مجلة الجامعة الإسلامية

للعلوم التربوية والاجتماعية

مجلة علمية دورية محكمة

تصدر أربع مرات في العام خلال الأشهر:

(مارس، يونيو، سبتمبر، ديسمبر)

العدد 19 - المجلد 35

ربيع الأول 1446 هـ - سبتمبر 2024 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 :

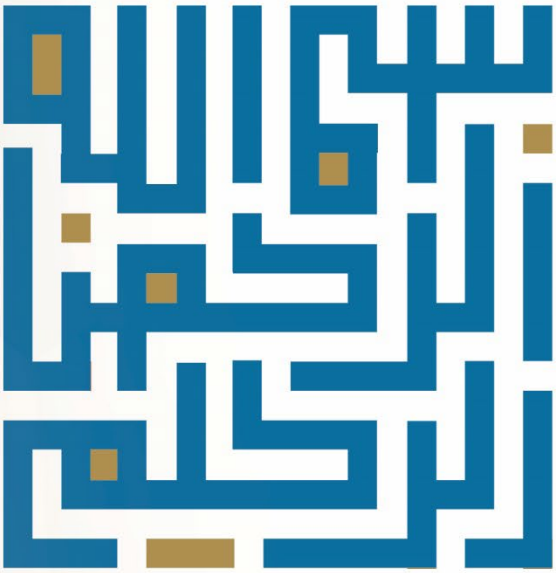
ترسل البحوث باسم رئيس تحرير المجلة

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 والابتكار والإضافة المعرفية في التخصص.
- لم يسبق للباحث نشر بحثه.
- أن لا يكون مستلاً من أطروحة الدكتوراه أو الماجستير سواء بنظام الرسالة أو المشروع البحثي أو المقررات.
- أن يلتزم الباحث بالأمانة العلمية.
- أن تراعى فيه منهجية البحث العلمي وقواعده.
- أن لا تتجاوز نسبة الاقتباس في البحوث التربوية (25%)، وفي غيرها من التخصصات الاجتماعية لا تتجاوز (40%).
- 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 السابع، 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.
- أن 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 في المدينة المنورة

مدير التحرير :

أ.د : محمد بن جزاء بجاد الحربي

أستاذ أصول التربية بالجامعة الإسلامية في المدينة المنورة

أعضاء التحرير:

معالي أ.د : راتب بن سلامة السعود

وزير التعليم العالي الأردني سابقا
وأستاذ السياسات والقيادة التربوية بالجامعة الأردنية

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 في المدينة المنورة

أ.د. أحمد بن محمد النشوان

أستاذ المناهج وتطوير العلوم بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

أ.د. صبحي بن سعيد الحارثي

أستاذ علم النفس بجامعة أم القرى

أ.د. حمدي أحمد بن عبدالعزيز أحمد

عميد كلية التعليم الإلكتروني
وأستاذ المناهج وتصميم التعليم بجامعة حمدان الذكية بدبي

أ.د. أشرف بن محمد عبد الحميد

أستاذ ورئيس قسم الصحة النفسية بجامعة الزقازيق بمصر

د : رجاء بن عتيق المعيلي الحربي

أستاذ التاريخ الحديث والمعاصر المشارك بالجامعة الاسلامية في المدينة المنورة

د. منصور بن سعد فرغل

أستاذ الإدارة التربوية المشارك بالجامعة الإسلامية في المدينة المنورة

الإخراج والتنفيذ الفني:

م. محمد بن حسن الشريف

التنسيق العلمي:

أ. محمد بن سعد الشال

سكرتارية التحرير:

أ. أحمد شفاق بن حامد

أ. علي بن صلاح المجبري

أ. أسامة بن خالد القماطي

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

فهرس المحتويات : *

م	عنوان البحث	الصفحة
1	علاقة بعض المتغيرات الشخصية والديموغرافية بالمشكلات النفسية والاجتماعية للمراهقين والمراهقات في المملكة العربية السعودية أ.د. محمد بن شحات خطيب	11
2	فاعلية برنامج تدريبي قائم على التكامل الحسي في خفض أبراكسيا الكلام لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد د. خالد بن غازي الدلبحي	55
3	ممارسات القيادة التمكينية لدى مديرات المدارس الثانوية الحكومية بمدينة الرياض د. مها بنت فهد السناني	109
4	الاحتياجات التدريبية في ضوء متطلبات الثورة الصناعية الرابعة من وجهة نظر معلمات ومشرفات الدراسات الإسلامية د. عطارد حسان محمد كعكي	163
5	فاعلية برنامج قائم على التكامل الحسي في تنمية مهارات الحساسية الصوتية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد مرتفعي الأداء الوظيفي د. نوف بنت رشدان المطيري	213
6	فاعلية بيئة افتراضية قائمة على الحوسبة السحابية في تنمية مهارات الحماية من الإرهاب الإلكتروني لدى طلبة جامعة الحدود الشمالية د. محمد بن صلال الضلعان	269
7	القدرة التنبؤية للرضا عن الحياة واستخدامات الانترنت بإدمان الألعاب الالكترونية لدى عينة من طلبة جامعة الباحة د. سامي بن صالح سرحان الزهراني	329
8	Saudi Arabia's Islamic Education teachers' perspectives on quality professional development activities د. أحمد بن يحيى عسيري	363
9	الشفقة بالذات لدى الأمهات وعلاقتها بالكف السلوكي لدى الأبناء بمدينة الرياض د. نائلة بنت مسفر القحطاني	387
10	المظاهر الحضارية للضِيافة في مكة قبل الإسلام (450-610م) د. عبد الله بن عويض العتيبي	439

* ترتيب الأبحاث حسب تاريخ ورودها للمجلة مع مراعاة تنوع التخصصات

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

علاقة بعض المتغيرات الشخصية والديموغرافية بالمشكلات النفسية والاجتماعية للمراهقين والمراهقات في المملكة العربية السعودية

The Relationship of Some Personal and Demographic Variables with Psychological and Social Problems of Male and Female Adolescents in Kingdom of Saudi Arabia

إعداد

أ.د. محمد بن شحات خطيب

أستاذ أصول التربية

قسم أصول التربية – كلية التربية – جامعة الملك عبد العزيز

Prof. Mohammed Shahat khateeb

Professor of Educational Foundations

Department of Educational Foundations - college of Education- King abdul aziz university

Email: gdrkhateeb@gmail.com

DOI:10.36046/2162-000-019-001

المستخلص

استهدفت الدراسة رصد علاقة بعض المتغيرات الشخصية والديموغرافية للمشكلات النفسية والاجتماعية المرتبطة بالخصائص الشخصية للمراهقين والمراهقات في المملكة العربية السعودية. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي لأهميته في مثل هذا النوع من الدراسات الميدانية والمقدرة على إظهار البيانات كميا في المحاور المختلفة المستهدفة. وتم تطبيق مقياس الخصائص النفسية والاجتماعية للمراهقين والمراهقات في الدراسة على عينة عنقودية بلغ عدد أفرادها في مستوى المرحلة المتوسطة ٥٩٧ طالبا وطالبة، وفي مستوى المرحلة الثانوية ٢٣٧٨ طالبا، ١٦١١ طالبة موزعين على مختلف محافظات البلاد. واستنتج الباحث أن المشكلات الشخصية والنفسية والاجتماعية التي يعاني منها المراهقون والمراهقات في المجتمع المحلي لا تختلف كثيرا عن مشكلات المراهقين والمراهقات في الساحة العالمية، وأن هذه المشكلات تتباين من مجموعة إلى أخرى بحسب الاختلاف في بعض المتغيرات، حيث اتضح من نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في محوري المشكلات النفسية والاجتماعية تبعا لمتغيرات (المرحلة التعليمية ومتغير النوع ونوع السكن والصف الدراسي وعدد أفراد الأسرة، وترتيب الطالب أو الطالبة بين الاخوة والأخوات، والدخل الشهري للأسرة ومستوى تعليم الأب ومستوى تعليم الأم). وأوصى الباحث بضرورة اتخاذ إجراءات وتدابير نوعية وتنظيمية وقانونية لوقاية وحماية المراهقين والمراهقات ليصلوا إلى مستوى النمو السليم المنشود، وتجاوز العقبات المختلفة التي قد تصادفهم في حياتهم الشخصية والاجتماعية.

الكلمات المفتاحية: مقياس الخصائص الشخصية للمراهقين – المشكلات النفسية للمراهقين – المشكلات الاجتماعية للمراهقين.

Abstract

The study aimed to monitor the relationship of some personal and demographic variables to the psychological and social problems associated with the personal characteristics of male and female adolescents in the Kingdom of Saudi Arabia. The study relied on the descriptive survey method due to its importance in this type of field studies and the ability to show data quantitatively in the various targeted axes. The measure of the psychological and social characteristics of male and female adolescents was applied in the study to a cluster sample that included 597 male and female students at the middle school level، and 2،378 male and female students at the secondary level، distributed across the various governorates of the country. The researcher concluded that the personal، psychological and social problems that male and female adolescents suffer from in the local community do not differ much from the problems of male and female adolescents in the global arena، and that these problems vary from one group to another according to the difference in some variables، as it became clear from the results of the study that there are statistically significant differences. In the two axes of psychological and social problems according to the variables (educational stage، gender variable، type of housing، academic grade، number of family members، the student's arrangement among brothers and sisters، the family's monthly income، the father's level of education، and the mother's level of education). The researcher recommended the necessity of taking qualitative، organizational and legal procedures and measures to prevent and protect male and female adolescents so that they can reach the desired level of sound development and overcome the various obstacles that they may encounter in their personal and social lives.

Keywords: Personal characteristics scale for adolescents - Psychological problems for adolescents - Social problems for adolescents.

المقدمة

تهتم دول العالم قاطبة بشريحة المراهقين والمراهقات، وتضع الحكومات المختلفة والمنظمات الدولية ذات العلاقة العديد من الأنظمة التربوية والاجتماعية والثقافية والترفيهية وغيرها من أجل رعايتهم وحمايتهم. ويعد تفهم المراهقين والمراهقات، وتقدير احتياجاتهم جزء أساسيا في سلامة نموهم. وكثير من مظاهر الاضطراب، أو العنف، أو الخجل في الجانب السلبي هي نتاج ذلك الفهم والمقدرة على تقدير متطلبات هذه الشريحة. كما إن المظاهر الإيجابية التي تلاحظ على المراهقين والمراهقات هي دليل على أنهم يحصلون على قدر مناسب من الاهتمام والرعاية والتقدير والفهم السليم لهم. ولهذا يرى بعض الخبراء أن العامل الرئيس في سعادة المراهقين ذكورهم وإناثهم يكمن في مستوى العلاقات التي بينهم وبين آبائهم وأمهاتهم، وكلما تمتع هؤلاء بعلاقات إيجابية مع ذويهم، كلما قل احتمال ظهور السلوكيات غير السوية عندهم (نور، ٢٠٠٦)، (Dzurilla and Jaffe،2002).

ومن المعروف أن التغيرات التي تحدث لدى المراهقين والمراهقات جسميا ونفسيا واجتماعيا قد تؤدي إلى تكوين أفكار سلبية لديهم، وتظهر على بعضهم التقلبات المزاجية، أو التمرد، أو الغيرة وغيرها. وقد رأى بعض المختصين أن نصف المشكلات النفسية تبدأ في الظهور عند سن الرابعة عشرة ومعظم هذه المشكلات غير مكتشفة وغير معالجة (Kessler and others،2007). ومن هنا نظر البعض إلى أن البيئات الداعمة داخل الأسرة والمدرسة والمجتمع المحلي هي عوامل جوهرية في التأثير الإيجابي أو السلبي على الصحة النفسية للمراهقين والمراهقات. حيث ينزع المراهقون والمراهقات إلى الحصول على الاستقلالية، وكسب الأصدقاء والأقران، واكتشاف الهوية، والتمكن من التكنولوجيا ونحو ذلك، فإذا اصطدمت هذه التطورات مع المعاملة القاسية المنزلية، والمشكلات الاجتماعية والاقتصادية، والظروف المعيشية، والتمييز أو التهميش والإقصاء، والاكتئاب والقلق والأزمات العاطفية، فستكون المشكلات النفسية والاجتماعية والشخصية شديدة الظهور عليهم (أبو شمالة، ٢٠٠٢)، (الداهري، ٢٠٠٨)، (الزهراني، ٢٠٠٥)، (الطيب، ٢٠٠٥).

وتلعب البرامج الوقائية والعلاجية لمشكلات المراهقين والمراهقات النفسية والاجتماعية دورا فعالا في تخفيف حدة هذه المشكلات، وربما التغلب عليها مثل برنامج "تعاطف" الذي طورته جامعة البرتا بالولايات المتحدة الأمريكية لتقوية الصحة النفسية والقدرات الإدراكية للمراهقين في المدارس العامة، وبرنامج "مرونة" المعني بإنقاذ المراهقين والمراهقات الصغار من العزلة وضعف التواصل والإحساس بالرفض، وأظهرت نتائج هذه البرامج نجاحا واعدا في تخطي الأزمات النفسية والاجتماعية لهذه الشريحة العمرية (عوض، ٢٠١٥).

والمراهقون والمراهقات غالبا ما تتكون لديهم نوازع للتفكير الشديد في المجتمع ومشكلاته والرغبة في حل تلك المشكلات وفق رؤاهم وأساليبهم الخاصة، ويتسمون بالتسرع في القرارات والأحكام ، ويسعون للتحرر الأسري والبحث عن الاستقلال ، والتعلق الشديد بالأقران، ويحتاجون إلى أن يكون الأفراد الكبار المحيطون بهم وخاصة في البيت والمدرسة على درجة من الوعي والتفهم وحسن التواصل لكي تتولد الثقة فيما بينهم ، وتبني الحرية في التعبير، والمشاركة، فيتمكنون من التخلص من الاضطرابات العاطفية والنفسية والأجواء الأسرية المشحونة والصداقات غير الصالحة، والسلوكيات الجانحة ، والمقدرة على حسن استخدام التقنيات الحديثة (عبد الجواد ، ٢٠٠٣)، (Shapka and Others 2003)،(Siu and Shek ، 2007) ، (sung and Others، 2004) (laugesen and Others ، 2006).

مشكلة الدراسة:

تتنوع المشكلات الشخصية والنفسية والاجتماعية عند المراهقين والمراهقات، وتغلب عليهم بعض السلوكيات مثل العجز عن تحقيق الذات، وضعف الإرادة، والميل إلى التحرر من السلطة والقيود، والتقليد والمحاكاة، وعدم الانضباط والمواظبة، وكثرة التذمر والنقد، والانشغال الذهني، والكآبة والضجر، والتمرد، والعناد أو التجاهل، والعزلة، والهروب، والسهر الطويل، وإدمان الإلكترونيات، واضطراب المزاج، والتعب والاكتئاب، والاضطرابات الوجدانية، واضطرابات الفكر والذهن والتفكير، إلى غير ذلك مما يجعل من مرحلة المراهقة موضوعا مثيرا للغاية، وخاصة للآباء والأمهات، وللمعلمين والمعلمات، وكافة الأطياف التي تتصل بالمراهقين والمراهقات في المجتمع المحلي (levy،2020).

وبينت نتائج الدراسة التي أجراها Sung أن هناك تأثيرات واضحة للعوامل النفسية والاجتماعية على العديد من الظواهر التي تطرأ على المراهقين والمراهقات كالقلق، وجوانب تقدير الذات، والاكتئاب، والعلاقات الاجتماعية والعلاقات مع الأصدقاء، والتكيف (Sung، et al، 2006). واتضح من نتائج دراسات الزهراني (٢٠٠٥)، وأبو شمالة (٢٠٠٢)، (Mendes، et al ، 2008) أن النمو النفسي والاجتماعي للمراهقين والمراهقات يرتبط بمستوى التنشئة والإعداد الأسري والبيئة الاجتماعية المحيطة بهم. وتعد مرحلة المراهقة في كثير من الحالات مرحلة التقلبات النفسية والجسمية والاجتماعية التي تشترك في التأثير على الكيانات الشخصية للمراهقين والمراهقات تجعلهم غير قادرين على التكيف السوى ، كما تجعلهم غير قادرين على الإنجاز، حيث إن ضعف الشخصية هو عبارة عن تراكمات حدثت للمراهقين أو للمراهقات تجعل منهم أفرادا معزولين أو منطوين، لا يمتلكون مواقف ثابتة، غير مشاركين، وغير قادرين على الإدلاء بآرائهم أو المشاركة في إبداء الرأي، وغير قادرين على رفض ما يطلب منهم حتى وإن كانت مطالب غير مقبولة عرفا أو نظاما، مما يعد انعكاسا للإهمال الذي تعرضوا له، أو النقد الشديد والتقريظ المستمر، أو سوء المعاملة، وانعدام الثقة بالنفس (الغصين، ٢٠٠٨)، (باتريك وشاري، ٢٠٠٧)، (الشربيني وصادق،٢٠١١)، (كوفي، ٢٠١٠)، (الكحيمي وحمام ومصطفي، ٢٠١١)، (محمود، ٢٠١٧) .

وبذلك يتضح أن المشكلات النفسية والاجتماعية للمراهقين والمراهقات المرتبطة بالخصائص الشخصية تتأثر بعوامل أسرية وثقافية متنوعة. وذلك أن الأسرة التي تتعامل بالأساليب الراقية لدى جميع فئاتها لا يعاني المراهقون والمراهقات فيها مشكلات نفسية واجتماعية وشخصية معقدة. أما الأسر التي ينشأ فيها صراع بين الوالدين، أو انفصال بينهما، أو يحدث فقدان للوالدين أو لأحدهما إما بسبب الوفاة أو الإعاقة أو المرض المزمن أو الأسر التي تحيل مسؤولياتها التربوية إلى الخدم وغيرهم بشكل كلي أو شبه كلي، فإنها غالبا ما تكون سببا جوهريا في المشكلات النفسية والاجتماعية لأبنائها وبناتها. وفي الوقت نفسه فإن الأسر التي تمارس التدليل المفرط لبعض الأبناء أو البنات دون الآخرين تنعكس ممارساتها سلبا على التكوين النفسي والاجتماعي للأبناء، وخاصة تلك الأسر التي تمنح كل اهتماماتها للابن الأول أو الأكبر بأساليب يتجلى فيها التمييز الواضح، مما يؤثر على العلاقات، والنمو، والنضج، ومستوى الثقة بالنفس وغيرها من الجوانب

(الخطيب، ٢٠١٠)، ومن الشائع في بعض الأوساط الأسرية ظهور ما يسميه البعض متلازمة الطفل الأوسط جنبا إلى جنب مع نظرية الابن الأصغر الذي يرى البعض أنه أكثر جرأة وذكاء، ويغيب عن هؤلاء أن الجرأة، والذكاء وقوة الشخصية، والمهارات القيادية، ونحوها عند الأبناء هي نتاج التهيئة والإعداد والمران والتدريب والتأهيل والعناية الأسرية الجيدة والموضوعية، ولا ترتبط بترتيب الإخوة داخلها (القبالي، ٢٠٠٨)، (أحمد، ٢٠٢٣)، (عبد الكريم، ٢٠٢١)، (Ashli وزملائها، ٢٠٢٢). كما تعد التنشئة الدينية على المبادئ والقيم الروحية جانبا جوهريا في تربية المراهقين والمراهقات على الأصول والجذور القائمة في المجتمع.

وتشمل المشكلات النفسية والاجتماعية للمراهقين والمراهقات ما يلي:

١. المشكلات الأسرية (كراهية الأسرة، سوء المعاملة، الاستفزاز، المعاملة الطفولية، ضعف العلاقات).

٢. مشكلات الخوف (الخوف من الوحدة، الخوف من ملامسة الحيوانات، الخوف من المرتفعات، الخوف من الحشرات، الخوف من المجهول، الخوف من ظهور الخجل).

٣. المشكلات الصحية الشخصية الانفعالية (قلة النوم أو النوم المتقطع، الكوابيس، الغثيان، العصبية، الغضب، الخجل، التوتر، عدم الانتباه، التعرق الشديد، ضعف مواجهة الآخرين، سرعة نبضات القلب والضيق في الصدر، ضعف التركيز، الارتباك، البكاء، عدم الثقة بالنفس، التفكير في التخلص من الحياة، الحساسية المفرطة، الكسل، الإمساك، دفء الأطراف، الخوف من الظلام).

٤. المشكلات المدرسية (ضعف المشاركة المدرسية، البرود بين الأصدقاء، الشعور بالضياع في المدرسة.. نمطية الحياة المدرسية، اضطهاد المعلمين، مشكلات الأصدقاء والزملاء والجيران داخل المدرسة أو خارجها، الخوف من الامتحانات، ضعف التحصيل الدراسي، التسويف وعدم الالتزام والوعود غير المحافظ عليها).

٥. مشكلات نفسية اجتماعية (ضعف الشعور بالسعادة، ضعف الانتماء الاجتماعي، الشعور بالتفاهة، تجنب الأماكن العامة وحضور المباريات والتشجيع، الخوف من حدوث مكروه

بشكل دائم، تجنب أي نوع من المشاجرات، الشعور بالتعب والمعاناة، عدم المقدرة على الإنجاز، صعوبة فهم الحياة (بولحية وبيروك، ٢٠١٥)، (طالب ٢٠١٩)، (غزوان، ٢٠١٨).

ونظرا لأن المراهق أو المراهقة هما في كل الأحوال أبناء المجتمع، فإن معظم المصاعب التي تتكون لديهما تنبع من هذا المجتمع المحيط بهما، حيث تلعب العوامل الأسرية والاجتماعية والدينية وظروف النمو لديهما دورا حاسما في التأثير على تكوين الخصائص الشخصية لكل من المراهقين الذكور والمراهقات الإناث (الحريري، ورجب، ٢٠٠٨). ولذلك يرى البعض أن التكوين النفسي والاجتماعي للمراهق أو المراهقة هو عبارة عن عدة عوامل داخلية وخارجية تؤثر في تكوين شخصية المراهق أو المراهقة وتتفاعل مع البيئة الخارجية ويندرج تحت ذلك المؤثرات الوراثية والتكوينات الجسدية والعضوية والعصبية هذا عدا المؤثرات الاجتماعية والدينية (العبيدي، ٢٠٠٩).

ومن هذا المنطلق فإن معاملة المراهقين والمراهقات ذات تأثير متعدد الأوجه على الجوانب الوجدانية والمعرفية والسلوكية. وتأسيسا على ما تقدم، فإن مشكلة الدراسة تنحصر في التساؤل الرئيس التالي:

التعرف على علاقة بعض المتغيرات الشخصية والديمغرافية بالمشكلات النفسية والاجتماعية للمراهقين والمراهقات في المملكة العربية السعودية.

ويتفرع عن السؤال الأسئلة التالية:

س١/ ما علاقة متغيرات (النوع، نوع السكنى، الصف الدراسي، عدد أفراد الأسرة، ترتيب الطالب بين الإخوة والأخوات، الدخل الشهري للأسرة، مستوى تعليم الأب، مستوى تعليم الأم) بالمشكلات النفسية للمراهقين والمراهقات بالمملكة العربية السعودية؟

س٢/ ما علاقة متغيرات (النوع، نوع السكنى، الصف الدراسي، عدد أفراد الأسرة، ترتيب الطالب بين الإخوة والأخوات، الدخل الشهري للأسرة، مستوى تعليم الأب، مستوى تعليم الأم) بالمشكلات الاجتماعية للمراهقين والمراهقات بالمملكة العربية السعودية؟

أهمية الدراسة:

تتجلى أهمية الدراسة في الجوانب التالية:

١. إن إدراك والمشكلات النفسية والاجتماعية المرتبطة بالخصائص الشخصية للمراهقين والمراهقات وفق المتغيرات المختلفة يساعد على بلورة رؤى واستراتيجيات لكافة الأطياف التي تسعى للتخطيط أو الإعداد والتنشئة لشريحة المراهقين والمراهقات محليا وخارجيا.

٢. استمرارية غموض مفهوم المراهقة، والحاجة إلى زيادة الدراسات والبحوث في مجاله، نظرا لاختلاف البيئات المحيطة بشرائح المراهقين والمراهقات على الصعيدين المحلي والخارجي.

٣. ظهور مشكلات نفسية واجتماعية متجددة لدى المراهقين والمراهقات خلاف ما هو مألوف في ظل المتغيرات العالمية المعاصرة وسياسات الانفتاح، وتأثيرات الفضاء الرقمي ونحوها.

٤. تركيز العديد من البرامج والخطط والرؤى الوطنية والعالمية على شرائح المراهقين والمراهقات من حيث أهمية هذه المرحلة، والحاجة إلى معالجة الظواهر المختلفة التي يتنامى ظهورها ويتفاقم بشكل واسع في الساحتين المحلية والدولية، ومطالبة المنظمات التربوية والحقوقية بالعناية بالمراهقة.

٥. قد تساعد نتائج الدراسة على تحفيز إجراء دراسات وأبحاث أخرى في موضوع المراهقة.

أهداف الدراسة:

تستهدف الدراسة الآتي:

١. التعرف على علاقة بعض المتغيرات الشخصية والديموغرافية بالمشكلات النفسية والاجتماعية المرتبطة بالخصائص الشخصية للمراهقين والمراهقات من خلال مقياس الخصائص الشخصية والمشكلات النفسية والاجتماعية للمراهقين والمراهقات بمحاوره المختلفة.

٢. التعرف على علاقة بعض المتغيرات الشخصية والديموغرافية بالمشكلات النفسية للمراهقين والمراهقات من خلال مقياس الخصائص الشخصية والمشكلات النفسية والاجتماعية للمراهقين والمراهقات بمحاوره المختلفة.

٣. التعرف على علاقة بعض المتغيرات الشخصية والديموغرافية بالمشكلات الاجتماعية للمراهقين والمراهقات من خلال مقياس الخصائص الشخصية والمشكلات النفسية والاجتماعية للمراهقين والمراهقات بمحاوره المختلفة.

حدود الدراسة:

١. تحد الدراسة زمنيا من خلال تغطية فترة التطبيق الميداني لها خلال السنوات من عام ٢٠١٩ حتى عام ٢٠٢١.

٢. تحد الدراسة مكانيا من خلال إجرائها في المملكة العربية السعودية على شرائح المراهقين والمراهقات المواطنين والمقيمين في مستوى كل من المرحلة المتوسطة والمرحلة الثانوية للبنين وللبنات.

٣. تحد الدراسة موضوعيا من خلال تركيزها على علاقة بعض المتغيرات الشخصية والديموغرافية بالمشكلات النفسية والاجتماعية المرتبطة بالخصائص الشخصية للمراهقين والمراهقات وفقا للمقياس الذي تم تطبيقه على هؤلاء. وذلك على النحو التالي:

المشكلات النفسية: مشكلات الخوف (الخوف من الوحدة، الخوف من ملامسة الحيوانات، الخوف من المرتفعات، الخوف من الحشرات، الخوف من المجهول، الخوف من ظهور الخجل) والمشكلات الصحية الشخصية الانفعالية (قلة النوم أو النوم المتقطع، الكوابيس الغثيان، العصبية، الغضب، الخجل، التوتر، عدم الانتباه، التعرق الشديد، ضعف مواجهة الآخرين، سرعة نبضات القلب والضيق في الصدر، ضعف التركيز، الارتباك، البكاء، عدم الثقة بالنفس، التفكير في التخلص من الحياة، الحساسية المفرطة، الكسل، الإمساك، دفء الأطراف، الخوف من الظلام)

المشكلات الاجتماعية: المشكلات الأسرية (كراهية الأسرة، سوء المعاملة، الاستفزاز، المعاملة الطفولية، ضعف العلاقات). والمشكلات المدرسية (ضعف المشاركة المدرسية، البرود بين الأصدقاء، الشعور بالضياع في المدرسة.. نمطية الحياة المدرسية، اضطهاد المعلمين، مشكلات الأصدقاء والزملاء والجيران داخل المدرسة أو خارجها، الخوف من الامتحانات، ضعف التحصيل الدراسي، التسويف وعدم الالتزام والوعود غير المحافظ عليها). ومشكلات نفسية اجتماعية (ضعف الشعور بالسعادة، الانتماء الاجتماعي، الشعور بالتفاهة، تجنب الأماكن العامة وحضور المباريات والتشجيع، الخوف من حدوث مكروه بشكل دائم، تجنب أي نوع من المشاجرات،

الشعور بالتعب والمعاناة، عدم المقدرة على الإنجاز، صعوبة فهم الحياة (بولحية وبيروك، ٢٠١٥)، (طالب ٢٠١٩)، (غزوان، ٢٠١٨).

مصطلحات الدراسة:

تتعرض الدراسة للمصطلحات التالية:

١. الخصائص الشخصية للمراهقين والمراهقات وهي مجموعة من المكونات المتأثرة بعنصري الوراثة والبيئة لدى المراهقين والمراهقات التي تحدد إلى مستوى معين سمات الشخصية لدى هؤلاء، وعادة ما يتم إهمال احتياجات هؤلاء المراهقين والمراهقات الذين لديهم مشكلات في الشخصية ذات صيغة عادية، بينما يتطلب الأمر التدخل العلاجي والوقائي للمراهقين والمراهقات الذين لديهم اضطرابات غير تقليدية في الشخصية (محمود، ٢٠١٧). ويقصد بهذه الخصائص في هذه الدراسة المحددات الشخصية للمراهق أو المراهقة التي يتضح من خلالها مدى ثبات واستقرار الشخصية من عدمه في ضوء المعايير الاجتماعية والنفسية القائمة.

٢. المشكلات النفسية للمراهقين والمراهقات

ويقصد بها جملة أنماط المصاعب والاضطرابات النفسية التي تنتشر بين المراهقين والمراهقات جزئيا أو كليا مثل الهواجس، والإحباطات، والاكتئاب، والعادات الضارة، والانفعالات الحادة والمخاوف وغيرها مما ينتج عن التغيرات الجسمية أو الضغوط، وتسبب القلق أو اضطرابات النوم أو المشكلات الحركية ونقص الانتباه.

٣. المشكلات الاجتماعية للمراهقين والمراهقات

ويقصد بها جملة المصاعب التي يعاني منها المراهقون والمراهقات في صعيدهم الاجتماعي كالعزلة، والرهاب الاجتماعي، والانطواء، والخجل، وسوء التكيف الاجتماعي، والدفاع غير المبرر عن الآراء الشخصية، وقد يندرج تحت ذلك بعض المشكلات السلوكية الاجتماعية، والمشكلات الجنسية والصحية المرتبطة بالسياق الاجتماعي والمدرسي والأسري.

الدراسات السابقة والإطار النظري

تصدى العديد من الخبراء والباحثين محليا ودوليا لمناقشة المشكلات النفسية والاجتماعية لدى المراهقين والمراهقات إما بصفة العموم أو بصفة الخصوص، هذا فضلا عن جهود بعض الخبراء الذين سعوا إلى التأصيل الإسلامي للمراهقة ومصاعبها كدراسة عبد الرحمن عام (٢٠١٣) التي تناولت دعوة المراهقين في العصر الحاضر ، ودراسة محمد عام (٢٠٠٨) التي تناول فيها الباحث منهج الاسلام في تربية المراهق، ودراسة آل ثابت عام (٢٠١٥) حول التربية الإيمانية للمراهقين، ودراسة بحرومي عام (٢٠١٠) حول تربية المراهقين في ضوء السنة النبوية، ودراسة جاب الخير عام (٢٠١٩) حول دور التربية الروحية في علاج ظاهرة الانحرافات السلوكية عند فئة المراهقين. ومن بين الدراسات الأخرى التي تناولت المشكلات النفسية والاجتماعية دراسة العصيمي عام (٢٠٠٩) التي ناقش خلالها بعض المشكلات النفسية الشائعة لدى طلاب التعليم العام في الطائف، ودراسة هتهات عام (٢٠١٤) حول المشكلات النفسية والاجتماعية لدى المراهقين ودراسة طالب عام (٢٠١٤) حول المشكلات النفسية والاجتماعية لدى المراهقين المتمدرسين وعلاقتها بدافعية التعلم، ودراسة بولحية وبيروك عام (٢٠١٥) حول المشكلات النفسية والاجتماعية للمراهقين وعلاقتها بالانحراف، ودراسة الجبالي عام (٢٠١١) حول مشاكل الطفل والمراهق النفسية، ودراسة سليم عام (٢٠١٠) حول الاضطرابات النفسية عند الأطفال والمراهقين ودراسة غزوان عام (٢٠١٨) عن المشكلات الاجتماعية والنفسية للمراهقات في المدارس المتوسطة، ودراسة بوبايا BOUBAYA عام (٢٠١٨) حول المشكلات النفسية الأكثر شيوعا لدى عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية. وقد تنوعت المناهج البحثية التي تم تطبيقها في هذه الدراسات وغلب عليها المنهج الوصفي. كما اتضح من نتائج هذه الدراسات أن المشكلات النفسية عند المراهقين والمراهقات تنتشر بشكل كبير بينهم خاصة مشكلات القلق والتوتر والحساسية المفرطة وبعض السلوكيات الإنحرافية والانفعالية. كما تظهر العديد من المشكلات الاجتماعية لدى المراهقين والمراهقات وخاصة المشكلات المتعلقة بالحياة الأسرية والحياة المدرسية. وقد أبدى الباحثون لهذه الدراسات اهتماما بالغا بالسعي نحو توظيف التوعية الأسرية والمدرسية والمجتمعية بشأن سبل تربية المراهقين والمراهقات ورعايتهم عبر الاستفادة من النصوص الشرعية ونواتج العلم الحديث في ميادين التربية وعلم النفس وعلم الاجتماع، والخدمة الاجتماعية، هذا

فضلا عن العناية بتثقيف كافة الأطراف ذات العلاقة كالآباء والمعلمين ومن في حكمهم بشأن سبل التعامل مع شرائح المراهقين والمراهقات في شتى الميادين.

وقد أظهرت العديد من البحوث والدراسات العلمية أن المراهقين يتعرضون ذكورهم وإناثهم إلى سلسلة من المشكلات النفسية والاجتماعية. تتباين من فرد إلى آخر بحسب الخصائص الشخصية لديه أو لديها. حيث إن العديد من التغيرات الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية تمثل أهم الخصائص الشخصية التي لها تأثير قوي على الجوانب النفسية والاجتماعية لهذه الشريحة من أفراد المجتمع (صباح ونزيهة، ٢٠١٥).

والمشكلات النفسية والاجتماعية هي اضطرابات وظيفية في الشخصية تظهر على شكل أعراض مختلفة تؤثر على سلوكيات الفرد، وقد تعوق التوافق النفسي والاجتماعي لديه خاصة في سن المراهقة (روز نبرنج وآخرون، ٢٠٠٨). حيث يرى بعض الخبراء أن المشكلة النفسية للمراهق أو المراهقة إنما تنبئ عن عجز لديه أو لديها على تحقيق الراحة النفسية في أنماط شتى من ذاته وتعاملاته مع الغير (سليم ٢٠١٠)، (الداهري، ٢٠١٢). وفي نظر العديد من الباحثين المتخصصين في شؤون المراهقة تمثل المشكلة الاجتماعية للمراهقين أو المراهقات انحرافا في السلوك يحيد عن معايير المجتمع قد يتجسد على شكل تناقض بين ما هو كائن وما ينبغي أن يكون (أبو جادو، ٢٠٠٧). وقد تكون المشكلات النفسية غير حقيقية (مفبركة) كالوهم، والمبالغات، والغيرة، والميل للتظاهر، واضطرابات النوم، وقد تكون حقيقية كالقلق، وعدم القدرة على التكيف، واضطراب المزاج والنوم، والانسحاب مما يؤثر على التحصيل الدراسي أو فرط النشاط أو العدوان. وعادة ما تكمن أسباب ذلك في عوامل بيولوجية جينية أو عصبية أو بيوكيميائية أو تربوية وأسرية، أو نفسية بحتة. ويندرج تحت المشكلات النفسية. الغضب، والتمرد، وأحلام اليقظة، والخجل، العزلة والانطواء، وضعف الثقة بالنفس، والاكتئاب، والخوف والوسواس وغيرها (الجبالي، ٢٠١١).

والمشكلات الاجتماعية للمراهقين والمراهقات هي غالبا نتاج ظروف نسبية وغير مطلقة، وهي مشكلات تتدرج في الظهور بحسب الظروف الاجتماعية البيئية القائمة أو التطورات التكنولوجية أو التغيرات السريعة وتبدل القيم والممارسات التقليدية، والعوامل السياسية والدينية والسكانية والعرقية والبطالة وغيرها. وفي كثير من المواقف يصعب تحديد أسباب المشكلات

الاجتماعية للمراهقين والمراهقات. ومن بين هذه المشكلات لدى هذه الشريحة ضعف العلاقات الاجتماعية مع الأسرة ومع مجتمع الأقران، والمشكلات المدرسية، وصراع الأجيال، والفراغ (الطيب، ٢٠٠٧)، (زراقة وزراقة، ٢٠١٣).

ومن أهم خصائص المراهقين والمراهقات الشخصية لمن يعاني منهم أو منهن مشكلات نفسية أو مشكلات اجتماعية الافراط في النشاط والسلوك العدواني، وسوء الانتباه، وضعف التحصيل الدراسي، وسوء التكيف، وضعف مفهوم الذات، والسلوك الانسحابي، والقلق. وهناك اتجاهات متعددة تفسر الخصائص والمشكلات النفسية والاجتماعية مثل الاتجاه الاجتماعي الذي يرى أن كل مرحلة يمر بها المراهق أو المراهقة لها سماتها وأزماتها الخاصة بها، والاتجاه العلمي المعرفي العقلي الذي يرى أنصاره أن شخصية المراهق تنبع من تراكم الوظائف العقلية والانفعالية والصلة بين الذكاء والانفعال. كما يعتقد أنصار الاتجاه الإكلينيكي (التحليل النفسي) أن شخصية الفرد المراهق تتطور استجابة لأربع مصادر رئيسية للتوتر وهي عمليات النمو الفسيولوجي والإحباطات والصراعات والتهديدات.

أما أنصار الاتجاه الأخلاقي فيرون أن النمو الأخلاقي يمر بمراحل متعددة هي المسؤولة عن ضبط السلوك، بينما يرى اصحاب الاتجاه التكاملي أن سلوكيات المراهقين والمراهقات ترتبط بجملة من المؤثرات والمحاور المتكاملة مع بعضها البعض وأنه يصعب تفسير مشكلات هذه الفئة في ظل بعد واحد من الأبعاد (بطرس، ٢٠٠٧)، (جبارة وعلى ،٢٠٠٣)، (الزليتي، ٢٠٠٨).

منهجية الدراسة:

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الذي تم من خلاله عملية جمع البيانات كميا وكيفيا حول خصائص الظاهرة المدروسة، وتحديد العوامل المختلفة المرتبطة بها. وفي هذه الحالة تم توظيف المنهج الوصفي لوصف المشكلات النفسية والاجتماعية للمراهقين والمراهقات المرتبطة بالخصائص الشخصية في علاقتها بجملة من المتغيرات وتم الاعتماد على أسلوب المسح نظرا لكبر حجم مجتمع الدراسة خاصة وأن المعلومات المطلوب جمعها محدده ومألوفة، ولدى الباحث معلومات مسبقة عن الموضوع، ولأن هذه المعلومات يمكن إبرازها بشكل كمي يساعد على بلورة حلول ومقترحات لعلاج مشكلات المراهقين والمراهقات (نوري، ٢٠١٤).

مجتمع الدراسة والعينة:

تكون مجتمع الدراسة من مجموع المراهقين والمراهقات في المملكة العربية السعودية المواطنين والمقيمين الذين يقطنون في محافظات البلاد المختلفة. ونظرا لكبر حجم المجتمع (طلبة المرحلة المتوسطة ٧٨٣٢٩ طالبا وطالبة- طلبة المرحلة الثانوية ٤٤٢٠٧طالبا وطالبة بحسب الإحصائية الصادرة عن وزارة التعليم ١٤٤٠) (saudiazwxbkm،https://sabq.org)، فقد قام الباحث بتطبيق المقياس الذي أعده لهذه الدراسة على عينة عشوائية عنقودية، حيث تم بموجب ذلك تقسيم مجتمع الدراسة إلى فئات (مجموعات) أو عناقيد متماثلة، وتم اختيار العينة من مجموعات مجتمع الدراسة على شكل عناقيد متماثلة حتى وإن كانت عناصر كل عقود متباينة عن غيرها داخليا مما لا يلزم سحب عينة من كل عنقود بالضرورة، بل يمكن اختيار بعضها وسحب عينة منها. وبلغ عدد أفراد عينة الدراسة ككل في مستوى المرحلة المتوسطة ٥٩٧ طالبا وطالبة، منهم ٢٦٤ طالبا، ٣٣٣ طالبة. وبلغ عدد أفراد العينة في مستوى المرحلة الثانوية ٢٣٧٨ طالبا، ١٦١١ طالبة موزعين على مختلف محافظات البلاد.

أداة الدراسة:

تم تطبيق مقياس الخصائص الشخصية والمشكلات النفسية والاجتماعية للمراهقين والمراهقات من قبل الباحث بعد تقنينه والرجوع إلى الأدبيات والمقاييس المشابهة وتم عرض المقياس على ثلة من الخبراء للفحص، واتخذت التعديلات اللازمة وتم إخضاع المقياس لحساب الصدق والثبات. ويوضح الجدولان (١)، (٢) معامل الثبات للمقياس، والاتساق الداخلي.

جدول رقم (١) معامل الثبات لمقياس الخصائص الشخصية والمشكلات النفسية والاجتماعية للمراهقين والمراهقات بمحاوره الفرعية بطريقة كرونباخ – ألفا

المحاور	عدد العبارات	كرونباخ – ألفا
المشكلات النفسية	٥١	٠,٦٢١
المشكلات الاجتماعية	٤٤	٠,٦٦٨
المقياس ككل	٩٥	٠,٧٠٢

من خلال الجدول رقم (١) لوحظ أن معامل الثبات للمحور الأول (المشكلات النفسية بلغ (٠,٦٢١) ومعامل الثبات للمحور الثاني (المشكلات الاجتماعية) بلغ (٠٦٦٨)، وبالنسبة للمقياس ككل، فقد بلغ معامل الثبات (٠,٧٠٢) وهي قيمة مرتفعة (أكبر من ٠,٧٠) مما يشير إلى أن مقياس المشكلات النفسية والاجتماعية المرتبطة بالخصائص الشخصية للمراهقين والمراهقات يمتاز بالثبات، وأنه إذا تم تطبيق المقياس على نفس العينة بعد فترة زمنية، فإنه سيتم التوصل إلى نفس النتائج الحالية تقريباً بنسبة تزيد عن ٧٠٪.

جدول رقم (٢) الاتساق الداخلي لمقياس الخصائص الشخصية، والمشكلات النفسية، والاجتماعية للمراهقين، والمراهقات.

المحاور	الارتباط بالدرجة الكلية	مستوى الدلالة
المشكلات النفسية	٠,٤٥٨	٠,٠٠
المشكلات الاجتماعية	٠,٥٠٤	٠,٠٠

من خلال الجدول رقم (٢) لوحظ أن محوري المقياس لهما معاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائياً مع الدرجة الكلية للمقياس، وهذا يشير إلى أن مقياس الخصائص الشخصية والمشكلات النفسية والاجتماعية للمراهقين وللمراهقات يمتاز بسمة الاتساق الداخلي.

لكل ما سبق فإنه يمكن الحكم على مقياس الخصائص الشخصية والمشكلات النفسية والاجتماعية للمراهقين والمراهقات أنه يمتاز بالثبات والاتساق الداخلي، الأمر الذي يمكن من الاعتماد على المقياس والوثوق من النتائج التي سيتم التوصل إليها من خلاله.

الأساليب الإحصائية للدراسة:

تم تطبيق الأساليب الإحصائية التالية:

١. النسب والتكرارات والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري في رصد استجابات أفراد الدراسة.

٢. معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات الأداة والاتساق الداخلي لعبارات الأداة.

٣. الاختبار التائي (T-TEST) للعينات المستقلة للفروق في مقياس الدراسة لرصد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاستجابات إزاء المتغيرات.

٤. تحليل التباين الأحادي للفروق في مقياس المشكلات الشخصية والنفسية والاجتماعية لرصد علاقة المتغيرات بمحاور المقياس المختلفة.

تمت الاستفادة من الرزمة الإحصائية للبحوث الإنسانية spss في الوصول إلى البيانات الكمية للدراسة.

الإجابة عن اسئلة الدراسة:

الفروق في مقياس الخصائص الشخصية والمشكلات النفسية والاجتماعية للمراهقين وللمراهقات بمحاوره الفرعية وفقاً للمتغيرات الأساسية لعينة طلاب وطالبات المرحلة المتوسطة.

جدول رقم (٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) للعينات المستقلة للفروق في مقياس الخصائص الشخصية والمشكلات النفسية والاجتماعية للمراهقين وللمراهقات وفقاً لمتغير النوع لعينة طلاب وطالبات المرحلتين المتوسطة والثانوية.

المحور	فئات الجنس	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة الاختبار (ت)	مستوى الدلالة
المشكلات النفسية للمرحلة المتوسطة	ذكر	٢٦٤	٢٧,٠٦	١٩,٤١٠	-٦,٥٥٠	.٠٠٠
	أنثى	٣٣٣	٣٨,٤١	٢٢,٢٢٨		
المشكلات الاجتماعية للمرحلة المتوسطة	ذكر	٢٦٤	٣٠,٠٦	١٩,٤١٠	-٥,٦٢٤	.٠٠٠
	أنثى	٣٣٣	٤١,٤١	٢٢,٢٢٨		
الدرجة الكلية	ذكر	٢٦٤	٥٧,١٢	٣٨,٨٢٠	-٦,٧٧٢	.٠٠٠
	أنثى	٣٣٣	٧٩,٨٢	٤٤,٤٥٦		
المشكلات النفسية للمرحلة الثانوية	ذكر	٢٣٧٨	٢٥,٧٦	٢٠,٠٣١	-٦,٦٥٣	.٠٠٠
	أنثي	١٦١١	٣٠,٢٢	٢١,٨٦٤		
المشكلات الاجتماعية للمرحلة الثانوية	ذكر	٢٣٧٨	٢٦,٥٢	١٩,٩١٤	-١,٩٢٠	.٠٦٥
	أنثي	١٦١١	٢٧,٧٩	٢١,٥٤٤		
الدرجة الكلية	ذكر	٢٣٧٨	٥٢,٢٧	٣٩,٨١٣	-٤,٣٢٠	.٠٠٠
	أنثي	١٦١١	٥٨,٠١	٤٣,٠٩٩		

من خلال الجدول رقم (٣) والذي يوضح نتائج اختبار (ت) للفرق بين متوسطات عينة طلاب وطالبات المرحلة المتوسطة والثانوية في مقياس الخصائص الشخصية والمشكلات النفسية والاجتماعية للمراهقين وللمراهقات تبعاً لمتغير النوع، وبمتابعة قيم الاختبار ومستوى الدلالة الإحصائية نجد الآتي:

- توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى معنوية (٠,٠٥) بين متوسطات عينة طلاب وطالبات المرحلة المتوسطة في كل من محور المشكلات النفسية ومحور المشكلات الاجتماعية والدرجة الكلية للمقياس تبعاً لمتغير النوع، وهذه الفروق لصالح الطالبات الإناث بالمتوسطات الحسابية العلى في كل المحاور.
- توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى معنوية (٠,٠٥) بين متوسطات عينة طلاب وطالبات المرحلة الثانوية في كل من محور المشكلات النفسية والدرجة الكلية للمقياس تبعاً لمتغير الجنس، وهذه الفروق لصالح الطالبات الإناث بالمتوسطات الحسابية الأعلى.
- لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات عينة طلاب وطالبات المرحلة الثانوية في محور المشكلات الاجتماعية تبعاً لمتغير الجنس.

جدول رقم (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) للعينات المستقلة للفروق في مقياس الخصائص الشخصية والمشكلات النفسية والاجتماعية للمراهقين وللمراهقات وفقاً لمتغير نوع السكن لعينة طلاب وطالبات المرحلتين المتوسطة والثانوية.

المحور	فئات نوع السكن	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة الاختبار (ت)	مستوى الدلالة
المشكلات النفسية للمرحلة المتوسطة	شقة	١٨٠	٢٥,٣٩	٢١,٠٢٩	-٨,١٢٢	.٠٠٠
	فيلا	٤١٧	٣٦,٣٩	٢١,١٧١		
المشكلات الاجتماعية للمرحلة المتوسطة	شقة	١٨٠	٢٨,٣٩	٢١,٠٢٩	-٦,٠٧٦	.٠٠٠
	فيلا	٤١٧	٣٩,٨٤	٢١,١٧١		
الدرجة الكلية	شقة	١٨٠	٥٣,٧٩	٤٢,٠٥٧	-٧,٥٢١	.٠٠٠
	فيلا	٤١٧	٧٦,٦٩	٤٢,٣٤٢		

المحور	فئات نوع السكن	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة الاختبار (ت)	مستوى الدلالة
المشكلات النفسية للمرحلة الثانوية	شقة	٤٧٨	٣٣,٧٧	٢٠,١٥٧	٦,٩٧١	.٠٠٠
	فيلا	٣٥١١	٢٦,٧١	٢٠,٨٦٢		
المشكلات الاجتماعية للمرحلة الثانوية	شقة	٤٧٨	٣٣,٠٣	٢٠,٧٠٧	٦,٨٢٢	.٠٠٠
	فيلا	٣٥١١	٢٦,٢٢	٢٠,٤٤٧		
الدرجة الكلية	شقة	٤٧٨	٦٦,٨٠	٤٠,٧٥٠	٦,٩٣٧	.٠٠٠
	فيلا	٣٥١١	٥٢,٩٣	٤١,٠٥٨		

من خلال الجدول رقم (٤) والذي يوضح نتائج اختبار (ت) للفرق بين متوسطات عينة طلاب وطالبات المرحلتين المتوسطة والثانوية في مقياس الخصائص الشخصية والمشكلات النفسية والاجتماعية للمراهقين وللمراهقات تبعاً لمتغير نوع السكن، وبمتابعة قيم الاختبار ومستوى الدلالة الإحصائية نجد الآتي:

- توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى معنوية (٠,٠٥) بين متوسطات عينة طلاب وطالبات المرحلة المتوسطة في كل من محور المشكلات النفسية ومحور المشكلات الاجتماعية والدرجة الكلية للمقياس تبعاً لمتغير نوع السكن، وهذه الفروق لصالح الطلاب والطالبات الذين يسكنون في (فيلا) بالمتوسطات الحسابية الأعلى باعتبارهم يعانون تلك المشكلات أكثر من الطلاب والطالبات الذين يسكنون في (شقة).
- توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى معنوية (٠,٠٥) بين متوسطات عينة طلاب وطالبات المرحلة الثانوية في كل من محور المشكلات النفسية ومحور المشكلات الاجتماعية والدرجة الكلية للمقياس تبعاً لمتغير نوع السكن، وهذه الفروق لصالح الطلاب والطالبات الذين يسكنون في (شقة) بالمتوسطات الحسابية الأعلى باعتبارهم يعانون تلك المشكلات أكثر من الطلاب والطالبات الذين يسكنون في (فيلا).

جدول رقم (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين الأحادي للفروق في مقياس الخصائص الشخصية والمشكلات النفسية والاجتماعية للمراهقين وللمراهقات وفقاً لمتغير الصف لعينة طلاب وطالبات المرحلتين المتوسطة والثانوية.

المحور	فئات نوع السكن	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة الاختبار (ف)	مستوى الدلالة
المشكلات النفسية للمرحلة المتوسطة	الأول	٧٩	١٧,٥٦	٧,٨٧٨	٤٥,٢٥٢	.٠٠٠
	الثاني	٢٠٣	٢٥,٠٩	١٦,٧٦٥		
	الثالث	٣١٥	٤٢,٧١	٢٢,٥٢٣		
المشكلات الاجتماعية للمرحلة المتوسطة	الأول	٧٩	٢٠,٥٦	٧,٨٧٨	٣٧,٢٤٥	.٠٠٠
	الثاني	٢٠٣	٢٨,٠٩	١٦,٧٦٥		
	الثالث	٣١٥	٤٥,٧٠	٢٢,٥٢٣		
الدرجة الكلية	الأول	٧٩	٣٨,١١	١٥,٧٥٧	٥٢,١٧٣	.٠٠٠
	الثاني	٢٠٣	٥٣,١٨	٣٣,٥٣١		
	الثالث	٣١٥	٨٨,٤٣	٤٥,٠٤٧		
المشكلات النفسية للمرحلة الثانوية	الأول	١١٤٦	٤٢,٣٢	٢٢,٧١٨	٥٨,٤٧٠	.٠٠٠
	الثاني	١٢٣٥	٢٦,٠٣	٢٠,٩١٨		
	الثالث	١٦٠٨	١٨,٢١	١١,٦٦٢		
المشكلات الاجتماعية للمرحلة الثانوية	الأول	١١٤٦	٤٢,٤٢	٢٢,٦٥١	٦٠,٧٢٧	.٠٠٠
	الثاني	١٢٣٥	٢٣,٢٤	٢٠,٦٨٩		
	الثالث	١٦٠٨	١٨,٩٨	١٠,٦٥٨		
الدرجة الكلية	الأول	١١٤٦	٨٤,٧٤	٤٥,٢٧٠	٥٩,٩٨٦	.٠٠٠
	الثاني	١٢٣٥	٤٩,٢٧	٤١,٥٩٦		
	الثالث	١٦٠٨	٣٧,١٩	٢١,٥٣٦		

من خلال الجدول رقم (٥) والذي يوضح نتائج اختبار (ف) للفرق بين متوسطات عينة طلاب وطالبات المرحلتين المتوسطة والثانوية في مقياس الخصائص الشخصية والمشكلات النفسية والاجتماعية للمراهقين وللمراهقات تبعاً لمتغير الصف، وبمتابعة قيم الاختبار ومستوى الدلالة الإحصائية نجد الآتي:

- توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى معنوية (٠,٠٥) بين متوسطات عينة طلاب وطالبات المرحلة المتوسطة في كل من محور المشكلات النفسية ومحور المشكلات الاجتماعية والدرجة الكلية للمقياس وقد سجل عينة طلاب وطالبات المرحلة المتوسطة الصف (الثالث) أعلى متوسطات حسابية في كل المحاور.
- توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى معنوية (٠,٠٥) بين متوسطات عينة طلاب وطالبات المرحلة الثانوية في كل من محور المشكلات النفسية ومحور المشكلات الاجتماعية والدرجة الكلية للمقياس وقد سجل عينة طلاب وطالبات المرحلة الثانوية الصف (الأول) أعلى متوسطات حسابية في كل المحاور.

جدول رقم (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين الأحادي للفروق في مقياس الخصائص الشخصية والمشكلات النفسية والاجتماعية للمراهقين وللمراهقات وفقاً لمتغير عدد أفراد الأسرة لعينة طلاب وطالبات المرحلتين المتوسطة والثانوية.

المحور	فئات عدد أفرد الأسرة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة الاختبار (ف)	مستوى الدلالة
المشكلات النفسية	أقل من ٦ أفراد	٢٠٥	٢٩,٨٣	٢٣,١٠٤	٣,٧٢٣	.٠١١
	٦-٨ أفراد	٢٩١	٣٥,٤٤	٢٠,٣٩٢		
	٩-١١ أفراد	٧٠	٣٧,٠٣	٢٢,٤٨٣		
	أكثر من ١١ فرد	٣١	٢٩,٤٨	٢٠,٤٢٤		
المشكلات الاجتماعية	أقل من ٦ أفراد	٢٠٥	٣٢,٨٣	٢٣,١٠٤	٦,٢٤٤	.٠٠٠
	٦-٨ أفراد	٢٩١	٣٨,٤٤	٢٠,٣٩٢		
	٩-١١ أفراد	٧٠	٤٠,٠٣	٢٢,٤٨٣		
	أكثر من ١١ فرد	٣١	٣٢,٤٨	٢٠,٤٢٤		
الدرجة الكلية	أقل من ٦ أفراد	٢٠٥	٦٢,٦٧	٤٦,٢٠٨	٥,١٩٩	.٠٠٠
	٦-٨ أفراد	٢٩١	٧٣,٨٨	٤٠,٧٨٤		
	٩-١١ أفراد	٧٠	٧٧,٠٦	٤٤,٩٦٦		
	أكثر من ١١ فرد	٣١	٦١,٩٧	٤٠,٨٤٧		

المحور	فئات عدد أفرد الأسرة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة الاختبار (ف)	مستوى الدلالة
المشكلات النفسية	أقل من ٦ أفراد	١٠٦٣	٣٣,١٦	٢١,٥٢٣	٣٩,٣٦٢	.٠٠٠
	٦–٨ أفراد	٢٦٥٤	٢٥,٨٦	٢٠,٢٦٩		
	٩–١١ أفراد	٢٠٥	٢٠,٩٠	٢٠,١٧٩		
	أكثر من ١١ فرد	٦٧	٢٦,٣٠	٢٠,٣٦٠		
المشكلات الاجتماعية	أقل من ٦ أفراد	١٠٦٣	٣٢,٢٧	٢٢,١٦٩	٣٦,٢٢٩	.٠٠٠
	٦–٨ أفراد	٢٦٥٤	٢٥,٥٠	١٩,٦٠٦		
	٩–١١ أفراد	٢٠٥	٢٠,٢٧	١٩,٥٢١		
	أكثر من ١١ فرد	٦٧	٢٥,٥٧	٢٠,٢٦٢		
الدرجة الكلية	أقل من ٦ أفراد	١٠٦٣	٦٥,٤٢	٤٣,٥٥٩	٣٨,٢١٩	.٠٠٠
	٦–٨ أفراد	٢٦٥٤	٥١,٣٦	٣٩,٥٩٦		
	٩–١١ أفراد	٢٠٥	٤١,١٨	٣٩,٤٧٧		
	أكثر من ١١ فرد	٦٧	٥١,٨٧	٤٠,٤١٣		

من خلال الجدول رقم (٦) والذي يوضح نتائج اختبار (ف) للفرق بين متوسطات عينة طلاب وطالبات المرحلتين المتوسطة والثانوية في مقياس الخصائص الشخصية والمشكلات النفسية والاجتماعية للمراهقين وللمراهقات تبعاً لمتغير عدد أفراد الأسرة، وبمتابعة قيم الاختبار ومستوى الدلالة الإحصائية نجد الآتي:

- توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى معنوية (٠,٠٥) بين متوسطات عينة طلاب وطالبات المرحلة المتوسطة في كل من محور المشكلات النفسية ومحور المشكلات الاجتماعية والدرجة الكلية للمقياس تبعاً لمتغير عدد أفراد الأسرة وقد أظهر الطلاب من منطقة (القصيم) أعلى متوسطات حسابية في محور المشكلات عدد أفرد أسرهم (٩–١١فرد) أعلى متوسطات حسابية في كل المحاور.
- توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى معنوية (٠,٠٥) بين متوسطات عينة طلاب وطالبات المرحلة الثانوية في كل من محور المشكلات النفسية ومحور المشكلات الاجتماعية والدرجة

الكلية للمقياس تبعاً لمتغير عدد أفراد الأسرة وقد أظهر الطلاب الذين عدد أفراد أسرهم (أقل من ٦ أفراد) أعلى متوسطات حسابية في كل المحاور.

جدول رقم (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين الأحادي للفروق في مقياس الخصائص الشخصية والمشكلات النفسية والاجتماعية للمراهقين وللمراهقات وفقاً لمتغير ترتيب الطالب / الطالبة بين الأخوة والأخوات لعينة طلاب وطالبات المرحلتين المتوسطة والثانوية.

المحور	فئات ترتيب الطالب /الطالبة بين الأخوة والأخوات	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة الاختبار (ف)	مستوى الدلالة
المشكلات النفسية للمرحلة المتوسطة	الأول	٨٤	٣٠,٦٧	٢٤,١٢١	٥,٤,٢٧٩	.٠٠٠
	الثاني	١١٨	٢٦,٧٠	٢٠,٥٨٥		
	الثالث	١٥١	٣٧,٥٩	٢٠,١٩٠		
	الرابع	١٢٩	٣٢,٩٠	١٨,٤٤٤		
	الخامس	٩٥	٣٧,٨٦	٢٥,٠٧٦		
	أكثر من الخامس	٢٠	٣٤,٥٥	٢٢,٨٣٢		
المشكلات الاجتماعية للمرحلة المتوسطة	الأول	٨٤	٣٣,٦٧	٢٤,١٢١	٥,٦٦٢	.٠٠٠
	الثاني	١١٨	٢٩,٧٠	٢٠,٥٨٥		
	الثالث	١٥١	٤٠,٥٩	٢٠,١٩٠		
	الرابع	١٢٩	٣٥,٩٠	١٨,٤٤٤		
	الخامس	٩٥	٤٠,٨٦	٢٥,٠٧٦		
	أكثر من الخامس	٢٠	٣٧,٥٥	٢٢,٨٣٢		
الدرجة الكلية	الأول	٨٤	٦٤,٣٣	٤٨,٢٤٣	٧,٠٠٣	.٠٠٠
	الثاني	١١٨	٥٦,٤١	٤١,١٧٠		
	الثالث	١٥١	٧٨,١٨	٤٠,٣٨٠		
	الرابع	١٢٩	٦٨,٨٠	٣٦,٨٨٨		
	الخامس	٩٥	٧٨,٧٣	٥٠,١٥٢		

المحور	فئات ترتيب الطالب /الطالبة بين الأخوة والأخوات	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة الاختبار (ف)	مستوى الدلالة
	أكثر من الخامس	٢٠	٧٢,١٠	٤٥,٦٦٥		
المشكلات النفسية للمرحلة الثانوية	الأول	١٠٠٩	٣٠,٩٧	٢٠,١٤٨	١١,٨٠٩	.٠٠٠
	الثاني	١١٧٢	٢٤,٤٣	٢٠,٥٥٠		
	الثالث	١١٦٨	٢٧,٦٩	٢١,٩١٢		
	الرابع	٤٥٠	٢٧,٥٢	١٨,٠٧٩		
	الخامس	١٦٤	٢٩,٣٤	٢٥,٠٥٤		
	أكثر من الخامس	٢٦	١٩,٦٢	٢١,٥٩٥		
المشكلات الاجتماعية للمرحلة الثانوية	الأول	١٠٠٩	٢٩,٩٧	٢٠,٠٦٦	٨,٨٧٨	.٠٠٠
	الثاني	١١٧٢	٢٤,٤٤	٢٠,١٤٥		
	الثالث	١١٦٨	٢٧,٦٩	٢١,٧١٧		
	الرابع	٤٥٠	٢٥,٨٩	١٧,٤٠٠		
	الخامس	١٦٤	٢٦,٩٠	٢٤,٨٦٠		
	أكثر من الخامس	٢٦	٢٠,٨٥	١٣,٦٥٢		
الدرجة الكلية	الأول	١٠٠٩	٦٠,٩٤	٤٠,٠٨٧	١٠,٢٢٨	.٠٠٠
	الثاني	١١٧٢	٤٨,٨٧	٤٠,٤١٢		
	الثالث	١١٦٨	٥٥,٣٨	٤٣,٣٤٩		
	الرابع	٤٥٠	٥٣,٤١	٣٥,٢٤٠		
	الخامس	١٦٤	٥٦,٢٤	٤٩,٨٠٥		
	أكثر من الخامس	٢٦	٤٠,٤٦	٢٥,٩٨٥		

من خلال الجدول رقم (٧) والذي يوضح نتائج اختبار تحليل التباين (ف) للفرق بين متوسطات عينة طلاب وطالبات المرحلتين المتوسطة والثانوية في مقياس الخصائص الشخصية والمشكلات الاجتماعية تبعاً لمتغير ترتيب الطالب / الطالبة بين الأخوة والأخوات، وبمتابعة قيم الاختبار ومستوى الدلالة الإحصائية يلاحظ الآتي:

- توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى معنوية (٠,٠٥) بين متوسطات عينة طلاب وطالبات المرحلة المتوسطة في كل من محور المشكلات النفسية ومحور المشكلات الاجتماعية والدرجة الكلية للمقياس تبعاً لمتغير ترتيب الطالب / الطالبة بين الأخوة والأخوات، وقد أظهر الطلاب الذين ترتيبهم (الخامس) أعلى متوسطات حسابية في كل المحاور.
- توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى معنوية (٠,٠٥) بين متوسطات عينة طلاب وطالبات المرحلة الثانوية في كل من محور المشكلات النفسية ومحور المشكلات الاجتماعية والدرجة الكلية للمقياس تبعاً لمتغير ترتيب الطالب / الطالبة بين الأخوة والأخوات وقد أظهر الطلاب الذين ترتيبهم (الأول) أعلى متوسطات حسابية في كل المحاور.

جدول رقم (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين الأحادي للفروق في مقياس الخصائص الشخصية والمشكلات النفسية والاجتماعية وفقاً لمتغير الدخل الشهري للأسرة لعينة طلاب وطالبات المرحلتين المتوسطة والثانوية.

المحور	فئات الدخل الشهري للأسرة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة الاختبار (ف)	مستوى الدلالة
المشكلات النفسية للمرحلة المتوسطة	أقل من ٧٠٠٠	١٠٨	٣٠,١٧	٢٤,٧٥٤	١,٤٧٤	.٢٣٠
	من ٧٠٠٠ إلى أقل من ١٤٠٠٠	٤٢٢	٣٤,١٩	٢٠,٩٣٤		
	أكثر من ١٤ ألف	٦٧	٣٣,٥٨	٢١,٥٤٤		
المشكلات الاجتماعية للمرحلة المتوسطة	أقل من ٧٠٠٠	١٠٨	٣٣,١٧	٢٤,٧٥٤	٠,٩٢٣	.٤٥٨
	من ٧٠٠٠ إلى أقل من ١٤٠٠٠	٤٢٢	٣٧,١٩	٢٠,٩٣٤		
	أكثر من ١٤ ألف	٦٧	٣٦,٥٨	٢١,٥٤٤		
الدرجة الكلية	أقل من ٧٠٠٠	١٠٨	٦٣,٣٣	٤٩,٥٠٩	١,٣٥٢	.٢٤٤
	من ٧٠٠٠ إلى أقل من ١٤٠٠٠	٤٢٢	٧١,٣٧	٤١,٨٦٨		
	أكثر من ١٤ ألف	٦٧	٧٠,١٦	٤٣,٠٨٩		

المحور	فئات الدخل الشهري للأسرة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة الاختبار (ف)	مستوى الدلالة
المشكلات النفسية للمرحلة الثانوية	أقل من ٧٠٠٠	٦٧٣	٣٤,٩٣	٢٠,٦٢١	٧٦,٩٦٢	.٠٠٠
	من ٧٠٠٠ إلى أقل من ١٤٠٠٠	٢٦٦٥	٢٧,٣٠	٢٠,٩٩٢		
	أكثر من ١٤ ألف	٦٥١	٢٠,٩٩	١٨,٣١٣		
المشكلات الاجتماعية للمرحلة الثانوية	أقل من ٧٠٠٠	٦٧٣	٣٣,٨٧	٢١,٢٥٥	٦٨,٥٨٨	.٠٠٠
	من ٧٠٠٠ إلى أقل من ١٤٠٠٠	٢٦٦٥	٢٦,٨١	٢٠,٤٥٧		
	أكثر من ١٤ ألف	٦٥١	٢٠,٨٧	١٨,٢٥٨		
الدرجة الكلية	أقل من ٧٠٠٠	٦٧٣	٦٨,٧٩	٤١,٧٧٧	٧٣,٥٩٩	.٠٠٠
	من ٧٠٠٠ إلى أقل من ١٤٠٠٠	٢٦٦٥	٥٤,١١	٤١,١٧٠		
	أكثر من ١٤ ألف	٦٥١	٤١,٨٦	٣٦,٣٧٣		

من خلال الجدول رقم (٨) والذي يوضح نتائج اختبار تحليل التباين (ف) للفرق بين متوسطات عينة طلاب وطالبات المرحلتين المتوسطة والثانوية في مقياس الشخصية والمشكلات النفسية والاجتماعية للمراهقين وللمراهقات تبعاً لمتغير الدخل الشهري للأسرة، وبمتابعة قيم الاختبار ومستوى الدلالة الإحصائية نجدها جميعها أكبر من مستوى المعنوية (٠,٠٥)، مما يعني أنه:

- لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات عينة طلاب وطالبات المرحلة المتوسطة في كل من محور المشكلات النفسية ومحور المشكلات الاجتماعية والدرجة الكلية للمقياس تبعاً لمتغير الدخل الشهري للأسرة.
- توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى معنوية (٠,٠٥) بين متوسطات عينة طلاب وطالبات المرحلة الثانوية في كل من محور المشكلات النفسية ومحور المشكلات الاجتماعية والدرجة

الكلية للمقياس تبعاً لمتغير الدخل الشهري للأسرة وقد أظهرت فئة الدخل (أقل من ٧٠٠٠) أعلى متوسطات حسابية في كل المحاور.

جدول رقم (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين الأحادي للفروق في مقياس الخصائص الشخصية والمشكلات النفسية والاجتماعية للمراهقين وللمراهقات وفقاً لمتغير مستوى تعليم الأب لعينة طلاب وطالبات المرحلتين المتوسطة والثانوية.

المحور	فئات مستوى تعليم الأب	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة الاختبار (ف)	مستوى الدلالة
المشكلات النفسية للمرحلة المتوسطة	تعليم ثانوي فأقل	٧٤	٢٩,٩٦	٢٤,٣٠٣	٦,٣٤٢	.٠٠٣
	بكالوريوس أو ليسانس	٤٠٧	٣٢,٣٥	٢٠,٤٥٠		
	ماجستير أو دكتوراه	١١٦	٣٩,٢٣	٢٣,٥٧٥		
المشكلات الاجتماعية للمرحلة المتوسطة	تعليم ثانوي فأقل	٧٤	٣٢,٩٦	٢٤,٣٠٣	٥,٦٥٤	.٠٠٤
	بكالوريوس أو ليسانس	٤٠٧	٣٥,٣٥	٢٠,٤٥٠		
	ماجستير أو دكتوراه	١١٦	٤٢,٢٣	٢٣,٥٧٥		
الدرجة الكلية	تعليم ثانوي فأقل	٧٤	٦٢,٩٢	٤٨,٦٠٥	٧,٢٢٥	.٠٠٠
	بكالوريوس أو ليسانس	٤٠٧	٦٧,٧٠	٤٠,٩٠١		
	ماجستير أو دكتوراه	١١٦	٨١,٤٧	٤٧,١٤٩		
المشكلات النفسية للمرحلة الثانوية	تعليم ثانوي فأقل	٤٩٨	٣٤,٠٧	٢٠,٣٤١	٤٠,٢٠٥	.٠٠٠
	بكالوريوس أو ليسانس	٢٦٣٩	٢٧,٦١	٢١,٣٢٨		
	ماجستير أو دكتوراه	٨٥٢	٢٣,٦٠	١٨,٨٥١		
المشكلات الاجتماعية للمرحلة الثانوية	تعليم ثانوي فأقل	٤٩٨	٣٣,٠٣	٢٠,٧٨١	٣٣,٩٢٨	.٠٠٠
	بكالوريوس أو ليسانس	٢٦٣٩	٢٧,٣٠	٢٠,٨٥٠		
	ماجستير أو دكتوراه	٨٥٢	٢٢,٧١	١٨,٦٤٩		
الدرجة الكلية	تعليم ثانوي فأقل	٤٩٨	٦٧,١٠	٤١,٠١٥	٣٩,٩٢٢	.٠٠٠
	بكالوريوس أو ليسانس	٢٦٣٩	٥٤,٩٠	٤١,٩١٣		
	ماجستير أو دكتوراه	٨٥٢	٤٦,٣١	٣٧,٢٨٨		

من خلال الجدول رقم (٩) والذي يوضح نتائج اختبار تحليل التباين (ف) للفرق بين متوسطات عينة طلاب وطالبات المرحلتين المتوسطة والثانوية في مقياس الخصائص الشخصية والمشكلات النفسية والاجتماعية للمراهقين وللمراهقات تبعاً لمتغير مستوى تعليم الأب، وبمتابعة قيم الاختبار ومستوى الدلالة الإحصائية يلاحظ الآتي:

- توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى معنوية (٠,٠٥) بين متوسطات عينة طلاب وطالبات المرحلة المتوسطة في كل من محور المشكلات النفسية ومحور المشكلات الاجتماعية والدرجة الكلية للمقياس تبعاً لمتغير مستوى تعليم الأب، وقد أظهرت الفئة (ماجستير أو دكتوراه) أعلى متوسطات حسابية في كل المحاور.
- توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى معنوية (٠,٠٥) بين متوسطات عينة طلاب وطالبات المرحلة الثانوية في كل من محور المشكلات النفسية ومحور المشكلات الاجتماعية والدرجة الكلية للمقياس تبعاً لمتغير مستوى تعليم الأب، وقد أظهرت فئة (ثانوي فأقل) أعلى متوسطات حسابية في كل المحاور.

جدول رقم (١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين الأحادي للفروق في مقياس الخصائص الشخصية والمشكلات النفسية والاجتماعية للمراهقين وللمراهقات وفقاً لمتغير تعليم الأم لعينة طلاب وطالبات المرحلتين المتوسطة والثانوية.

المحور	فئات مستوى تعليم الأم	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة الاختبار (ف)	مستوى الدلالة
المشكلات النفسية للمرحلة المتوسطة	تعليم ثانوي فأقل	١١٦	٢٨,٠٧	٢٤,٢٤٠	٧,٩٢٨	.٠٠٠
	بكالوريوس أو ليسانس	٣٩٢	٣٣,٤٤	٢٠,٠٤٢		
	ماجستير أو دكتوراه	٨٩	٤٠,١٣	٢٣,٨٦٧		
المشكلات الاجتماعية للمرحلة المتوسطة	تعليم ثانوي فأقل	١١٦	٣١,٠٧	٢٤,٢٤٠	٨,٢٢٣	.٠٠٠
	بكالوريوس أو ليسانس	٣٩٢	٣٦,٤٤	٢٠,٠٤٢		
	ماجستير أو دكتوراه	٨٩	٤٣,١٣	٢٣,٨٦٧		
الدرجة الكلية	تعليم ثانوي فأقل	١١٦	٥٩,١٤	٤٨,٤٧٩	٧,١١٨	.٠٠٠
	بكالوريوس أو ليسانس	٣٩٢	٦٩,٨٧	٤٠,٠٨٥		

المحور	فئات مستوى تعليم الأم	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة الاختبار (ف)	مستوى الدلالة
	ماجستير أو دكتوراه	٨٩	٨٣,٢٧	٤٧,٧٣٣		
المشكلات النفسية للمرحلة الثانوية	تعليم ثانوي فأقل	٦٩٦	٣٥,٠٦	٢١,٦٧٣	٦٥,٧٦٣	.٠٠٠
	بكالوريوس أو ليسانس	٢٥٩٩	٢٦,٧٨	٢٠,٦٤٦		
	ماجستير أو دكتوراه	٦٩٤	٢٢,٩٣	١٩,١٠٥		
المشكلات الاجتماعية للمرحلة الثانوية	تعليم ثانوي فأقل	٦٩٦	٣٤,٦٩	٢٢,٤٤٧	٧٥,٥٣٤	.٠٠٠
	بكالوريوس أو ليسانس	٢٥٩٩	٢٦,٤١	١٩,٩٣٢		
	ماجستير أو دكتوراه	٦٩٤	٢١,٦٧	١٨,٨٩٤		
الدرجة الكلية	تعليم ثانوي فأقل	٦٩٦	٦٩,٧٦	٤٤,٠١٧	٧١,٢٦١	.٠٠٠
	بكالوريوس أو ليسانس	٢٥٩٩	٥٣,٢٠	٤٠,٢٩٨		
	ماجستير أو دكتوراه	٦٩٤	٤٤,٦٠	٣٧,٧٩٧		

من خلال الجدول رقم (١٠) والذي يوضح نتائج اختبار تحليل التباين (ف) للفرق بين متوسطات عينة طلاب وطالبات المرحلتين المتوسطة والثانوية في مقياس الخصائص الشخصية والمشكلات النفسية والاجتماعية للمراهقين وللمراهقات تبعاً لمتغير مستوى تعليم الأم، وبمتابعة قيم الاختبار ومستوى الدلالة الإحصائية يلاحظ الآتي:

- توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى معنوية (٠,٠٥) بين متوسطات عينة طلاب وطالبات المرحلة المتوسطة في كل من محور المشكلات النفسية ومحور المشكلات الاجتماعية والدرجة الكلية للمقياس تبعاً لمتغير مستوى تعليم الأم، وقد أظهرت الفئة (ماجستير أو دكتوراه) أعلى متوسطات حسابية في كل المحاور.
- توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى معنوية (٠,٠٥) بين متوسطات عينة طلاب وطالبات المرحلة الثانوية في كل من محور المشكلات النفسية ومحور المشكلات الاجتماعية والدرجة الكلية للمقياس تبعاً لمتغير مستوى تعليم الأم، وقد أظهرت الفئة (ثانوي فأقل) أعلى متوسطات حسابية في كل المحاور.

وللإجابة عن التساؤل: (ما أبرز المشكلات النفسية والاجتماعية ومدى الاختلاف لدى المراهقين والمراهقات في هذه المشكلات باختلاف خصائصهم الديموغرافية)، يمكن القول بأن المشكلات النفسية والاجتماعية التي قد يعاني منها المراهقون والمراهقات في المجتمع المحلي لا تختلف كثيرا عن مشكلات المراهقين والمراهقات في الساحة العالمية، علماً بأن حجم المشكلات محلياً يظل أقل من نظيرة في الساحة العالمية، كما إن هذه المشكلات تتباين من مجموعة إلى أخرى بحسب الاختلاف في بعض المتغيرات، ومع ذلك فلابد من اتخاذ إجراءات نظامية قانونية ، وتوعوية، وتغييرات في السياق التربوي برمته، وسياق التنشئة الاجتماعية لهذه الفئة حتى يتمكن هؤلاء المراهقين والمراهقات من الحصول على الخدمات التربوية والاجتماعية التي تساعدهم على النمو السليم وتجاوز العقبات المختلفة التي قد تصادفهم في حياتهم الشخصية والاجتماعية.

تفسير نتائج الدراسة:

١. توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى معنوية (٠,٠٥) بين طلاب وطالبات المرحلة، وطلاب وطالبات المرحلة الثانوية في كل من محور المشكلات النفسية ومحور المشكلات الاجتماعية والدرجة الكلية للمقياس تبعاً لمتغير المرحلة التعليمية وهذه الفروق لصالح طلاب وطالبات المرحلة بالمتوسطات الحسابية الأعلى.

ويعزى ذلك إلى أن فئة المراهقين والمراهقات في المرحلة المتوسطة لم يصلوا بعد إلى مستوى النضج الكافي الذي يؤهلهم لتخطي المصاعب النفسية والاجتماعية، وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسات كل من حمزة وزملائه عام ٢٠٠٧ الذين رأوا أن مشكلات المراهقة الأكثر شيوعا تظهر لدى الطالبات الأقرب إلى سنوات المرحلة المتوسطة، وكذلك تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة أحمد وعلي عام ٢٠٢٣.

٢. توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى معنوية (٠,٠٥) بين متوسطات عينة طلاب وطالبات عينة الدراسة في كل من محور المشكلات النفسية ومحور المشكلات الاجتماعية والدرجة الكلية للمقياس تبعاً لمتغير النوع وهذه الفروق لصالح الطالبات الإناث بالمتوسطات الحسابية الأعلى.

وتعزي هذه النتيجة إلى أن الطالبات المراهقات قد يعانين أكثر لظروف واعتبارات أسرية وثقافية. وقد لوحظ في حالات متعددة أن بعض الأباء والأمهات يطبقون أنظمة تدل على الاهتمام والمراقبة، مما يجعل هؤلاء المراهقات يشعرن ببعض القلق، ويقمن بسلوكيات تدل على الارتباك. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إلية دراسة عبد الكريم وسارة عام ٢٠٢١ كما تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة Sheidow وآخرون عام (٢٠٢٢) حول أساليب المعالجة الوالدية للسلوكيات غير المستقرة لدى الأطفال والمراهقين.

٣. توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى معنوية (٠,٠٥) بين متوسطات عينة طلاب وطالبات عينة الدراسة في كل من محور المشكلات النفسية ومحور المشكلات الاجتماعية والدرجة الكلية للمقياس تبعاً لمتغير نوع السكن وهذه الفروق لصالح الطلاب والطالبات الذين يسكنون في (شقة) بالمتوسطات الحسابية الأعلى باعتبارهم يعانون تلك المشكلات أكثر من الطلاب والطالبات الذين يسكنون في (فيلا).

وتعزى هذه النتيجة إلى أن المراهقين والمراهقات الذين يقطنون في شقق قياسا إلى أولئك الذين يقطنون في فيلل، ربما تظهر عليهم بعض المصاعب النفسية والاجتماعية، حيث إن نظم السكنى في الشقق عادة لا توجد بها خاصية الخصوصية، وتكثر بها المعاناة في المرافق والتجهيزات والخدمات، ولا توجد أنظمة قانونية كافية تحمي السكان. وقد رأى بعض الخبراء أن البيئة السكنية تسهم في تكوين شخصية من يقطنون فيها. حيث إن من يسكن في شقة تختلف حالته النفسية والاجتماعية عن الذي يسكن في فيلا حديثة، ولا سيما إذا كانت الأسرة كبيرة، وإمكاناتها محدودة وفي موقع شعبي مثلا. وهناك أسر تسكن في أحياء سكنية مكتظة بالعزاب بما قد يؤثر سلبا على العديد من ظروف هذه الأسر النفسية والاجتماعية (السباعي، ٢٠٠٩). كما بينت نتائج دراسة فرحات ٢٠١٩ أن هناك انعكاسات شديدة على العلاقات الأسرية نتيجة السكنى في العمارات والشقق (البيان الإلكترونية في ١٣ أكتوبر ٢٠١٠).

٤. توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى معنوية (٠,٠٥) بين متوسطات عينة طلاب وطالبات عينة الدراسة في كل من محور المشكلات النفسية ومحور المشكلات الاجتماعية والدرجة الكلية للمقياس وقد سجل طلاب الصف (الأول) أعلى متوسطات حسابية في كل المحاور.

وتعزى هذه النتيجة إلى أن طلبة الصف الأول في المرحلة المتوسطة أو الثانوية غالبا ما تكون مصاعبهم النفسية والاجتماعية أكثر من غيرهم بسبب انتقالهم من مرحلة تعليمية أقل إلى مرحلة تعليمية أعلى لاسيما في المدارس التي يوجد فيها عزل تام بين الصفوف. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة على عام ٢٠٢٠، ودراسة أوزي ٢٠١١، ودراسة السرطاوي وآخرون ٢٠٠٩، ودراسة الخياط وآخرون ٢٠١٣، ودراسة القبالى ٢٠٠٨.

٥. توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى معنوية (٠,٠٥) بين متوسطات عينة طلاب وطالبات عينة الدراسة في كل من محور المشكلات النفسية ومحور المشكلات الاجتماعية والدرجة الكلية للمقياس تبعاً لمتغير عدد أفراد الأسرة، وقد أظهر الطلاب الذين عدد أفراد أسرهم (أقل من ٦ أفراد) أعلى متوسطات حسابية.

وتعزى هذه النتيجة إلى أن هناك تأثيرا كبيرا لحجم الأسرة على سائر الجوانب التي تخص فئة الأبناء أو البنات المراهقين والمراهقات بها. فقد أوضحت نتائج دراسة Templeton أن أفراد الأسرة ينشئون في ظل اعتبارات أسرية مهمة، وهذه الاعتبارات هي الأقوى التصاقا بالنشأة ومن أبرزها حجم الأسرة، وأسلوب عملها وتعاملها. وبذلك، فإن التنشئة الاجتماعية والنفسية لفئة المراهقين والمراهقات لا تقوم على الجوانب الشخصية لهم وحدها، بل تعتمد على حالة الأسرة وحجمها وموقعها وأسلوب التواصل فيها (Tempeton،2023) وعموما، فإن الأسرة الكبيرة الحجم وخاصة الأسرة الممتدة لها تأثيرات لغوية واجتماعية باهرة. فهي تساعد على نشأة الأبناء فيها بالنزعة الاجتماعية وليس الانطوائية أو الانعزالية، ويشكل ذلك لديهم روح الانتماء.

٦. توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى معنوية (٠,٠٥) بين متوسطات عينة طلاب وطالبات عينة الدراسة في كل من محور المشكلات النفسية ومحور المشكلات الاجتماعية والدرجة الكلية للمقياس تبعاً لمتغير ترتيب الطالب/ الطالبة بين الأخوة والأخوات وقد أظهر الطلاب الذين ترتيبهم (الخامس) أعلى متوسطات حسابية في كل المحاور.

وتعزى هذه النتيجة إلى أن ترتيب الابن أو البنت داخل الأسرة بين الإخوة والأخوات قد يصنع فوارق في التكيف النفسي والاجتماعي، وقد يكون سببا في التقدم أو التراجع بحسب طبيعة أسلوب العمل داخل الأسرة وطريقة التربية والتواصل مع الأبناء والبنات. وهذه النتيجة تتفق مع ما

ذهبت، إليه دراسة (Thtesham and Alam khan) التي بينت نتائجها أن ترتيب الابن أو البنت داخل الأسرة بين الإخوة والأخوات له تأثيرات متنوعة على الجوانب الشخصية. كذلك تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من (Whitmsn and Christsannsen) عام (٢٠٠٨)، (lynn وآخرون) عام (٢٠١٤)، ودراسة (Smoris and Ponti) عام (٢٠١٨)، ودراسة (Smorti and Ponti) عام (٢٠١٨)، ودراسة (Harper وآخرون) عام ( )٢٠١٦، ودراسة (Kramer) عام (٢٠١٤)، ودراسة (Lecce وآخرون) عام ٢٠١١، ودراسة (Pastorelli وآخرون) عام (٢٠١٦).

٧. توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى معنوية (٠,٠٥) بين متوسطات عينة طلاب وطالبات عينة الدراسة في كل من محور المشكلات النفسية ومحور المشكلات الاجتماعية والدرجة الكلية للمقياس تبعاً لمتغير الدخل الشهري للأسرة وقد أظهرت الفئة (أقل من ٧٠٠٠ ريال) أعلى متوسطات حسابية في كل المحاور.

وتعزى هذه النتيجة إلى أن دخل الأسرة يعد من العوامل المهمة في المنظور العام والخاص لفئة الأبناء والبنات في سن المراهقة، وكلما كان دخل الأسرة جيدا كلما تغيرت أنماط الحياة الأسرية كلها، وكلما انخفض، أثر على الأسرة سلبا. ورغم أن الدخل المتوسط هو غالب السمات الأكثر ظهورا، إلا إن الدخل المتوسط قد يكون قليلا في بيئة دون بيئة. وتتفق هذه النتيجة مع ما ذهبت إليه نتائج دراسة (Garieve وآخرون) عام (٢٠١٧) التي أظهرت نتائجها أن الدخل الأسري الجيد ينعكس على مستوى جودة الحياة داخلها، ويؤثر بشكل إيجابي على فئة المراهقين والمراهقات داخلها. كما تتفق هذه النتيجة مع ما ذهبت إليه نتائج دراسة (Akee وآخرون) عام ٢٠١٨ التي أظهرت أن مستوى الدخل الأسري يؤثر بقوة على سلوكيات الأبناء وشخصياتهم وصحتهم الاجتماعية والعاطفية.

وتعزى هذه النتيجة إلى أن مستوى تعليم الآب كلما كان مرتفعا كلما كان له أثره الإيجابي في مختلف الجوانب المتصلة بحياة الابن أو البنت في سن المراهقة. حيث تظهر العديد من الأدبيات العلمية أن السلوكيات الشخصية لدى المراهقين والمراهقات ترتبط بطرق مباشرة وغير مباشرة بمستوى تعليم الأب والأم (Dubow)،2009) (Bennstate عام ٢٠٢٠). حيث اتضح أن الأبناء يتأثرون بمحيطهم التعليمي داخل الأسرة كثيرا (kalil،2012).

٨. توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى معنوية (٠,٠٥) بين متوسطات عينة طلاب وطالبات عينة الدراسة في كل من محور المشكلات النفسية ومحور المشكلات الاجتماعية والدرجة الكلية للمقياس تبعاً لمتغير مستوى تعليم الآب وقد أظهرت الفئة (تعليم ثانوي فأقل) أعلى متوسطات حسابية في كل المحاور.

وتعزى هذه النتيجة إلى أن مستوى تعليم الأب كلما كان مرتفعا كلما كان له أثره الإيجابي في مختلف الجوانب المتصلة بحياة الابن أو البنت في سن المراهقة. حيث تظهر العديد من الأدبيات العلمية أن السلوكيات الشخصية لدى المراهقين والمراهقات ترتبط بطرق مباشرة وغير مباشرة بمستوى تعليم الأب والأم (Dubow،2009) (Bennstate عام ٢٠٢٠). حيث اتضح أن الأبناء يتأثرون بمحيطهم التعليمي داخل الأسرة كثيرا (kalil،2012).

٩. توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى معنوية (٠,٠٥) بين متوسطات عينة طلاب وطالبات عينة الدراسة في كل من محور المشكلات النفسية ومحور المشكلات الاجتماعية والدرجة الكلية للمقياس تبعاً لمتغير مستوى تعليم الأم وقد أظهرت الفئة (تعليم ثانوي فأقل) أعلى متوسطات حسابية في كل المحاور.

وتعزى هذه النتيجة إلى أن تعليم الأم يعد ذا أهمية كبيرة في التأثير على سلوكيات الأبناء والبنات في سن المراهقة، حيث إن الأمهات غالبا ما يكن أقرب إلى معايشة الأبناء والبنات من الآباء، وكلما كان تعليم الأم مرتفعا كلما ساعدها ذلك في التواصل الإيجابي مع الأبناء، ولا سيما وأن كثيرا من الأمهات هن من الذين تلقوا تعليما أو تدريبا أو تثقيفا في شؤون التربية الوالدية والأسرية قبل الزواج وبعد الزواج (Dubow وآخرون، ٢٠٠٩). وقد بينت دراسة Ashli وآخرون عام ٢٠٢٢ أن مستوى تعليم الأبوين يساعد على معالجة السلوكيات غير المستقرة لدى الأبناء الذكور والإناث على السواء، مع مراعاة حقيقة أن العديد من السلوكيات غير الحسنة لدى الناشئة لا يتم علاجها أولا بأول، مما قد يساعد على استفحالها وتعاظمها (Baker وآخرون، ٢٠١٧)، (Dadds وآخرون، ٢٠١٩)، (Fonagy وآخرون، ٢٠١٨)، (Ghaderi وآخرون، ٢٠١٨)، (Ghandour وآخرون، ٢٠١٩).

التوصيات:

يوصي الباحث بالآتي: -

١. أن تقوم المؤسسات المختلفة المعنية بشؤون الأسرة والمجتمع بتقديم دروس وتوجيهات توعوية للآباء وللأمهات حول الطرق الأفضل لفهم المراهقين والمراهقات وأساليب التعامل معهم وترسيخ الجوانب الشخصية والنفسية والاجتماعية الإيجابية لديهم.

٢. أن تقوم المؤسسات التعليمية والأكاديمية المشرفة على شؤون الطلبة ذكورا وإناثا في المرحلتين المتوسطة والثانوية على تفهم خصائص المراهقين والمراهقات، والأساليب المعاصرة الأنجح للتواصل معهم وإرشادهم، ووقايتهم، ومعالجة سلوكياتهم الخاطئة وتعزيز السلوكيات الإيجابية لديهم من خلال إقامة الدورات التأهيلية ونشر الأدلة التطبيقية لسبل التعامل مع هذه الفئات.

المقترحات:

١. إجراء دراسة حول سبل مواجهة المراهقين والمراهقات للأزمات النفسية والاجتماعية المعاصرة.

٢. تحليل مضمون رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ لأجل دعم ومساندة شرائح المراهقين والمراهقات في الحياة المعاصرة.

٣. قياس مستوى جودة الحياة لدى المراهقين والمراهقات في المملكة العربية السعودية ظل التوجهات العالمية والتغيرات المعاصرة.

المراجع

المراجع العربية:

أبو جادو، صالح محمد علي. (٢٠٠٧). علم النفس التطوري: الطفولة والمراهقة. دار الميسرة للنشر والتوزيع.

أبو شمالة، حسين. (٢٠٠٢): البيئة الأسرية والمدرسية وعلاقتها بالتوافق النفسي والاجتماعي والتحصيل الدراسي لدى المراهقين في قطاع غزة [رسالة ماجستير]. كلية التربية بجامعة الأقصى.

أحمد، زكريا، وليس إبراهيم علي. (٢٠٢٣). المشكلات السائدة لدى المراهقين وعلاقته ببعض المتغيرات لدى الطلبة المتفوقين، مركز البحوث النفسية، ٣٤(١) الجزء (٢).

آل ثابت، سعيد بن محمد. (٢٠١٥). التربية الإيمانية للمراهقين. شبكة الألوكة في ١٤٣٦/٥/١٠ (٢٠١٥/٣/١).

أوزي، أحمد. (٢٠١١). المراهقون والعلاقات المدرسية (ط٣). مطبعة النجاح الجديدة الدار البيضاء.

بحرومي، بحر العلوم. (٢٠١٠). تربية المراهقين في ضوء السنة النبوية: دراسة موضوعية [رسالة ماجستير]. مقدمة إلى قسم أصول الدين، كلية الشريعة بجامعة آل البيت الأردن.

بطرس، بطرس حافظ. (٢٠٠٧). المشكلات النفسية وعلاجها. دار الميسرة للنشر التوزيع.

بوبايا، أمينه. (٢٠١٨). المشكلات النفسية الأكثر شيوعا لدى عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية دراسة ميدانية ببعض ثانويات مدينة

تريك، كارول فيتز، وجون شاري. (٢٠٠٧). التغلب على اكتئاب المراهقين دليل للأبوين (ترجمة سهى نزيه كركي). العبيكان للأبحاث والتطوير.

جاب الخير، أحمد. (٢٠١٩). دور التربية الروحية في علاج ظاهرة الانحرافات السلوكية عند فئة المراهقين دراسة نظرية. مجلة جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية، ٣٣(٣).

جبارة، عطية جبارة والسيد عوض علي. (٢٠٠٣). المشكلات الاجتماعية. دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

الجبالي، حمزة. (٢٠١١). مشاكل الطفل والمراهق النفسية. دار أسامة للنشر والتوزيع (دار المشرق الثقافي).

الحريري، رافده، وزهرة رجب. (٢٠٠٣). المشكلات السلوكية النفسية والتربوية لتلاميذ المرحلة الابتدائية. دار المناهج للنشر التوزيع.

حمزة، جلال، وأحمد سعيد، وحمزة حسن بركات. (٢٠٠٧). مشكلات المراهقين الأكثر شيوعا من وجهة نظر المعلمات دراسة مقارنة بين طالبات المرحلة الثانوية. مجلة دراسات الطفولة، عدد يناير (سلطنة عمان، ومملكة البحرين).

الخطيب، محمد بن شحات. (٢٠١٠). ثقافة الدلال. الرياض.

الخياط، ماجد محمد، وآخرون. (٢٠١٣). واقع المشكلات السلوكية لدى تلميذ المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين والمرشدين التربويين، المجلة التربوية، ٢٧.

الداهري، صالح. (٢٠٠٨). مبادئ علم النفس الارتقائي ونظرياته. دار صفاء للنشر والتوزيع.

الداهري، صالح حسن. (٢٠٠٥). مبادئ الصحة النفسية. دار وائل للطباعة والنشر والتوزيع.

الداهري، صالح حسن أحمد. (٢٠١٢). سيكولوجية المراهقة ومشكلاتها. الوراق للنشر والتوزيع.

رحات، رندا. (٢٠١٩). انعكاسات السكن العمودي على العلاقات الأسرية [دراسة ماجستير في علم الاجتماع التربوي تخصص علم اجتماع حضري]. جامعة محمد خيضر، سكرة (كلية العلوم الاجتماعية) الجزائر.

روزنبرغ، مايكل، وآخرون. (٢٠٠٣). تعليم الأطفال والمراهقين ذوي الاضطرابات السلوكية (ترجمة عادل عبد الله محمد). دار الفكر للنشر والتوزيع.

زراقة، فيروز مامي، وفضيلة زراقة. (٢٠١٣). السلوك العدواني لدى المراهق بين التنشئة الاجتماعية وأساليب المعاملة الوالدية. دار الأيام للنشر والتوزيع.

الزليتي، محمد فتحي فرج. (٢٠٠٨). أساليب التنشئة الاجتماعية والأسرية ودوافع الانجاز الدراسية. مجلس الثقافة العام، مصر.

الزهراني، نجمة. (٢٠٠٥). النمو النفسي والاجتماعي وفق نظرية أركسون وعلاقته بالتوافق والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف [رسالة ماجستير]. كلية التربية بجامعة أم القرى.

السباعي، وجيه. (٢٠٠٩). أسر في أحياء سكنية تشكو سلوكا للعزاب، موقع الإمارات اليوم الإلكتروني (دبي) في ٢١ يناير ٢٠٠٩.

السرطاوي، عبد العزيز، وآخرون. (٢٠٠٩). المشكلات السلوكية لدى الطلبة في المرحلتين والثانوية في المدارس الحكومية بدولة الإمارات العربية المتحدة. مجلة كلية التربية، (٢٦).

سليم، مريم. (٢٠١٠). الاضطرابات النفسية عند الأطفال والمراهقين. دار النهضة العربية.

الشربيني، زكريا ويسرية صادق. (٢٠١١). المراهقة، مكتبة الشقري.

صباح، بولحية، وبيروك نزيهة. (٢٠١٥). المشكلات النفسية والاجتماعية للمراهقين وعلاقتها بالانحراف دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ ثانوية الكندي – جيجل [رسالة لنيل شهادة الماجستير في علم الاجتماع تخصص تربية]. قسم علم الاجتماع، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد الصديق بن يحي بجيجل.

طالب، خلود. (٢٠٢٠). المشكلات النفسية والاجتماعية لدى المراهقين المتمدرسين وعلاقتها بدافعية التعلم دراسة ميدانية لدى تلاميذ المرحلة الثالثة ثانوي بمدينة بوسعادة [دراسة لنيل شهادة الماجستير في شعبة علوم التربية]. قسم علم النفس، كلية العلوم الإنسانية والا جتماعية، جامعة محمد بوضياف بالمسيلة الجزائر.

الطيب، صيد. (٢٠٠٧). التنشئة الاجتماعية للمراهقين في ضوء جدلية الاندماج والانحراف. مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية، (٢) سبتمبر ٢٠٠٧، الجزائر.

عبد الجواد، نجوى. (٢٠٠٣). مواجهة بعض الاضطرابات السلوكية لدى المراهقات باستخدام برنامج إرشادي تدريبي لتنمية المهارات الاجتماعية الوالدية والمشاركة المنزلية. مجلة دراسات الطفولة المصرية، *WWW.CHI.SHAMS.EDU.EG* تم دخول الموقع يوم ٢٥-٧-٢٠٠٨.

عبد الرحمن، محمد عبد المولى قاسم. (٢٠١٣). دعوة المراهقين في العصر الحاضر أهدافها موضوعاتها أساليبها ووسائلها: دراسة نظرية تأصيلية. مجلة كليه أصول الدين والدعوة بالمنوفية، (٤٠).

عبدالكريم، محمودي، وسارة محفوظ. (٢٠٢١). المشكلات السلوكية والنفسية عند المراهقين في الوسط التعليمي. مجلة الدراسات الأكاديمية، ٣(١٢)

العبيدي، محمد جاسم. (٢٠٠٩). مشكلات الصحة النفسية أمراضها وعلاجها. دار الثقافة للنشر والتوزيع.

علي، أفراح عبده حسن. (٢٠٢٠). المشكلات السلوكية المدرسية: مفهومها، نسبة انتشارها، أسبابها، وكيفية التعامل معها، مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية، (٦٩).

عوض، هاني رمزي. (١٧ يونية، ٢٠١٥). برامج لمساعدة المراهقين في التغلب على المشكلات النفسية، الشرق الأوسط.

غزوان، انس عباس. (٢٠١٨). المشكلات الاجتماعية والنفسية للمراهقات في المدارس المتوسطة دراسة اجتماعية ميدانية في مدينة الحلة، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية.

الغصين، ساندة جمال محمد. (٢٠٠٨). النمو النفسي والاجتماعي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا بغزة وعلاقته بقدرتهم على حل المشكلات الاجتماعية [رسالة ماجستير في علم النفس (صحة نفسية)]. قسم علم النفس، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.

القبالي، يحي. (٢٠٠٨). الاضطرابات السلوكية والانفعالية. دار المسيرة.

الكحيمي، وجدان عبد العزيز، وفادية كامل حمام، وعلى أحمد سيد مصطفى. (٢٠١١). الصحة النفسية للطفل والمراهق (ط٤). مكتبة الرشد.

كوفي، شون. (٢٠١٠). أهم ٦ قرارات يتخذها المراهق دليل المراهقين. ترجمة ونشر مكتبة جرير.

مجلة البيان الإلكترونية. (٢٠١٠). البيوت تساهم في تشكيل شخصية ساكنيها. في ١٣ أكتوبر ٢٠١٠ (*Albayan. Ae*).

محمد، عبد رب الرسول سليمان. (٢٠٠٨). منهج الإسلام في تربية المراهق دراسة تحليلية تربوية. مجلة كلية التربية، ٣(٣) يناير ٢٠٠٨.

محمود، أحمد سعد. (٢٠١٧). معاملة المراهق وأثرها على جوانب الشخصية (وجداني ومعرفي وسلوكي).

مسيلة. مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية، ٨(١٥) ٢٠١٨، الجزائر.

نور، عصام. (٢٠٠٦). علم النفس النمو. مؤسسة شباب الجامعة.

نوري، محمد عثمان الأمن. (٢٠١٤). تصميم البحوث في العلوم الاجتماعية والسلوكية: خطوات البحث العلمي (ط٤). خوارزم العلمية.

ترجمة المراجع العربية:

Abu Jadu، Salih Muhamad Ealiin. (2007). Eilm alnafs altatawuriu: altufulat walmurahaqatu، altabeat althaaniatu. dar almuyasirat lilnashr waltawziei، al'urdun.

Abu Shamalata، Husayn. (2002). Albiyat al'usariat walmadrasiat waealaqatuha bialtawafuq alnafsii walaijtimaeii waltahsil aldirasii ladaa almurahiqin fi qitae ghazat. [risalat majistir]. kuliyat altarbiati، jamieat al'aqsaa.

Ahmadu، Zakiria، Walamis Ebrahim Ali. (2023). Almushkilat alsaayidat ladaa almurahiqin waealaqatih bibaed almutaghayirat ladaa altalabat almutafawiqina، markaz albuhuth alnafsiati، 34(1) aljuz' (2)، 2023.

Al thabitu، Saeid bin Muhamad. (2015). Altarbiat al'iimaniat lilmurahiqina، shabakat al'ulukat fi 10/5/1436 (1/3/2015).

Uwzi، Ahmad. (2011). Almurahiqun walealaqat almadrasiatu. altabeat althaalithatu، matbaeat alnajah aljadidatu، aldaar albayda'،

Almaghribi. Bihrumi، Bahr Aleulum. (2010). Tarbiat almurahiqin fi daw' alsunat alnabawiati: dirasat mawdueiatun، risalat majistir muqadimatan 'iilaa qism 'usul aldiyn، kuliyat alsharieati، jamieat al albit، al'urdun. butrus hafiz

Butrus (2007) Almushkilat alnafsiat waeilajuha، dar almuyasarat lilnashr altawziei، eaman، al'urdun.

Bubaya، Aminuh. (2018). Almushkilat alnafsiat al'akthar shuyuean ladaa eayinat min talamidh almarhalat althaanawiat dirasatan maydaniatan bibaed thanawiaat madina

Trik، Karul Ftzi، Wajun Shari. (2007). Altaghalub ealaa aiktiaab almurahiqin dalil lil'abawin، tarjamat suhaa nazih karki، aleabikan lil'abhath waltatwiri، alriyad.

Jab Alkhayra، Ahmad. (2019). Dawr altarbiat alruwhiat fi eilaj zahirat alainhirafat alsulukiat eind fiat almurahiqin dirasatan nazariatan، majalat jamieat al'amir eabd alqadir lileulum al'iislamiati، almujalad٣٣ ،(3). jabaaratun، eatiat

Jabaarat Walsayid Eawad Ealiin. (2003). Almushkilat aliajtimaeiatu، dar alwafa' lidunya altibaeat walnashri، al'iiskandiriata، masr. aljabali، hamza. (2011). mashakil altifl walmarahiq alnafsiatu، dar 'usamat lilnashr waltawzie (dar almashriq althaqafii) al'urduna.

Al-hariri، Rafadah Wazahrat Rajab. (2003). Almushkilat alsulukiat alnafsiat waltarbawiat litalamidh almarhalat aliabtidayiyati، dar almanahij lilnashr altawziei، al'urdun.

Hamzat، Jalal، Wa'ahmad Saeid، Wahamzat Hasan Barakat. (2007). Mushkilat almurahiqin al'akthar shuyuean min wijhat nazar almuealimat dirasat muqaranat bayn talibat almarhalat althaanawiati، majalat dirasat altufulati، eadad yanayir (saltanat eaman، wamamlakat albahrini).

Alkhatayb، Muhamad bn Shihaat. (2010). Thaqafat aldalali، altabeat al'uwlaa، alrayadi، almamlakat alearabiat alsueudia

Alkhayaati، Majid Muhamad Wakhrun. (2013). Waqie almushkilat alsulukiat ladaa tilmidh almarhalat althaanawiat min wijhat nazar almuealimin walmurshidin altarbawiiyn، almajalat altarbawiata، almujalad 27.

Aldaahiri، Salih. (2008). Mabadi eilm alnafs aliartiqayiyi wanazariaatihi، dar safa' lilnashr waltawziei، eaman.

Aldaahiri، Salih Hasan Ahmad. (2012). Sayuklujiat almurahaqat wamushkilatiha، alwaraaq lilnashr waltawziei، alardin.

Ruhati، Randa. (2019). Aneikasat alsakan aleamudii ealaa alealaqat al'usariati، dirasat majistir fi eilm alaijtimae altarbawii tukhasis eilm aijtimae hadari، jamieat muhamad khaydar، sakratan (kuliyat aleulum alaijtimaeiati) aljazayir.

Ruzinbirgh، Maykil Wakhrun. (2003). Taelim al'atfal walmurahiqin dhawi aliadtirabat alsulukiati. tarjamat eadil eabd allah muhamad، dar alfikr lilnashr waltawziei، al'urduni.

Zaraqatu، Fayruz Mami، Wafadilat Zaraqa. (2013). Alsuluk aleudwaniu ladaa almurahiq bayn altanshiat alaijtimaeiat wa'asalib almueamalat alwalidiati، dar al'ayaam lilnashr waltawziei، al'urdunn.

Alzaliti، Muhamad Fathi Faraj. (2008). Asalib altanshiat aliajtimaeiat wal'usariat wadawafie aliainjaz aldirasiat majlis althaqafat aleama، masr.

Alzahrani، Najma. (2005). Alnumuu alnafsiu walaijtimaeiu wifq nazariat 'arksun waealaqatih bialtawafuq waltahsil aldirasii ladaa eayinat min tulaab watalibat almarhalat

althaanawiat bimadinat altaayif، risalat majistir، kuliyat altarbiati، jamieat 'um alquraa، almamlakat alearabiat alsaeudiati.

Alsabaei، Wajih. (2009). Asr fi 'ahya' sakaniat tashku sulukan lileazabi، mawqie al'iimarat alyawm al'iiliktrunia (dbi) fi 21 yanayir 2009.

Alsartawi، Abdulaziz Wakhrun. (2009). Almushkilat alsulukiat ladaa altalabat fi almarhalatayn walthaanawiat fi almadaris alhukumiat bidawlat al'iimarat alearabiat almutahidati. majalat kuliyat altarbiati، aleadad 26.

Sulym، Murym. (2010). Aliadtirabat alnafsiat eind al'atfal walmurahiqina، dar alnahdat alearabiati، lubnanu.

Alshirbini، Zakaria Wiusriat Sadiq. (2011). Almurahaqatu، maktabat alshaqri، alriyad.

Sabahi، Biwlahiati، Wabiruk Naziha. (2015). Almushkilat alnafsiat waliajtimaeiat lilmurahiqin waealaqatiha bialainhiraf dirasat maydaniat ealaa eayinat min talamidh thanawiat alkanadii - jijl، risalat linayl shahadat almajistir fi eilm alaijtimae tukhasus tarbiata، qism eilm alaijtimae، kuliyat aleulum al'iinsaniat walaijtimaeiati، jamieat muhamad alsidiyq bin yahi bijijil.

Talba، Khulud. (2020). Almushkilat alnafsiat waliajtimaeiat ladaa almurahiqin almutamadrisin waealaqatuha bidafieiat altaealum dirasatan maydaniat ladaa talamidh almarhalat althaalithat thanawi bimadinat buseadat، dirasat linil shahadat almajistir fi shuebat eulum altarbiati، qism ealam alnafsi، kuliyat aleulum al'iinsaniat wala jatmaeiati، jamieat muhamad biwidyaf bialmasilat aljazayir.

Altayib، Sayd. (2007). Altanshiat aliajtimaeiat lilmurahiqin fi daw' jadaliat aliandimaj waliainhirafi، majalat aleulum aliajtimaeiat wal'iinsaniati، aleadad (2) sibtambar 2007، aljazayar.

Al- Dahri، Saleh، H. (2005). Mabadi alsihat alnafsiati، dar almaerifat aljamieiati، al'iiskandiriati.

Abdul Jawadi، Najwaa. (2003). Muajahat baed alaidtirabat alsulukiat ladaa almurahaqat biaistikhdam barnamaj 'iirshadiin tadribiin litanmiat almaharat alaijtimaeiat alwalidiat walmusharakat almanziliati. majalat dirasat altufulat almisriati، WWW.CHI.SHAMS.EDU.EG tama dukhul almawqie yawm 25-7-2008 . eabd alrahman، muhamad

Abdul raman. (2013). Daewat almurahiqin fi aleasr alhadir 'ahdafaha mawdueatuha 'asalibaha wawasayilaha: dirasat nazariat tasiliat - majalat kilih 'usul aldiyn waldaewat bialmunufiati، aleadad al'arbaewn، masr.

Abdul krim، Mahmudi، Wasarat Mahfuz. (2021). Almushkilat alsulukiat walnafsiat eind almurahiqin fi alwasat altaelimi، majalat aldirasat al'akadimiati، almujalad (3)، aleadad (12).

Eleubaydiu Muhamad Jasim. (2009). Mushkilat alsihat alnafsiat 'amraduha waeilajiha، dar althaqafat lilnashr waltawziei، al'urduni.

Ali، Afrah Eabdih hasan. (2020). Almushkilat alsulukiat almadrasiatu: mafhumaha، nisbat antishariha، 'asbabha، wakayfiat altaeamul mieaha، majalat jil aleulum al'iinsaniat walajtimaeiati، aleadad 69.

Euad، Hani Ramzi. (2015). Baramij limusaeadat almurahiqin fi altaghalub ealaa almushkilat alnafsiati، alsharq al'awsata، aljumeat 25 shaeban 1436h -17 yuniat 2015m.

Ghazwan، Ans Eabaas. (2018). Almushkilat aliajtimaeiat walnafsiat lilmurahaqat fi almadaris almutawasitat dirasat aijtimaeiat maydaniat fi madinat alhilat، majalat kuliyat altarbiat al'asasiat lileulum altarbawiat wal'iinsaniati، j babl.

Alghasayn، Sanidat Jamal Muhamad. (2008). Alnumuu alnafsiu walaijtimaeiu ladaa talbat almarhalat al'asasiat aleulya bighazat waealaqatih biqudratihim ealaa hali almushkilat alaijtimaeiati، risalat majistir fi eilm alnafs (sihat nafsiatun)، qism ealm alnafsi، kuliyat altarbiati، aljamieat al'iislamiati، ghazat، filastin.

Alqabali، Yahi. (2008). Aliadtirabat alsulukiat waliainfiealiatu، altabeat al'uwlaa، dar almasirati، eaman، al'urdunn.

Alkahimi، Wijdan Eabd Aleaziza، Wafadiat Kamil Hamam، Waealaa Ahmad Sayid Mustafaa. (2011). Alsihat alnafsiat liltifl walmurahiqi، altabeat alraabieati، maktabat alrushdi، alriyad.

Kufi، Shun. (2010). 'Ahamu 6 qararat yatakhidhuha almurahiq dalil almurahiqina، tarjamat wanashr maktabat jrir، alriyad.

Majalat Albayan Al'iilikturunia. (2010). Albuyut tusahim fi tashkil shakhsiat sakniha، fi 13 'uktubar 2010 (Albayan. Ae).

Mohammad، Eabd Rabi Alrasul Sulayman. (2008). Manhaj al'iislam fi tarbiat almarahiq dirasat tahliliat tarbawiata، majalat kuliyat altarbiati، almujalad (3)، aleadad (3) yanayir 2008، jamieat bursieid، masr.

Mahmoud، 'Ahmad Saed. (2017). Mueamalat almurahiq wa'athariha ealaa jawanib alshakhsia (wjdani wamaerifi wasuluki).

Musilatun. Majalat aleulum aliajtimaeiat wal'iinsaniat almujalad (8)، aleadad (15) 2018، aljazayar.

Nuri، Muhamad Euthman Al'amn. (2014). Tasmim albuhuth fi aleulum alaijtimaeiat walsulukiati: khutuat albahth aleilmii (aljuz' al'uwli)، altabeat alraabieatu، khawarzum aleilmiati، jidat، almamlakat alearabiat alsaeudiati.

Nour، Eisam. (2006). Eilm alnafs alnumu، muasasat shabab aljamieati، al'iiskandiriatu، masr.

المراجع الأجنبية:

Ashli J. Sheidow. Michael R. Mccart and Tess K. Drazdowski. P. (2014). Family-Based Treatments for Disruptive Behavior Problems in Children and Adolescents: An Updated Review of Rigorous Studies (2014-April 2020)، Jmarital Fam Ther 2022 Jan: 48(1): 56-82 Published Online 2021 Nov 1. Doi: 10.1111/Mft.12567.

Baker S، Sanders Mr.، Turner Kmt، & Morawska A. (2017). A Randomized Controlled Trial Evaluating a Low-Intensity Interactive Online Parenting Intervention، Triple P Online Brief، With Parents of Children with Early Onset Conduct Problems. Behaviour Research and Therapy، 91، 78-90. [Pubmed] [Google Scholar].

Benner، A. D.، Boyle، A. E.، & Sadler، S. (2016). Parental Involvement and Adolescents' Educational Success: The Roles of Prior Achievement and Socioeconomic Status. Journal of Youth and Adolescence، 45(6)، 1053-1064. Https://Doi.Org/10.1007/S10964-016-0431-4.

Dadds Mr. Thai C، Mendoza Diaz A، Broderick J. Moul C. Tully La، Hawes Dj، Davies S، Burchfield K، & Cane L. (2019). Therapist-Assisted Online Treatment for Child Conduct Problems in Rural and Urban Families: Two Randomized Controlled Trials. Journal of Consulting and Clinical Psychology، 87(8)، 706-719. [Pubmed] [Google Scholar].

Dubow، E. F.، Boxer، P.، & Huesmann، L. R. (2009). Long-Term Effects of Parents' Education On Children's Educational and Occupational Success. Merrill-Palmer Quarterly، 55(3)، 224-249. Https://Doi.Org/10.1353/Mpq.0.0030.

Dzurilla، T. Jaffe، W. (2002). Adolescent Problem Solving Parent Problem Solving and Externalizing Behavior in Adolescents (science direct.com) Accessed on 23-9-2007

Eric F. Dubow، Paul Boxer، And L. Rowell Huesmann -(2009) Long-Term Effects of Parents' Education On Children's Educational and Occupational Success: Mediation by Family Interactions، Child Aggression، and Teenage Aspirations Merrill Palmer Q (Wayne State Univ Press). 2009 Jul; 55(3): 224-249. Doi: 10.1353/Mpa 0.0030.

Fonagy P، Butler S. Cottrell D، Scott S، Pilling S. Eisler L، Foggle P. Kraam A، Byford S، Wason J. Ellison R، Simes E. Ganguli P. Allison E، & Goodyerim (2018). Multisystemic Therapy Versus Management as Usual in the Treatment of Adolescent Antisocial Behaviour (Start) A Pragmatic، Randomised Controlled، Superiority Trial. The Lancet Psychiatry، 5(2)، 119-133. [Pmc Free Article] [Pubmed] [Google Scholar].

Genevieve Gariery، Frank J. Elgar، 12 Mariane Sentenac and Christopher Barrington-Leigh Ignacio Correa-Velez، Editor (2017) Early-Life Family Income and Subjective Well-Being in Adolescents Plos One، 2017، 12(7): E0179380. Published Online 2017 Jul 17. Doi: 10.1371/Journal.Pone.0179380.

Ghaderi A، Kadesjö C. Björnsdotter A. & Enebrink P (2018). Randomized Effectiveness Trial of the Family Check-Up Versus Internet-Delivered Parent Training (Icomet) For Families of Children with Conduct Problems. Scientific Reports، 8(1)، 11486. [Pmc Free Article] [Pubmed] [Google Scholar].

Ghandour Rm، Sherman Lj، Vladutiu Cj، Ali Mm، Lynch Se، Bitsko Rh، & Blumberg Sj (2019). Prevalence and Treatment of Depression، Anxiety، and Conduct Problems in Us Children. The Journal of Pediatrics، 206، 256-267. [Pmc Free Article].

Harper، J. M.، Padilla-Walker، L. M.، & Jensen، A. C. (2016). Do Siblings Matter Independent of Both Parents and Friends? Sympathy as A Mediator Between Sibling Relationship Quality and Adolescent Outcomes. Journal of Research On Adolescence، 26، 101-114. Doi:10.1111/Jora. 12174.

Institute of Medicine and National Research Council. (2014). Report Brief: Investing in The Health and Well-Being of Young Adults. Washington، Dc: The National Academies Press. Https://Www.Nap.Edu/Resource/18869/Yareportbrief.Pdf.

Joe A. Templeton (2023) The Influence of Family Size on Some Aspects of Teen-Agers' Attitudes، Behavior and Perceptions of Home Life the Family Life Coordinator . 11)3(Uul. 3، 51-57 (7 pages) Published by: National Council on Family Relations.

Kalil، A.، Ryan، R.، & Corey، M. (2012). Diverging Destinies: Maternal Education and The Developmental Gradient in Time with Children. Demography، 49(4)، 1361- 1383. Https://Doi.Org/10.1007/S13524-012-0129-5.

Kessler RC، Angermeyer M، Anthony Jc، et al. Lifetime Prevalence and Age-of-Onset Distributions of Mental Disorders in the World Health Organization's World Mental Health Survey Initiative. World Psychiatry 2007; 6،76-168.

Kramer، L. (2014). Learning Emotional Understanding and Emotion Regulation Through Sibling Interaction. Early Education and Development، 25، 160-184. Doi:10.1080/ 10409289.2014.838824.

Laugesen، N. Dagas، M. Bukowski، W. (2003): Understanding Adolescent Worry: The Application of a Cognitive Model. Journal of Abnormal Child Psychology، no 1 (31) . (www.pubmed.gov) . Accessed on 17-7-2007

Lecce، S.، De Bernart، D.، Vezzani، C.، Pinto، G.، & Primi، C. (2011). Measuring The Quality of the Sibling Relationship During Middle Childhood: The Psycho- Metric Properties of the Sibling Relationship Inventory. European Journal of Developmental Psychology، 8، 423-436. Doi:10.1080/17405629.2010.530033.

Levy، Sharon. (2020). Overview of Psychological Problems in Adolescents. Msd Manual Consumer Version، USA.

Lynn Ng. W.، Mofrad، S. & Uba، 1 (2014) Effect of Birth Order on the Differential Parental Treatment of Children. Asian Social Science، 10(14) Http:/Doi.Org/10.5539 V4p132.

Mcdonald، K. L.، Wang، J.، Menzer، M. M.، Rubin، K. H.، & Booth-Laforce، C. (2011). Prosocial Behavior Moderates the Effects of Aggression on Young Adoles Cents' Friendships. International Journal of Developmental Science، 5، 127-137. Doi:10.3233/Dev-2011-10066.

Pastorelli، C.، Lansford، J. E.، Luengo Kanacri، B. P.، Malone، P. S.، Di Giunta، L.، Bacchini، D.، Sorbing، E. (2016). Positive Parenting and Children's Prosocial.

Pennstate (2020) Parents' Educational Levels Influence on Child Educational Outcomes: Rapid Literature Review Clearinghouse Technical Assistance Team January 6،2020،

this Material is the Result of Partnership Funded by the Department of Defense Between the Office of the Deputy Assistant Secretary of Defense for Military Community and Family Policy and The Usda's National Institute of Food and Agriculture Through a Grant/Cooperative Agreement with Penn State University.

Randall Akee، William Copeland، E. Jane Costello، and Emilia Simeonova (2018). How Does Household Income Affect Child Personality Traits and Behaviors? ¹ Am Econ Rev. 2018 Mar، 108(3): 775-827. Doi: 10.1257/Aer.20160133.

Shafaq Ihtesham، 'Intakhab Alam Khan (2022) Impact of Birth order and Exploratory Study Sibling Interaction on Personality: An International Journal of Research Publication and Reviews Journal Homepage: www.ijrpr.com issn 2582-7421.

Shapka، J. Arima، R. Dahinten، V. Willms، J. (2007): Pattern and Correlates of Pubertal Development in Canadian Youth: Effect of Family Context. Canadian Journal Public Health، 98(2). (Pubmed. Gov.) Accessed on 15-6-2006.

Sheidow، Ashli; Michael R. Mccart، And Tess K. Drazdowski. (2022). Family- Based Treatments for Disruptive Behavior Problems in Children and Adolescents: An Updated Review of Rigorous Studies، Journal Marital Eam Ther 48، (1)،56-92.

Sin، A. Shek، D. (2004): The Chinese Version of Social Problem Solving Inventory: Some Initial Result on Reliability And. Journal of Clinical Psychology. www.pubmed.gov. accessed on 15-6-2006

Smarti، M.، & Ponti، L. (2018). How Does Sibling Relationship Afflict Children's Prosocial Behavion and Best Friend Relationship Quality. Journal of Family inurs، 39(8)، 2413-2436 https:/.Org/10.1177/0192513x18755195?

Smorti، Martna and Lucia Ponti (2018) How Does Sibling Relationship Affect Children's Prosocial Behaviors and Best Friend Relationship Quality? Article in Journal of Family Issues February 2018.

Sung، K. Puskar، K. Sereika، S. (2006): Psychosocial Factors and Coping Strategies of Adolescents in a Rural Pennsylvania High School. J. Public Health Nurse;23(6). (www.pub-med.gov) Accessed on 20-4-2007.

Templteon، Joe A. (2023) The Influnce of Family Size on Some Aspects of Teen-Agers Attitude Behavior and Perceptions of Home Life، 11)3(. Jstor (Nationa Council on Family Relations.

Whiteman، S. D. & Christiansen، A. (2008). Processes of Sibling Influence in Adolescence Individual and Family Correlates Family Relations، 57(1) 24-34 Hpsdoi.org/10.1111/J.1741-3729.2007004850.

https://aawsat.com/home/article/381741برامج-لمساعدة-المراهقين-في-التغلب-على-المشكلات-النفسية

فاعلية برنامج تدريبي قائم على التكامل الحسي في خفض أبراكسيا الكلام لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد

The Effectiveness of a Training Program Based on Sensory Integration in Reducing "Apraxia" of Speech among Children with Autism Spectrum Disorder

إعداد

د. خالد بن غازي الدلبحي

أستاذ التربية الخاصة المشارك

قسم التربية الخاصة – كلية التربية بالدوادمي – جامعة شقراء

Dr. Khaled Ben Ghazi El-Dalbahi

Associate Professor of Special Education

Department of Special Education - Faculty of Education in Dawadmi - Shaqra University

Email: aldalbahi@su.edu.sa

DOI:10.36046/2162-000-013-002

المستخلص

هدف البحث إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي قائم على التكامل الحسي في خفض اضطراب أبراكسيا الكلام لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وتكونت عينة البحث من(٢٠) طفلاً من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٦- ٩) أعوام، بمتوسط عمري قدره (٧,٧٥)، وانحراف معياري (١,٢١)، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين الأولى تجريبية، والثانية ضابطة؛ قوام كل منهما (١٠) أطفال، وتكونت أدوات البحث من مقياس جيليام التقديري لتشخيص أعراض وشدة اضطراب التوحد الإصدار الثالث "GAR-3"، ومقياس أبراكسيا الكلام، والبرنامج التدريبي القائم على التكامل الحسي، وأسفرت نتائج البحث عن وجود فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى دلالة(٠,٠١) بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في أبراكسيا الكلام لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدي في أبراكسيا الكلام لدى المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي، كما أسفرت عن أنه لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي في أبراكسيا الكلام لدى المجموعة التجريبية.

الكلمات المفتاحية: التكامل الحسي – أبراكسيا الكلام – اضطراب طيف التوحد- الأطفال- برنامج تدريبي.

Abstract

This study aimed at identifying the effectiveness of a training program based on sensory integration in reducing apraxia of speech among children with autism spectrum disorder. The sample consisted of (20) children with autism spectrum disorder between (6 - 9) years of age (mean age= 7.75، SD= 1.21). They were divided into two equal groups. The first group was experimental and the second one was control. Each group comprised (10) children. Tools were the Gilliam Autism Rating Scale "GARS-3"، Apraxia of Speech Scale، and the Training Program Based on Sensory Integration. Results showed that there were statistically significant differences (a= 0.01) between the mean rank scores obtained by the experimental and control groups on the post-test of apraxia of speech، in favor of the experimental group. There were also statistically significant differences (a= 0.01) between the mean rank scores obtained by the experimental group on the pre- and post-tests of apraxia of speech، in favor of the post-test. There were no statistically significant differences between the mean rank scores obtained by the experimental group on the post and follow-up tests of apraxia of speech.

Keywords: Sensory integration – Apraxia of Speech – Autism Spectrum Disorder- Training Program - Children.

المقدمة

يُعد الكلام واللغة وسيلتان أساسيتان وجوهريتان لتبادل المعلومات والمشاعر والأفكار بين الأفراد داخل المجتمع، فهما أداة التواصل بين الأفراد في المجتمعات المختلفة، فعند انتقال الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد إلى بيئة المجتمع بشكل عام وبيئة المدرسة والأصدقاء والشارع على وجه الخصوص بما فيها من أشخاص وأشياء متنوعة تعمل على إثراء حصيلتهم اللغوية والكلامية؛ وأحيانا يتعرض الشخص لبعض الاضطرابات في الكلام لبعض الاضطرابات، وترجع هذه الاضطرابات إلى عوامل عديدة عضوية أو نفسية أو عصبية أو حسيه مما يؤثر سلباً على هذه اللغة فتقل قدرة الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد على التواصل والتفاعل مع الآخرين، مما يُعيق اندماجهم داخل المجتمع.

ويتصف الأطفال ذوي اضطراب التوحد بمظاهر سلوك غير تكيفية، تشمل ثلاث نواحي أساسية من النمو والسلوك هي خلل في التفاعل الاجتماعي، خلل في التواصل والنشاط التخيلي، انخفاض ملحوظ في الأنشطة والاهتمامات والسلوك المتكرر آليا (السيد،٢٠٢١، ٦٥). وطبقًا للدليل التشخيصي والإحصائي الخامس للاضطرابات النفسية يعاني ذوي اضطراب طيف التوحد من عجز مستمر في جوانب التواصل والتفاعل الاجتماعي في سياقاتٍ متعددة، بالإضافة إلى أنماط محددة ومقيدة من الاهتمامات والسلوكيات التكرارية النمطية، وهذه الأعراض يجب أن تكون موجودة في فترة النمو المبكرة وتسبب خللًا إكلينيكياً واضحا في المجالات الاجتماعية والعلمية، أو غيرها من المجالات المهمة (American Psychiatric Association،2013، 58).

ونظرا لأن اضطراب طيف التوحد اضطراب نمائي يتميز بإعاقات تشمل عجز وقصور في الانتباه وخاصة اضطراب التواصل، واضطراب التواصل الاجتماعي، وقصور في اللغة، والسلوكيات النمطية التكرارية (Naber et al،2009، 144) ويبدوا طفل ذوي اضطراب طيف التوحد كما لو أن حواسه (السمع والبصر والشم واللمس) عاجزة عن نقل أي مثير خارجي إلى جهازه العصبي وهذا يؤدي إلى القصور في اكتساب اللغة وكافة وسائل الاتصال الأخرى وكذلك الى قصور في عمليات الإدراك الحسي وغيرها من العمليات العقلية الأخرى (إبراهيم، ٢٠١١، ٨٠).

والأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد يعانون من خلل في وظيفة النظام الحسي ومن مظاهرها أنهم يحدثون استجابة للحواس بشكل مرتفع جداً أو بشكل منخفض جداً أحيانا، ترجع إلى خلل في الجهاز العصبي المركزي، فالخلل الوظيفي في التكامل الحسي هو اضطراب لا يكون المدخل الحسي فيه متكاملاً، ويقوم العلاج بالتكامل الحسي على أساس أن الجهاز العصبي يقوم بربط جميع الأحاسيس الصادرة من الجسم وتكاملها وبالتالي فإن أي خلل في ربط أو في تجانس هذه الأحاسيس قد يؤدي إلى أعراض التوحد (الخفش، ٢٠٠٧، ص ص١١٧- ١١٨). وتؤكد عدد من الدراسات انتشار قصور التكامل الحسي لدى الأطفال الذين يعانون من اضطراب الأبراكسيا مثل دراسة: Newmeyer et al. (٢٠٠٩) والتي أوضحت نتائجها قصور المهارات الحسية ومهارات التكامل الحسي لدى الأطفال ذوي اضطراب الأبراكسيا لدى أقرانهم من غير ذوي اضطراب الأبراكسيا، وهو ما أدى إلى قصور المهارات اللغوية لديهم بشكل عام، ودراسة Gold et al. (٢٠٢٢) والتي أظهرت قصور أداء الأطفال ذوي الأبراكسيا على مهام التكامل الحسي وهو ما انعكس بشكل سلبي على الإنتاج اللغوي لديهم.

وقد جاء التفسير الأكثر شيوعا لاضطراب أبراكسيا لدى ذوي اضطراب طيف التوحد على أنه خلل في النظام الحسي العصبي يؤدي إلى عجز في التحكم في تنفيذ الحركات الإرادية لأعضاء النُطق والتنسيق بينها (Denic،2022،24). ويُعد اضطراب الأبراكسيا مِن أكثر الاضطرابات التي تَعوق التواصل اللغوي لدى أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وهذا ما أكد عليه Shriberg and Campbell حيث ذكر أن ٦٥٪ من أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد يعانون من أعراض الأبراكسيا والتي تتمثل في عدم القُدرة على التحكُم في حَركات أعضاء النُطق على الرغم من سلامَتِها، وصُعوبة إنتاج الكلمات واسترجاعها بِشكل صحيح، بالإضافة الى الحذف أو الإضافة أو الإبدال في أصوات الكلمة الواحدة(Shriberg،Campbell،2020،65)، ومن الدراسات التي تناولت انتشار الأبراكسيا لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد دراسات: Shriberg et al. (٢٠١١) والتي أظهرت أن الأبراكسيا أكثر المشكلات شيوعًا لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد عن أقرانهم من العاديين وذوي التأخر اللغوي. ودراسة Tierney et al. (٢٠١٥) أشارت إلى أن (٦٣,٦٪) من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد يعانون من الأبراكسيا، (٣٦,٨٪) من الأطفال ذوي الأبراكسيا يعانون من اضطراب طيف التوحد.

يلاحظ زيادة شيوع اضطراب الأبراكسيا لدى الأطفال مما يؤثر على تواصلهم في المجتمع مع ذويهم ويؤثر على أُسر الأطفال نَفسياً، فبالتالي لابد من برامج للتدخل لخفض هذه الاضطرابات لدى هؤلاء الأطفال لتحقيق عملية التواصل مع أقرانهم ومع أفراد المجتمع، التدخل العلاجي لا يقتصر على التدخل الأسري فقط لدعم نمو الأطفال، ولكنه يشمل أيضا خدمات الكشف والتشخيص والعلاج النطقي (الخطيب، وآخرون، ٢٠٠٧، ص ص ٩٩ – ٩٧).

واتفقت دراسة كلا من (البرديني،٢٠١٠)، ودراسة (الدوة،٢٠١٠)، ودراسة (موسى ،٢٠١٣)، ودراسة (محمد، والعنزي، والعنزي،٢٠٢٠) أن البرامج القائمة على التكامل الحسي تؤدي دور كبير في خفض اضطراب الأبراكسيا لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

كذلك لاحظ الباحث – في حدود اطلاعه – قلة عدد الدراسات التي تناولت برامج تدخلية علاجية قائمة على التكامل الحسي لخفض الأبراكسيا، وذلك بالمقارنة بالدراسات الوصفية التي تناولت العلاقة بين كلا المتغيرين وهو ما كان باعثًا على محاولة التحقق من أثر التدخل القائم على التكامل الحسي في خفض الأبراكسيا لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. ومن هنا سعى الباحث في البحث الحالي إلى الكشف عن فاعلية تصميم برنامج قائم على التكامل الحسي في خفض الأبراكسيا لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. وهذا يؤكد أهمية اجراء هذا البحث لسبر أغوار هذه المجال.

مشكلة البحث:

ظهرت مشكلة البحث الحالي من خلال ما لاحظه الباحث من انتشار عدة أعراض لاضطراب الأبراكسيا لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في طريقة لفظ الأصوات والمقاطع الصوتية في العديد من الكلمات كما لا يستطيع ترتيب الكلمات لوجود خلل أو ضعف في التنسيق والتنظيم والتسلسل للأعضاء المسؤولة عن النطق، فالخصائص النُطقية لأطفال الأبراكسيا تشمل: الحذف والتشويه والإبدال كذلك أن الطفل المصاب بالأبراكسيا الكلامية يُعاني من مشاكل مثل عدم القدرة على التنغيم والكلام بإطار لحني معين وأن أطفال أبراكسيا الكلام يعانون من اضطراب في تناسق الكلام وتسلسله، ويعاني الكثير من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد من اضطراب الأبراكسيا، حيث يجدون صعوبة في برمجة الحركات الإرادية اللازمة لإصدار

الكلام، وذلك أن عملية إصدار الكلام تتطلب التكامل والتنسيق الفوري للأليات التنفسية والصوتية والنُطقية خلال سلسلة من العمليات المعقدة التي تتم في جزء ضئيل من الثانية، ومن الدراسات التي تناولت انتشار أعراض اضطراب الأبراكسيا لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، دراسات: Martins et al. (2021)، Cabral & Fernandes (2021)، Abrams et al. (٢٠٢٢) والتي أظهرت أن الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد كانوا أكثر استظهارًا لمظاهر الأبراكسيا مقارنة بالمجموعات الأخرى.

وانطلاقا مما سبق تتضح أهمية البحث الحالي والذي يسعى إلى معرفة فاعلية برنامج تدريبي قائم على التكامل الحسي لخفض اضطراب الأبراكسيا لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، ومن الدراسات التي تناولت برامج لخفض الأبراكسيا لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد دراسات: Azam (2018)، Salem (2018)، Beiting & Maas (٢٠٢١) وبالتالي يمكن بلورة مشكلة الدراسة الحالية في السؤال التالي:

ما فاعلية برنامج قائم على التكامل الحسي في خفض اضطراب الأبراكسيا لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد؟

ويتفرع من هذا السؤال عدة أسئلة فرعية وهي:

١- هل توجد فروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في اضطراب الأبراكسيا؟

٢- هل توجد فروق بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدي في اضطراب الأبراكسيا لدى المجموعة التجريبية؟

٣- هل توجد فروق بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي في اضطراب الأبراكسيا لدى المجموعة التجريبية؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

١- خفض اضطراب الأبراكسيا لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

٢- الكشف عن مدى استمرارية فاعلية التكامل الحسي في خفض اضطراب الأبراكسيا لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بعد فترة المتابعة.

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث فيما يلي:

الأهمية النظرية للبحث:

١- تناولها لفئة الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد والتي زاد الاهتمام بها في الآونة الأخيرة لما تعانيه من تأخر في مظاهر النمو اللغوي لدى الطفل.

٢- التركيز على أهمية التكامل الحسي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

٣- إظهار مدى الحاجة إلى دراسات برامجية تهدف إلى خفض اضطراب الأبراكسيا لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد مما يُعزز اندماجهم مع الآخرين في المجتمع.

٤- يهتم البحث الحالي بالأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في مرحلة الطفولة وهي من أهم المراحل في حياتهم حيث تؤهلهم للتفاعل والتواصل مع الآخرين.

٥- إلقاء الضوء على أعراض اضطراب الأبراكسيا لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

٦- ندرة الدراسات على المستوى العربي- وذلك في حدود علم الباحث- التي تناولت اضطراب الأبراكسيا لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وبذلك فإن هذه الدراسة تُعد نقطة انطلاق للتأصيل النظري لهذا الاضطراب على الصعيد العربي.

الأهمية التطبيقية للبحث:

١- التشخيص الدقيق لاضطراب الأبراكسيا لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد من خلال مقياس تشخيصي مُعد لذلك والذي يُسهم في إثراء مكتبة التربية الخاصة والقياس النفسي.

٢- يساهم هذا البحث في تعريف أولياء الأمور والمعلمين بتأثير التكامل الحسي على خفض اضطراب الأبراكسيا لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وتزويدهم بالكثير من المعلومات والحقائق حول هذا الاضطراب.

٣- يوفر هذا البحث برنامج يقوم على التكامل الحسي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد لخفض اضطراب الأبراكسيا لديهم، والذي يمكن أن يستخدمه القائمين على رعاية الأطفال.

٤- يمكن للمختصين في مجال رعاية ذوي اضطراب طيف التوحد والوالدين أن يستفيدوا من جلسات البرنامج في تدريب الأطفال التوحديين خفض اضطراب الأبراكسيا.

٥- مساعدة الأسرة والمؤسسات التربوية في الاستفادة من جلسات البرنامج في خفض اضطراب الأبراكسيا لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

٦- قد يُساعد نجاح هذا البرنامج في تعميمه واعتماده كأداة أساسية فعالة في علاج اضطراب الأبراكسيا لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

٧- يُمكن الاستفادة من نتائج هذا البحث في المجال التخاطبي حيث يتم توجيه الخطط العلاجية للحد من مشكلات اضطراب الأبراكسيا لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

٨- توضيح كيفية الاستفادة من التدريب على مهام التكامل الحسي في خفض اضطراب الأبراكسيا لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

مصطلحات البحث الإجرائية:

يمكن تحدد البحث الحالي بالمصطلحات الآتية:

١- الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحدChildren with Autism Spectrum Disorder:
يعرفهم الباحث بأنهم: مجموعة من الأطفال يعانون من سلوكيات نمطية (حركية وصوتية) متكررة وقصور في التفاعل الاجتماعي والتواصل والتي ترجع في أصولها إلى قصور في التكامل الحسي والذي تختلف شدته من فرد إلى آخر، وتظهر هذه الأعراض في وقت مبكر من النمو (في الثلاث سنوات الأولى من العمر).

٢- التكامل الحسي Sensory integration: يعرفه الباحث على أنه: عملية تنظيم استقبال المثيرات الخارجية التي تحيط بالفرد واستدخالها إلى مخ الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد من أجل التعرف عليها وإعطائها معنى.

٣- أبراكسيا الكلام لدى الأطفال Apraxia of Speech among Children: يعرف الباحث اضطراب الأبراكسيا بأنه: القصور في القدرة على تسلسل حركات النطق، والذي ينتج عن قصور في القدرة على تقليد الحركات الفمية غير الكلامية، وقصور في الإطار اللحني الناتج عن عدم القدرة على إصدار التنغيم المناسب والضغط المناسب على الحرف وتنويع طبقات الصوت بما يسمح بإخراج الصوت المناسب للحرف، وقصور في التقليد الصوتي للحروف والمقاطع الصوتية، وانخفاض مقدار الحصيلة الصوتية المخزنة في الذاكرة مما يؤثر بشكل سلبي على قدرته على إنتاج الأصوات بشكل صحيح، وتأخر في النمو اللغوي تجعله يجد صعوبة في التعبير عن احتياجاته ورغباته. ويعرف الباحث أبراكسيا الكلام إجرائياً: بأنه الدرجة التي يحصل عليها الطفل على مقياس أبراكسيا الكلام للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد (إعداد الباحث).

٤- البرنامج التدريبي Training Program: يُعرفه الباحث: بأنه مجموعة من الأنشطة التدريبية القائمة على التكامل الحسي والمتضمنة في جلسات متنوعة ومنظمة زمنيًا، والمعدة بأساليب علمية، بهدف خفض اضطراب الأبراكسيا مما يؤدي إلى زيادة التواصل الاجتماعي، ومن ثم دمجهم في المجتمع.

حدود البحث:

- الحدود الموضوعية: اقتصر البحث على فاعلية برنامج تدريبي قائم على التكامل الحسي في خفض أبراكسيا الكلام لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

- الحدود المكانية: جرى تطبيق البحث في مركز شروق نجد للرعاية النهارية بمحافظة الدوادمي.

- الحدود البشرية: جرى تطبيق البحث على عينة من الأطفال ذوي اضطراب التوحد المنتسبين في مركز شروق نجد للرعاية النهارية في محافظة الدوادمي.

– الحدود الزمانية: جرى تطبيق البحث في الفصل الدراسي الثاني والثالث من العام الدراسي (١٤٤٤هـ).

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: اضطراب طيف التوحد Autism Spectrum Disorder:

أ– تعريف اضطراب طيف التوحد:

وهو من الاضطرابات النمائية التطورية المركبة النوع المعقدة والذي يظهر في مراحل الطفولة المبكرة من الميلاد وحتى ٨ سنوات من حياة الطفل وينتج عنه اضطرابات عصبيه تؤثر في وظائف الدماغ وتظهر على شكل مشكلات في عدة جوانب مثل التفاعل التواصل الاجتماعي ونشاطات اللعب وهؤلاء الأطفال يستجيبون دائماً إلى الأشياء أكثر من استجاباتهم للأشخاص وقد يضطرب هؤلاء الأطفال من أي تغير يحدث في بيئتهم ودائماً يكررون حركات جسمانية أو مقاطع من كلمات بطريقه آلية متكررة (DSM-5،2013،50). ويعرف اضطراب طيف التوحد طبقًا للدليل التشخيصي والإحصائي الخامس للاضطرابات النفسية بأنه "اضطراب نمائي عصبي يشتمل على معايير تشخيصه تتمثل في العجز المستمر في جوانب التواصل والتفاعل الاجتماعي في سياقاتٍ متعددة، بالإضافة إلى أنماط محددة ومقيدة من الاهتمامات والسلوكيات التكرارية النمطية، وهذه الأعراض يجب أن تكون موجودة في فترة النمو المبكرة وتسبب خللًا اكلينيكيًا واضحًا في المجالات الاجتماعية والعلمية، أو غيرها من المجالات المهمة، وهذه الاضطرابات لا تفُسر عن طريق الإعاقة الفكرية أو التأخر النمائي الشاملPsychiatric Association، (2013 American).

وقد عرفته الجمعية الأمريكية للتوحد Autism society of America بأنه نوع من الاضطرابات النمائية التطورية التي لها دلالاتها ومؤشراتها في السنوات الثلاثة الأولى من حياة الطفل، حيث تظهر نتيجة لخلل ما في كيميائية الدم أو أصابه الدماغ، والتي تؤثر على مختلف نواحي النمو، ويضطرب السلوك، والتواصل، والتفكير (Autism society oF America،2016).

ب- بعض خصائص ذوي اضطراب طيف التوحد:

١- الخصائص اللغوية: يعد التواصل اللفظي بصورته الشفوية من أكثر الطرق استخداماً في نقل أفكار الفرد وأحاسيسه كذلك تشكل التأثير المعرفي والعاطفي بينهم وذلك باستخدام اللفظ مباشرة وجه لوجه ويظهر الأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد قصوراً واضحاً في مهارات التواصل اللفظي، من خلال اللغة التعبيرية، والطلب، واستخدام اللغة للتعبير عن احتياجاتهم المختلفة(عمايرة، والناطور، ٢٠١٦)، وقد وصفهم كل من(الفوزان، والرقاص، ٢٠٠٩، ٤٣) باستخدامهم المتقطع للغة، حيث أنهم يمتلكون رصيداً أكبر من الكلمات، ولكن لا يملكون المقدرة على استخدام هذه الكلمات. ويعتبر القصور في التواصل (اللفظي ـ وغير اللفظي) كذلك التحدث بكلام غير واضح.

وهناك مشكلات تظهر لدى الأطفال التوحديين خاصة في اللغة تؤثر على التواصل لديهم من هذه المشكلات:

أ- قلب الضمائر أو عكسها: من المظاهر الشائعة لدى الأطفال التوحديين حيث يشير الطفل للآخرين بضمير(أنا) وعلى نفسه بضمير هو أو هي أو هم أو أنت، وعادةً ما يتحسن استخدام الضمائر لديهم بالتدريب. وأكدت كل من (باظه، ٢٠٠٣، ٤٥)، و(سلامة،٢٠٠٥، ١٦) أن الأطفال التوحديين لديهم قصور واضح في النمو اللغوي اعتبار للمعنى مع الاستجابة للكلام بطريقه غير طبيعية، وأن قدرتهم اللفظية تعد منخفضة جداً.

ب- المصاداة: يرى (محمد، ٢٠٠٨، ٨٨) أن الترديد المرضي للكلام(echolalia) يعد بمثابة أحد الأمثلة الصارخة التي تعكس بعض المشكلات للتواصل بالنسبة للتوحديين ويعني ذلك ترديد الكلام الذي يوجهه إليه أحد الأشخاص الآخرين دون أن يكون في محله المناسب.

٢- الخصائص الحسية: يتميز الأطفال التوحديين بامتلاك الحواس الخمس سليمة كغيرهم لكنهم يفتقدون ردود الأفعال الإرادية واللاإرادية المناسبة لتلك الحواس، ولديهم:

أ- صعوبة في الاستجابة للمثيرات البصرية والسمعية: يبدوا أن الطفل ذي اضطراب طيف التوحد لديه قصور حسي كما لو إن حواسه عاجزة عن نقل أي مثيرات خارجية إلى جهازه العصبي، فإذا مر شخص قريباً منه أو ضحك أو ناداه فإنه يبدوا كما لوكان لا يرى أو يسمع أو

أنه قد أصابه الصمم، أو كف البصر، حيث يميل إلى تجاهل الأصوات حتى الشديدة منها، كما أنه لا ينجذب إلى بعض الأصوات مثل صوت احتكاك اللعب عند تحريكها أو صوت جرس الباب.

ب- الاستخدام المغاير لحواس اللمس والتذوق والشم: اتفقت أغلب آراء الباحثين على أن عدم الإحساس بالألم أو البرد من أكثر المظاهر الحسية الشاذة لدى الأطفال التوحديين، وقد يتطور اضطراب الإحساس بالألم إلى أن يؤذي الطفل نفسه، دون أن يظهر أي من مظاهر الألم، كما تظهر الاضطرابات الإدراكية في الاعتماد على الحواس، على سبيل المثال، التذوق والشم أكثر من الرؤية والسمع.

مما سبق يتضح أن الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد يتميزون بتأخر ومشكلات في اكتساب الخبرات الحسية، كذلك أشكالاً غير مناسبة أو متناسقة من الاستجابات الحسية.

٣- الخصائص النفسية والعقلية لذوي اضطراب التوحد: من أبرز السمات النفسية لدى الطفل التوحدي أنه لا يبتسم ولا ضحك ولو ضحك فهو لا يعبر عن الفرح عنده، وقلة إظهار مظاهر انفعالية كالدهشة والحزن، والألم، مع عدم الاستقرار الانفعالي في المنزل أو المدرسة، وعدم إظهار أو تقبل مظاهر الحب من الأخوة أو الوالدين (العثمان، وآخرون، ٢٠١٢، ٣٢).

مما سبق يتضح أن الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد يعانون من التواصل اللفظي غير الطبيعي، كما يظهرون ترديد آلي للكلام، كما ينتشر لديهم مظاهر اضطراب الأبراكسيا والتي تشتمل على: نقص القدرة على تقليد الأصوات المتحركة والساكنة المفردة، ونقص القدرة على نُطق الأصوات المتتالية سواء المتحركة والساكنة وكذلك الأرقام وأيام الأسبوع المتتالية، وعدم القدرة على نطق كلمة بشكل صحيح دون اضطراب، ونقص القدرة على نطق جملة مُكونة من كلمتين وجملة مكونة من ثلاث كلمات وجملة طويلة بحروف الربط، ويمكن تحسين جوانب القصور هذه بالتدريب على خفض مظاهر اضطراب الأبراكسيا والتي تسهم في تحسين مهاراتهم التعبيرية بصورة مشوقة وجاذبة مع تشجيعهم على التعبير عن أنفسهم.

ثانياً: التكامل الحسي Sensory integration:

١- مفهوم التكامل الحسي:

هو عملية عصبية طبيعية تتلقى المعلومات من كل من الجسد والبيئة عن طريق الحواس، ثم تعمل على تنظيم وتوحيد هذه المعلومات، وتستخدمها في تنفيذ وتخطيط الاستجابة الملائمة للتحديات المختلفة من أجل التعلم والعمل بيسر في الحياة اليومية، وتتم عملية التكامل الحسي العصبي نتيجة استقبال المعلومات من الحواس المختلفة وارسالها إلى الدماغ ثم معالجتها واعطاء الاستجابات الملائمة لها (Sharon،2010). وتشير الأكاديمية الأمريكية لطب الأطفال American Acdemy of Pediatrics إلى أن التكامل الحسي عبارة عن عملية معالجة المدخلات الحسية من البيئة، فالجهاز الحسي يتطور مع مرور الوقت بحيث يستخدم الطفل جوانب النمو المختلفة من اللغة والحركة وغيرها، لكن ضعف التكامل الحسي أو عندما لا تعمل الخلايا العصبية الحسية بالكفاءة المطلوبة عند الأطفال فسوف يؤدي ذلك إلى العجز في التنمية، والتعلم، وتنظيم الانفعالات(American Acdemy of Pediahics،2012، 1186) ويرى(الزريقات،٢٠١٠، ٣٤٥) أن التكامل الحسي واحدة من طرق العلاج الحسية الحركية عند الأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد هي المعالجة بالدمج الحسي، وتعمل هذه الطريقة وفقا لمبدأ استثارة جلد الطفل وجهازه الدهليزي.

ويعرف الباحث التكامل الحسي بأنه القدرة على استقبال الأعصاب الحسية المنتشرة في الجسم للمثيرات الحسية من داخل الجسم ومن البيئة الخارجية ثم تنظيمها ودمجها وارسالها إلى الدماغ لمعالجتها واعطاء الاستجابات الملائمة لها بما يتفق مع طبيعة المثيرات التي تم ادخالها.

٢- كيف يحدث اضطراب التكامل الحسي:

اضطراب التكامل الحسي هو خلل في معالجة المدخلات الحسية وتنظيم الاستجابات الخاصة بها، فعندما يكون مستوى استقبال المثير الحسي بصورة مرتفعة جداً فإن المخ يكون تحت حمل زائد مما يتسبب في تجنب الفرد للمثير الحسي، بينما عندما يكون مستوى استقبال المثير الحسي بصورة منخفضه جداً، فإن المخ يبحث عن المثيرات الحسية، ويحدث عدم التنظيم العصبي في ثلاثة أشكال مختلفة:

الشكل الأول: حيث لا يستقبل المخ المعلومات الحسية بسبب تفكك الخلية العصبية.

الشكل الثاني: حيث يستقبل المخ المعلومات الحسية بشكل متناقض.

الشكل الثالث: حيث يستقبل المخ المعلومات الحسية بشكل مضطرب وعشوائي (شاهين، ٢٠١٨، ١٣). وحتى تتضح الرؤية أكثر فأنه توجد خمسة عناصر مترابطة تساعد على فهم كيفية حدوث التكامل الحسي وتتمثل هذه العناصر كما يذكرها كل من (الشربيني، ٢٠١٧، ريحاني، ٢٠١٧) كالاتي:

أ- التسجيل الحسي Sennsory Registration: تبدأ عملية التسجيل الحسي منذ بداية دخول المثير الحسي حيث نصبح مدركين لهذا الحدث الحسي، وفي حالة أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد قد يكون لديهم ضعف في تسجيل المعلومات الحسية للمثير السيئ أو لأن الجهاز العصبي تم أغلاقه للحماية من المثير الحسي القادم.

ب- التوجيه Orientation: في هذه المرحلة يتم التركيز على المدخل الحسي بعد تسجيل المثير والانتباه له وإدراكه، لتحديد أي من المعلومات تحتاج إلى انتباه وإدراك، وأي منها يمكن تجاهلها وذلك يتم عن طريق عمليات التعديل والتثبيط والتيسير.

جـ- التفسير Interpretation: تأتي مرحلة التفسير أو الأدراك بمثابة ترتيب لكل المعلومات المدخلة للحصول على ردة فعل ونتيجة فالقدرة على تفسير المعلومات الحسية تتيح لنا كيفية الرد، بينما عند الأطفال التوحديين يتم تفسير المعلومات الحسية باستمرار على أنها مثيرات جديدة أو غير مألوفة وذلك ما يفسر سبب تمسكهم بالروتين ورفض التغيير.

د- تنظيم الاستجابات Organization of Response: تؤثر المراحل السابقة لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد على قدرتهم على تنظيم الاستجابة للمدخل الحسي، ولذلك فأن كثير من الاستجابات تكون مبالغ فيها إذا ما تم تفسير المدخل الحسي على أنه مؤذي بالإضافة إلى تداخل التطور الإدراكي والانفعالي غير الطبيعي مع القدرة على تنظيم الاستجابة.

هـ- تنفيذ الاستجابة Execution of Response: تعد عملية التنفيذ بمثابة المرحلة الأخيرة للتكامل الحسي، كما أنها تتنوع الاستجابة للمدخلات الحسية ما بين استجابات إدراكية حركية وانفعالية الجدير بالذكر أن القدرة على تنفيذ الاستجابة تعتمد على جميع العناصر السابقة

بالإضافة إلى قدرات التخطيط الحركي. وتوضح ذلك دراسة Lane et al. (2010) والتي أشارت إلى أن هناك أنماط فرعية للمعالجة الحسية لدى أطفال طيف التوحد وهي المعالجة الحسية القائمة على التذوق والشم، والمعالجة الحسية القائمة على الحركة. ومن الدراسات التي تناولت قصور التكامل الحسي لدى الأطفال ذوي أبراكسيا الكلام دراسات:

Newmeyer et al. (٢٠٠٩) والتي تناولت المقارنة بين الأطفال ذوي اضطراب الأبراكسيا وأقرانهم العاديين في مهارات التكامل الحسي. وتألفت العينة من (٣٨) من الأطفال الذين يمثلون مجموعتين: الأولى من ذوي اضطراب الأبراكسيا والأخرى من العاديين، والذين تراوحت أعمارهم من(٣ – ١٠) سنوات. وتم جمع البيانات باستخدام البروفيل الحسي. وأوضحت النتائج قصور المهارات الحسية ومهارات التكامل الحسي لدى الأطفال ذوي اضطراب الأبراكسيا لدى أقرانهم العاديين، وهو ما أدى إلى قصور المهارات اللغوية لديهم بشكل عام.

ودراسة Gold et al. (٢٠٢٢) والتي هدفت إلى التحقق من قصور التكامل الحسي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. وتمثلت عينة الدراسة في (١٨) من الأطفال ذوي الأبراكسيا، و(١٥) من الأطفال ذوي اضطراب اللغة النوعي، و(٢٢) من الأطفال العاديين. وتم القياس باستخدام اختبار التكامل الحسي، ومقياس الخلفية المعرفية، واختبار لغوي. وأظهرت النتائج قصور أداء الأطفال ذوي الأبراكسيا على مهام التكامل الحسي وهو ما انعكس بشكل سلبي على الإنتاج اللغوي لديهم.

٤– التدريب على التكامل الحسي العصبي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد:

اتفق كل من(موسى،٢٠١٣) و(البرديني،٢٠١٠) على أهمية التدريب الصريح والمباشر لاستثارة التكامل الحسي لدى أطفال التوحد حيث أنه ينعكس ايجابيا على تطوير مهاراتهم اللغوية وبصفة خاصة اللغة التعبيرية؛ وأكدت دراسة كل من(Trouli،Zimmer et al. (2008 (٢٠٠٨) على أهمية التكامل الحسي في مرحلة الطفولة المبكرة حيث تعتبر كمنفذ تعليمي تساعد على تطور القدرات واكساب الطفل المهارات التي تمنحه الفرصة للتكيف الجسدي والذهني حسب الظروف المحيطة، كما أنها تساعد في علاج الكثير من الصعوبات والمشكلات التي يعاني منها الطفل في

هذه المرحلة، بالإضافة إلى ذلك يلعب دور وقائي للكثير من المشكلات والصعوبات التي يمكن أن تواجهه في المراحل المقبلة من حياته.

ثالثاً: أبراكسيا الكلام لدى الأطفال: Apraxia of Speech among Children

١- مفهوم أبراكسيا الكلام:

عَرف أحمد وآخرون (٢٠١٨، ٥). اضطراب أبراكسيا الكلام بأنه "خلل في قدرة الطفل على التنسيق والتخطيط والتنفيذ للأوامر الحركية الإرادية اللازمة لإنتاج الكلام، دون وجود ضعف في العضلات نفسها، ويظهر على هيئة خلط في ترتيب الأصوات في الكلمة الواحدة، وكذلك القدرة على مزج الأصوات الفردية معاً، لخلق الكلمات والجمل، وأحياناً أخرى أكثر شدة ويظهر في عدم القدرة على تحريك عضلات النطق على هيئة معينة لنطق الصوت". كذلك ويعرف (Lier،Cartini & 2019، 1). اضطراب الأبراكسيا اللفظية على أنه "عدم القدرة على ترتيب الحركات اللازمة للتحدث والتخاطب بشكل منظم". وقد عرف (Ferreira،2020، 15). اضطراب الأبراكسيا اللفظية باعتبارها "اضطراب خِطابي صوتي عصبي، يتسم بوجود إعاقات في تكوين حركات دقيقة ومتسقة للتحدث". وعَرف (Walther، Stegmayer، Bohlhalter & ، 66،2020). اضطراب الأبراكسيا بأنها "أحد أنواع الخلل المكتسب، والذي يتمثل في عدم قدرة الفرد على تقليد الحركات أو الإيماءات وتنسيقها مع الحركات اللفظية كما يشاء". وقد عَرف محمد (٢٠٢١، ١٩) الأبراكسيا هو اضطراب في عملية إخراج الأصوات، ناتج عن خلل في التنسيق والتخطيط والتنفيذ للأوامر الحركية الإرادية اللازمة لإنتاج الكلام، وهو لا ينتج عن ضعف أو عجز في عضلات الكلام، بل عن ضعف في التنظيم والتنسيق والتسلسل أعضاء النطق، مثل: الشفتين والفك واللسان، فالطفل يعرف ما يريد أن يقوله من كلمات، لكنه يعاني من مشكلة في تنسيق حركات العضلات اللازمة لنطق الكلمات. كما عَرف (Denice،2022،102) بأنه اضطراب حركي في الجملة العصبية يؤدي الى عجز في تنفيذ الحركات المقصودة وبالتالي فشل في التناسق الطبيعي بين أعضاء النطق.

٢- أنواع أبراكسيا الكلام:

تشتمل أنواع الأبراكسيا على كل من:

اضطراب الأبراكسيا الفكرحركية "Apraxia،Ideomotor ": يتسم ذلك النوع بوجود إعاقة حول تنظيم وإكمال الحركات التي تعتمد على وجود ذاكرة دلالية؛ حيث يتصف المرضى في ذلك النوع بقدرتهم على وصف كيفية أداء الحركة، ولكنهم لا يتمكنون من تصورها أو تنفيذها.

١- اضطراب الأبراكسيا الافتكارية "Apraxia،Ideational ": يتسم ذلك النوع بعدم قدرة الفرد على تنفيذ الحركات والتصرفات التي تتطلب إجراء أكثر من خطوة، إلى جانب عدم القدرة على تحويل تلك المهام الحركية إلى مجموعة من المفاهيم النظرية، وكذلك عدم القدرة على انتقاء واختيار أنسب البرامج الحركية للقيام بها (Dawson،2015،98).

٢- اضطراب الأبراكسيا الفموية-الوجهية "Apraxia،Buccofacial ": يتسم ذلك النوع بأنه يمكن تناوله بإعتباره نوع من الأبراكسيا غير اللفظية.

٣- اضطراب الأبراكسيا التعميرية "Apraxia،Constructional ": يتسم ذلك النوع بفقدان القدرة الكلية على الرسم، وتكوين أشكال بسيطة مثل الرسوم المتداخلة والمتقاطعة.

٤- اضطراب أبراكسيا الأداء بالمشي "Apraxia،Gait ": يتسم ذلك النوع بفقدان القدرة على إتقان الوظائف الحركية الطبيعية المتعلقة بالجزء السفلي للجسد، مثل وظائف المشي؛ مع العلم أن فقدان تلك القدرة لا ينتج من تعرض الفرد لإعاقة في الوظائف الحركية أو الحسية (Jiang،2015،65).

٥- اضطراب الأبراكسيا الحركية للأطراف "Apraxia،Limb-Kinetic ": يتسم ذلك النوع بوجود صعوبة في تكوين الحركات الدقيقة باستخدام الأطراف كالذراعين أو القدمين.

٦- اضطراب الأبراكسيا البصرية- الحركية "Apraxia،Occulomotor ": يتسم ذلك النوع بوجود صعوبة في تحريك العينين بشكل مضبوط، وبالأخص فيما يتعلق بتحريك العينين بشكل سريع أثناء القيام بالوظائف التي تتطلب التحديق المباشر على هدف معين.

٧- اضطراب الأبراكسيا اللفظية "Speech، of،Apraxia": يعد اضطراب الأبراكسيا اللفظية أحد الاضطرابات الشفوية التي تتسم بوجود مشكلات في التخاطب، وعدم القدرة على

تكوين الكلمات على نحو يمكن فهمه، وهو ما أشار إليه (Utianski،et.al،2018،1). على أن اضطراب الأبراكسيا اللفظية تعتبر نوع من أنواع اضطرابات التخاطب الحركية.

هذا وقد أكد (Dogil،2010،6). على أن اضطراب الأبراكسيا اللفظية يمكن تشخيصها عصبياً وصوتياً، ويمكن القول بأن تشخيص اضطراب الأبراكسيا اللفظية يتميز بوجود بطء في إنتاج الصوت المقترن بالكلمة على نحو متسق وصحيح، أو التشديد على الأحرف وأصوات مقاطعها على نحو غير مألوف وممسوخ، وهو ما أشار (James،2019،1).

٣- نسبة انتشار أبراكسيا الكلام:

اضطراب الأبراكسيا اللفظية تنتشر بشكل كبير وفي الأغلب بين الأطفال ممن لديهم مشكلات في تأخر النطق والتخاطب؛ والتي أفادت بأنه من ضمن كل ألف طفل يوجد طفل واحد (١-١٠٠٠) يعاني من اضطراب الأبراكسيا اللفظية، (Shriberg، Kwiatkowski ، & Mabie،2019،679).

كما وجد أن العديد من الأطفال التوحديين يعانون من اضطراب الأبراكسيا اللفظية، وذلك يرجع لارتباط القصور اللغوي والصوتي الخاصة بالأبراكسيا اللفظية، وقصور التفاعل والتواصل الخاصة بطيف التوحد (Hampson،&Blatt، 2015،5). وتقدر نسبة انتشار اضطرابات الكلام بحوالي ١٠-١٥٪ بين الأطفال دون سن المدرسة، و٦٪ بين طلبة الصفوف الابتدائية والثانوية، وقد أشار التقرير السنوي الثالث والعشرون لدائرة التربية الأمريكية عام ٢٠٠١م بأنه يوجد حوالي ٣،٢٪ من الأطفال الذين التحقوا بالمدارس لديهم إعاقات كلام، كما أشار أن نسبة الانتشار بين الأطفال أعلى، كما أنها بين البنين بنسبة تفوق انتشارها بين البنات، وتنتشر بين المعاقين بنسبة تتفاوت حسب نوع الإعاقة ودرجتها (زيد، ٢٠١٠، ص ٨٨-٨٩).

٤- مظاهر أبراكسيا الكلام:

يُعرف اضطراب الأبراكسيا اللفظية أيضاً باسم اضطراب الأبراكسيا الكلامية أو الشفهية، وتعتبر نوع من الاضطرابات الحركية المكتسبة والتي يَتسِم من يُصَبْ باضطراب الأبراكسيا اللفظية بفقدان القدرة على التنسيق بين الحركات التتابعية الضرورية لإنتاج الأصوات الخاصة بالتفوه أثناء التلفظ بالعبارات والجمل والكلمات (Marangolo،et.al،2011،498). ويرتبط إضطراب

الأبراكسيا اللفظية لدى الأطفال بالعديد من الاضطرابات العصبية والدماغية كالتعرُض للجلطات الدماغية، أو وجود اضطرابات أخرى جينية أو لها علاقة بالتمثيل الغذائي (Benway، &Preston، 2020، 1). ويعد اضطراب الأبراكسيا اللغوية شكلاً من أشكال اضطرابات النطق التي يظهرها الأطفال، كالإبدال والحذف والتشويه والإضافة، التي تحدث لوجود تشوه خلقي أو عدم اكتمال نمو أعضاء النطق كالأسنان وسقف الحلق واللسان واللثة (الهوارنة، ٢٠١٣، ٤٤)، والأطفال المصابون باضطراب أبراكسيا الكلام يُظهرون إبدالات أو تشوهات أو تكرارات أو إضافات للأصوات ضمن الكلمة (طه ،٢٠١٧، ٨٣٦). ومن الدراسات التي تناولت انتشار الأبراكسيا لدى ذوي اضطراب طيف التوحد، دراسات:

Shriberg et al. (٢٠١١) والتي هدفت إلى استقصاء أبراكسيا الكلام لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. وأشارت النتائج إلى أن التأخر الكلامي والأخطاء الكلامية – على التوالي – كانا أكثر المشكلات شيوعًا لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد عن أقرانهم من العاديين وذوي التأخر اللغوي.

ودراسة Tierney et al. (٢٠١٥) والتي تناولت قياس الأبراكسيا لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد باستخدام قائمة اضطراب طيف التوحد. وأسفرت النتائج عن معاناة (٦٣,٦٪) من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد من الأبراكسيا، ومعاناة (٣٦,٨٪) من الأطفال ذوي الأبراكسيا من اضطراب طيف التوحد. وبلغت دقة القائمة المستخدمة في تشخيص الأبراكسيا (٩٦,٧٪).

واستهدفت دراسة Martins et al. (٢٠٢١) قياس أبراكسيا الكلام لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. وأشارت النتائج إلى أن جميع المشاركين لديهم تأخر لغوي عند المستوى المتوسط، وكانوا جميعًا يعانون من الأبراكسيا، وفقًا لما أظهروه من خصائص صوتية ونثرية وحركية كلامية.

وهدفت دراسة Cabral & Fernandes (٢٠٢١) إلى استقصاء الابراكسيا لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. وأظهرت النتائج أن اثنين فقط من إجمالي أفراد العينة كانا يعانيان

من الأبراكسيا، و(١٢) من ذوي اضطراب اللغة الاستقبالية، و(٣) من ذوي المشكلات اللغة التعبيرية.

وتناولت دراسة Abrams et al. (٢٠٢٢) التفرقة بين اضطراب طيف التوحد واضطراب التآزر النمائي في مظاهر الأبراكسيا، وتحديد العلاقة بين مظاهر الأبراكسيا والقصور الاجتماعي المرتبط باضطراب طيف التوحد. وأوضحت النتائج أن الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد كانوا أكثر استظهارًا لمظاهر الأبراكسيا مقارنة بأفراد المجموعة الأخرى. وارتبطت مهارات التقليد بالسلوكيات التكرارية والمهارات الاجتماعية والانفعالية على نحو دال إحصائيـًا.

٥- النظريات المفسرة لأبراكسيا الكلام:

أ- نظرية الخلايا العصبية المرآتية "Mirror Neurons Theory":

تفيد نظرية الخلايا العصبية المرآتية بأن الفرد غالباً ما يقوم بإجراء حركة أو تصرف معين نتيجة لرغبته في تقليد حركة أو تصرف مماثل، وهو ما أشار إليه (Mueller، Hoyme،Ikiugu ، &Reinke،2015،48.). حينما أكد على أن نظرية الخلايا العصبية المرآتية تقوم على ما تم ملاحظته مراراً وتكراراً في أبحاث مختلفة؛ حيث تتمثل تلك الملاحظات في أن الخلايا العصبية المتواجدة في المسارات العصبية تقوم ببناء استجابات تضع الفرد في موضع وكأنه يحاكي التصرفات والحركات التي يقوم بها شخص آخر، أو أنه ينخرط في سياقات شبيهة بسياقات أخرى يقوم بملاحظتها وتقليدها بشكل متزامن.

ب- النظريات اللغوية:

ناقشت النظريات اللغوية المعاصرة الكثير من الأفكار حول ضرورة التعامل مع التمثيلات الصوتية من منطلق صوتي بحت، مع الاعتماد على بعض الخصائص الصوتية-اللغوية التي يتم التعبير عنها بالتوافق مع الأهداف الحركية ذات الصلة؛ تلك النظرة المحددة تساعد على التفرقة بين الإعاقات الصوتية فيما يشتمل ذلك على اضطراب الأبراكسيا اللفظية (Galluzzi،Bureca،Guariglia،Romani&،2015،64). وتميل النظريات اللغوية الحديثة إلى تفسير الأعراض الخاصة باضطراب الأبراكسيا اللفظية، باعتبارها أحد أنماط العجز في عمليات المعالجة اللغوية العليا؛ حيث يتوافق ذلك مع المعتقد الذي يفيد بأن مدى نجاح آليات التدليل

اللغوي يتوقف على تلك العمليات اللغوية للمعالجة العليا، وليس من عمليات النطق المبسطة والبدائية (Stahl، Gawron، Regenbrecht، Floel، Kotz&، 2020، 9).

٦- طرق علاج أبراكسيا الكلام:

التكرار اللغوي يُعد من طرق التغذية الراجعة اللازمة لعلاج الأبراكسيا فإستراتيجية التغذية الراجعة تستخدم لزيادة إنتاج الكلام وخفض اضطراب الأبراكسيا من خلال أنماط التغذية الراجعة والتي لها علاقة بالانتباه الانتقائي لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد (محمد، ٢٠٢٢، ٥٩). ويقوم علاج اضطراب الأبراكسيا اللفظية لدى الأطفال على مجموعة مختلفة من التوجهات التي تتمثل في كل من:

أ- التحفيز المتكامل "Integral Stimulation": يشتمل هذا التوجه العلاجي على تولية اهتمام أكبر لتكوين الإيماءات التتابعية الدقيقة فيما يتعلق بالكلمات والعبارات المعقدة بشكل كبير، وذلك مع التحكم في الدلائل المرئية والمسموعة.

ب- الوعي الصوتي: يتم خلال هذا التوجه التدريب على إصدار الأصوات الصحيحة الخاصة بالكلمات والعبارات، لذا فيتم مصاحبة هذا التوجه بالتدريب على إنتاج الأصوات وامتلاك الوعي حولها (Preston، Brick، Landi&، 2013، 3).

جـ- التدريب النصي "Script Training": التدريب النصي يتميز بأنه أحد التوجهات ذات الفعالية الملحوظة في عملية علاج اضطراب الأبراكسيا اللفظية، حيث يمكن الاعتماد على تلك الوسيلة بشكل محدد في المراحل الأولى لتشخيص اضطراب الأبراكسيا اللفظية، وكذلك المراحل المتوسطة لاضطراب الأبراكسيا اللفظية؛ حيث يعمل العلاج بالتدريب النصي في كلتا المرحلتين على توفير بديل عملي ويمكن تطبيقه من قِبَل المرضى، ويضمن نجاحاً تظهر بوادره من ستة إلى تسعة عشرة جلسة، بناء على مدى حدة اضطراب الأبراكسيا اللفظية(Youmans، Youmans، Hancock&، 2011، 31).

د- العلاج بتوليد الأصوات "Sound Production Treatment": يقوم هذا النوع من العلاج على توليد الأصوات يعتبر أحد أنماط العلاج اللغوية الدقيقة والحركية التي تقوم بالتغلب على اضطراب الأبراكسيا اللفظية (Wambaugh، Mauszycki & ، 2010، 2). وتعتبر عملية

التدليل الديناميكي الزمني واللمسي أحد أشكال التحفيز المتكامل التي تعمل على دمج المبادئ الأساسية والدلائل والنماذج من أجل تحفيز التخاطب وتوليد العبارات والجمل بشكل صحيح يستهدف سياقات محددة (Marangolo، et al، 2011). ومن الدراسات التي تناولت فاعلية برنامج تدريبي لخفض أبراكسيا الكلام لدى ذوي اضطراب طيف التوحد، دراسات:

(Derakhshan Rad et al). (٢٠١٤) والتي هدفت إلى تحديد فاعلية مدخل التكامل الحسي في خفض الأبراكسيا لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. وأوضحت النتائج أن البرنامج القائم على التكامل الحسي لم يكن فاعلًا في خفض الأبراكسيا، حيث لم توجد فروق دالة إحصائيًا بين أفراد كلتا المجموعتين.

بينما تناولت دراسة Azam (٢٠١٨) تحديد فاعلية برنامج علاجي قائم على التكامل الحسي وفنيات التدريب على المهارات الحركية الثابتة والمتقطعة مقارنة ببرنامج قائم على التكامل الحسي في خفض الأبراكسيا الحركية وتحسين المهارات المعرفية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. وأوضحت النتائج فعالية كلا المدخلين في خفض الأبراكسيا وتحسين المهارات الحركية الدقيقة وسرعة المعالجة المعرفية، لكن البرنامج الذي يجمع بين التكامل الحسي والتدريب على المهارات الحركية الثابتة والمتقطعة كان أكثر فاعلية.

وهدفت دراسة Salem (٢٠١٨) تحديد أثر برنامج قائم على التكامل الحسي في خفض الأبراكسيا لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. وأشارت النتائج إلى فاعلية البرنامج التدريبي القائم على التكامل الحسي في خفض اضطراب الأبراكسيا لدى جميع المشاركين بالدراسة من الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد.

وتناولت دراسة Beiting & Maas (٢٠٢١) تحديد فاعلية برنامج Autism-Centered Therapy for Childhood Apraxia of Speechلخفض الأبراكسيا لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. وأشارت النتائج إلى أن العلاج المتمركز على أعراض التوحد كان له أثر إيجابي في تحقيق نصف الأهداف اللغوية المنشودة لدى طفل واحد من المشاركين، ولم يكن له أية نتائج إيجابية دالة لدى الطفلين الثاني والثالث.

فروض البحث:

١) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في أبراكسيا الكلام لصالح المجموعة التجريبية.

٢) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدي في أبراكسيا الكلام لدى المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي.

٣) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي في أبراكسيا الكلام لدى المجموعة التجريبية.

إجراءات البحث:

أولاً: منهج البحث والتصميم التجريبي: اعتمد البحث الحالي على المنهج شبه التجريبي، وذلك للتحقق من الهدف الرئيسي للدراسة وهو خفض أبراكسيا الكلام لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد من خلال برنامج تدريبي قائم على التكامل الحسي المعد في البحث الحالي، ويعتمد التصميم التجريبي على مجموعتين أحدهما ضابطة والأخرى تجريبية.

ثانيًا: العينة: أُجري البحث على (٥٠) من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وقد تم تقسيمهم إلى مجموعتين هما:

١- عينة التحقق من الخصائص السيكومترية:

تكونت عينة التحقق من الخصائص السيكومترية من (٣٠) طفلاً من الأطفال ذوي اضطراب التوحد (ليسوا من أفراد العينة الأساسية)، حيث تراوحت أعمارهم الزمنية بين (٦ – ٩) أعوام.

٢- العينة الأساسية:

تكونت العينة الأساسية من (٢٠) طفلاً من إجمالي عدد الأطفال البالغ(٤٢) طفلا، وقد تم تطبيق مقياس جيليام التقديري لتشخيص أعراض وشدة اضطراب التوحد الإصدار الثالث "GAR-3" (إعداد: محمد ، ومحمد ، ٢٠٢٠) لتحديد درجة التوحد فتم استبعاد (٦) أطفال لديهم اضطراب توحد شديد ومن هنا أصبحت العينة (٣٦) طفلا ، ومن خلال التشخيص

المسبق لقياس الذكاء المعتمدة من قبل المركز تم استبعاد (٤) أطفال لأن معامل ذكائهم كان أقل من (٥٠) و (٣٢) طفلاً كان معامل ذكائهم أعلى من (٧٠) ومن هنا اصبحت العينة (٣٢) طفلا، وتم تطبيق مقياس أبراكسيا الكلام عليهم فتم استبعاد (١٢) طفلاً منخفضي أبراكسيا الكلام فأصبحت العينة النهائية (٢٠) طفلاً(١٠) أطفال مجموعة تجريبية، (١٠) أطفال مجموعة ضابطة) يرتفع لديهم أبراكسيا الكلام وجميعهم من الذكور ، تم الاعتماد عليهم كعينة أساسية في البحث الحالي، وقد تراوحت أعمارهم ما بين (٦ – ٩) أعوام بمتوسط حسابي قدره (٧,٧٥) وانحراف معياري (١,٢١)، وقد تم التكافؤ بين أفراد العينة، من حيث العمر الزمني، معامل الذكاء، درجة اضطراب التوحد، أبراكسيا الكلام، وذلك على النحو التالي:

أولا: التكافؤ في العمر الزمني، معامل الذكاء، ودرجة اضطراب التوحد:

جدول (١) التكافؤ بين مجموعتي الدراسة في العمر الزمني، معامل الذكاء، ودرجة اضطراب التوحد (ن١ = ن٢ = ١٠).

المتغيرات	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	u	z	الدلالة
العمر الزمني	التجريبية	٧,٦٠	١,٣٥	٩,٨٥	٩٨,٥٠	٤٣,٥	٠,٥١٥	غير دالة
	الضابطة	٧,٩٠	١,١٠	١١,١٥	١١١,٥٠			
معامل الذكاء	التجريبية	٦٧,٢٠	١,٤٠	١٠,٠٥	١٠٠,٥٠	٤٥,٥	٠,٣٧٤	غير دالة
	الضابطة	٦٧,٤٠	١,٢٦	١٠,٩٥	١٠٩,٥٠			
درجة اضطراب التوحد	التجريبية	٦٢,١٠	٠,٧٤	٩,٤٠	٩٤,٠٠	٣٩,٠	٠,٩٣٥	غير دالة
	الضابطة	٦٢,٤٠	٠,٥٢	١١,٦٠	١١٦,٠٠			

يتضح من جدول (١) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في كل من العمر الزمني، معامل الذكاء، ودرجة اضطراب التوحد، وهذا يدل على تكافؤ المجموعتين (التجريبية والضابطة) في التطبيق القبلي، الأمر الذي يمهد للتطبيق العملي بصورة منهجية صحيحة.

ثانيًا: التكافؤ في أبراكسيا الكلام:

جدول (٢) التكافؤ بين مجموعتي الدراسة في أبراكسيا الكلام (ن١ = ن٢ = ١٠).

الأبعاد	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	u	z	الدلالة
القصور في القدرة على تسلسل حركات النطق	التجريبية	٤٠,٢٠	١,٤٠	١٠,١٥	١٠١,٥٠	٤٦,٥	٠,٢٧٢	غير دالة
	الضابطة	٤٠,٤٠	١,٦٥	١٠,٨٥	١٠٨,٥٠			
القصور في القدرة على تقليد الحركات الفمية غير الكلامية	التجريبية	٤٠,٢٠	٢,٥٧	١٠,٢٠	١٠٢,٠٠	٤٧,٠	٠,٢٢٩	غير دالة
	الضابطة	٤٠,٤٠	٢,٤٦	١٠,٨٠	١٠٨,٠٠			
القصور في الإطار اللحني	التجريبية	٥٥,٤٠	١,٣٥	١٠,٩٥	١٠٩,٥٠	٤٥,٥	٠,٣٤٩	غير دالة
	الضابطة	٥٥,٢٠	١,٥٥	١٠,٠٥	١٠٠,٥٠			
قصور في التقليد الصوتي للحروف والمقاطع الصوتية	التجريبية	٤٣,٩٠	١,٨٥	١٠,٨٠	١٠٨,٠٠	٤٧,٠	٠,٢٣٦	غير دالة
	الضابطة	٤٣,٧٠	٢,٠٦	١٠,٢٠	١٠٢,٠٠			
قصور في الحصيلة الصوتية	التجريبية	٤١,٩٠	١,٣٧	١٠,٨٥	١٠٨,٥٠	٤٦,٥	٠,٢٨٢	غير دالة
	الضابطة	٤١,٦٠	٠,٨٤	١٠,١٥	١٠١,٥٠			
تأخر النمو اللغوي	التجريبية	٣٩,٨٠	١,٨٧	١١,٢٠	١١٢,٠٠	٤٣,٠	٠,٥٥٠	غير دالة
	الضابطة	٣٩,٤٠	١,٧٨	٩,٨٠	٩٨,٠٠			
الدرجة الكلية	التجريبية	٢٦١,٤٠	٢,٩٩	١١,١٥	١١١,٥٠	٤٣,٥	٠,٤٩٥	غير دالة
	الضابطة	٢٦٠,٧٠	٣,٥٦	٩,٨٥	٩٨,٥٠			

يتضح من جدول (٢) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في أبراكسيا الكلام، وهذا يدل على تكافؤ المجموعتين (التجريبية والضابطة) في التطبيق القبلي، الأمر الذي يمهد للتطبيق العملي بصورة منهجية.

أدوات البحث:

استخدم الباحث في بحثه الأدوات التالية:

(١) مقياس جيليام التقديري لتشخيص أعراض وشدة اضطراب التوحد الإصدار الثالث "GAR-3" (ترجمة محمد، ومحمد، ٢٠٢٠).

أ- الهدف من المقياس:

يهدف المقياس تحديد مستوى وشدة اضطراب التوحد لدى الأفراد من عمر(٣) إلى(٢٢) عامًا.

ب- وصف المقياس:

يعد الإصدار الثالث من مقياس جيليام بمثابة اختبار مرجعي المعيار يستخدم كأداة للفرز والتصفية, ويتألف المقياس من (٥٨) عبارة على ستة مقاييس فرعية تمثل مكونات هذا المقياس، وتعمل على وصف سلوكيات محددة، يمكن ملاحظتها وقياسها.

جـ- الخصائص السيكومترية للمقياس:

فيما يتعلق بثبات النسخة العربية، فقد قاما مقنني المقياس بحساب الثبات باستخدام طريقة التجزئة النصفية وذلك بطريقتي سبيرمان/ براون، وجتمان، وكانت النتائج تتراوح بين (٠,٥٥٠ – ٠,٨٢٨) في سبيرمان/ براون، وبين (٠,٥١١ – ٠,٨٢١) في جتمان.

وفيما يتعلق بصدق المقياس، فقد استخدام معد المقياس صدق المحتوى حيث أكد تحليل العبارات على مناسبته، كما تم استخدام صدق المحك, والذي يبلغ (٠,٨٦) مع قائمة السلوك التوحدي، و(٠,٦٩) مع مقياس الملاحظة التشخيصية لاضطراب التوحد، و(٠,٦٨) مع مقياس كارولينا لتقدير اضطراب التوحد، و(٠,٦٩) مع مقياس جيليام لتقدير اضطراب أسبرجر، وتراوحت القدرة التمييزية للمقياس بين المجموعات التشخيصية المختلفة بين (٠,٥٠-٠,٨٧) أما الصدق العاملي فقط أكد على وجود ستة عوامل تؤلف المقاييس الفرعية الستة المتضمنة، حيث تراوحت قيم تشبع العبارات على العوامل بين (٠,٣٩-٠,٩٥).

(٢) مقياس أبراكسيا الكلام (إعداد: الباحث):

هدف المقياس:

يهدف إلى التعرف على درجة أبراكسيا الكلام لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

وصف المقياس:

تم تحديد أبعاد المقياس وتحديد العبارات من خلال الإطلاع على العديد من الدراسات السابقة التي تناولت أبراكسيا الكلام بصفة عامة.

ولإعداد مقياس أبراكسيا الكلام لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد تم الاتي:

أ- الاطلاع على الأُطر النظرية والكثير من الدراسات السابقة التي تناولت أبراكسيا الكلام.

ب- تم الاطلاع على عدد من المقاييس التي استُخدِمت لقياس أبراكسيا الكلام.

جـ- في ضوء ذلك تم إعداد مقياس أبراكسيا الكلام في صورته الأولية، مكونًا من (٩٧) مفردة.

ومن خلال ما سبق تم إعداد الصورة الأولية للمقياس والتي اشتملت على ستة أبعاد، هي:

البعد الأول: القصور في القدرة على تسلسل حركات النطق: هي قصور في القدرة على ترتيب حركات النطق للوصول إلى الصوت الصحيح للكلمة مما يؤدي إلى أخطاء غير ثابتة عند انتاج أصوات المقاطع الصوتية والكلمات بشكل متكرر ويتكون من (١٥) بند.

البعد الثاني: القصور في القدرة على تقليد الحركات الفمية غير الكلامية: وهي قصور في القدرة على تقليد حركات أعضاء النطق والتنفس وتعبيرات الوجه الانفعالية والتآزر البصري الحركي اللازم لنطق الكلام بشكل صحيح ويتكون من (١٥) بند.

البعد الثالث: القصور في الإطار اللحني: هو خلل يظهر في عدم القدرة على إصدار التنغيم والضغط المناسب وتنويع طبقات الصوت بما يسمح بإخراج الصوت المناسب للحرف أو للمقطع أو للكلمة ويتكون من (٢٠) بند.

البعد الرابع: قصور في التقليد الصوتي للحروف والمقاطع الصوتية: هي عدم قدرة الطفل التوحدي على تقليد أصوات الحرف أو المقاطع الصوتية المكونة للكلمة وأصوات الكلام المكون للجملة بشكل صحيح، وقصور في تقليد تسلسل الأصوات بشكل تدريجي من البسيط إلى المركب ويتكون من (١٦) بند.

البعد الخامس: قصور في الحصيلة الصوتية: انخفاض مقدار الحصيلة الصوتية المخزنة في ذاكرة الطفل التوحدي مقارنة بعمره الزمني، مما يؤثر بشكل سلبي على قدرته على إنتاج الأصوات بشكل صحيح ويتكون من (١٦) بند.

البعد السادس: تأخر النمو اللغوي: هو بطء في النمو اللغوي لدى الطفل التوحدي والذي يظهر في شكل تأخر في النمو اللغوي بشكل عام مقارنة بالعمر الزمني، حيث تكون اللغة الإستقبالية أفضل من اللغة التعبيرية، وتوجد لديه مشكلات في قواعد اللغة. ويتكون من (١٥) بند. وقد تم الاهتمام بالدقة في صياغة أبعاد وعبارات المقياس، بحيث لا تحمل العبارة أكثر من معنى، وأن تكون محددة وواضحة بالنسبة للحالة، وأن تكون واضحة ومفهومة، وأن تكون مصاغة باللغة العربية، وألا تشتمل على أكثر من فكرة واحدة.

وترتبط هذه الأبعاد التي تم تحديدها بطبيعة وفلسفة وأهداف الدراسة حيث يشتمل كل بعد من هذه الأبعاد على مؤشرات وعبارات محصلتها النهائية قياس كل بعد على حدة، وقبل حساب الخصائص السيكومترية للأدوات تم حساب التكرارات والنسب المئوية لاتفاق السادة المحكمين للمقياس حيث تمَّ عرضه في صورته الأولية على (١٠) من أساتذة التربية الخاصة بكليات التربية، وتم إجراء التعديلات المقترحة بحذف بعض المفردات والتي قل الاتفاق عليها عن (٨٠٪) بين المحكمين وإعادة صياغة مفردات أخرى وفق ما اتفق عليه المحكمون، وبناءً على الخطوة السابقة لم يتم حذف أي عبارة من المقياس لأن نسبة الاتفاق لم تقل عن (٨٠٪).

طريقة تطبيقه:

- شرح المقياس أمام من يقوم برعاية الطفل وتوضيح طريقة الإجابة على بنوده.
- التأكد من أن جميع من يقوم برعاية الطفل قد أجابوا عن بنود المقياس بدقة.
- استبعاد الورق غير الكامل وغير دقيق الإجابة أو اختيار أكثر من إجابة.

– تصحيح أوراق القائمين على تطبيق المقياس من المعلمين ورصد درجات الأطفال.

تصحيح المقياس:

– صيغ لكل عبارة من عبارات المقياس ثلاث بدائل، حيث يقوم المعلمين بالاختيار من بين هذه البدائل (كثيرًا – أحيانًا– نادرًا)، من خلال تطبيقه على الأطفال من قبل المعلم.

– الإجابة كثيرًا: تعني أن البند ينطبق على الأطفال بدرجة كبيرة ويعطي (٣) درجة.

– الإجابة أحياناً: تعني أن البند ينطبق على الأطفال بدرجة كبيرة ويعطي (٢) درجة.

– الإجابة نادرًا: تعني أن البند لا ينطبق على الأطفال ويعطي (١) درجة.

الخصائص السيكومترية لمقياس أبراكسيا الكلام:

أولا: حساب الاتساق الداخلي:

١– الاتساق الداخلي للمفردة مع الدرجة الكلية للبعد التابعة له:

وذلك من خلال درجات عينة الكفاءة السيكومترية بإيجاد معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية لكل بعد والجدول (٣) يوضح ذلك:

جدول (٣) معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للأبعاد على مقياس أبراكسيا الكلام (ن = ٣٠).

القصور في القدرة على تسلسل حركات النطق		القصور في القدرة على تقليد الحركات الفمية غير الكلامية		القصور في الإطار اللحني		قصور في التقليد الصوتي للحروف والمقاطع الصوتية		قصور في الحصيلة الصوتية		تأخر النمو اللغوي	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	٠,٦٢٥ **	١ ٦	٠,٦٣٢ **	٣ ١	٠,٦١٧ **	٥ ١	٠,٥٨٢ **	٦ ٧	٠,٦٦٥ **	٨ ٣	٠,٥١٧ **
٢	٠,٥١٤	١	٠,٥٨٧	٣	٠,٥٢١	٥	٠,٤٣٩	٦	٠,٥٩٨	٨	٠,٥٢٨

القصور في القدرة على تسلسل حركات النطق		القصور في القدرة على تقليد الحركات الفمية غير الكلامية		القصور في الإطار اللحني		قصور في التقليد الصوتي للحروف والمقاطع الصوتية		قصور في الحصيلة الصوتية		تأخر النمو اللغوي	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
	**	٧	**	٢	**	٢	**	٨	**	٤	**
٣	٠,٦٤١ **	١٨	٠,٥٣٢ **	٣٣	٠,٤٨٤ **	٥٣	٠,٣٠٧ *	٦٩	٠,٥٤١ **	٨٥	٠,٦٣٣ **
٤	٠,٥٧٣ **	١٩	٠,٦٤٧ **	٣٤	٠,٦٣٥ **	٥٤	٠,٥٣٤ **	٧٠	٠,٥٨٧ **	٨٦	٠,٥٤٥ **
٥	٠,٣٩٦ **	٢٠	٠,٦٣٢ **	٣٥	٠,٦٢١ **	٥٥	٠,٥٣٢ **	٧١	٠,٥٥٤ **	٨٧	٠,٦٣٢ **
٦	٠,٢٥٤ *	٢١	٠,٦٤٧ **	٣٦	٠,٥٧٩ **	٥٦	٠,٦١٤ **	٧٢	٠,٦٥٩ **	٨٨	٠,٥٨٩ **
٧	٠,٦٨٥ **	٢٢	٠,٦٣٢ **	٣٧	٠,٦٦٣ **	٥٧	٠,٥٣٩ **	٧٣	٠,٥٤١ **	٨٩	٠,٥٤٧ **
٨	٠,٧٦٥ **	٢٣	٠,٢٥٧ *	٣٨	٠,٥٥٠ **	٥٨	٠,٥٧٨ **	٧٤	٠,٦٣٢ **	٩٠	٠,٦٦٩ **
٩	٠,٤٨٧ **	٢٤	٠,٦٣٨ **	٣٩	٠,٥١٤ **	٥٩	٠,٦٣٩ **	٧٥	٠,٥٨٧ **	٩١	٠,٥١٤ **
١٠	٠,٦٦٣ **	٢٥	٠,٥١٤ **	٤٠	٠,٦٩٥ **	٦٠	٠,٢٥٤ *	٧٦	٠,٦٣٣ **	٩٢	٠,٦٦٣ **
١١	٠,٥٧٨ **	٢٦	٠,٦٦٣ **	٤١	٠,٥١٤ **	٦١	٠,٦٢١ **	٧٧	٠,٥٥٢ **	٩٣	٠,٥٨١ **

القصور في القدرة على تسلسل حركات النطق		القصور في القدرة على تقليد الحركات الفمية غير الكلامية		القصور في الإطار اللحني		قصور في التقليد الصوتي للحروف والمقاطع الصوتية		قصور في الحصيلة الصوتية		تأخر النمو اللغوي	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١٢	٠,٦٠٩ **	٢٧	٠,٥٢١ **	٤٢	٠,٤٩٨ **	٦٢	٠,٥٨٧ **	٧٨	٠,٥١٤ **	٩٤	٠,٦٠٨ **
١٣	٠,٥١١ **	٢٨	٠,٤٨٧ **	٤٣	٠,٦٨٢ **	٦٣	٠,٦٣٢ **	٧٩	٠,٦٣٢ **	٩٥	٠,٦٣٣ **
١٤	٠,٦٣٢ **	٢٩	٠,٥٩٨ **	٤٤	٠,٥٥٥ **	٦٤	٠,٥٥١ **	٨٠	٠,٦٦٣ **	٩٦	٠,٥٧٩ **
١٥	٠,٥٤٤ **	٣٠	٠,٦٢٥ **	٤٥	٠,٥٧٤ **	٦٥	٠,٥٤٤ **	٨١	٠,٤٩٨ **	٩٧	٠,٤٩٣ **
				٤٦	٠,٥٩٦ **	٦٦	٠,٥٩٨ **	٨٢	٠,٦٣٢ **		
				٤٧	٠,٦٣٢ **						
				٤٨	٠,٥٤٢ **						
				٤٩	٠,٦٦٣ **						
				٥٠	٠,٦٤٥ **						

* دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٥ ** دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١

يتضح من جدول (٣) أنَّ كل بنود مقياس أبراكسيا الكلام معاملات ارتباطها موجبة ودالة إحصائيًّا عند مستويين (٠,٠١، ٠,٠٥)، أي أنَّها تتمتع بالاتساق الداخلي.

٢- طريقة الاتساق الداخلي للأبعاد:

تم حساب معاملات الارتباط باستخدام مُعامل بيرسون (Pearson) بين أبعاد مقياس أبراكسيا الكلام ببعضها من ناحية، وارتباط كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس، كما بجدول (٤):

جدول (٤) مصفوفة ارتباطات مقياس أبراكسيا الكلام (ن = ٣٠).

م	أبعاد المقياس	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	السادس	الكلية
١	الأول	-						
٢	الثاني	٠,٦٢٥**	-					
٣	الثالث	٠,٦١٤**	٠,٦٦٣**	-				
٤	الرابع	٠,٥٨٩**	٠,٤٩٦**	٠,٥٧٩**	-			
٥	الخامس	٠,٦٦٢**	٠,٥٤١**	٠,٦٢١**	٠,٥٥٢**	-		
٦	السادس	٠,٧٨٤**	٠,٦٦٦**	٠,٤٧١**	٠,٥٤٦**	٠,٥٥١**	-	
الدرجة الكلية		٠,٧٥٣**	٠,٦٣٢**	٠,٥٨٢**	٠,٦٣٢**	٠,٥٦٣**	٠,٦٢٨**	-

يتضح من جدول (٤) أنَّ جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على تمتع المقياس بالاتساق الداخلي.

ثانيًا: حساب صدق المقياس:

- صدق المحك الخارجي:

تم حساب معامل الارتباط بطريقة بيرسون(Pearson) بين درجات عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية على المقياس الحالي ودرجاتهم على مقياس أبراكسيا الكلام(إعداد/ إبراهيم، وسعد، ٢٠٢١) كمحك خارجي وكانت قيمة معامل الارتباط (٠,٦٠١) وهي دالة عند مستوى(٠,٠١) مما يدل على صدق المقياس الحالي.

ثالثًا: حساب ثبات المقياس:

تمَّ ذلك بحساب ثبات مقياس أبراكسيا الكلام من خلال إعادة تطبيق المقياس بفاصل زمني قدره أسبوعين، وبطريقة ألفا – كرونباخ والتجزئة النصفية وذلك على عينة التحقق من الخصائص السيكومترية، وبيان ذلك في الجدول (٥):

جدول (٥) نتائج الثبات لمقياس أبراكسيا الكلام.

م	أبعاد المقياس	إعادة التطبيق	معامل ألفا – كرونباخ	التجزئة النصفية	
				سبيرمان . براون	جتمان
١	القصور في القدرة على تسلسل حركات النطق	٠,٨١٩	٠,٨٠٤	٠,٨٨٥	٠,٨٤٢
٢	القصور في القدرة على تقليد الحركات الفمية غير الكلامية	٠,٨٢١	٠,٧٩٦	٠,٨٧٣	٠,٨٣٢
٣	القصور في الإطار اللحني	٠,٧٩٢	٠,٧٨١	٠,٨٤٣	٠,٧٩٣
٤	قصور في التقليد الصوتي للحروف والمقاطع الصوتية	٠,٧٧٨	٠,٨١٦	٠,٨٦٣	٠,٨١٩
٥	قصور في الحصيلة الصوتية	٠,٨٠٢	٠,٧٩١	٠,٨٢٧	٠,٧٨٦
٦	تأخر النمو اللغوي	٠,٨١٦	٠,٨١٦	٠,٨٥٦	٠,٨٢٦
	الدرجة الكلية	٠,٨٣٦	٠,٨٢١	٠,٨٩٥	٠,٨٥٣

يتضح من خلال جدول (٥) أنَّ معاملات الثبات مرتفعة، مما يعطي مؤشرًا جيدًا لثبات المقياس، وبناءً عليه يمكن العمل به.

الصورة النهائية لمقياس أبراكسيا الكلام لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد:

تم التوصل إلى الصورة النهائية للمقياس، والصالحة للتطبيق، حيث تتضمن (٩٧) مفردة، كل مفردة تتضمن ثلاث استجابات موزعة على ستة أبعاد، حيث كانت عبارات البعد الأول (القصور في القدرة على تسلسل حركات النطق) من (١ إلى ١٥) ، والبعد الثاني (القصور في القدرة على تقليد الحركات الفمية غير الكلامية) من (١٦ – ٣٠)، والبعد الثالث (القصور في الإطار اللحني) من (٣١ – ٥٠)، والبعد الرابع (قصور في التقليد الصوتي للحروف والمقاطع

الصوتية) من (٥١ – ٦٦)، والبعد الخامس (قصور في الحصيلة الصوتية) من(٦٧ – ٨٢)، والبعد السادس (تأخر النمو اللغوي) من (٨٣ – ٩٧).

طريقة تصحيح المقياس:

تتدرج الإجابة على كل عبارة وفقًا لثلاثة بدائل للإجابة (كثيرًا – أحيانًا – نادرًا)، وبذلك يكون اتجاه تقدير الدرجات على بنود المقياس (٣، ٢، ١)، وتعني الدرجة المرتفعة أن مستوى أبراكسيا الكلام لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد مرتفع أو عالي، والعكس من ذلك، حيث تدل الدرجة المنخفضة أن مستوى أبراكسيا الكلام لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد منخفض أو ضعيف، وعلى هذا تتراوح درجات المقياس من (٩٧– ٢٩١) درجة.

(٣) البرنامج التدريبي القائم على مهام التكامل الحسي في خفض الأبراكسيا لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد (إعداد: الباحث):

أ– مصادر بناء البرنامج: تم تحديد محتوى البرنامج التدريبي من خلال: الاطلاع على التراث السيكولوجي: الذي يشتمل على الإطار النظري والبحوث والدراسات السابقة، والاطلاع على مجموعة من البرامج التي تناولت فاعلية مدخل التكامل الحسي في خفض اضطراب الأبراكسيا مثل دراسات: Derakhshan Rad et al. (2014)، Azam (2018)، Salem (2018)، Beiting & Maas (٢٠٢١) .

ب– محتوى البرنامج: في ضوء ما سبق تم إعداد البرنامج ويشتمل على ثمان جلسات:

الجلسة الأولى: التعارف وتكوين العلاقة الإرشادية: يتم يتم التعارف بين الباحث وأطفال المجموعة التجريبية، مما يؤدي لزيادة التآلف بين الباحث والأطفال وبين الأطفال وبعضهم البعض، كما يُعرفهم الباحث بالهدف من البرنامج (التعرف على فاعلية برنامج تدريبي قائم على التكامل الحسي في خفض أبراكسيا الكلام لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد)، والفنيات الإرشادية المستخدمة في البرنامج ومكان وتوقيت تطبيق الجلسات واستغرق ذلك جلسة (واحدة).

الجلسة الثانية: التدريب على تقليد الحركات الفمية غير الكلامية: تناول الباحث في هذه الجلسات تدريب الأطفال التوحديين على تقليد الحركات الفمية غير الكلامية، من خلال عدة

أنشطة تشمل التدريب على تقوية عضلات الجهاز التنفسي على الشهيق والزفير، التدريب على تقوية عضلات الجهاز الصوتي، التدريب على تقوية عضلات الشفتين من خلال (٦) جلسات.

الجلسة الثالثة: تنمية مهارة التكامل الحسي السمعي: تناول الباحث في هذه الجلسات تدريب الأطفال ذوي اضطراب التوحد على تنمية مهارة التكامل الحسي السمعي، من خلال عدة أنشطة تشمل التدريب على التكامل السمعي البصري بالتعرف على الشخص صاحب الصوت، التدريب على التكامل السمعي البصري بالتعرف على مصدر المثير الصوتي، التدريب على التكامل السمعي البصري بالتعرف على صوت الحيوان من خلال (٥) جلسات.

الجلسة الرابعة: التدريب على تسلسل حركات النطق. تناول الباحث في هذه الجلسات تدريب الأطفال ذوي اضطراب التوحد على تسلسل حركات النطق، من خلال عدة أنشطة تشمل: التدريب على تسلسل حركات نطق الكلمات ذات المقاطع المتعددة، التدريب على تسلسل حركات النطق في الكلام المتواصل من خلال (٣) جلسات.

الجلسة الخامسة: التدريب على التخلص من الخطأ نطق صوت الحرف بتغيير موضعه في الكلمة. تناول الباحث في هذه الجلسات تدريب الأطفال ذوي اضطراب التوحد على تنمية قدرة الأطفال التوحديين على نطق صوت الحرف بتغيير موضعه في الكلمة، بالحركات الطويلة، في بداية الكلمة، في وسط الكلمة، في نهاية الكلمة من خلال عدة أنشطة تشمل: التدريب على التخلص من خطأ نطق حرفا: (أ، ب)، (ت، ث)، (ج، ح)، (خ، د)، (ذ، ر)، (ز، س)، (ش، ص)، (ض، ط)، (ظ،ع)، (غ، ف)، (ق، ك)، (ل، م) ، (ن، هـ)، (و، ي) بتغير موضعهما في الكلمة ، تم استخدام فنيات التعزيز والنمذجة والتغذية الراجعة من خلال (١٤) جلسة.

الجلسة السادسة: التدريب على زيادة النمو اللغوي لدى الأطفال التوحديين. تناول الباحث في هذه الجلسات تدريب الأطفال ذوي اضطراب التوحد على إكساب الأطفال التوحديين مهارة التعبير عن المثيرات التي يرونها، تنمية قدرة الأطفال التوحديين على إجراء حديث حر (بلا قيود)، تنمية التكامل الحسي (البصر، السمع، اللسان) لدى الأطفال التوحديين، زيادة النمو اللغوي للأطفال التوحديين من خلال لعب الدور، إكساب الأطفال التوحديين مهارة التآزر البصري الحركي للعين واليد اللسان من خلال (١٠) جلسات.

الجلسة السابعة: التدريب على زيادة الحصيلة الصوتية لدى الأطفال التوحديين. تناول الباحث في هذه الجلسات تدريب الأطفال ذوي اضطراب التوحد على زيادة الحصيلة الصوتية للأطفال التوحديين بتكرار المقاطع الصوتية للكلمات، بتقليد المثيرات الهامة، بتقليد الآخرين، بالتواصل البصري مع الآخرين، بزيادة الإدراك السمعي لدى المراهقين التوحديين، بتنمية الدمج والتآزر الحسي بين حاستي السمع واللمس في تنفيذ بعض الأنشطة، بتنمية الدمج الحسي بالتواصل السمعي المكاني للأطفال التوحديين، بتنمية الدمج والتآزر الحركي السمعي(الأذن واليد) للأطفال التوحديين، بتنمية الدمج والتآزر السمعي البصري(الأذن والعين) من خلال (٤) جلسات.

الجلسة الثامنة: مرحلة تقييم وإنهاء البرنامج: في هذه المرحلة تم الوقوف على مدى تحقق أهداف البرنامج واستغرق ذلك جلسة (واحدة) بعد إعداد هذا البرنامج قام الباحث بعرضة على مجموعة من المحكمين، وبعد أن أقره المحكمين من جانبهم قام بإجراء دراسة استطلاعية على عينة من الأطفال ذوي اضطراب التوحد(ن=٣) غير أولئك الذين تضُمهم عينة الدراسة، وتنطبق عليهم نفس شروطها، وذلك للوقوف على عدد الجلسات والفنيات العلاجية المناسبة للعينة، والمدة الزمنية المناسبة للجلسة الواحدة.

الفنيات المستخدمة في البرنامج: من أهم فنيات العلاج السلوكي التي اعتمد عليها الباحث في البرنامج التدريبي الحالي ما يلي: التعزيز Reinforcement، التغذية الراجعة Feed back، النمذجة، لعب الدور Role Playing.

المدة الزمنية للبرنامج: يتكون البرنامج التدريبي من (٤٤) جلسة موزعه على ثلاث شهور ونصف بواقع ثلاث جلسات أسبوعيًا يتم تكرار هذه الجلسات مرتين خلال مدة البرنامج، بلغت مُدة الجلسة (٤٥) دقيقة، يتخللها فترة من اللعب الحر.

خطوات البحث:

في إطار القيام بالجانب التطبيقي من الدراسة الحالية، قام الباحث بالآتي:

١- تحديد المشكلة.

٢- الاطلاع على العديد من الأدبيات التربوية والنفسية التي تناولت متغيرات الدراسة من خلال البحوث والدراسات المتعلقة بموضوع الدراسة، وإعداد الإطار النظري الخاص بالدراسة ومتغيراتها مثل (التكامل الحسي– أبراكسيا الكلام– اضطراب التوحد).

٣- أجريت زيارات ميدانية إلى بعض مراكز ذوي الإعاقة لانتقاء عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية التي استخدمت في الخصائص السيكومترية لمقياس الأبراكسيا.

٤- أجريت زيارات ميدانية إلى بعض مراكز ذوي الإعاقة؛ لاختيار العينة الأساسية للبحث.

٥- تم إعداد مقياس أبراكسيا الكلام، والتحقق من خصائصه السيكومترية.

٦- تم تطبيق المقياس على عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية التي بلغ عدد أفرادها (٣٠) طفلاً من ذوي اضطراب طيف التوحد.

٧- تم تصحيح نتائج استجابات الأطفال ذوي اضطراب التوحد على مقياس أبراكسيا الكلام.

٨- تم اختيار (٢٠) طفلاً من ذوي اضطراب التوحد لتطبيق الدراسة الميدانية، وتم تطبيق مقياس أبراكسيا الكلام قبليًّا عليهم.

٩- تطبيق الدراسة الميدانية على مجموعتي الدراسة، حيث تم تطبيق البرنامج التدريبي القائم على التكامل الحسي على المجموعة التجريبية، بينما لم تتلقى الضابطة أي تدخل.

١٠- القياس البعدي لمقياس أبراكسيا الكلام على الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد (أفراد المجموعة التجريبية والضابطة).

١١- القياس التتبعي في فترة المتابعة وذلك بعد (٣٠) يومًا من الانتهاء من تنفيذ البرنامج لمقياس أبراكسيا الكلام لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد للعينة التجريبية.

١٢- رصد النتائج وتحليلها وتفسيرها في ضوء الفروض التي وضعت للدراسة.

١٣- المعالجة الإحصائية للدرجات.

١٤- عرض النتائج ومناقشتها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة.

١٥- تقديم بعض التوصيات والمقترحات في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

قام الباحث بمعالجة البيانات التي تم الحصول عليها باستخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية بالإعتماد على حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية والمعروفة اختصارًا SPSS، حيث أن حجم عينة الدراسة من النوع الصغير (ن= ٢٠)، فقد تم استخدام أساليب إحصائية لابارامترية لمعالجة البيانات التي تم الحصول عليها، حيث تُعد الأنسب لطبيعة متغيرات الدراسة الحالية، وحجم العينة وقد تمثلت هذه الأساليب في:

١. اختبار مان ويتني لعينتين غير مرتبطتين وذلك أثناء اختبار صحة الفروض.

٢. اختبار ويلكوكسون لعينتين مرتبطتين وذلك أثناء اختبار صحة الفروض.

نتائج البحث:

نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض على أنه " توجد فروق ذات دلاله إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في أبراكسيا الكلام لصالح المجموعة التجريبية" ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار مان ويتني ويوضح الجدول (٦) نتائج هذا الفرض:

جدول (٦) اختبار مان ويتني وقيمة z ودلالتها للفرق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في أبراكسيا الكلام (ن١ = ن٢ = ١٠).

الأبعاد	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	z	مستوى الدلالة	حجم التأثير
القصور في القدرة على تسلسل	التجريبية	٢٠,٣٠	١,١٦	٥,٥٠	٥٥,٠٠	٣,٨٠٨	٠,٠١	١,٠٠ كبير
	الضابطة	٤٠,٢٠	١,٦٩	١٥,٥٠	١٥٥,٠٠			

الأبعاد	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	z	مستوى الدلالة	حجم التأثير
حركات النطق								
القصور في القدرة على تقليد الحركات الفمية غير الكلامية	التجريبية	١٩,٣٠	١,٣٤	٥,٥٠	٥٥,٠٠	٣,٧٩٥	٠,٠١	١,٠٠ كبير
	الضابطة	٤٠,١٠	٢,٤٢	١٥,٥٠	١٥٥,٠٠			
القصور في الإطار اللحني	التجريبية	٢٤,٩٠	٠,٩٩	٥,٥٠	٥٥,٠٠	٣,٨٠٥	٠,٠١	١,٠٠ كبير
	الضابطة	٥٤,٠٠	٤,٤٧	١٥,٥٠	١٥٥,٠٠			
قصور في التقليد الصوتي للحروف والمقاطع الصوتية	التجريبية	١٩,١٠	١,٥٢	٥,٥٠	٥٥,٠٠	٣,٧٩٨	٠,٠١	١,٠٠ كبير
	الضابطة	٤٣,٥٠	٢,٠١	١٥,٥٠	١٥٥,٠٠			
قصور في الحصيلة الصوتية	التجريبية	١٨,٤٠	١,٥٨	٥,٥٠	٥٥,٠٠	٣,٨١٩	٠,٠١	١,٠٠ كبير
	الضابطة	٤١,٣٠	١,٤٢	١٥,٥٠	١٥٥,٠٠			
تأخر النمو اللغوي	التجريبية	١٧,٩٠	١,٧٩	٥,٥٠	٥٥,٠٠	٣,٧٩٥	٠,٠١	١,٠٠ كبير
	الضابطة	٣٩,١٠	٢,٠٨	١٥,٥٠	١٥٥,٠٠			
الدرجة الكلية	التجريبية	١١٩,٩٠	٢,٥٦	٥,٥٠	٥٥,٠٠	٣,٧٨٤	٠,٠١	١,٠٠ كبير
	الضابطة	٢٥٨,٢٠	٨,٦٤	١٥,٥٠	١٥٥,٠٠			

يتضح من الجدول (٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لأبعاد مقياس أبراكسيا الكلام للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد لصالح متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية، أي أن متوسط رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس أبراكسيا الكلام للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد أقل بدرجة دالة إحصائية من نظيره بالمجموعة الضابطة وهذا يحقق صحة الفرض الأول.

نتائج الفرض الثاني:

ينص الفرض على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدي في أبراكسيا الكلام لدى المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي" ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون" w"كما في جدول(٧).

جدول (٧) اختبار ويلكوكسون وقيمة z ودلالتها الفرق بين متوسطي رتب درجات القياسيين القبلي والبعدي لدى المجموعة التجريبية في أبراكسيا الكلام (ن = ١٠).

الأبعاد	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الإشارات	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	الدلالة	حجم التأثير
القصور في القدرة على تسلسل حركات النطق	القبلي	٤٠,٢٠	١,٤٠	-	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠	٢,٨٢٣	٠,٠١	٠,٨٩٣ كبير
	البعدي	٢٠,٣٠	١,١٦	+	صفر	٠,٠٠	٠,٠٠			
				=	صفر					
القصور في القدرة على تقليد الحركات الفمية غير الكلامية	القبلي	٤٠,٢٠	٢,٥٧	-	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠	٢,٨٢٣	٠,٠١	٠,٨٩٣ كبير
	البعدي	١٩,٣٠	١,٣٤	+	صفر	٠,٠٠	٠,٠٠			
				=	صفر					

الأبعاد	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الإشارات	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	الدلالة	حجم التأثير
القصور في الإطار اللحني	القبلي	٥٥,٤٠	١,٣٥	–	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠	٢,٨١٦	٠,٠١	٠,٨٩١ كبير
	البعدي	٢٤,٩٠	٠,٩٩	+	صفر	٠,٠٠	٠,٠٠			
				=	صفر					
قصور في التقليد الصوتي للحروف والمقاطع الصوتية	القبلي	٤٣,٩٠	١,٨٥	–	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠	٢,٨٤٢	٠,٠١	٠,٨٩٩ كبير
	البعدي	١٩,١٠	١,٥٢	+	صفر	٠,٠٠	٠,٠٠			
				=	صفر					
قصور في الحصيلة الصوتية	القبلي	٤١,٩٠	١,٣٧	–	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠	٢,٨١٠	٠,٠١	٠,٨٨٩ كبير
	البعدي	١٨,٤٠	١,٥٨	+	صفر	٠,٠٠	٠,٠٠			
				=	صفر					
تأخر النمو اللغوي	القبلي	٣٩,٨٠	١,٨٧	–	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠	٢,٨٢١	٠,٠١	٠,٨٩٢ كبير
	البعدي	١٧,٩٠	١,٧٩	+	صفر	٠,٠٠	٠,٠٠			
				=	صفر					
الدرجة الكلية	القبلي	٢٦١,٤٠	٢,٩٩	–	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠	٢,٨١٢	٠,٠١	٠,٨٨٩ كبير
	البعدي	١١٩,٩٠	٢,٥٦	+	صفر	٠,٠٠	٠,٠٠			
				=	صفر					

يتضح من الجدول (٧) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمهارات مقياس أبراكسيا الكلام للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد لصالح متوسط رتب درجات القياس البعدي، أي أن متوسط رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياس البعدي في الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس أبراكسيا الكلام للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد أقل بدرجة دالة إحصائية من نظيره بالقياس القبلي وهذا يحقق صحة الفرض الثاني.

نتائج الفرض الثالث:

ينص الفرض على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي في أبراكسيا الكلام لدى المجموعة التجريبية " ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون " w " والجدول (٨) يوضح نتائج هذا الفرض:

جدول (٨) اختبار ويلكوكسون وقيمة z ودلالتها للفرق بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي لدى المجموعة التجريبية في أبراكسيا الكلام (ن = ١٠).

الأبعاد	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الإشارات	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	الدلالة
القصور في القدرة على تسلسل حركات النطق	البعدي	٢٠,٣٠	١,١٦	-	٥	٥,٢٠	٢٦,٠٠	٠,٤٢٨	غير دالة
	التتبعي	٢٠,١٠	٠,٩٩	+	٤	٤,٧٥	١٩,٠٠		
				=	١				
القصور في القدرة على تقليد الحركات الفمية غير الكلامية	البعدي	١٩,٣٠	١,٣٤	-	٥	٤,٨٠	٢٤,٠٠	٠,١٨٠	غير دالة
	التتبعي	١٩,٢٠	١,٤٠	+	٤	٥,٢٥	٢١,٠٠		
				=	١				
القصور في الإطار اللحني	البعدي	٢٤,٩٠	٠,٩٩	-	٣	٣,٣٣	١٠,٠٠	٠,٧٠٧	غير دالة
	التتبعي	٢٤,٧٠	١,١٦	+	٢	٢,٥٠	٥,٠٠		
				=	٥				
قصور في التقليد	البعدي	١٩,١٠	١,٥٢	-	٤	٤,٠٠	١٦,٠٠	٠,٢٨٤	غير دالة
	التتبعي	١٩,٣٠	١,٧٧	+	٤	٥,٠٠	٢٠,٠٠		

الأبعاد	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الإشارات	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	الدلالة
الصوتي للحروف والمقاطع الصوتية				=	٢				
قصور في الحصيلة الصوتية	البعدي	١٨,٤٠	١,٥٨	– + =	٥ ٤ ١	٤,٨٠ ٥,٢٥	٢٤,٠٠ ٢١,٠٠	٠,١٨١	غير دالة
	التتبعي	١٨,٣٠	١,٥٧						
تأخر النمو اللغوي	البعدي	١٧,٩٠	١,٧٩	– + =	٤ ٥ ١	٥,٧٥ ٤,٤٠	٢٣,٠٠ ٢٢,٠٠	٠,٠٦٠	غير دالة
	التتبعي	١٧,٨٠	١,٦٩						
الدرجة الكلية	البعدي	١١٩,٩٠	٢,٥٦	– + =	٥ ٣ ٢	٤,٠٠ ٥,٣٣	٢٠,٠٠ ١٦,٠٠	٠,٢٨١	غير دالة
	التتبعي	١١٩,٤٠	٢,٥٩						

يتضح من الجدول (٨) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس أبراكسيا الكلام للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد أي أنه يوجد تقارب بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس أبراكسيا الكلام للأطفال ذوي اضطراب التوحد وهذا يحقق صحة الفرض الثالث.

مناقشة نتائج البحث:

أظهرت نتائج البحث الحالي فاعلية جلسات البرنامج التدريبي المستخدم والذي يقوم على التكامل الحسي في خفض اضطراب أبراكسيا الكلام لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، حيث يتضح في نتائج الفرض الأول وجود فروق دالة إحصائيًا بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في انخفاض مستوى اضطراب أبراكسيا الكلام بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة

التجريبية كما في جدول(٦)، وتأكدت هذه النتيجة كما يتضح في نتائج الفرض الثاني والذي أشار إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في انخفاض مستوى اضطراب أبراكسيا الكلام لصالح القياس البعدي كما في جدول(٧)، وكذلك وضحت فاعلية البرنامج التدريبي القائم على التكامل الحسي في الفرض الثالث حيث أنه لم توجد فروق ذات دلالة احصائية بين القياسين البعدي والتتبعي في أبراكسيا الكلام كما في جدول(٨)، وهذا يرجع إلى ما تضمنه البرنامج التدريبي المستخدم في البحث الحالي من أنشطة متنوعة تشمل أنشطة حركية وسمعية وبصرية واللفظية وإدراكية وتمثيلية، وما لها من تأثير في تنمية القدرة على تسلسل حركات النطق، تقليد الحركات الفمية غير الكلامية، ضبط الإطار اللحني، التقليد الصوتي للحروف والمقاطع الصوتية، زيادة الحصيلة الصوتية وزيادة النمو اللغوي.

وقد بدأ ذلك في البداية بالتدريب على تقليد الحركات الفمية غير الكلامية، من خلال التدريب على تقوية عضلات كل من الجهاز التنفسي (الشهيق والزفير)، الجهاز الصوتي، الشفتين، اللهاة، اللسان، الفك السفلي، وساعدت هذه التدريبات على زيادة قدرة الأطفال التوحديين على تقليد الحركات الفمية غير الكلامية والتي تلعب دوراً أساسياً في زيادة قدرتهم على التقليد الصوتي للحروف والمقاطع الصوتية والتي يترتب عليها زيادة النمو اللغوي لدى هؤلاء الأطفال مما أدى إلى انخفاض اضطراب الأبراكسيا لديهم.

ومما زاد من فعالية البرنامج تنمية مهارة التكامل الحسي السمعي من خلال التدريب على التعرف على مصدر المثير الصوتي، وصوت الحيوان، من يصدر عنه صوت، الصوت الحاد والغليظ، ثم التدريب على التكامل السمعي البصري بالتعرف على الشخص صاحب الصوت. واستطاعت هذه التدريبات تنمية قدرة الأطفال التوحديين على الربط بين الصوت والصورة والتمييز بين الأصوات، مما أدى إلى انخفاض اضطراب الأبراكسيا لدى الأطفال التوحديين.

وزاد من فعالية البرنامج التدريب على تسلسل حركات النطق من خلال عدة أنشطة تشمل: التدريب على تسلسل حركات النطق في الكلمات ذات المقاطع المتعددة، الكلام المتواصل، والتدريب على التخلص من التوقف أثناء نطق مقاطع الكلمة. واستطاعت هذه الأنشطة تنمية قدرة الأطفال التوحديين على تسلسل حركات نطق الحروف والمقاطع الصوتية والكلمات والجمل والكلام المتواصل والتخلص من التوقف أثناء نطق مقاطع الكلمة، والتخلص من الخطأ في نطق

صوت الحرف بتغير موضعه في الكلمة، ونتج عن هذه الأنشطة انخفاض اضطراب الأبراكسيا لدى الأطفال التوحديين.

وزاد من فعالية البرنامج أيضاً تدريب الأطفال التوحديين على التخلص من الخطأ في نطق صوت الحرف بتغيير موضعه في الكلمة من خلال تدريبهم على نطق أصوات الحروف والكلمات بالحركات الطويلة ثم في بداية الكلمة، ثم في وسط الكلمة، ثم في نهاية الكلمة. من خلال عدة أنشطة تشمل التدريب على التخلص من خطأ نطق حروف (أ، ب)، (ت، ث)، (ج،ح)، (خ، د)، (ذ، ر)، (ز، س)، (ش، ص)، (ض، ط)، (ظ ،ع)، (غ ، ف)، (ق، ك)، (ل، م)، (ن، هـ)، (و، ي) بتغير مواضعها في الكلمة، والتي أدت إلى انخفاض الأبراكسيا لديهم.

كما زاد من فعالية البرنامج أيضاً التدريب على زيادة النمو اللغوي لدى الأطفال التوحديين من خلال عدة أنشطة هي وصف صورة إنسان وسرد قصة عنه، وصف صورة فاكهة وسرد قصة عنها، مشاهدة ألوان غرفة الصف ووصفها، العمل في مقصف المدرسة، القيام بعملية التسوق، القيام بنشاط المطعم، نشاط الطعام المفضل، نشاط فصول السنة، تمثيل بعض الأدوار الهامة، وصف السلوك في الصورة، وساعدت هذه الأنشطة على: إكسابهم مهارة التعبير عن المثيرات التي يرونها، تنمية قدرتهم على إجراء حديث حر، تنمية التكامل الحسي(البصر، السمع، اللسان)، زيادة النمو اللغوي من خلال لعب الدور، إكسابهم مهارة التآزر البصري الحركي للعين واليد واللسان، زيادة النمو اللغوي من خلال السرد القصصي، تنمية القدرة على التفكير التخيلي، حيث ساعدت هذه الأنشطة على انخفاض اضطراب الأبراكسيا لدى الأطفال التوحديين.

وزاد من فعالية البرنامج تدريب الأطفال التوحديين على زيادة الحصيلة الصوتية من خلال عدة أنشطة تشمل تقليد أصوات بعض الحيوانات والطيور، تقليد أسماء أعضاء الجسم، باستخدام صندوق اللعب، تسمية الأشياء. وساعدت هذه الأنشطة على زيادة الحصيلة الصوتية للأطفال التوحديين من خلال تكرار المقاطع الصوتية للكلمات، تقليد المثيرات الهامة، تقليد الآخرين، التواصل البصري مع الآخرين، زيادة الإدراك السمعي، تنمية الدمج والتآزر الحسي بين حاستي السمع واللمس في تنفيذ بعض الأنشطة، تنمية الدمج الحسي بالتواصل السمعي المكاني للأطفال التوحديين، تنمية الدمج والتآزر الحركي السمعي(الأذن واليد) للأطفال التوحديين، تنمية الدمج

والتآزر السمعي البصري(الأذن والعين) للأطفال التوحديين، حيث نتج عن هذه الأنشطة على انخفاض اضطراب الأبراكسيا لديهم.

ومما زاد من فعالية هذا البرنامج أنه احتوى على أنشطة تهتم بميُول واهتمامات الأطفال التوحديين، مما أدى إلى زيادة إقبالهم عليها، مما أدى خفض اضطراب الأبراكسيا لديهم. وفي هذا الصدد تتفق نتائج هذا البحث مع دراسة كل من Azam (٢٠١٨) والتي أشارت إلى أن البرنامج الذي يجمع بين التكامل الحسي والتدريب على المهارات الحركية الثابتة والمتقطعة كان أكثر فاعلية من البرنامج قائم على التكامل الحسي في خفض الأبراكسيا الحركية،Salem (٢٠١٨) والتي أشارت إلى فاعلية البرنامج التدريبي القائم على التكامل الحسي في خفض اضطراب الأبراكسيا لدى جميع المشاركين بالدراسة من الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد، بينما اختلفت دراسة Beiting & Maas (٢٠٢١) عن البحث الحالي في أنها استخدمت برنامج يعتمد على العلاج المتمركز على أعراض التوحد والذي كان له أثر إيجابي في تحقيق نصف الأهداف اللغوية المنشودة لدى طفل واحد من المشاركين، كما أن دراسة Derakhshan Rad et al. (٢٠١٤) اختلفت نتائجها عن البحث الحالي حيث استخدمت برنامج قائم على التكامل الحسي لكنه لم يكن فاعلًا في خفض الأبراكسيا وهذا يرجع إلى زيادة حجم العينة التجريبية والتي بلغت(١١) طفلًا توحدياً. ويرى الباحث أن البرنامج التدريبي القائم على التكامل الحسي قد أدى إلى خفض أبراكسيا الكلام لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، ويرجع ذلك إلى أن أنشطة البرنامج التي تحتوي على مهام وأنشطة ترتبط بميولهم واحتياجاتهم ساعدت على إقبالهم عليها للحصول على التعزيز بشكل مستمر، والذي أدى خفض أبراكسيا الكلام وزيادة تواصلهم اللفظي.

توصيات البحث:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث الحالية يقدم الباحث التوصيات التالية:

١- ضرورة الاهتمام بالتواصل المشترك بين المعلم وأولياء الأمور لخفض اضطراب أبراكسيا الكلام لدى الأطفال.

٢- الاهتمام بالتشخيص المبكر لاضطراب أبراكسيا الكلام لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد، لتقديم البرامج العلاجية المناسبة لهم.

٣- ضرورة الاهتمام بفكرة الدمج الصحيحة للأطفال ذوي اضطراب التوحد مع أقرانهم العاديين بما يساعد في خفض ابراكسيا الكلام.

٤- تطبيق البرنامج التدريبي القائم على التكامل الحسي بهذا البحث على الأطفال ذوي اضطراب التوحد لخفض أبراكسيا الكلام لديهم.

٥- ضرورة تنوع الأنشطة التي تقدم للطفل التوحدي لخفض أبراكسيا الكلام.

المراجع

المراجع العربية:

إبراهيم، علا عبد الباقي (٢٠١١). اضطراب التوحد "الأوتيزم": أعراضه– أسبابه– وطرق علاجه مع برامج تدريبية وعلاجية لتنمية قدرات الأطفال المصابين به. عالم الكتب. المعرف الرقمي: ٩٧٧٢٣٢٧٧٦٧

إبراهيم، فيوليت فؤاد؛ وسعد، ناني عوض الله (٢٠٢١). مقياس اضطراب ابراكسيا الكلام للأطفال. مكتبة الأنجلو المصرية. المعرف الرقمي: ٩٧٨٩٧٧٠٥٣٣٦٥٩

أحمد، إسلام صلاح الدين؛ وإسماعيل، هبة حسين؛ ومحمد، رانيا ماهر (٢٠١٨). تنمية التكامل الحسي مدخل لخفض أعراض أبراكسيا الكلام لدى أطفال الأوتيزم. مجلة البحث العلمي في التربية، ٦(١٩)، ١-١٣. المعرف الرقمي: *JSRE.2018.22813*/١٠،٢١٦٠٨

باظه، أمال عبد السميع (٢٠٠٣). اضطرابات التواصل وعلاجها. الأنجلو المصرية. المعرف الرقمي: ٦٠١٠٠٠٠٠٨٧١

البرديني، أيمن فرج (٢٠١٠). العلاقة بين اللغة واضطراب التكامل الحسي لدى الأطفال التوحديين (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة عين شمس.

الخطيب، جمال؛ والصمادي، جميل؛ والروسان، فاروق؛ والحديدي، منى؛ ويحيي، خوله؛ والناطور، ميادة؛ والزريقات، إبراهيم؛ والعمايرة، موسى (٢٠٠٧). مقدمة في تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة. دار الفكر للنشر والتوزيع. المعرف الرقمي: ٩٧٨٩٩٥٧٠٧٤٤٣٢

الخفش، سهام رياض (٢٠٠٧). العلاج الحسي للتوحد. دار الخوارزمي. المعرف الرقمي: *jfkgp.2020.134296*/١٠،٢١٦٠٨

الدوة، أمل محمود (٢٠١٠). فاعلية برنامج للتكامل الحسي والعلاج الوظيفي في تحسين تعلم الأطفال التوحديين. مجلة الجمعية المصرية للدراسات النفسية، ٢٠(٦٩)، ١-٧٨. المعرف الرقمي: ٠٢٠٢٩٠-٠٢٤٤

الرقاص، خالد بن محمد؛ والفوزان، محمد بن عبد العزيز (٢٠٠٩). أسس التربية الخاصة الفئات – التشخيص–البرامج التربوية. العبيكان للنشر. المعرف الرقمي: ٩٧٨٦٠٣٥٠٣٢٦٩٨

ريحاني، ليلى (٢٠١٧، ٣٠-٣١ أغسطس). المعالجة الحسية المدخل الرئيسي لتنمية مهارات الطفل التوحدي. المؤتمر العلمي المهني العربي (دمج ذوي الاحتياجات الخاصة) "الواقع والممارسة المهنية". المنيا – مصر. المعرف الرقمي: *jfkgp.2020.134307*/١٠،٢١٦٠٨

الزريقات، ابراهيم عبد الله (٢٠١٠). التوحد: السلوك والتشخيص والعلاج. دار وائل النشر. المعرف الرقمي: ٩٧٨٩٩٥٧١١٨٦٥٥

زيد، العربي محمد (٢٠١٠). اضطرابات النطق لدى الأطفال ضعاف السمع (التشخيص- العلاج). دار الكتاب الحديث. المعرف الرقمي: ٠٠٠٠١٠٦١٢٣

سلامة، ربيع شكري (٢٠٠٥). التوحد –اللغز الذي حير العلماء والأطباء. دار النهار.

السيد، أيمن فرج (٢٠٢١). العلاقة بين اللغة اضطراب الأبراكسيا لدى الأطفال التوحد (ماجستير غير منشورة). جامعة الدول العربية.

شاهين، إيمان فوزي (٢٠١٨). مقياس التكامل الحسي. مجلة الإرشاد النفسي بجامعة عين شمس، ٤٩، ٣٩٤-٥٤٣. المعرف الرقمي: ١٦٨٧-٠٦٩٧

الشربيني، زكريا أحمد (٢٠١٧). طفل خاص بين الإعاقات والمتلازمات: تعريف وتشخيص. دار الفكر العربي.

طه، هبة حسين (٢٠١٧). فعالية برنامج تنمية المهارات الحس-الحركية في خفض أعراض أبراكسيا الكلام لدى أطفال طيف الذاتوية. دراسات عربية، ١٦(٤)، ٨٢٣-٨٧٩. المعرف الرقمي: ١٠,٢١٦٠٨/*assj.2017.92935*

العثمان، إبراهيم بن عبد الله؛ والببلاوي، إيهاب عبد العزيز؛ وبدوي، لمياء جميل (٢٠١٢). مدخل إلى اضطراب التوحد. دار الزهراء للنشر والتوزيع. المعرف الرقمي: ٩٧٨٦٠٣٨٠٨٧٤٨٠

عمايرة، موسى محمد؛ والناطور، ياسر سعيد (٢٠١٦). التدخل المبكر: التربية الخاصة في الطفولة المبكرة (ط٢). دار الفكر للنشر. المعرف الرقمي: ٩٧٨٩٩٥٧٠٧٠٠٧٦

محمد، عادل عبد الله (٢٠٠٨). العلاج بالموسيقي للأطفال التوحديين: أسس وتطبيقات. دار الرشاد للنشر والتوزيع.

محمد، عادل عبد الله؛ والعنزي، فريح عويد؛ والعنزي، قياس حميد (٢٠٢٠). استخدام أنشطة التكامل للحد من أعراض اضطراب المعالجة الحسية للأطفال ذوي اضطراب التوحد. المجلة العربية للتربية النوعية، ١٣(٤)، ٢٩٣. المعرف الرقمي: ١٠,٣٣٨٥٠/*EJEV.2020.101840*

محمد، عادل عبد الله ؛ ومحمد، عبير أبو المجد (٢٠٢٠). مقياس جيليام التقديري لتشخيص أعراض وشدة اضطراب التوحد- الإصدار الثالث *GARS-3*. مجلة الطفولة والتربية بجامعة الإسكندرية، ٤٢(١)، ٤١ – ٧٦. المعرف الرقمي: ١٠,٢١٦٠٨/*fthj.2020.173801*

محمد، محسن (٢٠٢٢). أنماط التغذية الراجعة وعلاقتها بالانتباه الانتقائي لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد (رسالة ماجستير غير منشورة). معهد الدراسات العربية بجامعة الدول العربية. المعرف الرقمي: ١٠,٢١٦٠٨/*MFES.2021.15818*

محمد، مؤمنة (٢٠٢١). فعالية برنامج تدخل مبكر لتنمية الذاكرة العاملة وأثره في خفض اضطراب الأبراكسيا لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد (رسالة ماجستير غير منشورة). معهد الدراسات العربية بجامعة الدول العربية.

موسى، نعمات عبد المجيد (٢٠١٣). برنامج تدخل مبكر قائم على التكامل الحسي لتنمية مهارات الأمن الجسدي. مجلة أطفال الخليج، ١٣(٢)، ٨-٢٦. المعرف الرقمي: *wbook22_yahoo_20170713_1624*

الهوارنة، معمر نواف (٢٠١٣). الخصائص النطقية للأطفال المصابين بالأبراكسيا اللفظية في ضوء بعض المتغيرات: دراسة حالة. المجلة التربوية، ٢٧(١٠٦)، ٤١-٧٧. المعرف الرقمي: ٠,٣٤١٢٠/٠٠٨٥-٠٢٧-١٠٦-٠١١

ترجمة المراجع العربية:

Ahmed, I S., Ismail, H. H., & Muhammad, R. M. (2018). Developing sensory integration as an approach for reducing symptoms of speech apraxia in autistic children (in Arabic). Journal of Scientific Research in Education, 6(19), 1-13. Doi: 10.21608/JSRE.2018.22813

Al-Bardini, A. F. (2010). The relationship between language and sensory integration disorder in autistic children (Unpublished master dissertation) (in Arabic). Ain-Shams University.

Al-Dawa, A. M. (2010). The effectiveness of a sensory integration and occupational therapy program in improving the learning of autistic children (in Arabic). Egyptian Society Journal for Psychological Studies, 20(69), 1-78. Doi: 0244-20290

Al-Hawarnah, M. N. (2013). Speech characteristics of children with verbal apraxia according to some variables: a case study (in Arabic). Educational Journal, 27(106), 41-77. Doi: 0.34120/0085-027-106-011

Al-Khafsh, S. R. (2007). Sensory therapy for autism (in Arabic). Dar Al-Khwarizmi. Doi: 10.21608/jfkgp.2020.134296

Al-Khatib, J., Al-Samadi, B., Al Rousan, F., Al-Hadidi, M., Yahya, K., Al-Natour, M., Al-Zariqat, I., & Al-Amaira, M. (2007). Introduction to teaching students with special needs (in Arabic). Dar Al-Fikr for Publishing and Distribution. Doi: 9789957074432

Al-Othman, I. A., Al-Beblawi, I. A., & Badawi, L. J. (2012). Introduction to autism disorder (in Arabic). Dar Al-Zahraa for Publishing and Distribution. Doi: 9786038087480

Al-Raqqas, K. M., & Al-Fawzan, M. A. (2009). Foundations of special education: Categories - diagnosis - educational programs (in Arabic). Obeikan Bookshop for Publication. Doi: 9786035032698

Al-Sayed, A. F. (2021). The relationship between language and apraxia disorder in autistic children (Unpublished Master dissertation) (in Arabic). Institute of Arab Studies, League of Arab States.

Al-Zuraikat, I. A. (2010). Autism: behavior, diagnosis and treatment (in Arabic). Dar Al Wael. Doi: 9789957118655

Amaira, M. M., & Al-Natour, Y. S. (2016). Early intervention: Special education in early childhood (2nd ed.) (in Arabic). Dar Al-Fikr. Doi: 9789957070076

Bazah, A. A. (2003). Communication disorders and treatment (in Arabic). Anglo-Egyptian Bookshop. Doi: 60100000871

El-Sherbini, Z. A. (2017). The exceptional child between disabilities and syndromes: definition and diagnosis (in Arabic). Dar Al-Fikr Al-Arabi.

Ibrahim, O. A. (2011). Autism disorder: symptoms, causes, and methods of therapy with training and therapeutic programs to develop abilities of autistic children (in Arabic). Alam Al-Kotoab for Publication. Doi: 10.3389/fnins.2015.00420

Ibrahim, V. F., & Saad, N. A. (2021). Scale of speech apraxia disorder for children (in Arabic). Anglo-Egyptian Bookshop. Doi: 9789770533659

Mohammad, A. A. (2008). Music therapy for autistic children: foundations and applications (in Arabic). Dar Al-Rashad for Publishing and Distribution.

Mohammad, A. A., & Mohammad, A. A. (2020). Gilliam Rating Scale for Diagnosis of Symptoms and Severity of Autism Disorder - Third Edition (GARS-3) (in Arabic). Journal of Childhood and Education at Alexandria University, 42(1), 41-76. Doi: 10.33850/EJEV.2020.101840

Mohammad, A. A., Al-Anezi, F. A., & Al-Anazi, Q. H. (2020). Using integrative activities to reduce symptoms of sensory processing disorder in children with autism disorder (in Arabic). Arab Journal of Specific Education, 13(4), 293. Doi: 10.33850/EJEV.2020.101840

Mohammad, M. (2022). Feedback patterns in relation to selective attention in children with autism disorder (Unpublished master dissertation) (in Arabic). Institute of Arab Studies, League of Arab States. Doi: 10.21608/MFES.2021.15818

Moussa, N. A. (2013). An early intervention program based on sensory integration to develop physical security skills (in Arabic). Gulf Children Journal, 13(2). Doi: wbook22_yahoo_20170713_1624

Muhammad, M. (2021). The effectiveness of an early intervention program in developing working memory and its effect on reducing apraxia disorder in children with autism spectrum disorder (Unpublished master dissertation) (in Arabic). Institute of Arab Studies, League of Arab States.

Rihani, L. (2017, August 30-31). Sensory processing: The main approach for developing skills of the autistic child (in Arabic). Arab Scientific and Professional Conference (Integration of People with Special Needs) "Reality and Professional Practice." Minya - Egypt. Doi: 10.21608/jfkgp.2020.134307

Salama, R. S. (2005). Autism - the mystery that baffled scientists and physicians (in Arabic). Dar Al-Nehar.

Shaheen, I. F. (2018). Sensory integration scale (in Arabic). Journal of Psychological Counseling at Ain Shams University, 49, 394-543. Doi: 1687-0697

Taha, H. H. (2017). The effectiveness of the sensory-motor skills development program in reducing symptoms of speech apraxia in children on the autism spectrum (in Arabic). Arab Studies, 16(4), 823-879. Doi: 10.21608/assj.2017.92935

Zaid, A. M. (2010). Speech disorders in hearing-impaired children (diagnosis-treatment) (in Arabic). Dar Al-Ketab Al-Hadith. Doi: 0000106123.

المراجع الأجنبية:

Abrams, G., Jayashankar, A., Kilroy, E., Butera, C., Harrison, L., Ring, P., ... & Aziz-Zadeh, L. (2022). Differences in praxis errors in autism spectrum disorder compared to developmental coordination disorder. Journal of Autism and Developmental Disorders, 1-17. DOI: 10.1007/s10803-022-05858-8

American Acdemy of Pediatrics (2012). Sensory integration Therapies for Children with Developmental and Behavioral Disorders,129(6), 1186-1189. Doi: 10.1542/peds.2012-087

American Psychiatric Association (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing. Doi: 10.1097/NMD.0b013e3182a2168a.

American Speech-Language-Hearing Association (2020). Childhood Apraxia of Speech. Accessed on: 29/10/2020. https://www.asha.org/PRPSpecificTopic.aspx?folderid=8589935338&section=Incidence_and_Prevalence

Autism society of America (2016). Department of consumer and Regutory Affairs. Government of the District of columbia. http://www.Autism-society.org.

Azam, A. M. (2018). Efficacy of Static and Intermittent Gravity Inverted Therapy Techniques in Improvement of Motor Apraxia and Cognitive Abilities in Autism Spectrum Disorder (ASD). World Journal of Neuroscience, 8(2), 314-331. Doi: 10.4236/wjns.2018.82025

Beiting, M., & Maas, E. (2021). Autism-centered therapy for childhood apraxia of speech (ACT4CAS): A single-case experimental design study. American Journal of Speech-Language Pathology, 30(3S), 1525-1541. Doi: org/10.1044/2020_AJSLP-20-00131

Benway, N. R., & Preston, J. L (2020). Differences Between School-Age Children With Apraxia of Speech and Other Speech Sound Disorders on Multisyllable Repetition. Perspectives of the ASHA Special Interest Groups, 5(4), 1-15. Doi: org/10.1044/2020_PERSP-19-00086

Cabral, C., & Fernandes, F. (2021). Correlations between autism spectrum disorders and childhood apraxia of speech. European Psychiatry, 64(S1), S209-S209. Doi: https://doi.org/10.1192/j.eurpsy.2021.557

Catrini, M., & Lier-DeVitto, M. F (2019). Apraxia of speech and language delay: the complexity of diagnosis and treatment of symptomatic children. CEP, 31(5), 1-6. Doi: 10.1590/2317-1782/20192018121

Dawson (2015). An examination of avoidance extinction procedures in treatment of maladaptive higher-order repetitive behavior in autism (Unpublished doctoral dissertation). University of Minnesota. Doi: 635811883

Denice. M (2022) TheImportance of Production Frequency in Therapy for Childhood Apraxia of Speech. Journal of Autism and Developmental Disorders, 20(2), 120. Doi: 10.1044/1058-0360(2011/09-0005).

Derakhshan Rad, S. A., Zenhari, N., & Rahmani Pour, B. (2014). The efficacy of sensory integration approach in treating constructional apraxia of children with autism over four years old: A pilot study. Journal of Research in Rehabilitation Sciences, 10(1), 24-34. Doi: 10.22122/JRRS.V10I1.1289

Dogil, G (2010). Hard-wired phonology: limits and latitude of phonological variation in pathological speech. Laboratory Phonology, 10, 1-43. Doi: org/10.1515/9783110224917.4.343

Ferreira, J. M (2020). Myth Endorsement and Children's Age of Referral to Augmentative and Alternative Communication (Unpublished doctoral dissertation). Walden University. Doi:

2425912479

Galluzzi, C., Bureca, I., Guariglia, C., & Romani, C (2015). Phonological simplifications, apraxia of speech and the interaction between phonological and phonetic processing.Neuropsychologia, 71, 64-83. Doi: 10.1016/j.neuropsychologia.2015.03.007.

Gold, R., Klein, D., & Segal, O. (2022). The Bouba-Kiki effect in children with childhood apraxia of speech. Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 65(1), 43-52. Doi: 10.1044/2021_JSLHR-21-00070.

Hampson, D. R., & Blatt, G. J. (2015). Autism spectrum disorders and neuropathology of the cerebellum. Frontiers in neuroscience, 9, 420. Doi: 10.3389/fnins.2015.00420

Ikiugu, M. M., Hoyme, A. K., Mueller, B. A., & Reinke, R (2015). Meaningful occupation clarified: Thoughts about the relationship between meaningful and psychologically rewarding occupations. South African Journal of Occupational Therapy, 45(1), 47-50. Doi: org/10.17159/2310-3833/2015/v45n1a8

James, M. F (2019). Assessing Functional Connectivity of The Neural Networks in Childhood Apraxia of Speech Using Resting State fMRI Following The Treatment for Establishing Motor Program Organization (TEMPO) (Unpublished doctoral dissertation). University of New Hampshire. Doi: https://scholars.unh.edu/thesis/1274

Jiang, D., Liu, F., Wan, M. & Jiang, C. (2015). Apraxia Speech Perception of Melodic Contour and Intonation in Autism Spectrum DisorderEvidence from Mandarin Speakers. Journal of Autism and Developmental Disorders, 45(7), 2067-2075. Doi: 10.1007/s10803-015-2370-4

Lane, A., Young, R., Baker, A., & Angley, M. T. (2010). Sensory processing subtypes in autism: Association with adaptive behavior. Journal of autism and developmental disorders, 40(1), 112-122. Doi: 10.1007/s10803-009-0840-2

Marangolo, P., Marinelli, C. V., Bonifazi, S., Fiori, V., Ceravolo, M. G., Provinciali, L., & Tomaiuolo, F (2011). Electrical stimulation over the left inferior frontal gyrus (IFG) determines long-term effects in the recovery of speech apraxia in three chronic aphasics. Behavioural brain research, 225(2), 498-504. Doi: 10.1016/j.bbr.2011.08.008

Martins, F. C., Machado, F. P., da Silva, C. S., & Palladino, R. R. (2021). Childhood apraxia of speech evaluation in autism spectrum disorders: three clinical cases report. ABCS Health Sciences, 46, e021401-e021401. Doi: https://doi.org/10.7322/abcshs.2019165.1434

Mayer, J., & Heaton, P. (2014). Age and Sensory Processing Abnormalities Predict Declines in Encoding and Recall of Temporally Manipulated Speech in High-Functioning Adults with ASD. Autism Research, 7(1), 40-49. Doi: 10.1002/aur.1333

Naber, F. B., Bakermans-Kranenburg, M. J., Van IJzendoorn, M. H., Dietz, C., Van Daalen, E., Swinkels, S. H., ... & Van Engeland, H. (2008). Joint attention development in toddlers with autism. European Child & Adolescent Psychiatry, 17, 143-152. Doi: 10.1007/s10803-006-0255-2.

Newmeyer, A. J., Aylward, C., Akers, R., Ishikawa, K., Grether, S., Degrauw, T., ... & White, J. (2009). Results of the sensory profile in children with suspected childhood apraxia of speech. Physical & Occupational Therapy in Pediatrics, 29(2), 203-218. Doi: 10.1080/01942630902805202

Ortiz, K. Z., & Mantovani-Nagaoka, J (2017). Limb apraxia in aphasic patients. Arquivos de Neuro-Psiquiatria, 75(11), 767-772. Doi: 10.1590/0004-282X20170150

Preston, J. L., Brick, N., & Landi, N (2013). Ultrasound biofeedback treatment for persisting childhood apraxia of speech. American Journal of Speech-Language Pathology, 22(3), 1-45. Doi: 10.1044/1058-0360(2013/12-0139)

Salem, E. S. A. (2018). Development of Sensory Integration: An Approach to Reduce Symptoms of Apraxia of Speech in Children of Autism. Journal of Scientific Research in Education, 19(6), 1-14. Doi: 10.21608/JSRE.2018.22813

Sharon, S. (2010). Behaviorally-based interventions skill of children with ASD in inclusive stettings: A systematic Reviewand Meta-Analysis (Unpublished doctoral dissertation). Texas University.

Shriberg, C. (2020). Myth Endorsement and Children's Age of Referral to Augmentative and Alternative Communication (Unpublished doctoral dissertation) Walden University. https://scholarworks.waldenu.edu/dissertations

Shriberg, L. D., Kwiatkowski, J., & Mabie, H. L. (2019). Estimates of the prevalence of motor speech disorders in children with idiopathic speech delay. Clinical linguistics & phonetics, 33(8), 679-706. Doi: https://doi.org/10.1080/02699206.2019.1595731

Shriberg, L. D., Paul, R., Black, L. M., & Van Santen, J. P. (2011). The hypothesis of apraxia of speech in children with autism spectrum disorder. Journal of autism and developmental disorders,41, 405-426. Doi: 10.1007/s10803-010-1117-5.

Stahl, B., Gawron, B., Regenbrecht, F., Flöel, A., & Kotz, S. A (2020). Formulaic Language Resources May Help Overcome Difficulties in Speech-Motor Planning after Stroke.Plos one, 15(6), 1-12. Doi: https://doi.org/10.1371/journal.pone.0233608

Thompson, C. J. (2011). Multi-Sensory Intervention Observational Research. International Journal of Special Education, 26(1), 202-214. Doi: 39709294

Tierney, C., Mayes, S., Lohs, S. R., Black, A., Gisin, E., & Veglia, M. (2015). How valid is the checklist for autism spectrum disorder when a child has apraxia of speech? Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics, 36(8), 569-574. Doi: 10.1097/DBP.0000000000000189

Trouli, K. (2008). Psychomotor education in preschool years: Experimental research. European Psychomotricity Journal, 1(1), 23-27. Doi: 146296875

Utianski, R. L., Whitwell, J. L., Schwarz, C. G., Senjem, M. L., Tosakulwong, N., Duffy, J. R., Clark, H. M., Machulda, M. M., Peterson, R. C., Jack Jr, C. R., Josephs, K. A., & Lowe, V. J (2018). Tau-PET imaging with [18F] AV-1451 in primary progressive apraxia of speech. Cortex, 99, 1-25. Doi: 10.1111/ene.13733.

Walther, S., Mittal, V. A., Stegmayer, K., & Bohlhalter, S (2020). Gesture deficits and apraxia in schizophrenia. Cortex, 133, 65-75. Doi: https://doi.org/10.1016/j.cortex.2020.09.017

Wambaugh, J. L., & Mauszycki, S. C. (2010). Sound production treatment: Application with severe apraxia of speech. , 24(6-8), 1-12. Doi: https://doi.org/10.1080/02687030903422494

Youmans, G., Youmans, S. R., & Hancock, A. B (2011). Script training treatment for adults with apraxia of speech. American Journal of Speech-Language Pathology, 20, 23-37. Doi: 10.1044/1058-0360(2010/09-0085)

Zimmer, R., Christoforidis, C., Xanthi, P., Aggeloussis, N., & Kambas, A. (2008). The effects of a psychomotor training program on motor proficiency of Greek preschoolers. European Psychomotricity Journal, 1(2), 3-9. Doi: 10.7752/jpes.2016.04218.

ممارسات القيادة التمكينية لدى مديرات المدارس الثانوية الحكومية بمدينة الرياض

Enabling Leadership Practices Among Principals of Government Secondary Schools in Riyadh City

إعداد

د. مها بنت فهد السناني

أستاذ الإدارة التربوية المساعد

قسم الإدارة التربوية – كلية التربية – جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

Dr. Maha Fahad Alsenani

Assistant Professor of Educational Administration

Department of Educational Administration - College of Education- Imam Muhammad ibn Saud Islamic University

Email: mFalsenani@imamu.edu.sa

DOI:10.36046/2162-000-019-003

المستخلص

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع ممارسات القيادة التمكينية لدى مديرات المدارس الثانوية الحكومية بمدينة الرياض من وجهة نظر المعلمات، وتحديد متطلبات القيادة التمكينية لدى مديرات المدارس الثانوية الحكومية بمدينة الرياض من وجهة نظر المديرات، باستخدام المنهج الوصفي المسحي وأداته الاستبانة، وبلغت عينة المديرات (٢٠١) مديرة ثانوية حكومية بالرياض وبلغت عينة المعلمات (٣٦٤) معلمة. وتوصلت النتائج إلى أن ممارسة القيادة التمكينية لدى مديرات المدارس الثانوية الحكومية بمدينة الرياض من وجهة نظر المعلمات بلغت درجة مرتفعة، بمتوسط حسابي (٣,٩١) وانحراف معياري (٠,٨٤)، حيث جاء بعد إظهار الثقة في الأداء العالي في مقدمة الأبعاد المتحققة، يليه بعد توفير الاستقلالية، ثم بعد تعزيز معنى العمل، وفي المرتبة الأخيرة بعد المشاركة في صنع القرار. كما توصلت النتائج إلى موافقة المديرات على متطلبات القيادة التمكينية لدى مديرات المدارس الثانوية الحكومية بمدينة الرياض بدرجة مرتفعة، بمتوسط حسابي (٤,١١) وانحراف معياري (٠,٤٩)، حيث جاءت المتطلبات المادية في مقدمة متطلبات القيادة التمكينية، يليها المتطلبات المجتمعية، ثم المتطلبات الشخصية، وأخيراً المتطلبات التنظيمية. في حين تم التوصل إلى وجود فروق ذات دالة إحصائياً في ممارسة القيادة التمكينية لدى مديرات المدارس الثانوية الحكومية بمدينة الرياض من وجهة نظر المعلمات تعزى للمؤهل العلمي وسنوات الخبرة في التعليم، لصالح المعلمات الحاصلات على البكالوريوس، والمعلمات اللاتي لديهن خبرات من (٥- ١٠ سنوات) وأكثر من ١٠ سنوات. ووجود فروق دالة إحصائياً في متطلبات القيادة التمكينية لدى مديرات المدارس الثانوية الحكومية بمدينة الرياض من وجهة نظر المديرات تعزى للمؤهل العلمي وسنوات الخبرة في الإدارة المدرسية، لصالح المديرات الحاصلات على البكالوريوس، والمديرات اللاتي لديهن أقل من ٥ سنوات خبرة. وتم التوصل إلى عدد من التوصيات ومنها: إشراك المعلمات في صنع القرار من خلال استشارتهن في القرارات الاستراتيجية المتعلقة بالمدرسة.

الكلمات المفتاحية: متطلبات القيادة التمكينية، أبعاد القيادة التمكينية، معلمات المرحلة الثانوية.

Abstract

The aim of the study was to discover the reality of empowerment leadership practices of female public high school principals in Riyadh from the point of view of female teachers, and to identify empowerment leadership requirements of female public high school principals in Riyadh from the point of view of female principles, using the descriptive survey method and its questionnaire tool. The sample of principals was (201) female principals and the sample of female teachers was (364). The study found the practices of empowerment leadership by female principals of public high schools in Riyadh from the point of view of female teachers were high, with an average of (3.91), The dimension of showing confidence in high performance came at the forefront of the dimensions achieved, followed by the dimension of providing independence, then enhancing the meaning of work, and last participating in decision-making. Also, the results led to female principals agreeing on empowerment leadership requirements of female public high school principals in Riyadh to a high degree, with an average of 4.11. The forefront of empowerment leadership requirements was financial, followed by community, personal, and organizational requirements. The study found statistical differences that indicate the practice of empowerment leadership among public high school principals in Riyadh from the point of view of teachers, is due to academic qualifications and years of experience in education, for the benefit of female teachers with bachelor's degrees, female teachers with 5-10 years of experience, and more than 10 years of experience. Also, statistically significant differences in the empowerment leadership requirements of female principals of public high schools in Riyadh, from the perspective of female principals, is attributable to academic qualifications and years of experience in school management, for the benefit of female directors with bachelor's degrees, and for female principals with less than five years of experience. A number of recommendations were reached, including: involving teachers in decision-making by consulting them in strategic decisions related to the school.

Keywords: Empowering requirements Empowerment leadership dimensions - Secondary school teachers.

المقدمة

يتسم العصر الحالي بالتقدم العلمي والتقني، والثورة المعرفية والمعلوماتية، وسرعة الاتصال وتبادل الخبرات وفي ظل تلك السمات العصرية يتزايد الاهتمام بتطوير المنظومة التعليمية، وتحقيق جودة التعليم من خلال مواكبة المتغيرات السريعة، حيث هدفت رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ إلى بناء نظام تعليمي يساهم في عجلة الاقتصاد، ويمكّن الأجيال من اكتساب المعارف والمهارات والقيم، ويتيح فرصة الإبداع والابتكار، وتطوير المواهب، وتعزيز بناء الشخصية للطالب، ويلبي متطلبات العصر ويواكب التطور العالمي والثورة المعرفية والتقنية. كما أصبح اهتمام المؤسسات التعليمية بالقيادات التربوية من مديري المدارس أمراً بالغ الأهمية كي يسلكوا سلوكاً متميزاً وابتكارياً في قيادة العمل الإداري في المدارس، وأن يمتلكوا درجة عالية من المقومات اللازمة لإدارة تلك المدارس ليقدموا الرعاية النوعية الكافية للعاملين معهم والطلاب، للحصول على نواتج متميزة تلبي الحاجات المستقبلية للمجتمع.

تعد القيادة من العوامل التي تؤثر على سلوكيات العاملين داخل المؤسسات التعليمية، ذلك أن المدير هو النقطة المركزية والعنصر الرئيس الذي تدور حوله أعمال المدرسة، الأمر الذي يتطلب أن تكون لديه القدرة في التأثير على سلوك المعلمين والعاملين بالشكل المطلوب (مرزوق والروبي والعباسي، ٢٠١٧).

وتكمن أهمية القيادة التعليمية والمتمثلة في مديري المدارس في الدور الأساسي الذي تقوم به في كافة جوانب العملية الإدارية التي تؤثر على الأفراد العاملين فيها من حيث فاعليتهم، وحماسهم للعمل، وروحهم المعنوية، وبالتالي فإن التجمعات البشرية القائمة في المؤسسات التربوية لا تستطيع أن تحقق أهدافها وتتطور إلا بوجود قيادة فاعلة قادرة على الإدارة لتحقيق الأهداف والوصول إلى النتائج، ومن هنا أصبح حتمياً أن يطال التطوير والتدريب القيادات (العتيبي،٢٠١٦).

فمديرو المدارس لهم أهمية كبيرة في توجيه سلوك العاملين نحو تحقيق الأهداف المرغوبة، ولا شك أن المهارة القيادية تؤثر على مستوى الأداء العام في التنظيم، لكون القائد هو الذي يحرك الجهود ويوجه الطاقات لتحقيق أفضل المستويات للإنجاز فهي عملية التأثير في الآخرين لتحقيق أهداف محددة (قناديلي، ٢٠١٨).

بما أن البيئة التربوية تتغير بخطى متسارعة وتخلق أبعاداً وأوضاعاً لم يكن الفرد متعوداً على معالجتها أو التفاعل معها، هنا يأتي دور مديري المدارس في ضرورة تبني تطوير ممارسات القائد التربوي في التعامل مع المشكلات وحلها بطرق إبداعية، والانتقال من الطرق التقليدية في التعامل مع المواقف التربوية الطارئة إلى طرق أكثر تطوراً وإبداعاً. لذا تظهر الحاجة إلى تنمية وتطوير مهارات مديري المدارس (حمادات،٢٠١٧).

وترى (السيوفي، ٢٠١٩) أن من دواعي الحاجة لتطوير القيادات في الإدارة التربوية والتعليمية ما يلي: تشخيص الواقع والانتقال من الفكر إلى تفعيل الفكر والتطبيق العملي، وتحديد هدف واع، والتأسيس لقيادات تربوية مستمرة، ومن أدوات قياس القدرة القيادية هو مدى نجاحها في التأثير على قيادات تربوية داخلية والتي بدورها تكون قادرة على إحداث التغيير المطلوب، وإيجاد مناخ تنظيمي قادر على تحقيق أهداف المؤسسة التربوية وتكريس مواردها البشرية والمادية في سبيل تحقيق غايتها.

وتعد القيادة التمكينية Empowering Leadership من الاتجاهات الحديثة للقيادة، والتي برزت على الساحة العلمية مؤخراً، وينظر إليها على أنها تعطي أكبر قدر من المسؤولية والتوجيه الذاتي للموظفين، وإزالة الظروف التي تعزز شعورهم بالعجز مثل البيروقراطية، والسماح لهم بقدر من الحرية والمرونة قدر ما تقتضيه الظروف، إضافة إلى توفير بيئة أساسية أكثر قوة وديناميكية، وتنفيذ الإجراءات دون إشراف أو تدخل الأمر الذي من شأنه زيادة ممارسات العاملين للسلوكيات الإيجابية (Abou Elkomsan, 2019,).

كما تعد القيادة التمكينية من الاتجاهات القيادية والإدارية الحديثة التي يمكن من خلالها زيادة القدرة التنافسية، وتحقيق التوافق بين جميع العاملين على اختلاف مهامهم، وزيادة التكامل بين المستويات الإدارية المتعددة بالإصلاح الإداري الذي يسعى لتخفيف الأعباء عن القيادات ومنح الصلاحيات الداعمة للعاملين، لأن الوقت الممنوح للقيادات لإنجاز المهام والأعمال لم يعد كافياً في ظل التفاصيل الكثيرة التي يصعب على القيادات التربوية الإحاطة بها وهذا في حد ذاته كفيل بزيادة ضغوط العمل (الحارثي،٢٠٢٠).

فالقائد الممكن يتبني مجموعة من سلوكيات القائد المتميزة الموجهة نحو تطوير قدرات التأثير الذاتي، وتشمل التحكم الذاتي، التنظيم الذاتي، الإدارة الذاتية، والقيادة الذاتية للتابعين وتركيز القائد الممكن على تشجيع التابعين لأخذ زمام المبادرة، (Amundsen, 2015). والقائد الممكن يفوض مسؤوليات هامة للتابعين تتصل بطبيعة وظائفهم، فيركز على التأثير الذاتي على التابعين بدلاً من إملاء الأوامر والتعليمات، وتوفير مناخ يمكن للتابعين من خلال إرضاء حاجاتهم للنمو والاستقلالية عن طريق ممارسة التحكم الذاتي الفعال والتوجيه الذاتي نحو التنظيمية ويقود الآخرين للتأثير على أنفسهم لتحقيق أداء عالي. ولدى القائد اعتقاد راسخ أن التابعين أنفسهم مصدر مؤثر للحكمة والتوجيه، لذلك يسعى لتطوير التابعين الفاعلين في قيادتهم الذاتية.(Auh,2022) ولذلك تتضح أهمية الحاجة إلى دراسة ممارسات ومتطلبات القيادة التمكينية لدى مديرات المدارس الثانوية الحكومية بمدينة الرياض.

مشكلة الدراسة:

يمر النظام التعليمي في المملكة العربية السعودية بمرحلة تغييرات هائلة باعتماد تنفيذ عدد من البرامج والمشاريع الاستراتيجية استجابة للرؤية الملكية الطموحة وذلك بتحقيق الأهداف التعليمية، فهذه المشاريع والبرامج تبشر بإحداث تغييرات ونقلة نوعية كبيرة في النظام التعليمي، ولكن هذه التغييرات لن تؤتي ثمارها ما لم تتوفر لها مقومات النجاح ويأتي في مقدمتها كما يرى الزهراني (٢٠١٨) قيادات تربوية مؤثرة قادرة على قيادة عمليات التغيير وتوجيهها نحو أهدافها المنشودة.

فقد أكدت نتيجة دراسة العتيبي (٢٠٠٩) على ضرورة تبني القيادة التمكينية لمواجهة التحديات المعاصرة، وأوصت بأهمية التدريب لتطوير العاملين وبالتنويع في دراسة القيادة التمكينية، كما كشفت هذه الدراسة عن أن التمكين من أجل مشاركة العاملين واندماجهم والتزامهم وتقليل المستويات الإدارية لديهم من أهم أهداف تطبيق القيادة التمكينية لدى العاملين. في حين توصلت نتائج دراسة النوح (٢٠١٧) إلى أن النظام العائق الأكبر لتمكين قادة المدارس، ومن العوائق مركزية الوزارة، وعدم تدريب قادة المدارس، وعدم قناعة الإدارة العليا بقادة المدارس، ووجود نظام رقابي صارم لا يسمح بحرية التصرف. وأكد المنيع (٢٠١٧) في دراسته أن غياب الرؤية القيادية والعمل الاستراتيجي والمؤسسي من أهم مظاهر الضعف التنظيمي الذي تعاني منه إدارات التعليم بالمملكة، وقد كشفت العديد من الدراسات مثل دراسة عماد الدين (٢٠١٩م أن عدم

توفر القيادة المؤثرة، وضعف كفاية القيادات التربوية تعد من أبرز المعوقات التي تواجه عملية التطوير. بينما توصلت نتائج دراسة القرني (٢٠٢١) لوجود تأثيرات مباشرة لسلوك القيادة الممكنة على كل من أداء المهام والأداء السياقي ووجود تأثيرات مباشرة للتمكين النفسي على كل من أداء المهام والأداء السياقي.

وفي المقابل فقد أكدت نتائج عدد من الدراسات الأجنبية ومنها دراسة لي (Lee, 2016) عن وجود علاقة بين القيادة التمكينية وأداء المهام وأن توجه الموظف للتعلم توسط هذه العلاقة، وتوصل الباحثان زهو وزهانق (Zhou & Zhang, 2014) إلى وجود علاقة إيجابية قوية بين القيادة التمكينية والإبداع عندما يكون الموظفين لديهم مستويات عالية من تجنب عدم التأكد والثقة في المشرف، كما أشارت إلى أن الإبداع المرتبط بالكفاءة الذاتية يتوسط أثر التفاعل الثلاثي لكل من القيادة التمكينية، وتجنب الشك والثقة في المشرف على الإبداع. وقد أظهرت نتائج كوتر (Kotter,2018) أن البعد الرئيس في سلوك القيادة الفعالة الناجحة هو إنشاء برامج لتطوير المهارات ورؤية لما يمكن أن يتحقق ووضع استراتيجية لتنفيذ ذلك. كما توصلت نتائج دراسة هومبورستاد وقيسنر (Humborstad&Giessner, 2019) أنه يوجد دور وسيط للقيادة الحرة بين القيادة التمكينية وفاعلية القائد، كما تشير نتائج الدراسة أن القيادة التمكينية والقيادة الحرة من وجهة نظر المرؤوسين هي أنماط قيادية أقرب إلى بعضها البعض.

وتوصلت نتائج دراسة الحارثي (٢٠٢٠) إلى أبرز مقومات تطبيق القيادة التمكينية في المدارس الثانوية بمحافظة أبها بحيث أكدت على أهمية تسليط الضوء على دراسات القيادة التمكينية في المدارس الثانوية بإدارات التعليم الأخرى، وأوصت دراسة العتيبي(٢٠٢١) بضرورة السعي الحثيث إلى ترسيخ اتجاه القيادة الممكنة لدى قادة المدارس بمحافظة الطائف من خلال تصميم وتنفيذ البرامج التدريبية. وتوصلت نتائج دراسة القرني (٢٠٢١) إلى وجود تأثيرات مباشرة لسلوك القيادة الممكنة على كل من أداء المهام والأداء السياقي ووجود تأثيرات مباشرة للتمكين النفسي على كل من أداء المهام والأداء السياقي للمشرفين التربويين بمحافظة جدة. كما توصلت نتائج دراسة الحربي والشهري (٢٠٢٢) إلى أن قادة المدارس في جدة يميلون إلى ممارسة القيادة الممكنة بدرجة عالية، وأوصت بالعمل على تصميم برامج نوعية تستهدف تنمية ممارسات وأساليب القيادة الممكنة وتطبيقاتها المختلفة في البيئة التعليمة لدى قادة المدارس. ويلاحظ

الاهتمام المحلي بدراسات القيادة التمكينية مؤخراً، فدراسة الحارثي (٢٠٢٠) طبقت في محافظة أبها ودراسة العتيبي (٢٠٢١) طبقت في محافظة الطائف في حين طبقت دراسة القرني(٢٠٢١) والحربي والشهري(٢٠٢٢) في محافظة جدة، مما يؤكد الحاجة إلى دراسة ممارسات ومتطلبات القيادة التمكينية لدى مديرات المدارس الثانوية الحكومية بمدينة الرياض.

في ضوء ما سبق، وانطلاقاً من الدور الحيوي للقيادات التعليمية في تطوير المؤسسات التربوية والمتمثلة في مديرات المدارس، جاءت هذه الدراسة لتسلط الضوء على ممارسة القيادة التمكينية في الأبعاد التالية: (تحسين فرص المشاركة في صنع القرارات، الثقة في الأداء العالي، توفير الاستقلالية من القيود البيروقراطية) لدى مديرات المدارس الثانوية الحكومية بمدينة الرياض من وجهة نظر المعلمات، كما تعمل على تحديد متطلبات القيادة التمكينية لدى مديرات المدارس الثانوية الحكومية بمدينة الرياض.

أسئلة الدراسة:

سعت الدراسة الحالية للإجابة عن الاسئلة الاتية:

١- ما واقع ممارسة القيادة التمكينية لدى مديرات المدارس الثانوية الحكومية بمدينة الرياض من وجهة نظر المعلمات؟

٢- ما متطلبات القيادة التمكينية لدى مديرات المدارس الثانوية الحكومية بمدينة الرياض من وجهة نظر المديرات؟

٣- ما الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في واقع ممارسة القيادة التمكينية لدى مديرات المدارس الثانوية الحكومية بمدينة الرياض من وجهة نظر المعلمات تعزى للمؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة في التعليم؟

٤- ما الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في متطلبات القيادة التمكينية لدى مديرات المدارس الثانوية الحكومية بمدينة الرياض من وجهة نظر المديرات تعزى للمؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة في الإدارة المدرسية؟

أهداف الدراسة:

سعت الدراسة الحالية لتحقيق الأهداف الاتية:

١- التعرف على واقع ممارسات القيادة التمكينية لدى مديرات المدارس الثانوية الحكومية بمدينة الرياض من وجهة نظر المعلمات.

٢- تحديد متطلبات القيادة التمكينية لدى مديرات المدارس الثانوية الحكومية بمدينة الرياض من وجهة نظر المديرات.

أهمية الدراسة

تمثلت الأهمية النظرية والتطبيقية في بعض النقاط الآتية:

الأهمية النظرية:

١- تستجيب هذه الدراسة لمتطلبات التغيير والتطوير الذي تسعى إليه وزارة التعليم وتوصياتها بتهيئة مديري المدارس لممارسة القيادة التربوية بكفاءة.

٢- تستمد الأهمية النظرية أيضاً من حداثة الموضوع الذي يمثل اتجاهاً جديداً في القيادة التربوية ولكون هذا الموضوع يتناسب مع المرحلة الزمنية المعاصرة التي يمر بها التعليم لتحقيق رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠.

الأهمية التطبيقية:

١- تطبيق أحد الاتجاهات القيادية الحديثة وهو القيادة التمكينية على مديرات المدارس الثانوية الحكومية بالرياض من وجهة نظر المعلمات.

٢- تقديم تغذية راجعة للمسؤولين عن التعليم وقياداته حيال ممارسات القيادة التمكينية لدى مديرات المدارس ومتطلبات تطبيق القيادة التمكينية.

حدود الدراسة:

تمثلت حدود الدراسة فيما يلي:

- الحدود الموضوعية: اقتصرت هذه الدراسة على واقع أبعاد القيادة التمكينية (تحسين فرص المشاركة في صنع القرارات، الثقة في الأداء العالي، توفير الاستقلالية من القيود البيروقراطية).
- الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة على المدارس الثانوية الحكومية للبنات بمدينة الرياض.
- الحدود الزمانية: تم التطبيق الميداني لهذه الدراسة في الفصل الأول من العام الدراسي ١٤٤٥هـ.
- الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على مديرات ومعلمات المدارس الثانوية الحكومية بالرياض.

مصطلحات الدراسة:

تعتمد الدراسة على مصطلح القيادة التمكينية وأبعادها وفيما يلي تعريف ذلك:

القيادة التمكينية

عرفها الحارثي (٢٠٢٠، ص٧) بأنها "القدرة على التأثير البنّاء في سلوك العاملين وتعزيز الثقة بهم من خلال منحهم كامل الصلاحيات الخادمة لإنجاز المهام وفق رؤية العاملين، لأنهم أكثر علماً من غيرهم بتفاصيل المهام والسبل المثلى لتأدية الأعمال". وعرفها (فاروق،٢٠١٧، ص٤) بأنها "المدى الذي يبدى فيه القائد ثقته في قدرات مرؤوسيه ويؤكد على أهمية عمل موظفيه ويشاركهم في صنع القرارات ويزيل أو يقلل من عدد القيود البيروقراطية على موظفيه".

وتعرف الباحثة القيادة التمكينية إجرائياً بأنها ممارسات تمنح المعلمة الكفء حرّية التصرف والصلاحية والاستقلالية واتخاذ القرار واقامة علاقات من الثقة المتبادلة بينها وبين مديرتها.

وتعرف الباحثة أبعاد القيادة التمكينية إجرائياً بما يلي:

تعزيز معنى العمل: مساعدة مديرات المدارس الثانوية الحكومية بالرياض للمعلمات في فهم وظيفة التعليم وتحقيق الفاعلية الكلية للمدرسة والاندماج في تطوير العمل بالمدرسة.

المشاركة في صنع القرارات: مشاركة مديرات المدارس الثانوية الحكومية بالرياض للمعلمات في صناعة القرارات بمختلف أنواعها وتعمل المديرة على تقديم الدعم المعنوي للمعلمات لاتخاذ القرارات المناسبة.

إظهار الثقة في الأداء العالي: إيمان مديرات المدارس الثانوية الحكومية بالرياض بقدرات وإمكانيات ومهارات المعلمات في التعامل مع المهام الصعبة وإدارة المواقف التعليمية وتقديم الأداء العالي.

توفير الاستقلالية: منح مديرات المدارس الثانوية الحكومية بالرياض المعلمات للصلاحيات اللازمة لحل المشكلات وحصول المعلمات على التفويض بالصلاحية الكافية لإنجاز المهام بكفاءة.

الإطار النظري

أولاً: مفهوم القيادة التمكينية.

برزت القيادة التمكينية خلال العقدين الماضيين وتزايد الاهتمام بها كأحد أنماط القيادة لنتائجها التنظيمية الإيجابية. وفي ضوء ذلك قدمت عدد من الدراسات والبحوث العلمية تعريفات واضحة للقيادة التمكينية. كما تعددت المصطلحات التي أشارت إلى القيادة التمكينية، ومنها سلوك تمكين القيادة، والقيادة التمكينية، وسلوك تمكين القائد، وتم تطوير هذا المفهوم ليواكب تيار المعرفة الإيجابية. وقد تزايد الاهتمام بمدى فعالية القيادة التمكينية لنتائجها التنظيمية الإيجابية. وتعرف فيكتشيو وآخرون (Vecchio, et al, 2010) القيادة التمكينية على أنها أحد أنماط القيادة المحددة لسلوكيات مشاركة المرؤوسين في السلطة، حيث لا تقتصر الفكرة وراء تمكين العاملين على تشجيع الإدارة الذاتية عن طريق تفويض السلطة للمرؤوسين فحسب؛ بل تمتد لتشجيع العاملين على تقديم الأفكار، والآراء، والمقترحات البناءة.

ويؤكد الحارثي (٢٠٢٠) أن القيادة التمكينية تعتبر من الاتجاهات الإدارية الحديثة، التي تهدف إلى تغيير بيئة العمل في المؤسسات من خلال إعطاء العاملين القدرة الكاملة على تحسين واقع العمل وإجراءات تنفيذه، فموارد بعض المؤسسات تتعرض للنقص من خلال زيادة عدد المنافسين وتعدد جودة المخرجات بما يوافق رغبة المستفيدين، فكان لزاماً على قادة المؤسسات

التفكير في تغيير واقع العمل، وكان مما قام به القادة هو تغيير نمط القيادة المتبع، ومما دفع إلى ذلك هو تعدد أنماط القيادة واتجاهاتها الحديثة، وكان منها القيادة التمكينية.

ويرى اميدسون ومارتنسن (Amundsen & Martinsen, 2015) أنها مجموعة إجراءات، وأفعال يتخذها القائد لتفويض سلطات اتخاذ القرار للمرؤوسين، فهي عملية تحفيزية أكثر من كونها تفويض السلطة للمرؤوسين لرفع مستوى التحفيز الجوهري لهم. كما يشير شونج وزملاؤه (Cheong, et al 2019) أن هناك اتفاق على أن القيادة التمكينية هي عملية مشاركة، وتخصيص الاستقلالية والمسؤوليات للتابعين من خلال مجموعة محددة من سلوكيات القائد الموجهة للعاملين من أجل تعزيز الدافع الداخلي وتحقيق النجاح في العمل.

كما يعرفها أهيريني (Ahearne et al., 2005) على أنها سلوكيات القائد والتي تساهم في تعزيز معنى العمل وأهمية العمل من خلال المشاركة في صنع القرارات، ودعم الاستقلالية، إظهار الثقة في أداء الموظفين. في حين عرفها هامبوستاد (Humborstad et al., 2019) بأنها نمط للقيادة يهدف إلى تحويل المرؤوسين إلى قادة بمعنى آخر قدرتهم على قيادة أنفسهم. بينما يعرفها زوو وزانج (Zhou, 2014 & Zhang) على أنها المدى الذي يبدي فيه القائد ثقته في قدرات مرؤوسيه، ويؤكد على أهمية عمل موظفيه، ويشاركهم في صنع القرارات، ويزيل أو يقلل من عدد القيود البيروقراطية على موظفيه. وعرّفها كابلان (Kaplan, 2003, p4) بأنها السلوك الذي يتبعه القائد التنفيذي تجاه العاملين معه، للتمكن من الاستفادة القصوى من قدرات العاملين، ومنحهم الفرصة الكافية للتميّز من خلال المرونة في منحهم كافة ما يحتاجونه من دعم وصلاحيات.

وفي المجال المدرسي، يشير أحمد وأبو الوفا والهاجري (٢٠١١) بأن القيادة التمكينية هي نوع القيادة التي يتم في ضوئها منح المعلمين صلاحيات القائد التربوي لقيادة العمل المدرسي وفق المتغيرات المستجدة في البيئة الداخلية والخارجية للمدرسة. كما يعرفها الحارثي (٢٠٢٠،ص٧) "أنها القدرة على التأثير البنّاء في سلوك العاملين وتعزيز الثقة بهم من خلال منحهم كامل الصلاحيات الخادمة لإنجاز المهام وفق رؤية العاملين، لأنهم أكثر علماً من غيرهم بتفاصيل المهام والسبل المثلى لتأدية الأعمال".

ثانياً: أهمية القيادة التمكينية.

أشار الحارثي (٢٠٢٠) إلى أن أهمية القيادة التمكينية تظهر من خلال أنها تضمن المشاركة الفعلية لجميع العاملين، كما يتحول القرار في ظل القيادة التمكينية من قرار تشاركي صادر من القائد والعاملين إلى قرار تخصصي موقفي متصل بحيثيات الموقف الوظيفي، كما تساعد على تحسين واقع الممارسات والإجراءات بما يتوافق مع المتغيرات، ويتطور العمل من فريق كامل إلى فرق عمل متنوعة في إطار عام، كما تعمل على تعزيز فرص إيجاد طرق مبتكرة لتأدية الأعمال والقيام بالوظائف، وتقوية العلاقة بين أطرف العمل داخل المؤسسة وقيامها على مبدأ الثقة والولاء. ومن خلال ما سبق، ترى الباحثة أن تعريفات القيادة التمكينية قد اشتركت في العديد من السمات، والأنماط التي يمكن حصرها فيما يلي:

-منح الموظف الكفء حرّية التصرف والصلاحية والاستقلالية في تنفيذ أعماله.

-منح الموظفين مستويات أكبر من السيطرة والتحكّم في متطلبات الوظيفة.

-إقامة علاقات من الثقة المتبادلة والشراكة في المصالح بين القائد والموظف.

-تشجيع الأفراد على تحمّل المسؤولية وعلى التّعلّم والتطوير الذاتي.

-دعم مشاركة العاملين في عملية صناعة القرار.

ثالثاً: أهداف القيادة التمكينية.

اقترحت العديد من الدراسات ومنها دراسة العتيبي (٢٠٠٩) مجموعة من الأهداف التي تسعى القيادة التمكينية لتحقيقها، ويمكن تلخيصها فيما يلي:

-التمكين من أجل المشاركة: وتهتم بتمكين العاملين بسلطة اتخاذ القرار في بعض الأمور والمهام المتعلقة بالعمل والتي كانت في الأساس من اختصاص المديرين. ويتضمن التمكين من خلال المشاركة تمكين الموظفين لاتخاذ قرارات استجابة لطلبات المستفيدين الفورية وتولي خدمتهم. ويتم تشجيع هذا الاتجاه والسلوك في العمل بالتدريب على الاهتمام بالمستفيدين والتدوير الوظيفي.

-التمكين من أجل الاندماج: ويهتم أساساً بالاستفادة من خبرة وتجربة الأفراد في تقديم الخدمة من خلال الاستشارة والمشاركة في حل المشكلات. حيث يحتفظ المدير بسلطة اتخاذ القرار، ولكن يشارك الموظفين في تقديم المعلومات. حيث تستخدم الاجتماعات الدورية بكثرة لتوصيل المعلومات واستشارة الموظفين للحصول على معلومات مسترجعة.

-التمكين من أجل الالتزام: ويتضمن تمكين العاملين من خلال التزامهم بأهداف المؤسسة أو المدرسة وتشجيعهم على تحمل مسؤوليات أعلى من الأداء المطلوب. وتستطيع المدارس الحصول على التزام العاملين من خلال تحسين رضا العاملين عن العمل والشعور بالانتماء للمؤسسة.

-التمكين من أجل تقليل المستويات الإدارية: فالبناء التنظيمي المسطح بمستويات وخطوط سلطة أقل يمكن أن يوفر بيئة ملائمة وصالحة للتمكين تسمح للموظفين باتخاذ القرارات في الوقت المناسب. وبجانب ذلك يتم التركيز على تدريب وتطوير الموظفين ويصاحبه زيادة الاستثمار في عملية التدريب الموجه لتنمية قدرات العاملين (العتيبي، ٢٠٠٩).

كما يشير الحارثي (٢٠٢٠) أن القيادة التمكينية تعتمد على مجموعة من الأهداف، يتمثل بعضها في التالي:

١) إيجاد الثقة التامة.

٢) دعم التفويض الاختياري.

٣) تحقيق المرونة.

٤) التطوير المهني.

رابعاً: أدوار القيادة التمكينية

يشير فيوتشو وزملاؤه (Vecchio et al, 2010) أن القيادة التمكينية لها ثلاثة أدوار رئيسة متمثلة في دعم سلوك العمل المستقل، ودعم التفكير الإيجابي، وتعزيز العمل التعاوني. وتعتبر تلك الأدوار هي النتائج المتوقعة من تطبيق نمط القيادة التمكينية على مستوى المؤسسات بمختلف أنواعها ومستوياتها ومن بينها المدارس، وفيما يلي توضيح لتلك الأدوار:

١) دعم سلوك العمل المستقل: ويشير هذا الدور إلى مدى الحرية التي يشعر بها المرؤوس خلال أدائه لعمله وفق الطريقة التي تناسبه، وبحسب أولوياته دون أن تفرض عليه. كما أنه بمثابة سلوك المرؤوس الذي يمارس خلاله مهام عمله بحرية تامة، ويمكنه تحديد إجراءات عمله مما يزيد من شعوره بالمسؤولية تجاه نتائج عمله، ويؤدى سلوك العمل المستقل إلى تعظيم الإنتاجية ورفع مستوى كفاءة الأداء، وتبنى السلوكيات الإيجابية تجاه العمل وتحفيز العالمين على المشاركة في اتخاذ القرارات، وأن يتحملوا المسؤولية تجاه تلك القرارات التي قاموا باتخاذها (البردان، وعبد الجواد، ٢٠٢٠).

٢) دعم التفكير الإيجابي: ويشير هذا الدور إلى استخدام العقل بطريقة فعالة تضفي إيجابية على بيئة العمل وتعظم نتائجه، عن طريق استغلال طاقاته وإمكانياته دون وضع قيود سلبية تعوق الأفكار والسلوكيات الإيجابية بالعمل، فدعم التفكير الإيجابي يشير إلى مدى قدرة القائد على تشجيع المرؤوسين وتحفيزهم لاستغلال طاقاتهم وإمكانياتهم دون الالتفاف إلى المعوقات والتغلب عليها بما يعظم نتائج الأعمال، ويساعد على تحسين المناخ العام للعمل داخل المدرسة؛ بما يحدث التكاتف والتعاون بين العاملين داخل المدرسة (البردان، وعبد الجواد، ٢٠٢٠).

٣) تعزيز العمل التعاوني: ويشير هذا الدور إلى قدرة المرؤوسين على التعاون الفعال لتحقيق أهداف مخططة، فتعزيز العمل التعاوني يمثل قدرة القائد على توحيد رؤى المرؤوسين بفرق العمل ومجهوداتهم، وتعظيم رغبتهم في التعاون البناء والتواصل المثمر لتحقيق الأهداف المخططة (Pinder, 2014).

خامساً: أبعاد القيادة التمكينية.

بمراجعة العديد من الأدبيات والدراسات التي تمت على القيادة التمكينية، يتضح تعدد وجهات نظر الباحثين بشأن أبعاد القيادة التمكينية، إذ تناولتها دراسات عديدة ومنها دراسة الاميري (Alameri et al, 2019) ودراسة فيوتشو (Vecchio et al, 2010) على أنها ثلاثة أبعاد: (سلوك العمل المستقل، ودعم التفكير الإيجابي، وتعزيز العمل التعاوني)، في حين تناولتها عدد من الدراسات ودراسة داش وفوهرا (Dash and Vohra, 2019) ودراسة أودنيرت (Audenaert et al, 2020) على أنها أربعة أبعاد هي: (تعزيز الشعور بمعنى العمل، وتعزيز فرص المشاركة في صنع

القرارات، وإظهار الثقة في الأداء العالي، والإمداد بالاستقلالية من القيود البيروقراطية)، بينما تناولتها دراسات أخرى مثل دراسة لي وزملاؤه (Lee, et al, 2014) ودراسة لي (Lee, 2019) على أنها خمسة أبعاد: (توافر القدوة، والمشاركة في صناعة القرارات، والتدريب، والإعلام، وإظهار الاهتمام والرعاية).

وبناء على ذلك يتضح أن غالبية هذه الأدبيات تؤكد على الأبعاد التالية: تعزيز الشعور بمعنى العمل، وتعزيز فرص المشاركة في صنع القرارات، وإظهار الثقة في الأداء العالي، والإمداد بالاستقلالية من القيود البيروقراطية. فهذه الأبعاد مازالت الأكثر شمولاً وقبولاً واعتماداً في العديد من الأدبيات السابقة والتي من بينها دراسة داش وفوهرا (Dash and Vohra, 2019) ودراسة هاسي وزملاؤه (Hassi et al, 2021) ودراسة أودنيرت وزملاؤه (Audenaert et al, 2020) وانسجاماً مع ما هو متبع في أغلب الدارسات السابقة ستعتمد الدراسة الحالية على هذه الأبعاد الأربعة في قياس القيادة التمكينية، وهي تعزيز معنى العمل، والمشاركة في صنع القرارات، وإظهار الثقة في الأداء العالي، وتوفير الاستقلالية، وفيما يلي تفصيل لتلك الأبعاد:

١) تعزيز معنى العمل: وهنا يشير زانج وزو (Zhang and Zhou, 2014) أن هذا البعد يعبر عن مدى إدراك العاملين أن المهام التي يؤدونها ذات قيمه بالنسبة لهم وللآخرين، وأن هناك توافق بين متطلبات القيام بالعمل وقيم العاملين ومعتقداتهم. ويعكس هذا البعد قدرة القائد على مساعدة العاملين في فهم أهمية مساهماتهم وأدوارهم في تحقيق أهداف المؤسسة خلال تبني مجموعة من السلوكيات المتنوعة منها تحديد أهداف تنظيمية ملهمة، وربط مهام العاملين بالقيم والقضايا التنظيمية، وشرح وتفسير أثر قيام العاملين بمهامهم على الفعالية الكلية للمؤسسة أو المدرسة.

٢) المشاركة في صنع القرارات: يشير هذا البعد إلى مدى اعتماد القائد على مقترحات وآراء العاملين المتعلقة بمهام العمل، وحرصه على إشراكهم وإدماجهم في علميات صنع القرار. كما يعكس مدى تبنى القائد لسلوكيات الإدارة التشاركية التي تؤكد على حث العاملين على التعبير عن آرائهم، ودعوتهم إلى الاجتماعات لمناقشة مبادراتهم ومقترحاتهم، ومنحهم مزيداً من حرية التصرف في صنع القرارات المتعلقة بعملهم، كذلك الحرية التامة في الرجوع عن تلك القرارات وتعديل المسار في أي وقت حسب ما تقتضيه حاجة العمل (Mudallal et al, 2017).

٣) إظهار الثقة في الأداء العالي: ينظر إلى هذا البعد على أنه إيمان القائد بكفاءة العاملين، وقدرتهم على تحقيق مستويات الأداء العالي. فهو يمثل اعتقاد القائد أن العاملين يمكنهم التعامل مع متطلبات الوظيفة بكفاءة عالية، وقدرتهم على التطوير والتحسين حتى عند وقوع الأخطاء، لذلك تتضمن سلوكيات إظهار الثقة في أداء العاملين عنصرين أساسين الأول إظهار القائد ثقته في العاملين، والثاني اعتقاد القائد يقينا بقدرتهم على تحقيق ما هو متوقع منهم (Ahearne et al, 2005).

٤) توفير الاستقلالية: يشير هذا البعد إلى مدى الحرية التي يشعر بها العاملون خلال أدائهم لعملهم وفق الطريقة التي تناسبهم، وبحسب أولوياتهم دون أن تفرض عليهم. فمنح الاستقلالية للعاملين يؤكد قدرتهم على تحديد إجراءات عملهم وفقا لطريقتهم الخاصة، وتحفيزهم لاستغلال إمكاناتهم، والعمل على الحد من المعوقات والقيود والتغلب عليها بما تتضمنه من تبسيط القواعد التنظيمية، وتقليل الإجراءات الإدارية، وتقليص مستويات السلطة ونطاق الإشراف بما يزيد من شعورهم بالمسؤولية تجاه نتائج عملهم (Zhang and Zhou, 2014).

وترى الباحثة أن تمكين العاملين داخل المدارس يمثل تحولاً جذرياً في الثقافة، لذلك فإن تبني التمكين في بيئة الإدارة المدرسية يعني التركيز بشكل جوهري على عملية التغيير في السياسات والممارسات والبناء التنظيمي لإيجاد مناخ داعم للتمكين. بالتالي فإن ثقافة مديري المدارس يجب أن تكون ملائمة، والا سيحكم على جهود تمكين العاملين بالفشل. حيث يجب أن يكون مديرو المدارس على استعداد للسماح بزيادة تحكم العاملين في عملهم، والسماح لهم كذلك الوصول بشكل أكبر للمصادر، وتملكهم لصلاحيات اختيار أسلوب القيام بالعمل. وينبغي على الإدارة كذلك أن توفر بيئة تسود فيها الثقة، وتحمل المخاطرة.

الدراسات السابقة:

دراسة (مرزوق، ٢٠١٧) هدفت إلى معرفة أثر القيادة التمكينية بأبعادها الأربعة (الثقة في الأداء العالي، تعزيز معنى العمل، تعزيز فرص المشاركة في صنع القرارات، الاستقلالية من القيود البيروقراطية) على سلوك المواطنة التنظيمية الموجه نحو المنظمة بالتطبيق على وحدات الحكم المحلى بمحافظة كفر الشيخ بمصر، كما سعت الدراسة إلى استكشاف نوع وقوة العلاقة بين القيادة

التمكينية وسلوك المواطنة التنظيمية الموجه نحو المنظمة، والتعرف على مدى الاختلاف بين اتجاهات العاملين نحو ممارسة سلوك المواطنة التنظيمية الموجه نحو المنظمة وفقاً لخصائصهم الديموغرافية (العمر، النوع، مدة الخبرة، المؤهل العلمي). واعتمدت الدراسة عينة من ٣٦٨ من العاملين بوحدات الحكم المحلى بمحافظة كفر الشيخ بمصر، وأظهرت نتائج الدراسة وجود تأثير معنوي للقيادة التمكينية بشكل إجمالي وكل بعد على حدة على سلوك المواطنة التنظيمية الموجه نحو المنظمة، كما أظهرت عدم وجود اختلافات ذات دلالة إحصائية بين فئات المستقصى منهم من حيث مستوى ممارسة سلوك المواطنة التنظيمية الموجه نحو المنظمة وفقاً لخصائصهم الديموغرافية السابقة، في حين وجدت اختلافات ذات دلالة إحصائية نحو ممارسة سلوك المواطنة التنظيمية الموجه نحو المنظمة فقط ترجع إلى النوع.

دراسة النوح (٢٠١٧) هدفت الدراسة إلى التعرف على متطلبات نجاح التمكين ومعوقات التمكين وبناء تصور لتمكين قادة المدارس، وتم استخدام المنهج الوصفي والاستبانة أداة للدراسة وطبقت العينة على قادة ومشرفي المدارس بمدينة الرياض، ومن أبرز النتائج أن هناك متطلبات لنجاح التمكين من أبرزها: منح الثقة لقادة المدراس ومشرفي القيادة المدرسية، التزام الوزارة بدعم قادة المدارس ووضع برنامج تدريبي لقادة المدارس والابتعاد عن الرقابة المباشرة على القادة.

دراسة الحارثي (٢٠٢٠) هدفت الدراسة إلى التعرف على مقومات تطبيق القيادة التمكينية في المدارس الثانوية بمدينة أبها في ضوء تطبيق نظام المقررات من وجهة نظر معلمي المدارس الثانوية، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي، وتم بناء استبانة لجمع البيانات، ومن أبرز النتائج: أظهر المتوسط العام لمحور المقومات المادية لتطبيق القيادة التمكينية حصوله على درجة أهمية (عالية)، وأظهر كذلك المتوسط العام لمحور المقومات التنظيمية لتطبيق القيادة التمكينية حصوله درجة أهمية (عالية)، كما أظهر المتوسط العام لمحور المقومات الاجتماعية لتطبيق القيادة التمكينية حصوله على درجة أهمية (عالية)، وكذلك أظهر المتوسط العام لمحور المقومات الشخصية لتطبيق القيادة التمكينية حصوله علي درجة أهمية (عالية).

دراسة العتيبي (٢٠٢١) هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة قادة مدارس التربية الخاصة بمحافظة الطائف لنمط القيادة الممكنة من وجهة نظر المعلمين ودرجة توافر سلوك المواطنة التنظيمية لدى المعلمين والكشف عن العلاقة بين ممارسة قادة المدارس للقيادة الممكنة وسلوك

المواطنة التنظيمية لدى المعلمين، وتم استخدام المنهج الكمي بأسلوبيه المسحي والارتباطي، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة موجبة بين القيادة الممكنة لقادة المدارس وسلوك المواطنة التنظيمية لدى المعلمين وأوصت الدراسة بضرورة السعي الحثيث إلى ترسيخ اتجاه القيادة الممكنة لدى قادة المدارس من خلال تصميم وتنفيذ برامج التدريبية.

دراسة القرني (٢٠٢١) هدفت إلى تحديد الآثار المباشرة لسلوك القيادة الممكنة على أداء المهام و الأداء السياقي لدى المشرفين التربويين والمشرفات وتحديد آثارها غير المباشرة على هذين المتغيرين في وجود التمكين النفسي كمتغير وسيط، واستخدمت الدراسة تصميم البحث الارتباطي التنبؤي واستخدمت الحصر الشامل على مجتمع المشرفين التربويين والمشرفات في مكاتب التعليم بمحافظة جدة، وأظهرت النتائج وجود تأثيرات مباشرة لسلوك القيادة الممكنة على كل من أداء المهام والأداء السياقي ووجود تأثيرات مباشرة للتمكين النفسي على كل من أداء المهام والأداء السياقي.

دراسة الحربي والشهري (٢٠٢٢) هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة قادة المدارس الثانوية بمدينة جدة لنمط القيادة الممكنة وتحقيقاً لأهداف الدراسة استخدم الباحثان المنهج الكمي بأسلوبيه (المسحي والارتباطي) وتكون مجتمع الدراسة من معلمي ومعلمات المدارس الثانوية بمدينة جدة والبالغ عدد العينة العشوائية (٤١٧)، وتوصلت الدراسة إلى أن قادة المدارس يميلون إلى ممارسة القيادة الممكنة بدرجة عالية، وأوصت الدارسة العمل على تصميم برامج نوعية تستهدف تنمية ممارسات وأساليب القيادة الممكنة وتطبيقاتها المختلفة في البيئة التعليمة لدى قادة المدارس.

دراسة ليو، وونغ، فو (٢٠٢٢) Liu, Wong, &FU التي تناولت الذكاء العاطفي للقائد، ومتغير بعد الشخصية وأكدت ارتباطهم إيجابياً بالقيادة التمكينية، وأن القيادة التمكينية تتوسط الآثار الإيجابية المعنوية للذكاء العاطفي لقائد الفريق وقبول قائد الفريق على مناخ الفريق، وأن انفتاح قائد الفريق على التجارب الجديدة كأحد أبعاد شخصية القائد لا يرتبط بسلوك التمكين لقائد الفريق.

ويتضح مما سبق أن أبرز معالم اتفاق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة أنها جاءت في موضوع القيادة التمكينية، وأنها استخدمت المنهج الوصفي المسحي وبعض تلك الدراسات

أضافت الأسلوب الارتباطي، كما أن جميع الدراسات السابقة استخدمت الاستبانة أداة لجمع المعلومات وتم تطبيقها في ميدان التعليم العام. وتميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في تناولها لموضوع ممارسات القيادة التمكينية لدى مديرات المدارس الثانوية الحكومية بمدينة الرياض من وجهة نظر المعلمات، ومتطلبات القيادة التمكينية لدى مديرات المدارس الثانوية الحكومية بمدينة الرياض من وجهة نظر المديرات، كما تميزت بتسليط الضوء على ذات الدلالة الإحصائية إذ إن الدراسات السابقة التي ناقشت الفروق شحيحة جداً.

منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي للتعرف على واقع ومتطلبات ممارسات القيادة التمكينية لدى مديرات المدارس الثانوية الحكومية بمدينة الرياض.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من مديرات المدارس الثانوية الحكومية بالرياض والبالغ عددهم (٤٢١) مديرة، ومن معلمات المدارس الثانوية الحكومية بالرياض والبالغ عددهن (٦٦٠٢) معلمة، (وزارة التعليم، ١٤٤٥هـ).

عينة الدراسة:

- عينة المعلمات.

تم تطبيق أداة الدراسة على عينة من المعلمات بالمدارس الثانوية الحكومية بمدينة الرياض، وذلك وفقاً لمعادلة كيرجسي ومورجان Morgan & Kergcie، وقد بلغت العينة في صورتها النهائية (٣٦٤) معلمة، أي تمت استجابة جميع عينة المعلمات بنسبة (١٠٠٪)، ويعرض الجدول التالي خصائص العينة من المعلمات وفق المؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة في التعليم.

جدول (١) خصائص عينة المعلمات بالمدارس الثانوية الحكومية بمدينة الرياض وفق المؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة في التعليم.

المتغير	فئاته	العدد	النسبة
المؤهل العلمي	بكالوريوس	314	86.3
	دراسات عليا	50	13.7

المتغير	فئاته	العدد	النسبة
	المجموع	364	100
عدد سنوات الخبرة في التعليم	أقل من ٥ سنوات	34	9.3
	من ٥ إلى ١٠ سنوات	46	12.6
	أكثر من ١٠ سنوات	٢٨٤	78.1
	المجموع	364	100

يتضح من الجدول السابق أن المعلمات الحاصلات على درجة البكالوريوس يمثلن الفئة الأعلى بحسب المؤهل العلمي، بنسبة (٨٦,٣٪)، يليهن المعلمات الحاصلات على مؤهلات دراسات عليا، بنسبة بلغت (١٣,٧٪). وجاءت المعلمات اللاتي لديهن أكثر من عشر سنوات خبرة كأعلى فئة بحسب عدد سنوات الخبرة في التعليم، بنسبة بلغت (٧٨,١٪)، بينما جاءت المعلمات اللاتي لديهن أقل من خمس سنوات خبرة كأقل فئة، بنسبة (٩,٣٪).

– عينة المديرات

تم تطبيق أداة الدراسة على عينة من مديرات المدارس الثانوية الحكومية بمدينة الرياض، وذلك وفقاً لمعادلة كيرجسي ومورجان Morgan & Kergcie، وقد بلغت العينة في صورتها النهائية (٢٠١) مديرة، وقد استجابت (١٩٥) مديرة، أي ما يعادل (٩٧٪) من عينة المديرات، ويعرض الجدول التالي خصائص عينة مديرات المدارس الثانوية الحكومية بمدينة الرياض وفق المؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة في الإدارة المدرسية.

جدول (٢) خصائص عينة مديرات المدارس الثانوية الحكومية بمدينة الرياض وفق المؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة في الإدارة المدرسية.

المتغير	فئاته	العدد	النسبة
المؤهل العلمي	بكالوريوس	154	79.0
	دراسات عليا	41	21.0
	المجموع	195	100
عدد سنوات الخبرة في الإدارة المدرسية	أقل من ٥ سنوات	41	21.0
	من ٥ إلى ١٠ سنوات	47	24.1

المتغير	فئاته	العدد	النسبة
	أكثر من ١٠ سنوات	107	54.9
	المجموع	195	100

يتضح من الجدول السابق أن مديرات المدارس الحاصلات على درجة البكالوريوس يمثلن الفئة الأعلى بحسب المؤهل العلمي، بنسبة (٧٩٪)، يليهن مديرات المدارس الحاصلات على مؤهلات دراسات عليا، بنسبة (٢١٪). وجاءت مديرات المدارس اللاتي لديهن أكثر من عشر سنوات خبرة كأعلى فئة بحسب عدد سنوات الخبرة في الإدارة المدرسية، بنسبة (٥٤,٩٪)، بينما جاءت مديرات المدارس اللاتي لديهن أقل من خمس سنوات خبرة كأقل فئة، بنسبة (٢١٪).

أداتي الدراسة:

تمّ تصميم استبانتين لتحقيق أهداف الدراسة وذلك باتّباع الخطوات التالية:

- استبانة المعلمات

١- تم بناء الاستبانة في صورتها الأولية من (٢٦) عبارة تقيس واقع ممارسة القيادة التمكينية لدى مديرات المدارس الثانوية الحكومية بمدينة الرياض في الأبعاد التالية (تعزيز معنى العمل، والمشاركة في صنع القرار، وإظهار الثقة في الأداء العالي، وتوفير الاستقلالية).

٢- الصدق الظاهري للأداة: تمّ عرض الاستبانة على ستة من المحكمين المتخصصين في الإدارة التربوية بمختلف الجامعات السعودية، وقد تبيّن أن عبارات الاستبانة حظيت جميعها بنسب اتفاق تجاوزت ٩٠٪ بما يؤيد بقائها كعبارات صادقة للوفاء بالهدف من الاستبانة المستخدمة.

٣- صدق الاتساق الداخلي: تمّ حساب الاتساق الداخلي للاستبانة بتطبيقها على عينة استطلاعية قوامها (٣٠) معلمة من خارج عينة الدراسة الأساسية، ثم تمّ حساب معامل الارتباط بيرسون Pearson Correlation بين كل عبارة والمحور الفرعي الذي تنتمي إليه، وارتباط المحور بالأداة ككل كما هو موضح بالجدولين التاليين.

جدول (٣) معامل الارتباط بيرسون Pearson Correlation بين كل عبارة ودرجة المحور الفرعي الذي تنتمي إليه بالاستبانة.

تعزيز معنى العمل		المشاركة في صنع القرار		إظهار الثقة في الأداء العالي		توفير الاستقلالية	
العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
1	.897**	6	.919**	13	.737**	19	.885**
2	.916**	7	.901**	14	.957**	20	.654**
3	.913**	8	.851**	15	.940**	٢١	.862**
4	.912**	9	.874**	16	.945**	22	.904**
5	.890**	10	.778**	١٧	.920**	23	.935**
–	–	11	.898**	18	.940**	24	.906**
–	–	12	.949**	–	–	25	.816**
–	–	–	–	–	–	٢٦	.877**

** دالة عند مستوى ٠,٠١

يشير الجدول السابق إلى أنّ قيم الارتباط بين عبارات الاستبانة ودرجة المحور الذي وردت فيه تراوحت بين (٠,٦٥٤) كأدنى معامل ارتباط و(٠,٩٥٧)، كأعلى معامل ارتباط، وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١).

٤- ثبات استبانة المعلمات: تمّ التأكد من ثبات الاستبانة بواسطة ألفا كرونباخ، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٤) معامل الثبات لكل محور من المحاور الفرعية للاستبانة وللأداة ككل.

المحاور الفرعية	عدد العبارات	معامل الثبات
تعزيز معنى العمل	٥	٠,٩٤٤
المشاركة في صنع القرار	٧	٠,٩٥٢

المحاور الفرعية	عدد العبارات	معامل الثبات
إظهار الثقة في الأداء العالي	٦	٠,٩٥٨
توفير الاستقلالية	٨	٠,٩٤٧
الأداة ككل	٢٦	٠,٩٨١

اتضح أن استبانة المعلمات تتمتع بدرجة مرتفعة جداً من الثبات حيث بلغت قيمة ألفاكرونباخ للأداة (٠,٩٨١) وتراوحت في كل محور من محاورها الفرعية بين (٠,٩٤٤ – ٠,٩٥٨) بما يؤكد إمكانية ثبات النتائج المستخلصة منها وتعميمها على مجتمع الدراسة من المعلمات.

٥- الصورة النهائية لاستبانة المعلمات: تكوّنت استبانة المعلمات في صورتها النهائية من أربعة محاور فرعية تقيس واقع ممارسة القيادة التمكينية لدى مديرات المدارس الثانوية الحكومية بمدينة الرياض وبيانها كما يلي:

المحور الأول: تعزيز معنى العمل، وتضمن (٥) عبارات، وهي المرقمة من (١-٥).

المحور الثاني: المشاركة في صنع القرار، وتضمن (٧) عبارات، وهي المرقمة من (٦-١٢).

المحور الثالث: إظهار الثقة في الأداء العالي، وتضمن (٦) عبارات، وهي المرقمة من (١٣-١٨).

المحور الرابع: توفير الاستقلالية، وتضمن (٨) عبارات، وهي المرقمة من (١٩-٢٦).

- استبانة المديرات

تمّ إعداد استبانة مديرات المدارس باتباع الخطوات التالية:

١- تمّ بناء الاستبانة في صوتها الأولية، وقد تكونت من (٢٧) عبارة تقيس متطلبات القيادة التمكينية في الجوانب التالية (المتطلبات التنظيمية، والمتطلبات الشخصية، والمتطلبات المادية، والمتطلبات المجتمعية).

٢- الصدق الظاهري للأداة: تمّ عرض الاستبانة على ستة من المحكمين المتخصصين في الإدارة التربوية بمختلف الجامعات السعودية، وقد تبين أن عبارات الاستبانة حظيت جميعها بنسب اتفاق تجاوزت ٩٥٪ بما يؤيد بقائها كعبارات صادقة للوفاء بالهدف منها.

٣- صدق الاتساق الداخلي: تمّ حساب الاتساق الداخلي للاستبانة بتطبيقها على عينة استطلاعية قوامها (٣٠) مديرة مدرسة من خارج العينة الأساسية، ثم تمّ حساب معامل الارتباط بيرسون Pearson Correlation بين كل عبارة والمحور الفرعي الذي تنتمي إليه، وارتباط المحور بالأداة ككل، كما هو موضح بالجدولين التاليين.

جدول (٥) معامل الارتباط بيرسون Pearson Correlation بين كل عبارة ودرجة المحور الفرعي الذي تنتمي إليه باستبانة المديرات.

المتطلبات التنظيمية		المتطلبات الشخصية		المتطلبات المادية		المتطلبات المجتمعية	
العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
1	.632**	9	.882**	15	.795**	22	.897**
2	.656**	10	.827**	16	.783**	23	.808**
3	.458**	11	.715**	١٧	.873**	24	.807**
4	.835**	12	.870**	18	.926**	25	.834**
5	.585**	13	.917**	19	.805**	٢٦	.866**
6	.659**	14	.932**	20	.873**	٢٧	.866**
7	.876**	–	–	٢١	.847**	–	–
8	.897**	–	–	–	–	–	–

** دالة عند مستوى ٠,٠١

يشير الجدول السابق إلى أنّ قيم الارتباط بين عبارات استبانة متطلبات القيادة التمكينية ودرجة المحور الذي تنتمي إليه تراوحت بين (٠,٤٥٨) كأدنى معامل ارتباط و(٠,٩٢٦)، كأعلى معامل ارتباط، وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١).

٤- ثبات استبانة المديرات: تم التأكد من ثبات الاستبانة بواسطة ألفا كرونباخ، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٦) معامل الثبات لكل محور من المحاور الفرعية للاستبانة وللأداة ككل.

المحاور الفرعية	عدد العبارات	معامل الثبات
المتطلبات التنظيمية	٨	0.749
المتطلبات الشخصية	٦	0.928
المتطلبات المادية	٧	٠,٩٣٠
المتطلبات المجتمعية	٦	٠,٩١٥
الأداة ككل	٢٧	0.949

اتضح أن استبانة المديرات تتمتع بدرجة مرتفعة جداً من الثبات حيث بلغت قيمة ألفاكرونباخ للأداة (٠,٩٤٩) وتراوحت في كل محور من محاورها الفرعية بين (٠,٧٤٩ – ٠,٩٣٠) بما يؤكد إمكانية ثبات النتائج المستخلصة منها وتعميمها على مجتمع الدراسة من مديرات المدارس.

٥- الصورة النهائية لاستبانة المديرات: تكوّنت استبانة المديرات في صورتها النهائية من أربعة محاور فرعية تقيس متطلبات القيادة التمكينية لدى مديرات المدارس الثانوية الحكومية بمدينة الرياض وبيانها كما يلي:

المحور الأول: المتطلبات التنظيمية، وتضمن (٨) عبارات، وهي المرقمة من (١-٨).

المحور الثاني: المتطلبات الشخصية، وتضمن (٦) عبارات، وهي المرقمة من (٩-١٤).

المحور الثالث: المتطلبات المادية، وتضمن (٧) عبارات، وهي المرقمة من (١٥-٢١).

المحور الرابع: المتطلبات المجتمعية، وتضمن (٦) عبارات، وهي المرقمة من (٢٢-٢٧).

وتم تحديد المتوسطات المرجحة لغايات الدراسة وفق المقياس الخماسي على النحو التالي:

جدول (٧) المتوسطات المرجحة لغايات الدراسة وفق المقياس المتدرج الخماسي.

درجة الموافقة	منخفضة جداً	منخفضة	متوسطة	مرتفعة	مرتفعة جداً
مدى المتوسطات	من ١ – ١,٨٠	من (١,٨١ – ٢,٦٠)	من (٢,٦١ – ٣,٤٠)	من (٣,٤١ – ٤,٢٠)	أكثر من ٤,٢٠

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 ممارسة القيادة التمكينية لدى مديرات المدارس الثانوية الحكومية بمدينة الرياض ومتطلباتها.
- اختبار ت (t – test) لدراسة الفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول واقع ممارسة القيادة التمكينية لدى مديرات المدارس الثانوية الحكومية بمدينة الرياض ومتطلباتها تعزى للمؤهل العلمي.
- اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (ANOVA) لدراسة الفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول واقع ممارسة القيادة التمكينية لدى مديرات المدارس الثانوية الحكومية بمدينة الرياض ومتطلباتها تعزى لاختلاف سنوات الخبرة في التعليم أو في الإدارة المدرسية.
- اختبار شيفيه للمقارنات البعدية.

عرض النتائج ومناقشتها:

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

إجابة السؤال الأول

نص السؤال الأول للدراسة على ما يلي: ما واقع ممارسة القيادة التمكينية لدى مديرات المدارس الثانوية الحكومية بمدينة الرياض من وجهة نظر المعلمات؟ وللإجابة عن هذا السؤال، تم

حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، في كل محور من محاور استبانة المعلمات، وللأداة ككل، كما هو موضح بالجدول التالي.

جدول (٨) واقع ممارسة القيادة التمكينية لدى مديرات المدارس الثانوية الحكومية بمدينة الرياض من وجهة نظر المعلمات مرتبة تنازلياً حسب الأبعاد.

الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
إظهار الثقة في الأداء العالي	4.06	0.96	مرتفعة	١
توفير الاستقلالية	3.97	0.83	مرتفعة	٢
تعزيز معنى العمل	3.83	0.95	مرتفعة	٣
المشاركة في صنع القرار	3.76	0.91	مرتفعة	٤
ممارسة القيادة التمكينية	3.91	0.84	مرتفعة	–

يتضح من الجدول السابق ممارسة القيادة التمكينية لدى مديرات المدارس الثانوية الحكومية بمدينة الرياض من وجهة نظر المعلمات بدرجة مرتفعة، بمتوسط حسابي (٣,٩١)، وانحراف معياري (٠,٨٤)، وجاء بعد إظهار الثقة في الأداء العالي في مقدمة الأبعاد الممارسة، بمتوسط حسابي (٤,٠٦)، يليه بعد توفير الاستقلالية، بمتوسط حسابي (٣,٩٧)، ثم بعد تعزيز معنى العمل، بمتوسط حسابي (٣,٨٣)، بينما جاء بعد المشاركة في صنع القرار كأقل الأبعاد، بمتوسط حسابي (٣,٧٦).

وقد يرجع ذلك إلى وعي مديرات المدارس بجدوى تطبيق هذا النمط القيادي في التأثير في منسوبات المدرسة، وتعزيز تقبلهن لتعليمات وتوجيهات مديرة المدرسة، وانعكاس ذلك بصورة إيجابية على تحسين مستوى أداء المعلمات وتطوير العمل بالمدرسة، الأمر الذي يجعل مديرة المدرسة أكثر قناعة وحرصاً على تطبيق هذا النمط القيادي من خلال تقديم الدعم والمساندة للمعلمات وتشجيعهن على تحمل المسؤولية، وعلى الإبداع والتميز، وتمكينهن، وتفويضهن الصلاحيات إليهن، وحرص مديرات المدارس من خلال ذلك على بناء الثقة والانفتاح ونشر ثقافة التعاون والعمل بروح الفريق بين منسوبات المدرسة. كما قد يرجع ذلك إلى استفادت مديرات

المدارس من الدورات التدريبية في مجال تطبيق أساليب القيادة التمكينية، وحرصهن على تطوير مهاراتهن في هذا المجال من خلال برامج النمو المهني المختلفة.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة مرزوق (٢٠١٧) التي أظهرت التأثير الإيجابي لممارسة القيادة التمكينية في سلوك المواطنة التنظيمية لدى العاملين، كما تتفق مع نتائج دراسة العتيبي (٢٠٢١) والحربي والشهري (٢٠٢٢) التي أظهرت ممارسة بدرجة مرتفعة للقيادة المكنة من قبل قادة المدارس. كما تتفق مع نتائج دراسة القرني (٢٠٢١) التي أظهرت التأثير الإيجابي لسلوك القيادة المكنة على أداء المهام والأداء السياقي لدى المشرفين التربويين.

وقد يرجع مجيء بعد إظهار الثقة في الأداء العالي في مقدمة الأبعاد الممارسة إلى رغبة مديرات المدارس في تعزيز الثقة مع المعلمات ومنسوبات المدرسة، إلى جانب إيمان مديرات المدارس بقدرات المعلمات وكفاءتهن في إنجاز ما يوكل إليهن من أعمال، وقدرتهن على تحقيق مستويات الأداء العالي.

ويعرض الجدول التالي واقع ممارسة القيادة التمكينية لدى مديرات المدارس الثانوية الحكومية بمدينة الرياض من وجهة نظر المعلمات بحسب عبارات الأبعاد الأربعة:

جدول (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة المعلمات حول واقع ممارسة القيادة التمكينية لدى مديرات المدارس الثانوية الحكومية بمدينة الرياض.

البعد	م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
تعزيز معنى العمل	1	تساعدني المديرة في فهم وظيفتي في إطار الصورة الكبرى للمدرسة.	3.84	1.00	مرتفعة	18
	2	تساعدني المديرة في عملي على الفاعلية الكلية للمدرسة.	4.03	0.97	مرتفعة	10
	3	تساعدني المديرة في فهم كيفية ارتباط أهدافي مع أهداف المدرسة.	3.84	1.03	مرتفعة	19
	4	تدمج المديرة المعلمات بفاعلية في عملية تطوير	3.84	1.05	مرتفعة	20

البعد	م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
		العمل في المدرسة.				
	5	تشركني المديرة في عمليات التخطيط للعمل اليومي المدرسي.	3.62	1.17	مرتفعة	24
المشاركة في صنع القرار	6	تحترم المديرة رأي المعلمات في القرارات التي تتعلق بهن.	4.05	1.01	مرتفعة	6
	7	تشركني المديرة في صناعة العديد من القرارات.	3.49	1.11	مرتفعة	25
	8	تستشيرني المديرة في القرارات الاستراتيجية.	3.19	1.16	متوسطة	26
	9	تأخذ المديرة بالمقترحات التطويرية التي تقدمها المعلمات.	3.86	0.96	مرتفعة	16
	10	تتخذ المديرة القرارات لحل المشكلات بشكل عاجل.	4.05	0.87	مرتفعة	7
	11	تحرص المديرة على معرفة رأي المعلمات في القرارات التي تؤثر على عملهن.	3.86	1.02	مرتفعة	17
	12	تحرص المديرة على تقديم الدعم المعنوي الكافي للمعلمات لاتخاذ القرارات المناسبة.	3.81	1.09	مرتفعة	22
إظهار الثقة في الأداء العالي	13	تؤمن المديرة بقدرات المعلمات على التعامل مع المهام الصعبة.	4.11	0.93	مرتفعة	2
	14	تعرب المديرة عن ثقتها في قدرات المعلمات على الأداء العالي.	4.11	1.11	مرتفعة	3
	15	تؤمن المديرة بقدرات المعلمات على التطور المهني.	4.11	1.09	مرتفعة	4
	16	تثق المديرة بقدرة المعلمات على التعامل بكفاءة وجودة عالية مع المهام التي تتسم بالصعوبة في العمل.	4.14	1.02	مرتفعة	1
	17	تؤكد المديرة على أن الإخفاق في الأداء يعتبر فرصةً	3.84	1.13	مرتفعة	21

البعد	م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
		للتعلم والتطوير والتحسين المستمر.				
	18	تثق المديرة بقدرات وإمكانيات ومهارات المعلمات لإدارة الموقف التعليمي.	4.05	1.04	مرتفعة	8
توفير الاستقلالية	19	تسمح المديرة بأن تؤدي المعلمات الوظيفة بطريقتهن الخاصة.	3.97	0.95	مرتفعة	12
	20	تسمح المديرة باتخاذ القرارات المهمة بشكل سريع لتلبية احتياجات المدرسة.	4.05	0.87	مرتفعة	9
	21	تعمل المديرة على تبسيط القواعد واللوائح لرفع كفاءة المعلمات للقيام بعملهن.	3.97	1.03	مرتفعة	13
	22	تسمح المديرة للمعلمات بأداء مهامهن وفق طريقتهن الخاصة.	4.08	0.97	مرتفعة	5
	23	تفوض المديرة المعلمات بالصلاحية الكافية لإنجاز مهام عملهن بكفاءة.	4.03	0.95	مرتفعة	11
	24	تمنح المديرة المعلمات الصلاحيات اللازمة لحل المشكلات الطارئة في المواقف التي تواجههن داخل المدرسة.	3.95	0.96	مرتفعة	15
	25	تقلص المديرة المسؤوليات ونطاق الإشراف بما يزيد المسؤولية تجاه نتائج العمل.	3.76	1.08	مرتفعة	23
	26	تعمل المديرة على الحد من المعوقات والقيود والتغلب عليها.	3.97	0.92	مرتفعة	14
المتوسط العام لممارسة القيادة التمكينية لدى مديرات المدارس.			3.91	0.84	مرتفعة	–

تراوحت المتوسطات الحسابية لاستجابات عينة المعلمات حول واقع ممارسة القيادة التمكينية بين (٤,١٤) و(٣,١٩). وحازت العبارة "تساعدني المديرة في فهم وظيفتي في إطار الصورة الكبرى للمدرسة" على المرتبة الأولى كأعلى جوانب ممارسة القيادة التمكينية في بعد تعزيز معنى العمل،

بمتوسط حسابي (٤,٠٣)، وانحراف معياري (٠,٩٧)، وقد يرجع ذلك إلى وعي مديرات المدارس بأهمية وضوح مهام وأدوار المعلمات، وأهمية تقديمهن المساعدة للمعلمات في هذا المجال، وأثر ذلك في زيادة ربط مهام المعلمات وأدوارهن بأهداف المدرسة وقيمها، وكون ذلك يعزز من مستوى أداء المعلمات بما ينعكس بصورة إيجابية على الفعالية الكلية للمدرسة. بينما جاءت العبارة "تشركني المديرة في عمليات التخطيط للعمل اليومي المدرسي"، في المرتبة الأخيرة كأقل جوانب ممارسة القيادة التمكينية في بعد تعزيز معنى العمل، بمتوسط حسابي (٣,٦٢)، وانحراف معياري (١,١٧). وقد يرجع ذلك إلى نقص الرؤية لدى مديرات المدارس حول أهمية إشراك المعلمات في عمليات التخطيط المدرسي وأثره في تعزيز شعورهن بقيمة العمل الذي يقمن به ومكانتهن في المدرسة وكونهن جزء مهم لتحقيق أهداف المدرسة وأن ما يقدمنه يمثل قيمه بالنسبة لهن وللآخرين.

وحازت العبارة "تحترم المديرة رأي المعلمات في القرارات التي تتعلق بهن" على المرتبة الأولى كأعلى جوانب ممارسة القيادة التمكينية في بعد المشاركة في صنع القرار، بمتوسط حسابي (٤,٠٥)، وانحراف معياري (١,٠١)، وربما يرجع ذلك إلى حرص مديرات المدارس على إيجاد مناخ عمل قوامه الاحترام المتبادل بينهن وبين المعلمات، ووعيهن بأهمية احترام آراء المعلمات عند اتخاذ القرارات المتعلقة بهن وأثر ذلك في تحسين نوعية القرار، وفي تعزيز الثقة المتبادلة بين المديرات والمعلمات، وأن ذلك يعزز تقبل المعلمات للقرار المدرسي والتزامهن به، وإقبالهن على تنفيذه بحماس شديد ورغبة صادقة. بينما جاءت العبارة "تستشيرني المديرة في القرارات الاستراتيجية" في المرتبة الأخيرة كأقل جوانب ممارسة القيادة التمكينية في بعد المشاركة في صنع القرار، بمتوسط حسابي (٣,١٩)، وانحراف معياري (١,١٦). وقد يرجع ذلك إلى محدودية ثقة مديرات المدارس في قدرات ومهارات المعلمات في صنع القرارات الاستراتيجية لكونهن غير متخصصات في هذا المجال. وحازت العبارة "تثق المديرة بقدرة المعلمات على التعامل بكفاءة وجودة عالية مع المهام التي تتسم بالصعوبة في العمل" على المرتبة الأولى كأعلى جوانب ممارسة القيادة التمكينية في بعد إظهار الثقة في الأداء العالي، بمتوسط حسابي (٤,١٤)، وانحراف معياري (١,٠٢)، وقد يرجع ذلك إلى استفادت المعلمات من الدورات التدريبية وبرامج النمو المهني المختلفة وامتلاكهن الخبرات والتجارب الكافية التي عززت من قدراتهن وكفاءاتهن على أداء ما يوكل إليهن من أعمال ومعالجة الصعوبات ومشكلات العمل بفاعلية، وعزز ذلك من ثقة مديرات المدارس في أدائهن. بينما

جاءت العبارة "تؤكد المديرة على أن الإخفاق في الأداء يعتبر فرصةً للتعلم والتطوير والتحسين المستمر" في المرتبة الأخيرة كأقل جوانب ممارسة القيادة التمكينية في بعد إظهار الثقة في الأداء العالي، بمتوسط حسابي (٣,٨٤)، وانحراف معياري (١,١٣). وقد يرجع ذلك إلى نقص رؤية بعض مديرات المدارس لتحفيز المعلمات وتقديم الدعم المعنوي لهن وتعزيز الثقة في أنفسهن عند إخفاقهن في أداء بعض المهام الموكلة إليهن بكفاءة عالية. وحازت العبارة "تسمح المديرة للمعلمات بأداء مهامهن وفق طريقتهن الخاصة" على المرتبة الأولى كأعلى جوانب ممارسة القيادة التمكينية في مجال توفير الاستقلالية، بمتوسط حسابي (٤,٠٨)، وانحراف معياري (٠,٩٧)، وقد يرجع ذلك إلى حرص مديرات المدارس على دعم التميز والإبداع في مجال التعليم، من خلال منح المعلمات حرية إدارتهن للموقف التعليمي وتشجيعهن على استخدام استراتيجيات حديثة وإبداعية في التعليم. بينما جاءت العبارة "تمنح المديرة المعلمات الصلاحيات اللازمة لحل المشكلات الطارئة في المواقف التي تواجههن داخل المدرسة" في المرتبة الأخيرة كأقل جوانب ممارسة القيادة التمكينية في مجال توفير الاستقلالية، بمتوسط حسابي (٣,٧٦)، وانحراف معياري (١,٠٨). وقد يرجع ذلك إلى خشية مديرات المدارس من المسائلة عند فشل المعلمات في حل المشكلات الطارئة في المواقف التي تواجههن، وذلك لكون مديرة المدرسة هي المسؤولة الأولى عن المدرسة وعن حل ما يقع فيها من مشكلات.

إجابة السؤال الثاني

نص السؤال الثاني للدراسة على ما يلي: ما متطلبات القيادة التمكينية لدى مديرات المدارس الثانوية الحكومية بمدينة الرياض من وجهة نظر المديرات؟ وللإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، في كل محور من محاور استبانة المديرات، وللأداة ككل، كما هو موضح بالجدول التالي.

جدول (١٠) متطلبات القيادة التمكينية لدى مديرات المدارس الثانوية الحكومية بمدينة الرياض من وجهة نظر المديرات مرتبة تنازلياً حسب المتطلبات.

المحاور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
المتطلبات المادية	4.29	0.59	مرتفعة جداً	١
المتطلبات المجتمعية	4.19	0.64	مرتفعة	٢
المتطلبات الشخصية	3.99	0.64	مرتفعة	٤
المتطلبات التنظيمية	3.96	0.46	مرتفعة	٣
متطلبات القيادة التمكينية	4.11	0.49	مرتفعة	–

يتضح من الجدول السابق موافقة المديرات على متطلبات القيادة التمكينية لدى مديرات المدارس الثانوية الحكومية بمدينة الرياض بدرجة مرتفعة، بمتوسط حسابي (٤,١١)، وانحراف معياري (٠,٤٩)، وجاءت المتطلبات المادية في مقدمة متطلبات القيادة التمكينية، بمتوسط حسابي (٤,٢٩)، يليها المتطلبات المجتمعية، بمتوسط حسابي (٤,١٩)، ثم المتطلبات المادية، بمتوسط حسابي (٣,٩٩). وأخيراً المتطلبات التنظيمية، بمتوسط حسابي (٣,٩٦). وقد ترجع هذه النتائج إلى وعي مديرات المدارس بأهمية القيادة التمكينية وكونها من الاتجاهات الحديثة في الإدارة المدرسية، والتي تتناسب مع توجه وزارة التعليم نحو دعم الإبداع والتميز في التعليم تحقيقاً لمتطلبات رؤية المملكة ٢٠٣٠، حيث يعمل هذا النمط القيادي على تشجيع العاملين على الإبداع والابتكار في العمل وتطوير خبراتهم وتبادل المعارف والخبرات فيما بينهم.

وقد يرجع مجيء المتطلبات المادية في مقدمة متطلبات القيادة التمكينية من وجهة نظر مديرات المدارس إلى أهمية وجود الدعم المادي والمالي لتهيئة الظروف المادية والمعنوية المناسبة لتطبيق القيادة التمكينية، كتوفير الأجهزة والتقنيات ووسائل الأمن والسلامة المهنية، واستبدال التصاميم القديمة للمباني المدرسية القائمة على الفصول الدراسية بتصاميم أكثر تطوراً تحقق للعاملين في المدارس الثانوية القدرة على الإبداع والابتكار، وتدريب العاملين وتنميتهم مهنياً، ودعم الكفاءات العلمية المتميزة، وتقديم الحوافز المادية المناسبة لتطوير الأداء، وتشجيع العاملين على المبادرة وتحمل المسؤولية. كما أنّ العمل المدرسي في المرحلة الثانوية في ضوء القيادة التمكينية يتطلب وجود وفرة

مالية وهذا لن يتأتى إلا من خلال تمويل داخلي وخارجي منظم، وجزء من هذا يعتمد على قدرة القيادة المدرسية في تطوير الشراكة المجتمعية والاستفادة من تلك الشراكة في توسيع الواردات المالية للمدرسة. كما قد يرجع ذلك إلى محدودية الميزانيات المخصصة للمدارس وعدم توفر الموارد المالية اللازمة لتطبيق نمط تمكين العاملين مما يزيد من تأكيد المديرات على أهمية المتطلبات المادية وضرورة الإيفاء بها لتطبيق القيادة التمكينية بفاعلية. ويتفق ذلك مع نتائج دراسة الحارثي (٢٠٢٠) التي أظهرت مجيء المقومات المادية كأعلى مقومات القيادة التمكينية لدى مديري المدارس. وقد يرجع مجيء المتطلبات التنظيمية في المرتبة الأخيرة بين متطلبات القيادة التمكينية إلى مركزية الإدارة والتي تحول دون تحقيق الاستقلالية الإدارية والمالية لدى المدارس، مما يحول دون تطبيق القيادة التمكينية بشكل أكثر فاعلية. وتتفق النتائج بشكل عام مع نتائج دراسة النوح (٢٠١٧) التي أكدت على ضرورة توفير متطلبات نجاح التمكين وإزالة المعوقات التي تواجهها كمركزية الوزارة، وعدم تدريب قادة المدارس، وضعف قناعة الإدارة العليا بقادة المدارس، ووجود نظام رقابي صارم لا يسمح بحرية التصرف. كما تتفق مع نتائج دراسة الحارثي (٢٠٢٠) التي أكدت على أهمية المقومات المادية والتنظيمية والاجتماعية والشخصية لتطبيق القيادة التمكينية بالمدارس.

ويعرض الجدول التالي متطلبات القيادة التمكينية لدى مديرات المدارس الثانوية الحكومية بمدينة الرياض من وجهة نظر المديرات بحسب عبارات هذا المحور وأبعاده الفرعية:

جدول (١١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المديرات حول متطلبات القيادة التمكينية لدى مديرات المدارس الثانوية الحكومية بمدينة الرياض.

المحاور	م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
المتطلبات التنظيمية	1	دعم السياسات واللوائح والتعليمات المتعلقة بالقيادة التمكينية.	4.11	0.60	مرتفعة	11
	2	مرونة الهيكل التنظيمي بما يتوافق مع أبعاد القيادة التمكينية.	3.92	0.74	مرتفعة	٢٣
	3	تفعيل قنوات اتصال تسمح بتبادل المعلومات بين مدير المدرسة والمعلمات.	4.24	0.63	مرتفعة جداً	8

المحاور	م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
	4	تقديم التسهيلات اللازمة (أجهزة – تقنيات) لتفعيل القيادة التمكينية.	3.97	0.82	مرتفعة	20
	5	تخفيض النصاب التدريسي للمعلمات لضمان جودة الأداء التدريسي.	3.57	0.84	مرتفعة	٢٧
	6	التغيير الجذري لتحويل المدرسة من بيئة طاردة إلى بيئة عمل جاذبة من خلال توفير كافة مقومات القيادة التمكينية.	4.01	0.69	مرتفعة	17
	7	منح المدرسة استقلالية إدارة شؤونها الإدارية والمالية لتفعيل القيادة التمكينية	4.11	0.88	مرتفعة	12
	8	منح صلاحيات موسعة لمديرات المدارس وتقنين القيود المفروضة عليهن لتفعيل القيادة التمكينية.	4.01	0.83	مرتفعة	18
المتطلبات الشخصية	9	تشجيع المديرات على العمل بروح الفريق الواحد والعمل التعاوني والجماعي.	3.97	0.85	مرتفعة	٢١
	10	تقبل النقد البناء لما تتبناه المديرات من مواقف وقرارات.	3.98	0.67	مرتفعة	19
	11	سعة اطلاع المديرات معرفياً والقدرة على إجراء البحوث العلمية.	3.89	0.72	مرتفعة	٢٥
	12	التكيف مع المستجدات والتغيرات المتلاحقة والطارئة مع حسن التصرف.	4.08	0.75	مرتفعة	١٥
	13	القدرة على الابتكار المعرفي وانتقاء الأفكار غير التقليدية.	3.97	0.91	مرتفعة	22
	14	الجرأة في طرح الأفكار والتطلع للمخاطرة المحسوبة للوصول إلى التميز.	3.87	0.73	مرتفعة	٢٦

المحاور	م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
المتطلبات المادية	15	توفير الموارد المالية التي تدعم الكفاءات المتميزة.	4.56	0.67	مرتفعة جداً	1
	16	منح المديرات ذوات الأداء المتميز علاوات تشجيعية.	4.34	0.66	مرتفعة جداً	٣
	17	اعتماد نظام للحوافز والمكافآت المشجعة على تطوير الأداء في العمل.	4.34	0.72	مرتفعة جداً	٤
	18	تخصيص موازنة لتوفير أجهزة تقنية حديثة تساعد على انجاز العمل.	4.45	0.68	مرتفعة جداً	2
	19	تخصيص موازنة لتوفير وسائل الأمن والسلامة من الأخطار المهنية في مكان العمل.	4.10	0.72	مرتفعة	13
	20	توسيع المكتبات المدرسية وتوفير إصدارات علمية حديثة في كافة مجالات المعرفة.	4.08	0.74	مرتفعة	١٦
	21	إعادة تأثيث وتصميم المباني المدرسية.	4.18	0.79	مرتفعة	9
المتطلبات المجتمعية	22	العمل على تبني الطالبات المتميزات دراسياً لمساعدتهم على مواصلة الاجتهاد والتفوق والتميز.	4.10	0.86	مرتفعة	14
	23	تبادل الخبرات والتجارب بين بيئة المدرسة الداخلية والخارجية.	4.31	0.56	مرتفعة جداً	6
	24	تشكيل شراكات مع المدارس في مجال تبادل الخبرات الناجحة في تطبيق القيادة التمكينية.	4.14	0.87	مرتفعة	10
	25	تخصيص موارد الأوقاف الخيرية في دعم ميزانية المدارس.	3.92	0.87	مرتفعة	24
	26	الشراكة مع مؤسسات القطاع الخاص لدعم وإمداد المدارس بالتقنيات الحديثة	4.34	0.86	مرتفعة جداً	5

المحاور	م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
	27	دعم البرامج التربوية المدرسية والتفاعل معها من حيث الرعاية والتطبيق.	4.31	0.66	مرتفعة جداً	7
		المتوسط العام لمتطلبات القيادة التمكينية.	4.11	0.49	مرتفعة	-

تراوحت المتوسطات الحسابية لاستجابات عينة المديرات حول متطلبات القيادة التمكينية بين (٤,٥٦) و(٣,٥٧). وحازت العبارة "تفعيل قنوات اتصال تسمح بتبادل المعلومات بين مدير المدرسة والمعلمات" على المرتبة الأولى كأعلى المتطلبات التنظيمية للقيادة التمكينية، بمتوسط حسابي (٤,٢٤)، وانحراف معياري (٠,٦٣)، وقد يرجع ذلك إلى أهمية الاتصال بين مديرات المدارس والمعلمات، ودوره في إيضاح رسالة وأهداف المدرسة، وتبادل المعلومات وتفويض الصلاحيات لاتخاذ القرارات، حيث يؤدي دوراً مهماً في تمكين الذات لدى المعلمات بالمدرسة، وتحفيز الاستجابة لديهن لتحمل المسؤولية، فالمعلومات وتداولها تزيد ثقة المعلمات بأنفسهن، وتعزز النجاحات لديهن وتدفعهن للنمو والتطور. بينما جاءت العبارة "تخفيض النصاب التدريسي للمعلمات لضمان جودة الأداء التدريسي" في المرتبة الأخيرة كأقل المتطلبات التنظيمية للقيادة التمكينية، بمتوسط حسابي (٣,٥٧)، وانحراف معياري (٠,٨٤).

وحازت العبارة "التكيف مع المستجدات والتغيرات المتلاحقة والطارئة مع حسن التصرف" على المرتبة الأولى كأعلى المتطلبات الشخصية للقيادة التمكينية، بمتوسط حسابي (٤,٠٨)، وانحراف معياري (٠,٧٥)، وقد يرجع ذلك إلى تأكيد مديرات المدارس على ما تشهده المدارس من تغيرات وتحديات ومستجدات تستوجب من القيادات المدرسية امتلاك عدد من السمات الشخصية للنجاح في مواكبتها ومواجهتها، كالاتصاف بالمرونة حيال تلك التغيرات والمستجدات، وحسن التصرف معها، ومن ذلك البعد عن تركيز السلطة في يد القائد، وتجنب اتخاذ القرارات المدرسية الفردية، والقدرة على استخدام أنماط قيادية متنوعة ومرنة تعزز روح المسؤولية والقيادة والعمل الجماعي والمبادرة، وتنمي مهارات الإبداع لدى العاملين بالمدرسة، وتسهم في تنمية مهاراتهم، وتطوير أنفسهم، وتعزيز قدرتهم على التكيف مع تلك التغيرات والمستجدات والإيفاء بمتطلباتها. ويتوافق ذلك مع ما أشارت إليه دراسة ليو، وونغ، فو (٢٠٢٢) التي أظهرت الارتباط

الوثيق بين السمات الشخصية والقيادة التمكينية. بينما جاءت العبارة "الجرأة في طرح الأفكار والتطلع للمخاطرة المحسوبة للوصول إلى التميز" في المرتبة الأخيرة كأقل المتطلبات الشخصية للقيادة التمكينية، بمتوسط حسابي (٣,٨٧)، وانحراف معياري (٠,٧٣). وقد يرجع ذلك إلى كون مديرات المدارس لديهن ميل أكبر إلى الالتزام بالأنظمة والتعليمات والقيم والثقافة المجتمعية، والبعد عن المخاطرة في العمل. كما قد يرجع ذلك إلى كون الجرأة في طرح الأفكار قد تؤدي إلى مخالفة القيم والثقافة المجتمعية والمدرسية السائدة، وإلى ممارسة سلوكيات غير مرغوبة تجعل مديرات المدارس عرضة للانتقاد وربما المساءلة.

وحازت العبارة "توفير الموارد المالية التي تدعم الكفاءات المتميزة" في المرتبة الأولى كأعلى المتطلبات المادية للقيادة التمكينية، بمتوسط حسابي (٤,٥٦)، وانحراف معياري (٠,٦٧)، وقد يرجع ذلك إلى أن تطبيق القيادة التمكينية يتطلب الاستعانة بالكفاءات العلمية ذات الجودة العالية، وتطوير مهارات العاملين بالمدرسة لمساعدتهم على إنجاز المهام والأدوار بكفاءة عالية، وتقديم برامج التطوير والتدريب لهم، وتقديم الحوافز المادية المناسبة للمتميزين منهم. بينما جاءت العبارة "توسيع المكتبات المدرسية وتوفير إصدارات علمية حديثة في كافة مجالات المعرفة" في المرتبة الأخيرة كأقل المتطلبات المادية للقيادة التمكينية، بمتوسط حسابي (٤,٠٨)، وانحراف معياري (٠,٧٤). وقد يرجع ذلك إلى انتشار مصادر التعلم والمعرفة في البيئة الرقمية، مما يتيح مجالاً واسعاً لاكتساب وتبادل المعلومات والمهارات والخبرات اللازمة لتطبيق القيادة التمكينية بين مديرات المدارس والعاملين بها.

وحازت العبارة "الشراكة مع مؤسسات القطاع الخاص لدعم وإمداد المدارس بالتقنيات الحديثة" على المرتبة الأولى كأعلى المتطلبات المجتمعية للقيادة التمكينية، بمتوسط حسابي (٤,٣٤)، وانحراف معياري (٠,٨٦)، وقد يرجع ذلك إلى كون المدارس لا يمكن لها النمو والتطور وتطبيق الاتجاهات الحديثة في القيادة المدرسية كالقيادة التمكينية بمعزل عن المجتمع الذي توجد فيها، وهي في حاجة مستمرة إلى دعم المؤسسات المجتمعية المختلفة وإيجاد شراكات مع مؤسسات القطاع الخاص لتحقيق ذلك. وجاءت العبارة "تخصيص موارد الأوقاف الخيرية في دعم ميزانية المدارس" في المرتبة الأخيرة كأقل المتطلبات المجتمعية للقيادة التمكينية، بمتوسط حسابي (٣,٩٢)، وانحراف معياري (٠,٨٧). وقد يرجع ذلك إلى كون المدارس الحكومية تعتمد في ميزانيتها ومواردها المالية

على الدولة، وكون التوجه نحو تفعيل دور الأوقاف الخيرية في تعزيز الموارد المالية للمدارس ودعم ميزانياتها يتطلب أخذ موافقة الجهات التعليمية والقيادية العليا.

إجابة السؤال الثالث

نص السؤال الثالث للدراسة على ما يلي: ما الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في واقع ممارسة القيادة التمكينية لدى مديرات المدارس الثانوية الحكومية بمدينة الرياض من وجهة نظر المعلمات تعزى للمؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة في التعليم؟ وتم استخدام اختبار T–Test للإجابة عن هذا السؤال.

جدول (١٢) نتائج اختبار(ت) للكشف عن دلالة الفروق في واقع ممارسة القيادة التمكينية لدى مديرات المدارس الثانوية الحكومية بمدينة الرياض من وجهة نظر المعلمات تعزى للمؤهل العلمي.

المحاور الفرعية	فئات المتغير	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	قيمة احتمال المعنوية
تعزيز معنى العمل	بكالوريوس	3.91	0.94	3.865	368	.000 دالة
	دراسات عليا	3.36	0.86			
المشاركة في صنع القرار	بكالوريوس	3.79	0.96	1.821	368	.069 دالة
	دراسات عليا	3.54	0.50			
إظهار الثقة في الأداء العالي	بكالوريوس	4.11	0.99	2.875	368	.004 دالة
	دراسات عليا	3.70	0.59			
توفير الاستقلالية	بكالوريوس	4.01	0.87	2.063	368	.040 دالة
	دراسات عليا	3.75	0.38			
واقع ممارسة القيادة التمكينية	بكالوريوس	3.96	0.88	2.732	368	.007 دالة
	دراسات عليا	3.61	0.49			

تشير بيانات الجدول السابق إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05≥□) في واقع ممارسة القيادة التمكينية لدى مديرات المدارس الثانوية الحكومية بمدينة الرياض

من وجهة نظر المعلمات تعزى للمؤهل العلمي، حيث جاءت قيم الاحتمال المعنوية المصاحبة في كل محور أقل من مستوى المعنوية ($a\leq0.05$). وبالمقارنة بين المتوسطات الحسابية، اتضح أن الفروق كانت لصالح المعلمات الحاصلات على درجة البكالوريوس. وقد يرجع ذلك إلى كون المعلمات الحاصلات على مؤهلات عليا لديهن إلمام معرفي أكبر بواقع ممارسة القيادة التمكينية مما جعلهن يصدرن أحكاماً وتقييمات أكثر موضوعية حيال تطبيق مديرات المدارس لهذا الاتجاه الحديث في القيادة المدرسية.

وتم استخدام اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (ANOVA) للكشف عن دلالة الفروق في واقع ممارسة القيادة التمكينية لدى مديرات المدارس الثانوية الحكومية بمدينة الرياض من وجهة نظر المعلمات تعزى لسنوات الخبرة في التعليم.

جدول (١٣) نتائج اختبار (ANOVA) لدراسة الفروق في واقع ممارسة القيادة التمكينية لدى مديرات المدارس الثانوية الحكومية بمدينة الرياض من وجهة نظر المعلمات تعزى لسنوات الخبرة في التعليم.

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسطات المربعات	قيمة ف	قيمة احتمال المعنوية
تعزيز معنى العمل	بين المجموعات	8.912	2	4.456	5.081	.007 دالة
	داخل المجموعات	321.898	367	.877		
	الإجمالي	330.811	369			
المشاركة في صنع القرار	بين المجموعات	8.837	2	4.418	5.439	.005 دالة
	داخل المجموعات	298.124	367	.812		
	الإجمالي	306.961	369			

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسطات المربعات	قيمة ف	قيمة احتمال المعنوية
إظهار الثقة في الأداء العالي	بين المجموعات	40.100	2	20.050	24.663	.000 دالة
	داخل المجموعات	298.353	367	.813		
	الإجمالي	338.453	369			
توفير الاستقلالية	بين المجموعات	9.842	2	4.921	7.479	.001 دالة
	داخل المجموعات	241.451	367	.658		
	الإجمالي	251.292	369			
واقع ممارسة القيادة التمكينية	بين المجموعات	14.429	2	7.215	10.642	.000 دالة
	داخل المجموعات	248.806	367	.678		
	الإجمالي	263.235	369			

تشير بيانات الجدول السابق إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a ≤0.05) في واقع ممارسة القيادة التمكينية لدى مديرات المدارس الثانوية الحكومية بمدينة الرياض من وجهة نظر المعلمات تعزى لسنوات الخبرة في التعليم، حيث جاءت قيم الاحتمال المعنوية المصاحبة في كل محور أقل من مستوى المعنوية (a ≤0.05). ولمعرفة اتجاه الفروق تم استخدام اختبار شيفيه والنتائج يوضحها الجدول التالي.

جدول (١٤) نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية بين متوسطات استجابات المعلمات حول واقع ممارسة القيادة التمكينية لدى مديرات المدارس الثانوية الحكومية بمدينة الرياض وفق الخبرة.

الخبرة	الخبرة	أقل من ٥ سنوات	من ٥ إلى ١٠ سنوات	أكثر من ١٠ سنوات
	المتوسط الحسابي	٣,٢٩	٣,٩٥	٤,٠٤
أقل من ٥ سنوات		–	*٠,٦٦	*٠,٧٥
من ٥ إلى ١٠ سنوات			–	٠,٠٩
أكثر من ١٠ سنوات				–

*دالة عند مستوى (٠,٠٥)

اتضح أن الفروق كانت لصالح المعلمات اللاتي لديهن خبرات من ٥ إلى ١٠ سنوات وأكثر من ١٠ سنوات، فهن يرين ممارسة مديرات المدارس الثانوية الحكومية بمدينة الرياض للقيادة التمكينية بدرجة أكبر مقارنة بالمعلمات اللاتي لديهن خبرات أقل من خمس سنوات. وقد يرجع ذلك إلى كون مديرات المدارس يملن إلى تمكين المعلمات الأكثر خبرة مقارنة بالمعلمات الأقل خبرة أو المعلمات اللاتي التحقن حديثاً بالمدرسة، وذلك لقدرة المعلمات الأكثر خبرة –بحكم ما يمتلكنه من تجارب وممارسات تعليمية طويلة– على الأداء العالي، وحل المشكلات المدرسية، والإسهام في صنع القرارات المدرسية، وتطوير العمل المدرسي، مقارنة بالمعلمات اللاتي لديهن خبرات قصيرة واللاتي قد يحتجن مزيداً من الوقت للتشبع بثقافة المدرسة، وامتلاك المهارات اللازمة التي تعزز ثقة مديرات المدارس بأدائهن وقدرتهن على تحمل المسؤولية.

إجابة السؤال الرابع

نص السؤال الرابع للدراسة على ما يلي: ما الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في متطلبات القيادة التمكينية لدى مديرات المدارس الثانوية الحكومية بمدينة الرياض من وجهة نظر المديرات تعزى للمؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة في الإدارة المدرسية؟ وتم استخدام اختبار T–Test للإجابة عن هذا السؤال.

جدول (١٥) نتائج اختبار(ت) للكشف عن دلالة الفروق في متطلبات القيادة التمكينية لدى مديرات المدارس الثانوية الحكومية بمدينة الرياض من وجهة نظر المديرات تعزى للمؤهل العلمي.

المحاور الفرعية	فئات المتغير	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	قيمة احتمال المعنوية
المتطلبات التنظيمية	بكالوريوس	4.14	0.40	11.255	193	.000 دالة
	دراسات عليا	3.44	0.06			
المتطلبات الشخصية	بكالوريوس	4.50	0.41	13.102	193	.000 دالة
	دراسات عليا	3.51	0.51			
المتطلبات المادية	بكالوريوس	4.44	0.45	16.156	193	.000 دالة
	دراسات عليا	3.24	0.25			
المتطلبات المجتمعية	بكالوريوس	4.29	0.37	15.142	193	.000 دالة
	دراسات عليا	3.41	0.11			
متطلبات القيادة التمكينية	بكالوريوس	4.10	0.64	6.633	193	.000 دالة
	دراسات عليا	3.42	0.25			

تشير بيانات الجدول السابق إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \leq 0.05$) في متطلبات القيادة التمكينية لدى مديرات المدارس الثانوية الحكومية بمدينة الرياض من وجهة نظر المديرات تعزى للمؤهل العلمي، حيث جاءت قيم الاحتمال المعنوية المصاحبة في كل محور أقل من مستوى المعنوية ($a \leq 0.05$). وبالمقارنة بين المتوسطات الحسابية اتضح أن

الفروق كانت لصالح مديرات المدارس الحاصلات على درجة البكالوريوس، فهن يوافقن على متطلبات القيادة التمكينية بصورة أكبر مقارنة بالمديرات الحاصلات على مؤهلات عليا، وقد يرجع ذلك إلى كون مديرات المدارس اللاتي لديهن مؤهلات عالية يمتلكن المعرفة النظرية والمتخصصة التي تمكنهن من تطبيق القيادة التمكينية بشكل أفضل وتقلل من الصعوبات التي تواجههن في هذا المجال، مما يجعلهن أقل استشعاراً بحاجتهن إلى توفر المتطلبات المادية والتنظيمية والشخصية والمجتمعية مقارنة بغيرهن من مديرات المدارس اللاتي لا يمتلكن معرفة متخصصة ومؤهلات عالية في هذا المجال. وقد اتفقت النتائج مع نتائج دراسة الحارثي (٢٠٢٠م) التي أظهرت وجود فروق في استجابات العينة حول مقومات القيادة التمكينية تعزى لاختلاف المؤهل لصالح حملة البكالوريوس.

وتم استخدام اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (ANOVA) للكشف عن دلالة الفروق في متطلبات القيادة التمكينية لدى مديرات المدارس الثانوية الحكومية بمدينة الرياض من وجهة نظر المديرات تعزى لسنوات الخبرة في الإدارة المدرسية.

جدول (١٦) نتائج اختبار (ANOVA) لدراسة الفروق في متطلبات القيادة التمكينية لدى مديرات المدارس الثانوية الحكومية بمدينة الرياض من وجهة نظر المديرات تعزى لسنوات الخبرة في الإدارة المدرسية.

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسطات المربعات	قيمة ف	قيمة احتمال المعنوية
المتطلبات التنظيمية	بين المجموعات	12.702	2	6.351	43.785	.000 دالة
	داخل المجموعات	27.849	192	.145		
	الإجمالي	40.551	194			
المتطلبات الشخصية	بين المجموعات	12.416	2	6.208	17.467	.002 دالة

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسطات المربعات	قيمة ف	قيمة احتمال المعنوية
	داخل المجموعات	68.241	192	.355		
	الإجمالي	80.658	194			
المتطلبات المادية	بين المجموعات	26.338	2	13.169	61.433	.041 دالة
	داخل المجموعات	41.157	192	.214		
	الإجمالي	67.495	194			
المتطلبات المجتمعية	بين المجموعات	30.313	2	15.157	57.992	.011 دالة
	داخل المجموعات	50.181	192	.261		
	الإجمالي	80.494	194			
متطلبات القيادة التمكينية	بين المجموعات	14.194	2	7.097	42.274	.021 دالة
	داخل المجموعات	32.233	192	.168		
	الإجمالي	46.427	194			

تشير بيانات الجدول السابق إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \leq 0.05$) في متطلبات القيادة التمكينية لدى مديرات المدارس الثانوية الحكومية بمدينة الرياض من وجهة نظر المديرات تعزى لسنوات الخبرة في الإدارة المدرسية، حيث جاءت قيم الاحتمال المعنوية المصاحبة في كل محور أقل من مستوى المعنوية ($a \leq 0.05$). ولمعرفة اتجاه الفروق تم استخدام اختبار شيفيه والنتائج يوضحها الجدول التالي.

جدول (١٧) نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية بين متوسطات استجابات المديرات حول متطلبات القيادة التمكينية لدى مديرات المدارس الثانوية الحكومية بمدينة الرياض وفقاً لسنوات الخبرة في الإدارة المدرسية.

الخبرة	الخبرة	أقل من ٥ سنوات	من ٥ إلى ١٠ سنوات	أكثر من ١٠ سنوات
	المتوسط الحسابي	٤,٤٤	٤,٣٦	٣,٨٦
أقل من ٥ سنوات			٠,٠٨	٠,٥٨*
من ٥ إلى ١٠ سنوات				٠,٥٠*
أكثر من ١٠ سنوات				–

*دالة عند مستوى (٠,٠٥)

اتضح أن الفروق كانت لصالح مديرات المدارس اللاتي لديهن أقل من خمس سنوات خبرة في الإدارة المدرسية والمعلمات اللاتي تتراوح خبراتهن من (٥-١٠ سنوات)، فهن يوافقن على متطلبات القيادة التمكينية بدرجة أكبر مقارنة بالمديرات اللاتي لديهن أكثر من ١٠ سنوات خبرة. وقد يرجع ذلك إلى كون مديرات المدارس اللاتي لديهن خبرات طويلة في الإدارة المدرسية لديهن مهارات أكبر بأساليب تطبيق القيادة التمكينية وثقتهن في قدراتهن على النجاح في تحقيق أهدافه، وذلك مقارنة مديرات المدارس الأقل خبرة، والتي قد تنقصهن السمات الشخصية، والقدرة التنظيمية، ويجدن صعوبات في عقد شراكات مجتمعية لتعزيز تطبيق القيادة التمكينية في المدارس التي يشرفن عليها. مما يؤكد بشكل أكبر على وجود حاجة إلى توافر متطلبات القيادة التمكينية لتطبيق هذا النمط القيادي بفاعلية. وقد اتفقت النتائج مع نتائج دراسة الحارثي (٢٠٢٠) التي أظهرت وجود فروق في استجابات العينة حول مقومات القيادة التمكينية تعزى لاختلاف الخبرة.

ملخص النتائج والتوصيات

أولاً: أهم النتائج.

١. ممارسة القيادة التمكينية لدى مديرات المدارس الثانوية الحكومية بمدينة الرياض من وجهة نظر المعلمات جاءت بدرجة مرتفعة، بمتوسط حسابي (٣,٩١).

٢. جاء بعد إظهار الثقة في الأداء العالي في مقدمة الأبعاد الممارسة، يليه بعد توفير الاستقلالية، ثم بعد تعزيز معنى العمل، وفي المرتبة الأخيرة بعد المشاركة في صنع القرار.

٣. موافقة المديرات على متطلبات القيادة التمكينية لدى مديرات المدارس الثانوية الحكومية بمدينة الرياض بدرجة مرتفعة، بمتوسط حسابي (٤,١١).

٤. جاءت المتطلبات المادية في مقدمة متطلبات القيادة التمكينية، يليها المتطلبات المجتمعية، ثم المتطلبات الشخصية، وأخيراً المتطلبات التنظيمية.

٥. وجود فروق دالة إحصائياً في ممارسة القيادة التمكينية لدى مديرات المدارس الثانوية الحكومية بمدينة الرياض من وجهة نظر المعلمات تعزى للمؤهل العلمي وسنوات الخبرة في التعليم، لصالح المعلمات الحاصلات على البكالوريوس، والمعلمات اللاتي لديهن خبرات من (٥- ١٠ سنوات) وأكثر من ١٠ سنوات.

٦. وجود فروق دالة إحصائياً في متطلبات القيادة التمكينية لدى مديرات المدارس الثانوية الحكومية بمدينة الرياض من وجهة نظر المديرات تعزى للمؤهل العلمي وسنوات الخبرة في الإدارة المدرسية، لصالح المديرات الحاصلات على البكالوريوس، والمديرات اللاتي لديهن أقل من ٥ سنوات خبرة.

ثانياً: التوصيات والمقترحات.

توصي الباحثة في ضوء ما توصلت إليه من نتائج بما يلي:

- إشراك المعلمات في صنع القرار من خلال استشارتهن في القرارات الاستراتيجية المتعلقة بالمدرسة.
- تفعيل قنوات اتصال تسمح بتبادل المعلومات بين مديرة المدرسة والمعلمات.

- توفير الموارد المالية التي تدعم الكفاءات المتميزة.
- منح المديرات ذوات الأداء المتميز علاوات تشجيعية.
- اعتماد نظام للحوافز والمكافآت المشجعة على تطوير الأداء في العمل.
- تخصيص موازنة لتوفير أجهزة تقنية حديثة تساعد على إنجاز العمل.
- تبادل الخبرات والتجارب بين بيئة المدرسة الداخلية والخارجية.
- الشراكة مع مؤسسات القطاع الخاص لدعم وإمداد المدارس بالتقنيات الحديثة.
- دعم البرامج التربوية المدرسية والتفاعل معها من حيث الرعاية والتطبيق.
- إجراء المزيد من الدراسات المستقبلية في القيادة التمكينية في مراحل التعليم الأخرى.

المراجع

المراجع العربية:

البردان، عبدالجواد. (٢٠٢٠). دور القيادة التمكينية في الحد من سلوكيات العمل المضاد للإنتاجية في ظل الدور الوسيط للسخرية التنظيمية، المجلة العربية للعلوم الإدارية، (٢٧).

الحارثي، مفلح. (٢٠٢٠). مقومات تطبيق القيادة التمكينية في المدارس الثانوية بمدينة أبها في ضوء تطبيق نظام المقررات من وجهة نظر المعلمين، مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١(١٩)،١-٣١.

الحارثي، زيدان، الشهري، محمد. (٢٠٢٢). القيادة الممكنة لدى قادة المدارس الثانوية بمدينة جدة من وجهة نظر المعلمين، مجلة كلية التربية بجامعة المنصورة، (١١٨).

الزهراني، عبد الخالق. (٢٠١٨). واقع ممارسة قيادة التغيير من قبل مديري مراكز الإشراف في مكة المكرمة [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية التربية بجامعة أم القرى.

السيوفي، بسمة. (٢٠١٩). خماسية التجديد الذاتي في المنظمات المعاصرة (ط٢). مركز الخبرات المهنية للإدارة، بمييك.

العتيبي، محسن. (٢٠٢١). القيادة الممكنة لدى قادة مدارس التربية الخاصة في محافظة الطائف وعلاقتها بسلوك المواطنة التنظيمية لدى المعلمين. مجلة البحوث التربوية والنوعية، مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل.

العتيبي، صبحي. (٢٠١٦). تطور الفكر والأساليب في الإدارة (ط٢). دار الحامد للنشر.

العتيبي، سعد. (٢٠٠٩). القيادة التحولية والتمكينية ودورها في تحقيق التمكين النفسي للعاملين في بيئة الأعمال العربية في ظل التحديات المعاصرة. كلية إدارة الأعمال بجامعة الملك سعود.

العطيات، محمد. (٢٠١٧). إدارة التغيير والتحديات العصرية للمدير- رؤية معاصرة لمدير القرن الحادي والعشرين. دار الحامد للنشر والتوزيع.

المنيع، حمد. (٢٠١٧). التطوير التنظيمي لإدارات التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية [رسالة دكتوراه غير منشورة]. كلية التربية بجامعة الملك سعود.

النوح، عبدالعزيز. (٢٠١٧). التمكين الإداري مدخل لإصلاح المدرسة. الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، جامعة الملك سعود.

أحمد، أبو الوفا جمال، الهاجري. (٢٠١١). التمكين القيادي وعلاقته بصنع القرار بمدارس التعليم الابتدائي بدولة الكويت. جامعة بنها.

حمادات، محمد. (٢٠١٧). وظائف وقضايا معاصرة في الإدارة التربوية (ط٢). دار الحامد للنشر والتوزيع.

عماد الدين، منى مؤتمن. (٢٠١٩). إعداد مدير المدرسة لقيادة التطوير. مركز الكتاب الأكاديمي.

القرني، صالح. (٢٠٢١). توسيط التمكين النفسي في العلاقة بين القيادة الممكنة وبعض متغيرات الأداء الفردي للعمل "دراسة ارتباطية تنبؤية في السياق التعليمي". مجلة العلوم التربوية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، (٢٧).

قناديلي، جواهر. (٢٠١٨). إدارة الأفراد. مركز الخبرات المهنية للإدارة، بميك.

مرزوق، عبدالعزيز. (٢٠١٧). أثر القيادة التمكينية على سلوك المواطنة التنظيمية الموجه نحو المنظمة دراسة تطبيقية على وحدات الحكم المحلى بمحافظة كفر الشيخ، مجلة الدراسات التجارية المعاصرة بجامعة كفر الشيخ، (٣)،١-١١.

وزارة التعليم /مسترجع ٢٠٢٣/٥/١٩م

https://moe.gov.sa/ar/knowledgecenter/dataandstats/Pages/opendata.aspx

ترجمة المراجع العربية:

Aḥmad, Abū al-Wafā Jamāl, al-Hājirī (2011). al-tamkīn al-Qayyādī wa-ʻalāqatuhu bṣnʻ al-qarār bi-madāris al-Taʻlīm al-ibtidā'ī bi-Dawlat al-Kuwayt, Jāmiʻat Banhā.

al-ʻAṭiyāt, Muḥammad (2017m). Idārat al-taghyīr wa-al-taḥaddiyāt al-ʻAṣrīyah llmdyr-ru'yah muʻāṣirah li-mudīr al-qarn al-ḥādī wa-al-ʻishrīn. ʻAmmān : Dār al-Ḥāmid lil-Nashr wa-al-Tawzīʻ.

Albrdān, Abdoldjavad (2020m). Dawr al-Qiyādah altmkynyh fī al-ḥadd min slwkyāt al-ʻamal al-muḍādd ll'ntājyh fī ẓill al-Dawr al-Wasīṭ llskhryh al-tanẓīmīyah, al-Majallah al-ʻArabīyah lil-ʻUlūm al-Idārīyah, ʻdd27.

al-Ḥārithī, Mufliḥ (2020m). Muqawwimāt taṭbīq al-Qiyādah altmkynyh fī al-Madāris al-thānawīyah bi-madīnat Abhā fī ḍaw' taṭbīq Niẓām al-muqarrarāt min wijhat naẓar al-Muʻallimīn, Majallat al-ʻUlūm al-Tarbawīyah wa-al-nafsīyah, 1 (19), 1-31

al-Ḥārithī, Zaydān, al-Shahrī, Muḥammad (2022m). al-Qiyādah al-mumkinah ladá qādat al-Madāris al-thānawīyah bi-madīnat Jiddah min wijhat naẓar al-Muʻallimīn, Majallat Kullīyat al-Tarbiyah, Jāmiʻat al-Manṣūrah, ʻ118.

al-Manīʻ, Ḥamad (2017m) al-taṭwīr al-tanẓīmī li-Idārāt al-Tarbiyah wa-al-taʻlīm bi-al-Mamlakah al-ʻArabīyah al-Saʻūdīyah. Risālat duktūrāh ghayr manshūrah, Kullīyat al-Tarbiyah, Jāmiʻat al-Malik Saʻūd, al-Riyāḍ

al-Nawḥ, ʻAbd-al-ʻAzīz (2017m). al-tamkīn al-idārī madkhal li-iṣlāḥ al-Madrasah. al-Jamʻīyah al-Saʻūdīyah lil-ʻUlūm al-Tarbawīyah wa-al-nafsīyah, Jāmiʻat al-Malik Saʻūd.

al-Quranī, Ṣāliḥ (2021m). twsyṭ al-tamkīn al-nafsī fī al-ʻalāqah bayna al-Qiyādah al-mumkinah wa-baʻḍ mutaghayyirāt al-adāʾ al-fardī lil-ʻamal "dirāsah artbāṭyh tnbʾyh fī al-siyāq al-taʻlīmī". Majallat al-ʻUlūm al-Tarbawīyah, Jāmiʻat al-Imām Muḥammad ibn Saʻūd al-Islāmīyah. ʻ27.

al-Suyūfī, Basmah (2019m). khumāsīyat al-tajdīd al-dhātī fī al-munaẓẓamāt, ṭ2 al-muʻāṣirah. al-Qāhirah: Markaz al-khibrāt al-mihnīyah lil-Idārah, bmyyk.

al-ʻUtaybī, Muḥsin (2021m). al-Qiyādah al-mumkinah ladá qādat Madāris al-Tarbiyah al-khāṣṣah fī Muḥāfaẓat al-Ṭāʾif wa-ʻalāqatuhā bslwk al-muwāṭanah al-tanẓīmīyah ladá al-Muʻallimīn. Majallat al-Buḥūth al-Tarbawīyah wālnwʻyh, Muʾassasat al-Tarbiyah al-khāṣṣah wa-al-taʾhīl.

al-ʻUtaybī, Saʻd (2009M). al-Qiyādah altḥwlyh wāltmkynyh wa-dawruhā fī taḥqīq al-tamkīn al-nafsī lil-ʻāmilīn fī bīʾat al-Aʻmāl al-ʻArabīyah fī ẓill al-taḥaddiyāt al-muʻāṣirah. Kullīyat Idārat al-Aʻmāl bi-Jāmiʻat al-Malik Saʻūd .

al-ʻUtaybī, Ṣubḥī, (2016m). Taṭawwur al-Fikr wa-al-asālīb fī al-Idārah, ṭ2 al-Urdun: Dār al-Ḥāmid lil-Nashr.

Ḥmādāt, Muḥammad. (2017m). waẓāʾif wa-qaḍāyā muʻāṣirah fī al-Idārah al-Tarbawīyah. ṭ2, al-Urdun: Dār al-Ḥāmid lil-Nashr wa-al-Tawzīʻ

ʻImād al-Dīn, Muná al-Muʾtaman (2019m). iʻdād mudīr al-Madrasah li-qiyādat al-taṭwīr. ʻAmmān: Markaz al-Kitāb al-Akādīmī.

https://moe.gov.sa/ar/knowledgecenter/dataandstats/Pages/opendata.aspx

المراجع الأجنبية:

Amundsen, S. & Martinsen, L. (2015). Linking empowering leadership to job satisfaction, work effort, and creativity: The role of self-leadership and psychological empowerment. Journal of Leadership & Organizational Studies, 1–20.

Audenaert, M. George, B. Bauwens, R. Decuypere, A., Descamps, A. M., Muylaert, J., Ma, R. and Decramer, A. (2020). "Empowering leadership, social support, and job crafting in public organizations: A multilevel study", Public Personnel Management, 49(3): 367-392.

Auh, S; Menguc, B & Jung, Y.S. (2014). Unpacking the relationship between empowering leadership and service-oriented citizenship behaviors: a multilevel approach. Academy of Marketing Science, 42, (5), 558-579

Cheong, M., Yammarino, F. J. Dionne, S. D. Spain, S. M. and Tsai, C. Y. (2019). A Review of The Effectiveness of Empowering Leadership. The Leadership Quarterly, 30(1): 34-58.

Dash, S. S. and Vohra, N. (2019). "The leadership of the school principal: Impact on teachers' job crafting, alienation and commitment", Management Research Review, 42 (3): 352-369.

Hassi, A., Rohlfer, S. and Jebsen, S. (2021). "Empowering leadership and innovative work behavior: the mediating effects of climate for initiative and job autonomy in Moroccan SMEs", EuroMed Journal of Business.

Humborstad, S. I. W; Nerstad, G. L&Dysvik, A. (2019). Empowering leadership, employee goal orientations and work performance a competing hypothesis approach. Personnel Review, 43(2), 246-271

Kaplan, Robert E. (2003). Forceful leadership and enabling leadership: you can do both. Center For Leadership Greensboro, North Carolina. pp.1-34.

Kotter, John P. and Schlesinger, Leonard A. (2018). "Choosing Strategies for change" Harvard Business Review (July- August) 1 SO¬BS

Lee, J. Lee, H. and Park, J. G. (2014). "Exploring the impact of empowering leadership on knowledge sharing, absorptive capacity and team performance in IT service", Information Technology & People, 27(3): 366-386.

Lee, S; Cheong, M; Kim; M& Yun, S. (2016) Never Too Much? The Curvilinear Relationship between Empowering Leadership and Task Performance. Group & Organization Management,1–28.

Lee, Y. H (2019). "A multilevel approach on empowering leadership and safety behavior in the medical industry: The mediating effects of knowledge sharing and safety climate", Safety Science, 117: 1-9.

Liu, D; Wong, C.S&FU, P.P. (2022). Team leaders' emotional intelligence, personality, and empowering behavior: an investigation of their relations to team climate. Global Leadership, 7, 77–104.

Marzūq, ʻAbd-al-ʻAzīz (2017m). Athar al-Qiyādah altmkynyh ʻalá sulūk al-muwāṭanah al-tanẓīmīyah al-muwajjah Naḥwa al-Munaẓẓamah dirāsah taṭbīqīyah ʻalá waḥadāt al-ḥukm al-Muḥallá bi-Muḥāfaẓat Kafr al-Shaykh, Majallat al-Dirāsāt al-Tijārīyah al-muʻāṣirah, Jāmiʻat Kafr al-Shaykh, (3), 1-11.

Mudallal, R. H, Othman, W. A. M. and Al Hassan, N. F. (2017)." Nurses' burnout: the influence of leader empowering behaviors, work conditions, and demographic traits", INQUIRY: The Journal of Health Care Organization, Provision, and Financing, 54:1-10.

Pinder, C. C. (2014). Work motivation in organizational behavior. psychology press.

Vecchio, R. P. Justin, J. E. and Pearce, C. L. (2010). Empowering Leadership: An Examination of Mediating Mechanisms within a Hierarchical Structure. The Leadership Quarterly, 21(3):530-542.

Zhang, X&Zhou, J. (2014). Empowering leadership, uncertainty avoidance, trust, and employee creativity: Interaction effects and a mediating mechanism. Organizational Behavior and Human Decision Processes.124, 150–164.

Abou Elkomsan, M. (2013). Empowering leadership, Psychological Empowerment and Psychological Ownership: Examining the effects on future orientation future orientation for subordinates. Egyptian Journal of Commercial Studies, Mansoura University, Faculty of commerce, 37, 1-40.

Ahearne, M; Mathieu, J & Rapp, A. (2005). To empower or not to empower your sales force? An empirical examination of the influence of leadership empowerment behavior on customer satisfaction and performance. Journal of Applied Psychology, 90(5), 945–955.

Alameri, M., Ameen, A., Khalifa, G. S., Alrajawy, I. and Bhaumik, A. (2019). "The mediating effect of creative self-efficacy on the relation between empowering leadership and organizational innovation", Test Engineering and Management, 81: 1938-1946.

الاحتياجات التدريبية في ضوء متطلبات الثورة الصناعية الرابعة من وجهة نظر معلمات ومشرفات الدراسات الإسلامية

The Training Needs in light of the Requirements of the Fourth Industrial Revolution from the Perspective of Female Teachers and Supervisors of Islamic Studies

إعداد

د. عطارد حسان محمد كعكي

أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد

قسم المناهج وطرق التدريس–كلية التربية – جامعة الملك فيصل

Dr. Atared Hassan Mohammad Kaki

Assistant Professor in Curriculum and Teaching Methods

Department of Curricula and Teaching Methods - College of Education - King Faisal University

Email: Atared.education@gmail.com

DOI:10.36046/2162-000-019-004

المستخلص

هدفَ البحث إلى تحديد الاحتياجات التدريبية في ضوء متطلبات الثورة الصناعية الرابعة من وجهة نظر معلمات ومشرفات الدراسات الإسلامية بالمملكة العربية السعودية. واتَّبَع البحثُ المنهجَ الوصفي، وتم إعداد استبانة لمعرفة الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمات الدراسات الإسلامية في ضوء متطلبات الثورة الصناعية، وتضمَّنَت (٣) مجالات: (المعرفي- المهاري- الوجداني)، وتفرَّع منها (٣١) فقرة، وتم تطبيقها على عينة مكوَّنة من (١٥١) معلمة و(٤) مشرفات. وأظهرت نتائج البحث: أنّ معلمات الدراسات الإسلامية لديهن احتياجات تدريبية بدرجة كبيرة في المجالات الثلاثة في ضوء مُتطلَّبات الثورة الصناعية الرابعة، وذلك من وجهة نظر أفراد العينة من معلمات ومشرفات الدراسات الإسلامية. كما تبيَّن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين وجهة نظر أفراد العينة حول تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمات الدراسات الإسلامية في ضوء مُتطلَّبات الثورة الصناعية الرابعة تبعًا لمتغير (المسمى الوظيفي)، واستُخدمت بعض الأساليب الإحصائية منها التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية؛ لوصف وجهة نظر أفراد العينة نحو عبارات الاستبانة. وانتهت الدراسة بمجموعة من التوصيات والمقترحات؛ فكان أهم التوصيات: ضرورة تصميم وتطوير برامج تدريبية وتثقيفية وورش عمل لمعلمات الدراسات الإسلامية في ضوء مُتطلَّبات الثورة الصناعية الرابعة لتزويدهن بأهم المعارف والخبرات والمهارات اللازمة للقيام بمسؤولياتهن على الوجه المطلوب. واقترحت الدراسة تقويم البرامج التدريبية لمعلمي الدراسات الإسلامية في ضوء مُتطلَّبات الثورة الصناعية الرابعة.

الكلمات المفتاحية: الاحتياجات التدريبية- معلمات الدراسات الإسلامية- الثورة الصناعية الرابعة.

Abstract

The current research aims to identify the training needs in light of the requirements of the Fourth Industrial Revolution from the perspective of female teachers and supervisors of Islamic studies in Kingdom of Saudi Arabia. The research adopted a descriptive approach. A questionnaire was developed to identify the training needs required for female teachers of Islamic studies in light of the requirements of the industrial revolution. The questionnaire included three fields: (cognitive, skills, and emotional) consisting of (31) items. It was applied on a sample consisting of (151) female teachers and (4) female supervisors. The research findings showed that the female teachers of Islamic studies have a high training need in the three fields in light of the requirements of the fourth industrial revolution according to the perspectives of the sample members including female teachers and female supervisors of Islamic studies. There were no statistically significant differences at a significance level of (0.05) among the perspectives of the sample members regarding identifying the training needs for female teachers of Islamic studies in light of the requirements of the fourth industrial revolution based on the variable of (job title). Some statistical methods were used, such as: frequencies, percentages, arithmetic means, standard deviations and relative weights, to describe the sample members' perspectives about the questionnaire items. The study concluded with a group of recommendations and proposals, the most important of which was the recommendation to design and develop training and educational programs and workshops for female teachers of Islamic studies in light of the requirements of the fourth industrial revolution to provide them with the most important knowledge, experience and skills required to perform their responsibilities in the required manner. It suggested studying the evaluation of training programs for female teachers of Islamic studies in light of the requirements of the fourth industrial revolution.

Keywords: Training Needs - Female Teachers of Islamic Studies - Fourth Industrial Revolution.

المقدمة

أنزَلَ اللهُ شريعتَه على الأنبياء والمرسلين لتربية عباده لعبادته ولتحقيق الخلافة في الأرض بعمارتها، فقال تعالى: ﴿هُوَ أَنشَأَكُم مِّنَ ٱلْأَرْضِ وَٱسْتَعْمَرَكُمْ فِيهَا﴾ [سورة هود:٦١]، وكان لزامًا لهذا التمكين في الأرض العمل وطلب العلم، وجاءت الآيات القرآنية داعيةً إلى العلم والسعي له، فكانت أُولاها في قوله تعالى: ﴿ٱقْرَأْ بِٱسْمِ رَبِّكَ ٱلَّذِى خَلَقَ ۝١﴾ [سورة العلق:١]، وقال تعالى في محكم آياته ﴿عَلَّمَ ٱلْإِنسَـٰنَ مَا لَمْ يَعْلَمْ ۝٥﴾ [سورة العلق:٥]، والتشريع الإسلامي تشريع شامل كامل لا يرتبط بمكان ولا زمان، وديننا يتطلَّع كل جديد نافع، فكان من مُتطلَّبات هذا العصر وجود حداثة في أدوات طلب العلم ومنها التقنيات الحديثة وصناعتها، والتي تُسهِّل السعي في طلب العلم، وقد حثَّ الإسلام على السعي لطلبه، قال النبيّ صلَّى اللهُ عليهِ وسلَّم: "طَلَبُ العِلْمِ فَرِيْضَةٌ عَلَىٰ كُلِّ مُسْلِمٍ" (سنن ابن ماجه، ١٩٩٦، ج.١، ص.٥٦، رقم ٢٢٤).

ولم تألُ قيادتنا الرشيدة جهدًا واهتمامًا في ذلك، فأطلَقَ وليُّ العهد الأمير محمد بن سلمان بتاريخ ١٨-١٠-٢٠٢٢م الاستراتيجية الوطنية للصناعة الهادفة؛ للوصول إلى اقتصاد صناعي جاذب للاستثمار ويسهم في تحقيق التنوع الاقتصادي، وتنمية الناتج المحلي بما يتمشَّى مع مستهدفات رؤية السعودية ٢٠٣٠، ويأتي هذا الإطلاق متوائمًا مع التوجهات العالمية في كافة القطاعات، مثل: الثورة الصناعية الرابعة، أو الثورة الرقمية الثانية (واس الأخبار الملكية، ٢٠٢٢). والثورة الصناعية الرابعة هي استغلال إمكانيات التكنولوجيا الجديدة ومنها إنترنت الأشياء ودمج العمليات التقنية بالمؤسسات والخرائط الرقمية والمحاكاة الافتراضية للعالم الحقيقي (Rojko, 2017)؛ فقد أدت إلى تغييرات في جميع القطاعات ومعالم الحياة الإنسانية، وفرضت مجموعة من التحديات العالمية والمحلية، مثل: احترافية المهارات الرقمية، وريادة الأعمال، ومهارات المستقبل، وحقوق الملكية الفردية، ودقة الأعمال الذكية، والعلاقات الإنسانية، والعقود الذكية، والتعلم بالعمل، ومعايير المنتج الجيد (علي، ٢٠٢٠)، وقد وضع عصر الثورة الصناعية الرابعة تحديات كبيرة في التعليم ومسؤوليات عدَّة في كيفية إعداد الفرد إعدادًا جيدًا لمواجهة مختلف متطلبات الحياة العصرية.

فالتعليم صار له دور مهم في اكتساب المعارف وتنمية الاتجاهات وبناء القيم اللازمة لتلبية متطلبات سوق العمل الحالية والمستقبلية بما يتوافق مع متطلبات الثورة الصناعية الرابعة (عزمي، ٢٠١٩)، فتؤكد دراسة عبدالعزيز (٢٠٢١) أن تطوير منظومة التعليم المدرسي لمواكبة الثورة الصناعية الرابعة أصبح أمرًا ضروريًّا بتحقيق الإصلاح الشامل الذي يُعَدّ من دعائم التنمية، وخصوصًا بعد التغيرات الاجتماعية والتقنية والاقتصادية في العصر الرقمي القائم على تطبيقات الثورة الصناعية الرابعة كالذكاء الاصطناعي والحوسبة الصناعية وأتمتة البيانات وغيرها؛ ليتمكن المجتمع من ملاحقة هذه التحولات. وذكرت علام وشوقي (٢٠٢٠) أن هناك عدة مداخل تساعد في مواكبة النظام التعليمي لمتطلبات الثورة الصناعية الرابعة ومواجهة تحدياتها والتكيف مع متغيراتها، وهي مداخل تتمركز على تطوير برامج إعداد المعلم وبرامج التدريب والتطوير المهني؛ ولذلك فإن النظم التعليمية يُتطلَّب منها مواكبة هذه التطورات بخلق بيئات تعليمية جديدة وتقديم برامج تعليمية حديثة ذات مهارات متنوعة تتواءم مع احتياجات سوق العمل المستقبلي؛ ومن هذا المنطلق أصبحت هناك ضرورة مُلحَّة لتدريب المعلم وتطوير أدائه المهني في بناء معارفه الجديدة وتنمية مهاراته وصقل شخصيته بمختلف الثقافات لملاحقة متطلبات الثورة الصناعية الرابعة.

إن متطلبات الثورة الصناعية الرابعة هي تطبيق تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تطوير وتحسين العملية التعليمية؛ لذا فقد فرضت أدوارًا جديدة على المعلم وبيانات معرفية حديثة وثقافات متنوعة وتشريعات وتنظيمات مختلفة ومسؤوليات متعددة. وتحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين وفق متطلبات الثورة الصناعية أصبح أساسًا في التعليم (Avis, 2018)، وأكدت دراسة عيد (٢٠١٧) بضرورة توظيف التكنولوجيا في الحاسب الآلي والبريد الإلكتروني، مع فرض أدوارًا جديدة على المعلم لمواكبة متطلبات الثورة الصناعية الرابعة وانعكاساتها على العملية التعليمية، وقد أطلقت وزارة التعليم مبادرة تطوير المهارات الرقمية لدى المعلمين بالشراكة مع مؤسسة مسك الخيرية التي تهدف تنمية قدرة المعلمين إلى اختيار التقنيات والأنشطة الرقمية المناسبة والتي تعزز العملية التعليمية وتحفز قدرات المتعلمين ومهاراتهم لمواجهة التحديات المستقبلية (وزارة التعليم، ٢٠٢١)، وأشارت دراسة البيطار (٢٠٢٠) إلى أهمية تدريب المعلمين على توظيف الاستراتيجيات الجديدة التي تتوافق مع متطلبات الثورة الصناعية الرابعة، وأن المعرفة التامة بعلم التكنولوجيا التقنية الرقمية ومفاهيم الثورة الصناعية الرابعة وآلياتها وتطبيقاتها ومجالاتها كليًّا أو جزئيًّا

تفيد معلم الدراسات الإسلامية إفادة عظيمة. ومن ذلك بيان دور التقنية في المعاملات المالية والأحوال الشخصية وتوعية الطلاب بدور التقنية الحديثة وتأصيلها التأصيل الشرعي (ليلى الشهري والمغربي، ٢٠٢١)؛ لأن هناك فجوة كبيرة لدى المعلم الذي يجمع بين العمق الفقهي والعمق العلمي والتزايد المستمر في العلوم والمهارات المختلفة، وخاصةً أساليب البحث العلمي والنمو الذاتي؛ فقد أصبحت الحاجة مُلحَّة لتدريب المعلم للحفاظ على استمراريته في التدريس وفي العطاء وفي إيصال الرسالة العلمية في ضوء الابتكارات التكنولوجية؛ ولذلك من المهم البحث لمعرفة الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي الدراسات الإسلامية في ضوء متطلبات الثورة الصناعية الرابعة لزيادة قدراتهم وكفاياتهم وتمكينهم بالمقومات الرئيسة التي تسهم في تحسين جودة العملية التعليمية.

مشكلة الدراسة:

أصبحت الثورة الصناعية الرابعة محطّ اهتمام في مختلف دول العالم، وعُكس هذا الاهتمام في معظم المؤسسات التربوية؛ فأصبح لازمًا التعرف على مفاهيمها ومتطلباتها لمواكبة التسارع العالمي بشكل كبير، ووُجد أن هذا التسارع خلَقَ تحدياتٍ كبيرةً للمعلمين في مواجهة تطوراتها واتخاذ كافة الترتيبات اللازمة للتعرف على مفاهيمها وآثارها وكيفية استخدام تقنياتها أو تطبيقاتها، كالذكاء الاصطناعي أو إنترنت الأشياء والواقع المعزز وغيرها في العملية التعليمية، واكتساب مهارات التعامل مع تلك التقنيات والتكيف معها وتوظيفها في كافة مجالات الحياة (Baygin et al., 2016)؛ لرفع الكفاءة والتحسين المستمر أثناء العملية التعليمية. وبإجراء عدَّة مقابلات مع مجموعة من معلمات الدراسات الإسلامية بالمملكة العربية السعودية لاستطلاع آرائهن حول: عدد الدورات المقدَّمة لهن، وطبيعة هذه الدورات، ومدى صلتها بالأحداث الجارية ومتطلبات العصر، ومدى تلبية احتياجاتهن المهنية، والمشكلات التي تعوق تدريس مقررات الدراسات الإسلامية، ومدى علمهن بالموضوعات الحديثة وكيفية تدريسها. وقد أظهرت المقابلات أن طبيعة الدورات المقدَّمة لهن لا تُواكِب مُتطلَّبات الثورة الصناعية الرابعة، وأشارت غالبية المعلمات إلى صعوبة شرح بعض الموضوعات الحديثة لعدم إلمامهن بالتشريعات الحديثة والقوانين المستحدَثة والمصطلحات الجديدة كالطاقة المتجددة والأتمتة الذكية. كما أشارت غالبية المعلمات إلى أن محتوى المقررات الحديثة يتطلَّب منهن مهارات مهنية مختلفة وهن يفتقدن ذلك. وأشارت دراسة

أماني عبد السلام (٢٠١٩) إلى أن البرامج التدريبية التي تُقدَّم للمعلم بوضعها الحالي لا تغطي الاحتياجات التدريبية الفعلية للمعلمين، كما أفادت بعض الدراسات أن بعض المعلمين لديهم ضعف في المهارات الرقمية ومهارات البحث العلمي الرقمي ومهارات التعليم المستمر، فذكرت دراسة الشمري (٢٠٢٠) ودراسة اليامي (٢٠٢٠) أن درجة امتلاك المعلمين والمعلمات للكفايات الرقمية كانت بدرجة متوسطة، ووضَّحَت دراسة أفنان الشهري والسعدون (٢٠١٩) ضعف المعلمين في بعض الكفايات اللازمة لمتطلبات الثورة الصناعية الرابعة.

كما أوصت العديد من المؤتمرات والمنتديات والمعارض بضرورة تأهيل المعلمين عامة لمتطلبات الثورة الصناعية الرابعة من خلال تحديد احتياجاتهم التدريبية، ومنها: مؤتمر "الثورة الصناعية الرابعة وأثرها على التعليم" المقام بسلطنة عمان (٢٠١٩)، ومؤتمر "الثورة الصناعية الرابعة والتعلم الذكي" الذي أقيم بالقاهرة (٢٠١٩)، ومعرض التعليم الدولي الذي كان بالشارقة (٢٠٢٠)، ومؤتمر ومعرض الخليج للتعليم "الثورة الصناعية الرابعة ودور التعليم" في جدة (٢٠٢٠) ومؤتمر "الثورة الصناعية الرابعة ودورها في تحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠" بشقراء (٢٠٢٠).

ولأهمية تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمات الدراسات الإسلامية؛ جاء هذا البحث لتحديد الاحتياجات التدريبية في ضوء متطلبات الثورة الصناعية الرابعة من وجهة نظر معلمات ومشرفات الدراسات الإسلامية

أسئلة الدراسة:

جاءت هذه الدراسة للكشف عن تحديد الاحتياجات التدريبية في ضوء متطلبات الثورة الصناعية الرابعة من وجهة نظر معلمات ومشرفات الدراسات الإسلامية؛ ومن ثَمَّ سعت للإجابة عن الأسئلة التالية:

١– ما الاحتياجات التدريبية في ضوء متطلبات الثورة الصناعية الرابعة من وجهة نظر معلمات ومشرفات الدراسات الإسلامية؟

٢– ما الفروق الإحصائية بين استجابات معلمات ومشرفات الدراسات الإسلامية حول تحديد الاحتياجات التدريبية في ضوء متطلبات الثورة الصناعية الرابعة؟

فرضية الدراسة:

استنادًا إلى ما تم عرضه في مقدمة الدراسة، وما توصلت إليه الدراسات من نتائج؛ اختبرت الدراسة الحالية الفرضية التي تنص على: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين وجهة نظر أفراد العينة حول تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمات الدراسات الإسلامية في ضوء متطلبات الثورة الصناعية الرابعة تبعًا لمتغير (المسمى الوظيفي)".

أهداف الدراسة:

تتلخَّص أهداف الدراسة في التالي:

١- معرفة الاحتياجات التدريبية في ضوء متطلبات الثورة الصناعية الرابعة من وجهة نظر معلمات ومشرفات الدراسات الإسلامية.

٢- معرفة الفروق الإحصائية بين استجابات معلمات ومشرفات الدراسات الإسلامية حول تحديد الاحتياجات التدريبية في ضوء متطلبات الثورة الصناعية الرابعة.

أهمية الدراسة:

تفيد الدراسة الحالية في جانبين:

١- الأهمية العلمية:

- توجيه أنظار الباحثين إلى أهمية بناء البرامج التدريبية لمعلمي الدراسات الإسلامية بالمملكة العربية السعودية في ضوء مُتطلَّبات الثورة الصناعية الرابعة.

- تزويد المختصِّين بوزارة التعليم وإداراتها بقائمة بأهم الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي الدراسات الإسلامية في ضوء مُتطلَّبات الثورة الصناعية الرابعة.

٢- الأهمية التطبيقية:

- إعادة النظر في برامج التدريب الحالية المقدَّمة لمعلمي الدراسات الإسلامية وصياغتها في ضوء متطلبات الثورة الصناعية الرابعة.

- تطوير برامج إعداد معلمي الدراسات الإسلامية في ضوء قائمة الاحتياجات التدريبية.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمات الدراسات الإسلامية في ضوء متطلبات الثورة الصناعية الرابعة في المجال المعرفي، والمهاري، والوجداني.

الحدود البشرية: معلمات ومشرفات الدراسات الإسلامية التابعات لإدارة التعليم بمدينة الهفوف في المملكة العربية السعودية.

الحدود الزمنية: تمَّ تطبيق استبانة الاحتياجات التدريبية لمعلمات الدراسات الإسلامية بالمملكة العربية السعودية بمدينة الهفوف خلال الفصل الدراسي الأول ٢٠٢٣.

الحدود المكانية: تم تطبيق الاستبانة على المدارس التابعة لإدارة التعليم بمنطقة الأحساء بمدينة الهفوف في المملكة العربية السعودية على عينة مكوَّنة من (١٥٥) معلمة ومشرفة.

مصطلحات الدراسة:

تُعرَّف الاحتياجات التدريبية بأنها: مجموعة من المعارف والمهارات والسلوكيات المراد إكسابها لمعلمة الدراسات الإسلامية عن طريق التدريب لمواجهة مُتطلَّبات الثورة الصناعية الرابعة.

وتُعرَّف معلمات الدراسات الإسلامية بأنهن: المعلمات اللاتي يدرسن مقرر الدراسات الإسلامية الذي يضمُّ العلوم الشرعية من: (الفقه، والحديث، والتوحيد، والتفسير، والقرآن، والسلوك) بمراحل التعليم العام بالمملكة العربية السعودية.

أما متطلبات الثورة الصناعية الرابعة، فتُعرَّف إجرائيًّا بأنها: مجموعة من المعارف والمهارات والسلوكيات التقنية التي تمتلكها معلمة الدراسات الإسلامية وتُوظِّفها في العملية التعليمية؛ كي تُواكب تَطوُّرات الثورة الصناعية الرابعة الممارسات الصناعية باستخدام الذكاء الاصطناعي وإنترنت الأشياء وتقنية النانو والتقنية الحيوية والواقع المعزز وغيرها، والتي تُحدث مجموعة من التحولات في كافة أنظمة العالم الاقتصادية والاجتماعية، والتكنولوجية، والتعليمية، وغيرها.

الإطار النظري

أولًا- الاحتياجات التدريبية لمعلمات الدراسات الإسلامية: إن للتدريب دورًا بارزًا في رفع كفاءة المعلمات وزيادة مهاراتهن في العمل؛ لذا كان لزامًا على إدارات التعليم تطوير طاقمها الوظيفي، وذلك من خلال تكثيف البرامج الموجهة إلى فئات معينة من الموظفات، ونجاح تلك البرامج لتُحقِّق الغاية من وجودها مرتبط ارتباطًا وثيقًا بتقييم وتطوير تلك البرامج ومتابعة النشاط التدريبي للوصول إلى آراء المتدربات وحاجاتهن والمشرفات المدربات لمعرفة انطباعهن ومقترحاتهن التي تُحقق الحاجات الفعلية للعملية التربوية.

مفهوم التدريب: تعدَّدَت التعريفات التربوية للتدريب التربوي واختلفت في نَسَقها، ومنها ما ذكره الدخيل (٢٠١٣) بأنه:

عملية مخطَّطة محورها الفرد، تهدف إلى تنمية وتطوير مستوى نمطه الفكري بما يؤدي إلى إحداث تطوير إيجابي في قدراته المعرفية والمهارية واتجاهاته وسلوكياته لتلبية احتياجات حالية أم مستقبلية يحتاجها الفرد، والدور الذي يؤديه، والمؤسسة التي يعمل فيها؛ بهدف رفع معدلات أدائه وإنتاجيته وتطوير نظم وأساليب العمل والارتقاء بها. (ص.٢٠)

فالاحتياجات التدريبية: هي "مجموعة التغيُّرات والتطوُّرات، التي يجب إحداثها في معلومات ومهارات واتجاهات المعلمين؛ كي يكونوا قادرين على أداء أعمالهم التربوية وتحسين مستوى أدائهم التعليمي الذي يسهم في تحسين عملية التعليم" (اللقاني والجمل، ٢٠١٣، ص.١٠)، وذكر الأكلبي وصالح (٢٠٢٠) أنها:

المعلومات، أو المهارات، أو الاتجاهات، أو القيم، أو الخبرات المراد تنميتها في فرد، أو مجموعة من الأفراد، أو صَقْلها، أو تغييرها، أو تعديلها؛ استعدادًا للقيام بمهام جديدة أو مواجهة متغيرات متوقَّعة تنظيمية أو تكنولوجية أو غير ذلك من نواحي التطوير التي يُخطَّط لها، وتُعَدّ العدَّة لاستقبالها ولضمان سلامة تنفيذها. (ص.٢٤)

وعرَّفَها حمدان (٢٠٠٦) بأنها: "مجموعة التغيرات المطلوب إحداثها في المعلم، المتعلقة بمعلوماته ومهاراته المتنوعة، سواء كانت مهارات عقلية أو تدريسية أو اجتماعية؛ لجَعْلِه قادرًا على

أداء الأدوار الجديدة كما ينبغي، وعلى أعلى درجة ممكنة من الكفاية الفنية، وبما يُحقِّق أهداف المؤسسة التربوية" (ص.٦٥).

كل التعريفات تدور حول نقطة واحدة على أنها عملية منظمة ومستمرة تهدف إلى تزويد وإكساب المعلم المعارف والمهارات والقدرات التي تُشكِّل شخصيته بصورة جديدة تجعله قادرًا على تحقيق الأهداف وإنجاز المهام بكفاءة عالية.

أهمية التدريب: نظرًا لما يمرّ به المعلم من ظروف وتطورات ومشكلات بالعملية التعليمية؛ فقد اكتسبت عملية تحديد الاحتياجات أهميتها كونها تُمثِّل حجر الأساس في تحديد أهداف البرنامج التدريبي بطريقة صحيحة وسليمة ونقطة بداية لتحديد أنشطة البرامج التدريبية.

وذكر عبد الرحمن (٢٠١٨)، والعدواني (٢٠١١) أن أهمية التدريب تَبرز في النقاط التالية:

- أن التدريب أثناء الخدمة يُهيِّئ الفرصة لاكتساب الفرد معارف جديدة في مجال عمله.
- أن التدريب أثناء الخدمة يساعد على اكتساب مهارات جديدة تتطلبها مهنة المتدرب.
- أن التدريب أثناء الخدمة يساعد على تغيير الاتجاهات، واكتساب اتجاهات تجريبية تجاه المهنة الممارَسة من قِبل المتدرب؛ مما يؤدي إلى رفع روحه المعنوية، وزيادة إنتاجيته بالعمل.
- أن التدريب أثناء الخدمة يُكسب المتدرب آفاقًا جديدة في مجال ممارسة مهنته، وذلك من خلال تبصيره بمشكلات مهنته وتحدياتها وأسبابها، وكيفية التخلُّص منها، أو التقليل من آثارها على أداء العمل.
- أن التدريب أثناء الخدمة باستطاعته غرس مفاهيم واكتساب أساليب التعلم المستمر في المتدرب من خلال تمكينه من مهارات التعلم الذاتي المستمر.
- أن التدريب أثناء الخدمة يساعد المتدرب على الانفتاح على الآخرين من زملائه؛ بهدف تنميته مهنيًّا، وذلك من خلال إيجاد فُرص الاحتكاك مع الزملاء في إطار المهام والنشاطات الجماعية التي تتطلب العمل التعاوني وتجسيد روح الجماعة.
- إطْلَاع المتدربين على كل ما هو جديد في مجال أداء المهنة.

- زيادة انتماء المدربين إلى المؤسسات من خلال الحوار الهادف البنَّاء الذي يولد الوعي بأهمية المؤسسات في المجتمع، وفي خدمة البشرية.

- إمكانية مقارنة مستويات الأداء للمتدربين بنظراتهم في أماكن جغرافية أخرى لإيجاد الحافز لمزيد من الدقة والإتقان في العمل. (ص.١٢)

وأضاف الخولي (٢٠١٥) أن التدريب يَقضي على أوجه الضعف في إعداد المعلم قبل التحاقه بالمهنة ويُطلعه على أحدث النظريات التربوية والنفسية والطرق الفعالة وتقنيات التعليم الحديثة واستخدام الأساليب الجديدة مثل التعليم الذاتي والتعليم البرنامجي، كما يعمل على تغيير الاتجاهات السلبية المكتسَبة عند بعض المعلمين نحو مهنة التدريس (ص.١٥).

وبذلك يتضح أن الاحتياجات التدريبية للمعلم تتغيَّر وفق الظروف والتغيُّرات والتحولات المجتمعية ومتطلباتها؛ وأن التدريب مهم للغاية بالنسبة للمعلمين ويزيد من كفاءتهم العملية والعلمية ويجعلهم أكثر قدرةً على مواكبة التطورات الحديثة في العلمية التعليمية.

ثانيًا– متطلبات الثورة الصناعية الرابعة: الثورة الصناعية الرابعة أحد أهم التغيرات التكنولوجية في العالم، حيث أكد منتدى الاقتصاد العالمي بدافوس ٢٠١٦ على أهميتها؛ لذا يطرح هذا البحث مفهوم الثورة الصناعية الرابعة، وأهم خصائصها ومتطلباتها، وذلك كالآتي:

مفهوم الثورة الصناعية الرابعة: وردت عدَّة تعبيرات لمفهوم الثورة الصناعية الرابعة، وذلك على النحو الآتي:

يرى جانك ساب يم (Jung-Sup_Um) أنها: عملية تحويل نظام الإنتاج من خلال دمج عالم الإنترنت الذي تُمثِّله تكنولوجيا المعلومات والعالم الحقيقي الذي كان موضوع الثورة الصناعية الأولى والثانية؛ أي أنها تربط العالم المادي (عملية الإنتاج) بالعالم الإلكتروني (الإنترنت والحاسوب) (Um, 2019, pp.3-4). وعرفها شواب (٢٠١٦/٢٠١٧) ثورة الأنظمة الفيزيائية السيبرانية، أي عصر الاتصالات العالمية وثورة الإنترنت. أما نايسين وآخرون (Niesen et al., 2016) ذكروا بأنها عملية دمج تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات في نظم التصنيع من خلال دمج النظم المادية السيبرانية وإنترنت الأشياء كما تركز على إنشاء مكونات التصنيع الذكي والأشياء الذكية وعمليات الإنتاج الجديدة، بهدف التطور السريع للمنتجات والإنتاج المرن والآلي.

مما سبق يتضح أن المفاهيم السابقة ركّزت على الأساس العلمي للثورة الصناعية الرابعة وهو: ربط العالم الحقيقي بالعالم الافتراضي، وأنّ تَطوُّر نظام الإنتاج يُركز بدرجة كبيرة على القطاع الصناعي الرقمي؛ وهذا بدوره يعمل على تنمية الاقتصاد العالمي.

خصائص الثورة الصناعية الرابعة: تقلّدَت الثورة الصناعية الرابعة عدَّة سمات، ولعل من أبرزها ما ورد في الأدبيات السابقة (مثل: معاد، ٢٠١٩؛ Burley et al., 2018؛ Krisnawati et al., 2019, p.53؛ World Economic Forum, 2017) كما يلي:

١- الرقمنة: استخدام التطبيقات التكنولوجيَّة في كافة الأنظمة العالمية، وتقديم كافة الخدمات بطرق مبتكرة تقنيًّا لتسهيل عملية الإنتاج والرَفْع من كفاءتها وجودة الأداء.

٢- التفاعل بين التقنيات الناشئة: وذلك بربط التقنيات بعضها ببعض في كافة المجالات؛ مما يُسهّل عملية الحصول على البيانات بشكل سريع ودقيق، ويمنح القدرة الهائلة على تحليل المعلومات والتنبؤ بالعمليات المستقبلية ونتائجها.

٣- التغيير الإبداعي: فالتفاعل بين التقنيات الجديدة ينتج عنه طرق جديدة للإبداع والابتكار والاستهلاك يصاحبها طرق حديثة لتقديم الخدمات العامة ووظائف مستحدثة للأعمال والهياكل الصناعية والتفاعلات الاجتماعية.

٤- السرعة: أي السرعة في القدرة على تطوير الإبداعات والابتكارات ونشرها؛ حيث إن التكنولوجيا الجديدة تنتج عنها تكنولوجيا أحدث، وهكذا.

٥- الاتساع والعمق: الثورة الرقمية لديها القدرة على الجمع بين التقنيات المتعددة، وبالتالي فإن ذلك يُحدث تحوُّلات اقتصادية هائلة في المجتمعات؛ مما يعود بالنفع على الإنسان.

٦- التأثير والتعميم: بما أنها تتضمَّن التحولات في كافة مجالات الحياة في العالم؛ فيجب أن تتضافر الجهود في مختلف التخصصات في تأهيل الموظفين وتطويرهم لكي يسهل التحكم في التقنيات الناشئة.

متطلبات الثورة الصناعية الرابعة في التعليم: إن التعليم هو الأداة التي تُمكِّن المجتمع من اكتساب المعرفة لصالح المجتمع؛ ولذلك نحن بحاجة إلى التطلُّع نحو المستقبل والاتجاه نحو تطوير

وإعداد المنظومة التعليمية وتهيئة البيئة التعلُّمية للعصر الرقمي، وهذا يتطلب إعادة هيكلة القوى العاملة التعليمية وتطويرها.

وإن الثورة الصناعية الرابعة تتطلَّب رفع جاهزية المنظومة التعليمية المرافقة للتغييرات التكنولوجية، وإنشاء المراكز البحثية، وإنشاء الشركات لتبادل الخبرات وتعزيز المهارات وإصلاح منظومة التعليم والتعلم مدى الحياة؛ فإن عملية إعادة التدريب على المهارات الجديدة سيُمكِّن الفرد من الحصول على الفرص الوظيفية والمواهب التي تحتاجها وظائف المستقبل (دحلان، ٢٠٢٠).

وذكرت دراسة أسامة عبد السلام (٢٠١٣) أن الثورة الصناعية تتطلَّب ما يلي:

- تعزيز المهارات البشرية ذات القيمة الإنتاجية العالية، مثل: القيادة، والإبداع، والذكاء العاطفي، والأحكام التقديرية.
- وَضْع برامج تدريبية مبتكرة تُهيِّئ الفرد لمواجهة التسارع المعرفي المرتبط بالتكنولوجيا الحديثة بحيث تُعزِّز التعاون المشترك، مثل: التعاطف، والاستماع الفعال، والعقلية المنفتحة.
- تطوير المنظومة المعرفية بحيث تراعي مستجدات المجتمع، وتُكسب الفرد المهارات والخبرات الجديدة.
- نشر ثقافة استخدام التكنولوجيا والإنترنت وتغيير وإدارة الثقافة كميزة تنافسية؛ وذلك بهدف دعم التغيير في ضوء تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في كافة المجالات وأنشطة التعليم.
- توعية المعلمين بطبيعة الثورة الصناعية ومتطلباتها وخصائصها وتقنياتها الرقمية وتطبيقاتها وكيفية الاستفادة منها في المجال التعليمي (عبد الرؤف، ٢٠٢١؛ أسماء محمود، ٢٠٢١).
- معرفة القضايا الأخلاقية والقانونية والتداعيات المجتمعية لتطبيقات الذكاء الاصطناعي.
- استخدام تقنيات الفصول الدراسية وتغيير ثقافتهم حول استخدامها (حايك، ٢٠٢١).

دور المعلم لم يقتصر فقط على المعارف التخصصية، بل يمتد إلى كفايات ومهارات متعددة تُمكِّنه من ملاحقة المتغيرات المتجددة التي تتطلبها مراحل التعليم المختلفة، وتنوُّع طرائق التدريس وخاصةً في الجوانب الاجتماعية والوجدانية، والحرص على الاستقلالية ودعم المواهب والابتكار،

كما يركز على التعلم بالمشروعات والعمل التعاوني والاهتمام بالتعليم المفتوح والمدمج للاطِّلاع على ثقافة المجتمعات واختيار العلوم الجديدة وإتاحة الفرصة للطلاب لملاحقة التغييرات التي يحتاجها سوق العمل.

ويرى البعض أن من الضرورة أن يعمل المعلم على إكساب الطلاب المهارات الحياتية، وأن يكون ضِمْن المناهج الدراسية مقررات مستقلة تحت مسمَّى المهارات الحياتية، وتُقسَّم إلى: مهارات شخصية (اتخاذ القرار، ونقد الذات، وتعزيز الذات، وتطوير القدرات، وتحديد الأهداف، والتوافق النفسي، والثقة بالنفس، وإدارة الوقت، والمرونة)، ومهارات اجتماعية (السيطرة على الغضب، العمل الجماعي، التفاوض، الحوار، إقناع الآخرين) (عمران، ٢٠٢٠).

وقد أحدثت متطلبات الثورة الصناعية الرابعة تغييرًا كبيرًا في مفهوم المنظومة التعليمية من حيث تحويلها من قطاع تعليمي إلى سوق عالمي؛ مما زاد الطلب على التعليم عن طريق التعلم الإلكتروني أو التعليم عن بُعد، وأصبح المعلم له دور جديد في ظل هذه الثورة الصناعية الرابعة؛ من حيث استخدام التقنية، وتعلُّم مهاراتها، وإن إحدى طرائق تطوير المعلمين التدريب الإلكتروني أو عن بُعد؛ فعملية تطوير المعلمين باتت تنمية مهنية مستديمة (الجوهري وآخرون، ٢٠٢٢).

وقد وضّحت هبة محمود وآخرون (٢٠٢١) طرق تطوير المعلمين في عدَّة نقاط:

١- تهيئة المعلم للتغييرات والابتكارات في نظام التعليم وتجهيزه نفسيًّا واجتماعيًّا لمواجهة الثورة الصناعية الرابعة.

٢- تمكينه من التعامل مع التغييرات والابتكارات التكنولوجية والاتصالات الحديثة.

٣- تمكينه من التأقلم مع تنوُّع أساليب التدريس والتعلم المختلفة.

٤- تزويده بأهم المهارات والمعارف التي تساعده على العمل بشكل مستدام مع متطلبات الثورة الصناعية الرابعة.

٥- القدرة على التفكير الأخلاقي والوعي بآثاره الاجتماعية والبشرية التي تُعِدُّه لأدوار قيادية في عالم يتصف بالتغيير المتسارع.

٦- وأضاف المؤتمر العالمي (World Economic Forum, 2020, p.20) إلى ذلك إعادة تدريب المعلمين على الانتقال إلى أساليب التدريس القائمة على المشروعات وحل المشكلات،

وتزويد المعلمين بمجموعة من المهارات العامة التي تشمل المهارات النظرية: (الالتزام، والشفافية، والتواصل، والإبداع، والتفاوض، والاتصال، وحل المشكلات) والمهارات الخاصة التي تتعلق بمجال العمل أو التخصص، والناعمة التي تعني القدرة على التنقل بنجاح في مسارات العمل المختلفة من خلال العمل والأداء الجيد، ومنها: (مفهوم الذات الإيجابي، التحكم في النفس)، والمهارات الاجتماعية والتفكير العالي (كالتفكير النقدي، وحل المشكلات، وصنع القرار) والمهارات الرقمية، أي تزويده بمهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصال والبرمجيات الرقمية لتوفير التعليم الافتراضي للمتعلمين بمختلف مراحل التعليم؛ وهذا سيفرض على المعلمين تطوير مهاراتهم في العملية التعليمية لتتكيف مع تقنيات الثورة الصناعية الرابعة، وخاصةً أنظمة الذكاء الاصطناعي التعليمية (World Economic Forum, 2020, p.20).

٧- كما شجع اتحاد غرف التجارة والصناعة الهندية (FICCI-EY, 2017, p.71) المعلمين على ممارسة مهارات البحث العلمي للتكيف مع التغييرات السريعة بالمجالات الصناعية والتنموية، وتدريبهم على تحليلات عمليات التعلم والتعليم ونتائجها وكيفية توظيفها في تطوير المناهج وتحديثها.

٨- كما دعا مؤتمر الواقع المعاصر وأثره في العلوم الشرعية إلى أهمية الاستفادة من تطبيقات الذكاء الاصطناعي والتقنيات الحديثة لمواكبة التطور وتوظيفها في خدمة العلوم الشرعية؛ فلا بد من تزويد المعلمين بالمصطلحات الحديثة في المعاملات الشرعية؛ كالتسويق الإلكتروني، والتجارة الإلكترونية، وعقد الزواج الذكي (خدمة إلكترونية تتيح توثيق الزواج بواسطة روبوت يعمل بتقنيات الذكاء الاصطناعي)، والإفتاء الافتراضي، والعديد من المسميات الجديدة (الجامعة القاسمية، ٢٠٢٢).

٩- كما ظهرت تطبيقات جديدة كتطبيقات الحج والعمرة بالمملكة العربية السعودية، مثل: تطبيق مناسكنا، ونافذة مكة؛ مما يساعد الحجاج والمعتمرين على أداء فرائضهم بكل يسر وسهولة؛ كتحديد جهة القبلة، والمواقيت الزمانية والمكانية للحج، وتحديد وقت الرمي، وغيرها من الخدمات.

١٠- كما يُتطلَّب وعي المعلمين بمخاطر تطبيقات الذكاء الاصطناعي التي تسعى إلى تدمير منظومة القيم والأخلاق؛ كالتنمر الإلكتروني، والابتزاز، وغيرهما من المشكلات التي استُحدثت عبر هذه التقنيات.

مما سبق يتبيَّن أنّ تمكين المعلم في عصر الثورة الصناعية يُعرف بأنه شكل من أشكال التعلم الرقمي يُستهدف من خلاله تدريب المعلمين وتوظيف إمكانياتهم وتقنيات الثورة الصناعية الرابعة في العملية التعليمية توظيفًا آمنًا مملوءًا بمهارات مختلفة وكفاءة عالية وثقة واهتمام وضبط وتحكُّم وسيطرة بالشكل الذي يُحقق أهداف المؤسسات التربوية واحتياجات سوق العمل.

الدراسات السابقة:

اهتم الباحثون بموضوع العملية التعليمية في ضوء الثورة الصناعية الرابعة، وما يلزم من التطورات في الميدان التعليمي لمواكبة التغييرات السريعة؛ وسوف يُقدِّم البحث بعض الدراسات الحديثة التي سلطت الضوء في هذا المجال من عدَّة أوجه، والتي تعكس مدى أهمية المسارعة في تطوير العملية التعليمية في عدَّة مجالات حسب اختلاف المتغيرات وميادين البحوث؛ وسيتم عرض هذه الدراسات وفقًا لتسلسُلها الزمني.

أجرى البلشي (٢٠٢٢) دراسة هدفت إلى صياغة تصور مقترح لتمكين المعلم من متطلبات الثورة الصناعية الرابعة وتفعيلها في العملية التربوية، واتضح ذلك بأن يكون عن طريق توفير برامج تدريب تكنولوجية واستثمار الإمكانات المتاحة في تطوير البرامج لتحقيق التنمية المستدامة للمعلمين وتنمية كفاءتهم المهنية والذاتية.

وقام الجوهري وآخرون (٢٠٢٢) بدراسة هدفت إلى التعرف على ماهية الثورة الصناعية الرابعة وأهم سماتها وتداعياتها، والتعرف على مجالاتها بغية الوصول إلى آلية تقويم البرامج التدريبية للمعلمين في ضوء الثورة الصناعية الرابعة، وتوصلت الدراسة إلى أن المعلم عليه أن يتزوَّد بمهارات كيفية استخدام التقنية في التعليم؛ لأن ذلك يُمكّنه من تحسين كفاءته ومساعدته على تدريس المحتويات المعرفية الرقمية.

وهدفت دراسة المشايخة والصعيرية (٢٠٢٢) إلى الكشف عن متطلبات تصميم المناهج التعليمية في ضوء مهارات عصر الثورة الصناعية الرابعة، والكشف عن أهم التحديات المرتبطة

بتلك المهارات؛ وكان من أهمها: مواكبة المعلم التغييرات السريعة، وتوظيف التقنية الحديثة، وتنمية أسلوب التعلم الذاتي، وأن يكون المعلم هو الموجِّه والميسِّر للعملية التعليمية والمساعد في تشخيص صعوبات التعلم.

أما دراسة الحبسية (٢٠٢١)، فهدفت إلى دراسة ملامح متطلبات الثورة الصناعية الرابعة في وزارة التربية والتعليم، وتوصلت إلى تطوير آليات مجموعة من البرامج والمشاريع في النظام التعليمي؛ ومنها: تبنِّي الذكاء الاصطناعي، وتضمين متطلبات الثورة الصناعية الرابعة في مناهج التعليم، والتركيز على الحرفية والمهنية في الممارسات الإدارية.

وهدفت دراسة الدهشان ومحمود (٢٠٢١) إلى وضع رؤية مقترحة لتطوير برامج التنمية المهنية للمعلمين في ضوء متطلبات الثورة الصناعية الرابعة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وكانت أداة الدراسة استبانة تم تطبيقها على معلمين بمحافظة أسيوط بلغ عددهم (٧١٠)، وتوصلت الدراسة إلى أن متطلبات تطوير برامج التنمية المهنية للمعلمين بلغت درجة كبيرة، وتمثلت في ثلاثة جوانب: متطلبات خاصة بأهداف التنمية المهنية للمعلمين، ومتطلبات خاصة بمحتوى برامج التنمية المهنية للمعلمين، ومتطلبات خاصة بأساليب التنمية المهنية للمعلمين في ضوء الثورة الصناعية الرابعة.

أما دراسة السويكت (٢٠٢١) فهدفت إلى تحديد متطلبات تنمية مهارات الثورة الصناعية الرابعة لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة، واعتمد على المنهج الاستشرافي، وتمَّ تطبيق ثلاث استبانات باستخدام أسلوب دلفي، وبلغ حجم العينة (٢١) خبيرًا يمثلون (٢١) جامعة من (١١) دولة، وأكدت الدراسة على أهمية تلك المتطلبات لتنمية مهارات طلاب المرحلة الثانوية.

وهدفت دراسة عبد الرؤف (٢٠٢١) إلى التحقق من أثر برنامج تدريبي في ضوء متطلبات الثورة الصناعية الرابعة على تنمية الوعي بتوجيه تعليم ٤,٠ والأدوار المستقبلية لمعلم الجيل الرابع ٤,٠ لدى الطلاب المعلمين – الشعب العلمية بكلية التربية، واعتمد البحث على التصميم التجريبي، وتمثَّل في مجموعتين، عددهما (٩٠) طالبًا معلمًا، وتمثَّلت أداوت الدراسة في: اختبار في الجانب المعرفي، وبطاقة التقييم الذاتي، ومقياس الاعتقادات المرتبط بالوعي بتوجيه التعليم ٤,٠، ونتج عن البحث فاعلية البرنامج التدريبي، وأوصت الدراسة بضرورة تطوير برامج إعداد معلمي

العلوم في ضوء متطلبات الثورة الصناعية الرابعة وتوجيه التعليم ٤,٠ والأدوار المستقبلية لمعلم الجيل الرابع ٤,٠.

أما دراسة القطيم (٢٠٢١) فهدفت إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات العلوم في ضوء تطبيقات الثورة الصناعية الرابعة من خلال التعرف على وجهة نظر المعلمين والمعلمات في مراحل التعليم العام، وتكونت عينة الدراسة من (١٧٩) معلمًا و(٢١٢) معلمة، واستخدمت الدراسة منهج المسح الوصفي، وكانت أداة الدراسة الاستبانة، وتم تحديد تطبيقات الثورة الصناعية الرابعة في التعليم، وكانت هناك موافقة بدرجة عالية بين أفراد عينة الدراسة على جميع المجالات المحددة في الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات العلوم في ضوء تطبيقات الثورة الصناعية الرابعة بمتوسط حسابي (٣,٦٣) وبانحراف معياري (٨,٨).

وأجرت أسماء محمود (٢٠٢١) دراسة هدفت من خلالها إلى التعرف على واقع تطبيق متطلبات الثورة الصناعية الرابعة في التعليم الجامعي، من حيث: مفهومها، وأهدافها، وأهميتها، ومتطلبات تطويرها. واعتمد البحث على المنهج الوصفي، واشتمل على ثلاثة أقسام؛ تضمَّن القسم الأول: الأسس النظرية، أما القسم الثاني: فاشتمل على مجموعة من المتطلبات الأساسية لتحقيق الثورة الصناعية الرابعة بالجامعات المصرية، والقسم الأخير: احتوى على التوصيات والمقترحات اللازمة لتطبيق متطلبات الثورة الصناعية الرابعة في التعليم الجامعي.

وحاولت دراسة الرشيدي (٢٠١٩) تحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي التربية الإسلامية بدولة الكويت من وجهة نظرهم، والتعرف على اختلاف الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الإسلامية بدولة الكويت تبعًا لمتغير الجنس (النوع) ومتغير المؤهل العلمي ومتغير سنوات الخبرة، ولتحقيق أهدافها، تم إعداد استبانة الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الإسلامية بدولة الكويت وقد ضمَّت (٦) مجالات، يتفرَّع منها (٨١) فقرة، وتم تطبيق الاستبانة على عينة مكونة من (٦٤) معلمًا من معملي الدراسات الإسلامية بدولة الكويت، وتوصلت الدراسة إلى وجود (٦٦) عنصرًا تدريبيًّا موزعًا على ٦ مجالات، كما توصلت إلى قائمة بالاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي التربية الإسلامية، ومنها الاحتياج في مصادر التعلم وتقنيات التعليم، وبينت الدراسة أيضًا أن الاحتياجات التدريبية لا تختلف باختلاف متغير الجنس، بينما تختلف باختلاف متغيري المؤهل العلمي وسنوات الخبرة.

إن عرض الدراسات السابقة أفاد الباحثة بمعرفة ما توصلت إليه هذه الدراسات من تطورات التعليم في ضوء متطلبات الثورة الصناعية الرابعة، ونلاحظ أن الدراسات السابقة اتفقت مع الدراسة الحالية في أنها تهتم بتدريب المعلمين في ضوء متطلبات الثورة الصناعية الرابعة، كما اتفقت في بعض الإجراءات، مثل: منهج الدراسة وأداة الدراسة، إلا أنها اختلفت من حيث الهدف الأساسي للبحث؛ فدراسة البلشي (٢٠٢٢) ركزت في توفير برامج تدريب تكنولوجية للمعلم، أما دراسة الجوهري وآخرون (٢٠٢٢) فركزت في تقويم برامج تدريب المعلمين، وركزت دراسة الدهشان ومحمود (٢٠٢١) في تطوير برامج إعداد المعلمين، ودراسة عبد الرؤف (٢٠٢١) ركزت على معرفة أثر برنامج تدريبي مقترح في إعداد المعلمين.

واتفقت الدراسة الحالية مع دراسة الرشيدي (٢٠١٩) في معرفة الاحتياجات التدريبية لمعلمات الدراسات الإسلامية، وكذلك اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة الفطيم (٢٠٢١) في معرفة الاحتياجات التدريبية لمعلمين العلوم في ضوء متطلبات الثورة الصناعية الرابعة، ولكن اختلفت الدراسة الحالية بتركيزها على معرفة الاحتياجات التدريبية لمعلمات الدراسات الإسلامية في ضوء متطلبات الثورة الصناعية الرابعة، والتي تضمَّنَت (٣) مجالات: (المعرفي- المهاري- الوجداني). بخلاف دراسة الفطيم (٢٠٢١) التي ركّزَت في مجال التخطيط والتنفيذ والتقويم.

واختلفت الدراسة الحالية عن عدد من الدراسات من حيث الهدف؛ حيث ركزت دراسة السويكت (٢٠٢١) على الطالب في تنمية مهاراته في ضوء متطلبات الثورة الصناعية الرابعة، ودراسة أسماء محمود (٢٠٢١) ركزت على تطبيق متطلبات الثورة الصناعية الرابعة في التعليم الجامعي.

ويتضح أنه لا توجد دراسة هدفت إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمات الدراسات الإسلامية في ضوء متطلبات الثورة الصناعية الرابعة؛ فلذلك وُجدت ضرورة لمعرفة الاحتياجات التدريبية لمعلمات الدراسات الإسلامية في ضوء الثورة الصناعية الرابعة.

منهج الدراسة:

مجتمع الدراسة وعينتها:

عرَّف عبد المنعم (٢٠١١) المجتمع بأنه: "يتكون من كلّ الأشياء التي نهتمّ بها" (ص٩١)، وتكوَّن مجتمع البحث من جميع معلمات ومشرفات الدراسات الإسلامية في مختلف المراحل الدراسية، وقد بلغ مجتمع الدراسة (٣٤٦) معلمة و(٨) مشرفات، للعام الدراسي (١٤٤٤-١٤٤٥)، الفصل الدراسي الثالث، حسَب الإحصائية الواردة من إدارة التعليم بمحافظة الأحساء لعام ١٤٤٤.

تم توزيع الاستبانة بشكل إلكتروني عن طريق إدارة التعليم بمدينة الهفوف، وتم التواصل مع بعض مديرات المدارس، وتكوَّنَت العينة الأساسية للدراسة من (١٥١) معلمة، و(٤) مشرفات للدراسات الإسلامية بمدينة الهفوف؛ ويوضِّح الجدول (١) توزيع العينة وفقًا لمتغير المسمى الوظيفي:

جدول (١): توزيع العينة حسَب متغير المسمى الوظيفي

المسمى الوظيفي	العدد	النسبة المئوية
معلمة	١٥١	٩٧,٤٪
مشرفة	٤	٢,٦٪
الإجمالي	١٥٥	١٠٠,٠٪

يتضح من الجدول (١) أن العينة اشتملت على عدد (١٥٥) معلمة بنسبة (٩٧,٤)، وعدد (٤) مشرفات بنسبة (٢,٦٪) من إجمالي توزيع العينة.

أدوات الدراسة:

تمت الاستفادة من الإطار النظري للبحث الحالي والدراسات السابقة في تحديد أبعاد الاستبانة الحالية وبناء الاستبانة التي تهدف إلى (تحديد الاحتياجات التدريبية في ضوء متطلبات الثورة الصناعية الرابعة من وجهة نظر معلمات ومشرفات الدراسات الإسلامية) كالتالي:

١- الاطِّلاع على متطلبات الثورة الصناعية الرابعة، وتحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمات في ضوئها.

٢- إعداد استبانة الاحتياجات التدريبية للمعلمات بناءً على متطلبات الثورة الصناعية الرابعة.

٣- وضع الاستبانة في صورتها الأولية: تم إعداد صورة أولية للاستبانة مقسَّمة إلى ثلاثة مجالات رئيسة: (المعرفية، والمهارية، والوجدانية)، ويشتمل كلّ مجال منها على مجموعة من الاحتياجات التدريبية المرتبطة بها والتي أمكن الوصول إليها من خلال ما يلي:

- مراجعة الدراسات والبحوث السابقة التي اهتمت بتحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمات بشكل عام ومعلمات الدراسات الإسلامية بشكل خاص.
- المقابلة الشخصية لمجموعة من مشرفات تدريس مقررات الدراسات الإسلامية وحصر آرائهن حول الاحتياجات اللازمة لمعلمات الدراسات الإسلامية.
- الخبرة التعليمية للباحثة في مجال الدراسات الإسلامية.

٤- استخدام مقياس رقمي من نقاط من (٥) إلى (١)؛ لتحديد درجة الأهمية النسبية لكل مجال من المجالات والاحتياجات التدريبية الفرعية منه.

٥- تحكيم الاستبانة وعرضها على عدد من المحكمين في التربية من قسم المناهج وعلم النفس، وعددهم (٧)، وتم إجراء التعديلات التي أوصوا بها.

٦- تطبيق الاستبانة على عينة من المعلمات للتحقق من صدقها.

٧- نشر الاستبانة الإلكترونية على عينة من معلمات ومشرفات الدراسات الإسلامية عن طريق إدارة التعليم بمحافظة الأحساء.

٨- تحليل نتائج الاستبانة.

صدق الاستبانة وثباتها:

أولًا- صدق الاستبانة (Questionnaire Validity): يرى العساف (٢٠١٦) أن الأداة تُعتبر صادقة "إذا كانت تقيس ما أُعدت لقياسه فقط"(ص. ٤٢٩). وتم التأكد من صدق الاستبانة من خلال ما يلي:

١- صدق المحكمين (Referee Validity): تم عرض الصورة الأولية من الاستبانة على مجموعة من المحكمين ذوي الخبرة والاختصاص بلغ عددهم (٧) محكمين؛ وذلك بهدف استطلاع آرائهم حول: مدى وضوح الصياغة اللغوية والدقة العلمية لعبارات الاستبانة، ومدى انتماء كل عبارة للدرجة الكلية للاستبانة، والتعديل بالإضافة أو الحذف أو ما يرونه مناسبًا.

٢- صدق الاتساق الداخلي (The internal consistency validity): تم تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية قوامها (٢٤) معلمة ومشرفة (بواقع ٢٢ معلمة، ومشرفتين)، وتم استخدام معامل ارتباط "بيرسون" (Pearson's coefficient) في حساب مدى ارتباط كل عبارة بالمحور الذي تُمثِّله، ثم في حساب مدى ارتباط كل محور بالدرجة الكلية للاستبانة؛ وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول (٢):

جدول (٢): نتائج صدق الاتساق الداخلي لعبارات الاستبانة (ن= ٢٤)

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
المحور الأول: الاحتياجات التدريبية في المجال المعرفي									
١	٠,٦٩٠**	٢	٠,٧٥٨**	٣	٠,٧٢٣**	٤	٠,٧٩٢**	٥	٠,٨٣٨**
٦	٠,٨٢٧**	–	–	–	–	–	–	–	–
المحور الثاني: الاحتياجات التدريبية في المجال الوجداني									
٧	٠,٧٤١**	٨	٠,٨٧٣**	٩	٠,٨٠٢**	١٠	٠,٦٠٠**	١١	٠,٨٣٨**
المحور الثالث: الاحتياجات التدريبية في المجال المهاري									
١٢	٠,٧١٣**	١٣	٠,٦٦٩**	١٤	٠,٦٩٨**	١٥	٠,٧٥٦**	١٦	٠,٤٩٨*
١٧	٠,٦٧٩**	١٨	٠,٨١٤**	١٩	٠,٨٣٦**	٢٠	٠,٧٤٩**	٢١	٠,٧٩٩**
٢٢	٠,٨٥١**	٢٣	٠,٦٦٠**	٢٤	٠,٦٨٩**	٢٥	٠,٨١٨**	٢٦	٠,٧٤٨**
٢٧	٠,٧٢١**	٢٨	٠,٨٢٧**	٢٩	٠,٨٠٥**	٣٠	٠,٨١٩**	٣١	٠,٧٦٥**

**دالة عند مستوى (٠,٠١)، *دالة عند مستوى (٠,٠٥)

يتبيَّن من الجدول (٢) أن معاملات ارتباط كل عبارة بالمحور الذي تُمثّله كانت ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠١)؛ (٠,٠٥)، مما يؤكد أن جميع عبارات الاستبانة تتمتع بدرجة كبيرة من الصدق الداخلي.

جدول (٣): نتائج صدق الاتساق الداخلي لمحاور الاستبانة (ن= ٢٤)

محاور الاستبانة	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
المحور الأول: الاحتياجات التدريبية في المجال المعرفي	٠,٨٠١	دال عند ٠,٠١
المحور الثاني: الاحتياجات التدريبية في المجال الوجداني	٠,٨٧١	دال عند ٠,٠١
المحور الثالث: الاحتياجات التدريبية في المجال المهاري	٠,٩٢٨	دال عند ٠,٠١

يتضح من الجدول (٣) أن معاملات ارتباط محاور الاستبانة بدرجتها الكلية بلغت على الترتيب: (٠,٨٠١)، (٠,٨٧١)، (٠,٩٢٨)، وكانت هذه القيم ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠١)؛ مما يؤكد أن محاور الاستبانة تتمتع بدرجة كبيرة من الصدق الداخلي.

ثانيًا- ثبات الاستبانة (Questionnaire Reliability): يرى العساف (٢٠١٦) أن ثبات الأداة يُقصَد به: "التأكد من أن الإجابة ستكون واحدة تقريبًا إذا تكرَّر تطبيقها على الأشخاص ذاتهم وفى نفس الظروف" (ص.٤٣٠). وتم التأكد من ثبات الاستبانة من خلال ما يلي:

١- الثبات بطريقة ألفا كرونباخ (Alpha Cronbach's): تم استخدام معامل الثبات ألفا كرونباخ (α) لحساب ثبات الاستبانة، وذلك باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) للبيانات التي تم الحصول عليها من العينة الاستطلاعية؛ وجاءت النتائج كما يعرِض الجدول (٤) الآتي:

جدول (٤): نتائج ثبات الاستبانة بطريقة ألفا كرونباخ (ن= ٢٤)

محاور الاستبانة	عدد العبارات	معامل الثبات (α)
المحور الأول: الاحتياجات التدريبية في المجال المعرفي	٦	٠,٨٥٥
المحور الثاني: الاحتياجات التدريبية في المجال الوجداني	٥	٠,٨٢٠
المحور الثالث: الاحتياجات التدريبية في المجال المهاري	٢٠	٠,٩٢٦
الدرجة الكلية للاستبانة	٣١	٠,٩٤٣

يتضح من الجدول (٤) أن معاملات ثبات محاور الاستبانة بلغت على الترتيب: (٠,٨٥٥)، (٠,٨٢٠)، (٠,٩٢٦)، كما بلغ معامل الثبات العام للاستبانة (٠,٩٤٣)، وتؤكد هذه القيم أن الاستبانة تتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات.

٢- الثبات بطريقة التجزئة النصفية (Split-Half Method): تمت تجزئة عبارات الاستبانة إلى نصفين: العبارات الفردية في مقابل العبارات الزوجية، وتم استخدام معامل ارتباط "بيرسون" في حساب مدى الارتباط بين النصفين، وجرى تعديل الطول بمعادلة "سبيرمان وبراون" (Spearman-Brown)؛ وبمعادلة "جتمان" (Guttmann)؛ وجاءت النتائج كما يوضّح الجدول التالي:

جدول (٥): نتائج ثبات الاستبانة بطريقة التجزئة النصفية (ن= ٢٤)

محاور الاستبانة	معامل الارتباط	معامل الثبات	
		سبيرمان وبراون	جتمان
المحور الأول: الاحتياجات التدريبية في المجال المعرفي	٠,٨١١	٠,٨٩٦	٠,٨٩٤
المحور الثاني: الاحتياجات التدريبية في المجال الوجداني	٠,٧٢١	٠,٨٤٣	٠,٨٢١
المحور الثالث: الاحتياجات التدريبية في المجال المهاري	٠,٨٤٠	٠,٩١٣	٠,٩١٢
الدرجة الكلية للاستبانة	٠,٧٧٥	٠,٨٧٤	٠,٨٧٣

يتبيَّن من الجدول (٥) النتائج الآتية:

- معاملات ثبات محاور الاستبانة بمعادلة "سبيرمان وبراون" تراوحت ما بين (٠,٨٤٣- ٠,٩١٣)، وبمعادلة "جتمان" تراوحت ما بين (٠,٨٢١- ٠,٩١٢)، وتؤكد هذه القيم أن محاور الاستبانة تتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات.

- معامل الثبات العام للاستبانة بمعادلة "سبيرمان وبراون" بلغ (٠,٨٧٤)، وبمعادلة "جتمان" بلغ (٠,٨٧٣)، وتؤكد هذه القيم أن الاستبانة ككل تتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات.

معيار الحكم على درجة الاستجابة: تمَّ استخدام مقياس (ليكرت الخماسي) لتحديد درجة الموافقة، بحيث تُعطَى الدرجة (٥) للاستجابة "موافقة بشدة"، والدرجة (٤) للاستجابة "موافقة"، والدرجة (٣) للاستجابة "موافقة إلى حدٍّ ما"، والدرجة (٢) للاستجابة "غير موافقة"، والدرجة (١) للاستجابة "غير موافقة بشدة"؛ وتم الاعتماد على المحك الآتي عند الحكم على قيم المتوسطات الحسابية في جداول النتائج:

- إذا كان المتوسط من (١,٠٠ – ١,٨٠) يكون الاحتياج بدرجة ضعيفة جدًّا.
- إذا كان المتوسط (أكبر من ١,٨٠ – ٢,٦٠) يكون الاحتياج بدرجة ضعيفة.
- إذا كان المتوسط (أكبر من ٢,٦٠ – ٣,٤٠) يكون الاحتياج بدرجة متوسطة.
- إذا كان المتوسط (أكبر من ٣,٤٠ – ٤,٢٠) يكون الاحتياج بدرجة كبيرة.
- إذا كان المتوسط (أكبر من ٤,٢٠ – ٥,٠٠) يكون الاحتياج بدرجة كبيرة جدًّا.

منهجية الدراسة:

تمَّ استخدام المنهجية الوصفية المسحية لتحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمات الدراسات الإسلامية في ضوء متطلبات الثورة الصناعية الرابعة من وجهة نظرهن ونظر المشرفات.

أساليب المعالجة الإحصائية:

تمت الاستعانة ببرنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSSv27) في تنفيذ الأساليب الإحصائية التالية:

- التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية؛ لوصف وجهة نظر أفراد العينة على عبارات الاستبانة.
- اختبار "مان ويتني" (Mann Whitney U test)؛ للتعرف على دلالة الفروق بين وجهة نظر أفراد العينة حول تحديد الاحتياجات تبعًا لمتغير المسمى الوظيفي.
- معامل ارتباط "بيرسون" (Pearson's coefficient)؛ للتأكد من صدق الاستبانة بطريقة الاتساق الداخلي.
- معامل "ألفا كرونباخ" (Alpha Cronbach's)؛ للتأكد من ثبات الاستبانة.

- طريقة التجزئة النصفية (Split-Half Method)؛ للتأكد من ثبات الاستبانة.

نتائج الدراسة وتفسيرها:

يتناول هذا الجزء عرضًا للنتائج التي توصلت إليها الباحثة بعد تطبيق أداة الدراسة والتحليل الإحصائي للبيانات، وذلك من خلال الإجابة عن سؤالي الدراسة، كما يعرض مناقشة للنتائج وتفسيرها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة ذات الصلة بالموضوع المبحوث.

نتائج السؤال الأول:

ينص السؤال الأول على: "ما الاحتياجات التدريبية في ضوء متطلبات الثورة الصناعية الرابعة من وجهة نظر معلمات ومشرفات الدراسات الإسلامية؟"، وللإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسط الكلي لوجهة نظر أفراد العينة من معلمات ومشرفات الدراسات الإسلامية بمنطقة الهفوف على الاستبانة؛ وجاءت النتائج الإجمالية كما يوضّح الجدول (٦) التالي:

جدول (٦): النتائج الإجمالية حول الاحتياجات التدريبية لمعلمات الدراسات الإسلامية في ضوء متطلبات الثورة الصناعية الرابعة (ن= ١٥٥)

محاور الاستبانة	عدد العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة الاحتياج	الرتبة
المحور الأول: الاحتياجات التدريبية في المجال المعرفي.	٦	٤,١٥	٠,٨١	٨٣,٠٪	كبيرة	٢
المحور الثاني: الاحتياجات التدريبية في المجال الوجداني.	٥	٤,٢٦	٠,٧٥	٨٥,٢٪	كبيرة جدًّا	١
المحور الثالث: الاحتياجات التدريبية في المجال المهاري.	٢٠	٤,١١	٠,٧٩	٨٢,٢٪	كبيرة	٣
المتوسط الحسابي العام للاستبانة	٣١	٤,١٤	٠,٧٨	٨٢,٨٪	بدرجة كبيرة	

يتضح من الجدول (٦) أن المتوسط الحسابي العام للاستبانة بلغ (٤,١٤)، بوزن نسبي (٨٢,٨٪)، وهي قيم تؤكد على أن معلمات الدراسات الإسلامية لديهن احتياجات تدريبية

بدرجة كبيرة في ضوء متطلبات الثورة الصناعية الرابعة، وذلك من وجهة نظر أفراد العينة من معلمات ومشرفات الدراسات الإسلامية.

وقد احتل المحور الثاني: "الاحتياجات التدريبية في المجال الوجداني" المرتبة الأولى بين الاحتياجات التدريبية وذلك بمتوسط حسابي (٤,٢٦) وبوزن نسبي (٨٥,٢٪) وبدرجة احتياج (كبيرة جدًّا)، بينما حصل المحور الأول: "الاحتياجات التدريبية في المجال المعرفي" على المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٤,١٥) وبوزن نسبي (٨٣,٠٪) وبدرجة احتياج (كبيرة)، وجاء المحور الثالث: "الاحتياجات التدريبية في المجال المهاري" في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٤,١١) وبوزن نسبي (٨٢,٢٪) وبدرجة احتياج (كبيرة).

ويمكن تفسير النتيجة أعلاه بأن هناك افتقارًا كبيرًا بين المعلمات والمشرفات في المجال الوجداني؛ لأن ورش العمل والدورات والبرامج التدريبية ركزت بشكل كبير على الجانب المهاري، وقلة وجود المصادر التي تهتم بالتنمية الذاتية ومبدأ التعليم المستمر.

ولعرض النتائج التفصيلية المرتبطة بكل محور؛ تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لوجهة نظر أفراد العينة من معلمات ومشرفات الدراسات الإسلامية على عبارات كل محور، كما تم ترتيب عبارات كل محور تنازليًّا في ضوء قيم متوسطاتها؛ وجاءت النتائج كما يلي:

نتائج المحور الأول: الاحتياجات التدريبية في المجال المعرفي

جدول (٧): الإحصاءات الوصفية لوجهة نظر العينة حول تحديد الاحتياجات التدريبية في المجال المعرفي لمعلمات الدراسات الإسلامية في ضوء متطلبات الثورة الصناعية الرابعة (ن=١٥٥)

م	العبارات	التكرارات والنسب	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة الاحتياج	الترتيب
			موافقة بشدة	موافقة	موافقة إلى حدّ ما	غير موافقة	غير موافقة بشدة					
١	معرفة المعلمة	ت	٤٩	٦٠	٤٢	٤	٠	٣,٩٩	٠,٨٣	٧٩,٨٪	كبيرة	٥

م	العبارات	التكرارات والنسب	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة الاحتياج	الترتيب
			موافقة بشدة	موافقة	موافقة إلى حدّ ما	غير موافقة	غير موافقة بشدة					
	بمضامين الثقافات العالمية المختلفة.	%	٣١,٦	٣٨,٧	٢٧,١	٢,٦	٠,٠					
٢	معرفة المعلمة بدلالة المفاهيم والمصطلحات المتعلقة بالثورة الصناعية؛ كالطاقات المتجددة، والأتمتة الذكية.	ت	٤٢	٦٧	٣٨	٨	٠	٣,٩٢	٠,٨٥	٧٨,٤٪	كبيرة	٦
		%	٢٧,١	٤٣,٢	٢٤,٥	٥,٢	٠,٠					
٣	متابعة المعلمة القضايا العالمية والنوازل الفقهية بشكل مستمر.	ت	٦٩	٤٦	٣٧	٣	٠	٤,١٧	٠,٨٦	٨٣,٤٪	كبيرة	٣
		%	٤٤,٥	٢٩,٧	٢٣,٩	١,٩	٠,٠					
٤	معرفة المعلمة	ت	٧٩	٦٠	١٥	١	٠	٤,٤٠	٠,٦٩	٨٨,٠٪	كبيرة	١

م	العبارات	التكرارات والنسب	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة الاحتياج	الترتيب
			موافقة بشدة	موافقة	موافقة إلى حدٍّ ما	غير موافقة	غير موافقة بشدة					
	لأخلاقيات استخدام الأنظمة والتطبيقات الإلكترونية.	%	٥١,٠	٣٨,٧	٩,٧	٠,٦	٠,٠				جدًّا	
٥	معرفة المعلمة بالآثار الناجمة عن استخدام تطبيقات الثورة الصناعية الرابعة على المجتمع والتعليم.	ت	٥٩	٦٧	٢٤	٤	١	٤,١٥	٠,٨٢	٨٣,٠٪	كبيرة	٤
		%	٣٨,١	٤٣,٢	١٥,٥	٢,٦	٠,٦					
٦	إلمام المعلمة بالقضايا الأخلاقية والقانونية في توظيف المعلومات.	ت	٦٨	٦٣	٢٠	٤	٠	٤,٢٦	٠,٧٨	٨٥,٢٪	كبيرة جدًّا	٢
		%	٤٣,٩	٤٠,٦	١٢,٩	٢,٦	٠,٠					
المتوسط الحسابي العام للمحور الأول								٤,١٥	٠,٨١	٨٣,٠٪	كبيرة	

يتبيَّن من الجدول (٧) أن المتوسط الحسابي العام للمحور الأول بلغ (٤,١٥) بوزن نسبي (٨٣,٠٪)، وهي قيم تدل على أن معلمات الدراسات الإسلامية لديهن احتياجات تدريبية في المجال المعرفي بدرجة كبيرة في ضوء متطلبات الثورة الصناعية الرابعة، وذلك من وجهة نظر أفراد العينة من معلمات ومشرفات الدراسات الإسلامية بمنطقة الهفوف.

وقد احتلت العبارة رقم (٤): "معرفة المعلمة لأخلاقيات استخدام الأنظمة والتطبيقات الإلكترونية" المرتبة الأولى بين الاحتياجات التدريبية في المجال المعرفي بمتوسط حسابي (٤,٤٠) وبوزن نسبي (٨٨,٠٪) وبدرجة كبيرة جدًّا، تلتها العبارة رقم (٦): "إلمام المعلمة بالقضايا الأخلاقية والقانونية في توظيف المعلومات" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٤,٢٦) وبوزن نسبي (٨٥,٢٪) وبدرجة كبيرة جدًّا. وحصلت العبارة رقم (١): "معرفة المعلمة بمضامين الثقافات العالمية المختلفة" على المرتبة الخامسة –وقبل الأخيرة– بمتوسط حسابي (٣,٩٩) وبوزن نسبي (٧٩,٨٪) وبدرجة كبيرة، في حين شغلت العبارة رقم (٢): "معرفة المعلمة بدلالة المفاهيم والمصطلحات المتعلقة بالثورة الصناعية كالطاقات المتجددة والأتمتة الذكية" المرتبة السادسة –والأخيرة– بمتوسط حسابي (٣,٩٢) وبوزن نسبي (٧٨,٤٪) وبدرجة كبيرة.

يمكن تفسير النتيجة أعلاه بأن هناك طفرة في إنتاج التطبيقات الإلكترونية المختلفة من بيئات مختلفة وثقافات متنوعة؛ مما يتطلب الإلمام بأنظمتها وتشريعاتها القانونية وخاصةً التطبيقات الإلكترونية الشرعية التي يُحتاج فيها إلى تدقيق ومعرفة أحكامها ومدى صحتها؛ مما يؤكد على مدى حاجة المعلمات والمشرفات إلى الاطّلاع عليها ومعرفة تشريعاتها العالمية وأنظمتها لمواكبة التقنيات الحديثة بالتعليم.

نتائج المحور الثاني: الاحتياجات التدريبية في المجال الوجداني

جدول (٨): الإحصاءات الوصفية لوجهة نظر العينة حول الاحتياجات التدريبية في المجال الوجداني لمعلمات الدراسات الإسلامية في ضوء متطلبات الثورة الصناعية الرابعة (ن=١٥٥)

م	العبارات	التكرارات والنسب	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة الاحتياج	الترتيب
			موافقة بشدة	موافقة	موافقة إلى حدٍّ ما	غير موافقة	غير موافقة بشدة					
٧	قناعة المعلمة بمبدأ التعلم المستمر.	ت	٧٦	٦٢	١٥	١	١	٤,٣٦	٠,٧٤	٨٧,٢٪	كبيرة جدًّا	٢
		%	٤٩,٠	٤٠,٠	٩,٧	٠,٦	٠,٦					
٨	تحرص المعلمة على التنمية الذاتية المستمرة في مختلف المهارات التي تتطلبها الثورة الصناعية الرابعة.	ت	٥٧	٨٠	١٥	٢	١	٤,٢٣	٠,٧٣	٨٤,٦٪	كبيرة جدًّا	٣
		%	٣٦,٨	٥١,٦	٩,٧	١,٣	٠,٦					
٩	تؤمن المعلمة بتدريب الآخرين على مهارات التعلم التكيفي.	ت	٥٣	٧٠	٢٩	٢	١	٤,١١	٠,٧٩	٨٢,٢٪	كبيرة	٤
		%	٣٤,٢	٤٥,٢	١٨,٧	١,٣	٠,٦					
١٠	تحرص المعلمة	ت	٩٤	٥٤	٧	٠	٠	٤,٥٦	٠,٥٨	٩١,٢٪	كبيرة	١

م	العبارات	التكرارات والنسب	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة الاحتياج	الترتيب
			موافقة بشدة	موافقة	موافقة إلى حدٍّ ما	غير موافقة	غير موافقة بشدة					
	على تنمية مهارات الطالبات الوجدانية كالإرشاد النفسي والتواصل الاجتماعي.	%	٦٠,٦	٣٤,٨	٤,٥	٠,٠	٠,٠				جدًّا	
١١	تشعر المعلمة بضرورة التفاعل الاجتماعي مع أصحاب الثقافات المتعددة والأفكار المختلفة.	ت	٥٩	٥٩	٢٩	٦	٢	٤,٠٨	٠,٩٢	٨١,٦٪	كبيرة	٥
		%	٣٨,١	٣٨,١	١٨,٧	٣,٩	١,٣					
المتوسط الحسابي العام للمحور الثاني								٤,٢٦	٠,٧٥	٨٥,٢٪	كبيرة جدًّا	

يظهر من الجدول (٨) أن المتوسط الحسابي العام للمحور الثاني بلغ (٤,٢٦) بوزن نسبي (٨٣,٠٪)، وهي قيم تدل على أن معلمات الدراسات الإسلامية لديهن احتياجات تدريبية في المجال الوجداني بدرجة كبيرة جدًّا في ضوء متطلبات الثورة الصناعية الرابعة، وذلك من وجهة نظر أفراد العينة من معلمات ومشرفات الدراسات الإسلامية بمنطقة الهفوف.

وقد حصلت العبارة رقم (١٠): "تحرص المعلمة على تنمية مهارات الطالبات الوجدانية كالإرشاد النفسي والتواصل الاجتماعي" على المرتبة الأولى بين الاحتياجات التدريبية في المجال الوجداني بمتوسط حسابي (٤,٥٦) وبوزن نسبي (٩١,٢٪) وبدرجة كبيرة جدًا، تلتها العبارة رقم (٧): "قناعة المعلمة بمبدأ التعلم المستمر" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٤,٣٦) وبوزن نسبي (٨٧,٢٪) وبدرجة كبيرة جدًا. وجاءت العبارة رقم (٩): "تؤمن المعلمة بتدريب الآخرين على مهارات التعلم التكيفي" في المرتبة الرابعة –وقبل الأخيرة– بمتوسط حسابي (٤,١١) وبوزن نسبي (٨٢,٢٪) وبدرجة كبيرة، بينما جاءت العبارة رقم (١١): "تشعر المعلمة بضرورة التفاعل الاجتماعي مع أصحاب الثقافات المتعددة والأفكار المختلفة" في المرتبة الخامسة –والأخيرة– بمتوسط حسابي (٤,٠٨) وبوزن نسبي (٨١,٦٪) وبدرجة كبيرة.

يمكن تفسير النتيجة أعلاه بأن طبيعة التغييرات في العالم الحديث واحتياجات الطالبات والتكنولوجيا المتقدمة وتعدد الثقافات المختلفة وتنوع وسائل التواصل الاجتماعي تجعل المعلمات في حاجة إلى تلبية هذه الاحتياجات بتحسين مهارات التعلم الذاتي وتنمية المهارات الذاتية للاستمرار في تحسين أدائهن وتعزيز التعلم المستمر.

نتائج المحور الثالث: الاحتياجات التدريبية في المجال المهاري

جدول (٩): الإحصاءات الوصفية لوجهة نظر العينة حول تحديد الاحتياجات التدريبية في المجال المهاري لمعلمات الدراسات الإسلامية في ضوء متطلبات الثورة الصناعية الرابعة (ن=١٥٥)

م	العبارات	التكرارات والنسب	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة الاحتياج	الترتيب
			موافقة بشدة	موافقة	موافقة إلى حدٍّ ما	غير موافقة	غير موافقة بشدة					
١٢	تتمكن المعلمة من تقويم الثقافات العالمية المختلفة بموضوعية.	ت	٤٧	٦٩	٣٥	٤	٠	٤,٠٣	٠,٨٠	٨٠,٦٪	كبيرة	١٤
		%	٣٠,٣	٤٤,٥	٢٢,٦	٢,٦	٠,٠					

م	العبارات	التكرارات والنسب	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة الاحتياج	الترتيب
			موافقة بشدة	موافقة	موافقة إلى حدٍّ ما	غير موافقة	غير موافقة بشدة					
١٣	تتمتع المعلمة بممارسة مهارات محو الأمية الرقمية.	ت	٤٤	٦٤	٣٧	١٠	٠	٣,٩٢	٠,٨٨	٧٨,٤٪	كبيرة	١٩
		%	٢٨,٤	٤١,٣	٢٣,٩	٦,٥	٠,٠					
١٤	تُحقق المعلمة نجاحًا في مهارات الأمن المعلوماتي.	ت	٤٥	٦٨	٣٦	٥	١	٣,٩٧	٠,٨٥	٧٩,٤٪	كبيرة	١٧
		%	٢٩,٠	٤٣,٩	٢٣,٢	٣,٢	٠,٦					
١٥	تُطبِّق المعلمة مهارات إدارة المعلومات وتنظيمها وتقييمها.	ت	٤١	٧٥	٣١	٧	١	٣,٩٥	٠,٨٤	٧٩,٠٪	كبيرة	١٨
		%	٢٦,٥	٤٨,٤	٢٠,٠	٤,٥	٠,٦					
١٦	تمارس المعلمة القدرة على استخدام أدوات تقويم متنوعة لقياس اكتساب الطالبات مهارات الثورة الصناعية الرابعة.	ت	٥٢	٧١	٢٥	٧	٠	٤,٠٨	٠,٨٢	٨١,٦٪	كبيرة	١١
		%	٣٣,٥	٤٥,٨	١٦,١	٤,٥	٠,٠					
١٧	تتحكم المعلمة بنجاح في تخطيط أنشطة تعلُّمية افتراضية.	ت	٤٦	٨٢	٢٣	٤	٠	٤,١٠	٠,٧٤	٨٢,٠٪	كبيرة	١٠
		%	٢٩,٧	٥٢,٩	١٤,٨	٢,٦	٠,٠					

م	العبارات	التكرارات والنسب	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة الاحتياج	الترتيب
			موافقة بشدة	موافقة	موافقة إلى حدٍّ ما	غير موافقة	غير موافقة بشدة					
١٨	تتحكم المعلمة بنجاح في تخطيط أنشطة علاجية.	ت	٥٨	٧٤	٢٢	١	٠	٤,٢٢	٠,٧٠	٨٤,٤٪	كبيرة جدًّا	٦
		%	٣٧,٤	٤٧,٧	١٤,٢	٠,٦	٠,٠					
١٩	تتحكم المعلمة بنجاح في تخطيط أنشطة تعلُّمية تعزيزية.	ت	٦٦	٦٩	١٨	٢	٠	٤,٢٨	٠,٧٢	٨٥,٦٪	كبيرة جدًّا	٣
		%	٤٢,٦	٤٤,٥	١١,٦	١,٣	٠,٠					
٢٠	تُحقِّق المعلمة تخطيطًا لمواقف تعليمية مبتكرة قائمة على تطبيقات الثورة الصناعية الرابعة.	ت	٤٦	٧٠	٣١	٨	٠	٣,٩٩	٠,٨٤	٧٩,٨٪	كبيرة	١٦
		%	٢٩,٧	٤٥,٢	٢٠,٠	٥,٢	٠,٠					
٢١	توظف المعلمة في عملها تطبيقات الثورة الصناعية الرابعة؛ كالذكاء الاصطناعي، والواقع المعزز، والحوسبة السحابية، وإنترنت الأشياء، ... وغيرها.	ت	٤٩	٦٩	٢٩	٧	١	٤,٠٢	٠,٨٦	٨٠,٤٪	كبيرة	١٥
		%	٣١,٦	٤٤,٥	١٨,٧	٤,٥	٠,٦					

م	العبارات	التكرارات والنسب	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة الاحتياج	الترتيب
			موافقة بشدة	موافقة	موافقة إلى حدٍّ ما	غير موافقة	غير موافقة بشدة					
٢٢	تُفعِّل المعلمة لدى طالباتها مهارات التفكير الإبداعي بصورة تتوافق مع المجتمع الرقمي.	ت	٧٣	٦٢	٢٠	٠	٠	٤,٣٤	٠,٦٩	٨٦,٨٪	كبيرة جدًّا	١
		%	٤٧,١	٤٠,٠	١٢,٩	٠,٠	٠,٠					
٢٣	تُفعِّل المعلمة لدى طالباتها مهارات التفكير الناقد بصورة تتوافق مع المجتمع الرقمي.	ت	٦٣	٧١	٢٠	١	٠	٤,٢٦	٠,٧٠	٨٥,٢٪	كبيرة جدًّا	٤
		%	٤٠,٦	٤٥,٨	١٢,٩	٠,٦	٠,٠					
٢٤	تُفعِّل المعلمة لدى طالباتها مهارات التفكير المستقبلي بصورة تتوافق مع المجتمع الرقمي.	ت	٥٩	٧٠	٢٤	٢	٠	٤,٢٠	٠,٧٤	٨٤,٠٪	كبيرة	٧
		%	٣٨,١	٤٥,٢	١٥,٥	١,٣	٠,٠					
٢٥	تُفعِّل المعلمة لدى طالباتها مهارات اتخاذ القرار بصورة تتوافق مع المجتمع الرقمي.	ت	٥٧	٦٨	٢٦	٤	٠	٤,١٥	٠,٧٩	٨٣,٠٪	كبيرة	٨
		%	٣٦,٨	٤٣,٩	١٦,٨	٢,٦	٠,٠					

م	العبارات	التكرارات والنسب	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة الاحتياج	الترتيب
			موافقة بشدة	موافقة	موافقة إلى حدٍّ ما	غير موافقة	غير موافقة بشدة					
٢٦	تُنفذ المعلمة أنشطة إبداعية رقمية.	ت	٥٧	٥٧	٣٤	٧	٠	٤,٠٦	٠,٨٨	٨١,٢٪	كبيرة	١٢
		%	٣٦,٨	٣٦,٨	٢١,٩	٤,٥	٠,٠					
٢٧	تُطبِّق المعلمة في تدريسها الاستراتيجيات الحديثة الرقمية.	ت	٦٦	٦٣	٢٥	١	٠	٤,٢٥	٠,٧٤	٨٥,٠٪	كبيرة جدًّا	٥
		%	٤٢,٦	٤٠,٦	١٦,١	٠,٦	٠,٠					
٢٨	تُقيّم المعلمة أفكار الطالبات من خلال مناقشة القضايا المجتمعية والنوازل الفقهية الرقمية.	ت	٦٠	٦٥	٢٣	٤	٣	٤,١٣	٠,٩٠	٨٢,٦٪	كبيرة	٩
		%	٣٨,٧	٤١,٩	١٤,٨	٢,٦	١,٩					
٢٩	تستخدم المعلمة وسائل التقنية الحديثة لتلبية احتياجات طريقة التعلم القائم على المشروعات وحل المشكلات.	ت	٦٩	٦٦	١٩	١	٠	٤,٣١	٠,٧١	٨٦,٢٪	كبيرة جدًّا	٢
		%	٤٤,٥	٤٢,٦	١٢,٣	٠,٦	٠,٠					
٣٠	تتعامل المعلمة مع المكتبات الرقمية والنشر الإلكتروني.	ت	٤٣	٦١	٤١	٩	١	٣,٨٨	٠,٩١	٧٧,٦٪	كبيرة	٢٠
		%	٢٧,٧	٣٩,٤	٢٦,٥	٥,٨	٠,٦					

م	العبارات	التكرارات والنسب	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة الاحتياج	الترتيب
			موافقة بشدة	موافقة	موافقة إلى حدٍّ ما	غير موافقة	غير موافقة بشدة					
٣١	تمارس المعلمة استراتيجية حل المشكلات لمواجهة تحديات الثورة الصناعية الرابعة.	ت	٥٠	٦٩	٣١	٣	٢	٤,٠٥	٠,٨٥	٨١,٠٪	كبيرة	١٣
		%	٣٢,٣	٤٤,٥	٢٠,٠	١,٩	١,٣					
المتوسط الحسابي العام للمحور الثالث								٤,١١	٠,٧٩	٨٢,٢٪	كبيرة	

يتضح من الجدول (٩) أن المتوسط الحسابي العام للمحور الثالث بلغ (٤,١١) بوزن نسبي (٨٢,٢٪)، وهي قيم تدل على أن معلمات الدراسات الإسلامية لديهن احتياجات تدريبية في المجال المهاري بدرجة كبيرة في ضوء متطلبات الثورة الصناعية الرابعة، وذلك من وجهة نظر أفراد العينة من معلمات ومشرفات الدراسات الإسلامية بمدينة الهفوف.

وقد جاءت العبارة رقم (٢٢): "تُفعِّل المعلمة لدى طالباتها مهارات التفكير الإبداعي بصورة تتوافق مع المجتمع الرقمي" في المرتبة الأولى بين الاحتياجات التدريبية في المجال المهاري بمتوسط حسابي (٤,٣٤) وبوزن نسبي (٨٦,٨٪) وبدرجة كبيرة جدًّا، تلتها العبارة رقم (٢٩): "تستخدم المعلمة وسائل التقنية الحديثة لتلبية احتياجات طريقة التعلم القائم على المشروعات وحل المشكلات" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٤,٣١) وبوزن نسبي (٨٦,٢٪) وبدرجة كبيرة جدًّا، في حين جاءت العبارة رقم (١٩): "تتحكم المعلمة بنجاح في تخطيط أنشطة تعلُّمية تعزيزية" في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٤,٢٨) وبوزن نسبي (٨٥,٦٪) وبدرجة كبيرة جدًّا. وحصلت العبارة رقم (١٥): "تُطبق المعلمة مهارات إدارة المعلومات وتنظيمها وتقييمها" على المرتبة الثامنة عشرة بمتوسط حسابي (٣,٩٥) وبوزن نسبي (٧٩,٠٪) وبدرجة كبيرة، بينما حصلت العبارة رقم (١٣): "تتمتع المعلمة بممارسة مهارات محو الأمية الرقمية" على المرتبة التاسعة عشرة –وقبل الأخيرة– بمتوسط حسابي (٣,٩٢) وبوزن نسبي (٧٨,٤٪) وبدرجة كبيرة، في حين شغلت العبارة رقم

(٣٠): "تتعامل المعلمة مع المكتبات الرقمية والنشر الإلكتروني" المرتبة العشرين –والأخيرة– بمتوسط حسابي (٣,٨٨) وبوزن نسبي (٧٧,٦٪) وبدرجة كبيرة.

يمكن تفسير النتيجة أعلاه بأنه توجد الكثير من التكنولوجيا المتقدمة والأدوات الرقمية في الفصول الدراسية اليوم؛ فتحتاج المعلمات إلى مهارات التعامل مع هذه التكنولوجيا وتكامُلها في التدريس وتعزيز التعلم التفاعلي والمشاركة في مناقشة الأحكام الشرعية، كما تحتاج المعلمات إلى تنمية مهارات التفكير الإبداعي والنقدي وحل المشكلات للوقوف في معالجة القضايا الشرعية والنوازل الفقهية وللتعامل مع التحديات المتنامية في العالم الحديث ؛ فيجب أن يكنّ قادرات على تعليم الطالبات كيفية التفكير بصورة نقدية وابتكار حلول فعالة ومناقشة القضايا الشرعية مختلفة.

فاتفقت نتائج الدراسة الحالية مع كلٍّ من: دراسة الدهشان ومحمود (٢٠٢١)، البلشي (٢٠٢٢) في احتياج المعلمين لبعض المهارات؛ منها مهارات التفكير الإبداعي، ومهارة التفكير الناقد، ومهارة حل المشكلات، ومهارات استخدام التقنية، ومهارات الأنشطة التقنية. واتفقت أيضًا مع دراسة الدهشان ومحمود (٢٠٢١) في احتياج المعلمين لفهم الثقافات المتعددة وتنمية عدَّة مهارات؛ منها المهارات الرقمية، ومهارات التعليم المستمر، وتنمية قدرتهم في توظيف تطبيقات الثورة الصناعية الرابعة في العملية التعليمية. واختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة الرشيدي (٢٠١٩) التي ركّزَت على الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الإسلامية بدولة الكويت في مجال التخطيط والتدريس والتقويم وإدارة الصف واستراتيجيات التعلم والتعليم والقياس والتقويم، واختلفت أيضًا عن دراسة القطيم (٢٠٢١) التي ركّزَت على احتياجات معلمي العلوم الطبيعية في ضوء مُتطلَّبات الثورة الصناعية الرابعة في مجالات التخطيط والتنفيذ والتقويم، ودراسة محمود (٢٠٢١) التي اهتمَّت بمتطلَّبات الثورة الصناعية الرابعة في التعليم الجامعي. أما دراسة عبد الرؤوف (٢٠٢١) فقد ركَّزَت على أثر البرنامج التدريبي المقترح في ضوء مُتطلَّبات الثورة الصناعية الرابعة على تنمية نواتج التدريب لدى الطالب المعلم أو تنمية نواتج التعلم لدى المتعلمين.

نتائج السؤال الثاني:

ينص السؤال الثاني على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمات ومشرفات الدراسات الإسلامية حول تحديد الاحتياجات التدريبية في ضوء متطلبات الثورة الصناعية

الرابعة؟"، وللإجابة عن هذا السؤال، قامت الباحثة بصياغة الفرض الآتي: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين وجهة نظر أفراد العينة حول تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمات الدراسات الإسلامية في ضوء متطلبات الثورة الصناعية الرابعة تبعًا لمتغير (المسمى الوظيفي)".

ولاختبار صحة هذا الفرض، قامت الباحثة باستخدام اختبار "مان ويتني" (Mann Whitney U test)؛ للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطي رتب المعلمات والمشرفات حول تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمات الدراسات الإسلامية تبعًا لمتغير (المسمى الوظيفي)؛ وجاءت النتائج كما يوضح الجدول (١٠) التالي:

جدول (١٠): نتائج اختبار "مان ويتني" لدلالة الفروق بين وجهة نظر أفراد العينة حول تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمات الدراسات الإسلامية تبعًا لمتغير "المسمى الوظيفي" (ن= ١٥٥).

محاور الاستبانة	المسمى الوظيفي	العدد	مجموع الرتب	متوسط الرتب	قيمة "U"	القيمة الاحتمالية	الدلالة الإحصائية
المحور الأول: الاحتياجات التدريبية في المجال المعرفي.	معلمة	١٥١	١١٨٥٢,٠٠	٧٨,٤٩	٢٢٨,٠٠	٠,٤٠١	غير دالة إحصائيًا
	مشرفة	٤	٢٣٨,٠٠	٥٩,٥٠			
المحور الثاني: الاحتياجات التدريبية في المجال الوجداني.	معلمة	١٥١	١١٧١١,٠٠	٧٧,٩٥	٢٩٥,٠٠	٠,٩٣٦	غير دالة إحصائيًا
	مشرفة	٤	٣١٩,٠٠	٧٩,٧٥			
المحور الثالث: الاحتياجات التدريبية في المجال المهاري.	معلمة	١٥١	١١٩١٥,٠٠	٧٨,٩١	١٩٥,٠٠	٠,١٢١	غير دالة إحصائيًا
	مشرفة	٤	١٧٥,٠٠	٤٣,٧٥			
الدرجة الكلية للاستبانة	معلمة	١٥١	١١٩٠٠,٠٠	٧٨,٨١	١٨٠,٠٠	٠,١٦٨	غير دالة إحصائيًا
	مشرفة	٤	١٩٠,٠٠	٤٧,٥٠			

يتضح من الجدول (١٠) أن قيم "U" لاختبار "مان ويتني" بلغت على الترتيب: (٢٢٨,٠٠)، (٢٩٥,٠٠)، (١٩٥,٠٠)، (١٨٠,٠٠)، وكانت هذه القيم غير دالة إحصائيًا؛ مما يؤكد على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهة نظر أفراد العينة حول تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمات الدراسات الإسلامية، كدرجة كلية، وكمحاور فرعية:

(الاحتياجات التدريبية في المجال المعرفي، الاحتياجات التدريبية في المجال الوجداني، الاحتياجات التدريبية في المجال المهاري) في ضوء متطلبات الثورة الصناعية الرابعة تبعًا لمتغير (المسمى الوظيفي).

وقد ترجع هذه النتيجة إلى أن المعلمات والمشرفات يَشعرن بنفس الاحتياج ويواكبن نفس الظروف ويعشن نفس تحديات الثورة الصناعية الرابعة في كلٍّ من المجالات المعرفية، والمهارية، والوجدانية.

التوصيات:

في ضوء نتائج البحث، يتم تقديم التوصيات الآتية:

١- تصميم وتطوير برامج تدريبية وتثقيفية وورش عمل لمعلمات الدراسات الإسلامية في ضوء مُتطلَّبات الثورة الصناعية الرابعة لتزويدهن بأهم المعارف والخبرات والمهارات اللازمة للقيام بمسؤولياتهن على الوجه المطلوب.

٢- تبنّي مشروع وطني تدريبي على مستوى وزارة التعليم، بالتعاون مع المختصين في المجال التقني لمعلمات الدراسات الإسلامية على تطبيقات الثورة الصناعية الرابعة في التدريس لتحسين جودة التعليم ومخرجات العملية التعليمية.

تقديم دورات لتوعية معلمات الدراسات الإسلامية بمتطلَّبات الثورة الصناعية الرابعة؛ كالذكاء الاصطناعي، الحوسبة السحابية، الواقع المعزّز، أتمتة البيانات، ... وغيرها.

المقترحات:

يقترح البحث إجراء الدراسات الآتية:

١- فاعلية برنامج تدريبي قائم على احتياجات معلمي الدراسات الإسلامية في ضوء متطلبات الثورة الصناعية الرابعة.

٢- تقويم البرامج التدريبية لمعلمي الدراسات الإسلامية في ضوء متطلبات الثورة الصناعية الرابعة.

٣- بناء معايير تقويم أداء معلمي الدراسات الإسلامية في ضوء متطلبات الثورة الصناعية الرابعة.

المراجع

المراجع العربية:

ابن ماجه، محمد يزيد. (١٩٩٦). سنن ابن ماجه. مكتبة المعارف للنشر والتوزيع.

أحمد، مصطفى أحمد. (٢٠٢١). تنمية ثقافة التغيير التربوي في المدارس الثانوية العامة بمصر مدخلا لمواكبة متطلبات الثورة الصناعية الرابعة: دراسة انثوجرافية. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، ١٥(١)، ٣٦٩-٤٦٧.

الأكلبي، مفلح دخيل، وصالح، مدحت محمد. (٢٠٢٠). التدريب في العصر التقني (ط.٢). المؤلفون.

البلشي، محمد عبدالسلام. (٢٠٢٢). تمكين المعلم من متطلبات الثورة الصناعية الرابعة وتفعيلها في العملية التربوية. المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية، ٥(٢)، ٢٤١-٣٤١.

البيطار، حمدي محمد. (٢٠٢٠). المهارات الرقمية لمعلمي العليم الثانوي الفني الصناعي في مصر في ضوء الثورة الصناعية الرابعة. المجلة التربوية، جامعة سوهاج، (٧٩)، ١٤١٥-١٤٣٥. *https://doi.org/10.21608/edusohag.2020.11507*

الجامعة القاسمية. (٢٠٢٢، يونيو١٣). اختتام أعمال المؤتمر الدولي الواقع المعاصر وأثره على العلوم الشرعية لجامعتي القاسمية والوصل. *https://cutt.us/7ZKo1*

الجوهري، محمد السيد أحمد، الخميسي، السيد سلامة إبراهيم، عبد الجواد، جمعة سعيد تهامي، وعبدالعال، نجلاء عبدالتواب عيسى. (٢٠٢٢). تقويم البرامج التدريبية للمعلمين في ضوء الثورة الصناعية الرابعة. مجلة كلية التربية بجامعة بني سويف، ١٩(١١٤)، ٢١٢-٢٣٦. *https://doi.org/10.21608/jfe.2022.261611*

حايك، هيام. (٢٠٢١، يونيو ٢٩). متطلبات الثورة الصناعية الرابعة: دعوة للعمل من أجل التعليم ٤,٠. مدونة نسيج. *https://cutt.us/rLl7g*

الحبسية، رضية سليمان. (٢٠٢١). متطلبات الثورة الصناعية الرابعة في وزارة التعليم والتربية بسلطنة عمان. مجلة الدولية للدراسات الاقتصادية، (١٤)، ١٤٥-١٥٨.

حمدان، إبراهيم رجا مصطفى. (٢٠٠٦). بناء برنامج تدريبي قائم على الكفايات في ضوء الحاجات التدريبية لمشرفي التعليم المهني في وزارة التربية والتعليم الأردنية وقياس مدى ملاءمته [أطروحة دكتوراه، جامعة عمان العربية]. قاعدة بيانات معرفة. *https://search.emarefa.net/detail/BIM-552338*

الخولي، صلاح زهران. (٢٠١٥). الاتجاهات المعاصرة في نظم تدريب المعلمين. دار العلم والإيمان.

دحلان، عبدالله صادق. (٢٠٢٠). متطلبات الثورة الصناعية الرابعة: إصلاح منظومة التعليم والتعلم مدى الحياة والتدريب. مجلة آراء حول الخليج، (١٤٦)، ٢١-٢٤.

الدخيل، محمد. (٢٠١٣). التدريب التربوي النظرية والتطبيق. دار الخريجي للنشر والتوزيع.

الدهشان، جمال علي، ومحمود، هناء فرغلي. (٢٠٢١). رؤية مقترحة لتطوير برامج التنمية المهنية للمعلمين في ضوء متطلبات الثورة الصناعية الرابعة. مجلة كلية التربية (أسيوط)، ٣٧(١١)، ١-١٢٠. *https://doi.org/10.21608/mfes.2021.207047*

الرشيدي، العنود حمد. (٢٠١٩). الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الإسلامية بدولة الكويت. مجلة كلية التربية، (١٨٢، الجزء ٢)، ٩١١-٩٥٥.

السويكت، أحمد عبدالله. (٢٠٢١). متطلبات تنمية مهارات الثورة الصناعية الرابعة لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة من وجهة نظر الخبراء. مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية، (٢١)، ٨٦-١١٥.

الشمري، هزاع عامر. (٢٠٢٠). درجة امتلاك معلمين ومعلمات الدراسات الاجتماعية بمحافظة رفحاء للمعرفة التكاملية بكفايات منحى (*TPACK*) من وجهة نظرهم. المجلة العلمية بكلية التربية-جامعة أسيوط، ٣(٣)،٢٣٠-٢٦٤. *https://digitalcommons.aaru.edu.jo/jfe_au/vol36/iss3/12*

الشهري، أفنان، والسعدون، بتول. (٢٠١٩). واقع العلاقة بين الثورة الصناعية الرابعة ومخرجات التعليم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في المؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني في الخرج. مجلة كلية التربية (أسيوط)، ٣٥(١١)، ٤٨٤-٥٢٢. *https://doi.org/10.21608/mfes.2020.99747*

الشهري، ليلى علي أحمد، والمغربي ميرفت عبد الحميد محمد. (٢٠٢١، أبريل ١٥-١٦). دور التطبيقات الذكية في تيسير أعمال الحج والعمرة وأثر ذلك في الأحكام الشرعية. في المؤتمر الدولي الثاني: تمكين التطبيقات الذكية بين الفقه والقانون رؤية مستقبلية في دولة الإمارات العربية المتحدة (ص ص. ١٣٣-٢١٣). كلية الإمام مالك للشريعة والقانون.

شواب، كلاوس. (٢٠١٧). الثورة الصناعية الرابعة (مج. ١٣٣، كتاب في دقائق: ملخصات لكتب عالمية تصدر عن مؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم للمعرفة). مؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم للمعرفة. (العمل الأصلي نشر في ٢٠١٦).

عبد الرحمن، أسامة. (٢٠١٨). الاتجاهات المعاصرة في إعداد المعلم وتنميته مهاريا وتربويا. المؤلف.

عبد الرؤف، مصطفى محمد الشيخ. (٢٠٢١). برنامج تدريبي في ضوء متطلبات الثورة الصناعية الرابعة لتنمية الوعي بتوجه تعليم ٤,٠(*Edu 4.0*) والأدوار المستقبلية لمعلم الجيل الرابع *Teacher4.0* لدى الطلاب المعلمين الشعب العلمية بكلية التربية. المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج، ٩١(٩١)، ٣٣-١٥٤. *https://doi.org/10.21608/edusohag.2021.189134*

عبد السلام، أسامة عبدالسلام علي. (٢٠١٣). التحول الرقمي بالجامعات المصرية-دراسة تحليلية. مجلة كلية التربية بجامعة عين شمس، (٣٧)، ٥٢٣-٥٧١.

عبد السلام، أماني محمد شريف. (٢٠١٩). تصور مقترح لتطوير برامج التنمية المهنية بالأكاديمية المهنية للمعلم لتلبية متطلبات الترخيص في ضوء خبرات بعض الدول. مجلة كلية التربية (أسيوط)، ٣٥(٢)، ١-٧٢.

عبد المنعم، ثروت محمد. (٢٠١١). مدخل حديث للإحصاء والاحتمالات (ط.٣). العبيكان.

عبدالعزيز، هاشم فتح الله عبدالرحمن. (٢٠٢١). رؤية مستقبلية لتطوير منظومة التعليم في ظل الثورة الصناعية الرابعة (٤ *th IR*). {الذكاء الاصطناعي (*AI*)}. المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج، ٩١(٩١)، ٤٩٩١-٥٠١٤. *https://doi.org/10.21608/edusohag.2021.199329*

العدواني، خالد مطهر. (٢٠١١، مارس ١٧). إعداد المعلمين قبل وأثناء الخدمة. موقع الأستاذ خالد العدواني. استرجع في أكتوبر ١٩، ٢٠٢٣، من *http://kenanaonline.com/users/kadwany/posts/234060*

عزمي، إيمان أحمد. (٢٠١٩). التعليم الرقمي ومهارات سوق العمل: المفاهيم الأساسية والتجارب العلمية في عصر الثورة الرقمية. المجلة العربية للآداب والدراسات الإنسانية، (٧)، ٦٧-١٠٢.

العساف، صالح حمد. (٢٠١٦). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية (ط.٦). دار الزهراء للنشر والتوزيع.

علام، هبة صابر شاكر، وشوقي، رحاب أحمد. (٢٠٢٠). إطار مقترح لتمكين معلم العلوم الاجتماعية العربي من متطلبات الثورة الصناعية الرابعة. مجلة البحث العلمي في التربية، ٨(٢١)، ٢٧٨-٣٧٥. *https://doi.org/10.21608/jsre.2020.114254*

علي، شيماء علي عباس. (٢٠٢٠). تفعيل مبادئ الحوكمة بالجامعات المصرية لمواجهة تحديات الثورة الصناعية الرابعة. المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج، ٧٦(٧٦)، ٤٩٩-٥٣٢. *https://doi.org/10.21608/edusohag.2020.103334*

عمران، خالد. (٢٠٢٠). ثورة المناهج لمواكبة الثورة الصناعية الرابعة رؤى مستقبلية. المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج، ٨٥(٨٥)، ١-١٨.

عيد، هنية جاد عبدالغالي. (٢٠١٧). تصور مقترح لتطوير دور المعلم في توظيف المستحدثات التكنولوجية في العملية التعليمية على ضوء مدخل التمكين المهني. مجلة المعرفة التربوية، ٥(١٠)، ١-٧٩.

القطيم، أسماء محمد. (٢٠٢١). الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات العلوم في ضوء تطبيقات الثورة الصناعية الرابعة. مجلة جامعة الجوف للعلوم التربوية، ٧(١)، ٤٥-٧٦.

اللقاني، أحمد حسين، والجمل، علي أحمد. (٢٠١٣). معجم المصطلحات التربوية (ط.٣). عالم الكتب.

محمود، أسماء. (٢٠٢١). واقع تطبيق متطلبات الثورة الصناعية الرابعة في التعليم الجامعي. مجلة العلوم التربوية – كلية التربية بقنا، ٤٦(٤٦)، ٢٠٨-٢٣١. *https://doi.org/10.21608/maeq.2021.78862.1029*

محمود، هبة سمير سليمان، شحاتة، صفاء أحمد محمد، عبدالعزيز، أحمد محمد محمد، والموجي، مروة محمد. (٢٠٢١). الثورة الصناعية الرابعة ومتطلبات تحقيقها في الجامعات المصرية. مجلة كلية التربية في العلوم التربوية، ٤٥(٣)، ١٦٣-٢٠٢. *https://dx.doi.org/10.21608/jfees.2021.206801*

مرزوق، فاروق جعفر عبدالحكيم. (٢٠٢٠). المؤتمر الدولي الثامن تحت عنوان: التربية وتحديات الثورة الصناعية الرابعة. مجلة إبداعات تربوية، (١٢)، ٨٩ – ٩٨.

المشايخة، باسمة ناصر محمد، والصعيرية، مشاعل عوض. (٢٠٢٢). تنمية المناهج التعليمية بسلطنة عُمان في ضوء مهارات الثورة الصناعية الرابعة. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٦(٥٠)، ١-١٦. *https://doi.org/10.26389/AJSRP.K100422*

معاد، سهى (محرر). (٢٠١٩). الثورة الصناعية الرابعة: الفرص التحديات. اتحاد المصارف العربية. *https://uabonline.org/wp-content/uploads/2020/06/The-Fourth-Industrial-Revolution-Book.pdf*

واس الأخبار الملكية *[@spagov]*. (٢٠٢٢، أكتوبر ١٨). يأتي إطلاق الإستراتيجية متوائمًا مع التوجهات العالمية في القطاع مثل الثورة الصناعية الرابعة ومستهدفات المملكة والمزايا التنافسية التي تتمتع بها [منشور]. *X. https://twitter.com/spagov/status/1582455993275125760*

وزارة التعليم. (٢٠٢١، مايو ٢٠). [أبرز المبادرات التي أطلقتها وزارة التعليم لتطوير قطاع التعليم بالمملكة]. استرجع في نوفمبر ١٥، ٢٠٢٣، من *https://moe.gov.sa/ar/knowledgecenter/projectsinitiatives/Pages/Initiatives.aspx*

اليامي، هدى يحيى. (٢٠٢٠). برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات التدريس الرقمي لدى معلمات التعليم العام بالمملكة العربية السعودية. مجلة كلية التربية جامعة الأزهر، ٣٩(١٨٥، ج.٢)، ١١-٦١.
https://doi.org/10.21608/jsrep.2020.84441

ترجمة المراجع العربية:

Abdel Moneim, T. M. (2011). A modern introduction to statistics and probability (3rd ed.). Obeikan.

Abdel Salam, A. M. S. (2019). A proposed perspective for developing professional development programs at the professional academy for the teacher to meet licensing requirements in light of the experiences of some countries. Journal of the College of Education (Assiut), 35(2), 1-72.

Abdel Salam, O. A. A. (2013). Digital transformation in Egyptian universities - an analytical study. Journal of the Faculty of Education at Ain Shams University, (37), 523-571.

Abdul Aziz, H. F. A. (2021). A Prospective Vision for Developing the Educational System Via Artificial Intelligence as an Output of the 4th industrial Revolution. Educational Journal of the Faculty of Education in Sohag, 91(91), 4991-5014. https://doi.org/10.21608/edusohag.2021.199329

Abdul Rahman, O. (2018). Contemporary trends in teacher preparation and skill and educational development. Author.

Abdul Raouf, M. M. A. (2021). A Training Program in the Light of Fourth Industrial Revolution "4th. IR" Requirements to Develop Awareness of Education 4.0 Trend and Future Roles of Teacher 4.0 for Student-Teachers, Scientific Departments at the College of Education. Educational Journal of the Faculty of Education in Sohag, 91(91), 33-154. https://doi.org/10.21608/edusohag.2021.189134

Ahmed, M. A. (2021). Developing the Culture of Educational Change of Egyptian Public Secondary Schools as an Approach to Cope with the Fourth Industria Revolution Requirements: An Ethnographic Study. Fayoum University Journal of Educational and Psychological Sciences, 15(1), 369-467.

Al Qasimia University. (2022, June 13). Conclusion of the International Conference on Contemporary Reality and Its Impact on Sharia Sciences of Al Qasimia and Al Wasl Universities. https://cutt.us/7ZKo1

Al-Adwani, K. M. (2011, March 17). Preparing teachers before and during service. Professor Khaled Al-Adwani's website. Retrieved on October 19, 2023, from http://kenanaonline.com/users/kadwany/posts/234060

AlAklabi, M. D., & Saleh, M. M. (2020). Training in the Technical Age (2nd ed.). Authors.

Al-Assaf, S. H. (2016). Introduction to Research in the Behavioral Sciences (6th ed.). Dar Al-Zahraa for Publishing and Distribution.

Al-Balshi, M. A. (2022). Empowering the Teacher with the Requirements of the Fourth Industrial Revolution and Activating it in the Educational Process. International Journal of Research in Educational Sciences, 5(2), 241-341.

Al-Dahshan, J. A., & Mahmoud, H. F. (2021). A proposed vision for developing professional development programs for teachers in light of the requirements of the Fourth Industrial Revolution. Journal of the College of Education (Assiut), 37(11), 1-120. https://doi.org/10.21608/mfes.2021.207047

Al-Dakhil, M. (2013). Educational training theory and practice. Dar Al-Kuraiji for Publishing and Distribution.

Al-Gawhary, M. A. A., Al-Khamis, A. A. I., Abd al-Gawad, J. S. T., & Abd al-Aal, N. A. I. (2022). Evaluating programs for teachers in the fourth industrial revolution. Journal of the College of Education in Beni Suef, 19(114), 212-236. https://doi.org/10.21608/jfe.2022.261611

Al-Habsia, R. S. (2021). The requirements of the Fourth Industrial Revolution in the Ministry of Education in the Sultanate of Oman. Economic Scientific Journal, (14), 145-158.

Ali, S. A. A. (2020). Activating the principles of governance in Egyptian universities to meet the challenges of the Fourth Industrial Revolution. Educational Journal of the Faculty of Education in Sohag, 76(76), 499-532. https://doi.org/10.21608/edusohag.2020.103334

Al-Khouly, S. Z. (2015). Contemporary trends in training systems. Dar elelm waleman.

Allam, H. S. S., & Shawky, R. A. (2020). Proposed framework to empowerment the arab social science teacher to meet the requirements of the fourth industrial revolution. Journal of Scientific Research in Education, 8(21), 278-375. https://doi.org/10.21608/jsre.2020.114254

Al-Llaqani, A. H., & Al-Jomal, A. A. (2013). Dictionary of educational terms (3rd ed.). Alam Alkotob.

Almashaikhi, B. N. M., & Alsaiari, M. A. (2022). Developing educational curricula in the Sultanate of Oman in light of the skills of the Fourth Industrial Revolution. Journal of Educational and Psychological Sciences, 6(50), 1-16. https://doi.org/10.26389/AJSRP.K100422

Al-Qutaim, A. M. (2021). Training Needs of Science Teachers in the Light of the Applications of the 4th Industrial Revolution. Jouf University Educational Sciences Journal, 7(1), 45-76.

Al-Rashidi, A. H. (2019). Training needs for Islamic education teachers in the State of Kuwait. College of Education Journal, (182, Part 2), 911-955.

Alsewiket, A. A. (2021). Requirements for Developing Secondary School Students' Fourth Industrial Revolution Skills from the Perspectives of Experts. Journal of Educational Sciences and Human Studies, (21), 86-115.

Al-Shammari, H. A. (2020). The Degree to Which Social Studies Male and Female Teachers in Rafha Governorate of Integrative Knowledge of "TPACK" Approach from Their Point of View. Journal of Faculty of Education Assiut University, 36(3), 230-264. https://digitalcommons.aaru.edu.jo/jfe_au/vol36/iss3/12

Al-Shehri, A., & Al-Saadoun, B. (2019). The Reality of The Relationship Between the Fourth Industrial Revolution and Educational Outputs from The Viewpoint of Faculty Members of The Technical and Vocational Training Corporation in Al-Kharj. Journal of the College of Education (Assiut), 35(11), 484-522. https://doi.org/10.21608/mfes.2020.99747

Al-Shehri, L. A. A., & Al-Maghrebi M. A. M. (2021, April 15-16). The role of smart applications in facilitating Hajj and Umrah and the impact of this on Sharia rulings. In the Second International Conference: Enabling smart applications between jurisprudence and law, a future vision in the United Arab Emirates (pp. 133-213). Imam Malik College of Sharia and Law.

Alyami, H. Y. (2020). A proposed Training Program for Developing Digital Teaching Skills for Female Teachers in the Kingdom of Saudi Arabia. Al-Azhar Journal of Education, 39(185), 11-61. https://doi.org/10.21608/jsrep.2020.84441

Azmi, I. A. (2019). Digital education and labor market skills: basic concepts and scientific experiments in the era of the digital revolution. Arab Journal of Humanities and Literature, (7), 67-102.

Dahlan, A. S. (2020). Requirements of the Fourth Industrial Revolution: Reform of education and lifelong learning we hope. Gulf Opinions Journal, (146), 21-24.

Eid, H. G. A. (2017). Developing the Role of the Teacher in the Employment of Technological Innovations in Light of the Entrance of Professional Empowerment. Journal of Educational Knowledge, 5(10), 1- 79.

Elbitar, H. M. (2020). The Digital Skills for Technical/Industrial Secondary Education Students in Egypt in light The Fourth Industrial Revolution. Educational Journal, Sohag University, (79), 1415-1435. https://doi.org/10.21608/edusohag.2020.11507

Hamdan, I. R. M. (2006). Constructing a competency-based training program for vocational educational supervisors according to their needs in the Ministry of Education and measuring its adequacy [Doctoral dissertation, Amman Arab University]. e-Marefa Database. https://search.emarefa.net/detail/BIM-552338

Hayek, H. (2021, June 29). The demands of the fourth industrial revolution: A call to action for Education 4.0. Naseej blog. https://cutt.us/rLl7g

Ibn Majah, M. Y. (1996). Sunan Ibn Majah. Knowledge Library for Publishing and Distribution.

Maad, S. (editor). (2019). The Fourth Industrial Revolution: Opportunities and Challenges. Union of Arab Banks. https://uabonline.org/wp-content/uploads/2020/06/The-Fourth-Industrial-Revolution-Book.pdf

Mahmoud, A. (2021). The Reality of Applying the Requirements of the Fourth Industrial Revolution in the University Education. Journal of Educational Sciences - Faculty of Education in Qena, 46(46), 208-231. https://doi.org/10.21608/maeq.2021.78862.1029

Mahmoud, H. S. S., Shehata, S. A. M., Abdel Aziz, A. M. M., & Al-Muji, M. M. (2021). The Fourth Industrial Revolution and the requirements for achieving it in Egyptian universities. College of Education Journal of Educational Sciences, 45(3), 163-202. https://dx.doi.org/10.21608/jfees.2021.206801

Marzouk, F. J. A. (2020). The Eighth International Conference, entitled: Education and the Challenges of the Fourth Industrial Revolution. Journal of Educational Innovations, (12), 89-98.

Ministry of education. (2021, May 20). [The most prominent initiatives launched by the Ministry of Education to develop the education sector in the Kingdom]. Retrieved on November 15, 2023, from https://moe.gov.sa/ar/knowledgecenter/projectsinitiatives/Pages/Initiatives.aspx

Omran, K. (2020). The educational curriculum revolution to keep up with the fourth industrial revolution - future visions. Educational Journal of the Faculty of Education in Sohag, 85(85), 1-18.

Schwab, K. (2017). The Fourth Industrial Revolution (vol. 133, Book in Minutes: Summaries of International Books Published by the Mohammed bin Rashid Al Maktoum Knowledge Foundation). Mohammed bin Rashid Al Maktoum Knowledge Foundation. (Original work published in 2016).

SPA Royal News [@spagov]. (2022, October 18). The launch of the strategy comes in line with global trends in the sector, such as the Fourth Industrial Revolution, the Kingdom's goals, and the competitive advantages it enjoys [post]. X. https://twitter.com/spagov/status/1582455993275125760.

المراجع الأجنبية:

Avis, J. (2018). Socio-technical imaginary of the fourth industrial revolution and its implications for vocational education and training: A literature review. Journal of Vocational Education & Training, 70(3), 337-363. https://doi.org/10.1080/13636820.2018.1498907

Baygin, M., Yetis, H., Karakose, M., & Akin, E. (2016, September). An effect analysis of industry 4.0 to higher education. In 2016 15th international conference on information technology based higher education and training (ITHET) (pp. 1-4). IEEE.

Burley, J., van Fleet, J. W., Armstrong, K., Parmelee, M., Santifort, S., Koziol, M., Greenberg, R., Schwartz, J., & Tetrick, R. (2018). Preparing tomorrow's workforce for the fourth industrial revolution. Deloitte Global; The Global Business Coalition for Education would. https://cutt.us/XZd4q

FICCI-EY. (2017). Leapfrogging to Education 4.0 - Student at the Core. https://beta.ficci.in/publication.asp?spid=22956

Krisnawati, D., Mei, R. T. D., & Puspitaningtyas, A. (2019). Development strategy of study programs in higher education to respond the fourth industrial revolution: SWOT analysis. Russian Journal of Agricultural and Socio-Economic Sciences, 85(1), 53-61. https://doi.org/10.18551/rjoas.2019-01.06

Niesen, T., Houy, C., Fettke, P., & Loos, P. (2016, January). Towards an integrative big data analysis framework for data-driven risk management in industry 4.0. In 2016 49th Hawaii international conference on system sciences (HICSS) (pp. 5065-5074). IEEE. https://doi.org/10.1109/HICSS.2016.627

Rojko, A. (2017). Industry 4.0 concept: background and overview. International Journal of Interactive Mobile Technologies (IJIM),11(5),77-90. https://doi.org/10.3991/ijim.v11i5.7072

Um, JS. (2019). Introduction to the Fourth Industrial Revolution. In Drones as Cyber-Physical Systems: Concepts and Applications for the Fourth Industrial Revolution (pp.1-20). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-13-3741-3_1

World Economic Forum. (2017, July 27). Accelerating workforce reskilling for the fourth industrial revolution: An agenda for leaders to shape the future of education, gender and work (White Paper). https://www3.weforum.org/docs/WEF_EGW_White_Paper_Reskilling.pdf.

فاعلية برنامج قائم على التكامل الحسي في تنمية مهارات الحساسية الصوتية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد مرتفعي الأداء الوظيفي

The Effectiveness of a Sensory Integration Program in Developing Phonological Sensitivity Skills among Children with High-Functioning Autism Spectrum Disorder

إعداد

د. نوف بنت رشدان المطيري

أستاذ التربية الخاصة المشارك

قسم التربية الخاصة – كلية التربية – جامعة المجمعة

Dr. Nouf Rashdan Almutairi

Associate professor of special education

Department of Special Education - Faculty of Education - Majmaah University

Email: Wnnw_55@hotmail.com

DOI:10.36046/2162-000-019-005

المستخلص

يعاني الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد من صعوبات في معالجة المعلومات الحسية، خاصة الصوتية، مما يؤثر على تطورهم اللغوي والاجتماعي والسلوكي. لذلك هدف البحث إلى الكشف عن فاعلية برنامج قائم على التكامل الحسي في تنمية مهارات الحساسية الصوتية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد مرتفعي الأداء الوظيفي. تكونت عينة البحث من (١٠) أطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد مرتفعي الأداء الوظيفي، تم اختيارهم بطريقة قصدية بنسبة ذكاء تراوحت ما بين (٧٠-٨٠) على مقياس ستانفورد بينيه للذكاء بمتوسط (٧٥,٤) وانحراف معياري (٢,٤٧). وتراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٥-٩) سنوات، بمتوسط (٧,٢٢) وانحراف معياري (١,٤٧). وتم تقسيمهم إلى مجموعتين: تجريبية (٣ أولاد، بنتان) وضابطة (٤ أولاد وبنت). اعتمد البحث على المنهج شبه التجريبي. وتمثلت أداتي البحث في مقياس الحساسية الصوتية والبرنامج التدريبي القائم على التكامل الحسي (إعداد: الباحثة). طبق البرنامج التدريبي القائم على التكامل الحسي مع المجموعة التجريبية لمدة (١٣) أسبوعًا بواقع (٣) جلسات أسبوعيًا بإجمالي (٣٩) جلسة، وباستخدام اختباري مان ويتني وويلكوكسون للمعالجة الإحصائية. أشارت نتائج البحث إلى وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس الحساسية الصوتية في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في مقياس الحساسية الصوتية في القياسين البعدي والتتبعي. وقد أوصت الباحثة بضرورة إجراء المزيد من الأبحاث لاستكشاف تأثيرات البرنامج التدريبي القائم على التكامل الحسي على مهارات أخرى ذات صلة بالحساسية الصوتية على مجموعات أخرى من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

الكلمات المفتاحية: برنامج، التكامل الحسي، مهارات الحساسية الصوتية، الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد مرتفعي الأداء الوظيفي.

Abstract

Children with high-functioning autism spectrum disorder (HFASD) struggle to process sensory information, especially phonological, which impact their linguistic, social, and behavioral development. This research aimed to investigate the effectiveness of a sensory integration program in developing phonological sensitivity skills in children with HFASD. The participants were ten children with HFASD who had an IQ range of 70-80 (M=75.4, SD=2.47), and an age range of 5-9 years (M=7.22, SD=1.47). A quasi-experimental design was employed with two groups: an experimental group (3 boys and 2 girls) and a control group (4 boys and 1 girl). The instruments included phonological sensitivity scale and the sensory integration program developed by the researcher. The experimental group underwent the sensory integration program, consisted of 39 sessions over 13 weeks, with three sessions per week. The Mann-Whitney and Wilcoxon tests indicated statistically significant differences between the ranks mean scores of the experimental and control groups in the post-test of the phonological sensitivity scale, favoring the experimental group ($p < 0.01$). However, no statistically significant differences were found between the mean rank scores of the experimental group in the post-test and follow-up tests of the phonological sensitivity scale. The research recommends further research to examine the effects of the sensory integration training program on other skills related to phonological sensitivity in different groups of children with autism spectrum disorder.

Keywords: Program, Sensory Integration, Phonological Sensitivity Skills, Children with high-functioning autism spectrum disorder.Abstract

المقدمة

يعتبر اضطراب طيف التوحد أحد أكثر الإعاقات النمائية شيوعًا. ويتميز المصابون بها بشكل أساسي بضعف في الأداء الاجتماعي ومهارات التواصل، والسلوكيات النمطية المتكررة، وتقييد الاهتمامات والأنشطة، مع مجموعة من الخصائص الحسية والمعرفية والتواصلية التي تستمر طوال الحياة، مع انتشارًا مرتفعًا بشكل ملحوظ لاختلالات المعالجة الحسية (وزارة الصحة، ٢٠٢١).

وفي الآونة الأخيرة أصبح هناك فهم متزايد بأن الإدراك الحسي غير النمطي هو سمة أساسية لذوي اضطراب طيف التوحد كما أنه عرض واضح وأساسي لديهم (Robertson & Baron-Cohen, 2017). وقد تم تعزيز هذا الفهم من خلال معايير التشخيص الدولية للتوحد في الدليل التشخيصي الخامس للجمعية الأمريكية للطب النفسي، والتي تشمل الإدراكات الحسية كميزة تشخيصية أساسية (DSM-5; American Psychiatric Association, 2013). وفقًا لذلك، نمت الأبحاث حول المعالجة الحسية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بشكل كبير مما يكشف عن الاختلافات الرئيسة في الطريقة التي ينظر بها هؤلاء الأطفال إلى العالم.

ولقد أشارت الدراسات إلى أن الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد يوجد لديهم صعوبات في المعالجة الحسية المرتبطة بمهارات التواصل واللغة. وكانت السلوكيات النمطية والكلام غير الصحيح أكثر شيوعًا لدى أطفال ما قبل المدرسة الذين يعانون من درجات أكبر من صعوبات المعالجة الحسية (Syu et al., 2020) و (Khaledi et al., 2022)

وفي الواقع يرتبط كل من انخفاض الوعي الصوتي، وزيادة اضطرابات النطق، وانخفاض مهارات الحساسية الصوتية، ارتباطًا وثيقًا باضطراب طيف التوحد (Helfer et al., 2020; Nye, 2021)، الأمر الذي يجعل المعلمين والمهنيين يواجهون الكثير من الصعوبات أثناء تعليم وتدريب الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد؛ وذلك لأن عملية تعليمهم وتدريبهم لا تقتصر فقط على إكسابهم مهارات جديدة فحسب، بل تتخطى ذلك بكثير وصولًا إلى التعامل بفعالية مع أبرز خصائصهم النمائية والتي من أهمها انخفاض مستوى الحساسية الصوتية. من هنا، ظهرت البرامج

والمداخل العلاجية التي ربما يكون لها تأثيرًا إيجابيًا في تنمية الحساسية الصوتية لدى هؤلاء الأطفال مثل برامج التكامل الحسي.

ووضعت آيرس (2000) Ayres نظرية التكامل الحسي لتفسير العلاقة المحتملة بين العمليات العصبية المسئولة عن استقبال وتنظيم ودمج المدخلات الحسية، والمخرجات الناتجة، لإنتاج استجابات توافقية لمتطلبات البيئة (سعادة، ٢٠١٥)؛ (Wasilewski , 2018). ويعد التكامل الحسي من أهم استراتيجيات العلاج الوظيفي، والتي أثبتت قدرتها وإمكانيتها الفردية في تعزيز الأداء الوظيفي للأطفال، حيث توصف بأنها منهج يعزز قدرة الدماغ على تنظيم المدخلات الحسية لاستخدامها في السلوكيات التفاعلية مع الأشياء والآخرين (Davies & Gavin, 2007). كما أن التكامل الحسي يلعب دورًا فعالًا في تطور الكلام وتنمية مهارات الحساسية الصوتية لدى الأطفال، بالإضافة إلى أنه يعد من أحدث الطرق العلاجية الشاملة المستخدمة مع الأطفال الذين يعانون من إعاقة نفسية، وحركية، واضطرابات النطق، وصعوبات التعلم بصفة عامة واضطراب طيف توحد بصفة خاصة.

في هذا السياق، يذكر شوين، وآخرونSchoen et al. (٢٠١٨) أن التدريب على التكامل الحسي من ضمن البرامج الفعالة التي تسهم في تحسين المعالجة الصوتية لدى الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد. فالتكامل الحسي يستهدف تنشيط مختلف الحواس وتنبيهها وتجهيزها في المخ لتوفير استجابات ملائمة لمختلف المواقف (بركات، ٢٠١٨). ويضيف فيفز–فيلاروج وآخرون Vives-Vilarroig et al. (٢٠٢٢) أن التكامل الحسي هو: بناء عقلي يتم إنتاجه من خلال استقبال المنبهات التي يتلقاها الجهاز العصبي ومن التجارب الشخصية للفرد، فعندما يتلقى الدماغ هذه المنبهات فإنه ينفذ عملية تؤدي إلى تطوير استجابات متوافقة مع تلك المنبهات او المثيرات.

ويرى مصطفى (٢٠٢٠) أن التكامل الحسي هو: "استقبال البيانات من خلال مختلف الحواس وتكاملها ودمجها، لسلوك يتلاءم مع تباين المثيرات الحسية". ويؤكد محمد، وآخران (٢٠٢٠) على أن التكامل الحسي هو: من أبرز وأهم البرامج التدريبية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد؛ لأنه يقوم بدور فعال في تنظيم حواسهم ويربط بين مختلف الحواس لتعمل بكفاءة عالية مما ينعكس إيجابًا على أداء هؤلاء الأطفال. فالبرامج القائمة على أنشطة التكامل الحسي

ذات أهمية بالغة في الحفاظ على المعالجة الحسية لذوي اضطراب طيف التوحد في مراحل عمرية مبكرة.

ويؤكد كل من موسى (٢٠٢٣)؛ وكليفورد Clifford (2013) على أن استراتيجية التكامل الحسي من الاستراتيجيات الفعالة التي تستخدم مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بشكل عام. حيث يمكن أن تساعد في تنمية المهارات اللغوية، والمعالجات الصوتية، وتحسين إدارة الألم، والحد من العدوانية، والقلق الشديد، والسلوكيات المحرضة. كما أنها تساهم في زيادة التركيز والمشاركة لدى الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة الذين يفتقرون إلى المدخلات الحسية لإحداث تغير في سلوكياتهم وتنمية انتباههم وكفاءتهم الاجتماعية.

لذلك؛ ترى الباحثة أن توظيف برامج التكامل الحسي ربما تساعد في تنمية مهارات الحساسية الصوتية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد مرتفعي الأداء الوظيفي. ولذلك يسعى البحث الحالي إلى محاولة الكشف عن فاعلية برنامج قائم على التكامل الحسي في تنمية الحساسية الصوتية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

مشكلة البحث:

يعرف اضطراب طيف التوحد بأنه اضطراب نمائي عصبي يتميز بإعاقات متعددة. وبالرغم من تباين هذه الإعاقات في كمها وكيفها، ومن طفل إلى طفل آخر، إلا أن هناك اجماعًا على أن جوانب الإعاقة تشمل صعوبة في التواصل Communication Difficult، وقصور في اللغة Language Deficits، وسلوكيات نمطية متكررة وصعوبة في التفاعل الاجتماعي، وكذلك صعوبة في الاهتمامات والأنشطة، وما يرتبط بذلك من مشكلات، وقصور في التواصل مع الآخرين (Syu et al., 2020).

ومع الازدياد الواضح في معدل انتشار هذا الاضطراب سواء عالميًا أو محليًا، تظهر الحاجة إلى التدخلات مختلفة المناحي لتأهيل ورعاية هذه الفئة؛ فعلى المستوى العالمي؛ ووفقًا لمراكز مكافحة الأمراض والوقاية منها، نجد نسبة انتشار اضطراب طيف التوحد بين الأطفال تقدر بطفل واحد لكل ٦٨ طفل (Centers for Disease Control and Prevention, 2023)؛ كما قدرت المراكز ذاتها أن هناك زيادة في نسبة انتشار التوحد قدرها ١٠٪ في الولايات المتحدة منذ

عام ٢٠١٤ (Maenner et al., 2020). تختلف هذه النسبة باختلاف المجتمعات. عند تتبع نسبة انتشار التوحد في المملكة العربية السعودية في عام (٢٠٠٤) تراوحت ما بين (٣٠٠٠٠ – ٤٢٥٠٠) حالة توحد، منهم عدد لا يقل عن ٨٠٠٠ حالة توحد من النوع الكلاسيكي وذلك حسب الإحصائية غير الرسمية التي أقرها مجلس الوزراء السعودي (المغلوث، ٢٠٠٤). وفي عام (٢٠٠٥) وصلت نسبة التوحد في منطقة مكة المكرمة إلى (١,٠)، وهي أعلى نسبة انتشار لاضطرابات التوحد في مناطق المملكة (الوزنة، ٢٠٠٥). ومؤخراً؛ ذكرت هيئة رعاية الأشخاص ذوي الإعاقة (٢٠٢٣) أن تقديرات انتشار اضطراب طيف التوحد في المملكة العربية السعودية تصل إلى (٥٣,٢٨٢) حالة وذلك حسب نتائج مسح الهيئة العامة للإحصاء لذوي الإعاقة لعام (٢٠١٧).

وبذلك يتضح أن هناك ازديادًا واضحًا في عدد حالات الأطفال الذين شخصوا باعتبارهم يعانون من اضطرابات طيف التوحد في المملكة. الأمر الذي يؤكد وجود حاجة ماسة لتصميم وتنفيذ برامج علاجية فعالة لتعزيز التواصل اللفظي من خلال تنمية مهارات الحساسية الصوتية للمساعدة في تعلم أنماط بديلة للتواصل، والمهارات الاجتماعية التي قد تسهم في خفض الاضطرابات اللغوية والسلوكية الموجودة لديهم، والتي غالبًا ما أشارت الدراسات إلى دورها في تخفيف سلوكيات التوحّد. توصل موردوك وآخرين (Murdock et al., 2007) إلى أن الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد يعانون قصورًا شديدًا في الأفعال الكلامية المقيدة، وفي المبادآت اللفظية وغير اللفظية للتحية والتوديع وعدم التفاعل في المواقف الاجتماعية البسيطة. وهذا بدوره يقلل فرص ممارسة وتعلم المهارات الاجتماعية الإيجابية.

ولقد أكدت نتائج بحث ايلك–سافيك وآخرون Ilić-Savić et al. (٢٠٢١) على وجود ضعف في التكامل الحسي والكلام بصورة ملحوظة لدى أطفال طيف التوحد نتيجة لضعف المعالجة الحسية لديهم. كما أشارت نتائج بحث بن حليلم (٢٠٢٢) إلى أنهم يعانون من اضطرابات المعالجة الحسية. بالإضافة إلى صعوبة في دمج البيانات والمعلومات السمعية والبصرية (Stevenson et al., 2018).

ويذكر واسيليوسكي Wasilewski (٢٠١٨) أن ضعف التكامل الحسي يحدث عندما تتعطل قدرة الأنظمة الحسية المختلفة على تسجيل المحفزات ومعالجتها ودمجها وتعديلها، ودمج

المعلومات مع المدخلات الواردة من الأنظمة الأخرى. وعلى الرغم من ضعف القدرات والسلوك الحسي الإدراكي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، إلا أنه يمكن تعليمهم كيفية التفاعل بطرق أكثر فعالية للتنظيم الذاتي من خلال استخدام برامج التكامل الحسي (Stiegler & Davis, 2010). ويؤكد فاركاهاريسن (Farquharson et al., 2014) على أن تدريب الأطفال في مرحلة مبكرة على مهارات التكامل الحسي له تأثير فعال ومؤثر على اكتساب الحساسية الصوتية واللغة، وتحسن النطق.

لذلك يحتاج الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد إلى تأهيل ورعاية لكي يحيوا حياة طبيعية كأقرانهم ذوي النمو الطبيعي. حيث إنهم يحتاجون إلى التأهيل اللغوي والذي يتضمن أربع مراحل أساسية هي: مرحلة الإدراك الصوتي، ومرحلة التمييز بين الأصوات، ومرحلة التعرف على الأصوات والكلمات والجمل، ومرحلة فهم الكلام المسموع (Tambyraja et al., 2020).

لقد تبلورت مشكلة البحث الحالي من خلال اطلاع الباحثة على التراث السيكولوجي والبحوث المرتبطة بمتغيرات البحث، وفي هذا الصدد بينت نتائج بحث ستيجلور وديفيز (Stiegler and Davis) (٢٠١٠) أنه لا يوجد دليلًا قاطعًا على وجود اختلافات فسيولوجية حقيقية في الأنظمة السمعية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. فهم كغيرهم من الأطفال يشعرون بالخوف والقلق بشأن الصوت وقد يعانون من أحاسيس فسيولوجية غير سارة بسبب الاستجابات اللاإرادية أو السلوكية للأصوات غير المفضلة وانخفاض مستوى الحساسية الصوتية. كما أن الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد يعانون من اختلال وظيفي في التكامل الحسي، والمعالجة الصوتية، والسلوك النمطي. وغالبًا ما يرتبط ذلك الضعف الحسي الحركي ببنى جذع الدماغ (Kilroy et al., 2019).

ومما عزز إحساس الباحثة بمشكلة هذا البحث أن الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد مرتفعي الأداء الوظيفي يعانون من انخفاض في مستوى قدرتهم على فهم الكلام، وأنه يشيع لديهم انخفاض مهارات الحساسية الصوتية، وصعوبة التمييز والإدراك السمعي، بالإضافة إلى الندرة الملاحظة في البحوث العربية – بحسب علم الباحثة واطلاعها– التي تناولت برنامج لتنمية مهارات الحساسية الصوتية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وأن التكامل الحسي له أثر ايجابي في تحسين المهارات اللغوية الاستقبالية والتعبيرية والحساسية الصوتية، (Ingvalson et al., 2014;

(Aaron & Jessa, 2019) لذا؛ ارتأت الباحثة ضرورة إجراء هذا البحث والذي يهدف إلى تنمية الحساسية الصوتية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد من خلال برنامج قائم على التكامل الحسي.

وبناءً على ذلك، يمكن القول بوجود علاقة موجبة ما بين التكامل الحسي، والحساسية الصوتية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، نظرًا لأن توظيف التكامل الحسي يساعد على التعلم بشكل عام وتعلم اللغة والكلام وتنمية مهارات الحساسية الصوتية المرتبطة بالفونيمات والحركات اللغوية والقوافي بشكل خاص، وهذا ما أشارت إليه نتائج دراسات كل من شلينجر، وجاري Schlesinger and Gray (٢٠١٧)؛ لاجوي Lajoie, (٢٠٢٠) ؛ آيرس، وميلوكس Ayres and Mailloux, (٢٠٢٠) ؛ ايليك–سافيك، وآخرون Ilić-Savić et al. (٢٠٢١؛ وأخيرًا تؤكده دراسة فيفز–فيلاروج، وآخرون Vives-Vilarroig et al. (٢٠٢٢) وغيرهم من الدراسات التي أكدت على ضرورة وجود برامج للتكامل الحسي والاستفادة منها في تنمية مهارات الحساسية الصوتية لأطفال اضطراب طيف التوحد لما لها من أثر إيجابي على جميع جوانب نموهم، وللتغلب على صعوبات التواصل التي يعانون منها. كما يعتبر العجز في الحساسية الصوتية حجر عثرة أساسي في طريق تعليم الأطفال الذين يجدون صعوبة في تعلم القراءة وإدراك الكلام، والقدرة اللغوية الشفهية (Burgess, 2002).

مما سبق يمكن صياغة مشكلة هذا البحث والتي تتبلور في السؤال الرئيس التالي:

ما فاعلية برنامج قائم على التكامل الحسي في تنمية مهارات الحساسية الصوتية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد؟ والذي ينبثق منه السؤالين الفرعيين التاليين:

١. ما الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الحساسية الصوتية في القياس البعدي؟

٢. ما الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس الحساسية الصوتية في القياسين البعدي والتتبعي؟

أهداف البحث

١. التعرف على الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الحساسية الصوتية في القياس البعدي.

٢. التعرف على الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس الحساسية الصوتية في القياسين البعدي والتتبعي.

أهمية البحث:

أولًا: الأهمية النظرية:

١. تنطلق أهمية هذا البحث من الاهتمام العالمي بقضايا الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد؛ والتي تتناغم مع سياسة المملكة في دمج وتأهيل هذه الفئة وفي ضوء الأهداف المعلنة في المواثيق الدولية والخطط الوطنية.

٢. الحاجة المستمرة إلى اقتراح البرامج التدريبية والتربوية والعلاجية الموجهة، والتدخلات الفاعلة؛ ولاسيما التي تتعلق بالتواصل اللفظي وما ينتج عنه من تفاعل اجتماعي يعمل على تجويد حياة الأطفال وأسرهم والعاملين معهم.

٣. استخدام استراتيجية التكامل الحسي كاستراتيجيات علاجية فعالة وتطبيقها مع أطفال التوحد مرتفعي الأداء الوظيفي في برنامج منظم هادف في تنمية مهارات الحساسية الصوتية لديهم بغرض تأهيلهم وتقديم الرعاية لهم.

٤. الزيادة الملاحظة لانتشار هذا الاضطراب على مستوى المملكة، بالإضافة لما يتميز به أصحاب هذا الاضطراب من خصائص وسمات سلوكية واجتماعية ونفسية ونمائية تعوق نموهم وتفاعلهم.

٥. تقديم إطار نظري شامل يوضح التكامل الحسي ومهارات الحساسية الصوتية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد للاستفادة منه في عملية التأهيل الوظيفي أو التربوي أو في المجال البحثي.

ثانيًا: الأهمية التطبيقية:

١. إعداد برنامج قائم على التكامل الحسي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد لتنمية الحساسية الصوتية لديهم يستفيد منه عينة البحث كما يمكن الاستفادة منه وتعميمه على عينات مماثلة.

٢. إعداد أداة جديدة لإثراء المكتبة العربية متمثلة في "مقياس الحساسية الصوتية" والذي يناسب أطفال اضطراب طيف التوحد.

٣. قد تساعد نتائج البحث الحالي مخططي برامج التربية الخاصة والتأهيل ومعلمي التربية الخاصة واختصاصي النطق والكلام عند إعدادهم للبرامج التي تهدف إلى تنمية مهارات الحساسية الصوتية لدى أطفال التوحد.

٤. قد تساعد نتائج البحث الحالي في تقديم استراتيجيات حديثة للتكامل الحسي موجهه للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وهذا الأمر يسهم في تأهيل ورعاية تلك الفئة.

مصطلحات البحث:

١. التكامل الحسي: Sensory Integration

يعرف مونتس وآخرون Montse et al. (٢٠٢١) التكامل الحسي بأنه تلك العمليات العصبية التي تقوم بتنظيم الأحاسيس المتعددة القادمة من الجسم عبر الحواس المختلفة والبيئة المحيطة. وتعمل تلك العمليات على تعزيز قدرة الدماغ على تنظيم تلك المدخلات الحسية، مما يجعل الجهاز العصبي يعمل بصورة أفضل من خلال تنظيم وتعديل ودمج المعلومات الآتية من البيئة لتقوم بعملها كنظام متكامل، وبالتالي يصدر عن الطفل استجابة ملائمة.

٢. البرنامج القائم على التكامل الحسي The Program Based on Sensory Integration

هو مجموعة من الأنشطة التدريبية لتكامل وتوظيف وتنشيط حواس الطفل ذو اضطراب طيف التوحد من خلال تدريبه على ما يلي: (مقدمة لمفهوم القافية، اختيار الكلمة المقفاة، التعرف على كلمتين موقفتين، دمج الكلمات المقسمة إلى القوافي الاستهلالية .....) لتحسن من قدرة هذا الطفل على تحقيق تواصل وكفاءة لغوية متمثلة في ارتفاع مستوى الحساسية الصوتية".

٣. مهارات الحساسية الصوتية Phonological Sensitivity Skills

تعرف مهارات الحساسية الصوتية بأنها "القدرة على المعالجة الصوتية لخفض العجز اللغوي، وتطوير المهارات الصوتية بشكل تدريجي متزايد (Adams,1990, P. 33). وتعرفها الباحثة بأنها مهارات عقلية يقوم بها الطفل ذو اضطراب طيف التوحد مرتفع الأداء الوظيفي، وتتمثل في الإحساس بوجود أصوات والانتباه لها، ومعرفه مصدرها، واتجاهها، والتمييز بينها وبين الأصوات الأخرى، والتعرف على القوافي، ودمج الكلمات المنفصلة، ودمج القوافي الصوتية الاستهلالية، ودمج وحذف الوحدات الصوتية الصغرى. وتعرف إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد على مقياس الحساسية الصوتية (إعداد: الباحثة).

٤.الأطفال ذوو اضطراب طيف التوحد مرتفعي الأداء الوظيفي: High-Functioning Autistic Children

يعرف الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد مرتفعي الأداء الوظيفي بأنهم الأطفال الذين يمتلكون درجة ذكاء (٧٠) فما فوق ويعانون من الضعف في المهام التي تتطلب التجريد اللفظي والتفكير الاجتماعي، وعدم القدرة على فهم المعنى المتغير للكلمات في المواقف المختلفة، ويميلون إلى المثابرة على انطباعهم الأول بدلًا من التخلص منه بسهولة، بالإضافة إلى عجزهم عن مناقشة مشاعرهم أو الاهتمام بمشاعر الآخرين أو تلميحاتهم الاجتماعية (Schopler & Mesibov, 2013). وتعرفهم الباحثة إجرائيًا بأنهم الأطفال الذين تم تشخيصهم بأنهم ذوو اضطراب طيف التوحد مرتفعي الأداء الوظيفي وفق معايير الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس (DSM-5V)، وتراوحت نسب ذكائهم ما بين (٧٠-٨٠) على مقياس ستانفورد بينيه للذكاء، التي أخذت من سجلات مركز الرعاية النهارية المنتسبين إليها، بمتوسط (٧٥,٤) وانحراف معياري (٢,٤٧)، وتراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٥-٩) سنوات، بمتوسط (٧,٢٢) وانحراف معياري (١,٤٧)، ويعانون من قصور واضح في مهارات الحساسية الصوتية.

محددات البحث:

١. المحددات المكانية: طبق البرنامج في إحدى مراكز الرعاية النهارية بمحافظة المجمعة.

٢. المحددات البشرية: عينة من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد مرتفعي الأداء الوظيفي.

٣. المحددات الزمنية: طبق البرنامج خلال العام الدراسي ٢٠٢٣م.

الإطار النظري

أولًا التكامل الحسي Sensory Integration

التكامل الحسي وفقًا لتعريف الشخص (٢٠٠٦) هو علاقة اعتمادية متبادلة ويسيرة تحدث بين مدخلات عدد من الحواس بحيث يمكن أن تؤدي إلى معالجة حسية دقيقة وأكثر شمولية من تلك التي تقوم بها حاسة واحدة. ويستخدم مصطلح التكامل الحسي مع الأطفال كمدخل علاجي للعديد من المشكلات الحسية والحركية والانفعالية بغرض تحسين سلوكياتهم وأدائهم لمهارات الحياة اليومية.

وقد تم تطوير العلاج بالتكامل الحسي من خلال بناء وتقوية الروابط داخل الدماغ التي يطورها معظم الأطفال من خلال تجارب الطفولة. وتم تصميم العلاجات لمساعدة الأطفال على تفسير المدخلات الحسية وفهم ملاءمتها، والاستجابة لها خاصةً الاستجابة للمحفزات الخارجية التي غالبًا ما تكون خارجة عن إرادتهم (Shimizu et al., 2014).

ويتم تنفيذ إطار التكامل الحسي بشكل شائع أثناء ممارسة العلاج الوظيفي. كما يتم استخدامه بشكل متكرر مع الأطفال الذين يعانون من تأخر أو إعاقات نمائية. وتشمل المميزات الأساسية للتكامل الحسي في كونه علاجي، ويوفر الفرص لتجربة ودمج التغذية الراجعة باستخدام أنظمة حسية متعددة، ويقدم تحديات علاجية لمهارات الطفل، ودمج اهتمامات الطفل في العلاج، وتنظيم البيئة لدعم مشاركة الأطفال وتسهيل بيئة آمنة جسديًا وداعمة انفعاليًا، وتعديل الأنشطة لدعم نقاط القوة والضعف لدى الأطفال، وخلق فرص حسية في سياق اللعب لتطوير الدافع الداخلي (Leong et al., 2014).

والحواس هي أدواتنا لاكتشاف البيئة من حولنا. وتكمن أهمية الحواس في ثلاث مراحل هي الاكتشاف، والتحويل، والإرسال، فلكل حاسة من الحواس عنصر اكتشاف خاص به يسمى مستقبل، وهو عبارة عن خلية أو مجموعة خلايا تستجيب بطريقة خاصة لنوع معين من الطاقة الخارجية، حيث تحول طاقة المثير الخارجي لطاقة خاصة على شكل إثارة عصبية لنقل المعلومات

الخارجية للمراكز العصبية حيث تتم الاستجابة للمحفز وبذلك تتحول طاقة المحفز (صوت–ضوء–مثير–صورة–منبه) إلى الجهاز العصبي المركزي عن طريق الأعصاب من خلال الإشارات العصبية (Watling & Dietz, 2017).

ومن أهم المؤشرات على وجود قصور في التكامل الحسي، شعور الطفل بعدم الأمان العاطفي، وفقدانه الشعور بوضع جسمه في الفراغ، أو فقدان الاحساس بالأمان في الحركة التي تكون ضد الجاذبية الأرضية، قصور الإدراك الحسي والبصري، وضعف المهارات الاجتماعية واللغوية مثل تأخر اللغة والكلام الذي يؤدي إلى تدني الشعور بالثقة بالنفس. وهنا يجب التدخل لتوظيف مهارات الجسم باستخدام البرامج العلاجية بطريقة تكاملية ومفيدة، لتنبيه الحواس واستثارتها بطريقة منظمة ليرتقي بها إلى مرحلة التكامل الحسي العصبي (Ji hyun, 2018)). ويمكن القول إن التكامل الحسي يبدأ في مرحلة تكوين الجنين في رحم الأم حيث تنمو الحواس بشكل مبكر وتتفاعل مع بعضها كحاسة السمع، والبصر، والتذوق، والشم والتي تنمو وتتطور فيما بعد (Schoen et al., 2019)، وأوضح مثال على مفهوم التكامل الحسي العصبي هو ذلك التكامل في حواس اللمس والشم مع عمليات البلع، والتنفس، والمص أثناء الرضاعة الطبيعية للطفل الرضيع (خميس، ٢٠٢٠).

ويعرف كل من خليفة، وباسليم (٢٠٢١) التكامل الحسي بأنه: العملية العصبية البيولوجية الداخلية التي يتم من خلالها تصنيف وتنظيم المخ للمثيرات الحسية المختلفة التي يستقبلها، والتي تسمح للمخ بتجميع الأجزاء لتكوين كل متكامل، ثم يقوم بإضفاء المعنى عليها من خلال مقارنتها بالخبرات السابقة لتحقيق أعلى مستوى من التآزر الحس حركي.

ويتفق كل من الشورى (٢٠٢٢)، وموسى (٢٠٢٣) على أن التكامل الحسي هو: عملية يقوم بها المخ بطريقة لا شعورية بهدف معالجة وتنظيم المعلومات التي تم استخلاصها من حواس الجسم. فكون الطفل التوحدي يعاني من اضطراب التكامل الحسي فهو غير قادر على التفاعل الاجتماعي وتكوين علاقات مع الأقران، بالإضافة إلى ضعف الانتباه، والسلوك النمطي، وتكون الاهتمامات لديه مقيدة ومحددة.

وترى الباحثة؛ أن التكامل الحسي هو: عملية توظيف الطفل ذو اضطراب طيف التوحد لأكثر من حاسة مما يساعد على ربط جميع المعلومات الواردة من الحواس وبذلك تمكنه من الاستجابة الصحيحة لجميع المثيرات التي يتلقاها وإدراك الموقف الذي يوضع فيه ويتعامل معه على حسب امكاناته وقدراته العقلية المعرفية.

نظرية التكامل الحسي: Sensory Integration Theory

تم تطوير الفهم التام للتكامل الحسي في أواخر الستينيات والسبعينيات من القرن الماضي على يد جين آيرس Jean Ayres؛ وهي طبيبة نفسية ومعالجة وظيفية تتمتع بفهم كبير لعلم الأعصاب وتعمل في الولايات المتحدة الأمريكية. وكانت آيرس مهتمة بتوضيح كيف يمكن أن ترتبط الصعوبات في تلقي ومعالجة المعلومات الحسية من جسد الفرد وبيئته بالصعوبات في المدرسة أو استخدام الجسد للانخراط في الحياة اليومية. حيث ترسل الأجزاء المختلفة من أجسامنا التي تتلقى المعلومات الحسية من بيئتنا (مثل الجلد والعينين والأذنين) هذه المعلومات وترسلها إلى الجهاز العصبي المركزي. ثم يقوم الدماغ بتفسير تلك المعلومات، ويقارنها بالمعلومات الأخرى المخزنة في ذاكرتنا. ومن ثم؛ يقوم الدماغ باستخدام كل هذه المعلومات لمساعدتنا على الاستجابة لبيئتنا بفعالية. لذلك؛ فإن التكامل الحسي مهم في كل الأشياء التي نحتاج إلى القيام بها (مثل ارتداء الملابس، وتناول الطعام، والتواصل الاجتماعي، والتعلم، والعمل) (Schaaf et al., 2018).

ويحدث تطور التكامل الحسي بالنسبة لمعظمنا عندما نكون صغارًا كجزء من تطورنا الطبيعي، من خلال النشاطات التي نقوم بها مثل التدحرج، والزحف، والمشي، واللعب. وقد لا يحدث تطور التكامل الحسي بشكل طبيعي بالنسبة لبعض الأشخاص مثل فئة التوحد. وقد طورت Jean Ayres نظرية حول ما يحدث عندما لا يتطور التكامل الحسي بشكل جيد. وطوّرت طريقة لتقييم هذه الصعوبات، وطريقة لمعالجتها، وأجرت بحثًا لتطوير وفهم التكامل الحسي، وعالجت العديد من الأطفال الذين يعانون من صعوبات التكامل الحسي. ومنذ ذلك الحين واصل عدد من المعالجين الوظيفين عملها ومع تقنيات تصوير الدماغ الجديدة تم تأكيد ودعم الكثير مما افترضته (Mikami et al., 2020).

ثانيًا: الحساسية الصوتية Phonological Sensitivity

يشار إلى الحساسية الصوتية على أنها: القدرة على دمج أو حذف الفونيمات والقوافي". وتشمل مهارات الحساسية الصوتية أربعة مستويات كالتالي: (الكلمات، والمقاطع، والبدايات، والفونيمات) والتي تتمثل في أربعة مهام هي: (دمج الفونيمات، حذف الفونيمات، التعرف على القافية، والفونيمات الاستهلالية) والتي تعكس قدرة الفرد للحساسية الصوتية (Anthony, 2001). وتعتبر الفروق الفردية في الحساسية الصوتية أحد أقوى العوامل التي يمكن التنبؤ بها على قدرة الأشخاص على فك تشفير الكلمات المبكرة، كما يعتبر العجز في الحساسية الصوتية حجر عثرة أساسي في طريق تعليم أطفال ما قبل عمر المدرسة وكذلك الأطفال في سن المدرسة الذين يجدون صعوبة في تعلم القراءة وإدراك الكلام، والقدرة اللغوية الشفهية (Burgess, 2002)).

وتعرف الحساسية الصوتية بأنها القدرة على التعامل مع البنية الصوتية للغة الشفهية، وتشمل كل من الوعي الصوتي (أي القدرة على التعامل مع الصوتيات) والمزيد من المهارات الصوتية البدائية مثل اكتشاف القافية. ويتعلم الأطفال الذين لديهم حساسية صوتية أكثر تطورًا القراءة بشكل أسرع من الأطفال ذوي الحساسية الصوتية الأقل تطورًا، وهذه العلاقة موجودة حتى بعد استبعاد التباين الناتج عن معدل الذكاء والمفردات والذاكرة والطبقة الاجتماعية. (Anthony et al., 2003).

كما تعرف الحساسية الصوتية بأنَّها: الوحدة الأساسية لأصوات الكلام والقدرة على التمايز بين تلك الأصوات" (Shaywitz, 2003). وإذا تم إدراك كيفية اكتساب مهارات الحساسية الصوتية لدى الأطفال، يمكن تصميم أدوات دقيقة لقياس مهارات الحساسية الصوتية (Anthony et al., 2003). ففي دراسة جونج، وآخرون (Jong et al., 2002) تلقت مجموعة من (١٤) طفلًا بعمر (٥) سنوات يعانون من صعوبات قراءة تدريبًا على الحساسية الصوتية. وكان أداء تلك المجموعة بالمقارنة بالمجموعة الضابطة أفضل على مقاييس معرفة الحروف والحساسية الصوتية (القافية وتصنيف الصوت الأول). بل أنهم تعلموا كلمات غير مألوفة من الناحية الصوتية بسهولة أكبر من الذين لم يتلقوا تدريبًا.

ويشار إلى الحساسية الصوتية بأنَّها القدرات الصوتية المرتبطة باللغة التعبيرية والتفكير اللغوي (Pufpaff, 2005).

ويرتبط اكتساب مهارات الحساسية الصوتية بالتسمية السريعة التي تعتبر بمثابة جزءًا من النواة الصوتية، ويوجد ارتباط موجب ما بين مهارات الحساسية الصوتية وبين مهام القراءة والكتابة لدى الأطفال، فكلما زاد مستوى الحساسية الصوتية ارتقت مهارات القراءة والكتابة والعكس (Cronin & Carver, 2008; Pufpaff, 2009).

وتعتبر مهارات الحساسية الصوتية التي تتطلب الدمج الجزئي (مثلا: نج/ م = نجم) أسهل من تلك التي تتطلب الدمج الكلي (مثلا: ن/ج/م) أو تجزئة كاملة (مثلا: نجم= ن/ج/م) (وهدان، وأحمد، ٢٠١٧ ;Pufpaff, 2009). ويمكن النظر إلى الطبيعة التطورية للحساسية الصوتية كتقدم يبدأ بقدرة الطفل على تحليل وحدات أكبر من الصوت ويستمر تدريجيًا في الصعوبة حتى يتمكن الطفل من تحليل أصغر وحدات الصوت (الصوتيات). فالأطفال يتقدمون في القدرة على التعرف على الكلمات بأكملها إلى القدرة على التعرف على أجزاء أصغر من الكلمات تدريجيًا (على سبيل المثال، الكلمات الكاملة إلى مقاطع لفظية، واستهلالية، وكلمات. وكذلك الإيقاعات إلى الصوتيات في نهاية المطاف). وبشكل عام، فإن الأطفال قادرون على العمل مع وحدات صوتية أكبر قبل الوحدات الصوتية الأصغر منها (Mott & Rutherford, ,2012).

وينظر إلى مصطلح "الحساسية الصوتية" على أنه القدرة على اكتشاف المقاطع الصوتية للكلمات المنطوقة ومعالجتها. فهو سلسلة متواصلة تتراوح من الحساسية "العميقة" إلى الحساسية "السطحية". وتتطلب المهام التي تشير إلى مستويات أعمق من الحساسية الصوتية تقارير ذاتية أكثر وضوحًا عن الوحدات الأصغر حجمًا (على سبيل المثال، الفونيمات مقابل المقاطع الصوتية). فهو مصطلح واسع يشمل الوعي بالفونيمات وصولا إلى الوعي الصوتي بالكلمات (Eissa, 2014)

وتؤكد الباحثة أن الحساسية الصوتية تتمثل في تعريض الأطفال للأصوات، وأصوات الحروف، والكلمات، والمقاطع والقوافي. ويتضمن جزء من الحساسية الصوتية عزل الأصوات

ومعالجتها والتعرف عليها. فهي التلاعب بالتركيبات الصوتية للغة الشفهية حيث يبدأ الأطفال ذوو المستوى المنخفض في المدرسة بمهارات حساسية صوتية أقل من أقرانهم.

علاوة على ذلك؛ فإن الأطفال الذين يعانون من صعوبات في معالجة المعلومات الصوتية لديهم أيضا صعوبات في القراءة، ويحتاج هؤلاء الأطفال إلى الدعم بشكل مبكر لتقليل آثار خلل المعالجة الصوتية، لذا؛ تظهر أهمية قيام معلموا مرحلة ما قبل المدرسة بدمج الحساسية الصوتية في ممارساتهم التعليمية لتقديم أفضل دعم للأطفال، ويكون ذلك من خلال إتاحة الفرصة للأطفال لتجربة الصوت من خلال الأغاني والقصص وأنشطة القافية، وغيرها (Sha'Breau, 2017).

وتنشأ الاختلافات الصوتية المرتبطة بصعوبات تعلم القراءة من التشفير غير الكامل أو غير الدقيق للكلام، مثل ضعف الحساسية للتغيرات الصوتية السريعة أثناء الكلام. فالتمييز النسبي للتمثيلات الصوتية في الإدراك أو الإنتاج قد يتنبأ بقدرات القراءة لدى الأطفال في مرحلة ما قبل القراءة والكتابة في المستقبل (Li et al., 2019). وتكون الحساسية للأصوات مستقرة طوال الحياة، ويزداد انتاج الأصوات صعوبة مع التقدم في العمر (Diaz et al., 2021).

وتقوم الحساسية الفونولوجية على مكونين متمايزين أحدهما الوعي الفونولوجي Phonological Awareness (PA) والذي يشير إلى القدرة على التلاعب بالوحدات الصوتية التي تتجاوز الصوت المفرد (الفونيمي) مثل القدرة على عد الكلمات داخل الجملة، والتعرف على المقاطع الصوتية داخل الكلمة الواحدة، والقدرة على إنتاج الكلمات ذات القافية الواحدة. بينما يتمثل المكون الآخر في الوعي الفونيميPhonemic Awareness ويشير إلى القدرة على التعامل مع الوحدات الفونيمية الصغيرة التي تعتبر المكون الأساسي لتكوين الكلمات. ويمكن النظر إلى الحساسية الصوتية على أنها بناء هرمي في قاعدة الوعي الفونولوجي والذي يعتبر اكتسابه أمرًا سهلاً. والوعي الفونولوجي هو "إدراك أن اللغة المنطوقة تتكون من سلسلة من الأصوات التي تستلزم القدرة على التعرف على الأصوات وتحديدها وتعديلها في سياق اللغة المنطوقة (Ashby et al., 2022; Samuel et al., 2022).

وترى الباحثة أن الحساسية الصوتية هي: عملية وعي الطفل ذو اضطراب طيف التوحد بالأصوات، ومعرفة اتجاهها ومصدرها، والتمييز بينها. وتتكون الحساسية الصوتية من كل من

الوعي الصوتي والوعي الفونيمي. ويمثل كل منهما مجموعة مميزة من المهارات التي تظهر في تسلسل تنموي. وقد تكون الحساسية الصوتية هي المهارة قبل الأخيرة المطلوبة لترجمة الشفرة الأبجدية والمستوى الأدنى من علم الأصوات.

ثالثًا: دور التكامل الحسي في تنمية الحساسية الصوتية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد

يلعب التكامل الحسي دورًا فعالًا في تنمية الحساسية الصوتية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. كما أكدت على ذلك نتائج بحث البرديني (٢٠٠٦). والتي أشارت إلى أن هناك علاقة ارتباطية سالبة بين –اللغة واضطراب التكامل الحسي–عند الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. أي أنه كلما زادت مهارات التكامل الحسي تحسنت مهارات الحساسية الصوتية.

وتوصلت نتائج بحث كوينج، ورودني Koenig and Rudney (٢٠١٠) إلى أثر مشاكل المعالجة والتكامل الحسي الكبير على الأداء الوظيفي. وبينت أن للتكامل الحسي أثره الفعال على مهارات الحياة اليومية، وكذلك الانتباه الاجتماعي، والمهارات اللغوية، والحساسية الصوتية والاجتماعية، والتعليم، واللعب، والراحة، والاستجمام، والعمل.

كما أكدت نتائج بحث ستيجلر، ودايفز Stiegler and Davis (٢٠١٠) دور التدخل القائم على التكامل الحسي في تنمية الحساسية الصوتية والتنظيم الذاتي لدى أطفال التوحد. وأكدت نتائج بحث كل من البهنساوي وآخران (٢٠١٦)، بركات (٢٠١٨) فعالية التدخل المبكر القائم على التكامل الحسي في تحسين التواصل غير اللفظي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. في السياق ذاته، اتفقت نتائج العديد من الدراسات على أن التدريب المرتكز على فنيات التكامل الحسي له تأثير إيجابي في تحسين الذاكرة السمعية، والحساسية الصوتية، وتنمية المهارات اللغوية والرعاية الذاتية (أبو العطا،٢٠٢٢ ;Naghibosaddat, 2022; Vitomsk 2023).

مما سبق يتضح دور التدخل القائم على التكامل الحسي في تنمية الحساسية الصوتية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

الأبحاث السابقة:

فيما يلي تستعرض الباحثة ما أتيح لها من أبحاث سابقة:

هدف بحث عبد الحميد والحموري (٢٠١٤) إلى الكشف عن فاعلية التدريب على التكامل الحسي من خلال تنمية مهارتي التعبير الكلامي والفهم لدى (١٢) طالبًا من التوحديين. حيث تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٩,٣-١٤,١) عامًا. وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس المهارات اللغوية للأطفال التوحديين والبرنامج التدريبي الخاص بالبحث. توصلت النتائج إلى فاعلية البرنامج في تحسين مهاراتي الفهم والتعبير الكلامي لدى المجموعة التجريبية.

في حين أجرى البهنساوي وآخران (٢٠١٦) بحث هدف إلى بناء برنامج للتدخل المبكر القائم على التكامل الحسي ومعرفة أثره على تنمية التواصل غير اللفظي لدى (٥) من أطفال طيف التوحد بمتوسط عمر خمس سنوات. ولتحقيق أهداف البحث استخدم الباحثون برنامج قائم على التدخل الحسي ومقياس التواصل غير اللفظي. وأظهرت النتائج تحسن التواصل غير اللفظي لدى المجموعة التجريبية بعد التدخل لصالح القياس البعدي.

وتقصى كل من وهدان وأحمد (٢٠١٧) فعالية برنامج للوعي الفونولوجي المحوسب في تحسين الحساسية الصوتية لدى التلميذات ذوات اضطراب التوحد بالطائف، طبق البحث على عينة قوامها (٨) تلميذات من ذوات اضطراب التوحد اللاتي تراوحت أعمارهن الزمنية ما بين (٨-١٠) سنوات. وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس ستانفورد بينيه للذكاء، ومقياس الحساسية الصوتية، والبرنامج التدريبي القائم على الوعي الفونولوجي (إعداد: الباحثتين) وتوصلت نتائج البحث إلى فعالية برنامج الوعي الفونولوجي المحوسب في تحسين الحساسية الصوتية لدى عينة البحث.

وهدف بحث بركات (٢٠١٨) إلى تنمية بعض مهارات التواصل غير اللفظي لدى (٥) أطفال ذكور من ذوي اضطراب طيف التوحد باستخدام فنيات التكامل الحسي لتنمية بعدي التواصل البصري، والإشارات والإيماءات الجسدية، والذين تراوحت أعمارهم الزمنية مابين (٧-٩) سنوات. وباستخدام مقياس تقييم اضطراب التكامل الحسي، ومقياس تقييم التواصل غير اللفظي،

وبرنامج التكامل الحسي، أظهرت نتائج البحث فعالية برنامج التكامل الحسي في تحسين بعض مهارات التواصل غير اللفظي.

وأجرى عطيانه (٢٠١٩) بحث للكشف عن فاعلية برنامج قائم على أنشطة التكامل الحسي في خفض مظاهر التوحد لدى (١٦ طفلاً)، تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٦-٩ سنوات). كما تراوحت درجة ذكائهم على مقياس جودارد للذكاء ما بين (٤٠– ٥٥). تمثلت أدوات الدراسة في استبانة المشكلات الحسية التي أعدتها الباحثة، ومقياس "جيليام" لتشخيص التوحد، بالإضافة إلى البرنامج التدريبي المستخدم في البحث. وقد أسفرت نتائج البحث عن فعالية أنشطة التكامل الحسي في خفض مظاهر التوحد.

وهدف بحث كل من باواكد، وغريب (٢٠١٩) إلى تقصي فاعلية برنامج قائم على التكامل الحسي في محاولة لخفض بعض أعراض اضطراب الحساسية اللمسية لدى (٣) أطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد تم تدريبهم باستخدام برنامج قائم على التكامل الحسي بهدف خفض اضطراب المعالجة الحسية اللمسية والمتمثل في فرط الحساسية الخاصة بلمس الماء. وأفادت نتائج البحث فاعلية البرنامج التدريبي بتحقيق الهدف العام من البرنامج خلال ثلاث جلسات متتالية في النجاح لغسل اليدين بنسبة (١٠٠٪).

واستهدف بحث عليوة (٢٠٢٠) تخفيف السلوكيات النمطية باستخدام برنامج تكامل حسي واختبار فاعليته لدى (١٠) أطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد منهم (٥) مجموعة تجريبية، و(٥) مجموعة ضابطة، تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٤-٩) سنوات. وباستخدام مقياس السلوكيات النمطية، وبرنامج التكامل الحسي، توصلت نتائج البحث إلى فاعلية البرنامج القائم على نظرية التكامل الحسي لتعديل السلوكيات النمطية لدى أطفال اضطراب التوحد.

وهدف بحث محمد (٢٠٢٠) إلى التعرف على فعالية برنامج تدريبي باستخدام التكامل الحسي في خفض اضطراب المعالجة الحسية وتقصي أثر ذلك في المصاداة لدى عينة قوامها (١٢) طفلًا من المشخصين باضطراب طيف التوحد، موزعين بالتساوي على مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية، تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٦-٩) سنوات. وباستخدام مقياس ستانفورد-بينية للذكاء، ومقياس جيليام لتشخيص التوحد، ومقياس اضطراب المعالجة الحسية، ومقياس المصاداة،

والبرنامج التدريبي باستخدام التكامل الحسي. أسفرت نتائج البحث عن فعالية البرنامج التدريبي باستخدام التكامل الحسي في خفض اضطراب المعالجة الحسية والمصاداة لدى أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي مقارنة بالمجموعة الضابطة.

وأجرى فيرنانديز وآخرون Fernandez et al. (2021) بحثًا للتعرف على العلاقة بين الوظائف التنفيذية والمعالجة الحسية والسلوك لدى ذوي اضطراب طيف التوحد. وتكونت عينة البحث من (٧٩) طفلًا لديه اضطراب طيف التوحد، تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٤–١٦) سنة. وأظهرت نتائج البحث ارتباطات مهمة بين الوظائف التنفيذية والمعالجة الحسية والسلوك. وتوصلت النتائج أيضًا إلى وجود أثر للدور الوسيط للوظائف التنفيذية في العلاقة بين تشوهات المعالجة الحسية والمشاكل السلوكية لدى ذوي اضطراب طيف التوحد.

واستهدف بحث مصطفى (٢٠٢١) التحقق من فاعلية أنشطة التكامل الحسي في تحسين بعض الوظائف الحسية لدى أطفال الروضة ذوي اضطراب التوحد، وتكونت عينة البحث الأساسية من (١٢) طفلًا. واستخدم الباحث القائمة الحسية، وبرنامج أنشطة التكامل الحسي. وتوصلت نتائج البحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أطفال الروضة ذوي اضطراب التوحد في القياسين القبلي والبعدي على قائمة الوظائف الحسية (بعد الحركة، بعد التواصل البصري مع الأشخاص والأشياء، بعد اللمس، بعد الاستماع) في اتجاه القياس البعدي.

وهدف بحث خليفة وباسليم (٢٠٢١) إلى تنمية الانتباه الاجتماعي وخفض حدة التجول العقلي من خلال بناء برنامج تدريبي قائم على التكامل الحسي وذلك لدى عينة قوامها (٨) أطفال توحديين منهم (٤) أطفال مجموعة تجريبية، والثانية (٤) أطفال مجموعة ضابطة. وتراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٨,٤–١٠) سنوات. تمثلت أدوات البحث في اختبار اضطراب طيف التوحد، ومقياس الانتباه الاجتماعي، واختبار التجول العقلي، والبرنامج التدريبي القائم على التكامل الحسي. وأشارت نتائج البحث إلى فعالية البرنامج في خفض التجول العقلي وتنمية الاجتماعي وفقًا للفروق التي وجدت في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

وهدف بحث ايليك سافيك وآخرونIlić-Savić et al.(٢٠٢١) إلى التحقق من العلاقة بين التكامل الحسي والكلام. حيث أكدت النتائج على أهمية البحث في المعالجة الحسية من أجل أداء وتطوير الكلام لدى الأطفال. وأشارت نتائج البحث إلى وجود أدلة تجريبية ونظرية على الإدراك الحسي غير النمطي لدى الأطفال المصابين بالشلل الدماغي والتوحد والإعاقة الذهنية. وتم اكتشاف أن ضعف المعالجة الحسية لدى هؤلاء الأطفال يؤثر على التكامل متعدد الحواس والذي يؤثر بشكل غير مباشر على القدرة على إدراك الكلام والتمييز الصوتي، وهو ضعيف لدى هؤلاء الأطفال.

واستهدف بحث عبد الملاك وآخران (٢٠٢٢) التحقق من فاعلية برنامج تدريبي قائم على التكامل الحسي في خفض الخلل الحسي وتنمية التواصل اللفظي والتفاعل الاجتماعي لدى عينة البحث المكونة من (١٠) أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. لتحقيق هدف البحث أعدت الباحثة مقياس التواصل اللفظي، ومقياس المهارات الاجتماعية، وبرنامج تدريبي لتنمية اللغة والمهارات الاجتماعية، استخدمت أيضًا مقياس جيليام التقديري. أوضحت نتائج البحث فعالية البرنامج التدريبي المقترح في خفض الخلل الحسي وتنمية التواصل اللفظي والتفاعل الاجتماعي لدى أفراد المجموعة التجريبية.

وهدف بحث بن حليلم (٢٠٢٢) إلى التعرف على مستوى اضطرابات المعالجة الحسية والفروق في مستوى هذه الاضطرابات تبعًا لمتغيري (عمر الطفل، وشدة الاضطراب) لدى (٣٩) طفل توحدي تراوحت أعمارهم ما بين (٣-٨) سنوات. استخدم الباحث مقياس تقييم المشكلات الحسية. وأظهرت نتائج البحث أن مستوى اضطرابات المعالجة الحسية لدى الأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد كان متوسطاً. بالإضافة إلى عدم وجود فروق جوهرية في مستوى اضطرابات المعالجة الحسية قد تعزى إلى متغيري (العمر الزمني-شدة الاضطراب).

واستهدف بحث فهمي (٢٠٢٢) التحقق من فعالية برنامج علاجي مقترح قائم على نظرية التكامل الحسي في خفض حدة الاضطرابات الحسية لدى عينة تجريبية (ن= ٥) من أطفال التوحد، والتحقق من مدى استمرارية هذه الفعالية في القياس التتبعي. وقد طبق الباحث القائمة الحسية على (١٠٠) طفل وطفلة، والبرنامج العلاجي المقترح. أسفرت نتائج البحث عن فعالية البرنامج العلاجي المقترح في خفض حدة الاضطرابات الحسية (الإبصار، والتواصل بالعين مع

الناس والأشياء، والسمع). كما أبرزت النتائج نجاح البرنامج في استمرارية التحسن لدى أفراد العينة المستهدفة بالبحث مما يدل على أن البرنامج العلاجي له تأثير طويل الأمد.

وأجرى يودن وآخرون Uddin et al.(٢٠٢٢) بحثًا لمعرفة ما إذا كان التكامل الحسي هو العملية الأكثر فعالية لتحسين الأداء الوظيفي لدى (٥٠) طفلًا ممن لديهم اضطراب طيف التوحد، مقسمين بالتساوي إلى مجموعتين تجريبية وضابطة من خلال الملاحظة باستخدام استبيان منظم يعتمد على التكامل الحسي واختبار التطبيق العملي والمعالجة الحسية والتعديل السلوكي، تم تطبيق اختبار ما قبل وبعد تقديم العلاج في كلتا المجموعتين وتم تنفيذ المجموعات لمراقبة الاختلافات، وتوصلت النتائج إلى فعالية التكامل الحسي في تحسين الانتباه والكلام والفهم لدى أفراد المجموعة التجريبية بالمقارنة بالمجموعة الضابطة.

واستهدف بحث فيتومسك Vitomsk (٢٠٢٣) تقييم فعالية العلاج الوظيفي والتكامل الحسي في تحسين مستوى الرعاية الذاتية في مرحلة الطفولة المبكرة لدى (٦٠) طفل توحدي تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٣ –٥) سنوات، خلال مجموعات ثلاث؛ المجموعة الأولى تلقت العلاج الوظيفي لمدة (٣) جلسات اسبوعيًا، وهدفت إلى تكوين مهارات الرعاية الذاتية، والثانية تلقت التكامل الحسي بواقع جلستين في الأسبوع، والثالثة ضابطة خضعت لبرنامج تصحيح معياري باستشارة معالج مهني لمدة (٦) أشهر. وباستخدام استبانة لتقييم إعاقة الأطفال ومقياس للرعاية الذاتية، توصلت النتائج إلى فعالية العلاج الوظيفي والتكامل الحسي في تحسين مستوى الرعاية الذاتية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

التعليق على البحوث السابقة:

يتضح من عرض البحوث السابقة طبيعة العلاقة ما بين التكامل الحسي وبعض المتغيرات الأخرى. تناولت البحوث السابقة الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وتنوعت العينات ما بين أطفال ما قبل المدرسة مثل بحث كل من البهنساوي وآخران (٢٠١٦)؛ بحث Vitomsk, 2023 ما بين (٦–١٢) عام مثل بحث البرديني (٢٠٠٦). وقد استخدمت معظم البحوث المنهج شبه التجريبي مثل عبد الملاك وآخران (٢٠٢٢)؛ وفهمي (٢٠٢٢). بالنسبة لأدوات القياس استخدم بحث كل من عبد الحميد والحموري (٢٠١٤)، وهدان وأحمد (٢٠١٧)؛ باواكد وغريب

(٢٠١٩)؛ ومحمد (٢٠٢٠) مقياسي (تقييم اضطراب التكامل الحسي–تقييم التواصل غير اللفظي)، والبرنامج العلاجي القائم على التكامل الحسي، ومقياس المهارات اللغوية، ومقياس الحساسية الصوتية واضطراب الحساسية اللمسية، ومقياس اضطراب المعالجة الحسية. وتوصلت نتائج بحث فهمي (٢٠٢٢) إلى فعالية برنامج علاجي مقترح قائم على نظرية التكامل الحسي هدف إلى خفض حدة الاضطرابات الحسية؛ لدى عينة من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. بينما توصلت نتائج بحث يودن، وآخرون Uddin et al. (٢٠٢٢) إلى فعالية التكامل الحسي في تحسين الانتباه والكلام والفهم للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. كما توصلت نتائج بحث فيتومسك Vitomsk, 2023 إلى فعالية العلاج الوظيفي والتكامل الحسي في تحسين مستوى الرعاية الذاتية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في عمر مبكر.

أوجه التشابه والاختلاف بين البحث الحالي والبحوث السابقة:

١. من خلال ما تم استعراضه من أدبيات سابقة في مجال البحث نلاحظ وجود ندرة في الدراسات والبحوث التي تناولت فاعلية برنامج قائم على التكامل الحسي في تنمية مهارات الحساسية الصوتية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، في حدود علم الباحثة.

٢. اتفق البحث الحالي في تبني برنامج قائم على التكامل الحسي مع بعض الدراسات والبحوث مثل البهنساوي، الحديبي، وعبد الخالق (٢٠١٦)، وعليوة (٢٠٢٠)، وخليفة وباسليم (٢٠٢١)، (Uddin et al. 2022) (Vitomsk, 2023) وإن كان يختلف معها في الأدوات والعينة والبرنامج.

٣. يختلف البحث عن جميع الدراسات والبحوث السابقة في تبني قضية تنمية مهارات الحساسية الصوتية من خلال برنامج قائم على التكامل الحسي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد مما ينعكس إيجابًا عليهم.

٤. استفادت الباحثة من بعض البحوث في تصميم مقياس مهارات الحساسية الصوتية مع الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد خاصة تشخيصهم مثل عطيانه (٢٠١٩)، وباواكد وغريب (٢٠١٩)، و(Fernandez et al., 2021، وبحث محمد (٢٠٢٠)، و(Uddin et al., 2022) و(Vitomsk, 2023) وإن كان يختلف معها في البيئة والعينة التي سيطبق عليها.

فروض البحث:

في ضوء ما تم عرضه من أدبيات وبحوث سابقة تأتي فروض البحث كما يلي:

١. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس الحساسية الصوتية في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في مقياس الحساسية الصوتية في القياسين البعدي والتتبعي.

المنهجية والإجراءات

منهج البحث:

اتبعت الباحثة في البحث الحالي المنهج شبه التجريبي لتقصي فعالية برنامج قائم على التكامل الحسي (المتغير المستقل) في تنمية مهارات الحساسية الصوتية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد (المتغير التابع) بالإضافة إلى التصميم التجريبي ذي المجموعتين (الضابطة-التجريبية) والقياسات المتكررة (قبلي-بعدي -تتبعي) لمتغيرات البحث.

مجتمع وعينة البحث:

تمثلت عينة البحث الحالي في (١٩) من أطفال التوحد مرتفعي الأداء الوظيفي (المشخصين من جهات طبية معتمدة) من الملتحقين بأحد مراكز الرعاية النهارية بمحافظة المجمعة. تكونت عينة البحث الأساسية من (١٠) أطفال (٧ذكور،٣ بنات) تم اختيارهم بطريقة قصدية بنسبة ذكاء تراوحت ما بين (٧٠-٨٠) على مقياس ستانفورد بينيه للذكاء بمتوسط (٧٥,٤) وانحراف معياري (٢,٤٧)، وتراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٥-٩) سنوات، بمتوسط (٧,٢٢) وانحراف معياري (١,٤٧)، وتم تقسيمهم الى مجموعتين تجريبية (٣ أولاد، بنتان)، ومجموعة ضابطة (٤ أولاد وبنت)، وروعي في اختيار عينة البحث الأساسية التكافؤ في العمر الزمني، الذكاء، ومستوى الحساسية الصوتية.

إجراءات تكافؤ العينة:

تم حساب تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في بعض المتغيرات باستخدام اختبار(*) مان ويتنى Mann Whiteny للأزواج غير المتماثلة، كما هو موضح بجدول (١):

جدول ١ قيمة "U" لمتوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على متغيرات البحث في القياس القبلي.

المتغيرات	المجموعة التجريبية ن = ٥		المجموعة الضابطة ن = ٥		معامل مان ويتنى U	Z
	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب		
العمر الزمني.	٥,١	٢٥,٥	٥,٩	٢٩,٥	١٠,٥	٠,٤٢٧
الذكاء.	٥,٤	٢٧	٥,٦	٢٨	١٢	٠,١٠٨
التمييز بين الصوت المستهدف والصوت الآخر.	٤,٤٠	٢٢	٦,٦٠	٣٣	٧	١,٣١٥
التعرف على القافية.	٦	٣٠	٥	٢٥	١٠	٠,٦٥٥
تطبيق القافية.	٦,٥	٣٢	٤,٥	٢٢,٥	٧,٥	١,٢٢٥
دمج الأصل والمقطع الختامي.	٥,٥	٢٧,٥	٥,٥	٢٧,٥	١٢,٥	صفر
دمج القوافي الاستهلالية.	٥,٥	٢٧,٥	٥,٥	٢٧,٥	١٢,٥	صفر
دمج الوحدات الصوتية الصغرى.	٥	٢٥	٦	٣٠	١٠	٠,٦٠٠
حذف الوحدات الصوتية الصغرى.	٦	٣٠	٥	٢٥	١٠	١
الدرجة الكلية.	٥,٧	٢٨,٥	٥,٣	٢٦,٥	١١,٥	٠,٢٤٤

يتضح من جدول (١) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في (العمر الزمني – الذكاء–الحساسية الصوتية) في القياس القبلي، مما يعني وجود تكافؤ مناسب.

(*) تم استخدام حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical package for social Science (SPSS) الإصدار (١٩) لتحليل البيانات إحصائيًا.

-أدوات البحث:

١. مقياس الحساسية الصوتية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد (إعداد/ الباحثة):

- هدف المقياس: تحديد مستوى الحساسية الصوتية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

- الأساس النظري للمقياس:

مر بناء مقياس الحساسية الصوتية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بالخطوات الآتية:

١. الاطلاع على بعض الأطر النظرية والبحوث السابقة المرتبطة التي تناولت مقاييس الحساسية الصوتية وذلك للاستفادة منها في إعداد هذا المقياس في البحث الحالي، ومن تلك البحوث؛ عبد الحميد والحموري (٢٠١٤)، وهدان وأحمد (٢٠١٧)، باواكد وغريب (٢٠١٩)، محمد (٢٠٢٠).

٢. الاستفادة من آراء الخبراء والعاملين في مجال اضطراب طيف التوحد وأساتذة الجامعات المتخصصين في هذا المجال في إعداد مقياس الحساسية الصوتية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، تمهيدًا لعرضه على المحكمين، وتضمن المقياس المهارات الرئيسة (التمييز بين الصوت المستهدف والصوت الآخر، والتعرف على القافية، وتطبيق القافية، ودمج الأصل والمقطع الختامي، ودمج القوافي الاستهلالية، ودمج الوحدات الصوتية الصغرى، وحذف الوحدات الصوتية الصغرى).

- وصف المقياس وطريقه تصحيحه:

تكون المقياس من سبعة أبعاد. البعد الأول: التمييز بين الصوت المستهدف والصوت الآخر وتكون من (١٣) عبارة ، البعد الثاني: التعرف على القافية وتكون من (٥) أسئلة، البعد الثالث: تطبيق القافية وتكون من (٥) أسئلة، البعد الرابع :دمج الأصل والمقطع الختامي وتكون من (٥) أسئلة، البعد الخامس: دمج القوافي الاستهلالية وتكون من (٥) أسئلة، البعد السادس: دمج الوحدات الصوتية الصغرى وتكون من (٥) أسئلة، البعد السابع: حذف الوحدات الصوتية الصغرى وتكون من (٥) أسئلة، تعرض المفردات على الطفل بشكل غير صحيح، وعلى الطفل

تصحيحها واختيار الكلمة الصحيحة من بين صور مجسمة تقدمها الباحثة وبذلك تراوحت درجات المقياس ما بين (صفر)، والنهاية العظمى للمقياس (٤٣) درجة.

– الزمن اللازم لتطبيق المقياس:

تم احتساب الزمن اللازم لتطبيق المقياس بحساب مجموع الزمن الذي استغرقه أول طفل انتهى من الاجابة استغرق (٢٠) دقيقة وآخر طفل انتهى من الإجابة على المقياس استغرق (٤٠) دقيقة، ثم الحصول على متوسط الزمن اللازم للتطبيق. فكان الزمن اللازم لتطبيق هذا المقياس هو (٣٠) دقيقة تقريبًا.

– الخصائص السيكومترية للمقياس:

أولًا: الصدق:

صدق المحتوى:

تم حساب صدق المقياس بطريقة "صدق المحتوى"، حيث تم عرض المقياس على عدد (١١) محكمًا من الأساتذة المتخصصين في علم النفس والتربية الخاصة. حيث تم تقديم المقياس مسبوقًا بتعليمات توضح الهدف من استخدامه، وطبيعة العينة التي سوف تطبق عليها. وطلب منهم إبداء الرأي حول صلاحية المقياس من حيث وضوح تعليماته وصياغة مفرداته، ومدى تمثيل المقياس للهدف الذي وضع من أجله، ومدى ملاءمة صياغة مفردات المقياس لمستوى العينة. واستخدمت الباحثة ثلاثة بدائل لكل فقرة هي: ضرورية، مفيدة وليست ضرورية، غير ضرورية، والجدولين التاليين) ٢،٣ (يوضحا نسب اتفاق المحكمين على عناصر تحكيم المقياس:

جدول ٢ نسب أتفاق المحكمين على عناصر التحكيم لمقياس الحساسية الصوتية.

م	عناصر التحكيم	نسب الاتفاق	قيمة Lawshe (CVR)
١	مدى دقة صياغة الأسئلة وملاءمتها لمستوى العينة.	% ١٠٠	١,٠٠
٢	مدى انتماء الأسئلة للهدف الذي وضعت لقياسه.	%٩٠,٩	٠,٨١٨
٣	مدى صحة إجابة كل سؤال عند مطابقته بمفتاح	% ١٠٠	٠,٨١٨

جدول٣ نسب اتفاق أراء المحكمين على مفردات مقياس الحساسية الصوتية.

رقم العبارة	نسبة الاتفاق	قيمة Lawshe (CVR)	رقم العبارة	نسبة الاتفاق	قيمة Lawshe (CVR)
١	٪١٠٠	١,٠٠	٢٣	٪١٠٠	١,٠٠
٢	٪٩٠,٩	٠,٨١٨	٢٤	٪١٠٠	١,٠٠
٣	٪٨١,٨	٠,٦٣	٢٥	٪١٠٠	١,٠٠
٤	٪٩٠,٩	٠,٨١٨	٢٦	٪٨١,٨	٠,٦٣
٥	٪٩٠,٩	٠,٨١٨	٢٧	٪٩٠,٩	٠,٨١٨
٦	٪١٠٠	١,٠٠	٢٨	٪٩٠,٩	٠,٨١٨
٧	٪١٠٠	١,٠٠	٢٩	٪٩٠,٩	٠,٨١٨
٨	٪٧٢,٧	٠,٤٥	٣٠	٪٩٠,٩	٠,٨١٨
٩	٪٨١,٨	٠,٦٣	٣١	٪٨١,٨	٠,٦٣
١٠	٪٩٠,٩	٠,٨١٨	٣٢	٧٢,٧	٠,٤٥
١١	٪٨١,٨	٠,٦٣	٣٣	٪٩٠,٩	٠,٨١٨
١٢	٪٩٠,٩	٠,٨١٨	٣٤	٪٩٠,٩	٠,٨١٨
١٣	٪١٠٠	١,٠٠	٣٥	٪٩٠,٩	٠,٨١٨
١٤	٪٩٠,٩	٠,٨١٨	٣٦	٪٩٠,٩	٠,٨١٨
١٥	٪٨١,٨	٠,٦٣	٣٧	٧٢,٧	٠,٤٥
١٦	٪١٠٠	١,٠٠	٣٨	٪٩٠,٩	٠,٨١٨
١٧	٪٩٠,٩	٠,٨١٨	٣٩	٪٨١,٨	٠,٦٣
١٨	٧٢,٧	٠,٤٥	٤٠	٪١٠٠	١,٠٠
١٩	٪٨١,٨	٠,٦٣	٤١	٪١٠٠	١,٠٠
٢٠	٪١٠٠	١,٠٠	٤٢	٪٨١,٨	٠,٦٣
٢١	٪١٠٠	١,٠٠	٤٣	٪٩٠,٩	٠,٨١٨
٢٢	٪٨١,٨	٠,٦٣			

يتضح من جدولي) ٢، ٣ (أن نسب اتفاق المحكمين على عناصر التحكيم للمقياس والأسئلة المتضمنة في المقياس تراوحت ما بين (٧٢,٧– ١٠٠٪)، كما تراوحت قيمة (Lawshe CVR) ما بين (٠,٤٥–١,٠٠) وجميع هذه القيم مقبولة مما يشير إلى صدق مفردات المقياس مقارنة إلى عدد المحكمين الذين أشاروا بأنها ضرورية.

صدق المحك الخارجي:

من خلال حساب معامل الارتباط بين درجات العينة الاستطلاعية وعددها (٩) أطفال (ذكور) كعينة استطلاعية، بنسب ذكاء (٧٠–٨٠) على مقياس ستانفورد بينيه للذكاء بمتوسط قدره (٧٦,٢)، وانحراف معياري (٢,٧٨) وأعمار زمنية ما بين (٥,١–٩) سنوات، بمتوسط (٧,٣٠) سنوات، وانحراف معياري (١,٤٦). (ن =٩) على المقياس المعد في البحث الحالي (إعداد: الباحثة) ودرجاتهم على مقياس الحساسية الصوتية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد (إعداد: وهدان، وأحمد، ٢٠١٧) كمحك خارجي، فبلغت قيمة معامل الارتباط (٠,٩٤) وهي قيمة موجبة ودالة عند مستوى (٠,٠١)، مما يدل على صدق مناسب للمقياس.

ثانيًا الاتساق الداخلي:

تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس، وذلك من خلال حساب معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس، ويوضح جدول (٤) معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس.

جدول ٤ معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس الحساسية الصوتية ن=٩.

م	المهارات	الدرجة الكلية
١	التمييز بين الصوت المستهدف والصوت الآخر	٠,٩٠**
٢	التعرف على القافية	٠,٩١**
٣	تطبيق القافية	٠,٩٤**
٤	دمج الأصل والمقطع الختامي	٠,٩٠**
٥	دمج القوافي الاستهلالية	٠,٩١**
٦	دمج الوحدات الصوتية الصغرى	٠,٩٤**

م	المهارات	الدرجة الكلية
٧	حذف الوحدات الصوتية الصغرى	٠,٩٠**

** دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من جدول (٤) أن معاملات الارتباط تراوحت ما بين (٠,٩٠، ٠,٩٤)، وبذلك تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس، كما تم حساب الاتساق الداخلي عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل سؤال، والدرجة الكلية للبعد التي ينتمي إليها، ويوضح جدول (٥) ما يلي:

جدول ٥ معاملات الارتباط بين درجات كل سؤال والدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليها ن=٩.

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	٠,٧٥**	١٠	٠,٧٢**	١٩	٠,٧٥**	٢٨	٠,٧٣**	٣٧	٠,٧٦**
٢	٠,٨٥**	١١	٠,٧٥**	٢٠	٠,٧٥**	٢٩	٠,٩١**	٣٨	٠,٧٤**
٣	٠,٧٦**	١٢	٠,٧٤**	٢١	٠,٧٥**	٣٠	٠,٧٦**	٣٩	٠,٧٠**
٤	٠,٧٥**	١٣	٠,٧٨**	٢٢	٠,٧٤**	٣١	٠,٧٤**	٤٠	٠,٧٣**
٥	٠,٧٧**	١٤	٠,٨٠**	٢٣	٠,٧٨**	٣٢	٠,٧٧**	٤١	٠,٧٩**
٦	٠,٨٠**	١٥	٠,٨١**	٢٤	٠,٨٠**	٣٣	٠,٧١**	٤٢	٠,٧٧**
٧	٠,٨٤**	١٦	٠,٧٤**	٢٥	٠,٩٣**	٣٤	٠,٧٢**	٤٣	٠,٧٨**
٨	٠,٨٣**	١٧	٠,٧٠**	٢٦	٠,٧٥**	٣٥	٠,٧٥**		
٩	٠,٨٥**	١٨	٠,٧٥**	٢٧	٠,٧٨**	٣٦	٠,٧٦**		

** دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من جدول (٥) أن قيم معاملات الارتباط تراوحت ما بين (٠,٧٠، ٠,٩٣) على جميع الأبعاد، وأن هذه القيم مقبولة، وبذلك تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس والتعامل معه بدرجة مطمئنة.

ثانيًا: الثبات: استخدمت الباحثة أكثر من أسلوب لحساب الثبات، وذلك على النحو التالي:

١- استخدام معادلة كيودر_ ريتشاردسون (٢١)

تم حساب معامل ثبات مقياس الحساسية الصوتية باستخدام معادلة كيودر_ ريتشاردسون (٢١) كما في جدول (٦):

جدول ٦ معامل ثبات مقياس الحساسية الصوتية باستخدام معادلة كيودر_ ريتشاردسون (٢١) ن=٩.

م	المتغير	المتوسط	الانحراف المعياري	التباين	عدد المفردات	معامل الثبات
١	الدرجة الكلية للحساسية الصوتية	١٩,٨	٨,٢١	٦٧,٤٠٧	٤٣	٠,٨٦

يتضح من جدول (٦) أن معامل الثبات للمقياس قد بلغ (٠,٨٦) وهو أعلى من (٧٠) فهو معامل مقبول ودال إحصائيًا، مما يؤكد على صلاحية استخدام مقياس الحساسية الصوتية للتلاميذ ذوي اضطراب طيف توحد.

٢-طريقة إعادة تطبيق المقياس:

قامت الباحثة بحساب ثبات لمقياس الحساسية الصوتية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بطريقة إعادة تطبيق المقياس باستخدام معامل ارتباط سبيرمان، ويوضح جدول (٧) نتائج ذلك كالتالي:

جدول ٧ ثبات مقياس الحساسية الصوتية بطريقة إعادة تطبيق المقياس.

م	الأبعاد	الدرجة الكلية
١	التمييز بين الصوت المستهدف والصوت الآخر.	٠,٧٧**
٢	التعرف على القافية.	٠,٧٦**
٣	تطبيق القافية.	٠,٧٨**
٤	دمج الأصل والمقطع الختامي.	٠,٧٩**
٥	دمج القوافي الاستهلالية.	٠,٨٩**
٦	دمج الوحدات الصوتية الصغرى.	٠,٩١**

م	الأبعاد	الدرجة الكلية
٧	حذف الوحدات الصوتية الصغرى.	٠,٧٧**
٨	الدرجة الكلية.	٠,٩٣**

** دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من جدول (٧) أن معاملات الثبات في كل بعد من أبعاد المقياس وفي الدرجة الكلية تراوحت ما بين (٠,٧٦، ٠,٩٣) وهي دالة عند مستوى (٠,٠١)، وأن هذه القيم مقبولة؛ مما يشير إلى درجة مطمئنة في نتائج المقياس.

٢-البرنامج التدريبي القائم على التكامل الحسي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد مرتفعي الأداء الوظيفي (إعداد: الباحثة)

هدف البرنامج:

إكساب مهارات الحساسية الصوتية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد مرتفعي الأداء الوظيفي من خلال البرنامج التدريبي القائم على التكامل الحسي.

مكونات البرنامج:

ارتكز البرنامج التدريبي القائم على التكامل الحسي على توظيف حواس الطفل التوحدي من خلال تدريبه على كلمات مصورة لمفهوم القافية -اختيار الكلمات المقفاة -التعرف على كلمتين موقفتين -دمج الكلمات المقسمة إلى القوافي الاستهلالية -دمج الكلمات المقسمة إلى فونيمات فردية -تجزئة الفونيم: التعرف على الصوت الأول والأوسط والأخير ثم معرفة العلاقة بين الصوت والحرف.

الأسس التي يقوم عليها البرنامج:

تم تصميم هذا البرنامج في إطار مجموعة من المبادئ التي ترتكز عليها البرامج التدريبية والعلاجية لذوي التوحد، روعي أن يتم تقييم البرنامج وفق خصائص الأطفال وقدراتهم المختلفة، وحاجاتهم واهتماماتهم، وأن يقدم التعزيز في حينه، مع العمل على مساعدتهم على أداء المهام والأنشطة المستهدفة ثم نسحب المساعدة تدريجيًا لتشجيعهم على الاستقلالية.

– الحرص على تحفيز الحواس أولًا كمدخل في الجلسات لأولى ومن ثم الانتقال لتنمية مهارات الحساسية الصوتية من خلال أنشطة التكامل الحسي.

– تنوع المثيرات الحسية (اللمس –البصر–التذوق –السمع–الشم) للطفل في أنشطة التكامل الحسي.

– الحرص على التنوع في الفنيات والأساليب والأدوات المستخدمة في البرنامج.

– المرونة في تحديد الوقت المخصص لكل جلسة بحسب الأنشطة المستخدمة.

– استخدام أساليب متنوعة للتعزيز المادي والمعنوي والمكافآت وأن تكون من اختيار الطفل ومن الأشياء المفضلة لديه.

– التدرج في محتوى البرنامج من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المركب.

– توفير عوامل الأمن والسلامة خلال ممارسة الأنشطة.

بالإضافة إلى مجموعة من الأسس العامة (أن السلوك الإنساني مكتسب من خلال عملية التنشئة الاجتماعية والتعلم؛ وأنه مرن قابل للتعديل والتغيير، وأنه فردي جماعي في نفس الوقت) منها:

١. الأسس النفسية: مراعاة السمات النفسية لعينة البحث مثل الانطواء والانسحاب.

٢. الأسس التربوية: مناسبة البرنامج لقدرات وخصائص الأطفال، وتوفير الوقت الكافي والمناسب للأطفال لتنفيذ أنشطة البرنامج، وتنمية إحساس الأطفال بأهمية البرنامج وإعطائهم التعزيز المناسب عند قيامهم بالسلوكيات المطلوبة، واستخدام وسائل وأدوات متنوعة لإبعادهم عن الملل.

٣. الأسس الاجتماعية: توفير البيئة الاجتماعية والمكانية والفزيائية المريحة للطفل والمناسبة من حيث الإضاءة، والصوت، ودرجة الحرارة والجلوس. احضار الأدوات المستخدمة في الجلسات والتأكد من صلاحيتها وفحصها جيدا.

٤. الأسس العصبية والفسيولوجية: مراعاة مناسبة أنشطة البرنامج لقدرات الأطفال الجسمية والعقلية وتحديد مهاراتهم وقدراتهم لإعطائهم خبرات تناسبهم.

٥. الاعتبارات التي تم مراعاتها أثناء تخطيط وتنفيذ البرنامج ومنها:

- التسلسل والتنظيم والترتيب لأي مهارة قبل البدء.
- تحديد أدوار المشاركين في التطبيق.
- تحديد مستويات بسيطة من السلوك كشرط لتقديم التدعيم (أداء السلوك المرغوب).
- معرفة خصائص كل طفل قدر الإمكان لاختيار ما يناسبه من خبرات.
- استخدام خامات أشياء وأدوات طبيعية لتكون أكثر واقعية في عملية التدريب كالأطعمة والزهور.
- اختيار أماكن متنوعة وآمنة ومسموح بها لإجراء عملية التدريب وأداء هذه المهارات وتعميمها.

٦. وصف محتوى البرنامج

تكونت جلسات البرنامج من (٣٩) جلسة بمعدل (٣) جلسات اسبوعيًا لمدة (١٣) أسبوعًا واستغرق زمن الجلسة الواحدة (٥٠) دقيقة تقريبا يتخللها فترة راحة مدتها (١٠) دقائق. وتوزعت فترة تطبيق البرنامج كالتالي:

-فترة الملاحظة:

ومدتها أسبوع. تم فيها التعرف على الأخصائيات والأطفال، وجمع بيانات عن الأطفال وسلوكهم والأشياء المحببة لديهم (الاجتماعي، اللغوي، المعرفي، الحركي، مساعدة الذات، التعرف على مهارات الطفل وقدراته، وتسجيل الجوانب الإيجابية والسلبية، والمشاكل السلوكية، والانفعالية، والصحية. تم تدوين الأشياء المفضلة لدى الطفل سواء كانت ألعاب أو أشخاص أو طعام.. الخ من خلال استخدام استمارة دراسة الحالة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة (غير العاديين) (باظه، ٢٠٠٣).

-فترة التقييم القبلي: ومدتها أسبوع. وتم فيها فرز العينة وتكافئها وتطبيق أدوات البحث.

-فترة التطبيق العملي لجلسات البرنامج: ومدتها (٨) أسابيع. تم توزيعها تبعًا للمهارات المراد تعلمها.

-فترة التقييم البعدي: ومدتها أسبوعان. تم من خلالها تقييم كل طفل وقياس مستوى الحساسية الصوتية لديه.

-فترة المتابعة: ومدتها أسبوع واحد بعد مرور (٤) أسابيع تم من خلالها متابعة مستوى الحساسية الصوتية للأطفال عينة البحث في مختلف الأنشطة المقدمة لهم.

٧. الفنيات المتبعة في تنفيذ الجلسات:

- التعزيز الإيجابي: اعتمدت الباحثة في تنفيذ البرنامج على التعزيز الإيجابي المتمثل في: المعززات المادية (مأكولات – حلوى -مشروبات – يتم اختيارها من الأشياء المفضلة للطفل)، والمعززات الاجتماعية (الاهتمام والانتباه من خلال الابتسامة، والإيماءات بالرأس، وإظهار مشاعر الحب والود).

- التوجيه اليدوي واللفظي: يقصد بها المساعدة البدنية التي تقدمها الباحثة على أداء مهارة جديدة مطلوبة عندما تمسك يد الأطفال، وتوجه حركاتهم بطريقة تمكنهم من أداء العمل المطلوب منهم بالتزامن مع التدعيم اللفظي.

- أسلوب تحليل المهام: يهدف تسهيل إلى عملية التدريب من خلال تجزئة المهارة أو المهمة إلى مكوناتها الرئيسة، ثم ترتيب هذه الأجزاء الصغيرة في نظام متكامل حتى تصل إلى المهارة الأساسية.

- التقليد أو النمذجة: القيام بأداء مهارة معينة سواء كانت لفظية أم حركية ويتوقع من الطفل تقليد الباحثة في أدائها من خلال سلسلة من المهام والخطوات.

- التلقين (الجسدي – اللفظي – الإيماءات) بالإضافة إلى استخدام فنيات التسلسل، والتغذية الراجعة الفورية، وأداء الدور، وتشكيل السلوك.

٨. أنشطة البرنامج:

(أ). أنشطة التهيئة: وهي الأنشطة التي تبدأ بها جلسات التدخل، والتي يتم تطبيقها في الدقائق العشر الأولى من الجلسة. فمن خلالها تهيأ الطفل للمهارة المراد تعلمها في الجلسة عن طريق استخدام المثيرات البيئية الطبيعية المتاحة، أو ممارسة بعض الأنشطة التعليمية. وكان هناك

تعارف بين الباحثة والأطفال قبل بدأ البرنامج وهذه الفترة ساهمت كثير في تحفيزهم وتشجيعهم على بدأ البرنامج.

(ب) الأنشطة الرئيسة: وهي الأنشطة التي استندت عليها الباحثة في التدريب على التكامل الحسي حيث تم اقتراح عدة أنشطة عملية لتحقيق أهداف البرنامج.

٩. الوسائل والأدوات المستخدمة في تطبيق البرنامج:

مجسمات ورقية للحروف الهجائية، أطعمة ذات طعم مالح وحلو، نماذج بلاستيكية وورقية وصور لحواس الانسان (العين – الأنف–الأذن–اليد–اللسان)، دمى مختلفة الأحجام والألوان (فأس–رأس–سيارة –طيارة)، وأخرى متشابهة في الصوت (نملة– نخلة– شجرة – زهرة– ثياب– كتاب، زهور طبيعية ذات روائح عطرية؛ صور ونماذج متنوعة لحيوانات (حصان–غزال–أسد– أرنب– ثعلب)، وأخرى ذات قواف استهلالية ؛ وصور ونماذج حقيقة للتدريب على دمج الفونيمات (قلم–سمك–مشمش–تفاح)؛ صور متشابهة في الفونيم الأول (تاج–تمر– دلو–ديك)؛ صور وأشياء طبيعية للتدريب على دمج الفونيمات، (فيل– خيار – فطير– شجرة–شمع–جمل– ديك–دواء– فستان–فاكهة).

١٠. إجراءات البرنامج:

أ. قبل الجلسات: راعت الباحثة:

– إعداد غرفة التدريب وتحديد الأهداف المرجوة لكل جلسة.

ب. أثناء الجلسات: راعت الباحثة:

– إعلام الأطفال في المجموعة التجريبية بالسلوك المستهدف ممارسته خلال الجلسات.

– تقديم الشرح الكافي لما ينبغي ممارسته من التدريب على مهارات التكامل الحسي ثم الممارسة لكل مهارة.

ج. بعد الجلسات راعت الباحثة:

– تقديم مقياس الحساسية الصوتية ثم تصحيح المقياس وتسجيل نتائجه بغرض التحليل.

التحقق من صلاحية الجلسات التدريبية للاستخدام:

تم عرض جلسات البرنامج التدريبي القائم على التكامل الحسي على (١١) محكمًا من المتخصصين في علم النفس والتربية الخاصة لأخذ آراءهم ومقترحاتهم حول الجلسات وهدفها. وبعد تجميع آرائهم، تم عمل التعديلات المقترحة للجلسات. ثم عرضت عليهم مرة أخرى وأفادوا جميعًا بصلاحية البرنامج. والجدول (٨) يوضح نسب اتفاق المحكمين على عناصر تحكيم البرنامج.

جدول ٨ نسب الاتفاق بين الأساتذة المحكمين على عناصر تحكيم البرنامج التدريبي القائم على التكامل الحسي.

م	عناصر التحكيم	نسب الاتفاق	قيمة Lawshe (CVR)
١	صلاحية برنامج التكامل الحسي للتطبيق على مجموعة البحث.	٩٠,٩٪	٠,٨١٨**
٢	ارتباط أهداف جلسات برنامج التكامل الحسي بالمحتوى التدريبي.	٩٠,٩٪	٠,٨١٨**
٣	ملاءمة توظيف الحواس داخل الأنشطة لقدرات ذوي اضطراب طيف التوحد.	١٠٠٪	١,٠٠**
٤	مناسبة الأنشطة والتدريبات داخل كل جلسة لأهداف الجلسة.	١٠٠٪	١,٠٠**
٥	قياس التقويم لمدى تحقق أهداف كل جلسة.	١٠٠٪	١,٠٠**

** دالة عند مستوى (٠,٠١) * دالة عند (٠,٠٥)

يلاحظ من جدول (٨) أن هناك اتفاق بين المحكمين على عناصر التحكيم تراوحت نسبتها ما بين (٩٠,٩-١٠٠) % في حين تراوح قيمة Lawshe (CVR) ما بين (٠,٨١٨ – ١,٠٠)، وجميع هذه القيم دالة إحصائيًا مما يدعو إلى الثقة في صلاحية البرنامج التدريبي بأهدافه وإجراءاته وطرق تقويمه.

إجراءات البحث: لإعداد هذا البحث اتبعت الباحثة الخطوات التالية:

١. الاطلاع على البحوث السابقة التي تناولت تنمية الحساسية الصوتية لإعداد الإطار النظري.

٢. إعداد أدوات البحث (برنامج قائم على التكامل الحسي، مقياس الحساسية الصوتية) وعرضها على المحكمين، وحساب الخصائص السيكومترية للوصول إلى صيغة نهائية.

٣. الحصول على الموافقات الأخلاقية وخطاب تسهيل المهمة من الجهات المختصة (لجنة اخلاقيات البحث العلمي) بالجامعة.

٤. تطبيق البرنامج المقترح على المجموعة التجريبية للبحث.

٥. تطبيق مقياس الحساسية الصوتية قبلياً للتكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة ثم تطبيقه بعديًا على نفس المجموعتين.

٦. تطبيق مقياس الحساسية الصوتية على المجموعة التجريبية تتبعيًا بعد مرور شهر من تطبيق البرنامج للوقوف على استمرارية وفاعلية البرنامج، ثم اختبار صحة الفروض، واستخلاص النتائج وتفسيرها، وكتابة التوصيات.

الأساليب الاحصائية: اختبار مان ويتنى؛ واختبار ويلكوكسون؛ ومعادلة كيودر_ ريتشاردسون (٢١)، Lawshe (CVR).

نتائج البحث ومناقشتها:

نتائج الفرض الأول ومناقشتها: ينص الفرض الأول على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات مقياس مهارات الحساسية الصوتية لدى المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية ". ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار مان ويتنى Mann-Whitney – U Test للأزواج غير المتماثلة للكشف عن اتجاه الفروق وحجم تلك الفروق، وجاءت النتائج كما هو موضح بجدول (٩) .

جدول ٩ نتائج حساب قيمة " U " لمتوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في أبعاد مقياس مهارات الحساسية الصوتية والدرجة الكلية في القياس البعدي ن=١٠.

مهارات الحساسية الصوتية	المجموعة التجريبية ن = ٥		المجموعة الضابطة ن = ٥		معامل مان ويتنى U	Z	مستوى الدلالة	حجم التأثير
	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب				
التمييز بين الصوت المستهدف والصوت الآخر.	٨	٤٠	٣	١٥	صفر	٢,٦٦٠	٠,٠١	٨٤
التعرف على القافية.	٨	٤٠	٣	١٥	صفر	٢,٨٣٥	٠,٠١	٩٠
تطبيق القافية.	٨	٤٠	٣	١٥	صفر	٢,٧٣٩	٠,٠١	٨٧
دمج الأصل والمقطع الختامي.	٨	٤٠	٣	١٥	صفر	٢,٦٩٤	٠,٠١	٨٥
دمج القوافي الاستهلالية.	٨	٤٠	٣	١٥	صفر	٢,٧٣٩	٠,٠١	٨٦
دمج الوحدات الصوتية الصغرى.	٨	٤٠	٣	١٥	صفر	٢,٦٩٤	٠,٠١	٨٥
حذف الوحدات الصوتية الصغرى.	٨	٤٠	٣	١٥	صفر	٢,٨٨٧	٠,٠١	٩١
الدرجة الكلية.	٨	٤٠	٣	١٥	صفر	٢,٦٦٠	٠,٠١	٨٤

يتضح من جدول(٩) وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على أداء أبعاد مقياس مهارات الحساسية الصوتية والدرجة الكلية في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، كما تراوحت قيمة حجم الأثر باستخدام القانون (قسمة قيمة Z على جذر n) ما بين (٠,٨٤)، (٠,٩١) مما يعني أن من (٨٤٪) إلى (٩١ %) من تباين درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي يعود لأثر التدريب على البرنامج وهذه القيم تشير لحجم تأثير كبير، مما يشير إلى فاعلية البرنامج القائم على التكامل الحسي في تنمية مهارات الحساسية الصوتية لدى أطفال المجموعة التجريبية، مما انعكس ايجابًا على تنمية مهارات الحساسية الصوتية للمجموعة التجريبية مقارنةً بالقياس البعدي للمجموعة الضابطة.

وفي ضوء ذلك تتفق نتائج الفرض الأول مع نتائج بحث كل من عبد الحميد، والحموري (٢٠١٤)، الذي توصل إلى فعالية التدريب على التكامل الحسي في تنمية مهارتي التعبير الكلامي

والفهم لدى التوحديين، والبهنساوي؛ وآخران (٢٠١٦)، وبركات (٢٠١٨) اللذان توصلا إلى فعالية برنامج للتدخل المبكر القائم على التكامل الحسي في تنمية التواصل غير اللفظي لدى الأطفال الذاتويين، وكذلك بحث وهدان، وأحمد (٢٠١٧) الذي توصل إلى فعالية برنامج للوعي الفونولوجي المحوسب في تحسين الحساسية الصوتية للتلميذات ذوات اضطراب التوحد مرتفعي الوظيفة.

كما تتفق نتائج الفرض الأول مع بحث محمد (٢٠٢٠) الذي توصل إلى فعالية برنامج تدريبي باستخدام التكامل الحسي في خفض اضطراب المعالجة الحسية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وبحث مصطفى (٢٠٢١) الذي توصل إلى فاعلية أنشطة التكامل الحسي في تحسين بعض الوظائف الحسية لدى أطفال الروضة ذوي اضطراب التوحد، بالإضافة إلى نتيجة بحث عبد الملاك وآخران (٢٠٢٢) التي توصلت إلى فاعلية برنامج تدريبي قائم على التكامل الحسي في خفض الخلل الحسي وتنمية التواصل اللفظي والتفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، ونتيجة بحث Vitomsk (٢٠٢٣) التي توصلت إلى فعالية التكامل الحسي في تحسين مستوى الرعاية الذاتية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

وتعزي الباحثة هذه النتيجة إلى ما تضمنه البرنامج التدريبي القائم على التكامل الحسي من أنشطة إثرائية لغوية وظفت الحواس لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد فأحدثت انتقالًا واضحًا لأثر التدريب في تحسين بعض العمليات المعرفية المتمثلة في مستوى الحساسية الصوتية لديهم، مما يدعم فكرة الترابط بين الجوانب الحس لغوية، والجوانب المعرفية، وارتباطهما بمنافذ المعرفة التي تبدأ بالحواس التي تستقبل المثيرات ثم تتحول المثيرات إلى حيز الشعور ثم إلى حيز الفهم فالوعي بها، فارتفع مستوى الحساسية الصوتية. وذلك من خلال توظيف الباحثة لحاسة السمع والبصر والتذوق واللمس لدى الأطفال من خلال مجموعة من الصور والمجسمات والأشياء الطبيعية والمعززات المختلفة مع مراعاة الفروق والقدرات بين الأطفال.

كما تعزى الباحثة أيضا هذه النتيجة إلى المبادئ التدريبية والعلاجية لذوي اضطراب طيف التوحد والتي ارتكز عليها تصميم البرنامج، وروعي فيها خصائص الأطفال وقدراتهم المختلفة، وحاجاتهم واهتماماتهم، واستخدام أساليب متنوعة للتعزيز المادي والمعنوي والمكافآت تم اختيارها من الأشياء المفضلة لدى الطفل مع تقديم هذا التعزيز في حينه، بالإضافة إلى مساعدتهم على أداء

المهام والأنشطة المستهدفة، والحرص على تحفيز الحواس أولًا كمدخل في الجلسات الأولى ومن ثم الانتقال لتنمية مهارات الحساسية الصوتية من خلال أنشطة التكامل الحسي؛ إضافة إلى تنوع المثيرات الحسية (السمع–البصر– اللمس –التذوق – –الشم) في أنشطة التكامل الحسي واستخدام مثيرات واقعية أو أقرب ما يكون للواقع. كما كان للتنوع في الفنيات والأساليب والأدوات المستخدمة في البرنامج دورًا مهمًا في نجاح البرنامج.

نتائج الفرض الثاني ومناقشتها: ينص الفرض الثاني على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في مقياس الحساسية الصوتية في القياسين البعدي والتتبعي " للتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار Wilcoxon للأزواج المتماثلة للكشف عن اتجاه الفروق وحجم تلك الفروق، وجاءت النتائج كما هو موضح بجدول (١٠) التالي:

جدول ١٠ نتائج اختبار "Z" للفروق بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي في أبعاد مقياس مهارات الحساسية الصوتية والدرجة الكلية للمجموعة التجريبية (ن= ٥).

المهارات	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	مستوى الدلالة
التمييز بين الصوت المستهدف والصوت الآخر	الرتب السالبة	٠	٠	٠	١,٤١٤	غير دالة
	الرتب الموجبة	٢	١,٥	٣		
	الرتب المتساوية	٣				
	المجموع	٥				
التعرف على القافية	الرتب السالبة	٢	١,٥	٣	١,٤١٤	غير دالة
	الرتب الموجبة	٠	٠	٠		
	الرتب المتساوية	٣				
	المجموع	٥				
تطبيق القافية	الرتب السالبة	١	١,٥	٣	صفر	غير دالة
	الرتب الموجبة	١	١,٥	٣		
	الرتب المتساوية	٣				
	المجموع	٥				

دمج الأصل والمقطع الختامي	الرتب السالبة	٢	١,٥	٣	١,٤١٤	غير دالة
	الرتب الموجبة	٠	٠	٠		
	الرتب المتساوية	٣				
	المجموع	٥				
دمج القوافي الاستهلالية	الرتب السالبة	٢	٢	٤	٠,٥٧٧	غير دالة
	الرتب الموجبة	١	٢	٢		
	الرتب المتساوية	٢				
	المجموع	٥				
دمج الوحدات الصوتية الصغرى	الرتب السالبة	٢	٢	٤	٠,٥٧٧	غير دالة
	الرتب الموجبة	١	٢	٢		
	الرتب المتساوية	٢				
	المجموع	٥				
حذف الوحدات الصوتية الصغرى	الرتب السالبة	٢	٢	٤	٠,٥٧٧	غير دالة
	الرتب الموجبة	١	٢	٢		
	الرتب المتساوية	٢				
	المجموع	٥				
الدرجة الكلية	الرتب السالبة	٣	٢	٦	١,٦٣٣	غير دالة
	الرتب الموجبة	٠	٠	٠		
	الرتب المتساوية	٢				
	المجموع	٥				

يتضح من جدول (١٠) أن قيمة "Z" غير دالة في جميع الأبعاد والدرجة الكلية مما يعني عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات أداء أبعاد مقياس مهارات الحساسية الصوتية والدرجة الكلية لدى أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي، مما يدل على استمرارية فعالية البرنامج في تحسين مستوى مهارات الحساسية الصوتية لدى أطفال المجموعة التجريبية.

وفي ضوء ذلك تتفق نتائج الفرض الثاني مع بحث كل من عليوة (٢٠٢٠) الذي توصل إلى فاعلية برنامج قائم على نظرية التكامل الحسي في تعديل السلوكيات المتكررة والنمطية لذوي اضطراب طيف التوحد، وبحث عطيانه (٢٠١٩) الذي توصل إلى فاعلية برنامج قائم على أنشطة التكامل الحسي في خفض مظاهر التوحد وخفض المشكلات الحسية، باواكد؛ وغريب (٢٠١٩)

الذي توصل إلى فاعلية برنامج قائم على التكامل الحسي في خفض بعض أعراض اضطراب الحساسية اللمسية لدى ذوي اضطراب طيف التوحد.

كما تتفق نتائج الفرض الثاني مع بحث كل من فهمي (٢٠٢٢) الذي توصل إلى فعالية برنامج علاجي مقترح قائم على نظرية التكامل الحسي في خفض حدة الاضطرابات الحسية لدى ذوي اضطراب طيف التوحد، Uddin et al.(٢٠٢٢) الذي توصل إلى فعالية برنامج قائم على التكامل الحسي في تحسين الانتباه والكلام والفهم لدى أفراد المجموعة التجريبية بالمقارنة بالمجموعة الضابطة.

وتعزي الباحثة هذه النتيجة إلى أن مجمل التدريبات التي قدمتها الباحثة أو التي قدمتها البحوث السابقة ركزت على المدخل التكامل الحسي الصوتي بصورة مكثفة وفى جلسات تدريبية تم توفير المناخ النفسي فيها لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد لارتباطها الوثيق بالمدخل المعرفي، وكانت النتيجة إيجابية في هذا الشأن حيث أظهر البرنامج التدريبي فعالية في تحسين مهارات الحساسية الصوتية.

التوصيات:

– إعداد دورات تدريبية لمعلمي التربية الخاصة وبرامج ارشادية للوالدين مرتبطة بكيفية تدريس مهارات الحساسية الصوتية، لما له من مردود ايجابي على العمليات العقلية المعرفية واللغوية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

– ضرورة تصميم برامج ترفيهية تفاعلية محمولة، مثل الألعاب الالكترونية وتطبيقات الهاتف المحمول التي تتضمن القصص والأناشيد لأطفال التوحد التي تسهم في دمج مهارات الحساسية الصوتية أثناء ممارسة الأنشطة.

– تشجيع العمل مع أخصائي النطق واللغة والمهارات الاجتماعية لتطوير تقنيات دعم الحساسية الصوتية المناسبة للأطفال أثناء اكتسابهم للغتهم الأم خلال الأعوام الثلاثة الأولى.

البحوث المقترحة:

- فعالية برنامج لغوي محوسب متعدد الحواس في تحسين الذكاء اللغوي للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.
- أثر التدريب على الحساسية الصوتية في إكساب الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد مهارة التهجّي.
- أثر برنامج قائم على التجهيز الصوتي في التشفير التحليلي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

المراجع

المراجع العربية:

باظه، أمال عبد السميع. (٢٠٠٣). اضطرابات التواصل وعلاجها. القاهرة: الأنجلو المصرية.

ابن حليلم، أسماء. (٢٠٢٢). اضطرابات المعالجة الحسية لدى الأطفال ذوي اضطرابات طيف التوحد: دراسة ميدانية بالمؤسسة الاستشفائية للأمراض العقلية سيدي بلعباس، مجلة روافد للدراسات والأبحاث العلمية في العلوم الاجتماعية والانسانية، ٦(٢)، ١٤٦–١٦٨.

أبو العطا، غادة صابر. (٢٠٢٢). فاعلية برنامج تدريبي قائم على التكامل الحسي لتنمية المهارات اللغوية لدى الأطفال ضعاف السمع. المجلة المصرية للدراسات النفسية، ٣٢(١١٥)، ٣٠١-٣٣٦.

البرديني، أيمن فرج. (٢٠٠٦). العلاقة بين اللغة واضطراب التكامل الحسي عند الأطفال (رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة عين شمس).

البهنساوي، أحمد كمال؛ وعبد الخالق، زيد حسانين؛ والحديبي، مصطفى عبد المحسن. (٢٠١٦). فاعلية برنامج تدخل مبكر قائم على التكامل الحسي في تنمية التواصل غير اللفظي لدى عينة من أطفال طيف التوحد. مجلة كلية التربية بأسيوط، ٤(٣٢)، ٣٣٨-٣٧٨.

الشخص، عبد العزيز السيد. (٢٠٠٦). قاموس التربية الخاصة والتأهيل لذوي الاحتياجات الخاصة (ط.٢). القاهرة: الأنجلو المصرية.

الشورى، صفاء طوسون. (٢٠٢٢). دور التكامل الحسي في تأهيل أطفال اضطراب التوحد، المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، ٢٠، ٧٥–٨٤.

المغلوث، فهد حمد. (٢٠٠٤). كل ما يهمك معرفته عن اضطراب التوحد. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.

الوزنة، طلعت حمزة. (٢٠٠٥). المشروع الوطني لبحث التوحد واضطرابات النمو المماثلة لدى الأطفال السعوديين. الجمعية السعودية للتوحد.

باواكد، إسراء بنت أحمد، وغريب، ريم محمود. (٢٠١٩). فاعلية برنامج قائم على التكامل الحسي في خفض بعض مظاهر اضطراب الحساسية اللمسية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، ٩(٣٣)، ١٦١-١٩٠.

بركات، أحمد سعيد. (٢٠١٨). فعالية برنامج تدريبي قائم على التكامل الحسي لتنمية بعض مهارات التواصل غير اللفظي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، مجلة التربية الخاصة والتأهيل، ٦(٢٢)، ٣٦-٩٦.

خليفة، وليد السيد، وباسليم، عبد الله بن مبارك. (٢٠٢١). فاعلية برنامج للتكامل الحسي في الانتباه الاجتماعي والتجول العقلي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، مجلة كلية الدراسات العليا جامعة القاهرة، ٦(٢)، ٢٢٠-٢٦٠.

خميس، إيمان أحمد. (٢٠٢٠). الرؤية المستقبلية للعلاج الوظيفي والتكامل الحسي للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. القاهرة: الأنجلو المصرية.

سعادة، محمد موسى. (٢٠١٥). استراتيجيات المعلمين في تنمية مهارات التكامل الحسي لتخفيف فرط الحساسية لدى أطفال اضطراب التوحد: دراسة عبر ثقافية مقارنة بين مدينتي عمان والرياض (أطروحة دكتوراه غير منشورة، معهد البحوث والبحوث الاستراتيجية، جامعة أم درمان الاسلامية).

عبد الحميد، سعيد؛ والحموري، خالد. (٢٠١٤). فاعلية برنامج تدريبي للتكامل الحسي في تنمية مهارة الفهم والتعبير الكلامي لدى الأطفال التوحديين، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، ٢(١٥٧)، ٧١ – ١٢٩.

عبد الملاك، حنان رشدي؛ والسرسي، أسماء محمد؛ وإبراهيم، فيوليت فؤاد. (٢٠٢٢). فاعلية برنامج تدريبي قائم على التكامل الحسي في تحسين الخلل الحسي وتنمية التواصل اللفظي والتفاعل الاجتماعي لدى أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، مجلة دراسات الطفولة، ٢٥(٩٥)، ١٤٥–١٤٩.

عطيانه، قسمت طالب؛ وعمرو، منى محمود؛ وملكاوي، سمية حسين. (٢٠١٩). فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التكامل الحسي في خفض مشكلات الاستجابات الحسية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، مجلة الجامعة الاسلامية للدراسات التربوية والنفسية، ٢٧(٦)،٢١٥-٢٥٥.

عليوة، سهام علي. (٢٠٢٠). استخدام التكامل الحسي لتعديل السلوكيات النمطية لدى أطفال اضطراب التوحد، مجلة كلية التربية، جامعة كفر الشيخ، ٢٠(٣)، ١٨١–٢٠٢.

فهمي، أحمد السيد. (٢٠٢٢). فعالية برنامج علاجي مقترح قائم على نظرية التكامل الحسي في خفض حدة الاضطرابات الحسية لدى عينة من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، مجلة الطفولة والتربية كلية رياض الأطفال جامعة الإسكندرية، ١٤(٤٩)، ٥٠٩–٥٦٨.

محمد، عادل عبد الله؛ والعنزي، فريح عويد؛ والعنزي، قياس حميد. (٢٠٢٠). استخدام أنشطة التكامل الحسي للحد من أعراض اضطراب المعالجة الحسية للأطفال ذوي اضطراب التوحد، المجلة العربية للتربية النوعية، ٤(١٣)، ٢٩٢-٣١٤.

محمد، محمد محمود. (٢٠٢٠). فاعلية برنامج التكامل الحسي لخفض اضطراب المعالجة الحسية وأثره في المصاداة لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، المجلة العربية للآداب والدراسات الانسانية،١٤، ٣٨٣ – ٤٢٧.

مصطفى، إيهاب سيد. (٢٠٢١). فاعلية أنشطة التكامل الحسي في تحسين بعض الوظائف الحسية لدى عينة من أطفال اضطراب طيف التوحد، مجلة الطفولة والتربية كلية رياض الأطفال جامعة الإسكندرية، ٤٨(١٣)، ٦٤٩–٧٠٢.

مصطفى، هدى إبراهيم. (٢٠٢٠). فاعلية برنامج قائم على التكامل الحسي في تنمية بعض المفاهيم العلمية والفنية لطفل الروضة، مجلة العلوم التربوية، جامعة جنوب الوادي، ٢(٢)، ٤٧-٨٤.

موسى، غادة عبد الحميد. (٢٠٢٣). فاعلية برنامج قائم على التكامل الحسي باستخدام الواقع الافتراضي المختلط في تحسين إدارة الألم لدى الأطفال المعاقين عقليًا، مجلة الطفولة كلية التربية للطفولة المبكرة، ٤٣(١)،٤٥١-٤٨٤.

هيئة رعاية الأشخاص ذوي الإعاقة (٢٠٢٣). الاحصائيات. *https://apd.gov.sa/statistics*

وزارة الصحة. (٢٠٢١). دليل اضطرابات طيف التوحد.
https://www.moh.gov.sa/awarenessplateform/VariousTopics/Documents/Autism.pdf

وهدان، سربناس ربيع؛ وأحمد، عبير حسن. (٢٠١٧). فعالية برنامج للوعي الفونولوجي في تحسين الذاكرة العاملة الصوتية والحساسية الصوتية والتحصيل في مادة القراءة لدى التلميذات ذوات اضطراب التوحد مرتفعي الوظيفة بالطائف. المجلة الدولية للعلوم النفسية، ٧، ١٣٨-١٨٥.

ترجمة المراجع العربية:

Abdel Malak, Hanan Rushdie, Sersi, Asma Mohamed, Ibrahim, Violet Fouad. (2022). The Effectiveness of a Training Program Based on Sensory Integration in Improving Sensory Impairment and Developing Verbal Communication and Social Interaction in Children with Autism Spectrum Disorder, Journal of Childhood Studies, 25(95), 145–149.

Abdul Hamid, Saeed; and Hammouri, Khaled. (2014). The effectiveness of a training program for sensory integration in developing the skill of comprehension and verbal expression among autistic children, Journal of the Faculty of Education, Al-Azhar University, 2(157), 71-129.

Abu al-Ata, Ghada Saber. (2022).The effectiveness of a training program based on sensory integration to develop language skills in hearing-impaired children. Egyptian Journal of Psychological Studies, 32(115), 301-336.

Al-Bahnasawi, Ahmed Kamal, Abdul Khaleq, Zaid Hassanein, and Al-Hudaibi, Mustafa Abdul Mohsen. (2016).The effectiveness of an early intervention program based on sensory integration in the development of non-verbal communication among a sample of children on the autism spectrum. Journal of the Faculty of Education in Assiut, 4(32), 338-378.

Al-Bardini, Ayman Farag. (2006).The relationship between language and sensory integration disorder in children (unpublished master's thesis, Faculty of Arts, Ain Shams University).

Aliwa, Siham Ali. (2020). Using sensory integration to modify stereotypical behaviors in children with autism disorder, Journal of the Faculty of Education, Kafr El-Sheikh University, 20(3), 181–202.

Al-Maghlouth, Fahad Hamad. (2004). Everything you are interested in knowing about autism disorder. Riyadh: King Fahd National Library.

Al-Waznah, Talaat Hamza. (2005). National Project for Research on Autism and Similar Developmental Disorders in Saudi Children. Saudi Autism Society.

Attiana, Qismat Talib, Amr, Mona Mahmoud, Malkawi, Somaya Hussein. (2019). The Effectiveness of a Training Program Based on Sensory Integration Strategies in

Reducing Sensory Response Problems in Children with Autism Spectrum Disorder, Islamic University Journal for Educational and Psychological Studies, 27(6), 215-255.

Authority for the Care of Persons with Disabilities (2023). Statistics. https://apd.gov.sa/statistics

Barakat, Ahmad Saeed. (2018). The effectiveness of a training program based on sensory integration to develop some non-verbal communication skills in children with autism spectrum disorder, Journal of Special Education and Rehabilitation, 6(22), 36-96.

Bawaked, Esraa bint Ahmed, and Gharib, Reem Mahmoud. (2019). the effectiveness of a sensory integration program in reducing some manifestations of tactile sensitivity disorder in children with autism spectrum disorder. Journal of Special Education and Rehabilitation, 9(33), 161-190.

Baza, Amal Abdel Samie. (2003). Communication disorders and their treatment. Cairo: Anglo-Egyptian.

Fahmy, Ahmed El-Sayed. (2022). The effectiveness of a proposed treatment program based on sensory integration theory in reducing the severity of sensory disorders among a sample of children with autism spectrum disorder, Journal of Childhood and Education, Faculty of Kindergarten, Alexandria University, 14(49), 509–568.

Ibn Halim, Asma. (2022). Sensory processing disorders in children with autism spectrum disorders: a field study at the Sidi Bel Abbes Hospital Mental Institution, Rawafed Journal for Scientific Studies and Research in the Social Sciences and Humanities, 6(2), 146–168.

Khalifa, Walid al-Sayyid, and Baslim, Abdullah bin Mubarak. (2021). The effectiveness of a sensory integration program in social attention and mental wandering among children with autism spectrum disorder, Journal of the Faculty of Graduate Studies, Cairo University, 6(2), 220-260.

Khamis, Iman Ahmed. (2020). Future vision for occupational therapy and sensory integration for children with special needs. Cairo: Anglo-Egyptian.

Ministry of health. (2021). Manual of Autism spectrum disorders. Retrieved from https://www.moh.gov.sa/awarenessplateform/VariousTopics/Documents/Autism.pdf

Mohammed, Adel Abdullah, Al-Anzi, Freih Owaid, and Al-Anzi, Qiyas Hamid. (2020). Using sensory integration activities to reduce sensory processing disorder symptoms for children with autism disorder, Arab Journal of Specific Education, 4(13), 292-314.

Moussa, Ghada Abdel Hamid. (2023). The Effectiveness of a Program Based on Sensory Integration Using Mixed Virtual Reality in Improving Pain Management in Mentally Handicapped Children, Journal of Childhood, Faculty of Early Childhood Education, 43(1), 451-484.

Muhammad, Muhammad Mahmoud. (2020). The effectiveness of the sensory integration program to reduce sensory processing disorder and its impact on confrontation in children with autism spectrum disorder, Arab Journal of Arts and Human Studies, 14, 383-427.

Mustafa, Ehab Sayed. (2021). The Effectiveness of Sensory Integration Activities in Improving Some Sensory Functions in a Sample of Autism Spectrum Disorder Children, Journal of Childhood and Education, Faculty of Kindergarten, Alexandria University, 48(13), 649–702.

Mustafa, Hoda Ibrahim. (2020). The effectiveness of a program based on sensory integration in developing some scientific and artistic concepts for kindergarten children, Journal of Educational Sciences, South Valley University, 2(2), 47-84.

Person, Abdul Aziz Al-Sayed. (2006). Dictionary of Special Education and Rehabilitation for People with Special Needs (2nd ed.). Cairo: Anglo-Egyptian.

Saadeh, Mohammed Musa. (2015). Teachers' strategies in developing sensory integration skills to reduce hypersensitivity in children with autism disorder: a comparative cross-cultural study between the cities of Amman and Riyadh (unpublished doctoral thesis, Institute of Strategic Research and Research, Omdurman Islamic University).

Shura, Safaa Toson. (2022).The Role of Sensory Integration in Rehabilitation of Children with Autism Disorder, Arab Journal of Disability and Giftedness Sciences, 20, 75–84.

Wahdan, Serbanas Rabie; and Ahmed, Abeer Hassan. (2017). The effectiveness of a phonological awareness program in improving vocal working memory, phonetic sensitivity and achievement in reading among students with high-functional autism disorder in Taif. International Journal of Psychological Sciences, 7, 138-185.

المراجع الأجنبية:

Leong, H., Stephenson, J., & Carter, M. (2014). The use of sensory integration therapy in Malaysia and Singapore by special education teachers in early intervention settings. Journal of Intellectual and Developmental Disability, 39(1), 10-23. https://doi.org/10.3109/13668250.2013.854876

Aaron, C., & Jessa, R. (2019). Making sense of sentences: Top-Down processing of speech by adult cochlear implant. Journal of Speech, Language of Hearing Research, (62), 895-2905. https://doi.org/10.1044/2018_JSLHR-H-18-0129

Adams, M. (1990). Beginning to read: Thinking and learning about print Cambridge, MA: MIT Press.

American Psychiatric Association (2013). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5) (5th Ed). American Psychiatric Association. https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596

Anthony, J. (2001). Examination of a developmental and multidimensional conceptualization of phonological sensitivity [Doctoral dissertation]. Florida State University.

Anthony, J., Lonigan, C., Burgess, S., Driscoll, K., Phillips, B., & Cantor, B. (2002). Structure of preschool phonological sensitivity: overlapping sensitivity to rhyme, words, syllables, and phonemes. Journal of Experimental Child Psychology, 82, 65-92. https://doi.org/10.1006/jecp.2002.2677

Anthony, J., Lonigan, C., Driscoll, K., Phillips, B., & Burgess, S. (2003). Phonological sensitivity: A quasi-parallel progression of word structure units and cognitive operations. Reading Research Quarterly, 38, 470-487. https://doi.org/10.1598/RRQ.38.4.3

Ashby, J., McBride, M., Naftel, S., Paulson, L., Kilpatrick, D. & Moats, L. (2022). Teaching Phoneme Awareness in 2022: A Guide for Educators. Available at: https://static1.squarespace.com/Teaching-PA-in-2022_A-Guide-for-Educators.

Ayres, A. (2000). Sensory integration and the child. Western Psychological Services.

Ayres, A., & Mailloux, Z. (2020). Influence of Sensory Integration Procedures on Language Development. The American Journal of Occupational Therapy. 35(6); 383-390. https://doi.org/10.5014/ajot.35.6.383

Burgess, S. (2002). The influence of speech perception, oral language ability, the home literacy environment, and pre-reading knowledge on the growth of phonological sensitivity: A one-year longitudinal investigation. Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 15(7-8), 709–737. https://doi.org/10.1023/A:1020983320635

Centers for Disease Control and Prevention. (2023). Autism spectrum disorder (ASD): Data & statistics. Retrieved March 3, 2023, from https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/data.html

Clifford, L. (2013). Sensory integration and negative behaviors (Master thesis, St. John Fisher College.)

Cronin, V., & Carver, P. (2008). Phonological sensitivity, rapid naming, and beginning reading, Applied Psycholinguistics, 19(3), 447 – 461. https://doi.org/10.1017/S0142716400010260

Davies, P., & Gavin, W. (2007). Validating the diagnosis of sensory processing disorders using EEG technology. American Journal of Occupational Therapy, 61(2), 176-189. https://doi.org/10.5014/ajot.61.2.176

Diaz, M. T., Karimi, H., Troutman, S. B., Gertel, V. H., Cosgrove, A. L., & Zhang, H. (2021). Neural sensitivity to phonological characteristics is stable across the lifespan. NeuroImage, 225, 117511.

Eissa, M. A. (2014). The Effect of a phonological awareness intervention program on phonological memory, phonological sensitivity, and metaphonological abilities of preschool children at-risk for reading disabilities. Online Submission, 3(2), 68-80.

Farquharson, K., Centanni, T., Franzluebbers, C., & Hogan, T. (2014). Phonological and lexical influences on phonological awareness in children with specific language impairment and dyslexia. Frontiers in Psychology, 5, 1-10. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00810

Fernandez-Prieto M, Moreira C, Cruz S, Campos V, Martínez-Regueiro R, Taboada M, Carracedo A, Sampaio A.(2021). Executive functioning: A mediator between sensory processing and behaviour in autism spectrum disorder. Journal of Autism Developmental Disorders, 51(6), 2091-2103. doi: 10.1007/s10803-020-04648-4. PMID: 32915356.

Helfer, B; Boxhoorn, S; Songa, J; Steel, C; Maltezos. & Asherson, P. (2020). Emotion recognition and mind wandering in adults with attention deficit hyperactivity disorder or autism spectrum disorder. Journal of Psychiatric and Research. 134, 89-96. https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2020.12.050

Ilić-Savić, I., Petrović-Lazić, M., & Resimić, R. (2021). Sensory integration and its significance for functioning and development of children's speech. Medicinski pregled, 74(5-6), 205-210. https://doi.org/10.2298/MPNS2106205I

Ingvalson, E; Young, N., & Wong, P. (2014). Auditory – cognitive training improve language performance in prelingually deafened cochlear implant Recipients international. Journal of Pediatric Otorhinolaryngology. 78(10), 1624-1631. https://doi.org/10.1016/j.ijporl.2014.07.012

Ji hyun, C., & Kim, H. (2018). Effects of sensory integration group therapy of fine motor, social interaction and playfulness of preschool children with intellectual disabilities. Journal of Korean Academy of Sensory Integration, 16(1),25-34.

Jong, F., Seveke, M., & Veen, M. (2002). phonological sensitivity and the acquisition of new words in children. Journal of Experimental Child Psychology, 76(4), 275-301. https://doi.org/10.1006/jecp.1999.2549

Khaledi, H., Aghaz, A., Mohammadi, A., Dadgar, H., & Meftahi, G. (2022). The relationship between communication skills, sensory difficulties, and anxiety in children with autism spectrum disorder. Middle East Current Psychiatry, 29(1), 1-12. https://doi.org/10.1186/s43045-021-00101-9

Kilroy, E., Aziz-Zadeh L., & Cermak, S. (2019). Ayres theories of autism and sensory integration revisited: What contemporary neuroscience has to say. Brain Science. 9(3), 1-20. https://doi.org/10.3390/brainsci9030068

Koenig, K. & Rudney, S. (2010). Performance challenges for children and adolescents with difficulty processing and integrating sensory information: a systematic review. American Journal Occupational Therapy. 64(3), 430-42. https://doi.org/10.5014/ajot.2010.09073

Lajoie. L. (2020). A case study analysis of phonological awareness strategies aimed at helping students with learning disabilities in foreign language [Doctoral dissertation, Northeastern University Boston].

Li, M. Y., Braze, D., Kukona, A., Johns, C. L., Tabor, W., Van Dyke, J. A., ... & Magnuson, J. S. (2019). Individual differences in subphonemic sensitivity and phonological skills. Journal of Memory and Language, 107, 195-215.

Maenner, M., Shaw, K., Baio, J., Washington, A., Patrick, M., DiRienzo, M., Christensen, D., Wiggins, L., Pettygrove, S., Andrews, J., Lopez, M., Hudson, A., Baroud, T., Schwenk, …, & Dietz P. (2020). Prevalence of autism spectrum disorder among children aged 8 years — Autism and developmental disabilities monitoring network, 11 sites, United States, 2016. MMWR Surveillance Summaries, 69(4), 1–12. https://doi.org/10.15585/mmwr.ss6904a1

Mikami, M., Koeda, S., Yoshida, K., Sakamoto, Y., Kato, S., Nakamura, K., &Yamada, J. (2020). A typical sensory processing profiles and their associations with motor problems in preschoolers with developmental coordination disorder. Journal of Child Psychiatry & Human Development, 3(2), 1-10. https://doi.org/10.1007/s10578-020-01013-5

Mott, M. S., & Rutherford, A. S. (2012). Technical examination of a measure of phonological sensitivity. Sage Open, 2(2), 2158244012445584.

Murdock, L., Cost, H., & Tieso, C. (2007). Measurement of social communication skills of children with autism spectrum disorders during interactions with typical peers. Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 22(3), 160–172. https://doi.org/10.1177/10883576070220030401

Montse, F., Célia, M. , Sara, C. , Vânia ,s. , Rocío, M.,Maria,. T, Angel C., Adriana, S. (2021). Executive functioning: A mediator between sensory processing and behaviour in autism spectrum disorder. Journal of Autism and Developmental Disorders 51:2091–2103https://doi.org/10.1007/s10803-020-04648-4.

Naghibosaddat, R., Rezoni,H., & Salahian, A. (2022). The effectiveness of sensory integration-based therapy on auditory memory and auditory sensitivity of students with dyslexia. Journal of Child Mental Health, 8(4), 43-54. http://dx.doi.org/10.52547/jcmh.8.4.5

Nye, J. (2021). Delayed recognition of emotions due to mind wandering among adults with attention deficit hyperactivity disorder. Psychiatry Advisor. Available at: https://www.psychiatryadvisor.com/

Pufpaff, L. (2005). The effects of a nonspeech response mode on phonological sensitivity assessment tasks [Doctoral dissertation, Purdue University].

Pufpaff, L. (2009). A developmental continuum of phonological sensitivity skills. Psychology in the Schools, 46, 679-691. https://doi.org/10.1002/pits.20407

Robertson, C., & Baron-Cohen, S. (2017). Sensory perception in autism. Nature Reviews Neuroscience, 18(11), 671-684. https://doi.org/10.1038/nrn.2017.112

Samuel, B., Genesis, G., Donna, C., Manilyn, F. Jessebelle, H. & Allison, N. (2022). Phonological awareness and word decoding ability of second year BSED-English major students in university of Southeastern Philippines Tagum Campus. doi:10.20944/preprints202204.0123.v1d

Schaaf, R., Dumont, R., Arbesman, M., & May-Benson, T. (2018). Efficacy of occupational therapy using Ayres Sensory Integration®: A systematic review. American Journal of Occupational Therapy, 72(1), 7201190010. https://doi.org/10.5014/ajot.2018.028431

Schlesinger, N., & Gray, S. (2017). The impact of multisensory instruction on learning letter names and sounds, word reading, and spelling. The International Dyslexia Association, 67(3), 219-258. https://doi.org/10.1007/s11881-017-0140-z

Schoen, S., Lane, S., Mailloux, Z., May-Benson, T., Parham, L., Smith Roley, S., & Schaaf, R. (2019). A systematic review of ayres sensory integration intervention for children with autism. Autism Research, 12(1), 6-19. https://doi.org/10.1002/aur.2046

Shaywitz, S. (2003). Overcoming dyslexia: A new and complete science-based program for reading problems at any level.New York: Knopf.

Schoen, S., Miller, L., & Flanagan, J. (2018). A retrospective pre-Post treatment study of occupational therapy intervention for children with sensory processing challenges. The Open Journal of Occupational Therapy, 6(1), 1-14. https://doi.org/10.15453/2168-6408.1367

Schopler, E., & Mesibov, G. (Eds.). (2013). High-functioning individuals with autism. Springer Science & Business Media.

Sha'Breau, L. W. (2017). Phonological Sensitivity and Print Referencing Manual (Unpublished doctoral dissertation). San Diego State University.

Shimizu, V. T., Bueno, O. F., & Miranda, M. C. (2014). Sensory processing abilities of children with ADHD. Brazilian Journal of Physical Therapy, 18(4), 343–352. https://doi.org/10.1590/bjpt-rbf.2014.0055

Stevenson, R., Segers, M., Ncube, B., Black, K., Bebko, J., & Ferber, S. (2018). The cascading influence of multisensory processing on speech perception in autism. Autism, 22(5), 609–624. https://doi.org/10.1177/1362361317704413

Stiegler, L., & Davis, R. (2010). Understanding sound sensitivity in individuals with autism spectrum disorders. Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 25(2), 67-75. https://doi.org/10.1177/1088357610364530

Syu, Y., Huang, P., Wang, T., Chen, Y., Tseng, M., & Chen, K. (2020). Relationship among sensory over-responsivity, problem behaviors, and anxiety in emerging adults with autism spectrum disorder. Neuropsychiatric Disease and Treatment, 16, 2181–2190. https://doi.org/10.2147/NDT.S265771

Tambyraja, S., Farquharson, K., & Justice L. (2020). Reading risk in children with speech disorder. Journal of Speech Language and Hearing Research ,63(11),3714-3726. https://doi.org/10.1044/2020_JSLHR-20-00097

Uddin, J., Hasan, P., & Shahanaz, M. (2022). A comparative study on sensory integration treatment and behavioral modification treatment for the children with hyperactivity and autism spectrum disorder. International Journal of Intellectual Disability, 2(1), 18-23.

Vitomsk, M. (2023). The effectiveness of and sensory integration on the level of self-care of children with autism spectrum disorders in early childhood. Art of Medicine, 4, 24-14.

Vives-Vilarroig, J., Ruiz-Bernardo, P., & García-Gómez, A. (2022). Sensory integration and its importance in learning for children with autism spectrum disorder. Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional, 30, e2988. https://doi.org/10.1590/2526-8910.ctoAR22662988

Wasilewski, T. (2018). Sensory integration and its significance for functioning and developing children speech. Pediatrics and Family Medicine, 14(1), 20-32. https://doi.org/10.15557/PiMR.2018.0002

Watling, R., & Dietz, L. (2017). Immediate effect of ayres's sensory integration based occupational therapy intervention on children with autism spectrum disorders. The American Journal of Occupational Therapy, 61(5), 22-29. https://doi.org/10.5014/ajot.61.5.574.

فاعلية بيئة افتراضية قائمة على الحوسبة السحابية في تنمية مهارات الحماية من الإرهاب الإلكتروني لدى طلبة جامعة الحدود الشمالية

The Effectiveness of a Virtual Environment based on Cloud Computing in Developing the Skills of Cyber Terrorism Protection among Students at Northern Border University

إعداد

د. محمد بن صلال الضلعان

أستاذ المناهج وتقنيات التعليم المشارك

قسم المناهج وتقنيات التعليم – كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية – جامعة الحدود الشمالية

Dr. Mohammad Bin Salal Aldhalaan

Associate Professor of Curricula and Educational Technologies

Department of Curricula and Educational Technologies - College of Humanities and Social Sciences – Northern Border University

Email: Mohammed.aldhalan@nbu.edu.sa

DOI:10.36046/2162-000-019-006

المستخلص

هدف البحث تنمية مهارات الحماية من الإرهاب الإلكتروني لدى الطلبة بجامعة الحدود الشمالية، ولتحقيق هذا الهدف استخدم البحث المنهج الوصفي والمنهج شبه التجريبي، واعتمدت وتكونت عينة البحث من (١٢٥) طالباً وطالبة، منهم (١٠٠) طالب وطالبة مثلوا المجموعة التجريبية، و(٢٥) طالبة مثلوا العينة الاستطلاعية، وتمثلت أدوات البحث في اختبار تحصيلي لقياس الجوانب المعرفية المرتبطة بمهارات الحماية من الإرهاب الإلكتروني؛ وبطاقة ملاحظة لقياس الجوانب الأدائية المرتبطة بمهارات الحماية من الإرهاب الإلكتروني، وأظهرت نتائج البحث التوصل إلى قائمة من المهارات الخاصة بالحماية من الإرهاب الإلكتروني، وقائمة بالمعايير التصميمية والفنية للبيئة الافتراضية القائمة على الحوسبة السحابية؛ وتصور مقترح للبيئة الافتراضية القائمة على الحوسبة السحابية. كما أظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي المعرفي وبطاقة الملاحظة لصالح التطبيق البعدي، مما يدل على فاعلية البيئة الافتراضية القائمة على الحوسبة السحابية في تنمية مهارات الحماية من الإرهاب الإلكتروني لدى عينة البحث.

الكلمات المفتاحية: بيئة افتراضية، الحوسبة السحابية، الإرهاب الإلكتروني، جامعة الحدود الشمالية.

Abstract

The aim of the research is to develop the skills of protection from electronic terrorism among students at Northern Border University, by building a virtual environment based on cloud computing and demonstrating its effectiveness in doing so. To achieve this goal, the research used the descriptive method and the quasi-experimental method, and the research sample consisted of (125) male and female students. Among them (100) male and female students represented the experimental group, and (25) female students represented the exploratory sample. The research tools were an achievement test to measure the cognitive aspects related to the skills of protecting against electronic terrorism. A note card was drawn up to measure the performance aspects associated with skills for protection against cyberterrorism. The results of the research showed a list of skills for protection against cyberterrorism, and a list of design and technical standards for the virtual environment based on cloud computing. A proposed vision for the virtual environment based on cloud computing. The results also showed that there was a statistically significant difference between the average scores of the experimental group students in the pre- and post-applications of the cognitive achievement test and the observation card in favor of the post-application, which indicates the effectiveness of the virtual environment based on cloud computing in developing the skills of protection from electronic terrorism among the research sample.

Keywords: virtual environment, cloud computing, cyber terrorism, Northern Border University.Abstract

المقدمة

أصبحت الثقافة الإلكترونية من أهم سمات العصر الحالي، وذلك بفضل التطور العلمي والتكنولوجي الهائل والمستمر، مما أدي إلى حدوث تطوير وتغيير في كافة المنظومات في المجالات المختلفة ومن بينها مجال التعليم، ويرجع ذلك إلى التطورات والمستحدثات التكنولوجية المتعلقة بتكنولوجيا المعلومات، لذا أصبح من الضروري مواكبة تلك التطورات والمستحدثات وتوظيفها بشكل فعال في حل معوقات العملية التعليمية، والتي غالبا ما تكمن في زيادة أعداد الطلاب ونقص أعداد المعلمين وبعد المسافات الجغرافية، حيث لم يعد الهدف من التعليم في هذا العصر إكساب الطالب المعرفة والحقائق فقط، بل تعداه إلى ضرورة إكسابه المهارات والقدرات والاعتماد على التعلم الذاتي.

وتعد من أهم تلك التطورات المستحدثة في هذا العصر والتي تخص العملية التعليمية ظهور ما يسمي بالبيئات الافتراضية، والتي تختلف فيها أدوار المتعلمين والمعلمين بشكل كامل عن البيئات التقليدية، حيث تعتمد بيئات التعلم الافتراضية في تصميمها على تطبيقات الويب ٢,٠ وفى ظل التقدم والتطور السريع والمستمر للتطبيقات التفاعلية ومحدودية التخزين للحواسب الشخصية والتكلفة المرتفعة للبنية التحتية، بدأ الاهتمام بتصميمها بالاعتماد على تطبيقات الحوسبة السحابية، حيث يمكن للمتعلمين مهما كانت خصائصهم أو مستوى تعليمهم الوصول إلى البيئة التعليمية القائمة على تطبيقات الحوسبة السحابية من خلال أي أجهزة حاسب مهما كانت مواصفاته وفى أي زمان ومن أي مكان (خميس،٢٠١٨).

ويشير وو وهوانغ وشاديف ولين وستاريتش (Wu, Huang, Shadiev, Lin & Starčič, 2018) إلى أن طبيعة البيئات الافتراضية تساعد الطلاب والمتعلمين على التفاعل النشط داخلها، مما يعمل على جذب الطلاب إلى التعلم من خلالها، وذلك لأن نظام التفاعل الاجتماعي داخل البيئة الافتراضية له تأثير إيجابي كبير على أداء المشاركين بها، مما يساعد في تكوين بيئة تعاونية متكاملة عناصرها للطلاب، كما أشار الفار (٢٠١٣) إلى أن المدخل التعليمي في بيئة التعلم الافتراضية هو مخطط نظري يقع وسطاً بين رؤية علمية فلسفية لكل من: طبيعة المحتوى التعليمي

المقدم بالبيئة التعليمية وخصائصها، واحتياجات وخصائص الطلاب، والأهداف المنشود تحقيقها، وبعده يكون تصميم وبناء البيئة ملتزماً بذلك الفلسفة والمخطط.

إن بيئات التعلم الافتراضية وما تتضمنه من وسائط متعددة مكملا للعروض السمعية البصرية في تعليم مختلف المباحث الدراسية إذا توفر عنصر التفاعلية بين المتعلمين والوسائط المتعددة التي تشكل بيئة التعلم الافتراضي وهذا يساهم في تحقيق حاجات ورغبات المتعلمين في الكثير من القضايا والموضوعات (عوض وبرغوث، ٢٠١٧). كما أشارت أيضًا العديد من الدراسات مثل (صالح، ٢٠١٣؛ خميس، ٢٠١٨؛ نصر الدين، ٢٠١٩؛ أحمد، ٢٠٢٠) على ضرورة الاهتمام بالبيئات التعليمية الافتراضية في المجالات المختلفة والتي أثبتت فاعلية استخدامها وتحقيق الأهداف منها وذلك لما توفره من إمكانات واقعية تساعد على تخطي العقبات الجغرافية والاقتصادية والنفسية التي قد تعيق العملية التعليمية وذلك من خلال توفير فرص الحصول على الخدمات التعليمية وتعزيز وجهات التنمية المعرفية للفرد والمجتمع.

بينما تشير نيجرون (Negrón, 2009) إلى أن بيئة التعلم الافتراضية هي في الأساس قاعدة بيانات رسومية تُستخدم لإنشاء صفحات الويب المصممة حسب الطلب، كي تناسب متطلبات التعلم، من أجل تنمية العديد من المهارات لدى الطلاب من خلالها، كما أنها تتيح للمتعلمين العديد من المميزات والفوائد التي يصعب أن تتوافر في البيئات الأخرى، والتي تكمن في إمكانية تواصل المتعلمين مع بعضهم البعض باستخدام وسائل الاتصال اللفظي وغير اللفظي من خلال القنوات البصرية والسمعية، وكذلك إمكانية تعلمهم وسط بيئة افتراضية تشجعهم على التعلم وتزيد من قدراتهم على استيعاب المهارات المختلفة.

ويتضح من ذلك أن البيئات الافتراضية تتيح للطلبة العديد من العناصر التي تساعدهم على عملية التعلم، كما أنها تعمل على كسر الحواجز الزمانية والمكانية والتي تحول دون تعلمهم من غيرها، وهذا ما تؤكده أيضاً دراسة جورج (٢٠٠٨) أن البيئات التعليمية الافتراضية تهيئ للمتعلمين من خلالها مناخا تعليميا يسعى لاستغلال كافة الإمكانات والوسائل التكنولوجية الحديثة من فصول ومعامل وأدوات، لتكون بين يدي المتعلم داخل البيئة التعليمية، مما يعمل على تحسين المتغيرات المستقبلية لمنظومة التعليم ككل ويرسم صورة واضحة لها.

وتشير دراسة أحمد (٢٠٢٠) إلى أن بيئة التعلم الافتراضية هي أساساً عبارة عن قاعدة بيانات رسومية تُستخدم لإنشاء صفحات الويب من أجل تقديم المحتوي للطلاب من خلالها، والمتمثل في مقرر ما أو مجموعة من المقررات، من أجل تنمية العديد من المهارات لدى الطلبة من خلالها مع توفير مجموعة من التفاعلات بين المتعلمين وبعضهم وبينهم وبين المعلم داخلها. كما تشير وو وآخرون (Wu et al., 2018) إلى أن طبيعة البيئات الافتراضية تزيد من دافعية المتعلمين نحو التعلم باعتباره نظام التفاعل الاجتماعي داخل البيئة الافتراضية له تأثير إيجابي كبير على أداء المشاركين، ويساعد في تكوين بيئة تعاونية متكاملة عناصرها الطلبة، كما أنها تتيح للمتعلمين العديد من المميزات والفوائد التي يصعب أن تتوافر في البيئات الأخرى، والتي تكمن في إمكانية تواصل المتعلمين مع بعضهم البعض باستخدام وسائل الاتصال اللفظي وغير اللفظي من خلال القنوات البصرية والسمعية، وكذلك إمكانية تعلمهم وسط بيئة افتراضية تشجعهم على التعلم وتزيد من قدرتهم على استيعاب المهارات المختلفة.

ومن ضمن التقنيات الإلكترونية التي يمكن استخدامها في البيئة الافتراضية، تقنية الحوسبة السحابية، حيث يشير الرشيدي والدحلان (٢٠٢٠) إلى أن الحوسبة السحابية تعد أحد أهم التطورات التي تحققت في مجال الحوسبة فقد ساعدت التطورات التي طرأت على التقنيات مؤخراً في انتشار الحوسبة السحابية وأضافت عليها مزيدًا من الاهتمام وإكسابها المزيد من الاستدامة الاقتصادية بل أنها أتاحت مزيدًا من الابتكار من أجل التصدي للتحديات التي يواجهها المتخصصون في مجال تقنية المعلومات، كما تعد الحوسبة السحابية أحد أهم الأساليب الحديثة التي يتم فيها تقديم الموارد الحاسوبية كخدمات، وتتيح لمستخدميها الوصول إليها عبر شبكة الإنترنت دون الحاجة إلى امتلاك المعرفة، أو حتى التحكم بالبنية التحتية التي تدعم هذه الخدمات التي تقدمها لتلبية احتياجات مستخدميها، كما أن التطبيقات الخاصة بها والتي تقوم بتنفيذ الخدمات المختلفة للمستخدمين مجانية تماماً، وبدون أي مصاريف يقوم بسدادها المستفيد من الخدمة المقدمة. بينما يري وايلد وجوبان (Wyld & Juban, 2010) أن الفكرة الأساسية للحوسبة السحابية تكمن في قدرتها على الاحتفاظ بالكثير من الأدوات والبرامج مع إمكانية الوصول لها في أي وقت ومن أي مكان تتوافر فيه شبكة الإنترنت.

كما أن الحوسبة السحابية يمكنها توفير البنية التحتية اللازمة لتحقيق التعليم المدمج، فهي توفير البنية التحتية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات والبرمجيات ويتم الوصول إليها عن طريق شبكة الإنترنت، حيث يحقق التعليم المدمج لأغلب المؤسسات أفضل استفادة من خلال تقديم التعليم الإلكتروني القائم على توفير بيئة المعلومات والاتصالات لإعطاء الفرصة للطلاب للتعبير عن أنفسهم في حين تتم المناقشات وجها لوجه لتمكنهم من التفاعل المباشر كما يمكن المعلمون من استخدام أساليب تعليمية متنوعة بتكنولوجيا المعلومات وذلك لتحقيق أقصي فعالية للنتائج والأهداف المطلوبة (الفيفي، ٢٠٢٠).

وتعد الحوسبة السحابية من المستحدثات التكنولوجية التي يمكن توظيفها في العملية التعليمية، حيث يمكن وصفها بأنها مستقبل التعليم الإلكتروني، لما يمكن أن توفره من مميزات ترتبط بانخفاض تكاليف بيئات التعلم وإمكانية إتاحة التطبيقات والبرامج المتعلقة بها من خلال خدمات متعددة عبر الويب يمكن للمستخدم الوصول إليها عبر جهازه الشخصي أو المحمول، مع إمكانية مشاركة المعلومات مع الآخرين، واستخدام بعض البرامج التطبيقية عبر المواقع الإلكترونية دون الحاجة إلى أن تكون تلك البرامج محملة على الجهاز الخاص بالمستخدم (جابر، وحسن، وعبد الكريم، ٢٠٢٢، ٦١٢).

ويشير البابلي (٢٠٢٠) إلى أن التقنية والتكنولوجيا تشهد تطورات كثيرة واستحداث لأمور جديدة، هذا الأمر ينذر بتطور أدوات وسبل الجريمة الإلكترونية بشكل أكثر تعقيداً أو أشد ضرراً من قبل، الأمر الذي يلزم الدول حكومات ومؤسسات تطوير آليات مكافحة هذه الجرائم واستحداث خطوط دفاع. بينما يشير شفيق (٢٠١٩) أكدت أنه نتيجة للثورة التقنية والتطور الهائل في مجال الحاسبات الآلية، وتطور تقنية المعلومات الفائقة، والطفرة الكبيرة التي حدثت في وسائل الاتصالات، وشبكات المعلومات والدخول فى عصر العولمة والإنترنت، وكذا تطبيقات الأجهزة المحمولة وغيرها، كان لابد من ظهور مخاطر ومهددات جديدة في الساحة الدولية والعالمية وهي المسماة بجرائم الإرهاب الإلكتروني والتي يكون أهم أطرافها أجهزة وشبكات الحاسبات الآلية ومشتملاتها من وسائل حديثة مما يستدعي أخذ كافة الوسائل المتاحة والممكنة لأمن نظم المعلومات وحمايتها.

ويواجه بعض أفراد المجتمع إرهاباً إلكترونياً يتضمن أعمالاً عدوانية وسلوكيات عنيفة نابعة من مواقع الإنترنت، خاصة مواقع التواصل الاجتماعي مثل سناب شات وانستجرام وتويتر، وتؤدي تلك المشكلات إلى تقليل مستوى الأمان الذي يشعر به الطالب يوماً بعد يوم (Gutierrez, 2018, p. 5).

ويمثل الإرهاب الإلكتروني مشكلة عالمية تشمل حوادث واسعة الانتشار في كثير من دول العالم، وهو يحدث على مدى ٢٤ ساعة يومياً (Kowalski, et al., 2014, p. 1107). وقد حظي باهتمام كبير من الباحثين بسبب تبعاته الخطيرة مثل زيادة مخاطر الإقدام على الانتحار والاكتئاب والقلق، وإحالة المتنمرين في بعض الحالات إلى محاكمة جنائية (Van Ingen, 2014, p. 1).

وقد أشارت دراسة المنتشري وحريري (٢٠٢٠) إلى أن المخاطر المترتبة على الإرهاب الإلكتروني تشمل جميع مستخدمي الإنترنت حول العالم أفرادًا ومؤسسات ووزارات، إضافة إلى أنها لا تقتصر على فئة عمرية دون أخرى، كما أن نتائج دراسة (قطب، ٢٠٢١) توصلت إلى أن زيادة نسبة الجرائم المرتبطة بالإرهاب الإلكتروني نتيجة لضعف الوعي بالأمن السيبراني بين أفراد المملكة العربية السعودية.

وتشير دراسة عبد السلام (٢٠٢٠) إلى أن الإرهاب الإلكتروني يعد هو إرهاب المستقبل، وهو الخطر القادم؛ نظراً لتعدد أشكاله وتنوع أساليبه واتساع مجال الأهداف التي يمكن مهاجمتها بطرق سهلة من خلال وسائل الاتصالات وتقنية المعلومات، وتتمثل خطورة الإرهاب الالكتروني بشكل أساسي في سهولته بمعنى القدرة على القيام بالهجمات الإرهابية من أي مكان، وتعدد أشكاله، وتنوع أساليبه وأدواته، وقدرته الهائلة على التخريب والتدمير، وتوفير قدر كبير من الأمان والسلامة للإرهابيين. كما أن الإرهاب الإلكتروني يحدث نوعاً من التخويف أو التهديد للمستخدمين سواء كان هذا التعدي ماديًا أو معنويًا، وذلك باستخدام مجموعة من الوسائل الإلكترونية الحديثة، ويمكن أن يكون هذا العدوان صادراً من دول أو من جماعات أو أفراد على الإنسان، أو دينه، أو نفسه، أو عرضه، أو عقله، أو ماله، بغير حق؛ مما يستوجب توعية المستخدمين على سبل الحماية منه بل وأيضاً طرق مكافحته بشكل سليم (عطية، ٢٠١٤).

وفي ضوء ما سبق تبدو الحاجة محلة للاستفادة من بعض إيجابيات التقنيات الحديثة متمثلة في البيئات التعليمية الافتراضية والحوسبة السحابية من أجل مواجهة بعض سلبياتها المتمثلة في الإرهاب الإلكتروني، وهذا ما يستهدفه البحث الحالي.

مشكلة البحث:

يعد الإرهاب الإلكتروني من أبرز السلبيات التي أفرزتها التقنيات التكنولوجية الحديثة، ولذا فقد أكدت دراسة كلا من (عطية، ٢٠١٤؛ بوعلي، ٢٠١٦؛ آل رشود، ٢٠٢٠؛ البابلي، ٢٠٢٠؛ عجعيجع وتيغزة، ٢٠٢١) على ضرورة تنمية مهارات الحماية من الإرهاب الإلكتروني ونشر سبل مكافحته لدى مستخدمي الإنترنت بشكل عام والطلاب بشكل خاص نظراً لكثرة مخاطره على الأفراد والمؤسسات العامة والخاصة، وأيضا ضرورة العمل على تحديد مهارات التغلب عليه ومقاومته ونشرها بين كافة فئات المجتمع. ويتضح مما سبق ضرورة الاعتماد على تلك التقنيات المستحدثة، لما تقدمه للعملية التعليمية من فوائد ومميزات، ويتضح أيضاً الأهمية الكبرى التي تعود على العملية التعليمية من خلال اعتمادها على البيئات الافتراضية، والدور التي تقوم به الحوسبة السحابية والخدمات التي يمكن أن تقدم للمتعلمين من خلالها، مما يؤدي إلى ضرورة تفعيل دورهما في تنمية العديد من المهارات المختلفة من خلال توظيفهما بشكل فعال في العملية التعليمية، وخاصة إذا كانت تلك المهارات هي مهارات الحماية من الإرهاب الإلكتروني، وذلك لما لهذه المهارات من أهمية قصوى في العصر الحالي في ظل كثرة الاختراقات الإلكترونية للأجهزة بكافة أشكالها مع عدم مقدرة معظم المستخدمين على السيطرة عليها.

ولذا أكدت العديد من المؤتمرات على ضرورة تعزيز الأمن السيبراني لمواجهة التحديات المرتبطة بسوء استخدام شبكات الإنترنت، ومنها الإرهاب الإلكتروني، لدى جميع أفراد المجتمع خاصة الشباب، كمؤتمر مستقبل الأمن السيبراني العالمي ٢٠٢١م بالأردن، ومؤتمر هاك ٢٠٢١م بالرياض، ومؤتمر ومعرض الذكاء الاصطناعي لتكنولوجيا الدفاع والأمن السيبراني الأول ٢٠٢١ بالأردن، ومؤتمر، رابطة CMAI الدولية للأمن السيبراني بالهند ٢٠٢١(نقلاً عن الصواط، ٢٠٢٢، ٥).

كما أوصت العديد من المؤتمرات منها (المؤتمر الدولي بجامعة القصيم بعنوان "مستقبل التعلم الالكتروني في المملكة العربية السعودية وفق رؤية ٢٠٣٠ "٢٠٢٠)، و(المؤتمر الرابع والعشرين لجمعية المكتبات المتخصصة فرع الخليج العربي ٢٠١٨)، و(المؤتمر الدولي السادس للتعليم العالي ٢٠١٥ بالرياض)، و(المؤتمر الدولي الرابع للتعلم الإلكتروني والتعلم عن بعد بالرياض ٢٠١٥)، و(المؤتمر الدولي الخامس للتعلم الالكتروني بجامعة البحرين ٢٠١٥)، و(المؤتمر العلمي الأول لكلية التربية جامعة المنصورة ٢٠١٣)، و(المؤتمر الدولي الثالث للتعليم الالكتروني والتعلم عن بعد 2013 (ELi13) بالرياض)، (والمؤتمر العلمي الإقليمي للتعلم الإلكتروني ٢٠١١)، بضرورة مواكبة تطورات العصر والعمل على توظيف كافة المستحدثات التكنولوجية داخل العملية التعليمية بشكل فعال، والتي تكمن في البيئات الافتراضية وتقنيات الحوسبة السحابية في البحث الحالي، مع ضرورة تنمية المهارات المختلفة التي يحتاج إليها المتعلمون باستمرار حتى تمكنهم من مواكبة مستجدات عصرهم.

وأوصت دراسة جابر، وحسن، وعبد الكريم (٢٠٢٢) بالاستفادة من بيئات التعلم الإلكترونية القائمة على تطبيقات الحوسبة السحابية في تقديم توقيت الدعم المختلفة لتنمية الأداء المهاري لإنتاج المحتوى الرقمي.

كما أكدت العديد من الدراسات والبحوث على أهمية تصميم البيئات الافتراضية وتفعيل دورها في العملية التعليمية، ومنها دراسة كلا من (البيلي، ٢٠١٥؛ صلاح، ٢٠١٦؛ الزهراني، ٢٠١٨؛ نصر الله، ٢٠١٩) وغيرها على أن البيئات الافتراضية تعمل على معالجة العديد من المواقف التعليمية التي يصعب التغلب عليها في البيئات التقليدية، كما أنها تزيد من دافعية الطلاب نحو التعلم وتجعل العملية التعليمية مشوقة وجذابة لدى المتعلمين، بينما أكدت مجموعة من الدراسات الأجنبية والسعودية على أهمية توظيف تكنولوجيا الحوسبة السحابية والاعتماد عليها في العملية التعليمية، ومنها دراسة كلا من (Erkoç & Kert, 2011؛ Elumalai & Ramachandran, 2011؛ Sammour, 2014؛ العمري والرحيلي، ٢٠١٤؛ طلبه، ٢٠١٦؛ الزهري، ٢٠١٨؛ الرشيدي والدحلان، ٢٠٢٠؛ الفيفي، ٢٠٢٠؛ عبد الجواد والجني، ٢٠٢١؛ عبد الرؤوف وشرف ومحمد، ٢٠٢٢؛ بيومي، ٢٠٢٢؛ عمر، ٢٠٢٣)، حيث أكدت تلك الدراسات على أهمية استخدام الحوسبة السحابية في بيئات التعلم الافتراضية للتغلب على مشاكل ارتفاع تكاليف بناء

وتطوير نظم المعلومات ومشاكل تواجد كليات الجامعة والمدارس في أماكن كثيرة متباعدة جغرافياً، وأيضاً لسهولة الوصول ومشاركة المحتوي الإلكتروني من أي مكان وفي أي وقت، وأيضاً تخفيض تكاليف الصيانة المطلوبة لموارد تقنية المعلومات.

لذا يسعي البحث الحالي إلى الاستفادة من كل تلك المميزات التي تقدمها البيئات الافتراضية لعناصر العملية التعليمية المختلفة، وذلك عن طريق تصميم بيئة تعليمية افتراضية للطلبة بجامعة الحدود الشمالية.

وتقوم تلك البيئة على تقنية الحوسبة السحابية وتطبيقاتها، وذلك نظراً لما تتمتع به أيضاً تقنية الحوسبة السحابية من فوائد ومميزات تعود على المتعلمين من خلالها. كما أنها لديها القدرة على تقديم الكثير من الحلول للمشكلات المختلفة، حيث يستطيع الطلاب الوصول إلى التطبيقات الخاصة بها من أي مكان وفي أي وقت ومن أي أجهزة متصلة بالإنترنت، وكذلك تمكنهم من الوصول إلى تطبيقات تعمل كقواعد البيانات والشبكات الاجتماعية وأدوات التعلم الذاتية من خلال مجموعة مختلفة من الأجهزة سواء أكانت هذه الأجهزة حاسبات أو أجهزة متنقلة (نصر الدين، ٢٠١٩).

ويضيف الباحث أنه يجب العمل على نشر طرق الحماية من الإرهاب الإلكتروني بشتى الطرق عند جميع المستخدمين لشبكة الإنترنت، من خلال تحديد المهارات اللازمة لذلك، والعمل على تنميتها وتفعيل دورها وخاصة لدى الطلاب بجامعة الحدود الشمالية، وذلك من خلال توظيف بيئات التعلم الافتراضية القائمة على الحوسبة السحابية للاستفادة من مميزاتهما ولزيادة دافعية الطلاب نحو التعلم من خلالها لتنمية مهارات الحماية من الإرهاب الإلكتروني، وهو ما يسعى إليه البحث الحالي في الكشف عن فاعلية بيئة افتراضية قائمة على الحوسبة السحابية في تنمية مهارات الحماية من الإرهاب الإلكتروني لدى الطلاب بجامعة الحدود الشمالية.

أسئلة البحث:

مما سبق تكمن مشكلة البحث الحالي في الإجابة عن التساؤل الرئيسي التالي: ما فاعلية بيئة افتراضية قائمة على الحوسبة السحابية في تنمية مهارات الحماية من الإرهاب الإلكتروني لدى الطلبة بجامعة الحدود الشمالية؟

ويتفرع من هذا التساؤل الرئيسي التساؤلات الفرعية التالية:

١. ما المهارات الخاصة بالحماية من الإرهاب الإلكتروني لطلبة جامعة الحدود الشمالية؟

٢. ما المعايير المتطلبة لتصميم البيئة الافتراضية القائمة على الحوسبة السحابية لتنمية مهارات الحماية من الإرهاب الإلكتروني لطلبة جامعة الحدود الشمالية؟

٣. ما فاعلية تصميم بيئة افتراضية قائمة على الحوسبة السحابية في تنمية الجوانب المعرفية المرتبطة بمهارات الحماية من الإرهاب الإلكتروني لدى الطلبة بجامعة الحدود الشمالية؟

٤. ما فاعلية تصميم بيئة افتراضية قائمة على الحوسبة السحابية في تنمية الجوانب الأدائية المرتبطة بمهارات الحماية من الإرهاب الإلكتروني لدى الطلبة بجامعة الحدود الشمالية؟

أهمية البحث:

– تتمثل الأهمية النظرية لهذا البحث في إلقاء الضوء على تصميم بيئة افتراضية قائمة على الحوسبة السحابية في تنمية الجوانب المعرفية المرتبطة بمهارات الحماية من الإرهاب الإلكتروني لدى الطلبة بجامعة الحدود الشمالية.

– قد تسهم نتائج هذا البحث في مساعدة المهتمين والعاملين بالحوسبة السحابية بمهارات التصميم، وعليه فقد يوفر هذا البحث بالإضافة للأدب التربوي المتوافر إطاراً نظرياً يساعد في زيادة مستوى الفهم لطبيعة هذه المتغيرات ومستوى تواجدها لدى الطلبة الجامعين.

– أما من ناحية تطبيقية فإن البحث يقدم قائمة متكاملة بأهم الأدوات التي يمكن استخدامها ببيئات التعلم الافتراضية بحيث يستطيع كل فرد أو مؤسسة أن يختار من بين تلك الأدوات ما يتناسب مع طبيعتها.

– ما أنها تقديم قائمة بمعايير الجودة لتصميم البيئة الافتراضية بحيث يمكن الاسترشاد بها من خلال المؤسسات التعليمية في تطوير بيئاتها التعليمية عبر الإنترنت. وتطوير بيئة افتراضية فعالة عبر الإنترنت والتي من شأنها مساعدة وتسهيل تقديم المواقف التعليمية بصيغة جديدة غير نمطية لحل المشكلات واكتساب مهاراته للتعامل بها في مواقف تعليمية في مجال التعليم.

يمكن للدراسة أن تفيد الجهات المسئولة عن الأمن السيبراني بما تقدمه من نتائج وأدوات بحثية يمكن الاستعانة بها في تعزيز مستوى الأمن السيبراني والوقاية من الجرائم الإلكترونية.

يمكن للدراسة أن تفيد طلبة الجامعة بوجه عام بما تتوصل إليه من نتائج يمكن الاستعانة بها في تعزيز مهارات الحماية من الإرهاب الإلكتروني لديهم.

أهداف البحث:

هدف البحث إلى:

١. تحديد أبرز مهارات الحماية من الإرهاب الإلكتروني.

٢. تحديد معايير تصميم بيئة التعلم الافتراضية القائمة على تطبيقات الحوسبة السحابية.

٣. الكشف عن فاعلية تصميم بيئة افتراضية قائمة على الحوسبة السحابية في تنمية الجوانب المعرفية المرتبطة بمهارات الحماية من الإرهاب الإلكتروني لدى الطلبة بجامعة الحدود الشمالية.

٤. الكشف عن فاعلية تصميم بيئة افتراضية قائمة على الحوسبة السحابية في تنمية الجوانب الأدائية المرتبطة بمهارات الحماية من الإرهاب الإلكتروني لدى الطلبة بجامعة الحدود الشمالية.

حدود البحث:

تتمثل حدود البحث فيما يلي:

١. الحدود الموضوعية: تصميم بيئة افتراضية قائمة على بعض تطبيقات الحوسبة السحابية لتنمية مهارات الحماية من الإرهاب الإلكتروني لدى الطلاب من خلاله.

٢. الحدود البشرية: طلبة الجامعة.

٣. الحدود المكانية: جامعة الحدود الشمالية.

٤. الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٤٢/١٤٤٣هـ.

مصطلحات البحث:

البيئة الافتراضية: هي بيئة تكنولوجية متكاملة يعيش بها المتعلم بمفرده أو يعيش ضمن مجموعه من المتعلمين يتبادلون الآراء والأفكار داخل بيئة افتراضية ثنائية أو ثلاثية الأبعاد تأخذ أشكال ونماذج متعددة، منها برمجيات الواقع الافتراضي والألعاب الافتراضية والفصول الافتراضية والمدارس الافتراضية والعوالم الافتراضية وغيرها (عزمي، ٢٠١٥؛ ٤٥٣). ويعرفها للباحث إجرائياً على أنها عبارة عن نظام تعليمي يصمم افتراضيا بالاعتماد على الحوسبة السحابية، من أجل تنمية المهارات المتطلبة للحماية من الإرهاب الإلكتروني لدى طلاب جامعة الحدود الشمالية.

الحوسبة السحابية: هي التكنولوجيا التي تعتمد على نقل المعالجة ومساحة التخزين الخاصة بالحاسوب إلى ما يسمى السحابة، وهي مركز بيانات يتم الوصول إليه عن طريق شبكة الإنترنت، وبذلك تتحول برامج تكنولوجيا المعلومات من منتجات إلى خدمات (العتل والشمري والعنزي، ٢٠٢٠؛ ٢٩٤). ويعرفها للباحث إجرائياً على أنها: مجموعة من التطبيقات التي تقدم مجموعة من الخدمات المجانية للمستخدم، مثل القيام بمجموعة من العمليات أو تخزين ملفات، ويمكن الوصول لخدماتها بسهولة من عليها في أي وقت، بهدف تنمية مهارات الحماية من الإرهاب الإلكتروني لدى طلاب الجامعة.

مهارات الحماية من الإرهاب الإلكتروني:

تعرف بأنها مجموعة من الأدوات والوسائل اللازمة لحماية البريد الإلكتروني والبيانات الرقمية الشخصية والمعلومات والأجهزة المحمولة وتعزيز سريتها وخصوصيتها وتشفيرها واتخاذ الإجراءات في حماية الأفراد من مخاطر الفضاء الإلكتروني حيث يتضمن: حماية البيانات والمعلومات– التشفير– حماية البريد الإلكتروني– أمن الأجهزة المحمولة" (الشهراني وفلمبان، ٢٠٢٠، ٦١٨).

وهي مجموعة من المعارف والممارسات التي تساعد على الحماية من الإرهاب الرقمي (حماية الأجهزة والبيانات والشبكات من التهديدات السيبرانية، وتشمل مجالات مختلفة مثل الحماية الشخصية والحماية الأسرية وحماية البيانات والخصوصية.....)

الإرهاب الإلكتروني: هو الأنشطة الإجرامية التي يقوم بها بعض الأفراد أو الجماعات داخل المجتمع الافتراضي أو من خلاله استنادا إلى وسائل وأساليب تكنولوجيا المعلومات والاتصالات،

بهدف ترويع الأفراد والمجتمعات وإشاعة الفوضى بينهم أو الاستيلاء على النظم المعلوماتية أو تدميرها أو استغلالها بأي شكل من أشكال الاستغلال السيئ (آل رشود، ٢٠٢٠؛ ٢٧). ويعرفه للباحث إجرائياً على أنه عبارة عن عملية اعتداء أو تعدي تحدث على حقوق الآخرين وممتلكاتهم سواء كانت مادية أو إلكترونية، بهدف ترهيبهم أو الحصول على ممتلكاتهم من قبل فرد أو مجموعة من المؤسسات المنظمة.

الإطار النظري

مفهوم بيئة التعلم الافتراضية:

عرفها سنيها وناجراجا (Sneha & Nagaraja, 2013) على أنها نظام لنقل المواد التعليمية للطلاب عن طريق شبكة الإنترنت وهذه الأنظمة تسمح للطلاب بالتواصل من خلال مجموعة من أدوات الاتصال والتقييم والتعاون، ويستطيع الطلاب التفاعل مع هذه المواد التعليمية داخل وخارج المؤسسة التعليمية على حد سواء وفي أي وقت. كما يعرفها بيوزيد وخنيسي والسلمي وجيمني (Bouzid, Khenissi, Essalmi & Jemni, 2016) بأنها بيئة تعتمد على نموذج تربوي معين يتضمن واحد أو أكثر من الأهداف التربوية التي توفر للمستخدمين الخبرات التي لولاها لن تكون قادرة على الحصول على هذه الخبرات في العالم المادي وتساهم في الحصول على نتائج محددة. بينما يعرفها هاو وكادر (Hew & Kadir, 2016) بأنها منصة اتصالات على شبكة الانترنت التي تتيح للطلاب الوصول إلى أدوات التعلم المختلفة مثل برامج المعلومات ومحتوى الدورات التدريبية ومساعدة المعلم ولوحات المناقشات وتبادل الوثائق ومصادر التعلم دون تحديد المكان والزمان. وعرفها نصر الدين (٢٠١٩) بأنها بيئة تغلب عليها صفة الاتصال والمشاركة الاجتماعية وتتمركز على أقطاب ثلاثة (الاتصالية، المشاركة، إنشاء المحتوى) ويتم تصميمها وإنشاؤها في ضوء خصائص الطلاب، ووفقًا لمعايير قابلية الاستخدام، ويتوافر بها العديد من أدوات الاتصال والمشاركة بهدف تسهيل التواصل بالمتعلمين ومعلميهم، بما يتفق مع احتياجاتهم على الويب.

مميزات وخصائص بيئة التعلم الافتراضية:

وتفق كلا من عزمى (٢٠١٥) نصر الدين (٢٠١٩) أحمد، (٢٠٢٠) على أن لبيئات التعلم الافتراضية مجموعة من المميزات: ١. تعمل البيئات الافتراضية على زيادة الدافعية نحو التعلم لدى المتعلمين، حيث يجد كل متعلم من يشبع رغباته الداخلية ويتلاءم مع ظروفه الخارجية؛ ٢. تعتبر بيئة تعليمية تفاعلية تشجع الطلاب والمتعلمين على المناقشة والحوار، حيث إن التعلم داخلها ليس مجرد عرض معلومات على المتعلمين، بل هو مصدر تفاعل واهتمام واستمتاع؛ ٣. تساعد المتعلمين على التحكم في كافة أجزاء البيئة ومكوناتها مما يعطى انطباع بالحركة والقدرة على الأخذ والعطاء داخلها؛ ٤. تعمل البيئة على تيسير فهم الأفكار والمعلومات والخبرات المعقدة داخل البيئة، وتساعد على تبسيطها في أسهل صورها؛ ٥. توفير أدوات وأساليب وإمكانيات أكثر فاعلية للتخيل الذهني، مما يجعل عملية التعلم أكثر وضوحاً وإيجابية وتفاعلية مع المتعلمين.

كما تساعد البيئة الافتراضية على مشاركة المتعلمين بفاعلية ونشاط أكبر في عملية التعلم وفي الوقت والمكان الذي يوافق ويلائم كل من المتعلم والمعلم وهذا ما أكدته دراسة كلا من (الرشيدي، ٢٠١٦؛ عوض وبرغوث،٢٠١٧؛ الزهراني، ٢٠١٨؛ أحمد، ٢٠٢٠) على أن البيئات الافتراضية تساعد على مشاركة الطلاب بشكل فعال أثناء التعلم حيث توصلت الدراسات إلى التفاعل بين الطلاب والمعلمين داخل بيئات التعلم الافتراضية مما يؤدي إلى خلق بيئة تعليمية تفاعلية من خلال تقنيات الكترونية جديدة كما تدعم عملية التفاعلي بين المتعلم والمعلم من خلال إكسابهم العديد من المهارات التقنية الحديثة. بالإضافة إلى العديد من الفوائد المختلفة التي توفرها البيئات الافتراضية ومنها عدم انتقال الطلاب والمدرسين إلى أماكن الدراسة، تقدم المرونة في الوقت والمكان، إمكانية طرح الأسئلة والأجوبة بالإضافة إلى عمليات التقييم المتنوعة.

وتتوافر في البيئات التعلم الافتراضية مجموعة من الخصائص من أهمها: ١. أن تكون بيئات التعلم الافتراضية قائمة على التعلم الذاتي؛ ٢. تهتم بأنشطة التعلم التعاونية؛ ٣. تهتم الأنشطة التي تعزز التفاعل بين المعلمين والمتعلمين لتسهيل التعلم الذي يقوم على الخبرة لبناء معرفة جديدة؛ ٤. تشجع التعلم الذي يقوم على الخبرة؛ ٥. تعتمد على التعلم الذي يقوم في الأساس على محتوى تعليمي من خلال العرض والمناقشة ويمكن أن يتعامل مع مجموعة من المتعلمين ذات الفهم المتقارب والخلفيات المعرفية المتساوية (Thomas, 2011a).

وأجمعت معظم الأدبيات التربوية على أن النظرية البنائية هي أكثر النظريات التي يقوم عليها التعلم الافتراضي وتناسب طبيعة تكنولوجيا بيئة التعلم الافتراضية كما تتفق مبادئها مع بيئة التعلم الافتراضية، وذلك لأن تلك النظرية فتحت لمنهجيات التدريس إمكانية التعلم عبر الإنترنت، لذا اقترح المربين وخبراء الإنترنت في مجال التصميم التعليمي أن النهج البنائية ضروري للتعلم المتمركز حول الطالب لأن الخصائص الفريدة للبيئة التعلم عبر الإنترنت يمكن أن تستخدم تجربة البنائية الاجتماعية (Bouchrika, Harrati & Vu, 2018). وتستند البنائية على تعلم مبادئ التعليم عبر الإنترنت وذلك لإضافتها إمكانيات أكبر لإشراك الطلاب في التفاعل المستمر وتشجيع الطالب للتوليف، وتقييم وتطبيق المعارف الجديدة ضمن مجموعة من الطلاب، بينما الممارسات التربوية التقليدية فقط تزويد الطلاب بمجموعة محدودة من الأفكار والاستنتاجات (عبد المجيد، ٢٠١٠).

التصميم التعليمي للبيئات الافتراضية:

يتطلب تصميم البيئات الافتراضية تطبيق أحد نماذج التصميم والتطوير التعليمي المعروفة، وهو العملية الأساسية فيها، حيث إنه يساعد المصمم على الوضع في الاعتبار جميع العوامل والظروف المؤثرة في فاعلية التعليم والتعلم، كما أن نماذج التصميم توفر شكلا بصريا تتضح فيه العلاقات بين العلميات المختلفة. حيث توجد العديد من الدراسات والبحوث التي أجمعت على فاعلية استخدام النماذج التصميمية في بناء البيئات والأنظمة الإلكترونية والافتراضية ومن بين تلك الدراسات دراسة (خميس، ٢٠١١؛ صالح، ٢٠١٣؛ عزمي، ٢٠١٥؛ عوض وبرغوث، ٢٠١٧؛ الزهراني، ٢٠١٨؛ نصر الدين، ٢٠١٩؛ الفيفي، ٢٠٢٠).

نماذج التصميم التعليمي للبيئات الافتراضية:

قام الباحث بالاطلاع على مجموعة من نماذج التصميم التعليمية، وذلك من أجل تبني أحدهم أو تصميم نموذج آخر مقترح في ضوئهم ومن تلك النماذج ما يلي: نموذج ADDIE للتصميم التعليمي (الشرقاوي والطباخ، ٢٠١٣؛ خميس، ٢٠١٨؛ العريفي، ٢٠١٩؛ الرشيدي والدحلان، ٢٠٢٠؛ العتل والشمري والعنزي، ٢٠٢٠؛ Elgazzar, 2014)، والتي سوف يستفيد منها الباحث في وضع نموذجه التعليمي الخاص بتصميم البيئة الافتراضية القائمة على الحوسبة السحابية.

مفهوم الحوسبة السحابية:

تشير دراسة بن سعيد وعبد الرحيم ومخلوف (٢٠١٨) إلى الحوسبة السحابية على أنها أحد الأساليب الحديثة التي يتم فيها تقديم الموارد الحاسوبية كخدمات، وتتيح لمستخدميها الوصول إليها عبر شبكة الإنترنت دون الحاجة إلى امتلاك المعرفة، أو حتى التحكم بالبنية التحتية التي تدعم هذه الخدمات التي تقدمها لتلبية احتياجات مستخدميها، كما أن التطبيقات الخاصة بها والتي تقوم بتنفيذ الخدمات المختلفة للمستخدمين مجانية تمام وبدون أي مصاريف يقوم بسدادها المستفيد من الخدمة المقدمة. بينما يشير ستريكر وكالونجن وترومان وأريناس (Stricker, Calongne, Truman & Arenas, 2019) أن الفكرة الأساسية وراء الحوسبة السحابية تكمن في قدرتها على الاحتفاظ بالكثير من الأدوات والبرامج مع إمكانية الوصول لها في أي وقت ومن أي مكان تتوافر فيه شبكة الإنترنت، وأيضاً أن أي شيء يمكن القيام به على جهاز الحاسب ببرامجه المختلفة يمكن القيام به على الحوسبة بسهولة.

ويعرف المعهد الوطني لمعايير العلوم والتكنولوجيا NIST الحوسبة السحابية بأنها نموذج يمكن المستخدم من الوصول من كل مكان –وحسب الطلب– إلى شبكة توفر موارد حاسوبية بسرعة فائقة وبحد أدنى من الجيد الإداري والتفاعلي مع مزودي الخدمة (Mell & Grance, 2011). وعرفها معوض (٢٠١٢) بأنها بنية تحتية تتيح إمكانية معالجة كميات هائلة من البيانات على خوادم في السحاب، وهنا نقصد سحاب الإنترنت الجديد، وعليه يمكن لأجهزة الحواسب أو الهواتف المحمولة الوصول إلى البيانات من أي مكان دون الاقتران بجهاز معين أو حدود أو خلافه. كما عرفتها العريفي (٢٠١٩) بأنها نظام خدمي تقني يتيح للقيادات الجامعية استخدام التطبيقات وتخزين البيانات والمعلومات على خوادم الحوسبة السحابية في صورة ملفات يمكن الوصول إليها عبر شبكة الإنترنت في كل زمان ومكان مع إمكانية مشاركتها مع الآخرين وإجراء المناقشات والتواصل التزامني واللاتزامني.

مكونات الحوسبة السحابية:

قسمت الأدبيات التربوية مكونات الحوسبة السحابية حسب الخدمات التي تقدمها للمستخدمين ومنها (نازك التهاوي، وآخرون، ٢٠١٨) إلى البنية التحتية، والتطبيقات ومنصات العمل والبرامج بوصفهم خدمات للمستخدم في أي وقت ومكان ويمكن إيجازها فيما يلي:

١. البنية التحتية بوصفها خدمة IaaS: Infrastructure as a service

وتشكل الأساس من الحوسبة السحابية بما توفره من مساحات التخزين التي تتيحها للمستخدم يستطيع من خلالها تخزين الملفات والبرامج والتطبيقات الخاصة به في حدود تلك المساحة، ومن البنية التحتية على السحابة خدمات الأمازون على الويب Amazon Web Services (AWS).

٢. البرامج والتطبيقات كخدمة SaaS: Software as a service

وتشمل استضافة مجموعة من برامج التشغيل مثل اليونكس Unix، واللينوكس Linux، والبرامج التطبيقية مثل برامج معالجة الكلمات، وبرامج العروض التقديمية، والبرامج المضادة للفيروسات، بالإضافة إلى برامج معالجة الصور، والفيديو، والصوت، ومن خدماتها جوجل دوكس (Google Docs).

٣. منصات العمل كخدمة PaaS: Platform as a service

وتستخدم كمنصات للعمل ومنها كمنصة لاستخدام التطبيقات في إنتاج ملفات وتعديلها، فيمكن إنتاج ملفات Word وإنتاج عروض تقديمية والاختبارات الاليكترونية، واستخدام برامج معالجة الصور والفيديو في تصميم صور ثابتة ولقطات فيديو وتعديلها، ومن خدماتها (Google app engine; Microsoft Azure)

بعض خدمات الحوسبة السحابية:

يعرض البحث بعض الخدمات التي تقدمها الحوسبة السحابية كما ذكرتها دراسة كلا من باتالا وكادياما تيمبا ومادزفاموس؛ ودينتون (Patala, Kadyamatimba & Madzvamuse, 2019; Denton, 2012): 1. التشارك في التقويم، والجداول، وإدارة المهام من خلال تطبيقات الجدولة على الإنترنت، والتخطيط وإدارة المهام عبر شبكة الإنترنت. ٢. التعاون في إدارة الأحداث. ٣.

التعاون في إدارة الاتصال. ٤. التعاون في إدارة المشاريع. ٥. التعاون في معالجة النصوص. ٦. التعاون في إنشاء جداول البيانات. ٧. التعاون في إنشاء قواعد البيانات. ٨. التعاون في إنشاء العروض التقديمية. ٩. تخزين ومشاركة الملفات والمقررات الإلكترونية.

وقد أشار الشايع (٢٠١٥) إلى أن استخدام تطبيقات الحوسبة السحابية ساهمت في التغلب على العديد من المشكلات التعليمية كما أوصت بتشجيع المعلمين والمتعلمين على توظيف الحوسبة السحابية في التغلب على العديد من مشكلات التعلم ومعوقاته. كما أشار (نصر الدين، ٢٠١٩؛ الرشيدي والدحلان، ٢٠٢٠) إلى أن تطبيقات الحوسبة السحابية ليست قاصرة على مجال بعينه، بل هي مُمتدة، لتُقدِّم خدماتها في كل المجالات. بينما يشير ربيع (٢٠٢١) إلى أهمية استخدام تقنية الحوسبة السحابية في التعليم الإلكتروني في الجامعات للتغلب على بعد أماكن المحاضرات وتقليل تكلفة بناء وتطوير نظم المعلومات.

أهمية الحوسبة السحابية في العملية التعليمية:

حددت العديد من المراجع والدراسات الخصائص المختلفة للحوسبة السحابية ومنها دراسة المخلافي والحاشدي ومحسن وعثمان (Almiklafy, Al-Hashedi, Mohsen & Othman, 2018) السحابية على النحو الآتي: ١. الخدمة الذاتية: أي إمكانية استخدام التطبيقات المتاحة في السحابة، مثل تطبيقات مستندات جوجل GoogleDOCS، جداول البيانات وقواعد البيانات، يستطيع أي مستخدم إنشاء الملفات وتعديلها وحفظها في بنية السحابة باستخدام مستعرض الويب وفقا لحاجاته؛ ٢. الإتاحة الوصول للتطبيقات والموارد المتاحة في السحابة من أي مكان وفي أي وقت؛ ٣. مكان واحد للأجهزة والتطبيقات وأدوات الاتصالات: مما يساعد على سهولة الوصول للبيانات والمعلومات في الوقت المطلوب؛ ٤. متعددة الإيجار: يمكن تقاسم الموارد والتكاليف عبر مجموعة كبيرة من المستخدمين؛ ٥. مركزية البنية التحتية: في المواقع مع انخفاض التكاليف (مثل العقارات، الكهرباء، الخ (.؛ ٦. تخفيض تكاليف صيانة الأجهزة والبرمجيات؛ ٧. تحسين كفاءة استخدام الطاقة الكهربائية في تشغيل أجهزة تقنية المعلومات؛ ٨. المرونة في استخدام سعة الموارد والتطبيقات والتي تتطلب إمكانيات تحميل وتشغيل عالية؛ ٩. الامتدادية: استخدام الإصدارات الحديثة من البرمجيات والأجهزة والموارد المتاحة في السحب.

أهمية الحوسبة السحابية:

وتوضّح كل من (نهال فؤاد، ٢٠١٣)، و(يس، ٢٠١٤)، و(Cappos & Anderson, 2009)، و(Thomas,2011b)، و(Vinoth & Nirmala, 2015)، أن هناك عدد من المبررات والأسباب دفعت المؤسسات التعليمية لتوظيف تطبيقات الحوسبة السحابية في العملية التعليمية ترجع إلى ما يلي:

- توافر العديد من أدوات وتطبيقات التواصل والتشارك التي يمكن إدماجها وتوظيفها في بيئات التعلم الإلكترونية للتغلب علي مشكلات التواصل والتشارك في النظم التعليمية التقليدية من خلال إتاحتها كمًا كبيرًا من التطبيقات والموارد المشتركة التي يستطيع كل أعضاء المؤسسة التعليمية استخدامها.

- التغلب على العديد من المشكلات التي تحد من فاعلية تصميم بيئات التعلم، وتوظيفها في تحقيق الأهداف التعليمية، وتجويد المخرج التعليمي، التي من أهمها ضعف البنى التحتية اللازمة، لتوظيف التعليم الافتراضي بالمؤسسات التعليمية، فضلاً عن قصور بعض الخدمات والتطبيقات التي تقدمها بعض أنظمة التعليم الافتراضية.

- استخدام الحوسبة السحابية فرض واقعاً تقنياً أكثر حرية على المتعلم، فأصبح بإمكان المتعلم البحث عن الكثير من المصادر وعرض ومشاركة الكثير من الملفات والتطبيقات مع زملائه أو معلميه، وفي بعض الأحيان يكون لدى المتعلم نفس الصلاحيات التي يتمتع بها المعلم.

- تقليل التكاليف المتطلبة، لتصميم وبناء بيئات التعلم الافتراضي، وذلك من خلال تقديم العديد من التطبيقات المجانية، وتقليل عدد الأجهزة الخاصة بالبنية التحتية، وتوفير عدد العاملين في صيانة الأجهزة والبرمجيات في المؤسسة.

- لا تمتلك غالبية مؤسسات التعليم الموارد والبنية التحتية المطلوبة لتشغيل تطبيقات التعليم الإلكتروني، وشراء الإصدارات الحديثة، والتي تتطور بشكل سريع جداً، لذلك فإن استخدام تنقية الحوسبة السحابية، وتوظيف تطبيقاتها في العملية التعليمية، يساعد هذه المؤسسات على استخدام الإصدارات الحديثة من الأجهزة والبرامج.

– مرونة الحوسبة السحابية، وتسخير تطبيقاتها وخدمتها في خدمة الأهداف التعليمية في عدة مجالات، منها تقديم المحاضرات أو الحصص الدراسية عن بعد، بحيث تكون مرفوعة على السحابة الافتراضية (التي قد تكون على شكل إلكتروني أو تطبيق على الأجهزة الذكية اللوحية أو المتنقلة)، بهذا تكون متوافرة ومخزنة للاطلاع عليها، وتصفحها بعيدًا عن حواجز الوقت أو المكان.

مفهوم الإرهاب الإلكتروني:

يعرف عطية (٢٠١٤) الإرهاب الإلكتروني بأنه العدوان، أو التخويف أو التهديد ماديًا أو معنويًا باستخدام الوسائل الإلكترونية الصادر من الدول أو الجماعات أو الأفراد على الإنسان دينه، أو نفسه، أو عرضه، أو عقله، أو ماله، بغير حق بشتى أصنافه وصور الإفساد في الأرض. بينما يعرفه الزهيري (٢٠١٤) بأنه أي عملية اختراق تتم للأجهزة الأخرى في الفضاء الإلكتروني بهدف التعدي على ممتلكاتهم الإلكترونية. كما يعرف بأنه عمل إجرامي يتم تحضيره عن طريق استخدام أجهزة الكمبيوتر والاتصالات السلكية واللاسلكية، ينتج عنه تدمير أو تعطيل الخدمات لبث الخوف بهدف إرباك وزرع الشك لدى السكان، وذلك بهدف التأثير على الشعب لخدمة أجندة سياسية أو اجتماعية أو أيديولوجية (نصار، ٢٠١٧).

أهداف الإرهاب الإلكتروني:

يهدف الإرهاب الإلكتروني بشكل عام إلى تحقيق مجموعة من الأهداف غير المشروعة والعدوانية، وذلك نظراً لأنها تقوم على تدمير أجهزة الآخرين وقد حددها كلا من (البحيري، ٢٠١٢؛ عطية، ٢٠١٤؛ جعيجع وتيغزة، ٢٠٢١) فيما يلي: ١. تهديد السلطات العامة والمنظمات الدولية وابتزازها. ٢. إلحاق الضرر بالبنى المعلوماتية الأساسية وتدميرها، والإضرار بوسائل الاتصالات وتقنية المعلومات، أو بالأموال والمنشآت العامة والخاصة. ٣. نشر الخوف والرعب بين الأشخاص والدول والشعوب المختلفة. ٤. الإخلال بالنظام العام، والأمن المعلوماتي، وزعزعة الطمأنينة. ٥. تعريض سلامة المجتمع وأمنه للخطر. ٦. جمع الأموال والاستيلاء عليها. ٧. الدعاية والإعلان، وجذب الانتباه، وإثارة الرأي العام. ٨. الانتقام من الخصوم.

خصائص الإرهاب الإلكتروني:

يتسم الإرهاب الإلكتروني بعددٍ من الخصائص التي يختلف فيها عن بقية الجرائم الأخرى وهنا تكمن خطورته، ومن تلك الخصائص التي يتسم بها الإرهاب الإلكتروني كما حددها كلا من (عطية، ٢٠١٤؛ آل رشود، ٢٠٢٠) أنه يجري عادة بتعاون أكثر من شخص على ارتكابه وليس فرداً واحداً، وبالتالي يصعب إثباته لكثرة القائمين به ولغياب الدليل الرقمي المدين لهم مع سهولة إتلاف هذا الدليل، كما أن الإرهاب الإلكتروني لا يحتاج في ارتكابه إلى العنف والقوة، بل يتطلب وجود حاسوب أو أجهزة محمولة متصلة بالشبكة المعلوماتية ومزود ببعض البرامج اللازمة لعمل تلك الاختراقات، ويتسم الإرهاب الإلكتروني أيضاً بكونه جريمة إرهابية ليس لها حدود، وعابرة للدول والقارات، وغير خاضعة لنطاق إقليمي محدود، مع نقص الخبرة لدى بعض الأجهزة الأمنية لاكتشاف مرتكبيه، كما أنهم لا يتركون أي دليل مادي بعد ارتكاب جرائمهم وهذا مما يصعب عملية التعقب واكتشاف الجريمة بعد حدوثها علي كافة المسئولون عن التحري علي تلك الجرائم ومن ثم يمكن إجمالها في الآتي:

١. لا يتم في الغالب الأعم الإبلاغ عن جرائم الإنترنت إما لعدم اكتشاف الضحية لها وإما خشيته من التشهير. لذا نجد أن معظم جرائم الإنترنت تم اكتشافها بالمصادفة؛ بل وبعد وقت طويل من ارتكابها، وأن الجرائم التي لم تكتشف هي أكثر بكثير من تلك التي كشف الستار عنها؛ ٢. من الناحية النظرية يسهل ارتكاب الجريمة ذات الطابع التقني، كما أنه من السهل إخفاء معالم الجريمة وصعوبة تتبع مرتكبيها؛ ٣. معظم جرائم الإنترنت لا تترك أثرا لها بعد ارتكابها، علاوة على صعوبة الاحتفاظ الفني بآثارها إن وجدت، فهذه الجرائم لا تترك أثرا، فليست هناك أموال أو مجوهرات مفقودة، وإنما هي أرقام تتغير في السجلات؛ ٤. تعتمد هذه الجرائم على قمة الذكاء في ارتكابها، ويصعب على المحقق التقليدي التعامل مع هذه الجرائم، إذ يصعب عليه متابعة جرائم الإنترنت والكشف عنها وإقامة الدليل عليها، فهي جرائم تتسم بالغموض، وإثباتها بالصعوبة بمكان والتحقيق فيها يختلف عن التحقيق في الجرائم التقليدية؛ ٥. في الآونة الأخيرة يمكن الوصول للحقيقة من خلال الاستعانة بخبرة فنية عالية المستوى ومتخصصة.

فروض البحث:

١. يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات الطلبة في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي المعرفي المرتبط بمهارات الحماية من الإرهاب الإلكتروني لصالح التطبيق البعدي.

٢. يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات الطلبة في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة الأداء المرتبطة بمهارات الحماية من الإرهاب الإلكتروني لصالح التطبيق البعدي.

منهجية البحث وإجراءاته

منهج البحث:

في ضوء طبيعة البحث الحالي استخدم الباحث المنهج الوصفي، والذي يقوم بوصف مشكلة البحث والبيانات المرتبطة بها، وتم استخدام هذا المنهج في البحث الحالي لوصف وتحليل البحوث والدراسات السابقة، كما استخدم الباحث أيضاً المنهج شبه التجريبي، والذي يستخدم لمعرفة أثر المتغيرات المستقلة على المتغيرات التابعة.

مجتمع البحث:

تكون مجتمع البحث من طلبة جامعة الحدود الشمالية بمملكة العربية السعودية للعام الدراسي ١٤٤٢-١٤٤٣هـ.

عينة البحث:

تم اختيار عينة البحث بالطريقة العشوائية البسيطة من مجتمع البحث وبلغ عددهم (١٢٥) طالباً وطالبة من طلبة جامعة الحدود الشمالية بالمملكة العربية السعودية ممثلة بجميع كليات الجامعة وفروعها بواقع عدد (٥٣) طالبة وعدد (٧٢) طالباً، تم تقسيمهم إلى مجموعتين، إحداهما تجريبية قوامها (١٠٠) طالب وطالبة، والأخرى الاستطلاعية قوامها (٢٥) طالباً وطالبة من داخل المجتمع الأصلي وخارج عينة البحث الأساسية لإجراء الدراسة الاستطلاعية.

جدول (١) عدد وتصنيف عينة البحث.

م	الكلية	العدد الإجمالي		عدد عينة البحث	
		طلاب	طالبات	طلاب	طالبات
١	الطب	٤٠	٤٣	٣	٤
٢	العلوم الطبية التطبيقية	٣٩	٦٠	٣	٦
٣	الصيدلة	٣٤	٦٤	٤	٦
٤	التمريض	٣٠	٤٣	٣	٥
٥	الهندسة	٨٤	٣٣	٨	٤
٦	العلوم	٧٣	١٢٢	٧	١٠
٧	التربية والآداب	٢٦٨	٣٣٤	١٠	١٠
٨	إدارة الأعمال	١٩٢	٢٧١	١٠	١٠
٩	الاقتصاد المنزلي	–	١٢١	–	١٠
١٠	الحاسبات وتقنية المعلومات	٤٨	٧٦	٥	٧
	الإجمالي	١٩٦١		١٢٥	
	عينة البحث	١٠٠			
	العينة الاستطلاعية	٢٥			

أدوات البحث: اعتمد البحث الحالي على الأدوات الآتية: ١. اختبار تحصيلي لقياس الجوانب المعرفية المرتبطة بمهارات الحماية من الإرهاب الإلكتروني؛ ٢. بطاقة ملاحظة لقياس الجوانب الأدائية المرتبطة بمهارات الحماية من الإرهاب الإلكتروني.

إجراءات البحث:

تتمثل إجراء البحث الحالي فيما يلي: ١. الاطلاع على أدبيات البحث التربوي والمتصلة بموضوع البحث الحالي للاستفادة منها في إعداد الإطار النظري وأدوات البحث. ٢. تحديد قائمة بمعايير تصميم البيئة الافتراضية القائمة على الحوسبة السحابية والخاص بتنمية مهارات الحماية من الإرهاب الإلكتروني. ٣. إعداد التصور المقترح لتصميم البيئة الافتراضية وعرضها على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في تكنولوجيا التعليم والاتصالات. ٤. تصميم البيئة الافتراضية وعرضها على

مجموعة من الخبراء والمتخصصين في تكنولوجيا التعليم والاتصالات. ٥. بناء وإعداد اختبار تحصيلي لقياس الجوانب المعرفية لمهارات الحماية من الإرهاب الإلكتروني، وعرضه على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في تكنولوجيا التعليم والاتصالات بهدف قياس صدقة ثم أعداده في صورته النهائية. ٦. بناء وإعداد بطاقة الملاحظة لقياس الجوانب الأدائية المرتبطة بمهارات الحماية من الإرهاب الإلكتروني، وعرضها على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في تكنولوجيا التعليم والاتصالات بهدف قياس صدقها ثم إعدادها في صورتها النهائية. ٧. اختيار عينة البحث من طلاب جامعة الحدود الشمالية. ٨. إجراء التجربة الأساسية للبحث وذلك من خلال تطبيق أدوات البحث القبلي على الطلاب، واستخدام البيئة الافتراضية القائمة على الحوسبة السحابية، ومن ثم تطبيق أدوات البحث البعدي على الطلاب (عينة البحث). ٩. تفسير النتائج ومناقشتها وتقديم التوصيات والبحوث المقترحة.

خطوات إعداد الأدوات والإجراءات:

تضمنت خطوات إعداد الأدوات والإجراءات الإجابة عن بعض أسئلة البحث على النحو الآتي:

نتائج الإجابة عن السؤال الأول الذي نص على ما يلي: ما المهارات الخاصة بالحماية من الإرهاب الإلكتروني لطلبة جامعة الحدود الشمالية؟

يتم عرض الخطوات والإجراءات التي اتبعها الباحث في تصميم البيئة الافتراضية القائمة على الحوسبة السحابية لتنمية مهارات الحماية من الإرهاب الإلكتروني لدى الطلاب بجامعة الحدود الشمالية، وتتضمن هذه الخطوات ما يلي:

أولا: إعداد قائمة بمهارات الحماية من الإرهاب الإلكتروني.

وتتضمن هذه القائمة مجموعة من مهارات الحماية من الإرهاب الإلكتروني والتي تمكن طلبة جامعة الحدود الشمالية من حماية أنفسهم وأجهزتهم باختلاف أشكالها من طرق الإرهاب الإلكتروني، وقد قام الباحث بمجموعة من الخطوات لتحديد محتوى القائمة، واتضح ذلك من خلال الإطار النظري الذي استعرض فيه الباحث الدراسات والبحوث المرتبطة بالإرهاب الإلكتروني كما قام بالآتي: ١. الاطلاع على العديد من المراجع والبحوث العلمية في مجال

الإرهاب الإلكتروني وطرق الحماية منه. ٢. متابعة مواقع الإنترنت المختلفة التي تعرض طرق الوقاية ومكافحة الإرهاب الإلكتروني. ٣. ممارسة هذه المهارات والعمل على حماية كافة الأجهزة التي تم استخدامها أثناء تدريب الطلاب على تلك المهارات.

وبعد إعداد القائمة في الصورة المبدئية والتي اشتملت على عدد (٦) مجالات رئيسة وعدد (٧٣) مهارة فرعية، حيث قام الباحث بعرضها على السادة المحكمين في مجال تقنيات وتكنولوجيا التعليم والاتصال بجامعة الحدود الشمالية، وذلك لإبداء آرائهم من حيث: إضافة أو حذف أو تعديل هذه المهارات وكذلك السلامة اللغوية لبنود قائمة المهارات ودرجة الأهمية لكل مهارة، وأيضا مدى ارتباط الخطوات الخاصة بكل مهارة، ثم قام الباحث بإجراء التعديلات بناء على رأى السادة المحكمين وأصبحت القائمة في صورتها النهائية وتشتمل على عدد (٦) مهارات رئيسة مقسمة إلى عدد (٦٥) مهارة فرعية.

ثبات القائمة:

قام الباحث بحساب ثبات القائمة عن طريق معادله كوبر للاتفاق * (المفتى، ١٩٨٤).

ثانياً: إعداد قائمة بالمعايير التصميمية والفنية للبيئة الافتراضية القائمة على الحوسبة السحابية.

١. تحديد القائمة المبدئية: حيث قام الباحث بتحديد قائمة مبدئية للمعاير الفنية لتصميم البيئة الافتراضية، وذلك من خلال الإطار النظري والذي عرض فيه الباحث الدراسات والبحوث العلمية المتعلقة بموضوع البحث، واشتملت هذه القائمة على (١١) مجال رئيسي ويحتوي على (٥٠) معيار فرعي.

٢. صدق المعايير: للتأكد من صدق هذه المعايير، أعد الباحث استبانة مبدئية للمعايير وقام بعرضها على مجموعة من المحكمين في مجال تقنيات وتكنولوجيا التعليم والاتصال بجامعة الحدود الشمالية، وذلك للتأكد من سلامة المعايير وصحتها.

٣. التعديلات: حيث أبدى المحكمون آرائهم ومقترحاتهم حول قائمة المعايير التصميمية والفنية كما يلي: تم حذف بعض المعايير التي تحمل نفس المعنى والهدف، ولكن بصياغة مختلفة أي حذف المكرر، وإعادة صياغة وتعديل ودمج بعض المعايير الأخرى.

٤. القائمة النهائية: بعد التأكد من صدق المعايير بعرضها على مجموعة المحكمين والعمل في ضوء التعديلات اللازمة وملاحظاتهم وآرائهم، تم إعداد الصيغة النهائية لقائمة المعايير (مرفق ٢).

ثالثا: تصميم مادة المعالجة التجريبية (البيئة الافتراضية القائمة على الحوسبة السحابية وفقا للنموذج المقترح).

اشتمل تصميم مادة المعالجة التجريبية على الإجابة عن السؤال الثاني الذ ينص على ما يلي: ما المعايير المتطلبة لتصميم البيئة الافتراضية القائمة على الحوسبة السحابية لتنمية مهارات الحماية من الإرهاب الإلكتروني لطلبة جامعة الحدود الشمالية؟

حيث قام الباحث بالاطلاع على مجموعة من النماذج الخاصة بالتصميم التعليمي وفي ضوء هذه النماذج، تم وضع النموذج المقترح، وفيما يلي مجموعة الإجراءات التي اتبعها الباحث لتصميم البيئة الافتراضية القائمة على الحوسبة السحابية وفقا لمراحل النموذج المقترح.

وقد اشتمل النموذج على ستة مراحل رئيسة وهي كما يلي:

المرحلة الأولى: مرحلة الدراسة والتحليل.

تعتبر هي أول مرحلة من مراحل تصميم البيئات والأنظمة والبرامج، وتشتمل على الوصف الدقيق لعناصر البيئة، وتتناول مرحلة الدراسة والتحليل العناصر التالية:

١. تحليل خصائص المتعلمين: حيث تكونت عينة البحث من مجموعه من طللبة جامعة الحدود الشمالية بالمملكة العربية السعودية، وذلك لتوافر متطلبات الدراسة لديهم والتي تكمن في امتلاك كل طالب وطالبة جهاز حاسب آلي أو لابتوب أو أجهزة جوال أو غيرها خاص به، كما أنهم لديهم القدرة على التعامل مع الأنظمة والبيئات الإلكترونية وعلى اتصال بها باستمرار.

٢. تحديد الاحتياجات التعليمية: تم ذلك من خلال إطلاع الباحث على الأدبيات والبحوث والدراسات السابقة الخاصة بموضوع البحث، وكذلك قدرة البيئة على التغلب على القصور الموجود في التعلم التقليدي وسرعة توصيل المعلومة للطلاب، وكيفية الاستفادة منه في تنمية مهارات الحماية من الإرهاب الإلكتروني، وقد أجرى الباحث دراسة استطلاعية اتضح منها أن الطللبة يعانون من قصور كبير في مهارات الحماية من الإرهاب الإلكتروني.

٣. تحليل الموارد المتاحة والقيود في البيئة التعليمية: حيث تم تحديد كافة الإمكانات والموارد المتاحة في البيئة التعليمية وذلك من أجل تصميم البيئة الافتراضية القائمة على الحوسبة السحابية في ضوئها وتشمل على ما يلي: ١. الموارد والقيود التعليمية وتشمل مراحل تصميم البيئة الافتراضية بحيث يتعلم كل طالب وفق خطوات محددة. ٢. الموارد البشرية وتتمثل في الباحث لما يتوفر فيه من مهارات خاصة بالحماية من الإرهاب الإلكتروني، وكذلك توفير كافة المستلزمات المادية والبشرية المتعلقة بالتصميم والإنتاج.

المرحلة الثانية: مرحله التصميم.

١. توصيف الأهداف الإجرائية وضبطها: حيث قام الباحث في هذه المرحلة بتحديد الأهداف العامة للمحتوى التعليمي، ثم قام بتحديد وصياغة هذه الأهداف في شكل يحدد الحد الأدنى من الأداء النهائي المتوقع من كل طالب، وقد راعى الباحث في صياغته للأهداف الوضوح والدقة واحتوائها على أفعال قابلة للقياس والملاحظة.

شكل (١) أهداف البيئة التعليمية

٢. تحديد عناصر المحتوى وتنظيمها: قام الباحث في ضوء الأهداف التي تم صياغتها، ومن خلال الاطلاع على محتويات الأدبيات والدراسات السابقة تم تحديد عناصر المحتوى التعليمي، ثم قام الباحث بتنظيمها من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المركب، ثم قام بتقسيمها إلى

مجموعة من الوحدات تعليمية أو ما يطلق عليها المديولات التعليمية، حيث تشتمل على الجوانب النظرية والمهارية.

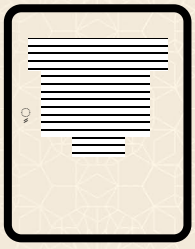
شكل (٢) الوحدات أو الموديولات التعليمية للمحتوي داخل البيئة التعليمية

٣. تصميم مهام وأنشطة التعلم: يقصد بذلك ما يتم إنجازه من قبل المتعلمين وذلك خلال دراستهم للمحتوى ويمكن تلخيص المهام والأنشطة في تحقيق التفاعل بين البيئة وبين الطلاب من خلال (نقل الأسئلة الصعبة للمعلم والطلاب، نقل الإجابات عن هذه الأسئلة الصعبة وتبادلها، التعاون والتشارك مع الطلاب في دراسة المحتوى، إنتاج عروض توضيحية وبرمجيات صغيرة).

٤. تصميم وتنظيم سيناريوهات المحتوى: السيناريو هو خطة إجرائية، تشتمل على خطوات تنفيذية، لإنتاج مصدر تعليمي معين، وتتضمن كافة الشروط والتفاصيل الخاصة بهذا المصدر لوضعه على الورق، وتمر عمليه إعداد السيناريو بالخطوات التالية:

– إعداد لوحة الأحداث: حيث قام الباحث بإعداد بطاقة لوحة الأحداث وهي تشبه خريطة سير العمليات المستخدمة في البرمجة للبيئة وأعتمد عليها الباحث عند كتابه السيناريو، وهي تمر بعدة خطوات: ترتيب الأهداف، والمحتوى، والخبرات التعليمية، ثم كتابه وصف شامل وموجز للمحتوى حسب الترتيب المحدد، وتحديد نوعيه المعالجة، ثم تنفيذ لوحة الأحداث، ثم عرض الرسوم المبدئية على مجموعة من المحكمين في المجال وإجراء التعديلات اللازمة.

- كتابه السيناريو: في هذه الخطوة تم إعداد سيناريو للبيئة الافتراضية القائمة على الحوسبة السحابية، ولقد تضمن السيناريو (رقم الشاشة، العنوان، وصف محتويات الشاشة، النص، أسلوب الربط والانتقال)، حيث يتضح من الشكل رقم (٣) نموذج للسيناريو يتكون من الخطوات السابق ذكرها في خطوات إعداد السيناريو التعليمي.

م	العنوان	وصف المشهد				كروكي الإطار	التتابع والتوافق بين عناصر الوسائط المتعددة
		الجانب المرئي	النص المكتوب	الجانب المسموع	الفيديو		
١	فاعلية بيئة افتراضية قائمة على تطبيقات الحوسبة السحابية في تنمية مهارات الحماية من الإرهاب الإلكتروني لدى الطلاب بجامعة الحدود الشمالية		- اسم عنوان البحث - الآية القرآنية - زر التسجيل والدخول للبيئة.				زر التسجيل والدخول للبيئة

شكل (٣) نموذج للسيناريو

المرحلة الثالثة: مرحلة الإنتاج.

وتعد تلك المرحلة من المراحل الأساسية والهامة بالنموذج وتشتمل داخلها على مجموعة من الخطوات الفرعية والمتمثلة في (إنتاج عناصر واجهة التفاعل، إنتاج سيناريو البيئة الافتراضية، إنتاج البيئة الافتراضية).

١. إنتاج عناصر واجهة التفاعل: حيث تم تحديد المصادر التعليمية اللازمة لإنتاج محتوي البيئة الافتراضية مثل: النصوص المكتوبة، والصور الثابتة، ولقطات الفيديو، وقد تم استخدام العديد من البرامج في الإنتاج مثل:

– برنامج معالجة النصوص: تم استخدام برنامج ٢٠١٩) (Microsoft Wordفي كتابة جميع النصوص الخاصة بالمقدمة، والأهداف، وعناصر المحتوى، والشرح، والأنشطة التعليمية، والمساعدة، وقد تم مراعاة الجوانب التصميمية الخاصة بالنصوص المدرجة بقائمة المعايير الخاصة بالبحث الحالي.

– الصور الثابتة: حيث تم تجهيز جميع الصور الثابتة التي سوف يتم استخدامه داخل المحتوي التعليمي الخاص بالبيئة الافتراضية من خلال محركات بحث الصور على شبكة الإنترنت، وتم معالجة معظم هذه الصور بحيث تراعى فيها كافة المواصفات الفنية والتربوية من حيث تعديل اللون، أو تصغير الحجم، أو كتابة بيانات عليها باستخدام برنامج (Adobe Photoshop CS6).

– لقطات الفيديو الرقمية: قام الباحث بتجهيز كافة لقطات الفيديو الخاصة بمحتوي البيئة الافتراضية من خلال قنوات اليوتيوب على شبكة الإنترنت، وتم معالجة معظم لقطات الفيديو بحيث تراعى فيها كافة المواصفات الفنية والتربوية من حيث تعديل مدة عرض بعض الفيديوهات، أو تصغير الحجم، أو كتابة بيانات عليها أو تحويل امتداد بعض الفيديوهات باستخدام برامج عديدة، ومنها (camtzia studio 8).

– مقاطع الصوت: تم الحصول على كافة مقاطع الصوت التي تحتاج إليها البيئة من خلال محركات البحث على شبكة الإنترنت، وتم معالجة معظم مقاطع الصوت الرقمية بحيث تراعى فيها كافة المواصفات الفنية والتربوية من حيث تعديل مدة عرض بعض المقاطع، أو تصغير الحجم، أو كتابة بيانات عليها أو تحويل امتداد بعض المقاطع باستخدام برامج عديدة، وتم إنتاج كثير من المقاطع باستخدام بعض برامج التسجيل، ومنها (sound recorder).

٢. إنتاج سيناريو البيئة الافتراضية: حيث تم تصميم السيناريو الخاص بالبيئة الافتراضية القائمة على الحوسبة السحابية في ضوء قائمة المعايير التي تم إعدادها وتحكيمها، حيث يعد السيناريو مخططا لإنتاج كافة محتويات البيئة الرئيسة منها والفرعية، ويشمل أيضاً كافة الخطوات التنفيذية، والشروط والتفاصيل الخاصة بها، وخطوات إعدادها، حيث تم ترتيب الأهداف والمحتوى والخبرات التعليمية ثم كتابة وصف مختصر وموجز للترتيب المحدد مع رسم مبدئي لتحويل العناصر المكتوبة إلى عناصر بصرية، والتي تم تحكيمها، وتعديلها، وتحويلها إلى شاشات فيما بعد.

٣. إنتاج البيئة الافتراضية: حيث قام الباحث بإنتاج البيئة الافتراضية في ضوء معايير التصميم التعليمي الخاصة بالبحث الحالي من اجل استخدامها في إجراء تسجيلات المتعلمين وعرض التعليمات الخاصة بالبيئة من خلال إعداد تصميم لهم باستخدام برنامج فوتوشوب (Adobe Photoshop CS6)، وتم تقطيع التصميم وتحويله إلى ملف باستخدام برنامج الدريم ويفر (Adobe® Dreamweaver® CS6) ثم تم تحويل ملفات الـ HTMLوبرمجة الموقع باستخدام لغة برمجة PHP (Personal home page)، وقواعد بيانات (MYSQL)ومترجم للغة Apache، هذا بالإضافة إلى استخدام بعض اللغات مثل jQuery & JavaScript، واشتملت البيئة على: نظام للتسجيل، الأهداف العامة للبيئة الافتراضية، التعليمات الخاصة بالبيئة، والمساعـدة، ولوحة المعلومـات ، محتوى البيئـة الافتراضيـة، الاختبـار، كما هو موضح بالأشكال (٤، ٥، ٦، ٧).

شكل (٤) الصفحة الرئيسة للبيئة الافتراضية

شكل (٥) الأهداف العامة للبيئة الافتراضية

شكل (٦) التعليمات الخاصة بالبيئة الافتراضية

شكل (٧) التعليمات الخاصة بالبيئة الافتراضية

المرحلة الرابعة: مرحلة التجريب.

تسعي تلك المرحلة إلى التأكد من صلاحية البيئة الافتراضية للاستخدام الفعلي وتطويرها وذلك من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين، والتجريب الفردي للبيئة، وتجريب البيئة الافتراضية على العينة استطلاعية، وبعد الانتهاء من هذا التجريب الاستطلاعي على مجموعة الطلاب ظهر للباحث مجموعة من التعديلات التي وجب أداؤها لزيادة فاعلية البيئة الافتراضية القائمة على الحوسبة السحابية.

المرحلة الخامسة: مرحلة التقويم.

وتهدف تلك المرحلة إلى تقييم البيئة الافتراضية من خلال عرضها على مجموعة من المتخصصين والتعديل في ضوء آرائهم، وذلك للتحقق من البيئة باستطلاع الرأي حولها، مراجعة الدقة التعليمية لمحتوى البيئة الافتراضية، ومراجعة الصياغة اللغوية ومدى مناسبة أسلوب عرض المحتوى، ومدى توافر المواصفات الفنية، ومدى صلاحية البيئة في ضوء قائمة المعايير التصميمية.

المرحلة السادسة: مرحلة التطبيق.

وفي هذه المرحلة تم تقديم البيئة الافتراضية للمتعلمين للتفاعل معها وللتعرف على مدى فاعليتها، وتتضمن مرحلة التطبيق على عدد من الخطوات هي إجراء الاختبار القبلي ثم يتم تقديم البيئة للمتعلمين، والتطبيق الفعلي للبيئة الافتراضية، والتفاعل معها، كما تتضمن هذه المرحلة مراقبة الطلاب ومتابعتهم أثناء التطبيق.

رابعا: إعداد أدوات البحث.

١. إعداد الاختبار التحصيلي:

– تحديد الهدف من الاختيار التحصيلي: هو قياس الجانب المعرفي لمهارات الحماية من الإرهاب الإلكتروني وفقا لمستويات القياس التي حددها بلوم الستة وهي التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم.

– إعداد جدول المواصفات: حيث قام الباحث بتحديد الأوزان النسبية للموضوعات حسب المستويات الستة السابقة بما يتناسب مع أهداف البحث، ثم صياغة الأسئلة بطريقة موضوعية من نوع الصواب والخطأ، والاختيار من متعدد، كما راعي الباحث الشروط الواجب

إتباعها عند صياغة مفردات الاختبار التحصيلي. وفي ضوء ذلك تم صياغة مفردات الاختبار التحصيلي وبلغت عدد مفرداته (٥٠) مفردة منها (٢٤) مفرده للصواب والخطأ، (٢٦) مفرده اختيار من متعدد.

– إعداد مفتاح التصحيح: بعد صياغة مفردات الاختبار التحصيلي والتعليمات الخاصة به تم إعداد مفتاح تصحيح الاختبار التحصيلي وبدائل الإجابة موضحا به رقم السؤال، والبدائل الخاصة بالإجابة وتخصيص درجة لكل سؤال وفي النهاية تم تقدير درجة الطالب الكلية على الاختبار بعد تجميع الدرجات، حيث كان إجمالي الدرجات (٥٠) درجة.

– برمجة الاختبار: تم برمجة الاختبار باستخدام نظام الموودیل حيث إن النظام يسمح بتصميم كافة أنواع الاختبارات، بناءً على مفتاح التصحيح الخاص بالاختبار.

– صلاحية الاختبار للتطبيق: تم عرض الاختبار بصورته المبدئية على مجموعة من المحكمين وذلك للتأكد من مدى ملاءمة الأسئلة من حيث الصياغة وتركيب السؤال ومدى مناسبة الأسئلة لمستوى الطلاب، ولقد أوضحت نتيجة الاستطلاع موافقتهم على أغلبية الأسئلة وتعديل وإلغاء بعض منها، ويوضح الجدول التالي عدد الأسئلة بالاختبار التحصيلي، ثم قام الباحث بإجراء التعديلات وأصبح الاختبار جاهز للتطبيق في صورته النهائية.

جدول (٢) العدد المبدئي والنهائي للاختبار التحصيلي قيد البحث.

المتغير	العدد المبدئي للعبارات	عدد العبارات المستبعدة	العدد النهائي للعبارات
الاختبار التحصيلي	٥٥	٥	٥٠

– تحليل مفردات الاختبار: المقصود بتحليل مفردات الاختبار تطبيقه على عينة مماثلة لمجتمع البحث ومن خارج العينة الأصلية قوامها (٢٥) طالب وطالبة، وذلك لتحديد مواطن الصعوبة في المفردات، ولقد استخدمت الباحث المعادلة التالية:

$$\text{معامل السهولة} = \frac{\text{الإجابة الصحيحة للسؤال}}{\text{الإجابة الصحيحة + الإجابة الخاطئة}}$$

والعلاقة بين السهولة والصعوبة علاقة عكسية مباشرة، بمعنى أن مجموعهم يساوى الواحد الصحيح.

قام الباحث بإيجاد معاملات السهولة والصعوبة لمفردات الاختبار التحصيلي كما يوضحها جدول (٣).

جدول (٣) معاملات السهولة والصعوبة والتميز لمفردات الاختبار التحصيلي قيد البحث.

رقم العبارة	معامل السهولة	معامل الصعوبة	معامل التميز	رقم العبارة	معامل السهولة	معامل الصعوبة	معامل التميز
١	٠,٥	٠,٥	٠,٢٥	٢٦	٠,٧	٠,٣	٠,٢١
٢	٠,٤	٠,٦	٠,٢٤	٢٧	٠,٤	٠,٦	٠,٢٤
٣	٠,٦	٠,٤	٠,٢٤	٢٨	٠,٦	٠,٤	٠,٢٤
٤	٠,٥	٠,٥	٠,٢٥	٢٩	٠,٤	٠,٦	٠,٢٤
٥	٠,٧	٠,٣	٠,٢١	٣٠	٠,٥	٠,٥	٠,٢٥
٦	٠,٦	٠,٤	٠,٢٤	٣١	٠,٦	٠,٤	٠,٢٤
٧	٠,٤	٠,٦	٠,٢٤	٣٢	٠,٣	٠,٧	٠,٢١
٨	٠,٤	٠,٦	٠,٢٤	٣٣	٠,٥	٠,٥	٠,٢٥
٩	٠,٥	٠,٥	٠,٢٥	٣٤	٠,٥	٠,٥	٠,٢٥
١٠	٠,٦	٠,٤	٠,٢٤	٣٥	٠,٧	٠,٣	٠,٢١
١١	٠,٧	٠,٣	٠,٢١	٣٦	٠,٦	٠,٤	٠,٢٤
١٢	٠,٥	٠,٥	٠,٢٥	٣٧	٠,٧	٠,٣	٠,٢١
١٣	٠,٣	٠,٧	٠,٢١	٣٨	٠,٣	٠,٧	٠,٢١
١٤	٠,٥	٠,٥	٠,٢٥	٣٩	٠,٤	٠,٦	٠,٢٤
١٥	٠,٧	٠,٣	٠,٢١	٤٠	٠,٥	٠,٥	٠,٢٥
١٦	٠,٦	٠,٤	٠,٢٤	٤١	٠,٦	٠,٤	٠,٢٤
١٧	٠,٥	٠,٥	٠,٢٥	٤٢	٠,٣	٠,٧	٠,٢١
١٨	٠,٤	٠,٦	٠,٢٤	٤٣	٠,٦	٠,٤	٠,٢٤

رقم العبارة	معامل السهولة	معامل الصعوبة	معامل التميز	رقم العبارة	معامل السهولة	معامل الصعوبة	معامل التميز
١٩	٠,٦	٠,٤	٠,٢٤	٤٤	٠,٧	٠,٣	٠,٢١
٢٠	٠,٥	٠,٥	٠,٢٥	٤٥	٠,٥	٠,٥	٠,٢٥
٢١	٠,٧	٠,٣	٠,٢١	٤٦	٠,٣	٠,٧	٠,٢١
٢٢	٠,٦	٠,٤	٠,٢٤	٤٧	٠,٧	٠,٣	٠,٢١
٢٣	٠,٧	٠,٣	٠,٢١	٤٨	٠,٧	٠,٣	٠,٢١
٢٤	٠,٥	٠,٥	٠,٢٥	٤٩	٠,٦	٠,٤	٠,٢٤
٢٥	٠,٣	٠,٧	٠,٢١	٥٠	٠,٧	٠,٣	٠,٢١

يتضح من جدول (٣) أن الاختبار يتميز بمعاملات السهولة حيث يتراوح معامل السهولة بين (٠,٣ – ٠,٧) ومعاملات الصعوبة حيث يتراوح معامل الصعوبة بين (٠,٣ – ٠,٧) وأن معاملات التميز للاختبار التحصيلي ذات قوة تميز مناسبة حيث تتراوح ما بين (٠,٢١ – ٠,٢٥).

– تحديد زمن الاختبار: من خلال تجريب الاختبار على عينة مماثلة لعينة البحث ومن خارج العينة الأصلية وكان قوامها (٢٥) طالب وطالبة تم تحديد زمن الاختبار كالتالي:

$$\text{زمن الاختبار} = \frac{\text{الزمن الذي استغرقه أول طالب} + \text{الزمن الذي استغرقه آخر طالب}}{٢}$$

$$\text{زمن الاختبار} = \frac{٢٩ + ٤٣}{٢} = ٣٦ \text{ دقيقة}$$

- المعاملات العلمية للاختبار التحصيلي:

١. صدق الاختبار: تم حساب صدق الاختبار المعرفي بحساب قيمة متوسطات الفروق بين الإرباعي الأعلى والإرباعي الأدنى لدرجات الطلاب والبالغ عددهم (٢٥) طالب وطالبة (العينة الاستطلاعية) وإيجاد مستوى الدلالة الإحصائية، ويوضح جدول (٤) معامل صدق الاختبار المعرفي.

جدول رقم (٤) دلالة الفروق بين متوسطي الإرباعي ى الأعلى والإرباعي الأدنى في متغير الاختبار التحصيلي لدى العينة الاستطلاعية ن=٢٥.

المتغير	الإرباعي الأعلى		الإرباعي الأدنى		فروق المتوسطات	قيمة ت
	س	± ع	س	± ع		
الاختبار المعرفي	٣٧,٩٥	٣,٢٢	٢٨,١٦	٢,٤٥	٩,٧٩	٧,٨٤

يوضح جدول (٤) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (٠.٠٥) بين الإرباعي الأعلى والإرباعي الأدنى لدى العينة في متغير الاختبار التحصيلي، مما يشير إلى صدق الاختبار.

٢. ثبات الاختبار: لإيجاد ثبات الاختبار التحصيلي قام الباحث بتطبيق الاختبار على (٢٥) طالب وطالبة (العينة الاستطلاعية) في (٢٠٢١/٩/١٩)، ثم إعادة التطبيق مرة أخرى وذلك بعد مرور أسبوع بين التطبيق وإعادة التطبيق في (٢٠٢١/٩/٣٠)، ويتم توضيح ذلك في جدول (٥).

جدول (٥) معامل الارتباط بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني في متغير الاختبار التحصيلي لدى العينة الاستطلاعية لبيان معامل الثبات ن =٢٥.

المتغير	التطبيق الأول		التطبيق الثاني		معامل الارتباط
	س	± ع	س	± ع	
الاختبار التحصيلي	٣٣,٠٦	٣,٩٥	٣٦,٢٥	٤,٠٧	٠,٩٠٩

يوضح جدول (٥) وجود ارتباط ذات دلالة إحصائية بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني (إعادة تطبيق الاختبار) في متغير الاختبار التحصيلي لدى العينة الاستطلاعية عند مستوى معنوية (٠.٠٥) مما يشير إلى ثبات الاختبار

٢- إعداد بطاقة الملاحظة:

- تحديد الهدف من بطاقة الملاحظة: استهدفت بطاقة الملاحظة قياس مستوي أداء الطلبة عينة البحث في الجوانب الأدائية المرتبطة بمهارات الحماية من الإرهاب الإلكتروني.

- تحديد الأداءات التي تضمنتها البطاقة: تم تحديد الأداءات من خلال الصورة النهائية لقائمة مهارات الحماية من الإرهاب الإلكتروني، والتي سبق تحليلها والتأكد من صدقها، حيث اشتملت بطاقة الملاحظة في صورتها الأولية على (٦) مجالات رئيسية، و(٦٥) عنصر أدائي وقد روعي ترتيب المهارات ترتيب منطقيا كما روعي عند صياغة العناصر أن تقيس كل عبارة أداءً محدداً، وان تكون العبارة قصيرة ودقيقه وواضحة الصياغة ويمكن ملاحظتها وقياسها.

- وضع بطاقة تقدير الدرجات للبطاقة: قام الباحث بوضع عدد (٢) بديل لبطاقة الملاحظة وهما (أدى / لم يؤد)، وتم وضع درجات بناء على مستوى بطاقة الملاحظة من واحد إلى أثنين درجه.

- وضع تعليمات بطاقة الملاحظة: تم وضع تعليمات لبطاقة الملاحظة بحيث تكون واضحة ومحددة لتوجيه الملاحظ لقراءة بطاقة الملاحظة وخيارات الأداء، والتقدير الكمي لمستويات الأداء، وأصبحت بطاقة الملاحظة جاهزة في صورتها النهائية.

- الصدق والثبات: تم حساب صدق البطاقة من خلال عرضها على السادة المحكمين في مجال تقنيات وتكنولوجيا التعليم والاتصال بجامعة الحدود الشمالية، وذلك لإبداء آرائهم من حيث إضافة أو حذف أو تعديل هذه المهارات وكذلك السلامة اللغوية لبنود بطاقة ملاحظة المهارات ودرجة الأهمية لكل مهارة.

وتم حساب ثبات البطاقة عن طريق حساب نسبة الاتفاق حيث قام الباحث بحساب ثبات بطاقة الملاحظة عن طريق معادله كوبر للاتفاق* (المفتى، ١٩٨٤)، حيث اتضح أن متوسط الاتفاق ٩٣٪ وهذا يعد معامل ثبات مرتفع وأصبحت البطاقة في صورتها النهائية.

خامساً: تنفيذ التجربة الأساسية:

حيث تم تنفيذ التجربة الأساسية الخاصة بالبحث في الفترة من ٢٠٢١/١٠/٣م إلى ٢٠٢١/١١/٢٦م وقد تم تنفيذ التجربة وفق الإجراءات التالية: عقد محاضرة حضورية لطلاب الجامعة بعرعر وعن بعد لطلاب الجامعة بكليات فروع الجامعة في بداية التطبيق، لتوضيح التعليمات الخاصة بالتعامل مع البيئة الافتراضية القائمة على الحوسبة السحابية، ومواعيد التطبيق القبلي والبعدي لأدوات البحث، وطريقة تنفيذها.

سادساً: التطبيق البعدي لأدوات البحث (الاختبار التحصيلي – بطاقة الملاحظة).

بعد الانتهاء من تجربة البحث تم تطبيق أدوات البحث (الاختبار التحصيلي، بطاقة ملاحظة أداء المهارات) تطبيقاً بعدياً على عينة البحث، حيث تم تطبيق الاختبار التحصيلي في الفترة من ٢٠٢١/١١/١٤م، إلى ٢٠٢١/١١/١٨م، وتم تطبيق بطاقة ملاحظة أداء المهارات العملية في الفترة من ٢٠٢١/١١/٢١م، إلى ٢٠٢١/١١/٢٥م، وتم تسجيل النتائج ومعالجتها بالأساليب الإحصائية المناسبة.

سابعاً: إجراء المعالجات الإحصائية لأدوات البحث:

حيث قام الباحث في ضوء التصميم التجريبي للبحث بإجراء المعالجة الإحصائية، وذلك باستخدام برنامج (SPSS)، حيث تم استخدام اختبار "ت" لتحديد دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي وبطاقة الملاحظة، وكذلك حساب نسبة التحسن، ثم تم حساب فاعلية البيئة الافتراضية وسوف يتم توضيح ذلك بالتفصيل.

* نسبة الاتفاق = عدد مرات الاتفاق * ١٠٠/عدد مرات الاتفاق + عدد مرات عدم الاتفاق.

نتائج الإجابة عن السؤالين الثالث والرابع والخاصين بفاعلية البيئة الافتراضية القائمة على الحوسبة السحابية في تنمية الجوانب المعرفية والجوانب الأدائية الخاصة بمهارات الحماية من الإرهاب الإلكتروني؟

قام الباحث بتطبيق اختبار " ت " لنتائج عينة واحدة تجريبية بواسطة مجموعة برامج الحزم الإحصائية (SPSS).

اختبار صحة الفروض البحثية:

١- اختبار صحة الفرض الأول:

بالنسبة للفرض الأول ونصه: "يوجد فروق دالة إحصائيا عند مستوي (٠,٠٥) بين متوسطي درجات الطلبة في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي المعرفي المرتبط بمهارات الحماية من الإرهاب الإلكتروني لصالح التطبيق البعدي ".

ولاختبار صحة هذا الفرض قام الباحث باستخدام اختبار(ت)؛ لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي ويوضح جدول (٦) نتائج هذا الاختبار:

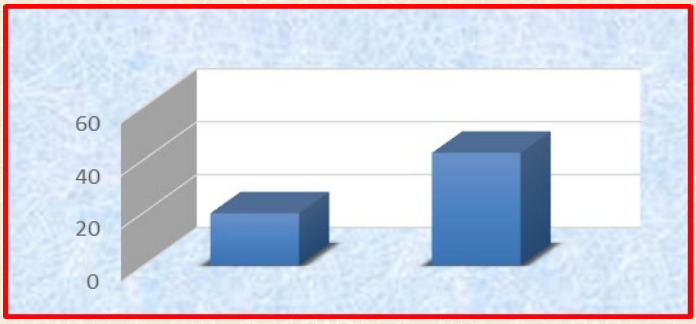
جدول (٦) الفروق بين متوسطي درجات الطلاب في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي المعرفي المرتبطة بمهارات.

التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	الفرق بين المتوسطين	معامل الارتباط	قيمة " ت "	مستوي الدلالة	نسبة التحسن
القبلي	١٩,٦٣	٤,٨٤	٢٢,٨٦	٠,٢٢٥	٣٧,٨٦	دالة عند مستوي ٠,٠٥	٪١١٦,٤٥
البعدي	٤٢,٤٩	٤,٣٣					

ويتضح من جدول (٦) وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي المعرفي لصالح التطبيق البعدي وهو (٢,٤٩)، وحيث جاءت قيمة (ت= ٥٥,٨٦) وهي دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥)،

وكذلك فرق المتوسطات بين الاختبار القبلي والبعدي (٢٢,٨٦) ونسبة تحسن * بمقدار (١١٦,٤٥٪).

وهذه النتيجة تشير إلى قبول هذا الفرض ويتضح مدى تفوق طلاب عينة البحث في الإجابة عن الاختبار التحصيلي المعد لقياس الجوانب المعرفية الخاصة بمهارات الحماية من الإرهاب الإلكتروني، وذلك بعد دراسة هذه المهارات من خلال البيئة الافتراضية.



شكل (٨) متوسط درجات الطلاب في التطبيقين القبلي والبعدي على الاختبار التحصيلي المعرفي المرتبط بمهارات الحماية من الإرهاب الإلكتروني

فاعلية البيئة الافتراضية القائمة على الحوسبة السحابية:

يقصد بفاعلية البيئة: نسبة الطلاب الذين حققوا المستوي المطلوب من تعلم كل هدف من أهدافها، وذلك من خلال درجاتهم في الاختبار الكلي، ولقياس فاعلية البيئة الافتراضية في تحصيل طلاب عينة البحث استخدم الباحث معادلة الكسب المعدل لبلاك* (جيرولد كمب، ١٩٩١)، ويحدد بلاك هذه النسبة بين (١ : ٢)؛ لكي تكون هناك فعالية مقبولة وجدول (٧) يوضح ذلك:

$$(*) \quad \text{نسبة التحسن} = \frac{\text{ص} - \text{س}}{\text{س}} = \text{ثم يضرب الناتج} * ١٠٠$$

حيث: ص = متوسط درجات الطلاب في الاختبار البعدي.

س = متوسط درجات الطلاب في الاختبار القبلي.

$$(*) \quad \text{معدل الكسب لبلاك} = \frac{\text{ص} - \text{س}}{\text{ء}} + \frac{\text{ص} - \text{س}}{\text{ء} - \text{س}}$$

حيث: ص = متوسط درجات الطلاب في الاختبار البعدي.

س = متوسط درجات الطلاب في الاختبار القبلي.

ء = الدرجة الكلية للاختبار.

جدول (٧) متوسطات درجات الطلاب في الاختبار التحصيلي المعرفي ونسبة الكسب المعدل لبلاك للمجموعة التجريبية.

متوسطات درجات الطلاب في الاختبار القبلي	متوسطات درجات الطلاب في الاختبار البعدي	النهاية العظمي للاختبار	نسبة الكسب المعدل لبلاك	مستوي الدلالة
١٩,٦٣	٤٢,٤٩	٥٠	١,٨٩٦	مقبولة

يتضح من جدول (٧) أن البيئة الافتراضية القائمة على الحوسبة السحابية ذات فاعلية ايجابية على مستوى التحصيل المعرفي للطلاب بالاختبار، حيث إن نسبة الكسب حققت (١,٨٩٦).

ويمكن تفسير النتيجة السابقة في ضوء

اختبار صحة الفرض الثاني:

لاختبار صحة الفرض الثاني والذي نص على: "يوجد فروق دالة إحصائيا عند مستوي (٠,٠٥) بين متوسطي درجات الطلبة في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة الأداء المرتبطة بمهارات الحماية من الإرهاب الإلكتروني لصالح التطبيق البعدي ".

قام الباحث باستخدام اختبار(ت)؛ لتحديد دلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي، ويوضح جدول (٨) هذه النتائج:

جدول (٨) الفروق بين متوسطي درجات الطلاب في التطبيقين القبلي والبعدي لمحاور بطاقة ملاحظة الأداء

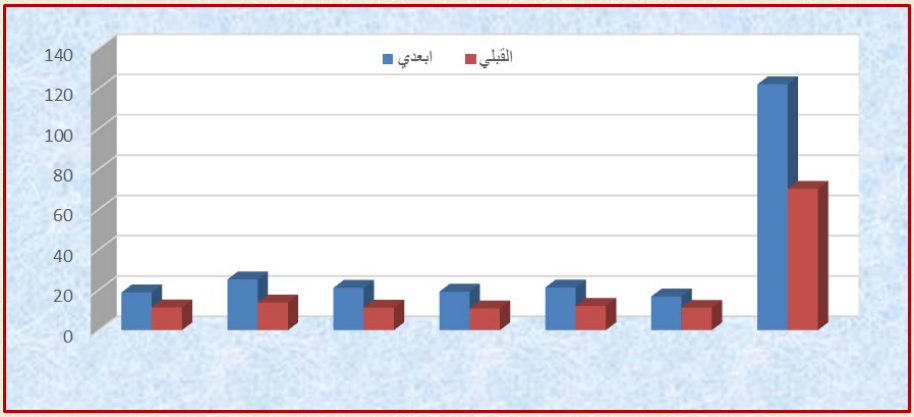
المرتبطة بمهارات الحماية من الإرهاب الإلكتروني ونسبة التحسن ن = ١٠٠.

المحاور	القياس القبلي		القياس البعدي		الفرق بين المتوسطين	معامل الارتباط	قيمة " ت "	نسبة التحسن
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري				
المحور الأول	١١,٣	٢,١٥	١٨,٧٠	١,١٩	٧,٤	٠,٢٢٥	١٠,٠٥	٦٥,٤٩٪
المحور الثاني	١٣,٧١	٢,٠٨	٢٥,١٨	١,٥٤	١١,٤٧	٠,١٤١	٩,٨٧	٨٣,٦٦٪
المحور الثالث	١١,٢	١,٩٤	٢٠,٩٩	٢,٧٧	٩,٧٩	٠,١٥٧	٨,٢١	٨٧,٤١٪
المحور الرابع	١٠,٨	١,٦٢	١٩,١٢	١,١٩	٨,٣٢	٠,٣٠٢	١١,٢٦	٧٧,٠٤٪
المحور الخامس	١٢,٠٤	٠,٤٤	٢١,٢	١,٥٤	٩,١٦	٠,١٨٨	٨,٨٥	٧٦,٠٨٪
المحور السادس	١١,١	١,٠٧	١٦,٧٦	٢,٧٧	٥,٦٦	٠,٢٦٤	٧,٦٦	٥٠,٩٩٪
الدرجة الكلية	٧٠,١٥	٢,٧٩	١٢١,٩٥	١,٨٠	٥١,٨	٠,٢٧٧	١٨,٤٩	٧٣,٨٤٪

ويتضح من جدول (٨) وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمحاور بطاقة الملاحظة لصالح التطبيق البعدي في جميع محاور البطاقة حيث تراوحت فروق المتوسطات ما بين (٥,٦٦: ١١,٤٧) بينما الدرجة الكلية (١٢١,٩٥)، حيث جاءت قيمة (ت = ١٨,٤٩) دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

كما أظهر الجدول نسب التحسن في محاور البطاقة للملاحظة ما بين (٥٠,٩٩٪: ٨٧,٤١٪) وكذلك نسبة التحسن الكلية (٧٣,٨٤٪).

وهذه النتيجة تشير إلى قبول هذا الفرض، ويتضح من نتائج بطاقة الملاحظة تفوق الطلبة عينة البحث في الجوانب المهارية لمهارات الحماية من الإرهاب الإلكتروني، وذلك بعد دراستهم لمحتوي البيئة الافتراضية القائمة على الحوسبة السحابية بما تحتويه من مديولات متنوعة ذات تأثير ايجابي على مستوى التقدم المهاري لطلاب عينة البحث.



شكل (٩) متوسط درجات الطلاب في التطبيقين القبلي والبعدي على محاور بطاقة ملاحظة الأداء المرتبطة بمهارات الحماية من الإرهاب الإلكتروني

فاعلية البيئة الافتراضية القائمة على الحوسبة السحابية:

يقصد بفاعلية البيئة: نسبة الطلاب الذين حققوا المستوي المطلوب من تعلم كل هدف من أهدافها، وذلك من خلال درجاتهم على الاختبار الكلي ولقياس فاعلية البيئة الافتراضية في تحصيل مجموعة البحث التجريبية، استخدم الباحث معادلة الكسب المعدل

لبلاك* (جيرولد كمب، ١٩٩١) ويحدد بلاك هذه النسبة بين (١: ٢)؛ لكي تكون هناك فعالية مقبولة، وجدول (٩) يوضح ذلك:

جدول (٩) متوسطات درجات الطلاب في بطاقة الملاحظة ونسبة الكسب المعدل لبلاك للمجموعة التجريبية.

متوسطات درجات الطلاب في التطبيق القبلي لبطاقة الملاحظة	متوسطات درجات الطلاب في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة	النهاية العظمي للمهارات	نسبة الكسب المعدل لبلاك	مستوي الدلالة
٧٠,١٥	١٢١,٩٥	١٣٠	١,٢٦٥	مقبولة

يتضح من جدول (٩) أن البيئة الافتراضية القائمة على الحوسبة السحابية ذات فاعلية ايجابية على مستوى أداء الطلبة في بطاقة الملاحظة، حيث إن نسبة الكسب حققت (١,٢٦٥).

مناقشة وتفسير النتائج:

أشارت نتائج فرضي البحث لفاعلية بيئة التعليم الافتراضية القائمة على الحوسبة السحابية في تنمية مهارات الحماية من الإرهاب الإلكتروني، وهو ما يمكن عزوه لأهمية ومميزات بيئات التعلم الافتراضية القائمة على الحوسبة السحابية، حيث يشير وو وهوانغ وشاديف ولين وستاريتش (Wu, Huang, Shadiev, Lin & Starčič, 2018) إلى أن طبيعة البيئات الافتراضية تساعد الطلاب والمتعلمين على التفاعل النشط داخلها، مما يعمل على جذب الطلاب إلى التعلم من خلالها، وذلك لأن نظام التفاعل الاجتماعي داخل البيئة الافتراضية له تأثير إيجابي كبير على أداء المشاركين بها، مما يساعد في تكوين بيئة تعاونية متكاملة عناصرها للطلاب.

(*) معدل الكسب لبلاك = $\frac{\text{ص} - \text{س}}{\text{ء}} + \frac{\text{ص} - \text{س}}{\text{ء} - \text{س}}$

حيث: ص = متوسط درجات الطلاب في الاختبار البعدي.

س = متوسط درجات الطلاب في الاختبار القبلي.

ء = الدرجة الكلية للاختبار.

ويدعم ما سباق مما تتميز به بيئات التعلم الافتراضية وما تتضمنه من وسائط متعددة مكملا للعروض السمعية البصرية في تعليم مختلف المباحث الدراسية إذا توفر عنصر التفاعلية بين المتعلمين والوسائط المتعددة التي تشكل بيئة التعلم الافتراضي وهذا يساهم في تحقيق حاجات ورغبات المتعلمين في الكثير من القضايا والموضوعات (عوض وبرغوث، ٢٠١٧).

وفي هذا السباق تشير وو وآخرون (Wu et al., 2018) إلى أن طبيعة البيئات الافتراضية تزيد من دافعية المتعلمين نحو التعلم باعتباره نظام التفاعل الاجتماعي داخل البيئة الافتراضية له تأثير إيجابي كبير على أداء المشاركين، ويساعد في تكوين بيئة تعاونية متكاملة عناصرها الطلاب، كما أنها تتيح للمتعلمين العديد من المميزات والفوائد التي يصعب أن تتوافر في البيئات الأخرى، والتي تكمن في إمكانية تواصل المتعلمين مع بعضهم البعض باستخدام وسائل الاتصال اللفظي وغير اللفظي من خلال القنوات البصرية والسمعية، وكذلك إمكانية تعلمهم وسط بيئة افتراضية تشجعهم على التعلم وتزيد من قدرتهم على استيعاب المهارات المختلفة.

ومن ضمن التقنيات الإلكترونية التي يمكن استخدامها في البيئة الافتراضية، تقنية الحوسبة السحابية، حيث يشير الرشيدي والدحلان (٢٠٢٠) إلى أن الحوسبة السحابية تعد أحد أهم التطورات التي تحققت في مجال الحوسبة فقد ساعدت التطورات التي طرأت على التقنيات مؤخراً في انتشار الحوسبة السحابية وأضافت عليها مزيدًا من الاهتمام وإكسابها المزيد من الاستدامة الاقتصادية بل أنها أتاحت مزيدًا من الابتكار من أجل التصدي للتحديات التي يواجهها المتخصصون في مجال تقنية المعلومات، كما تعد الحوسبة السحابية أحد أهم الأساليب الحديثة التي يتم فيها تقديم الموارد الحاسوبية كخدمات، وتتيح لمستخدميها الوصول إليها عبر شبكة الإنترنت دون الحاجة إلى امتلاك المعرفة، أو حتى التحكم بالبنية التحتية التي تدعم هذه الخدمات التي تقدمها لتلبية احتياجات مستخدميها، كما أن التطبيقات الخاصة بها والتي تقوم بتنفيذ الخدمات المختلفة للمستخدمين مجانية تماماً، وبدون أي مصاريف يقوم بسدادها المستفيد من الخدمة المقدمة

وتتفق هذه النتيجة مع ما أكدته العديد من الدراسات والبحوث من أهمية تصميم البيئات الافتراضية وتفعيل دورها في العملية التعليمية، ومنها دراسة كلا من (البيلي، ٢٠١٥؛ صلاح، ٢٠١٦؛ الزهراني، ٢٠١٨؛ نصر الله، ٢٠١٩) وغيرها على أن البيئات الافتراضية تعمل على

معالجة العديد من المواقف التعليمية التي يصعب التغلب عليها في البيئات التقليدية، كما أنها تزيد من دافعية الطلاب نحو التعلم وتجعل العملية التعليمية مشوقة وجذابة لدى المتعلمين، بينما أكدت مجموعة من الدراسات الأجنبية والسعودية على أهمية توظيف تكنولوجيا الحوسبة السحابية والاعتماد عليها في العملية التعليمية، ومنها دراسة كلا من (Erkoç & Kert, 2011؛ Elumalai & Ramachandran, 2011؛ Sammour, 2014؛ العمري والرحيلي، ٢٠١٤؛ طلبه، ٢٠١٦؛ الزهري، ٢٠١٨؛ الرشيدي والدحلان، ٢٠٢٠؛ الفيفي، ٢٠٢٠)، حيث أكدت تلك الدراسات على أهمية استخدام الحوسبة السحابية في بيئات التعلم الافتراضية للتغلب على مشاكل ارتفاع تكاليف بناء وتطوير نظم المعلومات ومشاكل تواجد كليات الجامعة والمدارس في أماكن كثيرة متباعدة جغرافياً، وأيضاً لسهولة الوصول ومشاركة المحتوي الإلكتروني من أي مكان وفي أي وقت، وأيضاً تخفيض تكاليف الصيانة المطلوبة لموارد تقنية المعلومات.

توصيات البحث:

من خلال نتائج البحث تم التوصل إلى مجموعة من التوصيات الآتية:

١. الاستفادة من قائمة مهارات الحماية من الإرهاب الإلكتروني التي كشف عنها البحث وذلك بتضمينها في بعض المقررات الدراسية والبرامج التدريبية ونحو ذلك.

٢. تفعيل دور البيئات الافتراضية القائمة على الحوسبة السحابية في زيادة فاعلية إكساب الطلاب المعارف والمهارات بمختلف المجالات والمقررات الدراسية.

٣. توفير المناخ المدرسي والجامعي الذي يعزز من استخدام التطبيقات الإلكترونية ومنها الحوسبة السحابية في العملية التعليمية.

٤. تدريب المعلمين بشكل مكثف على توظيف الحوسبة السحابية في العملية التعليمية وتنمية العديد من المهارات الإلكترونية لدى المتعلمين.

٥. نشر قائمة بالمخاطر السيبرانية وكيفية الوقاية منها بحيث تكون متاحة للمتعلمين بشكل موضوع ومبين لكيفية الاستفادة منها.

٦. التوسع في عقد الندوات والمؤتمرات التي تسهم في التوعية بطبيعة الإرهاب الإلكتروني وكيفية الوقاية منه.

مقترحات البحث:

١. فاعلية بيئة افتراضية قائمة على الحوسبة السحابية لتنمية مهارات الأمن السيبراني لدى طلاب جامعة الحدود الشمالية.

٢. فاعلية بيئة افتراضية قائمة على الحوسبة السحابية في تعزيز مهارات التعامل مع التنمر الإلكتروني لدى طلاب المرحلة المتوسطة.

٣. الكفايات المتطلبة لمعلمي المرحلة الثانوية لتوظيف الحوسبة السحابية في العملية التعليمية ومدى تمكنهم منها.

٤. المتطلبات اللازمة لتوظيف الحوسبة السجابية في العملية التعليمية بالتعليم الجامعي ومدى توافرها في البيئة الجامعية.

٥. متطلبات توظيف البيئات الافتراضية في تعزيز مهارات الحماية من الإرهاب الإلكتروني وآليات تحققها من وجهة نظر طلاب الجامعة في ضوء بعض المتغيرات.

٦. فاعلية بيئة افتراضية قائمة على الحوسبة السحابية لتعزيز مهارات الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية.

٧. فاعلية بين افتراضية قائمة على الحوسبة السحابية لتنمية مهارات إدارة الأزمات لدى طلاب الجامعة.

المراجع

المراجع العربية:

أحمد، هبه (٢٠٢٠). أثر استخدام بيئة تعلم افتراضية في تدريس الاقتصاد المنزلي على التحصيل المعرفي وتحسين جودة الحياة لدى طالبات شعبة التأهيل التربوي بكلية التربية بسوهاج. مجلة كلية التربية بالمنصورة، ١٠٩ (٦)، ١٩٣٩-١٩٨٠.

إسماعيل، نهال فؤاد. (٢٠١٣). تكنولوجيا شبكات الاتصال في البيئة الافتراضية. دار المعرفة الجامعية.

آل رشود، سعود (٢٠٢٠). دور المؤسسات الحكومية في التوعية بالإرهاب الالكتروني. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ٥٧، ١١٣-١١٤.

البابلي، عمار (٢٠٢٠). آليات التأمين والوقاية من الهجمات السيبرانية بالتطبيق على معايير الجودة الخاصة بالمواصفات القياسية لنظام إدارة أمن المعلومات *ISO 27001* للحماية من مخاطر الإرهاب الإلكتروني، أكاديمية شرطة دبي. مجلة الأمن والقانون، ٢٨ (٢)، ٢٥١-٣٥٦.

البحيري، ولاء (٢٠١٢م). مستقبل الإرهاب الإلكتروني: تحديات وأساليب المواجهة. مجلة النهضة، ١٣ (٤)، ١٨٩-١٩٣.

بن سعيد، أمين وعبد الرحيم، نادية ومخلوف، أحمد (٢٠١٨). مستقبل نظم المعلومات المحاسبية في ظل تكنولوجيا الحوسبة السحابية. مجلة الميادين الاقتصادية، ١ (١)، ٧-٢٠.

بوعلي، أحمدي (٢٠١٦). الإرهاب الالكتروني وطرق مواجهته على المستوى العربي: دراسة للتجربتين السعودية والقطرية. الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية، ٢٠١٦ (١٦أ)، ١٧٩-١٩٠.

البيلي، إيهاب (٢٠١٥). أثر اختلاف أساليب التعلم وأنماط التفاعل في معمل اللغات الافتراضي على تنمية مهارات اللغة الإنجليزية لدى طلاب المرحلة الإعدادية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة المنصورة.

بيومي، إيمان (٢٠٢٢). أثر نمطا الحضور "الشخصية الافتراضية *Avatar* – الشخصية الحقيقية" في بيئة التعلم الإلكترونية التفاعلية ثلاثية الأبعاد لتنمية مهارات مشكلات الحاسب الآلي وتنمية الاتجاهات نحوها لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. مجلة تكنولوجيا التعليم. مج ٣٢. ع٦.

جعيجع، عبدالقادر وتيغزة، الزهرة (٢٠٢١). تطور الإرهاب وانعكاسه على استقرار المجتمعات: قراءة في ظاهرة الإرهاب الإلكتروني وإستراتيجيات المواجهة. دفاتر السياسة والقانون، ١٣ (١)، ٥٤٤-٥٥٦.

جورج، جورجيث (٢٠٠٨). الجامعة الافتراضية مدخل لمواجهة الطلب الاجتماعي على التعليم الجامعي: رؤية تربوية معاصرة [ورقة عمل]. مؤتمر التعليم من بعد في الوطن العربي. الواقع والمأمول– الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارية التعليمية بالتعاون مع كلية التربية ببورسعيد، ٣١٤-٣٨٦.

جيرولد كمب (١٩٩١). تصميم البرامج التعليمية (ترجمة: أحمد خيري كاظم). دار النهضة العربية.

خميس، محمد (٢٠١١). الأصول النظرية والتاريخية لتكنولوجيا التعلم الالكتروني. دار السحاب للطباعة والنشر والتوزيع.

خميس، محمد (٢٠١٨). بيئات التعلم الإلكتروني. دار السحاب للطباعة والنشر والتوزيع.

ربيع، أنهار (٢٠٢١). أنماط إدارة المناقشات الإلكترونية القائمة على إستراتيجية توليد الأسئلة في بيئة الحوسبة السحابية وأثرها في مهارات الفهم العميق وقوة السيطرة المعرفية لطالبات تكنولوجيا التعليم وآرائهن نحو إدارة المناقشات. تكنولوجيا التعليم، ٣١ (١)، ١٣٧-٢٩٣.

الرشيدي، حمد والدحلان، كوثر (٢٠٢٠). استخدام الحوسبة السحابية كنظام لإدارة الإرشاد الإلكتروني الذكي لطالب جامعة حائل. مجلة القلم للعلوم الانسانية والتطبيقية، ٧ (٢١)، ٤٦٦-٤٨٩.

الزهراني، منى (٢٠١٨). فاعلية استخدام بيئة تعلم افتراضية قائمة على الرحلات المعرفية عبر الفيسبوك في تنمية مهارات التفاعل والتشارك الإلكتروني لدى طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، ٩ (٢)، ١٠٩-١٥٧.

الزهري، سعد (٢٠١٨). الحوسبة السحابية واستثمارها المستقبلي في المكتبات العامة بالسعودية: رؤية استشراقية. مجلة مكتبة الملك فهد الوطنية، ٢٤ (٢)، ٥١-١٠٣.

الشايع، حصة (٢٠١٥). استخدام الحوسبة السحابية لحل مشكلات المتعلمات في التعلم الجمعي: دراسة تطبيقية. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ٥٩، ١٨٩-٢١٢.

الشرقاوي، جمال والطباخ، حسناء (٢٠١٣). أثر اختلاف أنماط الإبحار لبرامج التعلم النقال في تنمية مهارات تصميم وإنتاج برامج الوسائط المتعددة الإلكترونية لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ٣٥ (٤)، ١٣-٧٤.

شفيق، نوران (٢٠١٩). أشكال التهديدات الالكترونية ومصادرها. تم الرجوع إليه بتاريخ ٠٦،٠٩،٢٠٢٢ من الموقع الإلكتروني الآتي: https://www.europarabct.com/

الشهراني، بيان. فلمبان، فدوى. (٢٠٢٠). أثر برنامج تدريبي قائم على تصميم ألعاب تعليمية إلكترونية باستخدام برنامج *Game Marek* لإكساب مفاهيم الأمن السيبراني لدى طالبات المرحلة المتوسطة. مجلة البحث العلمي في التربية، ٩(٢١). ٦١٤-٦٥١.

صالح، منى (٢٠١٣). دراسة إمكانية تطبيق بيئة افتراضية في المؤسسات التعليمية. مجلة كلية بغداد للعلوم الاقتصادية الجامعية، العدد الخاص بمؤتمر الكلية، العراق، ٤٧٦-٤٩١.

صلاح، هشام (٢٠١٦). تصميم بيئة تعليمية افتراضية ثلاثية الأبعاد وأثرها في تنمية بعض جوانب التعلم لدى طالب الصف الثاني الإعدادي. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس. رابط النشر:

http://srv1.eulc.edu.eg/eulc_v5/Libraries/Thesis/BrowseThesisPages.aspx?fn=PublicDrawThesis&BibID=12327790

الصواط، شروق عبد الله طائل. (٢٠٢٢). درجة إسهام بعض منصات التعلم الإلكترونية مفتوحة المصدر في تنمية الوعي بالأمن السيبراني من وجهة نظر الطلبة بجامعة أم القرى، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى. رابط النشر:

http://dorar.uqu.edu.sa//uquui/handle/20.500.12248/132758

طلبه، رهام (٢٠١٦). تصميم برنامج تدريبي إلكتروني قائم على الحوسبة السحابية لتنمية مهارات استخدام تطبيقات جوجل التعليمية *Google Apps* والاتجاه نحوها لدى هيئة التدريس بالكليات التكنولوجية. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ٦٩، ٥٣-٨٤.

عبد الجواد، تامر سمير عبد البديع، والجندي، حسن عوض حسن. (٢٠٢١). أثر التفاعل بين بيئات التعلم الافتراضية والأسلوب المعرفي (متحملي – غير متحملي) الغموض وفقاً لاستراتيجية تعلم مدمج (هجين) على تنمية مهارات التفكير الإحصائي والاستمتاع بالتعلم لدى طلاب كلية التربية النوعية. تكنولوجيا التعليم، ٣١(٣) ٩١ – ٢٠٠.

عبد الرؤف، مصطفى محمد وشرف، إسراء أحمد ومحمد، هالة سيف الدين. (٢٠٢٢). فعالية استخدام بيئة تدريب افتراضية لتنمية الجدارات التكنولوجية لدى معلمي المدرسة المصرية اليابانية، مجلة كلية التربية، (١٠٦)، ١٧٩- ١٩٩.

عبد المجيد، أحمد (٢٠١٠). نظرية التعلم والتعليم الإلكتروني. مجلة المنهل، ٧٦.

عبدالسلام، أماني (٢٠٢٠). تفعيل دور التربية لمواجهة الإرهاب الإلكتروني. دراسات في التعليم الجامعي، ٤٩ (٤٩)، ٢٠١-٢٤٧.

عبدالصادق، عادل (٢٠١٤). الإرهاب الإلكتروني: نمط جديد وتحديات مختلفة. مجلة الديمقراطية، ١٤ (٥٣)، ١٩٢-١٩٣.

العتل، محمد والشمري، عبيد والعنزي، دلال (٢٠٢٠). متطلبات استخدام الحوسبة السحابية في تدريس مقرر الحاسوب من وجهة نظر المعلمين قبل الخدمة في دولة الكويت واتجاهاتهم نحوها. مجلة كلية التربية (طنطا)، ٧٧ (١)، ٢٠٩-٢٥٠.

العريفي، حصة (٢٠١٩). تصور مقترح قائم على الحوسبة السحابية لتطوير أداء القيادات الجامعية. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، ٢٧ (٣)، ١٦٥-١٨٨.

عزمي، نبيل (٢٠١٥). بيئات التعلم التفاعلية. دار الفكر العربي.

عطية، أيسر (٢٠١٤، سبتمبر، ٢-٤). دور الآليات الحديثة للحد من الجرائم المستحدثة الإرهاب الإلكتروني وطرق مواجهته. الملتقى العلمي للجرائم المستحدثة في ظل التغييرات والتحولات الإقليمية والدولية. كلية العلوم الإستراتيجية. عمان، ص٩.

عمر، شرين محمد أحمد. (٢٠٢٣). تأثير تقنية الواقع الافتراضي الغامر على إدراك الشباب الجامعي للأخبار الإلكترونية (دراسة شبه تجريبية). مجلة البحوث الإعلامية، ٣(٦٤)، ١٢٧١- ١٣٣٨.

العمري، عائشة والرحيلي، تغريد (٢٠١٤). فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على الحوسبة السحابية التشاركية في تعزيز الأداء التقني في جامعة طيبة. المجلة التربوية الدولية التخصصية، ٣ (١١)، ٣٦-٥٢.

عوض، منير وبرغوث، محمود (٢٠١٧). أثر استخدام بيئة تعلم افتراضية في تحصيل طالبات الصف التاسع الأساسي في منهاج التكنولوجيا في فلسطين. المجلة الأردنية للعلوم التطبيقية " سلسلة العلوم الانسانية"، ١٨ (٢)، ١٣-٣٠.

الفار، إبراهيم (٢٠١٣). تربويات تكنولوجيا القرن الحادي والعشرين تكنولوجيا ويب (٠،٢). دار الفكر العربي للنشر والتوزيع.

الفيفي، فاطمة هادي أحمد(٢٠٢٠). أثر استخدام تطبيقات الحوسبة السحابية على تنمية الوعي التكنولوجي لدى طالبات المرحلة الثانوية بمحافظة فيفاء[ورقة عمل]. المؤتمر الدولي الافتراضي لمستقبل التعليم الرقمي في الوطن العربي. ١١٢-١٣٥. المملكة العربية السعودية.

قطب، بشائر حامد. (٢٠٢١). دور الصحف السعودية في تنمية الوعي بالأمن السيبراني: دراسة على القائم بالاتصال. المجلة العربية للإعلام والاتصال، ٢٥))، ٣٣٥-٢٩٥.

معوض، محمد (٢٠١٢). الحوسبة السحابية وتطبيقاتها في بيئة المكتبات. مؤتمر دور تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم والبحث العلمي: نحو تفعيل الحوسبة السحابية في مصر وتطبيقاتها تحت رعاية جريدة اقتصاد مصر وجامعة النهضة. المنعقد بمركز المؤتمرات جامعة القاهرة.

المفتي، محمد أمين (١٩٨٤). سلوك التدريس. مؤسسة الخليج العربي.

المنتشري، فاطمة وحريري، رندة. (٢٠٢٠). درجة وعي معلمات المرحلة المتوسطة بالأمن السيبراني في المدارس العامة بمدينة جدة من وجهة نظر المعلمات. المجلة العربية للتربية النوعية، ٤ (١٣)، ٩٥ – ١٤٠.

المؤتمر الإقليمي للتعلم الإلكتروني (٢٠١١). تطوير وتحسين العملية التعليمية. الكويت: معهد الكويت للأبحاث العلمية.

المؤتمر الدولي الثالث للتعليم الالكتروني والتعلم عن بعد *ELi13* (٢٠١٣). الرياض: وزارة التعليم العالي.

المؤتمر الدولي الخامس للتعلم الالكتروني (٢٠١٥). التعلم الإلكتروني والعقل الإنساني. البحرين: جامعة البحرين.

المؤتمر الدولي الرابع للتعلم الإلكتروني والتعلم عن بعد (٢٠١٥). تعلم مبتكر .. لمستقبل واعد. الرياض: جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل.

المؤتمر الدولي السادس للتعليم العالي (٢٠١٥). التوجه الحديث للتعليم العالي في الوطن العربي الواقع وآفاق المستقبل. الرياض: اتحاد الأكاديميين والعلماء العرب.

المؤتمر الدولي بجامعة القصيم (٢٠٢٠م) مستقبل التعلم الالكتروني في المملكة العربية السعودية وفق رؤية ٢٠٣٠. القصيم: جامعة القصيم.

المؤتمر العلمي الثامن للجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم (٢٠٠١). المدرسة الالكترونية *E-School*. مجلة مركز البحوث التربوية، ١١ (٢١)، ٢٤٥-٢٥٢.

المؤتمر العلمي الثاني عشر للجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم (٢٠٠٩). تكنولوجيا التعليم الإلكتروني بين تحديات الحاضر وآفاق المستقبل. القاهرة: الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم.

المؤتمر العلمي الدولي الأول (٢٠١٣). رؤية استشرافية لمستقبل التعليم في مصر والوطن العربي في ضوء التغيرات المجتمعية المعاصرة. كلية التربية. جامعة المنصورة.

المؤتمر والمعرض السنوي الـ ٢٥ لجمعية المكتبات المتخصصة / فرع الخليج العربي (٢٠١٩). إنترنت الأشياء: مستقبل مجتمعات الإنترنت المترابطة. أبو ظبي: جمعية المكتبات المتخصصة.

التهاوي، نازك أحمد ، المصري، إبراهيم جابر ، وعلي، إسماعيل محمود ، وعلي، ياسمين إسلام. (٢٠١٨). الحوسبة التعليمية الحديثة. دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.

نصار، علي (٢٠١٧). المسئولية الاجتماعية للقيادات لشبابية والتخفيف من حدة العوامل المؤدية للإرهاب الإلكتروني: دراسة من منظور طريق تنظيم المجتمع. مجلة الخدمة الاجتماعية، ٥٨ (٦)، ٤٠٨-٤٤٨.

نصر الدين، محمد (٢٠١٩). تصميم بيئة تعلم افتراضية قائمة على تطبيقات الحوسبة السحابية في تنمية مهارات تصميم وإنتاج المواقع التعليمية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية الأزهرية. مجلة كلية التربية (الأزهر)، ٣٨ (١٨٣)، ٤٣-١٢٦.

يس، نجلاء أحمد (٢٠١٤). الحوسبة السحابية للمكتبات حلول وتطبيقات. العربي للنشر والتوزيع.

ترجمة المراجع العربية:

Ahmed, Heba (2020). The effect of using a virtual learning environment in teaching home economics on cognitive achievement and improving the quality of life for female students of the Educational Rehabilitation Division at the Faculty of Education in Sohag. Journal of the College of Education in Mansoura, 109 (6), 1939-1980.

Ismail, Nihal Fouad. (2013). Network technology in the virtual environment. University Knowledge House.

Al Rashoud, Saud (2020). The role of government institutions in raising awareness of electronic terrorism. Journal of Humanities and Social Sciences, 57, 13-114.

Al-Bably, Ammar (2020). Mechanisms of security and prevention of cyberattacks by applying the quality standards of ISO 27001 information security management system standards to protect against the risks of cyberterrorism, Dubai Police Academy. Journal of Security and Law, 28 (2), 251-356.

Al-Buhairi, Walaa (2012 AD). The future of electronic terrorism: challenges and methods of confrontation. Al-Nahda Journal, 13 (4), 189-193.

Ben Said, Amin, Abdel Rahim, Nadia, and Makhlouf, Ahmed (2018). The future of accounting information systems in light of cloud computing technology. Economic Fields Journal, 1 (1), 7-20.

Buali, Ahmadi (2016). Electronic terrorism and ways to confront it at the Arab level: a study of the Saudi and Qatari experiences. Academy for Social and Human Studies, (16a), 179-190.

Al-Baily, Ihab (2015). The effect of different learning styles and interaction patterns in the virtual language lab on the development of English language skills among middle school students. Unpublished master's thesis, Faculty of Education, Mansoura University, Egypt.

Geagea, Abdelkader and Tigza, Al-Zahra (2021). The evolution of terrorism and its impact on the stability of societies: a reading of the phenomenon of electronic terrorism and coping strategies. Notebooks of Politics and Law, 13 (1), 544-556.

George, George (2008). The virtual university is an entrance to meet the social demand for university education: a contemporary educational vision. Distance education conference in the Arab world. Reality and Hope - The Egyptian Society for Comparative Education

and Educational Administration in cooperation with the Faculty of Education in Port Said, 314-386.

Jerrold Kemp (1991). Design of educational programs (Translation: Ahmed Khairy Kazem). Arab Renaissance House.

Khamis, Muhammad (2011). Theoretical and historical origins of e-learning technology. Dar Al-Sahab for printing, publishing and distribution.

Khamis, Muhammad (2018). e-learning environments. Dar Al-Sahab for printing, publishing and distribution.

Al-Rashidi, Hamad and Al-Dahlan, Kawthar (2020). The use of cloud computing as a system for managing smart e-advising for Hail University students. Al-Qalam Journal for Humanities and Applied Sciences, 7 (21), 466-489.

Al-Zahrani, Mona (2018). The effectiveness of using a virtual learning environment based on cognitive journeys via Facebook in developing interaction skills and electronic participation among female students of Princess Noura bint Abdulrahman University. Umm Al-Qura University Journal of Educational and Psychological Sciences, 9 (2), 109-157.

Al-Zuhri, Saad (2018). Cloud computing and its future investment in public libraries in Saudi Arabia: an oriental vision. Journal of King Fahd National Library, 24 (2), 51-103.

Alshaya, Hessa (2015). The use of cloud computing to solve learners' problems in group learning: an applied study. Arabic Studies in Education and Psychology, 59, 189-212.

Al-Sharkawy, Jamal and Al-Tabakh, Hasnaa (2013). The effect of different navigation styles of mobile learning programs on developing the skills of designing and producing electronic multimedia programs among postgraduate students at the College of Education. Arab Studies in Education and Psychology, 35 (4), 13-74.

Shafiq, Nouran (2019). Forms of electronic threats and their sources. Retrieved on 06.09.2022 from the following website: https://www.europarabct.com/

Saleh, Mona (2013). Studying the possibility of applying a virtual environment in educational institutions. Baghdad College Journal of University Economics, College Conference Special Issue, Iraq, 476-491.

Salah, Hisham (2016). Designing a three-dimensional virtual learning environment and its impact on the development of some aspects of learning for the second grade preparatory student. Fairly published PhD thesis, Faculty of Specific Education, Ain Shams University, Egypt.

Tolbah, Riham (2016). Designing an electronic training program based on cloud computing to develop the skills of using educational Google Apps and the trend towards it for the faculty of technology colleges. Arab Studies in Education and Psychology, 69, 53-84.

Abdul Majeed, Ahmed (2010). Learning theory and e-learning. Al Manhal Magazine, 76.

Abdel Salam, Amani (2020). Activating the role of education to confront electronic terrorism. Studies in University Education, 49 (49), 201-247.

Abdul Sadiq, Adel (2014). Electronic terrorism: a new pattern and different challenges. Journal of Democracy, 14 (53), 192-193.

Al-Atl, Muhammad and Al-Shammari, Obaid and Al-Anzi, Dalal (2020). Requirements for the use of cloud computing in teaching the computer course from the point of view of pre-service teachers in the State of Kuwait and their attitudes towards it. Journal of the Faculty of Education (Tanta), 77 (1), 209-250.

Al-Arifi, Hessa (2019). A proposal based on cloud computing to develop the performance of university leaders. Journal of the Islamic University for Educational and Psychological Studies, 27 (3), 165-188.

Azmy, Nabil (2015). Interactive learning environments. Cairo. Arab Thought House.

Attia, Acer (2014). The role of modern mechanisms to reduce emerging crimes, cyber terrorism and ways to confront it. The Scientific Forum for New Crimes in Light of Regional and International Changes and Transformations. College of Strategic Sciences. Amman 2-4 September, p.9.

Al-Omari, Aisha and Al-Rahili, Taghreed (2014). The effectiveness of a proposed training program based on participatory cloud computing in enhancing technical performance at Taibah University. International Specialized Educational Journal, 3 (11), 36-52.

Awad, Mounir and Barghout, Mahmoud (2017). The effect of using a virtual learning environment on the achievement of ninth grade students in the technology curriculum in Palestine. The Jordanian Journal of Applied Sciences, "Humanities Series", 18 (2), 13-30.

El Far, Ibrahim (2013). Educational technology of the twenty-first century Web technology (0,2). Dar Al-Fikr Al-Arabi for publication and distribution.

Al-Fifi, Fatima (2020). The impact of using cloud computing applications on the development of technological awareness among secondary school students in Faifa Governorate. Virtual International Conference on the Future of Digital Education in the Arab World. Knowledge Enrichment for Conferences and Research, Taif, Saudi Arabia.

Moawad, Mohamed (2012). Cloud computing and its applications in the library environment. The Role of Information and Communication Technology in Education and Scientific Research: Towards Activating Cloud Computing in Egypt and its Applications Conference, sponsored by Iqtisad Masr newspaper and Al-Nahda University. Held at the Conference Center, Cairo University.

Mufti, Muhammad Amin (1984). Teaching behaviour. Arabian Gulf Foundation.

E-Learning Regional Conference (2011). Developing and improving the educational process. Kuwait: Kuwait Institute for Scientific Research.

The Third International Conference on E-Learning and Distance Learning ELi13 (2013). Riyadh: Ministry of Higher Education.

The Fifth International Conference on E-Learning (2015). E-learning and the human mind. Bahrain: University of Bahrain.

Fourth International Conference on E-learning and Distance Learning (2015). Innovative learning .. for a promising future. Riyadh: Imam Abdulrahman bin Faisal University.

Sixth International Conference on Higher Education (2015). The modern trend of higher education in the Arab world, reality and future prospects. Riyadh: Union of Arab Academics and Scientists.

International Conference at Qassim University (2020 AD) The future of e-learning in the Kingdom of Saudi Arabia according to Vision 2030. Qassim: Qassim University.

The Eighth Scientific Conference of the Egyptian Society for Educational Technology (2001). The electronic school. Journal of the Educational Research Center, 11 (21), 245-252.

The twelfth scientific conference of the Egyptian Society for Educational Technology (2009). E-learning technology between present challenges and future prospects. Cairo: Egyptian Society for Educational Technology.

First International Scientific Conference (2013). A forward-looking vision for the future of education in Egypt and the Arab world in the light of contemporary societal changes. Faculty of Education. Mansoura University.

The 25th Annual Conference and Exhibition of the Specialized Libraries Association / Arabian Gulf Chapter (2019). The Internet of Things: The Future of Interconnected Internet Communities. Abu Dhabi: Specialized Libraries Association.

Al-Tahawi, Nazik Ahmed, Al-Masry, Ibrahim Jaber, Ali, Ismail Mahmoud, and Ali,Yasmine Islam. (2018). Modern educational computing. House of Knowledge and Faith for publication and distribution.

Nassar, Ali (2017). The social responsibility of youth leaders and the mitigation of the factors leading to cyberterrorism: a study from the perspective of the way of organizing society. Journal of Social Work, 58 (6), 408-448.

Nasreddin, Muhammad (2019). Designing a virtual learning environment based on cloud computing applications in developing the skills of designing and producing educational websites among Al-Azhar primary school students. Journal of the College of Education (Al-Azhar), 38 (183), 43-126.

Yassin, Naglaa Ahmed (2014). Cloud computing for libraries solutions and applications. Al-Araby for publishing and distribution.

المراجع الأجنبية:

Almiklafy, N., Al-Hashedi, A., Mohsen, A. & Othman, M. (2018). Cloud computing awareness among practitioners in Yemeni universities: An exploratory study. Journal of Science and Technology, 23 (1), 1-15.

Bouchrika, I., Harrati, N. & Vu, P. (2018). Learner experience and usability in online education. Hershey: IGI Global.

Bouzid, Y., Khenissi, M., Essalmi, F. & Jemni, M. (2016). Using educational games for sign language learning – a signwriting learning game: Case study. Educational Technology & Society, 19 (1), 129–141.

Cappos, J., Beschastnikh, I Krishnamurthy, A., & Anderson, T. (2009). Seattle: a Platform for Educational Cloud Computing. ACM SIGCSE Bulletin, 41(1), 111- 115.

Denton, D. (2012). Enhancing instruction through constructivism, cooperative learning, and cloud computing. TechTrends, 56, 34-41.

Elgazzar, A. (2014). Developing E-learning environments for field practitioners and developmental researchers: A third revision of an ISD model to meet E-Learning and Distance Learning Innovations. Open Journal of Social Sciences, 2, 29-37.

Elumalai, R. & Ramachandran, V. (2011). A cloud model for educational e-content sharing. European Journal of Scientific Research, 59 (2), 200-207.

Erkoç, M. & Kert, S. (2011). Cloud computing for distributed university campus: A prototype suggestion. International The Future of Education Conference. Available online at: https://conference.pixel-online.net/conferences/edu_future/common/download/Abstract_pdf/pdf/ENT30-Erkoc,Kert.pdf

Gutierrez, G. (2018). A study of educators experience in managing cyberbullying. A doctoral dissertation, University of Phoenix.

https://www.proquest.com/docview/ 2116173070? pq -origsite = gscholar& fromopenview =true&sourcetype = Dissertations %20 & %20Theses

Hew, T. & Kadir, S. (2016). Predicting the acceptance of cloud-based virtual learning environment: The roles of self-determination and channel expansion theory. Telematics and Informatics, 33 (4), 990-1013.

Kowalski, R., Giumetti, G., Schroeder, A., & Lattanner, M. (2014). Bullying in the digital age: A critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth. Psychological Bulletin, 140(4), 1073-1137

Mell, P. & Grance T. (2011). The NIST definition of cloud computing: Recommendations of the national institute of standards and technology. National institute of standards and technology, Computer science division, Information technology laboratory,

Gaithersburg, MD, 20899-8930. Available online at: https://nvlpubs.nist.gov/nistpubs/legacy/sp/nistspecialpublication800-145.pdf

Negrón, A. (2009). A model for 3D virtual environment for learning based on the detection of collaboration through an autonomous virtual tutor. Doctoral dissertation, informatica, Universidad Politécnica de Madrid, Madrid, Spain, Retrieved from: http://oa.upm.es/1936/1/ADRIANA_PEREZ_NEGRON.pdf

Patala, N., Kadyamatimba, A. & Madzvamuse, S. (2019). The impact of cloud computing usage on educational institutions: a case study of university of Venda. Asian Journal of Information Technology, 14 (3), 1-12.

Sammour, O. (2014). Cloud computing as a future framework for ingos management, a case study on INGOs working in Gaza strip. (The Degree of MBA). Business Administration Department, Faculty of Commerce, Deanship of postgraduate Studies, Islamic University: Gaza.

Sneha J. & Nagaraja, G. (2013) Virtual learning environments – A survey. International Journal of Computer Trends and Technology, 4 (6), 1705 -1709.

Stricker, A., Calongne, C., Truman, B. & Arenas, F. (2019). Recent advances in applying identity and society awareness to virtual learning. Hershey: IGI Global.

Thomas, M. (2011). Digital education: Opportunities for social collaboration. New York: Palgrave Macmillan

Thomas, P. (2011). Cloud Computing: a Potential Paradigm for Practicing the Scholarship of Teaching and Learning. Electronic Library, 29 (2), 214–224.

Van Ingen, B. (2014). Investigating Entity Theory as a mediator between peer victimization and cyberbullying. A doctoral dissertation, Northcentral University

Vinoth, N.; & Nirmala, K,(2015). E-learning For deaf students using cloud computing in higher education at channel. International Journal of Multidisciplinary Research Review, 1(8), 72-93.

Wu, T., Huang, Y., Shadiev, R., Lin, L. & Starčič, A. (2018). Innovative Technologies and Learning. Switzerland: Springer.

Wyld, D. & Juban, R. (2010). Education in the clouds: How colleges and universities are leveraging cloud computing. In: Elleithy, K., Sobh, T., Iskander, M., Kapila, V., Karim, M., Mahmood, A. (eds) technological developments in networking, education and automation. Springer, Dordrecht.

القدرة التنبؤية للرضا عن الحياة واستخدامات الانترنت بإدمان الألعاب الالكترونية لدى عينة من طلبة جامعة الباحة

The Predictive Ability of Life Satisfaction and Internet Usage with Electronic Game Addiction Among Students of Al-Baha University

إعداد

د. سامي بن صالح سرحان الزهراني

أستاذ علم النفس السيبراني المساعد

قسم التربية وعلم النفس – كلية التربية – جامعة الباحة

Dr.Sami Saleh Serhan Alzhrany

Assistant Professor in Cyber- Psychology

Department of Education and Psychology - Education College - Albaha University

Email: ssalserhan@bu.edu.sa

DOI:10.36046/2162-000-019-007

المستخلص

هدفت الدراسة الحالية إلى إلقاء الضوء على مشكلة إدمان الألعاب الإلكترونية لدى طلبة جامعة الباحة من خلال التعرف على نسبة الانتشار، وأهم عوامل الخطورة المؤدية إليه متمثلة في مستوى الرضا عن الحياة وعدد ساعات استخدام الإنترنت. استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي حيث تكونت عينة الدراسة من ٣٠٥ من طلبة الجامعة ما بين مرحلة البكالوريوس ومرحلة الماجستير بواقع ١٧٢ ذكور و١٣٣ إناث، وقد كان متوسط أعمار العينة M= 22.023 وانحراف معياري SD= 5.534. وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى إدمان الألعاب الإلكترونية لدى العينة متوسط إلى ضعيف ويعود ذلك إلى المرحلة العمرية والتعليمية لعينة الدراسة. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى إدمان الألعاب الإلكترونية يعزى إلى الجنس. وكان من أهم النتائج التي خرجت بها هذه الدراسة قدرة متغير مستوى الرضا عن الحياة والساعات التي يقضيها الفرد على أنشطة الإنترنت في حدوث أو الحماية من إدمان الألعاب الإلكترونية. حيث كان مستوى الرضا عن الحياة يرتبط سلبيا بمتغير إدمان الألعاب الإلكترونية، ويرتبط عدد الساعات في اللعب أون لاين بزيادة احتمالية الإصابة بإدمان الألعاب الإلكترونية. كما ناقشت الدراسة الحالية بعض النتائج الاخرى.

الكلمات المفتاحية: إدمان الألعاب الإلكترونية، الرضا عن الحياة، ساعات استخدامات الانترنت، طلبة الجامعة.

Abstract

The current study aimed to shed light on the problem of electronic game addiction among Al Baha University students by identifying its prevalence rate, and the most important risk factors leading to it, represented by the level of life satisfaction and the number of hours spent on various activities on the Internet. The study sample consisted of 305 university students between the bachelor's and master's levels, 172 males and 133 females. The average age was M = 22.023 and the standard deviation SD = 5.534. The results of the study showed that the level of electronic game addiction among the sample is moderate to weak, and this is due to the age and educational stage of the study sample. The results also showed that there were no statistically significant differences in the level of electronic game addiction due to gender. One of the most important results that emerged from this study was the ability of the variable level of life satisfaction and the hours an individual spends on Internet activities to cause or protect against electronic game addiction. The level of life satisfaction was negatively related to the electronic gaming addiction variable, and the number of hours spent playing online is associated with an increased probability of developing electronic gaming addiction. The current study also discussed some other results.

Keywords: electronic game addiction, life satisfaction, hours of Internet use, university students.Abstract

المقدمة

تزايد عدد مستخدمي الإنترنت وأصبح أكثر من أربعة مليار أي ما يعادل أكثر من نصف سكان العالم على حسب ما ورد بالتقرير الدولي إحصاءات عالم الإنترنت (Internet Word State,2023)، نظراً لإقبال مستخدمي الإنترنت على استخدامه بتعزيز الروابط بين الأسر والأصدقاء باعتباره وسيلة للبحث عن المعلومات والمشاركة والترفيه وتنفيذ الأعمال.

كما اهتمت المؤسسات والجامعات الحكومية بخدماتها الإلكترونية المقدمة، وقد برز ذلك عند قيامهم بدورهم في الحد من تأثير جائحة كورونا Covid-19 التي أصابت العالم عام ٢٠٢٠، مما نتج عنه استمرار مسيرة التعليم العمل عن بعد، مما ساهم بتحقيقها لأهدافها.

وقد أكدت الدراسات اهتمام الدول بتقديم خدمات الإنترنت وإتاحتها لمواطنيها نظراً لأهميتها كأحد المؤشرات في قياس تطور وتقدم الدول.

وللمملكة العربية السعودية الريادة في حرصها على إتاحة هذه الخدمات لمواطنيها كما أفاد تقرير هيئة الاتصالات والفضاء والتقنية بالمملكة العربية السعودية لعام ٢٠٢٢، كما وجد التقرير أن نسبة انتشار الإنترنت بالمملكة بلغت ٩٨,٦ %، كما ذكر التقرير أن نسبة إقبال الشباب من مستخدمي الإنترنت هي ٩٩٪ وتنحصر فئاتهم العمرية بين ١٥-٣٠ سنه ، كما أفاد التقرير أن ما يقارب ٥٠٪ من مستخدمي الإنترنت يقضون ٧ ساعات فأكثر يومياً، كما أثبت أن استخدام الإنترنت خلال الأجهزة الذكية بلغت نسبته ٩٧,٩٪ (CITC,2022).

وبالرغم من أن خدمات الإنترنت توفر الوقت والجهد لمستخدميها إلا أنه من الصعب قياس تأثيرها الإيجابي بشكل مطلق كما ورد بنتائج الدراسات الخاصة بتأثير استخدامات الانترنت على الفرد والمجتمع، حيث توصلت إلى نتائج مختلفة من حيث تأثيره، وقد يعود ذلك إلى الهدف من استخدامها. فعلى سبيل المثال وجد Alzhrany (٢٠١٨) و Brunborg et al (٢٠١٥) و Mesch et al(٢٠٠٧) و Lee et al , (٢٠٠٦) أن تأثير استخدامات الإنترنت يهدف لتواصل الأفراد مع أسرهم أو أصدقاؤهم ، مما يسهم إيجابياً بشعورهم بالرضا عن حياتهم وزيادة نسبه تقديرهم لذاتهم بينما ورد ببعض الدراسات أنه قد يكون من استخدامات الانترنت اللعب أون

لاين أو التواصل مع أشخاص من خارج محيط الأسرة والأصدقاء ، مما يسهم بشكل سلبي على الصحة النفسية و متغيراتها.

لذلك ومنذ دخول الانترنت وتقنياته الحديثة حيز الوجود بأواخر القرن المنصرم اهتم الكثير من الباحثين بالتعرف على الآثار النفسية الناجمة عن استخدامات التقنيات الحديثة، حيث ظهرت اضطرابات نفسية نتيجة تفاعل الإنسان مع الإنترنت مثل إدمان الإنترنت، إدمان وسائل التواصل الاجتماعي، إدمان الألعاب الإلكترونية (Griffiths,2000 ;Young, 2010).

ومن أبرز المشكلات التي تنتج عن الاستخدام المفرط والقهري للألعاب الإلكترونية والتي من شأنها منع الفرد من انجاز مهامه اليومية "إدمان الألعاب الإلكترونية Electronic Game Addiction"، وتقليل قدرته على المقاومة وعلى رغبته باللعب (Yilmaze et al.,2018).

ففي عام ٢٠١٣ تم الاعتراف بمشكلات إدمان الألعاب الإلكترونية من قبل الدليل التشخيصي للاضطرابات العقلية والنفسية وذلك من خلال إضافتهم لاضطراب استخدام الإنترنت بالألعاب، بهدف تشخيص الاضطرابات العقلية والنفسية لحالات اللعب المتكرر الذي يعاني منه الفرد بشكل إلزامي (Nakaya,2014)، وكذلك تم إضافة اضطراب ممارسة الألعاب الإلكترونية من قبل منظمة الصحة العالمية ضمن النسخة النهائية لقائمة الأمراض المعترف بها دولياً لعام ٢٠١٨.

وبذلك أصبحت ظاهرة استخدام الألعاب الإلكترونية من أحد القضايا التي لفتت أنظار الباحثين لمناقشتها، نظراً لوجود العديد من النظريات التي تفسر إصابة الأفراد بإدمان الألعاب الإلكترونية. ومن هذه النظريات "نظرية الاستخدامات والإشباعات" Uses and Gratifications Theory والتي ترى بأن دافع استخدامات الإنترنت والمتضمنة الألعاب الإلكترونية مبنية على تلبية احتياجات معينة لدى الأفراد. حيث تنظر هذه النظرية لهذه المشكلة من منظر أنها تحتوي على ثلاث عناصر مهمة كالإنجاز Achievement والذي يتحقق من خلال المكافآت التي يحصل عليها اللاعب أثناء اللعب أو زيادة عدد المتابعين أو غيرها مما يعتبر بمثابة إنجاز حققه اللاعب، كما يتمثل العنصر الثاني بالمتعة Enjoyment وتحقيق النجاح بمراحل اللعبة المختلفة، مما يولد لدى

اللاعب شعور بالمتعة. أما عن العنصر الاخير فيهتم ببناء العلاقات الاجتماعية Social Interactions وعلى قدرة الفرد على بناء العلاقات مع لاعبين آخرين (Abbasi et al.,2021).

كما ينظر التفسير السيكوديناميي إلى أن إدمان الألعاب الإلكترونية عبارة عن سلوك يمارسه الفرد للهروب من الضغوط التي يمر بها محاولة منه بالهروب مما يعاني منه. وبالنظر للمرحلة التي بها الفرد بالمرحلة الجامعية والتي تعتبر من المراحل التكوينية لشخصيته ومستقبله نظراً لأهميتها في بناء مستقبله، مما يجعلها عرضه لكثير من مصادر القلق والخوف، مما قد يقود الفرد إلى ممارسة الألعاب الإلكترونية كمحاولة منه لنسيان ما يمر به (شاكر ،٢٠٢٣).

أما عن التفسير السلوكي فينظر إلى إدمان الألعاب الإلكترونية على أنه سلوك متعلم ويخضع لقوانين التعلم (مثير– استجابة – وتعزيز)، حيث يبنى ممارسة هذا السلوك على مثير أو محفز ليستجيب الفرد للعب، وعند إنهائه أو تجاوزه يسهم ذلك باحتمالية تكرار ممارسة اللعب واستغراق عدد أكبر من الساعات (نوبي، ٢٠١٠).

كما ناقشت العديد من الدراسات الأسباب التي تدفع لإصابة بإدمان الألعاب الإلكترونية ، كما قسموا تلك الأسباب لأسباب تتعلق بالوقت الذي يستغرقه اللاعب وتكراره لممارسة اللعب عند الخسارة، وأحياناً تكون الأسباب طبيعة اللعبة نفسها، حيث تتمتع الألعاب الإلكترونية ببعض الخصائص كمراعاة الألعاب للجانب الاجتماعي حيث يستطيع مستخدمي الألعاب التواصل مع الآخرين وبناء علاقات اجتماعية، وشعور المستخدم بالهيمنة والسيطرة حيث أنه متخذ وصاحب القرار في اللعبة، كما يختار الهوية التي يرغب بها بالمستخدم من خلال اختياره لشخصيات الألعاب التي تمثل هويته كرجل العنكبوت أو الرجل الخارق، وحصوله على المكافآت التي يحصل عليها المستخدم بعد الفوز والخسارة والتي قد تكون دافع له للعب أكثر لاستعادة ما خسره، وكذلك صناعة اللعبة لتكون أكثر قربا من الواقع من حيث التصوير والألوان والأصوات (McInroy, 2019;Lai et al.,2017;McInroy, 2017;Demir & Sefer,2016; King et al.,2013; Westwood et al., 2010) (باشن، ٢٠٢١ عبدالله، ٢٠٢٢).

ومن ضمن الأسباب ما يتعلق بالظروف الصعبة التي قد تحيط بالفرد في المرحلة الجامعية والتي تقوده إلى الهروب من واقعه باللجوء إلى ممارسة سلوك اللعب محاولاً نسيان تلك الظروف، ما

يتفق مع التفسير السيكوديناميي. فعلى سبيل المثال أثبتت العديد من الدراسات أن إدمان الألعاب الإلكترونية يرتبط ارتباطاً إيجابياً بزيادة معدل الشعور بالاكتئاب لديهم، والشعور بالوحدة، واضطرابات النوم، سلبياً على العلاقات الأسرية وعلى الأصدقاء في الواقع الحقيقي والشعور بالرضا عن الحياة (Mahamid et al.,2021; Alzhrany, 2018; Bargeron & Hormoes, 2017; Gurp, 2017; Brookes et al., 2016; Samaha & Hawi, 2016; Brunborg et al., 2014;Proctor & Linley, 2014; King et al., 2013; Quureshi et al., 2013; Festle et al., 2013; Griffiths et al ., 2012; Gaetan et al., 2012; Cao et al., 2011;Chung et al., 2011;Choi & Kim, 2004).

مشكلة الدراسة:

تبرز أهمية الدراسة الحالية في مناقشة ظاهرة إدمان الألعاب الإلكترونية من حيث انتشارها والأسباب المؤدية إليها. ووفقاً لما تم استعراضه سابقاً وجد أن الجانب النفسي والمتمثل بمستوى شعور الفرد بالرضا عن الحياة يعتبر أحد أهم العوامل التي يمكن أن تساهم بإصابة طلاب الجامعة بإدمان الألعاب الإلكترونية مع الأخذ بالاعتبار ظروف المرحلة التي يمر بها الطالب الجامعي.

حيث يعتبر قلق المستقبل سمة من سمات هذه المرحلة لذلك يحتاج الطالب لبذل الكثير من الجهد والوقت لتنمية قدراته واكتساب مهارات تمكنه من المنافسة في ظل متطلبات سوق العمل الحالية. وهذا بدوره يؤثر سلباً على شعور الطالب بعدم الرضا عن الحياة أو انخفاض في مستوى ذلك الشعور مما يدفعه إلى الاستغراق بالكثير من الأنشطة الترفيهية والتي تتضمن ممارستهم للألعاب الإلكترونية. كما تسهم طبيعة تلك الألعاب الجاذبة من حيث التصوير والألوان ومحاكاتها للواقع، والخدمات التي تقدمها من إمكانية التواصل مع الآخرين أثناء اللعب والتعزيز الذي قد يحصل عليه اللاعب بعد فوزه أو اعطاء فرص له أثناء الخسارة والمتعة والإثارة الناجمة عن ممارسة اللعبة يسهم في استغراق الفرد في اللعب لفترات أطول لتكون أحد الأسباب المؤدية إلى إصابة الفرد بإدمان الألعاب الإلكترونية.

ومن هنا تسعى الدراسة الحالية إلى الاجابة على التساؤل الرئيسي التالي:

ما هي القدرة التنبؤية لمستوى الرضا عن الحياة واستخدامات الإنترنت بإدمان الألعاب الإلكترونية لدى عينة من طلاب جامعة الباحة؟

ويتفرع من السؤال الرئيس التساؤلات التالية:

١- ما مستوى إدمان الألعاب الإلكترونية لدى عينة من طلبة جامعة الباحة؟

٢- ما مستوى الرضا عن الحياة لدى عينة من طلبة جامعة الباحة؟

٣- ما مستوى استخدامات الإنترنت لدى عينة من طلبة جامعة الباحة؟

٤- هل توجد فروق في مستوى الرضا عن الحياة، واستخدامات الإنترنت المختلفة، ومستوى إدمان الألعاب الإلكترونية تُعزى لمتغير النوع (طلاب/ طالبات)؟

٥- ما طبيعة العلاقة بين كل من مستوى الرضا عن الحياة، ومستوى استخدامات الإنترنت، ومستوى إدمان الألعاب الإلكترونية لدى عينة من طلبة جامعة الباحة؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على

١. التعرف على مستوى الرضا عن الحياة واستخدامات الإنترنت ومستوى إدمان الألعاب الإلكترونية لدى عينة من طلبة جامعة الباحة.

٢. الكشف عن الفروق في مستوى الرضا عن الحياة واستخدامات الإنترنت وإدمان الألعاب الإلكترونية تعزى لمتغير النوع (طلاب/ طالبات)

٣. التعرف على طبيعة العلاقة بين كل من مستوى الرضا عن الحياة، واستخدامات الإنترنت، وإدمان الألعاب الإلكترونية لدى عينة من طلبة جامعة الباحة.

٤. التعرف على القدرة التنبؤية للرضا عن الحياة واستخدامات الإنترنت بإدمان الألعاب الإلكترونية لدى عينة من طلبة جامعة الباحة.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية

تبرز الأهمية النظرية للدراسة الحالية في أنها تلقي الضوء على ظاهرة إدمان الألعاب الإلكترونية من حيث أعراض الإدمان والأسباب المؤدية إليه. كما تظهر أهمية الدراسة الحالية في مناقشة متغير الرضا عن الحياة لدى طلبة الجامعة وعدد الساعات التي يقضونها في استخدامات

الإنترنت وعلى دورهم في ظهور أعراض إدمان الألعاب الإلكترونية. كما تسعى الدراسة الحالية للفت أنظار الباحثين بهذا المجال لمناقشة عوامل نفسية أخرى والتعرف على علاقتها ودورها بإدمان الألعاب الإلكترونية على طلبة الجامعات.

الأهمية التطبيقية

تأمل الدراسة الحالية الوصول إلى نتائج عملية يمكن أن تسهم بالحد من انتشار إدمان الألعاب الإلكترونية لدى طلبة الجامعة، وذلك من خلال:

١- تقديم التوجيه والإرشاد لمنسوبي الجامعة وخاصة أعضاء هيئة التدريس بمراعاة ظروف المرحلة التي يمر بها الطالب الجامعي لرفع مستوى الرضا عن الحياة لديهم ليكون أحد الأسباب للوقاية من إصابتهم بإدمان الألعاب الإلكترونية.

٢- تحقيق الاستفادة لإدارات ومراكز التوجيه والإرشاد بالجامعات من أدوات القياس والخاصة بمستوى الرضا عن الحياة وإدمان الألعاب الإلكترونية وعدد ساعات استخدامات الإنترنت وتطبيقاتها بشكل دوري على الطلبة للحد من عوامل الخطورة التي قد تدفع بالطلاب لممارسة بعض السلوكيات السلبية.

٣- إفادة الأسر والمجتمع من نتائج الدراسة الحالية في تعزيز مستوى الرضا عن الحياة لدى الأبناء لحماية الأبناء من الوقوع في مشاكل استخدامات الإنترنت.

مصطلحات البحث:

١- الرضا عن الحياة Satisfaction with Life: هو أحد متغيرات الصحة النفسية Psychological Well- Being ويشير إلى التقييم المعرفي الذاتي عن للفرد عن حياته. وتعرفه منظمة الصحة العالمية بأنه عبارة عن معتقدات وأهداف ومعايير واهتمامات الفرد في الحياة وعنها في ضوء السياق الثقافي للمجتمع الذي يعيش فيه (صميلي وزكري، ٢٠٢١).

ويعرفه الباحث إجرائياً بأنه استجابات العينة من طلبة جامعة الباحة على مقياس مستوى الرضا عن الحياة والذي صممه (Diener,1999).

٢- استخدامات الإنترنت Internet Usage: يشير هذا المصطلح إلى الأنشطة في العالم الافتراضي (التواصل مع الآخرين، اللعب أون لاين، مشاهدة المسلسلات والافلام من خلال المنصات المختلقة، متابعة وسائل التواصل الاجتماعي).

ويعرفه الباحث إجرائيا بأنه الوقت (عدد الساعات اليومية) التي يقضيها العينة طلبة الجامعة على الأربع أنشطة في العالم الافتراضي.

٣- إدمان الألعاب الإلكترونية Electronic Game Addiction: يشير هذا المصطلح إلى الاستخدام المفرط والقهري للألعاب الإلكترونية مع عدم القدرة على المقاومة والتحكم في رغبة سلوك اللعب (Yilmaze et al., 2017).

ويعرفه الباحث إجرائيا بأنه استجابات العينة من طلبة الجامعة على مقياس إدمان الألعاب الالكترونية المستخدم في الدراسة الحالية.

حدود الدراسة:

-الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة الحالية خلال العام الجامعي ١٤٤٤ هـ.

- الحدود المكانية: جامعة الباحة وتشمل الكليات الفرعية.

- حدود العينة: تم تطبيق الدراسة الحالية على طلبة الجامعة في المراحل التالية (الدبلوم، البكالوريوس، الماجستير).

الإطار النظري والدراسات السابقة

الرضا عن الحياة: (Satisfaction with Life)

يعد مفهوم الرضا عن الحياة أحد المفاهيم الحديثة بعلم النفس الإيجابي نظراً لأهميته كمؤشر معبر عن الحالة النفسية للأفراد، حيث ربط العديد من الباحثين والعلماء مفهوم الرضا عن الحياة بمفهوم الرفاهية في الحياة، وجودة الحياة، وشعور الفرد بالسعادة والعكس صحيح.

ويُعرف مفهوم الرضا عن الحياة التقييم المعرفي الذاتي عن للفرد عن حياته، كما تعرفه منظمة الصحة العالمية بأنه عبارة عن معتقدات وأهداف ومعايير واهتمامات الفرد بالحياة في ضوء السياق الثقافي للمجتمع الذي يعيش فيه (صميلي وآخرون، ٢٠٢١).

كما اهتمت الدراسات السابقة بهذا المفهوم وعلاقته بالمتغيرات النفسية الايجابية، وتعرض الدراسة الحالية مجموعة من الدراسات السابقة بهذا المجال. فعلى سبيل المثال دراسة محمد (٢٠٢٠) والتي هدفت إلى دراسة العلاقة بين مستوى الرضا عن الحياة وبين التفكير الإيجابي لدى عينة من طالبات كلية التربية بجامعة جدة والتي بلغ عددها ٢٤٨ طالبة، وقد أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الرضا عن الحياة والتفكير الايجابي لدى طالبات الجامعة. كما أكدت الدراسة على أن متغير الرضا عن الحياة من أهم المتغيرات التنبؤية للتفكير الايجابي لدى الطالبات.

دراسة العمري (٢٠١٧) وقد هدفت إلى دراسة العلاقة بين متغير الرضا عن الحياة ومتغير المرونة النفسية لدى ٢٠٠ طالبة من طالبات جامعة الأميرة نور بالمملكة العربية السعودية وقد أظهرت النتائج علاقة إيجابية بين متغير الرضا عن الحياة ومتغير المرونة النفسية لدى الطالبات.

وكذلك دراسة السادات (٢٠١٧) والتي هدفت إلى معرفة العلاقة بين متغير الرضا عن الحياة وبين متغيري تقدير الذات والشعور بالوحدة لدى عينة من الأخصائيين الاجتماعيين، وقد أظهرت النتائج أن هناك علاقة ايجابية ذات دلالة إحصائية بين الشعور بالرضا عن الحياة وبين تقدير الذات لدى العينة بينما العلاقة كانت سلبية مع الشعور بالوحدة.

كما وجدت الدراسات السابقة أن الشعور بالرضا عن الحياة لدى طلبة الجامعة له دوراً كبيراً في زيادة تحصيلهم الدراسي والأكاديمي، فعلى سبيل المثال دراسة (Jorgenson :2011) حيث هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين رضا الطلاب عن الحياة الجامعية والتحصيل الدراسي لدى طلاب وطالبات كلية داوسون، كما أظهرت نتائج الدراسة أن الطلاب الذين يتمتعون بمستوى رضا مرتفع عن الحياة غالباً ما يكون تحصيلهم الدراسي أعلى مقارنة بمن لديهم مستوى منخفض.

ومن خلال استعراض الدراسات السابقة التي تناولت مفهوم الرضا عن الحياة ، وجد أن هذا المفهوم يعتبر مؤشر للحالة النفسية التي يمر بها الفرد، حيث أجمعت الدراسات أن هذا المفهوم يرتبط ارتباطاً إيجابياً بالتفكير الإيجابي، والمرونة النفسية، وتقدير الذات المرتفع، كما يعتبر عامل مهم باستقرار الطالب الجامعي أكاديمياً ودراسياً بحياة الطالب الجامعي ، وقد يتعرض مستوى

الرضا عن الحياة إلى العديد من العوامل التي تؤثر فيه إما إيجاباً أو سلباً ويرجع لطبيعة الحياة الجامعية حيث يمر طالب الجامعة بالعديد من العقبات بدءاً من انتقاله لبيئة جديدة مختلفة عما اعتاد عليها بمراحل سابقة، كما قد يضطر بعض الطلبة لمغادرة الأسرة والبيئة التي كان يعيش فيها، كالأمور الاقتصادية والمالية اللازمة لتلبية احتياجات هذه المرحلة، كذلك الاعتماد الكلي على نفسة لإكمال احتياجاته ومتطلباته، وحرصه على التحصيل الدراسي وما يتخلل ذلك من ضغوطات، ومن قلق المستقبل والذي ينتاب الطالب الجامعي والمتمثل في قلقه على الحصول على وظيفة مناسبة ذات دخل مناسب، وعلى التخصص الذي ينتمي اليه الطالب ومتطلباته، كذلك تأثير أصدقاؤه على قرارته وعلى سلوكه ، وكل هذه المتغيرات قد تكون سبباً بالتأثير الإيجابي على مستوى الرضا في حال استطاع الطالب أن يحقق مطالبه والعكس كذلك.

إدمان الألعاب الإلكترونية: (Electronic Game Addiction)

يشير إدمان الألعاب الإلكترونية إلى "استخدام الألعاب الإلكترونية للهروب من الانفعالات السلبية أو مسؤوليات الحياة اليومية التي قد يواجهها الفرد" (Rehbein.,2015). كما أن العديد من الدراسات هدفت إلى تحديد معايير تشخيص إدمان الألعاب الإلكترونية. يُشير Hung et al 2005 إلى مجموعة من المعايير أو الخصائص لأعراض إدمان الألعاب الإلكترونية الخاصة بناء على دراسات وأبحاث سابقة. فقد أشار إلى الانشغال والانهماك في الاستمرار أو التفكير في ممارسة اللعب أكثر (Preoccupation)، عدم القدرة على مقاومة اللعب أو استخدام الانترنت (Loss Control)، كذلك الاستمرار في استهلاك المزيد من الوقت على اللعب في محاولة الوصول إلى مزيد من المتعة (Tolerance)، وظهور الاعراض الانسحابية (Withdrawal)، أيضا الرغبة الجامحة في العودة عند التوقف (Craving).

الأعراض السابقة تتشابه كثيرا مع الأعراض التي تم الاتفاق عليها في الدليل الإحصائي التشخيصي للاضطرابات النفسية DSM-5. حيث ذكر التشخيص أن إدمان الألعاب الإلكترونية له مجموعة من الأعراض وهي بروز السلوك Salience ويعني التفكير في ممارسة اللعب الإلكتروني قبل وأثناء وبعد اللعب، تغير المزاج Mood Modification ويعني ظهور أو بروز مشاعر سلبية مثل اليأس خلال اللعب، التحمل Tolerance و يعني الاستمرار وبذل المزيد من الجهد والوقت على اللعب الإلكتروني في سبيل الحصول على المزيد من الرضى والمزيد من الدافع، الأعراض الإنسحابية

Withdrawal وهي المشاعر السلبية مثل القلق أو الحزن عند عدم القدرة على اللعب. الصراع Conflict ويشير إلى الاستمرار في سلوك اللعب بالرغم من المشاكل الحياتية المترتبة على هذا السلوك مثل فقدان العمل والعلاقات الأسرية والاجتماعية التي يسببها هذا السلوك، الانتكاسات Relapse/ Reinstatement ويشير إلى عدم قدرة الفرد عن التوقف عن ممارسة اللعب أون لاين.

كما تشير العديد من الدراسات إلى أن هناك مجموعة من الأسباب والعوامل والتي تسهم بشكل كبير في الإصابة بأعراض إدمان الألعاب الإلكترونية. وهذه الأسباب لا تختلف عن أسباب إدمان الإنترنت وإدمان وسائل التواصل الاجتماعي. والدراسة الحالية وبناء على استقراء النظريات والدراسات السابقة في هذا المجال صنفت العوامل والأسباب المؤدية إلى إدمان الألعاب الإلكترونية إلى سببين وهي ما تركز عليه الدراسة الحالية.

العامل الأول المتعلق بظروف الأفراد أو الأشخاص مستخدمي الإنترنت النفسية. حيث العديد من الباحثين أشاروا إلى أن أحد أهم أسباب إدمان الألعاب الإلكترونية هو الرغبة المستخدم في الهروب من المشاعر السلبية التي يحملها عن ذاته والتقدير السلبي عن ذاته، كذلك الهروب من مسؤوليات الحياة اليومية أسرية واجتماعية واللجوء إلى الإحساس بالرضا من خلال مواصلة اللعب (Kwon et al.,2011) ; الزهراني والسحاري ، ٢٠٢٠).

وفي هذه الدراسة تم اختيار متغير الرضا عن الحياة Satisfaction with Life ليمثل متغيرات الصحة النفسية والذي يعتبر الممثل للعامل الثاني من أسباب إدمان الألعاب الإلكترونية. يعتبر شعور الرضا عن الحياة أحد أهم المظاهر الأساسية لظروف الحياة ومتغيراتها التي يعيشها الفرد (Diener et al., 1999; Turan & lskender,2020). حيث يُعرف Diener مفهوم الرضا عن الحياة بأنه التقييم المعرفي الذاتي عن للفرد عن حياته. وتعرفه منظمة الصحة العالمية الرضا عن الحياة بأنه عبارة عن معتقدات وأهداف ومعايير واهتمامات الفرد في الحياة وعنها في ضوء السياق الثقافي للمجتمع الذي يعيش فيه (صميلي وزكري، ٢٠٢١).

العديد من الدراسات أشارت إلى أن مستوى الرضا عن الحياة يعتبر أحد عوامل الخطورة التي تقود إلى إدمان الألعاب الإلكترونية. حيث أجرى Ko et al دراسة ٢٠٠٥ هدفت إلى تقييم علاقة بعض المتغيرات الديموغرافية ومتغيرات الصحة النفسية بمتغير إدمان الألعاب الإلكترونية.

حيث بلغ عدد المشاركين ٣٩٥ من المراهقين بتايوان. أظهرت نتائج هذه الدراسة علاقة سلبية ذات دلالة إحصائية بين إدمان الألعاب الإلكترونية ومتغير مستوى الرضا عن الحياة لدى عينة الدراسة.

واتفقت دراسة Visser & Routedge عام ٢٠٠٧ حيث أشارت إلى أن الأفراد الذين يعانون من ضعف التقدير لرضاهم عن الحياة يكونوا أكثر عرضة لإدمان المخدرات. وأشار كذلك Sun and Others عام ٢٠١٠ أن شعور الرضا العالي لدى الأفراد يحميهم من الوقوع في بعض المشاكل السلوكية مثل الإدمان وغيرها من السلوكيات غير المرغوب بها. كما أوضحت العديد من الدراسات بأن ادمان الإنترنت والاجهزة الذكية يرتبط ارتباطا سلبيا بمستوى الرضا عن الحياة (Cao et al., 2011; Samaha et al.,2016).

في دراسة اخرى Gurp عام ٢٠١٧ وجدت أن ضعف مستوى الرضا عن الحياة لدى عينة الدراسة قد يكون أحد أهم الاسباب لظهور أعراض إدمان الألعاب الإلكترونية لدى أفراد العينة. وتؤكد دراسة Brookes أن هناك علاقة عكسية بين كلا من الشعور الضعيف بالرضا بالحياة وإدمان الألعاب الإلكترونية لدى عينة من الطالبات.

دراسة Alzhrany عام (٢٠١٨) والتي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين استخدامات الإنترنت والترابط الاسري ومتغيرات الصحة النفسية. وقد طبقت هذه الدراسة على المجتمع السعودي، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة سالبة ودالة احصائيا بين استخدامات الإنترنت والرضا عن الحياة.

دراسة Mahamid et al عام (٢٠٢١) بهدف التعرف على العلاقة بين متغيري الرضا عن الحياة والعدوانية ومتغير إدمان الألعاب الإلكترونية. وقد شملت الدراسة على عينة من طلبة المدارس الحكومية بفلسطين، حيث بلغ بلغت ٥٦٠ مشاركا ومشاركة تراوحت أعمارهم بين (١٢–١٨) سنه. وأظهرت النتائج أن هناك علاقة سلبية دالة إحصائيا بين مستوى الرضا عن العينة وإدمان الألعاب الإلكترونية. وكانت العلاقة طردية بين العدوانية وإدمان الألعاب الإلكترونية لدى عينة الدراسة.

أيضا أجرى Turan دراسة (٢٠٢١) تهدف إلى معرفة العلاقة متغير التعاطف ومستوى الرضا عن الحياة وادمان الألعاب الإلكترونية. تم تطبيق هذه الدراسة على عينة مكونة من ٣٢٤ مشارك ومشاركة وتراوحت أعمارهم ما بين (١١-١٥) سنة. وأظهرت النتائج وجود علاقة سلبية ذات دلالة إحصائية بين إدمان الألعاب الإلكترونية ومتغيري التعاطف ومستوى الرضا عن الحياة.

من خلال العرض السابق للدراسات السابقة والتي هدفت إلى معرفة طبيعة العلاقة بين مستوى الرضا عن الحياة وإدمان الألعاب الإلكترونية يتضح الإجماع بين الباحثين على أن مستوى الرضا عن الحياة أحد أهم المتغيرات التي يجب مراعاتها للحماية من خطر الوقوع في اضطراب إدمان الألعاب الإلكترونية فكلما ارتفع مستوى الرضا عن الحياة تقلصت فرص الإصابة باضطراب إدمان الألعاب الإلكترونية.

العامل الثاني والوقت الذي يمضيه الأشخاص أو اللاعبين على أنشطة الإنترنت بشكل عام وعلى الألعاب الإلكترونية بشكل خاص. فبحسب التقرير الصادر من هيئة الاتصالات والفضاء والتقنية بالمملكة العربية السعودية أن ما يقارب ٥٠٪ من مستخدمي الإنترنت يقضون أكثر من سبع ساعات يوميا وهذه الفترة من الزمن تعتبر عالية جدا خاصة إذا ما تم مقارنته بتعريف إدمان الإنترنت ل Young والذي عرف الإدمان بأنه قضاء أكثر من ٣٨ ساعة على أنشطة الإنترنت أسبوعيا (Young.,2010).

زيادة الوقت لدى مستخدمي الألعاب الإلكترونية قد يعود إلى عدة أسباب تتعلق بتصميم اللعبة نفسها لتكون أكثر قربا من الواقع وأكثر إثارة. يذكر في هذا المجال كلا من King وWestwood بأن تصميم الألعاب الإلكترونية راعت العديد من الجوانب التي تجعل منها أكثر جذبا للمستخدم وأكثر إثارة حيث تتمتع الألعاب الإلكترونية بالتصوير ذا الأبعاد المتعددة والألوان المميزة، كذلك جودة الأصوات. أيضا راعى التصميم رغبة اللاعبين في التواصل والحديث والنقاش مع اللاعبين الآخرين وبناء علاقات معهم قائم على التحدي والاثارة. أيضا إتاحة الفرصة للاعبين باختيار الشخصيات المحببة لديهم واللعب بها مثل شخصيات رجل العنكبوت وغيرها. أيضا تدرج اللعبة في الصعوبة بحيث يشعر المستخدم بالكثير من الحماس والتحدي للانتهاء من مرحلة معينة والانتقال لأخرى مما يؤدي إلى الاستمرار في اللعب لفترة أطول (King et al., 2013;Westwood., 2010).

فقد أشار باشن (٢٠٢١) في دراسته والتي طُبقت على عينة من الأطفال والمراهقين بهدف معرفة العوامل المساهمة في حدوث إدمان الألعاب الإلكترونية. أكدت نتائج الدراسة بأن تكرار اللعب وزيادة الوقت عليها يسهم وبشكل كبير في الاصابة بإدمان الألعاب الإلكترونية. وتتفق دراسة عبد الله (٢٠٢٢) والتي هدفت إلى التعرف على أسباب بعض المشاكل السلوكية على الإنترنت مثل التنمر الإلكتروني، والتي اعتمدت في نتائجها على استعراض بعض الدراسات السابقة في هذا المجال. أشارت الدراسة إلى زيادة عدد الساعات على الإنترنت واستخداماتها قد تكون أحد أهم الأسباب في ظهور بعض المشاكل التي يعانون منها مستخدمي الإنترنت.

وتأكيدا لأهمية عامل الوقت كأحد الأسباب المؤدية إلى إدمان الألعاب الإلكتروني أجرى McInroy دراسة (٢٠١٧) والتي هدفت إلى التحقيق في انتشار تجربة التنمر عبر الإنترنت بين مستخدمي الألعاب. تكونت عينة الدراسة من أكثر من ٧٠٠ مشارك شاب. وأشارت الدراسة إلى أهمية عامل الوقت في حدوث الكثير من الاضطرابات السلوكية مثل إدمان الإنترنت والألعاب الإلكترونية والتنمر الالكتروني. ويؤكد ذلك دراسة أجراها نفس الباحث McInroy في العام (٢٠١٩) والتي تهدف الى التعرف على العلاقة بين الألعاب عبر الإنترنت والتنمر الإلكتروني، وتكونت العينة من المراهقين في تايوان بلغت ١١١٢ مشاركًا تتراوح أعمارهم بين ١٣ و١٩ عامًا. حيث أشارت النتائج إلى أن الوقت المستغرق على الإنترنت يُسهم وبشكل كبير في إصابة الأفراد بأعراض اضطراب إدمان الألعاب الإلكترونية.

أيضا زيادة الوقت للتواصل مع الآخرين وبناء علاقات افتراضية مع الآخرين قد يقود إلى حدوث إدمان الألعاب الإلكترونية لاسيما وأن تصميم الألعاب الإلكترونية تتيح هذه الخاصية. فقد أجرى Lai et al دراسة (٢٠١٧) تهدف لتحديد عوامل الخطر التي قد تؤدي إلى التنمر عبر الإنترنت. حيث طبقت الدراسة على ٢١٦٦ طالب وطالبة ٥٤٪ ذكور و٤٤٪ إناث. وجد أن الأولاد يقضون وقتًا أطول في الألعاب، بينما تقضي الإناث وقتًا أطول على وسائل التواصل الاجتماعي، كذلك أظهرت النتائج العلاقة بين الوقت الذي تمضيه العينة مع الآخرين وإدمان الألعاب الإلكترونية. وتتفق دراسة Demir & Sefer عام (٢٠١٦) والتي هدفت الى توضيح شكل العلاقة بين مجموعة من المتغيرات الديموغرافية، والتسكع الالكتروني، وإدمان الإنترنت

والتنمر الإلكتروني. أظهرت النتيجة العلاقة الايجابية بين عدد الساعات، والألعاب الإلكترونية، والتسكع الإلكتروني مع التنمر الإلكتروني (Demir & Sefer,2016;Lai et al.,2017).

منهجية البحث:

منهج البحث:

استخدمت الدراسة الحالية أسلوب المنهج الوصفي الارتباطي نظراً لأهميته بتحقيق أهداف الدراسة.

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب وطالبات جامعة الباحة في برامج البكالوريوس وفى برامج الدراسات العليا والبالغ عددهم ١٣١٦٢ طالب وطالبة للعام ٢٠٢٣ عمادة القبول والتسجيل، جامعة الباحة Dar@bu.edu.sa.

عينة الدراسة:

تم اختيار العينة بالطريقة العشوائية من خلال الاستجابة للمقاييس الإلكترونية، حيث بلغت عينة الدراسة ٣٠٥ من طلاب وطالبات جامعة الباحة بواقع ١٧٢ ذكور و١٣٣ إناث، وقد كان متوسط أعمار العين M= 22.023 وانحراف معياري SD= 5.534 من طلبة جامعة الباحة بكالوريوس ودراسات عليا.

أدوات الدراسة:

١. مقياس الرضا عن الحياة

تم قياس متغير الرضا عن الحياة من خلال استخدام مقياس الرضا (SWFLS) عن الحياة والذي قام بتصميمه Diener (1985). حيث يتكون هذا المقياس من خمس عبارات تشكل مفهوم الرضا عن الحياة والاستجابة على العبارات متدرجة وفقاً Likert Scale لطريقة مدرج ليكرت. وقد قام Alzhrany بتقنين هذا المقياس على المجتمع السعودي حيث تكونت عينته من ٤٧٦ مشارك ومشاركة، وقد تم ترجمة المقياس إلى العربية وقد تم تطبيق المقياس على العينة ولحساب صدق المقياس قام الباحث باستخدام التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis،

وقد وجد ارتباطاً لعبارات المقياس مع متغير الرضا عن الحياة، وقد أظهر معامل ثبات ألفا كرونباخ قيمة مقبولة للثبات حيث بلغ ٠,٧٠.(Alzhrany, 2018)

كما قامت الدراسة الحالية باستخراج الخصائص السيكومترية للعينة الحالية وكانت مناسبة وهي كالتالي:

ثبات المقياس:

تم استخراج معامل ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha وكان معامل الثبات عالي والجدول رقم ٤ يوضح ذلك.

جدول رقم (١) يوضح قيمة معامل الثبات لمقياس الرضا عن الحياة.

عدد عبارات المقياس	العينة	معامل ألفا كرونباخ للثبات
5	306	0.70

كما يوضح جدول رقم ٢ قيمة معامل الثبات ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha بعد حذف كل عبارة من المقياس.

جدول رقم (٢) احتساب معامل ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha بعد حذف العبارة.

عبارات المقياس	قيمة معامل الثبات بعد حذف العبارة
العبارة الأولى	0.65
العبارة الثانية	0.63
العبارة الثالثة	0.60
العبارة الرابعة	0.66
العبارة الخامسة	0.73

يلاحظ من الجدول رقم ٢ أن معامل الثبات بعد حذف كل عبارة تتراوح قيمتها ٠,٦٠ و٠,٧٣ وتقريبا نفس القيمة لمعامل الثبات للعبارات مجتمعة. هذا يُشير احصائيا إلى أن جميع العبارات لها نفس الاهمية في أن تكون ضمن مقياس الألعاب الإلكترونية.

صدق المقياس:

لاستخراج قيمة الصدق لمقياس مستوى الرضا عن الحياة تم احتساب الاتساق الداخلي للمقياس والذي يهدف إلى التعرف على ارتباط كل مُفردة من مفردات المقياس مع المجموع الكلي للمقياس، والجدول رقم ٣ يوضح نتائج ارتباط المفردات أو عبارات المقياس بالدرجة الكلية للمقياس.

جدول رقم (٣) الاتساق الداخلي للمقياس.

العبارات	المقياس الكلي	1	2	3	4	5
المقياس الكلي	1					
1	.656**	1				
2	.696**	.483**	1			
3	.791**	.396**	.565**	1		
4	.671**	.289**	.329**	.491**	1	
5	.578**	.263**	.157**	.275**	.151**	1

تشير النتائج إلى أن جميع عبارات المقياس ترتبط ارتباطا دالا احصائيا بالمجموع الكلي للمقياس حيث تراوحت معاملات الارتباط للمقياس بين ٠,٥٧٨ و٠,٧٩١ وجميعها دالة عند مستوى دلالة أقل من ٠,٠٠١. وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بصدق داخلي عالي.

٢. متغير استخدامات الإنترنت:

تم إعداد مجموعة من الأسئلة المتعلقة بالخصائص الديموغرافية والتي تمثلت (بالعمر، وبالجنس). أما فيما يتعلق بقياس متغير عدد الساعات فقد تم تحديد أربع أنشطة على الإنترنت والمتمثلة في (متابعة وسائل التواصل الاجتماعي، اللعب أون لاين، مشاهدة الأفلام والمسلسلات، والتواصل والحديث مع الآخرين)، حيث كان السؤال عن عدد الساعات اليومية التي تقضيها العينة على الأنشطة المحددة، وكانت الاجابة من خلال تحديد عدد الساعات اليومية لأفراد العينة.

٣. مقياس إدمان الألعاب الإلكترونية:

استخدمت الدراسة الحالية مقياس إدمان الالعاب الإلكترونية والذي طوره Lemmens et al. حيث يتكون المقياس من سبع عبارات لقياس جوانب مفهوم إدمان الالعاب الإلكترونية والمبنية على استخدام الأعراض المذكورة بالدليل التشخيصي للاضطرابات النفسية DSM-5 (Lemmens et al., 2009). حيث يتكون المقياس من مجموعة من الأبعاد التي تمثل الأعراض الخاصة بإدمان الألعاب الإلكترونية وهي (البروز، والتسامح، وتعديل المزاج، والانتكاس، والانسحاب، والصراع)، حيث يتكون المقياس من ٧ فقرات تقيس أعراض ادمان الألعاب الالكترونية. وفي هذه الدراسة تم ترجمة المقياس إلى اللغة العربية ومراجعتها من قبل متخصصين في مجال اللغة العربية وعلم النفس وتم التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس إدمان الألعاب الإلكترونية لعينة الدراسة الحالية وهي كالتالي:

ثبات المقياس:

تم استخدام برنامج الحزم الاحصائية SPSS نسخة ٢٢ وقد تم استخراج معامل ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha وكان معامل الثبات عالي والجدول رقم ٤ يوضح ذلك.

جدول رقم (٤) يوضح قيمة معامل الثبات لمقياس ادمان الالعاب الالكترونية.

عدد عبارات المقياس	العينة	معامل ألفا كرونباخ للثبات
7	306	0.85

كما يوضح جدول رقم ٥ قيمة معامل الثبات ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha بعد حذف كل عبارة من المقياس.

جدول رقم (٥) احتساب معامل ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha بعد حذف العبارة من القياس.

عبارات المقياس	قيمة معامل الثبات بعد حذف العبارة
العبارة الأولى	0.83
العبارة الثانية	0.85
العبارة الثالثة	0.85

عبارات المقياس	قيمة معامل الثبات بعد حذف العبارة
العبارة الرابعة	0.83
العبارة الخامسة	0.81
العبارة السادسة	0.83
العبارة السابعة	0.83

يلاحظ من الجدول رقم ٥ أن معامل الثبات بعد حذف كل عبارة تتراوح قيمتها ٠,٨٣ و٠,٨٥ وتقريبا نفس القيمة لمعامل الثبات للعبارات مجتمعة. هذا يُشير إحصائيا إلى أن جميع العبارات لها نفس الأهمية في أن تكون ضمن مقياس الألعاب الإلكترونية.

صدق المقياس:

لاستخراج قيمة الصدق لمقياس إدمان الألعاب الإلكترونية تم احتساب الاتساق الداخلي للمقياس والذي يهدف إلى التعرف على ارتباط كل مُفردة من مفردات المقياس مع المجموع الكلي للمقياس، والجدول رقم ٦ يوضح نتائج ارتباط المفردات أو عبارات المقياس بالدرجة الكلية للمقياس.

جدول رقم (٦) الاتساق الداخلي للمقياس.

العبارات	المقياس الكلي	1	2	3	4	5	6	7
المقياس الكلي	1							
1	.765**	1						
2	.669**	.483**	1					
3	.577**	.340**	.303**	1				
4	.732**	.455**	.390**	.217**	1			
5	.836**	.617**	.512**	.409**	.549**	1		

العبارات	المقياس الكلي	1	2	3	4	5	6	7
6	.761**	.469**	.360**	.303**	.586**	.610**	1	
7	.768**	.552**	.345**	.438**	.499**	.585**	.532**	1

تشير النتائج إلى أن جميع عبارات المقياس ترتبط ارتباطا دالا احصائيا بالمجموع الكلي للمقياس حيث تراوحت معاملات الارتباط للمقياس بين ٠,٥٧٧و ٠,٨٣٦ وجميعها دالة عند مستوى دلالة أقل من ٠,٠٠١. وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بصدق داخلي عالي.

نتائج الدراسة:

أولاً: الإجابة على التساؤل الأول " ما مستوى إدمان الألعاب الإلكترونية لدى عينة من طلبة جامعة الباحة؟"

وللإجابة على هذا السؤال تم تقسيم مستوى إدمان الألعاب الإلكترونية لثلاث مستويات (منخفض- متوسط- مرتفع) وذلك من خلال حساب طول الفئة، حيث كانت الفئات كالتالي (٥-١٥) منخفض، (١٦-٢٥) = متوسط، (٢٦-٣٥) = مرتفع. لمقياس الألعاب الإلكترونية والجدول رقم ٧يوضح ذلك.

جدول رقم (٧) يوضح مستوى إدمان الألعاب الإلكترونية لدى عينة الدراسة.

المتغير	العينة	الدرجة الأدنى	الدرجة العليا	المتوسط	الانحراف المعياري	المستوى
ادمان الالعاب الالكترونية	305	7	32	16.046	6.741	متوسط

تشير نتائج الجدول رقم ٧ إلى إخفاض مستوى إدمان الألعاب الإلكترونية ويظهر ذلك من خلال درجة المتوسط للمقياس، ويرجع هذا الانخفاض لطبيعة عينة الدراسة حيث تكونت عينة الدراسة من طلبة الجامعة وقد يكون انشغالهم بالتحصيل الأكاديمي ووعيهم الجيد حول أهمية الوقت، وقد يرجع ذلك لالتزامهم الكبير بالمهام اليومية الموكلة إليهم من الأسرة أو ما يطلبه المجتمع منهم.

ثانياً: الإجابة على التساؤل الثاني: " ما مستوى الرضا عن الحياة لدى عينة من طلبة جامعة الباحة؟".

وللإجابة على هذا السؤال تم تقسيم مستوى الرضا عن الحياة إلى ثلاث مستويات (منخفض- متوسط- مرتفع) وذلك من خلال حساب طول الفئة، حيث كانت الفئات كالتالي (٥-١١) منخفض، (١٢-١٨) = متوسط، (١٩-٢٥) = مرتفع حساب المتوسط الدرجة الكلية لمقياس الألعاب الإلكترونية والجدول رقم ٨ يوضح ذلك.

جدول رقم (٨) يوضح مستوى إدمان الألعاب الإلكترونية لدى عينة الدراسة.

المتغير	العينة	الدرجة الأدنى	الدرجة العليا	المتوسط	الانحراف المعياري	المستوى
مستوى الرضا عن الحياة	305	5	24	16.475	3.505	متوسط

وتشير نتائج الجدول رقم ٨ إلى أن مستوى متوسط من نسبة الرضا عن الحياة لدى عينة الدراسة. وقد يفسر هذا نظراً لطبيعة عينة الدراسة حيث تكونت عينة الدراسة من طلبة الجامعة وقد يرجع ذلك لانشغالهم بالتحصيل الأكاديمي وكذلك التفكير في المستقبل وبناء حياة مستقبلية أصبح هاجس لهم في ظل متغيرات العصر الحالي وفى ظل المتطلبات النوعية لسوق العمل.

ثالثا: الإجابة على التساؤل الثالث: " ما مستوى استخدامات الإنترنت لدى عينة من طلبة جامعة الباحة؟".

وللإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسط الدرجة الكلية لمقياس الألعاب الإلكترونية والجدول رقم ٩ يوضح ذلك.

جدول رقم (٩) حساب متوسط عدد الساعات لاستخدامات الإنترنت.

المتغيرات	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري
متابعة وسائل التواصل		6.14	4.35
اللعب أون لاين		3.80	4.85

المتغيرات	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري
متابعة الافلام والمسلسلات	305	4.73	18.51
التواصل أون لاين مع الآخرين		2.60	2.52

ويتضح من الجدول رقم ٩ أن المتوسط لعدد الساعات لممارسة الأنشطة على الإنترنت تتراوح بين (٢,٦٠-٦,١٤) ساعة يومياً، من خصائص التطبيقات المختلفة على الإنترنت سواء للتواصل أو للألعاب تتيح التواصل واللعب والنقاش والمشاهدة ، وأيضا كذلك البث المباشر تجعل من مستخدمها يستغرق وقت أطول عليها ، لذلك متوسط عدد الساعات المعروض في الجدول رقم ٩ تعتبر مقبولة ، وكذلك طبيعة عينة الدراسة الحالية وهم فئة الشباب من طلبة الجامعة حيث يعتمدون على الإنترنت في حصولهم على المعلومات الاكاديمية، وهذه النتيجة تتفق مع الاحصاءات التي أوردتها هيئة الاتصالات والفضاء السعودية للعام ٢٠٢٢ حيث أشار التقرير أن ما يقارب من ٥٠٪ من فئة الشباب يستغرقون أكثر من سبع ساعات يوميا على الإنترنت (CITCE, 2022).

رابعا: التساؤل الرابع: "هل هناك فروق ذات دلالة في مستوى إدمان الألعاب الإلكترونية، ومستوى الرضا عن الحياة، واستخدامات الإنترنت المختلفة تُعزى لمتغير الجنس لدى عينة من طلبة جامعة الباحة؟ "

وللإجابة على السؤال استخدمت الدراسة اختبار T-TEST بين عينتين مستقلتين للمقارنة بين متوسطات المتغيرات ومعرفة ما إذا كان هناك فروق بينها يُعزى لمتغير الجنس، والجدول رقم ١٠ يوضح نتائج هذا الاختبار.

جدول (١٠) المتوسطات والانحراف المعياري لمتغيرات الدراسة وقيمة اختبار ت T-TEST.

متغيرات الدراسة	الجنس	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
إدمان الألعاب الإلكترونية	طالب	172	16.5465	6.9529	303	1.478	0.14
	طالبه	133	15.3985	6.4254	293.50		

الرضا عن الحياة	طالب	172	16.7791	3.3765	303	1.726	0.09
	طالبه	133	16.0827	3.6411	272.80		
ساعات متابعة وسائل التواصل الاجتماعي	طالب	172	5.6802	4.5815	303	-2.118	0.04
	طالبه	133	6.7368	3.9574	299.26		
ساعات اللعب أون لاين	طالب	172	4.4355	5.6377	303	2.798	0.00
	طالبه	133	2.8872	3.3965	287.22		
ساعات متابعة مسلسلات/ أفلام	طالب	172	5.8105	24.530	303	1.163	0.19
	طالبه	133	3.3256	2.5601	175.80		
ساعات التواصل مع الآخرين	طالب	172	2.7994	2.5550	303	1.571	0.12
	طالبه	133	2.3459	2.4581	288.98		

ويظهر من نتائج الجدول رقم ١٠ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في استخدامات الإنترنت وخاصة الساعات التي يقضيها الطلبة على متابعة وسائل التواصل الاجتماعي. حيث أشارت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند أقل من P<0.05 لصالح الطالبات، بينما كان الأمر مختلف عند عدد الساعات التي تقضيها عينة الدراسة على اللعب أون لاين ، حيث أشارت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية من P<0.05 لصالح الطلاب، وتتفق هذه النتائج مع الدراسات السابقة المتعلقة بالفروق بين الجنسين في الهدف من استخدام الإنترنت مثل دراسة Alzhrany, 2018 ودراسة الزهراني والسحاري، ٢٠٢٠ والتي أظهرت فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الذكور في متغير عدد ساعات اللعب أون لاين، بينما كان لصالح الاناث في متابعة وسائل التواصل الاجتماعي وهذا قد يعود لاختلاف الاهتمامات بين الجنسين، واختلاف متطلباتهم.

بينما أظهرت نتائج الدراسة أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى للجنس، ولعل السبب يعود إلى النتائج الخاصة بمستوى الرضا عن الحياة وانتشار إدمان الألعاب الإلكترونية وهو

طبيعة العينة. وهذه النتيجة في عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في بقية المتغيرات وخاصة متغيري إدمان الألعاب الإلكترونية ومتغير الرضا عن الحياة تتسق مع نتائج تساؤلات الدراسة السابقة حيث أشارت النتائج في السؤال الأول والثاني للدراسة الحالية أن إدمان الألعاب الإلكترونية والرضا عن الحياة كانوا في مستوى متوسط أو أقل بقليل.

خامساً: التساؤل الخامس: "ما طبيعة العلاقة بين كل من مستوى الرضا عن الحياة، وإدمان الألعاب الإلكترونية، واستخدامات الإنترنت المختلفة لدى عينة من طلبة جامعة الباحة؟"

وللإجابة على السؤال الخامس للدراسة استخدمت الدراسة معامل الارتباط بيرسون (Pearson) بين بين متغيرات الدراسة وكانت نتائج الدراسة كما هو موضح في الجدول رقم ١١.

جدول رقم (١١) يوضح معاملات الارتباط بين متغيرات الدراسة.

المتغيرات	ادمان الالعاب الالكترونية	الرضا عن الحياة	متابعة وسائل التواصل الاجتماعي	ساعات اللعب أون لاين	متابعة الافلام والمسلسلات	ساعات التواصل أون لاين
إدمان الألعاب الإلكترونية	1	**0.111-	*0.10	**0.40	0.05-	*0.122
الرضا عن الحياة		1	*0.113	0.010	0.16	0.010-
متابعة وسائل التواصل الاجتماعي			1	**0.36	**0.48	**0.43
ساعات اللعب أون لاين				1	**0.69	**0.37
متابعة الأفلام والمسلسلات					1	**0.27
ساعات التواصل أون						1

من خلال الجدول رقم ١١ يتضح أن هناك علاقة سلبية ذات دلالة إحصائية عند أقل من P<0.05 بين إدمان الألعاب الإلكترونية وبين مستوى الرضا عن الحياة. ويعني ذلك أنه عندما يشعر الفرد بمستوى مرتفع عن الرضا بالحياة سيقل استخدامه للألعاب الإلكترونية والعكس صحيح، وتتفق هذه النتيجة مع الدراسات السابقة لكل من (Alzhrany, 2018; Gurp,2017; Samaha & Hawi,2016; Cao et al., 2011; Sun &Shek,2010; Visser & Routedge,2007; الزهراني والسحاري ،٢٠٢٠). حيث أشارت إلى أن مستوى الرضا عن الحياة لدى الفرد يعتبر أحد أهم الأسباب المؤدية إلى ممارسات سلوكيات الإدمان كإدمان الألعاب الإلكترونية.

كما أظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من P<0.05 بين إدمان الألعاب الإلكترونية وبين زيادة عدد الساعات التي يستغرقها الفرد على الإنترنت وخاصة ساعات اللعب أون لاين ومتابعة وسائل التواصل الاجتماعي، والتواصل مع الآخرين وهذه النتيجة كذلك تتفق مع الدراسات السابقة (Lai et al., 2017; McInroy ,2017; Demir & Sefer, 2016; عبدالله سعيد،٢٠٢٢) والتي أشارت إلى أن بناء صداقات على وسائل التواصل الاجتماعي من أحد الأسباب التي قد تقود مستخدمي الألعاب الإلكترونية إلى إدمانها ، كذلك ما يحصل عليه اللاعب أثناء من تعزيز ممثل في المكافآت التي يحصل عليها اللاعب عند انتقاله من مرحلة إلى أخرى تعزز استمراره واستغراق المزيد من الوقت وهذا ما تراه النظرية السلوكية في تفسير إدمان الألعاب الإلكترونية.

سادساً: التساؤل السادس: "ما القدرة التنبؤية لكل من مستوى الرضا عن الحياة، واستخدامات الإنترنت على إدمان الألعاب الإلكترونية لدى عينة من طلبة جامعة الباحة؟"

وللإجابة على السؤال السادس للدراسة استخدمت الدراسة نموذج الانحدار الخطي المتعدد Multi Regression للتعرف على مقدار تأثير المتغيرات المستقلة وهي مستوى الرضا عن الحياة، والساعات لمتابعة وسائل التواصل الاجتماعي، والتواصل مع الآخرين أون لاين، وأخيراً متغير إدمان الألعاب الإلكترونية لدى أفراد العينة، كما تم استبعاد متغير الساعات التي يقضيها الفرد على متابعة المسلسلات نظراً لعدم وجود علاقة بينها وبين متغير إدمان الألعاب الإلكترونية أنظر جدول رقم (١١).

تم احتساب نموذج الانحدار الخطي المتعدد والجدول رقم ١٢ يوضح النتائج.

جدول (١٢) نتائج معامل الانحدار الخطي المتعدد.

المتغير التابع	المتغيرات المتنبئة (المفسرة)	ر	ر2	قيمة ف	دلالة ف	بيتا	قيمة ت	دلالة ت
إدمان الألعاب الإلكترونية	الرضا عن الحياة	0.42	0.18	16.41	0.00	-0.24	-0.234	0.02
	متابعة وسائل التواصل					-0.11	-1.157	0.24
	اللعب أون لاين					0.60	7.434	0.00
	التواصل مع الآخرين أون لاين					-0.02	-0.12	0.91

ويستنتج من الجدول رقم (١٢) أن هناك علاقة بين متغير إدمان الألعاب الإلكترونية وبين المتغيرات المفسرة (متغير الرضا عن الحياة، ومتغيرات عدد ساعات متابعة وسائل التواصل الاجتماعي واللعب أون لاين و التواصل مع الآخرين، حيث تم استخدام نموذج الانحدار الخطي المتعدد والذي اعتبر فيه متغير الرضا عن الحياة و ومتغير عدد الساعات لمتابعة وسائل التواصل الاجتماعي واللعب أون لاين و التواصل مع الآخرين أون لاين متغيرات تفسيرية بينما إدمان الألعاب الإلكترونية المتغير التابع ، وقد أظهرت النتائج بأن نموذج الانحدار معنوي وذلك من خلال قيمة (ف) البالغة (١٦،٤١) وذات دلالة إحصائية أقل من P<0.001 ، كما تشير النتائج في الجدول السابق أن المتغيرات التنبؤية لديها قدرة تفسيرية بمعدل ١٨٪ من التباين الحاصل في متغير إدمان الألعاب الإلكترونية وذلك بالنظر إلى قيمة (ر٢) ، كما جاءت قيمة بيتا التي توضح العلاقة بين متغير الرضا عن الحياة و إدمان الألعاب الإلكترونية بقيمة (-٠،٢٤) ذات

دلالة عند مستوى أقل من P<0.05 ، وهذا يعني أنه كلما زاد مستوى متغير الرضا عن الحياة بمقدار وحدة قل متغير إدمان الألعاب الإلكترونية بمقدار(-٠,٢٤) وحدة.

بينما جاءت قيمة بيتا التي توضح العلاقة بين ساعات اللعب أون لاين وإدمان الألعاب الإلكترونية بقيمة (٠,٦٠) ذات دلالة عند مستوى أقل من P<0.05، مما يعني وجود علاقة طردية فكلما زاد مستوى عدد ساعات اللعب أون لاين بمقدار وحدة، زاد متغير إدمان الألعاب الإلكترونية بمقدار (٠,٦٠) وحدة.

أما بالنسبة للعلاقة بين متغيري الساعات لمتابعة وسائل التواصل الاجتماعي وبين التواصل مع الآخرين عن بعد، فقد أظهرت أن ليس هناك دلالة إحصائية لقمة بيتا الخاصة بهذين المتغيرين حيث كانت P>0.0.

وبشكل عام توصلت نتائج الدراسة إلى أن الوقت المستخدم في أنشطة الإنترنت المختلفة وكذلك مستوى الرضا عن الحياة لدى العينة لديهم القدرة التنبؤية التي قد يُستدل منها وجود عوامل خطورة الإصابة بإدمان الألعاب الإلكترونية، وهذه النتائج تتفق مع الدراسات السابقة (Mahamid et al.,2021; Alzhrany, 2018; Bargeron & Hormoes, 2017; McInroy, 2019; Gurp, 2017;Lai et al.,2017;McInroy,2017; Brookes et al., 2016;Demir & Sefer,2016; Samaha & Hawi, 2016; Brunborg et al., 2014;Proctor & Linley, 2014; King et al., 2013; Quureshi et al., 2013; Festle et al., 2013; Griffiths et al ., 2012; Gaetan et al., 2012; Cao et al., 2011;Chung et al., 2011;Westwood et al., 2010;Choi & Kim, 2004) (باشن، ٢٠٢١ عبدالله، ٢٠٢٢).

توصيات الدراسة:

في ظل ما توصلت إليه الدراسة من نتائج ومناقشتها توصي بما يلي:

١– نشر الوعي بعوامل الخطورة ممثلة في عدد ساعات استخدامات الإنترنت وكذلك الوعي بمتغيرات الصحة النفسية المتعلقة بالإصابة بإدمان استخدامات الإنترنت كإدمان الألعاب الإلكترونية، إدمان وسائل التواصل الاجتماعي، إدمان الانترنت وغيرها.

٢– تفعيل وحدات وإدارات ومراكز التوجيه والإرشاد بالجامعات للتوعية بخطورة إدمان الألعاب الإلكترونية.

٣– إجراء دراسات تسهم في معرفة علاقات بعض متغيرات الصحة النفسية بإدمان الألعاب الإلكترونية على المجتمعات الجامعية.

٤– بناء برامج إرشادية وقائية ونمائية وعلاجية بالجامعات للحد من ظاهرة إدمان السلوك السيبراني بشكل عام.

المراجع

المراجع العربية:

باشن، حمزة. (٢٠٢١). هجرة الأطفال والمراهقين إلى العالم الافتراضي ومساهمة تجربة التدفق النفسي في الإدمان على الألعاب الالكترونية. دراسات نفسية وتربوية، المجلد ٣٧، العدد ١، ص ٨-٢٥.

الزهراني، سامي، صالح & السحاري، هناء، شامي. (٢٠٢٠). ادمان الانترنت لدى عينة من طلبة الجامعات السعودية: الاسباب والانتشار. مجلة الإرشاد النفسي، المجلد ٦٢، ص ص ٢٠٩-٢٣٧.

السادات، شلبي، عالية. (٢٠١٢). الرضا عن الحياة وعلاقته بتقدير الذات والوحدة النفسية في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية لدى الأخصائي الاجتماعي. مجلة بحوث التربية النوعية، المجلد ٢٧، ص ص ١٢٧-١٥٩.

شاكر، نيفين، حسن. (٢٠٢٣). بناء مقياس إدمان الألعاب الإلكترونية لدى المراهقين من طلبة الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بمحافظة القاهرة. مجلة كلية التربية في العلوم النفسية، المجلد ٤٧، العدد ١، ص ص ٦-١٧ .

صميلي، عبير، طاهر & زكري، علي، محمد. (٢٠٢١). المساندة الاجتماعية وعلاقتها بالرضا عن الحياة لدى أمهات ذوي الإعاقة بمنطقة جازان. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، المجلد ١٣٦، ص ص ٣٠٥-٣٢٢

عبدالله، سعيد، عبدالرزاق. (٢٠٢٢). التنمر الالكتروني أسبابه وآثاره. مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنساني، المجلد ٢٩، العدد ١٠، ص ص ٢٧٢- ٢٩٥.

العمري، نادية، محمد. (٢٠١٧). المرونة النفسية وعلاقتها بالرضا عن الحياة لدى طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن. مجلة الإرشاد النفسي، المجلد ٥٠، الجزء الثاني، ص ص ١-٤٩.

محمد، محمد، منيره. (٢٠٢٠). التفكير الإيجابي وعلاقته بتقدير الذات والرضا عن الحياة لدي طالبات المرحلة الجامعية بالمملكة العربية السعودية. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، المجلد ١١٩، ص ص ٧٣-٩٤.

نوبي، محمد، محمد. (٢٠١٠). إدمان الإنترنت في عصر العولمة، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

ترجمة المراجع العربية:

Bashen, Hamza. (2021). The migration of children and adolescents to the virtual world and the contribution of the psychological flow experience to addiction to electronic games. Psychological and Educational Studies, Volume 37, Issue 1, pp. 8-25.

Al-Zahrani, Sami, Saleh & Al-Sahari, Hanaa, Shami. (2020). Internet addiction among a sample of Saudi university students: causes and prevalence. Journal of Psychological Counseling, Volume 62, pp. 209-237.

Al-Sadat, Shalaby, Alia. (2012). Life satisfaction and its relationship to self-esteem and psychological loneliness in light of some demographic variables among the social worker. Journal of Qualitative Education Research, Volume 27, pp. 127-159.

Shaker, Nevin, Hassan. (2023). Constructing a scale of electronic games addiction among adolescents from the second cycle of basic education students in Cairo Governorate. Journal of the College of Education in Psychological Sciences, Volume 47, Issue 1, pp. 6-17.

Samili, Abeer, Taher & Zakari, Ali, Mohammed. (2021). Social support and its relationship to life satisfaction among mothers of people with disabilities in Jazan region. Arab studies in education and psychology, Volume 136, pp. 305-322

Abdullah, Saeed, Abdul Razzaq. (2022). Cyberbullying, its causes and effects. Tikrit University Journal for Humanities, Volume 29, Issue 10, pp. 272-295.

Al-Omari, Nadia, Mohammed. (2017). Psychological resilience and its relationship to life satisfaction among female students at Princess Nourah bint Abdulrahman University. Journal of Psychological Counseling, Volume 50, Part Two, pp. 1-49.

Mohammed, Mohammed, Munira. (2020). Positive thinking and its relationship to self-esteem and life satisfaction among female university students in the Kingdom of Saudi Arabia. Arab Studies in Education and Psychology, Volume 119, pp. 73-94.

Nobi, Mohammed, Mohammed. (2010). Internet Addiction in the Era of Globalization, Amman: Safa Publishing and Distribution House.

المراجع الأجنبية:

Alzhrany, Sami.Serhan. (2018). The impact of Internet usage on family functioning and psychological well-being in Saudi Arabia. PhD, Nottingham Trent University.

Abbasi, A. Z., Rehman, U., Afaq, Z., Rafeh, M. A., Hlavacs, H., Mamun, M. A., & Shah, M. U. (2021). Predicting video game addiction through the dimensions of consumer video game engagement: quantitative and cross-sectional study. JMIR serious games, 9(4), e30310

Bargeron, A. H., & Hormes, J. M. (2017). Psychosocial correlates of internet gaming disorder: Psychopathology, life satisfaction, and impulsivity. Computers in Human Behavior, 68, 388-394.

Bloore, R. A., Jose, P. E., & Roseman, I. J. (2020). General emotion regulation measure (GERM): Individual differences in motives of trying to experience and trying to avoid experiencing positive and negative emotions. Personality and Individual Differences, 166, 110174.

Brooks, F. M., Chester, K. L., Smeeton, N. C., & Spencer, N. H. (2016). Video gaming in adolescence: factors associated with leisure time use. Journal of Youth Studies, 19(1), 36-54.

Brunborg, G. S., Hanss, D., Mentzoni, R. A., & Pallesen, S. (2015). Core and peripheral criteria of video game addiction in the game addiction scale for adolescents. Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking, 18(5), 280-285.

Brunborg, G. S., Mentzoni, R. A., & Frøyland, L. R. (2014). Is video gaming, or video game addiction, associated with depression, academic achievement, heavy episodic drinking, or conduct problems?. Journal of behavioral addictions, 3(1), 27-32.

Cao, H., Sun, Y., Wan, Y., Hao, J., & Tao, F. (2011). Problematic Internet use in Chinese adolescents and its relation to psychosomatic symptoms and life satisfaction. BMC public health, 11, 1-8.

Choi, D., & Kim, J. (2004). Why people continue to play online games: In search of critical design factors to increase customer loyalty to online contents. CyberPsychology & behavior, 7(1), 11-24.

Citc. (2021). Saudi Internet. Communications, Space & Technology Commission. Retrieved November 15, 2023, from https://www.cst.gov.sa/en/Pages/default.aspx

Citc. (2021). Saudi Internet. Communications, Space & Technology Commission. Retrieved November 15, 2022, from https://www.cst.gov.sa/en/Pages/default.aspx

D Griffiths, M., J Kuss, D., & L King, D. (2012). Video game addiction: Past, present and future. Current Psychiatry Reviews, 8(4), 308-318.

Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. Psychological bulletin, 125(2), 276.

Festle, R., Scharkow, M., & Quandt, T. (2013) problematic computer game use among adolescents, younger and older adults. Addiction, 108(3), 592-599.

Gaetan, S., Bonnet, A., & Pedinielli, J. L. (2012). Self-perception and life satisfaction in video game addiction in young adolescents (11-14 years old). L'encephale, 38(6), 512-518.

Griffiths, M. (2000). Does Internet and computer" addiction" exist? Some case study evidence. CyberPsychology and Behavior, 3(2), 211-218.

Group, T. W. (1998). The World Health Organization quality of life assessment (WHOQOL): development and general psychometric properties. Social science & medicine, 46(12), 1569-1585.

Gurp, F. V. (2017). The influence of game genre and life satisfaction on Internet Gaming Disorder among Dutch adolescents: A three-year longitudinal study (Master's thesis).

Hung, H. J., & Hung, Y. (2013). Gender differences and behavioral integrity: From a social contract perspective. Journal of Management & Organization, 19(1), 86-100.

Internet Word State. (2023). Retrieved November 22, 2023, from https://cite.me/6gpqGzz.

Jorgenson, Sh. et al., (2011). College satisfaction and academic success: A comparison by sex and disability. Official International Research. Dawson college.

King, D. L., Delfabbro, P. H., & Griffiths, M. D. (2013). Trajectories of problem video gaming among adult regular gamers: an 18-month longitudinal study. Cyberpsychology, behavior, and social networking, 16(1), 72-76.

Ko, C. H., Yen, J. Y., Chen, C. C., Chen, S. H., & Yen, C. F. (2005). Gender differences and related factors affecting online gaming addiction among Taiwanese adolescents. The Journal of nervous and mental disease, 193(4), 273-277.

Kocsis, R. N. (2013). Book review: diagnostic and statistical manual of mental disorders: (DSM-5).

Kwon, J. H., Chung, C. S., & Lee, J. (2011). The effects of escape from self and interpersonal relationship on the pathological use of Internet games. Community mental health journal, 47, 113-121.

Lai, MM Mohamad, MF Lee, K Mohd Salleh, NL Sulaiman, DI Rosli, WV Chang.(2017). Prevalence of cyberbullying among students in Malaysian higher learning institutions. Journal of Advanced Science Letters.Vol(23).No(2),pp781-784.

Lee, S. and Chae, Y. (2007). Children's Internet Use in a Family Context: Influence on Family Relationships and Parental Mediation. CyberPsychology & Behavior, 10(5), pp.640-644.

Lemmens, J. S., Valkenburg, P. M., & Peter, J. (2009). Development and validation of a game addiction scale for adolescents. Media psychology, 12(1), 77-95.

Mahamid, F. A., & Bdier, D. (2021). Aggressiveness and life satisfaction as predictors for video game addiction among Palestinian adolescents. Journal of Concurrent Disorders, 3(2), 45.

McInroy, L. B., & Mishna, F. (2017). Cyberbullying on online gaming platforms for children and youth. Child and adolescent social work journal, 34, 597-607.

McInroy, L. B., McCloskey, R. J., Craig, S. L., & Eaton, A. D. (2019). LGBTQ+ youths' community engagement and resource seeking online versus offline. Journal of Technology in Human Services, 37(4), 315-33

Mesch, G. (2006). Family Relations and the Internet: Exploring a Family Boundaries Approach. Journal of Family Communication, 6(2), pp.119-138.

Mesch, G. S., & Talmud, I. (2007). Similarity and the quality of online and offline social relationships among adolescents in Israel. Journal of Research on Adolescence, 17(2), 455-465.

Nakaya, A. C. (2014). Thinking Critically: Video Games and Violence. Reference point press , Inc.

Nogueira, M., Faria, H., Vitorino, A., Silva, F. G., & Neto, A. S. (2019). Addictive video game use: an emerging pediatric problem?. Acta medica portuguesa, 32(3), 183-188.

Proctor, C., & Linley, P. A. (2014). Life satisfaction in youth. Increasing psychological well-being in clinical and educational settings: Interventions and cultural contexts, 199-215.

Qureshi, H. S., Khan, M. J., & Masroor, U. (2013). Increased aggression and loneliness as potential effects of pathological video-gaming among adolescents. Pakistan Journal of Social & Clinical Psychology, 11(1).

Rehbein, F., & Baier, D. (2013). Family-, media-, and school-related risk factors of video game addiction. Journal of Media Psychology.

Rehbein, F., Kliem, S., Baier, D., Mößle, T., & Petry, N. M. (2015). Prevalence of internet gaming disorder in German adolescents: Diagnostic contribution of the nine DSM-5 criteria in a state-wide representative sample. Addiction, 110(5), 842-851.

Samaha, M., & Hawi, N. S. (2016). Relationships among smartphone addiction, stress, academic performance, and satisfaction with life. Computers in human behavior, 57, 321-325.

Soper, W. B., & Miller, M. J. (1983). Junk-time junkies: An emerging addiction among students. The School Counselor, 31(1), 40-43.

Sun, R. C., & Shek, D. T. (2010). Life satisfaction, positive youth development, and problem behaviour among Chinese adolescents in Hong Kong. Social indicators research, 95, 455-474.

Turan, M. E. (2021). Empathy and Video Game Addiction in Adolescents: Serial Mediation by Psychological Resilience and Life Satisfaction. International Journal of Progressive Education, 17(4), 282-296.

TURAN, M. E. (2021). The Relationship between Social Emotional Learning Competencies and Life Satisfaction in Adolescents: Mediating Role of Academic Resilience. International Online Journal of Educational Sciences, 13(4).

Veronese, G., & Castiglioni, M. (2015). 'When the doors of Hell close': Dimensions of well-being and positive adjustment in a group of Palestinian children living amidst military and political violence. Childhood, 22(1), 6-22.

Westwood, D., & Griffiths, M. D. (2010). The role of structural characteristics in video-game play motivation: A Q-methodology study. Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking, 13(5), 581-585.

Wu, J. H., Wang, S. C., & Tsai, H. H. (2010). Falling in love with online games: The uses and gratifications perspective. Computers in Human Behavior, 26(6), 1862-1871.

Young, W., Hwang, K., McDonald, S., & Oates, C. J. (2010). Sustainable consumption: green consumer behaviour when purchasing products. Sustainable development, 18(1), 20-31.

Saudi Arabia's Islamic Education Teachers' Perspectives on Quality Professional Development Activities

وجهات نظر معلمي الدراسات الإسلامية في المملكة العربية السعودية حول جودة أنشطة التطوير المهني

إعداد

Dr. Ahmad Aseery

Assitant Professor of Curriculum and Instruction

Department of Curricula and Teaching Methods - College of Education - King Saud University

د. أحمد بن يحيى عسيري

أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد

قسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية – جامعة الملك سعود

Email: ahmaseeri@ksu.edu.sa

DOI:10.36046/2162-000-019-008

المستخلص

في حين أن الدراسات الإسلامية تحتل مكانة بارزة في المناهج الدراسية في المملكة العربية السعودية، إلا أن أنشطة التطوير المهني لمعلميها لم تُدرس بشكل كافٍ. هدفت هذه الدراسة البحثية ذات الأسلوب المختلط إلى استكشاف الأنشطة التي يمارسها معلمو الدراسات الإسلامية في المملكة العربية السعودية للمساهمة في تطورهم المهني. بالإضافة إلى ذلك، سعت الدراسة إلى تحديد الإجراءات التي يعتقد هؤلاء المعلمون أنه ينبغي اتخاذها لتطوير حياتهم المهنية. تم إجراء استبانات كمية على عينة مكونة من ٢٤٦ معلمًا ومعلمة، في حين تم إجراء مقابلات نوعية مع ٨٢ مشاركًا آخرين فيما يتعلق بهذين المجالين. ووفقاً لنتائج الاستبانة، فإن الخبرة التدريسية، والموضوعات التي يتم تدريسها، والأفكار حول القضايا والتحديات التي يواجهونها هي العوامل التي ساهمت بشكل كبير في التطوير المهني للمعلمين. وفيما يتعلق بالخطوات الموصى بها، اقترحت المقابلات إدراج برامج التدريب وورش العمل والزيارات بين المعلمين وتبادل الخبرات باعتبارها قابلة للتنفيذ وفعالة. قدمت هذه الدراسة مساهمة كبيرة في التطوير المهني لمعلمي الدراسات الإسلامية من خلال تحديد العوامل المؤثرة، مثل الخبرة التعليمية، واقتراح خطوات قابلة للتنفيذ، بما في ذلك البرامج التدريبية وورش العمل والزيارات بين المعلمين وتبادل الخبرات.

الكلمات المفتاحية: التطوير المهني؛ معلمو الدراسات الإسلامية؛ التربويون.

Abstract

While Islamic Education (IE) occupies a prominent position in the curriculum of Saudi Arabia, the professional development activities of its teachers have been understudied. This mixed-methods research study aimed to explore the activities that Saudi Arabia's IE teachers consider contributing to their professional development. Additionally, the study sought to identify the actions that these teachers believe should be taken to develop their careers professionally. Quantitative questionnaires were administered to a sample of 246 teachers for the first study area, while qualitative interviews were held with another 82 participants for the second study area. According to the questionnaire results, teaching experience in the classroom, subjects taught and reflections on issues and challenges faced are the factors that contributed most to teachers' professional development. Regarding the recommended steps, the interviews suggested the inclusion of training programmes, workshops, teacher-to-teacher visits and sharing of experiences as actionable and effective. The study made a significant contribution to the professional development of Islamic Education teachers by identifying influential factors, such as teaching experience, and suggesting actionable steps, including training programmers, workshops, teacher-to-teacher visits and sharing of experiences.

Keywords: Professional development; Islamic Education teachers; educators.

1. Introduction.

Islamic education (IE) is an important field in the Kingdom of Saudi Arabia, where the majority of the population is Muslim, and the education system is informed by the Islamic tarbīyah. The main religious subjects taught in Saudi schools are Qur'an, Tawheed (declaration of the oneness of God), Tajweed (recitation), Tafseer (interpretation), and Hadith (teachings and practices of the Prophet Muhammad). Teachers in the Kingdom play a crucial role because they are not only responsible for planning and implementing the educational teaching plan as per the Islamic Education guideline for schools, they also play a crucial role in shaping the religious and moral development of students (Alotaibi, 2014; Marghalani, 2018). Therefore, while Islamic education (IE) teachers play a significant role in shaping students' religious beliefs and values, they, like all other educators, must also meet the curriculum objectives of their subjects (Marghalani, 2018). IE teachers need to incorporate innovative approaches into their teaching, emphasizing the essential requirement for professional development activities.

Professional development is the process of strengthening skills, competencies, and knowledge in each field or subfield to advance one's career and improve teaching practice. According to Day (1999), continuing professional development is a concept that encompasses all the natural learning experiences and deliberate and organised activities that aim to directly or indirectly benefit individuals, groups, or educational institutions. These efforts contribute to the overall quality of education within the classroom. It is a dynamic process in which teachers, individually and collaboratively, review, renew and extend their dedication as agents of change, driven by the moral purpose of teaching. Borg (2015) describes good academic professional development as a requirement for establishing a strong relationship between teachers and students. It engages teachers in decision-making, supports collaboration, encourages exploratory and reflective thinking and incorporates supportive elements such as the involvement of experienced teachers. By centralizing the value of teachers' knowledge and experience, this kind of professional development aims to enhance the overall educational process.

Professional development activities are essential for Islamic Studies teachers to improve their competencies and enhance their teaching skills. The professional development of teachers in educational institutions should aim to equip IE teachers with the requisite knowledge, teaching expertise and competence (Alhashmi and Moussa-Inaty, 2021). The education environment today demands religious course

teachers who possess an updated understanding of effective learning and teaching methods, have strong content knowledge and can make connections between the curriculum and real-life experiences. Teachers continually gain insight into improving their practice by collaborating to enhance student learning. Professional development essentially helps teachers keep up with new research and practice developments that are in line with their goals (Fischer et al., 2020). However, extra effort is needed to ensure that these teachers have access to workshops and materials besides transitional learning.

Problem statement.

It is crucial to ensure that IE teachers access quality professional development opportunities that can help them stay up-to-date with the latest teaching methods, technologies and pedagogies. However, based on the search conducted by this study, there are no studies conducted in Saudi Arabia that explore what IE teachers consider influencing their professional development. In addition, there are no studies that explore these teachers' perceptions of what steps should be taken to professionally develop IE teachers.

Study purpose.

In that regard, this study aimed to fill these gaps by exploring the perceptions of Saudi Arabia's IE teachers about the factors that influence the quality of professional development. In addition, it explores their perspective regarding the actions that should be taken to develop them professionally. The findings of this study can provide valuable insights into the current state of professional development activities for IE teachers in Saudi Arabia and can inform the development of policies aimed at improving these activities.

2. Research questions.

2.1. What factors do Saudi Arabia's IE teachers think influenced their quality professional development?

2.1. What actions should be taken to professionally develop IE teachers in Saudi Arabia from teachers' perspective?

3. Literature.

When discussing professional development opportunities, many scholars use different descriptions for what can be considered high-quality professional development activities. These activities include workshops, formal training, professional training, training sessions, lectures, seminars and preparatory programmes (Pina, 2019; Wright, 2019; Casale, 2011; Wie et al., 2009). According to Pina (2019), 'traditional' professional development activities include face-to-face training, workshops, or summer sessions on school premises or in other locations during the school year, school day and summer (p. 18). One common characteristic of this type of professional development is that it is based on presentations where trainees sit and listen.

Birzer (2004) suggests that traditional professional development is a suitable way to encourage cognitive learning which is consistent and methodical, relying on 'exposure to logically presented information' (p. 395). Moreover, Guskey and Yoon (2009) synthesise, from a few studies that provided credible evidence of the impact of professional development on learning performance, that some of the best practices included workshops that are based on informed instructional practices and involved active experience. These workshops not only provide educators with the necessary knowledge and professional skills, but they also provide or promote forums for active learning, collaborative problem-solving and reflection. Teachers are more likely to apply what they have learned in their classrooms by engaging in active experiences, leading to improved instructional practices and enhanced student learning outcomes.

However, as Pina (2019) and Casale (2011) indicate, two major shortcomings of this form of professional development include professional development topics for teachers that might not consider their needs and the lack of ongoing mentoring and support. Casale (2011) recommends that the teachers choose the topics so the workshops can be more effective, and Pina (2019) notes that professional development should be relevant and meaningful. Most importantly, Casale (2011) suggests raising the teachers' awareness of nontraditional methods of professional development. To gain an understanding of nontraditional methods, the definitions and forms of professional development are discussed in the following section.

3.1. What is professional development?

Ganser (2000) argues that professional development could occur through official experiences like seminars, conferences, meetings and mentoring, as well as from informal experiences like following publications in the field, participating in groups, or watching visual materials. Moreover, besides workshops based on informed instructional practices, Guskey and Yoon (2009) note that some of the best practices also include outside experts who would choose practices based on the results instead of whether they are comfortable with them or not, as well as time devoted to helping trainees to deeply understand the suggested practices and reflect on how best to implement them.

Furthermore, Richards and Farell (2005) developed a professional development framework based on self-monitoring, teaching portfolios, peer coaching, team teaching, support groups, journal writing, classroom observations, case analysis and action research. According to the 2013 Teaching and Learning International Survey, there are nine forms of professional development activities (Rutkoswski et al., 2013). They include courses or workshops, conferences or seminars, qualification programmes, observing classes in other schools, joining a network of teachers, individual or collaborative research and mentoring and or peer observation and coaching. These diverse approaches offer educators numerous avenues to enhance their professional growth and continually improve their teaching practices.

Finally, Saberi and Sahargard (2019) identify around twenty items as suggested factors for teachers' professional development. The factors include almost all of the items suggested by the previously mentioned definitions and explanations of professional development—traditional and untraditional, formal and informal. These items include BA courses, MA courses, teaching experience, training programmes, reflection, observers' feedback, colleagues' assist, journal research, workshops and conferences, experience as a learner, institutional tips, teaching materials, learners' feedback, the teacher's book, peer coaching, self-critical evaluation, classroom observation, learner's attitudes and the nature and scope of learning activities. Although Saberi and Sahargard's survey was designed for language teachers, it can still be used as a tool to collect data from teachers of other subjects, including Islamic teachers in Saudi Arabia.

Based on the studies above, professional development can be summarised as a collaborative, long-term and content-driven process aimed at improving instruction delivery in the classroom. For instance, according to Guskey and Yoon (2009),

professional development encompasses both natural learning experiences and deliberate activities that benefit individuals, groups, or educational institutions . It involves teachers reviewing, renewing and extending their dedication as agents of change, driven by the moral purpose of teaching. Borg (2015) state that good professional development establishes strong relationships between teachers and students, encourages decision-making, collaboration, exploratory thinking and reflection, and incorporates the expertise of experienced teachers. It can take various forms, including seminars, conferences, mentoring, publications, group participation and workshops focused on informed instructional practices (Ganser, 2000; Richard & Farell 2005). Professional development frameworks may also involve self-monitoring, teaching portfolios, peer coaching, team teaching, support groups, journal writing, classroom observations, case analysis and action research.

3.2. Studies on professional development in Islamic educators.

Professional development for Islamic education (IE) teachers capitalises on the principle of lifelong learning within the Islamic context, providing a promising pathway for their effective growth to meet the increasing need for highly skilled IE teachers. In the Islamic community, the pursuit of personal growth is considered a lifelong and sacred duty (Alhashmi & Moussa-Inaty, 2021). The pursuit of enhanced wisdom, knowledge and skills is also regarded as a Muslim's mandatory duty, as is indicated in a prophetic declaration that 'seeking knowledge is an obligation upon every Muslim' (Ibn-Majah, The Book of the Sunnah, Hadith No. 244). By embracing professional development opportunities, IE teachers align themselves with this duty, enhancing their wisdom, knowledge and skills to serve their communities and fulfill their Islamic obligations.

3.3. Challenges in teaching Islamic studies.

The current methodologies of teaching and learning Islamic studies are failing to keep up with the progress of the modern world. As Maroun et al. (2008) explain, today's generation of learners is experiencing the digital revolution and the spread of technological applications. The disconnect between this revolution and current teaching methods, which are essentially teacher-centred, has led not only to the ineffectiveness of enhancing the students' understanding of religious principles but also to the development of a negative attitude towards Islamic studies (Ashaari et al., 2012). One reason why most Islamic studies teachers are disconnected from modern teaching methods is because in college their studies largely focus on the theoretical

and they do not receive the necessary training to apply effective teaching methods. Consequently, Islamic studies teachers face challenges in adapting their instruction to the demands of the digital age, hindering the fulfillment of students' educational needs and potential.

When it comes to methods of teaching Islamic subjects in Saudi Arabia, Alotaibi (2014) states that preaching, lecturing, role modelling, the narrative method, the iterative method, indoctrination, teaching by practice and recitation are the most common teaching methods used in religious courses. Such methods might not necessarily follow the progressive pedagogical approaches that are student-centered, engaging, technology inclusive and foster important skills like critical thinking. Although teachers' prior perceptions can change through professional development programmes, such programmes are not always the best solution (Tarman, 2012). Alwadai (2014) states that pre-service preparation and in-service professional development programmes in Saudi Arabia in fact serve as obstacles to improving skills like critical thinking. At the same time, as mentioned above, formal training is not the only form of professional development.

Another challenge is a lack of supervision over current Islamic studies teachers in public schools in Saudi Arabia. As Shakuna et al. (2016) note, one essential aim of educational supervision is to help teachers to enhance their performance. However, since this is lacking, the poor performance of Islamic studies teachers has prevailed (Aseery, 2020). This negatively affects the quality of education in the field of Islamic studies and limits the potential for growth and development among teachers (Aseery, 2023). Addressing this situation requires the establishment of robust and comprehensive supervision systems that provide continuing support, feedback and professional development opportunities for IE teachers. These measures can enhance their teaching capabilities as well as contribute to the overall improvement of Islamic studies in Saudi Arabian public schools.

According to a study on the certification of teachers of Islamic education by Bakhtiyarova et al. (2020), the biggest challenge for teachers is a lack of competence in three major but relevant areas. First, teachers lack competence in the field of teaching Islamic disciplines. Second, teachers lack competence in the design and implementation of the pedagogical process for Islamic disciplines. Third, teachers lack competence in the development of methodological support for the teaching process. Competence of pedagogy is defined as these teachers' ability to manage students' learning, which includes understanding the framework. Addressing these

areas of competence is crucial for empowering IE teachers to provide high-quality education in line with the requirements of their profession (Yusoff et al., 2018). To address these challenges and enhance teachers' competence, it is imperative to prioritise tailored professional development programmes that address the specific needs of IE teachers.

Overall, the reviewed literature demonstrates that professional development involves numerous planned activities, including workshops, seminars, training, mentoring and publications among others. The literature also demonstrates that professional development is a sacred duty in Islam but teachers face challenges, including a lack of competence in teaching Islamic disciplines, designing and implementing pedagogical processes and developing methodological support for the teaching process.

4. Methodology.

A mixed-methods research design, combining descriptive quantitative research and descriptive qualitative research, was adopted to explore the perception of Saudi Arabia's IE teachers regarding the professional development activities that were effective in their careers and the actions that should be taken to develop them professionally.

4.1. Samples and Participants.

A convenience sampling strategy was used to recruit participants to the study. The researcher particularly used two participant recruitment methods to create the sample for this study: personal contacts with known IE educators and the snowball sampling method. In the first part, the researcher approached known IE educators from personal contacts and requested the to participate in the study. After these participants were recruited, snowball sampling strategy was used; where the initially contacted IE teachers referred their colleagues who were also willing to take part in the study. Using this approach, 246 Saudi Arabian practicing male and female IE teachers were selected to take part in this study. All 246 participant answered the quantitative questionnaires while a subsection of the 246 were contacted toprovide more answers for the qualitative interview.

To address any ethical issues arising from the use of human subjects in the study, the approval of King Saud University's institutional review board was sought. Approval from the IRB helps address ethical issues related to research involving human participants by ensuring their rights, welfare and privacy are protected. The

researcher then obtained informed consent from the respondents before confirming their eligibility of participating in the study. No material rewards were promised nor was coercion used to recruit participants into the study.

4.2. Data collection tool and procedure.

Research questionnaires and interviews were the two main data collection methods used in the study.

Educators' perceptions regarding the professional development activities that were effective were measured quantitatively (See Table 1 for the quantitative data collection tool). Questionnaires were used for the first research question and completed by 246 participants. The questionnaire was mainly quantitative and involved 13 responses to the following question: To what extent did the following factors influence your professional development? Table 1 below provides the full list of the 13 items and the 3-point Likert scale used. (1-3)

Table 1. Items on factors influencing professional development

No.	Item	Major effect (1)	Some effect (2)	No effect at all (3)
1	Courses I took at the undergraduate level			
2	My teaching experience in the classroom			
3	My own reflections on the issues and challenges I faced in class			
4	In-service training programmes			
5	Observers' and moderators' notes			
6	School management notes (principle)			
7	Visits between teachers			
8	Verification of relevant research results in scientific journals			
9	Attending workshops and conferences			
10	Teaching guidelines, rules and regulations			
11	The subjects and textbooks I have taught			
12	Learners' notes			
13	Teachers' book			

While questionnaires were used for the first quantitative research question, interviews were used for the second qualitative research question; educators' perceptions of actions that should be taken. The interviews were conducted with 82 participants who were selected based on their responses to the questionnaires. A semi-structured one-to-one interviewing method for collecting data was utilised to enable an in-depth exploration of the recommended actions by each participant about the professional development of IE teachers. The semi-structured, open format

helped to probe participants' responses and directed the conversation naturally to acquire a full picture of the participants' descriptions of their recommended actions. Moreover, the format was essential in directing attention to the elements of the participants' recommendations that were particularly interesting for this research. The opening question of the interview was: what actions should be taken to professionally develop IE teachers in Saudi Arabia?

4.3. Data analysis.

Different approaches were used in the data analysis of the quantitative and qualitative data gathered via the questionnaires and interviews respectively. For the quantitative data, descriptive statistics were used to determine the factors that participants believed affected their development the most. For the qualitative data, content analysis was used to make valid inferences from texts to the context. Content analysis involves systematically categorizing and analyzing the content of responses to identify common themes or factors (Selvi, 2019). First, a thorough review of interview transcripts was conducted to acquire a general impression of every participant's response. During this process, notes were recorded to denote emerging patterns and recurring elements identified in the participants' accounts of their proposed actions to enhance religious teaching. Hence, the notes were useful in the identification of codes, potential themes and meaning units.

4.4. Validity and reliability.

Several measures were taken to ensure the validity and reliability of the quantitative data collected via the questonnaires. Two steps were taken to establish the validity and reliability of the questionnaire developed to assess the influence of professional development activities among IE teachers in Saudi Arabia. Content validity of the instrument was ensured by first basing the items on the results of the literature review on various professional development activities, and then consulting two university professors at King Saud University on the relevance of the items to Islamic religion education. Based on their feedback, the questionnaire was adapted to adequately cover the influential professional development activities. Next, face validity of the instrument was assessed by pilot-testing it among a small group of educators. Their feedback was incorporated to refine the items. By employing these methods, the questionnaire's content and face validity were established, ensuring it effectively measures the influence of professional development activities on the careers of IE teachers in Saudi Arabia.

Conversely, several steps were taken to ensure the trustworthiness of the data collected through the short semi-structured interviews. First, the opening interview question was piloted-tested among educators to ensure clarity and relevance. The follow-up questions were open-ended, allowing participants to provide detailed and varied responses. Important, the short interviews were conducted following a standardised protocol to ensure dependability of the questioning approach across participants. The researcher maintained a neutral position throughout all the interviews to minimise any potential influence on participants' responses. Second, participant review of responses was employed, allowing participants to reread and confirm their interview responses for accuracy.

5. Results.

A total of 246 teachers responded to the questionnaires. Table 2 reveals that there were more male compared to female educators. Most of the respondents had bachelor's degrees and more than 10 years of experience.

Table 2. Demographic data of the participants

Variable	Group	N	Percentage (%)
Gender	Male	175	71.1
	Female	71	28.9
Degree level	Bachelor's	204	82.9
	(Master's–PhD)	42	17.1
Years of experience	Less than five years	30	12.2
	Five to ten years	53	21.5
	More than ten years	163	66.3

5.1. What of the following factors influenced your professional development?

Participants were asked to respond on the factors that influenced their professional development using 13 items. As mentioned earlier, these 13 factors were rated on a 3-point Likert scale with the three options being: "major effect", "some effect" and "no effect at all" on their professional development. The results of the survey suggest that "My teaching experience in the classroom" received the highest mean score of 2.78, indicating that it had the biggest effect on the professional development of the respondents. Teaching experience is one of the 20 items identified by Saberi and Sahargard (2019) as a significant factor influencing

teachers' professional development. This finding aligns with existing literature, emphasizing the central role of practical, hands-on teaching experiences in shaping educators' skills, pedagogical approaches, and overall professional growth (Borg, 2015; Day, 1999). The recognition of teaching experience as a pivotal factor underscores the importance of providing opportunities for educators to engage in meaningful classroom practices as a key strategy for fostering their continuous development. As such, these results contribute valuable insights to the ongoing discourse on effective strategies for enhancing teacher professional development.

Similarly, "The subjects and textbooks I have taught" and "My own reflections on the issues and challenges I faced in class" were also rated quite high with mean scores of 2.67 and 2.48, respectively. These findings underscore the significance of subject matter expertise and reflective practices in the professional development of teachers. The emphasis on subjects and textbooks highlights the importance of content knowledge and pedagogical approaches specific to the curriculum, while the recognition of personal reflections emphasizes the role of metacognition and self-awareness in addressing challenges within the classroom setting (Alhashmi and Moussa-Inaty, 2021). The elevated mean scores for these items align with the notion that a teacher's deep understanding of the subjects they teach, coupled with a reflective stance toward their teaching experiences, contributes substantially to their ongoing professional growth (Guskey & Yoon, 2009; Saberi & Sahardard, 2019). This resonates with the broader literature on effective teaching practices, emphasizing the multifaceted nature of factors that shape teachers' development and proficiency in their roles.

However, factors like "Verification of relevant research results in scientific journals" and "Teacher's book" received lower mean scores, suggesting that they had a lesser influence on professional development. The lower ratings for these items indicate that, in the perception of the surveyed teachers, consulting scientific journals for research results and relying on teacher's books were not as impactful in contributing to their professional growth. These findings prompt a reflection on the diverse sources and methods that educators consider valuable in their professional development. The lower mean scores might be indicative of a need to reassess the effectiveness and relevance of these particular resources within the context of teacher development. This highlights the importance of acknowledging the varied preferences and needs of teachers when designing professional development initiatives, ensuring a tailored approach that aligns with the factors perceived by

educators as most conducive to their continuous improvement (See Appendix for a complete table of the descriptive statistics).

5.2. What actions should be taken to develop IE teachers?

Responses to the qualitative question were grouped based on the similarity of the wording used. After the respondents had provided their answers, the answers were grouped based on similarity. For instance, five participants gave similar responses that suggested an 'intensification of training courses.' However, one of them specifically used the word 'programme' rather than 'course.' As explained in the data analysis section, a thorough review of the interview transcripts was conducted to acquire a general impression of every participant's response. The same section also highlights that notes were recorded to denote emerging patterns.

Training.

The largest percentage of respondents proposed 'training' in different areas but phrased their suggestions differently. While some recommended training new teachers, others suggested continuing the training of experienced educators. Overall, they suggest that IE policymakers should place a significant emphasis on formal training programmes to enhance their professional development.

Workshops.

The suggestion to use workshops was offered by a relatively high number of participants. Essentially, they all meant the same thing, the only difference being that a few respondents explained how the workshops would work. These were referred to as 'research workshops,' 'training workshops,' 'holding workshops,' 'attending workshops' or 'group workshops'.

Visits.

Visiting was a common suggestion in the responses and appeared in the following ways. Most of the teachers framed this action as 'exchange visits'; other words used in the place of 'exchange' were 'reciprocal,' 'mutual,' 'field educational,' 'meaningful,' 'technical' or 'supervisor.' All these visits referred to teacher-to-teacher visits (to support and develop each other's skills) except for 'supervisor visits,' which referred to visits between teachers and their supervisors for skills development.

Experiences.

A substantial number of participants suggested 'exchange experiences' and only one used the most appropriate phrase, which is 'share experiences.' The idea was that teachers should share their experiences during training, visits and workshops to develop knowledge of new teaching practices and demands.

Other proposed actions.

A very large number of participants offered unique and independent proposals. However, some were either shallow or the idea was not fathomable. For instance, one participant suggested writing a book that would 'enrich each curriculum' to help the teacher to prepare and present each lesson, with 'the materials of the book…taken from the experiences of the experienced teachers.' A different respondent had a similar idea of issuing a yearly book 'with several development mechanisms, models and suggestions, with an indication of the names of the distinguished educators' departments in the field of Islamic education.' Another recommendation was the provision of incentives in the form of increased salary or awards, or a reduction of working hours (Fauzan, 2017). One participant emphatically stated that 'teachers did not need development but more motivation, activation and attraction to love their job.'

Several proposals were deeply religious and depicted religious education teachers are people ordained by God. For instance, one individual asserted that the roles of these teachers in education and development are godly and that they have received God's honour and reward by learning Sharia sciences. As such, the proposal is that they ought to make every effort to deliver a great message. Moreover, others considered the act of raising awareness in people's lives, religion and Islamic education as a godly calling. In addition, religious study teachers were advised to help students memorise the holy Quran as well as most of the Messenger's hadiths to receive God's blessing and peace.

Participants suggested teacher-to-teacher interaction in the form of classroom visits and conversations in formal meetings. Some participants confirmed that they benefited from visiting classes and schools in which they had not taught before (Soules, 2019). Nonetheless, most respondents said teachers lacked opportunities to observe their colleagues' teaching due to scheduling conflicts and time constraints. They therefore frequently interacted in weekly meetings and during prep time instead. During their interactions, they reported discussing teaching

techniques and the development of lesson plans and assessment worksheets (Pina, 2019). Other respondents suggested that teachers should have conversations and discussions on Islamic education professional development on social media. Many Islamic education teachers among the respondents indicated that they discussed professional development with their colleagues in Western countries. Through these discussions, they noted that they honed such skills as developing teaching strategies, lesson planning, classroom management and differentiation.

A large number of participants proposed a teaching approach that evolves through implementation, modelling, coaching and giving feedback. Participants emphasised the need for the coordinator to take responsibility for delivering sessions to teachers in schools during the 'professional development week.' Several participants had contrary opinions regarding this strategy, however. All participants expressed a positive perception of teacher training programmes but suggested the need for additional action. The respondents also proposed that IE teachers should be trained on the subjects of empowerment and autonomy.

6. Discussion.

The results of this study suggest that most teachers rely on their own teaching experience in the classroom and the subjects and textbooks they have taught for professional development. Essentially, the opportunities for professional development offered to IE teachers were found to be typically limited since they were misaligned with the teachers' needs, provided generic information, were compulsory and contained a strong structure (Pina, 2019). Both the literature review and the findings in this paper suggest that the investment in efficient IE pedagogy growth infrastructure is still insufficient and does not parallel the main investment sanctioned for Saudi Arabia's Islamic education curriculum (Ahmed & Matthes, 2017). These deductions are in line with the traditional trends of IE worldwide, where curriculum development projects are emphasised more than instructors' professional learning opportunities. Moreover, the findings suggest that Islamic education resonates with the inference of Ahmed and Matthes (2017) on the necessity of consulting Saudi Arabia's IE teachers to develop accessible, practical and relevant development programmes before their delivery.

From the responses, the participating teachers' focus on learner-centred development opportunities and their desire for autonomy is backed by the self-determination theory. Notably, the theory states that three natural psychological needs promote inherent self-motivation: autonomy, competence and relatedness.

Laeheem (2017) suggests that effective jurisdictions of professional education programmes can encourage students to empower the halaqah structure. They are also able to facilitate curriculum development actions and form communities of enquiry. Most importantly, teacher empowerment enhances the teachers' effect on the learner and is accordant with the main features of ta'līm (Finn et al., 2010). The primary function of institutional leadership ought to be reoriented to undertake the performance of the collaborative duty of energising, promoting and facilitating Islamic education.

In this study, it is evident that the factors influencing the teachers' interest and professional learning practice were largely reactive to students' learning modes, technological advancements, and present-day improvements in the education field. The teachers were determined to alter the stereotypical image of Islamic education classes being depicted as boring (Jamjoom, 2010). Furthermore, the research results illustrate that the best quality professional development takes place when teachers and experts are connected to discuss, learn and explore matters relevant to daily classroom management.

With many teachers citing 'exchange experiences' as one of the actions that shouldbe taken, the results indicate that teachers ought to be introduced to dialogue theory to study the benefits and shortcomings of implementing civil dialogue in class, especially regarding contentious matters. The theory also teaches how to create study environments that enhance dialogue and the exploration of many positions. As such, interactive activities and practical skills should be explored to help teachers introduce dialogue skills to students and ultimately motivate those taking part to become civil dialogue facilitators and trainers themselves (Everington, 2009). Furthermore, the outcomes also suggest that teachers and supervisors should be introduced to experience-sharing groups. Teachers are required to ensure that students have a clear comprehension of their legal and religious rights. Therefore, when leaving religious education training institutions, teachers ought to possess practical guidelines and knowledge outlining how to tackle religious literacy and liberty issues in the classroom both constitutionally and academically. For this purpose, Finn et al. (2010) suggest that teachers and administrators in schools with religious courses need to trace the history of their schools as they relate to Saudi law while exploring real-life scenarios related to religious freedom.

The responses in this study also illustrate that educators who interact with students daily should have good physical and spiritual health. Teachers' cognitive

health also determines their attitude towards their profession and students. In addition, teachers' pedagogical competence essentially aids in mannerism development and the organisation of learning processes (Fischer et al., 2020). Managing religious studies and learning processes requires proper planning and character development. For that reason, effective religious teachers act as moral agents both for their students and for their larger social surroundings (Borg, 2015). As suggested in the findings, religious teachers should teach students how to develop and expand their moral imagination and moral reasoning skills (Jamjoom, 2010). Therefore, the primary emphasis in professional religious education ought to be on the development of teachers' responsibility as role models for the students and society. Participants' proposals regarding the use of books also support the assertion that stories and narratives are an effective pedagogical strategy for cultivating students' moral imagination (Everington, 2009). Educators' portfolio development focused on ethics and morality is portrayed as an engaging activity that helps them continue learning with dignity. In other words, professional development can encompass numerous moral and ethics-related actions.

7. Recommendations.

IE policymakers should prioritise the enhancement of professional development for Islamic education teachers based on the findings of the study. They should recognise the importance of teaching experience and create opportunities for educators to gain practical classroom exposure. Emphasizing formal training programmes, organizing workshops and facilitating teacher-to-teacher visits can further support teachers' professional growth. Encouraging the sharing of experiences and fostering teacher-to-teacher interactions through classroom visits, formal meetings and social media platforms can promote knowledge exchange and the development of effective teaching strategies. Additionally, policymakers should consider unique proposals such as curriculum-enriching books and incentives like increased salaries or reduced working hours. Recognizing the religious dimension of Islamic education, supporting initiatives aligned with religious teachings and promoting continuous professional development through coaching and feedback sessions will further empower teachers and enhance the quality of Islamic education.

8. Conclusion.

In conclusion, there is evidence in the research that Saudi Arabia's Islamic education requires a shift in development programmes to embrace peer- and self-

guided professional learning. The present professional learning and development practices are properly supported by institutions but are not needs-oriented. The teachers collectively seek to take charge of their development using programmes that they can lead themselves. Moreover, the teachers want to take the lead in choosing when and where to enroll in religious teaching programmes (Fauzan, 2017). The study shows that IE teachers' growth is attainable through course and training programmes as well as innovative and dynamic teacher-driven learning processes. As such, teachers should be required to engage in forums, conferences, websites and social media and to participate in professional learning communities and mentorships. Professional learning generally helps teachers uphold new research and practice developments related to learning and teaching. However, the paper suggests the need to ensure that these teachers acquire workshops and materials besides those related to transitional learning. Also, research on professional development practices in private religious institutions is limited, so further research in this area is needed.

In this study, IE teachers' professional education practices as well as the factors that impact these practices are extensively investigated. The research demonstrates why the pursuit of enhanced knowledge, wisdom and skills is regarded as a Muslim's mandatory duty. Nonetheless, a primary challenge is evident in the professional development opportunities accessible to IE teachers. The inadequacy of professional growth opportunities has been stressed as a major obstacle to the studying and teaching of IE worldwide. Both the literature review and the findings in this paper show that the investment in efficient IE teaching development substructure is still inadequate (Soules, 2019) and does not parallel the main investment sanctioned for Saudi Arabia's Islamic education programme. These deductions are in line with the traditional trends of Islamic education worldwide, where projects on curriculum development are emphasised more than instructors' professional learning opportunities.

This study made two important contributions to the professional development of Islamic Education teachers. To begin, it identifies and highlights the factors that significantly influence their professional development, such as teaching experience, subjects taught and personal reflections on challenges faced in the classroom. This provides valuable insights for policymakers and educators to prioritise these factors in their professional development initiatives. Second, it presents a range of suggested actions to develop Islamic Education teachers, including training programmes, workshops, teacher-to-teacher visits and the sharing of experiences.

These suggestions offer practical strategies for IE policymakers to implement and improve the professional development opportunities available to teachers.

While the study offers valuable insights into the quality professional development activities among IE teachers in Saudi Arabia, it comes with one major limitation. Convenience and snowball sampling methods were used, which may have introduced selection bias, limiting the generalizability or transferability of the findings. The participants may not be representative of the entire population of IE teachers in Saudi Arabia. A future study using random sampling methods may improve the ability to make broader claims about the entire population of IE teachers in Saudi Arabia.

References

Ahmed, S., and Matthes, J. (2017). Media representation of Muslims and Islam from 2000 to 2015: A Meta-Analysis. International Communication Gazette, 79(3), 219–244.

Alhashmi, M. and Moussa-Inaty, J. (2021). Professional learning for Islamic education teachers in the UAE. British Journal of Religious Education, 43(3), 278–287

Alotaibi, S. (2014). Study of Islamic teaching methods in Saudi Arabia [Master's thesis, Bowling Green State University]. OhioLINK Electronic Theses and Dissertations Center. http://rave.ohiolink.edu/etdc/view?acc_num=bgsu1395603595

Alwadai, M. A. (2014). Islamic teachers' perceptions of improving critical thinking skills in Saudi Arabian elementary schools (Publication No. 3640673) [Doctoral dissertation, Southern Illinois University]. ProQuest Dissertations Publishing.

Aseery, Ahmad (2023) Enhancing learners' motivation and engagement in religious education classes at elementary levels, British Journal of Religious Education, 1-16. doi: 10.1080/01416200.2023.2256487

Aseery, A. Y. F. (2020). A qualitative approach to explore teaching methods used to teach religious courses in Saudi Arabia [Doctoral dissertation, Ohio University]. OhioLINK Electronic Theses and Dissertations Center. http://rave.ohiolink.edu/etdc/view?acc_num=ohiou1594340402077666.

Ashaari, M. F., Ismail, Z., Puteh, A., Samsudin, M. A., Ismail, M., Kawangit, R., & Ramzi, M. I. (2012. An assessment of teaching and learning methodology in Islamic Studies. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 59, 618–626.

Bakhtiyarova, V., Saitova, L., Kalimullina, G., & Masalimov, T. (2020). Organizational and methodological support for certification of teachers of Islamic education. In I. Murzina (Ed.), Humanistic practice in education in a postmodern age, vol 93. European Proceedings of Social and Behavioural Sciences (pp. 148-158). European Publisher. https://doi.org/10.15405/epsbs.2020.11.16

Birzer, M. L. (2004). Andragogy: Student centered classrooms in criminal justice programmes. Journal of Criminal Justice Education, 15(2), 393–411.

Borg, S. (2015). Overview – Beyond the workshop: CPD for English language teachers. In S. Borg, Professional development for English language teachers: Perspectives from higher education in Turkey (pp.5-12). British Council.

Casale, M. (2011). Teachers' perceptions of professional development: An exploration of delivery models (Publication No. 3450417) [Doctoral dissertation, Johnson and Wales University]. ProQuest Dissertations Publishing.

Day, C. (1999). Professional development and professional practice: Purposes, processes, and partnerships. Pedagogy, Culture, and Society, 7(2), 221–233.

Everington, J. (2009). The use of the interpretive approach in the professional development of student teachers of religious education. In J. Ipgrave, R. Jackson, & K. O'Grady, Religious education research through a community of practice: Action research and the interpretive approach. Religious diversity and education in Europe, Vol.13 (pp. 100–113). Waxmann.

Fauzan, F. (2017). Analyzing the essence of Fiqh subjects in curriculum 2013. AHKAM: Jurnal Ilmu Syariah 17(1). doi:10.15408/AJIS.V17I2.6237

Finn, D., Swezey, J., & Warren, D. (2010). Perceived professional development needs of eachers and administrators in PS-12 Christian schools. Journal of Research on Christian Education, 19(1), 7–26.

Fischer, C., Fishman, B., Levy, A. J., Eisenkraft, A., Dede, C., Lawrenz, F., ...& McCoy, A. (2020). When do students in low-SES schools perform better-than-expected on a high-stakes test? Analyzing school, teacher, teaching, and professional development characteristics. Urban Education, 55(8-9), 1280–1314.

Ganser, T. (2000). An ambitious vision of professional development for teachers. NASSP Bulletin, 84(618), 6-12. https://doi.org/10.1177/019263650008461802

Guskey, T., & Yoon, K. (2009). What works in professional development? Phi Delta Kappan , 90(7), 495–500. https://doi.org/10.1177/003172170909000709

Ibn-Majah, M. (ca. 875/2020). كتاب السنة. [The Book of Sunnah.] https://sunnah.com/ibnmajah:224

Jamjoom, M. I. (2010). Female Islamic studies teachers in Saudi Arabia: A phenomenological study. Teaching and Teacher Education, 26 (3), 547–558.

Laeheem, K. (2017). Guidelines for correcting behavior incongruent with the Islamic way of life among risk groups of Muslim youth in the three southern border provinces of Thailand. Kasetsart Journal of Social Sciences, 40(1), 206-212. doi:10.1016/j.kjss.2017.05.003

Marghalani, S. A. R. A. (2018). Islamic Education in Saudi Arabia. In H. Daun & R. Arjmand, Handbook of Islamic education (pp. 611-624). Springer Cham. doi.org/10.1007/978-3-319-64683-1

Maroun, N., Samman, H., Moujaes, C. N., & Abouchakra, R. (2008). How to succeed at education reform: The case for Saudi Arabia and the broader GCC Region. Booz & Company.

Pina, C. L. (2019). Changing perceptions about professional development: An action research study using andragogy for educators' professional development. [Thesis, Concordia University, St. Paul]. Digital Commons. https://digitalcommons.csp.edu/cup_commons_grad_edd/300

Richards, J., & Farell, T. (2005). Professional development for language teachers: Strategies for teacher learning. Cambridge University Press.

Rutkowski, D., Rutkowski, L., Bélanger, J., Knoll, S., Weatherby, K., & Prusinski, E. (2013). Teaching and Learning International Survey TALIS 2013: Conceptual Framework. Final. OECD Publishing.

Saberi, L., & Sahargard, R. (2019). Designing and validating teachers' professional development scale: Iranian EFL contexts in focus. International Journal of Instruction¬, 1(12), 1609–1624.

Selvi, A.F. (2019). Qualitative content analysis. In J. McKinley & H. Rose (Eds.), The Routledge handbook of research methods in applied linguistics (pp. 440-452). Routledge.

Shakuna, K. S., Mohamad, N., & Ali, A. B. (2016). The effect of school administration and educational supervision on teachers' teaching performance: Training programmes as a mediator variable. Asian Social Science, 12(10), 257–272.

Soules, K. E. (2019). The impact of professional development on public school teachers' understanding of religious diversity. [Doctoral dissertation, Boston College]. Boston College. http://hdl.handle.net/2345/bc-ir:108384

Tolchah, M., & Mu'ammar, M.A. (2019). Islamic education in the globalization era. Humanities & Social Sciences Reviews, 7(4), 1031–1037.

Tarman, B. (2012). Prospective teachers' beliefs and perceptions about teaching as a profession. Educational Sciences: Theory & Practice, 12(3), 1964–1973.

Wright, C. R. (2019). Teacher perception of professional development and impact on instructional practice and student achievement. [Doctoral dissertation, Virginia Tech University]. Virginia Tech. http://hdl.handle.net/10919/90779

Yusoff, W., Mazwati, W., Preece, A.S., & Hamzah, L. M. (2018). Students' experiences in teaching and learning Islamic education using philosophical inquiry method. Journal of Education and Learning, 12(2), 266–274.

الشفقة بالذات لدى الأمهات وعلاقتها بالكف السلوكي لدى الأبناء بمدينة الرياض

Self-compassion among Mothers and its Relationship to Behavioral Inhibition Among Children in Riyadh City

إعداد

د. نائلة بنت مسفر القحطاني

أستاذ علم النفس المساعد

قسم علم النفس – كلية العلوم الاجتماعية –

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

Dr. Nayilah Mesfer AL-Qahtani

Assistant Professor of Psychology

Department of Psychology - Faculty of Social Sciences -
Imam Mohammed bin Saud Islamic University

Email: Dr.naelah@gmail.com

DOI:10.36046/2162-000-019-009

المستخلص

هدف البحث إلى معرفة مدى الفروق في الكف السلوكي لدى الأبناء وفقاً لمرتفعي/ منخفضي الشفقة بالذات لدى الأمهات؛ والكشف عن الفروق بين الأمهات في الشفقة بالذات وفقاً لعدد من المتغيرات مثل: عمر الأم، عدد الأبناء، الدخل الشهري للأسرة، الحالة الاجتماعية للأم؛ ومعرفة الفروق بين الأبناء في درجة الكف السلوكي وفقاً لمتغيري النوع (ذكور، اناث)؛ العمر؛ المستوى الدراسي، وتكونت عينة البحث من (٢٠٠) من الأمهات؛ و (٢٠٠) من أبنائهن، (٨٥) ولد، (١١٥) بنت؛ طُبق على العينة مقياسي الشفقة بالذات للأمهات ومقياس الكف السلوكي للأبناء وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الأبناء في جميع أبعاد الاقبال/الكف السلوكي والدرجة الكلية للمقياس وفقاً لمرتفعي ومنخفضي الشفقة بالذات لدى الأمهات فيما عدا بعد الخوف من الإقدام فقد أظهرت النتائج وجود فروق بين الأبناء في الكف السلوكي وفقاً لمرتفعي/منخفضي الشفقة بالذات وكانت الفروق في اتجاه الأبناء من الأمهات منخفضي الشفقة بالذات؛ عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الأمهات على جميع أبعاد مقياس الشفقة بالذات والدرجة الكلية للمقياس وفقاً لعمر الأم وحالتها الاجتماعية فيما عدا بعدي (الإنسانية المشتركة) كانت الفروق في اتجاه الأمهات المطلقات ، و(الإفراط في التوحد) كانت الفروق في اتجاه الأمهات الأرامل؛ و أسفرت النتائج عن عدم وجود فروق داله إحصائياً بين متوسطات درجات الأمهات عينة البحث في الدرجة الكلية لمقياس الشفقة بالذات وفقاً لعدد الأبناء.

الكلمات المفتاحية: لشفقة بالذات، الكف السلوكي، الإقدام، الأمهات، الأبناء.

Abstract

The research aimed to find out the extent of differences in Children's behavioral inhibition according to their mothers' high/low self-compassion. Also, aimed to reveal the differences between mothers in self-compassion according to the mother's age, the number of children, and the family's monthly income, marital status, Also aimed to know the differences between Childrens in the degree of behavioral resistance according to gender, age, Educational level. The research sample consisted of (200) mothers, their ages between; (200) of their children, including (85) boys and (115) girls. The self-compassion and the behavioral resistance scales ware applied to the sample. So, the results indicated that there were no statistically significant differences between the children in all dimensions of behavioral resistance and the total score of the scale according to those with high and low self-compassion among mothers, except for the dimension of fear of acting, the results showed that there were differences between children in behavioral inhibition according to those who were high/low on the dimensions of self-compassion, and the differences were in the direction of children of mothers who were low in self- compassion. There are no significant differences between mothers on all dimensions of the self-compassion scale and the total score of the scale according to the mother's age or mother's marital status, except for the two dimensions (common humanity), the direction of divorced mothers, and (excessive autism), the direction of widowed mothers.

Key words: Self-compassion, behavioral inhibition, behavioral action/resistance, Mothers and Children.

المقدمة

يُعد أهمية الدور الذي يلعبه الوالدين وخاصة الأم في حياة الفرد من أهم الأدوار التي تؤثر سلبياً أو إيجابياً في تشكيل شخصية الطفل وسلامته النفسية ، فعناية الأم بطفلها خلال المرحلة الأولى في حياته ووجوده في مناخ يسوده الحب والود والاحتواء والأمن النفسي والتقبل يؤثر في نموه النفسي والوجداني وفي مدي تقبله لذاته وتوافقه مع الآخرين من حوله ودوره الإيجابي في المجتمع الذي يعيش فيه كما أشارت (Junglin Ha& Park Soo Hyun, 2020 Junglin Ha& Park Soo Hyun, 2020) أن السنوات التكوينية الأولى من حياة الطفل تؤثر في تكوين وتشكيل شخصية الطفل فهي التي تُبنى فيها النماذج السلوكية طوال حياته وتقيه من شر الانزلاق في الاضطرابات النفسية.

فعلاقة الأم بالطفل القائمة على الاحتواء والتي تُشبع احتياجاته من الحب والتعاطف والأمان النفسي تحدد مدى توافقه مع ذاته وقدرته على حل المشكلات الحياتية وعلى كيفية معالجته لأمنه واستقراره وتحمله للضغوط فيما بعد، فتقديم المساندة الاجتماعية والانفعالية يرتبط بجميع سلوكيات الطفل الايجابية اجتماعياً واكتسابه نتيجة لذلك سلوكاً معيناً يحتفظ به طوال حياته، وتكوين الهوية الذاتية الإيجابية ويُعزز قدرته على مواجهة الضغوط ؛ وأن أي خبرة تهدد هذا النظام في المستقبل تؤدى إلى القلق الذي يعد بذرة الصراع النفسي والدخول في دائرة الاضطرابات النفسية (Akgun,2019 ; القحطاني ,Bergin & Crosby,1986 ; 2022؛ خليل عبد الرحمن ، ٢٠١٢).

فالأم التي تتسم بالشخصية السوية الإيجابية والتي تتعامل مع الضغوط الحياتية بشكل إيجابي وتعتني بذاتها وتتقبل الجوانب الغير مرغوبة في حياتها الشخصية والأسرية تكون قادرة على الاعتناء بأطفالها بطريقة فعالة وتتيح لهم النمو النفسي الاجتماعي الإيجابي بعكس الأم الغير قادرة على التعامل بطريقة إيجابية مع الذات عند مواجهة الضغوط والألم والمعاناة التي تتعرض إليها مما يسبب زيادة تجنب الطفل للمواقف الصعبة والذي يمكن أن يعزز من أعراض القلق التي تعرض الطفل لخطر ظهور الاضطرابات النفسية الداخلية والتي تؤثر في مدى تفاعله الإيجابي مع الآخرين،

وتعرضه إلى الدخول في دائرة الاضطرابات النفسية التي من بينها الكف السلوكي (Johnson ,et al,2003).

وتوصلت العديد من البحوث أن هناك علاقة بين الصحة النفسية للوالدين وخاصة الام والاضطرابات النفسية للأبناء ، فالمناخ النفسي السوي يتيح للأبناء النمو النفسي الاجتماعي الإيجابي ، أما الاضطراب النفسي للوالدين او لأحدهما يسبب اضطراب في المناخ النفسي واضطراب العلاقة بين الوالدين والأبناء ودخول الأبناء في دائرة الاضطراب المرضي (حسن ، ٢٠٠٤، أماني عبد المقصود ، ٢٠١٣، عماد مخيمر ،٢٠٠٣) ،كذلك أكد (Gelfond,et al,1977) أنه من نتائج سوء معاملة الأطفال من قبل الوالدين التنبؤ بالاكتئاب والعزلة الذي يؤدي إلى الكف السلوكي لديهم فيما بعد.

كما أشارت دراسة (Neef & Costigan, 2014) إلى وجود علاقة سببية بين الشفقة بالذات والعديد من المتغيرات النفسية الإيجابية ، مما يؤكد في كونها عاملاً هاماً في تحقيق الصحة النفسية والهناء النفسي للفرد ، لذلك نجد أن الأمهات التي تتمتعن بمستوي مرتفع من الشفقة بالذات يكون لديهن القدرة على التعامل بإيجابية مع أبنائهن مما يدعم من تقديرهن لذواتهن وقدرتهن على التفاعل الإيجابي مع الآخرين والقدرة على حل المشكلات السلبية وعدم الدخول في الأعراض المرضية والانسحاب والعزلة (Morley , 2015 ; Breines & Chen,2012).

فالشفقة بالذات ترتبط ارتباطا إيجابياً بالشخصية السوية، فهي تعتبر كحاجز ضد الآراء السلبية أو الشعور بالغضب من النفس والتحلي بالتعاطف مع الذات للوصول إلى التوافق النفسي والتعامل الإيجابي مع الآخرين، وأن الأفراد الذين يتصفون بها يكونون أقل معاناة مقارنة بالآخرين الأكثر عرضة للاكتئاب وينعكس ذلك على أطفالهم. (عبد العزيز، سوزان، ومحمد، وجدان، ٢٠١٩؛ العبيدي، عفراء، ٢٠١٧؛ White,et al,2017).

كما أشارت دراسة (Neff & McGehee,2010) إلى أن التعاطف الذاتي لدى الأطفال ناتج عن الدعم النفسي من قبل الأم ونشأت الأطفال في عائلات متناغمة ومتماسكة، في حين أن نقد الطفل من قبل الأم ونشأته في بيئة متوترة يرتبط بقدر أقل من الشفقة بالذات لديه،

كذلك أوضحت دراسة (Potter,et al, 2014) إلى وجود علاقة سالبة بين الشفقة بالذات والقلق الاجتماعي المرتفع لدى الأفراد.

مشكلة البحث:

تعد قدرة الأمهات على مواجهة الضغوط والمشكلات التي تواجههم في حياتهم من أهم المؤثرات التي لها دور رئيسي في تشكيل شخصية الطفل ومدي قدرته على التحلي بالنمو النفسي والاجتماعي الإيجابي، فالأم التي تتسم بالشخصية السوية الإيجابية والتي تتعامل مع الضغوط الحياتية بقدرة إيجابية ولطف بالذات، وتتعامل مع الخبرة الذاتية بوجهة نظر متوازنة دون الحكم القاسي ولوم الذات تكون قادرة على الاعتناء بأطفالها بطريقة فعالة وتشكيل شخصية الطفل بطريقة إيجابية وتتيح لهم النمو النفسي الاجتماعي الإيجابي بخلاف الأم الغير قادرة على مواجهة الضغوط الحياتية بطريقة إيجابية والتي ايضا تنعكس على الأبناء ومدى تفاعلهم الإيجابي مع أنفسهم والآخرين ، وتعرضهم إلى الدخول في دائرة الاضطرابات النفسية وعدم القدرة على الإقدام الإيجابي وتجنب المواقف الحديثة وهذا ما يطلق عليه الكف السلوكي (Fillip,2010).

وتعددت الدراسات التي تناولت الشفقة بالذات لدى الأمهات مع متغيرات أخرى ومنها دراسة رضوان، بدرية (٢٠١٩) ؛ ودراسة عليوة، سهام (٢٠١٩) ، ودراسة أبو حشيش (٢٠٢٢) ؛ ودراسة عبد اللا (٢٠١٩) ؛ ودراسة مختار (٢٠١٧) ،ودراسة النواجحة (٢٠١٩) ؛ ودراسة عيس ، دعاء (٢٠٢٣) ؛ ودراسة السحمة (٢٠٢٠) ؛ ودراسة القحطاني (٢٠٢٢) ؛ ودراسة العليوي، سوسن (٢٠٢١) ؛ ودراسة جواهر، إيناس (٢٠٢١) ؛ ودراسة (Neff &Faso, 2015) ؛ ودراسة (Neff & McGehee,2010)) .وجميعها تناولت الشفقة بالذات من وجهات نظر مختلفة ومع متغيرات أخرى تختلف عن الدراسة الحالية التي سوف تتناول الكشف عن العلاقة بين الشفقة الذاتية لدى الأمهات والكف السلوكي لدى الأبناء.

وحتى الآن تبدو المعلومات حول موضوع العلاقة بين الشفقة الذاتية لدى الأمهات واضطراب الكف السلوكي لدى الأبناء من وجهة نظر البحث الحالي غير متوفرة،

وبناء على ما سبق تتحدد مشكلة البحث في التساؤلات التالية:

١- هل توجد فروق في الكف السلوكي لدى الأبناء وفقاً لمرتفعي / منخفضي الشفقة بالذات لدى الأمهات؟

٢- هل توجد فروق بين الأمهات في الشفقة بالذات وفقاً لعمر الأم؟

٣- هل توجد فروق بين الأمهات في الشفقة بالذات وفقاً للحالة الاجتماعية للأم؟

٤- هل توجد فروق بين الأمهات في الشفقة بالذات وفقاً لعدد الأبناء؟

٥- هل توجد فروق بين الأمهات في الشفقة بالذات وفقاً للدخل الشهري للأسرة؟

٦- إلى أي مدى توجد فروق بين الأبناء على مقياس الكف السلوكي وفقاً لمتغيري [النوع، العمر، المستوى الدراسي]؟

أهداف الدراسة:

يهدف البحث إلى معرفة مدى الفروق في الكف السلوكي لدى الأبناء وفقاً لمرتفعي / منخفضي الشفقة بالذات لدى للأمهات؛ كما يهدف إلى الكشف عن الفروق بين الأمهات في الشفقة بالذات وفقاً لعمر الأم؛ الحالة الاجتماعية؛ عدد الأبناء؛ والدخل الشهري للأسرة؛ كذلك يهدف إلى معرفة الفروق بين الأبناء في درجة الكف السلوكي وفقاً لمتغيري النوع؛ العمر؛ المستوي الدراسي.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية:

تمثل الحدود الموضوعية حدود الدراسة –محور الإهتمام – وهي الشفقة بالذات لدى الأمهات والكف السلوكي لدى الأبناء، وقد تحددت العينة على مجموعة من الأسر في مدينة الرياض، وكذلك في أدوات الدراسة التي طبقت على العينة المختارة.

الحدود المكانية:

تمثلت الحدود المكانية للدراسة في المكان الذي تم تطبيق الدراسة فيه، وهو عدد من الأمهات وأبنائهن داخل الأسرة الواحدة في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية.

الحدود الزمانية:

كذلك تحددت الحدود الزمانية لتطبيق هذه الدراسة خلال الفصل الأول من العام ٢٠٢٢م-٢٠٢٣م عن طريق استخدام رابط إلكتروني للعينه (Survey).

أهمية البحث:

ينطوي هذا البحث على أهمية كبيرة سواء من الناحية النظرية أو التطبيقية.

الأهمية النظرية:

أن الاهتمام بدراسة الشفقة بالذات لدى الأمهات، وكذلك الكف السلوكي للأبناء ما زال في مراحله المبكرة من البحث، ومفهوم الكف السلوكي ما زال في مرحة الغموض لدى معظم الباحثين العرب، مع عدم وجود دراسات عربية أو أجنبية تناولته كنتيجة لعلاقة الأبناء بأمهات تتمتع بقدر مرتفع من الشفقة بالذات، مما يتطلب إجراء المزيد من الأبحاث النظرية لإظهار مثل هذه العلاقة، من خلال مراجعة البحوث والدراسات العربية التي أجريت في مجال الشفقة بالذات لدى الأمهات ومدى علاقته بالكف السلوكي للأبناء، لم تجد الباحثة – على حد علمها – دراسات تربط بينهما.

الأهمية التطبيقية:

يفسح المجال لعمل بحوث تطبيقية للاستفادة منها في مجال الإرشاد والعلاج النفسي، لخفض مستوى الأثار السلبية الناتجة عن التفاعل المضطرب بين الأبناء خلال المراحل الأولى من العمر والذي يؤدى بدوره إلى الانزلاق في دائرة الاضطرابات النفسية ويمكن الباحثين والمعالجين النفسيين من تدريب الأمهات على تنمية الشفقة بالذات لديهن للتعامل الإيجابي مع الأبناء خلال المراحل الأولى من العمر لتلاشى انزلاقهم في دائرة الاضطرابات النفسية التي من بينها الكف السلوكي.

المفاهيم الأساسية للبحث:

مفهوم الشفقة بالذات: Self - Compassion

تعتبر الشفقة بالذات وسيله إيجابية توجه الفرد نحو الاهتمام بالذات والتعامل معها بلطف عند التعرض للضغوط الحياتية المؤلمة خوفاً من الفشل في المواجهة فتعمل على الانفتاح والتحرك بلطف نحو معاناته، والعناية بذاته وعدم الحكم عليها بالفشل والرفق بها، والتعرف على خبراته والنظر إليها على أنها تمثل جانباً من الخبرات البشرية المشتركة وأن جميع البشر يخطئون ويعتريهم النقصان ويعانون فالمعاناة تعتبر حالة إنسانية عامة مشتركة (Neff,2003 ;Goetz,et al,2013).

وتُعرف الشفقة بالذات بأنها تحويل الإنسان لمشاعره السلبية والمؤلمة إلى مشاعر يملؤها الدفء والحنان (Neff & McGehee,2010).

كما أشارت إليها موريرا وآخرون (Moreira, et al,2015) بأنها الرفق بالذات والتلطف معها عند المرور بأزمات عصيبة، وتعزيز القدرة الذاتية على الشعور بالرضا عن الحياة، والسعادة والتفاؤل، والمبادرة، وتنمية الشعور بالترابط الاجتماعي، وخفض القلق والاكتئاب.

كذلك عرفها القحطاني (٢٠٢٢) بأنها " سمة من سمات الذات الإيجابية للشخصية تساهم في الحماية والمساعدة في تخفيف حدة الآثار السلبية للصدمات والمواقف المؤلمة التي يتعرض لها الفرد ".

فتفاقم الاضطرابات النفسية يرتفع معدله مع انخفاض مستوي الشفقة بالذات ، فالأمهات اللاتي تتمتعن بالشفقة بالذات لديهن قدرة على تنظيم الانفعالات ، واتخاذ قرارات سليمة ومعالجة المعيقات الشخصية والمجتمعية والشعور بالمسؤولية ، ولديها مرونة في مواجهة الواقع (Stuntzner,2015) مقارنة بأمهات الأطفال المعاقين اللاتي تعانين من المشاعر السلبية والعجز عند مواجهة الضغوط مما يؤدي إلى تدني الفاعلية الذاتية وتقدير الذات والشعور بالمعاناة ،كما تعزز الشفقة بالذات القدرات الشخصية والشعور بالرضا عن الحياة والسعادة والتفاؤل ، وخفض القلق والاكتئاب المصاحب بوجود طفل معاق في الأسرة (Arnos,2017 ; Moreira et al,2015).

كما أشار (جيرمير، نيف , ٢٠١٣) ; Neff. K &., C,) GermerGermer&Nqaa,2013) أن الأفراد الذين يتمتعون بدرجة عالية من الشفقة بالذات

لديهم درجة عالية من الوجدان الإيجابي والصحة العقلية والنفسية والرضا عن الحياة مقارنة بالآخرين الذين يعانون من انخفاض في الشفقة بالذات.

فالشفقة بالذات تعد من المؤشرات التي تُنبئ بمدى قدرة الفرد على التعاطف والتواصل الاجتماعي، فالأفراد الذين يتمتعون بمستوى مرتفع من الشفقة بالذات لديهم قدرة على التعاطف والتسامح والعفو تجاه الآخرين، و تحمل المسؤولية والتفاؤل؛ مقارنة بغيرهم (Breines & Chen, 2012 ; Longe , et al , 2006).

الشفقة بالذات وتقدير الذات:

على الرغم من تداخل مفهوم الشفقة بالذات مع مفهوم تقدير الذات إلى حد ما ، إلا أن مفهوم الشفقة بالذات يختلف عن مفهوم تقدير الذات في أن الشفقة بالذات تعتمد على مشاعر الفهم والعناية بالذات بدون لوم الذات أو إصدار أحكام مع تعزيز الروابط بين الذات والآخرين ، ينما يعتمد مفهوم تقدير الذات على التقييمات الإيجابية للذات وفصل الروابط بين الذات والآخرين ، فتكون الشفقة بالذات مناسبة عندما يميل تقدير الذات إلى التعثر والإخفاق ، كما أن الشفقة بالذات تعد منبئًا قويًا للوظائف النفسية الصحية للذات أكثر من تقدير الذات (عبد الرحمن ، وآخرون ، ٢٠١٥).

وتعرف الباحثة الشفقة بالذات بأنها "اتجاه إيجابي نحو الذات يتخذه الفرد في مواقف الأزمات والضغوط التي يمر بها في حياته ومعالجتها بلطف وتعاطف يعينه على التحرر من المعاناة، دون توجيه اللوم والنقد للذات، وتفهم خبرات الذات كجزء من خبرات الآخرين من حوله مع القدرة على التغيير الإيجابي فيما بعد ".

وتتحدد الشفقة بالذات اجرائياً بالدرجة التي تحصل عليها الأمهات عينة البحث من خلال استجابتهن على مقياس الشفقة بالذات المستخدم في البحث الحإلى، ترجمة وتقنين عبد الرحمن، وآخرون (٢٠١٥).

الإطار النظري والمفاهيم الأساسية:

الكف السلوكي: Behavioral Inhibition

مفهوم الكف السلوكي:

يعد الكف السلوكي من المفاهيم التي ترتبط بالحالة المزاجية للأفراد والأجهزة البيولوجية الأساسية، فهو يعتبر الجهاز الخاص بالأوامر: (قف، أنظر، أنصت ، واستمع) التي تنبه الكائن العضوي إلى الأخطار المحتملة، فقد اقترح (Jeffry,1987) نموذج الدافعية الذي يتضمن ثلاثة أنظمة بيولوجية وهي : جهاز الكف السلوكي ، وجهاز التنشيط السلوكى ، وجهاز الكر والفر (الدفاع والهروب) ، وأن هذه الأجهزة الثلاثة تربط بين أبعاد الحالة المزاجية السطحية ، والأجهزة البيولوجية الأساسية. وأن الأفراد الذين لديهم مستوى عال من الكف السلوكي يكون لديهم حساسية بالغة للمثيرات السلبية وتوقعهم للخطر، ولديهم حذراً ويقظة زائدة (عبد الرحمن، ٢٠٠٩).

واتفقت وجهة نظر فرويد مع دولر، وميلر في أن الصراع لا شعوري ولكنهم اختلفوا عنه في أنه مكتسب من البيئة خلال مراحل الطفولة المبكرة (الخمس سنوات الأولي من العمر) ، فالعلاقة الأمنه للطفل والرعاية والاحتواء والتدعيم الارتباطي الإيجابي للوالدين يؤدي إلى الكفاءة الاجتماعية في سن (ثماني) سنوات وتقلل من الأثار السلبية للكف السلوكي ، والعكس صحيح (Banadura,1961, 1973; Dollord & Miller , 1939,1960 ؛ راجح الرهوي، ٢٠٠٢ ؛ عكاشة،٢٠٠٩).

كذلك أظهرت العديد من الدراسات أن الكف السلوكي يكون بمثابة مؤشراً للدخول في الرهاب الاجتماعي، ورفض الأقران وانخفاض في تقدير الذات، (Moehler, et al, 1975 ; Muris , et al,2011; Biederman , et al, 2001). كما أن الأطفال الذين يعانون من ميل فطري للتفاعل الزائد والاستجابة المخيفة للمنبه أو المواقف الجديدة (زيادة الكف السلوكي) معرضون لخطر مشاكل القلق (Brice, Chad S,2009 ;Carver,S & White,T,1994; Andres.Viana,2011)، كما أظهرت دراسات مستعرضة وجود علاقة قوية بين الكف السلوكي والقلق لدى الأطفال

(Muris & Ollendick, 2005;)، وقد أظهر جونسون (Johnson, et al ,2003) أن الكف السلوكي يرتبط كذلك باضطرابات القلق والاكتئاب لدى البالغين.

تعريف الكف السلوكي:

عرف نجاتي (١٩٨٨) الكف Inhibition بأنه " تعطيل أية وظيفة من وظائف الذات أو إضعافها أو الحد منها " فحالات الكف عبارة عن حد وإضعاف لوظائف الأنا، وهي تنشأ إما لغرض الوقاية، وإما بسبب ضعف الطاقة.

كما وصفه هولمز بيث (Holmes,Beth,2008) بأنه يكون بمثابة استجابة ورد فعل يتم تعليمه خلال التنشئة الاجتماعية، وهو ناتج عن سوء المعاملة الوالدية للطفل خلال السنوات الأولى من العمر وعدم الاحساس بالأمن النفسي الداخلي.

وأخيراً عرفته خريبة، صفاء (٢٠١٦) بأنه" اضطراب في وظيفة الأنا ناشئ عن الصراع الداخلي بين رغبات الهو والقانون الاجتماعي، يرتبط باضطراب العلاقة بالموضوع خلال المراحل الأولى من نمو الطفل وتكوين شخصيته، فنجد الطفل يظهر عجزاً عن التنبؤ الجيد للاستجابات المرتبطة بالمكافآت، مما يجعل الطفل عاجز عن الاقدام الايجابي متجنباً المواقف المثيرة التي ممكن أن تُعزز أعراض القلق لديه".

ويُعرف الكف السلوكي اجرائياً بأنه الدرجة التي يحصل عليها أفراد العينة في مقياس الكف السلوكي المستخدم في البحث الحالي.

الدراسات السابقة:

أولاً: دراسات تناولت الشفقة بالذات لدى الأمهات:

دراسة القحطاني (٢٠٢٢) هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الشفقة بالذات والعزلة الاجتماعية والمرونة النفسية، كما هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الشفقة بالذات والعزلة الاجتماعية بعد عزل درجة المرونة النفسية ، كذلك معرفة الفروق في العزلة الاجتماعية وفقاً لمتغير (العمر – العمل – الحالة الاجتماعية) لدى أمهات ذوي الإعاقة العقلية البسيطة بمدينة الرياض ، وتكونت عينة الدراسة من (١٤٥) من أمهات ذوي الإعاقة العقلية البسيطة ، وتم استخدام مقياسي المرونة النفسية ، والشفقة بالذات ، والعزلة الاجتماعية. وأظهرت أهم النتائج وجود علاقة

طردية دالة إحصائياً بين أبعاد مقياس الشفقة بالذات (الحكم الذاتي – العزلة – التوحد المفرط) والعزلة الاجتماعية، وجود علاقة عكسية دالة إحصائياً بين أبعاد مقياس الشفقة بالذات (اللطف بالذات – اليقظة الذهنية)، والعزلة الاجتماعية، كما أظهرت النتائج إلى تغير قيم معاملات الارتباط بين الشفقة بالذات والعزلة الاجتماعية بعد العزل الإحصائي للمرونة النفسية.

كذلك دراسة (Nemati,et al,2022) هدفت إلى معرفة العلاقة بين القبول والرفض الوالدى وبين التعاطف والشفقة بالذات لدى أمهات الأطفال ذوي الإعاقة العقلية، وتكونت عينة الدراسة من (١٦١) من أطفال ذوي الإعاقة العقلية. وأظهرت النتائج وجود علاقة موجبة دالة احصائياً بين التعاطف والشفقة بالذات والقبول والرفض، كما أظهرت الدراسة وجود علاقة سالبة دالة إحصائياً بين مستويات القبول والرفض الوالدي لدى الأمهات ومستويات الشفقة بالذات لدى الأطفال.

دراسة عليوه، سهام (٢٠١٩) هدفت إلى الكشف عن فعالية برنامج علاجي بالتقبل والالتزام في تنمية الشفقة بالذات لتخفيف الضغوط الحياتية لدى أمهات الأطفال مرضي الصرع ، وتكونت العينة من (١٠) أمهات لدى كل واحدة طفل مشخص من قبل طبيبه بأن لديه نوبات صرعية وتم استخدام (مقياس الشفقة بالذات – مقياس الضغوط الحياتية – البرنامج العلاجي بالتقبل والالتزام) وأظهرت النتائج فعالية البرنامج المستخدم في تنمية الشفقة بالذات لدى الأمهات وأثر ذلك على انخفاض الضغوط الحياتية لديهن، وظهر ذلك من خلال عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد العينة في القياسين البعدي والتتبعي على مقياسي البحث.

في حين قدم النواجحة (٢٠١٩) دراسة هدفت إلى معرفة مستوي الشفقة بالذات لدى أمهات أطفال متلازمة داون، كما هدفت إلى الكشف عن الفروق بالشفقة بالذات وفقاً لمتغير (نوع الطفل وعمره – المستوي التعليمي للأم – عمر الأم)، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المقارن، وتم استخدام مقياس الشفقة بالذات إعداد (Nef,2003) تعريب الباحث، وتكونت العينة من (١٥٠) أم من أمهات ذوي متلازمة داون بقطاع غزة. وأظهرت النتائج مستوي مرتفع من الشفقة بالذات لدى أمهات أطفال ذوي متلازمة داون، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق

دالة إحصائياً في الشفقة بالذات وفقاً لمتغيرات (نوع الطفل – عمر الطفل – المستوي التعليم للأم – عمر الأم).

ودراسة أكغون (Akgun,2019) هدفت إلى معرفة العلاقة بين الاتجاهات الوالدية ومستوي الشفقة بالذات في مرحة البلوغ، وتكونت عينة الدراسة من (٤٥٥) من الأفراد، وتم استخدام مقياس الشفقة بالذات. وأظهرت النتائج وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين الاتجاه الوالدي المتسلط ومستوي الشفقة بالذات. كما أظهرت وجود علاقة سالبة دالة إحصائياً بين الاتجاهات الوالدية المتسلطة ومستوي الشفقة بالذات.

بالإضافة إلى دراسة عبد اللا (٢٠١٩) هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الشفقة بالذات وكل من أعراض الاكتئاب والشعور بالوحدة النفسية لدى أمهات ذوي اضطراب التوحد ، كما هدفت إلى معرفة العلاقة بين المرونة النفسية وكل من أعراض الاكتئاب والشعور بالوحدة النفسية لدى أمهات الأطفال ذوي اضطراب التوحد، كذلك هدفت إلى التعرف على أثر تفاعل كل من الشفقة بالذات والمرونة النفسية على كل من أعراض الاكتئاب ، والشعور بالوحدة النفسية لدى أمهات الأطفال ذوي اضطراب التوحد ، وتحليل المسارات للعلاقة بين الشفقة بالذات والمرونة النفسية وكل من الاكتئاب ، والوحدة النفسية لدى أمهات الأطفال ذوي اضطراب التوحد. وتكونت عينة الدراسة من (١٠٠) أماً من أمهات أطفال ذوي اضطراب التوحد، وطُبق على العينة كل من مقياس الشفقة بالذات من اعداد (Neff,2003) ترجمة وتقنين عبد الرحمن، وآخرون (٢٠١٤)، ومقياس أعراض الاكتئاب من اعداد الباحث، ومقياس الشعور بالوحدة النفسية، ومقياس المرونة النفسية. وأظهرت أهم النتائج وجود علاقة سلبية دالة إحصائياً بين الشفقة بالذات وكل من الاكتئاب، والوحدة النفسية، وجود تأثير دال لتفاعل كل من الشفقة بالذات والمرونة النفسية بكل من الاكتئاب والوحدة النفسية لدى أمهات الأطفال ذوي اضطراب التوحد، وأخيراً أظهرت النتائج تحقيق نموذج تحليل المسارات للعلاقة بين الشفقة بالذات والمرونة النفسية والاكتئاب لدى أمهات الأطفال ذوي اضطراب التوحد.

كذلك دراسة مختار (٢٠١٧) هدفت إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين الشفقة بالذات والاكتئاب لدى أمهات ذوي الإعاقة العقلية، كما هدفت إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين الرفاهية بالذات والاكتئاب لدى أمهات ذوي الإعاقة العقلية، كذلك هدفت إلى التعرف على أثر

تفاعل كل من الشفقة بالذات والرفاهية النفسية لخفض الاكتئاب لدى أمهات ذوي الإعاقة العقلية. بالإضافة إلى تحليل المسارات للعلاقة بين الشفقة بالذات والرفاهية النفسية والاكتئاب لدى أمهات ذوي الإعاقة العقلية. تكونت عينة الدراسة من (٢٦١) أم من أمهات الأطفال ذوي الإعاقة العقلية، اشتملت أدوات الدراسة على مقياس الشفقة، ومقياس الرفاهية النفسية وقائمة بيك للاكتئاب، وأشارت النتائج لوجود علاقة ارتباطية دالة سالبة بين الشفقة بالذات والاكتئاب، ووجود تأثير دال لتفاعل كل من الشفقة بالذات والرفاهية النفسية على الشعور بالاكتئاب لدى عينة الدراسة.

في حين قام سيكوجيو، وآخرون (Psychovisual, et al,2016) بدراسة هدفت إلى معرفة مستوي الشفقة بالذات لدى الآباء والأمهات المكتئبات، وتكونت عينة الدراسة من (٣٦) من الآباء والأمهات المكتئبات، وتم تطبيق مقياس الشفقة بالذات، ومقياس بيك للاكتئاب. وأظهرت النتائج انخفاض مستوي الشفقة بالذات لدى الآباء والأمهات المكتئبات، كما أظهرت الدراسة أن مستوي الشفقة بالذات المنخفض يؤثر سلبياً على سلوك الأبناء ذوي الآباء والأمهات المكتئبات.

وأخيرا قدم إينام (Enam,2016) دراسة هدفت إلى معرفة الاتجاهات الوالدية وعلاقتها بالشعور بالذنب، والخجل، والشفقة بالذات، وتكونت عينة الدراسة من (٣٤٨) من الأمهات والآباء، واستخدام مقياس الشفقة بالذات. وأظهرت النتائج أن الشعور بالذنب يسهم في التنبؤ بالقبول والمشاركة الوالدية والشفقة بالذات وأن الخجل يسهم في التنبؤ بالسيطرة الصارمة للأمهات والشفقة بالذات.

ثانياً: دراسات تناولت الكف السلوكي مع متغيرات أخري:

دراسة الشهري، وفاء ، وعثمان، مريم (٢٠٢١) التي هدفت إلى معرفة العلاقة بين الوصمة النفسية والقلق الاجتماعي والكف السلوكي لدى أبناء السجناء بمدينة جدة، ومعرفة القدرة التنبؤية لمتغير الوصمة النفسية في التنبؤ بالقلق الاجتماعي والكف السلوكي، كما هدفت إلى معرفة مستوي الوصمة النفسية والقلق الاجتماعي والكف السلوكي لدى أفراد العينة، وتحديد الفروق بين أفراد العينة في درجة الوصمة النفسية والقلق الاجتماعي والكف السلوكي وفقاً للمتغيرات الديموغرافية ، وتم استخدام مقياس الوصمة النفسية من اعداد الباحثة ، ومقياس القلق

الاجتماعي ترجمة الشافعي (٢٠١٨) ، ومقياس الكف السلوكي ترجمة صفاء خريبة (٢٠١٦)، وتكونت عينة الدراسة من (١١١) فرداً ، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباط موجبة دالة إحصائياً بين الوصمة النفسية والقلق الاجتماعي والكف السلوكي، وجود قدرة تنبؤية للوصمة النفسية بكل من القلق الاجتماعي والكف السلوكي ، شيوع متغيرات الدراسة لدى أفراد العينة بدرجة متوسطة، كما أظهرت عدم وجود فروق في متغيرات الدراسة وفقاً لـ(النوع –العمر–المرحلة الدراسية).

كما قاما بوريا & موهتارام (Pouria & Mohtaram, 2021) بدراسة هدفت إلى معرفة الدور الوسيط للقلق الاجتماعي في العلاقة بين الأنظمة السلوكية الدماغية وتقدير الذات مع الاكتئاب، تكونت عينة الدراسة من (٣٩٩) منهم ١١٧ ذكر، و٢٨٢ أنثي من طلاب جامعيين إيرانيين في العام الدراسي (٢٠١٨-٢٠١٩)، وتم استخدام مقياس بيك للاكتئاب (BDI-II)، مقياس الرهاب الاجتماعي (SPIN)، ومقاييس نظام الكف / التنشيط السلوكي، والمقياس الفرعي العالمي لتقدير الذات (GSE) . وأظهرت النتائج وجود علاقة دالة إحصائياً بين الكف / التنشيط السلوكي وتقدير الذات مع القلق الاجتماعي والاكتئاب، كما أن كل من الكف /التنشيط السلوكي، وتقدير الذات، والقلق الاجتماعي كانوا لهما دور وسيط ولهم تأثير غير مباشر كبير على الاكتئاب. ووفقاً للنتائج، فإن ٢٠٪ من تباين القلق الاجتماعي يرجع إلى أنظمة الكف/التنشيط السلوكي واحترام الذات. بالإضافة إلى ذلك، فإن أنظمة الكف/التنشيط السلوكي، واحترام الذات، والقلق الاجتماعي تُفسر أيضًا ٤٧٪ من تباين الاكتئاب لدى الطلاب.

كذلك دراسة شنين، شين، وآخرين (Xinyin Chen,et al , 2020) هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الكف السلوكي في مرحلة الطفولة والتكيف الاجتماعي والمدرسي والنفسي في أواخر مرحلة المراهقة في الصين، تكونت العينة من (٢٤٧) من الأطفال بعمر عامين تم جمع بيانات المتابعة عند ٧ سنوات للعلاقات مع الأقران و١٩ عامًا للتعديل عبر المجالات. وأظهرت النتائج أن الكف المبكر يتنبأ بشكل إيجابي بالكفاءة الاجتماعية والتكيف المدرسي في وقت لاحق كانت العلاقات مع الأقران في مرحلة الطفولة المتوسطة بمثابة عامل وقائي في تطور الاكتئاب لدى الأطفال المعاقين. تشير النتائج إلى المعنى الوظيفي المتميز للكف السلوكي في السياق الصيني من منظور تنموي.

بالإضافة إلى دراسة جانقلين، وبارك سو هيون (Junglin Ha& Park Soo Hyun, 2020) التي هدفت إلى معرفة مدي تأثير التعاطف مع الذات من خلال درجة المشاعر المعبر عنها في الأسرة وتأثير الكف السلوكي على أعراض الاكتئاب والقلق، تكونت عينة الدراسة من (٢٤٥) طالبًا جامعيًا، تم استخدام النسخة الكورية من التقرير الذاتي بأثر رجعي عن الكف، ومقياس التعبير عن المشاعر، والنسخة الكورية من مقياس الرحمة الذاتية ومقياس الاكتئاب. وأظهرت نتائج الدراسة وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين كل من الكف السلوكي، والعاطفة المعبر عنها، والتعاطف مع الذات، وأعراض الاكتئاب والقلق، كما أشارت النتائج إلى أن المشاعر المعبر عنها توسطت في تأثير الكف السلوكي على الاكتئاب والقلق، كذلك كان التأثير المعتدل للتعاطف الذاتي على العلاقة بين المشاعر المعبر عنها والاكتئاب ذا دلالة إحصائية بناءً على تحليلات الانحدار الهرمي والانحدار. وأخيرًا، ساهم التعاطف الذاتي أيضًا في تخفيف التأثير الوسيط للكف السلوكي على أعراض الاكتئاب من خلال التعبير عن المشاعر.

في حين قدم ران، وآخرون (Ran ,et al, 2018) دراسة هدفت إلى معرفة ما إذا كان الكف السلوكي وتقدير الذات متغيران يتوسطان العلاقة بين الخجل والقلق الاجتماعي ، تكونت عينة الدراسة من (٥٢١) متطوعًا يتمتعون بصحة جيدة تتراوح أعمارهم بين (١٨ -٢٥) عامًا ، وتم استخدام مقاييس التقرير الذات ، ومقياس الخجل، مقياس القلق الاجتماعي، ومقياس الكف السلوكي. أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباط موجبة دالة إحصائياً بين كل الكف السلوكي والخجل والقلق الاجتماعي، في حين كان تقدير الذات مرتبطا سلبا بهما، كما أظهرت النتائج أن الكف السلوكي وتقدير الذات متغيران يتوسطان العلاقة بين الخجل والقلق الاجتماعي، مما يشير إلى أنهم قد يلعبون أدوارًا مهمة في العلاقة بين الخجل والقلق الاجتماعي.

كما قام فيانا (Viana,2011) بدراسة هدفت إلى تناول الكف السلوكي كعامل خطورة في تطور اضطرابات القلق، وكانت الدراسة بطريقة طولية .وتكونت عينة الدراسة من (٢٦١) من الافراد من الجنسين ومتابعتهم خلال ثلاثة أعوام من عمر (٥ – ٨) سنوات ، وأظهرت الدراسة أن الكف السلوكي عامل منبئ بتطور أعراض القلق وخاصة القلق الاجتماعي ، كما أظهرت أن التعلق بالوالدين كان سبباً في تطور سلوكيات الكف السلوكي لدى الأبناء.

واهتمت هيلفنستين و سارة (Helfinstein , Sarah M,2011) بدراسة الروابط العصبية التبادلية لتعلم الإقدام والإحجام في الكف السلوكي ، واعتبرت أن الكف السلوكي سمة مزاجية تتسم في مرحلة الطفولة والطفولة المبكرة بالنزوع إلى الإحجام من الحوافز الجديدة أو المألوفة ، وأن الأفراد ذوي الكف السلوكي يواجهون استجابات عصبية غير قياسية للمعلومات التي تتعلق بالمكافأة والعقاب في المخططات واللوزة الحلقية—وهما من مناطق المخ التي تتلقى المعلومات التي تتعلق بالحافز الملحوظ وتستخدمها لإرشاد السلوك المندفع، ويتبع تفعيل حافز المكافأة والعقاب في هذه المناطق نمط "الخطأ المتنبأ به"، وأن البالغون من الشباب الذين يعانون الكف السلوكي يُظهرون استجابات تنبؤية غير قياسية خاطئة ؛ وهذه الاستجابات خاصة بالمكافأة أو بالأحداث المثيرة للنفور، كما يتم تنظير إشارات الخطأ في التنبؤ كي تكون حيوية في تعلم الاقدام والتجنب.

وكذلك دراسة لونا،جافير (Luna . Javier,2011) هدفت للتحقيق باختبار الكف السلوكي كآليه ممكنة للفروق بين الأجيال في التثاقف، وصراعه، وصراع الآباء والمراهقين في عينة من الأسر اللاتينية، وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) مراهقا من الأسر اللاتينية ،كما بلغ عدد الآباء (٣٩) من الآباء اللاتينيين وتم التوصل إلى أن الكف السلوكي يتوسط العلاقة بين فجوة التبادل الثقافي وصراعه، وتم اكتشاف صراعا أكبر في التبادل الثقافي من ناحية المراهقين الذين يعانون من فجوات التبادل الثقافي في الميدان الأمريكي والذين يعانون عجزا في الكف السلوكي.

ودراسة جاكوب جيتا وأخرون (Jacob, Gitta, et al,2010) هدفت إلى معرفة الاندفاع في اضطراب الشخصية البيني وتقييمه بواسطة مقاييس تقرير الذات ومهام الكف السلوكي، وتكونت عينة الدراسة من (١٥) امرأة من النساء الذين يعانون اضطراب الشخصية البيني , (١٥) من النساء الأصحاء ، وتم استخدام مقياس بارات الاندفاعي ، واستبيان أيزنك ، وأسفرت النتائج أن الكف السلوكي أكثر ارتباطا بالحالة العاطفية المتوترة في المرضى الذين يعانون اضطراب الشخصية البيني وليس الأصحاء.

و أخيرا قدم هولمان بيث (Holmes ,Beth,2008) دراسة هدفت للتعرف على مدى تأثيرات البيئة الغير سوية التي تتصف بسوء المعاملة على الاستمرارية والانقطاع في الكف السلوكي ،عن طريق اختبار معدلات استقرار الكف السلوكي التقليدي على مدار العام الثاني من حياة الأطفال الذين ينتمون إلى أُسر تُسيء المعاملة و أسر عكسها و تم تقييم الكف السلوكي من

خلال نموذج معملي معياري عندما كان الأطفال في سن ١٤ و٢٦ شهرا، كما قام المقيمون المدربون برصد البيانات لكل من سلوكيات الخوف مثل: التشبث بالأم وخفض الصوت، وسلوكيات التأثير العاطفي الإيجابي، والنطق، وكانت النتيجة أن الأطفال الذين ينتمون إلى أسر سيئة المعاملة يظهرون معدلات أكبر من "الافتقار إلى السلوك الذي يتسم بمستوى خوف أكبر وإقدام أقل، عكس الأطفال الحسنين المعاملة حيث يُظهرون استقرارا ملحوظا.

تعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال العرض السابق لاحظت الباحثة ندرة الدراسات العربية التي تناولت الكف السلوكي مع متغيرات أخرى، ولم تجد الباحثة –على حد علمها– دراسة عربية تناولت متغيرات الدراسة الحالية و لم يتم تناول الشفقة بالذات لدى الأمهات وعلاقتها بالكف السلوكي لدى الأبناء و إنما بعض الدراسات تناولت الشفقة بالذات لدى الأمهات ذوي الإعاقة العقلية البسيطة وعلاقتها ببعض المتغيرات الأخرى التي تختلف عن متغيرات الدراسة الحالية، كذلك بعض دراسات الشفقة بالذات لدى أمهات أطفال التوحد ولكن مع متغيرات أخرى مثل الضغوط النفسية أو الاكتئاب أو الوحدة النفسية ويتضح من هذه الدراسات ندرة الدراسات التي تناولت الكف السلوكي مع الشفقة بالذات.

فروض الدراسة:

١– لا توجد فروق دالة احصائياً بين متوسط درجات الأبناء في الاقبال / الكف السلوكي وفقاً للأمهات مرتفعي ومنخفضي الشفقة بالذات لدى الأمهات.

٢– توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الأمهات في الشفقة بالذات وفقاً لعمر الأم (٣٥ سنه فأقل، أكثر من ٣٥ سنة).

٣– توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الأمهات في الشفقة بالذات وفقاً لحالتهن الاجتماعية (متزوجة، مطلقة، أرملة).

٤– توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الأمهات في الشفقة بالذات وفقاً لعدد الأبناء (أقل من ٣ أبناء، من ٣ — ٦ أبناء، أكثر من ٦ أبناء).

٥- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الأمهات في الشفقة بالذات وفقاً للدخل الشهري للأسرة (أقل من ٥ ألاف ريال، من ٥ إلى ١٠ ألاف، أكثر من ١٠ ألاف).

٦- توجد فروق دالة إحصائياً بين الأبناء على مقياس الكف السلوكي وفقاً لمتغيري [النوع (ذكر، أنثى)؛ العمر (٢٠ سنه فأقل، ٢١ سنه فاكثر)؛ المستوى الدراسي (ثانوي فأقل، جامعي فأكثر)].

منهج وإجراءات البحث:

أولاً: المنهج:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي المقارن لملائمته لموضوع وأهداف البحث، حيث يسعى لاكتشاف العلاقات الارتباطية بين الشفقة بالذات لدى الأمهات والكف السلوكي لدى أبنائهن، وهو أحد أساليب البحث الذي يمكن بواسطته معرفة ما إذا كان هناك علاقة بين متغيرين أو أكثر، ومن ثَمَّ معرفة درجة تلك العلاقة (العساف، ٢٠١٢م).

ثانياً: مجتمع البحث:

تألف مجتمع البحث من الأمهات وأبنائهم في الأسر السعودية بمدينة الرياض والبالغ عددها ٤,٢ مليون أسرة حسب الإحصائية الصادرة عن الهيئة العامة للإحصاء بالمملكة العربية السعودية للعام ٢٠٢٣ م، وقد تم تحديدها بشكل عشوائي وتكونت عينة الدراسة الحالية من الأمهات اللاتي تراوحت أعمارهن من (٢٠ – ٦٣) سنة وأبنائهن في الأسرة الواحدة.

ثالثا: العينة:

تكونت عينة البحث النهائية من (٢٠٠) من الأمهات ممن تتراوح أعمارهن الزمنية ما بين (٢٠ – ٦٣) سنة، بمتوسط (١,٤٨٠)، انحراف معياري (٠,٥٠١)، وعدد (٢٠٠) من أبنائهن، منهم (٨٥) ذكور، و(١١٥) إناث، بمتوسط (١,٩٦٠)، وانحراف معياري (٢,٠٠)، والجداول التالية توضح توزيع العينة:

جدول (١) توزيع أفراد عينة الأمهات وفقاً للمتغيرات الدىموغرافية.

المتغيرات	الفئات	التكرار	النسبة
العمر	٣٥ فأقل	٧٤	٣٧٪
	أكثر من ٣٥	١٢٦	٦٣ %
الحالة الاجتماعية	متزوج	١١١	٥٥,٥ %
	مطلقة	٣٥	١٧,٥ %
	أرملة	٥٤	٢٧ %
الدخل الشهري للأسرة	أقل من ٥ ألاف ريال	٤٦	٢٣ %
	من ٥ – ١٠ ألاف	١٠٥	٥٢,٥ %
	أكثر من ١٠ ألاف ريال	٤٩	٢٤,٥
عدد الأبناء	أقل من ٣ أبناء	٦٨	٣٤٪
	من ٣ – ٦ أبناء	١٧٦	٣٨٪
	أكثر من ٦ أبناء	٥٦	٢٨٪

جدول (٢) توزيع أفراد عينة الأبناء وفقاً للمتغيرات الدىموغرافية.

المتغيرات	الفئات	التكرار	النسبة
النوع	ذكور	٨٥	٤٢,٥٪
	إناث	١١٥	٥٧,٥ %
العمر	٢٠ سنة فأقل	٨٩	٤٤,٥ %
	٢١ سنة فأكثر	١١١	٥٥,٥ %
المستوي التعلمي	ثانوي فأقل	٧٣	٣٦,٥ %
	جامعي فأكثر	١٢٧	٦٣,٥ %

ثالثاً: الأدوات:

١- مقياس الشفقة بالذات: " ترجمة وتقنين محمد السيد عبد الرحمن وآخرون (٢٠١٥).

٢- مقياس الكف السلوكي/ الاقبال السلوكي (BIS/BAS scales): ترجمة وإعداد صفاء خريبه (٢٠١٦).

وفيما يلي وصف تفصيلي لهذه الأدوات:

١-مقياس الشفقة بالذات: Self – Compassion Scales

مقياس الشفقة بالذات من إعداد (Neff,2003) ترجمة وتقنين عبد الرحمن، وآخرون (٢٠١٥).

وقام عبد الرحمن، والعاسمي، والعمري، والضبع بترجمة المقياس إلى اللغة العربية وتقنينه على البيئة العربية (مصرية، سعودية).

ويتكون المقياس من (٢٦) عبارة تقيس الشفقة بالذات لدى الأفراد، وتم تقسيم العبارات على (٣) أبعاد ثنائية القطب كما يلي:

١- الحنو على الذات مقابل الحكم الذاتي Self-kindness versus self-judgment: ويتكون من (١٠) بنود كما يلي: عبارات الحنو على الذات وهي: (٥، ١٢، ١٩، ٢٣، ٢٦)؛ عبارات الحكم الذاتي (١، ٨، ١١، ١٦، ٢١).

٢- الإنسانية المشتركة مقابل العزلة common humanity versus isolation: ويتكون من (٨) بنود كما يلي: عبارات الإنسانية المشتركة (٣، ٧، ١٠، ١٥)؛ عبارات العزلة (٤، ١٣، ١٨، ٢٥).

٣- اليقظة العقلية مقابل التوحد المفرط mindfulness versus over identification: ويتكون من (٨) بنود كما يلي: عبارات إلقظة العقلية (٩، ١٤، ١٧، ٢٢)؛ (٢، ٦، ٢٠، ٢٤).

مفتاح تصحيح المقياس:

وتتم الإجابة عن بنود المقياس من خلال إجابة خماسية تتبع طريقة ليكرت تتراوح بين (تنطبق تمامًا- لا تنطبق مطلقًا)، حيث تحصل الإجابة (تنطبق تمامًا) على خمس درجات، بينما تحصل الإجابة (لا تنطبق مطلقًا) على درجة واحدة إذا كانت العبارة موجبة الاتجاه، والعكس

صحيح إذا كانت العبارة سالبة الاتجاه. وتشير الدرجة المرتفعة إلى ارتفاع درجة الشفقة أو درجة الصفة التي يقيسها البعد الفرعي بها.

وتكون كل العبارات موجبة الاتجاه وتصحح طبقًا لما ورد سابقاً عدي العبارات (٢-٤-٦)، حيث تحصل الإجابة (تنطبق تمامًا) على درجة واحدة، والإجابة (لا تنطبق مطلقًا) على خمس درجات.

ثبات وصدق المقياس:

(أ) ثبات وصدق المقياس في صورته الأجنبية: تمتع المقياس في صورته الأجنبية بخصائص سيكومترية جيدة من حيث الصدق والثبات، فقامت نيف (Neff,2003) بحساب صدق وثبات المقياس على عينه من الطلاب الجامعيين بلغ عددهم (٣٩١) طالب وطالبة ، بمتوسط عمري (٢٠,١٩) ، وانحراف معياري (٢,٢٧) وكانت معاملات الارتباط مرتفع لبنود المقياس اذ تراوحت معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية وكل بعد من أبعاد المقياس ما بين (٠,٤٤ – ٠,٧٠) ، كما تم حساب الصدق العاملي للمقياس ، وتبين وجود ستة عوامل تشبع عليها بنود المقياس ، كما تم حساب الصدق التلازمي للمقياس عن طريق حساب معامل الارتباط بين مقياس الشفقة بالذات ومقياس نقد الذات من إعداد بلات (Blatte, et al,1976) وبلغ معامل الارتباط (– ٠,٦٥)؛ ومقياس الترابط الاجتماعي لكل من لي ،و روبن (Lee,Robbin,1985) وبلغ معامل الارتباط (٠,٤١) ؛ وقائمة بيك للاكتئاب وبلغ معامل الارتباط (– ٠,٥١) ، ومقياس الرضا عن الحياة لدينر (Dinner,1985) وبلغ معامل الارتباط (٠,٤٥). وتم حساب معامل ثبات المقياس بطريقة ألفاكرونباخ وتراوحت معاملات الثبات ما بين (٠,٦٨ – ٠,٨٣) لكل بعد؛ كما تم حساب معامل الثبات من خلال إعادة الاختبار وبلغ (٠,٩١).

(ب) ثبات وصدق المقياس في صورته العربية:

قام عبد الرحمن، وآخرون (٢٠١٥) إلى حساب الخصائص السيكومترية للمقياس في المجتمع (المصري، والسعودي) ، وتم استخدام الصدق الظاهري والعاملي ، وتم استخراج عاملين للمقياس إجمالي نسبة تباين (٤٧,٥٠٪) للعينة المصرية ؛ و(٦٢,٥٤) للعينة السعودية ، كما تم التحقق من الثبات عن طريق معامل ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية : وتراوحت ما بين (٠,٦٥ –

٠,٧٨) للعينة المصرية ؛ وما بين (٠,٥٩ – ٠,٧٥) للعينة السعودية ، وهي تعتبر قيم مناسبة وقريبة نسبياً من معاملات الثبات التي حصلت عليها نيف في كل من تايلاند وتايوان.

صدق وثبات المقياس في البحث الحالي:

تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس وحساب معاملات الارتباط بين درجات العبارة والدرجة الكلية للبعد الفرعي الذي تنتمي له العبارة، ووجد أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوي دلالة (٠,٠١)؛ كما تم حساب معامل الارتباط بين كل بعد والدرجة الكلية للمقياس، وكانت معاملات الارتباط عالية، مما يدل على الاتساق الداخلي لعبارات مقياس الشفقة بالذات ويوضح جدول (٣)، (٤) ما تم التوصل إليه.

(جدول ٣) معاملات ارتباط درجة كل عبارة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه لمقياس الشفقة بالذات، للعينة ن=١٠٠.

البعد	رقم الفقرة	معامل الارتباط بين درجة الفقرة ودرجة البعد	البعد	رقم الفقرة	معامل الارتباط بين درجة الفقرة ودرجة البعد
الحنو على الذات	٥	٠,٧٢٨**	الحكم الذاتي	١	٠,٥٧٩**
	١٢	٠,٧٥٦**		٨	٠,٦٧٥**
	١٩	٠,٨٠٣**		١١	٠,٦٤٦**
	٢٣	٠,٦٢٠**		١٦	٠,٦٦٧**
	٢٦	٠,٧٣٥**		٢١	٠,٢٦١**
البعد	رقم الفقرة	معامل الارتباط بين درجة الفقرة ودرجة البعد	البعد	رقم الفقرة	معامل الارتباط بين درجة الفقرة ودرجة البعد
الإنسانية المشتركة	٣	٠,٦٦٧**	العزلة	٤	٠,٧٤٢**
	٧	٠,٧٤١**		١٣	٠,٧٣٨**
	١٠	٠,٧٩١**		١٨	٠,٢١٤**
	١٥	٠,٦٦٢**		٢٥	٠,٧٥١**

البعد	رقم الفقرة	معامل الارتباط بين درجة الفقرة ودرجة البعد	البعد	رقم الفقرة	معامل الارتباط بين درجة الفقرة ودرجة البعد
اليقظة العقلية	٩	٠,٧٤٠**	التوحد المفرط	٢	٠,٨٢٠**
	١٤	٠,٧٣٦**		٦	٠,٨١٨**
	١٧	٠,٦٩٠**		٢٠	٠,٤٣٢**
	٢٢	٠,٧٦١**		٢٤	٠,٧٥١**

(جدول ٤) معامل ارتباط أبعاد مقياس الشفقة بالذات والدرجة الكلية على العينة (ن= ١٠٠).

البعد	معامل الارتباط
الحنو على الذات	٠,٧٠٦ **
التحكم في الذات	٠,٦٥٦ **
الإنسانية المشتركة	٠,٧١٣ **
العزلة	٠,٦٤٠**
اليقظة العقلية	٠,٧٨٠**
التوحد المفرط	٠,٧٤٥ **

جدول (٥) ج-تم حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ، والجدول التالي يوضح ذلك:

معامل الثبات لمقاس الشفقة بالذات (ن = ١٠٠).

أبعاد الشفقة بالذات	عدد العبارات التي تم الإبقاء عليها	معامل الثبات	
		ألفا لـ كرونباخ	طريقة التجزئة النصفية لـ سبيرمان – براون
الحنو على الذات	٥	٠,٧٧٠	٠,٨٣٩
الحكم الذاتي	٥	٠,٧٥٠	٠,٧١٥

أبعاد الشفقة بالذات	عدد العبارات التي تم الإبقاء عليها	معامل الثبات	
		ألفا لـ كرونباخ	طريقة التجزئة النصفية لـ سيبرمان – براون
الإنسانية المشتركة	٤	٠,٠,٧٧٢	٠,٧٠٢
العزلة	٤	٠,٠,٦٥١	٠,٧٥٢
اليقظة العقلية	٤	٠,٠,٦٨٢	٠,٧٩٨
التوحد المفرط	٤	٠,٦٩٥	٠,٨٣٦
الدرجة الكلية للمقياس	٢٦	٠,٨٤٧	٠,٩٤١

من الجدول السابق يتضح أن معامل الثبات للمقياس عالي، حيث تراوحت معاملات الثبات من (٠,٧٠٢ – ٠,٩٤١)، وهي تعتبر قيم مناسبة وقريبة نسبياً من معاملات الثبات التي حصلت عليها نيف في كل من تايلاند وتايوان؛ كذلك قريبة مما حصل عليه عبد الرحمن في كل من المجتمع المصري والسعودي. وهذا يدل على أن المقياس مناسب لما أُعد لقياسه.

٢- مقياس الاقبال / الكف السلوكي BI S/BAS scales:

أعد المقياس كارفر وهوايت (Carver, C. S., & White, T. L., 1994)، وقامت صفاء خريبه بترجمة المقياس إلى اللغة العربية وتقنينه على البيئة العربية.

ويتكون المقياس من (٢٤) عبارة تقيس الاقبال / الكف السلوكي لدى الأفراد، وتم تقسيم العبارات على (٤) ابعاد كما يلي:

٤- بعد الصلابة (القدرة على التحمل) BAS Drive: العبارات (٣، ٩، ١٢، ٢١).

٥- بعد السعي إلى المرح (المتعة) BAS Fun Seeking: العبارات (٥، ١٠، ١٥، ٢٠).

٦- بعد التجاوب الانفعالي (الاستجابة إلى المكافآت) BAS Reward Responsiveness: العبارات (٤، ٧، ١٤، ١٨، ٢٣).

٧- بعد الخوف من الاقدام أو الكف السلوكي: العبارات (٢، ٨، ١٣، ١٦، ١٩، ٢٢، ٢٤).

٨- عبارات اضافية: العبارات (١، ٦، ١١، ١٧).

وتكون الإجابة على الاختبار ما بين (تنطبق تماماً – تنطبق أحياناً –لا تنطبق أحياناً – لا تنطبق أبداً)، وتعطي الدرجات (١ – ٢ – ٣ – ٤) بالترتيب ماعدا العبارة (٢، ٢٢) فهي عبارات عكسية.

"الخصائص السيكومترية للمقياس":

ثبات وصدق المقياس في صورته العربية:

قامت خريبه، صفاء (٢٠١٦) إلى حساب الخصائص السيكومترية للمقياس في المجتمع (المصري، والسعودي) كما يلي:

أ- صدق المحكمين: تم عرض أصل المقياس وترجمته على مجموعة من المحكمين من (قسم علم النفس) بكلية الآداب جامعة الزقازيق؛ كما تم عرضه على مجموعة من المتخصصين بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بمدينة الرياض؛ وتم تعديل الترجمة لبعض العبارات بناء على رغبة المحكمين.

ب- الصدق العاملي : تم استخدام التحليل العاملي بطريقة المكونات الأساسية Components Principal , والتدوير بطريقة الفاريمكس Varimax ، واستخدام محك كايزر في استخلاص العوامل، بحيث لا يقل الجذر الكامن لأى عامل من العوامل عن الواحد الصحيح (Kaiser,1959) ، وأسفر التحليل العاملي عن استخلاص (عاملان) ، العامل الأول: بلغ جذره الكامن (٣,٥٦) واستحوذ على(١٧,٧٨٪) ؛ من التباين الارتباطي الكلي للمصفوفة، وسمي (الإقدام السلوكي) ؛ العامل الثاني : فقد بلغ جذره الكامن (٢,٦٢) واستحوذ على (١٣,١١ %) من التباين الارتباطي الكلي للمصفوفة ، و سمي(الكف السلوكي أو الخوف من الإقدام).

وتم حساب ثبات المقياس بطريقة الاتساق الداخلي: بحيث تم حساب معاملات الارتباط بين درجات العبارة والدرجة الكلية للبعد الفرعي الذي تنتمي له العبارة، ووجد أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً، وتراوح معامل الارتباط ما بين (٠,٤٧٤-٠,٧٦٣) وجميعها دالة عند

مستوي دلالة (٠,٠١). كما تم حساب الثبات بين كل بعد والدرجة الكلية للمقياس، وكانت معاملات الثبات عالية تراوحت ما بين (٠,٦٢٦ – ٠,٨٦٢) وجميعها دالة عند مستوي دلالة (٠,٠١).

كما تم حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ وبلغ معامل الثبات الكلى للمقياس (٠,٧١٦) ويعتبر ثبات مقبول.

صدق وثبات المقياس في البحث الحالي:

أ- الاتساق الداخلي: تم حساب معاملات الارتباط بين درجات العبارة والدرجة الكلية للبعد الفرعي الذي تنتمي له العبارة، ووجد أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً، مما يدل على الاتساق الداخلي وثبات عبارات مقياس الاقبال / الكف السلوكي.

ب-تم حساب الثبات بين كل بعد والدرجة الكلية للمقياس، وكانت معاملات الثبات عالية، ويوضح جدول (٦)، (٧) ما تم التوصل إليه:

جدول (٦) معاملات ارتباط درجة كل عبارة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه لمقياس الإقبال (الاقدام / الكف السلوكي للعينة ن=١٠٠).

البعد	رقم الفقرة	الارتباط	البعد	رقم الفقرة	الارتباط
القدرة على التحمل (الصلابة)	٣	٠,٥٨٣ **	التطلع إلى المتعة	٥	٠,٤٢٢ **
	٩	٠,٥٧٩ **		١٠	٠,٥٧٧ **
	١٢	٠,٦٥٢ **		١٥	٠,٦٢٤ **
	٢١	٠,٤٥٠ **		٢٠	٠,٥٨٦ **
البعد	رقم الفقرة	الارتباط	البعد	رقم الفقرة	الارتباط
التجاوب الانفعالي (الاستجابة للمكافآت)	٤	٠,٣٨٨ **	الخوف من الاقدام	٢	٠,٥٤٥ **
	٧	٠,٦٨٣ **		٨	٠,٤٢١ **
	١٤	٠,٦٩٠ **		١٣	٠,٥٠٣ **
	١٨	٠,٦٤٨ **		١٦	٠,٣٤٩ **
	٢٣	٠,٤٧٢ **		١٩	٠,٤١٢ **
				٢٢	٠,٤٢٤ **
				٢٤	٠,٣٧١ **

جدول (٧) معامل ارتباط أبعاد مقياس الإقبال (الإقدام) / الكف السلوكي والدرجة الكلية على العينة (ن= ١٠٠).

البعد	معامل الارتباط
القدرة على التحمل (الصلابة)	٠,٦٤٦ **
التطلع إلى المتعة	٠,٦٣٠ **
التجاوب الانفعالي (الاستجابة للمكافآت)	٠,٦٥٢ **
الخوف من الاقدام	٠,٦٦٥ **

ج-تم حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ، وكانت معاملات الثبات مقبولة، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٨) معامل الثبات لمقاس الكف السلوكي (ن = ١٠٠).

أبعاد الكف السلوكي	العبارة	معامل الثبات	
		ألفا لكرونباخ	طريقة التجزئة النصفية لـ سيبرمان –براون
القدرة على التحمل (الصلابة)	٤	٠,٦٧٠	٠,٨١٠
التطلع إلى المتعة	٤	٠,٧٤٠	٠,٧٠١
التجاوب الانفعالي (الاستجابة للمكافآت)	٥	٠,٠,٧٨١	٠,٨٢٠
الخوف من الإقدام	٧	٠,٠,٦٨١	٠,٧١٤
الدرجة الكلية للمقياس	٢٦	٠,٠,٧٣٠	٠,٨٧٩

من الجدول السابق يتضح أن معامل الثبات للمقياس عالي، حيث تراوحت معاملات الثبات من (٠,٧٠١ – ٠,٨٧٩) ، وهي تعتبر قيم مناسبة وقريبة نسبياً من معاملات الثبات التي حصلت عليها خريبه (٢٠١٦) ؛ في المجتمع السعودي. وهذا يدل على أن المقياس مناسب لما أُعد لقياسه.

نتائج البحث وتفسيرها:

بالنسبة للفرض الأول: الذي ينص على أنه " لا توجد فروق دالة احصائياً بين متوسط درجات الأبناء في الكف السلوكي وفقاً للأمهات مرتفعي ومنخفضي الشفقة بالذات ". أُستخدم اختبار(ت) للعينات المستقلةT. Test Independent sample والجدول التالي يوضح نتائج المقارنة

جدول (٩) قيمة (ت) لدلالة الفروق بين الأبناء في الكف السلوكي وفقاً للأمهات مرتفعي ومنخفضي الشفقة بالذات.

أبعاد الاقبال / الكف السلوكي	الأمهات منخفضي الشفقة بالذات			الأمهات مرتفعي الشفقة بالذات			د. ح	قيمة(ت) و مستوى الدلالة
	ن	م	ع	ن	م	ع		
القدرة على التحمل (الصلابة)	١٤٤	١٣,٧٨٥	١,٥٣٣٦	٥٦	١٣,٩٢٩	١,٤٣٧٩	١٩٨	-٠,٦٠٦- (غير دال)
التطلع إلى المتعة	١٤٤	١٤,٧٧٨	١,١٣٠٩	٥٦	١٤,٦٦١	١,٠٣١٨	١٩٨	٠,٦٧٣ (غير دال)
التجاوب الانفعالي	١٤٤	١٨,١٠٤	١,٧٠٤٥	٥٦	١٨,٠٨٩	١,٦٣٢٤	١٩٨	٠,٠٥٦ (غير دال)
الخوف من الإقدام	١٤٤	٢٢,٢٩٢	٢,٠٩٨٥	٥٦	٢١,٦٠٧	٢,٢٢١٢	١٩٨	١,٩٨٧* (دال)
الدرجة الكلية للمقياس	١٤٤	٨٣,٠٠٧	٤,٨٥٠٩	٥٦	٨٢,٤١١	٥,٠١٥٥	١٩٨	٠,٧٧٣ (غير دال)

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الأبناء في جميع أبعاد الاقبال/ الكف السلوكي والدرجة الكلية للمقياس وفقاً لمرتفعي ومنخفضي الشفقة بالذات لدى الأمهات فيما عدا بعد الخوف من الإقدام فقد أظهرت النتائج أن مستوى الدلالة (٠,٠٥٠) وهو دال عند (٠,٠٥) وهذا يدل علي وجود فروق بين الأبناء في الكف السلوكي وفقاً لمرتفعي / ومنخفضي

الشفقة بالذات وكانت الفروق في اتجاه الأبناء من الأمهات منخفضي الشفقة بالذات؛ وهذا ما يحقق عدم صحة الفرض الأول بطريقة جزئية.

تفسير النتائج : يتضح عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الأبناء في جميع أبعاد الاقبال / الكف السلوكي والدرجة الكلية وفقاً لمرتفعي ومنخفضي الشفقة بالذات لدى الأمهات إلى أن الكف السلوكي يعد كسمة مزاجية من سمات الشخصية تتسم في مرحلة الطفولة المبكرة بالنزوع إلى الإحجام من الحوافز الجديدة أو المألوفة ، كما وجدت بعض الدراسات أن هناك علاقة قوية بين معدل نبضات القلب لدى الجنين والكف السلوكي ، وأن حركة القلب لدى الطفل في عمر ست سنوات تُنبئ بالكف السلوكي لديه (Helfinstein,Sarah, 2011, Moehler,et al,2007) وتتفق نتائج البحث الحالي مع دراسة (Helfinstein , Sarah M,2011) التي اعتبرت أن الكف السلوكي سمة مزاجية تتسم في مرحلة الطفولة والطفولة المبكرة بالنزوع إلى الإحجام من الحوافز الجديدة أو المألوفة. كما أرجعت الباحثة وجود فروق دالة إحصائياً في بعد الخوف من الإقدام لدى الأبناء من الأمهات منخفضي الشفقة بالذات إلى أن الشفقة بالذات ترتبط ارتباطاً إيجابياً بالشخصية السوية والرفاهية النفسية التي تعد صفة معززة للشخصية وداعمة لها على الرغم من التأثيرات الخارجية ، فهي تعتبر كحاجز ضد الآراء السلبية أو الشعور بالغضب من النفس والتحلي بالتعاطف مع الذات للوصول إلى التوافق النفسي والتعامل الإيجابي مع الآخرين ، مقارنة ممن يتعاملون مع الذات بقسوة ونقد لاذع في المواقف الحياتية الضاغطة وانعكاس ذلك على من حولهم وخاصة أطفالهم بالتعامل السلبي والنبذ والنقد مما يولد لديهم بالدونية والذي يؤدي إلى الاضطرابات النفسية خلال العام الأول من العمر وتجنب الطفل المواقف الصعبة والخوف من الإقدام الإيجابي، وهذا ما يطلق عليه الكف السلوك (Holmes,Beth,2008). وتعكس العلاقة الأمنه للطفل والرعاية والاحتواء والتدعيم الارتباطي الإيجابي من جانب الأم التي تتمتع بصحة نفسية وتوافق نفسي واتزان انفعالي يؤدى إلى الكفاءة الاجتماعية في سن (ثماني) سنوات وتقلل من الأثار السلبية للكف السلوكي (Banadura,1961, 1973) ، الرهوي، ٢٠٠٢ ؛ عكاشة،٢٠٠٩).

فالعلاقة بين الأم والطفل لها أهمية بالغة في تشكيل شخصية الطفل وسلامته النفسية ومدي قدرته على التحلي بالنمو النفسي والاجتماعي الإيجابي ، فالأم التي تتسم بالشخصية السوية

الإيجابية والتي تتعامل مع الضغوط الحياتية بقدرة إيجابية ولطف بالذات، تكون قادرة على الاعتناء بأطفالها بطريقة فعالة وتشكيل شخصية الطفل بطريقة إيجابية وتتيح له النمو النفسي الاجتماعي الإيجابي بخلاف الأم الغير قادرة على مواجهة الضغوط الحياتية بطريقة إيجابية وعدم الشفقة بأنفسهن ولوم ومحاسبة الذات بشكل مستمر وانعزالهن عن الآخرين ومواجهة الأزمات بطريقة سلبية مبالغ فيها والدخول في الأعراض المرضية التي تؤثر على من حولهم وخاصة أطفالهم بتهديد السلامة النفسية للأبناء والتي تؤثر في مدى تفاعلهم الإيجابي مع أنفسهم والآخرين ، وتعرضهم إلى الدخول في دائرة الاضطرابات النفسية وعدم القدرة على الإقدام الإيجابي وتجنب المواقف الحديثة والغامضة وهذا ما يطلق عليه الكف السلوكي (Fillip,2010).

كما تتفق نتائج البحث مع نتائج دراسة (Holmes ,Beth,2008) التي أشارت نتائجها أن الأطفال الذين ينتمون إلى أسر سيئة المعاملة يظهرون معدلات أكبر من "الافتقار إلى السلوك الذي يتسم بمستوى خوف أكبر واقدام أقل ؛ ودراسة (Junglin Ha& Park Soo Hyun, 2020) التي أظهرت نتائجها إلى مدي تأثير التعاطف مع الذات من خلال درجة المشاعر المعبر عنها في الأسرة وتأثير الكف السلوكي على أعراض الاكتئاب والقلق ؛ ودراسة (Psychogiou, et al,2016) التي أظهرت أن مستوي الشفقة بالذات المنخفض يؤثر سلبياً على سلوك الأبناء ذوي الآباء والأمهات المكتئبات. ودراسة (Xinyin Chen,et al , 2020) التي كشفت عن العلاقة بين الكف السلوكي في مرحلة الطفولة والتكيف الاجتماعي والمدرسي والنفسي في أواخر مرحلة المراهقة؛ ودراسة (Ran ,et al, 2018) التي أظهرت نتائجها أن الكف السلوكي وتقدير الذات متغيران يتوسطان العلاقة بين الخجل والقلق الاجتماعي ؛ وأخيراً دراسة يوبينج (٢٠٢٣) التي كشفت عن العلاقة بين تقدير الذات الضمني ومستوى التنشيط السلوكي (BAS) ونظام الكف السلوك (BIS) المبلغ عنه ذاتيا.

وللإجابة على الفرض الثاني: الذي ينص على أنه " توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الأمهات في الشفقة بالذات وفقاً لعمر الأم (٣٥ سنه فأقل، ٣٦ سنه فأكثر).

استخدم اختبار(ت) للعينات المستقلةT. Test Independent sample والجدول التالي يوضح نتائج المقارنة.

جدول (١٠) قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الأمهات على مقياس الشفقة بالذات وفقاً لعمر الأم.

العمر	٤٥ سنه فأقل			أكثر من ٤٥ سنه			د. ح	قيمة(ت) ومستوى الدلالة
	ن	م	ع	ن	م	ع		
الحنو على الذات	٧٤	١٦,٩٥٩	٤,٦٤٨	١٢٦	١٦,٩٢٣	٤,٩٩١	١٩٨	٠,٩٦٥ (غير دال)
الحكم الذاتي	٧٤	١٥,٧٤٣	٣,٨٤٧	١٢٦	١٥,٢٩٤	٤,٠٦٠	١٩٨	٠,٤٤٢(غير دال)
الإنسانية المشتركة	٧٤	١٣,٦٨٩	٣,٧١٢	١٢٦	١٤,١٧٥	٣,٣٨٢	١٩٨	٠,٣٤٦(غير دال)
العزلة	٧٤	١٣,٢٠٣	٣,٦٣٠	١٢٦	١٢,٤٤٤	٣,٣٠٢	١٩٨	٠,١٣٢(غير دال)
اليقظة العقلية	٧٤	١٣,٥٢٧	٣,٦٠٥	١٢٦	١٣,٩١٣	٣,٦٨١	١٩٨	٠,٤٧٢(غير دال)
الافراط في التوحد	٧٤	١١,٩٤٦	٣,٨٥٣	١٢٦	١٢,٢٤٦	٣,٨٤٢	١٩٨	٠,٥٩٥(غير دال)
الدرجة الكلية للشفقة بالذات	٧٤	١,٢٧٠	٠,٤٤٧	١٢٦	١,٢٨٦	٠,٤٥٤	١٩٨	٠,٨١٥(غير دال)

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الأمهات على جميع أبعاد مقياس الشفقة بالذات والدرجة الكلية للمقياس وفقاً لعمر الأم، حيث إن الفروق بين الأمهات في جميع الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس الشفقة بالذات وفقاً للعمر حيث كان مستوي الدلالة أكبر من (٠,٠٥).

تفسير النتائج : يتضح عدم وجود فروق دالة احصائياً بين الأمهات على جميع أبعاد مقياس الشفقة بالذات والدرجة الكلية للمقياس وفقاً لعمر الأم إلى أن أمهات البحث الحالي

غالبيتهن في مراحل العمر التي تتميز بالاستقرار النفسي والاجتماعي والانفعالي ، إلى جانب أن الشفقة بالذات تعتبر كسمه من سمات الشخصية فهي لا تتأثر بالعمر الزمني وكون الأمهات متواجدات في مجتمع إسلامي يحترم جميع افراده مما يولد السكينة والهدوء النفسي ، إلى جانب الرخاء في المعيشة التي تتمتع بها المملكة العربية السعودية مما يعطي المرأة القدرة على الاستقرار معنوياً ومادياً وينعكس ذلك على ذاتها وأسرتها ، فنجد أن المرأة تتمتع بمستوى عال من تقدير الذات، فالجميع يساعد بعضه البعض. ويمد يد العون لهم، بحيث يعيش الجميع في رخاء تام.

وتتفق نتائج البحث مع نتائج دراسة النواجحة (٢٠١٩) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق دالة إحصائياً في الشفقة بالذات وفقاً لعمر الأم.

وللإجابة على الفرض الثالث: الذي ينص على أنه " توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الأمهات في الشفقة بالذات وفقاً لمتغير الحالة الاجتماعية للأم (متزوجة، أرملة، مطلقة)، استخدم تحليل التباين الأحادي One Way Anova لتحديد دلالة الفروق وفق متغير الحالة الاجتماعية للأم؛ والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١١) تحليل التباين الأحادي لتحديد الفروق في متوسط درجات الأمهات على مقياس الشفقة بالذات وفقاً للحالة الاجتماعية للأم.

الحالة الاجتماعية للام / أبعاد الشفقة بالذات	مصدر التباين	مجموع المربعات	د . ح	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الحنو على الذات	بين المجموعات	٦٥,٥٣٠	٢	٣٢,٧٦٥	١,٣٩٥	٠,٢٥٠ (غير دالة)
	داخل المجموعات	٤٦٢٥,٧٥	١٩٧	٢٣,٤٨١		
الحكم الذاتي	بين المجموعات	٦٨,٤٠٣	٢	٣٤,٢٠١	٢,١٨٧	٠,١١٥ (غير دالة)
	داخل المجموعات	٣٠٨١,٢٨	١٩٧	١٥,٦٤١		
الإنسانية المشتركة	بين المجموعات	٨٥,٧١٦	٢	٤٢,٨٥٨	٣,٥٧٦	٠,٠٣٠ (دالة)
	داخل المجموعات	٢٣٦١,٢٨	١٩٧	١١,٩٨٦		

الحالة الاجتماعية للام / أبعاد الشفقة بالذات	مصدر التباين	مجموع المربعات	د . ح	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
العزلة	بين المجموعات	٣٠,٧٠٧	٢	١٥,٣٥٤	١,٣٠٣	٠,٢٧٤ (غير دالة)
	داخل المجموعات	٢٣٢١,١٧	١٩٧	١١,٧٨٣		
اليقظة العقلية	بين المجموعات	٣٨,٢٢٦	٢	١٩,١١٣	١,٤٤٢	٠,٢٣٩ (غير دالة)
	داخل المجموعات	٢٦١١,١٩	١٩٧	١٣,٢٥٥		
الإفراط في التوحد	بين المجموعات	٩٠,٤٩٤	٢	٤٥,٢٤٧	٣,١٣٥	٠,٠٤٦ (دالة)
	داخل المجموعات	٢٨٤٢,٨٦	١٩٧	١٤,٤٣١		
الدرجة الكلية للشفقة بالذات	بين المجموعات	٠,٣٨٦	٢	٠,١٩٣	٠,٩٥١	٠,٣٨٨ (غير دالة)
	داخل المجموعات	٣٩,٩٣٤	١٩٧	٠,٢٠٣		

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

عدم وجود فروق داله إحصائياً بين متوسطات درجات الأمهات عينة البحث في جميع أبعاد مقياس الشفقة بالذات والدرجة الكلية وفقاً للحالة الاجتماعية للأم (متزوجة؛ مطلقة؛ أرملة) فيما عدا بعدي (الإنسانية المشتركة؛ والإفراط في التوحد)؛ فقد أظهرت النتائج فروق بين الأمهات، حيث كان مستوي الدلالة أقل من (٠,٠٥).

وللتعرف على اتجاه الفروق بين المتوسطات وفقاً للحالة الاجتماعية، تم استخدام اختبار المقارنات البعدية لدلالة الفروق (LSD)، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (١٢) يوضح اتجاه الفروق وفقاً للحالة الاجتماعية.

أبعاد الشفقة بالذات	الحالة الاجتماعية	الحالة	الفروق بين المتوسطات	مستوى الدلالة
الإنسانية المشتركة	متزوجة	مطلقة	١,٧٨٧٣٩*	٠,٠٠٨
		أرملة	٠,٢٩٤٧٩	٠,٦٠٨
	أرملة	مطلقة	١,٤٩٢٥٩*	٠,٠٤٨
الإفراط في التوحد	متزوجة	مطلقة	٠,٤٠٢٠٦	٠,٥٨٦
		أرملة	١,٥٧٥٠٨*	٠,٠١٣
	أرملة	متزوجة	-١,٥٧٥١-*	٠,٠١٣

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائياً بين الأمهات (متزوجة، مطلقة، أرملة) في بعد (الإنسانية المشتركة)، وكانت الفروق في اتجاه الأمهات المطلقات.

كما يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائياً بين الأمهات (متزوجة، مطلقة، أرملة) في بعد (الإفراط في التوحد)، وكانت الفروق في اتجاه الأمهات الأرامل

تفسير النتائج : إن عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الأمهات عينة البحث في جميع أبعاد مقياس الشفقة بالذات والدرجة الكلية وفقاً للحالة الاجتماعية للأم (متزوجة ؛ مطلقة ؛ أرملة) قد يرجع إلى أن الشفقة بالذات تعد سمة من سمات الذات الإيجابية للشخصية تساهم في الحماية والمساعدة في تخفيف حدة الآثار السلبية للصدمات والمواقف المؤلمة التي يتعرض لها الفرد (القحطاني ، ٢٠٢٢) ، إلى جانب أن عينة البحث الحالي من بيئة تتسم بالأمن النفسي والأمان العاطفي ، والقبول الذاتي والتعاطف ، فالمرأة السعودية وما تتمتع به من استقرار نفسي آمن وتنشئة اجتماعية سوية يجعلها لا تشعر بالفروق بينها وبين الأخريات سواء كانت متزوجة أم مطلقة أم أرملة ، وهذا ناتج عن نظرة المجتمع الايجابية لها كإنسانه تُعامل بالتقدير والاحترام من الجميع مما يعود ذلك على تعاطفها مع ذاتها والعناية بها بدون حكم أو لوم مع تعزيز الروابط بين الذات والآخرين بالتعاطف والتسامح والتواصل الاجتماعي.

كما أرجعت الباحثة الفروق بين الأمهات في بعد (الإنسانية المشتركة) التي أظهرتها النتائج في اتجاه الأمهات المطلقات وذلك لأن الأم المطلقة تحاول أن تتعاطف مع ذاتها ولا تقسو عليها

وتعاملها بلطف وتحاول أن تفسر لذاتها بانها ليست مختلفة عن الأخريات المتزوجات فترى خبرتها الذاتية كجزء من الخبرات الإنسانية للآخرين ، وأن جميع البشر يعانون ، وأن المعاناة تعتبر حالة إنسانية عامة وليست منفردة لفرد دون الآخر ، وذلك حتي لا تعاني من العزل والشعور بخيبة الأمل في الذات والإحباط والدخول في الأعراض المرضية كونها مطلقة.

واتفقت نتائج البحث الحالي مع نتائج دراسة (Enam,2016) التي أظهرت نتائجها أن الخجل يسهم في التنبؤ بالسيطرة الصارمة للأمهات والشفقة بالذات.

بينما أرجعت الباحثة وجود فروق في بعد (الافراط في التوحد) في اتجاه الأمهات الأرامل إلى أن الأم الأرملة كونها أرملة تعاني من مشاعر الوحدة والعزلة وعدم القدرة على الخروج من المشاعر غير السارة والشعور بالألم وفقدان الزوج الذي يعتبر الأمن والأمان بالنسبة لها، والدفء العاطفي والسند والدعم الذي يعينها ويقويها على مواجهة الضغوط الحياتية.

وللإجابة على الفرض الرابع: الذي ينص على أنه " توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الأمهات في الشفقة بالذات وفقاً لمتغير عدد الأبناء (أقل من ٣ أبناء، من ٣ – ٦ أبناء، أكثر من ٦ أبناء) استخدم تحليل التباين الأحادي One Way Anova لتحديد دلالة الفروق وفق متغير عدد الأبناء؛ والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١٣) تحليل التباين الاحادي لتحديد الفروق في متوسط درجات الأمهات على مقياس الشفقة بالذات وفقاً لعدد الأبناء.

عدد الأبناء / أبعاد الشفقة بالذات	مصدر التباين	مجموع المربعات	د . ح	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الحنو على الذات	بين المجموعات	٢,٨٥٥	٢	١,٤٢٧	٠,٠٦٠	٠,٠٦٠(غير دالة)
	داخل المجموعات	٤٦٨٨,٤٢	١٩٧	٢٣,٧٩٩		
الحكم الذاتي	بين المجموعات	٢١,٧٧٦	٢	١٠,٨٨٨	٠,٦٨٦	٠,٥٠٥(غير دالة)
	داخل المجموعات	٣١٢٧,٩٠	١٩٧	١٥,٨٧٨		

عدد الأبناء / أبعاد الشفقة بالذات	مصدر التباين	مجموع المربعات	د . ح	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الإنسانية المشتركة	بين المجموعات	١,٩٦٤	٢	٠,٩٨٢	٠,٠٧٩	٠,٩٢٤ (غير دالة)
	داخل المجموعات	٢٤٤٥,٠٣	١٩٧	١٢,٤١١		
العزلة	بين المجموعات	٦٤,٨٤٦	٢	٣٢,٤٢٣	٢,٧٩٣	٠,٠٦٤ (غير دالة)
	داخل المجموعات	٢٢٨٧,٠٣	١٩٧	١١,٦٠٩		
اليقظة العقلية	بين المجموعات	١٦,٤٧٤	٢	٨,٢٣٧	٠,٦١٦	٠,٥٤١ (غير دالة)
	داخل المجموعات	٢٦٣٢,٩٥	١٩٧	١٣,٣٦٥		
الإفراط في التوحد	بين المجموعات	٣٠,٩٧٠	٢	١٥,٤٨٥	١,٠٥١	٠,٣٥٢ (غير دالة)
	داخل المجموعات	٢٩٠٢,٣٩	١٩٧	١٤,٧٣٣		
الدرجة الكلية للشفقة بالذات	بين المجموعات	٠,٠٨٩	٢	٠,٠٤٥	٠,٢١٩	٠,٨٠٤ (غير دالة)
	داخل المجموعات	٤٠,٢٣١	١٩٧	٠,٢٠٤		

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

عدم وجود فروق داله إحصائياً بين متوسطات درجات الأمهات عينة البحث في جميع أبعاد مقياس الشفقة بالذات والدرجة الكلية وفقاً لعدد الأبناء (أقل من ٣ أبناء – من ٣ – ٦ أبناء – أكثر من ٦ أبناء)، حيث كان مستوي الدلالة أكبر من (٠,٠٥).

تفسير النتائج : يظهر أثر ثقافة المرأة السعودية وما يقابلها من تنشئة اجتماعية يسودها القيم الدينية والأمان النفسي والاجتماعي بوجودها في مجتمع يمتاز بالرخاء وعدم وجود ضغوط سواء كانت مادية، أو معنوية ، و وجود من يساعدها في تربية الأبناء مثل الاب او الجد والجدة أو وجود مربيات للمساعدة في المنزل ، ونظراً للاستقرار المادي وعدم وجود معاناة أو عبء نتيجة

لزيادة عدد الأبناء ؛ إلى جانب أن بعض الأمهات تجد استقرارها وأمنها في زيادة عدد الأبناء لديها ، وكأنهم الأمان النفسي والاستقرار بالنسبة لها ، فيقل الإحساس بالأمن النفسي كلما قل عدد الابناء لديها ، في حين توجد أمهات أخريات لا يعني لهن الاستقرار الزيادة أو النقص في عدد الأبناء ، فلا يوجد فرق بين الأمهات في الشفقة بالذات يرجع إلى عدد الأبناء.

وللإجابة على الفرض الخامس: الذي ينص على أنه " توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الأمهات في الشفقة بالذات وفقاً لمتغير الدخل الشهري للأسرة (أقل من ٥ألاف ريال، أكثر من ١٠ آلاف)، أُستخدم تحليل التباين الأحادي One Way Anova لتحديد دلالة الفروق وفق متغير الدخل الشهري للأسرة؛ والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١٤) تحليل التباين الاحادي لتحديد الفروق في متوسط درجات الأمهات على مقياس الشفقة بالذات وفقاً للدخل الشهري للأسرة.

الدخل الشهري للأسرة / أبعاد الشفقة بالذات	مصدر التباين	مجموع المربعات	د . ح	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الحنو على الذات	بين المجموعات	١٦,٥٩٨	٢	٨,٢٩٩	٠,٣٥٠	٠,٧٠٥(غير دالة)
	داخل المجموعات	٤٦٧٤,٦٨٢	١٩٧	٢٣,٧٢٩		
الحكم الذاتي	بين المجموعات	١٧,٦٨٥	٢	٨,٨٤٣	٠,٥٥٦	٠,٥٧٤(غير دالة)
	داخل المجموعات	٣١٣١,٩٩٥	١٩٧	١٥,٨٩٨		
الإنسانية المشتركة	بين المجموعات	٦,٧٧٧	٢	٣,٣٨٩	٠,٢٧٤	٠,٧٦١(غير دالة)
	داخل المجموعات	٢٤٤٠,٢١٨	١٩٧	١٢,٣٨٧		
العزلة	بين المجموعات	١٢,٤٧٠	٢	٦,٢٣٥	٠,٥٢٥	٠,٥٩٢(غير دالة)
	داخل المجموعات	٢٣٣٩,٤٠٥	١٩٧	١١,٨٧٥		
اليقظة العقلية	بين المجموعات	٠,٠٧٧.	٢	٠,٠٣٨	٠,٠٠٣	٠,٩٩٧(غير

الدخل الشهري للأسرة / أبعاد الشفقة بالذات	مصدر التباين	مجموع المربعات	د . ح	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
	داخل المجموعات	٢٦٤٩,٣٤٣	١٩٧	١٣,٤٤٨		دالة)
الإفراط في التوحد	بين المجموعات	٢,٩٦٢	٢	١٥,٤٨٥	٠,١٩٩	٠,٨١٩(غير دالة)
	داخل المجموعات	١٤,٨٦٠	١٩٧	١٤,٧٣٣		
الدرجة الكلية للشفقة بالذات	بين المجموعات	٠,١٦٥	٢	٠,٠٤٥	٠,٨١٣	٠,٤٤٥(غير دالة)
	داخل المجموعات	٠,٢٠٣	١٩٧	٠,٢٠٤		

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

عدم وجود فروق داله إحصائياً بين متوسطات درجات الأمهات عينة البحث في جميع أبعاد مقياس الشفقة بالذات والدرجة الكلية وفقاً للدخل الشهري للأسرة و أرجعت الباحثة ذلك إلى أن البيئة التي يوجد فيها أفراد عينة البحث تتميز بالرخاء المادي وسعة العيش لجميع أفراد المجتمع سواء كان ذلك للفرد الذي يتمتع بدخل كبير أو الفرد الذي لديه دخل قليل فالجميع يتم مساعدتهم من قبل المجتمع بالمساعدات المادية والمعنوية حتي لا يشعر أحد أفراد المجتمع بالحرمان ، ونظراً لذلك نجد أن الشفقة بالذات لدى الأمهات لا تتأثر بالدخل الشهري سواء كان قليل أو كبير والجميع يعيش في تعاطف مع ذاته ، ودرجة عالية من الوجدان الإيجابي والتواصل الاجتماعي الفعال ، والرضا عن الحياة والاستعداد لتحمل المسؤولية ، والتحرر التام من مشاعر لوم الذات والنقد اللاذع لها والرغبة في التغيير الإيجابي بشكل أفضل (Meital,2014) ، فالجميع يعيش في تناغم ولا يوجد فروق بين الأمهات في الشفقة بالذات وفقاً للدخل الشهري للأسرة.

وللإجابة على الفرض السادس: الذي ينص على أنه "توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الأبناء في الكف السلوكي وفقاً لمتغيرات {النوع (ذكور، إناث)؛ العمر (من ٢٠ سنه فأقل، ٢١ سنه فأكثر)؛ المستوي الدراسي (ثانوي فأقل وحتى جامعي فأكثر)}.

أُستخدم اختبار(ت) للعينات المستقلةT. Test Independent sample والجدول التالي يوضح نتائج المقارنة.

جدول (١٥) قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الأبناء على مقياس الإقبال/ الكف السلوكي وفقاً للنوع، العمر، المستوي الدراسي.

أبعاد الاقبال / الكف	ذكور			إناث			د. ح	قيمة(ت) ومستوى الدلالة
	ن	م	ع	ن	م	ع		
القدرة على التحمل (الصلابة)	٨٥	١٣,٨٠٠٠	١,٦٠٩٥٠	١١٥	١٣,٨٤٣٥	١,٤٣٠٢٠	١٩٨	-٠,٢٠١- (غير دالة)
التطلع إلى المتعة	٨٥	١٤,٦٨٢٤	١,١٥٦٨٨	١١٥	١٤,٧٩١٣	١,٠٦٣٧٢	١٩٨	-٠,٦٩٠- (غير دالة)
التجاوب الانفعالي	٨٥	١٧,٩١٧٦	١,٧٦٠٧٦	١١٥	١٨,٢٣٤٨	١,٦١٣١٦	١٩٨	-١,٣٢٢- (غير دالة)
الخوف من الإقدام	٨٥	٢١,٧٧٦٥	١,٩١٧١٩	١١٥	٢٢,٣٣٩١	٢,٢٨٦٠٦	١٩٨	-١,٨٤٠- (غير دالة)
الدرجة الكلية للمقياس	٨٥	٨٢,١٦٤٧	٥,٠٥٨٨١	١١٥	٨٣,٣٣٩١	٤,٧٢٥٦١	١٩٨	-١,٦٨٦- (غير

أبعاد الاقبال / الكف	ذكور			إناث			د. ح	قيمة(ت) ومستوى الدلالة
	ن	م	ع	ن	م	ع		
								دالة)
العمر	من ٢٠ سنه فأق			٢١ سنه فأكثر			د. ح	قيمة(ت) ومستوى الدلالة
	ن	م	ع	ن	م	ع		
القدرة على التحمل (الصلابة)	٨٩	١٣,٨٣١٥	١,٤٦٣٤٦	١١١	١٣,٨١٩٨	١,٥٤٤٤٨	١٩٨	٠,٠٥٤ (غير دالة)
التطلع إلى المتعة	٨٩	١٤,٧٣٠٣	١,٢٥٠١٣	١١١	١٤,٧٥٦٨	٠,٩٧٤٣٦	١٩٨	-٠,١٦٨ (غير دالة)
التجاوب الإنفعالي	٨٩	١٧,٩٤٣٨	١,٨٦٠٨٤	١١١	١٨,٢٢٥٢	١,٥١٧٦٨	١٩٨	-١,١٧٨ (غير دالة)
الخوف من الإقدام	٨٩	٢١,٩٨٨٨	٢,٢٦٨٨٣	١١١	٢٢,١٨٩٢	٢,٠٥٦٠٩	١٩٨	-٠,٦٥٤ (غير دالة)
الدرجة الكلية للمقياس	٨٩	٨٢,٥٨٤٣	٤,٨٦١٢٨	١١١	٨٣,٠٤٥٠	٤,٩٢٩٣٠	١٩٨	-٠,٦٦١ (غير دالة)

أبعاد الاقبال / الكف	ذكور			إناث			د. ح	قيمة(ت) ومستوى الدلالة
	ن	م	ع	ن	م	ع		
المستوى الدراسي	مدرسة (ثانوي فأقل)			جامعي			د. ح	قيمة(ت) ومستوى الدلالة
	ن	م	ع	ن	م	ع		
القدرة على التحمل (الصلابة)	٧٣	١٣,٩٠٤١	١,٣٨٦٠٩	١٢٧	١٣,٧٧٩٥	١,٥٧٣١٥	١٩٨	٠,٥٦٣ (غير دالة)
التطلع إلى المتعة	٧٣	١٤,٨٢١٩	١,٠٨٤٥٢	١٢٧	١٤,٧٠٠٨	١,١١٤٩٤	١٩٨	٠,٧٤٧ (غير دالة)
التجاوب الانفعالي	٧٣	١٨,١٦٤٤	١,٨٢٥٨٥	١٢٧	١٨,٠٦٣٠	١,٥٩٧٣٦	١٩٨	٠,٤١٠ (غير دالة)
الخوف من الإقدام	٧٣	٢٢,٠٨٢٢	٢,٤١٩٥٦	١٢٧	٢٢,١١٠٢	١,٩٨٨٩٧	١٩٨	-٠,٠٨٩- (غير دالة)
الدرجة الكلية للمقياس	٧٣	٨٣,١٢٣٣	٤,٧٤٩١١	١٢٧	٨٢,٦٧٧٢	٤,٩٨٣٩١	١٩٨	٠,٦٢٠ (غير دالة)

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الأبناء علي جميع أبعاد مقياس الإقبال / الكف السلوكي والدرجة الكلية وفقاً للنوع (ذكور؛ إناث)، حيث كان مستوي الدلالة أكبر من (٠,٠٥).

كذلك عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الأبناء على جميع أبعاد مقياس الإقدام / الكف السلوكي والدرجة الكلية وفقاً لعمر الأبناء (٢٠ سنه فأقل؛ ٢١ سنه فأكثر)، حيث كان مستوي الدلالة أكبر من (٠,٠٥).

وايضا لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الأبناء على جميع أبعاد مقياس الإقدام / الكف السلوكي والدرجة الكلية للمقياس وفقاً للمستوى الدراسي (ثانوي فأقل؛ جامعي فأكثر)، حيث كان مستوى الدلالة أكبر من (٠,٠٥).

تفسير النتائج:

إن عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط جميع أبعاد الاقدام / الكف السلوكي والدرجة الكلية وفقاً (للنوع) قد يرجع إلى أن الكف السلوكي ينشأ من صراع لاشعوري مكتسب من البيئة خلال مراحل الطفولة المبكرة (الخمس سنوات الأولى من العمر) ، فالعلاقة الأمنه للطفل والرعاية والاحتواء والتدعيم الارتباطي الإيجابي للوالدين يؤدي إلى الكفاءة الاجتماعية في سن (ثمان) سنوات وتقلل من الأثار السلبية للكف السلوكي ،أما العلاقة التي تبنى على النبذ والتوبيخ والإساءة وعدم الشعور بالأمان النفسي تعزز ظهور الكف السلوكي وتجنب المواقف الصعبة والمثيرة التي ممكن أن تُعزز القلق ، وتزداد شدة الميل إلى التجنب كلما اقترب الطفل من الهدف (Banadura,1961, 1973; Dollord & Miller , 1939,1960) ، ونظراً لأن الأبناء في البيئة السعودية ينشؤون في مناخ أمن نفساً وتربية إسلامية تبنى على الحب والتعاطف والود والتراحم والتفاهم والتفاعل الاجتماعي الإيجابي مع الوالدين وخارج نطاق الأسرة والتعامل بينهم بطريقة إيجابية وسوية سواء كانوا ذكور أو إناث مما يزيد من الثقة بالذات لدى الأبناء واستخدام استراتيجيات التقييم والمواجهة للضغوط بفاعلية والقدرة على إدارة المواقف الحياتية بنجاح وإيجابية ذلك بصرف النظر عن كون الابن ذكر أو أنثى ، فلا يوجد فروق واضحة بين الأبناء في الكف السلوكي وفقاً لنوع الابن ؛ (Helfinstein, Sarah, 2011, Moehler,et al,2007 ؛ الرهوي، ٢٠٠٢ ؛ عكاشة،٢٠٠٩).

وتتفق هذه النتيجة مع ما أكده هولز (Holmes ,Beth,2008) من تأثير البيئة الغير سوية التي تتصف بسوء المعاملة على الاستمرارية والانقطاع في الكف السلوكي بصرف النظر عن النوع

أو العمر أو التعليم .كما تتفق مع نتيجة دراسة جافير (Javier, 2011) التي توصلت إلى أن الكف السلوكي يتوسط العلاقة بين فجوة التبادل الثقافي وصراع التبادل الثقافي، وبصفة خاصة لدى المراهقين الذين يعانون من فجوات التبادل الثقافي في الميدان الأمريكي والذين يعانون عجزا في الكف السلوكي، كما أرجعت الباحثة عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الأبناء على جميع أبعاد مقياس الإقدام / الكف السلوكي والدرجة الكلية للمقياس وفقاً للعمر (٢٠ سنه فأقل ، ٢١ سنه فاكثر) ؛ والمستوى الدراسي أن الكف السلوكي يكون بمثابة استجابة وردة فعل يتم تعلمها خلال التنشئة الاجتماعية ، وهو ناتج عن سوء المعاملة الوالدية للطفل خلال السنوات الأولى من العمر وعدم الاحساس بالأمن النفسي الداخلي ، فهو اضطراب في وظيفة الأنا ناشئ عن الصراع الداخلي بين رغبات الهو والقانون الاجتماعي ، يرتبط باضطراب العلاقة بالموضوع خلال المراحل الأولى من نمو الطفل وتكوين شخصيته (Holmes,Beth,2008؛ خريبة ، صفاء ، ٢٠١٦) ؛ ومع وجود عينة البحث في بيئة مسلمة تتميز بالإيمان الراسخ وتطبيق المبادئ الدينية في الأسرة مما يعود على الأبناء بوجود تنشئة اجتماعية إيجابية ، واشباع احتياجاتهم النفسية والبيولوجية والاجتماعية ، التي تحقق الوصول إلى الهوية الذاتية والرضا عن الذات والآخرين والتواصل الإيجابي الفعال والإقدام على كل ما هو جديد دون خوف أو قلق (Jacob, Gitta, et al,2010 ؛ Eliza, 2008) , كما تؤثر البيئة الغير سوية التي تتصف بسوء المعاملة على الاستمرارية والانقطاع في الكف السلوكي بصرف النظر عن النوع أو العمر أو المستوي الدراسي (Holmes ,Beth,2008).

توصيات البحث:

١. إن تعرض الأمهات للضغوط النفسية الحياتية أمر لا مفر منه، وتعد الشفقة بالذات درعا واقيا لرعاية الذات والرأفة بها عند المرور بالأوقات والأزمات الصعبة، لذا ينبغي الاهتمام بإعداد برامج لتنمية الشفقة بالذات لدى الأمهات بهدف تعزيز القدرة الذاتية على الشعور بالرضا عن الحياة والتفاؤل وخفض القلق والاكتئاب مما يعود على الابناء إيجابيا.

٢. تعتبر الشفقة بالذات أحد المفاهيم الحديثة في علم النفس الإيجابي، لذا ينبغي الاهتمام بها وإعداد البرامج التي تنميها لدى الأبناء خلال فترة التنشئة الاجتماعية وخاصة خلال المرحلة التعليمية الأولى بصفتها الركيزة الأساسية في تكوين شخصية الطفل، فالاهتمام بتنمية الشفقة بالذات تعتبر منبئ قوي للوظائف النفسية الصحية للذات ودرعا واقيا من الشعور بالفشل وجلد الذات.

٣. ينبغي الاهتمام بإعداد برامج لتدريب الأمهات على كيفية التعامل الإيجابي مع الأبناء وتنشئتهم في بيئة سليمة يسودها الدعم النفسي والحوار الإيجابي والتقبل والبعد عن الاضطرابات النفسية التي تنبئ بالكف السلوكي عند مواجهة المواقف الصعبة.

بناء على ما سبق فقد أثار البحث الحالي بعض الأبحاث المقترحة التي تستحق الدراسة مثل:

١. الشفقة بالذات لدى الأمهات وعلاقتها بالقلق الاجتماعي والاكتئاب لدى الأبناء.

٢. فاعلية برنامج إرشادي لتنمية الشفقة بالذات وخفض مستوي الكف السلوكي لدى المراهقين.

٣. العلاقة بين الشفقة بالذات والاكتئاب والقلق لدى الشباب الجامعي.

٤. فاعلية برنامج إرشادي لتنمية الشفقة بالذات لدى مرضي سرطان الثدي.

٥. بحث العلاقة بين الشفقة بالذات لدى الزوجات وعلاقتها بالتوافق الزواجي.

٦. الشفقة بالذات وعلاقتها ببعض متغيرات الشخصية.

٧. دراسة العلاقة بين الشفقة بالذات والكف السلوكي والقبول / الرفض الوالدي.

المراجع

المراجع العربية:

خريبه ، صفاء .(٢٠١٦). مقياس الاقبال / الكف السلوكي . القاهرة : مكتبة الأنجلو.

الرهوى ، راجح.(٢٠٠٢). الحاجة الى الانتماء لدى المراهقين وعلاقتها بالقبول الاجتماعي ،كلية الآداب ،الجامعة المستنصرية.

الشهري، وفاء عبد الله ،وعثمان ، مريم صالح .(٢٠٢١). الوصمة النفسية وعلاقتهما بالقلق الاجتماعي والكف السلوكي لدي عينة من أبناء السجناء بمدينة جدة . المجلة العربية للآداب والدراسات الإنسانية. المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب ، مصر ، ٦ (٢١) يناير ، ٣٣٣ – ٣٩٠.

النواجحة، زهير عبد الحميد.(٢٠١٩). الشفقة بالذات لدي أمهات أطفال متلازمة داون في قطاع غزة ، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية ، الجامعة الإسلامية بغزة- شؤون البحث والدراسات العليا ، مج (٢٧) ، ع(٤) ، يوليو صص ٢١٧ – ٢٣٩.

عبد الرحمن ، محمد السيد . (٢٠٠٩). علم الأمراض النفسية والعقلية: الأسباب– الأعراض–التشخيص–العلاج. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

عبد الرحمن، محمد السيد ، العمري ، علي سعيد ، العاسمي ، رياض نايل ، و الضبع ، فتحي عبد الرحمن.(٢٠١٥). دراسة ميدانية لتقنين مقياس الشفقة بالذات علي عينات عربية . القاهرة ، دار الكتب الحديثة.

عبد العزيز ، سوزان ، ومحمد ، وجدان وديع .(٢٠١٩). الشفقة بالذات وعلاقتها بالمرونة النفسية لدي طالبات جامعة أم القري بالمملكة العربية السعودية . مجلة كلية التربية ، جامعة أسيوط ، ٣٥ (٤) ٥١٧ – ٥٥١.

عبد اللا ، محمد الصافي عبد الكريم.(٢٠١٩). دراسة استكشافية لتفاعل الشفقة بالذات والمرونة النفسية في خفض أعراض الإكتاب والشعور بالوحدة النفسية لدي أمهات الأطفال ذوي اضطراب التوحد. مجلة الإرشاد النفسي، ع (٥٨) ، ابريل، ٢٩٩ – ٢٣٧.

عبد المقصود ، أماني .(٢٠١٣). علم نفس النمو ، القاهرة ، مكتبة الانجلو المصرية.

العبيدي، عفراء.(٢٠١٧). الشفقة بالذات لدي طلبة الجامعة في ضوء بعض المتغيرات ، مجلة العلوم الاجتماعية ،(٢٦)، ٤١ – ٥٥.

عليوة، سهام علي عبد الغفار.(٢٠١٩). فعالية برنامج علاجي بالتقبل والالتزام في تنمية الشفقة بالذات لتخفيف (الإجهاد المدرك) ، الضغوط الحياتية لدي أمهات الأطفال مرضي الصرع ، مجلة التربية الخاصة ، جامعة الزقازيق ، كلية علوم الإعاقة والتأهيل . ع (٢٦) ، يناير، ٢٣٨ – ١٣٦.

عكاشة ، أحمد ، وعكاشة ، طارق.(٢٠٠٩). علم النفس الفسيولوجي. القاهرة: مكتبة الانجلو.

فرج عبد القادر طه (٢٠٠٩). موسوعة علم النفس والتحليل النفسي, ط١. القاهرة: مكتبة الانجلو.

فرويد ، سيجموند.(١٩٨٣). الكف والعرض والقلق . ترجمة : محمد عثمان نجاتي ، الطبعة الثالثة ، القاهرة ، دار الشروق.

القحطاني ، ظافر بن محمد بن حمد الشرمي.(٢٠٢٢). المرونة النفسية كمتغير معدل للعلاقة بين الشفقة بالذات والعزلة الاجتماعية لدي أمهات ذوي الإعاقة العقلية البسيطة بمدينة الرياض ، مجلة جامعة بيشه للعلوم الإنسانية والتربوية، ع (٣) ، مج ١٠، صص ١٦٠ – ١٨٤.

مختار، وحيد مصطفي .(٢٠١٧). دراسة استكشافية لتفاعل الشفقة بالذات في خفض الاكتئاب لدي أمهات الأطفال ذوي الإعاقة العقلية . مجلة كلية التربية، جامعة المنوفية،٢(٣) ، ٢ر– ٤١.

مخيمر ، عماد محمد . (٢٠٠٣). ادراك الأطفال للأمن النفسي من الوالدين وعلاقته بالقلق واليأس . دراسات نفسيه , مج ١٣ ، ع ٤، ص ص ٦١٣ – ٦٧٧.

مصطفى، حسن .(٢٠٠٤). الأسرة ومشكلات الأبناء ، ط٢ ، عمان، دار الفكر للطباعة والنشر.

ترجمة المراجع العربية:

Khariba, Safaa (2016). Measure of acceptance/behavioural adequacy. Cairo: Anglo Library.

Al-Rahwa, Rajeh (2002). The need for belonging among adolescents and its relationship to social acceptance, College of Arts, Al-Mustansiriya University.

Al-Shehri, Wafaa Abdullah, and Othman, Maryam Saleh. (2021). Psychological stigma and its relationship to social anxiety and behavioural desistance among a sample of children of prisoners in Jeddah. Arab Journal of Humanities and Literature. Arab Foundation for Education, Science and Arts, Egypt, 6 (21) January, 333 – 390.

Al-Nawajah, Zuhair Abdel Hamid (2019). Self-compassion among mothers of children with Down Syndrome in the Gaza Strip, Journal of the Islamic University for Educational and Psychological Studies, Islamic University of Gaza - Research and Postgraduate Studies Affairs, Vol. (27), No. (4), July, pp. 217-239.

Abdel Rahman, Mohamed Al-Sayed. (2009). Psychiatric and mental illnesses: causes - symptoms - diagnosis - treatment. Cairo: Zahraa Al-Sharq Library.

Abdel Rahman, Muhammad Al-Sayed, Al-Omari, Ali Saeed, Al-Asmi, Riyad Nayel, and Al-Dabaa, Fathi Abdel-Rahman. (2015). A field study to standardize the self-compassion scale on Arab samples. Cairo, Modern Book House.

Abdel Aziz, Suzan, and Mohamed, Wijdan Wadih. (2019). Self-compassion and its relationship to psychological flexibility among female students at Umm Al-Qura University in the Kingdom of Saudi Arabia. Journal of the Faculty of Education, Assiut University, 35 (4) 517 – 551.

Abdulla, Muhammad Al-Safi Abdul Karim. (2019). An exploratory study of the interaction of self-compassion and psychological flexibility in reducing symptoms of writing and feelings of psychological loneliness among mothers of children with autism disorder. Journal of Psychological Counselling, issue (58), April, 299-237.

Abdel Maqsoud, Amani (2013). Developmental Psychology, Cairo, Anglo-Egyptian Library.

Al-Obaidi, Afra (2017). Self-compassion among university students in light of some variables, Journal of Social Sciences, (26), 41-55.

Aliwa, Siham Ali Abdel Ghaffar (2019). The effectiveness of a therapeutic program with acceptance and commitment in developing self-compassion to reduce (perceived stress) and life pressures among mothers of children with epilepsy, Journal of Special Education, Zagazig University, Faculty of Disability and Rehabilitation Sciences. Issue (26), January, 238-136.

Okasha, Ahmed, and Okasha, Tariq. (2009). Physiological psychology. Cairo: Anglo Library.

Faraj Abdel Qader Taha (2009). Encyclopaedia of Psychology and Psychoanalysis, Cairo: Anglo Library.

Freud, Sigmund. (1983). Desistance, display and anxiety. Translated by: Muhammad Othman Najati, third edition, Cairo, Dar Al-Shorouk.

Al-Qahtani, Dhafer bin Muhammad bin Hamad Al-Sharmi. (2022). Psychological flexibility as a variable modifying the relationship between self-compassion and social isolation among mothers of people with mild mental disabilities in the city of Riyadh, Bisha University Journal of Humanities and Educational Sciences, issue (3), vol. 10, pp. 160-184.

Mukhtar, Waheed Mustafa (2017). An exploratory study of the interaction of self-compassion in reducing depression among mothers of children with mental disabilities. Journal of the Faculty of Education, Menoufia University, 2 (3), 2, 41.

Mukhaimer, Imad Muhammad. (2003). Children's perception of psychological security from parents and its relationship to anxiety and despair. Psychological Studies, Volume 13, Issue 4, pp. 613-677.

Mustafa, Hassan (2004). The Family and Children’s Problems, 2nd edition, Amman, Dar Al-Fikr for Printing and Publishing.

المراجع الأجنبية:

Akagun,R.(2019). An examination of the relationship between perceived parenting styles and self-compassion in Amenian group (Master's thesis, Egitim Bilimleri Enstitusu).

Andres G. Viana..(2011). Anxiety Sensitivity ,Behavioral Inhibtion, And Cognitive Biases As Risk Factors For Anxity : Cumulative, Incremental, And Mediated Influences, Adisseration Psychology, (PH.D. Doctoral),UMINumber:3483749.

Arnos,O.(2017).Perceived stress levels and levels of self-compassion of parcents of children with communication disorders (M.A) Illinois Stateity.

Bandura, A.(1961).Psychotherapy as a learning process .Psycho .Bull., 2, 143-157.

Bandura, A.(1973).Aggression: a social learning analysis. New York ,Prentice-hall.

Biederman ,Joseph, Hirshfeld-Becker, Dina R & Rosenbaum ,Jerrold.(2001). Lack of association between parental alcohol or drug addiction and behavioral inhibition in children, .The American Journal of psychiatry ,158. 10 : 1731 – 3.

Breines & Chen .(2012) .Self-compassion Increases Self-Improvement Motivation. Personality and Social Psychology Bulletin, 38(9),1133 – 1143.

Breines,J.& Chen,S.(2012). Self-compassion increases self-improvement. The Society for Personality and Social Psychology. 38(9),1133 -1143.

Brice, Chad S;.(2009). Behavioral inhibition and behavioral activation in college students: The effects of aversive control. West Virginia University.1471503.

Caver, s. C; & White, T. L.(1994). Behavioral inhibition behavioral activation , and affective responses to impending reward and punishment : The BIS/ BAS scales .Journal of personality and Social Psychology, 67, 319 – 333.

Dollard , J.;& Miller ; N.E .(1960). personality and psychotherapy: An Analysis in Terms of Kearning . Thinking and Cuiture. New York , Mc Grow- Hill.

Dollord , J., Doob; L.; Miller; M.; Mowrer; O. H. ; & Scars; R.(1939). Frustration and Aggression . New Haven ; Conn;: Yale University Press.

Enam,E.(2016).The relation between parental attitudes, Guilt,shame, and self-compassion and differentiation of guilt-prone and sham-prone individuals in terms of their responses and expectation:a mixed study,(Ph.D.).Middle East technical university.

Fillip, R.(2010). Rumination and worry as mediarors of the relationship between self-compassion and depression and anxiety, 48,757 – 761.

Gelfond,D ; Jenson,W& prew,C.(1997). Understanding child behavior disorder. New York: Harcourt brace college publishers.

Germer,C; & Neff,K.(2013).Self-compassion in clinical practice. Journal of clinecal of psychology, 69(8), 856 867.

Goetz,J;Keltner,D;& Simon-Thomas,E.(2013).Compassion: An evolutionary analysis and empirical review. Psychological Bulletin,136,351-374.

Helfinstein , Sarah M.(2011). Neural correlates of approach and avoidance learning in behavioral inhibition,(Ph.D) university of Maryland, College park,3495568.

Helfinstein , Sarah M.(2011). Neural correlates of approach and avoidance learning in behavioral inhibition,(Ph.D) university of Maryland, College park,3495568.

Holmes, Beth Cerrito.(2008). Continuity and discontinuity in behavioral inhibition :Influences of a maltreating environmen.(Ph.D) University of Rochester, Dept of Clinical and Social Sciences in psychology ,New York.

Holmes, Beth Cerrito.(2008). Continuity and discontinuity in behavioral inhibition :Influences of a maltreating environmen.(Ph.D) University of Rochester, Dept of Clinical and Social Sciences in psychology ,New York.

Holmes, Beth Cerrito.(2008). Continuity and discontinuity in behavioral inhibition :Influences of a maltreating environmen.(Ph.D) University of Rochester, Dept of Clinical and Social Sciences in psychology ,New York.

Jacob, Gitaa A; Lieb, Klaus & Tuscher, Oliver ;.(2010). Impulsivity in Borderline Personality Disorder: Impairment in Self-Report Measures, but Not Behavioral Inhibition psychopathology 43 (3), 8 – 180.

Johnson, S .L; Turner, R . J; & Iwata, I.(2003). BIS/BAS levels and psychiatric disorder : An epidemiological study .Journal of psychopathology and Behavioral Assessment, 25, 25 – 36.

Junglin Ha& Park Soo Hyun. (2020). The Effects of Behavioral Inhibition and Expressed Emotion on Depression and Anxiety: The Moderated Mediating Effect of Self-Compassion, Clinical Psychology in Korea.6(4),PP.283 -307.

Kalnins,G.(2015). A journey With self- compassion: exploring self- compassion Within the context of the Chistian faith (M.A) Trinity Western university.

Longe, O; Maratos, F. Gilbert, P. Evans, G; Volker ,F; Rockliff, H. & Rippon ,G.(2006). Having a word with yourself: Neural correlates of self-criticism self-reassurance. Neuroimaging. (49), 1849 – 1856.

Luna, J. Javier.(2011). The Mediating Effect of Behavioral Inhibition on the Relation between Acculturation Stress and Parent-Adolescent Conflict in a sample of Hispanic Families, press the Esdape key to close, Seattle pacific University , 3466792.

Mahler, M. S. , Pine, F. and Bergman, A. (1975). the psychological birth of the human infant. New York : basic book.

Meital,R. (2014). Ethnography of group in Self-compassion. (M.A) Faculty of Education. University of Haifa.

Moehler, E. Kagan, P. Parzer, R .Brunner, C. Reck ,A. Wiebel & L. Poustka , F. Resch .(2007). Childhood Behavioral Inhibition and Maternal Symptoms of Depression. Psychopathology ;40:446–452

Moreira, H; Gouveia, M.J;Carona, Silva, N; &Canavarro, M.C.(2015).Maternal attachment and children's quality of life: The mediating role of self-compassion and parenting stress . Journal of Child and Family Studies, 24(8),2332-2344.

Morley,R.H.(2015).Violent criminality and self-compassion .Aggression and violent behavior, 24,226 – 240.

Muris ,P; & Ollendick, T. H. (2005). The role of temperament in the etiology of child psychopathology. Clinical Child and Family psychology Review, 8, 271 – 289.

Muris, Peter; .(2006). Underlying Personality Characteristics of Behavioral Inhibition in Children .child psychiatry and Human Development, 36.(4), 437 – 45.

Muris, Peter; Van Brakel ;Anna M; l .(2011). Behavioral Inhibition as a Risk Factor for the Development of Childhood Anxiety Disorders: A Longitudinal Study. Journal of Child and Family Studies, 20. 2 : P, 157-170.

Neef,K and Costigan,A.(2014).Self-Compassion, Wellbeing and Happiness. Psychologie in Osterreich, 2(3), 114- 119.

Neff, Kristin & Ross Vonk.(2009).Self-compassion Versus Global Self-Esteem: Two Different Ways of Relating to Oneself, Journal of Personality,Vol,77:1,PP;23-50.

Neff,K,D.(2003).Self-compassion : An alternative conceptualization of healthy attitude toward oneself. Self and Identity,2,2, 85- 102.

Neff,K; & Faso,D.(2015).Self-compassion and well-being in parents of children with autism. Mindfulness, 6(4),938-947. Doi:10.007/12671-014-0359-2.

Nemati,S; Shojaeian, N; Martinez-Gonzalez,A. E; Hosseinkhanzadeh,A.A; Katurani, A; & Khiabani,I.(2022).Maternal acceptance-rejection, self-compassion and empathy in mothers of children with intellectual and developmental disabilities. International Journal of Developmental Disabilities, 68(2),102 -106.

Nigg, J. T. (2006) .Temperment and developmental psychopathology . Journal of Child psychology and psychiatry, 47, 395 -422.

Potter, Alexandra S &Newhouse, Paul A ;.(2004). Effects of acute nicotine administration on behavioral inhibition in adolescents with attention-deficit/hyperactivity disorder. Psycharmacology, 176,2: 182 – 94.

Potter, R. Yap, K. and Schuster, S.(2014). 'Self-compassion mediates the relationship between parental criticism and social anxiety', in International Journal of Psychology and Psychological Therapy, Asociacion de Analisis del Comportamiento, Spain, vol. 14, no. 1, pp. 33-43 ISSN: 1577-7057.

Pouria, Heidari & Mohtaram, Nemattavousi.(2021). Behavioral Inhibition/Activation Systems and Self-Esteem with Depression: The Mediating Role of Social Anxiety. Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy (39), PP.375–389 .

Psychogiou,L;L; Legge,K;Parry,E; Mann,J; Nath,S; Ford,T & Kuyken,W.(2016).Self-compassion and Parnting in Mothers and Fathers With Depression. Springer, 1 – 13.

Ran Guangming ; Zhang, Qi,& Huang Hao.(2018). Behavioral inhibition system and self-esteem as mediators between shyness and social anxiety ,Psychiatry Research,(270),PP 568 – 573.

Stuntzner, S. Hartley,M.(2015).Balancing Self-compassion with Self-advocacy: A New Approach for persons with Disabilities Learning to Self-advocate. American Psychotherapy Association.

Viana, A.G.(2011).Anxiety sensitivity, behavioral inhibition, and cognitive biases as risk factors for anxiety: Cumulative,incremental, and mediated influences.

White,L.K; Degnan,K.A; Henderson,H.A; Perez-Edgar,K; Walker,O.L;Shechner,T; & Fox,N.A.(2017).Development relations among behavioral inhibition, anxiety,and attention biases to threat and positive information. Child Development,88(1),141-155

Xinyin Chen, Rui Fu, Dan Li, Huichang Chen, Zhengyan Wang, Li Wang.(2020). Behavioral Inhibition in Early Childhood and Adjustment in Late Adolescence in China, Child Development , (92) , 3, PP. 994.

Yueping Chen .(2023). The relationship between implicit self-esteem and the level of self-reported Behavioral Activation System (BAS) and Behavioral Inhibition System (BIS),Psychology Education and Rehabilitation Counseling,(171), PP:4.

المظاهر الحضارية للضِيافة في مكة قبل الإسلام (٤٥٠-٦١٠م)

Cultural Manifestations of Hospitality in Makkah before Islam (450-610 AD)

إعداد

د. عبد الله بن عويض العتيبي

أستاذ التاريخ القديم المشارك

قسم التاريخ والحضارة – كلية العلوم الاجتماعية –

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

Dr. ABDULLAH BIN OWAIDH ALOTAIBI

Associate professor of Ancient History

Department of History and Culture - College of Social Sciences Imam Muhammed Bin Saud Islamic university

Email: aoqalotaibi@imamu.edu.sa

DOI:10.36046/2162-000-019-010

المستخلص

عُرف عن العرب القِرى: أي إطعام الأضياف، فالجود حُلّة يتفاخر بها العرب، وقد تنوّعت طرقهم في كسب الأضياف، فبعضهم أوقد نارًا ليراها الأضياف فيستدلّون بها على المنزل، وتُسمّى هذه النار بـ(نار القِرى)، وبعضهم يُرسل من ينادي في الناس، وكذلك الحال بالنسبة لأوقات الضيافة فبعضها دائمة، وأخرى تتعلّق بالمناسبات الخاصة أو الدينية.

ولمكة المكرمة خاصية على كل المدن – لوجود الكعبة المشرفة– لذلك فمن يتولى أمر مكة؛ تكون له عناية بالمسجد الحرام، وبمن يفد إليه لأداء الحج، ومن ذلك العناية بالسقاية والرفادة، وهي تقديم الشراب والطعام لضيوف الرحمن؛ مما أسهم في وجود مظاهر حضارية للضيافة في مكة قبل مجيء الإسلام، وهو ما ستتناوله الدراسة الحالية بالبحث.

وتهدف الدراسة الحالية إلى: إبراز المظاهر الحضارية للضيافة في مكة قبل الإسلام، ومن أهمها صفة الكرم التي تميّز بها أهل مكة، حيث حرصوا على جلب أنواع من الأطعمة، فضلًا عن توفير ما تحتاجه تلك الأطعمة من أواني طبخ وشرب، سواء كانت مصنوعة من المعادن أو الفخار، كما استقدموا معها الطبّاخين والصنّاع، وتعلّم منهم أهل مكة بعض الصناعات المهمة في الضيافة، حتى تُوطّن في مكة، وتكون الخدمة أكثر جودة لإشراف مكة المباشر عليها.

ونتيجة للتوسّع في الضيافة، نجد بأن من مظاهرها: المساكن – من حيث أحجامها، وتزيينها بالأثاث– وتوفير الأمن والصحة؛ مما أسهم في تنوع سكان مكة بغرض العمل أو التجارة أو الإقامة في مكة نتيجة للتنظيم الذي قام به أهلها.

الكلمات المفتاحية: المظاهر الحضارية –الضيافة – مكة —— قبل الإسلام.

Abstract

The Arabs were known for the villages, meaning feeding the guests. Generosity is a quality that the Arabs brag about, as the methods of winning guests varied. Some of them lit a fire so that the guests could see it and guide it to the house. This fire is called the village fire. Some of them sent someone to call out to the people. The same applies to times of hospitality, some of which are permanent, and others related to special or religious occasions.

The Holy City of Mecca has an advantage over all cities - due to the presence of the Holy Kaaba - so whoever takes charge of the affairs of Mecca will have care of the Sacred Mosque, and of those who come to it to perform the Hajj, and this care includes watering and providing food, which is providing drink and food to the guests of the Most Merciful; Which contributed to cultural manifestations of hospitality in Mecca before Islam, and is the subject of the current study.

The study aims to highlight the cultural aspects of hospitality in Mecca before Islam, the most important of which is the generosity that characterized the people of Mecca, as they were keen to bring types of foods, and what those foods needed in terms of cooking and drinking utensils, whether they were made of metal or pottery. This is not Not only did they bring cooks and craftsmen with them, and the people of Mecca learned from them some important industries in hospitality, until they were settled in Mecca, and the service would be of better quality due to Mecca's direct supervision over it.

As a result of the expansion of hospitality, we find that its manifestations include residences - in terms of their sizes, their decoration with furniture - and the provision of security and health; Which contributed to the diversity of the population of Mecca for the purpose of work, trade, or residence in Mecca as a result of the organization carried out by its people.

Keywords: cultural aspects - hospitality - Mecca - before Islam.

المقدمة

الحمد لله وحده، والصلاة والسلام على أشرف خلق الله، نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين، أما بعد:

فقد نالت مكة مكانة خاصة منذ نشأتها، ففيها بيت الله الحرام، ويفد إليها الناس من كل فج لأداء مناسك الحج منذ دعوة إبراهيم عليه السلام في قوله تعالى: ﴿وَأَذِّن فِى ٱلنَّاسِ بِٱلْحَجِّ يَأْتُوكَ رِجَالًا وَعَلَىٰ كُلِّ ضَامِرٍ يَأْتِينَ مِن كُلِّ فَجٍّ عَمِيقٍ ﴿٢٧﴾﴾ [سورة الحج:٢٧].

لذلك فقد اقتضى الحج قبل الإسلام – وما يترتب عليه من البقاء في مكة أيامًا معدودات – ضيافة تلك الجموع من الحجيج، ومن ذلك: إعداد المسكن، والمأكل، وتوفير الأمن، والصحة، والحماية لضيوف بيت الله الحرام، وسنّ القوانين التي تكفل راحتهم.

ومن هنا تأتي أهمية الدراسة الحالية؛ لإبراز المظاهر الحضارية للضيافة في المجتمع المكي، وربما ساعد على ذلك مكانة مكة عند عرب الجزيرة العربية، حيث أضحت ملاذًا آمنًا لهم عند الأزمات، وحظيت بالعناية الإلهية التي بلغت ذروتها مع ولادة النبي الكريم في عام الفيل، وتسلّط الدراسة الضوء على مكة قبيل البعثة النبوية الكريم ﷺ.

وتتمثّل حدود الدراسة الزمانية في فترة حكم قريش من عهد قصي بن كلاب حتى البعثة النبوية (٤٥٠-٦١٠م)، وهي فترة يبرز فيها تاريخ مكة بشكل أكثر وضوحًا، حيث شهدت العديد من الأعمال التي تهتم بتنظيم مكة وتهيئتها لاستقبال الحجيج، ومن ذلك السقاية والرفادة التي تتعلّق بموضوع الدراسة.

أما الحدود الموضوعية فتتمثّل في الضيافة وما يترتّب عليها من مظاهر حضارية في مكة، حيث استدعت الضيافة توفير الطعام والشراب، وبناء المسكان الواسعة وتزيينها بأفخم الأثاث، وقد ترتّب على هذا الأمر استحداث وظائف جديدة؛ أدّت إلى استقدام أو هجرة عناصر سكانية للإقامة في مكة للعمل أو التجارة.

واشتملت الدراسة على تمهيد ومحورين:

التمهيد يشمل: ١– الضيافة في القرآن. ٢– الضيافة في النقوش.

أما المحور الأول: فالضيافة في مكة ويتضّمن المواضيع الآتية:

- أنواع الضيافة في مكة.
- أشهر من قام بالضيافة في مكة.

المحور الثاني: الآثار الحضارية للضيافة في مكة ويمكن تقسيمه إلى:

١– مظاهر حضارية مرتبطة بالضيافة في مكة.

- الأطعمة والأشربة في مكة.
- الأدوات والأواني المستخدَمة في الضيافة.
- العناصر البشرية المستخدَمة في مكة لغرض الضيافة.
- مساكن وأثاث أهل مكة المستخدَم في الضيافة.
- الطِّيب المستخدَم في الضيافة.

٢– آثار حضارية لها دور في وجود الحجاج والضيوف.

- الأمن.
- الصحة.

الخاتمة وتحوي أهم النتائج والتوصيات.

ويمكن تحديد أسئلة البحث في المظاهر الحضارية للضيافة بمكة على النحو الآتي:

ما المظاهر الحضارية للضيافة في مكة قبل الإسلام؟ وللإجابة عن السؤال الرئيس لا بد من الإجابة عن الأسئلة الفرعية الآتية:

- **ما أنواع الضيافة التي عرفها أهل مكة؟**
- **من أشهر من قام بالضيافة في مكة؟**
- **ما الأطعمة والأشربة في مكة؟**
- **هل استقدم أهل مكة عناصر بشرية للقيام بأعمال الضيافة؟**
- **هل هيّأ أهل مكة منازلهم لاستقبال الضيوف؟**

تمهيد:

الضيافة موروث اجتماعيّ يوضح التكافل بين البشر، ولهذه الصفة الحميدة جذورها التاريخية عبر العصور التاريخية، فالكرم جامع لمكارم الأخلاق، وقيل: إن أصل المحاسن كلها الكرم؛ لذلك اقترن الجود والكرم بالإيمان لأنه يصدر بانشراح الصدر(١). وسيتناول التمهيد أهم المصادر التي ذكرت الضيافة، ومنها: القرآن الكريم، والنقوش التي تمثّل الشاهد على تلك العصور التاريخية القديمة.

١. الضيافة في القرآن الكريم:

وردت مادة (كرم) - بمشتقاتها المختلفة- (٤٧) مرة في القرآن الكريم(٢)، والكرم والجود والسخاء مترادفات التصقت بالضيافة، وهي من الخصال الحميدة التي ذكرها القرآن، عندما ذكر

(١) حلبي، سمير حسين، الكرم والجود والسخاء، ط١، دار الصحابة للتراث، مصر، ١٤٠٨هـ، ص ٧- ١٣.

(٢) سورة النساء، الآية: ٣١، وسورة الأنفال، الآيتان: ٤، ٧٤، وسورة يوسف، الآيتان: ٢١، ٣١، وسورة الإسراء، الآيات: ٢٣، ٦٢، ٧٠، وسورة الأنبياء، الآية: ٢٦؛ وسورة الحج، الآيتان: ١٨، ٥٠، وسورة المؤمنون، الآية: ١١٦، وسورة الفرقان، الآية: ٧٢، وسورة النور، الآية: ٢٦، وسورة الشعراء، الآيتان: ٧، ٥٨، وسورة النمل، الآية: ٢٩، وسورة لقمان، الآية: ١٠، وسورة الأحزاب، الآية: ٣١، وسورة سبأ، الآية: ٤، وسورة يس، الآيتان: ١١، ٢٧، وسورة الصافات، الآية: ٤٢، وسورة الدخان، الآيتان: ١٧، ٤٩، وسورة الذاريات، الآية: ٢٤، وسورة الرحمن، الآية: ٧٨، وسورة الواقعة، الآيتان: ٤٤، ٧٧، وسورة الحديد، الآيتان: ١١، ١٨، وسورة الحاقة، الآية: ٤٠، وسورة المعارج، الآية: ٣٥، وسورة عبس، الآيتان: ١٣، ١٦، وسورة التكوير، الآية: ١٩،

الله سبحانه وتعالى قصص الأنبياء – عليهم الصلاة والسلام– وأخلاقهم التي طبّقوها، وخلّد الله هذه الصفة الكريمة في كتابه لتكون موضع اقتداء، وسيتناول هذا الموضع الآيات التي أشار فيها القرآن إلى ضيافة الأنبياء على النحو الآتي:

أ– ضيافة إبراهيم عليه السلام:

ذُكر في العديد من الآيات ضيافة نبي الله إبراهيم عليه السلام ومن ذلك قوله تعالى: ﴿وَنَبِّئْهُمْ عَن ضَيْفِ إِبْرَٰهِيمَ ۝٥١﴾ [سورة الحجر:٥١]، وقوله تعالى: ﴿هَلْ أَتَىٰكَ حَدِيثُ ضَيْفِ إِبْرَٰهِيمَ ٱلْمُكْرَمِينَ ۝٢٤ إِذْ دَخَلُوا۟ عَلَيْهِ فَقَالُوا۟ سَلَٰمًا ۖ قَالَ سَلَٰمٌ قَوْمٌ مُّنكَرُونَ ۝٢٥ فَرَاغَ إِلَىٰٓ أَهْلِهِۦ فَجَآءَ بِعِجْلٍ سَمِينٍ ۝٢٦ فَقَرَّبَهُۥٓ إِلَيْهِمْ قَالَ أَلَا تَأْكُلُونَ ۝٢٧﴾ [سورة الذاريات:٢٤-٢٧].

ب– ضيافة لوط عليه السلام:

قال تعالى: ﴿وَلَمَّا جَآءَتْ رُسُلُنَا لُوطًا سِىٓءَ بِهِمْ وَضَاقَ بِهِمْ ذَرْعًا وَقَالَ هَٰذَا يَوْمٌ عَصِيبٌ ۝٧٧ وَجَآءَهُۥ قَوْمُهُۥ يُهْرَعُونَ إِلَيْهِ وَمِن قَبْلُ كَانُوا۟ يَعْمَلُونَ ٱلسَّيِّـَٔاتِ ۚ قَالَ يَٰقَوْمِ هَٰٓؤُلَآءِ بَنَاتِى هُنَّ أَطْهَرُ لَكُمْ ۖ فَٱتَّقُوا۟ ٱللَّهَ وَلَا تُخْزُونِ فِى ضَيْفِىٓ ۖ أَلَيْسَ مِنكُمْ رَجُلٌ رَّشِيدٌ ۝٧٨﴾ [سورة هود:٧٧-٧٨].

وقال تعالى: ﴿وَجَآءَ أَهْلُ ٱلْمَدِينَةِ يَسْتَبْشِرُونَ ۝٦٧ قَالَ إِنَّ هَٰٓؤُلَآءِ ضَيْفِى فَلَا تَفْضَحُونِ ۝٦٨ وَٱتَّقُوا۟ ٱللَّهَ وَلَا تُخْزُونِ ۝٦٩﴾ [سورة الحجر:٦٧-٦٩].

وقال تعالى: ﴿وَلَقَدْ رَٰوَدُوهُ عَن ضَيْفِهِۦ فَطَمَسْنَآ أَعْيُنَهُمْ فَذُوقُوا۟ عَذَابِى وَنُذُرِ ۝٣٧﴾ [سورة القمر:٣٧].

ج– الضيافة في عصر موسى عليه السلام:

كما كانت الضيافة موجودة في عصر موسى عليه السلام وقد أوضحت الآية الكريمة في سورة الكهف ذلك، عندما طلب موسى والخضر من أهل القرية أن يضيّفوهما، وفيها إنكار من موسى عليه السلام عندما لم يؤدوا واجب الضيافة، قال تعالى: ﴿فَٱنطَلَقَا حَتَّىٰٓ إِذَآ أَتَيَآ أَهْلَ قَرْيَةٍ ٱسْتَطْعَمَآ أَهْلَهَا فَأَبَوْا۟ أَن يُضَيِّفُوهُمَا فَوَجَدَا فِيهَا جِدَارًا يُرِيدُ أَن يَنقَضَّ فَأَقَامَهُۥ ۖ قَالَ لَوْ شِئْتَ لَتَّخَذْتَ عَلَيْهِ أَجْرًا ۝٧٧﴾ [سورة الكهف:٧٧].

=وسورة الانفطار، الآيتان: ٦، ١١، وسورة الفجر، الآيتان: ١٥، ١٧، وسورة العلق، الآية: ٣.

د- الضيافة في عصر يوسف عليه السلام:

مما يبيّن الضيافة في عصر نبي الله يوسف عليه السلام قوله تعالى: ﴿وَلَمَّا جَهَّزَهُم بِجَهَازِهِمْ قَالَ ٱئْتُونِى بِأَخٍ لَّكُم مِّنْ أَبِيكُمْ ۚ أَلَا تَرَوْنَ أَنِّىٓ أُوفِى ٱلْكَيْلَ وَأَنَا۠ خَيْرُ ٱلْمُنزِلِينَ ﴿٥٩﴾﴾ [سورة يوسف:٥٩].

ومن خلال الآيات السابقة؛ يتضح أن الضيافة من سُنن المرسلين، وأن القرآن حثّ عليها، وأن هذه الخُلّة استمرت لدى العرب قبل الإسلام وبعد بعثة النبي الكريم ﷺ.

٢. الضيافة في النقوش:

لم تسعف المصادر بذكر الأنواع المتعددة من الضيافة في مكة قبل عهد قريش، ومن خلال النقوش – وهي الشاهد الباقي لعصور ما قبل الإسلام- يتبين فيها ذكر الضيافة وأنها كانت متنوّعة، من حيث الوقت والمكان والمناسبة، ومن تلك النقوش على سبيل المثال لا الحصر:

أ- نقوش دينية(١):

ومنها نقش لحياني ويُشير إلى تقديم الزكاة، وهي إطعام يقدّم للمعبود [.../ ح ج ج و/ ه ن ق/ و ه غ ن ي و/ ب ب ت ه م. / و أ ط ل و/ ب ه م ص د/ ط ل ل/ ل ذ غ ب ت] = حجوا على نوق واغتنموا بيتهم ../ (للإله) خرج وقدموا بالجبل العالي زكاة (تقدمه) للإله ذو غيبت(٢).

وكانت القرابين التي تقدّم متنوّعة، سواء كانت من ذوات الأرواح كالإبل [ح ج ج و/ و أ ط ل و/ ه ن ق/ ب ه م ص د] حجوا وقدموا النوق بالجبل العالي. أو من الأشياء العينية مثل

(١) الضيافة الدينية أو النذور التي تقدم للمعبودات؛ تدخل في جملة الضيافة من باب الإطعام؛ لأن من سيأكل تلك الأطعمة هم الحضور من سَدنة المعبودات أو غيرهم. الباحث.

(٢) قدرة، حسين – صدقة، إبراهيم، "ملامح من طقوس الحج عند عرب شمال الجزيرة العربية قبل الإسلام من خلال نقوشهم"، مجلة أبحاث اليرموك، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، مج ٢٣، ع٢، جامعة اليرموك، الأردن، حزيران ٢٠٠٧م، ص٦٧٠.

التمثال أو المحار ومن ذلك [... ق ر ب و/ ه م ح ر و ل ذ غ ب ت] = حجوا وقدموا المحار (للإله) ذغبت [١].

وكان تقديم الأطعمة في أماكن العبادة شبه منتشر عند العرب؛ إذ ورد عنها إشارات في نقوش اليمن القديم أيضًا [٢].

ومن ذلك في مكة قبل فترة الدراسة، تقديم الهدايا للبيت، حيث تُوضع في جبّ أو خزانة [٣] على يمين الداخل الكعبة[٤]، إضافة إلى ما يُقدّم من ذبح وهو المرتبط بالطعام داخل مكة [٥].

ب–نقوش تتعلّق بضيافة الأشخاص:

كما ورد في نقش صفوي لفظ الضيافة [ع ل ج ب ن ش ن ف ب ن ا ع ز م ب ن ف ر ز ل و ع ج ز ت ه س م ي ف ض ي ف ع ل ج ل ف] = لعلج بن شنف بن أعزل بن فرزل والسماء لم تمطر، كان ضيفًا على جلف[٦].

---

(١) قدرة، حسين – صدقة، إبراهيم، "ملامح من طقوس الحج"، ص٦٧٠.

(٢) الصلوى، هديل يوسف محمد، نقوش الإهداءات في اليمن القديم: الإهداءات البشرية أنموذجًا: دراسة استقرائية تحليلية، ط١، نور حوران للدراسات والنشر والتراث، دمشق، ٢٠٢٠م، ص ١١٢– ١١٨.

(٣) الجب أو خزانة الكعبة: توجد في بطن الكعبة عن يمين الداخل جب يكون فيه ما يهدي للكعبة من مال وحلية. انظر، الذهبي، شمس الدين أبو عبد الله محمد بن أحمد بن عثمان بن قَايْماز (ت ٧٤٨هـ)، سير أعلام النبلاء، دار الحديث، القاهرة، ١٤٢٧هـ/٢٠٠٦م، (١/١٧٥)؛ ابن ضياء، حمد بن أحمد بن الضياء محمد القرشي العمري المكي الحنفي، بهاء الدين أبو البقاء (ت ٨٥٤هـ)، تاريخ مكة المشرفة والمسجد الحرام والمدينة الشريفة والقبر الشريف، تحقيق، علاء إبراهيم، أيمن نصر، ط٢، دار الكتب العلمية – بيروت / لبنان، ١٤٢٤هـ – ٢٠٠٤م، ص ٩٥.

(٤) دلو، برهان الدين، جزيرة العرب قبل الإسلام، ط٢، دار الفارابي، بيروت، ٢٠٠٤م، ص ٦٤٤.

(٥) دلو، برهان الدين، جزيرة العرب قبل الإسلام، ص ٦٤٤.

(٦) الحاج، علي عطاالله – النعيمات، سلامة صالح، "الحياة الاجتماعية عند الصفويين والثموديين كما صورتها كتاباتهم"، المجلة الأردنية للتاريخ والآثار، مج ١٤، ع٣، ٢٠٢٠م، ص ٧٨.

وفي نقش صفوي آخر: [ل ع م ب ن ظ ن ا ل و ت ش و ق ا ل ح م ه ظ ن ا ل ف ه ل ت ا د ب ل ه ح ل و و ا خ ت ه ر خ ل ت] وقراءته: لعم بن ظن ال وتشوق إلى حمية ظن ال فيا اللات، وقدّم له الطعام هو وأخته أو دعوه إلى الطعام [١].

ت–نقوش تتعلق بالضيافة الرسمية أو ضيافة الوفود:

ومما يمثّل هذا النوع من الضيافة، أحد نقوش جبل العقلة – وهو جبل قريب من شبوة – وتحديدًا في نقش العزيلط، الذي أُستقبل فيه زعماء ورؤساء العرب في احتفال تنصيبه ملكًا لحضرموت في حصن آنود، وكان من ضمن الحضور عشر نساء قرشيات [٢].

كما ذكرت المصادر ضيافة رسمية أخرى في اليمن بعد طرد الأحباش في عهد سيف بن ذي يزن، وكان وفد مكة برئاسة سيد مكة عبد المطلب بن هاشم القرشي جد النبي الكريم [٣] ضمن الحضور العربي المشاركين في التهنئة بهذا الانتصار[٤].

(١) الحاج، علي عطاالله – النعيمات، سلامة صالح، "الحياة الاجتماعية عند الصفويين والثموديين"، ص ٧٨.

(٢) جواد علي، المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام، ط١، آوند دانتس للطباعة والنشر- مكتبة جرير، ١٤٢٧هـ/٢٠٠٦م، (١٤١/٢)؛ سلامة، عواطف أديب، "المرأة القرشية مكانتها وتجارتها"، مجلة العلوم العربية والإنسانية، مج٤، ع ٢، جامعة القصيم، رجب ١٤٣٢هـ/يوليو ٢٠١١م، ص ٧٥٧.

(٣) كما اشتمل وفد مكة على مجموعة من رجالات مكة المعروفين أمثال: أمية بن عبد شمس، وعبد الله بن جدعان، وأسد بن خويلد بن عبد العزى. ينظر: محمد بيومي مهران، تاريخ العرب قبل الإسلام، ط٢، دار المعرفة الجامعية، مصر، ١٤٢٧هـ، ص ٣٤٦.

(٤) ابن سعد، محمد بن سعد بن منيع الهاشمي (ت٢٣٠هـ)، الطبقات الكبرى، راجعه وعلّق عليه، سهيل كيالي، ط١، دار الفكر، بيروت، ١٤١٤هـ/١٩٩٤م، (٥٦/١)؛ ابن قتيبة، المعارف، ص ٦٣٨؛ الألوسي، بلوغ الأرب، (٢٦٦/٢- ٢٦٩)؛ الديار بكري، حسين بن محمد الحسن، تاريخ الخميس في أنفس نفيس، القاهرة، ١٣٠٢هـ، ص ١٧١- ١٧٢.

المحور الأول: الضيافة في مكة:

ذُكر سابقًا مكانة مكة عند العرب؛ لوجود الكعبة التي يحجّ إليها العرب – بالرغم من اختلاف عباداتهم الوثنية– وبعد أن آلت أمور مكة إلى قصي بن كلاب، قام بتغييرات عديدة في مكة، وربما كان ذلك لنشأته في ديار بني عذرة [١]، ومعرفته لبعض الأنظمة التي كانت في شمال بلاد العرب، حيث أضاف العديد من الترتيبات والخطط في مكة التي لم تكن موجودة قبل ذلك[٢].

حيث قسّم مكة إلى أحياء، وأنزل قومه بطحاء مكة ولم يكن بها سكن غير الكعبة، وأقام دار الندوة لتكون مقرًّا للحكومة الجديدة [٣]، وهي تشبه الأكليسيا في أثينة، أو السناتو في روما[٤].

---

(١) تقع ديار بني عذرة شمال وادي القرى بين الحجاز والشام. يُنظر: جواد علي، المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام، (٤/٢٥١)؛ مؤنس، حسين، أطلس تاريخ الإسلام، ط١، الزهراء للإعلام العربي، القاهرة، ١٤٠٧هـ/١٩٨٧م، ص ٥٥، ٥٨– ٥٩.

(٢) يبدو أن قصي ربما كان على اطّلاع بالتنظيم الروماني لمدينة روما التي اشتهرت بتخطيطها؛ حتى قيل: (كل الطرق تؤدي إلى روما)، وربما كان على علم بمجلس الكابيتول، أو مجلس الشيوخ الروماني، ودوره في تنظيم الحياة السياسية والاقتصادية والاجتماعية؛ لذلك قسّم مكة إلى أحياء لسكن قومه، وبنى دار الندوة لتكون بمثابة مجلس الشيوخ.

(٣) من أهم الأعمال التي أُستحدثت بمكة، كان يحضرها أبناء قصي بن كلاب ومن بلغ سن الأربعين، ولم تكن قراراتها ملزمة إلا إذا وقع فيها الإجماع من الجميع، وهذه الدار كانت بمثابة مجلس شورى في مكة، تُناقش فيها الأمور المهمة. يُنظر: الصابون، أحمد محمود، "دراسة تاريخية وحضارية حول قصي بن كلاب الجد الرابع للرسول ﷺ"، بحث مقدم إلى ندوة مكة المكرمة عاصمة للثقافة الإسلامية، جامعة أم القرى، ١٤٢٦هـ، ص ٢٠٩– ٢١١.

(٤) سالم، السيد عبد العزيز، تاريخ العرب قبل الإسلام، مؤسسة شباب الجامعة، مصر، (د.ت)، ص ٣١٥.

أ- أنواع الضيافة في مكة:

تنوّعت أساليب الضيافة والإطعام في مكة لتنوّع زوراها، حيث كان هناك ضيافة المعبودات، وضيافة حجاج بيت الله، والأشخاص، بالإضافة إلى الإطعام الناتج عن النذر، ومن ذلك فداء إسماعيل عليه السلام وفداء عبد الله والد النبي الكريم ﷺ[١].

ب- أشهر من قام بالضيافة في مكة:

فرض قصي بن كلاب على أهل مكة عدة أمور، منها السقاية والرفادة[٢]، حيث استشعر أهمية وجود الماء – لا سيما وأن جرهم عند خروجهم من مكة ردموا بئر زمزم، ولأن مكة مدينة لا يوجد فيها الماء[٣]؛ لذلك حفر بئر العجول[٤].

(١) سلامة، عواطف أديب، "المرأة القرشية مكانتها وتجارتها"، ص ٧٦١- ٧٦٤؛ بغدادي، رشاد محمود، "حق الملكية والتصرّف للمرأة في شمال غرب الجزيرة العربية قبل الإسلام"، مجلة كلية اللغة العربية بالقاهرة، جامعة الأزهر، ع٢٠، ج٢، ٢٠٠٢م، ص ٨٨٠- ٨٨٧.

(٢) السقاية: توفير الشراب لأهل مكة، أما الرفادة فهي خرج تُخرجه قريش كل موسم من أموالها إلى قصي بن كلاب، فيصنع به طعامًا للحجاج، فيأكل من لم يكن له سعة ولا زاد، وجرى ذلك من أمره في الجاهلية على قومه حتى جاء الإسلام، ثم جرى في الإسلام إلى يومنا هذا. السهيلي، أبي القاسم عبد الرحمن بن عبد الله بن أحمد بن أبي الحسن الخثعمي (ت٥٨١هـ)، الروض الأنف في تفسير السيرة النبوية لابن هشام، علّق عليه ووضع حواشيه، مجدي بن منصور بن سيد الشوري، دار الكتب العلمية، (د.ت)، (٢٣٩/١)؛ الفاسي، الحافظ أبي الطيب تقي الدين محمد، شفاء الغرام بأخبار البلد الحرام، تحقيق: علي عمر، ط١، مكتبة الثقافة الدينية، القاهرة، ١٤٢٨هـ/٢٠٠٨م، (١٧٥/٢).

(٣) جواد علي، المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام، (٥٤/٤).

(٤) بئر العَجول – بفتح العين، وجيم بعدها، واو وآخره لام- بئر بمكة حفرها قصي بن كلاب، وهي أقرب آبار قريش إلى المسجد الحرام. يُنظر: البلادي، عاتق بن غيث بن زوير بن زاير بن حمود بن عطية بن صالح البلادي الحربي (ت ١٤٣١هـ)، معالم مكة التاريخية والأثرية، ط١، دار مكة للنشر والتوزيع، ١٤٠٠هـ/ ١٩٨٠م، ص ١٨٠.

وفيما يتعلّق بالرفادة، فإن قصي قال لقومه: "يا معشر قريش، إنكم جيران الله وأهل مكة وأهل الحرم، وإن الحاج ضيف الله وزوّار بيته، وهم أحق بالضيافة، فاجعلوا لهم طعامًا وشرابًا أيام الحج حتى يصدوا عنكم"(١). ففعلت قريش ذلك، فكانوا يخرجون كل عام من أموالهم خراجًا فيدفعونه إلى قصي، ليطعم به الحجاج، وكانت هذه الأعمال والترتيبات في يد قصي بن كلاب في أثناء حياته، ثم آلت إلى ابنه عبد الدار(٢).

وكان الشرف والعدد في أبناء عبد مناف بن قصي، فنازعوا أبناء عبد الدار، وانتقلت إليهم السقاية والرفادة، حيث حفر هو وأخوه عبد شمس بئرين في مكة، وهما: خم ورم(٣)، وقيل: خم وزم(٤).

ومن أشهر أبناء عبد مناف، هاشم(٥) صاحب الإيلاف القرشي المشهور، وعندما آلت إليه السقاية والرفادة، واستقرت له الرياسة المرتبطة بهما، وصارت قريش له تابعة(٦)؛ فإنه سار على نهج قصي بن كلاب وحفر بئر بذّر(٧) وبئر عُرفت باسم (الجبير بن مطعم)(١).

---

(١) ابن هشام، السيرة النبوية، حققها وضبط حواشيها ووضع فهارسها، مصطفى السقا – إبراهيم الأبياري– عبد الحفيظ شلبي، ط٢، مكتبة الفيصلية، مكة، (د.ت)، (١/١٤١– ١٤٢).

(٢) جواد علي، المفصل في تاريخ العرب، (٤/٥٥).

(٣) السهيلي، الروض الأنف، (١/٢٦٨– ٢٦٩).

(٤) خم وزم: ذكر البكري أن من احتفرها عبد شمس، وموقع خمّ عند ردم بني جمح، أما زم فعند دار خديجة بنت خويلد. يُنظر: البكري، أبو عبيد عبد الله بن عبد العزيز بن محمد البكري الأندلسي (ت ٤٨٧هـ)، معجم ما استعجم من أسماء البلاد والمواضع، ط٣، عالم الكتب، بيروت، ١٤٠٣هـ، (٢/٥١٠).

(٥) هاشم بن عبد مناف: قيل: إن اسمه (عمرو)، وسبب تسميته هاشم بهذا الاسم، يعود إلى أن قريش أصابها قحط، فرحل إلى فلسطين فاشترى الدقيق، الذي يصنع من مكوّناته الثريد، فقدم به إلى مكة، فأمر أن يصنع منه خبز، ونحر جزورًا وأضاف المرق واللحم إلى الخبز وهو ما يُعرف بالثريد. يُنظر: السهيلي، الروض الأنف، (١/٢٤٩–٢٥٠).

(٦) الألوسي، السيد محمود شكري الألوسي البغدادي، بلوغ الأرب في معرفة أحوال العرب، شرحه وضبطه، محمد بهجة الأثري، ط٢، (د.ت)، (١/٣٢١–٣٢٢).

(٧) بئر بذَّر: على فم شعب أبي طالب الذي يُعرف اليوم بشعب علي، ولا أستبعد أن تكون هي تلك البئر التي

وكان هاشم يأمر بحياض من أدم، فتجعل في موضع زمزم، ثم تسقى من الآبار التي بمكة، فيشرب منها الحجاج، وكان يطعمهم بمكة ومنى وعرفة، ويصنع لهم الثريد المكوّن من الخبز واللحم، ويضع لهم السمن مع السويق، ويظل هكذا حتى يتفرّق الناس إلى بلادهم [٢].

ومن الشخصيات المكية التي آلت إليها الضيافة عبد المطلب، حيث كانت له السقاية والرفادة بعد هاشم، فكان يطعم الحجاج ويسقيهم في حياض الأدم حتى حفر زمزم، وقد تمتّع عبد المطلب بالعديد من المواهب، من أبرزها: قدرته على التعرّف على مواضع الماء [٣].

وسار عبد المطلب على خطى آبائه فيما يتعلّق بالاهتمام بأمور مكة وخدمة الحجاج [٤]، وكانت له السقاية والرفادة؛ وبالتالي سيادة مكة، حيث قيل عنه: (الفياض) لجوده، (ومطعم طير السماء)؛ لأنه كان يرفع من مائدته للطير والوحوش في رؤوس الجبال [٥].

وفي ضيافة عبد المطلب قال شاعر جاهلي:

=ظلت إلى عهد قريب في سوق الليل عند مفيض الشعب، ثم طُمرت عند هدم ذلك الجانب من سوق الليل، فهو المكان المحدد لبَذَر. يُنظر: البلادي، عاتق بن غيث، معالم مكة التاريخية والأثرية، ص ٣٨.

(١) بئر مطعم بن عدي: دخلت في نطاق دار القوارير بمكة، وكانت هذه الدار لعتبة بن ربيعة بن عبد شمسٍ بن عبد منافٍ، ثم صارت للعباس بن عتبة بن أبي لهب بن عبد المطلب، ثم صارت لأم جعفرٍ، زبيدة بنت أبي الفضل بن المنصور، بنتها واستعملت في بنائها القوارير، فنسبت إليها، وكان حماد البربري قد بناها قريبًا من خلافة الرشيد، وأدخل إليها بئر جبير بن مطعم بن عدي. يُنظر: الحموي، شهاب الدين أبو عبد الله ياقوت بن عبد الله الرومي الحموي (ت ٦٢٦هـ)، الخزل والدأل بين الدور والدارات والديرة، تحقيق: يحيى زكريا عبادة – محمد أديب حمران، منشورات وزارة الثقافة – إحياء التراث العربي، سوريا، ١٩٩٨م، (٧/١).

(٢) السهيلي، الروض الأنف، (٢٤٩/١-٢٥٠)؛ مؤنس، حسين، تاريخ قريش، ط١، دار المنهل للطباعة والنشر والتوزيع – العصر الحديث للنشر والتوزيع، لبنان، ١٤٢٣هـ/٢٠٠٢م، ص١١٩.

(٣) مؤنس، حسين، تاريخ قريش، ص ١٤٦.

(٤) القرشي، هنوف سعود هاشم، "عبد المطلب بن هاشم القرشي ودوره السياسي والحضاري"، رسالة ماجستير، قسم التاريخ – جامعة أم القرى، ١٤٤١هـ- ١٤٤٢هـ، ص ١٤٢.

(٥) الألوسي، بلوغ الأرب، (٣٢٣/١).

قد ضمن الحجيج بعبد المطلب بعد الجفان والشراب المنتضب [١]

ومن الشخصيات التي اشتهرت في هذا الباب عبد الله بن جدعان التيمي القرشي، الذي يُكنى بأبي زهرة[٢]، وهو من سادات قريش – وربما وصفه بذلك؛ لأن سيادة مكة بعد عبد المطلب كانت للأكثر مالًا – وضُرب به المثل في الجود فقيل: أقرى من حاسي الذهب[٣]؛ لأنه كان لا يشرب إلا في آنية الذهب، وهو أول من أظهر الرفاهية، وفيه يقول أمية بن الصلت الثقفي[٤]:

له داع بمكة مشمعل[٥] وآخر فوق دارته ينادي

إلى رَدُح[٦] من الشيزي[٧] عليها لُباب[٨] البر يُلبك[٩] بالشهاد

ولعبد الله بن جدعان مع الكرم قصص كثيرة، حيث قيل: إن له جفنة كبيرة يصنع فيها الطعام يقيمها للناس، يأكل منها الراكب والقائم لعظمها [١].

(١) أدلو، جزيرة العرب قبل الإسلام، ص ٤٨١.

(٢) السهيلي، الروض الأنف، (٢٤٤/١)؛ ابن حزم، أبو محمد علي بن أحمد بن سعيد الأندلسي (ت٤٥٦هـ)، جمهرة أنساب العرب، راجع النسخة وضبط أعلامها، عبد المنعم خليل إبراهيم، ط٤، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٤٢٨هـ– ٢٠٠٧م، ص ١٣٦.

(٣) الأصبهاني، حمزة بن حسن (ت٣٥١هـ)، الدرة الفاخرة في الأمثال السائرة، حقّقه، عبد المجيد قطماش، دار المعارف، مصر، (د.ت)، (٣٥٦/٢)؛ الميداني، أبو الفضل أحمد بن محمد النيسابوري، مجمع الأمثال، منشورات مكتبة الحياة، بيروت ١٩٦٢م، (٩٦/٢).

(٤) السهيلي، الروض الأنف، (٢٤٥/١)؛ ابن سعيد الأندلسي، نشوة الطرب في تاريخ جاهلية العرب، تحقيق: نصرت عبد الرحمن، ط١، مكتبة الأقصى، عمان الأردن، ١٩٨٢م، (٣٥٤/١).

(٥) المشمعل، المشرف، ابن سعيد الأندلسي، نشوة الطرب، (٣٥٤/١).

(٦) الرَدُح، جمع الرداح وهي الجفنة العظيمة، ابن سعيد الأندلسي، نشوة الطرب، (٣٥٤/١).

(٧) الشيزي، خشب الآنبوس، ابن سعيد الأندلسي، نشوة الطرب، (٣٥٤/١).

(٨) الخالص الصافي. السهيلي، الروض الأنف، (٢٤٥/١).

(٩) يخلط. السهيلي، الروض الأنف، (٢٤٥/١).

وكان لعبد الله بن جدعان مناديان[٢]، أحدهما بأسفل مكة، والآخر بأعلى مكة، وكان أحدهما ينادي: ألا من أراد اللحم والشحم، فليأت دار ابن جدعان، وينادي الآخر: ألا من أراد الفالوذج[٣]، فليأت دار ابن جدعان [٤].

وشهدت داره حلف الفضول [٥]، الذي حضره النبي الكريم ﷺ ويظهر أنه قد صنع طعامًا لمن حضر ذلك الحلف[٦].

ولدريد بن الصمة – فارس وشاعر قبيلة هوازن في الجاهلية– قصة مع عبد الله بن جدعان، حيث لقيه عبد الله في سوق عكاظ، فحيّاه وقال له: لِمَ هجوتني[٧]؟ فقال دريد: من أنت؟ قال: عبد الله بن جدعان، قال: هجوتك لأنك كنت امرًأ كريمًا، فأحببت أن أضع شعري موضعه! فقال له عبد الله بن جدعان: لئن كنت هجوت فقد مدحت! وكساه وحمل إليه ناقتين برحليهما[٨]، فقال يمدحه:

إليك ابن جدعان أعملتها مُسَوَّمة للسُّرى والنصب[٩]

(١) الفاسي، شفاء الغرام، (٢/٢٢٠)؛ جواد علي، المفصل في تاريخ العرب، (٤/٧٣).

(٢) المناديان هما: سفيان بن عبد الأسد، والآخر: أبو عبد قحافة. يُنظر: الفاسي، شفاء الغرام، (٢/٢٢٠).

(٣) الفالوذج، حلواء تُصنع من لب الحنطة ويُلبّك بالعسل. ابن قتيبة، أبو محمد عبد الله بن مسلم الدينوري، عيون الأخبار، تحقيق: محمد الإسكندراني، ط٥، دار الكتاب العربي، بيروت، ١٤٢٣هـ/ ٢٠٠٢م ،(٣/٢٠٤).

(٤) الفاسي، شفاء الغرام، (٢/٢٢٠-٢٢١).

(٥) عن سبب التسمية، يُنظر: السهيلي، الروض الأنف، (١/٢٤٢).

(٦) ابن كثير، أبو الفداء الحافظ بن كثير الدمشقي (ت٧٧٤هـ)، البداية والنهاية، ط١، تحقيق: صدقي جميل العطار، دار الفكر، بيروت، ١٤٢٥هـ/٢٠٠٥م، (٢/٢٥٣-٢٥٤).

(٧) حيث قال له في بيت:

هل بالحوادث والأيام من عجب أم بابن جدعان عبد الله بن كلب

يُنظر: الأصبهاني، الأغاني، (١٠/٢٠).

(٨) ابن سعيد، الأندلسي، نشوة الطرب، (٢/٥٠٦-٥٠٧).

(٩) السّرى: سير عامة الليل. والنصب: التعب. ابن سعيد، نشوة الطرب، (٢/٥٠٧).

فلا خفض حتى تلاقي امرأ جواد الرضا وحليم الغضب[١]

وقد حجر رهط عبد الله بن جدعان عليه لما أسنّ، فكان إذا أعطى أحد شيئًا رجعوا إلى المعطى فأخذوه منه، فكان إذا سأل سائل قال له: كن قريبًا إذا جلست فإني سألطمك، فلا ترضى إلا بأن تلطمني بلطمتك، أو تفتدي لطمتك بفداء رغيب ترضاه؛ ولذلك قيل فيه شعرًا [٢]

والذي إن أشار نحوك لطمًا تبع اللطم نائل وعطاء

وقيل: إن الجن نعته قبل أن يُعلم بموته في أرض بعيدة بشعر قيل فيه [٣]:

ألا هلك السيال غيث ابن فهروذر الباع والعز القديم وذو الفخر

وممن اشتهر بالكرم أزواد الركب [٤]، وهم: الأسود بن عبد المطلب بن أسد بن عبد العزى، وابنه زمعة، ومسافر بن أبي عمرو بن أمية، وأبو أمية بن المغيرة بن عبد الله بن عمر بن مخزوم[٥].

ومن بني مخزوم، هشام بن المغيرة بن عبد الله بن عمر بن مخزوم، وابناه: أبو جهل عمرو بن هشام، والحارث بن هشام، حيث قيل: أن أبي ذر الغفاري [٦] قدم إلى مكة وقال: "أما من

(١) الأصفهاني، الأغاني، (٢١/١٠).

(٢) ابن حبيب، أبو جعفر محمد بن حبيب (ت٢٤٥هـ)، المحبر، دار الأفق الجديد، بيروت، (د.ت)، ص ١٣٧–١٣٨.

(٣) ابن حبيب، محمد البغدادي، المنمّق في أخبار قريش، ط١، اعتنى بتصحيحه والتعليق عليه، خورشيد أحمد فاروق، دائرة المعارف العثمانية، حيدر آباد – الدكن الهند، ١٣٨٤هـ/١٩٦٤م، ص ١٧٣.

(٤) مجموعة من رجالات قريش، إذا سافروا لم يختبز معهم أحد ولم يطبخ. ابن حبيب، المنمق، ص ٢٤٩؛ الياسري، حسن نعمة ياسر، الحقوق المتعلّقة بالتركة بين الفقه الإسلامي والقانون المقارن، بغداد، ٢٠٠٤، ص٦٧؛ إبراهيم محمد علي، "الإرث في العُرف القبلي قبل الإسلام وعصر الرسالة"، مجلة كلية العلوم الإسلامية، مج السادس، ع الثاني عشر، ١٤٣٣هـ/٢٠١٢م، ص٢.

(٥) ابن حبيب، المحبر، ص١٣٧.

(٦) أبي ذر الغفاري: صحابي جليل آمن قبل الهجرة في مكة. انظر، ابن حجر، أبو الفضل أحمد بن علي بن محمد بن أحمد بن حجر العسقلاني (ت ٨٥٢هـ)، الإصابة في تمييز الصحابة، تحقيق: عادل أحمد عبد الموجود وعلى محمد معوض، ط١، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٤١٥هـ، (٣٦٩/٨).

مضيف؟" قالوا: بلى كثير، وأقربهم منزلًا الحارث بن هشام. قال: فأتيت بابه فقلت: "أما من مقرئ؟" فقالت له جارية: بلى، فأخرجت إليه زبيبًا في يدها. فقلت: ولم لم تجعلينه في طبق؟ فعلمتْ أني ضيف. فقالت: ادخل. فدخلت، فإذا أنا بالحارث على كرسي وبين يديه جفان فيها خبز ولحم وأنطاع عليها زبيب، فقال: أصب، فأكلت [١].

كما قيل: إن رجلين من بني سليم قالا: دخلنا مكة معتمرين فما وجدنا فيها شراء ولا قِرى، فبينما نحن كذلك، إذ رأينا قومًا يمضون، فقلنا: أين يريد هؤلاء القوم؟ فقيل لنا: يريدون الطعام. فمضينا معهم في جملتهم حتى أتينا دارًا فولجناها، فإذا رجل أدم أحول على سرير، وعليه حلة سوداء، وإذا جفان مملوءة بالخبز واللحم، فشبعت قبل أخي فقلت له: كم تأكل! أما شبعت؟ فقال الجالس على السرير: كل إنما جُعل الطعام ليُؤكل. فلما فرغنا خرجنا مع باب غير الذي دخلنا منه. فسألنا عن الرجل صاحب الطعام، فإذا هو أبو جهل بن هشام [٢].

ومن بني جمح، خلف بن وهب بن حذافة بن جمح، وابناه (أُبي بن خلف وأمية بن خلف)، وصفوان بن أمية بن خلف، وعبد الله بن صفوان بن أمية، وعمرو بن عبد الله بن صفوان، وكان معرقًا في الجود، وكان جوادًا ابن جواد ابن جواد ابن جواد، وقد أدرك عمرو وعبد الله وصفوان الإسلام"[٣].

وممن ساد في مكة بجوده وبيته، المطعم بن عدي من بني نوفل بن عبد المطلب، وهو الذي أجار النبي ﷺ بعد عودته من الطائف [٤].

ويبدو أن الزعامة في تلك الفترة مرتبطة بالسخاء والجود، ومن ذاع صيتهم وتزعّموا قومهم عند العرب قبل الإسلام كانوا أكثر الناس كرمًا في زمانهم؛ لذلك كانت دار عبد الله بن جدعان من الدور التي كانت لها مكانة في مكة، وأُقيم فيها أحد الأحلاف المشهورة وهو حلف الفضول،

(١) ابن حبيب، المحبر، ص ١٣٩-١٤٠.
(٢) ابن حبيب، المحبر، ص ١٤٠.
(٣) ابن حبيب، المحبر، ص ١٤٠- ١٤١.
(٤) ابن سعيد الأندلسي، نشوة الطرب، (٣٤٨/١).

وما كان ذلك إلا لأن عبد الله بن جدعان كان أجود قريش في زمانه؛ لذلك ضمّت داره الحلف مع وجود دار الندوة.

المحور الثاني: المظاهر الحضارية للضيافة في مكة:

يمكن تقسيم المظاهر الحضارية إلى قسمين: مظاهر حضارية مرتبطة بالضيافة نفسها، ومن ذلك: الأواني والأطعمة، والطبّاخون والصُنّاع، والمساكن والأثاث.

والقسم الآخر: مظاهر حضارية لها دور في وجود الضيافة؛ حيث أن لها انعكاس قبلي وفي أثناء الضيافة إلى انتهائها، ومن ذلك الأمن والصحة.

١–المظاهر الحضارية المرتبطة بالضيافة في مكة:

أ–الأطعمة والأشربة في مكة:

قبل الحديث عن أنواع الأطعمة في مكة، يجب الإشارة إلى أن مكة شملتها دعوة إبراهيم الخليل عليه السلام في قوله تعالى: ﴿وَٱرۡزُقۡهُم مِّنَ ٱلثَّمَرَٰتِ لَعَلَّهُمۡ يَشۡكُرُونَ ٣٧﴾ [سورة إبراهيم:٣٧]، بالإضافة إلى أن أهلها عرفوا التجارة والسفر؛ ومن ثمّ عرفوا أفضل أصناف الطعام. ونظرًا لثراء القرشيين، فربما عرفت مكة منذ وقت مبكر أفضل الأطعمة في ذلك الزمان سواء عند الفرس، أو الروم، أو اليمن، أو الحبشة، التي سافروا إليها بغرض التجارة، وسيتضح ذلك في ثنايا البحث.

ويمكن تقسيم الأطعمة إلى قسمين:

١– أطعمة معروفة في الجزيرة العربية، مثل: التمر، واللحم، واللبن والماء والقهوة.. إلخ[١].

٢– أطعمة عرفها أهل مكة في أثناء تجارتهم، ومن ذلك الثريد، وأول من أدخله مكة هاشم بن عبد مناف، عندما رأى أهل الشام يصنعون ذلك، فأحضره إلى مكة[٢].

– ومن الأطعمة أيضًا الفالوذج، وهو طعام أحضره عبد الله بن جدعان إلى مكة، عندما أكل منه واستحسنه عند كسرى فارس[١].

(١) الألوسي، بلوغ الأرب، (١/٣٨٠-٣٨٧).

(٢) مؤنس، حسين، تاريخ قريش، ص ١١٩.

- وفي قصة الهجرة إلى الحبشة قدّم سفراء قريش للبطارقة المقرّبين من النجاشي طعامًا يحبونه؛ ويعطينا هذا انطباعًا أن أهل مكة كانوا يعرفون أفضل الأطعمة في بعض البلدان، وربما شروا الطعام من الحبشة قبل الدخول على البطارقة، ويظهر أنه من الأطعمة التي عرفها أهل مكة بعد الإيلاف القرشي [٢].

أما أنواع الأشربة المستخدَمة في ضيافة أهل مكة، فقد ذُكر سابقًا جهود أهل مكة في توفير الماء من خلال حفر عدد من الآبار، حيث يُوضع الماء في حياض من أدم، ويضعون مع الماء العسل في بعض الأحيان، وفي أحيان أخرى يضعون معه الزبيب [٣].

ويُضاف إلى أنواع الأشربة المقدّمة في مكة أنواع الخمور التي تُصنع من العنب والحبوب والعسل، كما صنعوا النبيذ من الزبيب والتمور [٤].

ب-الأدوات والأواني المستخدَمة في الضيافة:

اهتم أهل مكة بتطوير غذائهم وتحسين أطعمتهم، واستخدموا لذلك أدوات وآلات كثيرة، منها: (المطاحن الآلية التي تدور بقوة الماء، ومنها الرحى والجواريش وهي مطاحن حجرية يدوية تُستخدم في المنازل لطحن الحبوب، ومنها المعاصر لعصر العنب وصنعه خمرًا، ولاستخدام الزيت من البذور، وكانت هذه المعاصر توجد في البيوت ومحلات الزيوت والخمور) [٥].

أما ما يتعلّق بالأواني، فقد أشار القرآن الكريم إلى بعض منها التي استخدمها العرب [٦]؛ نتيجة لثراء أهل مكة الذين اشتغلوا بالتجارة، حيث انعكس هذا على حياتهم ومعيشتهم، وأدّى

(١) ابن قتيبة، أبو محمد عبد الله بن مسلم الدينوري، عيون الأخبار، (٢٠٤/٣).
(٢) ابن هشام، السيرة النبوية، (٣٥٦/١).
(٣) جواد علي، المفصل في تاريخ العرب، (٦٦/٤).
(٤) دلو، برهان الدين، جزيرة العرب قبل الإسلام، ص ١١٧.
(٥) دلو، برهان الدين، جزيرة العرب قبل الإسلام، ص ١١٦-١١٩.
(٦) سورة الواقعة، الآية: ١٨؛ سورة الزخرف، الآية: ٧١؛ سورة سبأ، الآية: ١٣.

إلى استقدام من يصنع تلك الأواني أو يجلبها، كما اشتغل بعض أهل مكة بتلك الحرف، ومنهم أمية بن خلف[١]، ويمكن تقسيمها على النحو الآتي:

١- أوانٍ تُستخدم للطبخ مثل: (القدر [٢] – البرمة[٣] – المرجل)[٤].

٢- أوانٍ تُستخدم لتقديم الطعام للضيوف، ومنها: (الجفان [٥] – الصحفة [٦] – القصعة[٧] –السفرة[٨]

(١) ابن قتيبة، أبو محمد عبد الله بن مسلم (ت٢٧٦هـ)، المعارف، تحقيق: د. ثروت عكاشة، دار المعارف، القاهرة، (د.ت)، ص٥٦٧.

(٢) القدر: من أواني الطبخ التي استخدمها الغرب قبل الإسلام. ابن جنيدل، سعد بن عبد الله، الأطعمة وآنيتها، ط١، دارة الملك عبد العزيز، الرياض، ١٤٢٨هـ، ص ٤٨.

(٣) قيل: إن البرمة هي نفسها القدر، وتعدّ إحدى مسمياتها، ولكن صناعتها تكون من الحجارة وليس من المعدن، ويكون حجمها واسعًا جدًّا، وجمع البرمة: بُرَم. ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم (ت٧١١هـ)، لسان العرب، ط١، دار صادر، بيروت، (د.ت)، (٤٥/١٢).

(٤) المرجل: من مسميات القِدر، وقيل: إنه مصنوع من الحجارة، وقيل: من النحاس. يُنظر: ابن منظور، (٢٧٤/١١).

(٥) الجفان: وعاء كبير مصنوع من الخشب يُوضع عليه الطعام. يُنظر: عمر، أحمد مختار، معجم اللغة العربية المعاصرة، ط١، دار عالم الكتب، القاهرة، ٢٠٠٨م، ص٣٨٠.

(٦) الصحفة: مثل الجفنة، والفرق بينها أنها تُشبع خمسة الأشخاص تقريبًا، في حين تشبع الجفنة عشرة الأشخاص. يُنظر: ابن منظور، لسان العرب، ج٩، ص١٨٧؛ الثعالبي، أبو منصور عبد الملك بن محمد بن إسماعيل (ت٤٣٠هـ)، فقه اللغة وأسرار العربية، تحقيق: ياسين الأيوبي، ط٢، المكتبة العصرية، بيروت، ٢٠٠٠م، ص٢٨٧.

(٧) القصعة: آنية تُستخدم لتقديم الطعام مصنوعة من الخشب، والفرق بينها وبين الجفنة أن لها عروتين ليمسك بهما في أثناء حملها. يُنظر: حمد بن فارس الجميل، "الآنية والأوعية المستخدَمة في العهد النبوي" مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ع١٢، ١٩٩٤م، ص١٠٧.

(٨) السفرة: آنية مستديرة الشكل مصنوعة من الجلد يُوضع عليه الطعام. يُنظر: بشير إبراهيم بشير، الطعام في الحياة الاقتصادية والدينية والاجتماعية في العصر النبوي وعصر الخلفاء الراشدين، بحث منشور في كتاب الجزيرة العربية في عصر الرسول والخلفاء الراشدين، مطابع جامعة الملك سعود بالرياض، ١٩٨٩م، ص٢٦٣.

- الدسيعة[١]).

٣- أوانٍ تُستخدم لحفظ الطعام والشراب، ومن أشهرها: الجِرار، والكبير منها يُقال له: قلال واشتهرت صناعتها في الإحساء[٢]، وبعض المصنوعات الجليدية، وكذلك ما يُعرف باسم الخابية، التي يُوضع فيها الماء ليصفوا من كدره وشوائبه، وليبرد نسبيًّا، وهي كلمة فارسية مُعرّبة، سُمّيت بذلك لأنها تستر الشيء وتخفيه[٣].

٤- أوانٍ تستخدم لتقديم الشراب، ومنها: (القدح- العسّ[٤]- الكوز[٥] - والكأس والكوب - وهي معرّفة عن اللاتينية- والإبريق - معرّبة عن الفارسية[٦]- وبعض الصناعات الزجاجية)[٧]، وقد أَلِف أهل مكة استعمال الآنية المصنوعة من الذهب

(١) الدسيعة: بالسين والعين المهملتين، آنية تُستخدم في تقديم الطعام، قيل: إنها أكبر تلك الأواني، وقيل: الجفان أكبر منها. الألوسي، بلوغ الأرب، (٣٨٧/١).

(٢) معطي، علي محمد، تاريخ العرب الاقتصادي قبل الإسلام، ط١، دار المنهل - مكتبة رأس النبع، لبنان، ١٤٢٣هـ/٢٠٠٣م، ص ١٧٧.

(٣) الجواليقي، أبو منصور موهوب أحمد بن محمد الخضر (ت٥٤٠هـ)، المعرب، تحقيق وشرح: أحمد محمد شاكر، ط٤، مطبعة دار الكتب والوثائق القومية بالقاهرة، ١٤٢٣هـ/٢٠٠٢م، ص ٧١.

(٤) العسّ: القدح الكبير الضخم حرز ثمانية أرطال. يُنظر: الفيومي، أبو محمد حسن بن علي بن سليمان البدر(٨٠٤ - ٨٧٠ هـ)، فتح القريب المجيب على الترغيب والترهيب للإمام المنذري (ت ٦٥٦هـ)، دراسة وتحقيق وتخريج: محمد إسحاق محمد آل إبراهيم، ط١، مكتبة دار السلام، الرياض، ١٤٣٩هـ/٢٠١٨م، (٢٨٨/١٢).

=(٥) الكُوز: بالضم من أواني الشرب، والفرق بينه وبين الكوب أنه بدون عروة. يُنظر: الزبيدي، السيد محمد مرتضى بن محمد الحسيني (ت١٢٠٥هـ)، تاج العروس من جواهر القاموس، اعتنى به ووضع حواشيه: عبدالمنعم خليل إبراهيم وكريم سيد محمد محمود، ط١، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٤٢٨هـ/٢٠٠٧م، (١٥/ ٣٠٨، كوز).

(٦) الجواليقي، المعرب، ص٢٣.

(٧) من الأماكن التي اشتهرت بالصناعات الزجاجية في الجزيرة العربية من خلال ما كشفت عنه الدراسات الأثرية: قرية الفاو، ومنطقة عدن. وقد صنع العرب من الزجاج المصابيح والقناديل والأقداح والقوارير والكأس.

والفضة، فاستعملوها على الأكواب، والأباريق، والكؤوس، والقوارير، والأواني، وشملت بعض الأواني إضافة الصور المرسومة أو المحفورة، وقد نُهي عن استخدام آنية الذهب في الشرع الحكيم؛ مما يدلّ أنها كانت تُستخدم قبل الإسلام [١].

٥- صناعات تستخدم للإضاءة [٢]، ومنها: المصابيح والقناديل وهي مُعرّبة من اللاتينية (Candela)، والسّراج، ويُستعمل في بيوت الأثرياء، وتُزيّن بالذهب والفضة [٣].

ج-العناصر البشرية المستخدَمة في مكة لغرض الضيافة:

تُعدّ مكة من أكثر المدن انفتاحًا على الشعوب والحضارات عبر عصورها التاريخية؛ مما أسهم في تنوّع الأطعمة والأشربة، ولكثرة زوّارها منذ دعوة إبراهيم عليه السلام بالحج، وذلك في قوله تعالى: ﴿رَّبَّنَآ إِنِّيٓ أَسۡكَنتُ مِن ذُرِّيَّتِي بِوَادٖ غَيۡرِ ذِي زَرۡعٍ عِندَ بَيۡتِكَ ٱلۡمُحَرَّمِ رَبَّنَا لِيُقِيمُواْ ٱلصَّلَوٰةَ فَٱجۡعَلۡ أَفۡـِٔدَةٗ مِّنَ ٱلنَّاسِ تَهۡوِيٓ إِلَيۡهِمۡ وَٱرۡزُقۡهُم مِّنَ ٱلثَّمَرَٰتِ لَعَلَّهُمۡ يَشۡكُرُونَ ٣٧﴾ [سورة إبراهيم:٣٧].

وبعد الإيلاف القرشي، وعقد قريش للمعاهدات التجارية مع الروم والفرس والحبشة واليمن، وتردّد القوافل المكية على تلك الجهات؛ جلبوا معهم إلى مكة ما طاب لهم من الأطعمة في تلك البلدان، مثلما [٤] قام به هاشم بن عبد مناف بعد عقد الإيلاف، وربما كان أول من استقدم

=يُنظر: برهان الدين دلو، جزيرة العرب قبل الإسلام، ص ١٢٧- ١٢٨.

(١) جواد علي، المفصل في تاريخ العرب، (٤٣٣/٧).

(٢) لعل دور المصابيح في الضيافة يكمن في مشاهدة الضيف ما يقدّمه أهل مكة من موائد وأثاث فاخر؛ إكرامًا لضيوفهم.

(٣) دلو، برهان الدين، جزيرة العرب قبل الإسلام، ص ١٢٨-١٢٩.

(٤) من الصعوبة الإحاطة بجميع أنواع الأطعمة في ذلك الوقت؛ لقلة المصادر التي تحدّثت عن ذلك في تلك الفترة التاريخية، ومن خلال بعض المصادر التي ذُكر فيها معرفة العرب بما عند غيرهم؛ فإنه يعطينا انطباعًا على المعرفة التامة بصنوف الطعام، وأن العرب لم يكونوا بمعزل عن غيرهم من الحضارات، ومن ذلك ما ذكره الأصمعي أن فارسي ورومي اختصما عند شيخ عربي في أي الطعام أفضل، فقال الشيخ، أما الطعام الرومي فذهب بالحشو والأحشاء، وأما الفارسي فذهب بالبارد والحلواء. يُنظر: ابن قتيبة، عيون الأخبار، (٢٠٤/٣). ويبدو بأن تلك

الطعام، وصنع الثريد في مكة، وربما كان هذا الأكل غير معروف بمكة، حتى أن اسم عمرو (هاشم) تغيّر لهذا الفعل، وقيل في ذلك شعرًا [١]:

عمرو الذي هشم الثريد لقومه ورجال مكة مسنتون عجاف

كما أحضر عبد الله بن جدعان صانع الفالوذج، ولم يكن معروفًا في مكة من قبل. [٢]

ويتضح أيضًا من خلال إرسال قريش عمرو بن العاص وعبد الله بن أبي ربيعة بن المغيرة طعام الأدم، وهو طعام يحبه النجاشي والبطارقة في الحبشة؛ ليكسبوا ودّهم وينالوا دعمهم [٣]، ويبدو أن قريشًا ربما استقدمت أفضل الطباخين لذلك الطعام من الحبشة.

وعرف أهل مكة أسماء بعض المأكولات الفارسية من خلال تجارتهم، ومن ذلك بأنهم سمّوا السميط بـ(الزرديق)، والمصوص بـ(المزور)، والبطيخ بـ(الخريز) [٤].

وقد جلب أهل مكة الطباخين والصنّاع، ولأن مكة اشتهرت بالتجارة؛ فقد كانت مقصدًا للأجانب بهدف التجارة أو الاشتغال بالحرف المختلفة. [٥]

وربما استقدمت مكة صنّاع أدوات الطبخ – التي تتعرّض نتيجة استخدامها وتنظيفها إلى التلف– لصناعة تلك الأواني وإصلاحها [٦].

=الأصناف من الطعام ربما دخلت مكة منذ وقت مبكر بعد الإيلاف القرشي.

(١) ابن هشام، السيرة النبوية، (١٣٦/١).

(٢) ابن قتيبة، عيون الأخبار، (٢٠٤/٣).

(٣) السهيلي، الروض الأنف، (١٠٩/٢).

(٤) الجواليقي، المعرب، ص ١٣٧.

(٥) دلو، برهام الدين، جزيرة العرب قبل الإسلام، ص ١٤٨.

(٦) وممن عمل في تلك الصناعات داخل مكة من غير أهلها، خباب بن الأرت، الذي كان قينًا– القيّن: الذي يعمل بالحديد – وكان يعمل لدى العاص بن وائل، الذي تاجر في بيع المصنوعات الحديدة بمكة، وكذلك المهندس الروماني باقوم، الذي كلفه القرشيون بإعادة بناء الكعبة، بالإضافة إلى رومي آخر اسمه الأزرق بن عقبة أبو عقبة الثقفي، نسبة إلى قبيلة مولاه الحارث بن كلدة الثقفي، ويُضاف إليهم بعض سادات مكة في تلك الأعمال والصناعات، كما هو الحال مع أمية بن خلف الذي تعلّم صنع الأواني الفخارية، وعقبة بن معيط، وأمية

ومن العوامل التي أسهمت في تطور الحِرف بمكة، ازدياد حاجات أهل مكة وتنوّعها إلى تلك السلع الصناعية، وتوافر الخامات المحلية التي أُسندت إلى الأيدي العاملة (العبيد)، وتنوّع الأعمال التي قاموا بها، ما بين زراعة – حيث كان لأهل مكة مزارع في الطائف ويثرب لسدّ الاحتياج المحلي من الغذاء– بالإضافة إلى نمو الحركة التجارية، ونشاط الأسواق المحلية والموسمية [١].

كما ازداد الطلب على صناعات الغزل والنسيج في مكة، لاسيما فيما يتعلّق بالأثاث المنزلي وبعض الأواني المستخدَمة في الضيافة [٢].

د– مساكن وأثاث أهل مكة المُعدّ للضيافة:

كانت بيوت الضيافة في مكة كبيرة، وتحتوي على عدد من الغرف، يُخصّص فيها جناح لاستقبال الضيوف، وكان للدور بابان أحدهما للدخول والآخر للخروج [٣].

كما استخدم أهل مكة المصابيح المصنوعة من الفخار في بيوتهم، والمصابيح المصنوعة من الحجر، حيث يُوضع داخلها زيت الوقود وتتصل به فتيلة مشتعلة بالنار حتى يُستضاء بها [٤].

=بن خلف، والعاص بن وائل والوليد بن مغيرة، بالإضافة إلى قيام عتبة بن أبي وقاص بأعمال النجارة. يُنظر: ابن قتيبة، المعارف، ٥٧٥؛ جواد علي، المفصل في تاريخ العرب، (٤٢٥/٧)؛ دلو، برهان الدين، جزيرة العرب قبل الإسلام، ص ١٢٤.

(١) دلو، برهام الدين، جزيرة العرب قبل الإسلام، ص ١٤٨، ١٨٣– ١٨٤.

(٢) مثل: النمارق والفرش والديباج، ومنه الاستبرق: وهو الغليظ، والسندس: وهو الناعم الرقيق. وممن احترفوا هذه الصنعة في مكة من غير أهلها مجمّع الزاهد، بالإضافة إلى العوام بن الزبير، وعثمان بن طلحة من قريش. يُنظر: ابن قتيبة، المعارف، ٥٧٧؛ الجواليقي، المعرب، ص ١٦؛ دلو، برهام الدين، جزيرة العرب قبل الإسلام، ص ١١٠– ١١٢.

(٣) جواد علي، المفصل في تاريخ العرب، (٥٢/٤).

(٤) الغامدي، سلطان أحمد، "مظاهر الثروة والحضارة عند قبيلة قريش قبل الإسلام"، مجلة جمعية التاريخ والآثار بدول مجلس التعاون، مج ٢٠، ٥–٧ شعبان ١٤٤٠هـ/١٠–١٢ إبريل ٢٠١٩م، ص ٦٨.

وقد حرص أثرياء مكة على استيراد الأواني الغالية والأثاث الراقي من بلاد الشام، والعراق[١]، كما جلبوا سلعًا صناعية من فارس واليمامة[٢].

وعندما نتحدّث عن شخصية مثل عبد الله بن جدعان، فربما كان بيته مكوّنًا من عدة أجنحة: جناح لسكناه مع نسائه، وجناح لقيانه، وجناح لخدّامه وعبيده، وجناح لاستقبال أصحابه وندمائه وأصحاب الحاجات، وجناح للأمانات، حيث قيل: إن الأسلحة في موسم الحج كان يضعها الحجاج في دار عبد الله بن جدعان[٣].

ومن الأواني التي اشتهرت في دار عبد الله بن جدعان وعُرف بها وضُرب به المثل آنية الذهب[٤]، حيث قيل عنه: أجود من حاسي الذهب[٥].

وقد عاش عبد الله بن جدعان في عصر اشتهرت فيه مكة بالثراء والتجارة؛ لذلك فإنه عاصر شخصيات كان لها إسهامات في الضيافة، وكان لهم ذوق في شراء أجمل الأثاث؛ نظرًا لسفرهم وتجارتهم ورؤيتهم لما تمتلكه الحضارات المجاورة في الشام والعراق واليمن والحبشة، وكان لهم خدم[٦].

وربما استخدم أثرياء مكة (الربطة): وهي المنديل و(الفوطة)؛ لمسح اليدين وتنشيفهما من الماء، وهي مناديل مصنوعة من الحرير أو الكتان غالية الثمن. ومن خلال التسمية (فوطة)، يتبيّن أنها مُعرّبة من اللغة السندية (بوتة)، وهي في الأصل قماش يُجلب من السند[٧].

(١) الخطيب، محمد، المجتمع العربي القديم، ط٢، دار علاء الدين للنشر، سوريا، ٢٠٠٨م، ص ١٠٦.
(٢) معطي، علي محمد، تاريخ العرب الاقتصادي قبل الإسلام، ص ٢٠٩.
(٣) جواد علي، المفصل في تاريخ العرب، (١٨/٥- ١٩).
(٤) دلو، برهان الدين، جزيرة العرب قبل الإسلام، ص ٤٨١.
(٥) الأصبهاني، الدرة الفاخرة، (٣٥٦/٢)؛ الميداني، مجمع الأمثال، (٩٦/٢).
(٦) جواد علي، المفصل في تاريخ العرب، (١٩/٥).
(٧) الزبيدي، تاج العروس، (١٩/ ١٥٧ ربط)، (٢٩١/١٩- ٢٩٢ فوط)، (٢٦٦/٢٩ ندل)؛ جواد علي، المفصل في تاريخ العرب، (٥٠/٥).

وربما عرف أهل مكة الـ(دكك) عند باب البيت، يجلس عليها الدرابنة: أي البوابين؛ لمنع الغرباء من الولوج إلى داخل البيت، ولحراسة الدار، وقد أُشير إليها في بيت شعر [١]:

فأبقى باطلي والجد منها كدكان الدرابنة المطين

كما استعمل أغنياء أهل مكة في بيوتهم الأسرَّة والكراسي[٢]، واستوردوا الأواني الغالية والأثاث الراقي من بلاد الشام[٣]. وعرف العرب في بيوتهم التنور، وهو لفظ فارسي غير عربي ولا يوجد له مقابل في العربية [٤]؛ لذلك خُوطب العرب به، وجاء ذكره في القرآن.

هـ– الطيب المُستخدَم في الضيافة:

وجدت صناعة الطيب اهتمامًا عند أهل مكة، حيث أَستخرج من الزهور والورود، ومن ذلك ماء الورد، وقد أخذها العرب عن الفرس، كما عرف العرب المسك والعنبر الذي يُوضع في قوارير، والتي كان عليها طلب كبير، وكان ثمنها غاليًا، وتُستوردها مكة من عُمان واليمن، ومن تجار مكة الذين اهتموا بهذا النوع من التجارة أسماء بنت مخربة – وقيل: مخرمة– أم أبي جهل التي كانت تتاجر في العطارة[٥].

ويبدو أن أهل مكة نتيجة لاحتياجاتهم المتزايدة للعديد من السلع؛ فإنهم جلبوا الصُنّاع والطبّاخين بهدف توطين الصناعة، وأدّى ذلك إلى تعلّم أهل مكة بعض تلك الصناعات والحِرف.

---

(١) نُسب هذا البيت للمثقب العبدي. يُنظر: تاج العروس، (٩١/٢٧) دك. نقلًا عن، جواد علي، المفصل في تاريخ العرب، (١٨/٥-١٩).

(٢) وربما يوضح ذلك أن النبي ﷺ عندما هاجر إلى المدينة ونزل على أبي أيوب الأنصاري ﷺ سأله إن كان يجد عنده سريرًا؛ لأن قريش كانت تألف النوم على السرير. يُنظر: حماد بن إسحاق بن إسماعيل (ت ٢٦٧هـ)، تركة النبي ﷺ والسبل التي وجهة فيها: دراسة وتحقيق، أكرم ضياء العمري، (د.ن)، ١٤٠٤هـ/ ١٩٨٤م، ص ١٣.

(٣) الخطيب، محمد، المجتمع العربي القديم، ص ١٠٦.

(٤) الجواليقي، المعرب، ص ٨٤.

(٥) أبو الفرج، علي بن الحسين الأصفهاني (ت٣٥٦هـ)، الأغاني، شرحه وكتب حواشيه، عبد أ. علي مهنا – سمير جابر، ط١، دار الفكر، دمشق، ١٤٠٧هـ/١٩٨٦م ، (٧٣/١-٧٤).

٢- آثار حضارية ليس لها ارتباط مباشر بالضيافة:

أ- الأمن:

الأمن أمر مهم في كل المجتمعات، وفي سبيل توفير مكة للأمن من اعتداءات القبائل على القوافل التجارية؛ فقد عقد زعماؤها الإيلاف القرشي مع زعماء القبائل وذلك بدفع عطاء معين، أو حمل بضائعهم بدون أجر[١] منذ عهد هاشم بن عبد مناف، وحتى توفّر قريش الأمن - ليس في مكة فقط، بل على طول الطريق المؤدي إليها- فإنها عقدت العديد من الأحلاف مع القبائل العربية، وإن كان هدفها تجاريًّا في المقام الأول؛ لكن لها انعكاسات على أمن الحج، إضافة إلى أن العرب كانت تُعظّم الأشهر الحرم؛ لذلك أقامت الأسواق في تلك الأشهر[٢].

كما وزّعت الأدوار في الأسواق القريبة من مكة، والذي يهم هنا الأمن داخل مكة في موسم الحج، حيث أوكلت الإفاضة من عرفات إلى بني صوفة من قبيلة تميم[٣].

ولم يقتصر واجب المضيف على تقديم الطعام لضيفه والترحيب به؛ بل عليه حمايته والدفاع عنه مادام في بيته، فإذا أُعتدي عليه؛ فكأن الاعتداء وقع على المضيف، وأصبح الخزي ملاصقًا باسمه، ويلحق العار بأسرته وقبيلته، ولا بد له من حماية ضيفه والدفاع عنه[٤].

ويُضاف إلى ذلك الأمن الداخلي في مكة، ويمثّله حلفا الفضول والأحابيش، الذي يُمثّل الجانب العسكري داخل مكة وفي الدفاع عنها[٥].

---

(١) دلو، برهان الدين، جزيرة العرب قبل الإسلام، ص ١٤٥.

(٢) ابن حبيب، المنمّق في أخبار قريش، ص ٤٣؛ علي، جواد، المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام، (٥١/٤).

(٣) قيل: إن صوفة من نسل الغوث بن مرّ بن أد بن طابخة بن إلياس بن مضر، وورد أن صوفة من بني سعد بن زيد مناة من تميم، وقيل: إن صوفة وظيفة من يلي هذا العمل. جواد علي، المفصل في تاريخ العرب، (٣٠٣/٦). ويبدو أن صوفة من تميم؛ لقوة قبيلة تميم في تلك الفترة - وتعاون قريش معها في بعض الأحداث التاريخية — وأن نظام مكة التجاري بحاجة إلى كسب تلك القبيلة القوية؛ لذلك كانت لهم هذه المكانة في الحج.

(٤) جواد علي، المفصل في تاريخ العرب، (٥٤/٥).

(٥) حلف الفضول شهده الرسول ﷺ وعمره (٢٠) سنة في دار عبد الله بن جدعان، سببه أن العاص بن وائل

ومن الأمور التي ارتبطت بهذا الجانب: إيجاد دار للسجن [١] في مكة لمن يرتكب المخالفات[٢]، وقد أُشير إلى السجن بـ(المحبس أو الحبس) في القرآن الكريم [٣]؛ مما يدلّ على

=السهمي اشترى بضاعة لرجل من زبيد، فحبس عنه حقه. وهدف إلى ألا يُظلَمَ في مكة أحد، مع المحافظة على القيم والفضائل في مكة. يُنظر: ابن هشام، السيرة النبوية، (١/١٣٣- ١٣٥)؛ الصالحي، محمد بن يوسف الشامي، سبل الهدى والرشاد، تحقيق: عادل أحمد عبد الموجود وعلي محمد معوض، ط١، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٤١٤هـ/١٩٩٣م، (٢/١٥٤-١٥٥)؛ الشريف، أحمد إبراهيم، مكة والمدينة في الجاهلية وعهد الرسول ﷺ دار الفكر العربي، القاهرة، ١٩٦٥م، ص ٢٩٧؛ علي، جواد، المفصل في تاريخ العرب، (٤/٧٦)؛ السنيدي، عبد الرحمن بن علي، الزعامة المكية في المرحلة المدنية من العهد النبوي، كرسي عبد الله بن صالح الراشد الحميد لخدمة السيرة النبوية والرسول ﷺ جامعة القصيم، ١٤٣٣هـ/٢٠١٢م، ص ٩١. أما ما يتعلّق بحلف الأحابيش، فيُنظر: ابن قتيبة، المعارف، ص ٦١٦؛ ابن هشام، السيرة النبوية، (١/٣٧٣)؛ ابن حبيب، المنمّق في أخبار قريش، ص ١١٥؛ الفاكهي، محمد بن إسحاق، أخبار مكة في قديم الدهر وحديثه، تحقيق: عبد الملك بن دهيش، ط١، النهضة الحديثة، مكة المكرمة، ١٤٠٧هـ/١٩٨٨م، (٥/١٨٢)؛ الشريف، عبد الله بن حسين، "الأحابيش وموقفهم من الصراع بين قريش والمسلمين"، مركز البحوث التاريخية، كلية الآداب، جامعة القاهرة، الحولية الأولى، الرسالة الأولى، شوال ١٤٢٢هـ/ يناير ٢٠٠٢م، ص١١- ١٣.

(١) لم تتوافر السجون في أغلب الجزيرة العربية؛ لأن الصفة السائدة على سكانها البداوة – أي أنهم بدو رُحّل في أغلب أجزاء الجزيرة العربية – لذلك فمن الصعب وجوده في تلك البيئة البدوية؛ لأن القبيلة غير مستقرة، وكان البديل عند أهل البادية الطرد من القبيلة، وهم الذين عرفوا بالخُلعاء. أما المدن فتوجد فيه السجون، وعرف السجّانون بالحدادين. يُنظر: جواد علي، المفصل في تاريخ العرب، (٥/٤٥٨).

(٢) في أثناء التوسّعة التي شهدها المسجد الحرام في عهد أمير المؤمنين عمر بن الخطاب ﷺ اشترى عامله دار السجن (التي عُرفت بدار الربط والحبس في مكة). يُنظر: الفاسي، شفاء الغرام بأخبار البلد الحرام، (١/٤٤-٤٥).

(٣) سورة يوسف، الآيات: ٣٣- ٣٦- ٣٩-٤١.

وجوده في الحجاز[١]. وقد عاقبت بعض الأسر المخالفين من أبنائها الخارجين عن طاعتها، مثل من آمن بدعوة النبي ﷺ وذلك بحبسهم في بيوتهم، وذلك بربط المحبوس بالسلاسل[٢].

كما احتوت دار عبد الله بن جدعان على جناح توضع فيه الأسلحة، للمحافظة على الأمن في مكة[٣].

ويبدو أن قريشًا سعت من خلال تلك الترتيبات والإجراءات التنظيمية في موسم الحج إلى حفظ الأمن؛ لأن حمل الحُجاج للسلاح – وهو أمر ضروري في الطريق إلى مكة- ينتفي داخل مكة للإجراءات التي عملت عليها قريش؛ لذلك وُضعت الأسلحة في دار عبد الله بن جدعان، حيث إن وجودها مع الحُجّاج قد يُحدث بعض النزاعات التي تتسبّب في اضطراب الأمن.

ب- الصحة:

لم يكن العرب في جزيرتهم بمنأى عن العالم الخارجي، وفيما يتعلّق بالطب في الحجاز قبل الإسلام، فإنهم قد عرفوه، كما أرسلوا من يدرس الطب في أرقى المدن العالمية التي اشتهرت بهذا العلم آنذاك في الشرق الأدنى، ومنها جنديسابور[٤]، وعلى هذا فلم يكن الابتعاث لدراسة العلوم الطبية مرتبطًا بعصورنا الحديثة، بل عرفه العرب في عصور ما قبل الإسلام[٥].

(١) جواد علي، المفصل في تاريخ العرب، (٤٥٨/٥).

(٢) جواد علي، المفصل في تاريخ العرب، (٤٥٨/٥-٤٥٩).

(٣) الإبراهيمي، سلام كناوي عباس، "عبد الله بن جدعان التيمي ودوره في الجاهلية"، مجلة كلية الآداب، جامعة الكوفة، مج ١٠، ع ٣٧، ١٤٤٠هـ/٢٠١٨م، ص ٣٠٤ .

(٤) مدينة من المدن التابعة لفارس، يعود سبب إنشائها إلى وقوع عدد من العلماء اليونان في الأسر بمعركة انتصر فيها كسرى أنو شروان على الإمبراطور البيزنطي فاليريان؛ لذلك بنى هذه المدينة؛ للاستفادة من العلماء البيزنطيين الذين وقعوا في الأسر، وجلب فيها علماء من الهنود، وأصبحت منارة للعلم يقصدها الباحثون. يُنظر: جواد علي، المفصل في تاريخ العرب، (٢٩٨/٨).

(٥) جواد علي، المفصل في تاريخ العرب، (٢٩٨/٨).

ومن الذين درسوا الطب في تلك المدينة طبيبان أحدهما من الطائف، وهو الحارث بن كلدة الثقفي، والآخر من قريش اسمه النضر بن الحارث قُتل يوم بدر [١]، وكلاهما عمل في مهنة الطب بمواسم الحج، وربما شاركهم في ذلك بعض النساء اللاتي عرفن هذه المهنة بمكة والقرى المجاورة لها[٢].

ومن أهل مكة الذين كانت لهم معرفة بالطب البيطري العاص بن وائل، حيث كان يعالج الخيل والإبل[٣].

فمدينة مثل مكة التي يقصدها الناس بغرض العمرة والحج أو التجارة؛ فإنهم يكونون بحاجة إلى وجود أطباء لهم معرفة بطرق العلاج، ولهم دراية بالأمور التي تحتاج إلى حجر صحي؛ حتى لا ينتشر المرض، حيث يذكر التاريخ أن المدن التي يكثر فيها الازدحام، وتشتهر بالتجارة – وكل ذلك ينطبق على مكة — معرّضة لانتقال العدوى أكثر من غيرها؛ لذلك تُسخّر مكة كل الإمكانات في جلب من لهم خبرة طبية؛ لتحقيق بيئة صحية سليمة لقاطنيها وزوّارها، كما فعلت في الجانب الأمني.

(١) جواد علي، المفصل في تاريخ العرب، (٨/٢٩٤-٢٩٥).
(٢) جواد علي، المفصل في تاريخ العرب، (٨/٢٩٨).
(٣) ابن قتيبة، المعارف، ص ٥٧٦.

الخاتمة

بعد عرض موضوع الدراسة الحالية المعنون بـ: المظاهر الحضارية للضيافة المكية قبل الإسلام، فقد توصل الباحث إلى النتائج الآتية:

- أدى ظهور السقاية والرفادة إلى بروز شخصيات مكية اشتهرت بالضيافة، شملت أغلب البيوتات القرشية التي اشتهرت بالثراء.
- أدّى التوسّع في الضيافة إلى العديد من المظاهر الحضارية، منها على سبيل الإيجاز لا الحصر ما يأتي:

١- بناء البيوت الواسعة التي تحتوي على العديد من الغرف، ولها العديد من الأبواب للدخول والخروج، حيث استفاد أهل مكة من رحلاتهم التجارية، وربما كان أول بناء بُني تأثرًا بالرافد الأجنبي (دار الندوة)، التي أنشأها قصي بن كلاب، حيث عاش في ديار بني عذرة من قضاعة، وكانت لهم صِلات بالروم، وربما استوحى قصي فكرة دار الندوة من مجلس الشيوخ الروماني، وتبعه بعد ذلك أثرياء مكة في بناء البيوت الواسعة؛ لمشاهداتهم إياها في الشام وفارس واليمن.

٢- معرفة أهل مكة العديد من الأطعمة؛ نظرًا لسفرهم في البلدان بغرض التجارة؛ لذلك جلب أهل مكة ما لذّ وطاب من الفواكه والأطعمة التي عرفوها، ومن ذلك: الثريد والفالوذج، وغيرها من الأطعمة.

٣- يتضح من أسماء الأواني والأطعمة والأشربة التأثيرات الحضارية في مكة؛ حيث عرف أهل مكة العديد منها، والتي بقيت على مسمياتها الأجنبية، وبعضها عُرّب عن الأصل الأجنبي.

٤- لم يكن استقدام الطبّاخين والخدم وليد هذا العصر، فقد استقدم أهل مكة الطبّاخين والخَدم والصُّنّاع، وتعلّم بعض ساداتها منهم، في محاولة لتوطين الصناعة بمكة.

٥- تشكّلت طبقة جديدة في مكة من التجّار، والحِرفيين، والصُّنّاع، والطبّاخين، للعمل في مكة -سواء كان ذلك لحسابهم الخاص بغرض التجارة، أو للعمل لدى أهل مكة- مما أسهم في ثراء أهل مكة وترفهم.

٦- تبيّن انفتاح مكة الحضاري على العالم الخارجي؛ مما كان له أثر في ترف أهل مكة وثرائهم.

٧- أصبحت مكة مأوى لكل محتاج، وأمانًا لكل خائف، فلا يشعر فيها الفقير بالجوع؛ لشربه من ماء زمزم، ولوجود أصناف من الطعام في الحرم بشكل مستمر.

ومن أهم توصيات الدراسة:

دراسة التأثيرات اللغوية التي دخلت على أهل مكة، فبعض المفردات -مع أنها أعجمية- لكن نجد لها ذكرًا في القرآن الكريم؛ لعدم وجود ما يقابلها في العربية مثل: التنور وغيرها.

المراجع

المصادر والمراجع العربية:

أولًا: المصادر العربية:

ابن حبيب، أبو جعفر محمد بن حبيب (ت٢٤٥هـ)، المحبر، دار الأفق الجديد، بيروت، (د.ت).

ابن حبيب، محمد البغدادي، المنمّق في أخبار قريش، ط١، اعتنى بتصحيحه والتعليق عليه: خورشيد أحمد فاروق، دائرة المعارف العثمانية، حيدر آباد– الدكن الهند، ١٣٨٤هـ/١٩٦٤م.

ابن حزم، أبي محمد علي بن أحمد بن سعيد الأندلسي (ت٤٥٦هـ)، جمهرة أنساب العرب، راجع النسخة وضبط أعلامها: عبد المنعم خليل إبراهيم، ط٤، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٤٢٨هـ – ٢٠٠٧م.

ابن سعد، محمد بن سعد بن منيع الهاشمي (ت٢٣٠هـ)، الطبقات الكبرى، رجعه وعلق عليه: سهيل كيالي، ط١، دار الفكر، بيروت، ١٤١٤هـ/١٩٩٤م.

ابن سعيد الأندلسي، نشوة الطرب في تاريخ جاهلية العرب، تحقيق: نصرت عبد الرحمن، ط١، مكتبة الأقصى، عمان الأردن، ١٩٨٢م.

ابن ضياء، حمد بن أحمد بن الضياء محمد القرشي العمري المكي الحنفي، بهاء الدين أبو البقاء(ت ٨٥٤هـ)، تاريخ مكة المشرفة والمسجد الحرام والمدينة الشريفة والقبر الشريف، تحقيق، علاء إبراهيم، أيمن نصر، ط٢، دار الكتب العلمية – بيروت/ لبنان، ١٤٢٤هـ – ٢٠٠٤م.

ابن قتيبة، أبو محمد عبد الله بن مسلم (ت٢٧٦هـ)، المعارف، تحقيق: دكتور ثروت عكاشة، دار المعارف، القاهرة، (د.ت).

ابن قتيبة، أبو محمد عبد الله بن مسلم الدينوري، عيون الأخبار، تحقيق: محمد الإسكندراني، ط٥، دار الكتاب العربي، بيروت، ١٤٢٣هـ/٢٠٠٢م.

ابن كثير، أبو الفداء الحافظ بن كثير الدمشقي (ت٧٧٤هـ)، البداية والنهاية، ط١، تحقيق، صدقي جميل العطار، دار الفكر، بيروت، ١٤٢٥هـ/ ٢٠٠٥م.

ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم، (ت٧١١هـ)، لسان العرب، ط١، دار صادر، بيروت، (د.ت).

ابن هشام، السيرة النبوية، حققها وضبط حواشيها ووضع فهارسها: مصطفى السقا – إبراهيم الأبياري– عبد الحفيظ شلبي، ط٢، مكتبة الفيصلية، مكة، (د.ت).

أبو الفرج، علي بن الحسين الأصفهاني (ت٣٥٦هـ)، الأغاني، شرحه وكتب حواشيه: عبد أ. علي مهنا – سمير جابر، ط١، دار الفكر، دمشق، ١٤٠٧هـ/١٩٨٦م.

الأصبهاني، حمزه بن حسن (ت٣٥١هـ)، الدرة الفاخرة في الأمثال السائرة، حقّقه: عبد المجيد قطماش، دار المعارف، مصر، (د.ت).

الألوسي، السيد محمود شكري الألوسي البغدادي، بلوغ الأرب في معرفة أحوال العرب، شرحة وضبطه: محمد بهجة الأثري، ط٢، (د.ت).

الثعالبي، أبو منصور عبد الملك بن محمد بن إسماعيل، (ت٤٣٠هـ)، فقه اللغة وأسرار العربية، تحقيق: ياسين الأيوبي، ط٢، المكتبة العصرية، بيروت، ٢٠٠٠م.

الجواليقي، أبو منصور موهوب أحمد بن محمد الخضر (ت٥٤٠هـ)، المعرب، تحقيق وشرح، أحمد محمد شاكر، ط٤، مطبعة دار الكتب والوثائق القومية بالقاهرة، ١٤٢٣هـ/٢٠٠٢م.

حماد بن إسحاق بن إسماعيل (ت ٢٦٧هـ)، تركة النبي ﷺ والسبل التي وجهة فيها، دراسة وتحقيق، أكرم ضياء العمري، (د.ن)، ١٤٠٤هـ/ ١٩٨٤م.

الحموي، شهاب الدين أبو عبد الله ياقوت بن عبد الله الرومي الحموي (ت ٦٢٦هـ)، الخزل والدأل بين الدور والدارات والديرة، تحقيق: يحيى زكريا عبادة – محمد أديب حمران، منشورات وزارة الثقافة – إحياء التراث العربي، سوريا، ١٩٩٨م.

الذهبي، شمس الدين أبو عبد الله محمد بن أحمد بن عثمان بن قَايْماز (ت ٧٤٨هـ)، سير أعلام النبلاء، دار الحديث، القاهرة، ١٤٢٧هـ/٢٠٠٦م.

الزبيدي، السيد محمد مرتضى بن محمد الحسيني (ت١٢٠٥هـ)، تاج العروس من جواهر القاموس، اعتنى به ووضع حواشيه: عبد المنعم خليل إبراهيم – كريم سيد محمد محمود، ط١، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٤٢٨هـ/٢٠٠٧م.

السهيلي، أبو القاسم عبدالرحمن بن عبدالله بن أحمد بن أبي الحسن الخثعمي (ت٥٨١هـ)، الروض الأنف في تفسير السيرة النبوية لابن هشام، علق عليه ووضع حواشيه: مجدي بن منصور بن سيد الشوري، دار الكتب العلمية، (د.ت).

الصالحي، محمد بن يوسف الشامي، سبل الهدى والرشاد في سيرة خير العباد، تحقيق: عادل أحمد عبد الموجود وعلي محمد معوض، ط١، دار الكتب العلمية، بيروت– لبنان، ١٤١٤هـ/١٩٩٣م.

الفاسي، الحافظ أبو الطيب تقي الدين محمد، شفاء الغرام بأخبار البلد الحرام، تحقيق: علي عمر، ط١، مكتبة الثقافة الدينية، القاهرة، ١٤٢٨هـ/٢٠٠٨م.

الفاكهي، محمد بن إسحاق، أخبار مكة في قديم الدهر وحديثه، تحقيق: عبد الملك بن دهيش، ط١، النهضة الحديثة، مكة المكرمة، ١٤٠٧هـ/١٩٨٨م.

الفيومي، أبو محمد حسن بن علي بن سليمان البدر(٨٠٤-٨٧٠هـ)، فتح القريب المجيب على الترغيب والترهيب للإمام المنذري (ت ٦٥٦هـ)، دراسة وتحقيق وتخريج: محمد إسحاق محمد آل إبراهيم، ط١، مكتبة دار السلام، الرياض، ١٤٣٩هـ/٢٠١٨م.

الميداني، أبو الفضل أحمد بن محمد النيسابوري، مجمع الأمثال، منشورات مكتبة الحياة، بيروت ١٩٦٢م.

ثانيًا: المراجع العربية:

ابن جنيدل، سعد بن عبد الله، الأطعمة وآنيتها، ط١، دارة الملك عبد العزيز، الرياض، ١٤٢٨هـ.

بشير إبراهيم بشير، الطعام في الحياة الاقتصادية والدينية والاجتماعية في العصر النبوي وعصر الخلفاء الراشدين، بحث منشور في كتاب الجزيرة العربية في عصر الرسول والخلفاء الراشدين، مطابع جامعة الملك سعود بالرياض، ١٩٨٩م.

جواد علي، المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام، ط١، آوند دانتس للطباعة والنشر- مكتبة جرير، ١٤٢٧هـ/٢٠٠٦م.

حلبي، سمير حسين، الكرم والجود والسخاء، ط١، دار الصحابة للتراث، مصر، ١٤٠٨هـ.

الخطيب، محمد، المجتمع العربي القديم، ط٢، دار علاء الدين للنشر، سوريا، ٢٠٠٨م.

دلو، برهان الدين، جزيرة العرب قبل الإسلام، ط٢، دار الفارابي، بيروت، ٢٠٠٤م.

سالم، السيد عبد العزيز، تاريخ العرب قبل الإسلام، مؤسسة شباب الجامعة، مصر، (د.ت).

السنيدي، عبد الرحمن بن علي، الزعامة المكية في المرحلة المدنية من العهد النبوي، كرسي عبدالله بن صالح الراشد الحميد لخدمة السيرة النبوية والرسول ﷺ جامعة القصيم، ١٤٣٣هـ/٢٠١٢م.

الشريف، أحمد إبراهيم، مكة والمدينة في الجاهلية وعهد الرسول □ دار الفكر العربي، القاهرة، ١٩٦٥م.

الصابون، أحمد محمود، "دراسة تاريخية وحضارية حول قصي بن كلاب الجد الرابع للرسول □"، بحث مقدم إلى ندوة مكة المكرمة عاصمة للثقافة الإسلامية، جامعة أم القرى، ١٤٢٦هـ.

الصلوى، هديل يوسف محمد، نقوش الإهداءات في اليمن القديم الإهداءات البشرية أنموذجًا: دراسة استقرائية تحليلية، ط١، نور حوران للدراسات والنشر والتراث، دمشق – سوريا، ٢٠٢٠م.

عمر، أحمد مختار، معجم اللغة العربية المعاصرة، ط١، دار عالم الكتب، القاهرة، ٢٠٠٨م.

محمد بيومي مهران، تاريخ العرب قبل الإسلام، ط٢، دار المعرفة الجامعية، مصر، ١٤٢٧هـ.

معطي، علي محمد، تاريخ العرب الاقتصادي قبل الإسلام، ط١، دار المنهل – مكتبة رأس النبع، لبنان، ١٤٢٣هـ/٢٠٠٣م.

مؤنس، حسين، أطلس تاريخ الإسلام، ط١، الزهراء للإعلام العربي، القاهرة، ١٤٠٧هـ/١٩٨٧م.

مؤنس، حسين، تاريخ قريش، ط١، دار المنهل للطباعة والنشر والتوزيع – العصر الحديث للنشر والتوزيع، لبنان، ١٤٢٣هـ/٢٠٠٢م.

الياسري، حسن نعمة ياسر، الحقوق المتعلقة بالتركة بين الفقه الإسلامي والقانون المقارن، بغداد، ٢٠٠٤.

ثالثًا: الرسائل العلمية:

القرشي، هنوف سعود هاشم، "عبد المطلب بن هاشم القرشي ودوره السياسي والحضاري"، رسالة ماجستير في التاريخ القديم، قسم التاريخ – جامعة أم القرى، ١٤٤١هـ- ١٤٤٢هـ.

رابعًا: الدوريات العلمية:

إبراهيم محمد علي، "الإرث في العرف القبلي قبل الإسلام وعصر الرسالة"، مجلة كلية العلوم الإسلامية، المجلد السادس، ع٢١، ١٤٣٣هـ/٢٠١٢م.

الإبراهيمي، سلام كناوي عباس، "عبد الله بن جدعان التيمي ودوره في الجاهلية"، مجلة كلية الآداب، جامعة الكوفة، مج ١٠، ع ٣٧، ١٤٤٠هـ/٢٠١٨م.

بغدادي، رشاد محمود، "حق الملكية والتصرف للمرأة في شمال غرب الجزيرة العربية قبل الإسلام"، مجلة كلية اللغة العربية بالقاهرة، جامعة الأزهر، ع٢٠، ج٢، ٢٠٠٢م.

الحاج، علي عطاالله – النعيمات، سلامة صالح، "الحياة الاجتماعية عند الصفويين والثموديين كما صورتها كتاباتهم"، المجلة الأردنية للتاريخ والآثار، مج١٤، ع٣، ٢٠٢٠م.

حمد بن فارس الجميل، "الآنية والأوعية المستخدَمة في العهد النبوي" مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ع١٢، ١٩٩٤م.

سلامة، عواطف أديب، "المرأة القرشية مكانتها وتجارتها"، مجلة العلوم العربية والإنسانية، جامعة القصيم، مج٤، ع ٢، يوليو ٢٠١١م/ رجب ١٤٣٢هـ.

الشريف، عبد الله بن حسين، "الأحابيش وموقفهم من الصراع بين قريش والمسلمين"، مركز البحوث التاريخية، كلية الآداب، جامعة القاهرة، الحولية الأولى، الرسالة الأولى، شوال ١٤٢٢هـ/ يناير ٢٠٠٢م.

الغامدي، سلطان أحمد، "مظاهر الثروة والحضارة عند قبيلة قريش قبل الإسلام"، مجلة جمعية التاريخ والآثار بدول مجلس التعاون، مج ٢٠، ٥-٧ شعبان ١٤٤٠هـ/١٠-١٢ إبريل ٢٠١٩م.

قدرة، حسين – صدقة، إبراهيم، "ملامح من طقوس الحج عند عرب شمال الجزيرة العربية قبل الإسلام من خلال نقوشهم"، مجلة أبحاث اليرموك، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، مج ٢٣، ع٢، جامعة اليرموك، الأردن، حزيران ٢٠٠٧م.العربية

ترجمة المراجع العربية:

awlan: almasadir alearabiati:

abin habib, 'abu jaefar muhamad bin habib (t245hi), almahbari, dar al'ufuq aljadidi, bayrut, (di.t).

abin habib, muhamad albaghdadi, almnmmq fi 'akhbar quraysh, ta1, aietanaa bitashihih waltaeliq ealayhi: khurshid 'ahmad faruq, dayirat almaearif aleuthmaniati, haydar abad- aldukn alhindi, 1384h/1964m.

abin hazma, 'abi muhamad ealiin bin 'ahmad bin saeid al'andalasii (t456hi), jamharat 'ansab alearabi, rajie alnuskhat wadabt 'aelamiha: eabd almuneim khalil 'iibrahim, ta4, dar alkutub aleilmiati, bayrut, 1428h - 2007m.

abn saedu, muhamad bin saed bin maniye alhashimii (t230hi), altabaqat alkubraa, rajeuh waealaq ealayhi: suhayl kayali, ta1, dar alfikri, bayrut, 1414h/1994m.

abn saeid al'andalsi, nashwat altarab fi tarikh jahiliat alearabi, tahqiqu: nusarat eabd alrahman, ta1, maktabat al'aqsaa, eamaan al'urduni, 1982m.

abin dia', hamd bin 'ahmad bin aldiya' muhamad alqurashi aleumari almakiyu alhanafii, baha' aldiyn 'abu albaqa'a(t 854h), tarikh makat almusharifat walmasjid alharam walmadinat alsharifat walqabr alsharifi, tahqiqu, eala' 'iibrahim, 'ayman nasr, ta2, dar alkutub aleilmiat - bayrut/ lubnan, 1424h - 2004m.

abn qutaybat, 'abu muhamad eabd allh bin muslim (t276h), almaearifi, tahqiqu: duktur tharwat eukaashata, dar almaearifi, alqahirati, (di.t).

abn qutaybat, 'abu muhamad eabd allh bin muslim aldiynuri, euyun al'akhbari, tahqiqu: muhamad al'iiskandirani, ta5, dar alkitaab alearabi, bayrut, 1423h/2002m.

abin kathir, 'abu alfida' alhafiz bin kathir aldimashqii (t774hi), albidayat walnihayatu, ta1, tahqiqu, sidqi jamil aleatar, dar alfikri, bayrut, 1425h/ 2005m.

abin manzur, 'abu alfadl jamal aldiyn muhamad bin mukram, (t711h), lisan alearabi, ta1, dar sadir, birut, (di.t).

abin hisham, alsiyrat alnabawiati, haqaqaha wadabt hawashiha wawadae faharisha: mustafaa alsaqaa - 'iibrahim al'abyari- eabd alhafiz shalabi, ta2, maktabat alfaysaliati, makat, (da.t).

'abu alfarj, eali bin alhusayn al'asfahani (t356hi), al'aghani, sharhah wakutub hawashihi: eabd 'a. eali mahana - samir jabir, ta1, dar alfikri, dimashqa, 1407h/1986m.

al'asbhani, hamzuh bin hasan (ta351hi), aldurat alfakhirat fi al'amthal alsaayirati, hqqqh: eabd almajid qatmash, dar almaearifi, masr, (da.t).

al'alusi, alsayid mahmud shukri al'alusiu albaghdadiu, bulugh al'arb fi maerifat 'ahwal alearabi, sharhat wadabtahu: muhamad bahjat al'athari, ta2, (da.t).

althaealibi, 'abu mansur eabd almalik bin muhamad bin 'iismaeil, (t430hi), fiqh allughat wa'asrar alearabiati, tahqiqu: yasin al'ayuwbi, ta2, almaktabat aleasriatu, bayrut, 2000m.

aljawaliqi, 'abu mansur mawhub 'ahmad bin muhamad alkhadar (t540hi), almuearba, tahqiq washarha, 'ahmad muhamad shakir, ta4, matbaeat dar alkutub walwathayiq alqawmiat bialqahirati, 1423h/2002m.

hmad bn 'iishaq bn 'iismaeil (t 267hi), tarikat alnabii walsubul alati wijhat fiha, dirasat watahqiqu, 'akram dia' aleamri, (di.n), 1404h/ 1984m.

alhamwy, shihab aldiyn 'abu eabd allah yaqut bin eabd allah alruwmi alhamawi (t 626h), alkhazal waldaal bayn aldawr waldaarat waldiyrati, tahqiqu: yahyaa zakaria eibadat - muhamad 'adib humran, manshurat wizarat althaqafat - 'iihya' alturath alearabii, suria, 1998m.

aldhahabi, shams aldiyn 'abu eabd allh muhamad bin 'ahmad bin euthman bin qaymaz (t 748hi), sayr 'aelam alnubala'i, dar alhadithi, alqahirati, 1427h/2006m.

alzzbidi, alsayid muhamad murtadaa bin muhamad alhusayni (t1205h), taj alearus min jawahir alqamus, aietanaa bih wawade hawashihi: eabd almuneim khalil 'iibrahim - karim sayid muhamad mahmud, ta1, dar alkutub aleilmiati, bayrut, 1428h/2007m.

alshili, 'abu alqasim eabdalrahman bin eabdallah bin 'ahmad bin 'abi alhasan alkhatheami (t581hi), alrawd al'anf fi tafsir alsiyrat alnabawiat liaibn hisham, euliq ealayh wawade hawashihi: majdi bin mansur bin sayid alshuwri, dar alkutub aleilmiati, (da.t).

alsaalihi, muhamad bin yusif alshaami, subul alhudaa walrashad fi sirat khayr aleabadi, tahqiqu: eadil 'ahmad eabd almawjud waeali muhamad mueawad, ta1, dar alkutub aleilmiati, bayrut- lubnan, 1414h/1993m.

alfasi, alhafiz 'abu altayib taqi aldiyn muhamad, shifa' algharam bi'akhbar albalad alharami, tahqiqu: eali eumr, ta1, maktabat althaqafat aldiyniati, alqahirati, 1428h/2008m.

alfakihi, muhamad bin 'iishaqa, 'akhbar makat fi qadim aldahr wahadithuhu, tahqiqu: eabd almalik bin dahish, ta1, alnahdat alhadithati, makat almukaramati, 1407h/1988m.

alfiumi, 'abu muhamad hasan bin eali bin sulayman albadra(804-870h), fath alqarib almujib ealaa altarghib waltarhib lil'iimam almundhirii (t 656h), dirasat watahqiq watakhriju: muhamad 'iishaq muhamad al 'iibrahim, ta1, maktabat dar alsalami, alrayad, 1439h/2018m.

almaydani, 'abu alfadl 'ahmad bin muhamad alniysaburi, mujamae al'amthali, manshurat maktabat alhayati, bayrut 1962m.

thanyan: almarajie alearabiatu:

abin jinidil, saed bin eabd allah, al'ateimat wanitha, ta1, darat almalik eabd aleaziza, alrayad, 1428h.

bshir 'iibrahim bashir, altaeam fi alhayaat alaiqtisadiat waldiyniat walaijtimaeiat fi aleasr alnabawii waeasr alkhulafa' alraashidina, bahath manshur fi kitab aljazirat alearabiat fi easr alrasul walkhulafa' alraashidina, matabie jamieat almalik sueud bialriyad, 1989m.

jawad ealay, almufasal fi tarikh alearab qabl al'iislami, ta1, awnd dants liltibaeat walnashri- maktabat jrir, 1427h/2006m.

hilbi, samir husayn, alkaram waljud walsakha'i, ta1, dar alsahabat liltarathi, masr, 1408h.

alkhatib, muhamadu, almujtamae alearabiu alqadimu, ta2, dar eala' aldiyn lilnashri, surya, 2008m.

dlu, burhan aldiyn, jazirat alearab qabl al'iislami, ta2, dar alfarabi, birut, 2004m.

salm, alsayid eabd aleaziza, tarikh alearab qabl al'iislami, muasasat shabab aljamieati, masr, (d.t).

alsnidi, eabd alrahman bin eulay, alzaeamat almakiyat fi almarhalat almadaniat min aleahd alnabawii, kursi eabdallah bin salih alraashid alhamayd likhidmat alsiyrat alnabawiat walrasul sly allh elyh wslm jamieat alqasimi, 1433h/2012m.

alsharif, 'ahmad 'iibrahim, makat walmadinat fi aljahiliat waeahd alrasul dar alfikr alearabii, alqahirati, 1965mi.

alsaabun, 'ahmad mahmud, "dirasat tarikhiat wahadariat hawl qusayi bin kilab aljidi alraabie lilrasul "", bahath muqadam 'iilaa nadwat makat almukaramat easimatan lilthaqafat al'iislamiati, jamieatan 'um alquraa, 1426h.

alsalwaa, hadil yusif muhamad, naqush al'iihda'at fi alyaman alqadim al'iihda'at albashariat anmwdhjan: dirasat aistiqrayiyat tahliliati, ta1, nur hwran lildirasat walnashr waltarathi, dimashq - suria, 2020m.

eumra, 'ahmad mukhtar, muejam allughat alearabiat almueasirati, ta1, dar ealam alkutub, alqahirati, 2008mi.

muhamad bayuwmi mihran, tarikh alearab qabl al'iislami, ta2, dar almaerifat aljamieiati, masr, 1427h.

mueti, eali muhamad, tarikh alearab aliaiqtisadii qabl al'iislami, ta1, dar almanhal - maktabat ras alnabea, lubnan, 1423h/2003m.

muanas, husayn, 'atlas tarikh al'iislami, ta1, alzahra' lil'iielam alearabii, alqahirati, 1407h/1987m.

muanas, husayn, tarikh quraysh, ta1, dar almunhal liltibaeat walnashr waltawzie - aleasr alhadith lilnashr waltawzie, lubnan, 1423h/2002m.

alyasri, hasan niemat yasir, alhuquq almutaealiqat bialtarikat bayn alfiqh al'iislamii walqanun almuqarani, baghdad, 2004.

thalthan: alrasayil aleilmiatu:

alqarashi, hunuf sueud hashim, "eabd almutalib bin hashim alqurashi wadawruh alsiyasiu walhadariu", risalat majistir fi altaarikh alqadimi, qism altaarikh - jamieat 'um alquraa, 1441h- 1442h.

rabean: aldawriaat aleilmiati:

'iibrahim muhamad ealay, "al'iirth fi aleurf alqablii qabl al'iislam waeasr alrisalati", majalat kuliyat aleulum al'iislamiati, almujalad alsaadisi, ea21, 1433hi/2012m.

al'iibrahimi, salam kinawi eabaasi, "eabd allh bin judean altaymiu wadawruh fi aljahiliati", majalat kuliyat aladabi, jamieat alkufati, maj 10, e 37, 1440h/2018m.

baghdadi, rshad mahmud, "haqa almalakiat waltasaruf lilmar'at fi shamal gharb aljazirat alearabiat qabl al'iislami", majalat kuliyat allughat alearabiat bialqahirati, jamieat al'azhar, ea20, ja2, 2002m.

alhaji, eali eatallah - alnueaymatu, salamat salih, "alhayat aliajtimaeiat eind alsafawiiyn walthamudiiyn kama sawaratha kitabatuhuma", almajalat al'urduniyat liltaarikh waluathar, mij14, ea3, 2020m.

hamad bin faris aljamil, "alaniat wal'aweiat almstkhdamt fi aleahd alnabawi" majalat jamieat al'iimam muhamad bin sueud al'iislamiati, ea12, 1994m.

salamatu, eawatif 'adibi, "almar'at alqurashiat makanatuha watijarituha", majalat aleulum alearabiat wal'iinsaniati, jamieat alqasima, mij4, e 2, yuliu 2011m/ rajab 1432h.

alsharif, eabd allah bin husayn, "al'ahabish wamawqifuhum min alsirae bayn quraysh walmuslimina", markaz albuhuth altaarikhiati, kuliyat aladab, jamieat alqahirati, alhawliat al'uwlaa, alrisalat al'uwlaa, shawal 1422h/ yanayir 2002m.

alghamdi, sultan 'ahmadu, "mazahir altharwat walhadarat eind qabilat quraysh qabl al'iislami", majalat jameiat altaarikh waluathar bidual majlis altaeawuni, maj 20, 5-7 shaeban 1440h/10-12 'iibril 2019m.

qudratu, husayn - sadaqatu, 'iibrahim, "malamih min tuqus alhaji eind earab shamal aljazirat alearabiat qabl al'iislam min khilal nuqushihim", majalat 'abhath alyrmuk, silsilat aleulum al'iinsaniat walaijtimaeiati, maj 23, ea2, jamieat alyrmwk, al'urdunn, huzayran 2007m.

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

Islamic University Journal For

Educational and Social Sciences

A peer-reviewed scientific journal

Published four times a year in:

(March, June, September and December)

مجلة الجامعة الإسلامية

للعلوم التربوية والاجتماعية

مجلة علمية دورية محكمة

تصدر أربع مرات في العام خلال الأشهر:

(مارس، يونيو، سبتمبر، ديسمبر)

العدد 19 - المجلد 36

ربيع الأول 1446 هـ - سبتمبر 2024 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 :

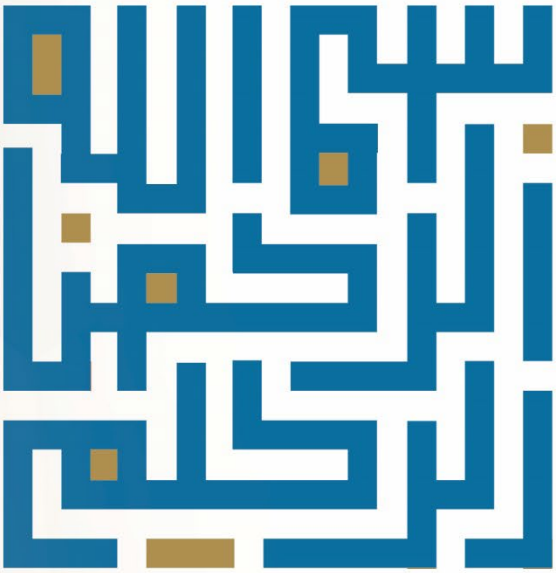
ترسل البحوث باسم رئيس تحرير المجلة

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 والابتكار والإضافة المعرفية في التخصص.
- لم يسبق للباحث نشر بحثه.
- أن لا يكون مستلاً من أطروحة الدكتوراه أو الماجستير سواء بنظام الرسالة أو المشروع البحثي أو المقررات.
- أن يلتزم الباحث بالأمانة العلمية.
- أن تراعى فيه منهجية البحث العلمي وقواعده.
- أن لا تتجاوز نسبة الاقتباس في البحوث التربوية (25%)، وفي غيرها من التخصصات الاجتماعية لا تتجاوز (40%).
- 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 السابع، 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.
- أن 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 في المدينة المنورة

مدير التحرير :

أ.د : محمد بن جزاء بجاد الحربي

أستاذ أصول التربية بالجامعة الإسلامية في المدينة المنورة

أعضاء التحرير:

معالي أ.د : راتب بن سلامة السعود

وزير التعليم العالي الأردني سابقا
وأستاذ السياسات والقيادة التربوية بالجامعة الأردنية

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 في المدينة المنورة

أ.د. أحمد بن محمد النشوان

أستاذ المناهج وتطوير العلوم بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

أ.د. صبحي بن سعيد الحارثي

أستاذ علم النفس بجامعة أم القرى

أ.د. حمدي أحمد بن عبدالعزيز أحمد

عميد كلية التعليم الإلكتروني
وأستاذ المناهج وتصميم التعليم بجامعة حمدان الذكية بدبي

أ.د. أشرف بن محمد عبد الحميد

أستاذ ورئيس قسم الصحة النفسية بجامعة الزقازيق بمصر

د : رجاء بن عتيق المعيلي الحربي

أستاذ التاريخ الحديث والمعاصر المشارك بالجامعة الاسلامية في المدينة المنورة

د. منصور بن سعد فرغل

أستاذ الإدارة التربوية المشارك بالجامعة الإسلامية في المدينة المنورة

الإخراج والتنفيذ الفني:

م. محمد بن حسن الشريف

التنسيق العلمي:

أ. محمد بن سعد الشال

سكرتارية التحرير:

أ. أحمد شفاق بن حامد

أ. علي بن صلاح المجبري

أ. أسامة بن خالد القماطي

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

فهرس المحتويات : ❋

م	عنوان البحث	الصفحة
1	مدى توظيف الأساليب البلاغية في كتابات متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى د. ماجد بن سالم بن جابر السناني	11
2	الإسهام النسبي للإذلال الوالدي في التنبؤ بالهزيمة النفسية لدى طالبات الجامعات غير المتزوجات بالرياض د. عمر بن سليمان الشلاش	61
3	معايير مقترحة لتقييم الشفافية بمؤسسات التعليم العام في المملكة العربية السعودية في ضوء التصور الإسلامي د. سعد بن ذعار القحطاني	101
4	درجة توفر معايير (CCSSM) في محتوى كتب الرياضيات المطورة للحلقة الأولى من التعليم الأساسي بالجمهورية اليمنية د. أحمد محمد علي عطيفة	137
5	دور اختبارات الرخصة المهنية في تعزيز التطوير المهني في ضوء الصعوبات التي تواجه المعلمات في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية د. نورة بنت سعد العريفي	171
6	الرفاهية النفسية وعلاقتها بالاتجاه نحو استخدام الذكاء الاصطناعي لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة أم القرى د. أماني بنت محمد بن سعد الدوسري / أ. د. خلود بنت سعد بن عبد العزيز اليوسف	213
7	المسؤولية الاجتماعية للأسرة السعودية ودورها في تعزيز مكونات الهوية ومواجهة التحديات المعاصرة د. عقل بن عبد العزيز العقل	261
8	أثر اختلاف نمطي تدوين المذكرات في الفيديو التفاعلي (موجه/حر) في بيئة تعلم إلكترونية على الانخراط في التعلم وبقاء أثره لدى طالبات ماجستير تقنيات التعليم د. فوزية عبد الله المدهوني	315
9	Comparing the Effectiveness of Two Methods for Detecting Measurement Invariance at the Test Level (Dift and Sibtest) in Light of Differences in Ability Distribution and Sample Size د. عبد الرحمن عبد الله النفيعي	365
10	جهود الإمام يحيى بن أبي الخير العمراني العلمية في بلاد اليمن خلال القرن السادس الهجري د. علي صالح مانع العمري	407

❋ترتيب الأبحاث حسب تاريخ ورودها للمجلة مع مراعاة تنوع التخصصات

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

مدى توظيف الأساليب البلاغية في كتابات متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى

The Extent to Which Rhetorical Methods are Used in the Writings of the Arabic Language Among Non-Speaker Learners

إعداد

د. ماجد بن سالم بن جابر السناني

أستاذ تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها المشارك

معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها – الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

Dr. Majid bin Salim bin Jabir AL-Sinani

Associate Professor of Teaching Arabic Language to non-Arabic Speakers

Institute of Teaching Arabic to Non-Native Speakers – Islamic University of Madinah

Email: majidsalmj@gmail.com

DOI:10.36046/2162-000-019-011

المستخلص

هدف هذا البحث إلى تحديد الأساليب البلاغية المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، وتعرف مدى توظيفهم هذه الأساليب في كتاباتهم، ومعرفة درجة اختلاف توظيف هذه الأساليب طبقا للتخصص، والكشف عن أسباب ضعف توظيف الأساليب البلاغية في كتاباتهم.

ولتحقيق هذه الأهداف استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي في إعداد قائمة الأساليب البلاغية المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، واختبار مدى توظيفهم هذه الأساليب في كتاباتهم، واستبانة أسباب ضعفهم في توظيفها.

وبلغت عينة البحث (٩٤٩) متعلما بمعهد تعليم اللغة العربية، وكلية اللغة العربية، وكلية الحديث، وكلية القرآن الكريم في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، و(٨٣) من أعضاء هيئة التدريس بمعهد تعليم اللغة العربية، وأسفرت نتائج البحث عن قائمة بأهم الأساليب البلاغية المناسبة لهؤلاء الطلاب، وضعف توظيف هذه الأساليب في كتابات عينة البحث، واختلاف درجة توظيف هذه الأساليب طبقا للتخصص فكان طلاب كلية الحديث الشريف هم الأكثر توظيفا بنسبة (٣٧,٠٦٪)، يليهم المنتسبون لكلية القرآن الكريم بنسبة (٢٦,٤٧٪)، يليهم المنتسبون لكلية اللغة العربية بنسبة (١٩,٤١٪)، يليهم المنتسبون لمعهد تعليم اللغة العربية بنسبة (١٧,٠٦٪)، كما كشف البحث عن مجموعة من الأسباب التي تكمن وراء ضعف توظيف متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى الأساليب البلاغية المتعلقة بالمحتوى، والمتعلم ، والمعلم على الترتيب، وللاستفادة من نتائج البحث قدم الباحث مجموعة من التوصيات ومجموعة من الدراسات المقترحة.

الكلمات المفتاحية: مدى توظيف، الأساليب البلاغية، كتابات متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

Abstract

This research aims to determine the appropriate rhetorical methods for learners of Arabic language who speak other languages, to determine the extent to which they use these methods in their writings, and the degree of difference in that according to specialty, and to unveil the reasons for poor usage of these methods in their writings using the descriptive analytical method.

To this end, the researcher prepared a list of rhetorical methods appropriate for learners of Arabic language who speak other languages, tested the extent to which they employ these methods in their writings, and identified the reasons for poor usage.

The research sample included (949) learners from the Institute of Teaching Arabic Language, Faculty of Arabic Language, Faculty of Hadith, and Faculty of the Noble Qur'an at Islamic University of Madinah, and (83) faculty members at the Institute of Teaching Arabic Language. The prominent findings included a list of the key rhetorical methods appropriate for these students, the poor usage of these methods in the writings of the research sample, and the difference in the degree of usage according to specialty. Students that mostly used these methods were from the Faculty of Hadith (37.06%), followed by those from the Faculty of the Noble Qur'an (26.47%), then by those from the Faculty of Arabic Language (19.41%), then by those from the Institute of Teaching Arabic Language (17.06%). The study also showed a set of reasons underlying the poor usage of rhetorical methods by learners of Arabic language who speak other languages related to the content, the learner, and the teacher, respectively. To make the best of these findings, the researcher offered a set of recommendations and proposed studies.

Keywords: extent of usage, rhetorical methods, writings of Arabic language learners who speak other languages. Abstract

المقدمة

للبلاغة مكانة رفيعة بين فروع اللغة العربية الأخرى، وذلك لدورها في فهم المفردات المناسبة والتراكيب الملائمة واستيعابها واستخدامها وصولا إلى المعنى المتضمن لحال المخاطب، وتذوق المحتوى اللغوي الذي يدرسونه وتحليله والحكم عليه من جهة، وتنمية قدراتهم في بناء نصوص لغوية صحيحة مؤثرة من خلال تزويدهم بالأسس الجمالية التي تقوم عليها الكتابة.

ويختص علم البلاغة بدلالة التركيب ودلالة الصورة والمحسنات البديعية، ويذكر عطا (١٤٢٥، ص. ٣١٠) أن البلاغة تتعدى علومها الثلاثة: البيان والمعاني والبديع، لتشمل كل معنى أسبق إلى القلب، من اللفظ إلى السمع، فهي نظرات ثاقبة وعلم غزير في صياغة محكمة ولماحة، تنطوي على أهمية تأسيسية في الإنشاء والتأليف.

وفي مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها يهدف تعليم البلاغة إلى: "إقدار المتعلمين على استخدام اللغة استخداما صحيحا يمكنهم من ترجمة أفكارهم ونقلها إلى الآخرين بسهولة ويسر حتى يستطيع معها السامع أو القارئ إدراك ما يقصدون، وإعدادهم للتعرف على أسرار الإعجاز في القرآن الكريم، والتذوق الجمالي للأحاديث النبوية"(البجة، ٢٠٠٥، ص. ٣٨٩).

وتمثل المفاهيم البلاغية المفتاح الرئيس لتعلم الأدب العربي والإسلامي، والذي يسهم في تنمية وعي متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى بالثقافة العربية الإسلامية؛ لأن الأدب يعد أحد مظاهر الثقافة في أية حضارة، وفهم الأسلوب البلاغي الجميل لكثير من الآيات القرآنية والأحاديث النبوية (الحديبي، ٢٠١٢، ص. ٢-٣).

وتستخدم الأساليب البلاغية عمليا في توجيه أفكار المتعلم وأعماله تجاه تحقيق الكتابة الجيدة والخطابة البليغة، وهنا يأتي دور التعبير الكتابي؛ لأن المآخذ والعيوب التي تشوه كتابات المتعلمين كثير منها يبتعد عن الذوق الأدبي والبلاغي (الوائلي، ٢٠٠٤، ص. ٥٥)، ومن خلال ما سبق يتضح أن البلاغة وفروع اللغة العربية الأخرى تجسد بذلك وحدة متكاملة تسهم في تنمية قدرات المتعلمين على التحدث والكتابة بصورة جمالية وتطوير الذوق الفني لديهم والكشف عن مواطن الإعجاز في القرآن الكريم والسنة النبوية.

واستعانة الكاتب بالبلاغة والإفادة من علومها المختلفة: المعاني، والبيان، والبديع تجعل لغته قادرة على التأثير والإقناع، ولكي يتذوق القارئ العمل الأدبي ويتحسس كل ما أراد الكاتب نقله إليه من عواطف وأفكار لابد له من معرفة الوسائل التي أتاحت للكاتب ذلك (علي، ٢٠١٩، ص. ١٩)، وتعتبر مهارتا اللغة الإنتاجية التحدث والكتابة مرآة صادقة تعكس مدى تمكن المتعلمين من فهم الأساليب البلاغية من جهة، وقدرتهم على توظيفها من جهة أخرى، فوعي هؤلاء الطلاب بهذه المفاهيم تظهر قدرتهم على توظيفها في حديثهم وكتاباتهم توظيفا صحيحا.

ويعد التوظيف الصحيح للأساليب البلاغية في كتابات المتعلمين من أهم معايير تعليم الكتابة في برامج تعليم اللغة العربية، وذلك من خلال "تكليفهم بكتابة الموضوعات على نمط معين من الأنماط البلاغية ككتابة البرقيات وتلخيص التقارير وتدريبهم على الإطالة ببسط الكلام، أو تكليفهم وصف شيء بأسلوب علمي مرة، وأخرى بأسلوب أدبي وبعد الانتهاء يعالج ذلك في ضوء الحقائق والصور البلاغية؛ بهدف تحسين مستوى كتاباتهم"(الخليفة، ٢٠٠٤، ص. ٢٣٧).

لذا لابد أن تستهدف جميع برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من خلال مقررات تعليم البلاغة تنمية قدرة المتعلمين على معرفة الإيجاز والطباق والتشبيه والجناس والسجع، وتنمية قدراتهم على التعبير عن أفكارهم بطلاقة مستخدمين الأساليب البلاغية، وتحديد بعض مواطن الجمال والتعبيرات في النصوص اللغوية.

غير أن تحقيق البلاغة أهدافها وتطبيق الاتجاهات الحديثة في تدريسها يعتمد بشكل كبير على خبرة معلم اللغة، وتوقد إحساسه بالجمال البلاغي، وبراعة أدائه، وامتلاكه المهارات اللازمة لتدريس البلاغة، بما ينعكس على فهم الطلاب وتذوقهم لما في النص الأدبي من جمال في صوره البلاغية، ووظيفتها في خدمة المعنى للنص (عيسى، ٢٠١٢، ص. ٥٠٢).

كما أن توظيف الأساليب البلاغية في كتابات المتعلمين يتوقف على حد كبير على مجموعة من العوامل أهمها: المحتوى المستخدم لتدريس البلاغة، والمعلم المتمكن من تدريسها، وقدرة المتعلم على استخدام اللغة فهما وإفهاما، واستخدام الطرق التدريسية المناسبة للبلاغة، وأيضا طريقة تقويم المتعلم التي يجب أن تقوم على الفهم والتحليل والتذوق.

ولكن الملاحظ في كتابات متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى قلة توظيف الأساليب البلاغية في كتاباتهم، وذلك ما أكدته دراسة الحديبي (٢٠١٢، ص. ٨) بأن ليس لدى الطلاب إلمام كاف بالمفاهيم البلاغية التي تمكنهم من فهم التراكيب اللغوية، وضعف في استخراج هذه المفاهيم البلاغية من النصوص، وحثت دراسة سليمان (٢٠١٨، ص. ٨٥) بتكثيف دروس الأساليب البلاغية لدى متعلميها، كما أكدت الخبرة الميدانية للباحث في تعليم مقرر التعبير بالمستوى المتقدم في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها قلة توظيف الأساليب البلاغية من خلال كتاباتهم في الواجبات والأنشطة المطلوبة منهم بالرغم من معرفتهم بها.

وقد يقف وراء ضعف الطلاب في توظيف الأساليب البلاغية مجموعة من الأسباب المتنوعة التي قد تتعلق بالمحتوى التدريسي من حيث عدم التركيز على استخدام الأساليب البلاغية، والإستراتيجيات التعليمية التي تركز على المعرفة النظرية للأساليب البلاغية دون التدريب على استخدامها، وقلة التدريبات الموجهة لتمكين المتعلمين في استخدامها في الإنتاج اللغوي حديثا وكتابة، كما أن كثيرا من الطلاب يعزفون عن استخدامها لاعتقادهم بعدم أهميتها.

ويتضح مما سبق أهمية تقويم مدى قدرة متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى على توظيف الأساليب البلاغية في إنتاجهم الكتابي من خلال درجة هذا التوظيف من ناحية، وتقويم الأسباب الكامنة وراء ذلك من ناحية أخرى، وتقديم توصيات مقترحة تسهم في تنمية توظيف المتعلمين الأساليب البلاغية في كتاباتهم، ونظرا لعدم وجود دراسات على حد علم الباحث استهدفت معرفة مدى توظيف الأساليب البلاغية في كتابات متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في برنامج الإعداد اللغوي في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، رأى الباحث مناسبة تناول هذا الموضوع، ومن هنا جاءت فكرة هذا البحث.

تحديد مشكلة البحث:

تمثلت مشكلة البحث الحالي في معرفة مدى توظيف الأساليب البلاغية في كتابات متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، والأسباب الكامنة وراء ذلك، وخاصة أن تحليل الباحث لعينة من كتابات المتعلمين في المستوى المتقدم بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة

الإسلامية، وعينة من كتابات متعلمي اللغة العربية في الكليات (اللغة العربية، الحديث الشريف، والقرآن الكريم) بالجامعة الإسلامية كشف عن ضعف توظيف الأساليب البلاغية.

وللتصدي لهذه المشكلة يجيب الباحث عن السؤال الرئيس التالي:

ما مدى توظيف الأساليب البلاغية في كتابات متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟

وتتفرع عن السؤال الرئيس الأسئلة التالية:

١–ما الأساليب البلاغية المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟

٢–ما درجة توظيف الأساليب البلاغية في كتابات متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟

٣–ما درجة اختلاف توظيف الأساليب البلاغية في كتابات متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى طبقا للتخصص؟

٤–ما أسباب ضعف توظيف الأساليب البلاغية في كتابات متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟

أهداف البحث:

تمثلت أهداف البحث الحالي في:

- تحديد الأساليب البلاغية المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.
- تعرف توظيف الأساليب البلاغية في كتابات متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.
- تعرف اختلاف توظيف الأساليب البلاغية في كتابات متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى طبقا للتخصص.
- الكشف عن أسباب ضعف توظيف الأساليب البلاغية في كتابات متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

أهمية البحث:

تكمن أهمية هذا البحث في كونه:

- يفيد متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في تعريفهم بالأساليب البلاغية المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.
- يفيد معلمي اللغة العربية في الجامعة الإسلامية بإحاطتهم بدرجة توظيف الأساليب البلاغية في كتابات متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.
- يفيد مطوري المناهج بتوعيتهم بأسباب ضعف توظيف الأساليب البلاغية في كتابات متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؛ لوضع الآليات المناسبة للتغلب عليها.
- يسهم في فتح المجال لإجراء دراسات مستقبلية في مجال الأساليب البلاغية، والاستفادة منها في حقل تعليم اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

حدود البحث:

التزم البحث الحالي الحدود الآتية:

- الحدود الموضوعية: الأساليب البلاغية المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، وأسباب قلة توظيفها التي تم التوصل إليها في البحث الحالي.
- الحدود البشرية: متعلمو اللغة العربية الناطقون بغيرها من طلاب بعض الجهات بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، وأعضاء هيئة التدريس بمعهد تعليم اللغة العربية.
- الحدود الزمنية: الفصل الدراسي الثالث في العام الجامعي ١٤٤٤هـ.
- الحدود المكانية: معهد تعليم اللغة العربية، وكلية اللغة العربية، وكلية الحديث، وكلية القرآن الكريم، في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

مصطلحات البحث:

١. الأساليب البلاغية: " التعبيرات البلاغية المناسبة التي تناسب المقال الذي تقال فيه، وتؤثر تأثيرا بليغا في المتلقي"(الشريف،٢٠٠١، ص. ١٨٧).

وتُعرف الأساليب البلاغية إجرائيا في هذا البحث بأنها مجموعة التعبيرات البلاغية التي يستخدمها متعلمو اللغة العربية غير الناطقين بها في كتاباتهم بما يتناسب مع المجال الذي يعبرون فيه عن أفكارهم وأغراضهم بقصد التأثير البليغ فيمن يتلقون هذه الكتابات.

٢. كتابات متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى: الكتابة هي قدرة المرء على أن يعبر في قوة، ووضوح، ودقة، وحسن عرض، عما يجول بفكره وخاطره، وما يدور بمشاعره وأحاسيسه كل ذلك في تسلسل وتلازم وانسجام وترابط في الفكرة والأسلوب". (شحاته والسمان، ٢٠١٢، ص. ٢٥٩)، (عطا، ١٤٢٥، ص. ٢١٨)

ويمكن تعريف كتابات متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى إجرائيا في هذا البحث بقدرة متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى بمعهد تعليم اللغة العربية، وكلية القرآن الكريم، وكلية الحديث الشريف، وكلية اللغة العربية في الجامعة الإسلامية على ترجمة أفكارهم وحاجاتهم ومشاعرهم وأحاسيسهم في موضوع معين وفق بناء محكم، وتنسيق واضح.

٣. مدى توظيف: يُقصد به في هذا البحث تقييم مدى استخدام متعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها الأساليب البلاغية في كتاباتهم، ويُقاس بالدرجة التي يحصلون عليها في اختبار استخدام الأساليب البلاغية المعد لهذا الغرض.

الإطار النظري

يلقي الباحث في هذه الخلفية النظرية الضوء على تعليم الأساليب البلاغية في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، وواقع توظيف الأساليب البلاغية في كتابات متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، وتفصيل ذلك كما يلي:

أولا: تعليم الأساليب البلاغية في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى:

أصبح التكامل بين عناصر اللغة ومهاراتها وعلومها مطلبا أساسيا في تعليمها؛ للوصول إلى الغاية المرجوة منه في المعرفة التامة بهذه اللغة كتابة وتحدثا وقراءة واستماعا، وصولا إلى التكامل الممزوج بينهما، وتمثل البلاغة أحد علوم اللغة العربية التي تثري مستخدمها فصاحة وذوقا وحسا جماليا يؤثر في متلقيها، فأساليبها تتعدد وتتنوع تبعا للمراد منها.

وتعرف البلاغة بأنها" العلم الذي يحاول الكشف عن القوانين العامة التي تتحكم في الاتصال اللغوي، وطرق تنظيم الكلام"(فضل الله، ١٩٩٨، ص. ٢١٩)، وأنها" مطابقة الكلام لمقتضى الحال التي يورد فيها مع فصاحته"(حسان، ٢٠٠٠، ص. ٣٠٩)، كما تعرف أيضا بأنها علم له قواعده، وفن له أصوله وأدواته، وينقسم إلى ثلاثة أركان أساسية علم المعاني، وعلم البيان، وعلم البديع" (القزويني،٢٠٠٣، ص. ٤).

ويمكن النظر إلى البلاغة بأنها فن استخدام اللغة ومكوناتها لإحداث تأثير على مستقبلات النص، ويمكن إرسال معلومات من قبل شخص ما إلى آخر لهدف معين في سياق محدد يتضمن أساليب بلاغية (Abushihab,2020,744)، ويتضح من تعاريف البلاغة بأنه علم له أصوله يراعي مطابقة الكلام لمقتضى الحال مع فصاحته من خلال أركانه الأساسية الثلاثة وهي: علم المعاني، وعلم البيان، وعلم البديع.

ويتبوأ علم البلاغة مكانة رفيعة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها؛ لاهتمامه في معرفة المتعلمين بمعاني القرآن الكريم وإعجازه، ومساعدتهم على تنمية الذوق اللغوي لديهم، وتزويدهم ببعض المعايير المتعلقة بالمعنى ودقة الأسلوب وإدراك خصائصه ثم الوقوف على أسرار جماله، كما تثري لديهم الأصالة اللغوية (عطا،١٤٢٥، ص. ٣١٢-٣١٤).

والبلاغة فن يعتمد على دقة إدراك الجمال وتبليغه بألفاظ فنية تراعي بذلك الحال، والمقام، وهي بذلك تصبح روح اللغة بما تحفل به من تصوير وخيال وتأثير، يستدعي بذلك وصولا إلى المستويات العليا للغة ترتبط بها وتتكامل معها (عافش وكردي، ١٤٣٢، ص. ١٤٨١)، وتعد البلاغة نظاما علميا يقوم على استكشاف الفن ودقة القيم الأدبية، ومن خلال هذه المعرفة يمكن للمتعلمين فهم الذوق الأدبي وتنميته، وكذلك الكشف عن معاني وسر الجمال في الآيات القرآنية (Shuhaida et al,2014).

ويهدف تعليم البلاغة في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها إلى تربية الإحساس بقيمة اللفظ وأهميته في تأديته المعنى المناسب، وتعريف المتعلمين بصفات الأسلوب العربي الجميل وتدريبهم على الاستفادة منها في تقويم تعبيرهم، ومساعدتهم على إنتاج أدب رائع بتمرسهم

ودرايتهم بأسس بلاغة الكلام وجودة الأسلوب وأنواعه، والمباعدة بين الخطأ في الأسلوب والفكرة (شحاته والسمان، ٢٠١٢، ص. ١٩٦-١٩٨).

ويتضح من خلال أهداف البلاغة لمتعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها ارتباطها الوثيق بتحسين أدائهم اللغوي استماعا وتحدثا وقراءة وكتابة، وتنمية الكفاية الاتصالية لديهم من خلال القدرة على اختيار الكلمات والعبارات ذات المعنى المؤثر والأسلوب الأمثل وصولا إلى الفكرة المراد إيصالها.

وللبلاغة دور مهم في تحسين كتابات المتعلمين وتجديدها؛ فكتابات المتعلمين يشوبها كثير من العيوب وخاصة ما يتعلق بالجانب البلاغي، فيتخللها تشبيهات رديئة واستعارات قبيحة وكنايات غامضة وغيرها، ومن هنا يأتي دور المعلم في عرض هذه النماذج ويقوم بمعالجتها في ضوء الأساليب البلاغية، وكذلك تكليف المتعلمين بكتابة فقرات محاكاة لنمط بلاغي معين (البجة،٢٠٠٥، ص. ٣٩١)

فالكتابة الإبداعية المرتبطة بالشعر والخيال والقصص تعتبر من أعلى مهارات الكتابة التي يمكن تحقيقها ((Pawliczak,2015,347، لذلك تعتبر البلاغة عاملا حاسما في عملية الكتابة؛ لأن لكل كاتب طريقته الخاصة خارج النص والتي قد تهدف إلى إعلام أو إقناع أو نقل رسالة محددة تستدعي القارئ الجيد لمسها والعثور عليها (Abushihab,2020,745).

ونتيجة لذلك اهتمت وثائق برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بتعليم البلاغة وفق مصفوفة المدى والتتابع للموضوعات والمفاهيم الرئيسة لتعلم اللغة العربية بشكل منظم من خلال تتابعها عبر المحتوى المقدم للمتعلمين على أساس تدرج مهارات اللغة العربية الرئيسة.

وتعرف الأساليب البلاغية بأنها" التعبيرات البلاغية المناسبة التي تناسب المقال الذي تقال فيه، وتؤثر تأثيرا بليغا في المتلقي" (الشريف،٢٠٠١، ص. ١٨٧)، وتعرف أيضا بأنها "طريقة الكلام التي تطابق مقتضى مقام الخطاب وحال السامعين مع أدائه بعبارات فصيحة للتأثير على النفوس"(باحويرث،٢٠٢٢، ص. ١٥٥).

وتتسم الأساليب البلاغية كغيرها من الأساليب الأخرى بأنها تقوم على عدة أسس أهمها: الجمال المؤثر في النفس الإنسانية المفطور إلى الأشياء الجميلة، وحبها، والارتياح لها، والتأثر بها،

وكون الكلام في ألفاظه وجمله فصيحا وفق ضوابط وقواعد ومنهج اللسان العربي، وكون الكلام بليغا أي مطابقا لمقتضى حال المخاطب به، وبالغا التأثير المرجو في نفسه (الميداني، ١٩٩٦، ص. ١٨-١٩).

كما يسهم توظيف الأساليب البلاغية في زيادة مهارات الكتابة التأثيرية الإقناعية؛ فالتعبير البليغ هو الذي يتجاوز شرطي الصحة والإفهام إلى التأثير في القارئ وحمله على التعاطف مع المنشئ ليعيش تجربته ويحس بإحساسه، ويتخذ هذا الفرع من التعبير أشكالا عدة مثل أن تكون قصيدة، أو قصة، أو مقالة وجدانية، أو خطبة، أو مسرحية معتمدة على الأساليب البلاغية المعروفة من تشبيه واستعارة ومجاز وكناية وغيرها"(الوائلي، ٢٠٠٤، ص. ٨١).

غير أن توظيف الأساليب البلاغية في كتابات المتعلمين لا يأتي من فراغ، بل يتطلب العديد من المعايير الخاصة لكل من نواتج التعلم المستهدفة، والمحتوى البلاغي المدروس، واستخدام الإستراتيجيات التعليمية الحديثة التي تدور حول المتعلم، وأنشطة وتدريبات متنوعة، وأساليب تقويم متعددة.

ومن هنا فعلى معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها أن يستهدف تنمية توظيف الأساليب البلاغية في تحسين كتابات المتعلمين وتطبيقها في استعمالاتهم اليومية لتزيد في كتاباتهم للمعنى جمالا وروحا، وتفضي إليه النشوة والاستمتاع عند القراءة، وتستهدف أيضا تنمية القدرة الإبداعية في كتاباتهم.

فتمكن متعلمي اللغة العربية من الأساليب البلاغية ينمي لديهم مهارات الكتابة الإبداعية، والتي تتطلب اختيار الكلمات والعبارات اختيارا مناسبا مطابقا لمقتضى الحال، ويؤكد إسماعيل (٢٠٢٠، ص. ٤٢٥) أن الكتابة الإبداعية من أهم تطبيقات دروس البلاغة، ويظهر ذلك واضحا في طريقة كتاباتهم من خلال استثمار المتعلمين ما يتعلمون في موضوعات البلاغة.

ثانيا: واقع توظيف الأساليب البلاغية في كتابات متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى:

تؤكد برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها على تمكن متعلميها من الأساليب البلاغية والتدرب عليها حتى يصبح المتعلم قادرا على نقل أفكاره وأحاسيسه بصورة سليمة وبليغة من خلال منظومة تعليمية قائمة على تقويم شامل يبرز مدى تحقق الأهداف المرجوة.

ويساعد تقويم كتابات متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى على تحديد نقاط القوة والضعف لديهم، ومدى تحصيلهم التعليمي في مهارات الكتابة، ويذكر المكاوي (٢٠٠٦، ص.٢٣٣)" أن التقويم يساعد المتعلمين في تنمية الشعور بالرضا عن الأداء الجيد، وتحديد مدى نموهم في الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية".

وعلى الرغم من أهمية الأساليب البلاغية ودورها في تنمية مهارات الكتابة لمتعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها فإن الكثير من المتعلمين يعزفون عن توظيف هذه الأساليب، مما نتج عنه ضعف في كتابات هؤلاء المتعلمين، مما يتطلب تقويم الأسباب الكامنة وراء هذه المشكلة لمعرفة هذه الأسباب، فتحليلها يمكن أن يسهم في علاج الضعف اللغوي في كتابات المتعلمين.

وقد أكدت عدة دراسات على وجود ذلك، ومنها دراسة سليمان (٢٠١٨) في قلة الأساليب البلاغية في كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ودراسة حليم (٢٠١٥) في وجود بعض المشكلات في تعليم البلاغة العربية لدى الطلبة الماليزيين، ودراسة الحديبي (٢٠١٢) في ضعف مستوى المفاهيم البلاغية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

ويعرف التقويم بأنه عملية إصدار حكم بناء على معايير معينة في ضوء بيانات أو معلومات كمية أو كيفية عن فكرة، أو ظاهرة، أو موقف، أو سلوك (زيتون، ٢٠٠٥، ص. ٥٤٢)، وتقويم كتابات المتعلمين يظهر مدى صحة المحتوى المقدم للمتعلمين، ومدى واقعية الأهداف التي حددتها، ومدى قدرة المتعلمين على اكتساب ما أريد لهم اكتسابه (طعيمة، ٢٠٠٤، ص. ٨٩).

والمدخل في تعليم البلاغة لمتعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها يجب أن يرتكز على وصف المحتوى البلاغي المدروس، وما يستخدمه المعلمون من طرائق وإستراتيجيات وأساليب وإجراءات وفنيات، وتحليل خصائص هؤلاء المتعلمين وميولهم وحاجاتهم ومشكلاتهم (الناقة، ٢٠٠٧، ص. ١٩-٢٠).

ومن ثم فإن تقويم مدى توظيف متعلمي اللغة العربية للأساليب البلاغية في كتاباتهم ينبغي أن يشمل المرتكزات الثلاثة لتعليمها؛ فحتما أن هناك مجموعة من الأسباب التي تكمن وراء قلة توظيفهم للأساليب البلاغية في كتاباتهم، وهي مجموعة من الأسباب التي قد تتعلق بطبيعة الأساليب البلاغية، وبكيفية تدريسها، وبطبيعة المتعلمين أنفسهم.

فمن الأسباب المتعلقة بالمتعلمين قلة مشاركتهم في المناقشات والأنشطة داخل الصف وخارجه، وعدم وعي الطلاب بأهمية الأساليب البلاغية، وصعوبة فهم الأساليب البلاغية والتخوف منها، وضعف اهتمام المتعلمين بالواجبات المنزلية، وعدم الاهتمام بتطوير مهاراتهم العقلية والتذوقية، وتركيز المتعلمين على النجاح في الاختبارات (البكر، ٢٠٠٦، ص. ١٣١-١٣٢)، (المخزومي، ٢٠٠٢، ص. ١١٦).

وفيما يتعلق بالمعلم فهناك أسباب منها قلة استخدام الأمثلة التوضيحية، وضعف قدرة المعلم في تحفيز وتشويق المتعلمين، وقلة الاهتمام بالأنشطة الصفية واللاصفية في تدريس الأساليب البلاغية، وعدم استخدام التقنية في التدريس (الرشيدي، ٢٠١٣، ص. ٥٩-٦٣)، وقلة تخطيط المعلم للتدريس، وضعف قدرته على إيصال المعلومة وتفصيل شرحها، وعدم تخصص المعلم بتدريس الأساليب البلاغية لغير الناطقين بها، وعدم امتلاكه المهارات اللازمة التي تعينه على ذلك، وقلة تطبيق الإستراتيجيات الحديثة المناسبة لتعليم الأساليب البلاغية (الزيادات، ٢٠١٦، ص. ٢٢٤-٢٢٥).

وبالنسبة للأسباب المتعلقة بالمحتوى تركيزه على الجانب النظري دون الجانب التطبيقي، وجفاف محتوى المقرر واعتماده على الحفظ والاستظهار، وأيضا لا يراعي الفروق الفردية بين الطلاب عند عرضه للدروس والتدريبات والأنشطة، وبعد المحتوى عن واقع المتعلمين ومستواهم، وإهمال الربط بين الوحدات البلاغية داخل المحتوى، وضعف الاهتمام بقياس الأهداف، وأيضا أساليب التقويم لا تخدم توظيف الأساليب البلاغية (الرشيدي، ٢٠١٣، ص. ٦٣-٦٦).

واستفاد الباحث من هذا الجزء في إعداد قائمة تحوي أسباب عدم توظيف الأساليب البلاغية في كتابات متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، والتي يأتي التفصيل عنها في إجراءات البحث.

الدراسات السابقة:

جاءت الدراسات السابقة التي تناولت الأساليب البلاغية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، وفقا للترتيب الزمني من الأحدث إلى الأقدم، على النحو التالي:

-دراسة سليمان (٢٠١٨) هدفت إلى تعرف مشكلات تدريس الأساليب البلاغية للناطقين بغير العربية، وتوظيف الأساليب البلاغية في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، كما قدمت آراء ومقترحات في طرق وأساليب تدريس الأمثال للناطقين بغير العربية، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها: قلة الأساليب البلاغية في كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، واكتشاف طرق وأساليب جديدة في التعليم، وندرة الدراسات في مجال تدريس الأدب للناطقين بغير العربية.

-دراسة الزيادات (٢٠١٦) هدفت إلى تحديد الصعوبات والأسباب التي أدت إلى ضعف الطلاب غير الناطقين بالعربية في مادة البلاغة العربية، ووضع حلول لمعالجة الأسباب التي أدت إلى ضعف الطلبة في البلاغة، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها: صعوبات تعود إلى مادة البلاغة نفسها، وصعوبات تعود إلى عدم فهم اللغة العربية، وصعوبات تتعلق بضعف دراية الطلاب بالموروث الثقافي، وصعوبات تعود إلى طرق تدريس البلاغة العربية، وصعوبات تعود إلى الطالب، وصعوبات تعود إلى المعلم، وقلة الساعات التدريسية لدرس البلاغة، وصعوبات تتشكل من كتاب البلاغة.

-دراسة حليم (٢٠١٥) هدفت إلى الكشف عن مشكلات تعلم البلاغة العربية لدى الطلبة الماليزيين في أقسام اللغة العربية في الجامعات الأردنية، كما سعت إلى التعرف على مدى استيعاب هؤلاء الطلبة للمفاهيم البلاغية العربية الأساسية، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها: رصد بعض مشكلات تعلم البلاغة العربية لدى هؤلاء الطلبة، ومن أهم المشكلات قصر الوقت المخصص لتعليم جميع مباحث البلاغة العربية وتاريخها في الفصل الدراسي الواحد.

-دراسة الحديبي (٢٠١٢) هدفت إلى تعرف على المفاهيم البلاغية اللازمة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، وتحديد مدى توافرها لديهم، وقياس فاعلية إستراتيجية التفكير

المتشعب في تنمية المفاهيم البلاغية لديهم، فقد استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها: قائمة بالمفاهيم البلاغية اللازمة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، وأن مدى توافر المفاهيم البلاغية لدى متعلمي اللغة العربية كان ضعيفا، وفاعلية إستراتيجية التفكير المتشعب في تنمية المفاهيم البلاغية.

– دراسة العطاس (٢٠٠٣) هدفت إلى معرفة الطريقة المثلى لتدريس البلاغة العربية لغير الناطقين بها، فقد استخدم الباحث المنهج الوصفي، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها: إضافة مواد مساندة في التدريس تجعل مادة البلاغة شيقة ورائعة، أهمية الإلمام بالثقافة العربية والإسلامية لتكون عونا لفهم تراثنا البلاغي، تدريس البلاغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء النصوص الأدبية.

- **التعقيب على الدراسات:**
- **أوجه الاتفاق:**
- اتفقت دراسة الحديبي (٢٠١٢) مع الدراسة الحالية في هدف تحديد الأساليب البلاغية المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.
- اتفقت ثلاث دراسات مع الدراسة الحالية في هدف الكشف عن أسباب ضعف الأساليب البلاغية وهي: دراسة سليمان (٢٠١٨)، ودراسة الزيادات (٢٠١٦)، ودراسة حليم (٢٠١٥).
- اتفقت أربع دراسات مع هذه الدراسة في استخدام المنهج الوصفي، وهذه الدراسات هي: دراسة سليمان (٢٠١٨)، ودراسة الزيادات (٢٠١٦)، ودراسة حليم (٢٠١٥)، ودراسة العطاس (٢٠٠٣).
- **أوجه الاختلاف:**

تتميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة باستهدافها تقييم مدى استخدام متعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها للأساليب البلاغية في كتاباتهم، وحددت الأساليب البلاغية المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، وتعرفت على توظيف الأساليب البلاغية في كتاباتهم، وتعرفت على اختلاف توظيف الأساليب البلاغية في

كتاباتهم طبقا للتخصص، وكشفت عن أسباب ضعف توظيف الأساليب البلاغية في كتابات متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

- **أوجه الاستفادة:**

واستفاد الباحث من الدراسات السابقة في تحديد الأساليب البلاغية المناسبة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، والأسباب الكامنة التي قد تكمن وراء عدم توظيف الأساليب البلاغية في كتاباتهم.

إجراءات البحث

أولا: منهج البحث:

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي في إعداد قائمة بالأساليب البلاغية المناسبة التي تم في ضوئها إعداد اختبار تقييم مدى توظيف متعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها الأساليب البلاغية في كتاباتهم، واستبانة أسباب ضعف توظيف الأساليب البلاغية في هذه الكتابات من وجهة نظر أعضاء هيئة تدريس بمعهد تعليم اللغة العربية.

ثانياً: مجتمع البحث:

تكون مجتمع البحث الحالي من:

– أعضاء الهيئة التدريسية بمعهد تعليم اللغة العربية البالغ عددهم (٨٣) وفق الإحصائيات الرسمية، في العام الجامعي ١٤٤٤هـ.

– متعلمو اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في الكليات: الحديث الشريف، والقرآن الكريم، واللغة العربية، ومعهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، وبلغ عددهم (٩٤٩) وفق الإحصائيات الرسمية، في العام الجامعي ١٤٤٤هـ.

ثالثاً: عينة البحث:

تم اختيار عينة البحث على النحو التالي:

– مجوعة من أعضاء الهيئة التدريسية بمعهد تعليم اللغة العربية تم اختيارهم بطريقة عشوائية وبلغ عددهم (٣٢) ويمثلون (٣٨,٦٪) من المجتمع.

– مجوعة من طلاب كليات الحديث الشريف، والقرآن الكريم، واللغة العربية، ومعهد تعليم اللغة العربية تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وبلغ عددهم (١٠٧) ويمثلون (١١,٣٪) من المجتمع موزعين على النحو التالي:

جدول (١): توزيع أفراد عينة البحث من الطلاب.

م	الكلية /معهد	العدد	النسبة
١	معهد تعليم اللغة العربية	٣١	٢٩,٠٪
٢	كلية القرآن الكريم	٢٢	٢٠,٦٪
٣	كلية الحديث الشريف	٢٧	٢٥,٢٪
٤	كلية اللغة العربية	٢٧	٢٥,٢٪
	المجموع	١٠٧	١٠٠٪

رابعاً: أدوات البحث:

الأداة الأولى: قائمة الأساليب البلاغية المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى:

- الهدف من إعداد القائمة: تحديد الأساليب البلاغية المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، وبناء الاختبار على ضوئها.
- مصادر إعداد القائمة: تمت مراجعة عدد من المراجع والدراسات التي تناولت الأساليب البلاغية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى مثل مرجع الجارم وأمين (٢٠٠٠)، ومرجع الجويني (١٩٨٥)، ودراسة الحديبي (٢٠١٢)، ودراسة علي (٢٠١٩)، ومقرر النصوص الأدبية بمعهد تعليم اللغة العربية للمستوى الرابع، وأيضا خبرة الباحث التدريسية بمعهد تعليم اللغة العربية.
- إعداد القائمة في صورتها الأولية: تكونت الاستبانة في صورتها الأولية من (١٢) أسلوبا بلاغيا.
- تحكيم القائمة: للتأكد من مناسبة القائمة عُرضت في صورتها الأولية على عدد (٨) من المحكمين المتخصصين في اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، وتخصص الأدب والبلاغة بكلية اللغة العربية، وتمّ الأخذ بآرائهم حول بعض الملحوظات على الأساليب البلاغية المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

- تعديل القائمة وفقا لنتائج التحكيم: تمثلت أبرز التعديلات في تقسيم التشبيه إلى أربعة أقسام وهي: التشبيه التام، والتشبيه المؤكد، والتشبيه المجمل، والتشبيه البليغ وفقا لما أشار إليه معظم المحكمين.
- الصياغة النهائية للقائمة: بعد إجراء التعديلات التي تمت الإشارة إليها وفقا لآراء المحكمين، تمت صياغة الأساليب البلاغية النهائية لتصبح (١٥) أسلوبا بلاغيا.
- الأداة الثانية: استبانة أسباب ضعف توظيف الأساليب البلاغية في كتابات متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى:
- الهدف من إعداد الاستبانة: التعرف على أسباب ضعف متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في توظيف الأساليب البلاغية المناسبة في كتاباتهم.
- مصادر إعداد الاستبانة: تمت مراجعة عدد من المراجع والدراسات التي تناولت الأساليب البلاغية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى مثل دراسة الزيادات (٢٠١٦)، ودراسة الرشيدي (٢٠١٣)، ودراسة البكر (٢٠٠٦)، ودراسة المخزومي (٢٠٠٢).
- إعداد الاستبانة في صورتها الأولية: تكونت الاستبانة في صورتها الأولية من (٣٣) عبارة موزعة على ثلاثة محاور رئيسة.
- طريقة تصحيح الاستبانة: تبنَّى الباحث في إعداد الاستبانة الشكل المغلق للأسئلة الذي يحدد الاستجابات المحتملة لكل سؤال، وقد تم استخدام مقياس ليكرت (Likert) الخماسي للإجابة على عبارات الاستبانة، ويقابل كل عبارة من العبارات قائمة تحمل عدة خيارات، وقد تم إعطاء كل خيار من هذه الخيارات درجة محددة ليتم تصحيحها ومعالجتها إحصائياً، كما يوضح ذلك الجدول التالي.

التدرج	سبب قوي جدا	سبب قوي	سبب متوسط	سبب ضعيف	لا يمثل سببا
درجة التصحيح	٥ درجات	٤ درجات	٣ درجات	درجتان	درجة واحدة

- تحكيم الاستبانة: عُرضت في صورتها الأولية على ثمانية محكمين متخصصين في اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، وتمّ الأخذ بآرائهم حول التعديلات والملحوظات التي أجريت على أسباب الضعف، وقد تمثلت في تعديل صياغة بعض العبارات وحذف بعضها ودمج الآخر.

- الاستبانة بعد تحكيمها: بعد تحكيم الاستبانة في صورتها الأولية والأخذ بآراء المحكمين تكونت من (٢٥) عبارة موزعة على المحاور الثلاثة الرئيسة.
- التطبيق الاستطلاعي للاستبانة: بعد التأكد من الصدق الظاهري للاستبانة وفقا لنتائج التحكيم، قام الباحث بتطبيقها على العينة الاستطلاعية المتكونة من (١٠) معلمين خارج عينة البحث، وذلك من أجل التعرف على صدق اتساقها الداخلي ومدى ثباتها.
- صدق الاتساق الداخلي للاستبانة: للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة تم إدخال درجات العينة الاستطلاعية إلى برنامج التحليل الإحصائي (SPSS) ثم حساب معامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation) بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، ودرجة كل محور والدرجة الكلية للاستبانة، كما يوضح ذلك الجداول المرقمة (٢)، (٣).

جدول (٢): معاملات الارتباط بيرسون (Pearson) بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه. ن = (١٠).

المحاور	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
أسباب خاصة بالمحتوى	١	٠,٦٠١**	٦	٠,٩٠٢**
	٢	٠,٥٧٩**	٧	٠,٨٠٣**
	٣	٠,٦٨٢**	٨	٠,٨٨٨**
	٤	٠,٨١٢**	٩	٠,٨٢٥**
	٥	٠,٧٥٦**	١٠	٠,٧٩٢**
أسباب خاصة بالمعلم	١	٠,٩١١**	٥	٠,٨٢٦**
	٢	٠,٨٤٤**	٦	٠,٩٠٠**
	٣	٠,٨٩٨**	٧	٠,٨١٣**
	٤	٠,٧٩٤**	٨	٠,٩٠٤**

ن : تعني عدد أفراد العينة، وينطبق ذلك على الجداول اللاحقة.

** تعني دالة عند مستوى ٠,٠١، وينطبق ذلك عَلَى الجداول اللاحقة.

المحاور	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
أسباب خاصة بالمتعلم	١	٠,٨٣٣**	٥	٠,٨٩٠**
	٢	٠,٨٥٤**	٦	٠,٨٨٧**
	٣	٠,٧٦٩**	٧	٠,٨٢٧**
	٤	٠,٨٩٢**		

يتضح من الجدول (٢) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وهذا يشير إلى أن جميعها تشترك في قياس مفهوم واحد؛ مما يدل على الاتساق الداخلي لعبارات الاستبانة، وأن الاستبانة تتمتع بالصدق البنائي وهي صالحة لأغراض البحث. كما تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل محور والدرجة الكلية للاستبانة، وجاءت النتائج كما يوضح الجدول التالي:

جدول (٣): معاملات الارتباط بيرسون (Pearson) بين درجة كل محور والدرجة الكلية للاستبانة.

م	المحاور	عدد العبارات	معامل الارتباط
١	أسباب خاصة بالمحتوى	١٠	٠,٩٢١**
٢	أسباب خاصة بالمعلم	٨	٠,٩٣٧**
٣	أسباب خاصة بالمتعلم	٧	٠,٩٠٧**

يتضح من الجدول (٣) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل محور والدرجة الكلية للاستبانة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١). مما يدل على الاتساق الداخلي لمحاور الاستبانة وعباراتها، وصلاحيتها للتطبيق.

- ثبات الاستبانة: لقياس ثبات الاستبانة استخدم الباحث معادلة ألفا كرونباخ (Cronpbach's Alpha) بالتطبيق على درجات العينة الاستطلاعية، وقد جاءت النتائج كما يوضح الجدول التالي:

جدول (٤): ثبات الاستبانة باستخدام معامل ألفا كرونباخ (Cronpbach's Alpha).

م	المحاور	عدد العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	معامل الثبات
١	أسباب خاصة بالمحتوى	١٠	٤٢,٢٧	٧,١١٧	٥٠,٣٣٩	٠,٩٣٦
٢	أسباب خاصة بالمعلم	٨	٣٠,٣٥	٨,٤٧٧	٧٥,٠١٢	٠,٩٥٥
٣	أسباب خاصة بالمتعلم	٧	٢٨,١٢	٦,٥٦٨	٤٨,٦٤٤	٠,٩١٨
	الدرجة الكلية	٢٥	١٠٠,٧٠	٢١,٤٢٠	٤٦٧,٦٩٥	٠,٩٤٥

يتضح من الجدول (٤) أن الاستبانة تتمتع بدرجة ثبات مرتفعة، وذلك من خلال قيم معامل الثبات (ألفا)، فقد بلغ معامل الثبات للدرجة الكلية للاستبانة (٠,٩٤٥)، في حين تراوحت قيم معامل الثبات لمحاور الاستبانة من (٠,٩١٨) إلى (٠,٩٥٥)، وهي قيم مرتفعة تشير إلى صلاحية الاستبانة لتحقيق أهداف الدراسة من خلال الإجابة عن أسئلتها؛ مما يؤدي إلى إمكانية الوثوق في النتائج التي يمكن أن تُسفر عنها عند تطبيقها.

- الصورة النهائية للاستبانة: بعد التأكد من صدق الاستبانة، وحساب ثباتها، احتفظت بجميع العبارات التي تنتمي إليها، وبذلك أصبحت الاستبانة مكونةً في صورتها النهائية من (٢٥) عبارة، وصالحة للتطبيق.
- تطبيق الاستبانة على عينة أعضاء هيئة التدريس: وُزِّعت الاستبانة إلكترونياً عن طريق الإنترنت باستخدام تطبيق (Google Forms) وذلك بعد التحقق من صدقها وثباتها على جميع أفراد العينة البالغ عددهم (٣٢) معلما، وقد استجابوا جميعهم، حيث تم الحصول على استجابات صالحة للتحليل نسبة (١٠٠٪).

الأداة الثالثة: اختبار مدى توظيف متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى الأساليب البلاغية في كتاباتهم:

- الهدف من إعداد الاختبار: هدف الاختبار إلى التعرف على مدى توظيف الأساليب البلاغية المناسبة في كتابات متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

- إعداد الاختبار في صورته الأولية: تكون الاختبار في صورته الأولية من ثلاثة أسئلة مقالية يطلب فيها من المتعلم في السؤال الأول كتابة رسالة لوالدته يخبرها عن مشاعره وأحاسيسه المتعلقة بدراسته في الجامعة الإسلامية، وجواره للرسول صلى الله عليه، وفي السؤال الثاني يتخيل المتعلم أنه سحابة في مدينة المصطفي صلى الله عليه وسلم فيصف مشاعره وحدود المكان الذي سيمطر فيه، والسؤال الثالث يطلب منه أن يعبّر عن أشواقه في رحلته الأولى لمكة المكرمة، التي يقيم من خلالها مدى توظيفه الأساليب البلاغية المناسبة في كتاباته.
- تحكيم الاختبار: اكتفي الباحث بالتحقق من الصدق الظاهري للاختبار، حيث عُرض في صورته الأولية على سبعة محكمين متخصصين في مجال تعليم اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.
- تعديل الاختبار وفقا لنتائج التحكيم: قام الباحث بالأخذ بآراء المحكمين حول الملحوظات والتعديلات على الاختبار، وتمثلت التعديلات والملحوظات التي أشار المحكمون إليها في تعديل بعض العبارات فقط، وقد احتفظ بنفس عدد أسئلته التي تكون منها في صورته الأولية.
- طريقة تصحيح الاختبار: لتحقيق الدقة في التصحيح وسرعته، حُددت درجة واحدة عند استخدام أحد الأساليب البلاغية في الكتابة بصورة صحيحة، وصفراً في حال عدم استخدام الأسلوب. ومن خلال احتساب التكرارات والنسب المئوية سيتم التعرف على مدى استخدام كل أسلوب من الأساليب البلاغية المناسبة والتي تم حصرها في (١٥) أسلوبا.
- الصورة النهائية للاختبار: بعد التأكد من الصدق الظاهري، احتفظ الاختبار في صورته النهائية بالأسئلة الثلاثة.
- تطبيق الاختبار على عينة الطلاب: وُزّع الاختبار إلكترونياً عن طريق الإنترنت باستخدام تطبيق (Google Forms) وذلك بعد التحقق من صدقه على جميع أفراد عينة الطلاب البالغ عددهم (١٠٧) طالب، وقد استجابوا جميعهم، وذلك من خلال توجيه الأساتذة في الكليات ومعهد تعليم اللغة العربية بتخصيص محاضرة للاختبار داخل القاعة التدريسية، حيث تم الحصول على استجابات صالحة للتحليل نسبة (١٠٠٪).

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

لتحليل البيانات تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية بالاعتماد على برنامج (SPSS):

١. التكرارات والنسب المئوية لتحديد استجابات أفراد عينة البحث.

٢. معامل ارتباط بيرسون "ر" (Pearson Correlation Coefficient)؛ وذلك لتقدير الاتساق الداخلي للاستبانة.

٣. معامل ألفا كرونباخ "Alpha Cronbach"؛ لقياس ثبات الاستبانة.

٤. المتوسط الحسابي الموزون " Weighted Mean " وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد عينة البحث على كل عبارة.

٥. الانحراف المعياري "Standard Deviation" للتعرف على مدى انحراف استجابات أفراد عينة البحث لكل عبارة من عبارات الاستبانة عن متوسطها الحسابي.

نتائج البحث ومناقشتها

وللتصدي لهذه المشكلة يجيب الباحث عن السؤال الرئيس التالي: ما مدى توظيف الأساليب البلاغية في كتابات متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟

وتتفرع عن السؤال الرئيس الأسئلة التالية:

١- ما الأساليب البلاغية المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟

٢- ما درجة توظيف الأساليب البلاغية في كتابات متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟

٣- ما درجة اختلاف توظيف الأساليب البلاغية في كتابات متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى طبقا للتخصص؟

٤- ما أسباب ضعف توظيف الأساليب البلاغية في كتابات متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟

السؤال الأول، والذي نص على: ما الأساليب البلاغية المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟

للإجابة عن السؤال الأول قام الباحث بالرجوع إلى الأدبيات والدراسات والبحوث السابقة ذات العلاقة بالأساليب البلاغية، وأعد استبانة بالأساليب البلاغية المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، والتي عُرضت على عدد من الخبراء المتخصصين في تعليم اللغة العربية بهدف تحكيمها وضبطها، وفي ضوء نتائج التحكيم، توصل الباحث إلى تحديد الأساليب البلاغية المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، كما يوضح ذلك الجدول التالي.

جدول (٥): الأساليب البلاغية المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

م	الأسلوب البلاغي
١	التشبيه التام
٢	التشبيه المؤكد
٣	التشبيه المجمل
٤	التشبيه البليغ
٥	القصر
٦	الإيجاز
٧	الكناية
٨	المجاز المرسل
٩	الاستعارة التحقيقية
١٠	الاستعارة المكنية
١١	الجناس
١٢	الطباق
١٣	المقابلة
١٤	التورية
١٥	السجع

يتضح من الجدول (٥) أن الأساليب البلاغية المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى تكونت من (١٥) أسلوبا بلاغيا حسب استطلاع آراء الخبراء.

السؤال الثاني، والذي نص على: ما درجة توظيف الأساليب البلاغية في كتابات متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى:

وللإجابة عن السؤال الثاني تم استخدام درجات الاختبار للتعرف على درجة توظيف متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى للأساليب البلاغية المناسبة في كتاباتهم وقد جاءت النتائج كما يوضح الجدول التالي:

جدول (٦): التكرارات والنسب المئوية لدرجة توظيف الأساليب البلاغية في كتابات متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى حسب الأسلوب (ن=١٠٧).

م	الأسلوب البلاغي	معهد تعليم اللغة العربية		كلية اللغة العربية		كلية القرآن الكريم		كلية الحديث الشريف		الدرجة الكلية		الرتبة
		التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%	
١	التشبيه التام	٠	٪٠,٠	٠	٪٠,٠	٠	٪٠,٠	١	٪١,٦	١	٪٠,٦	١٢
٢	التشبيه المؤكد	٠	٪٠,٠	١	٪٣,٠	١	٪٢,٢	١	٪١,٦	٣	٪١,٨	١٠
٣	التشبيه المجمل	٢	٪٦,٩	٢	٪٦,١	٧	٪١٥,٦	٦	٪٩,٥	١٧	٪١٠,٠	م٣
٤	التشبيه البليغ	٠	٪٠,٠	٠	٪٠,٠	٠	٪٠,٠	٠	٪٠,٠	٠	٪٠,٠	١٤
٥	القصر	١١	٪٣٧,٩	١٦	٪٤٨,٥	٥	٪١١,١	٧	٪١١,١	٣٩	٪٢٢,٩	١
٦	الإيجاز	١	٪٣,٥	٠	٪٠,٠	٥	٪١١,١	١١	٪١٧,٥	١٧	٪١٠,٠	م٣
٧	الكناية	٠	٪٠,٠	٣	٪٩,١	٥	٪١١,١	٥	٪٧,٩	١٣	٪٧,٦	٧
٨	المجاز المرسل	١	٪٣,٥	٢	٪٦,١	٢	٪٤,٤	٤	٪٦,٤	٩	٪٥,٣	٨

م	الأسلوب البلاغي	معهد تعليم اللغة العربية		كلية اللغة العربية		كلية القرآن الكريم		كلية الحديث الشريف		الدرجة الكلية		الرتبة
		التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%	
٩	الاستعارة التحقيقية	٠	٠,٠٪	١	٣,٠٪	٠	٠,٠٪	٣	٤,٨٪	٤	٢,٤٪	٩
١٠	الاستعارة المكنية	١	٣,٥٪	٣	٩,١٪	١٠	٢٢,٢٪	٩	١٤,٣٪	٢٣	١٣,٥٪	٢
١١	الجناس	٠	٠,٠٪	٠	٠,٠٪	٠	٠,٠٪	٣	٤,٨٪	٣	١,٨٪	١٠م
١٢	الطباق	٨	٢٧,٦٪	٤	١٢,١٪	٦	١٣,٣٪	٥	٧,٩٪	٢٣	١٣,٥٪	٢م
١٣	المقابلة	١	٣,٥٪	٠	٠,٠٪	٠	٠,٠٪	٠	٠,٠٪	١	٠,٦٪	١٢م
١٤	التورية	٠	٠,٠٪	٠	٠,٠٪	٠	٠,٠٪	٠	٠,٠٪	٠	٠,٠٪	١٤م
١٥	السجع	٤	١٣,٨٪	١	٣,٠٪	٤	٨,٩٪	٨	١٢,٧٪	١٧	١٠,٠٪	٣م
المجموع		٢٩	١٠٠٪	٣٣	١٠٠٪	٤٥	١٠٠٪	٦٣	١٠٠٪	١٧٠	١٠٠٪	

يوضح الجدول (٦) تدنيا ملحوظا في توظيف متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى الأساليب البلاغية المناسبة في كتاباتهم، حيث بلغ أعلى نسبة في توظيف هذه الأساليب (٢٢,٩٪) لأسلوب القصر، وأقل نسبة (٠,٠٪) لكل من أسلوبي البليغ والتورية.

وجاءت نتائج توظيف الأساليب مرتبة ترتيبا تنازليا حسب أعلى نسبة للتكرار كما يلي:

- القصر بنسبة (٢٢,٩٪).
- الاستعارة المكنية، والطباق بنسبة (١٣,٥٪).
- التشبيه المجمل، والإيجاز، والسجع بنسبة (١٠٪)
- الكناية بنسبة (٧,٦٪).
- المجاز المرسل بنسبة (٥,٣٪).
- الاستعارة التحقيقية بنسبة (٢,٤٪).
- التشبيه المؤكد، والجناس بنسبة (١,٨٪).

- التشبيه التام والمقابلة بنسبة (٠,٦٪).
- التشبيه البليغ والتورية بنسبة (٠,٠٪)

ومما سبق يتضح أن أكثر الأساليب البلاغية توظيفاً لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى هو أسلوب القصر، وأن أقل الأساليب استخداما هي التشبيه التام والمقابلة، في حين لم يوظفوا التشبيه البليغ والتورية.

ويرى الباحث أن توظيف أسلوب القصر في كتابات المتعلمين جاء في المرتبة الأولى بين الأساليب البلاغية الأخرى بسبب إتقان الطلاب له نتيجة تكرار تدريسه في كل من القواعد النحوية والبلاغية على السواء في كل من برنامج الإعداد اللغوي وبرنامج البكالوريوس في الكليات الأخرى.

ولعل السبب في عدم توظيف المتعلمين أسلوبي التشبيه البليغ والتورية؛ يعود لصعوبة هذين الأسلوبين؛ وقلة استخدامهما في كثير في الكتابات التي يقرأها هؤلاء الطلاب، وعدم اكتراث كثير من أعضاء هيئة التدريس لتدريب الطلاب على هذين الأسلوبين، وربما لعدم تضمين هذين الأسلوبين في مقرر النصوص الأدبية الذي يدرسه الطلاب في المستوى الرابع ببرنامج الإعداد اللغوي. والمقررات اللغوية بالكليات الأخرى.

السؤال الثالث، والذي نص على: ما درجة اختلاف توظيف الأساليب البلاغية في كتابات متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى طبقا للتخصص؟

وللإجابة عن السؤال الثالث تم استخدام درجات الاختبار للتعرف على الاختلاف في توظيف الأساليب البلاغية في كتابات متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى تبعا لتخصصهم، وقد جاءت النتائج كما يوضح الجدول التالي:

جدول (٧): التكرارات والنسب المئوية لدرجة توظيف الأساليب البلاغية في كتابات متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى حسب الأسلوب والتخصص (ن=١٠٧).

م	الأسلوب البلاغي	معهد تعليم اللغة العربية		كلية اللغة العربية		كلية القرآن الكريم		كلية الحديث الشريف		المجموع	
		التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%
١	التشبيه التام	٠	٪٠,٠٠	٠	٪٠,٠٠	٠	٪٠,٠٠	١	٪١,٦٠	١	٪٠,٥٩
٢	التشبيه المؤكد	٠	٪٠,٠٠	١	٪٣٣,٣٣	١	٪٣٣,٣٣	١	٪٣٣,٣٣	٣	٪١,٧٦
٣	التشبيه المجمل	٢	٪١١,٧٦	٢	٪١١,٧٦	٧	٪٤١,١٨	٦	٪٣٥,٢٩	١٧	٪١٠,٠٠
٤	التشبيه البليغ	٠	٪٠,٠٠	٠	٪٠,٠٠	٠	٪٠,٠٠	٠	٪٠,٠٠	٠	٪٠,٠٠
٥	القصر	١١	٪٢٨,٢١	١٦	٪٤١,٠٣	٥	٪١٢,٨٢	٧	٪١٧,٩٥	٣٩	٪٢٢,٩٤
٦	الإيجاز	١	٪٥,٨٨	٠	٪٠,٠٠	٥	٪٢٩,٤١	١١	٪٦٤,٧١	١٧	٪١٠,٠٠
٧	الكناية	٠	٪٠,٠٠	٣	٪٢٣,٠٨	٥	٪٣٨,٤٦	٥	٪٣٨,٤٦	١٣	٪٧,٦٥
٨	المجاز المرسل	١	٪١١,١١	٢	٪٢٢,٢٢	٢	٪٢٢,٢٢	٤	٪٤٤,٤٤	٩	٪٥,٢٩
٩	الاستعارة التحقيقية	٠	٪٠,٠٠	١	٪٢٥,٠٠	٠	٪٠,٠٠	٣	٪٧٥,٠٠	٤	٪٢,٣٥
١٠	الاستعارة المكنية	١	٪٤,٣٥	٣	٪١٣,٠٤	١٠	٪٤٣,٤٨	٩	٪٣٩,١٣	٢٣	٪١٣,٥٣
١١	الجناس	٠	٪٠,٠٠	٠	٪٠,٠٠	٠	٪٠,٠٠	٣	٪١٠٠,٠٠	٣	٪١,٧٦
١٢	الطباق	٨	٪٣٤,٧٨	٤	٪١٧,٣٩	٦	٪٢٦,٠٩	٥	٪٢١,٧٤	٢٣	٪١٣,٥٣
١٣	المقابلة	١	٪١٠٠,٠٠	٠	٪٠,٠٠	٠	٪٠,٠٠	٠	٪٠,٠٠	١	٪٠,٥٩
١٤	التورية	٠	٪٠,٠٠	٠	٪٠,٠٠	٠	٪٠,٠٠	٠	٪٠,٠٠	٠	٪٠,٠٠

م	الأسلوب البلاغي	معهد تعليم اللغة العربية		كلية اللغة العربية		كلية القرآن الكريم		كلية الحديث الشريف		المجموع	
		التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%
١٥	السجع	٤	٢٣,٥٣٪	١	٥,٨٨٪	٤	٢٣,٥٣٪	٨	٤٧,٠٦٪	١٧	١٠,٠٠٪
المجموع		٢٩	١٧,٠٦٪	٣٣	١٩,٤١٪	٤٥	٢٦,٤٧٪	٦٣	٣٧,٠٦٪	١٧٠	١٠٠٪

للإجابة عن السؤال الثالث وبالرجوع إلى الجدول (٧) للتعرف على درجة توظيف متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى الأساليب البلاغية في كتاباتهم، يتضح أن توظيف الأساليب البلاغية في كتابات أفراد عينة البحث جاء (١٧٠) مرة لجميع الأساليب. وقد كان أفراد العينة المنتسبين لكلية الحديث الشريف هم الأكثر توظيفا للأساليب البلاغية في كتاباتهم بنسبة (٣٧,٠٦٪)، يليهم المنتسبون لكلية القرآن الكريم بنسبة (٢٦,٤٧٪)، يليهم المنتسبون لكلية اللغة العربية بنسبة (١٩,٤١٪)، يليهم المنتسبون لمعهد تعليم اللعة العربية بنسبة (١٧,٠٦٪). وقد جاءت تفاصيل ذلك وفقا لمقارنة النتائج بين أفراد العينة تبعا للتخصص كما يلي:

- التشبيه التام: بلغت نسبة توظيف التشبية التام (٠,٥٩٪)، وقد تم توظيف الأسلوب مرة واحدة فقط في كتابات أفراد كلية الحديث الشريف، أما بقية التخصصات لم يوظفوا هذا الأسلوب في كتاباتهم.
- التشبيه المؤكد: بلغت نسبة توظيف التشبيه المؤكد (١,٧٦٪)، وقد تم توظيف الأسلوب مرة واحدة فقط في كتابات أفراد كلية الحديث الشريف، والقرآن الكريم، واللغة العربية، في حين لم يوظف أفراد معهدتعليم اللغة العربية هذا الأسلوب في كتاباتهم.
- التشبيه المجمل: بلغت نسبة توظيف التشبيه المجمل (١٠٪)، وقد كان أفراد كلية القرآن الكريم هم الأكثر توظيفا للأسلوب بنسبة (٤١,١٨٪) يليهم أفراد كلية الحديث الشريف بنسبة (٣٥,٢٩٪)، يليهم أفراد كلية اللغة العربية ومعهد تعليم اللغة العربية بنسبة (١١,٧٦٪).
- التشبيه البليغ: بلغت نسبة توظيف التشبيه المجمل (٠٪)، أي أنه لم يوظف في كتابات أفراد عينة البحث بمختلف تخصصاتهم.

- القصر: بلغت نسبة توظيف القصر (٢٢,٩٤٪)، وقد كان أفراد كلية اللغة العربية هم الأكثر توظيفا للأسلوب بنسبة (٤١,٠٣٪) يليهم أفراد معهد تعليم اللغة العربية بنسبة (٢٨,٢١٪)، يليهم أفراد كلية الحديث الشريف بنسبة (١٧,٩٥٪)، يليهم أفراد كلية القرآن الكريم بنسبة (١٢,٨٢٪).

- الإيجاز: بلغت نسبة توظيف الإيجاز (١٠٪)، وقد كان أفراد كلية الحديث الشريف هم الأكثر توظيفا للأسلوب بنسبة (٦٤,٧١٪)، يليهم أفراد كلية القرآن الكريم بنسبة (٢٩,٤١٪)، يليهم أفراد معهد تعليم اللغة العربية بنسبة (٥,٨٨٪)، في حين لم يوظف أفراد كلية اللغة العربية هذا الأسلوب في كتاباتهم.

- الكناية: بلغت نسبة توظيف الكناية (٧,٦٥٪)، وقد كان أفراد كلية القرآن الكريم وكلية الحديث الشريف هم الأكثر توظيفا للأسلوب بنسبة (٣٨,٤٦٪)، يليهم أفراد كلية اللغة العربية بنسبة (٢٣,٠٨٪)، في حين لم يوظف أفراد معهد تعليم اللغة العربية هذا الأسلوب في كتاباتهم.

- المجاز المرسل: بلغت نسبة توظيف المجاز المرسل (٥,٢٩٪)، وقد كان أفراد كلية الحديث الشريف هم الأكثر توظيفا للأسلوب بنسبة (٤٤,٤٤٪)، يليهم أفراد كلية القرآن الكريم وكلية اللغة العربية بنسبة (٢٢,٢٢٪)، يليهم أفراد معهد تعليم اللغة العربية بنسبة (١١,١١٪).

- الاستعارة التحقيقية: بلغت نسبة توظيف الاستعارة التحقيقية (٢,٣٥٪)، وقد كان أفراد كلية الحديث الشريف هم الأكثر توظيفا للأسلوب بنسبة (٧٥٪) يليهم أفراد كلية اللغة العربية بنسبة (٢٥٪)، في حين لم يوظف أفراد كلية القرآن الكريم ومعهد تعليم اللغة العربية هذا الأسلوب في كتاباتهم.

- الاستعارة المكنية: بلغت نسبة توظيف الاستعارة المكنية (١٣,٥٣٪)، وقد كان أفراد كلية القرآن الكريم هم الأكثر توظيفا للأسلوب بنسبة (٤٣,٤٨٪) يليهم أفراد كلية الحديث الشريف بنسبة (٣٩,١٣٪)، يليهم أفراد كلية اللغة العربية بنسبة (١٣,٠٤٪)، يليهم معهد تعليم اللغة العربية بنسبة (٤,٣٥٪).

- الجناس: بلغت نسبة توظيف الجناس (١,٧٦٪)، وقد تم توظيف الأسلوب ثلاث مرات فقط في كتابات أفراد كلية الحديث الشريف، أما بقية التخصصات لم يوظفوا هذا الأسلوب في كتاباتهم.
- الطباق: بلغت نسبة توظيف الطباق (١٣,٥٣٪)، وقد كان أفراد معهد تعليم اللغة العربية هم الأكثر توظيفا للأسلوب بنسبة (٣٤,٧٨٪) يليهم أفراد كلية القرآن الكريم بنسبة (٢٦,٠٩٪)، يليهم كلية الحديث الشريف بنسبة (٢١,٧٤٪)، يليهم أفراد كلية اللغة العربية بنسبة (١٧,٣٩٪).
- المقابلة: بلغت نسبة توظيف المقابلة (٠,٥٩٪)، وقد تم توظيف الأسلوب مرة واحدة فقط في كتابات أفراد معهد تعليم اللغة العربية، أما بقية التخصصات لم يوظفوا هذا الأسلوب في كتاباتهم.
- التورية: بلغت نسبة توظيف التورية (٠٪)، أي أنه لم يوظف في كتابات أفراد عينة البحث بمختلف تخصصاتهم.
- السجع: بلغت نسبة توظيف السجع (١٠٪)، وقد كان أفراد كلية الحديث الشريف هم الأكثر توظيفا للأسلوب بنسبة (٤٧,٠٦٪) يليهم أفراد كلية القرآن الكريم ومعهد تعليم اللغة العربية بنسبة (٢٣,٥٣٪)، يليهم أفراد كلية اللغة العربية بنسبة (٥,٨٨٪).

ويمكن تفسير النتائج السابقة التي تُظهر تفوقاً لأفراد كليتي الحديث الشريف والقرآن الكريم في توظيف الأساليب البلاغية إلى كثرة ما يدرسه الطلاب من نصوص القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة المليئة بالأساليب البلاغية المختلفة، ولعل تدريب الطلاب على تحليل هذه النصوص تحليلا لغويا وبلاغيا ينمي الذائقة البلاغية عندهم، الأمر الذي ينعكس في توظيف هذه الأساليب في كتاباتهم، كما يمكن تفسير تفوق طلاب كلية الحديث الشريف عن أقرانهم في باقي الكليات نتيجة تناول المقررات في هذه الكلية نصوصا حية متداولة وسهلة الفهم، وتتضمن أساليب بلاغية متنوعة.

ويتفق هذا مع ما أكده الحربي(٢٠٢٠) في أن الحديث النبوي مادة لغوية ثرية، ومنهل صاف، للقدامى والمحدثين، فيستشهدون به ويدرسون بيانه، وأيضا يتفق مع ما أكده بويوزان

(٢٠١٤) في أن البلاغة والفصاحة النبوية هما في أعلى المراتب، وذلك بما أنعم الله عز وجل على نبيه صلى الله عليه وسلم من بليغ القول وأفصحه، وهو يخاطب العرب بلغتهم ولهجتهم التي توارثوها تخاطبا وإبداعا.

ويمكن تفسير توظيف الأساليب البلاغية لطلاب كلية اللغة العربية في المرتبة الثالثة بسبب اعتمادهم في تدريس الطلاب للبلاغة على شيوع الاستشهادات الشعرية التي تحتاج إلى حفظ دون استعمالها في الحياة اليومية، والتركيز على القواعد البلاغية والضعف في التطبيق.

ويمكن تفسير توظيف الأساليب البلاغية لطلاب معهد تعليم اللغة العربية في المرتبة الرابعة لضعف المستوى اللغوي لهؤلاء الطلاب بالمنسبة لأقرانهم في الكليات الأخرى؛ حيث تنحصر رسالة المعهد في إعداد الطلاب للدراسة في هذه الكليات وليس التخصص في مجال معين، يضاف إلى ذلك أن الطلاب يتعرضون لدراسة الأساليب البلاغية بصورة مختصرة في مقرر واحد(النصوص الأدبية) بالمستوى الأخير؛ مما لا يمكنهم من توظيف الأساليب البلاغية في كتاباتهم.

السؤال الرابع، والذي نص على: ما أسباب ضعف توظيف الأساليب البلاغية في كتابات متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى. ويتفرع منه الأسئلة التالية:

١- ما الأسباب الخاصة بالمحتوى؟

٢- ما الأسباب الخاصة بالمعلم؟

٣- ما الأسباب الخاصة بالمتعلم؟

ولتسهيل تفسير استجابات العينة على السؤال الرابع والأسئلة المتفرعة منه سوف يحكم البحث على المتوسطات الحسابية الموزونة كما يوضح ذلك الجدول التالي:

جدول (٨): معيار الحكم على المتوسطات الحسابية عند مناقشة وتفسير النتائج.

م	المتوسط الحسابي الموزون		التدرج
	من	إلى	
١	١	أقل من ١,٨٠	لا يمثل سببا
٢	١,٨٠	أقل من ٢,٦٠	سبب ضعيف
٣	٢,٦٠	أقل من ٣,٤٠	سبب متوسط

م	المتوسط الحسابي الموزون		التدرج
	من	إلى	
٤	٣,٤٠	أقل من ٤,٢٠	سبب قوي
٥	٤,٢٠	٥,٠٠	سبب قوي جدا

وللإجابة عن السؤال الرابع والأسئلة المتفرعة منه تم حساب المتوسطات الحسابية الموزونة، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة البحث حول العبارات لكل محور من محاور الاستبانة، ثم ترتيب العبارات ترتيباً تنازلياً حسب أعلى قيم للمتوسط الحسابي الموزون، وحسب أقل قيم للتشتت والذي يمثله الانحراف المعياري، وقد جاءت النتائج كما يلي:

أولاً: الأسباب الخاصة بالمحتوى

جدول (٩): التكرارات والمتوسطات الحسابية لوجهات نظر أفراد عينة الدراسة أسباب الضعف الخاصة بالمحتوى (ن =٣٢).

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة السبب	الرتبة
١	عدم تضمين توظيف الأساليب البلاغية في أهداف تعليم الكتابة.	٤,٠٠	١,٠٨	سبب قوي	١٠
٢	عدم تضمين توظيف الأساليب البلاغية في مخرجات تعلم البلاغة والأدب.	٤,٠٠	٠,٨٨	سبب قوي	٩
٣	إهمال الربط بين الوحدات البلاغية داخل المحتوى.	٤,١٦	٠,٨٥	سبب قوي	٥
٤	خلو المحتوى من عرض أمثلة لتوظيف الأساليب البلاغية في عملية الكتابة.	٤,١٣	٠,٩٤	سبب قوي	٦
٥	صياغة محتوى تعليم البلاغة بطريقة لا تنمي مهارات توظيف الأساليب البلاغية لدى المتعلمين.	٤,١٩	٠,٩٣	سبب قوي	٤
٦	قلة التدريبات والأنشطة على توظيف الأساليب البلاغية.	٤,٤٤	٠,٦٧	سبب قوي جدا	١

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة السبب	الرتبة
٧	ضعف التنوع في التدريبات بحيث تناسب مستوى المتعلمين.	٤,٢٨	٠,٨٥	سبب قوي جدا	٢
٨	ضعف التنوع في أنشطة الأساليب البلاغية داخل الصف وخارجه.	٤,٢٢	٠,٧٥	سبب قوي جدا	٣
٩	قلة التنوع في الأنشطة الكتابية التي تستهدف تنمية الأساليب البلاغية.	٤,١٣	١,٠١	سبب قوي	٧
١٠	عدم تركيز أساليب تقويم الأداء في تقويم المهارات الكتابية.	٤,٠٩	١,٠٦	سبب قوي	٨
	المتوسط الحسابي العام	٤,١٦	٠,٧٠	سبب قوي	

يتضح من الجدول (٩) أن المتوسطات الحسابية الموزونة لوجهات نظر أفراد عينة الدراسة حول الأسباب الخاصة بالمحتوى لضعف متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في توظيف الأساليب البلاغية المناسبة في كتاباتهم تراوحت بين (٤,٠٠– ٤,٤٤)، وقد بلغ المتوسط الحسابي العام (٤,١٦) من خمس نقاط في ضوء توزيع أطوال الفئات وفق التدرج المستخدم في الاستبانة، وهذا يدل على أن أفراد عينة البحث يرون أن هناك أسبابا قوية تتعلق بالمحتوى لضعف متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في توظيف الأساليب البلاغية المناسبة في كتاباتهم.

ويتضح من الجدول السابق أن الأسباب الخاصة بالمحتوى لضعف متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في توظيف الأساليب البلاغية المناسبة في كتاباتهم التي يشير متوسطها الموزون إلى أنها كانت (قوية جدا) من وجهة نظر أفراد عينة البحث، هي المرقمة (٨،٧،٦) على التوالي، وقد جاءت مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب أعلى قيمة للمتوسط الحسابي الموزون، وحسب أقل قيم للتشتت والذي يمثله الانحراف المعياري على النحو الآتي:

١– قلة التدريبات والأنشطة على توظيف الأساليب البلاغية.

٢– ضعف التنوع في التدريبات بحيث تناسب مستوى المتعلمين.

٣– ضعف التنوع في أنشطة الأساليب البلاغية داخل الصف وخارجه.

كما يتضح من الجدول السابق أن الأسباب الخاصة بالمحتوى لضعف متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في توظيف الأساليب البلاغية المناسبة في كتاباتهم التي يشير متوسطها الموزون إلى أنها كانت (قوية) من وجهة نظر أفراد عينة البحث، هي المرقمة (٥، ٣، ٤، ٩، ١٠، ٢، ١) على التوالي، وقد جاءت مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب أعلى قيمة للمتوسط الحسابي الموزون، وحسب أقل قيم للتشتت والذي يمثله الانحراف المعياري على النحو الآتي:

٤- صياغة محتوى تعليم البلاغة بطريقة لا تنمي مهارات توظيف الأساليب البلاغية لدى المتعلمين.

٥- إهمال الربط بين الوحدات البلاغية داخل المحتوى.

٦- خلو المحتوى من عرض أمثلة لتوظيف الأساليب البلاغية في عملية الكتابة.

٧- قلة التنوع في الأنشطة الكتابية التي تستهدف تنمية الأساليب البلاغية.

٨- عدم تركيز أساليب تقويم الأداء في تقويم المهارات الكتابية.

٩- عدم تضمين توظيف الأساليب البلاغية في مخرجات تعلم البلاغة والأدب.

١٠- عدم تضمين توظيف الأساليب البلاغية في أهداف تعليم الكتابة.

ومما سبق يتضح أن أكثر الأسباب الخاصة بالمحتوى لضعف متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في توظيف الأساليب البلاغية المناسبة في كتاباتهم تتمثل في "قلة التدريبات والأنشطة على توظيف الأساليب البلاغية". وأن أقل الأسباب تتمثل في "عدم تضمين توظيف الأساليب البلاغية في أهداف تعليم الكتابة".

ويرى الباحث أن قلة التدريبات والأنشطة في توظيف الأساليب البلاغية؛ ربما يعود إلى ضعف الاهتمام من قبل أعضاء هيئة التدريس بالأنشطة والتدريبات والممارسات التطبيقية لتعميق خبرات المتعلمين وتنمية قدراتهم على الكتابة باستخدام الأساليب البلاغية، أو إلى طول المقررات الدراسية في معظم هذه الكليات، وكثرة الأعباء التدريسية والإدارية الملقاة على عاتق أعضاء هيئة التدريس مما يجعلهم لا يركزون على التدريبات والأنشطة، وعدم تقديم تغذية راجعة للطلاب بخصوص مستوى توظيف الأساليب البلاغية.

ويتفق هذا مع ما أكده عبد الحميد (٢٠٠١) في أن التدريب على ممارسة الأساليب البلاغية في حجرة الدراسة يزيد من إسهام تدريس البلاغة في تنمية مهارات التعبير الإبداعي.

ثانيا: الأسباب الخاصة بالمعلم

جدول (١٠): التكرارات والمتوسطات الحسابية لوجهات نظر أفراد عينة الدراسة أسباب الضعف الخاصة بالمعلم (ن =٣٢).

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة السبب	الرتبة
١	ضعف الإلمام بأساليب توظيف الأساليب البلاغية في عملية الكتابة.	٣,٦٣	١,١٣	سبب قوي	٧
٢	قلة الاهتمام بتدريب الطلاب على توظيف الأساليب البلاغية في عملية الكتابة.	٤,٠٠	١,١١	سبب قوي	٢
٣	قلة الالتزام بتوظيف الأساليب البلاغية في تعليم الكتابة.	٣,٩١	١,١٢	سبب قوي	٥
٤	ضعف قدرة المعلم في تحفيز وتشويق المتعلمين على استخدام الأساليب البلاغية.	٣,٥٠	١,١٩	سبب قوي	٨
٥	قلة التنويع في الأنشطة والتدريبات التي تنمي مهارات توظيف الأساليب البلاغية في عملية الكتابة.	٣,٨١	١,٢٨	سبب قوي	٦
٦	استخدام إستراتيجيات تعليمية تركز على مجرد معرفة الأساليب البلاغية.	٣,٩٤	١,١١	سبب قوي	٤
٧	قلة استخدام إستراتيجيات التعليم التي تهدف إلى توظيف الأساليب البلاغية في عملية الكتابة.	٤,٠٦	١,٠٥	سبب قوي	١
٨	ضعف الاهتمام بتشخيص توظيف الأساليب البلاغية في عملية الكتابة.	٣,٩٧	١,٠٠	سبب قوي	٣
	المتوسط الحسابي العام	٣,٨٥	٠,٩٤	سبب قوي	

يتضح من الجدول (١٠) أن المتوسطات الحسابية الموزونة لوجهات نظر أفراد عينة الدراسة حول الأسباب الخاصة بالمعلم لضعف متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في توظيف

الأساليب البلاغية المناسبة في كتاباتهم تراوحت بين (٣,٥٠- ٤,٠٦)، وقد بلغ المتوسط الحسابي العام (٣,٨٥) من خمس نقاط في ضوء توزيع أطوال الفئات وفق التدرج المستخدم في الاستبانة، وهذا يدل على أن أفراد عينة البحث يرون أن هناك أسبابا قوية بالمعلم لضعف متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في توظيف الأساليب البلاغية المناسبة في كتاباتهم.

ويتضح من الجدول السابق أن جميع الأسباب الخاصة بالمعلم لضعف متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في توظيف الأساليب البلاغية المناسبة في كتاباتهم يشير متوسطها الموزون إلى أنها كانت (قوية) من وجهة نظر أفراد عينة البحث، وهي المرقمة (٧،٢،٨، ٦، ٣، ٥، ١، ٤) على التوالي، وقد جاءت مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب أعلى قيمة للمتوسط الحسابي الموزون، وحسب أقل قيم للتشتت والذي يمثله الانحراف المعياري على النحو الآتي:

١- قلة استخدام إستراتيجيات التعليم التي تهدف إلى توظيف الأساليب البلاغية في عملية الكتابة.

٢- قلة الاهتمام بتدريب الطلاب على توظيف الأساليب البلاغية في عملية الكتابة.

٣- ضعف الاهتمام بتشخيص توظيف الأساليب البلاغية في عملية الكتابة.

٤- استخدام إستراتيجيات تعليمية تركز على مجرد معرفة الأساليب البلاغية.

٥- قلة الالتزام بتوظيف الأساليب البلاغية في تعليم الكتابة.

٦- قلة التنويع في الأنشطة والتدريبات التي تنمي مهارات توظيف الأساليب البلاغية في عملية الكتابة.

٧- ضعف الإلمام بأساليب توظيف الأساليب البلاغية في عملية الكتابة.

٨- ضعف قدرة المعلم في تحفيز وتشويق المتعلمين على استخدام الأساليب البلاغية.

ومما سبق يتضح أن أكثر الأسباب الخاصة بالمعلم لضعف متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في توظيف الأساليب البلاغية المناسبة في كتاباتهم تتمثل في "قلة استخدام إستراتيجيات التعليم التي تهدف إلى توظيف الأساليب البلاغية في عملية الكتابة". وأن أقل

الأسباب تتمثل في " ضعف قدرة المعلم في تحفيز وتشويق المتعلمين على استخدام الأساليب البلاغية".

ويمكن تفسير قلة استخدام إستراتيجيات التعليم التي تهدف إلى توظيف الأساليب البلاغية في عملية الكتابة؛ بسبب عدم تمكن الكثير من أعضاء هيئة التدريس من مهارات استخدام هذه الإستراتيجيات من جانب، ورغبتهم في استخدام الطرائق التقليدية التي تركز على القاعدة والشواهد على حساب التدريب من جانب آخر.

وتتفق هذه النتيجة مع ما أكدته دراسة الزيادات (٢٠١٦) من أن عدم امتلاك المعلم المهارات والطرائق التي تناسب الطلاب، وعدم التنوع في تقديم الأساليب البلاغية، واتباع نمط واحد في التدريس لا يحقق الغاية المرجوة من الدرس البلاغي.

كما أوصت دراسة أحمد (٢٠١٤) بحث المعلمين المكلفين بتدريس البلاغة على استغلال جميع ما يمكن استخدامه من إستراتيجيات متنوعة وحديثة تخدم عملية تدريس النصوص؛ لتقريب المعاني الجامدة إلى معاني محسوسة، وإدراك الجمال اللغوي، والفني للنص، وتساعد في تيسير فهم البلاغة العربية لغير الناطقين بها. وأيضا تتفق مع ما أكدته دراسة عبدالحميد (٢٠٠١) من أن التركيز على طرائق التدريس الفعالة لتدريس البلاغة يؤدي إلى تنمية الذوق الأدبي وارتفاع حصيلة المتعلمين.

ثالثا: الأسباب الخاصة بالمتعلم

جدول (١١): التكرارات والمتوسطات الحسابية لوجهات نظر أفراد عينة الدراسة أسباب الضعف الخاصة بالمتعلم (ن =٣٢).

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة السبب	الرتبة
١	تأخر مستوى المتعلم في مهارات الكتابة مما يؤدي إلى عدم توظيف الأساليب البلاغية في عملية الكتابة.	٣,٧٢	١,٢٥	سبب قوي	٧
٢	ضعف القدرة على تذكر الأساليب البلاغية أو إدراك دورها في عمليات الكتابة.	٤,٠٠	٠,٩٥	سبب قوي	٢

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة السبب	الرتبة
٣	قلة اهتمام المتعلم بتطوير مهاراتهم العقلية والتذوقية، وتركيزه على النجاح في الاختبارات.	٤,٠٠	١,١٦	سبب قوي	٣
٤	قلة مشاركة المتعلم في المناقشات والأنشطة المتعلقة بتوظيف الأساليب البلاغية داخل الصف وخارجه.	٣,٩٧	١,٠٦	سبب قوي	٤
٥	ضعف دافعية المتعلم في توظيف الأساليب البلاغية في عملية الكتابة.	٣,٨٨	١,١٣	سبب قوي	٥
٦	خوف المتعلم من الإخفاق في توظيف الأساليب البلاغية في كتاباته.	٣,٧٨	١,١٠	سبب قوي	٦
٧	قلة خبرته في توظيف الأساليب البلاغية بكتاباته اليومية.	٤,١٩	٠,٩٧	سبب قوي	١
	المتوسط الحسابي العام	٣,٩٣	٠,٩٠	سبب قوي	

يتضح من الجدول (١١) أن المتوسطات الحسابية الموزونة لوجهات نظر أفراد عينة الدراسة حول الأسباب الخاصة بالمتعلم لضعف متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في توظيف الأساليب البلاغية المناسبة في كتاباتهم تراوحت بين (٣,٧٢- ٤,١٩)، وقد بلغ المتوسط الحسابي العام (٣,٩٣) من خمس نقاط في ضوء توزيع أطوال الفئات وفق التدرج المستخدم في الاستبانة، وهذا يدل على أن أفراد عينة البحث يرون أن هناك أسبابا قوية بالمتعلم لضعف متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في توظيف الأساليب البلاغية المناسبة في كتاباتهم.

ويتضح من الجدول السابق أن جميع الأسباب الخاصة بالمتعلم لضعف متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في توظيف الأساليب البلاغية المناسبة في كتاباتهم يشير متوسطها الموزون إلى أنها كانت (قوية) من وجهة نظر أفراد عينة البحث، وهي المرقمة (٣،٢،٧، ٤، ٥، ٦، ١) على التوالي، وقد جاءت مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب أعلى قيمة للمتوسط الحسابي الموزون، وحسب أقل قيم للتشتت والذي يمثله الانحراف المعياري على النحو الآتي:

١- قلة خبرته في توظيف الأساليب البلاغية بكتاباته اليومية.

٢- ضعف القدرة على تذكر الأساليب البلاغية أو إدراك دورها في عمليات الكتابة.

٣- قلة اهتمام المتعلم بتطوير مهاراتهم العقلية والتذوقية، وتركيزه على النجاح في الاختبارات.

٤- قلة مشاركة المتعلم في المناقشات والأنشطة المتعلقة بتوظيف الأساليب البلاغية داخل الصف وخارجه.

٥- ضعف دافعية المتعلم في توظيف الأساليب البلاغية في عملية الكتابة.

٦- خوف المتعلم من الإخفاق في توظيف الأساليب البلاغية في كتاباته.

٧- تأخر مستوى المتعلم في مهارات الكتابة مما يؤدي إلى عدم توظيف الأساليب البلاغية في عملية الكتابة.

ومما سبق يتضح أن أكثر الأسباب الخاصة بضعف متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في توظيف الأساليب البلاغية المناسبة في كتاباتهم تتمثل في "قلة خبرته في توظيف الأساليب البلاغية بكتاباته اليومية". وأن أقل الأسباب تتمثل في "تأخر مستوى المتعلم في مهارات الكتابة مما يؤدي إلى عدم توظيف الأساليب البلاغية في عملية الكتابة".

وقد يعود ذلك إلى عدم تطوير المتعلم مهاراته التذوقية والعقلية في استخدام مداخل الكتابة بالأساليب البلاغية وتوظيفها في المواقف الحياتية، يضاف إلى ذلك عدم وجود نواتج تعلم تستهدف تنمية قدرة الطلاب على كتاباتهم اليومية، وكذلك قلة تشجيع المعلمين للطلاب على مثل هذا النوع من الكتابة.

وجدير بالذكر أن التحليل الإحصائي لأسباب ضعف متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في توظيف الأساليب البلاغية المناسبة في كتاباتهم، جاءت على النحو التالي

١- أسباب خاصة بالمحتوى بمتوسط حسابي قدره (٤,١٦) وأهمية نسبية (٨٣,٣٪).

٢- أسباب خاصة بالمتعلم بمتوسط حسابي قدره (٣,٩٣) وأهمية نسبية (٧٨,٧٪).

٣- أسباب خاصة بالمعلم بمتوسط حسابي قدره (٣,٨٥) وأهمية نسبية (٧٧,٠٪).

كما يتضح من الجدول (١٢) الذي يظهر المتوسطات الحسابية التالي:

جدول (١٢): المتوسطات الحسابية العامة لأسباب ضعف متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في توظيف الأساليب البلاغية المناسبة في كتاباتهم (ن=٣٢).

المحاور	المتوسط الموزون	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة	الترتيب
أسباب خاصة بالمحتوى	٤,١٦	٠,٧٠	٨٣,٣٪	سبب قوي	١
أسباب خاصة بالمعلم	٣,٨٥	٠,٩٤	٧٧,٠٪	سبب قوي	٣
أسباب خاصة بالمتعلم	٣,٩٣	٠,٩٠	٧٨,٧٪	سبب قوي	٢
المتوسط الحسابي العام	٤,٠٠	٠,٧٥	٨٠,٠٪	سبب قوي	

يتضح من الجدول (١٢) أن المتوسط الحساب العام لأسباب ضعف متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في توظيف الأساليب البلاغية المناسبة في كتاباتهم بلغ (٤,٠٠) بنسبة مئوية بلغت (٨٠٪) من وجهة نظر أفراد عينة البحث. وهذا يدل على أن أفراد عينة البحث يرون أن هناك أسبابا قوية لضعف متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في توظيف الأساليب البلاغية المناسبة في كتاباتهم.

الأمر الذي يتطلب تطوير محتوى مقررات تعليم البلاغة في برامج معهد تعليم اللغة العربية والكليات الأخرى، لتنمية مهارات التذوق الأدبي لدى المتعلمين؛ مما قد يزيد من قدراتهم على توظيف الأساليب البلاغية في كتاباتهم، وتتفق هذه النتيجة مع كثير من الدراسات التي برهنت أن محتوى مقررات تعليم البلاغة يشكل حجرة عثرة في تحقيق الأهداف المرجوة منه، مثل دراسة كل من (سليمان، ٢٠١٨)، (الحديبي، ٢٠١٢)، (علي، ٢٠١٩).

ملخص نتائج البحث والتوصيات والمقترحات

ملخص النتائج:

– قائمة تتضمن خمسة عشر أسلوبا بلاغيا تناسب متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى لتوظيفها في كتاباتهم.

– اختلاف درجة توظيف هذه الأساليب طبقا للتخصص فكان طلاب كلية الحديث الشريف هم الأكثر توظيفا للأساليب البلاغية في كتاباتهم بنسبة (٣٧,٠٦٪)، يليهم المنتسبون لكلية القرآن الكريم بنسبة (٢٦,٤٧٪)، يليهم المنتسبون لكلية اللغة العربية بنسبة (١٩,٤١٪)، يليهم المنتسبون لمعهد تعليم اللغة العربية بنسبة (١٧,٠٦٪).

– تنوع أسباب ضعف توظيف الأساليب البلاغية المناسبة في كتاباتهم وقد جاءت هذه الأسباب مرتبة حسب قوتها كما يلي: أسباب خاصة بالمحتوى يليها الأسباب الخاصة بالمتعلم، يليها الأسباب الخاصة بالمعلم.

– مثَّل المحتوى أكثر الأسباب الخاصة بضعف متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في توظيف الأساليب البلاغية المناسبة في كتاباتهم تتمثل في "قلة التدريبات والأنشطة على توظيف الأساليب البلاغية". وأن أقل الأسباب تتمثل في "عدم تضمين توظيف الأساليب البلاغية في أهداف تعليم الكتابة ".

– جاءت قلة استخدام إستراتيجيات التعليم التي تهدف إلى توظيف الأساليب البلاغية في عملية الكتابة أكثر الأسباب الخاصة بالمعلم في ضعف متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، وأقل الأسباب هي ضعف قدرة المعلم في تحفيز وتشويق المتعلمين على استخدام الأساليب البلاغية.

– جاءت قلة الخبرة في توظيف الأساليب البلاغية بكتاباته اليومية أكثر الأسباب الخاصة بالمتعلم في ضعف متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، وأقل الأسباب في تأخر مستوى المتعلم في مهارات الكتابة مما يؤدي إلى عدم توظيف الأساليب البلاغية في عملية الكتابة.

– أن أكثر الأساليب البلاغية توظيفاً لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى هو أسلوب القصر، وأن أقل الأساليب استخداما هي التشبيه التام والمقابلة، في حين لم يوظفوا التشبيه البليغ والتورية.

ثانياً: التوصيات

بناء على نتائج البحث الحالي يذكر الباحث التوصيات التالية:

١. تطوير المحتوى التعليمي بما يضمن تنمية مهارات الطلاب في توظيف الأساليب البلاغية في كتاباتهم.

٢. إعداد برامج تفاعلية تشتمل على تدريبات وأنشطة تركز على توظيف الأساليب البلاغية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

٣. حث أعضاء هيئة التدريس على ضرورة استخدام إستراتيجيات التعليم التي تهدف إلى توظيف الأساليب البلاغية في عملية الكتابة.

٤. حث المتعلمين على زيادة خبراتهم وتجاربهم في توظيف الأساليب البلاغية بكتاباتهم اليومية.

٥. تكثيف التدريبات والأنشطة التي توظف أساليب التشبيه التام، والمقابلة، والتشبيه البليغ، والتورية.

ثالثاً: المقترحات

يقترح الباحث إجراء البحوث المستقبلية التالية:

١. أثر استخدام تطبيقات وسائل التواصل الاجتماعي في توظيف الأساليب البلاغية في عملية الكتابة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

٢. توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريب على توظيف الأساليب البلاغية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

٣. فاعلية المدخل التفاوضي في تدريس البلاغة في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

المراجع

المراجع العربية:

أحمد، إسماعيل حسانين. (٢٠١٤). إستراتيجيات تدريس البلاغة العربية للناطقين بغير العرب بالجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا كلية التربية أنموذجا. الجامعة الإسلامية العالمية، ١٨(٣٦)، ١٧٥-١٩٣.

إسماعيل، عبدالرحيم فتحي. (٢٠٢٠). المدخل التفاوضي في تدريس البلاغة لتنمية مهارات الكتابة الإبداعية الواقعية وأبعاد الذات الأدبية لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية،١٤، ج٢، ٤٢٣-٤٩١.

باحويرث، تهاني سالم. (٢٠٢٢). الأساليب البلاغية في سورة الجن دراسة تفسيرية، مجلة معهد الإمام الشاطبي للدراسات القرآنية، معهد الإمام الشاطبي،١٧(٣٤)، ١٤٨-٢٠٦.

البجة، عبدالفتاح حسن. (٢٠٠٥). أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها. الأردن: دار الكتاب الجامعي.

البكر، فهد عبدالكريم. (٢٠٠٦). المشكلات التي تواجه تدريس البلاغة في المرحلة الثانوية كما يراها معلمو اللغة العربية ومقترحات علاجها. مجلة كلية التربية بالمنصورة، ٢(٦٠)، ١١٧-١٤٧.

بويوزان، بنعيسى. (٢٠١٤). فقه اللغة العربية وأثره في فقه الحديث النبوي الشريف وفهمه. جامعة القاضي عياض بكلية الآداب والعلوم الإنسانية، (١)، ١١٣-١٦١.

الحديبي، علي عبدالمحسن. (٢٠١٢). فاعلية إستراتيجيات التفكير المتشعب في تنمية المفاهيم البلاغية والاتجاه نحو البلاغة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى. جامعة أفريقيا العالمية- معهد اللغة العربية، (١٤)، ١-١٠٤.

الحربي، نورة ناهر. (٢٠٢٠). فصاحة الأحاديث النبوية بين اللغويين والنحاة. المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، (١٤)، ٢٢٩-٢٦٠.

حسان، تمام. (٢٠٠٠). الأصول دراسة إبستيمولوجية للفكر اللغوي عند العرب النحو- فقه اللغة-البلاغة. القاهرة: عالم الكتب.

حليم، وان وداد أوفي. (٢٠١٥). مشكلات تعليم البلاغة العربية لدى طلاب الماليزيين في أقسام اللغة العربية في الجامعات الأردنية دراسة وصفية تحليلية[أطروحة ماجستير، الجامعة الأردنية]. كلية الدراسات العليا.
https://search.mandumah.com/Record/727038

الخليفة، حسن جعفر. (٢٠٠٤). فصول في تدريس اللغة العربية (ط.٤). الرياض: مكتبة الرشد.

الرشيدي، أحمد محيسن. (٢٠١٣). صعوبات تدريس قواعد اللغة العربية والبلاغة في المرحلة الثانوية من وجهة نظر معلمي اللغة العربية [أطروحة ماجستير، الجامعة الإسلامية بغزة]. كلية العلوم التربوية والنفسية.

https://search.mandumah.com/Record/635715

الزيادات، تيسير محمد. (٢٠١٦). صعوبات تعليم البلاغة العربية للناطقين بغيرها جامعة شرناق تركيا أنموذجا. مجلة القسم العربي، (٢٣)، ٢٠٩-٢٣٠.

زيتون، كمال عبدالحميد. (٢٠٠٥). التدريس نماذجه ومهاراته (ط.٢). القاهرة: عالم الكتب.

سليمان، عبدالعزيز صديق. (٢٠١٨). تدريس الأساليب البلاغية لطلاب معهد اللغة العربية بالجامعة الإسلامية في المدينة المنورة آراء ومقترحات. مجلة القراءة والمعرفة، (١٩٩)، ٥٣-٨٧.

شحاته، حسن، والسمان، مروان. (٢٠١٢). المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها. القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب.

الشريف، سري. (٢٠٠١). الأساليب البلاغية للإفهام والإقناع. المجلة العلمية لكلية الآداب، (٨)، ١٨٦-٢٤٨.

طعيمة، رشدي أحمد. (٢٠٠٤). الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية إعدادها-تطويرها- تقويمها. القاهرة: دار الفكر العربي.

عافشي، ابتسام عباس، وكردي، زينب عبداللطيف. (١٤٣٢). تعليم التفكير في دراسة البلاغة دراسة تحليلية ونماذج تطبيقية. ندوة الدراسات البلاغية الواقع والمأمول،١٤٦٩-١٥٣٤.

عبدالحميد، عبدالحميد عبدالله. (٢٠٠١). العلاقة بين المعرفة البلاغية واستخدامها في التعبير الإبداعي الكتابي لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة القراءة والمعرفة، (٧)، ١-٤٦.

عطا، إبراهيم محمد. (١٤٢٥). المرجع في تدريس اللغة العربية. القاهرة: مركز الكتاب للنشر.

العطاس، عبدالله أحمد. (٢٠٠٣). دراسة البلاغة العربية في ضوء النص الأدبي للناطقين بغير العربية. مجلة جامعة أم القرى لعلوم الشريعة واللغة العربية وآدابها. ١٥(٢٦)، ٧٧٩-٨٠٧.

علي، عبير أحمد. (٢٠١٩). برنامج قائم على التعلم البنائي في تنمية المفاهيم البلاغية والكتابية الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة القراءة والمعرفة، (٢١٥)، ١٥- ١٠٧.

عيسى، محمد أحمد. (٢٠١٢). فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية مهارات تدريس البلاغة لدى الطلاب المعلمين في ضوء الاتجاهات الحديثة لتعليمها. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١٣(١)، ٤٩٥-٥٢٧.

فضل الله، محمد رجب. (١٩٩٨). الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية. القاهرة: عالم الكتب.

القزويني، جلال الدين محمد عبدالرحمن. (٢٠٠٣). الإيضاح في علوم البلاغة المعاني والبيان والبديع. لبنان: دار الكتب العلمية.

المخزومي، ناصر. (٢٠٠٢). معوقات تدريس البلاغة في المرحلة الثانوية كما يراها المعلمون والمديرون والمشرفون التربويون في إقليم جنوبي الأردن. رسالة الخليج العربي، ٢٣(٨٣)، ٩٣- ١٢٦.

المكاوي، محمد أشرف. (٢٠٠٦). أساسيات المناهج (ط.٢). الرياض: دار النشر الدولي.

الميداني، عبدالرحمن حسن. (١٩٩٦). البلاغة العربية أسسها وعلومها وفنونها. ج١. دمشق: دار القلم.

الناقة، محمود كامل. (٢٠٠٧). معايير جودة الأصالة والمعاصرة للتدريس. المؤتمر العلمي الثامن للتربية جودة واعتماد مؤسسات التعليم العام في الوطن العربي،١، ٧-٣٨.

الوائلي، سعاد عبدالكريم. (٢٠٠٤). طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق (ط.١). الأردن: درا الشروق.

ترجمة المراجع العربية:

Ahmad, Ismail Hassanein. (2014). Strategies for teaching Arabic Rhetoric to non-Arab speakers at the International Islamic University Malaysia, College of Education, as a model (in Arabic). International Islamic University, Issue 36(18), 175-193.

Ismail, Abdurrahim Fathi. (2020). The negotiation approach in teaching Rhetoric to develop realistic creative writing skills and the literary dimensions of self among secondary school students (in Arabic), Fayoum University Journal of Educational and Psychological Sciences, 14(2), 423-491.

Ba Huwairith, Tahani Salim. (2022). Rhetorical methods in Surah al-Jinn, an interpretive study (in Arabic). Journal of Imam al-Shatibi Institute for Qur'anic Studies, Imam al-Shatibi Institute, 17, Issue 34, 148-206.

Al-Baja, Abdul Fattah Hassan. (2005). Methods of teaching Arabic language skills and literature. Dar al-Kitab al-Jami'ei.

Al-Bakr, Fahd Abdul Karim. (2006). The problems facing teaching of Rhetoric at the secondary level as perceived by Arabic language teachers and proposals for addressing them (in Arabic). Journal of the College of Education in Mansoura, Issue 60, 2, 117-147.

Boyuzane, Benaissa. (2014). Jurisprudence of Arabic language and its impact on jurisprudence and understanding of the Noble Prophet's Hadith (in Arabic). Qadi Eyyad University, Faculty of Arts and Humanities, Issue 1, 113-161.

Al-Hudaibi, Ali Abdul Mohsen. (2012). The effectiveness of divergent thinking strategies in developing rhetorical concepts and the attitude towards Rhetoric among Arabic

language learners who speak other languages (in Arabic). International University of Africa - Arabic Language Institute, 14, 1-104.

Al-Harbi, Noura Naher. (2020). Eloquence of the Prophet's hadiths among linguists and scholars of Syntax (in Arabic). Arab Foundation for Education, Science and Arts, Issue 14, 229-260.

Hassan, Tammam. (2000). Principles, an epistemological study of the linguistic thought of the Arabs, Syntax - Philology – Rhetoric (in Arabic). Alam al-Kutub.

Halim, Wan Widad Aufi. (2015). Problems of teaching Arabic rhetoric among Malaysian students in Arabic language departments in Jordanian universities: a descriptive and analytical study (in Arabic) [master's thesis], University of Jordan, College of Graduate Studies.

https://search.mandumah.com/Record/727038

Al-Khalifa, Hassan Ja'far. (2004). Chapters in Teaching Arabic Language (in Arabic). 4th edition, al-Rushd Bookstore.

Al-Rashidi, Ahmad Muhaisin. (2013). Difficulties in teaching Arabic grammar and rhetoric at the secondary level from the viewpoint of Arabic language teachers (in Arabic), master's thesis, Islamic University of Gaza, Faculty of educational and Psychological Sciences.

https://search.mandumah.com/Record/635715

Al-Zayadaat, Tayseer Muhammad (2016). Difficulties in teaching Arabic rhetoric to non-Arabic speakers (in Arabic), Sirnak University, Turkey, as a model, Journal of Arabic Department, Issue 23, 209-230.

Zaytoun, Kamal Abdul Hamid. (2005). Teaching: Its Models and Skills (in Arabic), 2nd edition. Alam al-Kutub.

Suleiman, Abdul-Aziz Siddiq. (2018). Teaching rhetorical methods to students at the Arabic Language Institute at Islamic University of Madinah: Opinions and recommendations (in Arabic). Reading and Knowledge Magazine, Issue 199, 53-87.

Shehata, Hassan, and al-Samman, Marwan. (2012). Reference in teaching and learning Arabic language (in Arabic). al-Dar al-Arabi Bookshop.

Al-Sharif, Sari (2001). Rhetorical methods for understanding and persuading (in Arabic), Scientific Journal of the Faculty of Arts, Assiut University, Issue 8, 186-248.

Tuaimah, Rushdi Ahmad. (2004). General foundations of curricula for teaching Arabic language, its preparation, development, and evaluation (in Arabic). Dar al-Fikr al-Arabi.

Aafishi, Ibtisam Abbas, and Kurdi, Zainab Abdul Latif (1432 AH). Teaching thinking in the study of rhetoric, an analytical study, and applied models (in Arabic), Rhetorical Studies Symposium: Reality and Aspirations, 1469-1534.

Abdul Hamid, Abdul Hamid Abdullah. (2001). The relationship between rhetorical knowledge and its use in creative written expression among secondary school students (in Arabic), Journal of Reading and Knowledge, issue 7, 1-46.

Atta, Ibrahim Muhammad (1425 AH). The Reference in Teaching Arabic Language (in Arabic). al-Kitab Center for Publishing.

Al-Attas, Abdullah Ahmad. (2003). Study of Arabic rhetoric in light of literary text to non-Arabic speakers (in Arabic), Umm Al-Qura University Journal of Shariah Sciences and Arabic Language and Literature, 15 Issue 26, 779-807.

Ali, Abeer Ahmad (2019). A program based on constructivist learning in developing rhetorical and creative writing concepts among secondary school students (in Arabic), Journal of Reading and Knowledge (215), 15- 107.

Isa, Muhammad Ahmad (2012). The effectiveness of a proposed training program in developing the skills of teaching rhetoric among student teachers in light of modern trends in teaching (in Arabic), Journal of Educational and Psychological Sciences, 13(1), 495-527.

Fadlullah, Muhammad Rajab. (1998). Contemporary educational trends in teaching Arabic language. (in Arabic). Aalam al-Kutub.

Al-Qazwini, Jalal al-Din Muhammad Abdurrahman. (2003). Clarification in the Sciences of Rhetoric: al-Ma'ani, al-Bayan, and al-Badi'(in Arabic). Lebanon: Dar al-Kutub al-Elmiyyah.

Al-Makhzoumi, Nasir. (2002). Obstacles to teaching rhetoric at the secondary level as perceived by teachers, principals, and educational supervisors in the southern region of Jordan (in Arabic), Arabian Gulf Message, 23, Issue 83, 93-126.

Al-Makkawi, Muhammad Ashraf (2006). Basics of Curricula (in Arabic), 2nd edition, Riyadh: International Publishing House.

Al-Maidani, Abdul Rahman Hassan. (1996). Arabic rhetoric, its foundations, sciences, and arts (in Arabic), Vol. 1, Damascus: Dar al-Qalam.

Al-Jamal, Mahmoud Kamil (2007). Authentic and contemporary quality standards for teaching (in Arabic), the Eighth Scientific Conference on Quality and Accreditation of Public Education Institutions in the Arab World, 1, 7-38.

Al-Wa'eli, Su'ad Abdul Karim. (2004). Methods of teaching literature, rhetoric, and expression between theory and application (in Arabic), 1st edition, Jordan: Dar al-Shuruq.

المراجع الأجنبية:

Abushihab, I. (2020). The Effect of Critical Rhetoric in Teaching English as a Foreign Language. Theory and Practice in Language Studies, 10(7), 744-748

Shuhaida Hanim, M. S., Kamariah, Y., Muzammir, A., Nurazan, M. R., & Raja Hazirah, R. S. (2014). Kepentingan Memperkenalkan Model Strategi Pengajaran Balaghah Peringkat IPT.

Pawliczak, J. (2015). Creative writing as a best way to improve writing skills of students. Sino-US English Teaching, 12(5), 347-352.

الإسهام النسبي للإذلال الوالدي في التنبؤ بالهزيمة النفسية لدى طالبات الجامعات غير المتزوجات بالرياض

The Relative Contribution of Parental Humiliation in Predicting Psychological Defeat among Unmarried Female University Students in Riyadh

إعداد

د. عمر بن سليمان الشلاش

أستاذ علم النفس المشارك

قسم علم النفس – كلية العلوم والدراسات الإنسانية بشقراء – جامعة شقراء

Dr. Omar Ben Sulaiman Al-Shelash

Associate Professor of Psychology

Department of Psycholog - Faculty of Sciences and Humanities in Shaqra - Shaqra University

Email: Oma_sha@hotmail.com

DOI:10.36046/2162-000-013-012

المستخلص

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على مستوى الهزيمة النفسية لدى طالبات الجامعات غير المتزوجات والتعرف على العلاقة بين الإذلال الوالدي والهزيمة النفسية لدى الطالبات عينة الدراسة، كما هدفت إلى التعرف على الفروق بين الطالبات عينة الدراسة في كل من الإذلال الوالدي والهزيمة النفسية تبعاً للتخصص (علم نفس – تربية خاصة)، كما هدفت الدراسة إلى البحث في تحديد درجة الاسهام النسبي للإذلال الوالدي في التنبؤ بالهزيمة النفسية لدى طالبات الجامعة غير المتزوجات، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي التنبؤي ، تكونت عينة الدراسة من (١٧٠) من طالبات غير المتزوجات من كلية التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن بالرياض، ومن الأدوات تم استخدام مقياسين للإذلال الوالدي والهزيمة النفسية (إعداد الباحث)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية طردية (موجبة) قوية بين الإذلال الوالدي والهزيمة النفسية لدى طالبات الجامعة غير المتزوجات، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات الجامعة غير المتزوجات في مقياس الإذلال الوالدي؛ نتيجة لاختلاف التخصص (علم نفس – تربية خاصة)، كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات الجامعة غير المتزوجات في مقياس الهزيمة النفسية نتيجة لاختلاف التخصص (علم نفس – تربية خاصة)، كما توصلت الدراسة إلى إمكانية الإسهام النسبي بالإذلال الوالدي وكل بعد من أبعاده في التنبؤ بالهزيمة النفسية لدى الطالبات عينة الدراسة.

وتوصى الدراسة بضرورة اهتمام مراكز الإرشاد الأسري بتوعية الآباء بعدم التفرقة بين الأبناء من الجنسين، وعقد مراكز الإرشاد الجامعي دورات وبرامج إرشادية لتخفيف الهزيمة النفسية لدى طالبات الجامعات الهزيمة النفسية. كما توصي الدراسة بعقد مراكز الإرشاد الأسري دورات تدريبية للمتزوجين حديثاً للتوعية بأساليب المعاملة الوالدية الإيجابية.

الكلمات المفتاحية: الإذلال الوالدي– الهزيمة النفسية– طالبات الجامعة غير المتزوجات.

Abstract

The current study aimed to identify the level of psychological defeat among unmarried female university students identify the relationship between parental humiliation and psychological defeat among unmarried female university students. On the effect of parental humiliation on psychological defeat, the study followed the comparative Descriptive, correlational, predictive. The study sample consisted of (170) unmarried female students from the College of Education at Princess Noura bint Abdul Rahman University in Riyadh. Two measures of parental humiliation and psychological defeat were used as tools (prepared by the researcher). The results of the study revealed that there is a strong direct (positive) correlation between parental humiliation and psychological defeat among unmarried university students, and there are no statistically significant differences between the mean scores of unmarried university students in the parental humiliation scale; As a result of the difference in specialization (psychology - special education), it also showed that there were no statistically significant differences between the mean scores of unmarried university students in the measure of psychological defeat as a result of the difference in specialization (psychology - special education). The study also found that there is a positive effect of parental humiliation On the psychological defeat of the female students in the study sample.

The current study recommends the need for family counseling centers to pay attention to educating parents about not separating between children of both genders, and for university counseling centers to hold counseling courses and programs to reduce the psychological defeat of female university students. The study also recommends that family counseling centers hold training courses for newly married couples to raise awareness of positive parental treatment methods.

Keywords: Parental Humiliation - Psychological Defeat - Unmarried University Students.

المقدمة

تعد المرحلة الجامعية من أهم وأدق المراحل التي يتحدد من خلالها المستقبل المهني وما يتبعه من تفاعل اجتماعي يتطلب التمتع بالثقة والاستقلالية والسواء النفسي، وقد يكون هناك بعض الآباء في مجتمعاتنا العربية وعلى الرغم من الطفرة الحضارية والتقدمية التي تعيشها المملكة العربية السعودية والاهتمام بالمرأة ودعمها والعمل على تحسين جودة حياتها، إلا أنهم لم يعتادوا على هذا التطور والتغير ليظلوا يتخذوا من التفرقة بين الذكور والإناث سبيلاً في التعامل مع الأبناء وهو ما يؤدي إلى التأثير السلبي على هؤلاء الفتيات خاصَّة بالمرحلة الجامعية والتي يفترض أن تهيئ فيها الفتاة للمسؤوليات الأسرية والمهنية والاجتماعية، إذ أن ما يصدر من قيم وأخلاقيات وعادات وخبرات حياتية إلى الأبناء هو ما يعمل على تكوين ونمو شخصيتهم على المستوى الديني والاخلاقي والمجتمعي.

وخلال ما تقدمه الأسرة للأبناء ينمو الإدراك وتتكون المعارف ويتبلور السلوك إذ تؤكد مدرسة التحليل النفسي فرويد (Freud) أن تفاعل الآباء مع أبنائهم بمرحل الطفولة، يبعد العامل الرئيسي في تكوين ونمو وبلورة الشخصية، خاصة بالخمس سنوات الأولى من عمر الطفل. (عيد، ٢٠١٦)

ومن ثم فإن المعاملة الوالدية هي نواة تكوين شخصية الأبناء والمسؤولة عن مدى توافقهم النفسي والاجتماعي، من خلال تلقينهم القيم والمثل وصيغ السلوك المختلفة بطريقة قصدية. (Gheaus & Robeyns, 2011)

وتري الكريديس (٢٠٢٢) أن حسن معاملة الآباء لأبنائهم واستخدام الآباء للأساليب الإيجابية، هو ما يعمل على تمتع الأبناء بالثقة بالنفس والود والحب والسواء النفسي.

أما في حال سوء المعاملة الوالدية واستخدام أساليب الرفض والإهمال الحماية الزائدة- التشدد- الإذلال الوالدي فيرى بيك (Beck) أن هذا ما يؤدي إلى نمو الصورة السلبية لدى الأبناء وتجعلهم أقرب للتركيز على جوانب الفشل، كما ينمي لديهم الشعور بالعجز وقلة الحيلة، كما يجعلهم عرضة للاضطرابات النفسية كالقلق الاكتئاب. (شندي، ٢٠١٨)

وعرفت الخولي (٢٠٠٨) أساليب المعاملة الوالدية بأنها مدى إدراك الأبناء لمعاملة الآباء لهم، وسوء كان هذا المدرك إيجابي ويقابل بقبول الأبناء له كالشعور بالدفء والمحبة والاهتمام والأمان، أو كان أسلوب سلبي ويقابل برفض الأبناء له كالتجريح والإهانة والضرب والسخرية. (ص.١٨)

كما يعرفها (٢٠١٩ Alonsi (بأنها مجموعة المشاعر والمواقف الوالدية والأنماط السلوكية التي يتبعها الآباء خلال التعامل مع أبنائهم، والتي من شأنها إحداث التأثير على توافقهم النفسي والاجتماعي والتفاعل مع الأخرين. (p.1)

ويضيف (2020) Gazlay أن أساليب المعاملة الوالدية هي ما يتعبه الآباء من مواقف وسلوكيات بهدف إحداث تأثير في العوامل النفسية والاجتماعية والعاطفية والفكرية لدى الأبناء. (p. 3)

وتتعدد أساليب المعاملة الوالدية ويوردها كل من Perris et al (1980) ; Uclés, Calderón, Gándara & Carrasco (٢٠١٨) فيما يلي:

الإيذاء الوالدي، الحرمان الوالدي، الرفض، الحماية الزائدة، التوجه للأفضل، التدليل، الإشعار بالذنب، التشجيع، الإذلال الوالدي.

كما تخضع أساليب المعاملة الوالدية لبعض العوامل المؤثرة التي يوردها (2014) Dwairy فيما يلي:

١- حجم الأسرة: إذ أن زيادة حجم الأسرة سواء كان ناتجاً عن عدد الأبناء أو وجود أفراد أخرى كالجد والجدة أو الأعمام، هو ما يزيد من الضغوط والمشكلات على رب الأسرة مما يجعله غير قادر على توجيه الرعاية اللازمة بالطريقة الملائمة للأبناء.

٢- المستوى الاقتصادي والاجتماعي: إذ يعد المستوى الاقتصادي والاجتماعي مرجعاً للقدرة على التفاعل المجتمعي واتخاذ القرارات وتربية الأبناء.

٣- العوامل الثقافية والحضارية: إذ تختلف طبيعة الحياة بين المدن والمناطق النائية في العادات والتقاليد وأسلوب المعيشة، مما يفرض أساليب محددة في التعامل مع الأبناء.

٤- جنس الطفل: تتأثر التنشئة الأسرية بالمجتمعات العربية بجنس الطفل بدرجة كبيرة، وهو ما يجعل هناك نوعاً من التفرقة في أساليب التعامل الوالدي تتجه إيجابياً نحو الأبناء من الذكور.

٥- العلاقة بين الزوجين: إذ تساعد طبيعة العلاقة بين الزوجين على خلق المناخ الأسري، حيث تؤدي المشكلات وحالات البغض والكره بين الزوجين إلى القسوة في التعامل مع الأبناء، بينما تتسم الأسرة المتفاهمة بالتعامل السوي واستخدام أساليب التعامل الإيجابية وتقديم الرعاية والحنان للأبناء.

وتحاول الدراسة الحالية تسليط الضوء على أحد الصور السلبية من أساليب المعاملة الوالدية وهو أسلوب الإذلال الوالدي، والذي يعرف بأنه أسلوب المماطلة والمساواة والتسويف غير الذي يستخدمه الآباء لتنفيذ طلبات واحتياجات الأبناء. (Rege & Solli, 2013,p١١٣٦.)

ويضيف Duvander & Johansson (2018) أن الإذلال الوالدي يعد أحد الأساليب التعجيزية التي يستخدمها الآباء مع أبنائهم، مما يشعر الأبناء بالفشل وعدم القدرة على النجاح والاستقلالية، كما يرى كل من Apparigliato, Fiore, Ruggiero (2011) إن الإذلال الوالدي يحدث في شكل صور مختلفة من التعاملات السلبية التي يسلكها الآباء تجاه أبنائهم كالإهمال والقسوة في المعاملة والسخرية والتحقير واستخدام العنف اللفظي والجسدي.

كما يشعر العديد من الأبناء بالإذلال الوالدي من خلال العنف الأسري الذي يسلكه الآباء، والذي يعد أخطر أنواع العنف، كونه ينبع من خلال الوالدين اللذين يفترض فيهم تقديم الحب والرعاية، مما يزيد الألم النفسي لديهم. (حنتوش، ٢٠١٦)

ويضيف كل من Negele et al, (2015) أن السلوك الوالدي له تأثيرا كبيراً على طبيعة الحالة المزاجية ومدى حدوث بعض الاضطرابات السلوكية والنفسية والاجتماعية للمراهقين، ففي حال عدم سيطرة الآباء على انفعالاتهم المباشرة وغير المباشرة تجاه أبنائهم تتكون الحالات المزاجية الاكتئابية وحالات العزلة وعدم الثقة بالنفس نتيجة شعورهم بافتقاد احترام الذات، فالأسرة هي المجال ذو الخصوصية العالية والأهمية البالغة من بين المجالات التي يعيشها الأبناء خاصة بمرحلة المراهقة، وغياب العوامل الإيجابية بالأسرة هو ما يؤدي إلى عدم التمتع بالصحة النفسية . (الكريديس، ٢٠٢٢)

وقد استحوذت أساليب المعاملة الوالدية على اهتمام من العديد من الباحثين في مجالات علم النفس والاجتماع، ومن الدراسات التي بحثت أساليب المعاملة الوالدية بصفة عامة دراسة الكبير وبدوي (٢٠١٩) التي أجريت على عدد (٢٩٢) من طلاب كلية التربية جامعة الأزهر بمصر، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الإبداع الانفعالي وأساليب المعاملة الوالدية المدركة. ودراسة بوخيار وراحيس (٢٠٢٠) التي أجريت على (٣٠) طالبًا وطالبة من طلاب المرحلة الثانوية بالجزائر، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية بين الاكتئاب وأساليب المعاملة الوالدية، كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلاب على مقياسي أساليب المعاملة الوالدية والاكتئاب تعزي لكل من متغيري النوع والمستوى التعليمي، ودراسة الطماوي (٢٠٢٠) التي أجريت على عدد (١٠٠) من طلاب المرحلة الثانوية في مدينة طما بمصر، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة عكسية بين أساليب المعاملة الوالدية السلبية وبين التوافق النفسي، ودراسة القحطاني (٢٠٢٢) التي أجريت على عدد (١٠٩) من طلاب المرحلة المتوسطة بمدينة جدة، وتوصلت النتائج إلى أن الأساليب الأكثر شيوعاً في الاستخدام من قبل الأب والأم كانت الأسلوب الإرشادي التوجيهي يليها الأسلوب العقابي وأخيراً أسلوب الحرمان العاطفي، كما تبين وجود علاقة ارتباطية موجبة طردية دالة إحصائياً بين كل من الأسلوب العقابي والحرمان العاطفي من قِبل كل من الأم والأب وبين القلق الاجتماعي لدى الطلاب عينة الدراسة.

ومن خلال الدراسات السابقة تستخلص الدراسة أن أساليب المعاملة الوالدية التي تتجه نحو المنحى السلبي هي ما ينجم عنها العديد من الاضطرابات النفسية والاجتماعية للأبناء كالقلق الاجتماعي والاكتئاب وسوء التوافق النفسي، مما يؤدي إلى الشعور بعدم الثقة بالنفس واليأس وقلة الحياة والانكسار، مع عدم القدرة على السيطرة على مسببات هذه الحالة وهو ما يسمى بالهزيمة النفسية ، التي يعرفها أبو حلاوة وراشد (٢٠١٣) بأنها أحد الاضطرابات النفسية التي تتضمن أبعادًا معرفية، ووجدانية، وسلوكية، وتظهر في صورة الشعور بالعجز وقلة الحيلة، واليأس وتحقيق الذات، الاستسلام للوضع المؤلم دون السعي إلى تغيره.(ص.١٢٩)

كما يعرفها Callan, et al (٢٠١٤) بأنها تلك الأفكار السلبية التي يكونها الفرد تجاه قدرته على تحقيق النجاح، ومن ثم عدم توجيه السلوك بصورة ملائمة لتحقيق الأهداف المرجوة. (p.130)

ويضيف (٢٠١٣) عبد الصمد أن الهزيمة النفسية تعد من أخطر المهددات التي تطال الأفراد، إذ تعمل على إصابتهم بالعديد من الاضطرابات بالإضافة إلى الشعور باليأس والانكسار. (ص.٤)

وفي ذات السياق أكدت العديد من الدراسات على التأثير السلبي للهزيمة النفسية ووجدت قلة بالدراسات التي تناولت متغير أسلوب الإذلال الوالدي منفرداً كأحد أساليب المعاملة الوالدية السلبية حيث أجريت العديد من الدراسات التي تناولت الإذلال الوالدي في علاقته ببعض المتغيرات كدراسة (٢٠١٩) Ouvrein & Verswijvel والتي أجريت على عدد (٤٦) من المراهقين ، وأشارت النتائج إلى أن المراهقين عينة الدراسة لديهم قدر من الثقة بالوالدين وبمشاركة والديهم لبعض الصور على وسائل التواصل الاجتماعي، إلا أنه يوجد بعض التحفظات لدى الأبناء فيما يتعلق بمشاركة والديهم للمنشورات مع الأخرين.

ودراسة العطار (٢٠١٩) التي أجريت على عدد (٨٩٣) طالبًا من طلاب جامعة كفر الشيخ، وتوصلت إلى وجود علاقة عكسية بين الحديث الذاتي الإيجابي والهزيمة النفسية، ودراسة حسن (٢٠١٩) التي أجريت على (٢٠) طالبًا وطالبة من جامعة كفر الشيخ، وتوصلت إلى فعالية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في خفض الهزيمة النفسية والإكتاب لدى طلاب وطالبات جامعة كفر الشيخ، ودراسة دويدار (٢٠٢٢) التي أجريت على عدد (٣٦٧) من طلاب جامعة المنصورة، وتوصلت النتائج إلى تمتع الطلاب بقدر منخفض من الهزيمة النفسية بينما يوجد لديهم قدر مرتفع من الصحة النفسية، كما توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائياً بين الهزيمة النفسية والصحة النفسية لدى الطلاب عين الدراسة.

ويرى كل من Griffiths, Wood, Maltby, Taylor & Tai (2014) أن الهزيمة النفسية من الحالات التي لا تحدث بشكل فجائي للفرد، بل تتم على مراحل تدريجية كما يلي:

١. مرحلة الإحباط: وهي الحالة التي تصاحبها همه عالية تجاه اللجوء للأفكار السلبية.

٢. مرحلة التوهم بالوهن والضعف: والتي يحدث من خلالها التقييم السلبي للذات.

٣. مرحلة انخفاض الطاقة وعدم تحمل المسئولية: وتتسم بالسلوكيات الانسحابية، وبعض الأغراض الفسيولوجية كفقدان الشهية والرعشة وعدم التركيز.

٤. مرحلة فقدان الحماس والتعامل بسخرية مع الآخرين.

٥. مرحلة الشعور بالعجز واليأس والاستسلام والشعور بالوحدة النفسية.

كما تتضمن الهزيمة النفسية على عدة أبعاد تتمثل فيما يلي:

١. المدركات المعرفية: وهي الأفكار والمعتقدات غير الصحيحة، التي تُشعر الفرد بالضعف وعدم القدرة على مواجهة المواقف والأحداث الضاغطة.

٢. استصغار الذات: وهو شعور الفرد بحالة من الخواء وعدم القيمة، وضعف المهارات والإمكانيات التي يمتلكها.

٣. الشعور بالخِزي: هو نوع من الانفعالات التي تسيطر كليًا على الفرد، وتدفعه للشعور بالحرج والذل والتدني وتبدأ لديه الرغبة في الانسحاب من المجتمع.

٤. جَلد الذات: هي حالة اللوم المبالغ فيها تجاه الأخطاء التي تم ارتكابها مع عدم الرأفة أو الشفقة بالذات، والشعور بتتبع الآخرين لأخطائه.

٥. فقدان الحيوية الذاتية: وتعني سقم الفرد من الحياة والشعور واللامبالاة وعدم القدرة على التفاعل مع المواقف والأشخاص.

٦. التشيؤ: ويعني إهدار الفرد لقيمة ذاته وحيثيته والتعامل مع ذاته كشيء مادي. (أبو حلاوة وراشد، ٢٠١٣)

ويتسم الأفراد اللذين يعانون من الهزيمة النفسية بعدة صفات يورها (٢٠٠٠) Chris & Bryan فيما يلي:

عدم القدرة على المواجهة–عدم إظهار سلوك التحدي– الاستعداد للفشل– التقاعس عن أداء الأعمال والمهام الموكل بها– ضعف الإرادة– عدم وجود هدف محدد في الحياة.

مشكلة الدراسة:

تنبع مشكلة الدراسة من خلال الملاحظات المتكررة والتي ظهرت لدى العديد من المستشارين بالمجال النفسي والأسري بعدد من مراكز الاستشارات النفسية والأسرية، حيث لوحظ ظهور عدد ليس بالقليل من الشباب والفتيات اللذين يعانون من سوء المعاملة الوالدية، التي

طبعت بدورها عليهم العديد من الاضطرابات النفسية والاجتماعية، وطمست على العديد من العوامل الإيجابية التي يتمتعون بها خاصة وهم على أعتاب مرحلة المسؤولية المهنية والأسرية، ومن المفترض أن يكون لديهم الطموح اللازم وروح الحماس والتفاؤل تجاه المستقبل، كما لُوحظ أن الفتيات وخاصة غير المتزوجات هن الأكثر تعرضاً لسوء المعاملة الوالدية، والتي قد تنجم عن أحد التفرقة بين الذكور والإناث، إذ تتعرض العديد من الفتيات بمرحلة المراهقة والتي تتزامن مع المرحلة الجامعية بالتعرض للذل والإهانة والاستهانة بمشاعرهن وتسويف طلباتهن واحتياجاتهن من قبل الآباء، مما يولد لديهن الشعور بالحزن والانكسار والهزيمة النفسية.

وهو ما يؤدي مستقبلاً بطبيعة الحال إلى ظهور فئة من الزوجات والأمهات الفاقدات للشعور بالحب والكرامة، والناقمات على السلطة والنظام الأسري.

ويتضح من العرض السابق ندرة بالدراسات التي تناولت متغير أسلوب الإذلال الوالدي منفرداً كأحد أساليب المعاملة الوالدية السلبية في التنبؤ بالهزيمة النفسية، حيث أجريت العديد من الدراسات التي تناولت الإذلال الوالدي في علاقته ببعض المتغيرات، وهذا الامر هو الذي مازال يعطي مبرراً لإجراء المزيد من الدراسات في هذا المجال، كما أن معظم الدراسات قد أجريت في البيئات الأجنبية والتي قد تختلف عنها نتائج البيئة العربية، لا سيما أن المجتمع السعودي بحاجة عميقة في مثل هذه الدراسات. واستناداً إلى ما سبق جاء البحث الحالي، والذي يتناول الإسهام النسبي للإذلال الوالدي في التنبؤ بالهزيمة النفسية لدى طالبات الجامعات غير المتزوجات بالرياض.

ومن خلال عرض المشكلة تحاول الدراسة الإجابة على التساؤلات التالية:

أسئلة البحث:

١. "ما مستوى مشاعر الهزيمة النفسية لدى طالبات الجامعة غير المتزوجات".؟

٢. " هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الإذلال الوالدي الهزيمة النفسية لدى طالبات الجامعة غير المتزوجات".؟

٣. "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات الجامعة غير المتزوجات في مقياس الإذلال الوالدي؛ تبعاً للتخصص (علم النفس – التربية الخاصة) ".؟

٤. " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات الجامعة غير المتزوجات في مقياس الهزيمة النفسية؛ تبعاً للتخصص (علم النفس – التربية الخاصة) ".؟

٥. " ما درجة الإسهام النسبي للإذلال الوالدي في التنبؤ بالهزيمة النفسية لدى طالبات الجامعة غير المتزوجات".؟

ثانياً–أهداف البحث:

١. يهدف البحث الحالي إلى التعرف على مستوى الهزيمة النفسية لدى الطالبات غير المتزوجات، والتعرف على العلاقة بين متغيري الإذلال الوالدي والهزيمة النفسية لديهم، كما تسعى إلي التعرف على الفروق بين الطالبات عينة الدراسة في كل من الإذلال الوالدي والهزيمة النفسية تبعاً للتخصص الدراسي (علم النفس– التربية الخاصة) وكذلك تحديد درجة الإسهام النسبي للإذلال الوالدي في التنبؤ بالهزيمة النفسية لدى طالبات الجامعة غير المتزوجات".؟

٢. ثالثاً– أهمية البحث:

١. الأهمية النظرية:

– تناول متغير الهزيمة النفسية التي تُعد أحد المتغيرات المؤثرة على المجال النفسي والاجتماعي والأسري والأكاديمي للطالبات، والتي يندر البحث فيها بالدراسات العربية.

– تناول متغير الإذلال الوالدي، الذي يعد أحد الأساليب السلبية للمعاملة الوالدية والذي تنتج عنه العديد من الاضطرابات النفسية والاجتماعية للأبناء، كما لم يورد به أياً من الدراسات السابقة العربية.

– تجري الدراسة على عينة على مهمة وهي فئة طالبات الجامعة غير المتزوجات واللواتي يمثلن بالمستقبل الكوادر المهنية والأسرية.

٣. الأهمية التطبيقية.

– قد تفيد هذه الدراسة في مساعدة القائمين على مراكز الإرشاد الطلابي في دعم الطالبات في التخلص من الشعور بالهزيمة النفسية.

– قد تفيد الدراسة القائمين على مراكز الإرشاد النفسي والأسري في توعية الآباء بمدى خطورة استخدام الإذلال الوالدي مع الأبناء.

رابعاً– مصطلحات البحث:

١. الإذلال الوالدي: parental humiliation

"هو أحد أساليب المعاملة الوالدية السلبية التي يتخذ فيها الآباء السلطة الأبوية لتسويف وتأجيل ومماطله طلبات الأبناء، مع تقديم عبارات التوبيخ والتحقير واستخدام العنف". (Ouvrein & Verswijvel (2019,P. 331

التعريف الإجرائي للإذلال الوالدي: هى أحد الأساليب التي يلجأ إليها الوالديين في التعامل مع أبنائهم وتتسم بالتسلط في الرأي وإظهار القسوة، واستخدام التسويف في التعامل مع احتياجات الطالبات غير المتزوجات عينة الدراسة، وتقاس بالدرجة التي تحصل عليها الطالبات على مقياس الإذلال الوالدي.

٢. الهزيمة النفسية: Psychological Defeat

"هو حالة من الشعور باليأس والتعاسة، وعدم القدرة على التعرف على مسببات هذه الحالة والاستسلام لليأس والانكسار" (Campellone, Sanchez, & Kring (2016,P. 1348)

التعريف الإجرائي للهزيمة النفسية: هي حالة من الشعور بالخزي واستصغار الذات وترتقي أحياناً لجلد الذات التي تصاب الطالبات غير المتزوجات عينة الدراسة، وتقاس بالدرجة التي تحصل عليها الطالبات على مقياس الهزيمة النفسية.

خامساً– حدود البحث:

١. الحدود الموضوعية: تتحدد الدراسة بمتغيراتها التي تتمثل في متغير الإذلال الوالدي، ومتغير الهزيمة النفسية.

٢. الحدود البشرية: تتحدد الدراسة بعينتها التي تتمثل في طالبات الجامعات غير المتزوجات بمنطقة الرياض.

٣. الحدود المكانية: تتحدد الدراسة بكلية التربية، جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن بالرياض.

٤. الحدود الزمانية: العام الهجري ١٤٤٤.

منهج وأدوات البحث:

أولاً- منهج البحث:

استخدم البحث الحالي المنهج الوصفي (الارتباطي / التنبؤي) لمناسبته لأهداف البحث؛ حيث يقوم هذا المنهج بدراسة الظاهرة كما توجد في الواقع بوصفها وصفًا دقيقًا.

ثانياً- مجتمع البحث:

تكون مجتمع البحث من جميع طالبات من طالبات قسمي علم النفس والتربية الخاصة بكلية التربية جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن والبالغ عددهن (٢٤٣) طالبة بقسم علم النفس و(٧٨٦) طالبة بقسم التربية الخاصة.

ثالثاً- عينة البحث:

تكونت عينة البحث الاستطلاعية من (١٠٠) طالبة من طالبات الجامعة غير المتزوجات من قسمي علم النفس والتربية الخاصة بكلية التربية جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن ، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية المنتظمة، وطُبِّقت عليهم الاختبارات المستخدمة في هذه الدراسة للتأكد من صدق وثبات الأدوات (الخصائص السيكومترية).

- تكونت عينة الدراسة النهائية من عدد: (١٧٠) من طالبات الجامعة غير المتزوجات من قسمي علم النفس والتربية الخاصة بكلية التربية جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، مقسمة إلى (٨٥) من الطالبات الملتحقات بقسم علم النفس و(٨٥) من الطالبات الملتحقات التربية الخاصة.

تم اختيارهم بالطريقة العشوائية المنتظمة، عن طريق توزيع أرقام على كل طالبة ثم تم الاختيار عن طريق الكمبيوتر، من طالبات الجامعة غير المتزوجات.

رابعاً- أدوات البحث:

استخدمت الدراسة الأدوات التالية: مقياس الإذلال الوالدي (إعداد الباحث)، ومقياس الهزيمة النفسية (إعداد الباحث).

١- مقياس الإذلال الوالدي (إعداد الباحث)

خطوات إعداد المقياس:

أ. دراسة استطلاعية: تتضمن جمع مصادر المعرفة المرتبطة بالمقياس، سواء كان ذلك من خلال تحليل النظريات، أو تفنيد الدراسات والمقاييس، أو الوقوف على الملاحظات الميدانية من قِبَل الخبراء.

ب. دراسة وتحليل النظريات والبحوث السابقة، لم يتم العثور على مقياس خاص بالإذلال الوالدي، إذ تتفرد الدراسة الحالية بصياغة المقياس.

ج. تكوين المفردات وصياغة عبارات المقياس: تمت بناء على التعريفات الإجرائية الخاصة بكل مكوّن، وصيغت عبارات المقياس بلغةٍ عربيةٍ سهلةٍ واضحةٍ غير مزدوجة المعنى.

د. الصورة النهائية للمقياس: تكوّن مقياس الإذلال الوالدي بصورته النهائية من (٢٨) مفردةً، موزعةً على بعدين.

- البعد الأول- بعد التسلط والقسوة ويتكون من (١٤) عبارةً.
- البعد الثاني- بعد التسويف ويتكون من (١٤) عبارة.

طريقة تصحيح مقياس (الإذلال الوالدي):

يعتمد المقياس على ثلاثة بدائل هي: دائمًا – غالبًا– أحيانًا، تعطي القيم (٣-٢-١) على التوالي لكل الفقرات، تم تخصيص درجة تتراوح بين (١- ٣) حسب اختيارات الفرد أمام كل بند، ويدل اختيار الفرد للبديل (٣-٢) أمام كل بند على اتجاه زيادة مستوى الإذلال الوالدي، وإذا انخفضت إلى (١) دل على انخفاض مستوى الإذلال الوالدي، ويستخدم الجمع في حساب الدرجة الكلية التي تحصل عليها الطالبة في المقياس، والتي تتراوح بين (٢٨– ٧٤)، فإذا زادت الدرجة الكلية عن (٣٧) دلّ ذلك على زيادة مستوى الإذلال الوالدي، وإذا قلّت دل على انخفاض مستوى الإذلال الوالدي.

الخصائص السيكومترية لمقياس الإذلال الوالدي لدى طالبات الجامعة غير المتزوجات:

قام الباحث بالتحقق من توافر الخصائص السيكومترية للمقياس عن طريق تطبيق المقياس على (ن = ١٠٠) من طالبات الجامعة غير المتزوجات للتأكد من ثبات وصدق المقياس كما يلي:

اولاً– صدق المقياس:

١– الصدق الظاهري (صدق المحكمين):

عرض المقياس بصورته النهائية على مجموعة من الخبراء والمختصين في علم النفس، وذلك للتأكد من صلاحية الفقرات وملائمتها لقياس الإذلال الوالدي على وفق التعريف النظري المعتمد، حيث تم عرض المقياس على (١٠) خبراء واخذ نسبة (٩٠ %) كنسبة اتفاق للخبراء على الأبعاد ككل، حيث تم إجراء بعض التعديلات الخاصة بالألفاظ، ولم يتم حذف أو زيادة أي فقرات في المقياس.

١– صدق تمييز الفقرات:

تم التحقق من معاملات صدق تمييز الفقرات لمقياس الإذلال الوالدي من خلال التطبيق الذي تم للمقياس على العينة الاستطلاعية من طالبات الجامعة غير المتزوجات، وقد كانت نتائجه كما يلي:

جدول (١) الصدق التمييزي لمفردات مقياس الاذلال الوالدي لدى طالبات الجامعة غير المتزوجات.

العبارة	معامل الصدق	العبارة	معامل الصدق	العبارة	معامل الصدق
١	٠,٤٧٥**	١	٠,٧٤١**	١	٠,٦٥١**
٢	٠,٥٢٨**	٢	٠,٦٢١**	٢	٠,٧٥٤**
٣	٠,٧٤٦**	٣	٠,٦٥١**	٣	٠,٤٧١**
٤	٠,٤٣٢**	٤	٠,٧٤٢**	٤	٠,٨٨٠**
٥	٠,٥٩٤**	٥	٠,٣٢٤*	٥	٠,٨٧٤**
٦	٠,٣١١*	٦	٠,٨٧١**	٦	٠,٩٠١**
٧	٠,٧٤١**	٧	٠,٣٦٨*	٧	٠,٧٧٢**
٨	٠,٧٠٦**	٨	٠,٨٨٤**	٨	٠,٤٢٣**
٩	٠,٦٥٩**	٩	٠,٥٤٢**	٩	٠,٨٢**

العبارة	معامل الصدق	العبارة	معامل الصدق	العبارة	معامل الصدق
١٠	٠,٧٣٨**	١٠	٠,٦٢١**	١٠	٠,٧٦٥**

(**) دالة عند مستوى (٠,٠١) (*) دالة عند مستوى (٠,٠٥)

يتضح من جدول (١) أن معامل الصدق تراوحت بين (٠,٣١١ – ٠,٩٠١) وجميعها دالة عند مستوي (٠,٠١)، و(٠,٠٥).

ثانياً: الاتساق الداخلي:

تم التحقق من الاتساق الداخلي لمقياس الإذلال الوالدي من خلال التطبيق الذي تم للمقياس على العينة الاستطلاعية من طالبات الجامعة غير المتزوجات، وذلك كما يلي:

١) حساب معاملات الارتباط بين عبارات المقياس والدرجة الكلية للأبعاد كل على حده:

تم حساب معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للبعد التابع لها، كما يلي بجدول (٢):

جدول (٢) معاملات الارتباط بين مفردات مقياس الإذلال الوالدي لدى طالبات الجامعة غير المتزوجات والدرجة الكلية لكل بعد على حدة.

التسلط والقسوة		التسويف	
العبارة	معامل ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للبعد	العبارة	معامل ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للبعد
١	٠,٩٥١**	١	٠,٩٤٤**
٢	٠,٨١٨**	٢	٠,٩١٤**
٣	٠,٧٠٥**	٣	٠,٩٥٣**
٤	٠,٦٦٨**	٤	٠,٩٥٥**
٥	٠,٦٣٨**	٥	٠,٩٤٣**
٦	٠,٥٠٤**	٦	٠,٩٦٤**
٧	٠,٧٦٥**	٧	٠,٧٨٥**

التسلط والقسوة		التسويف	
العبارة	معامل ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للبعد	العبارة	معامل ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للبعد
٨	٠,٩٥٧**	٨	٠,٧٩٠**
٩	٠,٧٩٤**	٩	٠,٩٦٢**
١٠	٠,٩٤٧**	١٠	٠,٩٥٩**
١١	٠,٨٧٥**	١١	٠,٧٥٧**
١٢	٠,٦٧١**	١٢	٠,٩٤٤**
١٣	٠,٨٠٤**	١٣	٠,٧٨٩**
١٤	٠,٨٠٤**	١٤	٠,٩٥٣**

(**) دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من جدول (٢) أن معاملات الارتباط بين عبارات المقياس والدرجة الكلية للأبعاد تراوحت ما بين (٠,٥٠٤)، و(٠,٩٦٤) وجميعها دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١).

٢) حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للأبعاد والدرجة الكلية للمقياس:

تم حساب معاملات الارتباط بين كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس ككل، كما يلي في جدول (٣):

جدول (٣) معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لمقياس الإذلال الوالدي لدى طالبات الجامعة غير المتزوجات.

أبعاد المقياس	التسلط والقسوة	التسويف	المقياس ككل
التسلط والقسوة	—	٠,٥٨٩**	٠,٦٤٢**
التسويف		—	٠,٨٠٧**
المقياس ككل			—

(**) دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من جدول (٣) أن معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس تراوحت ما بين (٠,٥٨٩)، و(٠,٨٠٧) وجميعها دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١).

يتضح من الجدولين (٢) (٣) أن معاملات الارتباطات بين العبارات والدرجة الكلية لكل بعد، وكذلك بين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية للمقياس ككل جميعها دالة إحصائيا؛ وهذا يدل على ترابط وتماسك العبارات والأبعاد والمقياس ككل؛ مما يدل على أن المقياس يتمتع باتساق داخلي.

ثالثاً- ثبات مقياس الإذلال الوالدي:

تم حساب ثبات المقياس من خلال استخدام معامل الفا كرونباخ، ومعامل جوتمان وإعادة التطبيق وذلك كما يلي:

جدول (٤) قيم الثبات لكل بعد من أبعاد مقياس الإذلال الوالدي لدى طالبات الجامعة غير المتزوجات وللمقياس ككل.

م	الأبعاد	عدد العبارات	معامل الثبات بطريقة جوتمان	معامل الثبات الفا كرونباخ	الثبات بطريقة إعادة التطبيق
١	التسلط والقسوة	١٤	٠,٩٦٨	٠,٧٧٢	٠,٩٣٨
٢	التسويف	١٤	٠,٩٨٤	٠,٧٨٠	٠,٩٥٩
المقياس ككل		٢٨	٠,٩١٦	٠,٨١٩	٠,٩٦٤

وتدل هذه القيم على أن المقياس يتمتع بدرجة مناسبة من الثبات لقياس الإذلال الوالدي لدى طالبات الجامعة غير المتزوجات، وهذا يعني أن القيم مناسبة ويمكن الوثوق بها وتدل على صلاحية المقياس للتطبيق.

مقياس الهزيمة النفسية (إعداد الباحث)

خطوات إعداد المقياس:

أ- دراسة استطلاعية: تتضمن جمع مصادر المعرفة المرتبطة بالمقياس، سواء كان ذلك من خلال تحليل النظريات، أو تفنيد الدراسات والمقاييس، أو الوقوف على الملاحظات الميدانية من قِبَل الخبراء.

ب–دراسة وتحليل النظريات والبحوث السابقة، والاطلاع على المقاييس والاختبارات السابقة: ثم الاطلاع على المقاييس السابقة التي فحصت الهزيمة النفسية بهدف الاستفادة منها في تحديد مكونات المقياس، والتعرف بصورة عملية على كيفية كتابة بنود المقياس، كمقياس أبو حلاوة (٢٠١٣) و باظة (٢٠٢١) و دويدار(٢٠٢٢).

ج– تكوين المفردات وصياغة عبارات المقياس: تم صياغة مفردات المقياس في ضوء مصادر المعرفة السابقة، وبناء على التعريفات الإجرائية الخاصة بكل مكوّن، وصيغت عبارات المقياس بلغةٍ عربيةٍ سهلةٍ واضحةٍ غير مزدوجة المعنى.

د– الصورة النهائية للمقياس: تكوّن مقياس الهزيمة النفسية بصورته النهائية من (٣٠) مفردةً، موزعةً على بعدين كما يلي:

- البعد الأول: بعد الشعور بالخزي ويتكون من (١٠) عبارات.
- البعد الثاني: بعد استصغار الذات ويتكون من (١٠) عبارات.
- البعد الثالث: بعد جلد الذات ويتكون من (١٠) عبارات.

طريقة تصحيح مقياس (الهزيمة النفسية):

يعتمد المقياس على ثلاثة بدائل هي: دائمًا – غالبًا– أحيانًا، تعطي القيم (٣–٢–١) على التوالي لكل الفقرات، تم تخصيص درجة تتراوح بين (١– ٣) حسب اختيارات الفرد أمام كل بند، ويدل اختيار الفرد للبديل (٣–٢) أمام كل بند على اتجاه زيادة مستوى الهزيمة النفسية، وإذا انخفضت إلى (١) دل على انخفاض مستوى الهزيمة النفسية، ويستخدم الجمع في حساب الدرجة الكلية التي تحصل عليها الطالبة في المقياس، والتي تتراوح بين (٣٠– ٩٠)، فإذا زادت الدرجة الكلية عن (٤٥) دلّ ذلك على زيادة مستوى الهزيمة النفسية، وإذا قلّت دل على انخفاض مستوى الهزيمة النفسية.

الخصائص السيكومترية لمقياس الهزيمة النفسية لدى طالبات الجامعة غير المتزوجات:

قام الباحث بالتحقق من توافر الخصائص السيكومترية للمقياس عن طريق تطبيق المقياس على (ن = ١٠٠) من طالبات الجامعة غير المتزوجات للتأكد من ثبات وصدق المقياس كما يلي:

أولاً- صدق المقياس:

٢- الصدق الظاهري (صدق المحكمين):

عرض المقياس بصورته النهائية على مجموعة من الخبراء والمختصين في علم النفس، وذلك للتأكد من صلاحية الفقرات وملائمتها لقياس الهزيمة النفسية على وفق التعريف النظري المعتمد، حيث تم عرض المقياس على (١٠) خبراء وأخذ نسبة (٩٠ %) كنسبة اتفاق للخبراء على الأبعاد ككل، حيث تم إجراء بعض التعديلات الخاصة بالألفاظ، ولم يتم حذف أو زيادة أي فقرات في المقياس.

٣- صدق تمييز الفقرات:

تم التحقق من معاملات صدق تمييز الفقرات لمقياس الهزيمة النفسية من خلال التطبيق الذي تم للمقياس على العينة الاستطلاعية من طالبات الجامعة غير المتزوجات، وقد كانت نتائجه كما يلي:

جدول (٥) الصدق التمييزي لمفردات مقياس الهزيمة النفسية لدى طالبات الجامعة غير المتزوجات.

العبارة	معامل الصدق	العبارة	معامل الصدق	العبارة	معامل الصدق
١	٠,٧٩٠**	١	٠,٨١٠**	١	٠,٧٧٢**
٢	٠,٦٨٧**	٢	٠,٦٣٠**	٢	٠,٨٧٤**
٣	٠,٧٦٦**	٣	٠,٦٥١**	٣	٠,٨٢٩**
٤	٠,٤٩٧**	٤	٠,٧٦٦**	٤	٠,٧٧٢**
٥	٠,٥٩٤**	٥	٠,٩٢٣**	٥	٠,٨٧٤**
٦	٠,٣٢٢*	٦	٠,٨٨٠**	٦	٠,٨٨٨**
٧	٠,٦٠٦**	٧	٠,٨٨٠**	٧	٠,٧٧٢**
٨	٠,٧٩٢**	٨	٠,٨٨٤**	٨	٠,٨٧٤**
٩	٠,٦٥٩**	٩	٠,٨٧٤**	٩	٠,٨٢٣**

العبارة	معامل الصدق	العبارة	معامل الصدق	العبارة	معامل الصدق
١٠	٠,٧٣٨**	١٠	٠,٨٢٩**	١٠	٠,٨٥٧**

(**) دالة عند مستوى (٠,٠١) (*) دالة عند مستوى (٠,٠٥)

يتضح من جدول (٥) أن معامل الصدق تراوحت بين (٠,٣٢٢ – ٠,٩٢٣) وجميعها دالة عند مستوي (٠,٠١)، و(٠,٠٥).

ثانياً: الاتساق الداخلي:

تم التحقق من الاتساق الداخلي لمقياس الهزيمة النفسية من خلال التطبيق الذي تم للمقياس على العينة الاستطلاعية من طالبات الجامعة غير المتزوجات، وذلك كما يلي:

حساب معاملات الارتباط بين عبارات المقياس والدرجة الكلية للأبعاد كل على حده:

فقد تم حساب معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للبعد التابع لها، وذلك كما يلي في جدول (٦):

جدول (٦) معاملات الارتباط بين مفردات مقياس الهزيمة النفسية لدى طالبات الجامعة غير المتزوجات والدرجة الكلية لكل بعد على حدة.

الشعور بالخزي		استصغار الذات		جلد الذات	
العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٣٩٠*	١	٠,٥٦٦**	١	٠,٣٨٩*
٢	٠,٧٢٣**	٢	٠,٥٩٨**	٢	٠,٥٥٨**
٣	٠,٥٢١**	٣	٠,٥٦٨**	٣	٠,٦٤٤**
٤	٠,٤٢٩**	٤	٠,٦١٢**	٤	٠,٥٤٦**
٥	٠,٤٤٦**	٥	٠,٥٧٧**	٥	٠,٤٩٣**
٦	٠,٦٢٣**	٦	٠,٦١٤**	٦	٠,٧٤٢**
٧	٠,٣٧٨*	٧	٠,٧٦٧**	٧	٠,٥٧٠**

الشعور بالخزي		استصغار الذات		جلد الذات	
العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
٨	٠,٤٥٤**	٨	٠,٥٩٠**	٨	٠,٦٤٣**
٩	٠,٥٣٤**	٩	٠,٥١٢**	٩	٠,٣٩٨*
١٠	٠,٦٥٢**	١٠	٠,٣٦٧*	١٠	٠,٦٢٠**

(**) دالة عند مستوى (٠,٠١) (*) دالة عند مستوى (٠,٠٥)

يتضح من جدول (٦) أن معاملات الارتباط بين عبارات المقياس والدرجة الكلية للأبعاد تراوحت ما بين (٠,٣٦٧)، و(٠,٧٦٧) وجميعها دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١)، و(٠,٠٥).

حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للأبعاد والدرجة الكلية للمقياس:

تم حساب معاملات الارتباط بين كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس ككل، وذلك كما يلي في جدول (٧):

جدول (٧) معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لمقياس الهزيمة النفسية لدى طالبات الجامعة غير المتزوجات.

أبعاد المقياس	الشعور بالخزي	استصغار الذات	جلد الذات	المقياس ككل
الشعور بالخزي	—	٠,٧٦٦**	٠,٧٦٧**	٠,٨٩٤**
استصغار الذات		—	٠,٩٣١**	٠,٩٦١**
جلد الذات			—	٠,٩٦٠**
المقياس ككل				—

(**) دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من جدول (٧) أن معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس تراوحت ما بين (٠,٧٦٦)، و(٠,٩٦١) وجميعها دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١).

يتضح من الجدولين (٦) (٧) أن معاملات الارتباطات بين العبارات والدرجة الكلية لكل بعد، وكذلك بين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية للمقياس ككل جميعها دالة إحصائيا؛ وهذا يدل على ترابط وتماسك العبارات والأبعاد والمقياس ككل؛ مما يدل على أن المقياس يتمتع باتساق داخلي.

ثانياً– ثبات مقياس الهزيمة النفسية:

تم حساب ثبات المقياس من خلال استخدام معامل الفا كرونباخ، ومعامل جوتمان وإعادة التطبيق وذلك كما يلي:

جدول (٨) قيم الثبات لكل بعد من أبعاد مقياس الهزيمة النفسية لدى طالبات الجامعة غير المتزوجات وللمقياس ككل.

م	الأبعاد	عدد العبارات	معامل الثبات بطريقة جوتمان	معامل الثبات الفا كرونباخ	الثبات بطريقة إعادة التطبيق
١	الشعور بالخزي	١٠	٠,٨١٢	٠,٧١٢	٠,٩١٤
٢	استصغار الذات	١٠	٠,٧٧٦	٠,٧٠٨	٠,٩٢١
٣	جلد الذات	١٠	٠,٧٣٢	٠,٧٣٤	٠,٩٣٥
	المقياس ككل	٣٠	٠,٧٩٨	٠,٨١٦	٠,٩٦٥

وتدل هذه القيم على أن المقياس يتمتع بدرجة مناسبة من الثبات لقياس الهزيمة النفسية لدى طالبات الجامعة غير المتزوجات، وهذا يعني أن القيم مناسبة ويمكن الوثوق بها وتدل على صلاحية المقياس للتطبيق.

نتائج البحث:

- التحقق من صحة التساؤل الأول والذي ينص على أنه: " ما مستوي الهزيمة النفسية لدى طالبات الجامعة غير المتزوجات".

وللتحقق من ذلك تم استخدام التكرارات والمتوسط والانحراف المعياري لآراء عينة البحث؛ لتحديد مستوي الهزيمة النفسية لدي عينة الدراسة في المحور الأول، حيث استخدم الميزان التقديري وفقا لمقياس ليكرت الثلاثي:

جدول (٩) ميزان تقديري وفقا لمقياس ليكرت الثلاثي.

الاستجابة	المتوسط المرجح	درجة التوافر
أبدا	من ١,٠٠ إلى ١,٦٦	منخفضة
أحيانا	من ١,٦٧ إلى ٢,٣٣	متوسطة
دائما	من ٢,٣٤ إلى ٣,٠٠	كبيرة

واستخدمت الدراسة المتوسط لإجابات الأفراد عينة الدراسة على العبارات باستخدام مقياس ليكرت الثلاثي بغرض الكشف عن واقع الهزيمة النفسية لدى طالبات الجامعة غير المتزوجات كما يلي:

البعد الأول: الشعور بالخزي

جدول (١٠) التكرارات والمتوسط والانحراف المعياري لآراء عينة البحث حول البعد الأول بمقياس الهزيمة النفسية لدى طالبات الجامعة غير المتزوجات (ن=١٧٠).

العبارة	الاستجابات			المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التوافر
	أبداً	أحياناً	دائماً			
١	٨٠	٧٧	١٣	١,٦٠٥	٠,٦٢٧	منخفضة
٢	١٣٢	٢٥	١٣	١,٣٠٠	٠,٦٠٤	منخفضة
٣	١٣٠	٩	٣١	١,٤١٧	٠,٧٨٢	منخفضة
٤	١١٥	٢٨	٢٧	١,٤٨٢	٠,٧٥٥	منخفضة
٥	١١٤	٣٤	٢٢	١,٤٥٨	٠,٧١٤	منخفضة
٦	١٧	١٣١	٢٢	٢,٠٢٩	٠,٤٧٩	متوسطة
٧	٢٠	١٢٧	٢٣	٢,٠١٧	٠,٥٠٤	متوسطة
٨	١٠١	٤٣	٢٦	١,٥٥٨	٠,٧٤٥	منخفضة
٩	٨٩	٥١	٣٠	١,٦٥٢	٠,٧٦٣	منخفضة
١٠	٩٣	٣٦	٤١	١,٦٩٤	٠,٨٣٥	متوسطة
البعد ككل				١,٦٢١	٠,٦٨٠	منخفضة

يتضح من المؤشرات الإحصائية للبعد الأول (الشعور بالخزي) بمقياس الهزيمة النفسية لدى طالبات الجامعة غير المتزوجات أن:

المتوسط العام بلغ (١,٦٢١) بانحراف معياري قدره (٠,٦٨٠)؛ وهو يؤكد على الرأي السلبي (ضعف التوافر) لعينة الدراسة (طالبات الجامعة غير المتزوجات) على بعد الشعور بالخزي وما يتضمنه من عبارات؛ وذلك لكون المتوسط المرجح للبعد ككل يقع ضمن فئة المقياس الأولى (١,٠٠إلى ١,٦٦) وهى تعتبر عن الاتجاه المنخفض من وجهة نظر عينة الدراسة، وهو ما يشير إلى ضعف وجود ممارسات لعبارات البعد الأول، وأن وجهة نظر العينة تميل إلى الاتجاه السلبي بالنسبة لذلك الجانب من حيث مدى ممارسته.

البعد الثاني: استصغار الذات

جدول (١١) التكرارات والمتوسط والانحراف المعياري لآراء عينة البحث حول البعد الثاني بمقياس الهزيمة النفسية لدى طالبات الجامعة غير المتزوجات (ن=١٧٠).

العبارة	الاستجابات			المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التوافر
	أبداً	أحياناً	دائماً			
١	٤٣	١٠٣	٢٤	١,٨٨٨	٠,٦١٩	متوسطة
٢	١٠١	٤٣	٢٦	١,٥٥٨	٠,٧٤٥	منخفضة
٣	٨٦	٧١	١٢	١,٦١٧	٠,٩٥٥	منخفضة
٤	١٣٢	٢٥	١٣	١,٣٠٠	٠,٦٠٤	منخفضة
٥	١٥٣	٢	١٥	١,١٨٨	٠,٥٧٥	منخفضة
٦	١٣١	٢١	١٨	١,٣٣٥	٠,٦٦١	منخفضة
٧	١٢٩	٢٨	١٣	١,٣١٧	٠,٦٠٩	منخفضة
٨	٥١	١٠٢	١٧	١,٨٠٠	٠,٦٠١	متوسطة
٩	١٠٢	٤٣	٢٥	١,٥٤٧	٠,٧٣٥	منخفضة
١٠	١١٢	٣٢	٢٦	١,٤٩٤	٠,٧٤٧	منخفضة
البعد ككل				١,٥٠٤	٠,٦٨٥	منخفضة

يتضح من المؤشرات الإحصائية للبعد الثاني (استصغار الذات) بمقياس الهزيمة النفسية لدى طالبات الجامعة غير المتزوجات أن:

المتوسط العام بلغ (١,٥٠٤) بانحراف معياري قدره (٠,٦٨٥)؛ وهو يؤكد على الرأي السلبي (ضعف التوافر) لعينة الدراسة (طالبات الجامعة غير المتزوجات) على بعد استصغار الذات وما يتضمنه من عبارات؛ وذلك لكون المتوسط المرجح للبعد ككل يقع ضمن فئة المقياس الأولى (١,٠٠إلى ١,٦٦) وهي تعتبر عن الاتجاه المنخفض من وجهة نظر عينة الدراسة، وهو ما يشير إلى ضعف وجود ممارسات لعبارات البعد الثاني، وأن وجهة نظر العينة تميل إلى الاتجاه السلبي بالنسبة لذلك الجانب من حيث مدى ممارسته.

البعد الثالث: جلد الذات

جدول (١٢) التكرارات والمتوسط والانحراف المعياري لآراء عينة البحث حول البعد الثالث بمقياس الهزيمة النفسية لدى طالبات الجامعة غير المتزوجات (ن=١٧٠).

العبارة	الاستجابات			المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التوافر
	أبداً	أحياناً	دائماً			
	١٣١	٢٦	١٣	١,٣٠٥	٠,٦٠٦	منخفضة
	١٥٢	٣	١٥	١,١٩٤	٠,٥٧٨	منخفضة
	١٣٠	٢٢	١٨	١,٣٤١	٠,٦٦٢	منخفضة
	٥٠	١٠٣	١٧	١,٨٠٥	٠,٥٩٨	متوسطة
	١٠١	٤٤	٢٥	١,٥٥٢	٠,٧٣٧	منخفضة
	١١١	٣٣	٢٦	١,٥٠٠	٠,٧٤٧	منخفضة
	٤٢	١٠٤	٢٤	١,٨٩٤	٠,٦١٥	متوسطة
	١٠٠	٤٤	٢٦	١,٥٦٤	٠,٧٤٤	منخفضة
	٨٥	٧٢	١٢	١,٦٢٣	٠,٩٥٤	منخفضة
	١٢٨	٢٩	١٣	١,٣٢٣	٠,٦١١	منخفضة
البعد ككل				١,٥١٠	٠,٦٨٥	منخفضة

يتضح من المؤشرات الإحصائية للبعد الثالث (جلد الذات) بمقياس الهزيمة النفسية لدى طالبات الجامعة غير المتزوجات أن:

المتوسط العام بلغ (١,٥١٠) بانحراف معياري قدره (٠,٦٨٥)؛ وهو يؤكد على الرأي السلبي (ضعف التوافر) لعينة الدراسة (طالبات الجامعة غير المتزوجات) على بعد جلد الذات وما يتضمنه من عبارات؛ وذلك لكون المتوسط المرجح للبعد ككل يقع ضمن فئة المقياس الأولى (١,٠٠إلى ١,٦٦) وهي تعتبر عن الاتجاه المنخفض من وجهة نظر عينة الدراسة، وهو ما يشير إلى ضعف وجود ممارسات لعبارات البعد الثالث، وأن وجهة نظر العينة تميل إلى الاتجاه السلبي بالنسبة لذلك الجانب من حيث مدى ممارسته.

ينضح مما سبق أن مستوى الهزيمة النفسي لدى طالبات الجامعة غير المتزوجات جاءت بمستوي ضعيف في المقياس ككل وفي أبعاد المقياس حيث جاءت الأبعاد بين (١,٥٠٤ – ١,٦٢١) مما يدل على ضعف تواجد الهزيمة النفسية لدى عينة الدراسات من طالبات الجامعة غير المتزوجات.

- التحقق من صحة التساؤل الثاني والذي ينص على أنه: " توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الإذلال الوالدي والهزيمة النفسية لدى طالبات الجامعة غير المتزوجات".

وللتحقق من ذلك تم استخدام معامل ارتباط بيرسون Pearson؛ لتحديد العلاقة الارتباطية بين درجات الأفراد عينة البحث في مقياس الهزيمة النفسية ودرجاتهم في مقياس الإذلال الوالدي، كما هو مبين بالجدول (١٣):

جدول (١٣) معاملات الارتباط بين الهزيمة النفسية والإذلال الوالدي لدى طالبات الجامعة غير المتزوجات (ن=١٧٠).

المتغيرات		مقياس الهزيمة النفسية			
		الشعور بالخزي	استصغار الذات	جلد الذات	المقياس ككل
مقياس الإذلال الوالدي	التسلط والقسوة	٠,٧٤٧**	٠,٨٤٤**	٠,٧٩٣**	٠,٨٥٤**
	التسويف	٠,٧٤٠**	٠,٨٨٨**	٠,٨٥١**	٠,٨٨٥**

المتغيرات		مقياس الهزيمة النفسية			
		الشعور بالخزي	استصغار الذات	جلد الذات	المقياس ككل
	المقياس ككل	٠,٧٥٨**	٠,٨٨٤**	٠,٨٣٩**	٠,٨٨٧**

(**) دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من قيم معاملات الارتباط الموضحة بالجدول (١٣) وجود علاقة ارتباطية دالة بين الدرجة الكلية لمقياس

الهزيمة النفسية وابعاده الفرعية (الشعور بالخزي – استصغار الذات – جلد الذات) ومقياس الإذلال الوالدي وأبعاده الفرعية (التسلط والقسوة – التسويف) حيث تراوحت درجات الارتباط ما بين (٠,٧٤٠ – ٠,٨٨٨) وهو ارتباط طردي إيجابي قوي دال عند مستوى (٠,٠١).

ويمكن تفسير نتيجة هذه النتيجة في ضوء طبيعة متغير الإذلال الوالدي وهو الأسلوب السلبي الذي يتبعه الآباء نحو بناتهن من الطالبات الجامعيات غير المتزوجات والذي يظهر في صورة القسوة والإهانة وتحقير ذواتهن، وتسويف طلباتهن وتأجيل احتياجتهن، وقد يكون هذا نابعاً من اقتناع الآباء بأحد الجوانب السلبية الأخرى آلا وهي أساليب التفضيل بين الذكور والإناث وعدم الاقتناع بقدرة الإناث على إنجاز النجاح وخوض الحياة بمفردهن، فأساليب المعاملة الوالدية هي ما يحدد شخصية الأبناء وهذا ما أكده فرويد (Freud) إذ يرى أن تفاعل الآباء مع أبنائهم بمرحل الطفولة يُعد العامل الرئيسي في تكوين ونمو وبلورة الشخصية خاصَّة بالخمس سنوات الأولى من عمر الطفل. (عيد، ٢٠١٦)

كما يتفق مع (الكريديس، ٢٠٢٢) التي أكدت أن حسن معاملة الآباء لأبنائهم واستخدام الآباء للأساليب الإيجابية، هو ما يعمل على تمتع الأبناء بالثقة بالنفس والود والحب والسواء النفسي.

كما أورد بيك (Beck) أن سوء المعاملة الوالدية وأساليب الرفض والإهمال الحماية الزائدة– التشدد– الإذلال هو ما يؤدي إلى نمو الصورة السلبية لدى الأبناء وتجعلهم أقرب للتركيز على

جوانب الفشل، كما ينمي لديهم الشعور بالعجز وقلة الحيلة، ويجعلهم عرضة للاضطرابات النفسية كالقلق الاكتئاب. (شندي، ٢٠١٨)

واستاداً إلى (Duvander & Johansson, 2018; Apparigliato, Fiore, Ruggiero, 2011) كما يمكن تفسير النتيجة في ضوء طبيعة الهزيمة النفسية والتي تتمثل في الأساليب التعجيزية التي يستخدمها الآباء مع أبنائهم، والتعاملات السلبية التي يسلكها الآباء تجاه أبنائهم كالإهمال والقسوة في المعاملة والسخرية والتحقير واستخدام العنف اللفظي والجسدي، والتي تشعر الأبناء بالفشل وعدم القدرة على النجاح والاستقلالية هي ما تضع الأبناء تحت تأثير الهزيمة النفسية من خلال مرورهم بمراحلها التي أوردها كل من (Griffiths, Wood, Maltby, Taylor & Tai, 2014) كالإحباط الذي تصاحبه الأفكار السلبية ومرحلة التوهم والضعف حيث تشعر الطالبات أنهن أقل زميلاتهن وصديقاتهن مما يجعلهن أقرب للتقييم السلبي للذات، مما يؤدي بهن إلى فقدان الحماس والشعور بالانكسار واليأس والعجز والوحدة النفسية.

التحقق من صحة التساؤل الثالث ي والذي ينص على أنه: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات الجامعة غير المتزوجات في مقياس الإذلال الوالدي؛ تبعاً للتخصص (علم النفس – التربية الخاصة).

وللتحقق من ذلك تم حساب قيمة (ت) لمجموعتين مستقلتين Independent Sample t-Test، ومدى دلالتها للفرق بين متوسطي درجات أفراد مجموعتي التخصص (علم النفس – التربية الخاصة) في مقياس الإذلال الوالدي، وجدول (١٤) يوضحا ذلك:

جدول (١٤) قيمة "ت" ومستوى دلالتها للفرق بين متوسطي درجات أفراد مجموعتي البحث تبعاً لمتغير التخصص على مقياس الإذلال الوالدي (ن = ١٧٠).

المقياس	الأبعاد	المجموعة	عدد الأفراد (ن)	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)	درجات الحرية (د.ح)	قيمة (ت) المحسوبة	الدلالة
مقياس الإذلال الوالدي	التسلط والقسوة	علم النفس	٨٥	٢٢,٢٤	٧,٧٨٧	١٦٨	١,١٦٥	غير دالة

المقياس	الأبعاد	المجموعة	عدد الأفراد (ن)	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)	درجات الحرية (د.ح)	قيمة (ت) المحسوبة	الدلالة
		التربية الخاصة	٨٥	٢٠,٩٥	٦,٦٥١			
	التسويف	علم النفس	٨٥	٢٢,٦١	٨,٥٨٤	١٦٨	١,٧٤٦	غير دالة
		التربية الخاصة	٨٥	٢٠,٦١	٦,١٤٧			
	المقياس ككل	علم النفس	٨٥	٤٤,٨٥	١٦,١٧٥	١٦٨	١,٤٨٩	غير دالة
		التربية الخاصة	٨٥	٤١,٥٦	١٢,٤١٦			

يتضح من جدول (١٤):

تساوي متوسط درجات أفراد مجموعة تخصص التربية الخاصة ومتوسط درجات أفراد مجموعة تخصص علم النفس في أبعاد مقياس الإذلال الوالدي كبعد التسلط والقسوة؛ حيث حصلت مجموعة تخصص التربية الخاصة على متوسط (٢٢,٢٤)، بانحراف معياري قدره (٧,٧٨٧)، بينما حصلت مجموعة تخصص علم النفس على متوسط (٢٠,٩٥)، بانحراف معياري قدره (٦,٦٥١)، وكذلك في بعد التسويف؛ حيث حصل مجموعة تخصص علم النفس على متوسط (٢٢,٦١)، بانحراف معياري قدره (٨,٥٨٤)، بينما حصلت مجموعة تخصص التربية الخاصة على متوسط (٢٠,٦١)، بانحراف معياري قدره (٦,١٤٧)، كما تبين تساوي متوسط درجات مجموعة تخصص التربية الخاصة ومتوسط درجات العلم النفس في مقياس الإذلال الوالدي ككل؛ حيث حصل مجموعة تخصص علم النفس على متوسط (٤٤,٨٥)، بانحراف معياري قدره (١٦,١٧٥)، بينما حصلت مجموعة تخصص التربية الخاصة على متوسط (٤١,٥٦)، بانحراف معياري قدره (١٢,٤١٦).

كما بلغت قيمة "ت" لدلالة الفروق بين مجموعتي علم النفس والتربية الخاصة (١,٤٨٩) وهي أقل من قيمة "ت" الجدولية (١,٩٧٢)، مما يعني عدم وجود فروق بين المجوعتين.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء طبيعة الإذلال الوالدي وما يتركه من أثار سلبية على الطالبات الجامعيات غير المتزوجات نتيجة تعرضهن للأساليب السلبية في المعاملة الوالدية، فشعور الطالبات أياً كان خلفيتهن العلمية أو مستواهن الدراسي يظل يكلل بالآلم والحزن حال توجيه الآباء لهن القسوة والعنف البدني واللفظي، ومحاصرتهن بالأساليب التعجيزية، وهو ما يجعلهن شاعرات بالإذلال الوالدي طوال الوقت وعلى اختلاف الظروف المحيطة.

- التحقق من صحة التساؤل الرابع والذي ينص على أنه: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات الجامعة غير المتزوجات في مقياس الهزيمة النفسية؛ تبعاً للتخصص (علم نفس– تربية خاصة).

وللتحقق من ذلك تم حساب قيمة (ت) لمجموعتين مستقلتين Independent Sample t-Test، ومدى دلالتها للفرق بين متوسطي درجات أفراد مجموعتي البحث تبعاً لمتغير التخصص (علم نفس – تربية خاصة) في مقياس الهزيمة النفسية، وجدول (١٥) يوضح ذلك:

جدول (١٥) قيمة "ت" ومستوى دلالتها للفرق بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين تبعاً لمتغير التخصص (علم نفس – تربية خاصة) على مقياس الهزيمة النفسية (ن = ١٧٠).

المقياس	الأبعاد	المجموعة	عدد الأفراد (ن)	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)	درجات الحرية (د.ح)	قيمة (ت) المحسوبة	الدلالة
مقياس الهزيمة النفسية	الشعور بالخزي	علم نفس	٨٥	١٦,٤٧	٥,٠٥٥	١٦٨	٠,٦١٩	غير دالة
		تربية خاصة	٨٥	١٥,٩٥	٥,٨١٨			
	استصغار الذات	علم نفس	٨٥	١٥,١٦	٥,٩٧٩	١٦٨	٠,٣١٨	غير دالة

المقياس	الأبعاد	المجموعة	عدد الأفراد (ن)	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)	درجات الحرية (د.ح)	قيمة (ت) المحسوبة	الدلالة
		تربية خاصة	٨٥	١٤,٩٢	٣,٢٨٣			
	جلد الذات	علم نفس	٨٥	١٥,٣١	٥,٤٦٤	١٦٨	٠,٤٧٦	غير دالة
		تربية خاصة	٨٥	١٤,٨٤	٣,٣٩٩			
	المقياس ككل	علم نفس	٨٥	٤٦,٩٥	١٥,٧٩	١٦٨	٠,٥٧٩	غير دالة
		تربية خاصة	٨٥	٤٥,٧٣	١١,٣٨٣			

يتضح من جدول (١٥)، تساوي متوسطات درجات أفراد مجموعة تخصص علم النفس مع متوسطات درجات أفراد مجموعة تخصص التربية الخاصة في أبعاد مقياس الهزيمة النفسية كبعد الشعور بالخزي؛ حيث حصل مجموعة تخصص علم النفس على متوسط (١٦,٤٧)، بانحراف معياري قدره (٥,٠٥٥)، بينما حصلت مجموعة تخصص التربية الخاصة على متوسط (١٥,٩٥)، بانحراف معياري قدره (٥,٨١٨)، وكذلك في بعد استصغار الذات؛ حيث حصل مجموعة تخصص علم النفس على متوسط (١٥,١٦)، بانحراف معياري قدره (٥,٩٧٩)، بينما حصلت مجموعة تخصص التربية الخاصة على متوسط (١٤,٩٢)، بانحراف معياري قدره (٣,٢٨٣)، وبعد جلد الذات؛ حيث حصل مجموعة تخصص علم النفس على متوسط (١٥,٣١)، بانحراف معياري قدره (٥,٤٦٤)، بينما حصلت مجموعة تخصص التربية الخاصة على متوسط (١٤,٨٤)، بانحراف معياري قدره (٣,٣٩٩)، كذلك تساوي متوسط درجات مجموعة تخصص علم النفس مع متوسط درجات المجموعة تخصص التربية الخاصة في مقياس الهزيمة النفسية ككل؛ حيث حصل مجموعة تخصص علم النفس على متوسط (٤٦,٩٥)، بانحراف معياري قدره (١٥,٧٩)، بينما حصلت مجموعة تخصص التربية الخاصة على متوسط (٤٥,٧٣)، بانحراف معياري قدره (١١,٣٨٣).

كما بلغت قيمة "ت" لدلالة الفروق بين مجموعتي علم النفس والتربية الخاصة (٠,٥٧٩) وهي أقل من قيمة "ت" الجدولية (١,٩٧٢)، مما يعني عدم وجود فروق بين المجوعتين.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أبعاد الهزيمة النفسية، التي تؤثر على الإدراكات المعرفية وتبث لدى الطالبات الأفكار والمعتقدات غير الصحيحة والتي تشعرهن بالضعف وعدم القدرة على مواجهة المواقف والأحداث الضاغطة، وهو ما يجعل الطالبات بعيدات عن المنطق وما يتم تدريسه لهن من نظريات وتطبيقات قد تساعدهن على الخروج من الأزمة خاصة بقسم علم النفس، فشعور الطالبات بالخزي الذي يدفعهن للرغبة في الانسحاب من المجتمع، واستصغار الذات الذي يضعف لديهن المهارات والإمكانيات، وفقدهن للحيوية الذاتية التي تؤدي بهن إلى اللامبالاة وعدم القدرة على التفاعل مع المواقف والأخرى، هو ما يؤدي إلى شعور الطالبات على اختلاف التخصص العلمي بعدم قيمتهن في الحياة.

التحقق من صحة التساؤل الخامس والذي ينص على" ما درجة درجة الاسهام النسبي للإذلال الوالدي في التنبؤ بالهزيمة النفسية لدى طالبات الجامعة غير المتزوجات".؟ وللتحقق من ذلك تم استخدام معادلة الانحدار الخطي البسيط Simple Linear Regression Analysis لمتغير الإذلال الوالدي على متغير الهزيمة النفسية؛ وذلك من أجل التنبؤ بالهزيمة النفسية من خلال الإذلال الوالدي لدى عينة من طالبات الجامعة غير المتزوجات، كما هو مبين بالجدول التالي (١٦):

جدول (١٦) نتائج تحليل التباين لانحدار متغير الإذلال الوالدي على الهزيمة النفسية.

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية df	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة
التسلط والقسوة	الانحدار	٢٣٢٥٥,٩٤٤	١	٢٣٢٥٥,٩٤٤	٤٥٢,٠٨٠	٠,٠٠٠
	البواقي	٨٦٤٢,٢٦٨	١٦٨	٥١,٤٤٢		
	الكل	٣١٨٩٨,٢١٢	١٦٩			
التسويف	الانحدار	٢٤٩٩٢,٣٠٨	١	٢٤٩٩٢,٣٠٨	٦٠٧,٩٨٨	٠,٠٠٠
	البواقي	٦٩٠٥,٩٠٣	١٦٨	٤١,١٠٧		

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية df	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة
	الكل	٣١٨٩٨,٢١٢	١٦٩			
أبعاد الإذلال الوالدي ككل	الانحدار	٢٥١٠٥,٦٩٦	١	٢٥١٠٥,٦٩٦	٦٢٠,٩٤٢	٠,٠٠٠
	البواقي	٦٧٩٢,٥١٦	١٦٨	٤٠,٤٣٢		
	الكل	٣١٨٩٨,٢١٢	١٦٩			

المنبئات: (الثابت)، الإذلال الوالدي، المتغير التابع: الهزيمة النفسية

يتضح من الجدول رقم (١٦) إمكانية الاسهام بالإذلال الوالدي وكل بعد من أبعاد التنبؤ بالهزيمة النفسية.

جدول (١٧) نتائج تحليل الانحدار الخطي البسيط لمتغير الإذلال الوالدي على الهزيمة النفسية لدى طالبات الجامعة غير المتزوجات عينة الدراسة.

الأبعاد	مصدر الانحدار	معامل الانحدار B	الخطأ المعياري	معامل بيتا Beta	معامل التحديد R2	قيمة (ت)	الدلالة
البعد الأول للإذلال الوالدي	الثابت	١١,٣٨٧	١,٧٣٤	٠,٨٥٤	٠,٧٢٧	٦,٥٦٩	٠,٠٠٠
	التسلط والقسوة	١,٦١٨	٠,٠٧٦			٢١,٢٦٢	٠,٠٠٠
البعد الثاني للإذلال الوالدي	الثابت	١١,٣٥١	١,٥٠٢	٠,٨٨٥	٠,٧٨٢	٧,٥٥٨	٠,٠٠٠
	التسويف	١,٦١٩	٠,٠٦٦			٢٤,٦٥٧	٠,٠٠٠
الإذلال الوالدي ككل	الثابت	٩,٩٤٦	١,٥٤٠	٠,٨٨٧	٠,٧٨٦	٦,٤٥٩	٠,٠٠٠
	أبعاد الإذلال الوالدي ككل	٠,٨٤٢	٠,٠٣٤			٢٤,٩١٩	٠,٠٠٠

يتضح من جدول (١٧) أن كل بعد من أبعاد الإذلال الوالدي أسهم بنسبة من التباين الكلي لمتغير الهزيمة النفسية؛ مما يدل على أن التغيير الحاصل في الهزيمة النفسية يرجع إلي كل بعد من أبعاد الإذلال الوالدي، كما أن قيمة (ت) لكل بعد من أبعاد الإذلال الوالدي دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥)؛ وهذا يدل على أن كل بعد من أبعاد الإذلال الوالدي متغير مؤثر في الهزيمة النفسية، ويجب أن يكون ضمن نموذج خط الانحدار التي تتضح من خلال معادلة خط الانحدار لمتغير كل بعد من أبعاد الإذلال الوالدي مع الهزيمة النفسية كما يلي:

الهزيمة النفسية = ١١,٣٨٧+ ١,٦١٨ التسلط والقسوة

الهزيمة النفسية = ١١,٣٥١ + ١,٦١٩ التسويف

كما أتضح أن متغير الإذلال الوالدي ككل أسهم بنسبة (٧٨,٦ %) من التباين الكلي لمتغير الهزيمة النفسية؛ مما يدل على أن (٧٨,٦ %) من التغيير الحاصل في الهزيمة النفسية يرجع إلى متغير الإذلال الوالدي ككل، كما أن قيمة (ت) بلغت (٢٤,٩١٩) وهى دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥)؛ وهذا يدل على أن الإذلال الوالدي متغير مؤثر في الهزيمة النفسية، ويجب أن يكون ضمن نموذج خط الانحدار التي تتضح من خلال معادلة خط الانحدار لمتغير الإذلال الوالدي مع الهزيمة النفسية كما يلي:

الهزيمة النفسية = ٠,٨٤٢ الإذلال الوالدي ككل + ٩,٩٦٤

ويمكن تفسير هذه النتيجة اسناداً إلى طبيعة الإذلال الوالدي الذي يمارسه الآباء نحو بناتهن من طالبات الجامعة غير المتزوجات، إذ يكون جميع القرارات تصدر وفقاً للآباء وتتلاشى الخصوصية والقدرة على اتخاذ الفتيات لقرارات خاصة بحياتهن أو مستقبلهن او حتى أتخاذهن قرارات بسيطة تخص تعاملاتهن اليومية وعلاقاتهن بالصديقات والزميلات بالكلية، كما أن أساليب الآباء من قسوة وإهمال واستخدام العنف هو ما يؤثر على شخصية الطالبات ويجعلهن أبعد للسوء النفسي والثقة بالنفس وحب الحياة وأقرب من الانكسار والإحباط واليأس والشعور بالوحدة، وهو ما يعرف بالهزيمة النفسية. (Griffiths, Wood, Maltby, Taylor & Tai, 2014).

توصيات البحث:

– اهتمام مراكز الإرشاد الأسري بتوعية الآباء بعدم التفرقة بين الأبناء من الجنسين.

– عقد مراكز الإرشاد الجامعي دورات وبرامج إرشادية لتخفيف الهزيمة النفسية لدى طالبات الجامعات الهزيمة النفسية.

– عقد مراكز الإرشاد الأسري دورات تدريبية للمتزوجين حديثاً للتوعية بأساليب المعاملة الوالدية الإيجابية.

البحوث المقترحة:

– أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالانكسار النفسي لدى الشباب الجامعي.

– أساليب المعاملة الوالدية الإيجابية وعلاقتها بالازدهار النفسي والنجاح الأكاديمي لدى عينة من طلاب الجامعات السعودية.

– فاعلية برنامج إرشادي قائم على العلاج بالمعنى في تنمية الشعور بجودة الحياة لدى المراهقات ذوات الهزيمة النفسية الناجمة عن سوء المعاملة الوالدية.

المراجع

المراجع العربية:

أبو حلاوة، محمد السعيد؛ وراشد، مرزوق راشد (٢٠١٣). البنية العاملية والتحليل التميزي للهزيمة النفسية في ضوء بعض المتغيرات النفسية لدى طلاب الجامعة"نموذج مقترح"، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ٣٧(٣)،١٢٨-١٧١.

باظة، آمال عبد السميع (٢٠٢١). الهزيمة النفسية وعلاقتها بالاضطرابات السيكوسوماتية لدى الزوجات المترددات على محكمة الأسرة، مجلة كلية التربية، جامعة كفر الشيخ، ٧٣، ١٠١-٩٦.

بوخيار، ربيع ؛ وراحيس، براهيم (٢٠٢٠). الاكتئاب وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية لدى المراهقين المتمدرسين، دراسة ميدانية بولاية الشلف، مجلة القياس والدراسات النفسية، ١(١)٣٤-٤٩.

حسن، مروة نشأت (٢٠١٩). فعالية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لخفض الهزيمة النفسية لدى طلاب الجامعة المكتئبين، مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، ٧٤(٢)،٩٠٩-٩٦٦.

حنتوش، عاتكة عبدالله (٢٠١٦). العنف الأسري، مجلة الجامعة العراقية،٣٠(٢)، ٣٥٥-٣٨٧.

الخولي، سناء (٢٠٠٨). الأسرة والحياة العائلية. الأسكندرية : دار المعرفة.

دويدار، منى أحمد (٢٠٢٢). الصحة النفسية وعلاقتها بالهزيمة النفسية لدى طلاب كلية التربية الرياضية جامعة المنصورة، مجلة جامعة أسيوط لعلوم وفنون التربية الرياضية، ٦٢(١)، ١٠٤-١٢٨.

شندي، سميرة (٢٠١٨) . أساليب المعاملة الوالدية، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

الطماوي، عماد الدين إبراهيم (٢٠٢٠). أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالتوافق النفسي لدى الأبناء المراهقين من طلاب المرحلة الثانوية، المجلة المصرية للدراسات النفسية، ١٠٩(٣٠)،٤٦٢-٤٩٢.

عبد الصمد، فضل إبراهيم (٢٠١٣). مقياس الهزيمة النفسية في البيئة المصرية، مجلة البحث وعلم النفس، جامعة المنيا، ٢٦(١)،١-١٢.

العطار، محمود معازي (٢٠١٩). الحديث الذاتي الإيجابي وعلاقته بالتدفق النفسي والهزيمة النفسية لدى طلاب كلية التربية، المجلة المصرية للدراسات النفسية، ٢٩(١٠٢)، ٣٨٨-٤٣٢.

عيد، محمد إبراهيم (٢٠١٦). الصحة النفسية. مكتبة الأنجلو المصرية.

القحطاني، مانع مريع (٢٠٢٢). أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالقلق الإجتماعي لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمدينة جدة، المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث- مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٦(٥)، ١٣٦-١٥٨.

الكبير، أحمد علي؛ و بدوي،ممدوح محمود (٢٠١٩). بعض أساليب المعاملة الوالدية المدركة كمتنبئات بالإبداع الإنفعالي لدى طلاب كلية التربية بجامعة الأزهر، مجلة جامعة بني سويف، ٢،١-٥٢.

الكريديس، ريم سالم (٢٠٢٢). نمذجة العلاقة بين الخوف من الشفقة والاتزان الانفعالي والسلوك التجنبي لدى عينة من المراهقات ذوات الحرمان الوالدي بمدينة الرياض، مجلة كلية التربية في العلوم النفسية، جامعة عين شمس، ٤٦(٣)، ٦٥-١١٧.

ترجمة المراجع العربية:

Abdel Samad, Fadl Ibrahim. (2013). Psychological defeat scale in the Egyptian environment (in Arabic). Journal of Research and Psychology, Minya University, 26(1), 1-

Abu Halawa, Muhammad Al-Saeed & Rashid, Marzouq Rashid. (2013)The factorial structure and discriminatory analysis of psychological defeat in the light of some psychological variables among university students, "a proposed model"(in Arabic). Journal of Arab Studies in Education and Psychology, 37 (3), 128-171.

Al-Attar, Mahmoud Maazi. (2019). Positive self-talk and its relationship to psychological flow and psychological defeat among students of the Faculty of Education (in Arabic). Egyptian Journal of Psychological Studies, 29 (102), 388-432.

Al-Kholy, Sanaa. (2008). Family and family life (in Arabic). Alexandria: House of Knowledge.

Al-Kraidis, Reem Salem. (2022). Modeling the relationship between fear of pity, emotional balance, and avoidance behavior among a sample of adolescent girls with parental deprivation in Riyadh (in Arabic). Journal of the College of Education in Psychological Sciences, Ain Shams University, 46 (3), 65-117.

Al-Qahtani, Manaa Maree. (2022). Parental treatment styles and their relationship to social anxiety among middle school students in Jeddah (in Arabic). Arab Journal of Science and Research Publication - Journal of Educational and Psychological Sciences, 6 (5), 136-158.

Al-Kabir, Ahmed Ali & Badawi, Mamdouh Mahmoud. (2019). Some Perceived Parental Treatment Styles as Predictors of Emotional Creativity among Students of the Faculty of Education at Al-Azhar University (in Arabic). Journal of Beni Suef University, 1,2-52.

Al-Tamawi, Imad Al-Din Ibrahim. (2020). Parental treatment styles and their relationship to the psychological adjustment of adolescent children of secondary school students (in Arabic). Egyptian Journal of Psychological Studies, 109 (30), 462-492

Baza, Amal Abdel Samie. (2021). Psychological defeat and its relationship to psychosomatic disorders among wives who frequent the family court (in Arabic). Journal of the Faculty of Education, Kafr El-Sheikh University, 101, 73-96.

Boukhar, Rabih & Rahis, Ibrahim. (2020). Depression and its relationship to parental treatment styles among schooled adolescents, a field study in the state of Chlef (in Arabic). Journal of Measurement and Psychological Studies, 1 (1) 34-49.

Dowidar, Mona Ahmed. (2022). Mental health and its relationship to psychological defeat among students of the Faculty of Physical Education, Mansoura University (in Arabic). Assiut University Journal of Physical Education Sciences and Arts, 62 (1), 104-128.

Eid, Muhammad Ibrahim. (2016). Psychological health (in Arabic). Anglo Egyptian Library.

Hassan, Marwa Nashaat. (2019). The effectiveness of a behavioral cognitive counseling program to reduce psychological defeat among depressed university students(in Arabic). Journal of the Faculty of Education, Tanta University, 74 (2), 909-966.

Hantoush, Atika Abdullah. (2016). Domestic Violence (in Arabic). Iraqi University Journal, 30(2), 355-387.

Shendi, Samira. (2018). Parental methods of treatment (in Arabic). Cairo: Anglo Egyptian Bookshop.

المراجع الأجنبية:

Alonsi, P. (2019). Which Parenting Style Encourages Healthy Lifestyles in Teenage Children? Proposal for a Model of Integrative Parenting Styles. International Journal of Environmental Research and Public Health, 16(111), 1-7.

Apparigliato, M., Fiore, F., Ruggiero, G. (2011). Parental criticism, responsibility and humiliation in eating disorders, Retrieved from, https://www.researchgate.net

Callan, M ., Kay, A., & Dawtry, R. (2014). Making sense of misfortune: Deservingness, self-esteem, and patterns of self-defeat, Journal of Personality and Social Psychology, 107(1), 123-150.

Campellone, R., Sanchez, A., & Kring, M. (2016). Defeatist Perfomance meliefs, negative symptoms, and functionl outcome in schizophrenia: a meta-analytic reviw, journal of schizophrenia bulletin, 42(6), 1343-1352.

Chris, B., & Bryan, . (2000), Defeat yourself- Defeating Behavior vnderst anding & overcoming tlarm ful patterns TI 080 – Thematic.Cutter, Fred, (1999) :Suicide Prevention Triangle, A Manual for Everyone: U. K Triangle Books.

Duvander, A., & Johansson, M. (2018). Does Fathers' Care Spill Over? Evaluating Reforms in the Swedish Parental Leave Program, Journal of Social Philosophy 42(2),173 – 191.

Dwairy, M. (2014). The Relationship between the Parenting Styles of universitystudents with their emotional creativity, Pakistan Journal of Social Psychology, 8(2) 305-319.

Gazlay, K. (2020). Arguments from Evil and the Parenting Style(s) of God. Master of Arts in Christian Apologetics. Rawlings School of Divinity. Liberty University School of Divinity.

Gheaus, A., & Robeyns, I. (2011), Equality-Promoting Parental Leave, Journal of Social Philosophy, 42(2), 173-191.

Griffiths, W., Wood, M., Maltby, J., Taylor, J., & Tai, S. (2014). The prospective role of defeat and entrapment in depression and anxiety: A 12 month longitudinal study. Journal of Psychiatry Research, 216(1), 52-59.

Negele, A., Kaufhold, J., Kallenbach, L., & Bohleber,L.(2015). Childhood trauma and its relation to chronic depression in adulthood, Depression Research and Treatment, https:// doi: 10.1155/2015/650804

Ouvrein, G., & Verswijvel, K. (2019). Sharenting: Parental adoration or public humiliation? A focus group study on adolescents' experiences with sharenting against the background of their own impression management. Children and Youth Services Review, 99, 319–327. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.02.011

Rege, M., & Solli, F . (2013). “The Impact of Paternity Leave on Fathers’ Future Earnings.” Journal of Demography , 50(6): 2255–77.

Uclés, I., Calderón, M., Gándara, V., & Carrasco, M. (2018). Perceived parental acceptance-rejection and children’s psychological adjustment, Journal of Child and Family Studies, 27, 1336-1348.

معايير مقترحة لتقييم الشفافية بمؤسسات التعليم العام في المملكة العربية السعودية في ضوء التصور الإسلامي

Proposed Standards for Evaluating Transparency at Public Education Institutions in the Kingdom of Saudi Arabia in the light of the Islamic Perspective

إعداد

د. سعد بن ذعار القحطاني

أستاذ مشارك بقسم العلوم التربوية

قسم العلوم التربوية – كلية التربية – جامعة المجمعة

Dr. Saad bin Dhaar Al-Qahtani

Associate Professor, Department of Educational Sciences

Department of Educational Sciences - College of Education - Majmaah University

Email: Saad2323@hotmail.com

DOI:10.36046/2162-000-019-013

المستخلص

تضمنت أهم أهداف البحث الحالي التعرف على المنطلقات النظرية لمعايير الشفافية بالتعليم العام، وأهم مجالاتها الرئيسة التي تتعلق بالممارسات الإدارية والتربوية، والوقوف على بعض مبادئ الشفافية من المنظور الاسلامي التي تتوافق مع قيم النزاهة والوضوح والمشاركة والمسؤولية، وأخلاقيات العمل التي يمكن التركيز عليها لتعزيز الأداء العام لمؤسسات التعليم. واعتمد البحث على المنهج الوصفي لتحقيق أهدافه، مع الاستعانة بأداة استطلاع الرأي الذي تم تطبيقه على مجموعة من أساتذة كليات التربية المتخصصين في أصول التربية والإدارة التربوية، وعدد من القيادات التعليمية التي لها صلة بواقع الميدان، وقد وصل عددهم إلى (٦٣)، وقد هدف الاستطلاع إلى حساب الأوزان النسبية للمعايير من أجل ترتيبها حسب مدى أهميتها وقابلية تبنيها وممارستها في سياق التعليم السعودي. وانتهى البحث إلى تقديم عدد من التوصيات لتحسين أساليب تقييم جوانب الشفافية بمؤسسات التعليم العام بالمملكة، والاحتكام إلى معطيات موضوعية، تساعد على انتهاج ممارسات تعليمية رشيدة؛ بما يقود إلى أداء مؤسسي أفضل.

الكلمات المفتاحية: معايير، الشفافية، مؤسسات التعليم العام، التصور الاسلامي.

Abstract

The most important objectives of the current research included identifying the theoretical foundations of transparency standards in public education, and its most important main areas related to educational practices, and identifying some principles of transparency from an Islamic perspective that are compatible with the values of integrity, clarity, participation, responsibility, and work ethics that can be focused on to enhance performance at general education institutions.In order to reach its objectives, the research depended on the descriptive method, besides applying a questionnaire tool on a number of professors in colleges of education specializing in pedagogy and educational administration, and a number of educational leaders who are related to the reality of the field, and their number reached (63). The survey aimed to calculate the relative weights of the standards to rank them according to importance and applicability in the context of Saudi education.The research reached in its results some recommendations through which methods for evaluating aspects of transparency in public education institutions in the Kingdom that can be improved, and by resorting to objective data that helps in adopting rational educational practices which leads to better institutional performance.

Keywords: Transparency, standards, General education institutions, Islamic perception.

المقدمة

تعد الشفافية من أهم المفاهيم المعاصرة التي تزايد توجه كافة أنواع المؤسسات لتبنيها، لما لها من الأهمية في إحداث الإصلاح والتطوير التعليمي، فهي تعزز من تدفق المعلومات، ووضوح الأنظمة وتبسيط الإجراءات، والمشاركة في صنع القرارات، وفاعلية نظم المساءلة في جميع المستويات الإدارية، بما يؤدي إجمالاً إلى تعزيز الثقة والمصداقية بين مختلف الأطراف، وكل ذلك قيم ومفاهيم يؤكد عليها التصور الإسلامي في بنيته وأهدافه. وعند النظر في التراث الإسلامي يتبين أن هناك الكثير من الإشارات والتطبيقات لهذه المفاهيم من خلال المنظومة الأخلاقية التي هي أساس النظرية الإسلامية في إصلاح الفرد والمجتمع.

إن الحاجة إلى الشفافية وفق الرؤية الإسلامية، هي اعتبار شرعي مهم، ويشكل أي نوع من الإخفاء أو الخداع مخالفة لمبادئ العدالة والإنصاف في الشريعة الإسلامية، كما ورد في قوله تعالى: ﴿يَـٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ كُونُواْ قَوَّٰمِينَ لِلَّهِ شُهَدَآءَ بِٱلْقِسْطِۖ وَلَا يَجْرِمَنَّكُمْ شَنَـَٔانُ قَوْمٍ عَلَىٰٓ أَلَّا تَعْدِلُواْۚ ٱعْدِلُواْ هُوَ أَقْرَبُ لِلتَّقْوَىٰۖ وَٱتَّقُواْ ٱللَّهَۚ إِنَّ ٱللَّهَ خَبِيرُۢ بِمَا تَعْمَلُونَ ﴿٨﴾﴾ [سورة المائدة:٨]، كما يدعو الإسلام إلى الإفصاح الكامل كما في قوله تعالى:﴿وَلَا تَسْـَٔمُوٓاْ أَن تَكْتُبُوهُ صَغِيرًا أَوْ كَبِيرًا إِلَىٰٓ أَجَلِهِۦۚ﴾ [سورة البقرة:٢٨٢]، ويحث التصور الإسلامي فيما يتعلق بشرعية المعاملات على خلوها من حالات الغش؛ لأن وضوح المعلومات في صياغة القرارات يتوقف على صحتها ومصداقيتها، وبذلك يقول الله تعالى: ﴿وَلَا تَكْتُمُواْ ٱلشَّهَـٰدَةَۚ وَمَن يَكْتُمْهَا فَإِنَّهُۥٓ ءَاثِمٌ قَلْبُهُۥۗ﴾ [سورة البقرة:٢٨٣].

وتتعدد تعريفات الشفافية بتعدد عناصرها وأبعادها، فهي تعبر عن الحق في الحصول على المعلومات والبيانات بصورة صحيحة وغير متناقضة، كما أنها بعد من أبعاد الحوكمة، والتي تعني الانضباط في أداء الأعمال والمهام والأدوار، كما تتطلب الوضوح وعدم التعقيد في إجراءات العمل ولوائحه. (منصور، ٢٠١٨).

وتشير دراسة الشدي، (٢٠٢١، ص٥٩٤) إلى أن الشفافية تقوم على عدد من الأسس من بينها: الوضوح والدقة في نشر المعلومات بكافة المستويات الإدارية، والالتزام بالموضوعية، والنزاهة، والمساءلة المجتمعية. وكذلك تشير دراسة المطيري، والعمري (٢٠١٨، ص٢٦٨) إلى أن من

محددات تطبيق الشفافية: "توفير بيئة تشاركية مع توسيع صلاحيات القادة، ووضع نظام للحوافز يساعد على رفع مستوى الرضا الوظيفي".

ومن هنا يمكن القول إن منطلق الشفافية يستند إلى تدفق البيانات وأنها تتيح للمعنيين الاطلاع على الإجراءات المرتبطة بالممارسات والمصالح، وتتيح لهم متطلبات المراقبة وتقويم الأداء، بما يعود بمردود إيجابي على الكفاءة والفعالية والأداء العام.

كما توصف الشفافية بأنها: مجموعة ممارسات تتم داخل المنظمة وخارجها، وتشمل وضوح التشريعات والقواعد واللوائح، والإفصاح المتعمد عن المعلومات، والتواصل والعلاقات، والتشاركية في القرار، وكذلك توضيح طريقة العمل، وتوافر معايير تقييم أداء واضحة وعادلة، والمحاسبية وتطوير أنظمة النزاهة والعدالة. (Jaradat, 2013, p.76).

وتكمن أهمية الشفافية من حيث إنها تتضمن وضوح القواعد، والتعليمات بشكل عام لجميع أصحاب المصلحة، فضلاً عن أنها آلية لتحقيق المحاسبية. (Al Shobaki، et al., 2017, p.19)، وتؤثر الشفافية بشكل إيجابي على أداء الفرد، والأداء التنظيمي، والأداء المالي، وإدراك الدعم التنظيمي، حيث إن الشفافية تدعم الثقة التنظيمية، وتمنع المخالفات والسلوك غير القانوني، (Ergün, 2020, p.117) ومع تنامي دور الشفافية في جميع القطاعات، تزداد مقومات العدالة والمحاسبية والثقة أيضًا، ونتيجة لذلك، تصبح اتجاهات وسلوكيات العاملين تجاه المؤسسة وإدارتها أكثر إيجابية، بما يرتقي بالأداء العام لكافة وحدات المؤسسة.(Bozbayındır, 2016, p.48) .

وفي هذا الإطار، تشير دراسة (Jadara & Al-Wadi, 2021, pp.285, 294) إلى أن تطبيق الشفافية في المؤسسة يتطلب تهيئة بيئة تتوافر فيها المعرفة بالظروف المحيطة واللازمة لصنع القرارات، وهو ما أكدته دراسة العاجز والحلاق (٢٠١٥، ص ١٨٥) من حيث تهيئة مناخ إيجابي يقوم على إرضاء العاملين، والمتابعة الموضوعية، والتزام العاملين بها، والعمل كفريق واحد. وفي قطاع التعليم، يقوم مبدأ الشفافية على معلومات واضحة يسهل الوصول إليها من قبل جميع الأطراف المستفيدة بشأن جميع تدفقات الموارد التعليمية. (Cheng and Moses, 2016, p.71).

ويؤكد التصور الإسلامي على أن البشر هم الفاعلون في التنمية لأي مجتمع، ولا ترتقي الأمم ما لم تكن لها معايير لتطبق أخلاقيات الأعمال في الإسلام وترسيخ المبادئ الصادقة والشفافية،

ولا يمكن تحقيق ذلك بعيداً عن تبني أخلاقيات لتنظيم العمل وتعزيز الثقة بين المؤسسة والمستفيدين. كما يؤكد المنهج النبوي على إقرار مبدأ الشفافية وتعزيز جوانبها في كافة مناحي الحياة؛ وعلى الرغم من أنه يتشكل ويندرج ضمن مجموعة من القيم والأخلاق التي يحرص عليها الإسلام؛ إلا أنه يمكن التعبير عن هذا المبدأ في القرآن الكريم والسنة النبوية كلما ورد مفهوم التزكية. حيث إن من أهم أهداف الشفافية تحقيق العدالة، والقضاء على الشائعات من خلال المكاشفة، والإفصاح، والشورى والرقابة؛ ومن ثم يهتم المنظور الإسلامي بالعمل على نشر الشفافية وإضفاء الطابع الشرعي الإلزامي عليها، حيث إن تطبيقها والتعامل بها سبباً من أسباب تطور المسلمين ورقيهم.

وفي سياق التعليم أتضح أن تهيئة مناخ دائم من الثقة بين مديري المدارس والعاملين بالمدرسة يساعد في تطبيق مبدأ الشفافية، حيث إن هناك ارتباط قوي بين الشفافية والثقة في القائد. (Bozbayındır, 2016, p.55)، ويضاف لما سبق تشجيع العاملين على الرقابة الذاتية لأدائهم في العمل، وتقديم مقترحات لتطوير العمل، واطلاعهم على نتائج أعمالهم، وجوانب القصور فيها لمحاولة التغلب عليها، فضلاً عن تعزيز قيم المساءلة على كافة المستويات الإدارية وحثهم على ممارستها، وتحسين كفاءة القيادات الإدارية، وفتح قنوات اتصال بين جميع العاملين لتبادل المعلومات، وتوفير حوافز للعاملين الملتزمين بتطبيق إجراءات الشفافية الإدارية. (الشمري، ٢٠٢٠، ص١٣).

يستخلص مما سبق أنه يمكن تطبيق مبدأ الشفافية بمؤسسات التعليم العام في مجالات: نظم وإجراءات العمل؛ وإتاحة البيانات والمعلومات؛ والنهج التشاركي، بما يعزز من الأداء المؤسسي العام في تلك المنظمات. كما يرتكز السعي لتعزيز معايير الشفافية بالمؤسسات التعليمية على عدد من الممكنات تتضمن بناء القدرات البشرية، والرقابة والمتابعة ومشاركة الأطراف والمستفيدين في صنع القرار وتمكين عناصر الإدارة التعليمية والمدرسية. كما أن معايير الشفافية لابد لها من أن تمر من خلال أطر قانونية تشريعية، من خلال المواءمة مع المجتمع المحلي، حيث إن الشفافية كأحد المحددات الأساسية للتطوير، لا تقتصر فقط على إمداد جميع المعنيين بالمعلومات بشأن الأداء التعليمي، بل يتمثل أهم أغراضها الأساسية في توفير جوانب المساءلة الموضوعية على الأداء والنتائج.

مشكلة البحث:

تعد الشفافية والنزاهة من أهم أسس تحقيق الإصلاح الإداري، لذلك أقر مجلس الوزراء في الأول من شهر صفر من العام الهجري ١٤٢٨هـ الاستراتيجية الوطنية لحماية النزاهة، وكان من أبرز آليات هذه الإستراتيجية إنشاء هيئة أطلق عليها اسم الهيئة الوطنية لحماية النزاهة ومكافحة الفساد (مجلس الوزراء السعودي، ١٤٢٨هـ)،

ولقد ورد هدف حوكمة الأنظمة وتطوير بيئات العمل ضمن الأهداف الإستراتيجية لوزارة التعليم ضمن الخطة الإستراتيجية لها لعام ٢٠٢٠، سعياً لتحقيق عدد من الأهداف منها تطوير الهياكل والأنظمة واللوائح من خلال بناء معايير للخدمات المساندة والتحقق من الالتزام بها، وبناء منظومة تمنح الاستقلال الإداري والمالي لإدارات التعليم مع ضمان سير جميع الإجراءات الإدارية والمالية وتطبيق الأنظمة لانسياب العمل. (وكالة التخطيط والتطوير، ٢٠٢٠). وقامت وزارة التعليم بتأسيس وحدة للمراجعة الداخلية، بناء على القرار رقم (١٢٩) بتاريخ ١٤٢٨/٠٤/٠٦هـ، تتولى حماية الأموال والممتلكات العامة، ومنع الغش والأخطاء أو الكشف عنه، وضمان دقة البيانات المالية والسجلات المحاسبية واكتمالها، إلى جانب تحقيق التقيد بالأنظمة والتعليمات والسياسات والخطط الملزمة للجهة، لتحقيق أهدافها بكفاية وطريقة منتظمة. (وزارة التعليم، ٢٠٢١).

كما أنشأت وزارة التعليم الإدارة العامة لقياس الأداء التابعة لوكالة التخطيط والتطوير، وتسعى هذه الإدارة إلى تحسين وتقويم الأداء في الإدارات والمكتب والمدارس والتعرف على مدى تحقق أهداف الوزارة. (وزارة التعليم، ١٤٣٩هـ"ب"، ص ص ١٠-١٣)، وقد أولت وزارة التعليم اهتماماً بتعزيز المشاركة المجتمعية، حيث ورد هدف تطوير الشراكات ضمن الأهداف الإستراتيجية لوزارة التعليم ضمن الخطة الإستراتيجية لها لعام ٢٠٢٠، (وكالة التخطيط والتطوير، ٢٠٢٠) وفي الوقت نفسه؛ أنشأت الوزارة لجنة الشراكة الأسرية والمجتمعية بهدف تشجيع وتنمية العمل التطوعي والمسؤولية المجتمعية لمنسوبي المدرسة والمشاركة في تعزيز التعاون مع الأسرة والمجتمع المحلي. (وزارة التعليم، ١٤٣٧هـ).

وعلى الرغم من الجهود الرسمية التي تهدف إلى دعم بعض جوانب الشفافية من خلال تطوير البيانات وتوفير الإحصاءات والمؤشرات، وإصدار مدونة أخلاقيات وظيفية؛ إلا أن العديد من نتائج الدراسات تشير إلى بعض جوانب القصور التي تؤثر على ممارسات الشفافية بالمؤسسات التعليمية. ففي هذا السياق، تشير دراسة الخليوي (٢٠١٧) إلى أن ممارسة القيادات في مدارس شرق الرياض للشفافية من وجهة نظر المعلمات كان بمستوي متوسط، وجود علاقة طردية بين ممارسة القائدات التربويات للتخطيط المدرسي ككل من قبل القائدات وتطبيقهن للشفافية. وتضمنت أهم التوصيات المشاركة في التخطيط من قبل جميع المستويات المعينة. وأهمية الخطط وفق الإمكانات، وإقامة ندوات تعرف بمفهوم الشفافية لعناصر الإدارة المدرسية تتضمن معني الشفافية وأهميتها في العمل الإداري.

وكان من نتائج دراسة الشهري (٢٠٢٠) أن المتوسط العام لتطبيق أبعاد الشفافية في الإدارة العامة للتعليم بمنطقة تبوك بدرجة قليلة؛ وبمتوسط حسابي (٢,٥٦)، حيث جاءت مجالات تطبيق الشفافية الإدارية بمعدل متوسط أو ضعيف، وترتيبها وفق النتائج (مجال اللوائح والأنظمة، ثم مجال إجراءات العمل، ثم مجال تقييم الأداء، تلاه مجال المساءلة، يليه مجال المشاركة في اتخاذ القرار، وأخيرا مجال الاتصال الإداري).

كما توصلت نتائج دراسة سفر (٢٠٢١) إلى أن معوقات تطبيق القائدات للشفافية والمساءلة الإدارية التي حددتها الدراسة جاءت بمتوسط حسابي بلغ (٣,٣٦) وبدرجة (متوسطة)، بينما جاءت سبل الحد من معوقات تطبيق القائدات للشفافية والمساءلة الإدارية التي حددتها الدراسة بمتوسط حسابي بلغ (٤,٠٦) وبدرجة (مرتفعة).

وبتحليل ما سبق، يتضح أنه على الرغم من الجهود الرسمية الساعية إلى تعزيز تطبيق قيم وأبعاد الشفافية بمؤسسات التعليم العام في ظل التوجه المتزايد نحو الإصلاح الإداري، إلا أن هناك عدد من الدراسات التي أشارت في نتائجها إلى أوجه قصور تتمثل في ضعف إتاحة البيانات وتدفق المعلومات ونشر تقارير الأداء، والمتابعة والرقابة والمحاسبية، بما يؤثر إجمالا على تحقيق الأهداف العامة ورفع الكفاءة والارتقاء بأداء المنظومة التعليمية.

وعلى ضوء نتائج الدراسات من حيث الحاجة المتزايدة لرفع مستوى الشفافية في القطاع التعليمي، يمكن تحديد مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي:

كيف يمكن تطوير معايير لتقييم الشفافية الإدارية بمؤسسات التعليم العام في المملكة العربية السعودية؟

ويتفرع عن هذا التساؤل الرئيس ما يلي:

١. ما الأسس النظرية للشفافية وفق التصور الإسلامي المعاصر؟

٢. ما منظور الخبراء لملاءمة المعايير المقترحة لتقييم الشفافية بمؤسسات التعليم العام؟

٣. ما المعايير المقترحة لتقييم الشفافية بالتعليم العام في المملكة العربية السعودية؟

أهداف البحث ومبرراته:

يستند البحث الحالي إلى السعي لتحقيق الأهداف التالية:

- استكشاف أسس ومنطلقات الشفافية في ضوء التصور الإسلامي والتربوي.
- التعرف على رؤية ووجهة نظر مجموعة من الخبراء لملاءمة المعايير المقترحة لتقييم الشفافية بمؤسسات التعليم العام.
- بناء معايير مقترحة لتقييم الشفافية بمؤسسات التعليم العام في المملكة.

وتتمثل مبررات البحث الحالي فيما يلي:

المبررات النظرية:

معالجة البحث لإحدى أهم قضايا النظم التعليمية المعاصرة، وهي الشفافية وما يرتبط بها من قيم ومعايير محورية تدعم الارتقاء بالأداء التعليمي، والتي تنامى اهتمام وزارات التعليم والمنظمات الدولية بها. كما تتضمن المبررات النظرية السعي للإسهام في استكشاف التوجهات الفكرية المعاصرة المتعلقة بتعزيز معايير الشفافية وما يرتبط بها من أبعاد، ومتغيرات كالمشاركة والمساءلة والمصداقية.

المبررات التطبيقية:

تتضمن مبررات البحث التطبيقية السعي لتوجيه المحاولات التطويرية ومبادرات الإصلاح للتعليم العام في المملكة بشكل عام، وما يتعلق بالشفافية ومعاييرها على وجه الخصوص، وتقديم معايير مقترحة لصانعي القرار تتعلق بتوفير مسارات لتحسين مستويات الشفافية بالتعليم، بما يرفع من معدل الرضا المجتمعي حول الأداء والمردود العام.

مصطلحات البحث:

يتضمن موضوع البحث مصطلحات أساسية هي: المعايير، الشفافية، حيث ترتكز المعالجة وزاوية التناول والمحاور الفرعية للبحث على هذه المصطلحات التي يمكن تعريفها في سياق ما يلي:

– الشفافية: Transparency: تتحدد للشفافية في سياق البحث الحالي بأنها: مبدأ تتبناه مؤسسات التعليم العام يقوم على إتاحة المعلومات الموثوقة عن أداء المؤسسة وقراراتها، ومدى تحقيقها لأهدافها، بما يمكن كافة الأطراف ذات العلاقة من تداول المعلومات والمشاركة في صنع قرارات المؤسسة، ومتابعة أنشطتها وممارساتها، ومن ثم محاسبتها بهدف رفع مستوى أدائها.

– المعايير: Standards: تعبر عن الحد الأدنى من مبادئ الشفافية المطلوب توافره لدى المؤسسة وتعتبر موجهات للأداء والممارسات ويتم تقييمها في ضوء مدى استيفاء المؤسسة لها.

حدود البحث:

تتمثل حدود البحث في نطاق ما يلي:

١. الحدود الموضوعية: معايير الشفافية بالتعليم العام، والتصور التربوي الإسلامي.

٢. الحدود البشرية: مجموعة من أساتذة أصول التربية في بعض الجامعات، وعدد من القيادات التعليمية والمدرسية.

٣. الحدود الزمنية: الفصل الدراسي الثالث للعام الجامعي ١٤٤٤هـ.

أولاً: الإطار النظري:

أ. ماهية الشفافية وأهميتها:

يُنظر إلى الشفافية على أنها حل للعديد من المشكلات مثل ضعف الثقة في الإدارة والمحاسبية. ويعتبر الحق في تداول البيانات والمعلومات، المبدأ الأساسي للشفافية، كما أنها أيضاً حق أساسي من الحقوق الإنسانية لأنها تُستخدم لإدراك حقوق أخرى. ويعتبر مبدأ الشفافية أحد أهم عناصر الرقابة ضد فشل الإدارة، وهو معزز للحوكمة والمساءلة تجاه رعاية مصلحة وصالح المواطنين.

ويمكن أن تكشف الشفافية عن السلوك الفعلي للمنظمات، وكيف تتخذ القرارات أو ما هي نتائجها، كما تكشف الشفافية عن معلومات موثوقة حول الأداء المؤسسي، وتحدد مسؤوليات العاملين، ومن ثم فالشفافية مدخل لتداول البيانات والمعلومات بطريقة دقيقة، ومناسبة، ومتوازنة، بغرض تمكين الأفراد من رصد ومراقبة الأنشطة التنظيمية ومحاسبية المنظمات عن أفعالها وسياساتها وممارساتها. (Alom, 2018, p.613).

ويشير ما سبق إلى مجموعة من الممارسات تمثل العناصر الأساسية للشفافية، حيث تتضمن وضوح التشريعات والأنظمة التي تتبعها المؤسسة، والإفصاح عن المعلومات وتداولها ونشرها بين العاملين والمستفيدين، وتعزيز التواصل والعلاقات فيما بينهم، ودعم مشاركتهم في صنع القرارات، وتبسيط إجراءات وطرق العمل، إلى جانب دعم التقييم العادل، ومحاسبية المؤسسة أمام الأطراف المعنية.

والشفافية بمؤسسات التعليم هي أن جميع القرارات المتخذة بشأن الأعمال والعمليات التي تتم داخلها تكون معروفة من قبل كل الأطراف المعنية فيها. ويمكن تعريف "المدارس الشفافة" على أنها مؤسسات تعليمية يتم فيها مشاركة المعلومات بطريقة واضحة ومفهومة ومتاحة بطريقة تتماشى مع متطلبات العصر ولا تضر بالأمن. (Ergün, 2020, p. 117).

ويرتبط غياب الشفافية بعدة عوامل، منها الافتقار إلى المصداقية، وضعف المحاسبية والقيم التنظيمية، والافتقار إلى الضوابط القانونية والسلوكية التي تحد من التجاوزات التي تؤدي إلى هدر الموارد والإمكانات والطاقات.(Jadara & Al-Wadi, 2021, p. 285)، كما تسهم الشفافية في

زيادة معرفة العاملين، مما يجعلهم يرون إدارة المؤسسة أكثر كفاءة، أي أن الشفافية مرتبطة بثقة الأفراد في الإدارة، كما يتضح وجود علاقة بين الشفافية ورضا العاملين، وفي المقابل، يتم ربط الرضا بثقة المستفيدين؛ حيث إن رضا الأفراد يمثل مؤشرًا فعالاً للحوكمة. (Medina & Rufín, 2015, pp. 313-314)

وتساعد الشفافية في دعم حقوق العاملين خلال مشاركتهم، وتساعدهم على فهم إدارة البيانات والمعلومات، (Serhan, 2016, p.159) كما تعزز التعاون بين الجهات الفاعلة وتجعل العمل المشترك أكثر فعالية وكفاءة، وتساعد على توضيح المنافع المتبادلة والتي تبرر مشاركة أصحاب المصلحة.

كما أوضح الخثعمي والدوعان (٢٠٢٠، ١٣، ١٤) أن أهمية الشفافية في القطاع التعليمي تكمن في:

- تحقيق تكافؤ الفرص لجميع العاملين من خلال مشاركتهم الإيجابية في شؤونها الإدارية، وتعزيز روح الولاء والانتماء لديهم.
- القيام بدور مهم في عمليات تقويم الأداء وكشف الأخطاء التي تؤثر سلباً على الأداء.
- الإسهام في تعزيز إدراك العدالة، وتجنب أي نوع من التمييز بين الأفراد.

ويتضح مما سبق أهمية تطبيق مبدأ الشفافية بمؤسسات التعليم في عدة مجالات من بينها: مجال النظم والإجراءات التي توجه سير العمل بالمؤسسة من حيث وضوح صياغة اللوائح والقواعد ومرونتها والكشف عنها، وإتاحة البيانات والمعلومات، والمشاركة في صنع القرارات بما يدعم حقوق العاملين، ويعزز لديهم روح الولاء والانتماء.

ب. مجالات تطبيق الشفافية:

تتنوع مجالات تطبيق الشفافية، وتتضمن أهم هذه المجالات:

١. نظم وإجراءات العمل:

يقصد بإجراءات العمل خطواته ومراحله ودورة تدفقه، ويشارك فيها عدد من العاملين، ويتم تصميمها لضمان معالجة العمل بمنهجية متسلسلة ومرنة، وبالتالي فإن الإجراءات ستؤدي إلى

تجنب الفوضى من خلال تحديد الخطوات التي يجب اتباعها، وبالتالي يؤدي ذلك إلى إحداث نوع من التنسيق والتناغم بين سلوكيات العاملين، كما أنها وسيلة تحكم في أداء العمليات المختلفة، مما يضمن تنفيذ جميع العمليات بطريقة محددة مسبقًا.(Al-Mahayreh & Abedel-qader, 2015, p.106) كما تساعد الإجراءات الإدارية على رعاية مصالح المستفيدين، وجمع المعلومات المفيدة للتخطيط واتخاذ القرار، وبالتالي زيادة شرعية القرار النهائي. (Dragos, 2016, p.1).

ويركز مجال نظم العمل على تعريف العاملين بالأنظمة، والتشريعات مثل القوانين واللوائح التي توجه سير العمل بالمدرسة وتوضيحها لهم، ومراجعتها، وتوفير الضمانات اللازمة لتطبيقها بصورة عادلة على جميع العاملين دون استثناء أو تمييز، وتعديل بعض الإجراءات حسب ظروف العمل، وتبسيط إجراءات العمل لأنهاء الأعمال بسرعة ودقة دون تعطيل. (المومني، ٢٠١٩، ص ١٠٤٧-١٠٤٩).

وتساعد هذه التشريعات في تنظيم العمل المدرسي وتعكس درجة نجاحه من عدمها، حيث يتضح من خلالها القواعد التي تحكم العمل المدرسي وما يترتب على مخالفتها من عقوبات وما يترتب على اتباعها من مميزات، وبالتالي توضح رؤية المدرسة وما يجب القيام به من أجل أداء دورها على الوجه الأكمل. (الشمري، ٢٠٢٠، ص ٢٤). ولقد أظهرت نتائج دراسة بلخير والزهراني (٢٠١٧، ص٣٠٢) حرص القيادات المدرسية على تسهيل إجراءات العمل بأقل تكلفة وأعلى كفاءة وفاعلية لإنهاء المعاملات دون تعطيل والحرص على تحقيق التميز في العمل الإداري بالدقة والوضوح.

٢. إتاحة البيانات والمعلومات:

تتطلب الشفافية إتاحة البيانات السليمة في وقتها الملائم، وإفساح المجال للاطلاع على المعلومات الضرورية والموثقة، وهو ما يتطلب نشرها بعلانية وبشكل دوري من أجل توسيع دائرة المشاركة والمتابعة والمساءلة، ومن ثم اتخاذ القرارات الموجهة لصالح المدرسة. (الألفي والحارثي، ٢٠١٩، ص٢٥١).

ولتوفير حق تداول المعلومات، يجب أن تشمل الشفافية جميع جوانب الإتاحة بحيث يتمتع المستفيدون بإمكانية الوصول المادي (القدرة على الوصول إلى المحتوى) والوصول الفكري (القدرة

على فهم المحتوى) والوصول الاجتماعي (القدرة على مشاركة المحتوى) حتى تصبح المعلومات شفافة تمامًا. وأظهرت نتائج دراسة عبد العزيز (٢٠١٤، ص٢٧) أنه من المهم أن تكون المعلومات التي يحتاجها الفرد لتأدية المهام الوظيفية بالسرعة المطلوبة في الوقت المناسب على أن تتصف بالمصداقية والحداثة وتتناسب مع كافة المستويات الإدارية.

ويركز الإفصاح عن البيانات والمعلومات على ثلاثة جوانب رئيسة، الأول الأداء الأكاديمي المؤسسي والذي يعتمد على مصداقية المؤشرات المتعلقة بأنشطة المؤسسة، وانفتاح إجراءات تقييم المقررات والبرامج الدراسية؛ والثاني الوضع الراهن للموارد الداخلية المؤسسية والتي يجب أن يعرفها جميع المعنيين؛ والثالث إجراءات تقييم الطلاب باعتبارها مجالًا مهمًا للشفافية في التعليم، حيث يتم التعامل بشكل أساسي مع ما يحدث في الفصل الدراسي وفي العلاقة بين المعلم والطالب، والاهتمام بمستوى إنجاز الطلاب وتحصيلهم العلمي.

وعندما يشارك مدير المدرسة المعلومات حول أداء المدرسة مع العاملين ويزيد من شفافية المدرسة، سيكون لدى العاملين أيضًا ثقة في المدرسة، ومن ثم لن يكون لدى العاملين بالمدرسة رغبة في إخفاء أية معلومات، بما يساعد القيادة في تخطيط الموارد البشرية والتعرف على الجوانب المتميزة في أداء العاملين وتطويرهم في الجوانب التي تعاني من ضعف (Ergün, 2020, p.123) كما تشير دراسة لليونسكو (UNESCO, 2018, p.2) إلى ضرورة الاستعانة بمجموعة من الوسائل (المباشرة أو عبر الإنترنت) لإتاحة وصول المستفيدين إلى البيانات والمعلومات لتدعيم الشفافية في المدارس.

٣. المشاركة في صنع القرار:

تعد مشاركة العاملين في صنع القرارات مدخلاً لتطوير الأداء التشاركي والعمل الجماعي، مما يؤدي إلى رفع الكفاءة والفعالية، حيث يتم تبادل الرؤى والأفكار والبدائل وتقييمها لتحقيق توافق جماعي، والاستعداد لقبول أي قرار يتلاءم مع أهداف المؤسسة، ومن ثم يكون التطبيق لتلك القرارات ناجحاً وواقعياً، حيث ينبع من احتياجات المشاركين. (Al-Mahayreh, & Abedel-qader, 2015, p.106)

ومن الأهمية أن يتميز صنع القرار بالموضوعية والدقة والوضوح وأن يتم تزويد العاملين بالصلاحيات اللازمة لصنع القرارات المتعلقة بأعمالهم المنوط القيام بها، مع الحرص على تفعيل المشاركة في صنع القرار. (عبد العزيز، ٢٠١٤، ص٢٦)، كما يسهم النهج التشاركي في القرارات في تطوير كافة المهام والأدوار لمتابعة البرامج والأنشطة بشكل منظم، ورصد ما تم تحقيقه من إنجازات، ومعالجة أوجه القصور، ما يعد مرحلة متقدمة في طريق الشفافية والتمكين. (الحربي، ٢٠١٢، ص ٣١٦).

ويمكن لإدارة المدرسة تعزيز سلوكيات الشفافية من خلال إشراك المساهمين الداخليين والخارجيين في عملية صنع القرار وتطبيق القرارات المتخذة من خلال طريقة مفتوحة لتبادل المعلومات؛ (Bozbayındır, 2016, p.48) حيث يقوم مدير المدرسة بإشراك المعلمين في رسم خطط المدرسة واقتراح حلول للمشكلات المرتبطة بالعمل، وتوظيف هذه المقترحات لصالح العمل. (بيومي وآخرون، ٢٠١٩، ص ١٧٢)، وتسهم مشاركة المعلمين في صنع القرار في إحساسهم بالانتماء إلى المدرسة، مما يجعلهم يشعرون بأهمية آرائهم، وبالتالي السماح لهم بتقديم المقترحات المرتبطة بنجاح العمل وفق خبراتهم ورؤاهم المهنية. (Serhan ,2016, p.159).

يتضح مما سبق أنه يمكن تطبيق مبدأ الشفافية بمؤسسات التعليم العام عن طريق: نظم وإجراءات العمل؛ وإتاحة البيانات والمعلومات؛ والنهج التشاركي في القرار، مما يسهم في تطوير الأداء المؤسسي العام، ويستلزم ذلك توافر عدد من المتطلبات منها تشجيع العاملين على الرقابة الذاتية لأدائهم في العمل، وتقديم مقترحات لتطوير العمل، فضلاً عن تعزيز قيم المساءلة على كافة المستويات الإدارية، وتحسين كفاءة القيادات الإدارية، وفتح قنوات اتصال بين جميع العاملين لتبادل المعلومات، وتوفير حوافز للعاملين الملتزمين بتطبيق إجراءات الشفافية. كما أن هناك مداخل ومقاربات لتدعيم الشفافية في المدارس، منها تدريب القيادات والمعلمين وممثلي المجتمع المحلي على كيفية استخدام البيانات والمعلومات للمطالبة بالمساءلة والمحاسبية.

ج. الشفافية من المنظور الإسلامي:

تعد الشفافية في الإسلام من أهم القيم الأخلاقية الضرورية للأفراد، مثلها مثل الأمانة والعدل والمساواة، فهي تجعل الفرد يترفع عن خداع الناس وتضليلهم، ولقد تركزت تشريعات

الشفافية في الإسلام على المدخل الأخلاقي لا على العلاقة القهرية بين الأفراد، فالموظف أو المسؤول في الإسلام منذ القدم يجب أن يعتقد وأن يؤمن بأن الشفافية هي قيمة أخلاقية روحية إسلامية تنبع من الصدق والعدل والأمانة والإخلاص والشفافية في التعامل مع الآخرين.

لقد ربط الإسلام جميع المعاملات في الحياة العامة، بما فيها الحياة الادارية، بالأخلاق والسلوك المحمود ولذلك لم تكن نظرته الى موضوع إيجاد الإدارة نظرة تجزيئية ضيقة، بل نظرة شمولية وهادفة، فدعم أخلاقيات الإدارة لا يعني فقط في المنظور الإسلامي محاربة الرشوة والحفاظ على المال العام وما إلى ذلك، بل شمل ترسيخ مفاهيم المسؤولية والرعاية، ومراعاة حقوق الناس وحرماتهم، وكذا العمل على تسيير علاقة المواطنين بالإدارة ودراسة تظلماتهم وشكاواهم وحمايتهم من كل أشكال التعسف والشطط لدى المسؤولين الإداريين. (عزوزي، ٢٠٠٩).

ويعد تعزيز القيم أمراً في غاية الأهمية في المجتمع بصفة عامة وفي العمل على وجه الخصوص، كما انها تعد عاملاً مهماً للتطور والرقي وتحقيق جوانب الإتقان في العمل. (الحلوة،٢٠٢١، ٨). لذا من أهم القيم التي أمر الإسلام بها، ويجب غرسها وتعزيزها في نفوس أفراد المجمع والنشء لأهميتها في إتقان وتجويد العمل، ومن أهمها القيم التالية: المساءلة والشفافية، العدل، الصدق، المحاسبة، الأمانة.

١ – المساءلة والشفافية:

لقد فسرت معظم معاجم اللغة وكتب الاصطلاحات الشفافية بالوضوح والصراحة والنزاهة وعدم الغش. (عبد المعروف، ٢٠١٥، ٢٠١). والشفافية تعني: حرية انتقال المعلومات، حيث إن الإجراءات والمعلومات يجب أن "تكون متاحة للأشخاص المهتمين بها، وأن تزود هذه المعلومات بصورة كافية يتيح فهمها ومتابعتها". (الناهض وصوالحي، ٢٠١٨، ٧٨). ولهذا نهى القرآن الكريم عن كتمان الحق أو الشهادة، قال الله تعالى: ﴿وَلَا تَلۡبِسُواْ ٱلۡحَقَّ بِٱلۡبَٰطِلِ وَتَكۡتُمُواْ ٱلۡحَقَّ وَأَنتُمۡ تَعۡلَمُونَ ٤٢﴾ [سورة البقرة:٤٢]، فمن توفرت لديه المعلومات أو الحقيقة فلا بد له من أن يكشفها لمن يستفيد منها، لا أن يكتمها. (الناهض وصوالحي، ٢٠١٨م).

وفي مبدأ المساءلة أكد القرآن الكريم على قيمة المساءلة حيث قال الله تعالى: ﴿فَلَنَسۡـَٔلَنَّ ٱلَّذِينَ أُرۡسِلَ إِلَيۡهِمۡ وَلَنَسۡـَٔلَنَّ ٱلۡمُرۡسَلِينَ ٦﴾ [سورة الأعراف:٦]، كما تتجلى هذه القيمة في السنة

النبوية في سؤال الفرد المكلف عن تبعات المسؤولية التي تحمّلها هل قام بها أم لا. وترتبط أهمية قيمة المساءلة بتحقيقه قيم أخرى أبرزها تحمل المسؤولية والشفافية. (الشريف، ٢٠١٣).

ويجب التفريق بين مفهوم المسؤولية والمساءلة، فالأولى ترتبط بالسلطة التي توكل إلى شخص ما، بينما المساءلة تقع على ذلك الشخص نتيجة لتحمله المسؤولية. (الحلوة، ٢٠٢١، ١٩). وعن عبد الله بن عمر رضي الله عنهما قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: (كلكم راع ومسؤول عن رعيته.... الحديث)، (رواه البخاري، حديث رقم ٢٤٠٩). فالمساءلة تتبع بالضرورة المسئولية، وعلى ذلك فالمساءلة تعني:" التزام صاحب السلطة بمباشرة الأعباء أو الاختصاصات الموكلة إليه في الإطار الشرعي لها " (إسماعيل، ٢٠٠٦، ١٠٨).

وتحمل الشفافية قيمة عالية في الإسلام الذي ينص عليها من خلال التعامل بالأمانة والصدق في جميع تعاملات الفرد في مجتمعه وعمله. والشفافية تعنى الوضوح والنزاهة في مجالات العمل وهذا يعني أن المعلومات متاحة بوضوح ويسهم تحقيقها في تحسين جميع جوانب الحياة. كما تعد الشفافية من أهم مبادئ الحوكمة. (بني سلامة و الدراغمة، ٢٠١٤، ١٠٨).

وهناك الكثير من القيم الأخلاقية؛ جاء بها الإسلام وأسهمت في غرس الشفافية لدى الأفراد منها: الصدق: "هو استواء السر والعلانية والظاهر والباطن بأن لا تكذب أحوال العبد أعماله ولا أعماله أحواله". (عبد المعروف، ٢٠١٥، ٢٠٧).

ويعد الصدق خصلة عظيمة وخلق كريم ولهذا حث الإسلام عليه، وفي المقابل حذر من الكذب، عن عبدالله بن مسعود رضي الله عنه قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: "إن الصدق بر، وإن البر يهدى إلى الجنة، وإن العبد ليتحرى الصدق حتى يكتب عند الله صدّيقا، وإن الكذب فجور، وإن الفجور يهدي إلى النار، وإن العبد ليتحرى الكذب حتى يكتب كذابا "(رواه مسلم، حديث رقم٢٦٠٧). ومن ثم فالصدق مبدأ من مبادئ الشفافية ومطلب أساسي من متطلبات الشفافية وتنعدم النزاهة في غيابه. كما يعد الصدق سمة من سمات الثقة بالنفس.

كما أنه ومن المبادئ التي تعزز الشفافية مبدأ الإخلاص وهو "تخليص القلب من كل شوب يكدّر صفاءه، فكل ما يتصور أن يشوب غيره فإذا صفا عن شوبه وخلص من يسمى خالصاً، وقيل هو تصفية العمل من التهمة والخلل"(المناوي، ١٤١٠، ٤٢). والإخلاص ضد الكذب

والاحتيال والغش، وهو قرين للصدق والصراحة والوضوح. كما أن الإخلاص شرط لقبول الأعمال، عن أبي هريرة رضي الله عنه قال: قال رسول الله صل الله عليه وسلم:" إن الله لا ينظر إلى صوركم وأموالكم، ولكن ينظر إلى قلوبكم وأعمالكم". (رواه مسلم، حديث رقم ٢٥٦٤).

وفي هذا السياق أيضا، تعد الأمانة من الأخلاق العظيمة التي أمرنا بها الإسلام وهي: تعني عفة النفس عما ليس لها به حق، ويضادها الخيانة. لهذا حذر الرسول صل الله عليه وسلم من الخيانة، عن أبي هريرة رضي الله عنه قال: قال صل الله عليه وسلم:" آية المنافق ثلاث إذا حدّث كذب وإذا وعد أخلف وإذا أوتمن خان" (رواه البخاري، حديث رقم ٦٠٩٥).

وقد أمر الإسلام بأداء الأمانة والعناية التامة بها، فقد قال الله تعالى:﴿۞إِنَّ ٱللَّهَ يَأۡمُرُكُمۡ أَن تُؤَدُّواْ ٱلۡأَمَٰنَٰتِ إِلَىٰٓ أَهۡلِهَا وَإِذَا حَكَمۡتُم بَيۡنَ ٱلنَّاسِ أَن تَحۡكُمُواْ بِٱلۡعَدۡلِۚ إِنَّ ٱللَّهَ نِعِمَّا يَعِظُكُم بِهِۦٓۗ إِنَّ ٱللَّهَ كَانَ سَمِيعَۢا بَصِيرٗا ٥٨﴾ [سورة النساء:٥٨]، فهذا الأمر ملزم بأداء مختلف الأمانات وأداءها إلى أصحابها دون تفريط وتعني الأمانة كل ما ائتمن الإنسان عليه.

ومن القيم التي تدعم الشفافية، العدل حيث يعتبر من القيم الأخلاقية العالية تتعلق بحقوق الفرد وواجباته وتعني إعطاء الفرد ماله وما عليه، و" هكذا فإن قيمة العدل تعد ضرورة من ضرورات الحياة فما من حق إلا ويقابله واجب، فحق الأجير في الأجر يقابله واجب النهوض بالعمل ". (الحلوة، ٢٠٢١، ٦٦).

وقد أكد الإسلام على قيمة العدل فقد قال الله تعالى:﴿۞إِنَّ ٱللَّهَ يَأۡمُرُ بِٱلۡعَدۡلِ وَٱلۡإِحۡسَٰنِ وَإِيتَآيِٕ ذِي ٱلۡقُرۡبَىٰ وَيَنۡهَىٰ عَنِ ٱلۡفَحۡشَآءِ وَٱلۡمُنكَرِ وَٱلۡبَغۡيِۚ يَعِظُكُمۡ لَعَلَّكُمۡ تَذَكَّرُونَ ٩٠﴾ [سورة النحل:٩٠].

استخلاصاً لما سبق، يتضح تنوع متطلبات تعزيز الشفافية ومبادئها ومعاييرها بمؤسسات التعليم العام، وتعدد مقوماتها ومحدداتها الأساسية من المنظور التربوي الإسلامي، والتي يجب أن تتوافر لأي نظام تعليمي يستهدف تحسين الأداء ورفع معدل الرضا المجتمعي العام، لكنها في مجملها تستند إلى عنصرين محوريين هما: العنصر البشري، والعنصر المؤسسي والتنظيمي الذي ييسر كافة العمليات والإجراءات التي ينبغي اتباعها وتطبيقها.

وبناء عليه، يمكن استخلاص وجود بعض القيم والأخلاقيات التي ينبغي العناية بها لتعزيز الشفافية، كما تتبين الحاجة المتزايدة للوفاء بمعايير محددة يمكن رصدها لتقييم مستوى الشفافية، بما يفرض التحديد الدقيق لتلك المعايير. وعلى ضوء ذلك، يتضح ضرورة إجراء دراسة ميدانية لاستطلاع رأي عينة من الخبراء حول ملاءمة عدد من المعايير المقترحة لتقييم مستوى الشفافية بقطاع التعليم العام.

ثانياً: منهج الدراسة واجراءاتها

تعتمد الدراسة الحالية على المنهج الوصفي لتشخيص وتحليل العوامل والمقومات المتعلقة بقضية من القضايا، وجمع معلومات حولها من حيث أهدافها وأهميتها، وأهم المعايير لتقييمها بقطاع التعليم العام.

- هدف الدراسة الميدانية: تهدف الدراسة الميدانية إلى حساب الأوزان النسبية للمعايير المقترحة من أجل ترتيبها حسب مدى ملاءمتها للسياق التعليمي في المملكة، بما يدعم بناء معايير تتوافق مع واقع المؤسسات وتقييم أداءها فيما يتعلق بجوانب الشفافية.
- عينة الدراسة الميدانية:

جدول رقم (١) توزيع الخبراء وفقاً للوظيفة.

الوظيفة	التكرار	النسبة
أستاذ جامعي	33	52.38%
قيادة بإدارات التعليم أو المدارس	30	47.62%
المجموع	63	100.00%

يوضح الجدول رقم (١) أن نسبة ٥٢,٣٨٪ من العينة من الأساتذة الجامعيين في التخصص التربوي وأن نسبة ٤٧,٦٢٪ من العينة من قيادات إدارات التعليم والمدارس، وبذلك تأتي نتائج الدراسة المعبرة عن آراء العينة ممثلة للتخصص الأكاديمي التربوي والخبرة العملية في إدارة التعليم والمدارس.

- أداة الدراسة الميدانية:

شملت استبانة الدراسة ثلاث محاور حول الشفافية، وتتطلب الإجابة عن أسئلة الاستبانة تحديد آراء عينة الدراسة على مجموعة العبارات من خلال الاعتماد على مقياس ثلاثي الدرجات، والتي تمثل درجة الموافقة: كبيرة (٣)، متوسطة (٢)، ضعيفة (١).

١. صدق الاستطلاع

اعتمد قياس صدق الاستبانة على الصدق الظاهري/ المحكمين: حيث تم التحقق من صدقها من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين عددهم (١١)، حيث تم الأخذ بملاحظاتهم وتوصياتهم لتخرج في صورتها النهائية، للتأكد من صدق ما هو مستهدف من قياسه.

٢. ثبات الاستطلاع:

تم استخدام معامل الثبات "كرونباخ الفا" Cronbach's Alfa لقياس ثبات الإجابات الواردة بالاستبانة، كما يوضح الجدول (٢) حساب معاملات الثبات للاستبانة.

جدول رقم (٢) حساب معاملات الثبات للاستبانة باستخدام ألفا كرومباخ.

الأبعاد	التكرار	النسبة
مجال نظم وإجراءات العمل	10	0.946
مجال إتاحة البيانات والمعلومات	8	0.956
مجال المشاركة في صنع القرار	8	0.943
المجموع	26	0.972

يتضح من الجدول رقم (٢) ارتفاع معاملات ألفا كرومباخ لأبعاد الاستبانة وللاستبانة ككل مما يشير إلى صلاحية الاستبانة للتطبيق في هذه الدراسة.

نتائج التطبيق:

جدول رقم (٤) يوضح رأي عينة الدراسة في المعايير التي ترتبط بمجال نظم وإجراءات العمل.

	المعايير	درجة الموافقة						المتوسط	الترتيب
		كبيرة		متوسطة		منخفضة			
		ك	%	ك	%	ك	%		
١	وضوح اللوائح ونظم العمل لكافة العاملين والمستفيدين	٢٩	٤٦,٠٣٪	٢٥	٣٩,٦٨٪	٩	١٤,٢٩٪	٢,٣٢	٦
٢	نشر اللوائح والأنظمة التي توجه سير العمل	٣٧	٥٨,٧٣٪	٢٢	٣٤,٩٢٪	٤	٦,٣٥٪	٢,٥٢	١
٣	متابعة القيادات تطبيق اللوائح والتشريعات المنظمة للعمل	٣٢	٥٠,٧٩٪	٢٥	٣٩,٦٨٪	٦	٩,٥٢٪	٢,٤١	٢
٤	اتباع إجراءات تتسم بالمرونة لإنجاز الأعمال بدقة	٢٩	٤٦,٠٣٪	٢٨	٤٤,٤٤٪	٦	٩,٥٢٪	٢,٣٧	٣
٥	توزيع مهام العمل بعدالة على العاملين بالمؤسسة التعليمية	٢٥	٣٩,٦٨٪	٢٦	٤١,٢٧٪	١٢	١٩,٠٥٪	٢,٢١	١٠

	المعايير	درجة الموافقة						المتوسط	الترتيب
		كبيرة		متوسطة		منخفضة			
٦	رصد الشكاوى والتظلمات من قبل العاملين والمستفيدين والرد عليها	٢٧	٤٢,٨٦٪	٢٤	٣٨,١٠٪	١٢	١٩,٠٥٪	٢,٢٤	٩
٧	توازن السلطات مع المسئوليات لكافة العاملين	٢٩	٤٦,٠٣٪	٢٦	٤١,٢٧٪	٨	١٢,٧٠٪	٢,٣٣	٤
٨	مراجعة نظم وإجراءات العمل بشكل دوري وتطويرها	٢٨	٤٤,٤٤٪	٢٤	٣٨,١٠٪	١١	١٧,٤٦٪	٢,٢٧	٧
٩	تدريب المنسوبين على معايير السلوك الوظيفي وأخلاقيات العمل	٢٨	٤٤,٤٤٪	٢٤	٣٨,١٠٪	١١	١٧,٤٦٪	٢,٢٧	٧
١٠	توافر معايير موضوعية لتقييم الأداء الفردي والمؤسسي	٢٩	٤٦,٠٣٪	٢٦	٤١,٢٧٪	٨	١٢,٧٠٪	٢,٣٣	٤
	المجموع	٢٩٣	٤٦,٥١٪	٢٥٠	٣٩,٦٨٪	٨٧	١٣,٨١٪	٢,٣٣	متوسط

يوضح جدول رقم (٤) المتوسط العام للمعايير المرتبطة بمجال نظم وإجراءات العمل كان (٢,٣٣) وذلك يمثل درجة موافقة متوسطة من العينة، وجاء ترتيب المعايير في هذا المجال كالتالي:

جاء في الترتيب الأول نشر اللوائح والأنظمة التي توجه سير العمل وذلك بمتوسط حسابي (٢,٥٢)، وفي الترتيب الثاني متابعة القيادات تطبيق اللوائح والتشريعات المنظمة للعمل وذلك بمتوسط حسابي (٢,٤١)، وفي الترتيب الثالث اتباع إجراءات تتسم بالمرونة لإنجاز الأعمال بدقة وذلك بمتوسط حسابي (٢,٣٧)، وفي الترتيب الرابع كل من توازن السلطات مع المسئوليات لكافة العاملين و توافر معايير موضوعية لتقييم الأداء الفردي والمؤسسي وذلك بمتوسط حسابي (٢,٣٣) لكل منهما، وفي الترتيب السادس وضوح اللوائح ونظم العمل لكافة العاملين والمستفيدين وذلك بمتوسط حسابي (٢,٣٢)، وفي الترتيب السابع جاء كل من مراجعة نظم وإجراءات العمل بشكل دوري وتطويرها و تدريب المنسوبين على معايير السلوك الوظيفي وأخلاقيات العمل وذلك بمتوسط حسابي (٢,٢٧) لكل منهما، وفي الترتيب التاسع رصد الشكاوى والتظلمات من قبل العاملين والمستفيدين والرد عليها وذلك بمتوسط حسابي (٢,٢٤)، وفي الترتيب العاشر الأخير توزيع مهام العمل بعدالة على العاملين بالمؤسسة التعليمية وذلك بمتوسط حسابي (٢,٢١).

يتبين من النتائج السابقة أن معايير الشفافية المرتبطة بمجال نظم وإجراءات العمل تستند إلى أهمية وضوح اللوائح ونظم العمل لكافة العاملين والمستفيدين، ونشر اللوائح والأنظمة التي توجه سير العمل، مع ضرورة متابعة القيادات تطبيق اللوائح والتشريعات المنظمة للعمل، والاهتمام بوجود إجراءات تتسم بالمرونة لإنجاز الأعمال بدقة؛ بما يحقق المردود والأثر المستهدف للارتقاء بالأداء العام للمؤسسات التعليمية.

جدول رقم (٥) يوضح رأي عينة الدراسة في المعايير التي ترتبط بمجال إتاحة البيانات والمعلومات.

	المعايير	درجة الموافقة						المتوسط	الترتيب
		كبيرة		متوسطة		منخفضة			
		ك	%	ك	%	ك	%		
١	إتاحة البيانات والمعلومات وتداولها لجميع العاملين	٢٩	٤٦,٠٣٪	٢٧	٤٢,٨٦٪	٧	١١,١١٪	٢,٣٥	٧

	المعايير	درجة الموافقة						المتوسط	الترتيب
		كبيرة		متوسطة		منخفضة			
		ك	%	ك	%	ك	%		
	والمستفيدين								
٢	وجود موقع إلكتروني يُتيح التواصل الفعال مع كافة الشركاء	٣٢	٥٠,٧٩٪	٢٣	٣٦,٥١٪	٨	١٢,٧٠٪	٢,٣٨	٤
٣	توفر خطة استراتيجية للمؤسسة التعليمية متاحة ورقيًا وإلكترونيًا	٣٤	٥٣,٩٧٪	٢١	٣٣,٣٣٪	٨	١٢,٧٠٪	٢,٤١	٣
٤	نشر تقارير دورية عن الأداء عبر وسائل الاتصال والتواصل	٢٦	٤١,٢٧٪	٢٥	٣٩,٦٨٪	١٢	١٩,٠٥٪	٢,٢٢	٨
٥	تحديث المعلومات التي تقدمها إدارة المؤسسة التعليمية بشكل مستمر	٣٢	٥٠,٧٩٪	٢٢	٣٤,٩٢٪	٩	١٤,٢٩٪	٢,٣٧	٥
٦	تحري الدقة والمصداقية في المعلومات المتاحة للعاملين والمستفيدين	٣٢	٥٠,٧٩٪	٢٢	٣٤,٩٢٪	٩	١٤,٢٩٪	٢,٣٧	٥
٧	اتباع الإجراءات	٣٩	٦١,٩٠٪	٢٠	٣١,٧٥٪	٤	٦,٣٥٪	٢,٥٦	١

	المعايير	درجة الموافقة						المتوسط	الترتيب
		كبيرة		متوسطة		منخفضة			
		ك	%	ك	%	ك	%		
	اللازمة لحماية البيانات والمعلومات والمحافظة عليها								
٨	اطلاع المنسوبين على جوانب القوة والضعف في أدائهم	٣٥	٥٥,٥٦٪	٢٠	٣١,٧٥٪	٨	١٢,٧٠٪	٢,٤٣	٢
	المجموع	٢٥٩	٥١,٣٩٪	١٨٠	٣٥,٧١٪	٦٥	١٢,٩٠٪	٢,٣٨	مرتفع

يوضح جدول رقم (٥) المتوسط العام للمعايير المرتبطة بمجال إتاحة البيانات والمعلومات كان (٢,٣٨) وذلك يمثل درجة موافقة مرتفعة من العينة، وجاء ترتيب المعايير في هذا المجال كالتالي:

جاء في الترتيب الأول اتباع الإجراءات اللازمة لحماية البيانات والمعلومات والمحافظة عليها وذلك بمتوسط حسابي (٢,٥٦)، وفي الترتيب الثاني اطلاع المنسوبين على جوانب القوة والضعف في أدائهم وذلك بمتوسط حسابي (٢,٤٣)، وفي الترتيب الثالث توفر خطة استراتيجية للمؤسسة التعليمية متاحة ورقيًا وإلكترونيًا وذلك بمتوسط حسابي (٢,٤١)، وفي الترتيب الرابع وجود موقع إلكتروني يُتيح التواصل الفعال مع كافة الشركاء وذلك بمتوسط حسابي (٢,٣٨) ، وفي الترتيب الخامس كل من تحديث المعلومات التي تقدمها إدارة المؤسسة التعليمية بشكل مستمرو تحري الدقة والمصداقية في المعلومات المتاحة للعاملين والمستفيدين وذلك بمتوسط حسابي (٢,٣٧) لكل منهما، وفي الترتيب السابع إتاحة البيانات والمعلومات وتداولها لجميع العاملين والمستفيدين وذلك بمتوسط حسابي (٢,٣٥) ، وفي الترتيب الثامن الأخير نشر تقارير دورية عن الأداء عبر وسائل الاتصال والتواصل وذلك بمتوسط حسابي (٢,٢٢).

يتبين من النتائج السابقة المتعلقة بمجال إتاحة البيانات والمعلومات تعزيزاً للشفافية بالمؤسسات التعليمية، أن هذا المجال يستند إلى عدد من المعايير الضرورية يأتي في مقدمتها اتباع الإجراءات اللازمة لحماية البيانات والمعلومات والمحافظة عليها، مع اطلاع المنسوبين على جوانب

القوة والضعف في أدائه، بالإضافة إلى أهمية وجود موقع إلكتروني يُتيح التواصل الفعال مع كافة الشركاء، وتوفر خطة استراتيجية للمؤسسة التعليمية متاحة ورقيًا وإلكترونيًا؛ بما يساعد في مجمله على الارتقاء بمستوى الشفافية بالمؤسسات التعليمية.

جدول رقم (٦) يوضح رأي عينة الدراسة في المعايير التي ترتبط بمجال المشاركة في صنع القرار.

	المعايير	درجة الموافقة						المتوسط	الترتيب
		كبيرة		متوسطة		منخفضة			
		ك	%	ك	%	ك	%		
١	تشجيع العاملين والمستفيدين على تقديم مقترحات تطويرية	٣٢	٥٠,٧٩٪	١٨	٢٨,٥٧٪	١٣	٢٠,٦٣٪	٢,٣٠	٣
٢	وجود خطة تتعلق بتعزيز المشاركة المجتمعية	٣٢	٥٠,٧٩٪	١٨	٢٨,٥٧٪	١٣	٢٠,٦٣٪	٢,٣٠	٣
٣	تفويض السلطات والصلاحيات الكافية للكوادر التنفيذية	٣٠	٤٧,٦٢٪	٢٥	٣٩,٦٨٪	٨	١٢,٧٠٪	٢,٣٥	١
٤	الاعتماد على المعلومات	٢٩	٤٦,٠٣٪	١٩	٣٠,١٦٪	١٥	٢٣,٨١٪	٢,٢٢	٧

	المعايير	درجة الموافقة						المتوسط	الترتيب
		كبيرة		متوسطة		منخفضة			
		ك	%	ك	%	ك	%		
	والإحصاءات في اتخاذ القرارات								
٥	تمكين العاملين والمستفيدين من المشاركة في صنع القرارات	٢٩	٤٦,٠٣٪	١٧	٢٦,٩٨٪	١٧	٢٦,٩٨٪	٢,١٩	٨
٦	متابعة توصيات اجتماعات مجلس الأمناء والآباء والمعلمين	٣٥	٥٥,٥٦٪	١٤	٢٢,٢٢٪	١٤	٢٢,٢٢٪	٢,٣٣	٢
٧	استثمار الخبرات النوعية المتاحة في المجتمع المحلي	٣١	٤٩,٢١٪	٢٠	٣١,٧٥٪	١٢	١٩,٠٥٪	٢,٣٠	٣
٨	تنظيم مبادرات مع مؤسسات المجتمع الأهلي والخيري	٣١	٤٩,٢١٪	٢٠	٣١,٧٥٪	١٢	١٩,٠٥٪	٢,٣٠	٣
	المجموع	٢٤٩	٤٩,٤٠٪	١٥١	٢٩,٩٦٪	١٠٤	٢٠,٦٣٪	٢,٢٩	متوسط

يوضح جدول رقم (٦) المتوسط العام للمعايير المتعلقة بالمشاركة في صنع القرار كان (٢,٢٩) وذلك يمثل درجة موافقة متوسطة من العينة، وجاء ترتيب المعايير في هذا المجال كالتالي:

جاء في الترتيب الأول تفويض السلطات والصلاحيات الكافية للكوادر التنفيذية وذلك بمتوسط حسابي (٢,٣٥)، وفي الترتيب الثاني متابعة توصيات اجتماعات مجلس الأمناء والآباء والمعلمين وذلك بمتوسط حسابي (٢,٣٣)، وفي الترتيب الثالث جاءت المعايير الأربعة التالية بنفس الترتيب وهي تنظيم مبادرات مع مؤسسات المجتمع الأهلي والخيري واستثمار الخبرات النوعية المتاحة في المجتمع المحلي ووجود خطة للمشاركة المجتمعية وتشجيع العاملين والمستفيدين على تقديم مقترحات تطويرية وذلك بمتوسط حسابي (٢,٣٠) لكل معيار من المعايير الأربعة، وفي الترتيب السابع الاعتماد على المعلومات والإحصاءات في اتخاذ القرارات وذلك بمتوسط حسابي (٢,٢٢)، وفي الترتيب الثامن الأخير تمكين العاملين والمستفيدين من المشاركة في صنع القرارات وذلك بمتوسط حسابي (٢,١٩).

يتبين من النتائج السابقة المتعلقة بالمعايير التي ترتبط بمجال المشاركة في صنع القرار، أنها تستند في أساسها إلى عدد من المعايير يأتي في أهمها تفويض السلطات والصلاحيات الكافية للكوادر التنفيذية، ومتابعة توصيات اجتماعات مجلس الأمناء والآباء والمعلمين، بالإضافة إلى استثمار الخبرات النوعية المتاحة في المجتمع المحلي، وتنظيم مبادرات مع مؤسسات المجتمع الأهلي والخيري؛ بما يساعد في تحقيق المردود والأثر العام على شفافية الأداء المؤسسي.

جدول رقم (٧) يوضح المتوسط الإجمالي لمجالات الشفافية.

	المجالات	درجة الموافقة						المتوسط	الترتيب
		كبيرة		متوسطة		منخفضة			
		ك	%	ك	%	ك	%		
١	نظم وإجراءات العمل	٢٩٣	٤٦,٥١٪	٢٥٠	٣٩,٦٨٪	٨٧	١٣,٨١٪	٢,٣٣	متوسط
٢	إتاحة البيانات والمعلومات	٢٥٩	٥١,٣٩٪	١٨٠	٣٥,٧١٪	٦٥	١٢,٩٠٪	٢,٣٨	مرتفع
٣	المشاركة في	٢٤٩	٤٩,٤٠٪	١٥١	٢٩,٩٦٪	١٠٤	٢٠,٦٣٪	٢,٢٩	متوسط

المجالات	درجة الموافقة						المتوسط	الترتيب
	كبيرة		متوسطة		منخفضة			
	ك	%	ك	%	ك	%		
صنع القرار								
المجموع	٢٩٣	٤٦,٥١٪	٢٥٠	٣٩,٦٨٪	٨٧	١٣,٨١٪	٢,٣٣	متوسط

يوضح جدول رقم (٧) المتوسط العام للشفافية حيث كان (٢,٣٣) وذلك يمثل درجة موافقة متوسطة من العينة، وجاء ترتيب المجالات كالتالي:

جاء في الترتيب الأول مجال إتاحة البيانات والمعلومات وذلك بمتوسط حسابي (٢,٣٨)، وفي الترتيب الثاني مجال نظم وإجراءات العمل وذلك بمتوسط حسابي (٢,٣٣)، وفي الترتيب الثالث مجال المشاركة في صنع القرار وذلك بمتوسط حسابي (٢,٢٩).

من خلال استعراض النتائج الإحصائية للجدول السابق، والذي يوضح نتائج المجالات الثلاث لاستطلاع رأي العينة من أساتذة الجامعات والقيادات التعليمية يتبين أن المتوسط العام جاء (٢,٣٣) وهو متوسط كبير. وقد يرجع ذلك إلى رؤية العينة للواقع وإمكاناته التي تعاني من العديد من التحديات التي تحتاج التعامل معها لتوفير مناخ إيجابي وجاهزية إدارية تستطيع تطبيق تلك المعايير، مع وجود فجوة بين الواقع الفعلي والمتطلبات الضرورية لبناء قدرات بشرية ومؤسسية، وتوفير العناصر القادرة على تطبيق تلك المعايير لتقييم جوانب الشفافية، والتي لها التأثير الأكبر على الأداء الداخلي للمؤسسة، أو على المستوى المجتمعي العام.

واستناداً إلى نتائج الدراسة الميدانية، وفي ضوء مقومات وأبعاد ومجالات الشفافية التي تم استعراضها خلال الإطار النظري، يمكن تقديم عدد من التوصيات الإجرائية، وذلك وفق منطلقات محددة، من منظور ثلاثي البنية، متكامل الغايات والأهداف، له شروطه ومتطلبات تطبيقه، ويأتي ذلك في سياق خلاصة نتائج الدراسة وتوصياتها.

ثالثا: معايير مقترحة لتقييم الشفافية

بناء على ما سبق معالجته من محاور نظرية ونتائج التطبيق، يتبين الدور المحوري الذي تؤديه الشفافية كأسلوب ومبدأ إداري وأهميتها في تنمية الأجهزة الإدارية وتطوير أعمالها وإذا كان تطبيق الشفافية يحقق ذلك، فلابد من العمل على تطبيقها في كافة القطاعات وخاصة القطاعات التي تتحمل مسؤولية كبيرة في تحقيق التنمية الشاملة وبالأخص قطاع التعليم. وتمثل مجموعة المعايير المقترحة محاولة واجتهاد علمي يمكن الاسترشاد بها لتعزيز قيم ومبادئ الشفافية. وتغطي هذه المعايير مجالات متعددة كالرقابة والمحاسبية، والنزاهة والأخلاقيات الوظيفية، والمشاركة المجتمعية، ويحتاج كل معيار إلى مجموعة من المؤشرات التي يمكن الاستدلال بها على تحققه.

كما أن للمعايير دورًا يتعدى الوظيفة من مجرد التثبت والتحقق أو البرهان على شيء ما إلى منظور التحسين. ويمكن النظر للمعايير على أنها منظومة تكاملية متوافق عليها لمتابعة وتقييم الأداء الكلى، وإتاحة وتوفير بيانات واضحة ومتسقة تساعد على إعداد تقارير سنوية ودورية.

مجالات المعايير المقترحة:

١- مجال نظم وإجراءات العمل ويتضمن المعايير التالية:

- وضوح اللوائح ونظم العمل لكافة العاملين والمستفيدين.
- نشر اللوائح والأنظمة التي توجه سير العمل.
- متابعة القيادات تطبيق اللوائح والتشريعات المنظمة للعمل.
- اتباع إجراءات تتسم بالمرونة لإنجاز الأعمال بدقة.
- توازن السلطات مع المسئوليات لكافة العاملين.
- مراجعة نظم وإجراءات العمل بشكل دوري وتطويرها.
- تدريب المنسوبين على معايير السلوك الوظيفي وأخلاقيات العمل.
- توافر معايير موضوعية لتقييم الأداء الفردي والمؤسسي.

٢- مجال إتاحة البيانات والمعلومات ويتضمن المعايير التالية:

- اتباع الإجراءات اللازمة لحماية البيانات والمعلومات والمحافظة عليها.

- اطلاع المنسوبين على جوانب القوة والضعف في أدائهم.
- وجود موقع إلكتروني يُتيح التواصل الفعال مع كافة الشركاء.
- توفر خطة استراتيجية للمؤسسة التعليمية متاحة ورقيًا وإلكترونيًا.
- تحديث المعلومات التي تقدمها إدارة المؤسسة التعليمية بشكل مستمر.
- تحري الدقة والمصداقية في المعلومات المتاحة للعاملين والمستفيدين.

٣- مجال المشاركة في صنع القرار ويتضمن المعايير التالية:

- تشجيع العاملين والمستفيدين على تقديم مقترحات تطويرية.
- وجود خطة تتعلق بتعزيز المشاركة المجتمعية.
- تفويض السلطات والصلاحيات الكافية للكوادر التنفيذية.
- متابعة توصيات اجتماعات مجلس الأمناء والآباء والمعلمين.
- استثمار الخبرات النوعية المتاحة في المجتمع المحلي.
- تنظيم مبادرات مع مؤسسات المجتمع الأهلي والخيري.

متطلبات تطبيق المعايير المقترحة:

تستند فلسفة معايير تقييم الشفافية إلى تطوير التشريعات وإصدار اللوائح التي تشدد على تبادل المعلومات والإفصاح عن البيانات للمستفيدين وذوي العلاقة، وتوفير تقارير الأداء، وتذليل المعوقات التي تعاني منها أجهزة المتابعة والإشراف والرقابة، بالإضافة إلى وضع التدابير اللازمة للتعاون مع المجتمع. وينطلق هذا من عدة آليات وإجراءات تتضمن ما يلي:

- تطوير التدابير القانونية اللازمة لتعزيز إتاحة المعلومات والبيانات والشفافية في مصداقية تقارير الأداء المؤسسي العام.
- إعداد تقرير سنوي عن حالة الشفافية يقوم على مراجعة مؤشرات الرضا عن الخدمات التعليمية، ومدي التقدم الذي يتم إحرازه سنوياً.
- تطبيق استراتيجية متكاملة للتوعية، لتنمية ثقافة الشفافية، والعمل على تعزيز المعايير المتعلقة بها بقطاع التعليم العام.

- تنمية الوعي الحقوقي والقانوني لدى القيادات والمعلمين من خلال تنمية المعارف عن الحقوق والواجبات الوظيفية، بما يعزز قيم المسئولية والنزاهة.
- تطوير أدوات تشخيصية للوقاية من المخالفات وإجراء استطلاعات، وتعزيز وتسهيل استخدام آليات الشكوى ومتابعتها.
- تنمية مبادئ الثقافة القانونية لدى العاملين من خلال برامج تدريبية لتنمية الوعي بالحقوق والواجبات ومفاهيم اللوائح والتشريعات والقوانين في وقت مبكر.
- تعزيز المحاسبة، مع ضرورة تطوير هياكل تنظيمية تتناسب وتتلاءم فيها السلطات مع المسؤوليات المتوقعة لمنع التجاوزات والانحرافات.
- تبني وتطبيق مدونة السلوك الوظيفي بما تتضمنه من اعتبارات أخلاقية ينبغي مراعاتها فيما يتعلق بالأخلاق والأمانة الوظيفية، مع السعي لوضع ميثاق لأخلاقيات مهنة التعليم وتطبيقه.
- الاهتمام بوجود أدلة إرشادية وتنظيمية عن الشفافية بحيث تتضمن الحقوق والواجبات والإجراءات والعقوبات ومزايا السلوك الإيجابي والانضباطية أثناء العمل، بما يزيد من نزوع القيادات إلى الأداء الصحيح وتقليل ارتكابهم المخالفات أو تقصيرهم في العمل.
- ترسيخ أدبيات الوظيفة العامة بمؤسسات التعليم والإدارات التعليمية، مع إعداد ونشر دليل مرجعي شامل عن "الحقوق والواجبات"، يتم تعميمه على كافة الجهات ذات العلاقة.

وحيث إن موضوع الشفافية متعدد الأبعاد ومتشعب المداخل، يقترح البحث الحالي إجراء مزيد من الدراسات التالية:

- مؤشرات مقترحة لقياس الشفافية بالإدارات والمدارس من منظور إسلامي.
- دليل تدريبي مقترح للتطوير المهني في مجال معايير الشفافية.
- الشفافية الإدارية كمدخل للحد من الهدر التربوي وفق القيم الإسلامية.
- نموذج لتقييم الأداء الوظيفي المبني على الشفافية والعدالة.

المصادر والمراجع

القرآن الكريم.

المراجع العربية:

البخاري، محمد بن إسماعيل. (١٤٣١). صحيح البخاري، تحقيق رائد بن صبري ابن أبي علفة، دار طويق للنشر والتوزيع، الرياض، الطبعة الأولى.

النيسابوري، مسلم بن الحجاج. (١٤٣١). صحيح مسلم، تحقيق رائد بن صبري ابن أبي علفة، دار طويق للنشر والتوزيع، الرياض، الطبعة الأولى.

إسماعيل، ممدوح. (٢٠٠٦). مساءلة الادارة العامة بين النظرية والتطبيق، رؤية إسلامية، مجلة البحوث الإدارية، أكاديمية السادات للعلوم الإدارية – مركز البحوث والاستشارات والتطوير مج ٢٤, ع ١ ، ١٠٤– ١٣٩

الألفي، أشرف عبده والحارثي، عبد العزيز حامد. (٢٠١٩). الشفافية الإدارية لدى قادة المدارس الإبتدائية بمحافظة الطائف وعلاقتها بالمناخ المدرسي من وجهة نظر المعلمين، المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج، ع٦٧.

بلخير، محمد عبد الرحيم والزهراني، عبد الواحد سعود. (٢٠١٧). الشفافية الإدارية وعلاقتها بالإبداع الإداري لدى قادة المدارس في محافظة القنفدة، العلوم التربوية، ع٣، يوليو.

بني سلامه والدراغمة – محمود سامي. (٢٠١٤). معاييرالشفافية في الفقه الإسلامي وأثرها في الوقاية من الأزمات الاقتصادية ، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات الاسلامية ، مجلد٢٢ عدد (٢).

بيومي، آية جمال ومحمد، منى شعبان وفضل، محمود عبد التواب. (٢٠١٩). متطلبات تطبيق الإدارة بالشفافية بالمدارس الثانوية العامة بمحافظة الفيوم، مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة الفيوم ، ع ١٢، ج٤.

الحربي، محمد بن محمد أحمد. (٢٠١٢). درجة الالتزام بممارسة الشفافية الإدارية لدى الأقسام الأكاديمية في كلية التربية بجامعة الملك سعود، المجلة الدولية المتخصصة، مج ١، ع٦، تموز.

الحلوة، طرفه إبراهيم. (٢٠٢١). دور الاء علام في تعزيز قيم المساءلة لدى الشباب من منظور تربوي إسلامي، مجلة التربية العدد ١٩٢، مجلد ٥ كلية التربية، جامعة الأزهر القاهرة.

الختعمي، محمد بن سعد والدوعان، حامد بن محمد. (٢٠٢٠). أثر القيادة الأخلاقية على مستوى تحقيق الشفافية الإدارية، المجلة الإلكترونية الشاملة متعددة المعرفة لنشر الأبحاث العلمية والتربوية (*MECSJ*)، ع ٢١، كانون الثاني.

الخليوي، لينا بنت سليمان علي. (٢٠١٧). التخطيط المدرسي لدى القائدات التربويات وعلاقته بمستوى الشفافية الإدارية، مجلة كلية التربية، مج٣٣، ع١، جامعة أسيوط – كلية التربية، ١ – ٥٥.

سفر، منال عبدالرحمن محمد. (٢٠٢١). معوقات تطبيق الشفافية والمساءلة الإدارية لدى قائدات مؤسسات رياض الأطفال وسبل الحد منها، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، مج٢٩, ع٥، الجامعة الإسلامية بغزة – شئون البحث العلمي والدراسات العليا، ١٣٨ – ١٥٨.

سليمان، حنان البدري كمال. (٢٠٢٠). تصور مقترح لتفعيل دور الشفافية الإدارية في تحقيق العدالة التنظيمية لدى العاملين بجامعة أسوان، المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج، ع ٧٦، أغسطس.

الشدي، ندى إبراهيم. (٢٠٢١). درجة ممارسة الشفافية الإدارية في جامعة شقراء من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، مجلة التربية، كلية التربية بالقاهرة جامعة الأزهر، ع١٨٩، ج٢، يناير.

الشمري، عبد الرحمن عبيد علي. (٢٠٢٠). ممارسات الشفافية الإدارية في مدارس المرحلة المتوسطة بدولة الكويت من وجهة نظر المعلمين، مجلة العلوم التربوية – كلية التربية بالغردقة – جامعة جنوب الوادى، مج٣، ع٤.

الشهرى، شيخة فضل محمد. (٢٠٢٠). واقع الشفافية الإدارية في الإدارة العامة للتعليم بمنطقة تبوك، مجلة التربية، ع١٨٧, ج١، جامعة الأزهر – كلية التربية، ٣٤٧ – ٤٠٠

الشريف، حنين نعمان علي. (٢٠١٣). أثر المساءلة الإدارية على الأداء الوظيفي للعاملين الإداريين – رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية غزة.

العاجز، فؤاد على؛ الحلاق، دينا. (٢٠١٥). درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للشفافية الإدارية بمحافظات غزة من وجهة نظر معلميهم، مجلة البحث العلمي في التربية، جامعة عين شمس، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، ع ١٦، ج٥.

عبدالمعروف، سمية إبراهيم. (٢٠١٥). الهدي النبوي في إقرار مبدأ الشفافية، مجلة الدراسات الإسلامية والبحوث الأكاديمية, ع٥٩، جامعة القاهرة – كلية دار العلوم – قسم الشريعة الإسلامية، ١٩٣ – ٢١٦.

عزوزي، حسن بن إدريس. (٢٠٠٩). دور الإسلام في دعم أخلاقيات الإدارة، الوعي الإسلامي، س ٤٦, ع ٥٢١، وزارة الاوقاف والشؤون الإسلامية، ٧٢ – ٧٣

الغزالي، محمد أبي حامد. (١٩٩٣). إحياء علوم الدين، محمد أبي حامد الغزالي، ط٢ .

مجلس الوزراء السعودي (١٤٢٨هـ). الإستراتيجية الوطنية لحماية النزاهة ومكافحة الفساد، مجلس الوزراء السعودي.

مجلس الوزراء بالسعودية (١٣٩٠هـ)، قرار مجلس الوزراء رقم ١٠١٩ بتاريخ ٢٥-٢٦ / ٨ / ١٣٩٠ بشأن نظام ديوان المراقبة العامة. مجلس الوزراء، السعودية.

مجلس الوزراء بالسعودية (١٤٣٧هـ). قرار مجلس الوزراء رقم (٥٥٥) وتاريخ ١٤٣٧/١٢/٢٥هـ بشأن مدونة قواعد السلوك الوظيفي وأخلاقيات الوظيفة العامة. مجلس الوزراء، السعودية.

المناوي، محمد عبدالرؤوف. (١٤١٠ هـ). التوقيف على مهمات التعريف، تحقيق محمد رضوان الداية، دار الفكر، بيروت.

النهاض و صوالحي، عبدالعزيزويونس. (٢٠١٨) .مبادئ ونظريات الحوكمة من منظور الشريعة الإسلامية، مجلة الرسالة، العدد ٢،كلية الدراسات الإسلامية والعلوم الإنسانية، الجامعة العالمية الإسلامية، ماليزيا.

وكالة التخطيط والتطوير (٢٠٢٠). الخطة الاستراتيجية لوزارة التعليم، وكالة التخطيط والتطوير، وزارة التعليم بالسعودية

وزارة التعليم (١٤٣٩). الدليل الإجرائي لشراكة المدرسة مع الأسرة والمجتمع: الإصدار الأول للعام ١٤٣٨/١٤٣٩هـ. وزارة التعليم، السعودية.

وزارة التعليم (١٤٣٩هـ). دليل الإجراءات لأعمال المراجعة الداخلية: الإصدار الأول، وزارة التعليم، السعودية.

ترجمة المراجع العربية:

Ismail, Mamdouh (2006). Public Administration Accountability between Theory and Practice, an Islamic Vision, Journal of Administrative Research, Volume 24, 14.

Al-Alfy, Ashraf Abdo and Al-Harithi, Abdul Aziz Hamid (2019). Administrative Transparency among Primary School Leaders in Taif Governorate and Its Relationship to School Climate from the Teachers' Point of View, Educational Journal, College of Education, Sohag University, No. 67.

Belkhair, Muhammad Abdul Rahim and Al-Zahrani, Abdul Wahed Saud (2017). Administrative Transparency and its Relationship to Administrative Creativity among School Leaders in Al-Qunfudha Governorate, Educational Sciences, No. 3, July.

Bani Salamah and Al-Daraghmeh - Mahmoud Sami (2014). Transparency standards in Islamic jurisprudence and their impact on preventing economic crises, Journal of the Islamic University for Islamic Studies, Volume 22, Issue (2).

Bayoumi, Aya Gamal and Mohamed, Mona Shaaban and Fadl, Mahmoud Abdel Tawab (2019). Requirements for Implementing Transparency Management in Public Secondary Schools in Fayoum Governorate, Fayoum University Journal of Educational and Psychological Sciences, Faculty of Education, Fayoum University, Egypt, No. 12, Part 4.

Al-Harbi, Mohammed bin Mohammed Ahmed (2012). The degree of commitment to practicing administrative transparency among academic departments in the College of Education at King Saud University, International Specialized Journal, Volume 1, No. 6, July.

Al-Helweh, Tariqa Ibrahim (2021). The role of Alaa Allam in promoting the values of accountability among young people from an Islamic educational perspective, Education Magazine, Issue 192, Volume 5, Faculty of Education, Al-Azhar University, Cairo.

Al-Khathami, Muhammad bin Saad and Al-Dawaan, Hamid bin Muhammad (2020). The impact of ethical leadership on the level of achieving administrative transparency, The Multi-Knowledge Comprehensive Electronic Journal for Publishing Scientific and Educational Research (MECSJ), No. 21, January.

Al-Khelaiwi, Lina Bint Suleiman Ali (2017). School planning among female educational leaders and its relationship to the level of administrative transparency, Journal of the Faculty of Education, vol. 33, no. 1, Assiut University - Faculty of Education, 1-55.

Safar, Manal Abdul Rahman Muhammad (2021). Obstacles to implementing transparency and administrative accountability among leaders of kindergarten institutions and ways to reduce them, Journal of the Islamic University for Educational and Psychological Studies, Volume 29, No. 5, Islamic University of Gaza - Affairs of Scientific Research and Postgraduate Studies, 138-158.

Soliman, Hanan El Badry Kamal (2020). A proposed vision for activating the role of administrative transparency in achieving organizational justice among employees at

Aswan University, Educational Journal, Faculty of Education, Sohag University, No. 76, August.

Al-Shadi, Nada Ibrahim (2021). The degree of practicing administrative transparency at Shaqra University from the viewpoint of faculty members, Education Journal, Faculty of Education in Cairo, Al-Azhar University, No. 189, Part 2, January.

Al-Shammari, Abdul Rahman Obaid Ali (2020). Administrative transparency practices in middle school schools in the State of Kuwait from the teachers' point of view, Journal of Educational Sciences - Faculty of Education in Hurghada - South Valley University, vol. 3, no. 4.

Al-Shehri, Sheikha Fadl Muhammad (2020). The reality of administrative transparency in the General Administration of Education in the Tabuk region, Education Magazine, No. 187, Part 1, Al-Azhar University - College of Education, 347 – 400

Al-Sharif, Haneen Noman Ali (2013). The impact of administrative accountability on the job performance of administrative workers - unpublished master's thesis, Islamic University of Gaza.

Alagez, Fouad Ali; Al-Hallaq, Dina (2015). The degree to which secondary school principals practice administrative transparency in the Gaza governorates from the point of view of their teachers, Journal of Scientific Research in Education, Ain Shams University, Girls' College of Arts, Sciences and Education, No. 16, Part 5.

Abdel-Marouf, Somaya Ibrahim (2015). The Prophet's Guidance in Establishing the Principle of Transparency, Journal of Islamic Studies and Academic Research, No. 59, Cairo University - Faculty of Dar Al-Ulum - Department of Islamic Sharia, 193-216.

Azouzi, Hassan bin Idris (2009). The role of Islam in supporting management ethics, Islamic awareness, vol. 46, p. 521, Ministry of Endowments and Islamic Affairs, 72-73.

Al-Ghazali, Muhammad Abi Hamid (1993). Revival of Religious Sciences, Muhammad Abi Hamid Al-Ghazali, 2nd ed.

Saudi Council of Ministers (1428 AH). National Strategy for Protecting Integrity and Combating Corruption, Saudi Council of Ministers.

Saudi Arabia Council of Ministers (1390 AH), Council of Ministers Resolution No. 1019 dated 8/25-26/1390 regarding the General Audit Bureau system. Council of Ministers, Saudi Arabia.

Saudi Arabia Council of Ministers (1437 AH). Council of Ministers Resolution No. (555) dated 12/25/1437 AH regarding the Code of Professional Conduct and Public Service Ethics. Council of Ministers, Saudi Arabia.

المراجع الأجنبية:

Al-Nahad and Sawalhi, Abdulaziz Yunus (2018). Principles and Theories of Governance from the Perspective of Islamic Sharia, Al-Resala Magazine, Issue 2, College of Islamic Studies and Human Sciences, International Islamic University, Malaysia.

Planning and Development Agency (2020). Strategic Plan of the Ministry of Education, Planning and Development Agency, Ministry of Education, Saudi Arabia

Ministry of Education (1439). Procedural Guide for School Partnership with Family and Community: First Edition for the Year 1438/1439 AH. Ministry of Education, Saudi Arabia.

Ministry of Education (1439 AH). Procedures Manual for Internal Auditing: First Edition, Ministry of Education, Saudi Arabia.

Al Shobaki, Mazen J., Abu Naser, Samy S. & Ammar, Tarek M. (2017) The Degree of Administrative Transparency in the Palestinian Higher Educational Institutions, International Journal of Engineering and Information Systems (IJEAIS), Vol. 1 Issue 2, April.

Al-Mahayreh, Mohammad & Abedel-qader, Mohamohd A. (2015) Identifying the Impact of Administrative Transparency on the Administrative Corruption: A study on the Employees of Grand Amman Municipality, Advances in Management & Applied Economics, Vol. 5, No.2, 2015.

Bogaert, Samuel E. Bonilla; Goutali, Meriem; Saraf, Priyam; White, Juontel (2012) Transparency in Primary Schools Enhancing School - Based Management in Ghana, Report for Transparency International Workshop in Development Practice, School of International & Public Affairs of Columbia University, May.

Bozbayındır, Fatih (2016) Developing of a School Transparency Scale: A Study on Validity and Reliability, International Online Journal of Educational Sciences, Vol. 8, No. 4.

Dragos, Dacian C. (2016) "Administrative Procedure" in: Ali Farazmand (ed.), Global Encyclopedia of Public Administration, Public Policy, and Governance, Springer International Publishing, Switzerland.

Ergün, Hüsnü (2020) The effect of school transparency on attitude towards supervision. International Journal of Contemporary Educational Research, Vol. 7 No.1.

Jadara, Sanaa Maswadeh & Al-Wadi, Mahmoud (2021) The Roles of Transparency and Accountability in Reducing Administrative and Financial Corruption, Public Policy and Administration, Vol. 20, No 2.

Jaeger, Paul T. & Bertot, John Carlo (2010) "Transparency and Technological Change : Ensuring equal and Public access To Government Information ", Government Information Quarterly, Vol.27, No.4

Jaradat, Mohammed Hasan (2013) The Notion of Administrative Transparency among Academic Leaderships at Jordanian Universities, Education, Vol. 134, No. 1.

Md Morshed Alom (2018) Proactive transparency and outward accountability of frontline public bureaucracies An integrated model, International Journal of Productivity and Performance Management, Vol. 67, No. 4.

Medina, Cayetano & Rufín, Ramón (2015) Transparency policy and students' satisfaction and trust, Transforming Government: People, Process and Policy, Vol. 9 No. 3,

Murat Jashari, Islam Pepaj (2018) The Role of the Principle of Transparency and Accountability in Public Administration, ACTA UNIVERSITATIS DANUBIUS AUDA, Vol. 10, No. 1.

Serhan, Khaled (2016) Administrative Transparency in Public Secondary Schools in Jordan, European Scientific Journal, Vol.12 No.13

UNSCO (2018) 10 ways to promote transparency and accountability in education https://www.iiep.unesco.org/en/10-ways-promote-transparency-and-accountability-education-4307.

درجة توفر معايير (CCSSM) في محتوى كتب الرياضيات المطورة للحلقة الأولى من التعليم الأساسي بالجمهورية اليمنية

The Degree of Availability of the Common Core State Standards (CCSS) in the Developed Mathematics Textbooks' Content for the First Cycle of Basic Education in the Republic of Yemen

إعداد

د. أحمد محمد علي عطيفة

أستاذ مناهج وطرق التدريس المساعد

كلية التربية عبس- جامعة حجة

D. Ahmed Mohammed Ali Otifah

Assistant Professor of Curricula and Teaching Methods

Faculty of Education Abs - Hajjah University

Email: Otifah.2014@gmail.com

DOI:10.36046/2162-000-019-014

المستخلص

هدفت الدراسة إلى تعرف درجة توفر المعايير الأساسية الأمريكية المشتركة للرياضيات(CCSSM) في محتوى كتب الرياضيات المطورة للحلقة الأولى من التعليم الأساسي بالجمهورية اليمنية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من محتوى كتب الرياضيات للصفوف (١-٣) من التعليم الأساسي والتي تدرس بالعام الدراسي ٢٠٢٢/ ٢٠٢٣م في اليمن، كما استخدم الباحث أداة تحليل المحتوى والتي تم إعدادها استناداً إلى المعايير الأساسية الأمريكية المشتركة للرياضيات(CCSSM)، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة توفر المعايير الأساسية الأمريكية المشتركة للرياضيات في محتوى كتب الرياضيات المطورة للحلقة الأولى من التعليم الأساسي كانت متوسطة لكافة كتب الرياضيات المطورة بالحلقة الأولى من التعليمي الأساسي، حيث جاءت كتاب الرياضيات للصف الثالث الأساسي على أعلى درجة توفر لمعايير(CCSSM) وبنسبة(٦٨,٩٪)، يليه كتاب الرياضيات للصف الثاني وبنسبة(٦٠,٢٪)، وبالترتيب الأخير كان كتاب الرياضيات للصف الأول الأساسي وبنسبة(٥٨,٨٪)، وأوصت الدراسة بعدد من التوصيات منها: بناء معايير وطنية لتقويم محتوى كتب الرياضيات في الجمهورية اليمنية، مع الاستفادة من المعايير العالمية.

الكلمات مفتاحية: التعليم الأساسي، الجمهورية اليمنية، كتب الرياضيات، معايير (CCSSM).

Abstract

The study aimed to identify the degree of availability of the Common Core State Standards for Mathematics (CCSSM) in the content of developed mathematics textbooks for the first cycle of basic education in the Republic of Yemen. The researcher used the descriptive analytical method, and the study sample consisted of the mathematics content of grades 1-3 of basic education, taught in the academic year 2022/2023 in Yemen. The researcher also used a content analysis tool prepared based on the CCSSM. The study found that the degree of availability of the standards CCSSM in the content of developed mathematics textbooks for the first cycle of basic education was a medium for all the developed mathematics textbooks in the first cycle of basic education. The mathematics textbooks for the third grade had the highest availability of CCSSM standards (68.9%), followed by the mathematics textbooks for the second grade (60.2%), and lastly, the mathematics textbooks for the first grade (58.8%). The study recommended several recommendations, including Building national standards for evaluating the content of mathematics textbooks in the Republic of Yemen, while benefiting from international standards.

Keywords: Basic Education, Mathematics Textbooks, Republic of Yemen, Standards (CCSSM).

المقدمة

يشهد العصر الحالي تسارع كبير في تطور المعارف في كافة المجالات العلمية، والذي استوجب على كافة القطاعات بالعالم بمواكبة هذه التطورات، والاستفادة منها في التغيير والتطوير بما تتطلبه الحياة لمسايرة النمو العلمي والتقني المتسارع في كافة النواحي، ومنها التعليم باعتباره أهم مقومات البناء والتطور في شتى مجالات الحياة.

وتُعد المناهج الدراسية من الأدوات المهمة لعملية تطوير الأفراد ثقافياً واجتماعياً واقتصادياً وتقنياً، والذي يعكس تحقيق أهداف المجتمع والدولة والأمة ويحقق التطلعات المستقبلية، فتطوير المناهج الدراسية على أسس علمية ومعايير بناءة تواكب التطور العلمي والتقني، وتلبي متطلبات العصر الحديث وترسخ التفكير الإبداعي والابتكاري في أذهان الطلبة يُعد مطلباً أساسياً للوصول إلى تقدم ورقي علمي وتقني.

وتمثل مواد الرياضيات والمواد ذات الصلة من بين أهم المواد التي يدرسها الطلبة في المدرسة، بسبب مكان ودور الرياضيات في جوانب مختلفة من الحياة، فإن الفهم العميق للرياضيات يمكّن الطلبة من المشاركة في عملية التحكم في الأهداف وتطبيق المفاهيم والمبادئ الرياضية. وعلى الرغم من أهمية العمليات الحسابية والرياضية، إلا أن العديد من الطلبة يواجهون مشكلات كبيرة في تطبيق الرياضيات بشكل صحيح. لذلك، يجب على القائمين بإعداد مناهج الرياضيات بتحديثها وفقًا للتغيرات الكبيرة التي حدثت في العصر التقني (AL-Dweiry & Eliyt, 2014).

وظهرت الحاجة لوجود معايير مشتركة في عام (٢٠٠٧) لتمكين الطلبة من امتلاك المعرفة والمهارة للمنافسة عالمياً، حيث تم مناقشة إمكانية تطوير هذه المعايير من خلال منتدى السياسة الذي يعقده مجلس رؤساء التعليم بشكل سنوي بالولايات المتحدة الأمريكية، وتم ذلك بالشراكة مع جمعية الحكام الوطنية لأفضل الممارسات، حيث قاموا بتشكيل فريق كفؤ من ولايات مختلفة لرفع مستوى المعايير من خلال اعتماد معايير أساسية مشتركة وقياسها على الأصعدة الدولية (الغامدي والتميمي، ٢٠١٨).

وقد عرف المجلس القومي لمعلمي الرياضيات National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) المعايير على أنها أوصاف لما ينبغي أن يتمكن الطلبة من معرفته وأدائه

نتيجة لتعليم الرياضيات، وهي عبارات توضح الأمور وتضعها موضع الاهتمام والفائدة في الرياضيات المدرسية (NCTM,2000). ومما لا شك فيه أن لمعايير الرياضيات المدرسية أهمية بالغة، فلقد أظهرت الدول التي تعتمد على المعايير في وضع مناهجها وفي نظامها التعليمي نتائج متقدمة في الاختبارات الدولية، إضافة لجودة التعلم المقدم للطالب (زيادة وقنيبي، ٢٠٢٢).

وتم نشر المعايير الأساسية المشتركة للرياضيات The Common Core state Standards of Mathematics (CCSSM) في عام ٢٠١٠، وتتكون من مجموعة شاملة من المعايير التي تم نشرها ومراجعتها باعتبارها "النواة المشتركة" للتبني الواسع للمهارات الرياضية. حيث قامت أكثر من ٤٧ ولاية أمريكية بإجراء تغييرات كلياً أو جزئياً على التوصيات المقترحة. ولقد استثمرت السلطات الوقت والمال والموارد في تطوير هذه المعايير الجديدة، وكانت هناك حاجة إلى المزيد لتنفيذها. وتناولت معايير الرياضيات الجديدة مسألتين عميقتين في التعليم الأمريكي: جودة تعلم الرياضيات وتكافؤ الفرص في المدارس AQUOS (Akkus, 2016).

وتتضمن المعايير الأساسية المشتركة للرياضيات (CCSSM) هيكلاً من المهارات الرياضية الضرورية، بُنيت على مرجعيات ومعايير دولية ناجحة- سنغافورة، وهونج كونج، واليابان، وكوريا- تعكس المعرفة الرياضية، والمهارات الإجرائية، والفهم الحقيقي الذي ينبغي أن يحققه الطلاب(Powell, 2014).

وتمثل معايير CCSSM اتجاهًا جديدًا وطموحًا لتعليم الرياضيات الأمريكي؛ لأنه يركز على تقليل المحتوى بشكل كبير والتركيز على تعريف المعلمين والمعلمات والطلبة بمجموعة جديدة من التمثيلات والخوارزميات التي تدعم الفهم المفاهيمي للأفكار والعمليات الرياضية الأساسية (Remillard&Reink, 2017).

حيث استندت المعايير الأمريكية الأساسية المشتركة للرياضيات إلى الجهود السابقة لمعايير NCTM، وسلاسل الكفاءة الرياضية التي وافق عليها المجلس الوطني للبحوث National Research Council (NRC)، وتقارير لجنة دراسة تعلم الرياضيات، بالإضافة إلى معايير الدول الرائدة في التعليم ومعايير الولايات المختلفة. نتائج البحوث واللجان العلمية ومعايير الجامعات ومتطلبات التطوير ونتائج الدراسة الدولية الثالثة للاتجاهات في تعليم الرياضيات والعلوم

(TIMSS) Trends in International Mathematics and Science Study في سنواتها: ١٩٩٥ و ١٩٩٩ و ٢٠٠٣ و ٢٠٠٧ هي مرجعية لـ CCSSM. (Dossey, et al,2016,P16)

كما اتسمت هذه المعايير بأنها معايير مركبة؛ لاستنادها إلى عدد من المعايير، والتي أكسبها عدة سمات مثل: التركيز على الأعداد، والقياس، والهندسة، والتركيز بشكل أقل على البيانات، ويتم توفيرها من خلال منهاج متماسك يساعد في تحسين تحصيل الطلبة، وتوفير تعليمات تعزز الفهم المفاهيمي، والتفكير المنطقي، والطلاقة الإجرائية في المهارات، وتركز المعايير على التعلم ذا المعنى (CCSSM, 2019).

وتختلف معايير المحتوى وفقاً لاختلاف المرحلة التعليمية والممارسات الرياضية التي تتشابه في المراحل الثلاث التي حددتها(CCSSM)، حيث يتعلم الطلبة في المرحلة الأولى والتي حددت بما قبل الروضة حتى الصف الخامس العمليات على الأعداد والتفكير الجبري والأعداد والقياس والبيانات والهندسة، بينما يتعلم الطلبة في المرحلة الثانية والتي حددت من الصف (٦-٨) على النسب والعلاقات النسبية، والهندسة ونظام الأعداد والمقادير الجبرية والمعدلات والإحصاء والاحتمالات، وبالمرحلة الأخيرة الثانوية (٩-١٢) يتعلم الطلبة الأعداد والكميات والجبر والاقترانات والنمذجة والهندسة والإحصاء والبيانات (CCSSM, 2019).

ولما للمرحلة الأساسية من أهمية كونها البداية لعملية التنمية لمدارك الطلبة فهي تزود الطلبة كل ما من شأنه أن يحقق النمو الشامل لشخصياتهم عقلياً واجتماعياً وروحياً ووجدانياً وجسمياً، وهي الأساس لنجاح للمراحل التي تليها، وتزويد الطلبة بالأساسيات الصحيحة والخبرات والمعلومات والمهارات، وتماشياً مع الاتجاهات العالمية التي أكدت على جودة الكتاب المدرسي وأهمية المرحلة الابتدائية (Ahmad, et al, 2014).

وبناءً على ما سبق ولأهمية محتوى كتب الرياضيات في تحقيق أهداف تعليمها المتعلقة بالشكل المطلوب والذي يلبي متطلبات المعرفة العلمية اللازمة لطلبة الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، ولأهمية تضمين محتويات كتب الرياضيات بالجمهورية اليمنية لمعايير الرياضيات العالمية؛ ليكتسب طلبة الجمهورية اليمنية المعارف المفاهيمية والإجرائية الرياضية التي يكتسبها أقرانهم بالدول المتقدمة، ولما تتصف به معايير (CCSSM) من تعزيز الفهم المفاهيمي، والتفكير المنطقي،

والطلاقة الإجرائية لدى الطلبة، جاءت الضرورة لتحليل محتوى كتب الرياضيات في ضوء معايير عالمية معاصرة.

مشكلة الدراسة:

أصبحت عملية تحليل المحتوى من المهام الضرورية للتأكد من فاعلية المنهاج بصورة مستمرة؛ لأن تحقيق أهداف العملية التعليمية التعلمية يتم من خلال مراجعة المناهج وتحليلها وتقويمها، وإخضاعها بصفة مستمرة لأحدث المعايير العالمية لمواكبة التطور في مناهج الدول المتقدمة، حيث واليمن يعاني من انخفاض المستوى التعليمي للطلبة مقارنة بالدول المتقدمة، ويظهر ذلك في نتائج الامتحانات الدولية في الرياضيات والعلوم (TIMSS, 2011) التي شاركت فيها اليمن، حيث جاءت اليمن في المراتب الأخيرة وكانت من الدول العشر الأقل تحصيلاً في الرياضيات من بين الدول المشاركة، وتشير إلى أن التعليم في الرياضيات بالجمهورية اليمنية غير كافٍ وغير ملائم للطلبة، لذا كانت الحاجة إلى تعزيز تعلم الرياضيات في الجمهورية اليمنية هي الدافع الأهم في الجهود المبذولة في إصلاح التعليم، بما في ذلك مبادرة تطوير مناهج الرياضيات للحلقة الأولى، حيث أقرت اللجنة العليا للمناهج كتاب الرياضيات المطور لصف الأول من الحلقة الأولى في عام ٢٠١٣، وتم تطبيقه في عام ٢٠١٤، كما تم إقرار كتابي الرياضيات المطور للصف الثاني والثالث من الحلقة الأولى في عام ٢٠١٦، وبالرغم من عدم إمكانية تحديد معايير لتطوير المناهج، إلا أن هناك جهود من قبل المهتمين بالبحث العلمي لتطوير المناهج مقارنة بمعايير عالمية في البلدان التي تحقق أعلى إنجازات في الرياضيات على التقييمات الدولية، منها دراسة (القواس, ٢٠٢٢) التي وضعت تصور مقترح لتطوير محتوى كتب الرياضيات المرحلة الثانوية في الجمهورية اليمنية في ضوء المعايير الأساسية المشترك للرياضيات، ومن هنا جاءت فكرت الدراسة الحالية لمعرفة مدى توفر المعايير الأمريكية الأساسية المشتركة للرياضيات(CCSSM) في محتوى كتب الرياضيات المطورة للحلقة الأولى (الصفوف١-٣) من التعليم الأساسي بالجمهورية اليمنية.

أسئلة الدراسة:

تسعى الدراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما درجة توفر المعايير الأمريكية الأساسية المشتركة للرياضيات (CCSSM) في محتوى كتاب الرياضيات المطور للصف الأول الأساسي بالجمهورية اليمنية؟

٢. ما درجة توفر المعايير الأمريكية الأساسية المشتركة للرياضيات (CCSSM) في محتوى كتاب الرياضيات المطور للصف الثاني الأساسي بالجمهورية اليمنية؟

٣. ما درجة توفر المعايير الأمريكية الأساسية المشتركة للرياضيات (CCSSM) في محتوى كتاب الرياضيات المطور للصف الثالث الأساسي بالجمهورية اليمنية؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى تعرف الآتي:

١. درجة توفر المعايير الأمريكية الأساسية المشتركة للرياضيات (CCSSM) في محتوى كتاب الرياضيات المطور للصف الأول الأساسي بالجمهورية اليمنية.

٢. درجة توفر المعايير الأمريكية الأساسية المشتركة للرياضيات (CCSSM) في محتوى كتاب الرياضيات المطور للصف الثاني الأساسي بالجمهورية اليمنية.

٣. درجة توفر المعايير الأمريكية الأساسية المشتركة للرياضيات (CCSSM) في محتوى كتاب الرياضيات المطور للصف الثالث الأساسي بالجمهورية اليمنية.

أهمية الدراسة:

كمنت أهمية الدراسة في الآتي:

١. جاءت استجابة للتوصيات التي تحث على التحليل والتقويم المستمر للمناهج الدراسية من أجل تحسينها ومواكبتها للتطور المعرفي المتسارع.

٢. تساعد نتائج الدراسة بتزويد القائمين على تطوير وتحسين مناهج الرياضيات بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

٣. إفادة الخبراء ومعلمي الرياضيات في الجمهورية اليمنية لتحسين مواطن الضعف، وتعزيز مواطن القوة في مناهج الرياضيات المطورة بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

حدود الدراسة

اقتصرت الدراسة على الحدود الآتية:

١. كتب الرياضيات المطورة للحلقة الأولى من التعليم الأساسي للعام(٢٠٢٣م) بالجمهورية اليمنية.

٢. محتوى كتب الرياضيات المطورة للحلقة الأولى من التعليم الأساسي بالجمهورية اليمنية، والمعايير الأمريكية الأساسية المشتركة للرياضيات (CCSSM).

٣. إجراء الدراسة في العام الدراسي (٢٠٢٣/ ٢٠٢٤م).

مصطلحات الدراسة:

تضمنت الدراسة المصطلحات الآتية:

المعايير الأساسية الأمريكية المشتركة للرياضيات (CCSSM)

عُرفَت المعايير الأساسية الأمريكية المشتركة للرياضيات (CCSSM) كوثيقة صدرت في عام ٢٠١٠ بالتعاون مع عدد من المؤسسات المتخصصة في تعليم وتعلم الرياضيات في الولايات المتحدة، المعروفة باسم CCSSM.. (Ertl, 2014) كما عُرفت بمعايير مصممة لضمان تخرج جميع الطلاب من المدرسة بمهارات كافية، وامتلاك المعرفة اللازمة والقدرة على استخدامها في المدرسة والعمل والحياة (Akkus, 2016). ويعرفها الباحث إجرائياً بمجموعة من المواصفات المعيارية تسعى للتأكد من تنظيم وتشكيل أفكار محتوى كتب الرياضيات المطورة (الصفوف ١-٣) والتي تتضمنها المعايير الأمريكية الأساسية المشتركة للرياضيات (CCSSM)- موزعة على (٤) معايير رئيسة هي: العمليات والتفكير الجبري، الإعداد والعلميات، القياس والبيانات، والهندسة.

محتوى كتب الرياضيات المطورة:

يُعرف الباحث محتوى كتب الرياضيات المطورة إجرائياً للحلقة الأولى (الصفوف ١-٣) من التعليم الأساسي، والتي تم تطويرها في العام (٢٠١٤، وعام٢٠١٦) من قبل اللجنة العليا للمناهج

بالجمهورية اليمنية، والتي يتم تدريسها إلى العام (٢٠٢٣/ ٢٠٢٤م)، والمتمثلة في المحتوى المعرفي والتمارين والمسائل الرياضية والنشاطات التعليمية والرسومات والأشكال الهندسية والمتضمنة (٦) أجزاء، لكل صف جزأين يتم تدريسهما في فصلين دراسيين.

الإطار النظري والدراسات السابقة

أهمية تحليل المحتوى:

نظراً لأهمية الرياضيات فقد حظيت مناهج الرياضيات في معظم دول العالم بالعديد من الجهود التي تعمل على إصلاح المناهج الدراسية المقدمة للطلبة بما يتماشى مع التطورات الحديثة ومتطلبات العصر، حيث إن الرياضيات قد اختلف في تدريسها من الماضي للحاضر، فبعد أن كانت السمة الغالبة عليها هي التدريبات والمسائل، أصبح التركيز على تنمية الفهم للمنظومة الرياضية واستخدامها في الحياة وفي حل المشكلات والترابطات الرياضية، وهذا الاختلاف أدى إلى وجود معايير ومستويات أداء واضحة من المحتوى للتدريس (صالحة ودويكات، ٢٠٢٠).

ويُعد تحليل المحتوى العملية السابقة لتقويم المناهج والذي يتم من خلاله تحديد الموضوعات الواجب توفرها، بحيث يستطيع الطلبة اكتساب المهارات اللازمة للانتقال للمرحلة التعليمية التالية. وفي هذا السياق ظهرت الضرورة الملحة إلى وجود مناهج مدرسية متطورة، بحيث تكون محتوياتها المرآة العاكسة لروح العصر، وتقدر على تزويد المتعلم بالآفاق العلمية المتنوعة لتساعده على إثراء مهاراته العقلية والتدريب على التفكير بشكل سليم لينتج الجديد ويقدر على التعامل مع المشكلات الحياتية التي تصادفه (أبو الرّوس، ٢٠١٨).

ولأهمية عملية تحليل وتقويم مناهج الرياضيات، فقد حظيت على اهتمام الكثير من الدول المتقدمة، حيث نفذت فيها العديد من المشاريع العالمية لتطوير أساليب تدريسها، والتي نتج عنها العديد من المعايير الدولية مثل: دراسة التوجهات الدولية في العلوم والرياضيات(TIMSS)، ومعايير الجمعية الوطنية الأمريكية لمدرسي الرياضيات(NCTM)، وتدريس الرياضيات والعلوم والتقنية والهندسة (STEM)، إضافة إلى المعايير الأساسية المشتركة للرياضيات(CCSSM)، والتي تُعد من المعايير الحديثة والمعاصر التي تناولت معايير كتاب الرياضيات المدرسي.

وقد كشفت على الدراسات ذات العلاقة بمعايير الرياضيات ومدى توفرها في الكتب، وكذلك تحليل وتقويم مناهج الرياضيات، عن وجود فجوة بين كتب الرياضيات المدرسية الفعلية وما تدعو إليه المعايير، وتشدد على اختزال هذه الفجوة بإجراء تغيير جذري على هذه الكتب بما يتفق مع هذه المعايير، إضافة إلى أن العديد منها توصي بإجراء المزيد من الدراسات والبحث حول محتوى كتب الرياضيات وتحليلها في ضوء المعايير العالمية (ياسين، ٢٠٢١).

المعايير الأساسية المشتركة الأمريكية للرياضيات (CCSSM):

جاءت المعاير الأساسية المشتركة الأمريكية للرياضيات استمرار للجهود السابقة لمعايير الرياضيات المتمثلة في معايير المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات (NCTM)، ومبادئ البراعة الرياضية المعتمدة من المجلس الوطني للبحوث National Research Council (NRC)، ونتائج الدراسة الدولية لتوجهات تعليم الرياضيات والعلوم (TIMSS)؛ لتصف مجموعة من الممارسات التي يجب التركيز عليها في تعليم الرياضيات، مثل استكشاف المفهوم والتحقيق فيه باستخدام كائنات ملموسة، أو نماذج مرئية أو رسومات أو تمثيلات لبناء المفاهيم الرياضية.

كما تركز المعايير الأساسية المشتركة للرياضيات CCSSM على معايير الممارسة، وتصف معايير الممارسات الرياضية مجموعة متنوعة من الخبرات التي يجب على اختصاصي الرياضيات على جميع المستويات السعي إلى تطويرها في طلابهم، وتعتمد هذه الممارسات على "العمليات والكفاءات" ذات أهمية في تعليم الرياضيات (زيادة وقنيبي، ٢٠٢٢).

وتقويم المعايير الأساسية المشتركة للرياضيات CCSSM على ثمانية مبادئ (CCSSM,2013) وهي:

فهم المسائل والاجتهاد في حلها، والتفكير التجريدي والكمي، وبناء الحجج القابلة للتطبيق ونقد المنطق عند الآخرين، والنمذجة في الرياضيات، واستخدام أدوات مناسبة بطريقة استراتيجية، والاهتمام بالدقة، والبحث عن التراكيب والاستفادة منها.

وفيما يختص بالممارسات التي يجب أن يركز عليها التدريس في الصفوف (١-٣)، فهناك أربع ممارسات رئيسة لكل صف، ففي الصف الأول يجب أن يركز وقت التدريس على أربع مجالات هي: تطوير فهم الجمع والطرح استراتيجيات الجمع والطرح في غضون (٢٠)، وتطوير فهم

علاقات الإعداد الصحيحة والقيمة المكانية بما في ذلك التجميع في عشرات وآحاد، وتطوير فهم القياس الخطي وقياس الأطوال كوحدات طول متكررة، إضافة إلى التفكير في سمات الأشكال الهندسية وتكوينها وتفكيكها. أما في الصف الثاني يجب أن يركز وقت التدريس على أربع مجالات هي: توسيع فهم وتدوين الأساس العشري، وبناء الطلاقة مع الجمع والطرح في حدود ١٠٠، واستخدام وحدات القياس القياسية، إضافة إلى وصف وتحليل الأشكال. وفي الصف الثالث يجب أن يركز وقت التدريس على أربع مجالات: تطوير فهم الضرب والقسمة واستراتيجيات الضرب والقسمة ضمن (١٠٠)، وتطوير فهم الكسور وخاصة كسور الوحدة "الكسور ذات البسط (١)"، وتطوير فهم بنية المساحات والمستطيلات وربطها بالضرب والجمع، ووصف وتحليل الأشكال ثنائية الأبعاد (CCSSM, 2019).

تطرقت عدد من الدراسات والبحوث إلى تقويم كتب الرياضيات بالمراحل الدراسية المختلفة في ضوء المعايير الأمريكية الأساسية المشتركة للرياضيات (CCSSM)، بهدف تحديد جوانب القوة والضعف فيها والعمل على تطويرها.

فقد هدفت دراسة جوليا وسارة (Julia& Sarah, 2018) إلى تعرف على أثر توظيف المعايير الدولية الأساسية المشتركة للرياضيات (CCSSM) على تحصيل وتفكير الطلبة في الرياضيات بالولايات المتحدة الأمريكية، وكذلك قياس مدى ممارسة معلمي الرياضيات للمعايير، وقد استخدمت الدراسة المنهج التجريبي، وتمثلت أدوات الدراسة باختبار للتحصيل وآخر للتفكير، وتكونت عينة الدراسة من طلبة الصفوف من (٦-١٢)، وكان من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن المعايير (CCSSM) تتماشى مع الأهداف المعاصرة لتعلم الرياضيات، وأن هناك تحسن في المستوى التحصيل والتفكير لدى الكلبة التي أدى توظيفها إلى ردم الهوة بين التعلم السابق واللاحق، وأن هذه المعايير أدت إلى تطور المعلمين مهنياً وتحسن الممارسة العملية لتدريس الرياضيات.

وأجرى الغامدي والتميمي (٢٠١٨)دراسة هدفت إلى تقويم محتوى كتب الرياضيات المدرسية للصفوف الدنيا(١-٣) بالمملكة العربية السعودية، في ضوء المعايير الأمريكية الأساسية المشتركة للرياضيات CCSSM، اعتمد البحث المنهج الوصفي التحليلي، من خلال تحليل المحتوى، لعينة تمثلت في محتوى كتب الرياضيات المدرسية المقررة للصفوف الدنيا في المرحلة الابتدائية،

المعتمدة للعام الدراسي ٢٠١٦/٢٠٢٧، وتضمنت الأداة معايير محتوى الرياضيات للصفوف K-3 بالمعايير CCSSM ، وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى تركيز مجتوى كتب العينة متوسط وبنسبة (٥٢٪).

وأجرى الأعرج(٢٠٢٠) دراسة هدفت إلى مقارنة محتوى كتب الرياضيات الفلسطينية والليبية للصفين الأول والرابع من المرحلة الأساسية الدنيا في ضوء معايير CCSSM، واعتمدت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت أداة الدراسة من قائمة التحليل التي تم بناءها بناءً على معايير CCSSM، وتكونت العينة من كتب الرياضيات للصفين الأول والرابع بفلسطين والتي عددها (٢) لكل صف، وكتب الرياضيات للصف الأول والرابع بليبيا والتي عددها (٦، ٤) على التوالي، وتوصلت الدراسة إلى أن المعايير الأساسية المشتركة في محتوى الكتابين بنسب متفاوتة مع تفوق الكتاب الليبي على الكتاب الفلسطيني في بعض المجالات.

كما أجرى الديب(٢٠٢١) دراسة هدفت إلى تحديد درجة توفر المعايير الأمريكية الأساسية المشتركة(CCSSM) في كتب الرياضيات المطورة للمرحلة الأساسية العليا بفلسطين، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي, وتمثلت أداتا الدراسة بقائمة المعايير الأمريكية المشتركة للرياضيات(CCSSM) وبطاقة تحليل المحتوى، وتكونت عينة الدراسة من جميع كتب الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا(٥-١٠)، والبالغ عددها(١٢) كتاب بجزأيها الأول والثاني، والمعتمدة في العام الدراسي٢٠١٧/ ٢٠١٨م. وتوصلت الدراسة إلى أن توفر المعايير الأمريكية الأساسية المشتركة للرياضيات (CCSSM) في الصفوف الستة ككل للمرحلة الأساسية العليا بدرجة مرتفعة وبنسبة(٧٩,٠٤٪).

وأجرى صلاح(٢٠٢١) دراسة هدفت إلى تعرف توفر المعايير الأمريكية المشتركة للرياضيات(CCSSM) في كتاب الرياضيات للصف الثالث الأساسي، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وتكون مجتمع الدراسة وعينته من كتاب الرياضيات للصف الثالث الأساسي بجزأيه الأول والثاني والمطبق في العام الدراسي(٢٠٢٠/٢٠٢١م)، ولتحقيق أهداف الدراسة اعتمدت الدراسة المعايير الأمريكية الأساسية المشتركة للرياضيات كأداة لتحليل الكتب، وأظهرت الدراسة توفر المعايير الأمريكية الأساسية المشتركة للرياضيات في العمليات والتفكير الجبري

بنسبة(٣٤,٢٪)، والأعداد والعمليات– العد العشري بنسبة(٣١,٦٪)، والهندسة بنسبة(١٦٪)، والقياس والبيانات بنسبة(١١,٢٪)، والأعداد والعمليات– الكسور بنسبة(٧٪).

كما أجرى زيادة وقنيبي(٢٠٢٢) دراسة هدفت إلى تحليل محتوى كتب الرياضيات الفلسطينية للمرحلة الثانوية في ضوء المعايير الأساسية الأمريكية المشتركة(CCSSM)، اعتمدت الباحثتان المنهج الوصفي التحليلي، كما استخدمتا أداة تحليل المحتوى وفقاً للمعايير الأمريكية المشتركة، وتكونت عينة الدراسة من محتوى كتب الرياضيات للمرحلة الثانوية(الثاني الثانوي والثالث الثانوي) للعام ٢٠١٩/٢٠٢٠م في فلسطين، وتوصلت الدراسة إلى أن تضمين كتب الرياضيات المرحلة الثانوية للمعايير الأمريكية المشتركة بنسب قليلة, كما أنها تفتقر لعدد من المعايير.

وأجرى الصعيدي(٢٠٢٢) دراسة هدفت إلى تقويم محتوى كتب الرياضيات المرحلة الإعدادية للطلاب الوافدين بمعاهد البعوث الإسلامية في ضوء المعايير المحورية المشتركة للرياضيات المدرسية(CCSSM)، باستخدام المنهج الوصفي من خلال تحليل المحتوى، تمثل مجتمع الدراسة في جميع كتب الرياضيات للمرحلة الإعدادية للطلاب الوافدين بمعاهد البعوث الإسلامية، بينما تكونت عينة الدراسة من كتابي الصفين الأول والثاني الإعدادي للطلاب الوافدين بمعاهد البعوث الإسلامية طبعة ٢٠٢٠/٢٠٢١م. واقتصرت الدراسة على بُعدي التركيز: "تضمين موضوعات معايير المحتوى بمعايير CCSSM بوضوح"، والتماسك: "التزام كتب العينة بتنظيم معايير المحتوى بمعاييرCCSSM". توصلت الدراسة إلى أن متوسطي تركيز محتوى كتابي الرياضيات للصفين الأول والثاني الإعدادي بلغتا (٠,٥٤ من ٢)، (٠,٩٠ من ٢) على الترتيب: أي بمستوى ضعيف ومتوسط، كما بلغت النسبة المئوية للتماسك لكتابي الرياضيات المدرسية للصفين الأول والثاني الإعدادي(٤٢,٣١٪), (٦٨,٩٧٪) أي بمستوى منخفض وعالي على الترتيب.

وأجرى القاسم (٢٠٢٢) دراسة هدفت إلى تحديد مدى توفر معايير المحتوى التي وضعتها الدولة الأمريكية الأساسية المشتركة للرياضيات (CCSSM) في مجالات المحتوى الخمسة في محتوى كتاب الرياضيات للصف الثامن الأساسي، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، حيث أعدت الباحثة بطاقة تحليل محتوى بناءً على معايير (CCSSM) الخاصة بالصف الثامن الأساسي، وتم تحليل كتاب الرياضيات الصف الثامن الأساسي المطبق في العام ٢٠٢١/٢٠٢٢ بواقع كتابين.

وأظهرت نتائج الدراسة توفر معايير (CCSSM) في مجالات المحتوى الثلاثة وهي: الأعداد والجبر، والهندسة والقياس، ولم تتوفر في مجالي الاقترانات، والإحصاء والاحتمالات.

وأجرى القواس(٢٠٢٢) دراسة هدفت إلى الكشف عن مدى تضمين محتوى كتب الرياضيات للمرحلة الثانوية في الجمهورية اليمنية المعايير الأمريكية الأساسية المشتركة للرياضيات CCSSM، وتقديم تصور مقترح في ضوئها، اعتمد البحث المنهج الوصفي التحليلي، من خلال تحليل محتوى كتب الرياضيات للصفوف الثلاثة للمرحلة الثانوية(الأول الثانوية، الثاني الثانوي، الثالث الثاوي) البالغ عددهم(٥) كتب، تم تحليلها وفقاً لبطاقة تحليل المحتوى التي تم بناءها على ضوء المعايير CCSSM، وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى توفر مؤشرات المعايير الأمريكية الأساسية المشتركة للرياضيات للصف الأول الثانوي بنسبة(١٣٪)، وللصف الثاني الثانوي بنسبة(٢١٪)، والصف الثالث الثانوي بنسبة (١٠٪)، وتم تقديم تصور مقترح لتطوير محتوى الرياضيات للمرحلة الثانوية في ضوء معايير CCSSM.

وهدفت دراسة الشهراني والشهراني (٢٠٢٣) إلى تعرف درجة توفر المعايير الأساسية المشتركة للرياضيات بمحتوى مقررات المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية، وتكون مجتمع الدراسة وعينته من كتب الرياضيات في نظام المقررات (الأول- السادس)، واستخدما الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وأظهرت نتائج الدراسة أن تكرارات المعايير والنسب المئوية لمحاور مجال الجبر متوفرة وبدرجة عالية جداً وبنسبة ٩٦,١٪، كما أظهرت أن تكرارات المعايير والنسب المئوية لمحاور مجال الدوال متوفرة وبدرجة عالية وبنسبة ٦٧,٦٪.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية من حيث الهدف والمرحلة الدراسية مع دراسة الغامدي والتميمي(٢٠١٨)، والتي هدفت إلى تقويم محتوى كتب الرياضيات المدرسية للصفوف الدنيا(١-٣)، ومع دراسة صلاح(٢٠٢١)، والتي هدفت إلى تحليل نحتوى كتاب الرياضيات الصف الثالث الأساسي في ضوء معايير(CCSSM)، بينما اختلفت هذه الدراسة مع جوليا وسارة(Julia& Sarah, 2018)، ومع دراسة الأعرج (٢٠٢٠)، ومع دراسة الديب(٢٠٢١)، ومع دراسة صلاح(٢٠٢١)، ومع دراسة زيادة وقنيي(٢٠٢٢)، ومع دراسة الصعيدي(٢٠٢٢)، ومع دراسة القاسم(٢٠٢٢)، ومع دراسة القواس(٢٠٢٢)، ودراسة الشهراني والشهراني(٢٠٢٣) من حيث التطبيق على صفوف دراسية مختلفة. كما اتفقت الدراسة الحالية من حيث المنهج مع الدراسات

السابقة باعتمادها المنهج الوصفي التحليلي، وكذلك اعتمادها كتب الرياضيات كعينة للدراسة، عدا دراسة جوليا وسارة (Julia& Sarah, 2018) التي اعتمدت المنهج التجريبي، واختيار عينتها طلبة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة:

استخدم المنهج الوصفي التحليلي باتباع أسلوب تحليل المحتوى، حيث تم تحليل محتوى كتب الرياضيات المطورة للحلقة الأولى من التعليم الأساسي بجزأيه الأول والثاني في ضوء المعايير الأساسية الأمريكية المشتركة للرياضيات (CCSSM) لمعرفة درجة توفر المعايير في محتوى الكتب.

مجتمع الدراسة وعينته:

تمثلت عينة الدراسة في جميع مفردات مجتمع الدراسة، والمتمثل في كتب الرياضيات المقررة على طلبة الحلقة الأولى من التعليم الأساسي باليمن بجزأيه، وبواقع (٣١) وحدة دراسية، والبالغ عددها (٦) كتب والمعتمدة بوزارة التربية والتعليم اليمن في العام الدراسي (٢٠٢٢/٢٠٢٣م).

وصف أداة تحليل المحتوى:

أ. هدف التحليل:

تحديد درجة توفر محتوى كتب الرياضيات للحلقة الأولى من التعليم الأساسي الصفوف (الأول، الثاني، الثالث) بجزأيه للمعايير الأساسية المشتركة CCSSM.

ب. عينة التحليل:

تمثلت عينة التحليل في جميع موضوعات محتوى كتب الرياضيات الحلقة الأولى، والتي تدرس في العام الدراسي (٢٠٢٢/ ٢٠٢٣) بالفصلين الدراسيين الأول والثاني، والبالغ عددها (٦) كتب.

ت. فئات ووحدات التحليل: تتمثل فئات التحليل في المعايير الأساسية الأمريكية المشتركة CCSSM والتي تمثلت في معايير المجالات: العمليات والتفكير الجبري، العدد والعمليات في

الأساس عشرة، القياس والبيانات، الهندسة، والعدد والعمليات– الكسور. واعتمد الباحث الفقرة كوحدة لتحليل محتويات الكتب لملاءمتها لموضوع الدراسة، والجدول (١) يوضح ذلك.

جدول (١): تحليل كتاب الرياضيات المطور الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

الصف	الجزء الأول			الجزء الثاني		
	الوحدة	عدد الدروس (المواضيع)	المؤشرات	الوحدة	عدد الدروس (المواضيع)	المؤشرات
كتاب الصف الأول	الأولى: التصنيف والأنماط	١٠	٧٧	السادسة: الأعداد حتى ٢٠.	١١	٦٦
	الثانية: الإعداد (٠–١٠)	١٣	٨٢	السابعة: الجمع والكرخ ضمن(٢٠).	١٤	٧٤
	الثالثة: الجمع ضمن العدد (١٠).	١٢	٦٣	الثامنة: الأعداد ضمن(١٠٠).	١١	٥٣
	الرابعة: الطرح ضمن العدد (١٠).	١١	٥٢	التاسعة: الجمع والطرح ضمن (١٠٠).	١١	٥٢
	الخامسة: الأشكال الهندسية والكسور.	١١	٤٣	العاشرة: القياس.	١١	٥٩
	الإجمالي	٥٧	٣١٧	الإجمالي	٥٨	٣٠٤
كتاب الصف الثاني	الأولى: خصائص الأشياء ضمن (١٠٠)	١٣	٦٣	السادسة: الأعداد ضمن(١٠٠٠)	١٠	٤٤
	الثانية: الجمع ضمن (١٠٠٠)	١٣	٥٥	السابعة: الجمع ضمن (١٠٠٠)	٩	٣٢
	الثالثة: الطرح ضمن (١٠٠٠)	١٢	٥٠	الثامنة: الطرح ضمن (١٠٠٠)	١١	٤٥
	الرابعة: الهندسة	١٥	٧٤	التاسعة: الضرب والقسمة	١٧	٧٢
	الخامسة: الكسور	١٠	٣٢	العاشرة: القياس	١٣	٦٢

الصف	الجزء الأول			الجزء الثاني		
	الوحدة	عدد الدروس (المواضيع)	المؤشرات	الوحدة	عدد الدروس (المواضيع)	المؤشرات
				الحادي عشر: الإحصاء	١٠	٣٧
	الإجمالي	٦٣	٢٧٤	الإجمالي	٧٠	٢٩٢
كتاب الصف الثالث	الأولى: الإعداد ضمن (١٠,٠٠٠)	١١	٨٩	السادسة: حقائق القسمة	١١	٦٠
	الثانية: الجمع ضمن (١٠,٠٠٠)	١٠	٥٩	السابعة: الضرب والقسمة	١١	٩٧
	الثالثة: الطرح ضمن (١٠,٠٠٠)	١٠	٦٩	الثامنة: القياس	١٢	٧١
	الرابعة: الهندسة	١٣	٧١	التاسعة: الكسور	١١	٧٤
	الخامسة: حقائق الضرب	١١	٦٤	العاشرة: الإحصاء والاحتمال	١٠	٦٠
	الإجمالي	٥٥	٣٥٢	الإجمالي	٥٥	٣٦٢

ثبات التحليل:

لتأكد من ثبات التحليل، قام الباحث بإجراء تحليل الجزء الأول لكتب الصفوف الأولى للحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي، وإعادة التحليل بفارق زمني مقداره شهر بين التحليل الأول والتحليل الثاني، ومن ثم تم حساب الثبات بين التطبيقين وفقاً لمعادلة هولستي:

$$CR = \frac{2N}{M1 + M2}$$

حيث: CR يمثل معمل الثبات، N: عدد الفقرات التي تم الاتفاق عليها بين التحليلين

M1: عدد فقرات التحليل الأول، M2: عدد فقرات التحليل الثاني، وكان معامل الثبات كما يوضحها الجدول (٢):

جدول (٢): معامل الثبات لتحليل الجزء الأول لمحتوى كتب الرياضيات المطورة للحقلة الأولى.

الصف	التحليل الأول(M1)	التحليل الثاني (M2)	عدد الفقرات المتفق عليها	معامل الثبات
الأول	٣٢٣	٣١٧	٣١٧	٠,٩٩
الثاني	٢٦٢	٢٧٤	٢٦٢	٠,٩٨
الثالث	٣٣٨	٣٥٢	٣٣٨	٠,٩٨
الإجمالي	٩٢٣	٩٤٣	٩١٧	٠,٩٨

تبين من الجدول (٢) أن معامل الثبات لتحليل محتوى كتب الرياضيات الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي الجزء الأول بلغت (٠,٩٨)، وهي قيمة عالية.

المعايير الأمريكية الأساسية المشتركة للرياضيات لصفوف (١-٣)

اطلع الباحث على قائمة المعايير الأمريكية الأساسية المشتركة للرياضيات(CCSSM) من خلال الموقع الرسمي للمعايير الأمريكية الأساسية المشتركة على شبكة الإنترنت، وكما تم الحصول على كتاب(common core standards for mathematics)، كما تم الاطلاع على الدراسات التي تناولت معايير(CCSSM) مثل دراسة صلاح(٢٠٢١) ودراسة الأعرج (٢٠٢٠) ودراسة الغامدي والتميمي(٢٠١٨) وتم الاستفادة منها في إعداد قائمة المعايير وخاصة ما ترجم منها، كما تم ترجمة المعايير والمؤشرات التي لم تتعرض لها تلك الدراسات، ثم عرضها على عدد من المحكمين والمختصين في الترجمة ومناهج الرياضيات وطرائق تدريسها؛ من أجل التأكد من الصياغة والترجمة، وتوصل الباحث على قائمة المعايير كما هي مبينة بالجدول(٣):

جدول (٣): عدد المعايير الأمريكية الأساسية المشتركة للرياضيات المتضمنة للصفوف (١-٣).

المعايير	كتاب الصفوف			الإجمالي
	الأول	الثاني	الثالث	
المعايير الرئيسة	٤	٤	٥	١٣

المعايير	كتاب الصفوف			الإجمالي
	الأول	الثاني	الثالث	
المعايير الفرعية	١٢	١٠	١١	٣٣
المؤشرات	٥٠	٤٠	٣٥	١٢٥

حساب نتائج عملية التحليل: للحكم على مدى تحقق المعايير اعتمد الباحث على سلم التقدير الثلاثي وهو التوفر بدرجة (مرتفعة، متوسطة، منخفضة)، حيث تم تقسيم عدد الفقرات المتضمنة مؤشرات (CCSSM) على العدد الكلي لفقرات الكتاب، وتم تحديد معيار الحكم على توفر المعايير الأمريكية الأساسية المشتركة للرياضيات وفقاً للجدول (٤):

جدول (٤): معايير الحكم على درجة توفر المعايير الأمريكية الأساسية في محتوى كتب الرياضيات المطورة.

المدى النسبي	درجة التوفر
أقل من ٥٠٪	منخفضة
٥٠٪ – أقل من ٧٠٪	متوسطة
٧٠٪– ١٠٠٪	مرتفعة

نتائج الدراسة ومناقشتها:

الإجابة عن السؤال الأول: ما درجة توفر المعايير الأمريكية الأساسية المشتركة للرياضيات (CCSSM) في محتوى كتاب الرياضيات المطور للصف الأول الأساسي بالجمهورية اليمنية؟

للإجابة عن السؤال، تم حساب التكرارات للفقرات التي تتضمن مؤشرات معايير (CCSSM) والنسب المئوية لكل معيار من معايير (CCSSM) في الصف الأول الأساسي، وكانت النتائج كما هي مبينة بالجدول (٥):

جدول (٥): درجة توفر معايير (CCSSM) في محتوى كتابي الرياضيات للصف الأول من الحلقة الأولى.

م/الرئيسة	م/ الفرعية	عدد فقرات الكتابين	تكرار الفقرات التي تضمنت مؤشرات(CCSSM)	النسبة*	الترتيب
العمليات والتفكير الجبري	تمثيل وحل المسائل التي تتضمن عمليات الجمع والطرح.	٦٢١	٥٠	٨,١٪	٢
	فهم وتطبيق خصائص العمليات والعلاقة بين الجمع والطرح.	٦٢١	١٦	٢,٦٪	
	استخدام الجمع والطرح ضمن العدد ٢٠.	٦٢١	٢٩	٤,٧٪	
	استخدام معادلات الجمع والطرح.	٦٢١	٣٣	٥,٣٪	
الإجمالي		٦٢١	١٢٨	٢٠,٧٪	
الأعداد والعمليات: العد العشري	توسيع السلسلة العددية.	٦٢١	٣٢	٥,٢٪	١
	فهم القيمة المنزلية.	٦٢١	٧٤	١١,٩٪	
	استخدام فهم القيمة المنزلية وخصائص العمليات للجمع والطرح.	٦٢١	٦٥	١٠,٥٪	
الإجمالي		٦٢١	١٧١	٢٧,٦٪	
القياس والبيانات	قياس الأطوال بشكل غير مباشر بتكرار وحدات القياس.	٦٢١	١٣	٢,١٪	٣
	ممارسة وكتابة عناصر الوقت.	٦٢١	٠	٠,٠٪	
	تمثيل وتفسير البيانات.	٦٢١	١٧	٢,٧٪	
	العمل بالمال.	٦٢١	١٦	٢,٦٪	
الإجمالي		٦٢١	٤٦	٧,٤٪	
الهندسة	فهم الأشكال وخصائصها.	٦٢١	١٩	٣,١٪	٤

م/الرئيسة	م/ الفرعية	عدد فقرات الكتابين	تكرار الفقرات التي تضمنت مؤشرات(CCSSM)	النسبة*	الترتيب
الإجمالي العام للكتابين		٦٢١	٣٦٤	٥٨,٨٪	

*تم احتساب النسبة المئوية لتوافر معايير (CCSSM) من خلال قسمة تكرار الفقرات التي تضمنت مؤشرات (CCSSM) على العدد الكلي لفقرات كتابي صف الأول من الحلقة الأولى.

تبين من الجدول (٥) أن أكثر المعايير الرئيسة في محتوى كتاب الرياضيات المطور الصف الأول من الحلقة الأولى من التعليم الأساسي تضمنت معايير(CCSSM) هو المعيار " الأعداد والعمليات: العد العشري" حيث تضمن ما نسبته(٢٧,٦٪)، وكان أفضل المعايير فرعية له والمتضمنة لمعايير(CCSSM) هو المعيار " فهم القيمة المنزلية"، حيث تضمن ما نسبته(١١,٩٪)، يليه المعيار " استخدام فهم القيمة المنزلية وخصائص العمليات للجمع والطرح"، حيث تضمن ما نسبته(١٠,٥٪)، أما بالترتيب الأخير فكان المعيار " توسيع السلسلة العددية"، حيث تضمن ما نسبته(٥,٢٪) من معايير(CCSSM)، وتشير النتيجة إلى هناك قصور في تضمين كتاب الرياضيات في توسيع السلسلة العديدة والمتمثل في قراءة الرموز العددية التي تمثل عدداً من الكائنات مع رمز عددي مكتوب ضمن ١٢٠، وكذلك كتابة الرموز العددية التي تمثل عدداً من الكائنات ضمن العدد ١٢٠، حيث اقتصرت مواضيع الكتاب للعد ضمن ٢٠.

كما بينت نتائج الدراسة حصول المعيار الرئيس " العمليات والتفكير الجبري" على الترتيب الثاني من المعايير الرئيسة التي تضمنت معايير(CCSSM)، حيث حصل على نسبة توافر(٢٠,٧٪) من معايير(CCSSM)، وكان أفضل المعايير الفرعية المتضمنة لمعايير (CCSSM) هو معيار " تمثيل وحل المسائل التي تتضمن عمليات الجمع والطرح"، حيث تضمن (٨,١٪)، يليه معيار "استخدام معادلات الجمع والطرح"، حيث تضمن (٥,٣٪)، ثم المعيار " استخدام الجمع والطرح ضمن العدد ٢٠" حيث تضمن (٤,٧٪)، ثم المعيار " فهم وتطبيق خصائص العمليات والعلاقة بين الجمع والطرح"، حيث تضمن (٢,٦٪) من معايير(CCSSM).

وأظهرت نتائج الدراسة حصول المعيار الرئيس "القياس والبيانات" على الترتيب الثالث من المعايير الرئيسة لـ (CCSSM) حيث تضمنت نسبة(٧,٤٪) من معايير(CCSSM)، وكان أفضل

المعايير الفرعية له والمتضمنة لمعايير (CCSSM) هو معيار " تمثيل وتفسير البيانات "، حيث تضمن (٢,٧٪) ، يليه معيار " العمل بالمال"، حيث تضمن (٢,٦٪)، ثم المعيار " قياس الأطوال بشكل غير مباشر بتكرار وحدات القياس"، حيث تضمن (٢,١٪) ، أما المعيار " ممارسة وكتابة عناصر الوقت " فتبين أنه غير متضمن بكتاب الرياضيات المطور للصف الأول من الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

أما المعيار الرئيس "الهندسة" والمتمثل في "فهم الأشكال وخصائصها" فقد تضمن (٣,١٪) من معايير (CCSSM)، وتبين للباحث من خلال التحليل أن القصور يكمن في غياب التدريبات والأنشطة المتعلقة بالمؤشر "رسم أشكال ثنائية الأبعاد (مستطيلات، مربعات، شبه منحرف، مثلثات، أنصاف دوائر، وربع دائرة)، إضافة إلى رسم الأشكال ثلاثية الأبعاد مثل: مناشير مستطيلة قائمة، مخاريط دائرية قائمة، وأسطوانات دائرية قائمة".

وإجمالاً بينت نتائج الدراسة أن (٣٦٤) مؤشراً من ضمن (٦٢١) مؤشراً في محتوى كتاب الرياضيات المطور للصف الأول تضمن معايير (CCSSM) وبنسبة (٥٨,٨٪) من المعايير الأساسية المشتركة للرضيات وهو يمثل توفر بدرجة متوسطة.

الإجابة عن السؤال الثاني: ما درجة توفر المعايير الأمريكية الأساسية المشتركة للرياضيات (CCSSM) في محتوى كتاب الرياضيات المطور للصف الثاني الأساسي بالجمهورية اليمنية؟

جدول (٦): درجة توفر معايير (CCSSM) في محتوى كتابي الرياضيات للصف الثاني من الحلقة الأولى.

م/الرئيسة	م/ الفرعية	عدد فقرات الكتابين	تكرار الفقرات التي تضمنت مؤشرات(CCSSM)	النسبة*	الترتيب
العمليات والتفكير الجبري	تمثيل وحل المسائل التي تتضمن عمليات الجمع والطرح.	٥٦٦	٨٨	١٥,٥٪	١
	الجمع والطرح ضمن ٢٠.	٥٦٦	١٥	٢,٧٪	
	العمل مع مجموعات متساوية من الرسومات على أسس الضرب.	٥٦٦	٩	١,٦٪	

م/الرئيسة	م/ الفرعية	عدد فقرات الكتابين	تكرار الفقرات التي تضمنت مؤشرات(CCSSM)	النسبة*	الترتيب
الإجمالي		٥٦٦	١١٢	٪١٩,٨	
الأساس العشرة والعمليات في الأعداد	فهم القيمة المنزلية.	٥٦٦	٣٩	٪٦,٩	٢
	استخدام فهم القيمة المنزلية وخصائص العمليات للجمع والطرح.	٥٦٦	٦١	٪١٠,٨	
الإجمالي		٥٦٦	١٠٠	٪١٧,٧	
القياس والبيانات	قياس وتقدير الأطوال بالوحدات القياسية.	٥٦٦	١١	٪١,٩	٣
	ربط الجمع والطرح بالطول.	٥٦٦	٠	٪٠,٠	
	تمثيل وتفسير البيانات.	٥٦٦	٢٤	٪٤,٢	
	العمل بالوقت والمال.	٥٦٦	٣٨	٪٦,٧	
الإجمالي		٥٦٦	٧٣	٪١٢,٨	
الهندسة	فهم الأشكال وخصائصها.	٥٦٦	٥٦	٪٩,٩	٤
الإجمالي العام للكتابين		٥٦٦	٣٤١	٪٦٠,٢	

*تم احتساب النسبة المئوية لتوافر معايير (CCSSM) من خلال قسمة تكرار الفقرات التي تضمنت مؤشرات (CCSSM) على العدد الكلي لفقرات كتابي صف الثاني من الحلقة الأولى.

تبين من الجدول (٦) أن أكثر المعايير الرئيسة في محتوى كتاب الرياضيات المطور الصف الثاني من الحلقة الأولى تضمنت معايير(CCSSM) هي "العمليات والتفكير الجبري" حيث تضمنت (١٩,٨٪) من معايير(CCSSM)، وكان أفضل المعايير فرعية متضمنة لمعايير(CCSSM) هو المعيار "تمثيل وحل المسائل التي تتضمن عمليات الجمع والطرح"، حيث تضمن ما نسبته(١٥,٥٪)، يليه المعيار "الجمع والطرح ضمن ٢٠"، حيث تضمن ما نسبته(٢,٧٪)، أما بالترتيب الأخير فكان المعيار "عمل مجموعات متساوية من الكائنات على أساس الضرب"، حيث تضمن ما نسبته(١,٦٪) من معايير(CCSSM)، وتشير النتيجة إلى أن كتاب الرياضيات

الصف الثاني من الحلقة الأولى من التعليم الأساسي يقتصر إلى الكثير من الأنشطة والتمارين والأمثلة والتدريبات المتعلقة بمعيار العمليات والتفكير الجبري، منها ما يتعلق باستخدام خاصية التجميع ضمن العدد ١٠٠ لحل المسائل المكونة من خطوة واجدة أو خطوتين، وإضافة إلى مقارنة الأعداد ضمن العدد ١٠٠.

كما بينت نتائج الدراسة حصول المعيار الرئيس "الأعداد والعمليات في الأساس عشرة" على الترتيب الثاني من المعايير الرئيسة التي تضمنت معايير(CCSSM)، حيث حصلت على نسبة توافر(١٧,٧٪) من معايير(CCSSM)، وكان أفضل المعايير الفرعية المتضمنة لمعايير (CCSSM) هو معيار " استخدام فهم القيمة المنزلية وخصائص العمليات للجمع والطرح "، حيث تضمن (١٠,٨٪)، يليه معيار "فهم القيمة المنزلية"، حيث تضمن (٦,٩٪)، ولاحظ الباحث أثناء التحليل أن القصور كان في المؤشرات المتمثلة بـ: العد في حدود ١٠٠٠ عدد التخطي بمقدار٥، و١٠، و١٠٠ تحديد الأنماط في تخطي العد بدءً من أي رقم، إضافة إلى قراءة الأرقام وكتابتها إلى ١٠٠٠ باستخدام الأرقام العشرة الأساسية وأسماء الأرقام والصيغة الموسعة، وكذلك مقارنة الأعداد المكونة من ثلاثة أرقام بناءً على معاني المئات والعشرات والآحاد باستخدام الرموز(=، <, >) لتسجيل نتائج المقارنة.

وأظهرت نتائج الدراسة حصول المعيار الرئيس "القياس والبيانات" على الترتيب الثالث من المعايير الرئيسة لـ (CCSSM) حيث تضمنت نسبة(١٢,٨٪) من معايير(CCSSM)، وكان أفضل المعايير الفرعية المتضمنة لمعايير (CCSSM) هو معيار " العمل بالوقت والمال"، حيث تضمن (٦,٧٪) من معايير(CCSSM)، يليه معيار " تمثيل وتفسير البيانات"، حيث تضمن (٤,٢٪)، ثم المعيار "قياس وتقدير الأطوال بالوحدات القياسية"، حيث تضمن (١,٩٪)، أما المعيار "ربط الجمع والطرح بالطول" من معايير (CCSSM) فتبين أنه غير متضمن بكتاب الرياضيات المطور للصف الثاني من الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، إضافة إلى قصور في مؤشرات تمثيل البيانات والمتمثلة في الرسم بيانياً لصورة ورسماً بيانياً شريطاً(بمقياس أحادي الوحدة) لتمثل مجموعة بيانات بحد أقصى أربعة فئات.

أما المعيار الرئيس "الهندسة" فقد تضمن (٩,٩٪) من معايير (CCSSM).

وإجمالاً بينت نتائج الدراسة أن (٣٤١) مؤشراً من ضمن (٥٦٦) مؤشراً في محتوى كتاب الرياضيات المطور للصف الثاني تضمن معايير (CCSSM) وبنسبة (٦٠,٢٪) من المعايير الأساسية المشتركة للرضيات وهو يمثل توفر بدرجة متوسطة.

الإجابة عن السؤال الثالث: ما درجة توفر المعايير الأمريكية الأساسية المشتركة للرياضيات (CCSSM) في محتوى كتاب الرياضيات المطور للصف الثالث الأساسي بالجمهورية اليمنية؟

جدول (٧): درجة توفر معايير (CCSSM) في محتوى كتابي الرياضيات للصف الثالث من الحلقة الأولى.

م/الرئيسة	م/ الفرعية	عدد فقرات الكتابين	تكرار الفقرات التي تضمنت مؤشرات(CCSSM)	النسبة*	الترتيب
العمليات والتفكير الجبري	حل مسائل حياتية لعمليتي الضرب والقسمة.	٧١٤	٨٧	٪١٢,٢	١
	فهم خصائص الضرب وعلاقته بالقسمة.	٧١٤	٣٠	٪٤,٢	
	الضرب والقسمة في حدود ١٠٠.	٧١٤	٣٣	٪٤,٦	
	حل مسائل تتضمن العمليات الحسابية الأربع، وتحديد الأنماط وتفسيرها حسابياً.	٧١٤	٨٢	٪١١,٥	
الإجمالي		٧١٤	٢٣٢	٪٣٢,٥	
العمليات والعشري: العد الأعداد	استخدم فهم القيمة المنزلية وخصائص العمليات لإجراء عمليات حسابية على أعداد متعددة المنازل.	٧١٤	٩٩	٪١٣,٩	٢
العمليات والكسور- الأعداد	تطوير فهم الكسور كأعداد.	٧١٤	٢٢	٪٣,١	٤
القياس والبيانات	حل المسائل التي تتضمن قياس فترات الزمنية وتقديرها وأحجام السوائل وكتل الأجسام.	٧١٤	٤٧	٪٦,٦	٢
	تمثيل البيانات وتفسيرها.	٧١٤	٣٨	٪٥,٣	

م/الرئيسة	م/ الفرعية	عدد فقرات الكتابين	تكرار الفقرات التي تضمنت مؤشرات(CCSSM)	النسبة*	الترتيب
	القياس الهندسي: فهم مفاهيم المساحة وربطها بالضرب والجمع.	٧١٤	٧	٪١,٠	
	القياس الهندسي: التعرف على المحيط كخاصية للأشكال المستوية والتمييز بين القياسات الخطية والمساحة.	٧١٤	٧	٪١,٠	
الإجمالي		٧١٤	٩٩	٪١٣,٩	
الهندسة	منطق الأشكال وسماتها.	٧١٤	٣٩	٪٥,٥	٣
الإجمالي العام للكتابين		٧١٤	٤٩١	٪٦٨,٩	

*تم احتساب النسبة المئوية لتوافر معايير (CCSSM) من خلال قسمة تكرار الفقرات التي تضمنت مؤشرات (CCSSM) على العدد الكلي لفقرات كتابي صف الثالث من الحلقة الأولى.

تبين من الجدول (٧) أن أكثر المعايير الرئيسة في كتاب الرياضيات المطور الصف الثالث من الحلقة الأولى تضمنت معايير(CCSSM) هي "العمليات والتفكير الجبري" حيث تضمنت (٣٢,٥٪) من معايير(CCSSM)، وكان أفضل المعايير فرعية متضمنة لمعايير(CCSSM) هو المعيار " حل مسائل حياتية لعمليتي الضرب والقسمة"، حيث تضمن ما نسبته(١٢,٢٪) ، يليه المعيار " حل مسائل تتضمن العمليات الحسابية الأربع, وتحديد الأنماط وتفسيرها حسابياً"، حيث تضمن ما نسبته(١١,٥٪) ، ثم المعيار " الضرب والقسمة في حدود ١٠٠"، حيث تضمن ما نسبته(٤,٦٪)، وبالأخير جاء المعيار " فهم خصائص الضرب وعلاقته بالقسمة"، حيث تضمن ما نسبته(٤,٢٪) من معايير(CCSSM). ويرى الباحث أن القصور المتعلق بالعمليات والتفكير الجبري بكتاب الرياضيات الصف الثالث تمثل في عدد من المؤشرات مثل: تفسير حاصل الأعداد الصحيحة إلى الأعداد الصحيحة (٥٦: ٨)، والترابط بمعرفة أن (٨×٥=٤٠، و٢×٨= ١٦، فإن ٥٦)، ومحدودية عمليتي الضرب والقسمة في حدود ١٠٠.

وتبين من خلال تحليل المحتوى أن هناك قصور في الأنشطة والتدريبات المتعلقة بالمؤشرات: الترابط (بمعرفة أن ٨×٥= ٤٠، و٢×٨= ١٦، فإن ٨×٧= ٥٦)، وكذلك خاصية التوزيع (٨× (٢+٥)= (٨×٥) + (٨×٢))= ٥٦، وكذلك قصور في استخدام استراتيجيات توضح عملية القسمة في حدود١٠٠.

كما بينت نتائج الدراسة حصول المعيار الرئيس "الأعداد والعمليات: العد العشري" على الترتيب الثاني من المعايير الرئيسة التي تضمنت معايير(CCSSM)، حيث حصلت على نسبة توافر(١٣,٩٪) من معايير(CCSSM)، حيث تبين أن القصور في هذا المعيار كان القصور في المؤشر "استخدام وفهم القيمة المكانية لتقريب الأعداد الصحيحة لأقرب ١٠ أو ١٠٠".

وأظهرت نتائج الدراسة حصول المعيار الرئيس "القياس والبيانات" على الترتيب الثاني كذلك من المعايير الرئيسة لـ (CCSSM)، حيث تضمن نسبة(١٣,٩٪) من معايير(CCSSM)، وكان أفضل المعايير الفرعية المتضمنة لمعايير (CCSSM) هو معيار "حل المسائل التي تتضمن قياس فترات الزمنية وتقديرها وأحجام السوائل وكتل الأجسام"، حيث تضمن (٦,٦٪)، يليه معيار "تمثيل البيانات وتفسيرها"، حيث تضمن (٥,٣٪) ، ثم المعيارين "قياس فهم مفاهيم المساحة وربطها بالضرب والجمع، و التعرف على المحيط كخاصية للأشكال المستوية والتمييز بين القياسات الخطية والمساحة "، حيث تضمن كلاً منهما(١٪). حيث تبين أن القصور في تحقق المؤشرات: حساب المساحة عن طريق مربعات الوحدة (سم مربع، متر مربع، قدم مربع)، وكذلك ربط المساحة بعمليات الضرب والجمع.

أما المعيار الرئيس "الهندسة" فحتل التربيب الثالث من المعايير الرئيسة لـ (CCSSM)، حيث تضمن نسبة (٥,٥٪) من معايير (CCSSM). وتبين القصور في المؤشرات: تقسيم الأشكال إلى أجزاء متساوية المساحة، ورسم أشكال رباعية مختلفة، وكذلك تمثيل الكسور باستخدام المساحات.

وبالترتيب الأخير كان المعيار الرئيس "الإعداد والعمليات: الكسور" حيث تضمن نسبة (٣,١٪) من معايير (CCSSM). وتبين القصور في المؤشرات: تمثيل الكسور على خط الإعداد، التعبير عن الإعداد الصحيحة في صورة كسور، وكذلك شرح تكافؤ الكسور في حالات خاصة.

وإجمالاً بينت نتائج الدراسة أن (٤٩١) مؤشراً من ضمن (٧١٤) مؤشراً في كتاب الرياضيات المطور للصف الثالث تضمن معايير (CCSSM) وبنسبة (٦٨,٩٪) من المعايير الأساسية المشتركة للرضيات وهو يمثل توفر بدرجة متوسطة.

ويلخص الباحث درجة توفر المعايير الأساسية المشتركة للرياضيات (CCSSM) في محتوى كتب الرياضيات المطورة الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بشكل عام في الجدول (٨).

جدول (٨): درجة توفر معايير (CCSSM) في محتوى كتب الرياضيات المطورة للحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

الصف	عدد الفقرات بالكتابين	تكرار الفقرات التي تتضمن مؤشرات (CCSSM)	النسبة	درجة التوفر	الترتيب
الأول	٦٢١	٣٦٤	٥٨,٨٪	متوسطة	٣
الثاني	٥٦٦	٣٤١	٦٠,٢٪	متوسطة	٢
الثالث	٧١٤	٤٩١	٦٨,٩٪	متوسطة	١
الحلقة الأولى ككل	١٩٠١	١١٩٦	٦٢,٩٪	متوسطة	

بينت نتائج التحليل بالجدول (٨) أن درجة توفر مؤشرات المعايير الأمريكية المشتركة للرياضيات في محتوى كتب الرياضيات المطورة للحلقة الأولى من التعليم الأساسي كانت بدرجة متوسطة لكافة كتب الرياضيات المطورة بالحلقة الأولى من التعليمي الأساسي، حيث احتلت كتاب الرياضيات للصف الثالث الأساسي على أعلى توفر لمعايير (CCSSM) وبنسبة(٦٨,٩٪)، يليه كتاب الرياضيات للصف الثاني وبنسبة(٦٠,٢٪)، وبالترتيب الأخير كان كتاب الرياضيات للصف الأول الأساسي وبنسبة(٥٨,٨٪). وتشير النتائج إلى أن كتب الرياضيات المطورة للحلقة الأولى من التعليم الأساسي لديها قصور من حيث تضمين مؤشرات معايير (CCSSM) المتعلقة بمفاهيم المساحة وربطها بعملية الضرب والجمع، وتعرف على الأشكال وخصائصها والتمييز بين القياسات الخطية وربط عمليات الجمع والطرح بالأطوال، وكذلك غياب بشكل كامل ما يتعلق بكتابة وممارسة عناصر الوقت بالأنشطة والمسائل والتمارين كتب الرياضيات الحلقة الأولى من التعليم الأساسي وفقاً لما أبرزته نتائج التحليل.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة الغامدي والتميمي (٢٠١٨) في أن توفر المعايير في محتوى تضمين كتب الرياضيات للصفوف الدنيا (١-٣) بالمملكة العربية السعودية جاء بدرجة متوسطة. كما تختلف هذه الدراسة مع دراسة الديب (٢٠٢١) والتي توصلت إلى توفر معايير (CCSSM) في محتوى كتب الرياضيات للصفوف الستة للمرحلة الأساسية العليا بدرجة مرتفعة.

ملخص نتائج الدراسة وتوصياتها ومقترحاتها:

أولاً: ملخص النتائج: من خلال نتائج الدراسة تم التوصل إلى الآتي:

١. أن درجة توفر معايير (CCSSM) في محتوى كتب الرياضيات المطورة للحلقة الأولى من التعليم الأساسي متوسطة، وأن أعلى درجة توفر لمعايير (CCSSM) كانت محتوى كتاب الصف الثالث، يليه محتوى كتاب الصف الثاني، وأخيراً محتوى كتاب الصف الأول من الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

٢. أن درجة توفر معايير (CCSSM) في محتوى كتاب الرياضيات المطور للصف الأول من الحلقة الأولى من التعليم الأساسي كانت متوسطة، وأن معظم القصور تمثل في ضعف توفر مؤشرات معيار الهندسة، وكذلك المؤشرات تمثيل وتفسير البيانات، وفهم وتطبيق خصائص العمليات والعلاقة بين الجمع والطرح، وقياس الأطوال بشكل غير مباشر بتكرار وحدات القياس، كما غاب بشكل كامل توفر مؤشر ممارسة وكتابة عناصر الوقت.

٣. أن درجة توفر معايير (CCSSM) في محتوى كتاب الرياضيات المطور للصف الثاني من الحلقة الأولى من التعليم الأساسي كانت متوسطة، وأن معظم القصور تمثل في ضعف توفر مؤشرات معيار الهندسة، وكذلك المؤشرات تمثيل العمل مع مجموعات متساوية من الرسومات على أسس الضرب، وقياس وتقدير الأطوال بالوحدات القياسية، والجمع والطرح ضمن ٢٠، كما غاب بشكل كامل توفر مؤشر ربط الجمع والطرح بالأطوال.

٤. أن درجة توفر معايير (CCSSM) في محتوى كتاب الرياضيات المطور للصف الثالث من الحلقة الأولى من التعليم الأساسي كانت متوسطة، وأن معظم القصور تمثل في ضعف توافر

مؤشرات معيار الأعداد والعمليات –الكسور، وكذلك المؤشرات فهم المساحة وربطها بالضرب والجمع، وتعرف على المحيط كخاصية الأشكال المستوية والتمييز بين القياسات الخطية والمساحة، إضافة إلى تطوير فهم الكسور كأعداد، وفهم خصائص الضرب وعلاقته بالقسمة.

ثانياً: التوصيات والمقترحات:

بناءً على نتائج الدراسة فإن الباحث يوصي ويقترح الآتي:

١. على القائمين بإعداد وتطوير مناهج الرياضيات بوزارة التربية والتعليم الاطلاع على المعايير الحديثة لتطوير محتوى كتب الرياضيات ومنها معايير CCSSM.

٢. العمل على تحسين القصور في توازن المحتوى في كتب الرياضيات لمطورة في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

٣. بناء معايير وطنية لتقويم محتوى كتب الرياضيات في الجمهورية اليمنية، مع الاستفادة من المعايير العالمية.

٤. إجراء دراسات لتقويم محتوى كتب الرياضيات المطورة في ضوء معايير مقترحة.

المراجع

المراجع العربية:

أبو الروس، محمد.(٢٠١٨). تقويم محتوى كتب الرياضيات الفلسطينية المطورة للمرحلة الثانوية في ضوء معايير *NCTM*. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية– غزة.

الأعرج، جمانة .(٢٠٢٠). مقارنة محتوى كتب الرياضيات الفلسطينية والليبية للصفين الأول والرابع من المرحلة الأساسية الدنيا في ضوء معايير *CCSSM*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية، جامعة بيت لحم، فلسطين.

الديب، ماجد.(٢٠٢١). درجة توافر المعايير الأساسية المشتركة(*CCSSM*) في كتب الرياضيات الفلسطينية. دراسات العلوم التربوية، ٤٨(٣)، ١٠١-١٢١.

زيادة، رنا ، وقنبي، عبير .(٢٠٢٢). تحليل محتوى كتب الرياضيات المدرسية للمرحلة الثانوية في فلسطين في ضوء المعايير الأساسية الأمريكية المشتركة *CCSSM*. مجلة المناهج وطرق التدريس، ١(٥)، أبريل، ١-٢٧.

الشهراني، إبراهيم ؛ الشهراني، محمد .(٢٠٢٣). درجة توافر المعايير الأساسية المشتركة للرياضيات بمحتوى مقررات المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية. مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، مج(٨٩), أبريل، ١٢٣٥- ١٢٩٥.

صالحة، سهيل؛ ودويكات، فادي.(٢٠٢٠). تحليل كتاب الرياضيات المطور للصف الثاني الأساسي في ضوء معايير سنغافورة. المجلة الأكاديمية العالمية في العلوم التربوية والنفسية، ١(٢)، ٦٤-٩٧.

الصعيدي، علي .(٢٠٢٢). تقويم محتوى كتب رياضيات المرحلة الإعدادية للطلاب الوافدين بمعاهد البعوث الإسلامية في ضوء المعايير المحورية المشتركة للرياضيات المدرسية(*CCSSM*). مجلة التربية، كلية التربية بالقاهرة، جامعة الأزهر، ع(١٩٦)، ج(٥), أكتوبر، ٥٢٦- ٥٧٥.

صلاح، مرام .(٢٠٢١). تحليل محتوى كتاب الرياضيات للصف الثالث الأساسي وفق المعايير الأمريكية الأساسية المشتركة للرياضيات. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية, نابلس، فلطسين.

الغامدي، سناء ، والتميمي، خلود .(٢٠١٨). تقويم محتوى كتب الرياضيات المدرسية للصفوف الدنيا بالمملكة العربية السعودية في ضوء المعايير الأمريكية الأساسية المشتركة للرياضيات *CCSSM*. مجلة رسالة التربية وعلم النفس، ع(٦٢)، سبتمبر, ١-٢٧.

القاسم، إيناس .(٢٠٢٢). تحليل كتب الرياضيات الفلسطيني للصف الثامن الأساسي ضمن المعايير الأمريكية الأساسية المشتركة للرياضيات. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

القواس، محمد .(٢٠٢٢). تصور مقترح لتطوير محتوى كتب الرياضيات للمرحلة الثانوية في الجمهورية اليمنية في ضوء المعايير الأمريكية الأساسية المشتركة للرياضيات *CCSSM*. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، ٢٠(١)، ٣٦-٧٠.

وزارة التربية والتعليم– اليمن، لإدارة العامة للتعليم الإلكتروني، مناهج المرحلة الأساسية.(٢٠٢٣) : *https://e-learning-moe.edu.ye/ClassThree.php*

ياسين، سندس .(٢٠٢١). دراسة تحليلية لمحتوى كتاب الرياضيات للصف الخامس الأساسي وفق معايير التواصل الرياضي لمعايير المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات *NCTM*. المجلة الأكاديمية العالمية في العلوم التربوية والنفسية،٢(٢)، ٢٤٨-٢٦١.

ترجمة المراجع العربية:

Abu Al-Rous, M. (2018). Evaluation of the content of the developed Palestinian secondary stage mathematics books in light of NCTM standards. Unpublished master's thesis. Islamic University - Gaza.

Al-Araj, J. (2020). A Comparison of the Content of Palestinian and Libyan Mathematics Books for the First and Fourth Grades of the Lower Basic Stage in Light of CCSSM. Unpublished Master's Thesis, College of Educational Sciences, Bethlehem University, Palestine.

Al-Deeb, M. (2021). Availability of Common Core State Standards for Mathematics (CCSSM) in Palestinian Mathematics Books. Studies in Educational Sciences, 48(3), 101-121.

Al-Ghamdi, S.& Al-Tamimi, Kh. (2018). Evaluation of the content of school mathematics textbooks for lower grades in the Kingdom of Saudi Arabia in light of the Common Core State Standards for Mathematics (CCSSM). Journal of Education and Psychology (in arabic), No. 62, September, 1-27.

Al-Qasim, I. (2022). Analysis of Palestinian Mathematics Textbooks for Grade Eight within the Common Core State Standards for Mathematics. Unpublished Master's Thesis, Graduate Studies College, An-Najah National University, Palestine.

Al-Qawas, M. (2022). Proposed Concept for Developing Mathematics Textbook Content for Secondary Stage in the Republic of Yemen in Light of the Common Core State Standards for Mathematics (CCSSM). Journal of the Arab Universities Union for Education and Psychology (in arabic), 20(1), 36-70.

Al-Saedi, A. (2022). Evaluation of the content of preparatory stage mathematics textbooks for international students in Islamic mission institutes in light of the Common Core State Standards for School Mathematics (CCSSM). Education Journal, Faculty of Education (in arabic), Al-Azhar University, No. 196, Vol. 5, October, 526-575.

Al-Shahrani, I.& Al-Shahrani, M. (2023). Availability of Common Core State Standards for Mathematics in the Content of Secondary Stage Curricula in the Kingdom of Saudi Arabia. College of Education Journal (in arabic), Tanta University, Vol. 89, April, 1235-1295.

Ministry of Education - Yemen, General Administration for E-Learning, Primary Stage Curriculum (2023): https://e-learning-moe.edu.ye/ClassThree.php .

Salah, M. (2021). Content Analysis of the Mathematics Textbook for the Third Grade Primary according to the Common Core State Standards for Mathematics. Unpublished Master's Thesis, Graduate Studies College, An-Najah National University, Nablus, Palestine.

Saliha, S. &Wadikat, F. (2020). Analysis of the developed mathematics textbook for the second grade in light of Singapore standards. International Academic Journal in Educational and Psychological Sciences, 1(2), 64-97.

Yassin, S. (2021). An analytical study of the content of the mathematics textbook for the fifth grade according to the standards of mathematical communication of the National Council of Teachers of Mathematics (NCTM). International Academic Journal in Educational and Psychological Sciences.2(2), 248-261

Ziyada, R.& Waqney, A. (2022). Analysis of the Content of Secondary School Mathematics Textbooks in Palestine in Light of the Common Core State Standards for Mathematics (CCSSM). Journal of Curricula and Teaching Methods (in arabic), 1(5), April, 1-27.

المراجع الأجنبية:

Ahmad, F, Fadel, K, Sana, H. (2014). Establishing a tool for the criteria of Math books quality for the elementary grade. Faculty of Basic education, Dialy University, 148- 17

Akkus, M. (2016) The common core Standard for Mathematics International, journal or research in Education and science Journal or research in Education and science (IJRES) , 2(1)P:49-54

Al-Dweiry, A. & Eliyat, I. (2014).The analysis of geometry content in the Math schoolbooks for the high basic grade in Jordan in light of the criteria of the National Council of the Math teachers. Al-Manar, 21 (2)

Common Core State Standard Initiative (CCSS) .(2013) ,Rerieved ,February ,From :http://www.corestandard .org/

Common Core State Standards for Mathematics(CCSSM). (2019). Retrieved on 17/10/2023 from: https://www.nctm.org/uploadedFiles/Standards_and_Positions/Common_Core_State_Standards/Math_Standards.pdf.

Dossey, J. , McCrone, S. & Halvorsen, K. (2016). Mathematics Education in the United States. The Thirteenth International Congress on Mathematical Education, (ICME-13), Hamburg, Germany, July 24–31, 2016. under the Auspices of the National Council of Teachers of Mathematics and the United States National Commission on Mathematics Instruction.

Ertl, H.(2014). An Analysis and Comparison of the Common Core State Standards and the Singapore mathematics Curriculum Framework. Unpublished Master's thesis. University of the Wisconsin, Milwaukee.

Julia, A.& Sarah, C. (2018). Changes in Math Instruction and Student Outcomes since the Implementation of Common Core State Standards in Chicago ،UCHICAGO consortium on School Research ،University of Chicago.

Mullis, I., Martin, M., Foy, P. & Arora, A. (2012). TIMSS-2011 international mathematics report. TIMSS and PIRLS International Study Center Lynch School of Education, Boston College.

National Council of Teacher of Mathematics (NCTM). (2000).Principles and standards for school mathematics .Reston ،VA: NCTM.

National Council of Teachers of Mathematics (NCTM). (2000).Principles and Standards for School Mathematics. Reston, Va.:NCTM.

Powell ،T.L. (2014).A Comparative Analysis of the Singapore Math Curriculum and the Everyday Mathematics Curriculum on Fifth Grade Achievement in a Large Northeastern Urban Puplic School District. Seton Hall University Dissertations and Theses.

Remillard, J. T. & Reink, L. (2017). Mathematics curriculum in the United States. In International Perspectives on Mathematics Curriculum. 131–162.

دور اختبارات الرخصة المهنية في تعزيز التطوير المهني في ضوء الصعوبات التي تواجه المعلمات في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية

The Role of Professional Licensing Exams in Promoting Professional Development in Light of the difficulties facing female teachers in Public Schools in the Kingdom of Saudi Arabia

إعداد

د. نورة بنت سعد العريفي

أستاذ السياسات التربوية المساعد

قسم السياسات التربوية –كلية التربية – جامعة الملك سعود

Dr. Norah Saad Alarifi

Assistant Professor of Educational Policies

Department of Educational Policies - College of Education - King Saud University

Email: Norah9878@gmail.com

DOI:10.36046/2162-000-019-015

المستخلص

هدف هذا البحث إلى الكشف عن دور اختبارات الرخصة المهنية في تعزيز التطوير المهني للمعلمات، وذلك من خلال التعرف على الصعوبات التي تواجه المعلمات في الحصول على الرخصة المهنية، ودور اختبارات الرخصة المهنية في تعزيز التطوير المهني للمعلمات، ولتحقيق ذلك استخدم البحث المنهج الوصفي واعتمد على الاستبانة كأداة لجمع البيانات، طبقت على عينة عشوائية مكونة من (٣٣٠) معلمة ومشرفة. وأظهرت النتائج أن أفراد عينة الدراسة من المشرفات والمعلمات يوافقن على الصعوبات التي تواجه المعلمات في الحصول الرخصة المهنية التي تتعلق (بصعوبات متعلقة بآليات تطبيق اختبارات الرخصة المهنية، صعوبات متعلقة ببرامج التطوير المهني للمعلمات، صعوبات متعلقة باتجاه المعلمات نحو الرخصة المهنية) ، كما أشارت النتائج الى أن المشرفات و المعلمات يوافقن بشدة على (سُبل تعزيز التطوير المهني للمعلمات من خلال الرخصة المهنية)، كما توصلت النتائج إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة من المشرفات والمعلمات حول المحور الأول: الصعوبات التي تواجه المعلمات في الحصول على الرخصة وكذلك محور سُبل تعزيز التطوير المهني للمعلمات من خلال الرخصة المهنية.

الكلمات المفتاحية: الرخصة المهنية– التطوير المهني للمعلمات.

Abstract

The study aimed to identify the role of the professional license exams in promoting the professional development of female teachers, by identifying the difficulties that female teachers face in obtaining a professional license, and identifying the role of professional licensing exams in promoting the professional development of female teachers ,to achieve this, the study used descriptive survey approach and adopted the questionnaire as a data collection tool was applied to a random sample of (330) teachers and supervisors. The results showed that the study sample members of supervisors and teachers agree with the difficulties that female teachers face in obtaining a professional license, which are related to (difficulties related to the mechanisms of applying professional license exams, difficulties related to professional development programs for female teachers, difficulties related to the attitude of female teachers towards the professional license), and the results indicated that supervisors and teachers strongly agree on (ways to enhance the professional development of female teachers through the professional license), and the results concluded that there are no statistically significant differences between the responses of the sample members of supervisors and teachers on the first axis: the difficulties that female teachers face in obtaining the license. As well as the axis of ways to enhance the professional development of female teachers through professional licensing.

Keywords: Professional License - Professional Development for Female Teachers Abstract

المقدمة

إن التعليم والمعرفة تعتبر من أساسيات الحياة، ليتمكن الانسان من مواكبة العصر بالشكل الصحيح كفرد متمكن من مسايرة التطورات والمتغيرات العالمية المستمرة التي تستدعي التطوير المستمر لأنظمة التعليم ومدخلاته وعملياته، وصولاً لتحقيق المخرجات التي يتطلع لها، وبالتالي النهوض بالمجتمع بأكمله لتحقيق أهدافه وغاياته.

ويعد المعلم أحد أهم عناصر العملية التعليمية، فهو الركيزة الأساسية في النظام التعليمي، وبمقدار تمكن المعلم يكون صلاح التعليم كله، فالمناهج المطوَّرة والمدارس الحديثة والتقنيات الذكية تكون قليلة النفع إذا لم يتوافر المعلم الكفء في مهنته والمتقبِّل لها، بل إنَّ وجود هذا المعلم يعوِّض في الكثير من الأحيان النقصَ الحاصل في هذه النواحي (سويلم، ٢٠١١).

ويرى السيد (٢٠١٥) إلى أن المعلم من أهم المدخلات في عملية التعليم، فتأهيل المعلم أكاديمياً وثقافياً ومهنياً وإكسابه المهارات الضرورية التي تساعده على أداء عمله، وإمداده بالكفايات اللغوية والثقافية والمهنية يعد في غاية الأهمية، لأن نجاح العملية التعليمية وتحقيق أهدافها يعتمد على المعلم.

كما ترى الزهراني (٢٠٢٢) أن من الاتجاهات الحديثة في مجال تطوير أداء المعلم هو الاتجاه نحو تبني وتطبيق الترخيص للمعلم لمزاولة المهنة؛ فالرخصة المهنية تهدف إلى تمهين التعليم أسوة بالمهن الأخرى مما يساهم في تطوير قدرات ومهارات المعلمين بشكل مستمر.

وحديثاً تطرقت بعض الاتجاهات إلى المطالبة بتمهين التعليم وتطبيق معايير رخصة المعلم، التي يتم بناءً عليها مزاولة المعلم لمهنة التعليم؛ وذلك لرفع جودة العملية التعليمية، وإيجاد أشخاص مؤهلين قادرين على مواكبة التطورات والتغيرات في العملية التعليمية، فرخصة المعلم هي التصريح الرسمي لمزاولة مهنة التدريس، والتي تعتمد على استيفاء المعلم لمتطلبات ومعايير تحددها هيئة رسمية، وتعتمد على معايير الجودة وترتبط بالمعايير القومية (شرير والمصري،٢٠١٧).

وقد حرصَت المملكة العربية السعودية ممثلةً بوزارة التعليم، على مواكبة التطورات والمستجدات العالمية في لائحة الوظائف التعليمية فيما يتعلق بضوابط إصدار الرخص المهنية لشاغلي الوظائف التعليمية، وذلك باعتماد قرار مجلس إدارة هيئة تقويم التعليم والتدريب في

اجتماعه الحادي عشر من الدورة الأولى بتاريخ ١٧/ ٢٠١٩/٧م (هيئة تقويم التعليم والتدريب،٢٠١٩).

وحيث تهدف الرخصة المهنية إلى الإسهام في رفع جودة أداء المعلم وفق المعايير المهنية ومتطلبات الترخيص المهنية التعليمية، والتحفيز على التطوير المهني والتعلم الذاتي المستمر؛ إلا أن هناك حاجة للتعرف على دور اختبارات الرخصة المهنية في تعزيز التطوير المهني للمعلمات.

مشكلة البحث:

يعد العصر الحالي عصر المعلوماتية، وتنوع مصادر المعرفة المتاحة للمعلم والمتعلم بسرعة فائقة، مما يستدعي وجود معلماً يمتلك قدرات تؤهله لمواكبة هذا التطور، وانطلاقاً من هذه المصوغات اهتمت الأنظمة التربوية بالمعلم باعتباره أحد أبرز عناصر العملية التعليمية، إذ إن التنمية المهنية للمعلم من أساسيات تحسين التعليم وموضع أهمية لبرامج التعليم المستمر؛ وذلك لما لها أهمية بالغة في تطوير الأداء التدريسي للمعلم (الأمير وعسيري،٢٠٢١).

حيث عمدت الدراسة الحالية إلى التركيز على الرخص المهنية لما يشهده التعليم في المملكة العربية السعودية من الاهتمام بتطوير التعليم من حيث البدء بالمدخلات العملية التربوية ومنها المعلم، والذي لها الدور البارز في تطوير العملية التربوية، وأولى وأهم طرق تطويره مهنياً سيكون من خلال اختبارات الرخصة المهنية والتي ستعمل على تبني المعارف وتجديدها وتطويرها للمعلم، و من ثم تعزيز دوره في العملية التربوية، و تحسين قدرته على مواكبة المعرفة المتطورة للطلبة الذين يعيشون في عالم متغير، ومعرفة متحدثة بشكل مستمر، وبالتالي الوصول إلى جيل قادر على الانسجام مع الكوكبية العالمية.

ويعد الاتجاه نحو تطبيق نظام الرخصة المهنية من الاتجاهات الحديثة في مجال التطوير المهني للمعلم لمزاولة مهنة التدريس، وربط التجديد لهذا الترخيص بكفاءة المعلم في التنمية المهنية المستمرة (وهبه، ٢٠١٣).

وتشير دراسة الغثبر (٢٠٢٠) إلى ضرورة مواكبة برامج التطوير المهني لاحتياجات المعلم الفعلية وذلك بربطها بنتائج اختبار الرخصة المهنية، وهذا ما اتفقت معه دراسة العتيبي والمنقاش

(٢٠٢٢) في التأكيد على أهمية تطوير برامج التنمية المهنية للمعلمين ودورها في تنفيذ برامج التنمية المهنية للمعلمين وتصميمها، وتحديد احتياجاتها، وتقويمها.

وأكدت دراسة المطيري (٢٠١٧) على ضرورة تطبيق رخصة مزاولة المهنة للمعلم لِما لها من دور في تطوير العملية التعليمية، وكذلك دراسة أحمد (٢٠١٨) التي أكدت على أهمية توفير التدريب والإعداد المسبق للمعلمين من أجل منحهم الرخصة المهنية؛ وهذا ما يؤكد ضرورة العمل على تدريب المعلمين لاختبار الرخصة المهنية ليس للحصول على الرخصة فحسب، وإنما الحصول على أعلى الدرجات لِما له من الأثر على تحصيل طلابهم وتطوير العملية التعليمية.

وقد أشارت دراسة الأمير وعسيري (٢٠٢١) إلى جهود المملكة في مراجعة برامج إعداد المعلم وإعداد معايير مهنية للمعلمين بهدف زيادة فاعلية وكفاءة أداءهم في العملية التعليمية، وبالرغم من ذلك فإن هناك بعض القصور في برامج تدريب المعلمين.

وبالرغم من حرص هيئة تقويم التعليم والتدريب بالمملكة على تطبيق الرخصة المهنية للرفع من مستوى أداء المعلم إلا أنه يعد اتجاه حديث التطبيق، وبالتالي يحتاج إلى مزيد من الدراسة لمعرفة دوره الحقيقي(الزهراني،٢٠٢٢).

ومن هنا ظهرت الحاجة إلى التعرف على دور اختبارات الرخصة المهنية في تعزيز التطوير المهني للمعلمين، حيث أن قناعات بعض المعلمين ليست مرتفعة بقيمة و أهمية تلك الاختبارات، وقد جاءت هذه الدراسة للكشف عن الصعوبات التي تواجه المعلمات في الحصول على الرخصة المهنية، وبالتالي تعزيز أدوارهم، وتحقيق الاستفادة الحقيقية والمرجوة من خلال هذه الاختبارات الدورية، ومدى القيمة الحقيقية لها، وذلك من خلال الكشف عن تلك الصعوبات من وجهة نظرهن، ومن ثم التطوير المهني للمعلمين من خلال الرخصة المهنية، وتفعيل دور التنمية المهنية، مما ينعكس بالإيجاب على كلٍّ من المعلم والطالب، وبالتالي نجاح العملية التعليمية ككل، وفي ضوء ذلك ظهرت الحاجة للمزيد من البحث والتقصي، وعليه تحددَت مشكلة البحث.

أسئلة البحث:

١- ما هي الصعوبات التي تواجه المعلمات والمشرفات في الحصول على الرخصة المهنية من وجهة نظرهن؟

٢- ما دور اختبارات الرخصة المهنية في تعزيز التطوير المهني للمعلمات والمشرفات في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظرهن؟

٣- هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة البحث حول دور اختبارات الرخصة المهنية في تعزيز التطوير المهني للمعلمات والمشرفات، والتي تعزى لمتغير (العمر، سنوات الخبرة، الدورات التدريبية)؟

أهداف البحث:

١- الكشف عن الصعوبات التي تواجه المعلمات في الحصول على الرخصة المهنية من وجهة نظرهن.

٢- التعرف على دور اختبارات الرخصة المهنية في تعزيز التطوير المهني للمعلمات في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظرهن.

٣- الكشف عن الفروق بين أفراد عينة البحث حول دور اختبارات الرخصة المهنية في تعزيز التطوير المهني للمعلمات، والتي تعزى لمتغير (العمر، سنوات الخبرة، الدورات التدريبية).

أهمية البحث:

الأهمية النظرية:

١- يؤمل أن تسهم نتائج هذا البحث في إبراز جوانب القوة والضعف في دور اختبار الرخصة المهنية الفاعل للتطوير المهني للمعلم.

٢- من المتوقع أن يكون البحث إضافة علمية للمكتبة العربية في مجال الرخصة المهنية والتطوير المهني للمعلم.

الأهمية التطبيقية:

١- يؤمل أن تسهم نتائج البحث في الكشف عن الحلول في الصعوبات التي تواجه المعلم عند إجراء اختبارات الرخصة المهنية.

٢- يؤمل أن تساعد نتائج البحث متخذي القرار والمسؤولين في الكشف عن أهم متطلبات تطوير الرخصة المهنية للمعلمات، والعمل على تنفيذها.

٣- يؤمل أن تسهم نتائج البحث للباحثين الذين يهتمون بمجال تحسين وتطوير المعلم وتنميته مهنياً.

حدود البحث:

الحدود الموضوعية: تمثلت حدود البحث الموضوعية في دور اختبارات الرخصة المهنية في تعزيز التطوير المهني للمعلمات.

الحدود المكانية: تمثلت حدود البحث المكانية في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية (منطقة الوسط، الشمال، الجنوب، الشرق، الغرب).

الحدود البشرية: تمثلت الحدود البشرية للبحث في المعلمات والمشرفات في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية.

الحدود الزمانية: تم تطبيق البحث في العام الدراسي ١٤٤٤هـ.

مصطلحات البحث:

الرخصة المهنية للمعلم (Professional License for Teacher):

الرخصة المهنية اصطلاحاً هي "تصريح قانونيّ بأهلية الفرد وكفاءته لمزاولة مهنة التعليم، ويتمُّ منح التصريح من خلال عملية نظامية تهدف إلى وضع ضوابط لمهنة التعليم وفق معايير ومستويات أدائية تكفل الحد الملائم من الكفايات الأكاديمية والمهنية اللازمة للمعلم لأداء دوره بكفاية وفاعلية" (شرير؛ المصري، ٢٠١٧، ص. ٣٢٧).

الرخصة المهنية للمعلمات إجرائياً بأنها: هي الآلية التي تتضمن من خلال ما جاء فيها، ما ورد في برامج التطوير والتدريب من وزارة التعليم بالتعاون مع هيئة تقويم التعليم والتدريب تطبيق المعايير للعمل في مهنة التعليم وفقاً لاشتراطات خاصة، كما تضمن تنمية المعلمات مهنياً في أثناء الخدمة، والتأكد من كفايتهم من خلال استخدام أدوات تقويم محددة ومتنوعة كالاختبارات والمقابلات؛ وبناءً عليها تُمنح الرخصة أو تُجدَّد للمعلم.

التطوير المهني للمعلمات (Professional Development for teachers):

يُعرف إبراهيم (٢٠٠٩) التطوير المهني بأنه:" عمليات مستمرة وأنشطة مصممة لزيادة المعرفة المهنية، والمهارات، واتجاهات المعلمين لكي تمكنهم من تحسين تدريسهم من أجل تعلم جيد"(ص.٤٩٦).

التطوير المهني للمعلم إجرائياً بأنه: تطوير أداء المعلمات المهني باستمرار بناءً على نتائج اختبار الرخصة المهنية وإصدار الرخصة المهنية، وذلك بوضع أهداف واضحة لتطوير الأداء وفق المعايير المهنية للمعلم، ووضع الخطط المناسبة لتحقيقها وتطبيقها من أجل تحسين الأداء.

أدبيات البحث:

سعت هيئة تقويم التعليم والتدريب في المملكة العربية السعودية في التأكيد على أهمية حصول المعلمين على الرخصة المهنية؛ وذلك بهدف رفع جودة أداء المعلمين والمعلمات وتحسين قدراتهم ومهاراتهم، والتأكد من امتلاكهم الكفايات المطلوبة لممارسة مهنة التعليم؛ وذلك حرصاً على ضمان جودة التعليم المقدم للطلبة وتحسين تعلمهم، من خلال جودة المدخلات من خلال المعلم كأحد أهم عناصر العملية التعليمية.

ماهية الرخصة المهنية للمعلم ونشأتها:

تعرفها هيئة تقويم التعليم والتدريب في دليل ضوابط الرخص المهنية للوظائف التعليمية بأنها: "وثيقة تصدرها هيئة تقويم التعليم والتدريب وفق معايير محددة، يكون حاملها مؤهلاً لمزاولة مهنة التعليم بحسب رتب محددة ومدة زمنية محددة، وبحسب تنظيم الهيئة ولوائحها. (ص.٥)

وترجع بداية نشأتها حين أقرت وزارة التعليم القرار الذي صدر عن مجلس الشورى في جلسته رقم (٧٣) وبتاريخ ١٤٣٣/٢/٨هـ، والذي يقضي بحاجة المعلم إلى الإعداد المهني والتربوي. (الأمير، وعسيري، ٢٠٢١).

كما صدر قرار مجلس الوزراء رقم (٩٤) وتاريخ ١٤٣٨/٢/٧هـ بالموافقة على الترتيبات التنظيمية لهيئة تقويم التعليم والتي منها إعداد المعايير المهنية لممارسة مهن التعليم، واعتمادها، وتطبيقها، وبناء وتطبيق الاختبارات الخاصة بالكفاية المهنية للمعلمين. (هيئة تقويم التعليم والتدريب،٢٠١٧، ١٠).

أهمية الرخصة المهنية:

تتضح أهمية الرخصة المهنية لمزاولة مهنة التعليم في كونها ترفع من كفاءة المعلم وبالتالي رفع كفاءة النظام التعليمي وتجويد مخرجاته، والتأكد من حسن إعداد المعلم قبل الخدمة وتطويره أثناء الخدمة، والارتقاء بمهنة التعليم وفق التوجهات العالمية الحديثة (الغثبر ,٢٠٢٠, ٦٥).

أهداف التطوير المهني للمعلم:

يهدف التطوير المهني للمعلم إلى التحسين والارتقاء بمستوى أداء المعلم في مجال تخصصه، وتنمية مهاراته العلمية والمهنية من خلال الأنشطة والممارسات والبرامج التدريبية؛ حيث يتمكن من توظيفها بحسب مقتضيات التعلم المختلفة لطلابه. (عابد،٢٠١٦،٢٨).

ويؤكد (الياس ومريام) أهداف تنمية المعلم مهنياً في رفع مستوى أدائه عن طرق اكتساب المهارات المعرفية، وطرق التعلم الذاتي، وزيادة قدرته على التفكير لمواجهة المشكلات والتغلب عليها. (١٩٩٥، ٧٢).

مبررات التطوير المهني للمعلم:

توجد العديد من مبررات التطوير المهني للمعلم منها:

-الثورة المعرفية والتقدم التقني في جميع مجالات العلم والمعرفة والتي ساهمت ثورة الاتصالات في انتشارها واتساع نطاقها.

-تعددية أدوار المعلم وتعدد مسؤولياته في المجال التعليمي، حيث كان ملقنا للمعلومة، واليوم أصبح موجهاً ومساعداً للمتعلم على اكتشافها.

-تعدد الأنظمة التعليمية، والتعلم الذاتي تبعاً للتطور والتنوع في التقنيات المعاصرة.

- توجه الدول نحو الاتخاذ بمعايير الجودة والاعتماد الأكاديمي في جميع المؤسسات التعليمية، الواسع في المستحدثات التكنولوجية وتقنية المعلومات (الشاعر،٢٠٢١،٤٥).

النظريات المرتبطة بتفسير التطوير المهني للمعلم:

يعتمد التطوير المهني للمعلم في تفسيره على عدد من النظريات، منها ما يلي:

نظرية: GROW تعد من نظريات التعلم الذاتي للكبار، حيث تتضمن جوانب لمساعدة المتعلمين لتحسين تعلمهم وأدائهم، وهي تقوم على مساعدة المتعلمين على حل المشكلات واتخاذ القرارات واكتساب مهارات جديدة لنموهم المهني، كما تهدف النظرية إلى بث الثقة في المتعلمين واكتشاف قدراتهم الكامنة (Hermann&elt,2010). ومما سبق يتبين أن النظرية تساعد وتوجه المتعلمين ذاتياً، ليتمكنوا من التعلم الذاتي بشكل أفضل، وكذلك تحسن مخرجات أدائهم لينعكس على ثقتهم الداخلية، وبالتالي التعرف على ما يمتلكونه من قدرات، من خلال تحديد أهدافهم، ثم التعرف على واقعهم الذي يعيشونه، ومن ثم الخيارات المتاحة لهم، وأخيرا ماذا سيفعلون.

-نظرية التعلم الموجه ذاتيا: تعتبر من أشهر النظريات المعاصرة في تعليم الكبار وترتكز على مفاهيم إنسانية ووجودية مثل الحرية والاستقلال والمشاركة الفعالة والتعلم الموجه ذاتياً وتنطلق هذه الفلسفة من أن الإنسان بطبيعته يحب الخير وهو مخلوق يتمتع بالحرية والاستقلال (الياس ومريام،١٩٩٥، ٧١). ومن ذلك فإن التعلم الموجه الذاتي والتعليم المستمر أحد متطلبات نجاح برامج التطوير المهني، إذ يتمثل ذلك في فهم النظريات المفسرة لمجال التعلم الذاتي والتعليم المستمر، وتوظيفها لزيادة فاعلية ودافعية المعلم للتطوير المهني المستمر.

الدراسات السابقة:

دراسة العتيبي والمنقاش (٢٠٢٢) بعنوان: "تطوير إدارة برامج التنمية المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية في ضوء التجربة الكورية".

هدفت الدراسة إلى عرض التجربة الكورية للاستفادة منها في تطوير برامج التنمية المهنية لمعلمي التعليم العام، والتعرف إلى واقع إدارة برامج التنمية المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية في ضوء التجربة الكورية، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي بأسلوبه المسحي، وطُبقت أداة الاستبانة على أفراد الدراسة الذين بلغ عددهم (٦٣٠) مشرفاً ومشرفة تدريب موزَّعين على (٤٦) إدارة رئيسة ومركز تدريب بأسلوب الحصر الشامل، من أهم نتائج الدراسة تحليل التجربة الكورية في التنمية المهنية للمعلمين، أنَّ واقع إدارة برامج التنمية المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية جاء بدرجة متوسطة.

دراسة باجاديون، وتولاو (Bagadion &Tullao, 2018) بعنوان: "تحليل محتوى اختبار الترخيص المهني للمعلمين: التقييم التقليدي للمعلم مقابل التقييم غير التقليدي":

هدفت هذه الدراسة إلى التوصل إلى أداة تقييم بديلة من شأنها تعزيز فعالية المعلم والعمل على تعزيز التراخيص المهنية ومواءمتها مع المهارات المطلوبة للقرن الحادي والعشرين، ولتحقيق ذلك استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واعتمدت على تحليل المحتوى كأداة لجمع البيانات وتحليلها، وأظهرت النتائج أن الترخيص المهني للمعلم أداة تساهم في تنمية رأس المال البشري، ويوفر ضمان الجودة في مستوى أداء التعليم.

دراسة شوميت (shumate,2021) بعنوان: " فاعلية مسار رخصة التدريس الإلزامية في ولاية فرجينيا لإعداد معلمي مواد تكنولوجيا المعلومات والأعمال والتسويق":

هدفت هذه الدراسة إلى البحث عن مدى استعداد معلمي تدريس مواد الأعمال وتكنولوجيا المعلومات والتسويق من حيث ارتباطه بمهارات وكفايات التدريس الأساسية وإدارة البرامج لمعلمي التعليم المهني والتقني الذين التحقوا وأكملوا مسار الترخيص المؤقت للمعلم في ولاية فرجينيا وذلك لتحديد فعالية المسار نفسه، ولتحقيق ذلك استخدمت الدراسة المنهج النوعي واعتمدت على الاستبانة والمقابلة كأداة لجمع البيانات، وأظهرت النتائج المترتبة للدراسة على أن دورات التنمية المهنية للمعلمين أدت إلى زيادة طفيفة في إلمامهم بالكفايات الأساسية في التدريس وإدارة البرنامج.

دراسة الغثبر (٢٠٢٠) بعنوان: "معوقات تطبيق الرخصة المهنية لمعلم التعليم العامّ في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين"

هدفت الدراسة إلى معرفة أهم معوقات تطبيق الرخصة المهنية لمعلم التعليم العام في المملكة العربية السعودية وذلك من وجهة نظر المعلمين، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، وكانت العينة (٣٤٨) عشوائية بسيطة، واستخدمت أداة الاستبانة، وتوصلَت الدراسة إلى وجود معوقات بدرجة كبيرة بين أفراد العينة على المعوقات ومنها المعوقات المتعلقة ببرامج إعداد المعلم، ثم المعوقات المتعلقة باتجاه المعلم نحو الرخصة المهنية، ويليها المعوقات المتعلقة ببرامج التطوير المهني للمعلم، وأخيراً المعوقات المتعلقة بآليات تطبيق الرخصة المهنية.

دراسة الكنعان (٢٠٢١) بعنوان:" التحديات التي تواجه معلمة العلوم في الحصول على الرخصة المهنية":

هدفت الدراسة إلى التعرف على التحديات التي تواجه معلمة العلوم في اختبار الرخصة المهنية والكشف عن الفروقات في التحديات التي تعزى لمتغيرات: التخصص وسنوات الخدمة في التدريس والمرحلة الدراسية. ولتحقيق ذلك استخدمت الدراسة المنهج المزجي ذو التصميم التتابعي الاستكشافي وجُمعت البيانات النوعية باستخدام المقابلة. وتكونت عينة الدراسة النوعية من (١٦) معلمة، وبناء على نتائج الدراسة النوعية، تم بناء استبانة لجمع البيانات الكمية باستخدام المنهج الوصفي المسحي، وتكونت العينة من (٢٩٣) معلمة. وأشارت النتائج إلى أن التحديات التي تواجه المعلمات في اختبار الرخصة المهنية بشكل عام متحققة بدرجة كبيرة.

إجراءات البحث:

منهج البحث:

استخدم البحث الحالي المنهج الوصفي، والذي يُعرف بأنه أحد البحوث الذي يتم من خلاله استجواب أفراد مجتمع البحث، أو عينة ممثلة منهم، وذلك بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها.

مجتمع البحث: يتمثل مجتمع البحث في جميع المعلمات والمشرفات في المملكة العربية السعودية، من جميع مناطق المملكة (منطقة الوسط، الشمال، الجنوب، الشرق، الغرب) أي ما يقارب ٣٠٠ ألف، حسب آخر إحصائية أصدرتها وزارة التعليم لعام ٢٠٢٣.

عينة البحث:

تم اختيار العينة بالطريقة العشوائية البسيطة، وذلك لمناسبتها لمجتمع الدراسة، وقد تم تحديد حجم العينة بالرجوع لأسلوب الرابطة الأمريكية (لكيرجسي ومورجان)، لتحديد حجم العينة؛ وذلك وفقاً للمعادلة التالية (Krejcie& Morgan, 1970):

وبناءً على ذلك، ستتكون العينة الممثلة لمجتمع الدراسة من (٣٣٠) معلمة ومشرفة، حيث تم أخذ العينة من جميع المناطق فيما يقارب (٦٦) معلمة من كل منطقة.

أداة البحث:

الاستبانة: في هذا البحث تم استخدام الاستبانة بعد الاطلاع على أدبيات البحث ومنها دراسة) Bagadion &Tullao, 2018)، (العتيبي والمنقاش (٢٠٢٢)، حيث اشتملت على عدة أسئلة مرتبطة بأهداف البحث، وتعتبر الاستبانة من الطرق الرئيسية لجمع المعلومات، فعن طريقها يستطيع الباحث أن يتعرف على آراء ووجهات نظر المبحوثين.

وستتكون أداة الدراسة من جزأين، وذلك على النحو التالي:

الجزء الأول: يتضمن البيانات الأولية:

-المسمى الوظيفي: (مشرفة – معلمة).

– عدد سنوات الخبرة: (من سنة الى أقل ١٠ سنوات — من ١٠ سنوات الى أقل ٢٠ سنة- من ٢٠ سنة الى ٣٠ سنة فأكثر).

-العمر: (من ٢٥ الى ٣٠ سنة- من ٣١الى ٤٠ سنة — من ٤١ الى ٦٠ سنة).

– المؤهل الدراسي: (بكالوريوس- ماجستير- دكتوراه).

– عدد الدورات التدريبية: (أقل من خمس دورات- من ٦ الى ١٠ دورات- أكثر من ١٠ دورات).

الجزء الثاني: يشتمل على محاور الاستبانة:

– المحور الأول: الصعوبات التي تواجه المعلمات في الحصول على الرخصة المهنية من وجهة نظرهن، ويشمل:

أ- صعوبات متعلقة بآليات تطبيق الرخصة المهنية.

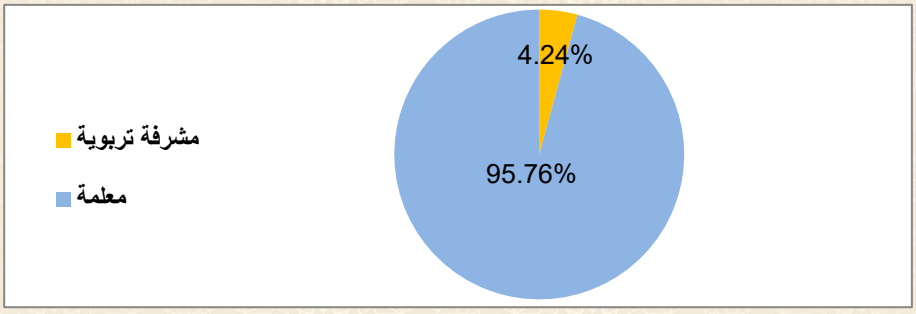
ب-صعوبات متعلقة ببرامج التطوير المهني للمعلمات.

ج-صعوبات متعلقة باتجاه المعلمات نحو الرخصة المهنية.

– المحور الثاني: دور اختبارات الرخصة المهنية في تعزيز التطوير المهني للمعلمات من وجهة نظرهن.

جدول (١): توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير المسمى الوظيفي.

المسمى الوظيفي	العدد	النسبة المئوية %
مشرفة تربوية	١٤	٤,٢٤
معلمة	٣١٦	٩٥,٧٦
المجموع	٣٣٠	١٠٠

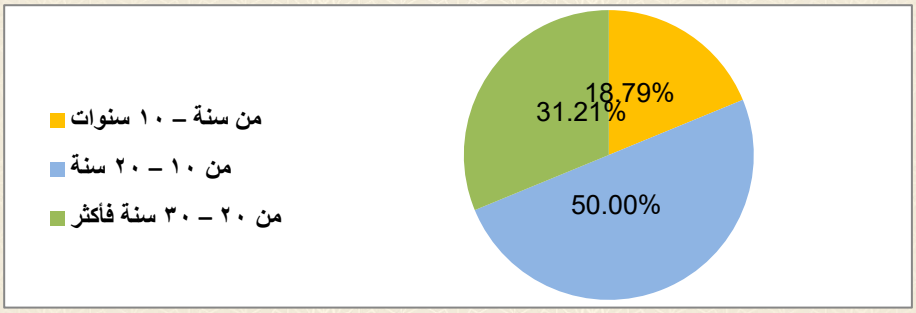


شكل (١): توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير المسمى الوظيفي

يتضح من الجدول (١) والشكل (١) أن غالبية أفراد العينة من المعلمات حيث بلغت نسبتهن المئوية (٩٥,٧٦٪)، ثم يأتي أفراد العينة من المشرفات التربويات بنسبة مئوية (4.24%)

جدول (٢): توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير عدد سنوات الخبرة.

عدد سنوات الخبرة	العدد	النسبة المئوية %
من سنة – الى أقل ١٠ سنوات	٦٢	١٨,٧٩
من ١٠ – الى أقل ٢٠ سنة	١٦٥	٥٠,٠٠
من ٢٠ – ٣٠ سنة فأكثر	١٠٣	٣١,٢١
المجموع	٣٣٠	١٠٠

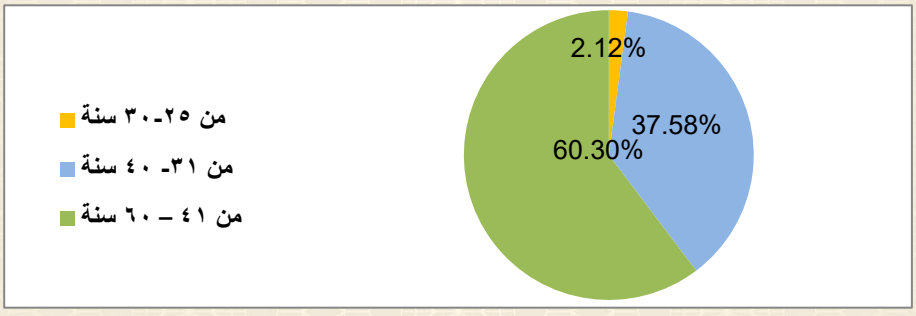


شكل (٢): توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير عدد سنوات الخبرة

يتضح من الجدول (٢) والشكل (٢) أن عدد سنوات الخبرة لنصف حجم أفراد العينة (من ١٠ – الى أقل ٢٠ سنة) بنسبة (٥٠,٠٪)، وأخيرًا يأتي من أفراد العينة ممن عدد سنوات خبرتهن (من سنة – ١٠ سنوات) وذلك بنسبة مئوية (١٨,٧٩٪).

جدول (٣): توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير العمر.

العمر	العدد	النسبة المئوية %
من ٢٥–٣٠ سنة	٧	٢,١٢
من ٣١– ٤٠ سنة	١٢٤	٣٧,٥٨
من ٤١ – ٦٠ سنة	١٩٩	٦٠,٣٠
المجموع	٣٣٠	١٠٠

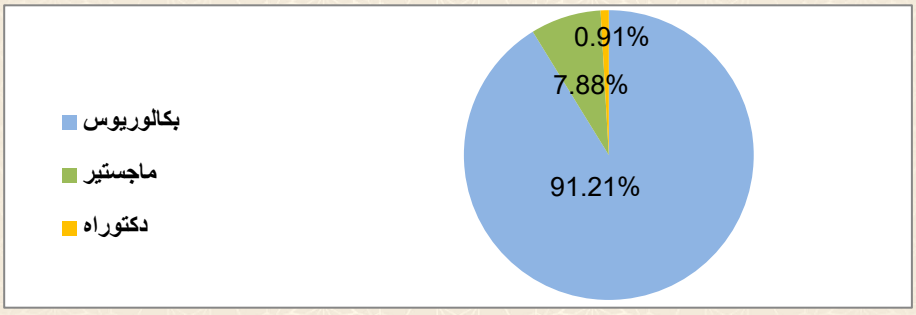


شكل (٣): توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير العمر

يتضح من الجدول (٣) والشكل (٣) أن أعمار أكثر من نصف حجم أفراد العينة تقع في الفئة العمرية (من ٤١ – ٦٠ سنة) حيث بلغت نسبتهن المئوية (٦٠,٣٠٪)، وأخيرًا يأتي من أفراد العينة ممن تقع أعمارهن في الفئة العمرية (من ٢٥–٣٠ سنة) وذلك بنسبة مئوية (٢,١٢٪).

جدول (٤): توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير المؤهل الدراسي.

المؤهل الدراسي	العدد	النسبة المئوية %
بكالوريوس	٣٠١	٩١,٢١
ماجستير	٢٦	٧,٨٨
دكتوراه	٣	٠,٩١
المجموع	٣٣٠	١٠٠



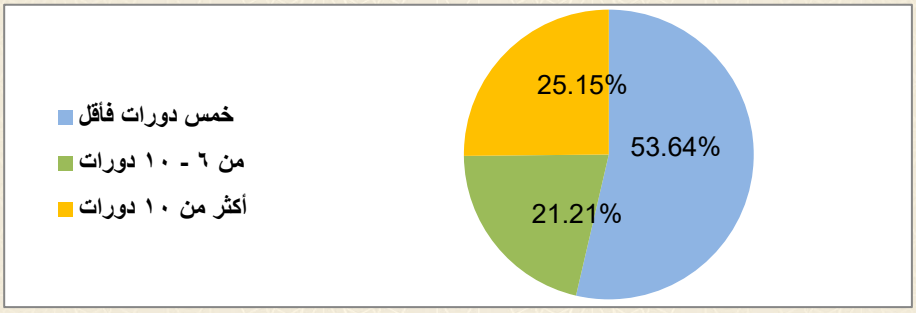
شكل (٤): توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير المؤهل الدراسي

يتضح من الجدول (٤) والشكل (٤) أن المؤهل الدراسي لغالبية أفراد العينة (بكالوريوس) وذلك بنسبة مئوية (٩١,٢١٪)، وأخيرًا يأتي من أفراد العينة ممن مؤهلهن الدراسي (دكتوراه) وذلك بنسبة مئوية.(0.91%)

جدول (٥): توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير عدد الدورات التدريبية الملتحق بها بالسنة.

عدد الدورات التدريبية الملتحق بها بالسنة	العدد	النسبة المئوية %
خمس دورات فأقل	١٧٧	٥٣,٦٤
من ٦ – ١٠ دورات	٧٠	٢١,٢١

عدد الدورات التدريبية الملتحق بها بالسنة	العدد	النسبة المئوية %
أكثر من ١٠ دورات	٨٣	٢٥,١٥
المجموع	٣٣٠	١٠٠



شكل (٥): توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير عدد الدورات التدريبية الملتحق بها بالسنة

يتضح من الجدول (٥) والشكل (٥) أن أكثر من نصف حجم أفراد العينة يلتحقن بـ(خمس دورات فأقل) في السنة وذلك بنسبة مئوية (٥٣,٦٤٪)، وأخيرًا يأتي من أفراد العينة ممن يلتحقن بـ (من ٦ – ١٠ دورات) في السنة وذلك بنسبة مئوية.(21.21%)

صدق أداة الدراسة:

صدق الاتساق الداخلي:

تم حساب صدق الاتساق الداخلي للاستبانة على عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) من كل من المشرفات التربويات والمعلمات، وذلك بحساب معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة لكل عبارة والدرجة الكلية للبُعد أو المحور التابعة له، كما تم حساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بُعد وبين الدرجة الكلية للمحور التابع له، وأخيرًا تم حساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لكل محور وبين الدرجة الكلية للاستبانة، واستُخدم لذلك برنامج (SPSS) والجداول التالية توضح ذلك:

جدول (٦): معاملات ارتباط بيرسون بين كل عبارة من عبارات الاستبانة وبين الدرجة الكلية للبُعد أو المحور التابعة له وبين الدرجة الكلية لكل بُعد وبين الدرجة للمحور التابع له.

المحور الأول: الصعوبات التي تواجه المعلمات في الحصول على الرخصة المهنية من وجهة نظرهن						المحور الثاني: سُبل تعزيز التطوير المهني للمعلمات من خلال الرخصة المهنية من وجهة نظرهن			
البُعد الأول: صعوبات متعلقة بآليات تطبيق الرخصة المهنية		البُعد الثاني: صعوبات متعلقة ببرامج التطوير المهني للمعلمات		البُعد الثالث: صعوبات متعلقة باتجاه المعلمات نحو الرخصة المهنية					
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٦١١**	١	٠,٤٤٩*	١	٠,٨٧٧**	١	٠,٨١٤**	٧	٠,٨٣٦**
٢	٠,٧١٨**	٢	٠,٧٧٦**	٢	٠,٨٨٢**	٢	٠,٨٠٤**	٨	٠,٧٨١**
٣	٠,٦٧٣**	٣	٠,٦٤٣**	٣	٠,٨٥٣**	٣	٠,٦٠٤**	٩	٠,٦٥٧**
٤	٠,٥٣٩**	٤	٠,٧٤٥**	٤	٠,٩٥٤**	٤	٠,٧٧١**	١٠	٠,٨١٦**
٥	٠,٧١٤**	٥	٠,٧٤٣**	٥	٠,٨٩٧**	٥	٠,٧٢٩**	١١	٠,٤٧٩**
٦	٠,٨٠٨**	٦	٠,٦٩٧**	الارتباط بالمحور	٠,٨٨٩	٦	٠,٤٧١**	١٢	٠,٨٦٤**
٧	٠,٥٩٨**	٧	٠,٦٥٣**						
الارتباط بالمحور	٠,٨٨٤	الارتباط بالمحور	٠,٨٤١						

(*) دالة عند مستوى (٠,٠٥)، (**) دالة عند مستوى (٠,٠١).

يتضح من خلال معاملات ارتباط بيرسون في الجدول (٦) ارتباط جميع عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للبُعد أو المحور التابعة له ارتباط موجب دال إحصائياً عند مستويي الدلالة (٠,٠١، ٠,٠٥) حيث انحصرت معاملات الارتباط بين (٠,٤٤٩ – ٠,٨٩٧)، كما تبين ارتباط الدرجة الكلية لكل بُعد من أبعاد المحور الأول: الصعوبات التي تواجه المعلمات في الحصول على

الرخصة المهنية من وجهة نظرهن ارتباط موجب دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١) مما يدل على صدق الاتساق الداخلي على مستوى عبارات وأبعاد الاستبانة.

جدول رقم (٧): معاملات ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية لكل محور وبين الدرجة الكلية للاستبانة.

المحور	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للاستبانة
المحور الأول: الصعوبات التي تواجه المعلمات في الحصول على الرخصة المهنية من وجهة نظرهن	٠,٩٥٣**
المحور الثاني: سُبل تعزيز التطوير المهني للمعلمات من خلال الرخصة المهنية من وجهة نظرهن	٠,٩٠١**

* يعني مستوى الدلالة (٠,٠٥)، ** يعني مستوى الدلالة (٠,٠١)

كما يتضح من خلال معاملات ارتباط بيرسون في الجدول (٧) ارتباط الدرجة الكلية لكل محور من محوري الاستبانة بالدرجة الكلية للاستبانة وجميعها دالة عند مستوى الدلالة (٠,٠١)، مما يدل على تحقق الاتساق الداخلي على مستوى محاور الاستبانة وتحقق صدق الاتساق الداخلي للاستبانة بشكل عام وأنها تتسم بدرجة عالية من الصدق، وأنها صالحة لقياس ما وضعت لقياسه.

ثبات أداة الدارسة:

وللتحقق من ثبات الاستبانة تم حساب الثبات على عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) من كل من المشرفات التربويات والمعلمات، ويوضح الجدول التالي معاملات ثبات أبعاد ومحاور وإجمالي الاستبانة.

جدول (٨): معاملات ثبات محاور الاستبانة باستخدام معامل ألفا كرونباخ.

البُعد / المحور	عدد العبارات	معامل ثبات ألفا كرونباخ
البُعد الأول: صعوبات متعلقة بآليات تطبيق الرخصة المهنية	٧	٠,٧٥
البُعد الثاني: صعوبات متعلقة ببرامج التطوير المهني للمعلمات	٧	٠,٧٩

البُعد / المحور	عدد العبارات	معامل ثبات ألفا كرونباخ
البُعد الثالث: صعوبات متعلقة باتجاه المعلمات نحو الرخصة المهنية	٥	٠,٩٣
المحور الأول: الصعوبات التي تواجه المعلمات في الحصول على الرخصة المهنية من وجهة نظرهن	١٩	٠,٩١
المحور الثاني: سُبل تعزيز التطوير المهني للمعلمات من خلال الرخصة المهنية من وجهة نظرهن	١٢	٠,٩١
إجمالي الاستبانة	٣١	٠,٩٤

ويتضح من الجدول (٨) ارتفاع معاملات ثبات أبعاد ومحاور الاستبانة باستخدام معامل ألفا كرونباخ حيث انحصرت بين (٠,٧٥، ٠,٩١)، كما بلغ معامل ثبات ألفا كرونباخ لإجمالي الاستبانة (٠,٩٤) وهو معامل ثبات مرتفع، مما يدل على تحقق ثبات الاستبانة بشكل عام.

ولحساب فئات المتوسط الحسابي تم إعطاء وزن للبدائل: (موافق بشدة = ٥، موافق = ٤، موافق إلى حد ما = ٣، غير موافق = ٢، غير موافق بشدة =١)، ثم تم تصنيف تلك الإجابات إلى خمس مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة التالية:

طول الفئة = (أكبر قيمة– أقل قيمة) ÷ عدد بدائل المقياس = (٥–١) ÷ ٥= ٠,٨٠

وذلك للحصول على مدى المتوسطات لكل وصف أو بديل كما في الجدول الآتي:

جدول (٩): توزيع مدى المتوسطات الحسابية وتصنيفها وفق التدرج المستخدم في أداة البحث.

الوصف	مدى المتوسطات
موافق بشدة	٤,٢١ — ٥
موافق	٣,٤١ — ٤,٢٠
موافق إلى حد ما	٢,٦١ — ٣,٤٠
غير موافق	١,٨١ —٢,٦٠
غير موافق بشدة	١,٠ —١,٨٠

الأساليب الإحصائية:

- التكرارات والنسب المئوية لوصف خصائص أفراد العينة.
- المتوسط الحسابي "Mean " وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد الدراسة حول عبارات محاور الاستبانة، وسنستخدمه في ترتيب العبارات، وعند تساوي المتوسط الحسابي سيكون الترتيب حسب أقل قيمة للانحراف المعياري.
- الانحراف المعياري "Standard Deviation" للتعرف على مدى انحراف استجابات أفراد الدراسة.
- معامل ارتباط "بيرسون" لقياس صدق الاستبانة.
- معامل ثبات "ألفا كرونباخ" لقياس ثبات الاستبانة.
- تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للوقوف على الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة>
- اختبار شيفيه (Scheffe) لمعرفة مصدر الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات الإجابات إذا كان هناك فروق.
- اختبار (Kruskall-Wallis) للوقوف على الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة والتي ترجع إلى اختلاف متغير يتكون من أكثر من فئتين وغير متكافئة مثل متغير (العمر).
- اختبار مان ويتني (Mann-Whitney U Test) (U) للوقوف على الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة والتي ترجع إلى اختلاف متغير يتكون من فئتين وتوزيعه غير اعتدالي مثل متغير (المسمى الوظيفي) وأيضًا سيُستخدم لمعرفة الفروق البعدية لاختبار كروسكال واليز.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

سوف يتم الإجابة وفقاً لطبيعة أسئلة الدراسة المطروحة فيها والجداول المخصصة لذلك.

السؤال الأول: ما الصعوبات التي تواجه المعلمات في الحصول على الرخصة المهنية من وجهة نظرهن؟

وللإجابة على هذا السؤال ولمعرفة الصعوبات التي تواجه المعلمات في الحصول على الرخصة المهنية من وجهة نظرهن قامت الباحثة بحساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب حسب المتوسط الحسابي لعبارات المحور الأول: الصعوبات التي تواجه المعلمات في الحصول على الرخصة المهنية من وجهة نظرهن، وذلك من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة من المشرفات والمعلمات، وذلك على مستوى كل بُعد من أبعاده الثلاثة (صعوبات متعلقة بآليات تطبيق الرخصة المهنية، صعوبات متعلقة ببرامج التطوير المهني للمعلمات، صعوبات متعلقة باتجاه المعلمات نحو الرخصة المهنية) كما هو موضح فيما يلي:

البُعد الأول: صعوبات متعلقة بآليات تطبيق الرخصة المهنية:

جدول (١٠): استجابات أفراد العينة حول عبارات البُعد الأول: صعوبات متعلقة بآليات تطبيق الرخصة المهنية.

م	العبارة		موافق بشدة	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق	غير موافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
١	صعوبة تحديد المحاور الأساسية والكفايات اللازمة لحصول المعلمات على الرخصة وتجديدها.	ت	٢٠١	٨٠	٣٦	١٠	٣	٤,٤١	٠,٨٧	١	موافق بشدة
		%	٦٠,٩١	٢٤,٢٤	١٠,٩١	٣,٠٣	٠,٩١				
٢	ضعف التنسيق ما بين وزارة التعليم وهيئة تقويم التعليم والتدريب.	ت	١٩٥	٨٠	٤٠	١٤	١	٤,٣٨	٠,٨٨	٢	موافق بشدة
		%	٥٩,٠٩	٢٤,٢٥	١٢,١٢	٤,٢٤	٠,٣				
٣	صعوبة المتطلبات والاجراءات اللازمة للحصول على	ت	١٦٤	٩٦	٥١	١٧	٢	٤,٢٢	٠,٩٣	٣	موافق بشدة
		%	٤٩,٧	٢٩,٠٩	١٥,٤٥	٥,١٥	٠,٦١				

م	العبارة		موافق بشدة	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق	غير موافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
	الرخصة وتجديدها.										
٥	الصعوبة في اختلاف الأوقات لانعقاد اختبارات الرخصة المهنية باختلاف التخصص.	ت	١٦٣	٧٩	٥٥	٢٨	٥	٤,١١	١,٠٦	٤	موافق
		%	٤٩,٣٩	٢٣,٩٤	١٦,٦٧	٨,٤٨	١,٥٢				
٧	قلة الفرص المتاحة للتسجيل في اختبار الرخصة المهنية بالسنة.	ت	١٤٣	٧٩	٤٩	٥١	٨	٣,٩	١,١٩	٥	موافق
		%	٤٣,٣٣	٢٣,٩٤	١٤,٨٥	١٥,٤٦	٢,٤٢				
٦	محدودية المقاعد المتاحة للمعلمات لاجراء الاختبار بالمنطقة الواحدة.	ت	١١٣	٧٩	٦٩	٥٨	١١	٣,٦٨	١,٢١	٦	موافق
		%	٣٤,٢٤	٢٣,٩٤	٢٠,٩١	١٧,٥٨	٣,٣٣				
٤	ارتباطها بالعلاوة السنوية للمعلمات.	ت	١٣٦	٢٩	١٦	٥٠	٩٩	٣,١٦	١,٧٥	٧	موافق إلى حد ما
		%	٤١,٢١	٨,٧٩	٤,٨٥	١٥,١٥	٣٠				
المتوسط العام للبُعد								٣,٩٨	٠,٧١	موافق	

يتضح من الجدول (١٠) استجابات أفراد عينة الدراسة من المشرفات والمعلمات على عبارات بُعد صعوبات متعلقة بآليات تطبيق الرخصة المهنية, وقد بلغ المتوسط الحسابي العام لهذا البُعد (٣,٩٨ من ٥,٠) مما يشير إلى أن أفراد العينة يوافقن على هذا البُعد بدرجة (موافق) وذلك بشكل عام، وهذا ما أكدته دراسة (دراسة الكنعان ،٢٠٢١) وعلى مستوى العبارات فقد تراوح

المتوسط الحسابي لدرجات الموافقة عليها ما بين (٣,١٦ – ٤,٤١) ،فقد جاءت العبارة (صعوبة تحديد المحاور الأساسية والكفايات اللازمة لحصول المعلمات على الرخصة وتجديدها) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤,٤١) وانحراف معياري (٠,٨٧).يليها (ضعف التنسيق ما بين وزارة التعليم وهيئة تقويم التعليم والتدريب) في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٤,٣٨) وانحراف معياري (٠,٨٨).أما (موافق) انحصرت متوسطاتها الحسابية بين (٣,٦٨، ٤,١١).

البُعد الثاني: صعوبات متعلقة ببرامج التطوير المهني للمعلمات:

جدول (١١): استجابات أفراد العينة حول عبارات البُعد الثاني: صعوبات متعلقة ببرامج التطوير المهني للمعلمات.

م	العبارة		موافق بشدة	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق	غير موافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
١	ضعف الربط ما بين برامج التطوير المهني واحتياجات المعلمات الفعلية.	ت	٢٠٧	٧٧	٢٨	١٦	٢	٤,٤٣	٠,٨٨	١	موافق بشدة
		%	٦٢,٧٣	٢٣,٣٣	٨,٤٨	٤,٨٥	٠,٦١				
٤	عدم وجود تنظيم رسمي لمجتمعات التعلم المهنية الخاصة بالرخصة للمعلمات وباختلاف التخصصات.	ت	١٦٧	١٠١	٣٩	١٩	٤	٤,٢٤	٠,٩٥	٢	موافق بشدة
		%	٥٠,٦	٣٠,٦١	١١,٨٢	٥,٧٦	١,٢١				
٧	عدم الربط ما بين الحوافز المادية والتطوير المهني.	ت	١٦٢	٩١	٤٤	٢٢	١١	٤,١٢	١,٠٩	٣	موافق
		%	٤٩,٠٩	٢٧,٥٨	١٣,٣٣	٦,٦٧	٣,٣٣				
٦	قلة المراكز	ت	١٥٦	٩٣	٤٨	٢٥	٨	٤,١٠	١,٠٦	٤	موافق

م	العبارة		موافق بشدة	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق	غير موافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
	المتخصصة بتطوير المعلمات مهنياً وبحثياً.	%	٤٧,٢٧	٢٨,١٨	١٤,٥٥	٧,٥٨	٢,٤٢				
٢	عدم تحديد ساعات النمو والتطوير المهني المطلوبة من المعلمات في كل رتبة.	ت	١٤٦	٩٧	٥٠	٣٠	٧	٤,٠٥	١,٠٧	٥	موافق
		%	٤٤,٢٤	٢٩,٤	١٥,١٥	٩,٠٩	٢,١٢				
٣	ضعف حاجة المعلمات للتطوير المهني مما يقلل من فرصة تحقيق متطلبات الرخصة والحصول عليها.	ت	١١٩	٨٥	٦٠	٥١	١٥	٣,٧٣	١,٢٣	٦	موافق
		%	٣٦,٠٦	٢٥,٧٦	١٨,١٨	١٥,٤٥	٤,٥٥				
٥	ضعف القدرة البحثية لدى المعلمات.	ت	٩٣	٧٠	٧٨	٧٠	١٩	٣,٤٥	١,٢٦	٧	موافق
		%	٢٨,١٨	٢١,٢١	٢٣,٦٤	٢١,٢١	٥,٧٦				
المتوسط العام للبُعد								٤,٠٢	٠,٧٩		موافق

يتضح من الجدول (١١) استجابات أفراد عينة الدراسة من المشرفات والمعلمات على عبارات بُعد صعوبات متعلقة ببرامج التطوير المهني للمعلمات, وقد بلغ المتوسط الحسابي العام لهذا البُعد (٤,٠٢ من ٥,٠) مما يشير إلى أن أفراد العينة يوافقن على هذا البُعد بدرجة (موافق) وذلك بشكل عام، وعلى مستوى العبارات فقد تراوح المتوسط الحسابي لدرجات الموافقة عليها ما بين (٣,٤٥ – ٤,٤٣) وهي متوسطات تقابل درجتي الموافقة (موافق بشدة، موافق) وذا ما توافق مع دراسة (الغثبر ،٢٠٢٠) ، حيث جاءت موافقة أفراد العينة على العبارتين (ضعف الربط ما

بين برامج التطوير المهني واحتياجات المعلمات الفعلية، عدم وجود تنظيم رسمي لمجتمعات التعلم المهنية الخاصة بالرخصة للمعلمات وباختلاف التخصصات) في المرتبتين الأولى والثانية وبدرجة (موافق بشدة) وبمتوسط حسابي (٤,٤٣، ٤,٢٤) وانحراف معياري (٠,٨٨، ٠,٩٥) على الترتيب.

البُعد الثالث: صعوبات متعلقة باتجاه المعلمات نحو الرخصة المهنية:

جدول (١٢): استجابات أفراد العينة حول عبارات البُعد الثالث: صعوبات متعلقة باتجاه المعلمات نحو الرخصة المهنية.

م	العبارة		موافق بشدة	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق	غير موافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
٣	قلة تطابق أسئلة ومحاور اختبار الرخصة مع المادة والمرحلة التي تدرسها المعلمات، أو المهام الموكلة إليهن.	ت	٢٥٧	٥٠	١٦	٤	٣	٤,٦٨	٠,٧١	١	موافق بشدة
		%	٧٧,٨٨	١٥,١٥	٤,٨٥	١,٢١	٠,٩١				
١	تعد وسيلة غير دقيقة للحكم على مستوى المعلمات المهني.	ت	٢٥٢	٤٨	١٦	٨	٦	٤,٦١	٠,٨٤	٢	موافق بشدة
		%	٧٦,٣٦	١٤,٥٥	٤,٨٥	٢,٤٢	١,٨٢				
٢	زيادة الجهد المبذول للحصول على الرخصة المهنية وتجديدها.	ت	٢٢٩	٦٣	٢٤	٥	٩	٤,٥١	٠,٩٠	٣	موافق بشدة
		%	٦٩,٣٩	١٩,٠٩	٧,٢٧	١,٥٢	٢,٧٣				
٤	اختبار الرخصة يؤثر على دافعية المعلمات.	ت	٢٢٣	٦٠	٣٠	١٢	٥	٤,٤٧	٠,٩١	٤	موافق بشدة
		%	٦٧,٥٧	١٨,١٨	٩,٠٩	٣,٦٤	١,٥٢				
٥	يؤثر الاختبار على	ت	٢٢١	٦٥	٢٠	٢٠	٤	٤,٤٥	٠,٩٤	٥	موافق

م	العبارة		موافق بشدة	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق	غير موافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
	القيمة المهنية للمعلمات.	%	٦٦,٩٧	١٩,٧	٦,٠٦	٦,٠٦	١,٢١				بشدة
المتوسط العام للبُعد								٤,٥٤	٠,٧٠		موافق بشدة

يتضح من الجدول (١٢) استجابات أفراد عينة الدراسة من المشرفات والمعلمات على عبارات بُعد صعوبات متعلقة باتجاه المعلمات نحو الرخصة المهنية, وقد بلغ المتوسط الحسابي العام لهذا البُعد (٤,٥٤ من ٥,٠) مما يشير إلى أن أفراد العينة يوافقن على هذا البُعد بدرجة (موافق بشدة) وذلك بشكل عام، وعلى مستوى العبارات فقد تراوح المتوسط الحسابي لدرجات الموافقة عليها ما بين (٤,٤٥ – ٤,٦٨) وهي متوسطات تقابل الموافقة بدرجة (موافق بشدة) مما يدل على أن أفراد العينة يوافقن على جميع عبارات بُعد صعوبات متعلقة باتجاه المعلمات نحو الرخصة المهنية بدرجة (موافق بشدة) وهذا ما أكدته دراسة (الكنعان ،٢٠٢١)، فقد جاءت العبارة (قلة تطابق أسئلة ومحاور اختبار الرخصة مع المادة والمرحلة التي تدرسها المعلمات، أو المهام الموكلة إليهن) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤,٦٨) وانحراف معياري (٠,٧١).

ويتضح من خلال النظر إلى قيم الانحراف المعياري لعبارات بُعد صعوبات متعلقة باتجاه المعلمات نحو الرخصة المهنية أنها تنحصر بين (٠,٧١، ٠,٩٤).

جدول (١٣): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لأبعاد محور الصعوبات التي تواجه المعلمات في الحصول على الرخصة المهنية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة من المشرفات والمعلمات.

البُعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
البُعد الأول: صعوبات متعلقة بآليات تطبيق الرخصة المهنية	٣,٩٨	٠,٧١	٣	موافق
البُعد الثاني: صعوبات متعلقة ببرامج التطوير المهني	٤,٠٢	٠,٧٩	٢	موافق

البُعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
للمعلمات				
البُعد الثالث: صعوبات متعلقة باتجاه المعلمات نحو الرخصة المهنية	٤,٥٤	٠,٧٠	١	موافق بشدة
المتوسط العام لمحور الصعوبات التي تواجه المعلمات في الحصول على الرخصة المهنية من وجهة نظرهن	٤,١٤	٠,٦١	موافق	

يتضح من الجدول (١٣) أنه بلغ المتوسط العام لاستجابات أفراد عينة الدراسة من المشرفات والمعلمات لإجمالي أبعاد محور الصعوبات التي تواجه المعلمات في الحصول على الرخصة المهنية من وجهة نظرهن (٤,١٤ من ٥,٠).

السؤال الثاني: ما دور اختبارات الرخصة المهنية في تعزيز التطوير المهني للمعلمات من وجهة نظرهن؟

وللإجابة على هذا السؤال ولمعرفة دور اختبارات الرخصة المهنية في تعزيز التطوير المهني للمعلمات، قامت الباحثة بحساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب حسب المتوسط الحسابي لعبارات المحور الثاني: دور اختبارات الرخصة المهنية في تعزيز التطوير المهني للمعلمات من وجهة نظرهن، وذلك من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة من المشرفات والمعلمات، كما هو موضح فيما يلي:

جدول (١٤): استجابات أفراد العينة حول عبارات المحور الثاني: سُبل تعزيز التطوير المهني للمعلمات من خلال الرخصة المهنية من وجهة نظرهن.

م	العبارة		موافق بشدة	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق	غير موافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	التعليق
٤	تصميم مرجع علمي موحد لكل تخصص ومرحلة	ت	٢٥١	٥٦	١٢	٨	٣	٤,٦٥	٠,٧٥	١	موافق بشدة
		%	٧٦,٠٦	١٦,٩٧	٣,٦٤	٢,٤٢	٠,٩١				

م	العبارة		موافق بشدة	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق	غير موافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	التعليق
	لاختبار الرخصة المهنية.										
٦	تمديد المهلة الزمنية للمعلمات لاختبار الرخصة المهنية.	ت	٢٣٣	٦٦	١٦	١٢	٣	٤,٥٦	٠,٨٢	٢	موافق بشدة
		%	٧٠,٦	٢٠	٤,٨٥	٣,٦٤	٠,٩١				
٣	منح الحوافز المعنوية والمادية للمعلمات.	ت	٢٣٤	٥٧	٢٢	١٢	٥	٤,٥٢	٠,٨٩	٣	موافق بشدة
		%	٧٠,٩١	١٧,٢٧	٦,٦٧	٣,٦٤	١,٥١				
١	إصدار دليل معتمد لمتطلبات الرخصة المهنية وتجديدها.	ت	٢١٢	٨٠	٢٣	٩	٦	٤,٤٦	٠,٨٨	٤	موافق بشدة
		%	٦٤,٢٤	٢٤,٢٤	٦,٩٧	٢,٧٣	١,٨٢				
٥	التكامل ما بين الجهات المعنية بها من خلال: وزارة التعليم، وهيئة تقويم التعليم والتدريب، وبرامج اعداد المعلم وتطويره.	ت	٢١٤	٦٥	٣٠	١٤	٧	٤,٤١	٠,٩٧	٥	موافق بشدة
		%	٦٤,٨٥	١٩,٧	٩,٠٩	٤,٢٤	٢,١٢				
٨	التيسير في إجراءات التقديم واستخراج النتائج للرخصة المهنية.	ت	١٩٩	٨٧	٢٧	١١	٦	٤,٤٠	٠,٩١	٦	موافق بشدة
		%	٦٠,٣	٢٦,٣٧	٨,١٨	٣,٣٣	١,٨٢				
١٢	تشكيل جهة	ت	١٩٧	٨٩	٢٨	٨	٨	٤,٣٩	٠,٩٢	٧	موافق

م	العبارة		موافق بشدة	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق	غير موافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	التعليق
	متخصصة لدراسة أبرز المشكلات التي تواجه تطبيق اختبارات الرخصة المهنية وتقديم الحلول المناسبة لها.	%	٥٩,٧	٢٦,٩٧	٨,٤٩	٢,٤٢	٢,٤٢				بشدة
٧	تحفيز المعلمات على النمو المهني والذاتي المستمر.	ت	١٨٥	٩١	٣٣	١٢	٩	٤,٣١	٠,٩٨	٨	موافق بشدة
		%	٥٦,٠٦	٢٧,٥٧	١٠	٣,٦٤	٢,٧٣				
٢	تصميم برامج للتطوير المهني، بناء على نتائج اختبارات الرخصة.	ت	١٩٢	٨٤	٢٣	٢٢	٩	٤,٣٠	١,٠٤	٩	موافق بشدة
		%	٥٨,١٨	٢٥,٤٥	٦,٩٧	٦,٦٧	٢,٧٣				
١٠	إنشاء هيئة مستقلة وقسم مستقل بوزارة التعليم للإشراف على الرخصة المهنية ونتائجها.	ت	١٦٣	٨٣	٤٧	٢١	١٦	٤,٠٨	١,١٥	١٠	موافق
		%	٤٩,٤	٢٥,١٥	١٤,٢٤	٦,٣٦	٤,٨٥				
٩	تطوير بيئة تنافسية إيجابية ما بين المعلمات.	ت	١٥١	٩٣	٤٨	٣٠	٨	٤,٠٦	١,٠٩	١١	موافق
		%	٤٥,٧٦	٢٨,١٨	١٤,٥٥	٩,٠٩	٢,٤٢				
١١	التقويم المستمر	ت	١٠٤	٦٤	٥٩	٦٥	٣٨	٣,٤	١,٤٠	١٢	موافق

م	العبارة		موافق بشدة	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق	غير موافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	التعليق
	لأداء المعلمات، لضمان امتلاكهن للكفايات والمهارات اللازمة لاختبار الرخصة المهنية.	%	٣١,٥١	١٩,٣٩	١٧,٨٨	١٩,٧	١١,٥٢				إلى حد ما
المتوسط العام للمحور								٤,٢٩	٠,٦٧		موافق بشدة

يتضح من الجدول (١٤) استجابات أفراد عينة الدراسة من المشرفات والمعلمات على عبارات محور دور اختبارات الرخصة المهنية في تعزيز التطوير المهني للمعلمات من وجهة نظرهن وقد بلغ المتوسط الحسابي العام لهذا المحور (٤,٢٩ من ٥,٠) وهو متوسط يقع في الفئة الخامسة من فئات المقياس الخماسي مما يشير إلى أن أفراد العينة يوافقن على هذا المحور بدرجة (موافق بشدة) وذلك بشكل عام، وعلى مستوى العبارات فقد تراوح المتوسط الحسابي لدرجات الموافقة عليها ما بين (٣,٤٠ – ٤,٦٥) وهي متوسطات تقابل درجات الموافقة الثلاث (موافق بشدة، موافق، موافق إلى حد ما) و هذا ما أكدته دراسة كل من (العتيبي والمنقاش،٢٠٢٢) و دراسة (shumate,2021)، حيث جاءت موافقة أفراد العينة على تسع عبارات من محور سُبل تعزيز التطوير المهني للمعلمات من خلال الرخصة المهنية من وجهة نظرهن بدرجة (موافق بشدة) حيث انحصرت متوسطاها الحسابية بين (٤,٣٠، ٤,٦٥).

ويتضح من خلال النظر إلى قيم الانحراف المعياري لعبارات محور دور اختبارات الرخصة المهنية في تعزيز التطوير المهني للمعلمات من وجهة نظرهن أنها تنحصر بين (٠,٧٥، ١,٤٠).

مما يدل على موافقة أفراد العينة على دور اختبارات الرخصة المهنية في تعزيز التطوير المهني لهن وهذا ما أشارت إليه دراسة (shumate,2021).

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة احصائية ما بين أفراد العينة تعزى لمتغير (المسمى الوظيفي، العمر – الخبرة – الدورات التدريبية)؟

وللإجابة على هذا السؤال وللوقوف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة من المشرفات والمعلمات حول محاور وأبعاد الاستبانة والتي ترجع لاختلاف كل من متغيرات (المسمى الوظيفي، العمر – الخبرة – الدورات التدريبية):

جدول (١٥): دراسة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول أبعاد ومحاور الاستبانة والتي ترجع إلى اختلاف متغير المسمى الوظيفي باستخدام اختبار مان ويتني (Mann-Whitney U Test).

البُعد / المحور	المسمى الوظيفي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة
البُعد الأول: صعوبات متعلقة بآليات تطبيق الرخصة المهنية	مشرفة	١٤	٢٠١,٦٤	٢٨٢٣,٠	١٧٠٦,٠	١,٤٥-	٠,١٤٧
	معلمة	٣١٦	١٦٣,٩٠	٥١٧٩٢,٠			
البُعد الثاني: صعوبات متعلقة ببرامج التطوير المهني للمعلمات	مشرفة	١٤	١٦٤,٨٢	٢٣٠٧,٥	٢٢٠٢,٥	٠,٠٣-	٠,٩٧٨
	معلمة	٣١٦	١٦٥,٥٣	٥٢٣٠٧,٥			
البُعد الثالث: صعوبات متعلقة باتجاه المعلمات نحو الرخصة المهنية	مشرفة	١٤	١٢٨,٨٦	١٨٠٤,٠	١٦٩٩,٠	١,٦٠-	٠,١١٠
	معلمة	٣١٦	١٦٧,١٢	٥٢٨١١,٠			
المحور الأول: الصعوبات التي تواجه المعلمات في الحصول على الرخصة المهنية من وجهة نظرهن	مشرفة	١٤	١٦٥,٩٦	٢٣٢٣,٥	٢٢٠٥,٥	١٩.-	٠,٩٨٥
	معلمة	٣١٦	١٦٥,٤٨	٥٢٢٩١,٥			
المحور الثاني: سُبل تعزيز التطوير المهني للمعلمات	مشرفة	١٤	١٨٥,٠٤	٢٥٩٠,٥	١٩٣٨,٥	٠,٧٩-	٠,٤٣١
	معلمة	٣١٦	١٦٤,٦٣	٥٢٠٢٤,٥			

البُعد / المحور	المسمى الوظيفي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة
من خلال الرخصة المهنية من وجهة نظرهن							

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)، ** دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١)

يتضح من الجدول (١٥) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات استجابات أفراد عينة الدراسة أبعاد ومحاور الاستبانة تعزى لمتغير المسمى الوظيفي، حيث كانت مستويات الدلالة لجميع قيم (Z) أكبر من (٠,٠٥).

مما يدل أن متغير المسمى الوظيفي، ليس ذا تأثير على الصعوبات التي واجهتهن، ودور اختبارات الرخصة المهنية في التعزيز، وبالتالي فإن وجهات نظرهن لم تتأثر بتلك المتغيرات.

جدول (١٦): دراسة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول أبعاد ومحاور الاستبانة والتي ترجع إلى اختلاف متغير عدد سنوات الخبرة باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA).

البُعد / المحور	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
البُعد الأول: صعوبات متعلقة بآليات تطبيق الرخصة المهنية	بين المجموعات	٠,٠٦	٢	٠,٠٣	٠,٠٦	٠,٩٤٤
	داخل المجموعات	١٦٨,٠٧	٣٢٧	٠,٥١		
البُعد الثاني: صعوبات متعلقة ببرامج التطوير المهني للمعلمات	بين المجموعات	٠,٥٤	٢	٠,٢٧	٠,٤٣	٠,٦٥١
	داخل المجموعات	٢٠٦,٧٣	٣٢٧	٠,٦٣		
البُعد الثالث: صعوبات متعلقة باتجاه المعلمات نحو الرخصة المهنية	بين المجموعات	٠,٠١	٢	٠,٠١	٠,٠١	٠,٩٨٥
	داخل المجموعات	١٦٢,٧٤	٣٢٧	٠,٥		
المحور الأول: الصعوبات التي	بين المجموعات	٠,٠٥	٢	٠,٠٣	٠,٠٧	٠,٩٣

البُعد / المحور	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
تواجه المعلمات في الحصول على الرخصة المهنية من وجهة نظرهن	داخل المجموعات	١٢٢,١٤	٣٢٧	٠,٣٧		
المحور الثاني: سُبل تعزيز التطوير المهني للمعلمات من خلال الرخصة المهنية من وجهة نظرهن	بين المجموعات	٠,٤٢	٢	٠,٢١	٠,٤٦	٠,٦٣١
	داخل المجموعات	١٤٧,٨٦	٣٢٧	٠,٤٥		

* يعني مستوى الدلالة (٠,٠٥)، ** يعني مستوى الدلالة (٠,٠١)

يتضح من الجدول (١٦) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة من المشرفات والمعلمات حول أي بُعد من أبعاد المحورين حيث كانت مستويات الدلالة لجميع قيم (ف) أكبر من (٠,٠٥).

مما يدل أن متغير سنوات الخبرة ليس ذا تأثير على الصعوبات التي واجهتهن، ودور اختبارات الرخصة المهنية في التعزيز، وبالتالي فإن وجهات نظرهن لم تتأثر بتلك المتغيرات.

جدول (١٧): دراسة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول أبعاد ومحاور الاستبانة والتي ترجع إلى اختلاف متغير عدد الدورات التدريبية باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA).

البُعد / المحور	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
البُعد الأول: صعوبات متعلقة بآليات تطبيق الرخصة المهنية	بين المجموعات	٠,٦٩	٢	٠,٣٥	٠,٦٨	٠,٥٠٨
	داخل المجموعات	١٦٧,٤٣	٣٢٧	٠,٥١		
البُعد الثاني: صعوبات متعلقة ببرامج التطوير المهني للمعلمات	بين المجموعات	٠,٧	٢	٠,٣٥	٠,٥٦	٠,٥٧٥
	داخل	٢٠٦,٥٧	٣٢٧	٠,٦٣		

البُعد / المحور	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
	المجموعات					
البُعد الثالث: صعوبات متعلقة باتجاه المعلمات نحو الرخصة المهنية	بين المجموعات	١,٠٧	٢	٠,٥٤	١,٠٨	٠,٣٤
	داخل المجموعات	١٦١,٦٨	٣٢٧	٠,٤٩		
المحور الأول: الصعوبات التي تواجه المعلمات في الحصول على الرخصة المهنية من وجهة نظرهن	بين المجموعات	٠,٠٩	٢	٠,٠٥	٠,١٢	٠,٨٨٤
	داخل المجموعات	١٢٢,١	٣٢٧	٠,٣٧		
المحور الثاني: سُبل تعزيز التطوير المهني للمعلمات من خلال الرخصة المهنية من وجهة نظرهن	بين المجموعات	٠,٧٧	٢	٠,٣٨	٠,٨٥	٠,٤٢٨
	داخل المجموعات	١٤٧,٥١	٣٢٧	٠,٤٥		

* يعني مستوى الدلالة (٠,٠٥)، ** يعني مستوى الدلالة (٠,٠١)

يتضح من الجدول (١٦) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة من المشرفات والمعلمات حول أي بُعد من أبعاد المحورين، حيث كانت مستويات الدلالة لجميع قيم (ف) أكبر من (٠,٠٥).

مما يدل أن متغير الدورات التدريبية، ليس ذا تأثير على الصعوبات التي واجهتهن، ودور اختبارات الرخصة المهنية في التعزيز، وبالتالي فإن وجهات نظرهن لم تتأثر بتلك المتغيرات.

جدول (١٨): دراسة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول أبعاد ومحاور الاستبانة والتي ترجع إلى اختلاف متغير العمر التدريبية باستخدام اختبار كروسكال واليز (Kruskall-Wallis).

البُعد / المحور	العمر	العدد	متوسط الرتب	قيمة مربع كاي	مستوى الدلالة
البُعد الأول: صعوبات متعلقة بآليات تطبيق الرخصة المهنية	من ٢٥-٣٠ سنة	٧	١٥٠,٢١	١,٢٤	٠,٥٣٧
	من ٣١- ٤٠ سنة	١٢٤	١٥٨,٩٢		
	من ٤١ — ٦٠ سنة	١٩٩	١٧٠,١٤		
البُعد الثاني: صعوبات متعلقة ببرامج التطوير المهني للمعلمات	من ٢٥-٣٠ سنة	٧	١٦٥,٧٩	٠,٨٨	٠,٦٤٤
	من ٣١- ٤٠ سنة	١٢٤	١٥٩,٢١		
	من ٤١ — ٦٠ سنة	١٩٩	١٦٩,٤١		
البُعد الثالث: صعوبات متعلقة باتجاه المعلمات نحو الرخصة المهنية	من ٢٥-٣٠ سنة	٧	١٧١,٠٠	٠,٢٤	٠,٨٨٦
	من ٣١- ٤٠ سنة	١٢٤	١٦٨,٢٤		
	من ٤١ — ٦٠ سنة	١٩٩	١٦٣,٦٠		
المحور الأول: الصعوبات التي تواجه المعلمات في الحصول على الرخصة المهنية من وجهة نظرهن	من ٢٥-٣٠ سنة	٧	١٦٥,١٤	٠,٨١	٠,٦٦٨
	من ٣١- ٤٠ سنة	١٢٤	١٥٩,٤٧		
	من ٤١ — ٦٠ سنة	١٩٩	١٦٩,٢٧		
المحور الثاني: سُبل تعزيز التطوير المهني للمعلمات من خلال الرخصة المهنية من وجهة نظرهن	من ٢٥-٣٠ سنة	٧	١٦٢,١٤	٠,٣٨	٠,٨٢٨
	من ٣١- ٤٠ سنة	١٢٤	١٦١,٥٢		
	من ٤١ — ٦٠ سنة	١٩٩	١٦٨,١٠		

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)، ** دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١)

يتضح من الجدول (١٨) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة من المشرفات والمعلمات حول أي بُعد من أبعاد المحورين، حيث كانت مستويات الدلالة لجميع قيم (مربع كاي) أكبر من (٠,٠٥).

مما يدل أن متغير العمر ليس ذا تأثير على الصعوبات التي واجهتهن، ودور اختبارات الرخصة المهنية في التعزيز، وبالتالي فإن وجهات نظرهن لم تتأثر بتلك المتغيرات.

الخاتمة والتوصيات:

لقد أشارت نتائج هذا البحث إلى دور اختبارات الرخصة المهنية في تعزيز التطوير المهني للمعلمات في المملكة العربية السعودية ، وذلك من خلال التعرف على الصعوبات اللاتي تواجههن في الحصول على الرخصة المهنية ، والتي كان أبرزها المحور الأول في (الصعوبات المتعلقة بآليات تطبيق اختبارات الرخصة المهنية: فقد جاءت أبرز عباراتها "موافق بشدة" في ثلاث عبارات وهي صعوبة تحديد المحاور الأساسية والكفايات اللازمة لحصول المعلمات على الرخصة وتجديدها ، ضعف التنسيق ما بين وزارة التعليم وهيئة تقويم التعليم والتدريب، صعوبة المتطلبات والاجراءات اللازمة للحصول على الرخصة وتجديدها)، أما المحور الثاني المتعلق (بالصعوبات المتعلقة ببرامج التطوير المهني للمعلمات: فقد جاءت أبرز عباراتها "موافق بشدة" في عبارتين وهي ضعف الربط ما بين برامج التطوير المهني واحتياجات المعلمات الفعلية، عدم وجود تنظيم رسمي لمجتمعات التعلم المهنية الخاصة بالرخصة للمعلمات وباختلاف التخصصات)، أما المحور الثالث المتعلق (بالصعوبات المتعلقة باتجاه المعلمات نحو الرخصة المهنية: فقد جاءت غالبية عباراتها بالموافقة، مما يدل على وجود صعوبات فعلية تسبب عائقاً وتحدي لدى المعلمات بالنسبة لقدرتهن على اجتياز الاختبار و الحصول على الرخصة المهنية، بالتالي جاءت الحاجة إلى التعرف على دور اختبارات الرخصة المهنية في تعزيزهن لتطوير أداءهن المهني و بالتالي الحصول على الرخصة، وهذا ما ناقشته نتائج الدراسة حيث توصلت إلى موافقة أفراد عينة الدراسة و بشدة على محور دور اختبارات الرخصة المهنية في تعزيز التطوير المهني للمعلمات وذلك بشكل عام.

وعلى ذلك توصي نتائج البحث على:

- العمل على تصميم مرجع علمي موحد لكل تخصص ومرحلة لاختبار الرخصة المهنية، بحيث يكون مرجع أساسي للرجوع للمعرفة الأساسية شريطة أن يحث كل فترة تبعاً لتحديث المعرفة.

- توجيه المسؤولين عن اختبارات الرخصة المهنية إلى إصدار دليل معتمد لمتطلبات الرخصة المهنية وتجديدها.

- العمل على الموائمة والتكامل ما بين الجهات المعنية بها من خلال: وزارة التعليم، وهيئة تقويم التعليم والتدريب، وبرامج اعداد المعلم وتطويره.

- تشكيل جهة متخصصة لدراسة أبرز المشكلات التي تواجه تطبيق اختبارات الرخصة المهنية وتقديم الحلول المناسبة لها.

- إقامة دورات وتصميم برامج للتطوير المهني للمعلمات، وذلك بناءً على نتائج اختبارات الرخصة المهنية، وذلك للوقوف على الصعوبات والعثرات التي تحول دون حصولهن على الرخصة المهنية.

المراجع

المراجع العربية:

إبراهيم، مجدي. (٢٠٠٩). معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم. عالم الكتب.

الأمير، إيمان، وعسيري، فاطمة. (٢٠٢١). درجة تطبيق المعايير التربوية الخاصة بالرخصة المهنية للمعلمين من وجهة نظر القائمين على الإدارة المدرسية بالمدارس الثانوية بمدينة جدة. مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية،٨(٣)،١-٣٠.

ايلياس، جون ومريام، شارن (١٩٩٥م). الأصول الفلسفية لتعليم الكبار (ترجمة: السنبل عبد العزيز. وعرب، صالح). القاهرة، مصر: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

الزهراني، أميرة سعد. (٢٠٢٢). دور الرخصة المهنية في تطوير أداء المعلم من وجهة نظر معلمات العلوم بمدينة مكة المكرمة، مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية. ع ٢١.

سويلم، محمد. (٢٠١١). الترخيص المهني للمعلم في مصر: رؤية مقترحة في ضوء بعض الخبرات العالمية. مجلة التربية، ١٤(٣٤)،٦٣-١١٣.

السيد، خالد. (٢٠١٥) فاعلية مواقف تربوية إثرائية لتنمية أخلاقيات مهنة التعليم لدى طلاب شعبة اللغة العربية بكلية التربية. جامعة حلوان، مجلة العلوم التربوية. ٢٣(٢)، ١٣٣-١٩٢.

الشاعر، عدلي. (٢٠٢١). البحوث الإجرائية مدخل للتطوير المهني لمعلمي المرحلة الثانوية بالمحافظة الوسطى في قطاع غزة. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات الإنسانية،٣٠ (٢)، ٣٧١-٤٠١.

شرير، رندة عيد؛ المصري، مروان وليد. (٢٠١٧). تصور مقترح لتطوير عملية الترخيص لمزاولة مهنة التعليم بفلسطين في ضوء بعض التجارب الإقليمية والعالمية المعاصرة. مجلة جامعة الأقصى، ٢١(١)،٣٢١-٣٥٩.

عابد، ولاء. (٢٠١٦). دور برنامج التطوير المهني المستمر للمعلم القائم على المدرسة في تحسين أداء معلمي المرحلة الأساسية بمدارس غوث) رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

العتيبي، عواطف قاعد؛ والمنقاش، سارة عبد الله .(٢٠٢٢). "تطوير إدارة برامج التنمية المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية في ضوء التجربة الكورية"، مجلة كلية التربية، جامعة الملك سعود، مج٣٨، ع١،٢، ٣٣٢-٢٨٨.

الغثبر، نهى بنت سليمان .(٢٠٢٠). معوقات تطبيق الرخصة المهنية لمعلم التعليم العام في المملكة العربية السعودية. المؤسسة العلمية للعلوم التربوية والتكنولوجيا والتربية. مج٢، ع ٣، ١٩٥ -٢٤٠.

الكنعان، هدى. (٢٠٢١). التحديات التي تواجه معلمة العلوم في الحصول على الرخصة المهنية. العلوم التربوية، ٢٩(٣)، ١-٤١.

المطيري، طلال مسعد (٢٠١٧). آراء المعلمين تجاه رخصة مزاولة مهنة التدريس. مجلة العلوم التربوية. مج٢٥، ع١٢٠. ٤-١٥٢.

وهبة، عماد. (٢٠١٣). تطوير أدوار الأكاديمية المهنية للمعلمين في مجال المهنية للمعلم في مصر في ضوء الاتجاهات الحديثة في هذا المجال: دراسة ميدانية. المجلة التربوية، (٣٣)، ٤١٥-٤٩٢.

هيئة تقويم التعليم والتدريب. (٢٠١٩). المعايير والمسارات المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية، هيئة تقويم التعليم والتدريب. يسترجع الى: *https://cutt.us/VYlpd*

هيئة تقويم التعليم والتدريب. (٢٠١٧). المعايير والمسارات المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية. *https://etec.gov.sa/ar/Pages/default.aspx.*

ترجمة المراجع العربية:

Abed, Walaa. (2016). The role of the school-based teacher's continuing professional development program in improving the performance of elementary school teachers at Goth schools. A magister message that is not published. Faculty of Education, Al-Azhar University, Gaza, Palestine.

Al-Ghathbar, Noha Bint Suleiman (2020). Obstacles to the application of the professional license for a general education teacher in the Kingdom of Saudi Arabia. Scientific Foundation for Educational Sciences, Technology and Education. Volume 2, p. 3, 195-240.

AlKanaan, Huda. (2021). Challenges faced by a science teacher in obtaining a professional license. Educational Sciences, 29 (3), 1-41.

Al-Mutairi, Talal Massad (2017). Teachers' opinions regarding the license to practice the teaching profession. Educational sciences. MG 25, p. 120. 4-152.

Al-Otaibi, Awatef Qaed; Al-Munqash, Sarah Abdullah (2022). “Developing the management of professional development programs for teachers in the Kingdom of Saudi Arabia in the light of the Korean experience,” Journal of the College of Education, King Saud University, Vol. 38, p. 1, 2, 332-288.

Alsaeed Khaled. (2015) The effectiveness of enriching educational situations to develop the ethics of the teaching profession among students of the Arabic Language Division at the College of Education. Helwan University, Journal of the educational sciences. 23(2), 133-192.

Alshaeer, Adly. (2021). Action research is an introduction to the professional development of secondary school teachers in the central governorate of the Gaza Strip. Journal of the Islamic University for Human Studies, 30 (2), 371-401.

Al-Zahrani, Princess Saad. (2022). The role of the professional license in developing teacher performance from the point of view of female science teachers in Makkah Al-Mukarramah, Journal of Educational Sciences and Human Studies. P. 21.

Ebrahim, Magdy. (2009). A glossary of teaching and learning terms and concepts. The world of books.

'Elameer, Iman, and Asiri, Fatima. (2021). The degree of application of educational standards for the professional license for teachers from the point of view of those in charge of the school administration in secondary schools in Jeddah. King Khalid University Journal of Educational Sciences, 8 (3), 1-30.

Elias, John and Miriam, Sharon (1995 AD). The Philosophical Fundamentals of Adult Education (Translated by: Al-Sunbul Abdel-Aziz, and Arabs, Saleh). Cairo, Egypt: The Arab Organization for Education, Culture and Science.

Education and Training Evaluation Authority. (2019). Professional standards and paths for teachers in the Kingdom of Saudi Arabia, Education and Training Evaluation Commission. Retrieved at: https://cutt.us/VYlpd

Education and Training Evaluation Authority. (2017). Professional standards and paths for teachers in the Kingdom of Saudi Arabia. https://etec.gov.sa/ar/Pages/default.aspx

Swailem, Mohammed. (2011). Professional licensing for teachers in Egypt: a proposed vision in the light of some international experiences. Education Journal, 14 (34), 63-113.

Shareer, Randa Eid; Al-Masry, Marwan Walid. (2017). A suggested vision for developing the licensing process to practice the teaching profession in Palestine in the light of some contemporary regional and global experiences. Al-Aqsa University Journal, 21 (1), 321-359.

Wahba, Imad. (2013). Developing the roles of the professional academy for teachers in the field of teacher professionalism in Egypt in the light of recent trends in this field: a field study. Educational Journal, (33), 415-492.

المراجع الأجنبية:

Bagadion, A. F., & Tullao, T. S. (2018). Content Analysis of Licensure Examination for Teachers: Traditional vs Non-Traditional Teacher Assessment. De La Salle University. Retrieved from: https://www.dlsu.edu.ph/wp-content/uploads/2019/03/2018-01-047.pdf.

Hermann Cuntz, Friedrich Forstner, Alexander Borst, Michael (2010). One rule to grow them all: a general theory of neuronal branching and its practical application. PLoS Compute Boil 6 (8)

Shumate, M., D. (2021). Effectiveness of the Provisional Teaching License Route in Virginia for Preparing Business and Information Technology and Marketing Education Teachers. Virginia Polytechnic Institute and State University. Retrieved from: https://vtechworks.lib.vt.edu/handle/10919/104023.

الرفاهية النفسية وعلاقتها بالاتجاه نحو استخدام الذكاء الاصطناعي لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة أم القرى

Psychological well-being and its Relationship to the Attitude Towards the use of Artificial Intelligence Among the Faculty Members at the College of Education at Umm Al-Qura University

إعداد

د. أماني بنت محمد الدوسري

أستاذ الشخصية وعلم النفس الاجتماعي المساعد

قسم علم النفس – كلية التربية

جامعة أم القرى

أ. د. خلود بنت سعد اليوسف

أستاذ الإدارة التربوية والتخطيط

قسم الإدارة التربوية – كلية التربية

جامعة أم القرى

Dr. Amani bint Mohammed Al-Dosari

Assistant Professor of Personality and Social Psychology

Department of Psychology - Faculty of Education - Umm Al Qura University

Email: amsdosari@uqu.edu.sa

Prof. Kholood bint Saad Alyousef

Professor of Educational Administration and Planning

Department of Educational Administration

Faculty of Education

Umm Al Qura University

Email: ksyousef @uqu.edu.sa

DOI:10.36046/2162-000-019-016

المستخلص

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن كلا من مستوى الرفاهية النفسية، وواقع التوجه نحو استخدام الذكاء الاصطناعي لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة أم القرى، والكشف عن العلاقة بين الرفاهية النفسية والاتجاه نحو استخدام الذكاء الاصطناعي، والتحقق من إمكانية التنبؤ بمستوى الرفاهية النفسية من خلال الاتجاه نحو استخدام الذكاء الاصطناعي. وتم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي لتحقيق أهداف الدراسة، واعتمدت الدراسة على ترجمة مقياس الرفاهية النفسية، وإعداد استبانة للاتجاه نحو استخدام الذكاء الاصطناعي، وتكونت العينة من (٦٠) عضواً تم اختيارهم بالطريقة العشوائية من مجتمع الدراسة. وأظهرت النتائج ارتفاع مستوى الرفاهية النفسية لدى أفراد العينة، كما تتمتع العينة باتجاه ايجابي نحو استخدام الذكاء الاصطناعي، كما أوضحت أيضا أن هنالك علاقة ارتباطية قويه وذات اتجاه إيجابي بين الرفاهية النفسية والاتجاه نحو استخدام الذكاء الاصطناعي، ويمكن التنبؤ بمستوى الرفاهية النفسية من خلال الاتجاه نحو استخدام الذكاء الاصطناعي، وقد فسرت الدرجة الكلية للاتجاه نحو استخدام الذكاء الاصطناعي ٥٩,٧٪ من التباين في مستوى الرفاهية النفسية، حيث بلغ معامل التحديد (٠,٥٩٧)، وهي قيمة تنبؤية دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.001$).

الكلمات المفتاحية: الرفاهية النفسية، الذكاء الاصطناعي، جامعة أم القرى، أعضاء هيئة التدريس.

Abstract

The aim of this study is to reveal both the level of psychological well-being and the reality of the trend towards the use of artificial intelligence among faculty members at the College of Education at Umm Al-Qura University. It aims also to discover the relationship between psychological well-being and the trend towards using artificial intelligence. Moreover, it aims to verifying the possibility of predicting the level of psychological well-being through the trend towards using artificial intelligence. The researchers used the descriptive correlative method. The study relied on translating a measure of psychological well-being and preparing a questionnaire regarding the trend towards using artificial intelligence. This study was carried out among a sample of (60) members of the teaching staff at the College of Education at Umm Al-Qura University, and they were chosen by random method. The study results found the level of psychological well-being and the level of arithmetic averages of indicators of trend towards the use of artificial intelligence were very high. And the trend towards using artificial intelligence and psychological well-being have a strong positive correlation. The level of psychological well-being can be predicted by the tendency toward using artificial intelligence. The total degree of tendency toward using artificial intelligence explained 59.7% of the variance in the level of psychological well-being, as the coefficient of determination reached (0.597), which is a significant predictive value at the significance level ($\alpha = 0.001$).

Keywords: Psychological well-being, Artificial intelligence, Umm Al-Qura University, Faculty members.

المقدمة

إن تحقيق مطالب المجتمعات تعتمد على جودة التعليم المقدم لأبنائها ومواطنيها في كافة المراحل التعليمية، فهم بناء المجتمع وعماده، كما أن جودة التعليم الجامعي ترتكز على المهارات والامكانيات والسمات التي يتحلى بها الأستاذ الجامعي، فهو حلقة الوصل بين مدخلات المنظومة التعليمية في المرحلة الجامعية ومخرجاتها.

وفي ظل تطور قطاعات المجتمع المتزايدة والسعي نحو تحقيق الرفاهية للأفراد في شتى جوانب الحياة، زاد اهتمام الجامعات أيضا بالبحث عن الوسائل والطرق التي تحقق من خلالها الرفاهية لمنسوبيها، ولقد أكدت دراسة (عليوي، ٢٠٢٢) على أهمية الرفاهية النفسية في بيئة العمل بشكل عام ولدى الأساتذة الجامعيين بشكل خاص، حيث أنها تعمل كمحفز لهم على الأداء والرضا الوظيفي، فالرفاهية النفسية تشير إلى التحديات التي قد تواجه الأفراد في مسيرة حياتهم وآلية التغلب عليها، والمعنى الحقيقي منها هو أداء الأفراد الايجابي وتطويرهم لإمكانياتهم. (خرنوب، ٢٠١٦)

وإنه مما يساعد الأفراد على اجتياز التحديات وتطوير مهاراتهم هو الاستخدام الأمثل للوسائل التقنية، والتي تعد من أكثر الطرق التي سهلت لمنسوبي الجامعات أداء مهامهم بسرعة ودقة وسهولة وجودة عالية، ومع التطور العالمي للتقنية دخلت على قطاعات المجتمع استخدامات أخرى للتقنية ومنها استخدام الذكاء الاصطناعي والذي له دور كبير في إنجاز المهام وتحقيق الرفاهية، فلقد توصلت نتائج دراسة (العزام، ٢٠٢١) إلى وجود تأثير ذو دلالة إحصائية للبرنامج القائم على الذكاء الاصطناعي بجامعة تبوك في زيادة جودة الأنظمة الإدارية والمعتمدة في إدارة القوى العاملة، وتوصلت دراسة (رضوان، ٢٠١٩) إلى أن تطبيقات الذكاء الاصطناعي تسهم في حل المشكلات المعقدة بدقة وسرعة عالية، وتعمل على اتخاذ القرارات الرشيدة بأسلوب منطقي ومرتب يحاكي طريقة تفكير العقل البشري، وبدرجة عالية من الدقة والموضوعية والبعد عن الخطأ أو الأحكام المسبقة أو التدخلات الخارجية أو الشخصية.

كما يمكن للذكاء الاصطناعي أن يلعب دورًا مهمًا في تطوير الكثير من الميادين، حيث يمكن استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في الجامعات ومراكز البحوث والإحصاء، فيمكنها

تخزين المعارف العلمية والتجارب السابقة وجعلها متاحة للمستخدم، وتتضح أهميتها أيضا فيما تمت الإشارة إليه في دراسة (حريري، ٢٠٢١)، حيث أشارت إلى أن المستقبل المنتظر في جامعات المملكة العربية السعودية مع أنظمة الذكاء الاصطناعي سيحقق الكثير من الفوائد والمميزات، منها: أتمتة المهام الإدارية بشكل كامل واستخدام الخبرات المتراكمة في حل المشكلات بشكل سريع ودقيق.

ونتيجة للفوائد المتعددة لاستخدام الذكاء الاصطناعي في الجامعات، وإيمانا منا بأهمية المهام والأدوار التي يقوم بها عضو هيئة التدريس، وبحجم أهمية الرفاهية النفسية، فقد ركزت الدراسة الحالية على الكشف عن القدرة التنبؤية للاتجاه نحو استخدام الذكاء الاصطناعي في تحديد مستويات الرفاهية النفسية لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة أم القرى.

مشكلة الدراسة:

يعد عضو هيئة التدريس أحد أهم المرتكزات التي تستند عليها الجامعات لتحقيق أهدافها وإيصال رسالتها، فهو اللبنة الأساسية بها، لذا يجب أن يستشعر الرفاهية النفسية التي تمكنه من أداء واجباته، وإن استشعاره لها يعتمد على جودة الحياة التي يعيشها ومواردها المتاحة له والتي تلبي احتياجاته الضرورية، ونتيجة لهذا النهج فإنه يتم وصف جودة الحياة باستخدام مؤشرات الجودة الموضوعية، والتي يمكن التعبير عنها من خلال: التعليم، والدخل، والممتلكات، والمهارات، والصحة وغيرها (Blumberga & Voronova, 2016)، ولقد توصلت عدد من الدراسات إلى وجود علاقات ارتباطية إيجابية بين الرفاهية النفسية وعدد من المتغيرات الإيجابية، فنتائج دراسة (الهنداوي والطحان، ٢٠١٨) قد توصلت إلى وجود علاقة إيجابية بين الرفاهية النفسية والقيم الشخصية لدى أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم بجامعة دمياط، كما توصلت نتائج دراسة (محمد وأخرون، ٢٠٢١) إلى أنه يوجد أثر جوهري لأبعاد الرفاهية النفسية (الاستقلالية، تقبل الذات، الهدف من الحياة، العلاقات الاجتماعية الإيجابية بالآخرين، التمكن من البيئة، النضج الشخصي) على تنمية القدرات الإبداعية، كذلك أظهرت نتائج دراسة (هادي، ٢٠١٩) أن أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية الأساسية يتمتعون بالرفاهية النفسية، كما يوجد ارتباط دال بين الإبداع الانفعالي والرفاهية النفسية إذ بلغت قيمة معامل الارتباط بين المتغيرين (٠,٨٦).

وبذلك فإن الدراسة الحالية تتماشى مع التوجهات الحديثة التي تؤكد على ضرورة البحث والتقصي عن العوامل التي قد تساعد أعضاء هيئة التدريس على مواجهة المتطلبات والتحديات التي تواجههم في حياتهم، والاهتمام بكل ما من شأنه أن يحسن من جودة حياتهم ومخرجاتهم، ويأتي على رأس القائمة الذكاء الاصطناعي لما له من مميزات تساهم بشكل كبير في تسهيل وتجويد حياتهم، فلقد أكدت نتائج دراسة (Popenici & Kerr, 2017) على أن استخدام الذكاء الاصطناعي في الجامعات يقدم عددا من التسهيلات لمنسوبي الجامعات، كما يدعم الادارة وأيضا التعليم الجامعي والمجال البحثي، وأيضا ذكرت دراسة (Siau,2018) أن الذكاء الاصطناعي له أثر كبير في دعم التعليم الجامعي وحل مشاكله، كما أشارت نتائج دراسة (العلواني، ٢٠٢٢) إلى أنه: "توجد فرصًا متعددة لإنترنت الأشياء في الجامعة، والتي من شأنها المساهمة الفاعلة في تطوير العملية التعليمية والبيئة التعليمية، مثل: إرسال الإشعارات المرتبطة بالأنظمة الذكية، وتوفير الطاقة، وصنع القرار"، وفي نفس السياق جاءت نتائج دراسة (الخولاني، ٢٠٢١) لتشير إلى: "ضرورة تهيئة الجامعات لاستيعاب متطلبات الرقمنة الذكية وإيجاد رؤية موحدة لتصميم حرم جامعي ذكي، والحاجة إلى نشر ثقافة الرقمنة الذكية لدى الأطر البشرية بالجامعات المصرية، وضرورة تفعيل نظام التعليم الهجين داخل القاعات التدريسية". كما توصلت دراسة (Aldosari, 2020) إلى ضرورة إعداد أعضاء هيئة تدريس مستعدين لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي بشكل فعال.

ومن جهة أخرى ذكرت دراسة (حريري، ٢٠٢١) "أن تطبيقات الذكاء الاصطناعي وأنظمة التعلم الإلكتروني استخدمت كمساعد لعملية التعليم بالجامعات السعودية خلال فترة الحظر، حيث وظفت الجامعات السعودية تطبيقات الذكاء الاصطناعي الحديثة من خلال إنشاء عدد من المنصات الإلكترونية التعليمية لتغطية محتوى المقررات الدراسية لجميع الطلاب في كافة جامعات المملكة العربية السعودية"، كما كشفت نتائج دراسة (الداود، ٢٠٢١) عن أن عمادة الموارد البشرية تستخدم القليل من تطبيقات الذكاء الاصطناعي بمتوسط حسابي (١,٩١ من ٥)، وأن مجتمع المسح مؤيد للغاية بمتوسط حسابي (٤,١٤ من ٥) على المقتضيات الضرورية لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي والتي تجلت تنازليا في عدد من الأبعاد وهي كالتالي: أداء العمل، ومن ثم البنية التحتية، ويليه التنظيم الإداري. إلا أن استخدام الذكاء الاصطناعي وتوظيفه في الجامعات مازال يواجه عدداً من التحديات، منها ما تم ذكره في دراسة (المطيري، ٢٠١٩)،

حيث ذكرت العديد من هذه التحديات، ومنها على وجه التحديد: نقص تدريب القادة على الذكاء الاصطناعي في إطلاق القرار التربوي، وإهمال التقنية في صنع القرار التعليمي، والاقتصار على المهن التقليدية، وعدم جاهزية العاملين على استخدام الذكاء الاصطناعي واغفالهم لأهميته، وضعف المدخلات البشرية التي تعمل على تزويد الأجهزة بالمعطيات الضرورية للوصول إلى القرار التربوي المناسب.

ومما سبق ذكره؛ تتضح لنا أهمية الذكاء الاصطناعي في تطوير منظومة العمل داخل الجامعات، وتأتي هذه الدراسة كاستجابة لهذه الأهمية للكشف عن اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحوه، وأيضا كاستجابة لتوصيات دراسة (منصور، ٢٠٢١)، والتي تمثلت في ضرورة اعتماد تطبيقات الذكاء الاصطناعي في الجامعات وتوعية الأفراد بالآثار الإيجابية لها.

وبعد البحث والتقصي وتحليل الدراسات ذات الصلة بمتغيري الدراسة؛ لم يتم العثور على أي دراسة بحثت في الرفاهية النفسية وعلاقتها بالاتجاه نحو استخدام الذكاء الاصطناعي لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة أم القرى، وبالتالي فإن هذه الدراسة تسهم في الكشف عن هذه العلاقة، ورصد أثر الاتجاه نحو مواكبة التطور باستخدام الذكاء الاصطناعي في إنجاز المهام المطلوبة من أعضاء هيئة التدريس وتأثيرها على مستوى الرفاهية النفسية لديهم كأحد الجوانب الايجابية المرجوة في شخصياتهم.

أسئلة الدراسة:

تسعى هذه الدراسة للإجابة على التساؤلات التالية:

١- ما مستوى الرفاهية النفسية لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة أم القرى؟

٢- ما واقع التوجه نحو استخدام الذكاء الاصطناعي في (تطوير البرامج، اتخاذ القرارات، إعداد الجداول الدراسية، الارشاد الأكاديمي، التواصل الفعال) لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة أم القرى؟

٣- ما العلاقة بين الرفاهية النفسية والاتجاه نحو استخدام الذكاء الاصطناعي لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة أم القرى؟

٤– هل يمكن التنبؤ بمستوى الرفاهية النفسية لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة أم القرى من خلال الاتجاه نحو استخدام الذكاء الاصطناعي؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى تحقيق التالي:

١– الكشف عن مستوى الرفاهية النفسية لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة أم القرى.

٢– رصد واقع التوجه نحو استخدام الذكاء الاصطناعي في (تطوير البرامج، اتخاذ القرارات، إعداد الجداول الدراسية، الإرشاد الأكاديمي، التواصل الفعال) لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة أم القرى.

٣–التوصل إلى العلاقة بين الرفاهية النفسية والاتجاه نحو استخدام الذكاء الاصطناعي لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة أم القرى.

٤– التحقق من إمكانية التنبؤ بمستوى الرفاهية النفسية لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة أم القرى من خلال الاتجاه نحو استخدام الذكاء الاصطناعي.

أهمية الدراسة:

الأهمية العلمية:

– تنعكس أهمية هذه الدراسة في تماشيها مع رؤية ٢٠٣٠ للمملكة العربية السعودية، والتي تسعى من خلالها إلى الاهتمام بالبنية الرقمية التحتية في كافة الإدارات والمؤسسات الوطنية.

– تعتبر هذه الدراسة من الدراسات التي تتناول موضوع حديث ومهم في العصر الحالي، كما قد تثري الباحثين وتساعدهم في تقديم فهم واضح لكلا من متغيري الدراسة: الرفاهية النفسية والذكاء الاصطناعي.

– الكشف عن واقع بيئة العمل داخل الجامعة، وذلك من خلال رصد الاتجاه نحو مواكبة التحول الرقمي والاتجاه نحو استخدام الأساليب الحديثة كالذكاء الاصطناعي.

الأهمية العملية:

– تأتي الأهمية العملية للدراسة الحالية من نتائجها ومن تطوير مقياسيها، مما قد يساعد الباحثين المهتمين بمتغيري الدراسة بإجراء دراسات من جوانب أخرى تتمم ما تم التوصل إليه في الدراسة الحالية.

– من المأمول أن تسهم هذه الدراسة في التوضيح للمسؤولين في الجامعة وبالأخص في وكالة الجامعة ووكالة الجامعة للتطوير وخدمة المجتمع اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو استخدام الذكاء الاصطناعي، مما قد يستخدم كمؤشر لإمكانية توظيفه في الميدان وفق الأبعاد الموضحة في المقياس المستخدم في هذه الدراسة.

– قد تفيد نتائج الدراسة الحالية المختصين في مجال الإرشاد النفسي في تخطيط البرامج الإرشادية التي تعمل على تعزيز ودعم الرفاهية النفسية لدى اعضاء هيئة التدريس.

– قد تساعد نتائج الدراسة على تشجيع الإدارات داخل الجامعة والأقسام الأكاديمية في استخدام الذكاء الاصطناعي في ممارسة مهامها وتطوير أداءها.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: تقوم هذه الدراسة على توضيح مستوى الرفاهية النفسية، وواقع التوجه نحو استخدام الذكاء الاصطناعي في (التطوير، اتخاذ القرارات، إعداد الجداول الدراسية، الإرشاد الأكاديمي، التواصل الفعال) لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة أم القرى، والكشف عن العلاقة بين الرفاهية النفسية والاتجاه نحو استخدام الذكاء الاصطناعي، والتحقق من امكانية التنبؤ بمستوى الرفاهية النفسية لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة أم القرى من خلال الاتجاه نحو استخدام الذكاء الاصطناعي.

الحدود البشرية: تم إجراء هذه الدراسة على أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة أم القرى.

الحدود المكانية: تم إجراء هذه الدراسة بكلية التربية بجامعة أم القرى.

الحدود الزمانية: تم إجراء الدراسة الميدانية خلال العام الدراسي ١٤٤٤هـ.

مصطلحات الدراسة:

الرفاهية النفسية:

تعرف الرفاهية النفسية بأنها: "الأداء الأمثل للفرد" (Diener et al., 2009, 251)

وتُعرفها الدراسة الحالية بأنها: النظرة الإيجابية للحياة، والشعور بالرضا والسعادة، والوصول لتحقيق الذات وتقديرها.

الذكاء الاصطناعي:

يعرف الذكاء الاصطناعي بأنه: "أحد جوانب علم الحاسوب الذي يعتمد على توفير مجموعة متنوعة من الأساليب والتقنيات والأدوات لإنشاء النماذج والحلول للمشكلات من خلال محاكاة سلوك الأفراد". (العزام، ٢٠٢١، ص. ٤٧٧)

وتعرفه الدراسة الحالية بأنه: استخدام الحاسوب لمحاكاة سلوك الأفراد في علاج المشكلات الإدارية وإنجاز الأعمال والأنشطة الإدارية بجودة عالية وبأقل جهد ووقت.

الإطار النظري

الرفاهية النفسية:

تُعبر الرفاهية النفسية عن النظرة الإيجابية للحياة، وهي مصطلح حديث في علم النفس، وقد تعددت تعريفاتها بتعدد وجهات النظر التي يتبناها الباحثين في تفسيرهم لها، فهناك من يفسرها بأنها قدرة الفرد على إيجاد معنى لحياته، والعمل بجد من خلال القيام بالعديد من الأنشطة للوصول لهذا المعنى وتحقيقه، وهناك من يفسرها بأنها تقييم مدى رضى الفرد عن حياته من خلال ارتفاع نسبة الأحداث الإيجابية في حياته مقابل الأحداث السلبية (Kim, et al, 2021)، ويمكن تعريف الرفاهية النفسية على أنها: التقييم المعرفي الذاتي للعواطف في حياة الفرد، فهي تنطوي على وجود العديد من اللحظات السعيدة ولكن دون استبعاد للمشاعر السلبية، وهي بذلك تشير إلى مستويات عالية من الرضا عن الحياة بشكل عام، وقد يكون أساس المشاعر الإيجابية تمتع الفرد بمرونة عالية المستوى تمكنه من التكيف بسرعة مع المواقف المجهدة، مما يسهل المشاعر الإيجابية اليومية والاحتفاظ بالقدرة على المقاومة والمساعدة في التعافي من التوترات بشكل سريع، وأشارت

بعض الدراسات البحثية أنه مع تقدم الفرد في السن فإنه لا ينخفض مستوى الرفاهية الذاتية لديه، بل يزداد تحت التأثيرات الإيجابية، بينما تظل التأثيرات السلبية مستقرة (Blumberga & Voronova, 2016).

ومع أن التعاريف الخاصة بالرفاهية النفسية تتفق في كونها عبارة عن شعور بالرضا عن الحياة والسعادة، وفيها توجه إيجابي نحو الحياة، إلا أنه لا يوجد اتفاق عالمي لتعريف الرفاهية النفسية، بالرغم من وجود تعريفات تعتبرها مرادفة للسعادة، والرضا عن الحياة، والحياة الطيبة وجودة الحياة (خرنوب، ٢٠١٦)، وكذلك جاءت تعريفات تعبر عن الرفاهية النفسية من ناحية تقييم الفرد لنفسه تقييما إيجابيا، فيعرفها بارك وأخرون (٢٠١٨) بأنها "السعي للامتياز الذي يمثل إدراك المرء لإمكاناته الحقيقية"، وتناول Ryff تعريفا مشابها للرفاهية النفسية فذكر بأنها تشير إلى بنية متعددة الأبعاد والتي تعكس تقييمات الأفراد لأنفسهم، ونوعية حياتهم (هادي، ٢٠١٩)، وتعرف أيضا في مرجع آخر بأنها "سعادة الفرد واتزانه الانفعالي وتوافقه مع المتغيرات التي تطرأ على حياته مهما كانت صعوبتها" (زيدان، ٢٠٢٠).

ويتضح من العرض السابق أنه مع تعدد تعريفات الرفاهية النفسية عند الباحثين، إلا أنهم أجمعوا على أن الرفاهية النفسية تُعبر عن الشعور بالرضا والنظرة الإيجابية للحياة وتحقيق الذات، مما ينعكس على إنجاز المهام اليومية وتقبل ظروف العمل، والسعي نحو التطوير والإبداع.

ولقد حددت أبعاد الرفاهية النفسية في: تقبل الذات، والعلاقات الاجتماعية الإيجابية مع الآخرين، والاستقلالية، والتمكن من البيئة، والهدف في الحياة، والنضج الشخصي (طه، ٢٠١٩؛ محمد وأخرون، ٢٠٢١؛ هادي، ٢٠١٩)، وأوضحت شند وآخرون (٢٠١٣) في تعريفهم للرفاهية الأبعاد التي تتكون منها، فعرفوها بأنها "شعور عام بالسعادة طبقًا لنموذج ريف وتتكون من ستة أبعاد هي: الاستقلالية، والتحكم البيئي، وتقبل الذات، والعلاقات الإيجابية مع الأخرين، والهدف في الحياة، والنضج الشخصي"، في حين حدد بارك وأخرون (٢٠١٨) الرفاهية النفسية في النواحي العاطفية والذاتية، والوصول للكفاءة الذاتية، ومواجهة التحديات، والسعي نحو تحقيق الأهداف بإيجابية، أما محمد وآخرون (٢٠٢٠) فحددوا مكونات الرفاهية في الرضا عن الحياة، والمشاعر السعيدة كالمتعة والبهجة، والمشاعر غير السارة كالحزن والذنب، والعوامل المؤثرة في

الرفاهية النفسية تمثلت لديهم في عوامل داخلية كسمات الشخصية وتقدير الذات، وعوامل خارجية كالدخل.

ونعرض توضيح لمعنى كل بُعد من أبعاد الرفاهية النفسية:

- الاستقلالية: إن الاستقلالية تعني إحساس الفرد بتقرير مصيره. (هادي، ٢٠١٩)
- تقبل الذات: وتعني تقبل الأفراد لنقاط قوتهم وضعفهم فلا يرفضونها أو يكرهونها، وهذا التقبل لن يكون عائقا لنقد الفرد لذاته، وأن يعمل على تطوير ذاته بشكل مستمر. (الهنداوي والطحان، ٢٠١٨)
- الهدف من الحياة: إن الهدف من الحياة يتضمن معتقدات الفرد حول هدفه في الحياة، ومعنى حياته، وأن نضج الشخص يؤكد الفهم العميق للهدف في الحياة، وشعوره بالتوجه والقصد، وهو من أهم مؤشرات الرفاهية النفسية. (شند وآخرون، ٢٠١٣)
- العلاقات الاجتماعية الإيجابية بالأخرين: إن العلاقات الإيجابية مع الآخرين تعني امتلاك الفرد علاقات عالية الجودة مع الآخرين. (خرنوب، ٢٠١٦)
- التحكم البيئي: إن التحكم البيئي يقصد به امتلاك الفرد قدرا من المرونة مما قد يساعده على السيطرة على البيئة المحيطة به والتحكم بها وتنظيمها لصالحه. (محمود، ٢٠٢٠)
- النضج الشخصي: إن النضج الشخصي يقصد به الشعور المستمر بالنمو ونضج الذات وامتدادها والانفتاح على الخبرات الجديدة وإدراك الفرد لإمكانياته والتحسن المستمر في الذات. (العديني، ٢٠١٨)

ويتضح من ذلك أن للرفاهية النفسية عدداً من الأبعاد ونتيجة لتحقق هذه الأبعاد يشعر الفرد بالرضى والسعادة وتقبل ظروف العمل والقدرة على مواجهة تحدياته.

الذكاء الاصطناعي:

تناولت دراسة (العزام، ٢٠٢١) تعريفًا للذكاء الاصطناعي بأنه "أحد جوانب علم الحاسوب الذي يعتمد على توفير مجموعة متنوعة من الأساليب والتقنيات والأدوات لإنشاء النماذج والحلول للمشكلات من خلال محاكاة سلوك الأفراد"، ويعرفاه كلا من بكر وطه (٢٠١٩) بأنه "القدرة

على التطوير والعمل مع أنظمة المعلومات التقنية التي تعتمد على أجهزة الكمبيوتر لتكملة المهام التي تتطلب الفكر البشري للوصول إلى احكام مقبولة"، كما أوضحا أنه يمكن من خلال خوارزمية معينة تقديم أسلوب للتعليم بالذكاء الاصطناعي، وأن الذكاء الاصطناعي هو أداة تعليمية تستحق الاستثمار، وكذلك يذكر العلواني (٢٠٢٢) تعريف بعض الدراسات للذكاء الاصطناعي بأنه "علم صنع الآلات التي تقوم بأشياء تتطلب ذكاًء إذا قام بها الإنسان، وهو مجال يعتمد على مهام وعمليات الكمبيوتر التي تتطلب ذكاء يحاكي الذكاء البشري كالتعلم، وحل المشكلات، والاستدلال، وتحديد الشخصيات، والتوقعات". كما تذكر الخولاني (٢٠٢١) أن الذكاء الاصطناعي هو العلم الذي يتمثل هدفه الأساسي في إعطاء أجهزة الكومبيوتر والحاسبات خصائص الذكاء وقدرات بشرية أخرى محدودة كالتفكير والتعلم والإبداع، وتعرض دراسة (حسن، ٢٠٢٠) تعريفًا للذكاء الاصطناعي بأنه "حلول معتمدة على الحاسب الآلي للمشاكل الأكثر تعقيدًا من خلال عمليات تطبيقية تماثل عملية الاستدلال الإنساني"، ويُعرف الذكاء الاصطناعي عند المطيري (٢٠١٩) بأنه "عملية محاكاة للذكاء البشري بواسطة الآلات، خاصة أنظمة الكمبيوتر".

ويتجلى مما سبق أن مفهوم الذكاء الاصطناعي يعبر عن قدرة الفرد على جعل الحاسوب يحاكي الذكاء الإنساني في التنبؤ وعلاج المشكلات وأداء مهام إدارية كانت مقتصرة على الإنسان.

ولقد أجمعت كلا من دراسة (حسن، ٢٠٢٠) ودراسة (حريري، ٢٠٢١) ودراسة (الشحنة، ٢٠٢١) على خصائص الذكاء الاصطناعي في أنه يساعد الأفراد على التعامل مع المواقف الغامضة والتي قد تحدث بسبب قصور في المعلومات المتاحة، والمواقف المعقدة والصعبة أيضا بشكل سريع واحترافي، ومن جهة أخرى فالذكاء الاصطناعي أيضا لديه القدرة على تحديد الأولويات للحالات المعروضة، كما أنه يتعامل مع المواقف الجديدة من خلال الاستفادة من الخبرات السابقة، ويعمل على توفير المعلومات للأفراد لتسهيل اتخاذ القرارات الإدارية.

وتضيف دراسة (الداود، ٢٠٢١) أن من خصائصه أيضا القدرة على التفكير والإدراك، والتمثيل الرمزي، وتعديل القرارات في ضوء التغيرات بالبيئة الخارجية والتحديث.

وفي نفس السياق؛ أضاف رضوان (٢٠١٩) أن الذكاء الاصطناعي يعمل بمستوى علمي ثابت لا يتذبذب، ويقوم بإثارة أفكار جديدة تؤدي للابتكار، ويعمل أيضا على تعويض النقص وتقليص تكلفة الخبراء من خلال توفير أكثر من نسخة من النظام، ويغيب الشعور بالملل والتعب، ويقلل من الجهود البشرية ويساهم في اقتصار التكاليف.

ومن خلال العرض السابق يتضح أن للذكاء الاصطناعي خصائص تجعله يساعد الأفراد والمؤسسات وكذلك الجامعات في إنجاز المهام بدقة وسرعة عالية وقدرة على التعامل مع المواقف الجديدة، كذلك توفير المعلومات التي تساعد القيادات الأكاديمية في اتخاذ القرارات، ويمكن استخدام الذكاء الاصطناعي في بناء الجداول الدراسية بما يتناسب مع عدد القاعات الدراسية وسعتها وعدد الطلبة والعبء الدراسي لهم وغير ذلك من معايير يجب مراعاتها عند تصميم الجداول الدراسية، وكذلك يمكنه توجيه الطلبة في عمليات الإرشاد الأكاديمي عند تسجيل المقررات، وإنذارهم عند التعثر وإيجاد حلول لعلاج تعثرهم، وغير ذلك من الخصائص التي يمكن للقيادات الأكاديمية الاستفادة من الذكاء الاصطناعي فيها.

وحددت دراسة (الداود، ٢٠٢١) أسباب الاهتمام بالذكاء الاصطناعي بأنها تتمثل في تخزين البيانات بشكل فعال من خلال إنشاء قاعدة بيانات معرفية منظمة، وتصميم آلية ليست خاضعة للمشاعر البشرية لاتخاذ القرارات، وإيجاد الحلول للمشاكل المعقدة.

ويرى الشحنة (٢٠٢١) أنه توجد تحديات تواجه استخدام الذكاء الاصطناعي في الأقسام الأكاديمية تمثلت في:

- ضعف توافر البنية التحتية المهيئة بالحواسيب والبرمجيات والاتصالات اللاسلكية.
- الحاجة إلى تأهيل المدربين ومنسوبي الجامعات لتنمية مهاراتهم لتتوافق مع التقنيات الحديثة واستخدام الحاسوب.
- الاستخدام المتزايد للحواسيب قد يجهد العين ويسبب مشكلات صحية.

ويتجلى من ذلك الاهتمام المتزايد في المملكة العربية السعودية للاستفادة من التقنية الحديثة واستخدامات الحاسوب في شتى المجالات ومنها الذكاء الاصطناعي تحقيقاً لرؤية المملكة ٢٠٣٠، والتي تعمل إلى الوصول بالمملكة إلى مصاف الدول المتقدمة في شتى المجالات.

الدراسات السابقة:

لم تتمكن الباحثتان بعد مراجعتهما للأبحاث والدراسات التي تناولت متغيري الدراسة من إيجاد أي دراسة عربية أو أجنبية تناولت موضوع الدراسة الحالية بشكل مباشر، ولذا سيتم إلقاء الضوء على عدد من الدراسات التي تناولت متغيري الدراسة كلا على حدا، وعلاقتهما بعدد من المتغيرات النفسية، وذلك للتعرف على أهم النتائج التي تم التوصل إليها والمتعلقة بمتغيري الدراسة.

أولاً: الدراسات المتعلقة بالرفاهية النفسية:

دراسة (اسماعيل وطه، ٢٠١٩) هدفت إلى تحديد نوع وقوة العلاقة بين السمعة التنظيمية والأداء الوظيفي، وبين الرفاهية النفسية والأداء الوظيفي، وبين السمعة التنظيمية والرفاهية النفسية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة مدينة السادات، والتعرف على الدور الوسيط للرفاهية النفسية في العلاقة بين السمعة التنظيمية والأداء الوظيفي، وللوصول إلى النتائج المطلوبة تم استخدام عينة قوامها (٢٤٥) فردا من الطاقم الأكاديمي بجامعة مدينة السادات، وأسفرت النتائج عن تمتع أعضاء هيئة التدريس بجامعة مدينة السادات بسمعة متوسطة بين الجامعات المصرية، وانخفاض إحساس وشعور أعضاء هيئة التدريس بالرفاهية النفسية، وكان الأداء الوظيفي لهم متوسطًا، ووجود علاقة ارتباطية بين أبعاد السمعة التنظيمية ومستوى الأداء الوظيفي، ووجود علاقة ارتباطية بين أبعاد السمعة التنظيمية ومستوى الرفاهية النفسية، ووجود علاقة ارتباطية بين الرفاهية النفسية ومستوى الأداء الوظيفي، ووجود درجة توافق بين أبعاد السمعة التنظيمية والأداء الوظيفي، وأن غالبية معاملات الانحدار عالية المعنوية مما يؤكد على أن الرفاهية النفسية بأبعادها لها تأثير على السمعة التنظيمية والأداء الوظيفي.

دراسة (Tastan, 2019) هدفت إلى فحص العلاقة بين التمكين النفسي والرفاهية النفسية، والعثور على أدلة حول الدور الوسيط لإدراك الكفاءة الذاتية للأفراد والدور الوسيط للدعم الاجتماعي للمشرف المتصور على العلاقة بين التمكين النفسي والرفاهية النفسية في العمل، وتم فحص تأثير التمكين النفسي على الرفاه النفسي المرتبط بالعمل وأدوار الكفاءة الذاتية والدعم الاجتماعي من خلال مسح بحثي منظم تم إجراؤه بين أعضاء هيئة التدريس، وأظهرت النتائج أن جميع الأبعاد الأربعة للتمكين النفسي لها علاقات إيجابية بشكل ملحوظ مع حالات الرفاه

النفسي للأفراد، كما كشفت النتائج الإحصائية أن إدراك الكفاءة الذاتية كان له دور وسيط جزئي وأن الدعم الاجتماعي المتصور كان له دور معتدل مهم في علاقة التمكين النفسي بالرفاهية.

دراسة (الزهراني، ٢٠٢٠) كان الهدف منها الكشف عن العلاقة الارتباطية بين الرفاهية النفسية وإدارة الذات لدى ذوات الإعاقة من طالبات جامعة الملك عبد العزيز، وتم تطبيق الأدوات على ٤٧ طالبة، وتم الاستناد على تطبيق المنهج الوصفي الارتباطي والمقارن في هذه الدراسة، وعلى مقياس الرفاهية النفسية لرايف، ومقياس إدارة الذات، وتوصلت الباحثة إلى ان هنالك ارتباط موجب ذو دلالة احصائية بين الرفاهية النفسية وإدارة الذات، كما كشفت أيضا عن فروق دالة لدى أفراد العينة تعزى لنوع الإعاقة في كلا المتغيرين، وأن هنالك ارتفاع في مستوى متغيري الدراسة لدى أفراد العينة.

دراسة (جمعة، ٢٠٢٠) هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الأساليب المعرفية لتنظيم المشاعر وخيارات الأنماط السلوكية التي تسعى للحصول على استشاره إرشادية في التنبؤ باستمرار رفاهية الفرد، وشملت عينة الدراسة عددا من طلبة تخصصات علم النفس ورياض الاطفال بلغ عددهم (٣٩٢) طالب وطالبة، وخلصت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائيا بين الرفاهية النفسية المستدامة وأبعادها الفرعية وأنماط طلب المساعدة الإرشادية، في حين وجدت علاقة طردية ذات دلالة إحصائية بين أنماط طلب المساعدة الإرشادية الوسيلي والتنفيذي وأساليب التنظيم المعرفي.

دراسة (الشيخي، ٢٠٢١) هدفت إلى التعرف على العلاقة الارتباطية بين الرفاهية النفسية والتوافق المهني لدى معلمات التعليم العام ومعلمات التربية الخاصة بمدينة جدة، وشملت الدراسة على (٤٠٢) معلمة طبق عليهن كلا من مقياس الرفاهية النفسية للمعلمين والمعلمات، ومقياس التوافق المهني للمعلمين والمعلمات، وخلصت الدراسة إلى وجود علاقة موجبة بين الرفاهية النفسية والتوافق المهني لدى عينة الدراسة، ووجود مستوى مرتفع من الرفاهية النفسية والتوافق المهني لديهم، وأيضا كشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح معلمات التعليم العام في الرفاهية النفسية، وأوضحت الدراسة إمكانية التنبؤ بارتفاع الرفاهية النفسية من خلال التوافق المهني لدى المعلمات بنسبة (٣٠٪).

ثانياً: الدراسات المتعلقة باستخدام الذكاء الاصطناعي:

دراسة (الصبحي، ٢٠٢٠) هدفت إلى الكشف عن الاستخدام الفعلي لتطبيقات الذكاء الاصطناعي التي يمكن اعتمادها في العملية التعليمية من قبل أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران، والصعوبات المتوقعة حال اعتمادها، وكان المنهج المستخدم في هذه الدراسة هو المنهج الوصفيَّ التحليلي، وصممت استبانة وتم تطبيقها على عينة من أعضاء هيئة التدريس بلغ عددهم (٣٠١) فردا، وخلصت الدراسة إلى أن استخدام أعضاء هيئة التدريس وصل إلى مستوى منخفض للغاية، مع إجماع على وجود العديد من الصعوبات التي تعيق استخدام هذه التطبيقات.

دراسة (عباس، ٢٠٢٠) هدفت إلى التعرف على مصطلح الذكاء الاصطناعي والقدرات الرقمية المتحكم بها عن طريق الحاسوب للقيام بمهام يقوم بها عادة الذكاء البشري، كما هدفت إلى التعرف على اتجاه طلبة الجامعة نحو الذكاء الاصطناعي، والتعرف على التوجه نحو المستقبل لدى طلبة الجامعة، والتعرف على العلاقة بين التوجه نحو الذكاء الاصطناعي والتوجه نحو المستقبل، وكانت النتائج أن طلبة الجامعة يتصفون بأن لديهم توجها إيجابيا نحو الذكاء الاصطناعي، كما أن لديهم توجه إيجابي نحو المستقبل، وأن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين الاتجاه نحو الذكاء الاصطناعي وبين التوجه نحو المستقبل.

دراسة (منصور، ٢٠٢١) هدفت إلى البحث عن دور وأهمية الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية، وأنظمة التعليم الذكية، والمحتوى الذكي، وتقنية الواقع الافتراضي، والواقع المعزز، وما إلى ذلك، وتم في هذه الدراسة تقديم عدة توصيات حسب النتائج التي تم التوصل إليها، ولكن أهمها هو الحاجة إلى تبني تطبيقات الذكاء الاصطناعي في المؤسسات التعليمية، وتثقيف المؤسسات التعليمية والمجتمع حول التأثير الإيجابي للذكاء الاصطناعي.

دراسة (شعبان، ٢٠٢١) هدفت إلى التعرف على آخر المستجدات في مجال توظيف تكنولوجيا الاتصال وعلم المعلومات وتطبيقات الذكاء الاصطناعي، والتي باتت مصدر لاهتمام كل من يعمل في المجال التربوي وفي التعليم العالي على وجه الخصوص، واستندت الدراسة في الوصول إلى النتائج على استخدام المنهج الوصفي في جمع وتحليل البيانات، وتوصلت الدراسة إلى أنه يمكن تسخير الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته المتعددة في التعليم العالي.

دراسة (المصري والطراونة، ٢٠٢١) هدفت إلى الكشف عن واقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي لدعم تحول الجامعات الأردنية الحكومية إلى جامعات منتجة من وجهة نظر القادة الأكاديميين، وللوصول لأهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وشملت العينة على (٣٩٨) فردا من القيادات الأكاديمية في الجامعات الحكومية في الأردن، وتم استخدام الاستبيان كأداة لجمع البيانات، وكشفت النتائج حقيقة استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي لدعم تحول الجامعات الأردنية الحكومية إلى جامعات منتجة من وجهة نظر القيادات الأكاديمية حيث جاءت بدرجة متوسطة في مختلف المجالات، كما أكد الباحثان على الحاجة للتحول إلى استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي لدعم تحول الجامعات الأردنية إلى جامعات عاملة.

دراسة (Wang, 2021) هدفت إلى التعرف على مدى أهمية ومساهمة الذكاء الاصطناعي في القيادة التربوية سواء كان ذلك من حيث التصميم أو المنهجيات، وقد تم جمع المؤلفات والأطر النظرية والأبحاث التي تتقاطع مع متغيرات الدراسة. وأظهرت النتائج أن هنالك علاقة فكرية متبادلة بين الذكاء الاصطناعي والقيادة التربوية، كما أوضح بالتفصيل الدور التعاوني بين البشر والذكاء الاصطناعي في صنع القرار، مما يدل على أن الذكاء الاصطناعي يمتلك قدرة تحليلية لمساعدة القادة التربويين في اتخاذ القرارات. كما يمكننا التخفيف من القصور الذي قد يصادفنا في اتخاذ القرارات المستندة على علم البيانات وعلى الذكاء الاصطناعي من خلال الرجوع إلى القرارات الأخلاقية والقائمة على القيم ومراقبة التحيز الوارد فيها.

دراسة (Huang, 2021) هدفت إلى التعرف على درجة تنمية الكفاءات الأساسية للطلاب في التكيف مع العصر الذكي سريع التطور، وكيفية إعداد دورات الذكاء الاصطناعي المناسبة في مرحلة التعليم الأساسي وتنمية الكفاءات الرئيسة للطلاب من خلال هذه الدورات، وتم اتباع المنهج الكمي وتحليل كيفية عمل دورات الذكاء الاصطناعي على تنمية الكفاءات الأساسية للطلاب، وتوصلت النتائج إلى أن الكفاءات الرئيسة للطلاب تتكون من الكفاءة المعرفية وكفاءة الفريق وكفاءة التعلم، وأن تصميم مناهج الذكاء الاصطناعي في مرحلة التعليم الأساسي مفيدة لتنمية الكفاءات الرئيسة للطلاب، وتم تحديد المشكلات الموجودة في منهج الذكاء الاصطناعي، وطرح اقتراحات للتحسين.

التعليق على الدراسات السابقة:

أظهرت الدراسات السابقة التي تم عرضها أهمية متغير الرفاهية النفسية كأحد متغيرات الشخصية، وتأثير الذكاء الاصطناعي إيجابيا على حياة منسوبي العملية التعليمية، حيث كانا موضع اهتمام عدد من الدراسات، ومن خلال هذه الدراسات التي تم استعراضها نجد أن هنالك علاقة ارتباطية إيجابية بين الرفاهية النفسية وكلا من مستوى الأداء الوظيفي، والتمكين النفسي، وإدارة الذات، والتوافق المهني. أما من جانب الدراسات المتعلقة باستخدام الذكاء الاصطناعي: فقد كشفت النتائج انخفاض الاستخدام الفعلي لتطبيقات الذكاء الاصطناعي التي يمكن اعتمادها في العملية التعليمية من قبل أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران، كما توجد علاقة ايجابية دالة بين الاتجاه نحو الذكاء الاصطناعي وكلا من التوجه نحو المستقبل والقيادة التربوية، كما اشارت الدراسات إلى أنه يمكن تسخير الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته المتعددة في التعليم العالي. وما هذه الدراسة إلا استكمالا لجهود الباحثين لاستقصاء القدرة التنبؤية للاتجاه نحو استخدام الذكاء الاصطناعي في تحديد مستوى الرفاهية النفسية لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة أم القرى.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

نستعرض هنا الخطوات المنهجية المتبعة لتحقيق أهداف الدراسة وللإجابة على تساؤلاتها، وتتضمن هذه الخطوات تحديد منهج الدراسة، ومجتمعها وعينتها، والأدوات المستخدمة ومدى وملاءمتها للدراسة، والأساليب الإحصائية المستخدمة لمعالجة البيانات، وهي كالتالي:

أولاً: منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي في الدراسة الحالية، وهو كما ذكر عبيدات وآخرون (٢٠٢٠) بأنه عبارة عن نوع من أساليب البحث يسمح لنا بمعرفة إذا كانت هنالك علاقة بين المتغيرات ومدى هذه العلاقة، بالإضافة لكشف الوضع الراهن للمتغيرات.

ثانياً: مجتمع الدراسة والعينة:

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة أم القرى للعام الدراسي ١٤٤٤هـ، والبالغ عددهم (٣٢٧) عضو وعضوة هيئة تدريس ينتسبون للكلية.

عينة الدراسة:

اشتملت عينة الدراسة على (٦٠) عضواً من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة أم القرى للعام الدراسي ١٤٤٤هـ، وقد تم اختيارهم بالطريقة العشوائية.

ثالثاً: أداة الدراسة:

اعتمدتا الباحثتان على ترجمة مقياس الرفاهية النفسية، وإعداد استبانة للاتجاه نحو استخدام الذكاء الاصطناعي، وتم إعدادهما وفقا للخطوات التالية:

- مراجعة الأدب النظري المرتبط بالرفاهية النفسية، وكذلك المتعلق بالاتجاه نحو استخدام الذكاء الاصطناعي.
- مراجعة مقاييس الدراسات السابقة التي استخدمت للتعرف على الرفاهية النفسية، وتم اختيار مقياس الرفاهية النفسية لـ (Diener et al., 2009)، حيث تمت مراجعة فقراته وترجمتها والتحقق منها، ويتكون المقياس في صورته الأجنبية من ثمانية فقرات تصف أهمية جوانب محددة من الأداء البشري والتي تتراوح من العلاقات الإيجابية إلى المشاعر إلى الكفاءة، ليكون لدى الفرد معنى وهدف في الحياة، فهو يعطي نظرة عامة على مستوى الرفاهية النفسية على نطاق واسع، وجميع فقرات هذا المقياس كانت ايجابية، ولقد تم التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس في صورته الأجنبية، حيث تم حساب الصدق التلازمي، وبلغت قيمته (٠,٨٠) وهي قيمة جيدة ودالة عند مستوى (٠,٠٠١)، كما تم التحقق من ثبات المقياس حيث بلغت قيمة معامل الثبات بألفا كرونباخ (٠,٨٦)، أما قيمة معامل الثبات بالتجزئة النصفية بعد تصحيحه فقد بلغت (٠,٧١)، ويتضح لنا مما سبق أن جميع قيم معاملات الصدق والثبات هي قيم عالية ومقبولة.
- إعداد استبانة خاصة للكشف عن الاتجاه نحو استخدام الذكاء الاصطناعي لدى أعضاء هيئة التدريس، من خلال الاطلاع وتحليل المصادر العلمية والموضوعات ذات الصلة،

ومراجعة الشواهد الدالة عليه، ولقد تمت الاستفادة من دراسة (الغامدي والفراني، ٢٠٢٠)، ودراسة (الداود، ٢٠٢١) ودراسة (حريري، ٢٠٢١) من أجل تطوير الاستبانة وتحديد عباراتها.

- وتضمنت أداة الدراسة قسمين رئيسين، اشتمل القسم الأول على البيانات الأولية لعينة الدراسة، أما القسم الثاني فقد تضمن محورين رئيسين هما:

المحور الأول: الرفاهية النفسية واشتمل على ثمان فقرات.

المحور الثاني: التوجه نحو استخدام الذكاء الاصطناعي لدى أعضاء هيئة التدريس، واشتمل على خمسة أبعاد هي: تطوير البرامج، اتخاذ القرارات، إعداد الجداول الدراسية، الإرشاد الأكاديمي، التواصل الفعال، وتكون من (٢٥) فقرة،

ويستجاب على جميع فقرات أداة الدراسة وفق التدرج الخماسي، والجدول التالي يبين فقرات أداة الدراسة في صورتها النهائية.

جدول (١) الصورة النهائية لأداة الدراسة.

محاور أداة الدراسة	الأبعاد	عدد الفقرات
الرفاهية النفسية	—	8
مجالات استخدام الذكاء الاصطناعي	تطوير البرامج	5
	اتخاذ القرارات	6
	إعداد الجداول الدراسية	4
	الإرشاد الأكاديمي	5
	التواصل الفعال	5
إجمالي فقرات أداة الدراسة		33

صدق وثبات أداة الدراسة:

تم إيجاد الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة بتطبيقها على عينه استطلاعية قوامها (٣٠) عضو وعضوة هيئة تدريس، وذلك باتباع الخطوات التالية:

أ. صدق المحتوى:

تم عرض مقياس الرفاهية النفسية بصورته الأجنبية على ثلاثة من المختصين في الترجمة من الناطقين باللغتين العربية والانجليزية لترجمته للغة العربية، وبعد ذلك تمت ترجمته إلى اللغة الانجليزية من قبل ٤ مختصين في علم النفس متمكنين من اللغة الانجليزية، ومن ثم تم ايجاد نتائج تكافؤ الترجمتين وحساب نسبة الاتفاق، حيث بلغت ٩٤٪، وبالنظر لعبارات المقياس تبين للباحثتين أن الترجمة لم تخرج من المقصود من المفهوم وخصائصه.

وللتثبت من صدق المحتوى لكلا من مقياسي الدراسة، تم تقديمهما إلى لجنة من المحكمين المختصين في علم النفس الذين طلب منهم مراجعة أداة الدراسة والتحقق من مناسبتها للدراسة، ورصد ملاحظاتهم سواء كانت في تعديل بعض العبارات أو حذفها أو استبدالها بأخرى، وقامتا الباحثتان بدراسة نتائج التحكيم، وإجراء التعديلات وفقا لتوصيات المحكمين.

وتم اعتبار إجراء التعديلات وفقا لردود المحكمين بمثابة صدق المحتوى، واعتبار أن الأداة ذات فعالية في قياس الأغراض التي تم تطوير الأداة من أجلها.

ب. الاتساق الداخلي:

تم التأكد من الاتساق الداخلي لفقرات أداة الدراسة عبر التوصل إلى درجة الارتباط بين النتيجة الإجمالية لكل فقرة والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه، والتأكد من عدم التداخل بينها، وتم ذلك من خلال التحقق من معاملات ارتباط بيرسون، والجدول التالي يوضح قيم معاملات الارتباط:

جدول (٢) الاتساق الداخلي لفقرات محور الرفاهية النفسية.

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	** 0.64	5	** 0.73
2	** 0.67	6	** 0.79
3	** 0.74	7	** 0.70
4	** 0.71	8	** 0.61

** توجد دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١).

وكما هو واضح لنا من الجدول أعلاه أن معاملات ارتباط فقرات محور الرفاهية النفسية تراوحت بين (٠,٦١ – ٠,٧٩) وهي قيم مقبولة، وهذا يشير إلى الاتساق الداخلي للفقرات في مقياس الرفاهية النفسية.

جدول (٣) الاتساق الداخلي لفقرات محور الاتجاه نحو استخدام الذكاء الاصطناعي.

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
البعد الأول		البعد الثاني		البعد الثالث		البعد الرابع		البعد الخامس	
1	0.75 **	6	** 0.80	12	0.77 **	16	0.68 **	21	** 0.80
2	0.69 **	7	** 0.81	13	0.75 **	17	0.69 **	22	** 0.82
3	0.77 **	8	** 0.82	14	0.80 **	18	0.74 **	23	** 0.74
4	0.70 **	9	** 0.86	15	0.76 **	19	0.81 **	24	** 0.81
5	0.83 **	10	** 0.81			20	0.83 **	25	** 0.80
		11	** 0.78						

** توجد دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١).

ومن هنا نجد أن معاملات ارتباط فقرات محور الاتجاه نحو استخدام الذكاء الاصطناعي تراوحت بين (٠,٦٨ – ٠,٨٦) وهي قيم عالية، وهذا يشير إلى صدق الاتساق الداخلي للفقرات في مقياس الاتجاه نحو استخدام الذكاء الاصطناعي.

ثبات أداة الدراسة:

تم استخلاص معاملات ثبات أداة الدراسة باستخدام طريقة الفا كرونباخ، ونتج عن ذلك أن جميع معاملات الثبات كانت جيدة وصالحة لتحقيق أهداف الدراسة، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (٤) معاملات الثبات لمحاور أداة الدراسة.

محاور أداة الدراسة	الأبعاد	الفا كرونباخ
الرفاهية النفسية	—	0.88
استخدام الذكاء الاصطناعي في مجال العمل الإداري	تطوير البرامج	0.87
	اتخاذ القرارات	0.92
	إعداد الجداول الدراسية	0.94
	الارشاد الأكاديمي	0.91
	التواصل الفعال	0.88
	الثبات الكلي	0.93

يتبين من الجدول (٤) أن معامل الثبات الكلي لمحور الرفاهية النفسية (٠,٨٨)، وهو معامل ثبات مرتفع وملائم لمقاصد الدراسة، أما معامل الثبات لمحور الاتجاه نحو استخدام الذكاء الاصطناعي بلغ (٠,٩٣)، وجميع معاملات الثبات لأبعاد المحور الثاني مرتفعة أيضا.

إجراءات تطبيق أداة الدراسة:

بعد أن تم تصميم أداة الدراسة في شكلها النهائي، تم تطبيقها على أفراد العينة، ومن ثم تم تفريغ استجاباتهم وفق المعايير المعتمدة، وتمت مراعاة التسلسل التالي:

- تحديد درجة القطع، وهي كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول (٥) يبين درجة القطع لكل مستوى من مستويات الاستجابة.

م	المتوسط	التقدير في الأداة
1	(4.20 –5)	درجة كبيرة جداً
2	(3.40 -4.19)	درجة كبيرة
3	(2.60 -3.39)	درجة متوسطة

م	المتوسط	التقدير في الأداة
4	(1.80 -2.59)	درجة قليلة
5	(1 -1.79)	درجة قليلة جداً

ولقد تم الاحتكام إلى المتوسطات الحسابية على أنها هي ما تحدد اتجاه ووزن الاستجابة على أداة الدراسة، وهذا ينطبق على تفسير درجات فقرة محددة أو بُعدا محدد أو الدرجة الكلية.

- إفراغ البيانات التي تم التوصل إليها من تطبيق أداة الدراسة. وفق المعايير المحددة مسبقا، حيث تقابل الدرجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) البدائل التالية في مقياس الرفاهية النفسية (دائمًا، غالبًا، أحيانًا، نادرًا، أبدًا)، وأيضا البدائل التالية في مقياس الاتجاه نحو استخدام الذكاء الاصطناعي (أوافق بشدة، أوافق، غير متأكد، لا أوافق، لا أوافق على الإطلاق)

- تم تنفيذ التحليل الإحصائي لبيانات الدراسة باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

رابعاً: المعالجات الإحصائية:

تمثلت في استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتعرف على مستوى الرفاهية النفسية لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة أم القرى، وواقع توجهم نحو استخدام الذكاء الاصطناعي في (تطوير البرامج، اتخاذ القرارات، إعداد الجداول الدراسية، الإرشاد الأكاديمي، التواصل الفعال).

وللكشف عن العلاقة الارتباطية بين الرفاهية النفسية والاتجاه نحو استخدام الذكاء الاصطناعي فقد تم استخدام معاملات الارتباط بيرسون (pearson)، كما تم استخدام اختبار الانحدار للكشف عن العلاقة التنبؤية لتفسير التباين في مستوى الرفاهية النفسية.

نتائج تساؤلات الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

نتائج السؤال الأول:

ينص السؤال الأول على: ما مستوى الرفاهية النفسية لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة أم القرى؟

للإجابة على هذا السؤال تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل عبارات مقياس الرفاهية النفسية لدى أفراد عينة الدراسة.

جدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمؤشرات مستوى الرفاهية النفسية.

الترتيب	العبارة في المقياس	ترتيب العبارة تنازلياً حسب المتوسطات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
1	8	الناس يحترمونني.	4.67	0.542	درجة عالية جداً
2	6	أنا شخص جيد يعيش حياة طيبة.	4.50	0.651	درجة عالية جداً
3	7	أنا متفائل بمستقبلي.	4.48	0.770	درجة عالية جداً
4	3	أنا منخرط ومهتم بأنشطتي اليومية.	4.27	0.821	درجة عالية جداً
5	1	أعيش حياة هادفة وذات مغزى.	4.22	0.613	درجة عالية جداً
6	4	أساهم بنشاط في سعادة ورفاهية الآخرين.	4.18	0.833	درجة عالية
7	5	أستطيع القيام بالأنشطة التي تهمني.	4.12	0.739	درجة عالية
8	2	علاقاتي الاجتماعية داعمة ومجزية.	4.10	0.752	درجة عالية
		المتوسط الإجمالي	4.32	0.715	درجة عالية جداً

يتبين من الجدول (٦) أن العبارات التي تعبر عن مستوى الرفاهية النفسية لدى عينة الدراسة تراوحت متوسطاتها بين (٤,٦٧ – ٤,١٠)، كما بلغ المتوسط العام لعبارات هذا البُعد (٤,٣٢)، وانحراف معياري (٠,٧١٥)، ووفقًا للمحك فإن مستوى الرفاهية النفسية لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة أم القرى كان بدرجة عالية جدًا، ويلاحظ أن عينة الدراسة استجابت بشكل جيد للعبارات الواردة في هذا المحور، حيث إن كل البنود كانت ذات درجات عالية وعالية جدًا.

ويمكن تفسير هذه النتيجة استنادا على شعور أعضاء هيئة التدريس بالاستقرار والأمان في حياتهم مما ينعكس إيجابًا على مستوى رفاهيتهم النفسية، كما أن هناك نظرة اجتماعية مميزة لأعضاء هيئة التدريس مما يشعرهم بالثقة بالنفس والسعادة من الأهداف التي يحققونها في حياتهم، لأنهم يسهمون في رفاهية الآخرين، ويحترمهم المجتمع ويقدرهم. كما يمكننا تفسيرها أيضا بالنظر إلى خصائص أفراد عينة الدراسة، فالشخصيات المتعلمة وذات المستوى التعليمي الجيد يرجح امتلاكهم لرفاهية نفسية مرتفعة، ويرجع السبب في ذلك لأن امتلاك الوعي والمعرفة والإمكانيات بالإضافة إلى النظرة الإيجابية للمستقبل الأكاديمي تمكنهم من تحديد أهدافهم وتصورها والتخطيط لها والسعي بمختلف الأدوات للوصول إليها، وهذا هو محتوى التعريف الذي تم اعتماده للرفاهية النفسية في هذه الدراسة، وهو يتمثل في النظرة الإيجابية للحياة، والشعور بالرضا والسعادة، والوصول لتحقيق الذات وتقديرها.

كما يمكننا تفسير ارتفاع مستوى الرفاهية النفسية استنادا على خصائص الفئة العمرية لعينة الدراسة، حيث أشارت دراسة (Edwards, et. al., 2005) إلى أن الرفاهية النفسية تتطور وتزيد مع التقدم في العمر وفي التعليم.

بينما نجد أن هذه النتيجة تتناقض مع النتائج التي أظهرتها دراسة (اسماعيل وطه، ٢٠١٩)، حيث توصلت إلى انخفاض مستوى الرفاهية النفسية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة مدينة السادات، ويمكننا ارجاع هذا الاختلاف إلى اختلاف أداتي القياس في كلا الدراستين، وإلى اختلاف بيئة مجتمع الدراسة الحالية عن البيئة التي تم تطبيق فيها دراسة (اسماعيل وطه، ٢٠١٩).

نتائج السؤال الثاني:

ينص السؤال الثاني على: ما واقع التوجه نحو استخدام الذكاء الاصطناعي في (تطوير البرامج، اتخاذ القرارات، إعداد الجداول الدراسية، الإرشاد الأكاديمي، التواصل الفعال) لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة أم القرى؟

لقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للعبارات الممثلة لواقع التوجه نحو استخدام الذكاء الاصطناعي في (تطوير البرامج، اتخاذ القرارات، إعداد الجداول الدراسية، الإرشاد الأكاديمي، التواصل الفعال) لدى عينة الدراسة للإجابة عن هذا السؤال.

البُعد الأول: تطوير البرامج:

جدول (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمؤشرات بُعد تطوير البرامج.

الترتيب	العبارة في المقياس	ترتيب العبارة تنازلياً حسب المتوسطات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
1	1	سيوفر البيانات والمعلومات التي تساعد في بناء البرامج التعليمية.	4.48	0.537	درجة عالية جداً
2	5	سيسهم في تطوير البرامج التعليمية القائمة.	4.37	0.637	درجة عالية جداً
3	2	سيمنع وجود ازدواجية في توصيف المقررات.	4.33	0.705	درجة عالية جداً
4	3	سيسهم في بناء البرامج التعليمية وفق الضوابط والمعايير المحددة.	4.28	0.715	درجة عالية جداً
5	4	سيعمل على المقارنة المرجعية مع البرامج المناظرة المحلية أو العالمية.	4.22	0.739	درجة عالية جداً
		المتوسط الإجمالي	4.34	0.667	درجة عالية جداً

يتبين من الجدول (٧) أن العبارات التي تعبر عن مؤشرات بعد تطوير البرامج من أبعاد التوجه نحو استخدام الذكاء الاصطناعي تراوحت متوسطاتها بين (٤,٤٨ – ٤,٢٢)، وبلغ المتوسط العام لعبارات هذا البُعد (٤,٣٤)، وانحراف معياري (٠,٦٦٧)، ووفقاً للمحك فإن مستوى بُعد تطوير البرامج كان بدرجة عالية جدا، ويلاحظ أن عينة الدراسة استجابت بشكل جيد للعبارات الواردة في هذا المحور، حيث إن كل البنود كانت ذات درجات عالية جدًا.

وقد تسند هذه النتيجة إلى إدراك أهمية استخدام الذكاء الاصطناعي في تطوير البرامج التي تقدمها كلية التربية لمواكبة الاتجاهات الحديثة، ومتطلبات سوق العمل، وهذا بحاجة لدراسة واستقصاء لمتطلبات المجتمع، ويجدي معه استخدام الذكاء الاصطناعي في ضبط البرامج المقدمة وموافقتها للتوجهات الحديثة المحلية والعالمية.

البُعد الثاني: اتخاذ القرارات:

جدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمؤشرات بُعد اتخاذ القرارات.

الترتيب	العبارة في المقياس	ترتيب العبارة تنازلياً حسب المتوسطات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
1	8	سيوفر البيانات الدقيقة التي ستساعد في اتخاذ القرارات.	4.38	0.761	درجة عالية جداً
2	10	سيسهم في سرعة صنع القرارات بأوقات قياسية.	4.32	0.748	درجة عالية جداً
3	6	سيسهم في التعلم من التجارب السابقة لقرارات مماثلة.	4.28	0.761	درجة عالية جداً
4	9	سيعمل على مقارنة القرارات لاختيار البديل الأفضل.	4.23	0.673	درجة عالية جداً
5	7	سيوفر نظام فعال للمساءلة الذكية والحوكمة الرشيدة.	4.20	0.798	درجة عالية جداً
6	11	سيسهم في علاج المشكلات من خلال تحليل	4.18	0.833	درجة عالية

الترتيب	العبارة في المقياس	ترتيب العبارة تنازلياً حسب المتوسطات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
		وتشخيص المشكلة في وقت وجيز.			
		المتوسط الإجمالي	4.26	0.762	درجة عالية جداً

يتبين من الجدول (٨) أن العبارات التي تعبر عن مؤشرات بُعد اتخاذ القرارات من أبعاد التوجه نحو استخدام الذكاء الاصطناعي تراوحت متوسطاتها بين (٤,٣٨ – ٤,١٨)، حيث بلغ المتوسط العام لعبارات هذا البُعد (٤,٢٦)، وانحراف معياري (٠,٧٦٢)، ووفقا للمحك فإن مستوى بُعد اتخاذ القرارات كان بدرجة عالية جدا، ويلاحظ أن عينة الدراسة استجابت بشكل جيد للعبارات الواردة في هذا المحور، حيث أن كل البنود كانت ذات درجات عالية جدًا وعالية.

وقد تنسب هذه النتيجة إلى أن اتخاذ القرارات يتطلب بيانات واقعية يتم بناء القرار عليها، وهذا قد يوفره استخدام الذكاء الاصطناعي، كما أنه قد يقدم الخيارات والبدائل، وكذلك اتخاذ القرارات للمشكلات الطارئة، فيكون القرار ذا فائدة كبيرة ويعود بالنفع على الجميع، ويتفق ذلك مع ما تم ذكره في دراسة (حريري، ٢٠٢١)، والتي اشارت إلى أن "انظمة الذكاء الاصطناعي تتمتع بالاستقلالية والدقة والموضوعية، وبالتالي فإن القرارات في المؤسسات التعليمية تكون بعيدة عن الأخطاء أو الانحيازات أو التدخلات الخارجية أو الشخصية".

البُعد الثالث: إعداد الجداول الدراسية:

جدول (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمؤشرات بُعد إعداد الجداول الدراسية.

الترتيب	العبارة في المقياس	ترتيب العبارة تنازلياً حسب المتوسطات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
1	12	سيساعد في إعداد الجداول الدراسية بكل سهولة ويسر.	4.52	0.624	درجة عالية جدًا
2	13	سيعمل على مراعاة التوزيع العادل للجدول	4.37	0.863	درجة عالية

الترتيب	العبارة في المقياس	ترتيب العبارة تنازلياً حسب المتوسطات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
		الدراسي على أعضاء هيئة التدريس.			جدًا
3	14	سيعمل على تحديد مواعيد المحاضرات بما يتناسب مع الطلبة وأعضاء هيئة التدريس وتوفر القاعات الدراسية.	4.33	0.817	درجة عالية جدًا
4	15	سيعمل على إعداد جداول الاختبارات وفق الضوابط المعمول بها.	4.32	0.833	درجة عالية جدًا
		المتوسط الإجمالي	4.39	0.784	درجة عالية جدًا

يتبين من الجدول (٩) أن العبارات التي تعبر عن مؤشرات بُعد إعداد الجداول الدراسية من أبعاد التوجه نحو استخدام الذكاء الاصطناعي تراوحت متوسطاتها بين (٤,٥٢ – ٤,٣٢)، حيث بلغ المتوسط العام لعبارات هذا البُعد (٤,٣٩)، وانحراف معياري (٠,٧٨٤)، ووفقا للمحك فإن مستوى بُعد إعداد الجداول الدراسية كان بدرجة عالية جداً، ويلاحظ أن عينة الدراسة استجابت بشكل جيد للعبارات الواردة في هذا المحور، حيث أن كل البنود كانت ذات درجات عالية جدًا.

ويمكننا عزو ذلك إلى أن استخدام الذكاء الاصطناعي في إعداد الجداول قد يوفر الوقت والجهد، ويتيح الكثير من الخيارات أمام الطلاب للتسجيل في المحاضرات، كما يراعي جميع مشكلات التعارض التي قد تحدث في الجداول أثناء إعدادها، ومراعاة التوزيع العادل للجدول وفق الأوقات المناسبة لأعضاء هيئة التدريس.

البُعد الرابع: الإرشاد الأكاديمي:

جدول (١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمؤشرات بُعد الإرشاد الأكاديمي.

الترتيب	العبارة في المقياس	ترتيب العبارة تنازلياً حسب المتوسطات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
1	16	سيسهم في إرشاد الطلبة عند تسجيل المقررات.	4.40	0.616	درجة عالية جدًا
2	20	سيسهم في إنجاز المهام الإرشادية بأقل وقت وجهد ممكن.	4.32	0.624	درجة عالية جدًا
3	19	سيجعل عملية الإرشاد الأكاديمي أكثر فاعلية وتفاعلية.	4.28	0.666	درجة عالية جدًا
4	18	سيساعد على متابعة أداء الطلبة وإنجازاتهم.	4.23	0.647	درجة عالية جدًا
5	17	سيسهم في التنبؤ بالمشكلات الأكاديمية للطلبة ويرشدهم لتجنب الوقع بها.	4.15	0.732	درجة عالية
		المتوسط الإجمالي	4.28	0.657	درجة عالية جدًا

يتبين من الجدول (١٠) أن العبارات التي تعبر عن مؤشرات بُعد الإرشاد الأكاديمي من أبعاد التوجه نحو استخدام الذكاء الاصطناعي تراوحت متوسطاتها بين (٤,٤٠ – ٤,١٥)، حيث بلغ المتوسط العام لعبارات هذا البُعد (٤,٢٨)، وانحراف معياري (٠,٦٥٧)، ووفقاً للمحك فإن مستوى بُعد الإرشاد الأكاديمي كان بدرجة عالية جدا، ويلاحظ أن عينة الدراسة استجابت بشكل جيد للعبارات الواردة في هذا المحور، حيث إن كل البنود كانت ذات درجات عالية وعالية جدًا.

وقد يعزى ذلك إلى أن استخدام الذكاء الاصطناعي يسهم بدرجة كبيرة في إرشاد الطلاب نحو الخيارات المتوفرة لديهم أثناء تسجيل المواد، كما يراعي المتطلبات السابقة للمقررات التي

يدرسها الطلاب، ومساعدة الطلاب على معرفة تقدمهم أولًا بأول، وتجنب الوقوع في المشكلات الأكاديمية.

البُعد الخامس: التواصل الفعال:

جدول (١١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمؤشرات بُعد التواصل الفعال.

الترتيب	العبارة في المقياس	ترتيب العبارة تنازلياً حسب المتوسطات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
1	21	سيسهم في إيصال المعلومات والقرارات والتوجيهات للطلبة في الوقت المناسب.	4.40	0.616	درجة عالية جدًا
2	23	سيسهم في تسهيل التواصل الفعال بين الطلبة ومنسوبي القسم الأكاديمي.	4.32	0.651	درجة عالية جدًا
3	25	سيحقق التواصل المستمر بين الأفراد.	4.32	0.651	درجة عالية جدًا
4	24	سيسهم في توفير تواصل فعال بين الطلبة وبعضهم البعض.	4.30	0.591	درجة عالية جدًا
5	22	سيسهم في الإجابة بدقة ووضوح على استفسارات الطلبة المتكررة.	4.25	0.680	درجة عالية جدًا
		المتوسط الإجمالي	4.32	0.638	درجة عالية جدًا

يتبين من الجدول (١١) أن العبارات التي تُعبر عن مؤشرات بُعد التواصل الفعال من أبعاد التوجه نحو استخدام الذكاء الاصطناعي تراوحت متوسطاتها بين (٤,٤٠ – ٤,٢٥)، حيث بلغ المتوسط العام لعبارات هذا البُعد (٤,٣٢)، وانحراف معياري (٠,٦٣٨)، ووفقاً للمحك فإن مستوى بُعد التواصل الفعال كان بدرجة عالية جدا، ويلاحظ أن عينة الدراسة استجابت بشكل جيد للعبارات الواردة في هذا المحور، حيث إن كل البنود كانت ذات درجات عالية جدًا.

وقد ترجع هذه النتيجة إلى أن إيصال المعلومات والبيانات والقرارات يمكن أن تتحقق بسرعة أكبر من خلال استخدام الذكاء الاصطناعي، ويدرك أعضاء هيئة التدريس بأنه من خلال الذكاء الاصطناعي يكون التواصل فعالًا أفقيًا ورأسيًا، وتكون جميع التوجيهات واضحة لدى الجميع؛ مما يسهم في سرعة ودقة الإنجاز.

وبعد أن تم عرض المتوسطات الحسابية لجميع مؤشرات التوجه نحو استخدام الذكاء الاصطناعي في (تطوير البرامج، اتخاذ القرارات، إعداد الجداول الدراسية، الإرشاد الأكاديمي، التواصل الفعال) لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة أم القرى، تم حساب المتوسطات الإجمالية لجميع الأبعاد، والجدول (١٢) يوضح ذلك:

جدول (١٢) المتوسطات الحسابية الإجمالية والانحرافات المعيارية لمؤشرات التوجه نحو استخدام الذكاء الاصطناعي.

الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
إعداد الجداول الدراسية	4.39	0.784	درجة عالية جدًا
تطوير البرامج	4.34	0.667	درجة عالية جدًا
التواصل الفعال	4.32	0.638	درجة عالية جدًا
الارشاد الأكاديمي	4.28	0.657	درجة عالية جدًا
اتخاذ القرارات	4.26	0.762	درجة عالية جدًا
المتوسط الإجمالي	4.31	0.701	درجة عالية جدًا

يتبين من الجدول (١٢) أن المستوى الإجمالي لمؤشرات التوجه نحو استخدام الذكاء الاصطناعي في (تطوير البرامج، اتخاذ القرارات، إعداد الجداول الدراسية، الإرشاد الأكاديمي، التواصل الفعال) كان بدرجة عالية جدًا، حيث بلغ المتوسط الإجمالي (٤,٣١)، ويلاحظ أن ترتيب الأبعاد كان على النحو التالي: جاء في المرتبة الأولى إعداد الجداول الدراسية بمتوسط بلغ (٤,٣٩) وبدرجة عالية جدًا، يليه تطوير البرامج بمتوسط بلغ (٤,٣٤) وبدرجة عالية جدًا، يليه التواصل الفعال بمتوسط بلغ (٤,٣٢) وبدرجة عالية جدًا، يليه الإرشاد الأكاديمي بمتوسط بلغ (٤,٢٨) وبدرجة عالية جدًا، يليه اتخاذ القرارات بمتوسط بلغ (٤,٢٦) وبدرجة عالية جدًا.

ويمكننا تفسير هذه النتيجة بالاستناد إلى أهم خصائص الذكاء الاصطناعي والتي تتمثل في قدرته على التعامل السريع مع المواضيع الغامضة والطارئة والحديثة حتى في ظل نقص المعلومات والمدخلات، وهذا بالتأكيد سيسهم في توفير الوقت والجهد المبذول لإنجاز المهام، كما سيعمل على تجويد الأعمال المطلوبة من عضو هيئة التدريس، وفي ظل إدراك هذه المزايا والتسهيلات سيمتلك عضو هيئة التدريس اتجاهات ايجابية نحو استخدام الذكاء الاصطناعي. وبالإضافة إلى ذلك فقد يواجه أعضاء هيئة التدريس خلال عملهم مواقف تعليمية متنوعة، تتطلب منهم استجابات وأساليب متباينة؛ مما يحتم عليهم التمتع بالانفتاح على التقدم التكنولوجي وخدماته. ولقد توصلت نتائج دراسة (البشر، ٢٠٢٠) والتي هدفت إلى دراسة توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في الجامعات السعودية إلى أن هنالك اتفاق على أهمية ذلك بالرغم من وجود عدد من المتطلبات والتحديات الي تواجه توظيفها والتي تتمثل في توافر البنية التحتية، والتجهيزات، وبرامج التهيئة، والتدريب.

وقد يكمن خلف هذه النتيجة أيضا وعي عينة الدراسة باستخدامات الذكاء الاصطناعي في التعليم العالي، والتي تم ذكرها في عدد من المصادر، منها دراسة (اليازجي، ٢٠١٩)، ودراسة (رضوان، ٢٠١٩)، ودراسة (عباس، ٢٠٢٠)، ودراسة (منصور،٢٠٢١)، ودراسة (شعبان، ٢٠٢١)، ودراسة (Gocen & Aydemir, 2021)، حيث أوضحت هذه الدراسات إلى أنه من خلال استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي كالنظم الخبيرة والشبكات العصبية الاصطناعية والخوارزميات الجينية يمكن للجامعات دعم أنشطتها الإدارية والتسويقية والتمويلية والتعليمية، حيث يمكن أن تستخدم تلك التقنيات في إدارة تسويق الخدمات الجامعية، وصنع واتخاذ القرارات الداعمة للبحث العلمي، وتقديم خدمات تعليمية متميزة للطلاب، وتطوير أداء الجهاز الإداري للجامعة.

نتائج السؤال الثالث:

ينص السؤال الثالث على: ما العلاقة بين الرفاهية النفسية والاتجاه نحو استخدام الذكاء الاصطناعي لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة أم القرى؟

ولرصد نوع ودرجة العلاقة الارتباطية بين الرفاهية النفسية والاتجاه نحو استخدام الذكاء الاصطناعي لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة أم القرى، تم ايجاد معاملات ارتباط بيرسون (pearson) لمتغيرات الدراسة كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (١٣) معاملات ارتباط بيرسون بين الرفاهية النفسية والاتجاه نحو استخدام الذكاء الاصطناعي.

محاور الاتجاه نحو استخدام الذكاء الاصطناعي	الرفاهية النفسية
تطوير البرامج	0.79 **
اتخاذ القرارات	0.87 **
إعداد الجداول الدراسية	0.90 **
الإرشاد الأكاديمي	0.83 **
التواصل الفعال	0.85 **
الدرجة الكلية للاتجاه نحو استخدام الذكاء الاصطناعي	0.89 **

** دالة عند مستوى ($\alpha = 0.01$)

يتبين من الجدول (١٣) أن هناك علاقة ارتباطية إيجابية قوية بين الرفاهية النفسية والاتجاه نحو استخدام الذكاء الاصطناعي لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة أم القرى عند مستوى الدلالة (0.01 = □)، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط الكلي (٠,٨٩)، وبذلك نجد بين الرفاهية النفسية والاتجاه نحو استخدام الذكاء الاصطناعي علاقات تبادلية، وكلما ارتفع مستوى استخدام الذكاء الاصطناعي كلما ارتفع مستوى الرفاهية النفسية.

ولعل السبب الرئيس الذي يقف خلف هذه النتيجة هو أن المتغيران ينتميان إلى علم النفس الإيجابي، فيرتبط كل من مفهوم الرفاهية النفسية والاتجاه نحو الذكاء الاصطناعي بصورة كبيرة بالشخصية الإيجابية، ومن هنا تأتي هذه العلاقة الارتباطية الموجبة، فكلا المتغيرين يهدفان إلى تخفيف المواقف الضاغطة وتيسير أمور الحياة والعمل للوصول للأهداف وتحقيقها. وهذا يتفق أيضا مع ما ذكرته دراسة (الحبيب، ٢٠٢٢) من أن استخدام الذكاء الاصطناعي يساهم في تخفيف الضغوط النفسية التي قد تقع على عاتق الأفراد عند قيامهم بإنجاز المهام التي تتطلب التركيز واتخاذ القرارات أو التي تتطلب مجهودا شاقا من قبلهم، مما يعزز من الشعور بالرفاهية النفسية.

وتتناسب هذه النتيجة مع النتائج التي أظهرتها دراسة (اسماعيل وطه، ٢٠١٩)، ودراسة (طه، ٢٠١٩)، ودراسة (الهنداوي والطحان، ٢٠١٩)، ودراسة (اليوبي وآخرون، ٢٠٢٠)، ودراسة (عليوي، ٢٠٢٢)، حيث توصلن إلى وجود علاقة إيجابية بين الرفاهية النفسية وكثير من المتغيرات الإيجابية المرتبطة بالأداء والعمل.

نتائج السؤال الرابع:

نص السؤال الرابع على: هل يمكن التنبؤ بمستوى الرفاهية النفسية لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة أم القرى من خلال الاتجاه نحو استخدام الذكاء الاصطناعي؟

ولمعرفة إمكانية التنبؤ بمستوى الرفاهية النفسية لدى عينة الدراسة من خلال الاتجاه نحو استخدام الذكاء الاصطناعي تم استخدام اختبار الانحدار الخطي، وفيما يلي توضيح لنتائج المعالجة الإحصائية:

جدول رقم (١٤) نتائج معامل الانحدار للتنبؤ بمستوى الرفاهية النفسية لدى عينة الدراسة من خلال الاتجاه نحو استخدام الذكاء الاصطناعي.

المتغيرات		الخطأ المعياري	Beta معامل الانحدار	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الرفاهية النفسية	الثابت	15.827	-	4.260	0.001 **
	الاتجاه نحو استخدام الذكاء الاصطناعي	0.174	0.597	5.668	0.001 **

** دالة عند مستوى ($\alpha = 0.01$)

ومن البيانات المعروضة في الجدول السابق يتضح لنا أنه يمكن التنبؤ بمستوى الرفاهية النفسية لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة أم القرى من خلال الاتجاه نحو استخدام الذكاء الاصطناعي، وقد فسرت الدرجة الكلية للاتجاه نحو استخدام الذكاء الاصطناعي ٥٩,٧٪ من التباين في مستوى الرفاهية النفسية، حيث بلغ معامل التحديد (٠,٥٩٧)، وهي قيمة تنبؤية دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$).

ومما سبق نستدل على أن للاتجاه نحو استخدام الذكاء الاصطناعي أثر في زيادة أو انخفاض مستوى الرفاهية النفسية، ويؤكد هذا ما أظهرته نتائج السؤال الثالث المتعلق بالعلاقة الارتباطية بين الرفاهية النفسية والاتجاه نحو استخدام الذكاء الاصطناعي والتي أظهرت أنه توجد علاقة ارتباطية ايجابية قوية بينهما، وهذا ينسجم مع نتائج دراسة (Kuleto, et al., 2021) ، والتي أشارت إلى أن الاتجاه الإيجابي نحو استخدام الذكاء الاصطناعي يساعد على توفر بيئة تعليمية تعاونية في مؤسسات التعليم العالي، كما أن هذا الاتجاه يعمل على تحسين الكفاءة وتلبية احتياجات المنتسبين للمؤسسة التعليمية. فالاتجاه الإيجابي نحو استخدام الذكاء الاصطناعي قد يعزز الصحة النفسية من خلال الوصول إلى الرضا الوظيفي والتوازن بين العمل والحياة، مما يؤدي إلى مستويات أعلى من الرفاهية النفسية.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة نشير إلى عدد من التوصيات التي قد تعزز مستوى الرفاهية النفسية والاتجاه الإيجابي نحو استخدام الذكاء الاصطناعي، وهي كما يلي:

١. المبادرة باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في المهام المسندة لأعضاء هيئة التدريس لما أكدته الدراسات السابقة من أهمية هذه التطبيقات، ولما أثبتته نتائج الدراسة الحالية من اتجاه أعضاء هيئة التدريس الإيجابي نحو استخدامها.

٢. التركيز على تعزيز التوجه نحو استخدام الذكاء الاصطناعي من أجل رفع مستوى الرفاهية النفسية لأعضاء هيئة التدريس لما أثبتته نتائج الدراسة الحالية من وجود علاقة قوية بينهما، عن طريق تقديم برامج تأهيلية لتدريب أعضاء هيئة التدريس على صقل وزيادة معرفتهم في استخدامات الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته في مختلف المجالات.

٣. توفير دليل لاستخدامات الذكاء الاصطناعي، بحيث يحتوي كافة الإرشادات التي تساعد أعضاء هيئة التدريس على تحقيق الفعالية في استخدامه في جميع مهامهم.

٤. الاستفادة من الخبرات الإقليمية والعربية والعالمية في مجال استخدام الذكاء الاصطناعي لمواكبة الاتجاهات الحديثة في مجال استخدام التقنية في مؤسسات التعليم العالي.

مقترحات الدراسة:

تقدم الباحثتان المقترحات التالية:

١. إجراء دراسة تحليلية لمبادرات الجامعات السعودية في توظيف الذكاء الاصطناعي في الإدارات والأقسام العلمية.

٢. التوسع في نتائج الدراسة الحالية من خلال إجراء دراسة مقارنة بين عينات مختلفة من جامعات المملكة العربية السعودية.

٣. إجراء دراسة مستقبلية حول الصعوبات التي قد تواجه أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية عند استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنفيذ المهام المسندة لهم.

المراجع

المراجع العربية:

اسماعيل، عمار، وطه، منى (٢٠١٩). دور الرفاهية النفسية كمتغير وسيط في العلاقة بين السمعة التنظيمية والأداء الوظيفي دراسة تطبيقية على أعضاء هيئة التدريس بجامعة مدينة السادات. مجلة الدراسات التربوية المعاصرة، (٨)، ٤٨٢ – ٥٢٦.

بارك، جونق، الحريول، نوف بنت محمد، كم، جي يونق، جو، بيك، و يوون، سينق. (٢٠١٨). أثر القيادة التمكينية على الرفاهية النفسية والارتباط بالعمل: الدور الوسيط لرأس المال النفسي. الإدارة العامة، ٥٩ (١)، ١٨٣ – ٢١٥.

البشر، منى. (٢٠٢٠). متطلبات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريس طلاب وطالبات الجامعات السعودية من وجهة نظر الخبراء. مجلة كلية التربية، ٤ (٢)، ٢٧-٩٢.

بكر، عبدالجواد، وطه، محمود. (٢٠١٩). الذكاء الاصطناعي: سياساته وبرامجه وتطبيقاته في التعليم العالي: منظور دولي. مجلة التربية، جامعة الأزهر، ١٨٤(٣)، ٣٨٣ – ٤٣٢.

جمعة، أمل. (٢٠٢٠). القدرة التنبؤية لكل من أنماط سلوك طلب المساعدة الارشادية وأساليب التنظيم المعرفي للعاطفة بالرفاهية النفسية المستدامة لدي طلاب الجامعة. مجلة جامعة الأزهر للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية، ٣٩ (١)، ١٧٣ – ٢٢٦.

الحبيب، ماجد. (٢٠٢٢). توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريب أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية من وجهة نظر خبراء التربية. مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية، ٩ (١)، ٢٧٦ – ٣١٧.

حريري، هند. (٢٠٢١). رؤية مقترحة لاستخدام الذكاء الاصطناعي في دعم التعليم بالجامعات في المملكة العربية السعودية لمواجهة جائحة كورونا (*Covid-19*) في ضوء الاستفادة من تجربة الصين. مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية، عدد خاص، ٣٦٥ – ٤٢٧.

حسن، أسماء. (٢٠٢٠). السيناريوهات المقترحة لدور الذكاء الاصطناعي في دعم المجالات البحثية والمعلوماتية بالجامعات المصرية. مستقبل التربية العربية، المركز العربي للتعليم والتنمية، ٢٧ (١٢٥)، ٢٠٣ – ٢٦٤.

خرنوب، فتون. (٢٠١٦). الرفاهية النفسية وعلاقتها بالذكاء الانفعالي والتفاؤل: دراسة ميدانية لدى عينة من طلبة كلية التربية في جامعة دمشق. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، جامعة دمشق – كلية التربية، ١٤ (١)، ٢١٧ – ٢٤٢.

الخولاني، مروه. (٢٠٢١). تفعيل الرقمنة الذكية بالجامعات المصرية في ضوء الثورة الصناعية الرابعة. المجلة التربوية بجامعة سوهاج، ٣ (٨٧)، ١٤١٠ – ١٤٩٥.

الداود، منيرة. (٢٠٢١). واقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في عمادة الموارد البشرية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية، ٥، ٤٩ – ٩٣.

رضوان، عمر. (٢٠١٩). تطوير الأداء الإداري في جامعة عين شمس باستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي. مجلة كلية التربية بجامعة بني سويف، ١٦ (٨٤)، ١ – ٣٤.

الزهراني، أحلام. (٢٠٢٠). الرفاهية النفسية وعلاقتها بإدارة الذات لدى عينة من الطالبات ذوات الإعاقة بجامعة الملك عبد العزيز. مجلة جامعة الملك عبد العزيز للآداب والعلوم الإنسانية، ٢٨ (١٤)، ٢١٩ – ٢٤٤.

زيدان، حنان. (٢٠٢٠). الرفاهية النفسية في علاقتها بكل من الرهاب الاجتماعي وجودة الحياة لدى طلاب قسمي الأدبي والعلمي. مجلة دراسات نفسية، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية، ٣٠ (١)، ١٦٥ – ١٩٢.

الشحنة، عبد المنعم. (٢٠٢١). تصور مقترح لتطوير أداء مؤسسات التعليم العالي بمصر في ضوء الذكاء الاصطناعي. مجلة كلية التربية بجامعة بورسعيد، (٣٦)، ١٧٤ – ٢٣٣.

شعبان، أماني. (٢٠٢١). الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته في التعليم العالي. المجلة التربوية، كلية التربية جامعة سوهاج، (٨٤)، ١ – ٢٣.

شند، سميرة، وسلومة، حنان، وهيبة، حسام. (٢٠١٣). مقياس الرفاهية النفسية للشباب الجامعي. مجلة الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، مركز الإرشاد النفسي، (٣٦)، ٦٧٣ – ٦٩٤.

الشيخي، صالحة. (٢٠٢١). الرفاهية النفسية وعلاقتها بالتوافق المهني لدى عينة من معلمات التربية الخاصة بجدة. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب، (١٣٦)، ٢٧٧ – ٣٠٢.

الصبحي، صباح. (٢٠٢٠). واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم. مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، ٤٤ (٤)، ٣١٩ – ٣٦٨.

طه، إيمان. (٢٠١٩). أثر الرفاهية النفسية في تحسين الاستغراق الوظيفي: دراسة تطبيقية على جامعة مدينة السادات. مجلة الدراسات والبحوث التجارية، جامعة بنها كلية التربية، ٣٩ (٤)، ٥٦٣– ٥٩٥.

عباس، رياض. (٢٠٢٠). الاتجاه نحو الذكاء الاصطناعي وعلاقته بالتوجه نحو المستقبل لدى طلبة الجامعة. مجلة الآداب، جامعة بغداد، (١٣٥)، ٣٦٧ – ٤٠٦.

عبيدات، ذوقان، وعدس، عبد الرحمن، وعبد الحق، كايد. (٢٠٢٠) البحث العلمي مفهومه أدواته اساليبه ط.١٩، الأردن، دار الفكر للنشر والتوزيع.

العديني، ماجدة. (٢٠١٨). الصلابة النفسية والرفاهية لدى طلاب جامعة القصيم في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية. مجلة العلوم التربوية، جامعة القاهرة، ٢٦ (٣)، ٢٥٤ – ٢٩٩.

العزام، نورة. (٢٠٢١). دور الذكاء الاصطناعي في رفع كفاءة النظم الإدارية لإدارة الموارد البشرية بجامعة تبوك. المجلة التربوية بجامعة سوهاج ، كلية التربية، (٨٤)، ٤٦٧– ٤٩٤.

العلواني، سالم. (٢٠٢٢). توظيف إنترنت الأشياء في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس الفرص والتحديات. المجلة التربوية بجامعة سوهاج، كلية التربية، (٩٣)، ١٤٣٩– ١٤٧٢.

عليوي نوال. (٢٠٢٢). الرفاهية النفسية وعلاقتها بالرضا المهني لدى الأستاذ الجامعي (دراسة ميدانية). دراسات نفسية، ١٣(١)، ٣٢٦–٣٤١.

الغامدى، سامية، والفراني، لينا. (٢٠٢٠). واقع إستخدام تطبيقات الذكاء الإصطناعي في مدارس التربية الخاصة بمدينة جدة من وجهة نظر المعلمات والإتجاه نحوها. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، ٨ (١) ، ٥٧ – ٧٦.

محمد، سارة، ومصطفى، هدى، وشوكت، عواطف. (٢٠٢٠). الرفاهية الذاتية وعلاقتها بتقدير الذات لدى طلاب الجامعة. مجلة البحث العلمي في التربية، جامعة عين شمس، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، ٥ (٢١)، ١٨٤ – ٢٠٧.

محمد، هند، رفاعي، ممدوح، محمد، أحمد. (٢٠٢١). أثر الرفاهية النفسية على تنمية القدرات الإبداعية: دراسة ميدانية على العاملين بجامعة الأزهر. مجلة جامعة عين شمس، كلية التجارة، (٤)، ١١٥ – ١٣٨.

محمود، إيمان. (٢٠٢٠). المواطنة والانتماء بصفتهما منبئين للرفاهية النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية. رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية، مجلة دراسات نفسية، ٣٠ (٢)، ٢٥٩ – ٣٠٩.

المصري، إيمان، والطراونة، خليف. (٢٠٢١). واقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي الداعمة لتحول الجامعات الأردنية الحكومية إلى جامعات منتجة. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، ٣٧ (١١)، ١٢١ – ١٤٥.

المطيري، عادل. (٢٠١٩). الذكاء الاصطناعي مدخلا لتطوير صناعة القرار التعليمي في وزارة التربية بدولة الكويت. مجلة البحث العلمي في التربية، جامعة عين شمس، ١١ (٢٠)، ٥٧٣– ٥٨٨.

منصور، عزام. (٢٠٢١). الذكاء الاصطناعي بين الواقع والحقيقة والخيال في العملية التعليمية. جامعة عين شمس، كلية التربية، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، مجلة القراءة والمعرفة، (٢٣٥)، ١٥– ٤٨.

هادي، ابتسام. (٢٠١٩). الإبداع الانفعالي وعلاقته بالرفاهية النفسية لدى تدريسي كلية التربية الأساسية. مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، عمادة البحث العلمي بالجامعة الأردنية، (٤٦)، ٥٩٣ – ٦١٠.

الهنداوي، محمد، والطحان، سلسبيل. (٢٠١٨). توسيط تقدير الذات التنظيمية بين القيم الشخصية والرفاهية النفسية للعاملين: دراسة تطبيقية على أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم بجامعة دمياط. المجلة العلمية للدراسات التجارية والبيئة، جامعة قناة السويس، ٩ (٣)، ٧٧٦ – ٨٠٠.

اليازجي، فاتن. (٢٠١٩). استخدام التطبيقات الذكاء الاصطناعي في دعم التعليم الجامعي بالمملكة العربية السعودية. رابطة التربويين العرب، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (١١٣)، ٢٥٧ –٢٨٢.

اليوبي، اريج، اليوبي، رهف، والكشكي، مُجده. (٢٠٢١). الكفاية المدركة كمتغير وسيط في العلاقة بين الرفاهية النفسية وضغوط العمل لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك عبد العزيز بجدة. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (١٣٦)، ٢٥٧ – ٢٨٢.

ترجمة المراجع العربية:

Abbas, Riyad. (2020). The attitude towards artificial intelligence and its relationship to the orientation towards the future among university students. Journal of Arts, University of Baghdad, (135), 367 - 406.

Al-Adini, Majda. (2018). Psychological hardiness and well-being among Qassim University students in light of some demographic variables. Journal of Educational Sciences, Cairo University, 26 (3), 254 - 299.

Al-Alwani, Salem. (2022). Employing the Internet of Things in Saudi universities from the viewpoint of faculty members: opportunities and challenges. Educational Journal at Sohag University, Faculty of Education, (93), 1439 - 1472.

Al-Azzam, Noura. (2021). The role of artificial intelligence in raising the efficiency of administrative systems for human resources management at the University of Tabuk. Educational Journal at Sohag University, Faculty of Education, (84), 467 - 494.

Al-Bishr, Mona (2020). Requirements for employing artificial intelligence applications in teaching Saudi university students from the point of view of experts, Journal of the College of Education, Kafr El-Sheikh University - College of Education, vol. 20, 27-92.

Al-Daoud, Munira. (2021). The reality of using artificial intelligence applications in the Deanship of Human Resources at Imam Muhammad bin Saud Islamic University, Journal of the Islamic University for Educational and Social Sciences, 5, 49 – 93.

Alghamdi, Ssmiyah, and Alfarani, Lina. (2020). The reality of using female teachers at the special education schools the to the educational applications of artificial intelligence (AI) and their attitude towards it. International Journal of Educational and Psychological Studies, 8 (1), 57-76.

Al-Habeeb, Majid. (2022). Employing artificial intelligence applications in training faculty members in Saudi universities from the point of view of education experts. Journal of the Islamic University of Educational and Social Sciences, 9 (1), 276 – 317.

Al-Hindawi, Muhammad, and Al-Tahan, Salsabil. (2018). Mediating organizational self-esteem between personal values and the psychological well-being of employees: an applied study on faculty members and their assistants at Damietta University. Scientific Journal of Business and Environmental Studies, Suez Canal University, 9 (3), 776 - 800.

Aliwi, Nawal. (2022). Psychological well-being and its relationship to professional satisfaction among university professors (field study). Psychological Studies, 13 (1), 326-341.

Al-Khawlani, Marwa. (2021). Activating smart digitization in Egyptian universities in light of the Fourth Industrial Revolution. Sohag University Educational Journal, 3 (87), 1410 - 1495.

Al-Masry, Iman, and Al-Tarawneh, Khalif. (2021). The reality of using artificial intelligence applications to support the transformation of Jordanian public universities into productive universities. Journal of the Faculty of Education, Assiut University, 37 (11), 121 - 145.

Al-Mutairi, Adel. (2019). Artificial intelligence is an input for developing educational decision-making in the Ministry of Education in the State of Kuwait. Journal of Scientific Research in Education, Ain Shams University, 11 (20), 573 - 588.

Al-Sheikhi, Salha. (2021). Psychological well-being and its relationship to professional compatibility among a sample of special education teachers in Jeddah. Arab Studies in Education and Psychology, Arab Educators Association, (136), 277 – 302.

Al-Shihna, Abdel Moneim. (2021). A proposed vision for developing the performance of higher education institutions in Egypt in light of artificial intelligence. Journal of the Faculty of Education at Port Said University, (36), 174 - 233.

Al-Subhi, Sabah. (2020). The reality of Najran University faculty members' use of artificial intelligence applications in education. Journal of the Faculty of Education, Ain Shams University, 44 (4), 319 - 368.

Al-Yaziji, Faten. (2019). Using artificial intelligence applications to support university education in the Kingdom of Saudi Arabia. Arab Educational Association, Arab Studies in Education and Psychology, (113), 257 - 282.

Al-Youbi, Areej, Al-Youbi, Rahaf, and Alkashki, Majdh. (2021). Perceived Sufficiency as a Mediating Variable in the Relationship Between Psychological Well-being and Work Stress Among a Sample of Faculty Members at King Abdulaziz University in Jeddah. Arab Studies in Education and Psychology, (136), 257 - 282.

Al-Zahrani, Ahlam. (2020). Psychological well-being and its relationship to self-management among a sample of female students with disabilities at King Abdulaziz University. King Abdulaziz University Journal of Arts and Human Sciences, 28 (14), 219 - 244.

Bakr, Abdel-Jawad, and Taha, Mahmoud. (2019). Artificial intelligence: its policies, programs, and applications in higher education: an international perspective. Journal of Education, Al-Azhar University, 184 (3), 383 - 432.

Hadi, Ibtisam. (2019). Emotional creativity and its relationship to psychological well-being among teachers in the College of Basic Education. Journal of Humanities and Social Sciences Studies, Deanship of Scientific Research at the University of Jordan, (46), 593 - 610.

Hariri, Hind. (2021). A proposed vision for using artificial intelligence to support education at universities in the Kingdom of Saudi Arabia to confront the Corona pandemic (Covid-19) in light of benefiting from China's experience. Journal of the Islamic University of Educational and Social Sciences, special issue, 365 - 427.

Hassan, Asmaa. (2020). Proposed scenarios for the role of artificial intelligence in supporting research and information fields in Egyptian universities. The Future of Arab Education, Arab Center for Education and Development, 27 (125), 203 - 264.

Ismail, Ammar and Taha, Muna. (2019). The role of psychological well-being as a mediating variable in the relationship between organizational reputation and job performance, an applied study on faculty members at Sadat City University. Journal of Contemporary Educational Studies, (8), 482 - 526.

jumaah, Amal. (2020). The predictive ability of both counselling help-seeking behaviour patterns and cognitive emotion regulation methods for sustainable

psychological well-being among university students. Al-Azhar University Journal of Educational Psychological and Social Research, 39 (1), 173 - 226.

Kharnoub, Fattoun. (2016). Psychological well-being and its relationship to emotional intelligence and optimism: a field study among a sample of students from the Faculty of Education at the University of Damascus. Journal of the Union of Arab Universities for Education and Psychology, Damascus University - Faculty of Education, 14 (1), 217 - 242.

Mahmoud, Iman. (2020). Citizenship and belonging as predictors of psychological well-being among secondary school students. Egyptian Association of Psychologists, Journal of Psychological Studies, 30 (2), 259 - 309.

Mansour, Azzam. (2021). Artificial intelligence between reality, truth and imagination in the educational process. Ain Shams University, Faculty of Education, Egyptian Society for Reading and Knowledge, Journal of Reading and Knowledge, (235), 15 - 48.

Muhammad, Sarah, Mustafa, Hoda, and Shawkat, Awatef. (2020). Subjective well-being and its relationship to self-esteem among university students. Journal of Scientific Research in Education, Ain Shams University, Girls' College of Arts, Sciences and Education, 5 (21), 184 - 207.

Muhammad, Hind, Rifai, Mamdouh, Muhammad, Ahmed. (2021). The effect of psychological well-being on the development of creative abilities: a field study on workers at Al-Azhar University. Ain Shams University Journal, Faculty of Commerce, (4), 115 - 138.

Obaidat, Dhouqan, Adass, Abdel Rahman, and Abdel Haq, Kayed. (2020). Scientific research: its concept, tools and methods. 19th Edition, Jordan, Dar Al-Fikr for Publishing and Distribution.

Park, Jung, Al-Harioul, Nouf, Kim, Ji-young, Joo, Baek, and Yoon, Sang. (2018). The impact of empowering leadership on psychological well-being and work engagement: The mediating role of psychological capital. Public Administration, 59 (1), 183 - 215.

Radwan, Omar. (2019). Developing administrative performance at Ain Shams University using artificial intelligence techniques. Journal of the Faculty of Education at Beni Suef University, 16 (84), 1 - 34.

Shaaban, Amani. (2021). Artificial intelligence and its applications in higher education. Educational Journal, Faculty of Education, Sohag University, (84), 1 - 23.

Shand, Samira, Salouma, Hanan, and Wahiba, Hossam. (2013). Psychological well-being scale for university youth. Journal of Psychological Counseling, Ain Shams University, Psychological Counseling Center, (36), 673 - 694.

Taha, Iman. (2019). The effect of psychological well-being in improving job engagement: an applied study at Sadat City University. Journal of Business Studies and Research, Benha University, Faculty of Education, 39 (4), 563 - 595.

Zidane, Hanan. (2020). Psychological well-being in its relationship to social phobia and quality of life among students in the literary and scientific departments. Journal of Psychological Studies, Egyptian Association of Psychologists, 30 (1), 165 - 192.

المراجع الأجنبية:

Aldosari, S. (2020). The Future of Higher Education in the Light of Artificial Intelligence Transformations. International Journal of Higher Education, vol. 9 (3), 145-151.

Blumberga, Solveiga & Voronova, Solvita. (2016). Work Stress and Subjective-psychological Well-being of Employees of State Holding Company in Times of Change. CBU International Conference Proceedings, ISE Research Institute, vol. 4(0), 558-562.

Diener, E., Wirtz, D., Biswas-Diener, R., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D., & Oishi, S. (2009). New Measures of Well-Being. vol. 39, Springer Netherlands. https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.1007/978-90-481-2354-4_1.

Edwards, S. D., Ngcobo, H. S., Edwards, D. J., & Palavar, K. (2005). Exploring the relationship between physical activity, psychological well-being and physical self-perception in different exercise groups. South African Journal for Research in Sport, Physical Education and Recreation, vol. 27 (1), 59-74.

Gocen, Ahmet & Aydemir, Fatih. (2021). Artificial Intelligence in Education and Schools. Research on Education and Media, vol. 12 (1), 13-21.

Gyu Park, J., Sik Kim, J., Yoon, S.W. and Joo, B.-K. (2017). The effects of empowering leadership on psychological well-being and job engagement: The mediating role of psychological capital. Leadership & Organization Development Journal, vol. 38 No. 3, 350-367.

Huang, Xiaodong. (2021). Aims for Cultivating Students' Key Competencies Based on Artificial Intelligence Education in China. Education and Information Technologies, vol. 26 (5), 5127-5147.

Kim, E. S., Tkatch, R., Martin, D., Sandy, L., MacLeod, S. & Yeh, C.. (2021). Resilient Aging: Psychological Well-Being and Social Well-Being as Targets for the Promotion of Healthy Aging. Gerontology Geriatric Medicine, vol. 7, 1 – 12.

Kuleto, V.; Ilić, M.; Dumangiu, M.; Ranković, M.; Martins, O.M.D.; Păun, D.; Mihoreanu, L. (2021). Exploring Opportunities and Challenges of Artificial Intelligence and Machine Learning in Higher Education Institutions. Sustainability, vol. 13, 10424.

Popenici, S.A.D., Kerr, S. (2017). Exploring the impact of artificial intelligence on teaching and learning in higher education. RPTEL, vol. 12 (22). https://doi.org/10.1186/s41039-017-0062-8.

Siau, K (2018). Artificial intelligence impacts on higher education. Association for information systems conference, 17-18.

Tastan, Seçil BAL. (2019). The Relationship between Psychological Empowerment and Psychological Well-being: the Role of Self-efficacy perception and Social Support, Journal of Marmara University Social Sciences Institute, vol. 10 (40), 139-154.

Wang, Yinying. (2021). Artificial Intelligence in Educational Leadership: A Symbiotic Role of Human-Artificial Intelligence Decision-Making. Journal of Educational Administration, vol. 59 (3), 256- 270.

المسؤولية الاجتماعية للأسرة السعودية ودورها في تعزيز مكونات الهوية ومواجهة التحديات المعاصرة

Social Responsibility of the Saudi family and its Role in Promoting the Identity Components and Facing Contemporary Challenges

إعداد

د. عقل بن عبد العزيز العقل

أستاذ أصول التربية المشارك

قسم العلوم التربوية– كلية التربية – جامعة المجمعة

Dr. Aql Abdul-Aziz Alaql

Associate Professor in Pedagogy

Department of Educational Sciences- College of Education - Majmaah University

Email: a.alaql@mu.edu.sa

DOI:10.36046/2162-000-019-017

المستخلص

استهدف البحث الحالي الكشف عن المسؤولية الاجتماعية للأسرة السعودية ودورها في تعزيز مكونات الهوية (الدينية، الثقافية، الوطنية) لدى أبنائها، بالإضافة إلى التعرف على الفروق في درجات المسؤولية الاجتماعية للأسرة السعودية بناءً على اختلاف النوع (آباء، أمهات)، والمستوى التعليمي (أقل من الجامعي، جامعي، أعلى من الجامعي)، إلى جانب استكشاف مسؤوليتها في مواجهة التحديات المعاصرة. طُبِّق البحث على عينة عشوائية قدرها (١١٧) أسرة سعودية، تمثلت في (٤٢) أبًا، و(٧٥) أمًا، تراوحت أعمارهم بين (٢٦-٥٨) سنة، بمتوسط حسابي (٣٩,٨٩) وانحراف معياري (٧,٨١٨). ولتحقيق أهداف البحث، تم استخدم المنهج الوصفي المسحي، وأُعد استبيان المسؤولية الاجتماعية كأداة للبحث. أظهرت النتائج أن الأسرة السعودية تمارس مسؤوليتها الاجتماعية بدرجة مرتفعة في تعزيز مكونات الهوية وذلك على الاستبانة ككل، واحتل بعد المسؤولية الاجتماعية في مواجهة التحديات المعاصرة المرتبة الأولى بدرجة مرتفعة جدًا، واحتل بعد تعزيز الهوية الوطنية المرتبة الثانية بدرجة مرتفعة جدًا، ثم الهوية الدينية في المرتبة الثالثة بدرجة مرتفعة جدًا. بينما احتل بعد الهوية الثقافية المرتبة الرابعة والأخيرة بدرجة مرتفعة. بالنسبة للفروق بين النوع ومستوى التعليم، لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين الآباء والأمهات. بينما كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بناءا على مستوى التعليم، حيث كانت درجات المسؤولية الاجتماعية أعلى بشكل ملحوظ في مستوى التعليم الأعلى من الجامعي. كما كشفت النتائج عن وجود بعض التحديات التي تواجه الأسرة السعودية أثناء قيامها بمسؤوليتها الاجتماعية في تعزيز مكونات الهوية لدى أبنائها، حيث كانت التحولات الاجتماعية والحداثة في المرتبة الأولى، تلتها التحديات الاقتصادية والمالية. وفي ضوء ما توصلت إليه النتائج، أوصت الدراسة بضرورة توفير المزيد من الدعم والتوعية للأسر السعودية بشأن مسؤوليتها الاجتماعية في تعزيز مكونات الهوية.

الكلمات المفتاحية: المسؤولية الاجتماعية، مكونات الهوية، الأسرة السعودية، التحديات المعاصرة.

Abstract

The current research aims to investigate the social responsibility of Saudi families and their role in enhancing the components of identity (religious, cultural, and national) among their children. Additionally, it sought to identify differences in the levels of social responsibility of Saudi families based on gender (fathers, mothers) and educational level (less than university, university, and postgraduate). As well as their responsibility in facing contemporary challenges. The research used a random sample of 117 Saudi parents (42 fathers and 75 mothers), aged 26-58 years (M = 39.89, SD = 7.818). To achieve the research aims, a descriptive survey methodology was employed, and a questionnaire on social responsibility was prepared as a research tool. The results indicated that Saudi families practice their social responsibility at a very high level in promoting the components of identity, as reflected in the overall questionnaire. Social responsibility in facing contemporary challenges ranked first with a very high degree, followed by inhancing national identity in the second position with a very high degree, and then religious identity in the third position with a very high dgree. Cultural identity occupied the fourth and final position with a high dgree. Regarding gender and educational level differences, there were no statistically significant differences between fathers and mothers. However, there were statistically significant differences based on the educational level, where social responsibility scores were significantly higher at the postgraduate education level. The results also revealed some challenges facing Saudi families in fulfilling their social responsibility in promoting the components of identity among their children, with social and modernization challenges ranking first, followed by economic and financial challenges. In light of these findings, the study recommended the need for providing more support and awareness to Saudi families regarding their social responsibility in enhancing identity components.

Key words: Social responsibility, identity components, Saudi families, contemporary challenges.

المقدمة

تُعَدُّ المسؤولية الاجتماعية حاجة اجتماعية ملحة ومطلبًا علميًا يتطلب دراسته بتمعُّن في ظل احتياج المجتمع بكافة مؤسساته ومنظماته للفرد الواعي بدوره ومهامه اجتماعيًا. حيثُ يمثل هذا الوعي معيارًا مهمًا لتحديد مستوى تقدم المجتمع ونموه؛ إذ ينطوي تبني المسؤولية الاجتماعية على الاهتمام بقضايا المجتمع والسعي لحل مشكلاته. وتتضمن المسؤولية الاجتماعية المساهمة في البناء الفكري والثقافي والأخلاقي لأفراد المجتمع. وقد حث الإسلام على الاهتمام بالمسؤولية الشاملة المتوازنة والتي تتناول الفرد والجماعة في علاقة متبادلة.

والأسرة لها دورٌ أساسي في تشكيل المسؤولية الاجتماعية لدى الفرد، وهي الحاجز الذي يقف ضد التمازج بين الإفراط والتفريط، في ظل التغيرات والتحديات المعاصرة، وعلى هذا، فالأسرة مطالبة بأن تجد الحلول المناسبة والبدائل الملائمة التي تحافظ على ثوابت وقيم الأمة وهويتها، وأن تبني فكرًا متجددًا يساعد على التأقلم مع متطلبات الحياة العصرية داخل المجتمع (قطوش، ٢٠١٥). ويتم تنمية وتأصيل القيم المتعددة في مراحل نمو الفرد المختلفة داخل الأسرة؛ وخاصة المبكرة منها، حيث تعتبر الأسرة المصدر الأساسي لغرس القيم والمبادئ السليمة وإمداد الفرد بالخبرات والمعارف والقيم المجتمعية والدينية، التي تضمن غرس المثل والخصال الحميدة كما جاءت في الكتاب والسنة النبوية (حمدان، ٢٠٠٨).

ويرى الأحمر (٢٠٠٤) أن الأسرة هي الدرع الحصينة للوقاية من المشكلات التي تواجه التربية الإسلامية والتاريخ والثقافة، وهي الأساس في تكوين الهوية، لأنها بمثابة المحدد العام والشكل الخارجي لتصرفات أفرادها، كما أنها تؤثر في النظم الاجتماعية. لذلك يرى بدر الدين (٢٠٠٨) أن الأسرة مطالبة بأن تغرس قيم المسؤولية وتطوير العلم والمعرفة، وتعزيز قيم الحوار لدى أفرادها بوصفهم نواة المجتمع، والإفادة من الفرص دون تحيز أو انغلاق، وإيجاد توازن بين الانفتاح على الآخر والثقة بالذات (بدر الدين، ٢٠٠٨).

كما نلحظ أن الشريعة الإسلامية اهتمت بالمسؤولية الاجتماعية الأسرية اهتماماً بالغاً فمن ذلك قوله تعالى: ﴿يَـٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ قُوٓاْ أَنفُسَكُمۡ وَأَهۡلِيكُمۡ نَارٗا وَقُودُهَا ٱلنَّاسُ وَٱلۡحِجَارَةُ

عَلَيۡهَا مَلَٰٓئِكَةٌ غِلَاظٞ شِدَادٞ لَّا يَعۡصُونَ ٱللَّهَ مَآ أَمَرَهُمۡ وَيَفۡعَلُونَ مَا يُؤۡمَرُونَ ﴿٦﴾ [سورة التحريم:٦].

ولهذا جعلت الشريعة المسلم مسؤولاً عن أقواله وأفعاله وتصرفاته، وكل مسؤول سيسأل عن مسؤوليته بين يدي الله (اليامي، ٢٠٢٢). قال ﷺ (كلُّكم راعٍ، وكلُّكم مسؤولٌ عن رعيَّته، والأمير راعٍ، والرجل راعٍ على أهل بيته، والمرأة راعية على بيت زوجها وولدِه، فكلُّكم راعٍ، وكلُّكم مسؤول عن رعيَّته)؛ (صحيح البخاري)، وهذا يدل على تعظيم دور الأسرة في الحفاظ على مكونات الهوية. ويقدم الحافظ ابن حجر تعليلاً لذلك فيقول" لأن أهل المرء ونفسه من جملة رعيته، وهو مسؤول عنهم لأنه أُمر أن يحرص على وقايتهم من النار وامتثالهم لأوامر الله واجتناب لما نهى عنه" (العسقلاني: د.ت.).

ونظرًا لأن الهوية تجمع في طيّاتها عناصرًا عدة، مثل القرابة والولاء والانتماء للأرض، ونظرًا لأن هذه العناصر قد تعكس الثقافة الفردية لمجتمعات متباينة داخل الوطن، فقد ظهرت الحاجة إلى مفهوم جامع يمثل أبناء الوطن الواحد ويعبر عن هذه الثقافات المتباينة دون التمييز بينها، وعليه، فقد ظهر مفهوم الهوية الوطنية (كمال الدين، وصقر، ٢٠٢١). وفي إطار تطوير هذا المفهوم، أكدت رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠، من خلال برنامج تعزيز الشخصية الوطنية، على أهمية تقوية هوية المواطن السعودي، وقيمه الإسلامية، والعربية، والوطنية. يتضمن ذلك ترسيخ قيم الاعتدال والتسامح والانضباط والعدالة والشفافية والعزيمة والمثابرة، وغرس المبادئ والقيم الوطنية، وتعزيز الانتماء الوطني، والاهتمام باللغة العربية كلغة رسمية وثقافية، وتعزيز دور الأسرة في إعداد أبنائها للمستقبل. يُؤكد البرنامج أيضًا على أهمية الحفاظ على التراث الإسلامي والعربي والوطني للمملكة والترويج له (السبيعي، ٢٠١٩).

ومن المعلوم أن للهوية مكونات متعددة، منها المكون الديني، والمكون الثقافي، والمكون الوطني. ومن أبرز هذه المكونات المكون الديني، حيث يُعتبر الدين المكون الأساسي للهوية. ويحدد الدين للأمة فلسفتها الأساسية حول سر الحياة وغاية الوجود، كما أن التوحيد، معناه الشامل، يمثل أبرز ملامح الهوية الاسلامية. ويجدر بالذكر أن التدين لا يعني ممارسة الشعائر الدينية وحدها، بل هو أشمل من ذلك بكثير، فمنهُ ما يرتبط بالأسرة وتكوينها بشكل صحيح، ومنهُ ما يرتبط بالمنهج العلمي الذي يعتمد على العقل والوحي بشكل متوازن (إسماعيل، ٢٠٠٦).

مشكلة الدراسة:

يمثل المكون الثقافي أحد مكونات الهوية، حيث تُعرف الهوية الثقافية بأنها مجموعة من الأفكار والمعتقدات والعادات والتقاليد والاتجاهات والقيم وأساليب التفكير التي تميز مجتمعًا عن آخر. والجوهر الحقيقي للهوية الثقافية يكمن في الثوابت الراسخة في الثقافة (اسماعيل، ٢٠٠٩) مثل اللغة والأخلاق والدين، وطبيعة الإقليم الذي يسكنه جماعة من الناس. تلك الخواص هي التي توزع النوع الإنساني إلى أقوام لهم أصولهم الثقافية التي ينفردون بها عن غيرهم (عطية، ٢٠٠٨). ويعدُ الجانب غير المادي للثقافة، ذا أهمية بالغة في التفاعل الاجتماعي، وفي تحديد العلاقات والمراكز والمكونات الاجتماعية لأفراد المجتمع. وهو من أهم مكونات النسق الثقافي الذي يُدرج مضمون كل الظواهر الاجتماعية، ويُحدث اندماجًا وتداخلًا وانسجامًا، أو يحدث تنافرًا وصراعًا بين الأنساق الاجتماعية المتعددة المكونة للبناء الاجتماعي (السيف، ٢٠١٧).

كما يمثل تاريخ الأمة نماذج في القدوة لكل مجتمع ودولة، وتتفاخر كل الأمم بوجودها بين الأمم من خلال تاريخها. فالتاريخ المشترك هو عنصر مهم ضمن عناصر المحافظة على الهوية الثقافية. ولذلك، يُعد طمس تاريخ الأمة أو تشويهه أو التلاعب به وسيلة ناجحة لإخفاء هويتها أو تهميشها (الجابري، ٢٠٠٠). وقد أشار عبد الوهاب (٢٠١٥) إلى أهمية العمل على استعادة ذاكرة التاريخ مرة أخرى للوقوف على تاريخ هذه الحضارة، لأن التاريخ عنصر مهم ضمن عناصر الهوية الإسلامية. وفي المملكة العربية السعودية، تتجلى قوة المكون التاريخي من خلال العديد من المعالم البارزة، وتظهر علاقته ببقية المكونات الدينية والثقافية أيضًا، مثل الأماكن المقدسة التي تعد مهبطًا للوحي، والتي فيها بعث خاتم النبيين عليه الصلاة والسلام (السويد، وآخرون، ٢٠١٥).

ويُعتبر التراث أيضًا رمزًا للهوية الإنسانية الخاصة بالشعوب. ومن خلال التراث، يتم التعرف على القدرات التي سَطَرَت تاريخ الأمم والشعوب، ويتم العمل على إعادة تكوينه، وتعزيز الروابط بين الماضي والحاضر والمستقبل، ويساعد على استمرارية المجتمعات (إسماعيل، ٢٠٠٩). وتأتي اللغة العربية كأحد المكونات الرئيسية في الهوية الوطنية، وتُعَدُّ مِنْ أخصِّ المكوناتِ المؤثرة عليها. وهي من أهم مقومات الهوية العربية، حيث عملت طويلاً على نقل تاريخ وثقافة الحضارات العربية عبر الزمن (عبد العباس، ٢٠٢١). وتعتبر لغتنا العربية من الركائز الأساسية للوجود العربي، الذي يؤدي إلى وحدة الشعور والفكر. إنها الجسر الذي عبر عليه العرب والمسلمون جيلاً بعد جيل

لتحقيق التواصل وتعميق الولاء والانتماء لها، دون خطر من تعلم اللغات الأخرى إذا كانت ليست على حساب اللغة العربية ولا على حساب الانتماء للغة القرآن (الكيلاني، ٢٠٠٦).

وفي سياق التعامل مع التحديات المعاصرة، يُلاحظ في الآونة الأخيرة أن العالم يشهد تحولات كبيرة في مختلف المجالات. كما يشهد العالم انفتاحًا على الثقافات، وتُظهر هذه التحولات تأثيراتها على المجتمعات بظهور ظواهر سلبية مثل التطرف والعنف والصراعات الداخلية المرتبطة بالانتماءات الدينية والعرقية، والتي تُهدد الأمان والسلم والتنمية (عبد السلام، ٢٠٢٣). يُعد هذا الانفتاح والتواصل بين الثقافات العالمية تهديدًا للهوية الثقافية لكثير من المجتمعات، وتهديدًا لقيمها من خلال تبني الشباب قيمًا تختلف عن تلك التي نشأوا عليها (مراس، ٢٠١٩). ويتسبب هذا في ضياع العديد من القيم الاجتماعية وتلاشيها نسبيًا، وقد يدخل أفراد المجتمع قيمًا ومفاهيمًا جديدة قد لا تتناسب مع واقع ثقافة تلك المجتمعات، ويكون هذا واضحًا بخاصة في المجتمعات الإسلامية والعربية (الزيودي، ٢٠١٦).

ولا يخفى أنَ بعض الأسر المسلمة اليوم تعيش في حالة تناقض، بين جانب يدعو إلى حرية المعتقدات والعبادات، ويروج لأفكار تندرج ضمن ما تحرمه الشريعة الإسلامية، كالمثلية، والشذوذ، والانفتاح على المذاهب الفكرية الدينية الغربية. وجانب يتمسك بقيمه ومعتقداته وثوابته الدينية (صالح، ٢٠٢٠). ويظهر التحدي النفسي كسمة من سمات الشباب، حيث يعانون من عدم الثبات النفسي والرغبة في تبني كل ما هو حديث والاندماج في التقليد والتأثير (Isakulov, 2023). وعلى الرغم من أنهم هم أكثر فئات المجتمع حركةً ونشاطاً، إلا أنهم أيضاً أكثر عرضة للسلوكيات المنحرفة وغير الصحية من غيرهم، ويعزى ذلك إلى انشغال الآباء عن الأولاد نتيجة ضغط العمل، مما يجعل الشباب يعانون من اضطراب نفسي (Daneš-Brozek, 2021). وهكذا يتجهون إلى كل ما هو جديد ويسعون إلى الحصول على العناية والمودة من عناصر أخرى خارج الأسرة (Li et al., 2020).

كما يعتبر التحدي الديني أحد أهم الصعوبات التي تواجه الأسرة. فهناك من يثير الشبهات والشكوك حول الإسلام، وهناك من يتبع سلوكيات تتعارض مع ديننا الحنيف، وهناك من يتأثر بأفكار غربية تخالف الشريعة الإسلامية وتهاجم الإسلام وتدعو إلى الحرية في المعتقد والعبادة. ويشير تيريان Therrien, (٢٠٢٢) إلى أن التحديات الدينية التي تواجه الأسرة لا تكمن في الدين

الإسلامي نفسه، بل في فهم المسلمين وعقولهم؛ فإذا كانت تلك العقول قادرة على مواكبة الأحداث والأفكار، وفهم ما يتطلبه هذا الزمان، فإن الإسلام هو أقوى داعم لها للتغلب على جميع التحديات .

وبالإضافة إلى التحديات المذكورة سابقًا، فإن بعض وسائط تكنولوجيا المعلومات تظهر كتحدي آخر قد يؤثر على الأسرة المسلمة حيث أخضعت التحولات السريعة والتأثيرات العالمية الأسرة للاعتماد على بعض وسائط تكنولوجيا المعلومات بهدف تلبية مطالب أبنائها. وفي هذا الإطار يشير صالح (٢٠٢٠) إلى أن العديد من وسائط تكنولوجيا المعلومات تتماشى مع واقع مجتمعات غربية تختلف هويتها عن هوية المجتمعات الإسلامية تمامًا. وهو ما يشكل تحديًا كبيرًا أمام الأسرة المسلمة، والتي كان لزامًا عليها الانفتاح على التكنولوجيا مع الحفاظ على الثوابت وعدم التأثر عقائديًا وأخلاقيًا وثقافيًا بما تنتجه عجلة التقنية.

ويواجه المجتمع العربي، والمجتمع الإسلامي عمومًا، والمجتمع السعودي خصوصًا، تحديات متنوعة من الناحية الدينية والثقافية والتكنولوجية. تلك التحديات تلقي بظلالها سلبًا على النسق القيمي والأخلاقي، وتؤثر على الهوية والشعور بالمسؤولية الاجتماعية. ونتيجةً لتقدم عمليات العولمة الثقافية والانفتاح المتزايد على العالم الخارجي، تتزايد تلك التحديات، مما ينعكس على المجتمع بطرق مختلفة وبأشكال قد تتعارض مع قيمه وهويته وثقافته ودينه (الزيد، ٢٠١٧).

وفي ظل التحديات المعاصرة التي يفرضها العصر الحالي، بما في ذلك العولمة وثورة المعلومات والاتصالات، يبرز أهمية دور الأسرة في تعزيز القيم والمسؤولية الاجتماعية لدى الأفراد وتلك التحديات قد تؤثر بشكل مباشر على شخصية الفرد وهويته، وتجعل من الضروري تنمية قدرة الأفراد على التوفيق بين القيم التقليدية التي نشأوا عليها والتحديات الجديدة التي يتعرضون لها يوميًا (الزيد، ٢٠١٧). في هذا السياق، تبرز رؤية ٢٠٣٠ التي تؤكد على العمق التاريخي والثقافي في تكوين الهوية الإسلامية للأجيال الجديدة، مما يعزز الوحدة ويُرسخ القيم العربية والإسلامية الأصيلة. وتتزامن هذه الرؤية مع الأفكار التي تم طرحها حول أهمية دور الأسرة في غرس القيم وتحفيز المسؤولية لدى الأبناء منذ سن مبكرة.

ويُظهر الصراع بين التقاليد والتحولات الثقافية تأثيرًا على شخصيات الأفراد وسلوكياتهم، مما ينتج عنه اضطراب في الهوية وفقدان الإحساس بها (العيد، ٢٠١٤). وهذا ما أكدته نتائج العديد من الدراسات مثل دراسة أبو دف والأغا (٢٠٠١) التي توصلت إلى أن أهم المشكلات التي تواجه الأسرة في الوقت الحاضر، التناقض بين القيم والمجتمع، وافتقاد الهوية الذاتية، والغزو الثقافي، وضعف التعليم والتخلف العلمي، وافتقاد القدوة الحسنة، وضعف أجهزة الإعلام المحلية في توجيه أفراد المجتمع.

كما أن مفهوم المسؤولية الاجتماعية يُعبر عن مدى اهتمام الفرد أو المؤسسة بالمجتمع الذي ينتمي إليه، والمساهمة في حل مشكلاته وتحسين أوضاعه، ومدى قدرة الفرد على تحمل المسؤولية تجاه نفسه وتجاه الآخرين. وتلك المسؤولية تؤدي إلى الالتزام بالمعايير والقواعد الإنسانية التي تسعى إلى وحدة المجتمع والانسجام بين أفراده (لغويل، وزمالي، ٢٠١٦).

ومن هنا، تتضح الأهمية البالغة التي تلعبها المسؤولية الاجتماعية في إعادة تشكيل تفكير الوالدين في إدراك حجم المخاطر الحالية التي تواجههم والسعي للتصدي إليها حفاظاً على مكونات الهوية من خلال: "استراتيجيات بناءة ينفذها الوالدان مع الأبناء، لمواجهة التحديات التي تعترض الأسرة العربية المسلمة أثناء القيام بمهامها. ويعتبر تطوير الهوية وتحديد مكوناتها أمرًا هامًا في هذا السياق، حيث تتنوع مكونات الهوية باختلاف الثقافات، إذ يركز البعض على تطوير الهوية الفردية بشكل كامل، بينما يسعى البعض الآخر لتحقيق الهوية الاجتماعية (Haydon et al., 2023).

من جهة أخرى، يؤدي ضعف المسؤولية الاجتماعية إلى تدمير المجتمع. لأن مفهوم المسؤولية الاجتماعية يعتمد على قيم أخلاقية تحُث على التضامن والتعاون والانخراط في العمل الاجتماعي (Jukes, et al., 2018)، ولذلك، يصبح فهم الفرد لمسؤولياته تجاه نفسه وتجاه المجتمع ضرورة ملحة في العصر الحالي، لأنه يشكل أساسًا للحفاظ على التوازن الاجتماعي والتفاعل الإيجابي مع الآخرين.

من هنا، تتضح الأهمية البالغة للتربية الدينية والقيمية داخل الأسرة كوسيلة لتعزيز المسؤولية الاجتماعية والهوية الثقافية والدينية لدى الأفراد. من خلال هذه التربية، يمكن للأفراد تطوير فهم

أعمق لمسؤولياتهم تجاه مجتمعهم والعالم الأوسع، مما يُمكنهم من التصدي للتحديات المعاصرة بطريقة تحافظ على قيمهم وتقاليدهم. فقد أكد با رشيد (٢٠١٨) على الدور التربوي للأسرة في الحفاظ على الهوية الإسلامية من خلال أبعادها الدينية، والتاريخية، والثقافية، والقيمية. وأوصى المقداد (٢٠١٤)، بضرورة التركيز على الأبناء لتعزيز مفهوم المسؤولية المجتمعية لديهم وغرسها فيهم لتحقيق التنشئة الاجتماعية السليمة في نفوسهم وتحقيق الطمأنينة والأمن والمصلحة العامة للجميع.

وقد يكون ضعف الشعور بالمسؤولية الاجتماعية ناتجًا عن خلل في الأسرة، وهذا ما أثبتته النتائج التي توصلت إليها دراسة الخراشي (٢٠٠٤)، والمتمثلة في عدم اهتمام الأسرة بتنمية الشعور بالمسؤولية الاجتماعية لدى الأبناء، وكذلك عدم تكليفهم بدور مهم ينمي فيهم المسؤولية والاعتماد على الذات. وكشفت دراسة الصمادي والبقعاوي (٢٠١٥) عن وجود مستوى متوسط من المسؤولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية في منطقة حائل بالمملكة العربية السعودية في ضوء الحالة الاجتماعية للأسرة ومعدل دخل الأسرة الشهري والمستوى التعليمي لكل من الأب والأم.

وبناءً على ذلك، يمكن فهم أن المسؤولية الاجتماعية في الأسرة ليست فقط مسؤولية تربوية واجتماعية بين الأفراد والمجتمع، ولكنها أيضًا ترتبط بالأبعاد الدينية والأخلاقية، حيث يعتبر تضييع المسؤولية إثمًا كبيرًا. فقد ورد في الحديث الشريف ما يبين خطورة تضييع المسؤوليات الأسرية، يقول النبي صل الله عليه وسلم "كفى بالمرء إثمًا أن يضيع ما يقوت" (سنن أبي داوود، ٢٠٠٩). ولا ريب أن المسؤولية الأسرية بين الزوج والزوجة هي مسؤولية تضامنية اجتماعية وتربوية.

ولما كان هدف البحث الحالي هو دراسة المسؤولية الاجتماعية للأسرة السعودية ودورها في تعزيز مكونات الهوية ومواجهة التحديات المعاصرة تبيّن أن هناك حاجة إلى التركيز على أهمية ممارسة الأسرة السعودية للمسؤولية الاجتماعية وكيف يؤثر ذلك على تشكيل هوية الأبناء وشخصيتهم، وكيف يمكن أن يساهم هذا التأثير في تحقيق التوازن بين الموروث الثقافي والتحديات الاجتماعية الحديثة. كما يحاول الباحث أن يستكشف الفروق في ممارسة المسؤولية الاجتماعية بناءً على المتغيرات الديموغرافية مثل الجنس ومستوى التعليم ومعالجة هذه الفجوة البحثية من

خلال فحص التفاعل بين العوامل الثقافية والإسلامية وتطوير مفهوم المسؤولية الاجتماعية في سياق الأسر المسلمة.

وفي ضوء ما سبق ذكره فالباحث يحاول الإجابة عن السؤال التالي:

ما درجة ممارسة الأسرة السعودية لمسؤوليتها الاجتماعية في تعزيز مكونات الهوية لدى أبنائها؟

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

١. ما درجة ممارسة الأسرة السعودية لمسؤولياتها الاجتماعية في تعزيز الهوية الدينية، والثقافية والوطنية لدى أبنائها؟

٢. هل توجد فروق بين متوسطات درجات المسؤولية الاجتماعية للأسرة السعودية في تعزيز الهوية الدينية، والثقافية والوطنية لدى أبنائها تبعًا لاختلاف النوع (أب، أم)؟

٣. هل توجد فروق بين متوسطات درجات المسؤولية الاجتماعية للأسرة السعودية في تعزيز الهوية الدينية، والثقافية والوطنية لدى أبنائها تبعًا لاختلاف مستوى التعليم (أقل من الجامعي – جامعي– أعلى من الجامعي).

٤. ما أبرز التحديات التي تواجه الأسرة السعودية في القيام بمسؤوليتها الاجتماعية تجاه ترسيخ مفهوم الهوية الدينية، والثقافية والوطنية لدى أبنائها.

أهداف البحث:

١. التعرف على درجة ممارسة الأسرة السعودية لمسؤوليتها الاجتماعية في تعزيز الهوية الدينية، والثقافية والوطنية لدى أبنائها.

٢. التعرف على الفروق بين متوسطات درجات المسؤولية الاجتماعية للأسرة السعودية في تعزيز الهوية الدينية، والثقافية والوطنية لدى أبنائها تبعًا لاختلاف النوع (أب، أم).

٥. التعرف على الفروق بين متوسطات درجات المسؤولية الاجتماعية للأسرة السعودية في تعزيز الهوية الدينية، والثقافية والوطنية لدى أبنائها تبعًا لاختلاف مؤهلهم العلمي (أقل من الجامعي –جامعي– أعلى من الجامعي).

٣. التعرف على أبرز التحديات التي تواجه الأسرة السعودية في القيام بمسؤوليتها الاجتماعية تجاه ترسيخ مفهوم الهوية الدينية، والثقافية والوطنية لدى أبنائها.

أهمية البحث:

الأهمية النظرية:

– محدودية البحوث التي تناولت دور المسؤولية الاجتماعية للأسرة السعودية في تعزيز مكونات الهوية ومواجهة التحديات المعاصرة وذلك – في حدود علم الباحث–لم توجد دراسة واحدة بحثت في هذه المتغيرات معًا.

– يأمل هذا البحث أن يزوِّد المكتبة العربية بدراسة متخصصة في مجال المسؤولية الاجتماعية ومكونات الهوية، وتقديم أداة جديدة تتمثل في استبيان المسؤولية الاجتماعية للأسرة السعودية.

– إلقاء الضوء على أهمية المسؤولية الاجتماعية للأسرة ودورها في تعزيز مكونات الهوية وترسيخ مفهومها وتشكيلها، مما يساعد على تكثيف الجهود لدعم الوحدة المجتمعية والتماسك الأسري.

– الخروج بتوصيات وآليات محددة تسهم في تعزيز مكونات الهوية في ضوء ما تواجهه الأسرة السعودية من تحديات.

الأهمية التطبيقية:

– ما يترتب على نتائج البحث من التوصيات التي قد تفيد المهتمين بمجال المسؤولية الاجتماعية، والمؤسسات الاجتماعية المعنية بالأسرة برسم الخطط المستقبلية وتقديم البرامج الإرشادية والتربوية لدعم الأسرة في تنشئة الأبناء على ثقافة المجتمع وعاداته وتقاليده وهويته الاسلامية الأصيلة.

– توسيع المجال وتشجيع الباحثين لإجراء المزيد من البحوث حول دور المسؤولية الاجتماعية للأسرة السعودية في تعزيز الهوية لدى أبنائها حيث إنَّ موضوع البحث مادة خصبة لذلك.

– مواكبة الاتجاهات الحديثة في مجال المسؤولية الاجتماعية للأسرة السعودية وتعزيز الهوية الدينية والوطنية والثقافية.

حدود البحث:

– الحد الموضوعي: اقتصر البحث الحالي على درجة ممارسة الأسرة السعودية لمسؤوليتها الاجتماعية في تعزيز مكونات الهوية لدى الأبناء، والتحديات المعاصرة التي تواجه الأسرة السعودية.

– الحد الزماني: تم تطبيق البحث خلال العام الدراسي ٢٠٢٣.

– الحد البشري: اقتصر البحث الحالي على عينة من الأسر السعودية من منسوبي جمعية أسرة ممن يحضرون الدورات التدريبية أو الاستشارات العلمية والأسرية.

– الحد المكاني: جمعية أسرة بمدينة بريدة بمنطقة القصيم، المملكة العربية السعودية.

مصطلحات البحث:

– الأسرة السعودية:

– الأسرة، بشكل عام، تُعرف بأنها جماعة اجتماعية بيولوجية نظامية، تتألف من رَجُل وامرأة، وأبنائهم، حيث تقوم بأهم وظائفها في إشباع الحاجات العاطفية، وتهيئة المناخ الاجتماعي والثقافي الملائم لرعاية الأبناء وتنشئتهم وتوجيههم (قنديل؛ وشلبي، ٢٠٠٦: ٢٨).

– ويُعرف الباحث الأسرة السعودية بأنها الوحدة الأساسية والنواة الرئيسية للمجتمع، حيث تتميز بخصائص وتقاليد ترتبط ارتباطًا وثيقًا بالقيم الإسلامية والعادات العربية. وتُظهر هذه الأسرة تأكيدًا قويًا على الروابط الأسرية، والاحترام المتبادل، والتعاون بين أفرادها.

– وتعرف إجرائيًا في البحث الحالي بأنَّها: تلك الخلية الأولى المكونة من الأب والأم (الزوج والزوجة) وواحد أو أكثر من الأبناء يربطهم رباط الدم والرحم شرعًا تربطهم معيشة واحدة، وكلاهما على قيد الحياة، يتشاركون المسؤولية وينتمون إلى الوطن السعودي.

- المسؤولية الاجتماعية:

- عُرفت المسؤولية في أدبيات علم الاجتماع بأنها الشعور الواعي والمدرك لالتزامات الفرد تجاه جماعته ومجتمعه، خصوصًا عندما تكون الجماعة والمجتمع بحاجة ماسة إلى جهود الفرد وتضحياته وعطاءاته التي ينبغي أن تستمر وتتصاعد بمرور الزمن (الخراشي، ٢٠٠٤).

- ويعرفها الباحث إجرائيًا في الدراسة الحالية بأنها درجة ممارسة الأسرة السعودية لدورها في تعزيز مكونات الهوية والالتزام بذلك تجاه نفسها وأبنائها ومجتمعها.

- التحديات المعاصرة:

- مجموعة من العقبات والمصاعب التي تعترض الأسرة السعودية في بنيتها ووظيفتها، نتيجة التفاعل مع الثقافات الأخرى، وتؤدي إلى استنفار طاقاتها؛ لتحقيق الاستجابة الناجعة لها. ويعرفها (اليامي، ٢٠٢١) بأنها "مجموعة الأزمات والقضايا والمشكلات الفكرية والنظمية والقيمية التي تواجه الأسرة في المجتمع السعودي في ٢٠٣٠".

- مكونات الهوية:

- مجموعة من المقومات التي تشكلها، وتجتمع الأمة بمختلف أقطارها عليها، وهي: وحدة العقيدة، ووحدة التاريخ، ووحدة اللغة، ووحدة الموقع الجغرافي (الفريح، ٢٠٠٤). وتُعرف إجرائيًا بأنها مجموعة من الخصائص الدينية، والثقافية، والوطنية التي تنفرد بها الأسرة السعودية المسلمة عن غيرها.

الخلفية النظرية والدراسات السابقة:

الإسلام يُربي المجتمعات على كافة جوانب الحياة التي تتشكل معها مكونات الهوية في الجوانب العقدية والتعبدية والاقتصادية والسياسية والأخلاقية والاجتماعية وما يترتب عليها من مسؤولية. كما قال تعالى " قل إن صلاتي ونسكي ومحياي ومماتي لله رب العالمين "وكذلك التربية على التوازن والوسطية فلا تفريط فيه ولا إفراط، والأمثلة على ذلك كثيرة منها النهي عن كثرة الإنفاق وأيضاً النهي عن البخل قال تعالى: ﴿وَٱلَّذِينَ إِذَآ أَنفَقُواْ لَمۡ يُسۡرِفُواْ وَلَمۡ يَقۡتُرُواْ وَكَانَ بَيۡنَ ذَٰلِكَ قَوَامٗا ٦٧﴾ [سورة الفرقان:٦٧]

.

كما أن الإسلام يبثُ روح التميز لهذه الأمة في القول والعمل والسلوك مميزًا إياها عن غيرها من الأمم من النواحي العقائدية والأخلاقية. نعم تستفيد الأمة الإسلامية من عادات الغرب وتنفتح على الآخرين، إلا أنها لا تفقد هويتها في تلك التفاعلات. ولذلك فنصوص الشرعية تؤكد على ضرورة التميز والاستقلالية كما في قول النبي ﷺ "من تشبه بقوم فهو منهم" (عمارة، ٢٠١٥). ويرتبط مفهوم المسؤولية الاجتماعية في الإسلام بالمواطنة، والتي ترتبط بدورها بالانتماء إلى الأمة الإسلامية والتزامها بالقيم والأحكام الشرعية، التي تهدف إلى إنشاء مجتمع متماسك يستند إلى المبادئ الإسلامية. لذلك أصبح الاهتمام بالهوية الإسلامية وتعزيزها مطلبًا مهمًا في ظل هذه التحولات المعاصرة (جابر، وآخرون، ٢٠٢٢).

وتُعتبر المسؤولية الاجتماعية في الإسلام شاملة، حيث تتدرج من مسؤوليات الفرد تجاه نفسه وأسرته ومجتمعه (العنزي، ٢٠١٣، ٣٦). ويُعدّ الشعور بالمسؤولية وتعميق مفهومها من بين أفضل الأساليب لتقويم حياة الإنسان وبناء شخصيته بناءً يرتكز على الإيمان بالله عز وجل. وبالتالي، يصبح تنمية الشعور بالمسؤولية الاجتماعية أمرًا أساسيًا لمواجهة التغيرات التي تحدُث في المجتمع، وتعزيز الحفاظ على ثوابته الأساسية، مثل حماية القيم والعادات والتقاليد التي تشكل هويته، والدفاع عنها من الأفكار الغريبة أو المخالفة لها، والتي قد تؤثر سلبًا على استقراره ووحدته (الهويش، ٢٠١٧).

ولما كانت الأسرة تُمثل اللبنة الأساسية في بناء مجتمع متماسك ومستدام، قادر على مواجهة التحديات المعاصرة مع الحفاظ على هويته الثقافية والدينية والوطنية، فإن تنشئة الأجيال الجديدة في بيئة أسرية تعزز من قيم المسؤولية الاجتماعية والتمسك بالتقاليد والقيم الأصيلة، تُعد أمرًا ضروريًا. وهذا يضمن توجيههم نحو المساهمة الإيجابية في المجتمع وتحقيق توازن فعّال بين الاحتفاظ بالهوية الثقافية والتكيف مع التغيرات العالمية (Bennett, 2018).

ويرى جابر وآخرون (٢٠٢٢) أن المسؤولية الاجتماعية تعني وفاء الفرد بالتزاماته، وتحمله المسؤولية تجاه دينه ونفسه وأسرته ومجتمعه ووطنه، إلى جانب إحساسه بالانتماء إلى كل ذلك. ويضيف أبو النصر (٢٠١٥) أن مفهوم الهوية والانتماء للمجتمع يرتبط بمفهوم المسؤولية الاجتماعية، والتي بدورها ترتبط بعدد من المفاهيم مثل الحقوق والواجبات، والمواطنة، والأخلاق والقيم، والضمير الفردي والجماعي، والإدراك والوعي الاجتماعي، والإحساس بالهوية الاجتماعية،

والمشاركة المجتمعية، والمواطنة المؤسسية. أما العمري (٢٠٠٧) يرى أن المسؤولية الاجتماعية تعتبر من أهم وأشمل الصفات التي يجب أن يتحلى بها أفراد المجتمع الواحد؛ وذلك لكي يصلوا إلى مراحل متقدمة من التطور والارتقاء.

وفي إطار الحديث عن الهوية ومكوناتها، يُشير مفهوم الهوية إلى التفرد والاختلاف الجوهري عن الآخرين في الخصائص والقيم والمميزات والمقومات (باية؛ والعربي، ٢٠١١)، وبمعنى آخر، تُمثل الهوية وحدة الذات وخصوصيتها (التويجري، ٢٠١٥)، حيث تطبع شخصية الفرد، والمجتمع، والأمة بطابع معين يميزها عن باقي الأمم، وتُشكل مرجعًا يعبر عن ثقافتها ودينها ولغتها وأخلاقها (محمد، ٢٠١٩). كما تُشير إلى العلاقة الديناميكية بين الذات والآخر، تلك المشمولة بالعديد من المجالات المتعلقة بالوجود والواقع والإدراكات والطموحات والتحولات، وإلى أهمية تفاعل الفرد مع بيئته والتأثير المتبادل بينه وبين العوامل المحيطة به (Giri, 2023).

إن التحديات الثقافية التي تواجه الأسرة المسلمة تتمثل في نقل الثقافة الغربية بكل ما تحويه من أخلاق وعادات وتقاليد وقيم غربية جديدة. ومن ثم يتكون لدى أفراد الأسرة المسلمة حالة من الاغتراب من خلال "تعود العقول على مشاهدة ومعايشة الأنماط المغربة للثقافة الجديدة بإحكام السيطرة على المعلومات، وتوظيفها وتعميقها وفقًا لمواصفات محددة وبمقومات تم اختبارها عمليًا لتعتاد الشعوب عليها. وهذا التعود يمكن في ظل ظروف معينة أن يلحق بالصحة العقلية للإنسان فيصبح أسيرًا لعاداته" (الطائي، ٢٠١٢).

وبلا شك أنَ بقاء المجتمع واستمراريته وتميزه وحفظ هويته مرهون بقدر تمسكه بمسؤوليته وبالقيم الاجتماعية النبيلة. فقوة المجتمع وضعفه لا تُحدد بالمعايير المادية وحدها، بل بما يسوده من قيم وأخلاق، وقد قال رسول الله ﷺ فيما يرويه عنه أبو هريرة رضي الله عنه: "إنما بعثت لأتمم مكارم الأخلاق" (البيهقي،١٤٢٤، ١٩٢).

وهناك أيضًا نوع من التحديات يتمثل في المستوى التقني والتفاوت المعرفي، حيث يرى تيجارد Tigard, (٢٠٢١) أنهما يشكلان تحديين رئيسيين يهددان التماسك الأسري والانسجام بين أفرادها. يظهر الفارق الكبير بين مستوى المعرفة والمعلومات التي يحصل عليها الآباء والأبناء من خلال استخدامهم للتقنية بأشكالها المتعددة. يدفع هذا الفارق الآباء إلى صعوبة فهم طبيعة

تفكير الأبناء، وكذلك يؤثر على قدرة الأبناء على التجاوب مع طلبات الآباء وتقدير حكمتهم، حيث تجعل التقنية الأبناء يتلقون كمًا هائلاً من المعلومات الجديدة والسريعة، مما يصعب على الآباء مراجعتها وتصفيتها. بالإضافة إلى نزعة الشباب إلى الانبهار بالثقافة الغربية التي تظهر تفوقها في مجالات العلوم والصناعة والتكنولوجيا، والتي تنعكس سلباً على استخدام المنتجات الإلكترونية، حيث تسود في الأسرة أجواء من الإسراف والتبذير في شرائها واستخدامها (Udwan et al., 2020).

وفي إطار الدراسات السابقة التي تناولت موضوع الدراسة الحالية، فقد أجرى آل داوود (٢٠٢٢) دراسة هدفت إلى التعرف على درجة إسهام مقررات الثقافة الإسلامية في تعزيز مقومات الهوية الإسلامية (الدينية، والثقافية، والقيمية) لدى (١٣١) طالبًا من كلية إدارة الأعمال بجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز. وتوصلت الدراسة إلى أن هناك درجة كبيرة من إسهام مقررات الثقافة الإسلامية في تعزيز مقومات الهوية الإسلامية. وأشار اليامي (٢٠٢٢) إلى أن الأسرة السعودية تواجه مجموعة من التحديات التي تحتاج إلى توافر درجة من المسؤولية الاجتماعية يتكاتف فيها كافة أفراد الأسرة جنبًا إلى جنب، ويتكاتف أفراد المجتمع ويتحدون على قلب رجل واحد، لتحقيق الرؤية التي تستهدفها الدولة في عام (٢٠٣٠).

واستهدف بحث جابر وآخرون (٢٠٢٢) فهم فلسفة المسؤولية الاجتماعية من المنظور التربوي الإسلامي، باستخدام المنهج الأصولي. وتناول البحث أربعة محاور رئيسية: الأبعاد المتعددة للمسؤولية في التصور التربوي الإسلامي، وفلسفة المسؤولية الاجتماعية في هذا التصور، ومظاهر النقص والاعتلال في المسؤولية الاجتماعية للفرد والجماعة، ودور الأسرة في تنمية المسؤولية الاجتماعية لأفرادها. أظهرت النتائج أن المسؤولية الاجتماعية تعد مفهومًا شاملاً وأصيلاً في الإسلام، يشمل جوانب اجتماعية ونفسية واقتصادية. كما كشف البحث عن تحديات تواجه الأسرة المصرية في أداء دورها التربوي في العصر الحاضر. وتوصل البحث أيضًا إلى أن مظاهر نقص واعتلال المسؤولية الاجتماعية كثيرة ومتشابكة ومن أبرزها: التهاون، واللامبالاة والفرار من تحمل المسؤولية، والعزلة عن قضايا المجتمع ومشكلاته.

وأجرى هندي (٢٠١٩) دراسة حول أسباب تهدّم الأسرة من الدّاخل، وقد خلُصَ البحثُ إلى عَدَدٍ من النتائج، منها: أن وجود الحياة الأسريّة سبيل عفّة، وتقرّب إلى الله. وعِظَم دور المرأة

في الأسرة، وخطورة شأنها في العملية التربوية. والأسرة المسلمة: دعوةٌ وعبادة، قيمٌ وأخلاق، فكرٌ وثقافة، تعاونٌ ومشاركة. والأسرة المسلمة حقًّا لا يمكن أن تنهار إلا عندما تُخلي زمام أمورها لغيرها، مما يؤدي إلى تهدمها وانهيارها. وختم الباحث بالتأكيد على ضرورة تكثيف البحوث المتخصصة لفهم أسباب الانحراف عن المسار الصحيح في تكوين الأسرة ووسائل علاجها.

من جهة أخرى، أشارت غالم (٢٠١٧) إلى خطورة التحديات التي تواجه الأسرة العربية في ظل العولمة وتداعياتها، مما قد يؤدي إلى تحول الأسرة المسلمة عن أداء وظيفتها التربوية. وأشارت الدراسة إلى بعض التحديات مثل ضعف الأسرة في تربية الأبناء بشكل سليم، والتركيز المفرط على تأمين المتطلبات الحياتية، واختيار شريك الحياة بشكل غير مناسب، والاضطراب في المناخ الأسري والنفسي، والتأثر ببعض القيم الغربية التي تتعارض مع الهوية الإسلامية.

وفي دراستها، أوضحت السليماني (٢٠١٧) دور الأسرة في حفظ الهوية الإسلامية من خطر الغزو الفكري، مشيرةً إلى أن الهوية الإسلامية تتميز عن غيرها من الهويات الأخرى بمرجعيتها الربانية. وأخذت شلبي (٢٠١٥) في دراستها "الوقوف على أهم الأدوار التربوية للأسرة ومعلمة رياض الأطفال في ترسيخ الهوية الثقافية" إلى تسليط الضوء على قصور الأسرة والمعلمة في القيام بالممارسات التربوية اللازمة لغرس الهوية الثقافية للأطفال قبل سن المدرسة، وتدني الوعي بمفهوم الهوية الثقافية لهذا الطفل. أما دراسة الرويسان (٢٠١٤)، فقد ركزت على مفهوم الهوية الوطنية ومكوناتها من وجهة نظر الشباب الأردني، حيث أظهرت النتائج وجود تباين في فهم مفهوم الهوية بين الشباب، مما يعكس التأثيرات المتنوعة للمتغيرات مثل مكان الإقامة والعمر على تصور وإحساس الشباب بالهوية.

في ضوء ما سُبِقَ من عرض للدراسات السابقة، يظهر أن هناك بعضًا من أوجه التشابه مع الدراسة الحالية في أهمية دور الأسرة في التربية ونقل القيم والهوية الثقافية والدينية، وكذلك في التعامل مع التحديات التي تواجه الأسر في المجتمعات المعاصرة، مثل العولمة، والضغوط الاجتماعية، والتغيرات الثقافية. ويتم التأكيد على أهمية المسؤولية الاجتماعية لأفراد الأسرة والمجتمع، وأيضًا على أهمية الحفاظ على الهوية الإسلامية وتعزيزها كعنصر أساسي في بناء الأسرة.

تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في التركيز على الأسرة السعودية ومسؤوليتها الاجتماعية في السياق الثقافي والاجتماعي السعودي، والتحديات التي قد تواجهها، وذلك مقارنة ببعض الدراسات السابقة التي قد تستهدف بيئات أخرى. يبرز الفرق في التركيز على قضايا تتعلق بالثقافة والتقاليد السعودية الخاصة، مع التركيز على تأثير التحولات على الأسرة السعودية. تشير الدراسة الحالية إلى التحديات المحتملة التي قد تواجه الأسرة السعودية في الحفاظ على الهوية الإسلامية في ظل التغيرات الثقافية الحديثة. وبهذا، يمكن القول إن دراسة المسؤولية الاجتماعية للأسرة السعودية قد تسهم في إثراء الفهم حول كيفية تعزيز الأسر لمكونات الهوية ومواجهة التحديات في سياق المجتمع السعودي

منهج البحث وإجراءاته:

استخدم البحث الحالي المنهج الوصفي المسحي، نظرًا لأن الهدف الرئيس من هذا البحث هو تحديد درجة ممارسة الأسرة السعودية لمسؤوليتها الاجتماعية في تعزيز مكونات الهوية لدى الأبناء. ويُقصد بالمنهج الوصفي المسحي "وصف الظاهرة المراد دراستها في سياقها الطبيعي، اعتمادًا على جمع البيانات من عينة كبيرة من السكان لتحديد وتشخيص الواقع ووصفه بشمولية ودقة، ومن ثم تقويمه. يتضمن ذلك اللجوء إلى العمليات الإحصائية لتحليل وتصنيف البيانات والمعلومات المتعلقة بمشكلة البحث" (التائب، ٢٠١٨، ص ٢٢٧).

مجتمع البحث وعينته:

تكون مجتمع البحث من (٤٠٠) أسرة سعودية من مستويات اجتماعية واقتصادية وتعليمية متنوعة ممن يحصلون على استشارات تربوية واجتماعية أو يحضرون البرامج والدورات التدريبية المقدمة من جمعية "أسرة" بمدينة بريدة بمنطقة القصيم بالمملكة العربية السعودية.

العينة الاستطلاعية

عددها (٨٣) أبا وأما تراوحت أعمارهم بين (٢٨–٥٥)، بمتوسط أعمار (٤٠,١٢) عام، وانحراف معياري (٦,٦٤٥) عام.

العينة الأساسية:

تم اختيار عينة أساسية قوامها (١١٧) أسرة، منهم (٤٢) أبًا، و(٧٥) أمًا، تراوحت أعمارهم الزمنية بين (٢٦-٥٨) عامًا، بمتوسط حسابي (٣٩,٨٩)، وانحراف معياري (٧,٨١٨)، وبلغ متوسط أعمار الآباء (٤٢,٠) بانحراف معياري (٨,١٦)، في حين بلغ متوسط أعمار الأمهات (٣٨,٧١)، بانحراف معياري (٧,٤١٢). تم اختيار العينة وفق لتعريف الأسرة (أب وأم يجمعهم مكان إقامة مشترك مع واحد من الأبناء أو أكثر) وبالتالي كانت شروط اختيار العينة كالتالي: جميع الآباء والأمهات المشاركين حالتهم الاجتماعية (متزوجون ويقيمون معًا)؛ لديهم طفل واحد على الأقل، ولديهم الحد الأدنى من الالمام بالقراءة والكتابة والجدول (١) يوضح خصائص العينة كالتالي:

جدول (١) توزيع المشاركين في الدراسة الأساسية تبعًا لمتغيرات النوع (أب/أم) ومستوى التعليم (أقل من الجامعي -جامعي- أعلى من الجامعي) (ن=١١٧).

النوع/ المؤهل	أقل من الجامعي	جامعي	أعلى من الجامعي	المجموع
أب	١٣	١٩	١٠	٤٢
أم	١٤	٤٦	١٥	٧٥
اجمالي عدد الأبناء	٤٩	١٥٢	٥٣	٢٥٤
المجموع	٢٧	٦٥	٢٥	١١٧

أداة البحث:

استبيان المسؤولية الاجتماعية للأسرة السعودية. (إعداد الباحث)

الهدف من الاستبيان: التعرف على درجة ممارسة الأسرة السعودية لمسؤوليتها الاجتماعية في تعزيز مكونات الهوية ومواجهة التحديات المعاصرة لدى الأبناء

الأساس النظري للاستبيان:

لبناء الاستبيان الحالي؛ تم الرجوع إلى الإطار النظري والدراسات السابقة لهذا البحث، كما تم الاستفادة من البحوث التالية في بناء الاستبيان: (هندي، ٢٠١٩)؛ (شكري، ومولود،

٢٠١٩)؛ (رشيد، ٢٠١٨)؛ (الهويش، ٢٠١٧)؛ (الصمادي والبقعاوي، ٢٠١٥)؛ (العنزي، ٢٠١٣)؛ (Monsalvo, 2013)؛ (حمدان، ٢٠٠٨)؛ (الأغا، ٢٠٠٨)؛

وصف الاستبيان وتصحيحه:

تكون الاستبيان في صورته النهائية من أربعة أبعاد، بمجموع (٥١) عبارة تقيس المسؤولية الاجتماعية للأسرة السعودية في تعزيز مكونات الهوية. يمثل البعد الأول، مكون الهوية الدينية بواقع (١٤) عبارة. والبعد الثاني، مكون الهوية الثقافية بواقع (١٢) عبارة. أما البعد الثالث، مكون الهوية الوطنية يمثله (١٢) عبارة، وأخيرًا، يمثل البعد الرابع التحديات المعاصرة بواقع (١٣) عبارة. يُجاب على عبارات الاستبيان وفقًا لمقياس ليكرت الخماسي فتحصل الاستجابة بدائما على =٥ درجات؛ وغالبا =٤؛ وأحيانا =٣؛ ونادرا =٢؛ وأبدا تحصل على درجة واحدة)، وبذلك تكون الدرجة العظمى على الاستبيان (٢٥٥)، والدرجة الصغرى (٥١)، جميع عبارات الاستبيان إيجابية، وتشير الدرجة المرتفعة إلى دور كبير لمسؤولية الأسرة والعكس.

الخصائص السيكومترية لاستبيان المسؤولية الاجتماعية للأسرة السعودية إعداد (الباحث)

- الصدق Validity:

أ. الصدق الظاهري

تم تقييم صدق الاستبيان باستخدام طريقة "صدق المحكمين"، وذلك بإرسال الاستبيان إلى (١٣) محكمًا من الأساتذة ذوي التخصص في أصول التربية وعلم الاجتماع، مع تزويدهم بتعليمات تشرح الغرض من الاستبيان وخصائص العينة المستهدفة، وطلب منهم تقييم الاستبيان من حيث وضوح التعليمات والفقرات، ومدى ملاءمتها مع الهدف المراد قياسه، ومستوى العينة. ويبين الجدولين التاليين (٢-٣) نسبة اتفاق المحكمين على معايير التقييم وأبعاد الاستبيان:

جدول (٢) نسب إتفاق المحكمين على عناصر التحكيم للاستبيان (ن= ١٣).

م	عناصر التحكيم	نسب الاتفاق
١	مدى وضوح الصياغة اللغوية ومناسبتها لخصائص عينة البحث	%٨٤,٦١
٢	مدى مناسبة الأسئلة للهدف الذي وضعت لقياسه.	%٩٢,٣٠

م	عناصر التحكيم	نسب الاتفاق
٣	مدى إنتماء الفقرات للأبعاد التي تندرج تحتها.	١٠٠ %

جدول (٣) النسب المئوية لاتفاق أراء السادة المحكمين على أسئلة الاستبيان (ن= ١٣).

رقم الفقرة	نسبة الاتفاق	قيمة Lawshe (CVR)	رقم الفقرة	نسبة الاتفاق	قيمة Lawshe (CVR)
١	٪٩٢,٣٠	٠,٨٤**	٢٨	٪١٠٠	١,٠٠**
٢	٪٨٤,٦١	٠,٦٩**	٢٩	٪٩٢,٣٠	٠,٨٤**
٣	٪١٠٠	١,٠٠**	٣٠	٪١٠٠	١,٠٠**
٤	٪١٠٠	١,٠٠**	٣١	٪١٠٠	١,٠٠**
٥	٪٩٢,٣٠	٠,٨٤**	٣٢	٪٩٢,٣٠	٠,٨٤**
٦	٪١٠٠	١,٠٠**	٣٣	٪٩٢,٣٠	٠,٨٤**
٧	٪١٠٠	١,٠٠**	٣٤	٪٩٢,٣٠	٠,٨٤**
٨	٪٨٤,٦١	٠,٦٩**	٣٥	٪٩٢,٣٠	٠,٨٤**
٩	٪١٠٠	١,٠٠**	٣٦	٪٨٤,٦١	٠,٦٩**
١٠	٪٨٤,٦١	٠,٦٩**	٣٧	٪١٠٠	١,٠٠**
١١	٪٨٤,٦١	٠,٦٩**	٣٨	٪٩٢,٣٠	٠,٨٤**
١٢	٪٩٢,٣٠	٠,٨٤**	٣٩	٪٩٢,٣٠	٠,٨٤**
١٣	٪٩٢,٣٠	٠,٨٤**	٤٠	٪٩٢,٣٠	٠,٨٤**
١٤	٪١٠٠	١,٠٠**	٤١	٪٩٢,٣٠	٠,٨٤**
١٥	٪٨٤,٦١	٠,٦٩**	٤٢	٪٨٤,٦١	٠,٦٩**
١٦	٪١٠٠	١,٠٠**	٤٣	٪٩٢,٣٠	٠,٨٤**
١٧	٪٩٢,٣٠	٠,٨٤**	٤٤	٪٨٤,٦١	٠,٦٩**
١٨	٪١٠٠	١,٠٠**	٤٥	٪٨٤,٦١	٠,٦٩**
١٩	٪٨٤,٦١	٠,٦٩**	٤٦	٪١٠٠	١,٠٠**
٢٠	٪٩٢,٣٠	٠,٨٤**	٤٧	٪٩٢,٣٠	٠,٨٤**
٢١	٪٨٤,٦١	٠,٦٩**	٤٨	٪١٠٠	١,٠٠**

رقم الفقرة	نسبة الاتفاق	قيمة Lawshe (CVR)	رقم الفقرة	نسبة الاتفاق	قيمة Lawshe (CVR)
٢٢	٩٢,٣٠٪	٠,٨٤**	٤٩	٩٢,٣٠٪	٠,٨٤**
٢٣	٨٤,٦١٪	٠,٦٩**	٥٠	٩٢,٣٠٪	٠,٨٤**
٢٤	٩٢,٣٠٪	٠,٨٤**	٥١	٩٢,٣٠٪	٠,٨٤**
٢٥	١٠٠٪	١,٠٠**	٥٢	٨٤,٦١٪	٠,٦٩**
٢٦	١٠٠٪	١,٠٠**	٥٣	١٠٠٪	١,٠٠**
٢٧	٨٤,٦١٪	٠,٦٩**			

** دالة عند مستوى (٠,٠١) * ** دالة عند مستوى (٠,٠٥).

يتضح من الجدولين (٢، ٣) أن الاستبيان يتمتع بمستوى عالٍ من الصدق الظاهري، حيث تراوحت نسبة الاتفاق بين المحكمين ما بين (٨٤,٦١٪ –١٠٠٪)، وهي أعلى من الحد الأدنى المقبول وهو ٧٠٪، كما تظهر النتائج أن قيمة Lawshe (CVR) لكل عبارة تتراوح بين (٠,٦٩ – ١,٠٠)، وهي أعلى من القيمة الحرجة وهي ٠,٥٦ عند مستوى الدلالة (٠,٠١) وبالتالي، يمكن القول إن الاستبيان يعكس الهدف المراد قياسه، وأنه مناسب لمستوى العينة المستهدفة.

ب. الاتساق الداخلي للاستبيان Internal Consistency

تم حساب الاتساق الداخلي من خلال حساب قيم معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية للاستبيان، ويوضح جدول (٤) هذه القيم.

جدول (٤) معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية للاستبيان (ن =٨٣).

م	الأبعاد	١	٢	٣	٤
١	المسؤولية الاجتماعية للأسرة في تعزيز الهوية الدينية	١	---	---	---
٢	المسؤولية الاجتماعية للأسرة في تعزيز الهوية الثقافية	٠,٨٤**	١	---	---
٣	المسؤولية الاجتماعية للأسرة في تعزيز الهوية الوطنية	٠,٨٠**	٠,٧٢**	١	---
٤	المسؤولية الاجتماعية للأسرة في مواجهة التحديات المعاصرة	٠,٧١**	٠,٥٦**	٠,٧٨**	١
	الدرجة الكلية	٠,٩٣**	٠,٨٦**	٠,٩١**	٠,٨٥**

** جميع القيم دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١)

يتضح من الجدول (٤) أن قيم معاملات الارتباط تراوحت ما بين (٠,٥٦، ٠,٩١)، وبذلك تم التحقق من الاتساق الداخلي للاستبيان، كما تم حساب الاتساق الداخلي عبر حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة، والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وجدول (٥) يوضح النتائج كالتالي:

جدول (٥) قيم معاملات الارتباط بين درجات كل سؤال والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه (ن=٨٣).

م	الدرجة الكلية للبعد	الدرجة الكلية للاستبيان	م	معامل الارتباط للبعد	الدرجة الكلية للاستبيان	م	معامل الارتباط للبعد	الدرجة الكلية للاستبيان	م	معامل الارتباط للبعد	الدرجة الكلية للاستبيان
١	٠,٨٥**	٠,٧٢**	١٦	٠,٨٣**	٠,٦٣**	٢٨	٠,٥٧**	٠,٤٩**	٤٠	٠,٧٧**	٠,٥٩**
٢	٠,٣٥**	٠,٤٣**	١٧	٠,٦٦**	٠,٤٦**	٢٩	٠,٦٢**	٠,٦٣**	٤١	٠,٤٨**	٠,٤٣**
٣	٠,٥٨**	٠,٥٠**	١٨	٠,٥٨**	٠,٥٠**	٣٠	٠,٧٧**	٠,٦٠**	٤٢	٠,٧٠**	٠,٦٠**
٤	٠,٨١**	٠,٦٨**	١٩	٠,٧٠**	٠,٦٨**	٣١	٠,٦٢**	٠,٦٤**	٤٣	٠,٧٣**	٠,٦٥**
٥	٠,٥٧**	٠,٦٣**	٢٠	٠,٨١**	٠,٧٧**	٣٢	٠,٧٣**	٠,٥٧**	٤٤	٠,٦٠**	٠,٦٤**
٦	٠,٦٤**	٠,٦٤**	٢١	٠,٦١**	٠,٧٢**	٣٣	٠,٦٥**	٠,٧٠**	٤٥	٠,٢٥*	٠,٠٣
٧	٠,٤٧**	٠,٦٣**	٢٢	٠,٥٧**	٠,٤٥**	٣٤	٠,٦٤**	٠,٤٩**	٤٦	٠,٧٧**	٠,٦٤**
٨	٠,٥٤**	٠,٤٨**	٢٣	٠,٦٧**	٠,٥٨**	٣٥	٠,٦١**	٠,٦٦**	٤٧	٠,٧٦**	٠,٧٠**
٩	٠,٧٨**	٠,٧٠**	٢٤	٠,٧٩**	٠,٦٢**	٣٦	٠,٥٩**	٠,٧٠**	٤٨	٠,٧٥**	٠,٥٩**
١٠	٠,٦٦**	٠,٥٨**	٢٥	٠,٤٢**	٠,٣٤**	٣٧	٠,٣٧**	٠,٢٩**	٤٩	٠,٧٦**	٠,٦٤**
١١	٠,٧٨**	٠,٧٧**	٢٦	٠,٨١**	٠,٦٤**	٣٨	٠,٨٠**	٠,٦٢**	٥٠	٠,٧٩**	٠,٦٧**
١٢	٠,٧٨**	٠,٧٧**	٢٧	٠,٤٢**	٠,٤٤**	٣٩	٠,٤٧**	٠,٤٣**	٥١	٠,٥١**	٠,٧٢**
١٣	٠,٨٥**	٠,٧٢**							٥٢	٠,٦٤**	٠,٤٥**
١٤	٠,٤٠**	٠,٣٦**							٥٣	٠,٧٤**	٠,٦٠**
١٥	٠,٢١	٠,١٨									

** دالة عند مستوى (٠,٠١).

يتضح من جدول (٥) أن قيم معاملات الارتباط دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١) عدا العبارتين (١٥، ٤٥) لذا؛ تم حذفهما ليصبح إجمال عبارات الاستبيان (٥١) عبارة، وبذلك تم التحقق من الاتساق الداخلي للاستبيان والتعامل معه بدرجة مطمئنة.

ج. صدق المقارنة الطرفية (الصدق التمييزي)

تم حساب صدق الاستبيان من خلال صدق المقارنة الطرفية أو ما يعرف بالصدق التمييزي، وذلك من خلال ترتيب درجات العينة الاستطلاعية (ن= ٨٣) في استبيان المسؤولية الاجتماعية تنازليًا، وتم حساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات المستجيبين ذوي الدرجة المنخفضة (أقل من ٣٠٪) تقريبًا، ومتوسطات درجات المستجيبين ذوي الدرجة المرتفعة على الاستبيان (أعلى من ٣٠٪) تقريبًا.

جدول (٦) صدق المقارنة الطرفية لاستبيان المسؤولية الاجتماعية للأسرة السعودية (ن=٨٣).

مستوى الدلالة	درجات الحرية df	قيمة "ت" المحسوبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	المجموعات
٠,٠١	٥٢	-١٥,٧٤٥	١٩,٢٣٢	١٢١,٠٤	٢٧	الفئة الدنيا
			١٧,٩٦٢	٢٠٠,٧٨	٢٧	الفئة العليا

يتضح من جدول (٦) أن قيمة (ت) تساوي (-١٥,٧٤٥) عند درجة حرية ٥٢ ومستوى دلالة (٠,٠١)، مما يدل على تمتع المقياس بصدق مقارنة طرفية مقبولة وهذا يؤكد صلاحيته للتطبيق على العينة النهائية.

ثانيا الثبات

أ. طريقة إعادة التطبيق

تم حساب ثبات الاستبيان بإعادة التطبيق على عينة قدرها (٨٣) أبًا وأمًا ممن يتلقون دورات وبرامج استشارية بجمعية أسرة بعد مرور مدة زمنية قدرها أسبوعين بين التطبيق الأول

والثاني، وبلغت قيمة معامل الارتباط للاستبيان ككل (٠,٨٤٠) وهي قيمة مرتفعة وتدل على ثبات مطمئن.

ب. معامل ألفا كرونباخ

تم حساب قيمة معامل ثبات ألفا كرونباخ Cronbach's alpha للاستبيان ككل وبلغت (٠,٩٦٣) وهي قيمة عالية وتدل على معامل ثبات مرتفع، كما قام الباحث بحساب معامل ثبات الاستبيان بحذف درجة الفقرة يوضح الجدول رقم (٧) النتائج التي تم الحصول عليها كالتالي:

جدول (٧) قيم معاملات ثبات استبيان المسؤولية الاجتماعية بحذف درجة الفقرة ن= (٨٣).

الفقرة	معامل الثبات بحذف درجة الفقرة	الفقرة	معامل الثبات بحذف درجة الفقرة	الفقرة	معامل الثبات بحذف درجة الفقرة
١	٠,٩٦١	١٨	٠,٩٦٢	٣٥	٠,٩٦١
٢	٠,٩٦٢	١٩	٠,٩٦٢	٣٦	٠,٩٦٣
٣	٠,٩٦٢	٢٠	٠,٩٦١	٣٧	٠,٩٦٣
٤	٠,٩٦١	٢١	٠,٩٦١	٣٨	٠,٩٦٢
٥	٠,٩٦٢	٢٢	٠,٩٦١	٣٩	٠,٩٦٢
٦	٠,٩٦٢	٢٣	٠,٩٦٢	٤٠	٠,٩٦٢
٧	٠,٩٦٢	٢٤	٠,٩٦٢	٤١	٠,٩٦٢
٨	٠,٩٦٢	٢٥	٠,٩٦٢	٤٢	٠,٩٦٢
٩	٠,٩٦١	٢٦	٠,٩٦٣	٤٣	٠,٩٦٢
١٠	٠,٩٦٢	٢٧	٠,٩٦٢	٤٤	٠,٩٦٢
١١	٠,٩٦١	٢٨	٠,٩٦٢	٤٥	٠,٩٦١
١٢	٠,٩٦١	٢٩	٠,٩٦٢	٤٦	٠,٩٦٢
١٣	٠,٩٦١	٣٠	٠,٩٦٢	٤٧	٠,٩٦٢
١٤	٠,٩٦٣	٣١	٠,٩٦٢	٤٨	٠,٩٦٢
١٥	٠,٩٦٢	٣٢	٠,٩٦١	٤٩	٠,٩٦١

الفقرة	معامل الثبات بحذف درجة الفقرة	الفقرة	معامل الثبات بحذف درجة الفقرة	الفقرة	معامل الثبات بحذف درجة الفقرة
١٦	٠,٩٦٢	٣٣	٠,٩٦٢	٥٠	٠,٩٦٢
١٧	٠,٩٦٢	٣٤	٠,٩٦٢	٥١	٠,٩٦٢

يتضح من جدول (٧) أن قيم معامل ألفا كرونباخ بحذف درجة الفقرة تراوحت ما بين (٠,٩٦١) و (٠,٩٦٣) وتُعد هذه القيم مرتفعة؛ حيث تُشير إلى ثبات درجات الاستبيان.

ج. طريقة التجزئة النصفية

تم حساب الثبات باستخدام التجزئة النصفية ومعادلة تصحيح الطول لسبيرمان براون كالتالي:

جدول (٨) قيم معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية (ن= ٨٣).

معامل الارتباط	النصف الأول	النصف الثاني
ألفا كرونباخ	٠,٩٣٨	٠,٩٣٥
عدد الفقرات	٢٦	٢٥
المتوسط الحسابي	٧٤,٠٨	٨١,٠٤
التباين	٣٩١,١٠	٣٣٦,٨١
معامل الارتباط بين النصفين	٠,٧٧٥	
معامل ارتباط سبيرمان براون	٠,٨٧٣	
معامل ارتباط جتمان للتجزئة النصفية	٠,٨٧٢	

يتضح من جدول (٨) أن معامل تباين النصف الأول (٣٩١,١٠) وهو أكبر من معامل تباين النصف الثاني= ٣٣٦,٨١، ومعامل الارتباط بيم النصفين= ٠,٧٧٥، بينما معامل ارتباط سبيرمان براون= ٠,٨٧٣، في حين بلغت معامل ارتباط جتمان= ٠,٨٧٢، وتشير جميع القيم إلى تمتع المقياس بدرجة مرتفعة من الثبات.

خطوات تطبيق أداة البحث:

– تم التأكد من الخصائص السيكومترية لأداة البحث والتأكد من صلاحيتها للاستخدام.

- تم الحصول على الموافقات الأخلاقية اللازمة من جهة التطبيق على الأسر عينة البحث.
- تطبيق الاستبيان ثم جمع النتائج وتصحيحها، باستخدام برنامج (SPSS) الإصدار (٢٥).
- تم تفسير النتائج في ضوء نتائج البحوث السابقة والإطار النظري، وصياغة التوصيات التربوية.

نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها

نتائج السؤال الأول ومناقشتها وتفسيرها:

ينص السؤال الأول على " ما درجة ممارسة الأسرة السعودية لمسؤوليتها الاجتماعية في تعزيز الهوية الدينية، والثقافية والوطنية لدى أبنائها؟" وللإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجات الممارسة والترتيب وفقًا لاستجابات المشاركين في البحث، وتم الحكم على درجة كل فقرة من فقرات استبيان وفقًا لجدول (٩) التالي:

جدول (٩) محكات الحكم على كل فقرة وفقًا لمقياس ليكرت خماسي التدرج.

م	درجة المتوسط	درجة الممارسة
١	أقل من ١,٨	منخفضة جدا
٢	١,٨ – ٢,٦	منخفضة
٣	٢,٧ – ٣,٤	متوسطة
٤	٣,٥ – ٤,٢	مرتفعة
٥	أكثر من ٤,٢	مرتفعة جدا

وفي ضوء محكات الحكم على كل فقرة، جاءت النتائج كما يلي:

البعد الأول: المسؤولية الاجتماعية للأسرة في تعزيز الهوية الدينية

جدول (١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجات الممارسة والترتيب لبعد المسؤولية الاجتماعية للأسرة في تعزيز الهوية الدينية (ن=١١٧).

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
١	أشعر بالفخر والاعتزاز بانتمائي إلى الدين الإسلامي وأعبر لأفراد أسرتي عن ذلك	٤,٩١	٠,٤٨٤	مرتفعة جدا	١
٧	أذكّر أفراد أسرتي بأهمية الالتزام بالسلوك الإسلامي أثناء التعامل مع الآخرين.	٤,٨٣	٠,٥٦٢	مرتفعة جدا	٢
٤	أوفر البيئة التي تساعد أفراد أسرتي على اكتساب القيم والأخلاق الفاضلة.	٤,٨٢	٠,٥٩٦	مرتفعة جدا	٣
٢	ألتزم بتطبيق تعاليم الدين ومنهجه في حياتي اليومية وأشجع أفراد أسرتي على ذلك بالحكمة والموعظة الحسنة والدليل القوي.	٤,٨٢	٠,٥٩٦	مرتفعة جدا	٤
١٣	أطبق شرع الله وامتثال أوامره داخل الأسرة دون إفراط أو تفريط. والتفريق بين أنواع التكليف الواجب والسنة والمكروه والمحرم	٤,٧٣	٠,٧٧٣	مرتفعة جدا	٥
٥	أحرص على ممارسة الشعائر الدينية وترديد الأذكار والأحاديث مع أفراد أسرتي.	٤,٦١	٠,٧٩٨	مرتفعة جدا	٦
٣	أساعد أفراد أسرتي على النفور من صور الغلو أو التفريط في المكون الديني.	٤,٥٧	٠,٨٢٣	مرتفعة جدا	٧
٨	أرسخ في أذهان أفراد أسرتي مبدأ الوسطية ونبذ العنف.	٤,٤٠	١,١٦٠	مرتفعة جدا	٨
٩	أتعلَّم من القصص والأمثلة الدينية التي تعزز الهوية الدينية وأرويها لأفراد أسرتي.	٤,٢٥	١,٠٤١	مرتفعة جدا	٩
١٠	أشارك في حوارات ونقاشات دينية مع أفراد أسرتي بصورة بناءة هادفة.	٤,١٤	١,١٥٩	مرتفعة	١٠

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
٦	أساعد أفراد أسرتي على حفظ القرآن والأحاديث النبوية التي تعمق مكون الهوية العقدية.	٤,٠٦	١,٠٩٣	مرتفعة	١١
١١	أوجه أفراد أسرتي لاتباع الشخصيات والعلماء المعروفين بعدم التطرف الفكري.	٣,٩٧	١,٣٣٩	مرتفعة	١٢
١٢	أشجع أفراد أسرتي على التطوع في المشاريع الخيرية والإنسانية التي تخدم الدين والوطن.	٣,٨٧	١,٥٤٠	مرتفعة	١٣
١٤	أحفظ المتون الصغيرة التي تعمق توحيد الله في نفوس أفراد أسرتي والتي تناقش الأسئلة الكبرى للغاية من الوجود.	٣,٤٤	١,٤١٧	متوسطة	١٤
	الدرجة الكلية للبعد الأول	٦١,٤٢ (٤,٣٨)	٧,٨٠٢ (٠,٥٥٧)	مرتفعة جدًا	

يتضح من جدول (١٠) أن المسؤولية الاجتماعية للأسرة في تعزيز الهوية الدينية لدى الأبناء تحظى بدرجة مرتفع جدًا من الممارسة، حيث بلغت الدرجة الكلية للبعد الأول (٦١,٤٢ من ٧٠)، أي ما يعادل (٨٧,٧٤٪) من الدرجة العظمى، وبمتوسط حسابي قدره (٤,٣٨) ويمكن تلخيص النتائج كما يلي:

- الفقرة رقم ١ التي تتحدث عن الفخر والاعتزاز بالانتماء إلى الدين الإسلامي والتعبير عن ذلك لأفراد الأسرة كانت أعلى متوسط حسابي وجد بين الفقرات، حيث بلغ (٤,٩١ من ٥)، وقد يرجع ذلك إلى أن أفراد الأسرة يشعرون بقوة الارتباط بالدين الإسلامي ويمارسون شعائره. وطبيعة التنشئة الإسلامية في الأسرة السعودية التي تغرس أهمية الاعتزاز بالدين الإسلامي

- الفقرة رقم ١٤ التي تتحدث عن حفظ المتون الصغيرة التي تعمق توحيد الله في نفوس أفراد الأسرة والتي تناقش الأسئلة الكبرى للوجود هي أدنى متوسط حسابي وجد بين الفقرات، حيث بلغ (٣,٤٤ من ٥)، وقد يعزى ذلك إلى أن الأفراد يجدون صعوبة في حفظ هذه المتون أو لا يولونها أهمية كبيرة.

ويفسر الباحث النتيجة الكلية لهذا البعد بأن الأسرة تعمل كمصدر للدعم العاطفي والتوجيه في تخطي التحديات الدينية التي تواجه الأبناء؛ ومن خلال دورها كمعلم وراعي وناقل ثقافي، ومن خلال توفير بيئة يتم فيها تنمية الإيمان وممارسته والاعتزاز به، فإنها تؤثر بشكل كبير على تشكيل الهوية الدينية الإسلامية للأبناء حيث تعد الهوية الدينية جانبًا أساسيًا من المجتمع السعودي. وهذا يؤكد أهمية دعم الأسرة في الوفاء بمسؤوليتها الاجتماعية في تكوين هوية دينية قوية. ويتولى الوالدين مسؤولية نقل القيم الدينية وغرسها وترسيخها في نفوس الأبناء وبذلك تمثل المسؤولية الاجتماعية للأسرة دورًا فعالا في تشكيل المعتقدات الإيمانية والانتماءات الثقافية للأبناء. وتتفق هذه النتيجة مع توصلت إليه دراسة السليماني (٢٠١٧) من أهمية دور الأسرة في حفظ الهوية الإسلامية من خطر الغزو الفكري أن الهوية الإسلامية تتميز عن غيرها من الهويات الأخرى بمرجعيتها الربانية. كما يتفق مع ما ذكره (إسماعيل، ٢٠٠٦). ويمثل الدين المكون الأول للهوية يرتبط بالأسرة وتكوينها بشكل صحيح.

البعد الثاني: المسؤولية الاجتماعية للأسرة ودورها في تعزيز الهوية الثقافية

جدول (١١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجات الممارسة والترتيب لبعد المسؤولية الاجتماعية للأسرة في تعزيز الهوية الثقافية (ن=١١٧).

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
٢٤	أشجع أفراد أسرتي على نشر ثقافة الحوار واحترام الآخرين.	٤,٧٤	٠,٧١٢	مرتفعة جدا	١
٢٣	أغرس في أفراد أسرتي قيم الانتماء للوطن وللملك؛ وولي عهده الأمين.	٤,٦٥	٠,٨٢٣	مرتفعة جدا	٢
٢٦	أعلم أفراد أسرتي حقوق الإنسان التي كفلها الإسلام والمجتمع المسلم.	٤,٦٣	٠,٨٠٥	مرتفعة جدا	٣
٢٥	أحافظ على تراث وتاريخ وهوية أمتنا المسلمة وأوضح لأبنائي آثار العادات الوافدة والحديثة والدخيلة عليهم	٤,٥٠	٠,٨٩٧	مرتفعة جدا	٤
١٩	أطور في أفراد أسرتي رؤية شخصية للحياة تستند للعادات والتقاليد الأصيلة في المملكة.	٤,١٤	١,١٦٦	مرتفعة	٥

١٧	أشجع أفراد أسرتي الاعتزاز بتاريخهم من خلال قراءة كتب السيرة النبوية وربطها بالواقع	٣,٩٦	١,٢٤٨	مرتفعة	٦
٢١	أعلم أبنائي طريقة استثمار مواقع التواصل الاجتماعي في بناء شخصية ثقافية اسلامية.	٣,٨٤	١,٢٥٩	مرتفعة	٧
١٦	أساهم في حل المشكلات الاجتماعية والبيئية التي تواجه مجتمعي وثقافتي وأوجه أفراد أسرتي لذلك.	٣,٦٧	١,٣١٣	مرتفعة	٨
٢٢	أحث أفراد أسرتي على المشاركة في المسابقات والفعاليات الثقافية التي تعزز الهوية الوطنية السعودية.	٣,٦٦	١,٢٤٧	مرتفعة	٩
١٥	أشارك أنا وأفراد أسرتي في الأنشطة التطوعية التي تخدم مجتمعي وثقافتي.	٣,٥٦	١,٣٠٩	مرتفعة	١٠
١٨	أشجع إقامة جلسات حوارية لمناقشة بعض القضايا المستجدة التي تؤثر على الهوية كقضايا الاغتراب والتشبه والانبهار بما لدى الآخرين	٣,٥٠	١,٤١٢	مرتفعة	١١
٢٠	أشجع أفراد أسرتي على زيارة الأماكن الأثرية التي لها عمق تاريخي ووطني.	٣,٤٤	١,٤٤٧	متوسط	١٢
	الدرجة الكلية للبعد الثاني	٤٨,٢٧ (٤,٠٢)	٩,٠٢١ (٠,٧٥١)	مرتفعة	

يتضح من جدول (١١) أن المسؤولية الاجتماعية للأسرة في تعزيز الهوية الثقافية لدى الأفراد تحظى بدرجة مرتفعة من الممارسة، حيث بلغت الدرجة الكلية للبعد الثاني (٤٨,٢٧ من ٦٠)، أي ما يعادل (٨٠,٤٥٪) من الدرجة العظمى وبمتوسط حسابي قدره (٤,٠٢)، ويمكن تلخيص النتائج كما يلي:

- الفقرة رقم ٢٤ التي تتحدث عن التشجيع على نشر ثقافة الحوار واحترام الآخرين كانت الأعلى متوسطا حسابيا بين الفقرات، حيث بلغ (٤,٧٤ من ٥)، وقد يرجع ذلك إلى أن للأسرة أهمية كبيرة للتواصل الإيجابي والتسامح مع الاختلاف وتتحمل مسؤوليتها في ذلك.

– الفقرة رقم ٢٠ التي تتحدث عن الشجيع على زيارة الأماكن الأثرية التي لها عمق تاريخي ووطني هي الأدنى متوسطًا حسابيًا بين الفقرات، حيث بلغ (٣,٤٤ من ٥)، وقد يرجع ذلك إلى أن الأفراد قد يجدون صعوبة في الوصول إلى هذه الأماكن أو لا يهتمون بالتعرف على تاريخهم.

ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن الأسرة تقوم بدورها ومسؤوليتها الاجتماعية في نقل التراث الثقافي إلى الأبناء من خلال التفاعل والمشاركة في الأنشطة والاحتفالات الوطنية، مما يكسب الأبناء فهمًا عميقًا لثقافتهم وتاريخهم وينمي لديهم شعور بالثقة والانفتاح على التنوع والاحترام للثقافات الأخرى. وبالتالي تطوير هوية ثقافية قوية وبذلك تسهم المسؤولية الاجتماعية في تعزيز الانتماء الثقافي.

وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه شلبي (٢٠١٥) من وجود قصور لدى الأسرة والمعلمة في القيام بالممارسات التربوية اللازمة لغرس الهوية الثقافية لطفل ما قبل المدرسة، وقلة وعي بمفهوم الهوية الثقافية لطفل ما قبل المدرسة. كما تتفق مع ما أكدته دراسة با رشيد (٢٠١٨) على أهمية الدور التربوي للأسرة في الحفاظ على الهوية الإسلامية من خلال أبعادها الدينية، والتاريخية، والثقافية، والقيمية.

البعد الثالث: المسؤولية الاجتماعية للأسرة ودورها في تعزيز الهوية الوطنية

جدول (١٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجات الممارسة والترتيب لبعد المسؤولية الاجتماعية للأسرة في تعزيز الهوية الوطنية (ن=١١٧).

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
٣٦	أفخر بإنجازات بلدي في مختلف المجالات السياسية والاقتصادية والثقافية والرياضية.	٤,٨٦	٠,٥٢٤	مرتفعة جدا	١
٢٨	أحترم الشريعة والقانون وألتزم بالقواعد والأنظمة المعمول بها في المملكة وأعلم أفراد أسرتي الالتزام بذلك.	٤,٨٤	٠,٥٧٢	مرتفعة جدا	٢
٣٧	أحب اللغة العربية وأحافظ على سلامتها وصفائها من التشوهات والأخطاء.	٤,٧٧	٠,٦٣٥	مرتفعة جدا	٣

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
٣٨	أشجع الإبداع والابتكار في المملكة وأثنى على المبدعين والابتكارات.	٤,٧٤	٠,٦٧٥	مرتفعة جدا	٤
٣٠	أدرك أهمية مسؤولتي الاجتماعية تجاه أفراد أسرتي ومجتمعي وأحاول تطبيقها في حياتنا اليومية.	٤,٦٨	٠,٧٩٧	مرتفعة جدا	٥
٣٥	أبرز انتمائي لبلدي في رفع علمه وغناء نشيده وارتداء زيه التقليدي.	٤,٦٠	٠,٩٦٥	مرتفعة جدا	٦
٢٩	أدافع عن حقوقي وحقوق أسرتي وأشجعهم على محاربة الظلم وعدم المساواة	٤,٥٨	٠,٩١٢	مرتفعة جدا	٧
٣٤	أحترم التنوع الثقافي والديني والعرقي في المجتمع وأتقبل الآخر بلا تحيز أو تمييز.	٤,٥٧	٠,٨٧٤	مرتفعة جدا	٨
٣٣	أحافظ على نظافة وجمال مدينتي وبلدي وأشارك في حملات حماية البيئة والحد من التلوث.	٤,٥١	١,٠٣٩	مرتفعة جدا	٩
٣٢	أدعم المشاريع والمبادرات الإنسانية والخيرية التي تهدف إلى تحسين حياة الناس والحفاظ على كرامتهم.	٤,٤٧	٠,٩١٥	مرتفعة جدا	١٠
٣١	أشارك في الاستفتاءات وأعبر عن رأيي بحرية وديمقراطية.	٣,٩٧	١,٢٤٥	مرتفعة	١١
٢٧	أسهم في حل المشكلات الاجتماعية التي تواجه مجتمعي بالتعاون مع الجهات المعنية وأشرك أسرتي معي في ذلك.	٣,٧٥	١,٤٣٢	مرتفعة	١٢
	الدرجة الكلية للبعد الثالث	٥٤,٣٣ (٤,٥٢)	٥,٩٩١ (٠,٤٩٩)	مرتفعة جدا	

يتضح من جدول (١٢) أن المسؤولية الاجتماعية للأسرة في تعزيز الهوية الوطنية لدى الأفراد تحظى بدرجة مرتفعة جدًا من الممارسة، حيث بلغت الدرجة الكلية للبعد الثالث (٥٤,٣٣ من

٦٠)، أي ما يعادل (٩٠,٥٥٪) من الدرجة العظمى، وبمتوسط حسابي قدره (٤,٥٢)، ويمكن تلخيص النتائج كالتالي:

– الفقرة رقم ٣٦ التي تتحدث عن الفخر بإنجازات بلدي في مختلف المجالات كانت الأعلى متوسطًا حسابيًا بين الفقرات، حيث بلغ (٤,٨٦ من ٥)، وقد يرجع ذلك إلى أن الأفراد يشعرون بالولاء والانتماء لوطنهم ويقدرون ما يقدمه لهم.

– الفقرة رقم ٢٧ التي تتحدث عن المساهمة في حل المشكلات الاجتماعية التي تواجه مجتمعي هي الأدنى متوسطًا حسابيًا بين الفقرات، حيث بلغ (٣,٧٥ من ٥)، وقد يرجع ذلك إلى أن الأفراد يتعاونون مع الجهات المجتمعية بدرجة متوسطة.

ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن الأسرة تسهم في تشكيل شخصيات أفرادها وقيمهم، وتعزيز الهوية الوطنية لديهم من خلال الحفاظ على التراث الثقافي، وتعزيز الحفاظ على اللغة، وغرس الفخر بالرموز الوطنية، والمشاركة المجتمعية، وضمان التعليم الجيد، وذلك يساعد في بناء مجتمع قوي ومتماسك.

وتتفق هذه النتيجة دراسة الصمادي والبقعاوي (٢٠١٥) في وجود مستوى متوسط من المسؤولية الاجتماعية لدى (١٠٢٦) طالبًا من طلاب المرحلة الثانوية في منطقة حائل بالمملكة العربية السعودية. وتؤكد هذه النتيجة أن رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ وتأكيدها على تعزيز الشخصية الوطنية، كان له الأثر في تقوية هوية المواطن السعودي، وقيمه الإسلامية، والعربية والوطنية. وتعزيز دور الأسرة في إعداد أبنائها للمستقبل، والحفاظ على التراث الإسلامي والعربي والوطني للمملكة (السبيعي، ٢٠١٩).

البعد الرابع: المسؤولية الاجتماعية للأسرة ودورها في مواجهة التحديات المعاصرة

جدول (١٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجات الممارسة والترتيب لبعد المسؤولية الاجتماعية للأسرة في مواجهة التحديات المعاصرة (ن=١١٧).

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
٥١	أقدر نفسي وأحترم حقوقي وواجباتي كفرد في الأسرة والمجتمع.	٤,٩٥	٠,٤١٢	مرتفعة جدا	١
٤٠	أشجع أفراد أسرتي على اتباع أوامر الله جل وعز، وأوامر نبيه صلى الله عليه وسلم، وعدم تلقيهما بالرفض والاستنكار	٤,٩٣	٠,٤٣٠	مرتفعة جدا	٢
٤٣	أحذر أفراد أسرتي من تقليد السلوك الاجتماعي الذي قد يتعارض مع القيم والعادات الإسلامية.	٤,٩١	٠,٩٠٦	مرتفعة جدا	٣
٤١	التأكيد لأفراد أسرتي على أن اللغة العربية هي أعظم لغة في مفرداتها ومعانيها، وأن الله اختارها لتكون لغة القرآن	٤,٨٦	٠,٥٠٧	مرتفعة جدا	٤
٤٩	أحذر أفراد أسرتي من التجاوزات التي تؤدي إلى فساد المجتمع.	٤,٨٥	٠,٥٤٦	مرتفعة جدا	٥
٣٩	أحترم تقاليد وعادات أسرتي وأحافظ عليها.	٤,٧٨	٠,٧٣٢	مرتفعة جدا	٦
٤٦	أدعم التماسك الأسري الذي يعطي أفراد أسرتي إحساسًا بالأمن الاجتماعي والنفسي.	٤,٧٧	٠,٧٢٤	مرتفعة جدا	٧
٤٨	أشجع أفراد أسرتي على اتباع المنهج الوسطي كمفهوم حياة في كل المجالات	٤,٦٥	٠,٧٨٠	مرتفعة جدا	٨
٤٧	أستخدم أسلوب وأدوات الحوار البناء مع أفراد أسرتي.	٤,٦٤	٠,٨١٤	مرتفعة جدا	٩
٤٢	أساعد أفراد أسرتي في اختيار أصدقائهم المناسبين.	٤,٥٩	٠,٨٤٢	مرتفعة جدا	١٠
٥٠	أساهم في خدمة المجتمع والبيئة بطرق مختلفة وأشعر بالمسؤولية تجاههما.	٤,٥٤	٠,٨٩٦	مرتفعة جدا	١١

٤٥	أدعم شفافية حديث أفراد أسرتي معي حول إفرازات التقنية التي يشاهدونها ولا تنسجم مع مكونات الهوية.	٤,٣٧	١,٠٤٧	مرتفعة جدا	١٢
٤٤	أسمح لأفراد أسرتي بالمشاركة في وسائل التواصل الاجتماعي لتعزيز القيم الدينية والثقافية للمجتمع.	٤,٠٣	١,٣٢٩	مرتفعة	١٣
	الدرجة الكلية للبعد الرابع	٦٠,٨٧ (٤,٦٨)	٥,٤٤٥ (٠,٤١٨)	مرتفعة جدا	

يتضح من جدول (١٣) أن المسؤولية الاجتماعية للأسرة في مواجهة التحديات المعاصرة لدى الأفراد تحظى بدرجة مرتفعة جدا من الممارسة، حيث بلغت الدرجة الكلية للبعد الرابع (٦٠,٨٧ من ٦٥)، أي ما يعادل (٩٣,٦٥٪) من الدرجة القصوى، ويمكن تلخيص النتائج كما يلي:

- الفقرة رقم ٥١ التي تتحدث عن التقدير والاحترام للنفس والحقوق والواجبات هي الأعلى متوسطا حسابيا بين الفقرات، حيث بلغ (٤,٩٥ من ٥)، ويفسر الباحث ذلك بأن الأفراد يمتلكون ثقة عالية بأنفسهم ويعرفون مكانتهم ومسؤوليتهم في الأسرة والمجتمع.

- الفقرة رقم ٤٤ التي تتحدث عن السماح لأفراد الأسرة بالمشاركة في وسائل التواصل الاجتماعي لتعزيز القيم الدينية والثقافية للمجتمع هي الأدنى متوسطًا حسابيًا بين الفقرات، حيث بلغ (٤,٠٣ من ٥)، ويفسر الباحث ذلك بأن الأفراد يواجهون تحديات في التعامل مع التقنية والتأثيرات السلبية التي قد تنتج عنها.

يفسر الباحث هذه النتيجة بأن المسؤوليات الاجتماعية للأسرة تتعدد ولكنها مهمة في مواجهة التحديات المعاصرة. تتضمن هذه المسؤوليات القيام بدور فاعل في تنشئة الأبناء وتزويدهم بالقيم والأخلاقيات والأساليب اللازمة لدعم الأسرة وتعامل أفرادها مع التحولات الاجتماعية والحداثة وتحديات العولمة التي قد تواجههم. من خلال توفير نموذج إيجابي للسلوك والتفاعلات الاجتماعية، يُسهم أفراد الأسرة في بناء المجتمع في تحقيق نتائج جيدة وسلوكيات قويمة.

وتتفق هذه النتيجة مع ما أكده (صالح، ٢٠٢٠) من أن الأسرة المسلمة تتعرض للعديد من التحديات النفسية والاجتماعية والاقتصادية والتكنولوجية التي تواجهها بشكل مستمر وهناك نمط إيجابي من الأسر يسعى للإصلاح عن طريق فهمها للتحديات والتصدي لها، وحماية أفرادها من

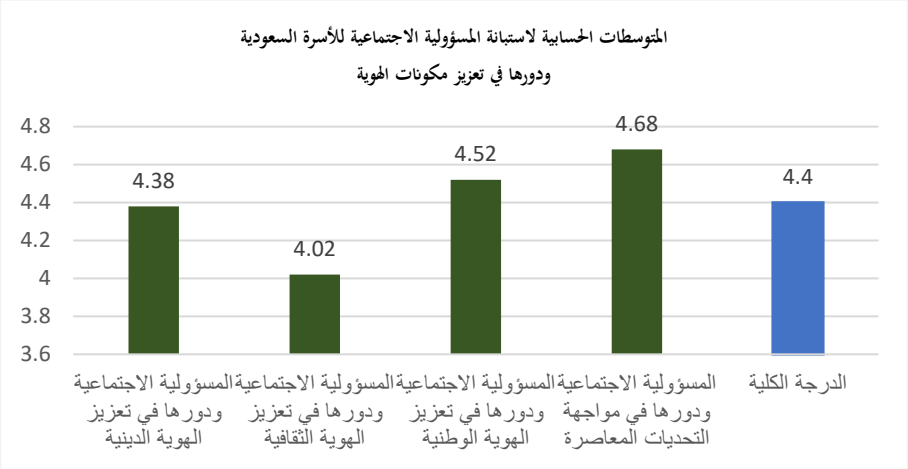
أخطارها. كما تختلف مع اليامي (٢٠٢٢)؛ وغالم (٢٠١٧) اللذان أكدا على خطورة التحديات التي تواجهها الأسرة العربية في ظل العولمة والتي قد تؤدي إلى تحول الأسرة المسلمة عن أداء وظيفتها التربوية بسبب التأثر ببعض القيم الدخيلة والأفكار الغربية التي تتعارض مع الهوية الإسلامية.

ويبين جدول (١٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجات الممارسة للدرجة الكلية لاستبيان المسؤولية الاجتماعية للأسرة السعودية ودورها في تعزيز مكونات الهوية وأبعادها الفرعية

جدول (١٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجات الممارسة للدرجة الكلية لاستبيان المسؤولية الاجتماعية للأسرة السعودية ودورها في تعزيز مكونات الهوية وأبعادها الفرعية.

م	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
١	المسؤولية الاجتماعية للأسرة في تعزيز الهوية الدينية	٤,٣٨	٠,٥٥٧	مرتفعة جدا	٣
٢	المسؤولية الاجتماعية للأسرة في تعزيز الهوية الثقافية	٤,٠٢	٠,٧٥١	مرتفعة	٤
٣	المسؤولية الاجتماعية للأسرة في تعزيز الهوية الوطنية	٤,٥٢	٠,٤٩٩	مرتفعة جدا	٢
٤	المسؤولية الاجتماعية للأسرة في مواجهة التحديات المعاصرة	٤,٦٨	٠,٤١٨	مرتفعة جدا	١
	الدرجة الكلية	٤,٤٠	٠,٠٧٨	مرتفعة جدا	

يتضح من جدول (١٣) أن الدرجة الكلية لاستبيان المسؤولية الاجتماعية للأسرة السعودية ودورها في تعزيز مكونات الهوية هي مرتفعة جدا، وبمتوسط (٤,٤٠)، ويفسر الباحث ذلك بأن الأسرة السعودية تمارس مسؤوليتها الاجتماعية بشكل ممتاز وتساهم في تعزيز الهوية الدينية والثقافية والوطنية لدى أفرادها وتتمتع بقدرة عالية على التكيف مع التغيرات والتأثيرات السلبية التي قد تهدد الهوية الإسلامية والثقافية والوطنية للأبناء؛ ولكن ربما تحتاج الأسرة إلى تحسين بعض الجوانب المتعلقة بالهوية الثقافية مثل زيارة الأماكن الأثرية والمشاركة في الأنشطة التطوعية والثقافية. ويوضح شكل (١) توزيع المتوسطات الحسابية لاستبيان المسؤولية الاجتماعية في تعزيز مكونات الهوية كالتالي:



شكل (١) متوسطات فقرات استبيان المسؤولية الاجتماعية للأسرة السعودية ودورها في تعزيز مكونات الهوية

نتائج السؤال الثاني ومناقشتها وتفسيرها:

ينص السؤال الثاني على " هل توجد فروق بين متوسطات درجات المسؤولية الاجتماعية للأسرة السعودية في تعزيز الهوية الدينية، والثقافية والوطنية لدى أبنائها تبعًا لاختلاف النوع (أب، أم)؟" وللإجابة على هذا السؤال تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين، ويوضح جدول (١٤) النتائج التي تم التوصل إليها كالتالي:

جدول (١٤) الفروق بين متوسطات درجات المسؤولية الاجتماعية للأسرة السعودية في تعزيز الهوية الدينية، والثقافية والوطنية لدى أبنائها تبعًا لاختلاف النوع (أب، أم).

نتائج السؤال الثاني ومناقشتها وتفسيرها:

ينص السؤال الثاني على " هل توجد فروق بين متوسطات درجات المسؤولية الاجتماعية للأسرة السعودية في تعزيز الهوية الدينية، والثقافية والوطنية لدى أبنائها تبعًا لاختلاف النوع (أب، أم)؟" وللإجابة على هذا السؤال تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين، ويوضح جدول (١٤) النتائج التي تم التوصل إليها كالتالي:

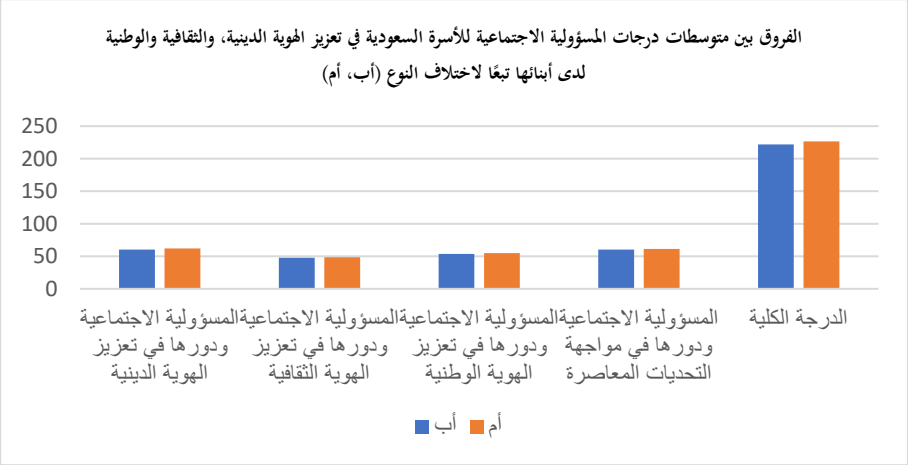
جدول (١٤) الفروق بين متوسطات درجات المسؤولية الاجتماعية للأسرة السعودية في تعزيز الهوية الدينية، والثقافية والوطنية لدى أبنائها تبعًا لاختلاف النوع (أب، أم).

البعد	النوع	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	مستوى الدلالة
المسؤولية الاجتماعية ودورها في تعزيز الهوية الدينية	أب	٤٢	٦٠,٣٦	٩,٩٤٦	١,١٠٣	١١٥	غير دالة
	أم	٧٥	٦٢,٠١	٦,٢٩٣			
المسؤولية الاجتماعية ودورها في تعزيز الهوية الثقافية	أب	٤٢	٤٧,٧١	٩,٦٠٠	٠,٥٠٠	١١٥	غير دالة
	أم	٧٥	٤٨,٥٩	٨,٧٣٠			
المسؤولية الاجتماعية ودورها في تعزيز الهوية الوطنية	أب	٤٢	٥٣,٥٥	٦,٧١١	١,٠٦٢	١١٥	غير دالة
	أم	٧٥	٥٤,٧٧	٥,٥٤٧			
المسؤولية الاجتماعية ودورها في مواجهة التحديات المعاصرة	أب	٤٢	٦٠,٣٨	٦,٦٤٤	٠,٧٢٨	١١٥	غير دالة
	أم	٧٥	٦١,١٥	٤,٦٦٩			
الدرجة الكلية	أب	٤٢	٢٢٢,٠	٢٩,٤١	٠,٩٦١	١١٥	غير دالة
	أم	٧٥	٢٢٦,٥	٢١,١٣			

تظهر نتائج جدول (١٤) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المسؤولية الاجتماعية للأسرة السعودية في تعزيز الهوية الدينية والثقافية والوطنية لدى أبنائها تبعًا لاختلاف النوع (أب، أم)، حيث كانت قيمة "ت" أقل من (١,٩٦) ومستوى الدلالة أكبر من (٠,٠٥) في جميع الأبعاد والدرجة الكلية.

ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن الأب والأم يتشاركان بشكل متساوي في تنفيذ مسؤوليتهما الاجتماعية تجاه أبنائهما وتعزيز مكونات الهوية لديهم، وأنه لا يوجد تمييز أو تفاوت بينهما في هذا الجانب. وهذا يعكس مدى التكامل والتناغم بين الأب والأم في الأسرة السعودية ومدى الوعي والتواصل بينهما في تربية أبنائهما على القيم والمبادئ الإسلامية والثقافية والوطنية في حين أنه قد تكون هناك اختلافات دقيقة في كيفية تعامل الأمهات والآباء مع أدوارهم داخل الأسرة السعودية لكن عندما يتعلق الأمر بتعزيز الهوية الدينية والثقافية والوطنية، فإن كلا الوالدين يتحملان مسؤولية كبيرة.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الصمادي والبقعاوي (٢٠١٥) في وجود مستوى متوسط من المسؤولية الاجتماعية لدى (١٠٢٦) طالبًا من طلاب المرحلة الثانوية في ضوء المستوى التعليمي لكل من الأب والأم، وكانت الفروق دالة لصالح الطلاب آباء ذوو مستويات تعليم متوسطاً وجامعياً مقارنة مع الذين كان مستوى تعليم أمهاتهم ابتدائيا. ويوضح شكل (٢) الفروق بين متوسطات درجات المسؤولية الاجتماعية للأسرة السعودية في تعزيز الهوية الدينية، والثقافية والوطنية لدى أبنائها تبعًا لاختلاف النوع (أب، أم).



شكل (٢) متوسطات فقرات استبيان المسؤولية الاجتماعية للأسرة السعودية ودورها في تعزيز مكونات الهوية تبعًا لاختلاف النوع (أب، أم)

نتائج السؤال الثالث ومناقشتها وتفسيرها:

ينص السؤال الثالث على "هل توجد فروق بين متوسطات درجات المسؤولية الاجتماعية للأسرة السعودية في تعزيز الهوية الدينية، والثقافية والوطنية لدى أبنائها تبعًا لاختلاف مستوى التعليم (أقل من الجامعي –جامعي– أعلى من الجامعي)؟" وللإجابة على هذا السؤال تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي One Way Anova، ويوضح جدول (١٥) النتائج كالتالي:

جدول (١٥) الفروق بين متوسطات درجات المسؤولية الاجتماعية للأسرة السعودية في تعزيز الهوية الدينية، والثقافية والوطنية تبعًا لاختلاف مستوى التعليم (أقل من الجامعي –جامعي– أعلى من الجامعي).

البعد	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
المسؤولية الاجتماعية للأسرة في تعزيز الهوية الدينية	بين المجموعات	٢٠٠٧,٠٣٦	٢	١٠٠٣,٥١٨	١٥,٤٩١	٠,٠١
	داخل المجموعات	٧٣٨٤,٧٧٦	١١٤	٦٤,٧٧٩		
	الإجمالي	٩٣٩١,٨١٢	١١٦			
المسؤولية الاجتماعية للأسرة في تعزيز الهوية الثقافية	بين المجموعات	٢٦٦٩,٢٥٩	٢	١٣٣٤,٦٢٩	٢٠,٥٠٦	٠,٠١
	داخل المجموعات	٧٤١٩,٦٦٥	١١٤	٦٥,٠٨٥		
	الإجمالي	١٠٠٨٨,٩٢٣	١١٦			
المسؤولية الاجتماعية للأسرة في تعزيز الهوية الوطنية	بين المجموعات	٩٢٢,٠٧٠	٢	٤٦١,٠٣٥	١٢,٢٥١	٠,٠١
	داخل المجموعات	٤٢٩٠,١٥٢	١٤٤	٣٧,٦٣٣		
	الإجمالي	٥٢١٢,٢٢٢	١١٦			
المسؤولية الاجتماعية للأسرة في مواجهة التحديات المعاصرة	بين المجموعات	٨٤٥,٤٠٤	٢	٤٢٢,٧٠٢	٧,٣٠٣	٠,٠١
	داخل المجموعات	٦٥٩٨,٢٥٥	١١٤	٥٧,٨٧٩		
	الإجمالي	٧٤٤٣,٦٥٨	١١٦			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٢٤٠١٩,٩٧٣	٢	١٢٠٠٩,٩٨٧	٢٨,٠٥٢	٠,٠١
	داخل المجموعات	٤٨٨٠٦,٧٩٦	١١٤	٤٢٨,١٣٠		
	الإجمالي	٧٢٨٢٦,٧٦٩	١١٦			

يتضح من نتائج جدول (١٥) وجود دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات المسؤولية الاجتماعية للأسرة السعودية في تعزيز الهوية الدينية، والثقافية والوطنية لدى أبنائها تبعًا لاختلاف مستوى التعليم، حيث كانت قيمة "ف" أكبر من القيمة الحرجة في جميع الأبعاد، وكان مستوى الدلالة أقل من (٠,٠١) في جميع الأبعاد؛ هذا يعني أن هناك تأثير معنوي لمستوى التعليم على

درجة المسؤولية الاجتماعية للأسرة السعودية في تعزيز الهوية الدينية، والثقافية والوطنية لدى أبنائها.

لمعرفة مصدر الفروق بين متوسطات درجات المسؤولية الاجتماعية للأسرة السعودية في تعزيز الهوية الدينية، والثقافية والوطنية لدى أبنائها تبعًا لاختلاف مستوى التعليم، تم استخدام اختبار شيفية للمقارنات البعدية، ويوضح جدول (١٦) النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول (١٦) اختبار شيفية للمقارنات البعدية لمعرفة اتجاه الفروق بين المتوسطات.

البعد	مستوى التعليم		متوسط الفروق	مستوى الدلالة
المسؤولية الاجتماعية للأسرة في تعزيز الهوية الدينية	أعلى من الجامعي	جامعي	١٠,٠٣٤*	٠,٠١
		أقل من الجامعي	١٠,٢٦٥*	٠,٠١
	جامعي	أقل من الجامعي	٠,٢٣١	٠,٩٩
		أعلى من الجامعي	-١٠,٠٣٢*	٠,٠١
المسؤولية الاجتماعية للأسرة في تعزيز الهوية الثقافية	أعلى من الجامعي	جامعي	١٠,٣٢٦*	٠,٠١
		أقل من الجامعي	١٣,٤٤٣*	٠,٠١
	جامعي	أقل من الجامعي	٣,١١٧	٠,٢٤
		أعلى من الجامعي	-١٣,٤٤٣*	٠,٠١
المسؤولية الاجتماعية للأسرة في تعزيز الهوية الوطنية	أعلى من الجامعي	جامعي	٦,٧٧٥*	٠,٠١
		أقل من الجامعي	٧,٠١٢*	٠,٠١
	جامعي	أقل من الجامعي	٠,٢٣٦	٠,٩٨
		أعلى من الجامعي	-٦,٧٧٥*	٠,٠١
المسؤولية الاجتماعية للأسرة في مواجهة التحديات المعاصرة	أعلى من الجامعي	جامعي	٦,٤٢٢*	٠,٠١
		أقل من الجامعي	٦,٨٤١*	٠,٠١
	جامعي	أقل من الجامعي	٠,٤٢٠	٠,٩٧
		أعلى من الجامعي	-٦,٤٢٢*	٠,٠١
الدرجة الكلية	أعلى من الجامعي	جامعي	٣٣,٥٦١*	٠,٠١
		أقل من الجامعي	٣٧,٦٥١*	٠,٠١

البعد	مستوى التعليم		متوسط الفروق	مستوى الدلالة
	جامعي	أقل من الجامعي	٤,٠٠٥	٠,٧٠
		أعلى من الجامعي	-٣٣,٥٥٧*	٠,٠١

يتضح من جدول (١٦) وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات المسؤولية الاجتماعية للأسرة السعودية في تعزيز الهوية الدينية، والثقافية والوطنية لدى أبنائها لصالح مجموعة التعليم الأعلى من الجامعي، وذلك في جميع الأبعاد والدرجة الكلية. أما بالنسبة للفروق بين المجموعة ذات مستوى التعليم الجامعي والتعليم أقل من الجامعي، فلم تكن دالة إحصائيًا في جميع الأبعاد وفي الدرجة الكلية.

ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن الأسر ذات التعليم العالي، وخاصة تلك التي حصلت على تعليم جامعي، تتحمل مسؤولية اجتماعية أكبر في تعزيز الهوية الوطنية والثقافية والدينية لدى الأبناء. تنبع هذه المسؤولية من حقيقة أن التعليم العالي يميل إلى تزويد الأفراد بفهم أوسع للقضايا المجتمعية، والتنوع الثقافي، والسياقات التاريخية. ونتيجة لذلك، أصبحت هذه الأسر مجهزة بشكل أفضل لغرس الشعور بالفخر الوطني والتقدير الثقافي والقيم الدينية في أطفالهم. والمشاركة في الاحتفالات والمناسبات الوطنية والدينية التي تعزز الارتباط بهوية بلدهم. وزيادة الوعي والتقدير للثقافات والأديان ووجهات النظر العالمية المختلفة.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الصمادي والبقعاوي (٢٠١٥) في وجود فروق دالة في المسؤولية الاجتماعية تعزى للمستوى التعليمي لكل من الأب والأم، لصالح الطلاب ذوو آباء من مستويات تعليم متوسطاً وجامعياً مقارنة مع الذين كان مستوى تعليم أمهاتهم ابتدائيا.

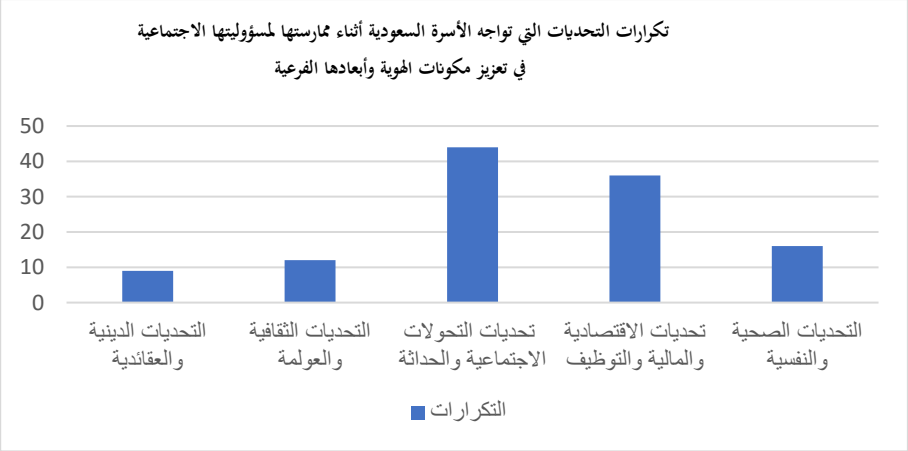
نتائج السؤال الرابع ومناقشتها وتفسيرها:

ينص السؤال الرابع على " ما أبرز التحديات التي تواجه الأسرة السعودية في القيام بمسؤوليتها الاجتماعية تجاه ترسيخ مفهوم الهوية الدينية، والثقافية والوطنية لدى أبنائها)؟" وللإجابة على هذا السؤال تم حساب التكرارات والنسب المئوية والوزن النسبي، ويوضح جدول (١٧) النتائج كالتالي:

جدول (١٧) التكرارات والنسب المئوية للتحديات التي تواجه الأسرة السعودية أثناء ممارستها لمسؤوليتها الاجتماعية في تعزيز مكونات الهوية وأبعادها الفرعية.

م	الأبعاد	التكرارات	النسب المئوية	الترتيب
١	التحديات الدينية والعقائدية	٩	٧,٧٪	٥
٢	التحديات الثقافية والعولمة	١٢	١٠,٣٪	٤
٣	تحديات التحولات الاجتماعية والحداثة	٤٤	٣٧,٦٪	١
٤	تحديات الاقتصادية والمالية والتوظيف	٣٦	٣٠,٨٪	٢
٥	التحديات الصحية والنفسية	١٦	١٣,٧٪	٣
	الاجمالي	١١٧	١٠٠٪	

يتضح من جدول (١٧) أن تحديات التحولات الاجتماعية والحداثة احتلت المرتبة الأولى لدى ما نسبتة (٣٧,٦ %) من إجمالي حجم العينة، يليها التحديات الإقتصادية والمالية والتوظيف في المرتبة الثانية وبنسبة قدرها (٣٠,٨٪) في حين احتلت التحديات الدينية والعقائدية المرتبة الخامسة وهذا يعني أن الأسرة السعودية متماسكة بقيمها الدينية والعقائدية وتتحمل مسؤوليتها تجاه إقامة الشعائر الدينية وتعظيم شعائر الله، وهذا ما أيدته دراسة (قطوش، ٢٠١٥) ، من أن الأسرة تلعب دورًا أساسيًا في تشكيل مسؤولية الفرد اجتماعيًا، في ظل التغيرات والتحديات التي تواجه الواقع والحياة المعاصرة، حتى تحافظ على ثوابت وقيم الأمة وهويتها، وتساعد على التأقلم مع متطلبات الحياة العصرية داخل المجتمع. كذلك تتفق مع دراسة اليامي (٢٠٢٢) في أن الأسرة السعودية تواجه مجموعة من التحديات التي تحتاج إلى توافر درجة من المسؤلية الاجتماعية يتكاتف فيها كافة أفراد الأسرة مع أفراد المجتمع. ويضح شكل (٣) وصفاً لتوزيع هذه التكرارات كما يلي:



شكل (٣) تكرارات التحديات التي تواجه الأسرة السعودية أثناء ممارستها لمسؤوليتها الاجتماعية في تعزيز مكونات الهوية وأبعادها الفرعية

الخاتمة:

توصلت نتائج الدراسة إلى أن الأسرة السعودية تمارس مسؤوليتها الاجتماعية في تعزيز مكونات الهوية بدرجة مرتفعة، وأنها تفي بمسؤوليتها الاجتماعية في مواجهة التحديات المعاصرة، وفي تعزيز الهوية الوطنية والهوية الدينية بدرجة مرتفعة؛ كما أنها تفي بمسؤوليتها الثقافية بدرجة مرتفعة. كذلك توصلت النتائج إلى عدم وجود فروق جوهرية بين الآباء والأمهات في درجات المسؤولية الاجتماعية في تعزيز الهوية، ولكن لوحظ وجود فروق دالة إحصائية في درجات المسؤولية الاجتماعية لصالح الأسر ذات مستوى التعليم الأعلى من الجامعي. أما عن أبرز التحديات التي تواجه الأسرة السعودية أثناء قيامها بمسؤوليتها الاجتماعية في تعزيز مكونات الهوية، فنجد أن التحولات الاجتماعية والحداثة، والتحديات الاقتصادية والمالية جاءت كأبرز التحديات المعاصرة التي تواجه الأسرة السعودية.

توصيات البحث:

في ضوء ما توصلت إليه نتائج البحث الحالي يوصي البحث بما يلي:

- تقديم الدعم والإرشاد للأسر السعودية لمساعدتهم على تمكين أبنائهم ثقافيًا، مما يزيد من قوة تمسكهم بهويتهم وبثقافة المجتمع والتشبع بها، ويجعلهم أكثر مواجهة لما تحمله العولمة والثورة التكنولوجية من أفكار متطرفة وينعكس إيجابًا على المجتمع وتماسكه.

- ضرورة تعزيز المسؤولية الاجتماعية للأسرة السعودية في الجانب الديني من خلال إشراك الأبناء في مختلف أوجه الأنشطة الدينية كأحد أبرز الأولويات التنموية.

- تفعيل دور الإعلام في دعم الأسر للقيام بمسؤوليتها الاجتماعية تجاه الأبناء وتوعيتهم بالمتطلبات اللازمة لتحقيق الهوية السليمة بكل مكوناتها.

بحوث مقترحة:

- الآثار الاجتماعية والثقافية للحداثة والعولمة على الأدوار والمسؤوليات الأسرية السعودية التقليدية وانعكاسه على الهوية الإسلامية.

- تفاعل التكنولوجيا والإعلام وتأثيرهما على المسؤولية الاجتماعية وتشكيل القيم للأسرة السعودية.

المراجع

المراجع العربية:

أبو النصر، مدحت محمد. (٢٠١٥). المسؤولية الاجتماعية للشركات والمنظمات المواصفة القياسية. المجموعة العربية للتدريب والنشر.

أبو دف، محمود خالد، والأغا، محمد عثمان. (٢٠٠١). التلوث الثقافي لدى الشباب في المجتمع الفلسطيني ودور التربية في مواجهته. مجلة الجامعة الإسلامية، ٩(٢)، ٨٥-١٠٨.

الأحمر، أحمد سالم. (٢٠٠٤). علم اجتماع الأسرة (بين التنظير والواقع المتغير). دار الكتاب الجديد المتحدة.

إسماعيل، أبو الشيخ عطية. (٢٠٠٩). الهوية الثقافية في الفكر التربوي وتحديات العولمة. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، ٢(٢) ٦٤٤-٧٠١.

إسماعيل، محمد أحمد. (٢٠٠٦). برنامج مقترح لتفعيل دور أنشطة نادي الطفل لتأصيل الهوية الثقافية. مجلة كلية التربية جامعة عين شمس، ٣٠(٣)، ١-٤٧.

آل داوود، إبراهيم محمد. (٢٠٢٢). درجة إسهام مقررات الثقافة الإسلامية في تعزيز مقومات الهوية الإسلامية في ضوء بعض المتغيرات المعاصرة. مجلة كلية التربية جامعة أسيوط، ٣٨(٤)، ٤٤-٧٣.

با رشيد، عبد الله محمد. (٢٠١٨). الدور التربوي للأسرة في الحفاظ على الهوية الإسلامية، من وجهة نظر الآباء والأمهات بالمدينة المنورة: دراسة تأصيلية ميدانية. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، ٤(٣)، ٤٤٥-٤٦٨.

باية، بوزغاية؛ والعربي، بن داوود. (٢٠١١). إشكالية الهوية والعولمة الثقافية. مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية،٣(٥)، ٦٤٥-٦٩٩.

بدر الدين، محمد بهاء. (٢٠٠٨). المشكلات الاجتماعية الأخلاقية الجامعية كما يراها الشباب والمربون ودور طريقة العمل مع الجماعات في التعامل معها. مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية العلوم الإنسانية لكلية الخدمة الاجتماعية، ٢٢(١)، ١١٥-١٤٨.

البيهقي، أبو بكر أحمد. (١٤٢٤). السنن الكبرى. بيروت: دار الكتب العلمية.

التائب، مسعود حسين. (٢٠١٨). البحث العلمي قواعده -إجراءاته – ومناهجه. القاهرة: المكتب العربي الحديث.

التويجري، عبد العزيز. (٢٠١٥). الهوية والعولمة من منظور التنوع الثقافي (ط٢). المنظمة الاسلامية للتربية والعلوم والثقافة.

جابر، محمد محسن، محمد، عبد الغني عبد القوي، وعبد النبي، كمال عجمي. (٢٠٢٢). المسؤولية الاجتماعية من المنظور التربوي الإسلامي. مجلة التربية الإسلامية، جامعة الأزهر، ٤١ (١٩٤)، ٧٧٧-٨١٥.

الجابري، محمد عابد. (٢٠٠٠). العولمة والهوية الثقافية. مركز دراسات الوحدة العربية.

الحازمي، خالد حامد. (٢٠٠٠). أصول التربية الإسلامية. دار عالم الكتاب.

الخراشي، وليد عبد العزيز. (٢٠٠٤). دور الأنشطة الطلابية في تنمية المسؤولية الاجتماعية: دراسة ميدانية على عينة مختارة من طلاب جامعة الملك سعود (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية الآداب، جامعة الملك سعود.

الرويسان، صفوت محمود. (٢٠١٤). اتجاهات الشباب الأردني نحو مكونات الهوية الوطنية: دراسة ميدانية على عينة من طلبة الجامعات. مجلة اتحاد الجامعات العربية للآداب، ١١(١)، ٤١٩-٤٤٤.

الزيد، حصة عبد الكريم. (٢٠١٧). مدى تأثر القيم الأخلاقية بالتغيرات المعاصرة بالمجتمع السعودي ودور الدعوة في المحافظة عليها، مجلة كلية التربية جامعة الأزهر،١٧٤(١)، ٢٥٧-٣٣٤.

الزيودي، ماجد محمد. (٢٠١٦). إسهامات العولمة والمعلوماتية في تشكيل قيم الشباب من وجهة نظر طلبة جامعة طيبة. دراسات العلوم التربوية، ٤٣(٥)، ٢٠٦٩-٢٠٨٤.

السبيعي، علي بن مثيب. (٢٠١٩). تصور مقترح لتعزيز الشخصية الوطنية السعودية في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠). مجلة كلية التربية، جامعة كفر الشيخ، ١٩(٤)، ٨١-١٥٨.

السليماني، منال. (٢٠١٧). دور الأسرة في حفظ الهوية الإسلامية من خطر الغزو الفكري، مجلة الدراسات العربية في التربية وعلم النفس، ٨٧(٨٧)، ٤٧٩-٥٠٥.

السويد، محمد ناصر، والصويان، نورة محمود. (٢٠١٥). قضايا ومشكلات اجتماعية معاصرة. دار الزهراء.

السيف، محمد إبراهيم. (٢٠١٧). المدخل إلى دراسة المجتمع السعودي. مكتبة المتنبي.

شبيب، نبيل محمد. (٢٠١٩). مكونات الهوية الغربية وانعكاساتها على التفاعلات السياسية. المركز العربي للدراسات الانسانية.

شكري؛ حمدي؛ مولود، كينوة. (٢٠١٩). المواطنة وعلاقتها بالمسؤولية الاجتماعية (رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة ورقلة).

شلبي، شيماء محمد. (٢٠١٥). تصور مقترح للتكامل بين دور الأسرة ومعلمة رياض الأطفال في غرس الهوية الثقافية لطفل ما قبل المدرسة. مجلة كلية التربية جامعة بورسعيد، ١٧(٢)، ٣٨٢-٤٠٤.

صالح، نهيل علي. (٢٠٢٠). استراتيجيات تكوين بيئة إيجابية في الأسرة المسلمة في ظل متغيرات العصر. المجلة الأردنية في الدراسات الإسلامية، ١٦(٤)،٣٢٩-٣٦٠.

صحيح البخاري. (د.ت). كتاب الجمعة: باب الجمعة في القرى والمدن (ج ٢). حديث رقم (٨٩٣).

الصمادي، أحمد عبد المجيد، والبقعاوي، عقل محمد. (٢٠١٥). الفروق في المسؤولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية في منطقة حائل بالمملكة العربية السعودية في ضوء عدد من المتغيرات. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ١١(١)، ٧٣-٨٢.

الطائي، جعفر حسن. (٢٠١٢). الأسرة العربية وتحديات العصر الحديث. مجلة الفتح، ٣٨(٩)، ١٣٤-١٦٨.

عبد السلام، أماني محمد شريف (٢٠٢٣). التغير القيمي لدى طلاب جامعة أسيوط في ضوء بعض التغييرات المعاصرة، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، ٣٩(١٠)، ٤٩٤-٥٦٨.

عبد العباس، فاطمة موسى. (٢٠٢١). اللغة العربية وإشكاليات الهوية. مجلة العلوم الانسانية والطبيعية، ٢(١١)، ٢١-٣١.

عبد الوهاب، أماني عبد المقصود (٢٠١٥). الدور التربوي والاجتماعي للمؤسسات التربوية في مواجهة الأخطار التي تهدد الهوية لدى الشباب الجامعي، المجلة العلمية لكلية التربية النوعية كلية التربية النوعية جامعة المنوفية. ٣(١)، ٥٢١-٥٤٦.

العسقلاني، الحافظ شهاب الدين. (د.ت). فتح الباري لابن حجر (ج٩). بيروت: دار المعرفة للطباعة والنشر.

عطية، محمد عبد الرؤوف. (٢٠٠٨). التعليم وأزمة الهوية الثقافية. القاهرة: مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.

عكاشة، رائد، وزيتون، منذر. (٢٠١٥). الأسرة المسلمة في ظل التحديات المعاصرة. الأردن: المعهد العالمي للفكر الإسلامي.

عمارة، محمد. (٢٠١٥). الهوية الثقافية الإسلامية: بين الأصالة والمعاصرة والتحديات. المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو)؛ ٣٠(٣١)، ٥٧-٧٦.

العيد، وارم. (٢٠١٤). البعد الثقافي للعولمة وأثره على الهوية الثقافية للشباب العربي: الشباب الجامعي الجزائي نموذجًا. مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية، (٢)، ٩-٢٥.

غالم، نجوى. (٢٠١٧). منشورات مجلة دفاتر قانونية -سلسلة دفاتر أسرية، ١، ٢٣-٦١.

الفريح، صالح بن عبد الله. (٢٠٠٤). الهوية الإسلامية حقيقتها ووسائل الحفاظ عليها ودور الدعاة فى ذلك. مجلة كلية الدراسات الإسلامية والعربية للبنات بالإسكندرية، ٢١(٢)، ٢٢٦٧-٢٣١٦.

قاسم، جميل محمد. (٢٠٠٨). فعالية برنامج إرشادي لتنية المسؤولية الإجتماعية لدي طلاب المرحلة الثانوية، (رسالة ماجستير غير منشورة) قسم علم النفس، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

قطوش، سامية. (٢٠١٥). الأسرة وتحديات العولمة. مجلة الحكمة للدراسات الاجتماعية، ٣(٥)، ٢٧٨-٢٩٠.

قنديل، محمد متولي، وشلبي، صافي ناز (٢٠٠٦). مدخل إلى رعاية الطفل والأسرة. دار الفكر.

كمال الدين، يحيى مصطفى، وصقر، ولاء السيد. (٢٠٢١). وسائط الجامعات لتنمية الهوية الوطنية: دراسة مقارنة في مصر وفرنسا واليابان. مجلة كلية التربية جامعة عين شمس، ٤٥(١)، ٣٢٠-٣٤٦.

الكيلاني، ماجد عرسان (٢٠٠٦). نظرية التربية الإسلامية. دبي: دار القلم.

لغويل، سميرة؛ وزمالي، نوال. (٢٠١٦). المسؤولية الاجتماعية: المفهوم، الأبعاد، المعايير، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ٢٧، ٣٠١-٣٠٨.

محمد، ثناء هاشم. (٢٠١٩). الهوية الثقافية والتعليم في المجتمع المصري، مجلة كلية التربية، جامعة بني سويف، ١، ١١٩-١٤٤.

مراس، شاكر عبد القادر. (٢٠١٩). القيم التربوية في ثقافة التعايش مع الآخر لدى طلاب كلية التربية جامعة حلوان نموذجاً، مجلة مستقبل التربية العربية، ٢٦(١٢١)، ١١-١٥٢.

مقداد، شيماء زياد (٢٠١٤). دور معلمي المرحلة الثانوية في تعزيز المسؤولية الاجتماعية لدى طلبتهم وسبل تطويره في ضوء المعايير الاسلامية، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة الاسلامية، غزة.

هندي، عادل عبد الله. (٢٠١٩). الأسرة المسلمة من الداخل: بين أسباب الانهيار وعوامل النهوض، مجلة الدعوة الاسلامية، ٢، ٧٥٠-٨٥٩.

الهويش، يوسف بن محمد (٢٠١٧). دور كليات تربية جامعة شقراء في تنمية مسؤولية طلابها الاجتماعية وسبل تفعيلها من وجهة نظر طلابها: دراسة ميدانية. رسالة الخليج العربي، ٣٩(١٤٧)، ٣٣-٥٣.

اليامي، محمد بن سرار (٢٠٢٢). سمات التحديات الفكرية للأسرة السعودية المعاصرة. مجلة القلم، ٣٢، ١١٨-١٥٠.

ترجمة المراجع العربية:

Abdulabbas, F. M. (2021). The Arabic Language and the Challenges of Identity. Journal of Humanities and Natural Sciences, 2(11), 21-31.

Abdulwahab, A. A. (2015). The educational and social role of educational institutions in confronting the dangers threatening identity among university youth. Scientific Journal of the Faculty of Specific Education, Faculty of Specific Education, Menoufia University, 3(1), 521-546.

Abu Al-Nasr, M. M. (2015). Corporate Social Responsibility and Standardization. Arab Group for Training and Publishing

Abu Daf, M. K., & Al-Agha, M. O. (2001). Cultural pollution among youth in palestinian society and the role of education in confronting it. Journal of Islamic University, 9(2), 85-108.

Al-Ahmar, A. S. (2004). Sociology of the Family (Between Theory and Changing Reality). Dar Al-Kitab Al-Jadid Al-Mutahida.

Al-Asqalani, Al-Hafiz Shihab al-Din. (n.d.). Fath al-Bari by Ibn Hajar (Vol. 9). Beirut: Dar Al-Ma'arif for Printing and Publishing.

Al-Dawood, I. M. (2022). The degree of contribution of Islamic culture courses in enhancing the components of Islamic identity in light of some contemporary variables. Journal of the Faculty of Education, Assiut University, 38(4), 44-73.

Al-Eid, W. (2014). The cultural dimension of globalization and its impact on the cultural identity of Arab youth: the Algerian university youth as a model. Journal of the Generation of Humanities and Social Sciences, (2), 9-25.

Al-Furaih, S. B. A. (2004). Islamic Identity: Its Reality, Means of Preservation, and the Role of Preachers in That. Journal of the College of Islamic and Arabic Studies for Girls in Alexandria, 21(2), 2267-2316.

Al-Hazmi, K. H. (2000). Principles of Islamic Education. Dar Al-Ilm Al-Malayin.

Al-Huwish, Y. B. M. (2017). The role of the colleges of education at Shaqra University in developing the social responsibility of their students and ways to activate it from the students' perspective. Risālat al-Khalīj al-‘Arabī, 39(147), 33-53.

Al-Jabri, M. A. (2000). Globalization and Cultural Identity. Center for Arab Unity Studies.

Al-Khrashi, W. A. (2004). The Role of Student Activities in Developing Social Responsibility: Emprical study on a selected sample of King Saud university students (unpublished master's thesis). College of arts, king Saud University.

Al-Kilani, M. A. (2006). The Theory of Islamic Education. Dubai: Dar Al-Qalam.

Al-Ruweisan, S. M. (2014). Jordanian youth's attitudes toward components of national identity: emprical study on a sample of university students. Journal of the Arab Universities Union for Arts, 11(1), 419-444.

Al-Saif, M. I. (2017). Introduction to the Study of Saudi Society. Al-Mutanabbi Library.

Al-Samadi, A. A. M., & Al-Buqaawi, A. M. (2015). Differences in social responsibility among secondary school students in hail region, kingdom of Saudi Arabia, in light of several variables. Jordanian Journal of Educational Sciences, 11(1), 73-82.

Al-Subeai, A. B. M. (2019). A proposed concept to enhance the Saudi national identity in light of the vision of the kingdom of Saudi Arabia (2030). Journal of the College of Education, Kafrelsheikh University, 19(4), 81-158.

Al-Sulaimani, M. (2017). The role of the family in preserving Islamic identity from the danger of intellectual invasion. Journal of Arab Studies in Education and Psychology, 87, 479-505.

Al-Suwaid, M. N., & Al-Suwaiyan, N. M. (2015). Contemporary Social Issues and Problems. Dar Al-Zahraa.

Al-Taie, J. H. (2012). The Arab family and the challenges of the modern era. Al-Fath Magazine, 38(9), 134-168.

Al-Tuwaijri, A. (2015). Identity and Globalization from the Perspective of Cultural Diversity (2nd ed.). Islamic Educational, Scientific, and Cultural Organization.

Al-Yami, M. B. S. (2022). Characteristics of intellectual challenges for the contemporary Saudi Family. Al-Qalam Journal, 32, 118-150.

Al-Zyoudi, M. M. (2016). Contributions of globalization and informatics in shaping the values of youth: a perspective from Taibah university students. Educational Sciences Studies, 43(5), 2069-2084.

Amara, M. (2015). Islamic cultural identity: between authenticity, modernity, and challenges. Islamic Educational, Scientific, and Cultural Organization (ISESCO), 30(31), 57-76.

Aqasha, R., & Zeitoun, M. (2015). The Muslim Family in the Face of Contemporary Challenges. Jordan: The International Institute for Islamic Thought.

Attia, M. A. (2008). Education and the Crisis of Cultural Identity. Cairo: Taybah Publishing and Distribution.

Ba Rashid, A. M. (2018). The Educational Role of the Family in Preserving Islamic Identity: A Field Rooting Study from the Perspective of Parents in Al-Madinah. International Journal of Educational and Psychological Studies, 4(3), 445-468.

Badr Al-Din, M. B. (2008). University Ethical-Social Problems as Perceived by Youth and Educators, and the Role of Group Work Methods in Dealing with Them. Journal of Studies in Social Service, Humanities for the College of Social Service, 22(1), 115-148.

Baya, B., Bouzgaia, A., & Al-Arabi, B. D. (2011). The Problematics of Identity and Cultural Globalization. Journal of Research in Humanities and Social Sciences, 3(5), 645-699.

Ghalem, N. (2017). Publications of the Legal Notebooks, Journal - Family Series, 1, 23–61.

Hendi, A. A. (2019). The Muslim Family from Within: Between Causes of Collapse and Factors of Revival. Journal of Islamic Da'wah, 2, 750-859.

Isma'il, A. A. (2009). Cultural Identity in Educational Thought and the Challenges of Globalization. Egyptian Association for Curricula and Teaching Methods, 2(2), 644-701.

Isma'il, M. A. (2006). A Proposed Program to Activate the Role of Children's Club Activities in Rooting Cultural Identity. Journal of the Faculty of Education, Ain Shams University, 30(3), 1-47.

Kamal al-Din, Y. M., & Saqr, W. A. S. (2021). University Means for Developing National Identity: A Comparative Study in Egypt, France, and Japan. Journal of the College of Education, Ain Shams University, 45(1), 320-346.

Mohammed, T. H. (2019). Cultural identity and education in Egyptian society. Journal of the College of Education, Beni Suef University, 1, 119-144.

Mukdad, S. Z. (2014). The role of secondary school teachers in enhancing social responsibility among their students and ways to develop it in light of Islamic standards (unpublished master's thesis). Faculty of education, Islamic University of Gaza.

Qandil, M. M., & Shalabi, S. N. (2006). An Introduction to Child and Family Care. Dar Al-Fikr.

Qasim, J. M. (2008). The effectiveness of a guidance program in developing social responsibility among secondary school students (Unpublished MA), department of psychology, faculty of education, Islamic University of Gaza.

Qatoush, S. (2015). The family and the challenges of globalization. Journal of Wisdom for Social Studies, 3(5), 278-290.

Ṣaḥīḥ al-Bukhārī. (D. t). Kitāb al-Jumʿah: Bāb al-Jumʿah fī al-Qurá wa-al-mudun (J 2). Ḥadīth raqm (893).

Saleh, N. A. (2020). Strategies for creating a positive environment in the Muslim family in light of the challenges of the era. Jordanian Journal of Islamic Studies, 16(4), 329-360.

Shabeeb, N. M. (2019). Components of Western Identity and Their Impacts on Political Interactions. Arab Center for Human Studies.

Shahin, A. H. (2011). Advanced teaching strategies, learning strategies, and learning styles. faculty of education, damanhour university, Alexandria University.

Shakri, H., Hamdi, M., & Mawloud, K. (2019). Citizenship and its relationship to social responsibility (unpublished master's thesis). University of Ouargla.

Shalaby, S. M. (2015). A proposed concept for integration between the role of the family and the kindergarten teacher in instilling cultural identity in preschool children. Journal of the Faculty of Education, Port Said University, 17(2), 382-404.

المراجع الأجنبية:

Bennett, J. (2018). Narrating family histories: Negotiating identity and belonging through tropes of nostalgia and authenticity. Current Sociology, 66(3), 449-465.

Daneš-Brozek, V. (2021). Life in quarantine as a possible cause of psychological identity crisis in development. Psychotherapy in Achieving Health and Well-being for Children and Young People, 4(4), 33-46.

Giri, A. (2023). Identity and ahimsa. In Transitional selves (pp. 10–20). Routledge India.

Haydon, C., Hill, B., Ward, P., & Eggett, D. (2023). Identity development and its relationship to family history knowledge among late adolescents. Genealogy, 7(1), 1-20.

Isakulov, F. (2023, June 15). Families with children with disabilities: Psychological identity [Paper presentation]. International Conference on Advance Research in Humanities, Sciences and Education, Turkey.

Jukes, M. C. H., Zuilkowski, S. S., & Grigorenko, E. L. (2018). Do schooling and urban residence develop cognitive skills at the expense of social responsibility? A study of adolescents in the gambia, West Africa. J. Cross Cul. Psychol. 49, 82–98.

Li, Y., Zhang, G., Wu, T., & Peng, C. (2020). Employee's corporate social responsibility perception and sustained innovative behavior: Based on the psychological identity of employees. Sustainability, 12(20), 8604.

Monsalvo, E. (2013). Attitudes of Responsibility in Primary Education Students: Development and Acquisition. Editorial Academia Española.

Therrien, C. (2022). 'My father is Muslim and my mother is Christian: What about me?'Religious identity and agency within mixed families in Morocco. Social Compass, 69(3), 365-385.

Tigard, D. (2021). There is no techno-responsibility gap. Philosophy & Technology, 34(3), 589-607.

Udwan, G., Leurs, K., & Alencar, A. (2020). Digital resilience tactics of Syrian refugees in the Netherlands: Social media for social support, health, and identity. Social Media plus Society, 6(2), 1-11.

Bennett, J. (2018). Narrating family histories: Negotiating identity and belonging through tropes of nostalgia and authenticity. Current Sociology, 66(3), 449-465. https://doi.org/10.1177/0011392115578984.

أثر اختلاف نمطي تدوين المذكرات في الفيديو التفاعلي (موجه/حر) في بيئة تعلم إلكترونية على الانخراط في التعلم وبقاء أثره لدى طالبات ماجستير تقنيات التعليم

The Impact of Two Different Styles of Note-taking in Interactive Videos (Guided/ Free) in an E-learning Environment on Student Engagement and the Lasting Effect on Master's Students in Educational Technologies

إعداد

د. فوزية عبد الله المدهوني

أستاذ تقنيات التعليم المشارك

قسم تقنيات التعليم – كلية التربية –جامعة القصيم

Dr. Fawziah Abdullah Al-Madhuni

Associate Professor of Educational Technology

Department of Educational Technology - College of Education

Qassim University

Email: mdhonie@qu.edu.sa

DOI:10.36046/2162-000-019-018

المستخلص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر اختلاف نمطي التدوين (الموجه/الحر) للمذكرات في الفيديو التفاعلي ببيئة تعلم إلكترونية على الانخراط في التعلم وبقاء أثره لدى طالبات ماجستير تقنيات التعليم، وتحقيقاً لأهداف الدراسة تم تصميم بيئة تعلم إلكترونية أُستخدم فيها الفيديو التفاعلي بنمطي تدوين المذكرات (الموجه/ الحر)، وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس الانخراط في التعلم واختبار تحصيلي، ووفقاً لطبيعة الدراسة التي تنتمي إلى فئة الدراسات التطويرية تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، ومنهج تطوير المنظومات، والمنهج التجريبي ذي التصميم شبه التجريبي القائم على تصميم المجموعتين التجريبيتين، وتكونت عينة الدراسة من (١١) طالبة من طالبات المستوى الأول ببرنامج ماجستير تقنيات التعليم، تم تقسيمهن عشوائياً على مجموعتين تجريبيتين، حيث درست المجموعة الأولى باستخدام الفيديو التفاعلي بنمط تدوين المذكرات الموجه، بينما درست المجموعة الثانية باستخدام الفيديو التفاعلي بنمط تدوين المذكرات الحر، كذلك تم تطبيق مقياس الانخراط في التعلم على طالبات المجموعتين (قَبْليًّا، وبَعْديًّا)، كما طُبق الاختبار التحصيلي على طالبات المجموعتين (قَبْليًّا ، وبَعْديًّا، وتتابعياً) بعد مرور (٢١) يوماً من التطبيق البعدي. وقد أسفرت نتائج الدراسة عن عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين في انخراط الطالبات في التعلم، وفي القياسين البعدي (الفوري)، والتتبعي (المؤجل) للاختبار التحصيلي؛ وعدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين في القياس التتبعي (المؤجل) للاختبار التحصيلي يرجع إلى التأثير الأساسي لاختلاف نمطي تدوين المذكرات في الفيديو التفاعلي ببيئة التعلم الإلكترونية، وفي ضوء ما أسفرت عنه النتائج أوصت الدراسة باستخدام نمطي تدوين المذكرات (الموجه/ الحر) المناسب للمتعلم والمعلم عند تصميم الفيديو التفاعلي المتضمن تدوين المذكرات لثبات تساويهما في الكفاءة بالدراسة الحالية، كما تم تقديم عددٍ من المقترحات المرتبطة بهذه النتائج.

الكلمات المفتاحية: تدوين المذكرات– الموجه والحر – الفيديو التفاعلي – الانخراط في التعلم– بقاء أثر التعلم– التعلم التفاعلي.

Abstract

The study aimed at investigating the impact of two different note-taking styles (guided/free) in interactive video in an e-learning environment on the engagement in learning and its retention among master students of educational technologies. To achieve the study's objectives, an e-learning environment was designed in which interactive videos were used in two styles of note-taking (guided and free). The study tools included a learning engagement scale and an achievement test. The study utilized a descriptive-analytical approach, systems development approach, and a quasi-experimental design with two experimental groups. The study sample consisted of (11) female students from the first level of the Master program in Educational Technologies, who were randomly divided into two experimental groups. The first group studied using guided note-taking interactive videos, while the second group studied using free note-taking interactive videos. The learning engagement scale was applied to both groups before and after the intervention, as well as a pre-test and post-test with a follow-up after (21) days. The results showed no statistically significant difference between the average scores of the two groups in student engagement and in the immediate and delayed measurements of the achievement test. In the light of the results, the study recommended using the appropriate note-taking style (guided/free) when designing interactive videos due to their equal effectiveness. Additionally, the study provided several suggestions related to these results.

Key words: note-taking- guided and free – interactive video - engagement in learning - retention of the learning-interactive learning.

المقدمة

يشهد هذا العصر تطوراً تكنولوجياً كبيراً أثَّر في جميع مناحي الحياة، ولا سيما التعليم وقد صاحب هذا التطور نوع من التغيير الجذري الذي أسهم في تغيير بنية التعليم واستراتيجياته ووسائله وأنشطته، وذلك بالاعتماد على مصادر تعلم رقمية تفاعلية تزيد من نشاط المتعلم وإيجابيته خلال عملية التعلم، مما أسهم في زيادة فاعلية التعليم وكفاءته، وتلبية حاجات المتعلمين.

ويعدُّ الفيديو التعليمي الرقمي أحد هذه المصادر التي ظهرت لتحقق عديدٍ من الأدوار والفوائد المرتبطة بالجانب المعرفي للمتعلم وتقليل الحمل المعرفي لديه، حيث إن لقطة الفيديو تُعدُّ من المثيرات الجذابة والفعالة بالنسبة للمتعلم؛ لأنها تجمع بين الصوت والصورة والحركة، فينتقل من مستوى الاستماع والتلقي والسلبية، إلى مستوى الإيجابية والتفاعل والنشاط العقلي، ويرجع ذلك التأثير إلى أن الفيديو يُعدُّ من أكثر العناصر تأثيراً على حواس المتعلم، فهو يؤدي إلى إثراء عملية الاتصال السمعي والبصري للمتعلم وتنشيطها؛ نظراً لما يختص به من تزامن بين الصوت والصورة، وارتباطه وتمثيله للواقع بدرجة كبيرة، كما أن لقطة الفيديو الواحدة يمكن أن تزود المتعلم بعديدٍ من المعلومات وبطريقة تمكنه من استيعابها وفهمها (الشرنوبي، ٢٠١٢).

تجدر الإشارة إلى أنه على الرغم من انتشار استخدام الفيديو الرقمي في العملية التعليمية بشكل كبير خاصة في الفصول المقلوبة والمختلطة وعبر الإنترنت؛ إلا أن هناك عدداً من نواحي القصور في هذا الاستخدام تجعل من المتعلم سلبيًّا أثناء مشاهدته للفيديو، حيث يُعدُّ اتصالاً خطياً، يخلو من الأنشطة كالمناقشات والإجابة عن التساؤلات، مما يؤدي إلى انخفاض دافعية المتعلم للتعلم، وعدم السماح بالانخراط في التعلم بشكل جيد، والمشاركة في محتوى الفيديو.

في هذا الصدد يشير Han & Sun (٢٠٢١) إلى أن استخدام مقاطع الفيديو المسجلة مسبقاً في التعليم عبر الإنترنت يواجه تحديًا يتمثل في عدم قدرة المعلمين على معرفة ما إذا كان المتعلمون منتبهين لمقاطع الفيديو أم لا، وقد يتم تشتيت انتباههم بسهولة عن الأجزاء المهمة من تلك المقاطع.

ولمعالجة نواحي القصور في الفيديو الرقمي ظهر ما يعرف بالفيديو الرقمي التفاعلي والذي هو عبارة عن مقاطع فيديو قصيرة، غير خطية، تجمع بين خصائص الفيديو الرقمي والحاسوب

التعليمي التفاعلي، حيث تقوم على الجمع بين المشاهدة وممارسة الأنشطة التعليمية المصاحبة؛ مما يعزز فهم المتعلم لمحتوى الفيديو، وتتم فيه تجزئة محتوى الفيديو إلى أجزاء صغيرة، ووضع علامات تفاعلية ترتبط بأنشطة محددة تتطلب استجابة نشطة من المتعلم كالإجابة عن سؤال، أو تدوين مذكرة، أو قراءة ملاحظة، أو فتح رابط تشعبي مرتبط بالمحتوى.

كما تضم مقاطع الفيديو التفاعلي روابط فائقة على مسار التتابع، أو نقاط ساخنة على المحتوى ذاته توجه المتعلم إلى أنواع التدريبات أو امتدادات معرفية لإثراء موضوع التعلم الذي تتم مشاهدته، وإمكانية تدوين المذكرات عن الفيديو، وتحميل تعليقات صوتية على المقطع، وإضافة عناوين وتلميحات توجه انتباه المتعلم إلى معلومات مهمة مرتبطة بمحتوى العرض. (Orus et al.,2016)

هذا ويُعرَّف Zalipour (2018) Gedera & الفيديو التفاعلي بأنه محتوى فيديو يتم تعزيزه بمميزات تفاعلية إضافية تضمن نقل المعلومات بطريقة غير خطية، على عكس الفيديوهات التقليدية التي يتم فيها سرد المعلومات بطريقة خطية، كما يتم فيه تضمين لحظات تعلم تفاعلية تشجع على التعلم العميق.

ويشير Albers (٢٠٠٧) إلى أن فاعلية الفيديو التفاعلي تكمن في كونه يجمع بين سعة المشاهدة، والتفاعل، والتغذية الراجعة، وتنوع أساليب التعزيز مما يوفر مشاركة نشطة مقترنة بممارسة فعلية.

إن الفيديو التفاعلي يتميَّز بعديدٍ بالعديد من الخصائص التي تجعله أداةً فاعلة في العملية التعليمية، ومنها: التفاعلية، حيث يمكن المتعلم من التفاعل مع المحتوى المعروض في الفيديو بعدة طرق مثل: النقر على الأزرار، أو الإجابة عن الأسئلة، مع إمكانية التعلم الذاتي في الوقت والمكان المناسبين له، كما يعزز التعلم التعاوني حيث يمكن المتعلمين من مشاهدة الفيديو معاً والتفاعل معه بشكل جماعي مما يسهم في تبادل المعرفة والأفكار، بالإضافة إلى أن المتعلم يمكنه الوصول إلى محتوى الفيديو بسهولة؛ مما يساعد في تحسين جودة التعلم وزيادة فاعليته.(Gedera & Zalipour, 2018).

في السياق نفسه، يرى كل من Brame (٢٠١٧) وخميس (٢٠٢٠) أن استخدام الفيديو التفاعلي في التعليم والتدريب، ودعم الأداء، والتعلم المصغر، وتوظيفه بفعالية؛ يسهم في تقليل

الحمل المعرفي للخبرات الدخيلة، ويزيد من المعلومات وثيقة الصلة بالموضوع حيث يعمل على تكنيز المعلومات وتقسيم الموضوع إلى أجزاء صغيرة تسهل معالجتها، كما يسهم في زيادة الدافعية للتعلم والانخراط فيه، وتحسين التعلم النشط الذي يؤكد على إيجابية المتعلم عند مشاهدة الفيديو.

ويلقى الفيديو التفاعلي دعماً نظرياً واسعاً من عديدٍ من النظريات التربوية، كنظرية التعلم البنائية التي يؤدي فيها المتعلمون أدواراً إيجابية لتحفيز عملية التعلم بطريقة أكثر فاعلية، فالأفراد يتعلمون بشكل أفضل عندما يتحكمون في عملية تعلمهم ويكتشفون الأشياء بأنفسهم؛ كذلك تبرهن نظرية معالجة وتجهيز المعلومات على تأثير الفيديو التفاعلي، حيث تبين مدى الارتباط بين العمليات العقلية التي تحدث في عقل المتعلم وتؤثر في ذاكرته، وبين طبيعة الفيديو وخصائصه كعنصر ومثير تعليمي يخاطب حواس المتعلم، ويعزز عمليات التعلم ويستثير الطاقات والقدرات الكامنة لديهم؛ كذلك تُعدُّ نظرية الحمل المعرفي إحدى أهم النظريات التي يقوم عليها الفيديو التفاعلي، فالحمل المعرفي يعبر عن مقدار الجهد العقلي أثناء معالجة الفرد للمدخلات في الذاكرة العاملة، وذلك خلال مدة زمنية محددة، والعامل الأساسي الذي يشكل هذا العبء هو كمية المدخلات التي ينبغي معالجتها وتجهيزها، حيث يقوم الفيديو التفاعلي بتخفيف الحمل المعرفي في الذاكرة العاملة ذات السعة المحدودة في استقبال المعلومات ومعالجتها، وذلك بتجزئة المحتوى إلى أجزاء صغيرة يسهل استقبالها في الذاكرة العاملة.

بشكل عام، قد أشارت عديد من الدراسات إلى فاعلية الفيديو التفاعلي في تنمية مجموعة من نواتج التعلم، حيث أشارت دراسة حسن والزعلان (٢٠٢١) إلى فاعليته في تنمية مهارات برمجة تطبيقات الهواتف الذكية وتصميمها لدى معلمي التكنولوجيا بغزة، كما توصلت دراسة الجهمي (٢٠٢١) إلى فاعلية الفيديو التفاعلي عبر صفوف جوجل الافتراضية في تنمية تحصيل الجوانب المعرفية والجانب الأدائي لجدارات طباعة المنسوجات، في حين أشارت دراسة العشماوي (٢٠٢١) إلى فاعلية الفيديو التفاعلي القائم على استراتيجية التعلم بالاكتشاف الحر في تنمية التحصيل والمفاهيم العلمية في مقرر العلوم لدى طالبات الصف الخامس الابتدائي، وكشفت دراسة دقماق وعمار (٢٠٢١) عن أثر استخدام أساليب وأدوات التفاعل في الفيديو التفاعلي في تسهيل عملية التعلم وحفز الاندماج وعكس منفعة جيدة من حيث فهم المحتوى وتعلمه؛ إضافة إلى ذلك تبيَّن أن لدرجة التفاعل في الفيديو أثرًا في التقييم الإجمالي للمستخدم فيما يخص سهولة

الاستخدام والاندماج مع الفيديو. كذلك توصلت دراسة البقمي والعماري (٢٠٢٢) إلى فاعلية الفيديو التفاعلي في تنمية تحصيل الجانب المعرفي وكذلك تنمية الجانب الأدائي لمهارات البرمجة بلغة Python.

وفي سياق متصل يُعدُّ تدوين المذكرات أحد العناصر التفاعلية التي يمكن دمجها في الفيديو التفاعلي، حيث يقوم المتعلم بتسجيل العناصر أو النقاط الرئيسية والحقائق والمفاهيم أثناء مشاهدته للفيديو، وكتابة ملخص شامل له، فهو استراتيجية للتعليم تقوم بوظائف متعددة منها: توليد المعلومات بواسطة المتعلم نفسه مما يؤدي إلى التعلم العميق، وتسجيل المعلومات الواردة في مقاطع الفيديو خارجياً، وليس في ذاكرة المتعلم مما يؤدي إلى تقليل الحمل المعرفي على الذاكرة العاملة، وترميز المعلومات وتحويلها إلى أشكال مختصرة للمعلومات يسهل تدوينها واسترجاعها، مع تقديم ملخص شامل عن محتوى الفيديو، بالإضافة إلى إمكانية قيام المتعلم بمراجعة العناصر الرئيسة الواردة في الفيديو والرجوع إليها في أي وقت بعد مشاهدة الفيديو، وهذا يشجع على تنظيم المعرفة، وفهمها، وبنائها، واستدعائها، (خميس، ٢٠٢٠)

وتؤيد كل من Barkley & Major (٢٠٢٢) ذلك حيث أشارتا إلى أن تدوين المذكرات يحافظ على مشاركة المتعلمين وتركيزهم، مما يساعدهم على ترجمة المعلومات الجديدة وتكييفها بمفرداتهم الخاصة، وتخزينها بسهولة في الذاكرة طويلة المدى؛ لذا يجب على المعلمين الاهتمام بتنمية مهارة كتابة التدوينات بشكل جيد والعمل على تطويرها ورعايتها لدى المتعلمين.

وفي هذا الصدد يشير Fang et al. (٢٠٢٢) إلى أن أهمية تدوين الملاحظات تكمن في تحسين اكتساب المعلومات ومساعدة المتعلمين على التحديد والتنظيم الذاتي للمعلومات المهمة، بالإضافة إلى مساعدة المتعلمين على سرعة تذكر المعلومات واستدعائها لاحقاً، كما يسمح بالمشاركة النشطة أثناء التعلم.

وترى Barkley & Major (٢٠٢٢) أن الطلاب الذين يقومون بتدون مذكرات يتعلمون أكثر من الطلاب الذين لا يفعلون ذلك، حيث يقومون بتشفير المعلومات إلى مصطلحات أو صور تنشئ مسارات جديدة لتخزين المعلومات في ذاكرة الدماغ طويلة المدى، كما أن وجود

نسخة مادية أو رقمية من المعلومات يوفر للطلاب فرصة لإعادة النظر في المحتوى ومراجعته لاحقاً.

وفي السياق ذاته يشير Schmidt (٢٠١٩) إلى أن تدوين المذكرات أثناء مشاهدة الدروس يساعد على تحسين الاحتفاظ بالمعلومات، وتعزيز تذكرها، والتركيز فيها، كما يمكن استخدامها لإعادة النظر في الموضوعات التي تمت تغطيتها والتأكد من فهمها بشكل صحيح، بالإضافة إلى أنه يمكن استخدامها كأداة للمراجعة والاستعداد للاختبارات.

من جهة أخرى، إن تدوين المذكرات في الفيديو التفاعلي يقوم على مبادئ وأسس عديد من النظريات التربوية؛ كالنظرية البنائية، ونظرية التعلم النشط والتعلم المتمركز حول المتعلم، والتي تنظر إلى المتعلم على أنه مشارك نشط في عملية التعليم والتعلم وبناء المعرفة، وذلك من خلال تضمين عناصر التفاعلية في مقاطع الفيديو، وإضافة أنشطة تعليمية مثل القراءة والتدوين والإجابة عن الأسئلة، والتمارين القصيرة بالإضافة إلى المشاهدة والاستماع، مما جعل التفاعل التعليمي ثنائي الاتجاه. (Kim, et al.,2014)

كما تؤكد نظرية انتقاء المعلومات على أن المتعلم لا يستطيع أن يقوم بتجهيز ومعالجة المعلومات التي يستقبلها عبر حواسه أو قنواته الحسية مرة واحدة في الوقت نفسه، ومن ثم يقوم بانتقاء بعض المدخلات الحسية أو ترشيحها، حتى يمكن معالجة بقية هذه المدخلات على نحو مناسب. (Lachter, Forster, & Ruthruff, 2004)

وقد أثبتت كثير من الدراسات أهمية تدوين المذكرات في اكتساب المفاهيم العلمية ورفع مستوى التحصيل الدراسي لدى المتعلمين، كما في دراسة Gurley (٢٠١٨)، ودراسة Narjaikaew et al. (٢٠٠٩)؛ وفي انخراط المتعلمين وزيادة تركيزهم وتفاعلهم النشط كما في دراسة Flietstra (٢٠٢٣).

ويمكن تصنيف أنماط تدوين المذكرات إلى عدة تصنيفات، كما يأتي:

- تبعاً لطريقة التدوين: وتقسم تبعاً لهذه الطريقة إلى ثلاثة أقسام، هي: التدوين اليدوي (باستخدام الورقة والقلم)، والتدوين الرقمي (باستخدام الحاسوب والأجهزة اللوحية والذكية). وقد أشار كل من Barkley & Major (٢٠٢٢) و Schmidt (٢٠١٩) إلى أن بعض الدراسات

أثبتت أن المذكرات المكتوبة يدوياً تخدم الطلاب بشكل أفضل من المذكرات الرقمية، حيث تساعد على تحسين الفهم والاستذكار، مثل: دراسة (Mueller & Oppenheimer, 2014; Carter, et al., 2017)؛ بينما أشارت دراسات أخرى إلى أن الكتابة الرقمية ساعدت على تحسين دقة المذكرات وسهولة تنظيمها؛ وهناك دراسات أشارت إلى عدم وجود فرق جوهري بين الطلاب الذين يدونون مذكراتهم على الورق أو رقمياً على أجهزة الحاسوب الخاصة بهم مثل دراسة كل من: (Artz et al.,2017 & Gurley,2018)، ويضيف Schmidt (٢٠١٩) نمطاً ثالثاً للنمطين السابقين وهو التدوين الهجين أو المختلط والذي يجمع بين تدوين النصوص يدوياً، وتدوين الرسوم والمخططات رقمياً باستخدام الحاسوب.

– تبعاً لعدد المدونين: ويمكن تقسيمه على قسمين: التدوين الفردي، ويقوم به المتعلم بمفرده؛ والتدوين التشاركي، وتقوم به مجموعة من المتعلمين، وقد أثبتت دراسة Fang et al. (٢٠٢٢) –التي قام بها للتعرف على الفرق بين تأثير كلا النمطين– أن الطلاب الذين استخدموا طريقة التدوين التشاركي حققوا نتائج تعلم أفضل من الطلاب الذين قاموا بالتدوين بشكل فردي. كما أشارت دراسة Yang & Lin (٢٠١٥) التي تناولت تأثير استراتيجيات التدوين التشاركي عبر الإنترنت على تطوير معرفة القراءة والكتابة للمبتدئين في اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية؛ إلى أن الطلاب الذين استخدموا التدوين التشاركي في المجموعة التجريبية حققوا تقدماً أكبر على أقرانهم في المجموعة الضابطة.

– تبعاً لنوع التدوين: قد يكون التدوين كتابياً على هيئة نصوص أو رسومياً باستخدام المخططات والخرائط الذهنية وخرائط المفاهيم، وفي دراسة أجراها (Wammes et al.(2016 للمقارنة بين تدوين المذكرات بالرسم أو الكتابة؛ توصل فيها إلى أن طريقة التدوين بالرسوم أكثر فاعلية في تعزيز التعلم والاحتفاظ بالمعلومات وأداء الذاكرة لاحقاً، مقارنةً بالتدوين بالكتابة فقط، وتؤيد تلك النتيجة ما توصلت إليه دراسة Bui & McDaniel (2015) التي تناولت تعزيز التعلم أثناء تدوين المذكرات في محاضرة صوتية حيث تم استخدام التدوين الكتابي وفق نماذج معدة مسبقاً، والتدوين الرسومي باستخدام الرسوم التوضيحية؛ وأشارت النتائج إلى تحسن القدرة على التذكر في الاختبار المقالي والموضوعي لدى طلاب المجموعة التي استخدمت التدوين بالرسوم التوضيحية.

– تبعاً للتحكم بعملية التدوين: وينقسم على نمط التدوين الموجه ونمط التدوين الحر؛ فالنمط الموجه يستخدم لمساعدة المتعلمين على التركيز في المحتوى حيث يُعدُّ المعلم المذكرات لتوجيه المتعلمين أثناء مشاهدة الفيديو باستخدام التلميحات والفراغات لكتابة المعلومات، أما التدوين الحر، فيقوم فيه المتعلمون بتدوين مذكراتهم بطريقة حرة من دون توجيه من المعلم.

إن الفرق بين تدوين المذكرات بشكل موجه أو حر يكمن في أن التدوين الموجه يوفر هيكلاً وتوجيهاً لعملية الكتابة ويشجع على التركيز على النقاط الرئيسة وتفسيرها بشكل أكبر؛ أما التدوين الحر، فيسمح للمتعلمين بتدوين أي معلومات يرونها مهمة من وجهة نظرهم دون قيود. (Liu et al., 2019)، وقد أشارت نتائج الدراسة التي قام بها Liu,et al. (٢٠١٩) والتي تمت فيها المقارنة بين نمطي التدوين الموجه والحر في الفيديو التفاعلي باستخدام أداة NoteStruct للكتابة الموجهة؛ إلى أن المتعلمين الذين استخدموا الأداة قاموا بكتابة تدوينات أطول وأكثر تفصيلاً وتفسيراً، وحققوا تعلماً أفضل من المتعلمين الذين استخدموا التدوين الحر في كتابة المذكرات؛ وتؤيد تلك النتائج ما توصلت إليه دراسة Narjaikaew et al.(٢٠٠٩) عند المقارنة بين مجموعتين من الطلاب: إحداهما استخدمت التدوين الموجه والأخرى ضابطة درست بالطريقة التقليدية دون استخدام أي طريقة للتدوين؛ حيث أشارت النتائج إلى أن الطلاب حققوا أداءً أفضل في اكتسابهم للمفاهيم العلمية، كما أفاد الطلاب بأن استخدام التدوين الموجه يعد أداة مفيدة لتنظيم المعلومات وتحديد المفاهيم العامة.

هذا وإنه يتم تصميم التدوينات في الفيديو التفاعلي من خلال حيز محدد على منصة العرض، حيث يعرض للمتعلم الفيديو على الشاشة، ويتم إيقافه بعد كل جزئية لتدوين المذكرات المناسبة، مع توفير أدوات للتحكم مثل: إعادة المشاهدة، وعناصر التفاعل المرتبطة بالتحكم في مسار التتابع بصورة خطية، ويمكن للمعلم منع تخطي أي جزئية إلا بعد تدوين المذكرة للتأكد من أن المتعلم قد أطلع على كل جزء من أجزاء الفيديو.

وهذا بدوره يشجع المتعلم على الانخراط في عملية التعلم، وجعله أكثر تركيزاً عند مشاهدة مقاطع الفيديو، حيث لا يقوم بدور المشاهد السلبي، وإنما يقوم بتدوين المذكرات التي تزيد من إيجابيته وتفاعله؛ مما يؤدي إلى زيادة دافعيته للتعلم (Bakla,2017,Giannakos et al., 2016).

إن الانخراط في عملية التعلم يعبِّر عن مدى انهماك المتعلم في التفاعل مع المصادر المختلفة لعملية التعلم، والذي يمكن قياسه من خلال التعرف على مدى كثافة مشاركة الطلاب واندماجهم في بيئة التعلم، مما يسهم في زيادة خبراتهم وتطوير أدائهم وهذا بدوره يؤدي إلى تعزيز مخرجات العملية التعليمية بصورة عامة ويضمن استمرارية التعلم، ويأخذ الانخراط في عملية التعلم أهميته كونه واحدًا من المعايير الخاصة بجودة العملية التعليمية (Luo et al., 2017).

ويُعرَّف الانخراط بأنه:" المشاركة النشطة والحيوية الموجهة نحو تنفيذ المهمات التعليمية، بالإضافة إلى ارتباط مضمونه بعمليات الانتباه والاهتمام والاستمتاع" (Manwaring et al,.2017).

ويرى Fang et al. (٢٠٢٢) أن استخدام أنظمة تدوين الملاحظات لدعم الفيديو يعمل على زيادة تركيز المتعلمين وبُعدهم عن التشتت، مما يجعلهم ينخرطون معرفيًا في التعلم بشكل أفضل دون زيادة العبء على المعلمين ومصممي المقررات الدراسية.

كما يُعدُّ انخراط المتعلم في تجربة التعلم من العناصر الجوهرية للعملية التعليمية، فهو عنصر أساسي في أي نشاط من أنشطة التعلم، وبغيابه لا يمكن الوصول بسهولة إلى بناء معرفة جديدة لدى المتعلمين، وكلما كان الدافع الذي يمتلكه المتعلمون للتعلم أكبر، زاد مقدار ما يستثمرونه من وقت وجهد، الأمر الذي يسهم في توسيع تعلمهم، ولكي يتحقق انخراط المتعلمين في عملية التعلم، فإنه يتوجب أن تتوفر في بيئة التعلم عديد من الخصائص، أهمها: التفاعل، والاستكشاف، والارتباط بالحياة الواقعية، والتكنولوجيا والوسائط المتعددة.(حجازي وآخرون، ٢٠١١)

كذلك يشير Bindl & Parker (٢٠١٠) إلى أن الشعور بالانخراط يزيد من جودة العملية التعليمية، حيث وجد أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين انخراط الطلاب في مهام التعلم والكفاءة الذاتية الأكاديمية لهم، وأدائهم للأنشطة التعليمية، وذلك يرجع إلى أن انخراطهم في التعلم يسهم في قضائهم لوقت أطول في عملية التعلم مما يؤدي إلى شعورهم الإيجابي أثناء التعلم.

ويعبر عن الانخراط في التعلم من عدة جوانب وهي: الانخراط المعرفي والذي يرتبط بانتباه المتعلم وقدرته على استخدام مهارات التفكير العليا، مثل: التفكير الناقد، والانخراط السلوكي، والذي يتضمن مشاركة المتعلم في المهام وتنفيذ المهارات المطلوبة منه أثناء عملية التعلم؛ في حين

يشير الانخراط الوجداني إلى شعور المتعلم بالمتعة أثناء التعلم، والكفاءة الذاتية والرغبة في بذل الجهد والمثابرة في عملية التعلم. (عمر، ٢٠١٤)

وتُعدُّ نظرية التعلم الحقيقي من الأسس النظرية التي تدعم عملية الانخراط في التعلم حيث يركز التعلم الحقيقي على سياقات التعلم والمهام والأنشطة التي تعمل على دعم المعرفة ونقلها من التعليم الرسمي إلى الممارسة، والتي يجب أن تكون حقيقية بقدر الإمكان، ورغم أن البحوث لم تتناول التعلم الحقيقي كنظرية إلا أنه يمثّل مبدأ عامًا يطبق في كثير من النظريات. (خميس، ٢٠١٥)؛ ومن المبادئ التي تؤثر في زيادة الانخراط في التعلم، ضرورة أن تكون الأنشطة ذات أهمية حقيقية، أو تكون غير محددة بدقة بالغة، مما يستدعي قيام المتعلم بتحديد المهام الأساسية والفرعية اللازمة لإكمال النشاط، وتتيح له الفرصة لفحص المهمة من وجهة نظر مختلفة (Reeves,2012)؛ كما تؤكد نظرية التعلم النشط والتعلم الخبراتي على أهمية الخبرة في بناء المعرفة، فهي أساس التجارب الواقعية في عملية التعلم القائمة على الممارسة، وتعمل على تحقيق التوازن بين الواقعية والمعرفة العملية، حيث ينخرط المتعلمون في خبرات مباشرة بهدف زيادة معارفهم وتنمية مهاراتهم (Beard & Wilson, 2002)، وهذا ما يحدث عند قيام المتعلم بتدوين المذكرات في الفيديو التفاعلي.

أيضاً تناولت مجموعة من الدراسات الانخراط في التعلم وأهمية استخدام أساليب التعليم الحديثة وخاصةً تلك القائمة على التقنيات الحديثة ومنها الفيديو التفاعلي، ومن تلك الدراسات: دراسة عبد البديع ونوفل (٢٠٢١) التي أشارت إلى فاعلية الفيديو التفاعلي في تنمية الانخراط في عملية التعلم لدى المتعلمين؛ وكذلك دراسة زيدان (٢٠١٨) التي أشارت إلى أن استخدام مدخل لتصميم الأسئلة الضمنية في الفيديو التفاعلي (داخل المنصة/ خارج المنصة) أسهم في تنمية انخراط الطلاب في التعلم.

كما أشار Dixson (٢٠١٥) إلى أن عديدًا من الدراسات أثبتت أن انخراط المتعلم في عملية التعلم مرتبط بشكل إيجابي بالنجاح الأكاديمي والتحصيل الدراسي الجيد، كما أنه يؤدي إلى تحسين الفهم، والتذكر، والتطبيق العملي للمفاهيم العلمية، بالإضافة إلى تحسين الرضا عن التعلم، والتحفيز، والثقة بالنفس، والتفاعل الاجتماعي والتعلم المستمر.

وعلى صعيد آخر، تواجه العملية التعليمية عددًا من التحديات والمشكلات، منها: عدم قدرة المتعلمين على الاحتفاظ بالمعلومات التي درسوها سابقاً أو ما يعرف ببقاء أثر التعلم، حيث يشير مفهوم بقاء أثر التعلم إلى مقدار احتفاظ المتعلم بالمعلومات والمفاهيم والمعارف المتضمنة في المقررات التي درسها؛ ويعرفه عسيري (٢٠١٠) بأنه" مقدار ما يحتفظ به المتعلم من معلومات ومهارات بعد تعرضه لمثيرات تعليمية، مما يمكنه من تسهيل مهمة التعلم لديه في مواقف جديدة". (ص١٥٩)

إن بقاء أثر التعلم يستند إلى عدد من الأسس النظرية التي من أهمها: نظرية التعلم ذي المعنى لأوزوبل، والتي ترى أن لكل مادة تعليمية بنية تنظيمية تتميز بها عن بقية المواد الأخرى، وأن بنية المتعلم المعرفية منظمة هرمياً، حيث تنظم المفاهيم والأفكار من الأكثر شمولاً وعمومية إلى الأقل، وهذا يدل على أن احتفاظ المتعلم بالمعرفة وتحويلها إلى خبرة هو الهدف المنشود من العملية التعليمية. (الباسل،٢٠٢٢)

ويمكن قياس بقاء أثر التعلم بأسلوبين، هما: أسلوب التعرف الذي يقوم على أساس تقديم بدائل متعددة للمتعلم يختار منها ما يراه صحيحاً، ويستخدم عند قياس قدرة المتعلم على التمييز؛ والأسلوب الآخر هو أسلوب الإعادة، والذي تتم فيه إعادة تطبيق الاختبار بعد فترة زمنية تتراوح من ثلاثة إلى أربعة أسابيع، وترتكز على تذكر الترتيب الصحيح وخطوات القيام بمهارة ما أو القيام بها على الوجه الصحيح الذي سبق القيام به في التعلم الأصلي. (خميس، ٢٠١٩)

وقد لخَّص كلٌّ من إبراهيم وحامد (٢٠١٩) العوامل التي تؤثر على بقاء أثر التعلم لدى المتعلم ومدى احتفاظه بالمعلومات لفترة أطول؛ في العوامل الآتية ومنها: طبيعة المتعلمين من حيث أساليب وسرعة تعلمهم، ودافعيتهم للتعلم، وطبيعة المادة المتعلمة فكلما كان المحتوى واضحاً ومنظماً وبسيطاً وخالياً من التعقيد زادت قدرة المتعلم على تذكره، كما تؤثر طريقة التعلم بشكل كبير في بقاء أثر التعلم، في حين أن طول الفترة الزمنية يؤدي إلى فقدان المعلومات، كذلك الخلط والتعارض بين الأفكار وعدم الوضوح يؤدي إلى صعوبة تذكر المعلومات مستقبلاً، بالإضافة إلى ممارسة الأداء والاستمرارية فيه يسهم في بقاء أثر التعلم لفترة أطول.

وفي هذا الصدد، قامت عديد من الدراسات بالبحث عن الاستراتيجيات ومصادر التعلم التي من شأنها مساعدة المتعلمين على بقاء أثر التعلم، فقد توصلت دراسة الباسل (٢٠٢٢) إلى فاعلية استخدام نمط الفيديو التفاعلي القائم على تسجيل الشاشة في بقاء أثر التعلم.

ومن خلال العرض السابق حول أنماط تدوين المذكرات في الفيديو التفاعلي، وأهمية الانخراط في التعلم عند مشاهدته، وأثر ذلك على احتفاظ المتعلم بالمعلومات في ذهنه لفترة أطول، كان لابد من التعرف على أنسب أنماط تدوين المذكرات (الموجه/ الحر) في الفيديو التفاعلي والتي يمكن استخدامها في بيئة التعلم الإلكترونية وأثر ذلك على انخراط المتعلم في التعلم وبقاء أثره.

مشكلة الدراسة:

لكي يحقق التعليم عن بُعْد الثمار المرجوة منه كان لابد من استخدام كل ما من شأنه إثارة دافعية المتعلمين، وزيادة التركيز والانتباه لديهم لتحقيق فاعلية التعلم، حيث يعدُّ انخراط المتعلمين في عملية التعلم مطلبًا ضروريًّا، فهو من أهم الجوانب التي تؤثر في تشكيل سلوك المتعلم ووجدانه، مما يتطلب البحث عن طرق تسهم في زيادة انخراط المتعلم، الأمر الذي يترتب عليه بقاء أثر التعلم واحتفاظ المتعلمين بالمعلومات والمعارف التي درسوها لفترة أطول، وقد أكدت عديدٌ من الدراسات على أهمية الانخراط في التعلم وتأثيره الكبير على نواتج التعلم؛ لذا كان من الضروري البحث عن تقنيات حديثة تسهم في زيادة الانخراط في التعلم، والتحصيل الدراسي وبقاء أثر التعلم لفترة طويلة.

ويعدُّ الفيديو التفاعلي أحد هذه المستحدثات التي أثبتت فعاليتها في زيادة الانخراط في التعلم وتنمية التحصيل الدراسي وبقاء أثر التعلم؛ حيث يستخدم كلا من القنوات اللفظية والبصرية أثناء عمليات التعلم، كما أن الوقفات التي يقفها المتعلم –عند مشاهدته للفيديو– للإجابة عن سؤال، أو تدوين مذكرة، أو فتح رابط تشعبي، أو غيرها؛ تزيد من انتباه المتعلم وتركيزه في عملية التعلم واكتساب المعارف، وهذا ما أثبتته مجموعة من الدراسات؛ كدراسة زيدان (٢٠١٨)، ودراسة بيومي (٢٠١٩)، ودراسة والي (٢٠٢٠)، ودراسة البديع ونوفل (٢٠٢١).

وقد أوصى المؤتمر الدولي الثاني لمستقبل التعليم الرقمي في الوطن العربي (٢٠٢١) بإعادة النظر في المناهج الدراسية بحيث تواكب التعلم الرقمي، مع تصميم مناهج تعتمد على التقنيات

والوسائط المتعددة في مختلف التخصصات في كافة المراحل الدراسية أيضاً، كما أوصى المؤتمر الدولي الخامس للمؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب والمنعقد في (٢٠٢٢) بضرورة استخدام التكنولوجيا في العملية التعليمية وذلك من خلال تصميم المنهج الدراسي إلكترونيًا، وإضافة مقاطع الفيديو التعليمي لمواجهة التحديات التي تواجه العملية التعليمية، بالإضافة إلى ما أوصى به مؤتمر تكنولوجيا التعليم الثالث والذي انعقد في (٢٠٢٣) بضرورة توفير تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الحديثة واستخدامها في المدارس بما يوسع خيارات المتعلمين في التعلم، بما في ذلك التقنيات المعتمدة على الوسائط المتعددة ومنها الفيديو التفاعلي.

إن عملية تصميم الفيديو التفاعلي وتحديد طرق التفاعل التي يتفاعل فيها المتعلم أمر في غاية الأهمية؛ لأنها تحدد مدى انخراط المتعلم في عملية التعلم أثناء مشاهدة الفيديو، وبالتالي مدى احتفاظه بالمعلومات في ذاكرته لفترة طويلة، ويعد تدوين المذكرات إحدى طرق التفاعل التي يتفاعل فيها المتعلم مع الفيديو، حيث يقوم بتدوين مذكرة مختصرة لما شاهده في كل جزئية من أجزاء الفيديو، وتختلف طرق تدوين المذكرات، فمنها الموجهة التي تكون بتوجيه من المعلم، وهناك الحرة التي تُترك فيها للطالب حرية الكتابة، ولكل نوع من هذه الأنواع خصائصه ومميزاته.

كما أكدت دراسات كلٍ من: (Rice,2019، شحاتة،٢٠٢٠، عبد البديع ٢٠٢١) على أن استخدام الفيديو التفاعلي في التعليم؛ أصبح ضرورة ملحة رغم الافتقار النسبي للدليل المرتبط بفعاليته بالنسبة للتعلم، وهذا يؤكد على أنه –بالرغم من اتفاق الكثير من الدراسات على فعاليته– إلا أنه مازال يحتاج إلى مزيد من البحث والدراسة خاصة في متغيراته التصميمية.

كذلك أوصت دراسة Fang et al. (٢٠٢٢) بضرورة إجراء دراسات أخرى للكشف عن أثر تدوين المذكرات على الاحتفاظ بالمعلومات على المدى البعيد.

هذا، وقد لاحظت الباحثة قلة الدراسات التي تناولت أنماط تدوين المذكرات في الفيديو التفاعلي –بالرغم من أهميتها– وأثرها في الانخراط في التعلم وبقاء أثره؛ لذا جاءت هذه الدراسة للكشف عن أثر اختلاف نمطي تدوين المذكرات (الموجه/ الحر) في الفيديو التفاعلي على الانخراط في التعلم وبقاء أثره لدى طالبات ماجستير تقنيات التعليم.

أسئلة الدراسة:

١) ما أثر اختلاف نمطي تدوين المذكرات (الموجه/ الحر) في الفيديو التفاعلي ببيئة تعلم إلكترونية على الانخراط في التعلم لدى طالبات ماجستير تقنيات التعليم؟

٢) ما أثر نمط التدوين الموجه للمذكرات في الفيديو التفاعلي ببيئة تعلم إلكترونية على بقاء أثر التعلم لدى طالبات ماجستير تقنيات التعليم؟

٣) ما أثر نمط التدوين الحر للمذكرات في الفيديو التفاعلي ببيئة تعلم إلكترونية على بقاء أثر التعلم لدى طالبات ماجستير تقنيات التعليم؟

٤) ما أثر اختلاف نمطي تدوين المذكرات (الموجه/ الحر) في الفيديو التفاعلي ببيئة تعلم إلكترونية على بقاء أثر التعلم لدى طالبات ماجستير تقنيات التعليم؟

أهداف الدراسة:

١) الكشف عن أثر اختلاف نمطي تدوين المذكرات (الموجه/الحر) في الفيديو التفاعلي ببيئة تعلم إلكترونية على الانخراط في التعلم لدى طالبات ماجستير تقنيات التعليم.

٢) الكشف عن أثر نمط التدوين الموجه للمذكرات في الفيديو التفاعلي ببيئة تعلم إلكترونية على بقاء أثر التعلم لدى طالبات ماجستير تقنيات التعليم.

٣) الكشف عن أثر نمط التدوين الحر للمذكرات في الفيديو التفاعلي ببيئة تعلم إلكترونية على بقاء أثر التعلم لدى طالبات ماجستير تقنيات التعليم.

٤) الكشف عن أثر اختلاف نمطي تدوين المذكرات (الموجه/الحر) في الفيديو التفاعلي ببيئة تعلم إلكترونية على بقاء أثر التعلم لدى طالبات ماجستير تقنيات التعليم.

أهمية الدراسة:

تكتسب الدراسة الحالية أهميتها مما يلي:

أولاً: الأهمية النظرية:

١) تتوافق الدراسة مع الاتجاهات الحديثة التي تنادي بضرورة الاستفادة من الفيديو التفاعلي من خلال توظيفه في العملية التعليمية بشكل سليم.

٢) ندرة الدراسات السابقة –على حد علم الباحثة– التي رصدت العلاقة بين متغيرات الدراسة (نمطي تدوين المذكرات، والانخراط في التعلم، وبقاء أثر التعلم)، بصورة تبين الأثر المباشر أو غير المباشر بينها، مما ستكون له نتائج تؤخذ بعين الاعتبار عند التخطيط للعملية التعليمية، وتشجع أعضاء هيئة التدريس والمعلمين على تبني استراتيجيات تعليمية حديثة.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

١) تشجيع أعضاء هيئة التدريس على الاستفادة من إمكانات الفيديو التفاعلي في تذليل الصعوبات التي تواجه المتعلمين في دراسة المقررات مثل: قلة التركيز، وانخفاض الدافعية، وعدم الانخراط في التعلم.

٢) تقديم مجموعة من معايير تصميم بيئة التعلم الإلكترونية القائمة على الفيديو التفاعلي، والتي يمكن أن يستفيد منها المصمِّمين التعليميين.

٣) توجيه نظر أعضاء هيئة التدريس إلى نمط تدوين المذكرات الأنسب في ضوء ما يتم التوصل إليه من نتائج الدراسة الحالية.

٤) قد تفتح هذه الدراسة المجال أمام الباحثين لإجراء المزيد من البحوث والدراسات في مجال الفيديو التفاعلي، بما يسهم في تطوير العملية التعليمية.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على الحدود الآتية:

حدود بشرية: طالبات المستوى الأول في برنامج ماجستير تقنيات التعليم بكلية التربية في جامعة القصيم.

حدود مكانية: كلية التربية بجامعة القصيم

حدود زمانية: الفصل الدراسي الأول من عام ١٤٤٥هـ.

حدود موضوعية:

- موضوع إنترنت الأشياء في مقرر استخدام الإنترنت في التعليم.
- نمطا تدوين المذكرات (الموجه/ الحر)

- موقع Edpuzzle لتصميم الفيديو التفاعلي.

مصطلحات الدراسة:

تدوين المذكرات (Note-taking):

يعرفها (خميس، ٢٠٢٠) بأنها:" قيام المتعلمين بتسجيل العناصر، أو النقاط الرئيسية، أو الحقائق، أو تعريفات المفاهيم الرئيسية الواردة في الفيديو أثناء مشاهدته، وصياغة ملخص شامل له". (ص٢٧٢)

وتعرف إجرائياً في هذه الدراسة بأنها: قيام طالبات المستوى الأول بماجستير تقنيات التعليم بتسجيل العناصر الأساسية والمفاهيم والحقائق المرتبطة بموضوع إنترنت الأشياء أثناء مشاهدتهن للفيديو التفاعلي الخاص به، ثم صياغة ملخص شامل لذلك.

التدوين الموجه (Guided note-taking):

هو: "كتابة المتعلم للمذكرات أثناء مشاهدة الفيديو في نماذج معدة مسبقاً من قبل المعلم، تحوي على فراغات لكتابة العناصر والأفكار الرئيسية في الموضوع حيث يوجه المتعلم نحو كتابة ما هو مطلوب فقط دون إسهاب" (خميس،٢٠٢٠: ٢٧٤).

ويُعرَّف إجرائياً بأنه: تلخيص طالبات المستوى الأول ببرنامج ماجستير تقنيات التعليم للأفكار الرئيسة التي تحتويها مقاطع الفيديو المرتبطة بموضوع إنترنت الأشياء وذلك بملء الفراغات التي وضعتها أستاذة المقرر، في المكان المخصص في موقع (Edpuzzle).

التدوين الحر (Free note-taking):

هو: "كتابة المتعلم للمذكرات أثناء مشاهدة الفيديو بطريقة حرة بدون توجيه أو تدخل من المعلم" (خميس،٢٠٢٠: ٢٧٥).

ويُعرَّف إجرائياً بأنه: تلخيص طالبات المستوى الأول ببرنامج ماجستير تقنيات التعليم للأفكار الرئيسة التي تحتويها مقاطع الفيديو المرتبطة بموضوع إنترنت الأشياء بطريقة حرة من دون تدخل من أستاذة المقرر، في المكان المخصص في موقع (Edpuzzle).

الفيديو التفاعلي (Interactive video):

هو مجموعة من مقاطع الفيديو التي تكون مضمنة في بيئة تعلم تفاعلية، والتي تسمح للطلاب بالتفاعل مع المحتوى التعليمي بطرق مختلفة" (Gedera & Zalipour,2018:363).

ويُعرَّف إجرائياً في هذه الدراسة بأنه: مجموعة من الفيديوهات الخاصة بموضوع إنترنت الأشياء والتي يتم عرضها في موقع (Edpuzzle) وتتفاعل معها طالبات المستوى الأول ببرنامج ماجستير تقنيات التعليم من خلال تدوين مذكرات عن كل جزئية في الفيديو بطريقة موجهة أو حرة.

الانخراط في التعلم (Engagement in learning):

يُعرَّف الانخراط في التعلم بأنه: "عوامل تركيز الانتباه والانهماك في التعلم والتفاعل المستمر النشط بين المتعلم والمحتوى، ومدى اهتمام المتعلم بإنجاز التعلم بدافعية واستمتاع، وكف أنماط السلوك التي تثبط التعلم" (Dixon,2010:2).

ويُعرَّف إجرائياً في هذه الدراسة بأنه:" اندماج طالبات المستوى الأول في برنامج ماجستير تقنيات التعليم أثناء التعلم وتدوين المذكرات المرتبطة بموضوع إنترنت الأشياء عند مشاهدة مقاطع الفيديو التفاعلي في موقع (Edpuzzle).

بقاء أثر التعلم (Retention):

يُعرَّف بقاء أثر التعلم بأنه: "الاحتفاظ بالمعلومات أو المفاهيم العلمية أو ما قام الطالب بتحصيله في المادة بعد فترة محددة من ثلاثة أسابيع إلى شهر من دراستها ويعبر عنها بدرجته في الاختبار التحصيلي المؤجل". (السيد،٢٠١٣: ١٢٣)

ويُعرَّف إجرائياً في هذه الدراسة بأنه: احتفاظ طالبات المستوى الأول في برنامج ماجستير تقنيات التعليم بالمعارف والمهارات المتضمنة في موضوع إنترنت الأشياء بعد مشاهدتهن لمقاطع الفيديو التفاعلي وتدوينهن للمذكرات (موجهة / حرة)، ويقاس بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة في الاختبار التحصيلي المؤجل المعد لهذا الغرض، والذي سيتم تطبيقه بعد مرور ثلاثة أسابيع من انتهاء تجربة التعلم.

فرضيات الدراسة:

١) لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبيتين في القياس البعدي لمقياس الانخراط في عملية التعلم؛ يرجع إلى التأثير الأساسي لاختلاف نمطي تدوين المذكرات في الفيديو التفاعلي (موجهة / حرة) في بيئة التعلم الإلكترونية.

٢) لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية الأولى (نمط التدوين الموجه) في القياسين: البعدي (الفوري) والتتبعي (المؤجل) للاختبار التحصيلي.

٣) لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية الثانية (نمط التدوين الحر) في القياسين: البعدي (الفوري) والتتبعي (المؤجل) للاختبار التحصيلي.

٤) لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبيتين في القياسين البعدي (الفوري) والتتبعي (المؤجل) للاختبار التحصيلي، يرجع إلى التأثير الأساسي لاختلاف نمطي تدوين المذكرات في الفيديو التفاعلي (موجهة / حرة) في بيئة التعلم الإلكترونية.

مجتمع الدراسة وعينتها:

شمل مجتمع الدراسة وعينتها جميع طالبات المستوى الأول في برنامج ماجستير: تقنيات التعليم بكلية التربية بجامعة القصيم في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٤٥هـ، وعددهن (١١) طالبة كعينة قصدية؛ وذلك لدراستهن لمقرر استخدام الإنترنت في التعليم (تقن: ٢٣٥)، وتم تقسيمهن على مجموعتين إحداهما استخدمت نمط التدوين الموجه وعددهن (٥) طالبات، والأخرى استخدمت نمط التدوين الحر وعددهن (٦) طالبات.

منهج الدراسة ومتغيراتها:

تنتمي الدراسة إلى فئة الدراسات التطويرية؛ لذلك فقد تم استخدام المناهج الثلاثة الآتية بشكل تتابُعي:

- المنهج الوصفي التَّحليلي: تم استخدامه في تحليل ووصف الأدبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة، واشتقاق قائمة بمعايير تصميم البيئة الإلكترونية القائمة على الفيديو التفاعلي، وإعداد أدوات الدراسة.
- منهج التطوير المنظومي: تم استخدامه في تطبيق التَّصميم التَّعليمي لتطوير مادة المعالجة التجريبية، وذلك باستخدام نموذج الجزار (٢٠١٤).
- المنهج التَّجريبي ذو التصميم شبه التجريبي: تم اتّباعه لقياس أثر اختلاف نمطي تدوين المذكرات (موجهة/ حرة) كمتغير مستقل على الانخراط في التعلم وبقاء أثره لدى طالبات ماجستير تقنيات التعليم كمتغيرين تابعين.

متغيرات الدراسة:

المتغير المستقل: وتضمن نمط تدوين المذكرات بنوعيه:

- الموجه.
- الحر.

المتغيران التابعان: شملت المتغيرات التابعة ما يأتي:

- الانخراط في التعلم.
- بقاء أثر التعلم.

التصميم التجريبي للدراسة:

اعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي ذي التصميم شبه التجريبي القائم على تصميم (قبلي، وبعدي) لمجموعتين تجريبيتين كما يوضِّحه الجدول الآتي:

جدول (١) التصميم التجريبي للدراسة.

مجموعتا الدراسة	القياس القبلي	المعالجة التجريبية	القياس البعدي الفوري	القياس التتبعي المؤجل
المجموعة الأولى	الاختبار التحصيلي مقياس الانخراط في التعلم	بيئة تعلم إلكترونية قائمة على الفيديو التفاعلي (النمط الموجه لتدوين المذكرات)	الاختبار التحصيلي مقياس الانخراط في التعلم	الاختبار التحصيلي
المجموعة الثانية	الاختبار التحصيلي مقياس الانخراط في التعلم	بيئة تعلم إلكترونية قائمة على الفيديو التفاعلي (النمط الحر لتدوين المذكرات)	الاختبار التحصيلي مقياس الانخراط في التعلم	الاختبار التحصيلي

إجراءات الدراسة:

وفيما يلي بيان للإجراءات المتبعة في تصميم بيئة التعلم الإلكترونية القائمة على الفيديو التفاعلي بنمطي تدوين المذكرات (الموجه والحر) وفق نموذج الجزار (٢٠١٤):

- مرحلة التحليل والدراسة:

في هذه المرحلة تم إعداد قائمة بمعايير تصميم بيئة التعلم الإلكترونية القائمة على الفيديو التفاعلي بنمطي تدوين المذكرات (الموجه والحر)، فبالرجوع للأدبيات والدراسات السابقة وبالاستناد إلى النظريات التربوية المرتبطة بتصميم الفيديو التفاعلي تم التوصل إلى قائمة مبدئية للمعايير تم عرضها على مجموعة من المحكمين لقياس صدقها الظاهري، وقياس نسب الاتفاق بين آرائهم باستخدام معادلة كوبر وذلك لحساب ثبات تلك القائمة، وبعد الأخذ بهذه الآراء تم التوصل إلى الصورة النهائية لها، والتي شملت ثلاثة معايير رئيسة هي: المعايير التربوية المرتبطة بالأهداف والمحتوى التعليمي والأنشطة التعليمية والتقويم، وبلغت (١٩) مؤشراً ، ومعايير فنية ارتبطت باستخدام الألوان والأصوات والنصوص، وبلغت (١٠) مؤشرات، ومعايير تقنية ارتبطت بواجهة المستخدم وسهولة الإبحار وتحكم المتعلم وإدارة عملية التعلم، وبلغت (١٤) مؤشراً، كما تم

تحليل خصائص عينة الدراسة، وتحديد الاحتياجات التعليمية لبيئة التعلم الإلكترونية، وكذلك تحليل الإمكانات والموارد والقيود الرقمية المتاحة.

- مرحلة التصميم:

شملت هذه المرحلة عدداً من الخطوات تمثلت في الآتي:

- تصميم مكونات بيئة التعلم الإلكترونية: في هذه الخطوة تم تحديد بنية بيئة التعلم الإلكترونية القائمة على الفيديو التفاعلي بنمطي تدوين المذكرات (الموجه والحر)، في ضوء الأهداف التعليمية لبيئة التعلم، كما تم تحديد عناصر المحتوى التعليمي لكل هدف من الأهداف التعليمية وتجميعها في وحدات تعليمية، وإعداد أدوات التقويم والقياس كالآتي:
- تصميم أدوات القياس والتقويم: لجمع بيانات الدراسة تم الاعتماد على أداتين هما:
- مقياس الانخراط في التعلم.
- الاختبار التحصيلي.

أولاً: إعداد مقياس الانخراط في التعلم:

تم إعداد مقياس الانخراط في التعلم بإتّباع الخطوات الآتية:

- تحديد الهدف من المقياس: وتمثل في استقصاء مؤشرات انخراط طالبات المجموعتين في التعلم عند استخدام الفيديو التفاعلي بنمطي تدوين المذكرات (الموجه/ الحر).
- مصادر اشتقاق المقياس وتحديد أبعاده: حيث تمت مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة التي تناولت موضوع الانخراط في التعلم، مثل دراسات كلٍّ من: (علام، ٢٠١٧؛ زيدان، ٢٠١٨؛ Heflin et al., 2017؛ نظير ،٢٠٢٠؛ Priyakanth et al.,2021؛ المرادني ومدكور،٢٠٢١؛ محمد وآخرين، ٢٠٢٢؛ أبو مغنم،٢٠٢٢؛ حسن، ٢٠٢٣) وتم تحليليها واستخلاص أبعاد المقياس الرئيسة وهي: البعد المعرفي، والبعد السلوكي، والبعد الوجداني.
- صياغة عبارات المقياس: تمت صياغة عبارات المقياس في المحاور الثلاثة، وبلغ عدد هذه العبارات في الصورة الأولية للمقياس (٣٠) عبارة، وتدرجت الإجابة عنها وفقاً لمقياس ليكرت

الخماسي، وتمثلت الاستجابات في (موافق بشدة- موافق- محايد- غير موافق- غير موافق بشدة) وكان التقدير الكمي لهذه الاستجابات كما يلي:

جدول (٢) التقدير الكمي لاستجابات أفراد العينة على عبارات المقياس.

الاستجابة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
التقدير الكمي	٥	٤	٣	٢	١

- حساب صدق المقياس:

- حساب الصدق الظاهري: وذلك بعرض المقياس على مجموعة من المحكمين المتخصصين لإبداء رأيهم في مدى ارتباط كل عبارة بالمحور الذي تنتمي إليه، ومدى وضوح تلك العبارات، والتأكد من سلامة الصياغة اللغوية لها، وقد تم الاتفاق بين المحكمين بنسبة (٩٧٪) على صلاحية المقياس.

- حساب الاتساق الداخلي: تم قياس الاتساق بين كل بعد من الأبعاد والمقياس ككل، باستخدام معامل الارتباط بيرسون وذلك بعد تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (٩) طالبات من طالبات ماجستير تقنيات التعليم - خارج عينة الدراسة-، وكانت النتائج على النحو الآتي:

جدول (٣) قيم معاملات الارتباط بين كل بعد من الأبعاد والمقياس ككل.

أبعاد المقياس	معامل الارتباط
البعد المعرفي	٠,٩١**
البعد السلوكي	**٠,٧٦**
البعد الوجداني	٠,٧٢**

** دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

يتضح من جدول (٦) أن قيم معامل الارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.

- حساب ثبات المقياس: تم حساب ثبات المقياس باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، وكانت النتائج كما في الجدول الآتي:

جدول (٤) معامل ثبات مقياس الانخراط في التعلم.

أبعاد المقياس	معامل الثبات
البعد المعرفي	٠,٨١
البعد السلوكي	٠,٧٩
البعد الوجداني	٠,٨٤
المقياس ككل	٠,٨٣

يتضح من جدول (٧) أن قيم معامل ألفا كرونباخ لحساب ثبات المقياس ككل (٠,٨٣) وهي قيمة تدل على أن المقياس ثابت بدرجة مناسبة، مما يعني صلاحيته للتطبيق.

- الصورة النهائية للمقياس: بعد إجراء تعديلات المحكمين، وحساب الصدق والثبات للمقياس أصبح جاهزاً للتطبيق في صورته النهائية، حيث بلغت عباراته (٢٩) عبارة مقسمة على الأبعاد الثلاثة، وتم إخراجه إلكترونياً، تمهيداً لتقديمه لعينة الدراسة .https://forms.gle/SWHhnMX7k3dU13xeA

ثانياً: الاختبار التحصيلي:

مر إعداد الاختبار التحصيلي بالخطوات الآتية:

- تحديد الهدف من الاختبار: هدف الاختبار إلى قياس معرفة طالبات ماجستير تقنيات التعليم بموضوع إنترنت الأشياء بعد دراستهن لهذا الموضوع ببيئة تعلم إلكترونية قائمة على الفيديو التفاعلي بنمطي تدوين المذكرات (الموجه/ الحر).

- تحديد الأهداف السلوكية الإجرائيَّة للاختبار: تم إعداد قائمة بالأهداف السلوكية الإجرائيَّة، تضمنت في نسختها الأولية (٣٢) هدفًا، وفي صورتها النهائية بلغت (٣٠) هدفاً.

- بناء جدول المواصفات: في ضوء الأهداف الإجرائية التي تم تحديدها تم إعداد جدول مواصفات الاختبار التحصيلي؛ كما في الجدول الآتي:

جدول (٥) جدول مواصفات الاختبار التحصيلي.

الموضوعات	الأسئلة والدرجات	الأهداف			مجموع الأسئلة	مجموع الدرجات	الأوزان النسبية للدروس
		التذكر	الفهم	التطبيق			
التعريف بإنترنت الأشياء (ساعتان)	الأسئلة	٢	٢	١	٥	٥	٢٠٪
	الدرجة	٢	٢	١			
تاريخ تطور إنترنت الأشياء (ساعة)	الأسئلة	١	١	–	٢	٢	١٠٪
	الدرجة	١	١	–			
عناصر إنترنت الأشياء (ساعة)	الأسئلة	١	٢	١	٤	٤	١٠٪
	الدرجة	١	٢	١			
تطبيقات إنترنت الأشياء (٤ ساعات)	الأسئلة	٤	٤	٤	١٢	١٢	٤٠٪
	الدرجة	٤	٤	٤			
التحديات التي تواجه استخدام إنترنت الأشياء (ساعتان)	الأسئلة	٢	٣	٢	٧	٧	٢٠٪
	الدرجة	٢	٣	٢			
مجموع الأسئلة		١٠	١٢	٨	٣٠		
مجموع الدرجات		١٠	١٢	٦		٣٠	
الأوزان النسبية للأهداف		٣٦٪	٤٣٪	٢١٪			١٠٠٪

– تحديد نوع الأسئلة: تم بناء الاختبار التحصيلي بحيث تكون من (١١) سؤالًا من نوع (صح/ خطأ) و (١٩) سؤالاً من نوع الاختيار من متعدد.

– صياغة تعليمات الاختبار: تمت صياغة تعليمات الاختبار التحصيلي، وعرضها على المحكمين.

– تصحيح الاختبار: تم تقدير درجة واحدة لكل إجابة صحيحة، وصفر لكل إجابة خاطئة، وبذلك تكون الدرجة الكلية للاختبار (٣٠) درجة.

– صدق الاختبار: تم التحقق من صدق الاختبار بعدة طرق وهي:

أ. صدق المحتوى: للتحقق من صدق المحتوى تم إعداد جدول مواصفات الاختبار التحصيلي وذلك للتأكد من أن الاختبار يشتمل عينة ممثلة من المحتوى الذي سيجري عليه الاختبار كما هو موضح في جدول (٣).

ب. الصدق الظاهري (صدق المحكمين): وذلك بعرضه على مجموعة من المحكمين لاستطلاع آرائهم، وقد تم إجراء التعديلات اللازمة، وأصبح الاختبار جاهزاً في صورته النهائية.

ج. صدق الاتساق الداخلي: تم التحقق من صدق الاختبار عن طريق التأكد من مدى تجانُس الأسئلة بعضها مع بعض، وذلك بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة السؤال والدرجة الكلية للاختبار؛ كما هو موضَّح بالجدول الآتي:

جدول (٦) معاملات ارتباط بيرسون بين درجات أسئلة الاختبار التَّحصيلي والدرجة الكلية للاختبار.

السؤال	معامل الارتباط	السؤال	معامل الارتباط	السؤال	معامل الارتباط
١	٠,٧٦**	١١	٠,٥٥*	٢١	٠,٨٩**
٢	٠,٩٠**	١٢	٠,٧٣**	٢٢	٠,٧٨**
٣	٠,٦٦**	١٣	٠,٤٤*	٢٣	٠,٥٣*
٤	٠,٤٩*	١٤	٠,٦٢**	٢٤	٠,٦١**
٥	٠,٥٨*	١٥	٠,٧٨**	٢٥	٠,٦٩**
٦	٠,٧٤**	١٦	٠,٥٩**	٢٦	٠,٥٥*
٧	٠,٦٢*	١٧	٠,٧٠**	٢٧	٠,٦٥**

السؤال	معامل الارتباط	السؤال	معامل الارتباط	السؤال	معامل الارتباط
٨	٠,٨١**	١٨	٠,٥٢*	٢٨	٠,٦٢**
٩	٠,٧٣**	١٩	٠,٨٨**	٢٩	٠,٥٢*
١٠	٠,٤٨*	٢٠	٠,٦٢**	٣٠	٠,٦٢**

* دالة عند مستوى (٠,٠٥)، **دالة عند مستوى (٠,٠١).

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، أو مستوى دلالة (٠,٠١)، وبالتالي فإن جميع أسئلة الاختبار التحصيلي تتسم بالصدق.

- حساب ثبات الاختبار: لحساب ثبات الاختبار تم حساب معامل ألفا كرونباخ، وكانت قيمته تساوي (٠,٧٤)؛ مما يدل على أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الثبات.
- حساب معاملات السهولة والصعوبة والتميز للاختبار: تم حساب معاملات السهولة والصعوبة والتمييز لكل سؤال من الأسئلة، كما في الجدول الآتي:

جدول (٧) معاملات السهولة والصعوبة والتمييز لأسئلة الاختبار التحصيلي.

م	معامل السهولة	معامل الصعوبة	معامل التمييز	م	معامل السهولة	معامل الصعوبة	معامل التمييز	م	معامل السهولة	معامل الصعوبة	معامل التمييز
١	٠,٥٨	٠,٤٢	٠,٦٦	١١	٠,٣٤	٠,٦٦	٠,٦٦	٢١	٠,٥٨	٠,٤٢	٠,٥٠
٢	٠,٥٨	٠,٤٢	٠,٥٠	١٢	٠,٤٣	٠,٥٧	٠,٥٠	٢٢	٠,٤٧	٠,٥٣	٠,٥٠
٣	٠,٧٣	٠,٢٧	٠,٥٠	١٣	٠,٥٣	٠,٤٧	٠,٥٠	٢٣	٠,٦٦	٠,٣٤	٠,٨٣
٤	٠,٦٦	٠,٣٤	٠,٨٣	١٤	٠,٥٣	٠,٤٧	٠,٣٣	٢٤	٠,٦٣	٠,٣٧	٠,٣٣
٥	٠,٣٩	٠,٦١	٠,٥٠	١٥	٠,٧٧	٠,٢٣	٠,٣٣	٢٥	٠,٧٧	٠,٢٣	٠,٣٣
٦	٠,٦٧	٠,٣٣	٠,٣٣	١٦	٠,٥٣	٠,٤٧	٠,٥٠	٢٦	٠,٥٨	٠,٤٢	٠,٦٦
٧	٠,٣٨	٠,٦٢	٠,٨٣	١٧	٠,٢٤	٠,٧٦	٠,٣٣	٢٧	٠,٢٤	٠,٧٦	٠,٣٣
٨	٠,٤٨	٠,٥٢	٠,٨٣	١٨	٠,٣٩	٠,٦١	٠,٥٠	٢٨	٠,٥٨	٠,٤٢	٠,٣٣
٩	٠,٥٣	٠,٤٧	٠,٥٠	١٩	٠,٦٧	٠,٣٣	٠,٣٣	٢٩	٠,٥٣	٠,٤٧	٠,٥٠
١٠	٠,٤٧	٠,٥٣	٠,٥٠	٢٠	٠,٢٤	٠,٧٦	٠,٣٣	٣٠	٠,٣٨	٠,٦٢	٠,٨٣

يتضح أن لأسئلة الاختبار معاملات سهولة وصعوبة مقبولة، وقدرة على التمييز تميزًا واضحًا ودالًّا.

- تحديد زمن الاختبار: تم تحديد زمن الاختبار، وذلك بحساب متوسط الزمن المستغرق للإجابة عن أسئلة الاختبار بقسمة الزمن الذي استغرقته كل طالبة في الإجابة عن الاختبار مقسوماً على عدد الطالبات.
- الصُّورة النهائيَّة للاختبار: بعد أن تم إجراء التعديلات اللَّازمة، والتأكد من صدق الاختبار وثباته، أصبح الاختبار في صورته النهائيَّة جاهزًا للتَّطبيق حيث تم إخراجه إلكترونياً تمهيداً لتطبيقه على عينة الدراسة. https://forms.gle/giUamWWkxPdzZkLEA .

د. تصميم خبرات وأنشطة التعلم: تم اختيار وتصميم أنشطة التعلم التي يتطلب من الطالبات ممارستها أثناء عملية التعلم خلال بيئة التعلم الإلكترونية القائمة على الفيديو التفاعلي وفق نمطي تدوين المذكرات المحدد لكل مجموعة دراسية، والتي تمثلت في كتابة الأفكار الرئيسة لكل مقطع بعد مشاهدته، وكذلك حل بعض التدريبات والأنشطة التفاعلية أثناء جلسات المناقشة.

هـ. اختيار عناصر الوسائط المتعددة البديلة لخبرات التعلم والمواد التعليمية: تم البحث عن مقاطع الفيديو المرتبطة بموضوع إنترنت الأشياء وتحليل محتواها وعناصرها الأساسية ومقارنتها ببعضها تمهيداً لاختيار أفضلها، وروعي عند اختيارها ملاءمتها للأهداف، وللفئة المستهدفة، وشموليتها، وتنوعها.

و. تصميم الرسالة واللوحات القصصية للوسائط التعليمية والأنشطة المختارة: تم إعداد صورتين لسيناريو بيئة التعلم الإلكترونية القائمة على الفيديو التفاعلي التنفيذي وفق مستويات المتغير التجريبي المستقل المتمثل بنمطي تدوين المذكرات (الموجه والحر).

ز. تصميم أساليب الإبحار والتحكم التعليمي وواجهة المتعلم: بناءً على طبيعة بيئة التعلم الإلكترونية القائمة على الفيديو التفاعلي بنمطي تدوين المذكرات (الموجه والحر)، وإمكانات منصة Edpuzzle، تم توظيف نمط الإبحار الخطي (تسير فيه الطالبة في نظام خطي إلى الأمام والخلف) عند مشاهدة مقاطع الفيديو التفاعلي وكتابة التدوينات، كما تُتاح لها حرية التحكم

بالفيديو من حيث إعادة تشغيل أي جزء منه أكثر من مرة، كذلك التحكم بدرجة الصوت، في حين تم تعطيل خاصية التخطي دون كتابة تدوينة عند الجزء المحدد لذلك.

ح. تصميم أنماط تدوين المذكرات في الفيديو التفاعلي: تم تصميم نمطين لتدوين المذكرات في بيئة التعلم الإلكترونية القائمة على الفيديو التفاعلي هما: نمط التدوين الموجه ونمط التدوين الحر.

ط. اختيار وتصميم أدوات التواصل المتزامنة وغير المتزامنة داخل بيئة التعلم الإلكترونية وخارجها: تم توظيف عدد من أدوات التواصل المتزامنة وغير المتزامنة في بيئة التعلم الإلكترونية القائمة على الفيديو التفاعلي بنمطي تدوين المذكرات (الموجه والحر)، منها:

أ- أدوات التواصل المتزامنة: تمثلت في جلسات المناقشة عبر الفصول الافتراضية في نظام البلاك بورد.

ب-أدوات التواصل غير المتزامنة: وتمثلت في البريد الإلكتروني، والمحادثات باستخدام برنامج Whats App.

ي. تصميم نظام لتسجيل الطالبات وإدارتهن وتوفير الدعم لهن: تتيح منصة Edpuzzleإمكانية فتح عدد من الفصول الدراسية ودعوة الطالبات لها من خلال رقم الفصل بعد تسجيل دخولهن على الموقع، كما تتيح عديدًا من الإحصائيات التي يمكن الاستفادة منها.

ك. تصميم المعلومات الأساسية لبيئة التعلم: تم تجهيز واجهة البيئة بحيث تتضمن المعلومات الأساسية، والهدف العام لبيئة التعلم الإلكترونية القائمة على الفيديو التفاعلي بنمطي تدوين المذكرات (الموجه والحر)، وتعليمات استخدامها.

- مرحلة الإنتاج والإنشاء:

تم في هذه المرحلة إنتاج عناصر ووسائط التعلم المختلفة؛ والتي سبق تحديدها وتصميمها في مرحلة التصميم السابقة وفق الخطوات الآتية:

أ. إنتاج عناصر الوسائط المتعددة: تم الاعتماد على مقاطع الفيديو الجاهزة، وتم تعديلها وتحريرها بالحذف والإضافة وإزالة بعض المؤثرات الصوتية، وإخراجها بصورة مناسبة لتحقيق أهداف الدراسة، حيث بلغت (٧) مقاطع، تراوحت مدتها من ٢-٤ دقائق.

ب. إنتاج معلومات وعناصر المخطط الشكلي لبيئة التعلم الإلكترونية: تم تحديد نوع المنظومة التعليمية في تصميم لمستويات المتغير المستقل المتمثل في نمطي تدوين المذكرات (الموجه والحر)، وتضمين مقاطع الفيديو الخاصة بكل مجموعة، وترتيبها بشكل تسلسلي مع جدولتها، لتظهر للطالبات في الوقت المحدد.

ج. تجهيز متطلبات إنتاج بيئة التعلم الإلكترونية القائمة على الفيديو التفاعلي بنمطي تدوين المذكرات (الموجه والحر):

- التجهيزات المادية: تم التأكد من امتلاك جميع الطالبات أجهزة حاسوب، واتصال جيد بالإنترنت.
- التجهيزات البرمجية: تم استخدام موقع Edpuzzle لإنشاء الفيديو التفاعلي، وتم التأكد من تسجيل كل طالبة في الموقع، كما تم التأكد من وجود حساب لكل طالبة على نظام البلاك بورد.

د. إنتاج النموذج الأولي لبيئة التعلم الإلكترونية القائمة على الفيديو التفاعلي بنمطي تدوين المذكرات (الموجه والحر): تم إنتاج بيئة التعلم الإلكترونية، حيث احتوت على الصفحة الرئيسية للموقع وصفحة كل فصل على حدة والتي تحتوي على مقاطع الفيديو المنشورة، وبعد إنتاج بيئة التعلم بشكل مبدئي؛ تمت مراجعتها للتأكد من سلامتها وخلوها من الأخطاء الفنية أو العلمية، والتأكد من قابلية استخدمها من قبل عينة الدراسة.

– مرحلة التقويم البنائي وإجازة بيئة التعلم وفقاً للمعايير: تمت عملية تقويم بيئة التعلم بطريقتين متتاليتين، هما: التقويم البنائي من قبل المحكمين المختصين، ثم تطبيقها على العينة الاستطلاعية، وبعد الانتهاء من التجربة الاستطلاعية وإجراء التعديلات اللازمة في ضوئها؛ أصبحت بيئة التعلم الإلكترونية جاهزة لتطبيقها على عينة الدراسة الأساسية.

– مرحلة الاستخدام والنشر والمتابعة:

- التطبيق الميداني لبيئة التعلم (تجربة البحث الأساسية): تم تطبيق التجربة الأساسية للبحث خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٤٥هـ، على عينة قوامها (١١) طالبة من طالبات المستوى الأول في برنامج ماجستير تقنيات التعليم، تم تقسيمهن على مجموعتين

بشكل عشوائي؛ تضمنت المجموعة الأولى (٥) طالبات استخدمن نمط التدوين الموجه في الفيديو التفاعلي، بينما تضمنت المجموعة الثانية (٦) طالبات استخدمن نمط التدوين الحر في الفيديو التفاعلي، وقد مر التطبيق بعدد من الإجراءات كالآتي:

أ. التحضير لتطبيق تجربة الدراسة: تم إجراء لقاء تعريفي مع الطالبات وُضِّح فيه الهدف من الدراسة، والتحقق من تكافؤ طالبات المجموعتين التجريبيتين وذلك بتطبيق الاختبار التحصيلي قبل تطبيق التجربة، حيث تم التوصل إلى النتائج الآتية:

جدول (٨) دلالة الفرق بين متوسطَيْ رتب درجات المجموعتَيْن التَّجريبيّتَيْن في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي.

المجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	قيمة الدلالة الاحتمالية (P)
التجريبية الأولى	٤,٠٠	٢٤,٠٠	٤,٠٠	٠,٣٨٧	٠,٠٧١
التجريبية الثَّانية	٤,٨٠	٢٨,٦			

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (z) غير دالة إحصائياً، ولا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ثقة ($\alpha \geq$ ٠,٠٥) بين المجموعتين، مما يشير إلى تجانس وتكافؤ المجموعتين قبل البدء في إجراء التجربة.

ب. بدء التجربة الفعلية:

تمت إتاحة دخول الطالبات إلى بيئة التعلم الإلكترونية كلٌ حسب نمط تدوين المذكرات لمجموعتها التجريبية، وتم تنزيل كل مقطع من مقاطع الفيديو التفاعلي في الوقت المحدد له في الجدول الزمني لتطبيق التجربة.

ج. تطبيق أدوات الدراسة بعدياً: تم تطبيق أدوات الدراسة على الطالبات بَعْدياً، كما تم تطبيق الاختبار التحصيلي مرة أخرى بعد مرور (٢١) يوماً على تطبيق الاختبار الفوري.

- الرصد المستمر والمتابعة والتطوير لبيئة التعلم الإلكترونية:

تمت متابعة أداء الطالبات في بيئة التعلم الإلكترونية، ومواجهة المعوقات التي طرأت أثناء أداء التجربة، والعمل على التغلب عليها.

نتائج الدراسة:

بعد تحليل البيانات التي تم رصدها من تطبيق أدوات الدراسة، تم التوصل إلى النتائج الآتية:

أولًا: الإجابة عن سؤال الدِّراسة الأول:

نص السؤال الأول على:" ما أثر اختلاف نمطي التدوين (الموجه/الحر) للمذكرات في الفيديو التفاعلي ببيئة تعلم إلكترونية على الانخراط في التعلم لدى طالبات ماجستير تقنيات التعليم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم اختبار صحة الفرضية الأولى التي نصت على:" لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبيتين في القياس البعدي لمقياس الانخراط في عملية التعلم؛ يرجع إلى التأثير الأساسي لاختلاف نمطي تدوين المذكرات في الفيديو التفاعلي (موجهة / حرة) في بيئة التعلم الإلكترونية".

وقد تم استخدام اختبار مان وتني، فكانت النَّتائج كما هي موضَّحة بالجدول الآتي:

جدول (٩) دلالة الفرق بين متوسطَيْ رتب درجات المجموعتَيْن التَّجريبيّتَيْن في التطبيق البعدي لمقياس الانخراط في التعلم.

المجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	قيمة الدلالة الاحتمالية (P)
التجريبية الأولى	٦,٩٠	٣١,٥٠	١٠,٥٠	٠,٨٢٥	٠,٤٠٩*
التجريبية الثَّانية	٥,٢٥	٣٤,٥٠			

*غير دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

يتضح من الجدول السابق أنه لا يوجد فرق دال إحصائيًّا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطَيْ رتب درجات الطالبات في المجموعتَيْن في التَّطبيق البعدي لمقياس الانخراط في التعلم، ومن ثم تم قبول الفرضيَّة الصفرية.

ثانياً: الإجابة عن سؤال الدِّراسة الثاني:

نص السؤال الثاني على: "ما أثر نمط التدوين الموجه للمذكرات في الفيديو التفاعلي ببيئة تعلم إلكترونية على بقاء أثر التعلم لدى طالبات ماجستير تقنيات التعليم؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم اختبار صحة الفرضية الثانية، والتي نصت على:" لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية الأولى (نمط التدوين الموجه) في القياسين البعدي (الفوري) والتتبعي (المؤجل) للاختبار التحصيلي".

وللتأكد من مدى صحة هذه الفرضيَّة تم استخدام اختبار ويلكوكسون، فكانت النَّتائج كما هي موضَّحة بالجدول الآتي:

جدول (١٠) دلالة الفرق بين متوسطَيْ رتب درجات المجموعة التَّجريبية الأولى في القياسين البعدي والتتبعي للاختبار التحصيلي.

التحصيل الدراسي	الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	قيمة الدلالة الاحتمالية (P)
المجموعة الأولى	السالبة	٣,٠٠	٩,٠٠	١,٤٧٣	٠,١٤١*
	الموجبة	١,٠٠	١,٠٠		

*غير دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥)

يتضح من الجدول السابق أنه لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطَيْ رتب درجات الطالبات في المجموعة التَّجريبية الأولى في القياسين البعدي (الفوري)، والتتبعي (المؤجل) للاختبار التحصيلي، ومن ثم تم قبول الفرضيَّة الصفرية.

ثالثاً: الإجابة عن سؤال الدِّراسة الثالث:

نص السؤال الثالث على: "ما أثر نمط التدوين الحر للمذكرات في الفيديو التفاعلي ببيئة تعلم إلكترونية على بقاء أثر التعلم لدى طالبات ماجستير تقنيات التعليم؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم اختبار صحة الفرضية الثالثة، والتي نصت على:" لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية الثانية (نمط التدوين الحر) في القياسين البعدي (الفوري) والتتبعي (المؤجل) للاختبار التحصيلي".

وللتأكد من مدى صحة هذه الفرضيَّة تم استخدام اختبار ويلكوكسون، فكانت النَّتائج كما هي موضَّحة بالجدول الآتي:

جدول (١١) دلالة الفرق بين متوسطَيْ رتب درجات المجموعة التَّجريبية الثانية في القياسين البعدي والتتبعي للاختبار التحصيلي.

التحصيل الدراسي	الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	قيمة الدلالة الاحتمالية (P)
المجموعة الثانية	السالبة	٣,٠٠	٩,٠٠	٠,٣١٨	٠,٧٥٠*
	الموجبة	٤,٠٠	١٢,٠٠		

*غير دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥)

يتضح من الجدول السابق أنه لا يوجد فرق دال إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (≥ α٠,٠٥) بين متوسطَيْ رتب درجات الطالبات في المجموعة التَّجريبية الثانية في القياسين: البَعْدي (الفوري)، والتتبعي (المؤجل) للاختبار التحصيلي، ومن ثم تم قبول الفرضيَّة الصفرية.

رابعاً: الإجابة عن سؤال الدِّراسة الرابع:

نص السؤال الرابع على: "ما أثر اختلاف نمطي التدوين (الموجه/الحر) للمذكرات في الفيديو التفاعلي ببيئة تعلم إلكترونية على بقاء أثر التعلم لدى طالبات ماجستير تقنيات التعليم؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم اختبار صحة الفرضية الرابعة، والتي نصت على:" لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبيتين في القياس التتبعي (المؤجل) للاختبار التحصيلي؛ يرجع إلى التأثير الأساسي لاختلاف نمطي تدوين المذكرات في الفيديو التفاعلي (موجهة / حرة) في بيئة التعلم الإلكترونية".

وللتأكد من مدى صحة هذه الفرضيَّة تم استخدام اختبار مان وتني، فكانت النَّتائج كما هي موضَّحة بالجدول الآتي:

جدول (١٢) دلالة الفرق بين متوسطَيْ رتب درجات المجموعتين التَّجريبيتين في القياس التتبعي للاختبار التحصيلي.

المجموعة	القياس	عدد الطالبات ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	قيمة الدلالة الاحتمالية (P)
التجريبية الأولى	التتبعي	٥	٤,٠٠	٢٠,٠٠	٥,٠	١,٨٧	*٠,٠٨٢
التجريبية الثانية	التتبعي	٦	٧,٦٧	٤٦,٠٠			

*غير دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥)

يتضح من الجدول السابق أنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي رتب درجات المجموعتين في القياس التتبعي (المؤجل) للاختبار التحصيلي؛ يرجع إلى التأثير الأساسي لاختلاف نمطي تدوين المذكرات في الفيديو التفاعلي (موجهة / حرة) في بيئة التعلم الإلكترونية، ومن ثم يتم قبول الفرضيَّة الصفرية.

تفسير نتائج الدراسة ومناقشتها:

– توصلت الدراسة إلى عدم وجود فرق دال إحصائيًّا عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq$ ٠,٠٥) بين متوسطَيْ رتب درجات الطالبات في المجموعتَيْن في التَّطبيق البعدي لمقياس الانخراط في التعلم، وهذا يعني أن استخدام نمطي تدوين المذكرات (موجه/ حر) في الفيديو التفاعلي أسهم في زيادة الانخراط في التعلم لدى الطالبات في المجموعتين التجريبيتين على حد سواء؛ وتعزى هذه النتيجة إلى أن استخدام الفيديو التفاعلي استثار دافعية الطالبات للتعلم وزيادة انخراطهن المعرفي؛ كونه تقنية جديدة لم يقمن باستخدامها من قبل حيث أكدن على أنهن لم يدرسن من خلال الفيديو التفاعلي أبداً في المراحل الدراسية السابقة، وقد لاحظت الباحثة حماساً كبيراً لديهن للتعلم من خلال الفيديو التفاعلي في المجموعتين بعد شرح طريقة استخدامه في اللقاء التعريفي، كما أسهمت مشاركتهن في تدوين المذكرات في زيادة انخراطهن في خبرات التعلم، حيث إن تدوين المذكرات يحفز على الأداء النشط والتفكير طوال عملية التدوين، بالإضافة إلى أن معالجة المحتوى لموضوع ذي أهمية حقيقية بالنسبة للطالبات أسهمت أيضًا في زيادة انخراطهن، كذلك سهولة استخدام موقع Edpuzzle وعدم مواجهتهن لمشكلات أثناء عملية التعلم؛ أسهمت أيضاً في انخراطهن في

عملية التعلم، حيث قدمت لهن الباحثة التعليمات وكيفية الاستخدام بكل دقة ووجهتهن وأرشدتهن أثناء التعلم.

ويمكن تفسير هذه النتيجة وفقاً لمبادئ النظرية البنائية والتي تدعم بناء الخبرات التعليمية من خلال التفاعل مع المحتوى من خلال تكوينات معرفية مناسبة حيث يوفر الفيديو التفاعلي أنشطة معرفية يمارسها المتعلم تتمثل في تدوين المذكرات بنمطيها (الموجه والحر) أثناء مشاهدة المقطع، وهذا من شأنه يحقق الانخراط في عمليات التعلم وممارساته، كما يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء النظرية الاتصالية حيث يعمل تدوين المذكرات على تعزيز اتصال المتعلم بالمحتوى وتفاعله معه ومحاولة فهمه مما يساعده على الانخراط في التعلم؛ وبهذا تتفق هذه النتيجة مع كلٍ من: دراسة زيدان (٢٠١٨)، ودراسة Priyakanth et al.(٢٠٢١) ،وتختلف مع دراسة علام (٢٠١٧)، ودراسة محمد وآخرين (٢٠٢٢)، ودراسة نظير (٢٠٢٣).

–كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي رتب درجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى (نمط التدوين الموجه)، والمجموعة التجريبية الثانية (نمط التدوين الحر) في القياسين: البعدي (الفوري)، والتتبعي (المؤجل) للاختبار التحصيلي، وهذا يعني أن استخدام نمطي تدوين المذكرات (موجه/ حر) في الفيديو التفاعلي أسهم في بقاء أثر التعلم لدى الطالبات في المجموعتين التجريبيتين على حد سواء، وتُعزى هذه النتيجة إلى ما لاحظته الباحثة في أثناء تطبيق تجربة الدراسة من حرص الطالبات على تدوين المذكرات في أوراق خارجية وتنظيمها ثم نقلها للموقع، كما لاحظت الباحثة من خلال تتبع دخول الطالبات للموقع وأداء المهام المطلوبة من تدوين المذكرات الخاصة بالمقطع؛ سرعة دخولهن بعد تنزيل المقاطع بوقت قصير، وإعادتهن لبعض الجزئيات في بعض المقاطع أكثر من مرة في محاولة لفهمها، وهذا يعني زيادة دافعيتهن للتعلم وكلما كان الدافع للتعلم كبيراً، كان التعلم أسرع، وقد أسهمت المرونة في الوقت والمكان بشكل كبير في إعطاء الطالبات الحرية باختيار الوقت والمكان المناسبين لمشاهدة مقاطع الفيديو والقيام بالأنشطة والمهام المطلوبة، بالإضافة إلى أن إمكانية إعادة مشاهدة المقاطع أكثر من مرة مراعاةً للفروق الفردية بين الطالبات، وسرعتهن الذاتية في التعلم؛ ساعدت في فهم المعلومات ونقلها من الذاكرة قصيرة المدى إلى الذاكرة طويلة المدى، والاحتفاظ بها وربطها بالبنية المعرفية لديهن، مما أسهم في بقاء أثر التعلم لديهن، كما أن المناقشات التي تجريها الباحثة مع

الطالبات في المجموعتين حول موضوعات مرتبطة بإنترنت الأشياء في اللقاءات المباشرة عبر الفصول الافتراضية بالبلاك بورد كانت تبين مدى اهتمامهن بالموضوع وبحثهن عن كل جديد فيه.

– توصلت الدراسة إلى عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي رتب درجات طالبات المجموعتين في القياس التتبعي (المؤجل) للاختبار التحصيلي، وقد يرجع ذلك بالإضافة إلى ما سبق إلى حصول الطالبات على فرص عادلة ومتوازنة ومتكافئة في إنهاء المهمات التعليمية المطلوبة لتحقيق أهداف التعلم حيث صممت بيئة التعلم بشكل متماثل في المجموعتين فيما عدا اختلاف نمط التدوين، في حين كان لمراعاة مبادئ التصميم التعليمي وفقا للنظريات ذات الصلة عند تصميم بيئة التعلم، كان لها الأثر الأكبر في احتفاظ الطالبات بالمعلومات وعدم نسيانها، كذلك، فإن تجزئة المحتوى إلى مقاطع قصيرة تتخللها وقفات لكتابة التدوينات أسهم في خفض الحمل المعرفي على الذاكرة العاملة، مع عدم شرود ذهن الطالبات أثناء التعلم ذاتياً من الفيديو؛ وهذا بدوره أسهم في زيادة احتفاظهن بالمعلومات، ووفقاً لنظرية معالجة المعلومات التي تركز على العمليات المعرفية المستخدمة في التعلم وتهتم بدور الذاكرة؛ فإن الطالبات يستقبلن المعلومات ثم ينظمنها ويربطنها بمعلوماتهن السابقة ليتمكن من تطبيقها، ونظراً لكون الطالبات يختلفن في أسلوب تعلمهن كان لا بد من استخدام أساليب التعلم الفردي لتحقيق تعلم أفضل، ويظهر ذلك في قدرتهن على التحكم في عرض الفيديو بالإيقاف وإعادة التشغيل ومشاهدته أكثر من مرة حسب احتياجهن، كذلك اعتماد بيئة التعلم على الوسائط المتعددة السمعية والبصرية لمقابلة الفروق الفردية بين الطالبات، وهذا يتوافق مع النظرية المعرفية للتعلم بالوسائط المتعددة لماير حيث يؤكد على أن التعلم بواسطة الوسائط المتعددة التي يتم فيها الجمع بين الصوت والحركة والصور يُحسن بشكل كبير من أداء الطالب في الاختبارات مقارنة بتقديم المعلومات بوسيط واحد فقط، كما أنه ووفقاً لنظرية التكامل الحسي فإن المخ يتفاعل مع البيئة من خلال أجهزته الحسية المختلفة، وعليه فإن المتعلم يحتاج إلى أكثر من حاسة للتفاعل مع المعطيات والمثيرات المقدمة له، ويعد الفيديو التفاعلي من المستحدثات التي تخاطب حاستي السمع والبصر مما يعزز عملية الاحتفاظ بالمعلومات وتخزينها، كما أن توظيف النظرية السلوكية في تصميم محتوى البيئة التعليمية من حيث تجزئة هذا المحتوى إلى أجزاء قصيرة، وتحديد الأهداف بصورة إجرائية؛ أدى إلى الاحتفاظ بالمعلومات لوقتٍ أطول لدى جميع الطالبات في المجوعتين التجريبيتين، هذا،

وتتفق هذه النتيجة مع كلٍ من دراسة Gurley(٢٠١٨) أبو خطوة (٢٠٢٠)، ودراسة Fang et al. (2022)، ودراسة (Kahman 2023)، التي أثبتت فاعلية تدوين المذكرات في تحسين اكتساب المعلومات والاحتفاظ بها.

من العرض السابق يتضح أن هناك نوعًا من المرونة أمام المعلم أو المصمم التعليمي في استخدام نمطي تدوين المذكرات (الموجه/ الحر) في الفيديو التفاعلي لتحقيق انخراط المتعلمين في عملية التعلم، وبقاء أثره في أذهانهم لفترة أطول.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي أسفرت عنها الدراسة الحالية، فإنها توصي بالآتي:

١) توجيه نظر أعضاء هيئة التدريس والمعلمين لاستخدام نمط تدوين المذكرات (موجه/ حر) المناسبين للمتعلم والمعلم عند تصميم الفيديو التفاعلي المتضمن تدوين المذكرات؛ وذلك لثبات تساويهما في الكفاءة بالدراسة الحالية.

٢) تشجيع المعلمين على تصميم الفيديوهات التفاعلية القائمة على تدوين المذكرات؛ لاستخدامها في العملية التعليمية؛ لما لها من أثر في زيادة التحصيل الدراسي والانخراط في التعلم وبقاء أثره.

٣) تشجيع أعضاء هيئة التدريس والمعلمين والمصممين التعليميين على استخدام موقع Edpuzzle لتصميم التعلم القائم على الفيديو التفاعلي؛ وذلك لسهولة استخدامه، وما يوفره من خصائص ومميزات.

المقترحات:

في ضوء النتائج التي أسفرت عنها الدراسة الحالية، يمكن اقتراح البحوث والدراسات الآتية:

١) إجراء دراسة لقياس أثر اختلاف نمطي تدوين المذكرات (الموجه/الحر) في الفيديو التفاعلي على متغيرات أخرى، كالاتجاه نحو استخدام الفيديو التفاعلي، أو الفهم العميق، أو مهارات التفكير التأملي/ الناقد.

٢) اقتصرت الدراسة الحالية على تناول أثر نمطي تدوين المذكرات كمتغير مستقل، لذا يمكن أن تتناول الدراسات المستقبلية هذا المتغير في إطار تفاعله مع استعدادات الطالبات ذات الصلة بنواتج التعلم مثل:

- إجراء دراسة للكشف عن أثر التفاعل بين الأساليب المعرفية المختلفة مثل: (الاعتماد/ الاستقلال، التصلب/ المرونة، التروي/ الاندفاع، المخاطرة/ الحذر) وبين نمط تدوين المذكرات في الفيديو التفاعلي على الانخراط في التعلم وبقاء أثره.

- إجراء دراسة للكشف عن أثر التفاعل بين أسلوب التعلم (فردي/ تشاركي) ونمط تدوين المذكرات في الفيديو التفاعلي على الانخراط في التعلم وبقاء أثره.

٣) إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية مع زيادة حجم العينة، وزمن التعلم حيث إن كبر حجم العينة يزيد من فرصة تعميم النتائج.

٤) اقتصرت الدراسة الحالية على عينة من طالبات مرحلة الماجستير؛ لذا من الممكن أن تتناول الدراسات المستقبلية متغيرات الدراسة المستقلة في مراحل دراسية أخرى، فمن المحتمل اختلاف النتائج لاختلاف العمر ومستوى الخبرة.

المراجع

المراجع العربية:

إبراهيم، هاني؛ وحامد، دعاء. (٢٠١٩). أثر التفاعل بين نمطي تقديم المحتوى (النصي/ السمعي) باستراتيجية التعلم المصغر وأسلوبي التعلم (فردي/ تعاوني) في تنمية التحصيل وبقاء أثر التعلم لدى طلاب تكنولوجيا التعليم، مجلة كلية التربية ببنها، ٣٠(١٢٠)، ١-٩٢.

أبو خطوة، السيد. (٢٠٢٠). التفاعل بين أنماط تلميحات الفيديو وزمن العرض في بيئة للتدريب المصغر النقال وأثره في تنمية مهارات التصميم التعليمي للفصل المعكوس والاتجاه نحو بيئة التدريب، وخفض العبء المعرفي لدى المتعلمين، المجلة العلمية المحكمة للجمعية المصرية للكمبيوتر التعليمي، ٨(١)، ٣٧٩-٤٦٨.

أبو مغنم، كرامي. (٢٠٢٢). برنامج إلكتروني قائم على التكامل بين منصتي الحائط الافتراضي (*Padlet*)، وجدار الكلمات (*wordwall*) لتنمية مهارات التفكير المكاني والانخراط في تعلم الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، مجلة البحث العلمي في التربية، ٢٣(٨)، ١٩١- ٢٤٤.

الباسل، رباب. (٢٠٢٢). نمطان للفيديو التفاعلي (تسجيل الشاشة، ولقطات الشاشة) وأثرهما على كفاءة التعلم والتنظيم الذاتي وبقاء أثر التعلم لدى طالبات كلية الآداب بجامعة طيبة، تكنولوجيا التعليم، سلسلة دراسات وبحوث محكمة، ٣٢(١١)، ٩١-١٥٩.

البقمي، بدر؛ والعماري، عبدالله (٢٠٢٢). أثر استخدام الفيديو التفاعلي في تنمية مهارات البرمجة في لغة *Python* لدى طلاب الصف الأول المتوسط بمحافظة تربة. مجلة كلية التربية (جامعة أسيوط)، ٨ (٣٨)، ٦١-٩٣.

بيومي، إيمان. (٢٠١٩). التفاعل بين نمط الفيديو التفاعلي (تعليق صوتي/ نصي مكتوب) وأسلوب التعلم (السمعي/ البصري) وأثره على التحصيل وبقاء أثر التعلم وخفض الحمل المعرفي لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. تكنولوجيا التعليم، ٧ (٢٩)، ٢٠٥-٣٠٤.

جعفر، فاطمة؛ والسرساوي، هنادي. (٢٠١٩). أثر استراتيجية الاستكشاف الموجه في التحصيل وبقاء أثر التعلم في مادة العلوم لدى طلبة الصف الثاني الأساسي، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية بجامعة بابل، ٤٣، ٦٧٧-٦٩٢.

الجهمي، الصافي. (٢٠٢١). فاعلية استخدام الفيديو التفاعلي عبر صفوف جوجل الافتراضية في تنمية جدارات طباعة المنسوجات لدى طلاب كليتي التربية النوعية والتكنولوجيا والتعليم. مجلة كلية التربية، ١٦٧ (٣٢)، ١٢٨-٢١٤.

حجازي، رحاب؛ وعبد الحميد، عبد العزيز؛ وحكيم، رضا؛ وعيسى، منى. (٢٠٢٠). فاعلية بعض تطبيقات التعلم النقال في تنمية التحصيل والانخراط في التعلم لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. مجلة كلية التربية النوعية، ١(١١)، ٦١-٩٣.

حسن، سلوى. (٢٠٢٣). التفاعل بين نمط الإبحار الحر ببيئات التدريب الإلكترونية والأسلوب المعرفي وأثره في تنمية مهارات التدريس الفعال والانخراط في التعلم لدى الطالب المعلم بكلية التربية جامعة الوادي الجديد، المجلة العربية الدولية لتكنولوجيا المعلومات والبيانات، ٣(٢)، ١٨١-٢٣٨.

حسن، منير؛ والزعلان، ماهر (٢٠٢١). فاعلية توظيف الفيديو التفاعلي في تنمية مهارات برمجة وتصميم تطبيقات الهواتف الذكية لدى معلمي التكنولوجيا بغزة. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات الإنسانية، ٦ (٢٩)، ١-٢٥.

خميس، ريم. (٢٠١٩). الممارسة الموزعة والمركزة لأنشطة التعلم المصغر النقال ببيئة تعلم مدمج وأثرهما على تنمية مهارات البرمجة وبقاء أثر التعلم لدى طالبات تكنولوجيا التعليم والمعلومات. [رسالة ماجستير منشورة، جامعة عين شمس]،دار المنظومة،

http://library.mans.edu.eg/eulc_v5/Libraries/Thesis/BrowseThesisPages.aspx?fn=PublicDrawThesis&BibID=12581103

خميس، محمد. (٢٠١٥). مصادر التعلم الإلكتروني، الجزء الأول: الأفراد والمصادر. دار السحاب.

خميس، محمد. (٢٠٢٠). اتجاهات حديثة في تكنولوجيا التعليم ومجالات البحث فيها. المركز الأكاديمي العربي لنشر والتوزيع.

دقماق، كريم؛ وعمار، نريمان (٢٠٢١). أثر استخدا م الفيديو التفاعل ي على اندماج واتجاه المستخدم (دراسة تطبيقية على الموقع الخاص بمعهد *Cross Knowledge* للغات)، [رسالة ماجستير، المعهد العالي لإدارة الأعمال، سوريا].

http://eresearch.hiba.edu.sy/ar/thesis/562

زيدان، أحمد. (٢٠١٨). مدخلا تصميم الأسئلة الضمنية بالفيديو التفاعلي عبر المنصات الرقمية (داخل منصة الفيديو وخارجها) وأثرهما على الانخراط في التعلم ومؤشرات ما وراء الذاكرة. تكنولوجيا التعليم، ٣ (٢٨)،٣-٧٦.

السيد، سوزان. (٢٠١٣). فاعلية استخدام استراتيجية الخرائط الذهنية الغير الهرمية في تصويب التصورات البديلة لبعض المفاهيم العلمية وتنمية التحصيل وبقاء أثر التعلم في مادة الأحياء لدى طالبات المرحلة الثانوية بالسعودية، مجلة التربية العلمية،١٦ (٢)، ٦١-١١١.

شحاتة، نشوى. (٢٠٢٠) مستويات للتفاعل (الوظيفي والمعرفي) ببيئة تعلم قائمة على الفيديو التفاعلي وعلاقتهما بالأسلوب المعرفي (الضبط الضيق- الضبط المرن) وأثر تفاعلهم في تنمية مهارات تشغيل الأجهزة التعليمية وصيانتها لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. مجلة تكنولوجيا التعليم سلسلة دراسات وبحوث، ٣٠(٢)، ١٧٥-٢٤٣.

الشرنوبي، هاشم. (٢٠١٢). فاعلية اختلاف بعض متغيرات توظيف الفيديو في تصميم مواقع الويب ٢,٠ التعليمية في التحصيل و تنمية مهارات تصميم و إنتاج الفيديو الرقمي لطلاب قسم تكنولوجيا التعليم بكليات التربية. التربية (جامعة الأزهر)، ٢(١٤٧)،٧٥١-٦٣٩.

عبد البديع، تامر؛ ونوفل، سناء. (٢٠٢١). أثر التفاعل بين الفيديو التفاعلي والأسلوب المعرفي (اندفاع/ تروي) وفقاً لاستراتيجية تعلم معكوس على تنمية مهارات صيانة الحاسب والانخراط في التعلم لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. تكنولوجيا التعليم: سلسلة دراسات وبحوث، ٥ (٣١)، ١١٩-٢٠٨.

عبد الغني، كريمة. (٢٠١٦). فاعلية استخدام استراتيجية التعلم المقلوب في بقاء أثر التعلم في تدريس التاريخ لدى طلاب المرحلة الثانوية، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ٧٤(٧٤)، ١٩٧-٢١٨.

عسيري، أحمد. (٢٠١٠). فاعلية إنتل التعليم (التعليم الإلكتروني) في التحصيل الدراسي وأثر بقاء التعلم في مادة الجغرافيا لدى طلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية، دراسات في المناهج وطرق التدريس، ١٦٥، ١٥٤-٢٠٧.

العشماوي، وفاء. (٢٠٢١). فاعلية استخدام الفيديو التفاعلي على استراتيجية التعلم بالاكتشاف الحر لتنمية التحصيل والمفاهيم العلمية في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. مجلة كلية التربية النوعية للدراسات التربوية والنوعية. ١٦، ١٦٣-١٩٠.

علام، عمرو. (٢٠١٧). التفاعل بين نمط تقديم المحتوى التفاعلي (فيديو تفاعلي/ انفوجرافيك تفاعلي) والسعة العقلية (مرتفعة/منخفضة) ببيئة تعلم إلكترونية قائمة على استراتيجية التعلم المقلوب وأثره على تنمية مهارات البرمجة الشيئية لطلاب تكنولوجيا التعليم، مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية، ١٩، ١٥٥-٢٥٠.

عمر، عاصم. (٢٠١٤). أثر استخدام الويب كويست في تدريس العلوم على تنمية التنور المائي والانخراط في التعلم لدى تلاميذ الصف الثاني الاعدادي، المجلة العلمية لكلية التربية، جامعة أسيوط، ٣٠(٣)، ١-١٠٩.

محمد، رحاب؛ يوسف، وليد؛ عزت، نسرين.(٢٠٢٢). بيئة تعلم قائمة على محفزات الألعاب وأثرها في تنمية الانخراط في التعلم وبقاء أثره لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية منخفضي ومرتفعي الدافعية للإنجاز. مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية، ٤٣ (٨)، ٣٢١-٣٧٥.

المرادني، محمد؛ ومدكور، أيمن. (٢٠٢١). التفاعل بين مستويي تعليمات المناقشات الإلكترونية (المنخفضة والمرتفعة) والأسلوب المعرفي (تحمل وعدم تحمل الغموض) وأثره في تنمية المعتقدات المعرفية وجودة المناقشات لدى طلاب الدراسات العليا وانخراطهم في التعلم، تكنولوجيا التعليم: سلسلة دراسات وبحوث محكمة، ٣١(١٢)، ١-٢٧٩.

المؤتمر الدولي (الافتراضي) الثاني لمستقبل التعليم الرقمي في الوطن العربي، المملكة العربية السعودية بتاريخ ٤-٧/ نوفمبر ٢٠٢١م: /https://www.kefeac.com

المؤتمر الدولي الخامس للمؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب بعنوان " اقتصاد المعرفة في عصر تكنولوجيا الفضاء والذكاء الاصطناعي" ٢٤-٢٥ سبتمبر ٢٠٢٢م، جمهورية مصر العربية.

/http://www. aiesa.org

مؤتمر تكنولوجيا التعليم الثالث بعنوان " استراتيجيات التعليم من التقليدية إلى الحداثة "، ١٣/ مارس ٢٠٢٣م، دولة الكويت.

/https://www.alraimedia.com/article/1633534

نظير، أحمد. (٢٠٢٠). التفاعل بين نمط الأسئلة المدمجة بالفيديو وتوقيت تقديمها في بيئة الفصل المقلوب وأثره على تنمية التحصيل والانخراط في التعلم والفهم العميق لدى طلاب تكنولوجيا التعليم، مجلة دراسات تربوية واجتماعية، ٢٦، ٣٠-١٤٠.

والي، محمد. (٢٠٢٠). تصميم برنامج تعليمي مصغر قائم على الفيديو التفاعلي (المتزامن/غير المتزامن) وفاعليته في تنمية التحصيل ومهارات التعلم الموجه ذاتياً لدى طلاب كلية التربية، المجلة التربوية لكلية التربية بجامعة سوهاج، ٨٠(٨٠)، ٢-٩٧.

ترجمة المراجع العربية:

Abdel Badie, T, & Noufel, S. (2021). The Effect of Interactive Video and the Cognitive Style (Impulsion/ Troy) According to a Strategy of Learning Inverted on Developing Computer Maintenance Skills and Engaging in Learning Among Educational Technology Students. Education Technology: Series of Studies, and Peer- Reviewed research, 5 (31), 119-208.

Abdel Gahny, Karima. (2016). The Effectiveness of Flipped Learning Strategy to Develop The learning Achievement & Learning Conservation of History at the Secondary School Students, Arab studies in education and psychology, 74(74), 197-218.

Abokhatwa, E. (2020). The interaction between video Cue patterns and its Display Time in a Mobile Micro-Training Environment and its Effect on the Development of Instruction Skills for Flipped Classroom, the Attitude towards the Training Environment, and the Reduction of Cognitive Load for Teachers, the scientific journal of the Egyptian Association for Education, 8 (1), 379-468.

Abu mughnum, K Mohamme. (2022). An Electronic Program Based on The Integration of Padlet & Wordwall Platforms to Develop Spatial Thinking Skills and Engage In Learning Social Studies For Students of Sixth Grader, The Scientific Research Journal in Education, 23(8), 191-244.

Alam, A. (2018). The Interaction Between Interactive Content Delivery Mode (Interactive Video/ Interactive Infographic) and Cognitive Capacity (High/ Low) in a Flipped Learning- Based E-learning Environment and its Impact on the Development of Object-Oriented Programming Skills for Education Technology Students, Journal of Research in Qualitative Education, 19, 155-250.

Al -ashmawi, W. (2021). The Effectiveness of Using the Interactive Video Based on the Learning Strategy with Free Discovery to Develop Achievement and Scientific Concepts in Science for Fifth Graders of Primary School. Journal of the College of Qualitative Education for Educational and Qualitative Studies, 16, 163-190.

Al -Basil, R. (2022). Two Types of Interactive Video (Screen Recording, Screenshots) on Learning Efficiency of Learning and Self-Regulation and the Survival of the Impact of learning among students of the Faculty of Arts, Taibah University, Educational Technology, Series of Studies, and Peer- Reviewed research, 32 (11), 91-159.

Al -Buqami, B & Al -Amari, A. (2022). The Impact of Using Interactive Video on Developing Programming Skills in Python Language Among First Grade Middle School Students in Turubah Governorate. Journal of the College of Education (Assiut University), 8(38), 61-93.

Al -Jahmi, A. (2021). The Effectiveness of the Use of Interactive Video Through the Virtual Ranks of Google in Developing Textile Printing Merits for Students of Quality

Education, Technology and Education. College of Education Magazine, 167(32), 128-214.

Al -Sharnoubi, H. (2012). The Effectiveness of Some Variables of the Philanthropic Employment in the Design of the IB 2.0 Educational Sites in the Achievement and Development of the Design Skills and the Production of the Digital Virtues for Students of the Segmentation of the Segment Limit in the Collections of Education. Education (Al-Azhar University), 2 (147), 751-639.

Asiri, A. (2010). The Effectiveness of Intel Education (e-learning) in Academic Achievement and the Impact of the Survival of Learning in the Geography Subject Among High School Students in the Kingdom of Saudi Arabia, studies in curricula and teaching methods, 165, 154-207.

Buemi, I. (2019). The Interacting between the Type of interactive video (audio Commentary/ Written text) and Learning Style (auditory/ visual) and its Impact on Achievement, Retention of Learning, and Cognitive Load Reduction Among Educational Technology Students. Education Technology, 7 (29), 205-304.

Duqmak, K, & Ammar, N. (2021). The Impact of the Video of the Video Interacting on the Merge and Direction of the User (an Application Study on the Site of the Cross Knowledge Languages, [Master's Thesis the Higher Institute of Business Administration, Syria]

http://research.hiba.edu.sy/ar/thesis/562

Elmaradny, M, &. Madkour, Ayman. (). The Interaction Between (Low , High) Online Discussions Instructions Levels and (Tolerance , Intolerance of Ambiguity) Cognitive Style and Its Impact on Developing Epistemological Beliefs, Quality of Discussions Among Graduate Students and their Engagement in Learning, Education Technology: a series of studies and tight research, 31 (12), 1-279.

Elsayed. S. (2013). The Effectiveness of Using the Strategy of Non-Hierarchical Mental Maps in Correcting Alternative Perceptions of Some Scientific Concepts, Developing Achievement and Remaining the Effect of Learning in the Biology Subject Among High School Students in Saudi Arabia, Journal of Scientific Education, 16 (2), 61-111.

Hassan, M, & Al -Zaalan, M. (2021). The Effectiveness of Using Interactive Video in Developing Programming Skills and Designing Smartphone Applications for Technology Teachers in Gaza. Journal of the Islamic University for Human Studies, 6 (29), 1-25.

Hassan, S. (2023). The interaction between the free style navigating in e-training environments and its impact on the development of effective teaching skills and learning engagement of the student-teacher at the faculty of Education, New Valley University, Arab International Journal of Information Technology and Data, 3 (2), 181-238.

Hegazy, R., Abdel Hamid, A., Hakim, R., & Issa, M. (2020). The Effectiveness of Some Mobile Learning Applications in Development of Achievement and involvement in Learning Among students of educational technology. Journal of the College of Qualitative Education, 1 (11), 60-92.

Ibrahim, H., & Hamed, D. (2019). Interaction Between the Two Content Presenting Styles (Text/Audio) with the Microlearning Strategy and the Two Learning Styles (Individual/Cooperative) in the Development of Achievement and the Survival of the Learning Effect Among Students of Instructional Technology, Journal of the College of Education in Benha, 30(120),1-92.

Jaafar, F., & Al -Sarsawi, H. (2019). The Impact of the Guided Exploration Strategy on chievement and Retention of Learning in Science for Second-Grade Primary Students, Journal of the College of Basic Education for Educational and Human Studies at the University of Babylon, 43, 677-692.

Khamis, R. (2019). Distributed and concentrated practice of mobile learning activities with an environment that is built -in and their impact on developing programming skills and remaining the effect of learning among educational and information technology students. [Master's Thesis, Ain Shams University], Almandumah,

http://library.mans.edu.eg/eulc_v5/Libraries/Thesis/BrowseThesisPages.aspx?fn=PublicDrawThesis&BibID=12581103

Khamis, M. (2015). E -learning Sources, the First Part: Individuals and Sources. Dar Al -Sahab.

Khamis, M. (2020). Modern Trends in Educational Technology and Their Research Fields. The Arab Academic Center for Publishing and Distribution.

Muhammad, R., Youssef, W., & Ezzat, N. (2022). E_learning environment based on gamification and its impact in engagement learning and its effect preserving among preparatory pupils with low and high motivation for achievement, Journal of Research in Qualitative Education Fields, 43 (8), 321-375.

Nazeer, A. (2020). The Interaction between the Integrated Video Question Style and its Timing in the Flipped Classroom Environment and its Impact on the Development of Achievement Learning Engagement and Deep Understanding Among Educational Technology Students, Journal of Educational and Social Studies, 26, 30-140.

Omar, A. (2014). The Impact of Using WebQuest in Teaching Science on the Development of Water Cycle Knowledge and Engagement in Learning Among Second-Grade Preparatory Students, Scientific Journal of the Faculty of Education, Assiut University, 30 (3), 1-109.

Shawq, M., & Al -Mahwati, N., Abu al -Q., & Jalila M. (2015). The Effectiveness of A Proposed Program Based on Metacognitive Strategies in Developing Achievement and

Retention the Impact of Learning Among Intermediate Stage Female Pupils in The Kingdom of Saudi Arabia, Journal of Educational Sciences, 3,585-631.

Shehata, N. (2020) Levels of Interaction (Functional and Cognitive) with an Environment Learning a List of Interactive Video and Their Relationship to the Cognitive Method (Narrow Control- Flexible Control) and the Effect of Their Interaction in Developing the Skills of Operating Educational Devices and Maintaining them Among Educational Technology Students. Education Technology: Series of Studies, and Peer- Reviewed research, 30 (2), 175-243.

The Second (Virtual) International Conference for the Future of Digital Education in the Arab World, the Kingdom of Saudi Arabia on 4-7/November 2021 AD.

https://www.kefeac.com/

The Fifth International Conference of the Arab Foundation for Education, Science and Arts, entitled "The Economy of Knowledge in the Age of Space Technology and Artificial Intelligence" Held in the Arab Republic of Egypt in the Period 24-25 September 2022 AD.

http://www.aiesa.org/

The Third Education Technology Conference Entitled "Education Strategies from Traditional to Modernity" Held in the State of Kuwait on March 13, 2023 AD: https://www.alraimedia.com/article/1633534/

Wali, Mohammad. (2020). Designing a Mobile Micro-learning Program Based on Interactive Video (Synchronous and Asynchronous) and its Effectiveness in Developing Achievement and Self-Directed Learning Skills Among the Faculty of Education Students, The educational journal of the Faculty of Education at Sohag University, 80(80), 2-97.

Zidane, A. (2018). The Entrance to Designing the Implicit Questions in the Interactive Video Via Digital Platforms (Inside and Outside the Video Platform) and their Impact on Engaging in Learning and the Indicators Behind the Memory. Education Technology, 3 (28), 3-76.

المراجع الأجنبية:

Albers, C. (2007). Improving pedagogy through action learning and scholarship of teaching and learning. Teaching Sociology, 36(1), 79-86.

Artz, B., Johnson, M., Robson, D., & Taengnoi, S. (2017). Note-taking in the digital age: Evidence from classroom control trials. The Journal of Economic Education, 15(20), 103-115.

Bakla, A. (2017). Interactive Videos in Foreign Language Instruction: A New Gadget in Your Toolbox. Mersin University Journal of the Faculty of Education, 13(1): 124-137. DOI: http://dx.doi.org/10.17860/mersinefd.305769

Barkley, E., & Major, C. (2022). Engaged Teaching: A Handbook for College Faculty – Softcover. K. Patricia Cross Academy.

Beard, C., & Wilson,J.(2002). The power of experiential learning; Ahandbook for trainers and educators. Kogan Page Limited.

Brame, C. (2017). Effective Educational Videos: Principles and Guidelines for Maximizing Student Learning from Video Content, CBE—Life Sciences Education, 15(6), 1-6. https://doi.org/10.1187/cbe.16-03-0125

Bindl, U., & Parker, S. (2010). Feeling good and performing well? Psychological engagement and positive behaviors at work, In S. L. Albrecht (Ed.), Handbook of employee engagement: Perspectives, issues, research and practice,(pp. 385–398). Edward Elgar Publishing.

https://doi.org/10.4337/9781849806374.00043

Bui, D., & McDaniel, M. (2015). Enhancing learning during lecture note-taking using outlines and illustrative diagrams. Journal of Applied Research in Memory and Cognition, 4(2), 129–135. https://doi.org/10.1016/j.jarmac.2015.03.002

Carter, S., Greenberg, K., & Walker, M. (2017). The impact of computer usage on academic performance: Evidence from a randomized trial at the United States Military Academy. Economics of Education Review, 56,118-132.

Dixson, M. (2015). measuring Student Engagement in the Online Course: The Online Student Engagement Scale (OSE), Online Learning, 19 (4). https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1079585.pdf

Fang, J. Wang, Y., Yang, CH., Liu, CH & Wang, H. (2022). Understanding the Effects of Structured Note-taking Systems for Video-based Learners in Individual and Social Learning Contexts, Proceedings of the ACM on Human-Computer Interaction,6(GROUP), Article No:21, 1–21. https://doi.org/10.1145/3492840

Flietstra, M. (2023). The Impact of Notetaking in a Middle School History Class, [Master's Theses, Northwestern College - Orange City],

https://nwcommons.nwciowa.edu/education_masters/508

Gedera, D. & Zalipour, A. (2018): Use of interactive video for teaching and learning, In ASCILITE 2018 Conference Proceedings (pp. 362–367). Deakin University, Geelong, Australia: Australasian Society for Computers in Learning in Tertiary Education.

Giannakos, M., Jaccheri, L., & Krogstie, J. (2016). Exploring the relationship between video lecture usage patterns and students' attitudes. British Journal of Educational Technology, 47(6), 1259–1275.

https://doi.org/10.1111/bjet.12313

Gurley, D. (2018). The Relationship Between Note-Taking Method and Grade Point a Verage When Controlling for Act Score and Self-Regulation Ability in Undergraduate Students, [Doctoral dissertation, Mississippi University, USA].

https://egrove.olemiss.edu/etd/627/

Han, H, & Sun, Y. (2021). A video note taking system to make online video learning easier. Computer Science & Information Technology, 11(9), 221-228.

Heflin, H., Shewmaker, J., & Nguyen, J. (2017). Impact of Mobile Technology on Student Attitudes, Engagement, and Learning, Computers & Education, 107, 1-164.

Kahman, V. (2023). Effects of note-taking and retrieval practice on memory performance, Psychological Sciences, 5, 28-33.

Kim, J., Guo, P., & Rubin, R. (2014, March). How Video Production Affects Student Engagement: An Empirical Study of MOOC Videos. The First ACM Conference on Learning. New York, United States.

https://doi.org/10.1145/2556325.2566239

Lachter, J., Forster, K., & Ruthruff, E. (2004). Forty-five years after Broadbent (1958): Still No identification without attention, Psychological Review, 111(4), 880-913.

Liu, C., Yang, Ch., Williams, J., & Wang, H. (2019, May 4–9). NoteStruct: Scaffolding Note-taking while Learning from Online Videos. Extended Abstracts of the 2019 CHI Conference, Glasgow, Scotland, UK.

DOI:10.1145/3290607.3312878

Luo, N., Zhang, M., & Qi, D. (2017). Effects of different interactions on students' sense of community in e-learning environment. Computers & Education, 115, 153-160.

https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0360131517301926

Manwaring, K., Larsen, R., Graham, C., Henrie, C., & Halverson, L. (2017). Investigating student engagement in blended learning settings using experience sampling and structural equation modeling. The Internet and Higher Education, 35, 21-33.

Mueller, P., & Oppenheimer, D. (2014). The pen is mightier than the keyboard: Advantages of longhand over laptop note taking. Psychological Science, 25(6), 1159–1168. https://doi.org/10.1177/0956797614524581

Narjaikaew, P., Emaratb, N., & Cowie, B. (2009). The effect of guided note taking during lectures on Thai university students' understanding of electromagnetism, Research in Science & Technological Education, 27(1), 75–94.

Orus, C., Barles, M., Belanche, D., Casalo, L., Fraj, E., & Gurrea, R. (2016). The effects of learner-generated videos for YouTube on learning outcomes and satisfaction, Computers and Education, 95, 254–269.

Priyakanth, R., Abburi, R., & Praveena,M. (2021). Design and Impact of Interactive Video Content for the Improvement of Student Engagement and Learning, Journal of Engineering Education Transformations, 34(Special issue), 2394-1707.

Reeve, J. (2012). A self-determination theory perspective on student engagement. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), Handbook of research on student engagement (pp. 149–172). Springer Science + Business Media.

https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_7

Rice, P., Bceson, P., & Blackmore-Wright, J. (2019). Evaluating the impact of the quiz question within an educational video. TechTrends, 63(1), 522-532.

Schmidt, Sh. (2019). Take notes: There's a lot to see the eye. Journal of Food Science Education, 18(3), 54-58.

https://doi.org/10.1111/1541-4329.12170

Wammes, J., Meade, M., & Fernandes, M. (2016). The drawing effect: Evidence for reliable and robust memory benefits in free recall. The Quarterly Journal of Experimental Psychology, 69(9), 1752–1776.

Yang, Y., & Lin, Y. (2015). Online collaborative note-taking strategies to foster EFL beginners' literacy development, System, 52, 127-138.

https://doi.org/10.1016/j.system.2015.05.006

Comparing the Effectiveness of Two Methods for Detecting Measurement Invariance at the Test Level (Dift and Sibtest) in Light of Differences in Ability Distribution and Sample Size

مقارنة فعالية طريقتين لبيان ثبات القياس على مستوى الاختبار (اختبار الانحراف والاختبار البعدي) في ضوء الاختلافات في توزيع القدرة وحجم العينة

إعداد

Dr. Abdulrahman A. Alnofei

Associate Professor of Psychological Measurement and Evaluation

Department of Psychology - Faculty of Education
Om ALqura University

د. عبد الرحمن عبد الله النفيعي

أستاذ علم النفس المشارك

قسم علم النفس – كلية التربية – جامعة أم القرى

Email: alnofei@gmail.com

DOI:10.36046/2162-000-019-019

المستخلص

هدفت الدراسة إلى مقارنة فاعلية أداء طريقتي DIFT وSIBTEST في الكشف عن تكافؤ القياس للاختبارات وفقاً لمتغيري حجم العينة وفرق توزيع القدرة، وباستخدام تصميم بحثي عاملي يتم من خلاله دراسة أثر التفاعل بين طريقة الكشف وحجم العينة وفوارق توزيع القدرة، وذلك من خلال فحص معدلات الخطأ من النوع الأول، وقوة الاختبار. ولتحقيق هذا الهدف تم إجراء دراستين: الأولى لدراسة معدلات الخطأ من النوع الأول، والثانية لدراسة معدلات القوة للاختبار الإحصائي، وذلك عند ضبط فوارق توزيع القدرة وحجم العينة، باستخدام التصميم التجريبي للقياسات المتكررة لثلاثة عوامل تجريبية، وقد تم تحليل البيانات باستخدام الأسلوب الإحصائي لكل طريقة من طريقتي الكشف، وذلك لاختبار الفرضية الصفرية التي تنص على عدم وجود أداء تفاضلي للفقرة، والحصول على معدلات الخطأ من النوع الأول ومعدلات القوة. وتم معالجة البيانات باستخدام الأسلوب الإحصائي تحليل التباين المختلط. وبناء على نتائج التحليلات الإحصائية تم التوصل إلى الاستنتاجات التالية:

- تميز طريقتي SIBTEST وDIFT بالفاعلية في الكشف عن الأداء التفاضلي للاختبار بصفة عامة.
- طريقة الأداء التفاضلي لحزم الفقرات والاختبار أكثر فاعلية من طريقة اختبار تحيز الفقرة المتزامن عند أخذ حجم العينة في الاعتبار عند استخدام حجم العينة الكبير (١٠٠٠/١٠٠٠) أو أكثر.
- طريقة اختبار تحيز الفقرة المتزامن أكثر فاعلية في الكشف عن الأداء التفاضلي لحزم الفقرات والاختبار في حالة عدم وجود فرق في توزيع القدرة، وفي حالة وجود فرق في توزيع القدرة فكلا الطريقتين غير فاعلة، حيث تعاني طريقة DIFT من ضعف قوة الاختبار الإحصائي، كما تعاني طريقة SIBTEST من تضخم الخطأ من النوع الأول، لذا يوصى باستخدام الطريقتين معا للكشف عن الأداء التفاضلي للاختبارات في حالة وجود فرق في توزيع القدرة بين المجموعتين.

الكلمات المفتاحية: تكافؤ القياس، الأداء التفاضلي للاختبارات، نظرية الاستجابة للمفردة الاختبارية، طريقة DIFT، طريقة SIBTEST.

Abstract

The aim of the current study was to compare the effectiveness of the DIFT and SIBTEST methods in detecting measurement invariance for tests according to sample size and differences in ability distribution. A factorial experimental design was used to look at how the detection method, sample size, and differences in ability distribution all affect each other. Examining type I error rates and test power served to accomplish this. Two studies were conducted, the first to examine Type I error rates and the second to examine test power while controlling for ability distribution differences and sample size. Data were analyzed using statistical methods for each detection method to test the null hypothesis of no differential performance and obtain Type I error rates and test power. The data were processed using mixed-variance analysis. Based on the results of the statistical analysis, a number of important findings were obtained, including: both the SIBTEST and DIFT methods were effective in detecting differential performance of the test in general; the differential item functioning (DIF) method was more effective than the simultaneous item bias test (SIBTEST) when considering sample sizes of 1000 or more. And the differential item bias test was more effective in detecting differential performance of items and tests in the absence of ability distribution differences. However, in the presence of ability distribution differences, both methods were ineffective, as DIFT suffered from low statistical power and SIBTEST suffered from inflated Type I error rates. Therefore, the study recommends using both methods together to detect differential test performance in the presence of ability distribution differences between groups.

Keywords: Measurement parity, differential performance of tests, test single response theory, DIFT method, SIBTEST method.

1. Introduction:

The field of psychological and educational measurement and evaluation is an important area needed by researchers in the behavioral sciences, as well as decision-makers related to individuals in various applied psychological and educational, social, administrative, industrial, military, and other fields centered around individuals. This is to help individuals recognize their abilities, potentials, and energies and make the most of them, and to develop those abilities and potentials in a way that allows for the best possible plans that contribute to achieving the goals that they seek and overcoming their various problems. However, the accuracy of these decisions related to individuals largely depends on the accuracy of the information obtained, which needs to use tools for gathering information that are accurate and reliable, like psychological and educational measures. Experts in measurement and evaluation work hard to create standards and criteria for validity, reliability, and item effectiveness coefficients to make sure that psychological and educational measures are accurate measures of what they are meant to measure.

But if you read information rules and peer-reviewed scientific journals in the field of measurement and evaluation, you'll notice that there has been a lot of interest in the differential item functioning (DIF) property of psychological and educational measures since the mid-1960s. DIF occurs when there are different probabilities of answering an item correctly for test takers from different racial or cultural groups after equating them in the basic ability measured by the test. This interest is evident in the hundreds of studies conducted and in the various statistical methods developed to detect DIF. Measurement experts, legal bodies, and test critics have considered item and test DIF a problem in educational, legal, and professional contexts.

Therefore, excluding DIF from tests and items has been considered a condition of good testing, which is taken into account by scientific associations concerned with psychological and educational measures, such as the American Psychological Association (APA) and the American Educational Research Association (AERA), who have

made it a condition for publishing psychological and educational measures.

Even though the differential item functioning (DIF) issue came up when Binet and Simon made the first psychological tests in 1951, the clear concept of DIF didn't come out until the beginning of the second half of the 20th century. This was thanks to Eells, whose work was the main reason why DIF detection methods based on different measurement theories kept getting better and better.

Methods based on traditional measurement theories, such as the transformed item difficulty (TID) method proposed by Angoff (1972) and the standardization method proposed by Doran's and Kulick (1983), as well as methods based on item response theory (IRT) models, such as the area measures method developed by Linn, Levine, Hastings, and Wardrop (1981), the Lord's chi-square method (1980), the LR-IRT method developed by Thissen et al. (1988), Raju et al. (1995), Raju (1995), and Raju's (1995) DIF and item-level test (DFIT), have emerged. Additionally, methods based on the unidimensional item response theory, such as Ramsey's (1991) TestGraf method, and methods based on probability tables, such as Holland and Thayer's (1988) Mantel-Haenszel (MH) method and Swaminathan and Rogers' (1990) logistic regression method, have also emerged. Furthermore, methods based on multidimensional item response theory, such as Shealy and Stout's (1993) simultaneous item bias test (SIBTEST), have also emerged.

All of the above methods are ways to find differential item functioning (DIF) at the item level, which means that the finding is done separately for each item. Analyzing DIF at this level is necessary and very helpful when making measurement tools because it helps to find items with DIF and then study their content to figure out if the DIF is due to the item's impact, in which case it should be kept, or if it is due to confusion, in which case it needs to be changed or deleted. Specialized organizations in psychological and educational measurement suggest doing three types of statistical analyses on measures before publishing them to get indices of reliability, validity, and DIF (Bufam, 2005). However, there are several observations on DIF detection at the item level, including:

First, it assumes that all test items are free of DIF except for the item being tested, and Raju et al. argue that this assumption is not true in most test situations (1995: 365).

Second, it fails to identify the possible sources and reasons for DIF. Roussos and Stout describe most attempts to explain DIF at the item level as "dismal failures" (1996: 360). Stark et al. also point out the difficulty of predicting which items will have DIF (2001: 949).

Third, in practice, people who use psychological and educational tests make decisions based on the sum of subscale scores or the total test score. DIF detection, on the other hand, is done at the item level, so the cumulative effect of DIF is not taken into account.

Fourth, ignoring the cumulative effect of DIF can lead test developers to leave out items that have DIF at the item level but don't have a big effect at the subscale or test level, which wastes time and effort (Nandakumar, 1993).

Even though it is important, previous research has led a number of researchers to say that differential item functioning (DIF) needs to be studied at levels other than the level of each item (Shealy & Stout, 1993). In response to this idea, two separate studies were done that had a big effect on the development of DIF detection at the item bundle and test levels. The first was conducted by Raju and others, who introduced new concepts distinguishing between two types of item-level DIF: non-compensatory DIF (NCDIF), which assumes that all test items are non-differential except for the item identified as DIF and does not take into account the DIF of other items, due to its lack of additivity, and compensatory DIF (CDIF), which assumes the possibility of other items exhibiting non-uniform DIF, thus taking into account the DIF of other items as it possesses the additivity property, allowing for the aggregation of DIF values across items (Raju et al., 1995). The second study was conducted by Roussos and Stout, who introduced the concept of bundle-level DIF (DBF), where a bundle is a group of related items that naturally occur within test specifications based on an educational framework, such as Bloom's taxonomy, where items measuring each level of the taxonomy (such as knowledge, comprehension, or application) form a bundle of related items (Roussos & Stout, 1996). The concept of bundle-level DIF

extends from the item-level DIF explained by Raju and others and includes two types:

The Compensatory DIF (CDIF) for bundles is where the differential item functioning values for items in each bundle are summed to obtain a value for the compensatory differential item functioning for the bundle, due to the additive property.

$$\text{Bundle CDIF} = \sum_{i=1}^{n} CDIF$$

The compensatory differential item functioning (CDIF) for the bundle is found by adding up the values of each item's differential item functioning. n represents the number of items in the bundle. The CDIF values for the bundle help in studying the inflation or cancellation of differential item functioning. Inflation occurs when differential item functioning is present for most or all items in the test against one group, often the targeted group. Cancellation occurs when the differential item functioning for some items is against the reference group, while for others it is against the targeted group, resulting in the cancellation of the differential item functioning values according to the additivity property (Raju et al., 2006).

The non-compensatory differential item functioning (NCDIF) for the bundle is found by finding the differential item functioning values for each item in the bundle at the same time, without adding the non-compensatory differential item functioning values for each item due to the lack of additivity property. It is calculated as follows:

$$bundleNCDIF = \left[\frac{1}{N_F} \sum_{S=1}^{n_F} \left(\sum_{i=1}^{n} P_{iF}(\theta_s) - \sum_{i=1}^{n} P_{iR}(\theta_s) \right)^2 \right] / n$$

Where:

N_F : the number of examinees in the target group.

N: the number of items in the bundle.

$P_{if}(\theta_s)$: the probability of person (s) in the target group (F) with ability (s) to answer item (i).

$P_{iR}(\theta_s)$: the probability of person (s) in the reference group (R) with ability (s) to answer item (i).

This type of bundle DIF helps in identifying the potential sources and reasons for it (Raju et al., 2006). This is what failed in detecting item DIF, perhaps because an item represents a small and unreliable sample of the behavior being measured and therefore is unable to identify sources and reasons for DIF. On the other hand, using a bundle of items provides a larger representation of behavior, allowing for the identification of potential sources and reasons for DIF (Gierl et al., 2001).

The results of the first two studies led to the creation of ways to find differential item functioning (DIF) at the item bundle and test levels. Based on the item response theory, Raju et al. (1995) came up with the first method in a more advanced framework for finding DIF in items and tests. They called it the Differential Functioning of Items and Tests (DFIT) method, which is used to detect DIF in dichotomous and polytomous data. In this method, the true score of an individual on a K-item dichotomous test is first estimated as follows:

$$T_s = \sum_{i=1}^{k} P_i(\theta_s)$$

Where:

$P_i(\theta_s)$: the probability of a correct response for person with ability on item .

The true score of a person on a test using this method and the theoretical framework of item response theory is the sum of the probabilities of a correct response for each item. According to this method, two separate true scores are estimated for each person, one when they belong to the reference group and another when they belong to the target group. The difference between the two true scores for each person is then calculated as follows:

$$D_s = (T_{sF} - T_{sR})$$

Finally, the differential item functioning (DIF) index for the test is obtained by computing the expected value (E) of the difference squared between the true scores of the reference and target groups, as follows:

$$DTF = E_F\,(T_{sF} - T_{sR})^2 = \sigma_D^2 + \mu_D^2$$

Similarly, the previous equation can also be rewritten as follows:

$$DTF = E_F\,(D^2) = E_F\left[\sum_{i=1}^{k}(diD)\right] = \sum_{i=1}^{k} E_F\,(diD) = \sum_{i=1}^{k}\left[Cov(di, D) + \mu_{di}\,\mu_D\right]$$

$$d_i = P_{iF}(\theta) - P_{iR}(\theta)$$

$$\sum_{i=1}^{k} d_i\, D = T_F - T_R$$

"The difference between the probability difference for paragraph (di) and the difference between the two true scores (D) (Raju et al., 1997) was calculated. Based on the cut-off points proposed by Raju et al. (2016), the different test scores were interpreted. When the value of the differential performance index is higher than the cut-off point, a test is said to have differential performance. The value of the test is the chi-square statistic, which is calculated as follows:"

$$X_{NF}^2 = \frac{N_F\,(\hat{DTF})}{\hat{\sigma}_D^2}$$

Where: the number of examinees in the target group. The estimated value of the test's differential performance The variance of the difference between the estimated true scores and the degree of freedom for the chi-square in the above equation (NF-1).

Raju et al. (1995) came up with two indices for the test's differential performance: the compensatory differential performance index and the non-compensatory differential performance index. These were based on the test's differential performance index and took

into account how different items worked. The first index goes as far as compensatory differential item functioning, which means that any item on the test can have different results and have an additive property that lets the different results cancel each other out. Its value can be positive or negative depending on the direction of the differential performance toward the reference group. It is calculated at the test level as follows:

$$CDIF = E_F(d_i D) = COV(di, D) + \mu_{di}\mu_D$$

The differential performance of this type of test makes it possible to figure out which parts of the test are most responsible for its high differential performance.So, the items with the most different scores are taken out until the test's differential performance index is no longer statistically important (Raju, 1999).

The other type is an extension of non-compensatory differential item functioning, where all other items except for the identified differential item are assumed to be non-differentially functioning, and thus, it does not have the additive property. (Raju et al., 2006) says that the value of each item is found by adding up the non-compensatory differential performance values for that item.

$$NCDIF = E_F\left[P_{iF}(\theta) - R_{iR}(\theta)\right]^2 = E_F(d\hat{i}^2) = \sigma_{di}^2 + \mu_{di}^2$$

A chi-square statistic with degrees of freedom (NF-1) is used to test the non-compensatory differential performance. Raju et al. (2006) found through simulation studies that the chi-square test for the non-compensatory differential performance index is too sensitive for large sample sizes. Therefore, they suggested an alternative significance level of 0.006.

The Differential Item Functioning (DIF) and Test Performance method has a number of benefits (Teresi & Fleishman, 2007):

1. The method is a parameter based on a strong theoretical framework with strong assumptions.

2. The estimated potential is a way to compare the reference group to the target group.

3. It has a statistical significance test.

4. It shows that there are two kinds of different performance: regular and irregular, as well as compensatory and non-compensatory.

5. They reveal the differential performance of the paragraphs and the test as a whole.

6. It deals with data with a dual and multiple response.

7. It is used with response theory models for the one-dimensional and multidimensional test vocabulary.

Roussos and Stout (1996) came up with the second way to find differences in performance at the item and bundle levels. This method is an extension of the way Shealy and Stout (1993) found differences in performance at the item level. The Simultaneous Item Bias Test (SIBTEST) is a non-parametric method based on multidimensional item response theory models that is used to figure out how biased an item is. It is assumed that all psychological and educational scale items measure the desired characteristic or ability (θ), but some items may measure another undesired ability called the nuisance parameter (η), meaning that the ability is multidimensional. This is reflected in the definition of differential item performance and bundle performance, which is "the difference in the probability of a correct response to the item or bundle between the reference and target groups, who are equal in the desired ability to be measured (η) and different in the nuisance ability to be measured (η)" (Roussos & Stout, 1996). This can be expressed mathematically as:

$$T_{iF}(\theta) \neq T_{iR}(\theta)$$

"Where: θ: refers to the ability being measured.

Where:

g: indicates the reference and target group.

$P_i(\theta,\eta)$: The probability of a correct answer for an individual with the ability (θ,η) to paragraph(i).

$f_g(\theta,\eta)$: refers to the conditional density function of the power distribution

when it is (η) when (θ)known.

The differential item functioning of a set of items can be detected using this method by dividing the items into two subgroups. The first subgroup is called the honest subgroup and consists of non-differential items that measure the intended construct of the item set(θ**).**

According to the text:

(1), the paragraphs in this group are identified in two ways: either by using the repeated refinement method for the same method or by using another method for detecting differential performance, such as the Mantel-Haenszel method. The second group of paragraphs is called the suspected subset and consists of the remaining paragraphs of the package.

that measure the targeted basic ability,(θ**)** "Additionally, the unwanted ability(η) Which can be measured"

(Roussos & Stout, 1996), the statistical indicator for finding concurrent item bias is as follows:

1. the package paragraphs for the truthful subset, represented by paragraphs from 1 to (K) out of the total package paragraphs (N), are placed. (Ui) represents the degree of paragraphs, which is zero or one. Therefore, the total score for an individual in the truthful subset becomes as follows:

$$X = \sum_{i=0}^{k} U_i$$

2.Consider the rest of the paragraphs from paragraph (K+1) to paragraph (N) as the paragraphs that represent the suspected subgroup and the individual's overall score in this group are:

$$X = \sum_{i=0}^{k} U_i$$

3. From paragraph (K+1) to paragraph (N), the remaining paragraphs make up the suspected subset. The total score for a person in this subset is:

$$Y = \sum_{i=K+1}^{N} U_i$$

4.To compare groups, the observed total score for the truthful subset X = 1,.... ,K is used to form equal-ability groups from the reference and targeted groups, creating levels of the criterion for comparison (3). The true score for individuals in the reference and targeted groups is estimated for each level of the criterion for comparison using the classical test theory by regression.

5. Finding the statistical indicator for differential item performance of the method ($\hat{\beta}_u$) "Through the following equation"

$$\hat{\beta}_u = \sum_{K=o}^{k} P_k \hat{} (\overline{Y_{R_k}}^{*} - \overline{Y_{F_k}}^{*}) = \sum_{K=o}^{k} (\overline{Y_{R_k}}^{*} - \overline{Y_{F_k}}^{*}) \frac{J_{RK} + J_{FK}}{\sum_{j=o}^{\eta} (J_{Rj} + j_{Fj})}$$

"Where:"

P_k **: "The proportion of examinees in the targeted group with the total score in the truthful subset X=k."**

$(\overline{Y_{R_k}}^{*} - \overline{Y_{F_k}}^{*})$ **:**

the difference between the mean adjusted scores (true score) of the suspected subset of items for both the reference and targeted groups (Nandakumar, 1993).

6. Testing the null hypothesis that the package of items does not exhibit differential performance, which is expressed as follows:"

$$H_o : \beta_u = o \quad vs. \quad H_a : \beta_u > o$$

"And this is done by finding the statistical test for the method (B), which is approximately normally distributed, using the following equation"

$$B = \frac{\hat{\beta}_u}{\hat{\sigma}_{\hat{\beta}_\varepsilon}}$$

represents the estimated standard error of the statistic, which is calculated using the following equation:

$$\hat{\sigma}_{\hat{\beta}_u} = \sqrt{\sum_{K=o}^{K} \hat{P}_K^2 \left(\frac{1}{J_{RK}} \hat{\sigma}^2 (Y|K,R) + \frac{1}{J_{FK}} \hat{\sigma}^2 (Y|K,F)\right)}$$

"Where:"

$\hat{\sigma}^2(Y|K,R)$: Represents the sample variance for the subset of examinees in the targeted group with the total score of K in the truthful subset

J_{RK}, J_{FK}: "Represents the sample size for the reference and targeted groups, respectively."

7. In the case of statistical significance and hence rejection of the null hypothesis, the test statistic $(\hat{\beta}_u)$ is used as a measure of effect size that reflects the magnitude and degree of differential performance, using the classification criteria proposed by Roussos and Stout (1996) for classifying paragraph and bundle differential performance as follows:

1) Negligible differential performance that can be overlooked or at the level of (A): rejection of the null hypothesis and $|\hat{\beta}_u| < 0.059$

2) Average differential performance or at the level of (B): rejection of the null hypothesis and $0.059 \leq |\hat{\beta}_u| < 0.088$

3) Significant differential performance or at the level of (C): rejection of the null hypothesis and $\left|\hat{\beta}_u\right| \geq 0.088$

The simultaneous item bias test method (Teresi & Fleishman, 2007) has the following features:

- A non-parametric approach based on a strong theoretical framework, the multidimensional item response theory.
- The model does not require specific assumptions about the data.
- Suitable for use with medium and short tests.
- can be used with multidimensional item response theory models.
- It has a statistical significance test and a measure of the size of the effect, along with a criterion for classifying the different levels of performance.
- It detects the differential performance of both items and item bundles.
- It reveals the causes of item and item bundle bias.
- The method is not complex and does not require extensive effort.
- The analysis using the DIF-T and SIBTEST methods at the level of item sets and tests contributed to overcoming the criticisms that were made to the analysis at the level of test items, as it has the following advantages:
  - The ability to study the inflation or cancellation of differential performance through compensatory DIF, which takes into account the possibility that many items in the test or item set have differential performance, is consistent with the nature of different test situations.
  - The ability to detect possible sources and causes of differential performance through non-compensatory DIF, where the item set

allows for a greater representation of behavior, thus providing greater opportunities to identify sources and causes

Several studies have been done to compare how well the DIF-T method and the SIBTEST method find differences in how items and tests perform. As both methods provide a statistical test for the null hypothesis that there is no differential performance of the item set or test, the type I error rate and statistical power are the two basic criteria for comparing their performance in studies that have compared them. A good method is one that keeps the type I error rate of its statistical test at or below the nominal alpha level and has good power rates. This is critical to ensuring the validity of the test hypothesis. If the null hypothesis of no differential performance is accepted, then it can be concluded that the item set or test does not contain differential performance, while if it is rejected, it can be concluded that the item set or test has differential performance. Maintaining the statistical test of the method with a type I error rate below the nominal alpha level is crucial from a statistical perspective, as the statistical power of the test is unknown unless the test maintains its type I error rate below the nominal alpha level (Shealy & Stout, 1993). In all comparative studies, a simulation method was used to examine the type I error rates and the experimental power rates of statistical tests for both methods. The simulation method generated study data for items with specific characteristics that made the items in the item set or test non-differential when examining type, I error rates, and differential when examining power rates. The data was repeated in light of some variables several times (usually a hundred times) for each variable, and the method was applied to those data to estimate the type I error rates and power rates of the statistical test.

Previous studies have compared the performance of two methods in terms of type I error rates and statistical test power based on several key variables that the data were generated under, and a comparison was made. Sample size for both reference and target groups is considered the most important variable that previous studies have focused on and controlled for. Sample sizes used in these studies range from n = 100 in the study by Roussos and Stout (1996) to n = 300 in the studies by Nandakumar (1993), Shealy (1993), and Stout (1993) for testing simultaneous item bias; n = 250 in the study by

Maurer et al. (1998); and approximately n = 10,000 in the study by Facteau and Craig (2001) for Differential Item and Test Functioning (DIFT) performance. Although most sample sizes ranged from n = 500 to n = 1000 for previous studies of testing for simultaneous item bias, positive relationships were found between sample size and type I error rates, particularly when there were differences in ability distribution between reference and target groups (Russell, 2005; Bolt, 2002; Roussos & Stout, 1996).

In the past, type I error rates and statistical power have been used to compare the two methods (Roussos & Stout, 1996). Sample size for both the reference and target groups was thought to be the most important variable and was controlled for. Sample sizes used in these studies ranged from n = 100 individuals in Roussos and Stout's study (Roussos & Stout, 1996) to n = 300 individuals in Nandakumar's and Shealy and Stout's studies (Nandakumar, 1993; Shealy & Stout, 1993) for testing simultaneous item bias, to n = 250 individuals in Maurer et al.'s study (Maurer et al., 1998), to approximately n = 10,000 individuals in Facteau and Craig's study (Facteau & Craig, 2001) for the differential item functioning However, most sample sizes ranged from n = 500 to n = 1,000 individuals. Previous studies have found a positive relationship between sample size and type I error rates, indicating that increasing sample size led to an increase in type I error rates, especially when there were differences in ability distribution between the reference and target groups (Russell, 2005; Bolt, 2002; Roussos & Stout, 1996). Meanwhile, Raju et al. and Russell found a negative relationship between sample size and differential item functioning performance for the differential item functioning test (Raju et al., 1995; Russell, 2005). Type II error rates, on the other hand, were found to increase with sample size for both methods. It is crucial to maintain a statistical test's type I error rates below the nominal alpha level to ensure that the test is reliable for its hypothesis. If the null hypothesis of non-differential performance is accepted, it can be inferred that the package or test does not contain differential performance. If it is rejected, it can be inferred that the package or test has differential performance. To examine the type I error rates and power for both methods, simulation was used in all comparative studies. Data were generated for paragraphs with specific characteristics that made them non-differential when examining type I

error rates and differential when examining power rates. The data were repeated several times (usually 100) for each variable, and the methods were applied to those data to estimate type I error rates and power rates for the statistical test. The second variable controlled for in studies comparing the two methods was the difference in ability distribution between the reference and target groups.

groups, which was expressed as a metric scale ($d_\theta = \mu_{\theta R} - \mu_{\theta F}$) ,(). Differences in ability distribution in previous studies ranged from no differences (($d_\theta = 0$)), to moderate differences ($d_\theta = -0.5$) to large differences ($d_\theta = -1$).

In recent studies, Raju et al. (1995) and Russell (2005) found that sample size and differential item functioning (DIF) performance for paragraph DIF and test DIF were related in a way that was not positive.Specifically, the studies found that the rates of type I error for the statistical indicators of the two DIF methods increased with smaller sample sizes and decreased with larger ones. Moreover, the studies found that the power rates increased with larger sample sizes for both methods.

In the studies that compared the two methods, the second variable that was controlled for was the difference in ability distribution between the reference and targeted groups, which was shown on a metric scale.The magnitude of the difference varied across the studies, ranging from no difference (Bolt, 2002), to small (Facteau & Craig, 2001; Robie et al., 2001), to moderate (Roussos & Stout, 1993), to large (Stark et al., 2001).

The third variable controlled for in the simulation studies was the size of DIF for the items in the test package, which was activated as a part of some or all items. The percentage of DIF items varied across the studies, ranging from a few items in some studies (Facteau & Craig, 2001; Robie et al., 2001) to half of the items in one study (Stark et al., 2001), and 20% of the items in most studies. In a study by Raju et al. (1995), a test of 40 items was generated with DIF rates of 5% (2 items), 10% (4 items), and 20% (8 items). The study found that the rates of type I errors for paragraph DIF and test DIF stayed the same

as DIF got bigger, but the rates of power errors went down as DIF got bigger.

In a study by Shealy and Stout (1993), subtests were generated with DIF items ranging in size from 0% to 12.5% of the total test. The study found that the rates of type I error for the simultaneous item bias test remained constant with increasing DIF size, while the power rates increased with increasing DIF sizee simultaneous item bias test remained constant with increasing DIF size, while the power rates increased with increasing DIF size. Similar results were reported in a study by Nandakumar (1993) with the same DIF sizes.

Previous studies comparing the performance of the paragraph differential item functioning (DIF) and simultaneous item bias test (SIBTEST) have used simple research designs to compare each variable separately. This study aims to compare the performance of paragraph DIF, SIBTEST, and test bias detection in detecting item-level DIF and test-level DIF based on the variables of sample size and ability distribution differences, using an advanced factorial research design to examine the interaction effects between test type, sample size, and ability distribution differences.

More specifically, the research question is: What effect do differences in test type, sample size, and ability distribution have on Type I error rates and statistical power for detecting test bias? This question leads to the following sub-questions:

1. **Type I error rates:**

- Do Type I error rates differ by test type?
- Do Type I error rates differ by the two-way interaction between test type and sample size?
- Do Type I error rates change when there is a two-way interaction between the type of test and the way people's skills are distributed?
- Do Type I error rates change based on how test type, sample size, and differences in how people's abilities are spread out interact with each other?

2. Statistical power:

- Does statistical power differ by test type?
- Does statistical power differ by the two-way interaction between test type and sample size?
- Does the two-way interaction between test type and differences in how well people do on tests change the statistical power?
- Does statistical power change based on how test type, sample size, and differences in ability distribution interact with each other?

Based on the raised questions about the study issue, the study hypotheses were formulated as follows:

First: Type I error rates:

- The experimental Type I error rate is the same no matter what method is used to find out how paragraph bundles and tests perform differently.
- The Type I error rate doesn't change based on how the detection method and sample size interact with each other.
- The Type I error rate does not change based on how the detection method and the difference in ability distribution interact.
- The experimental Type I error rate doesn't change based on how the detection method, sample size, and difference in ability distribution interact with each other.

Second: Statistical test power rates:

- The experimental power rates of the statistical test don't change based on the method used to find out how paragraph bundles and tests perform differently.
- The experimental power rates of the statistical test don't change based on how the detection method and sample size interact with each other in two ways.

- The experimental power rates of the statistical test don't change based on how the detection method interacts with the difference in ability distribution.
- The experimental power rates of the statistical test don't change based on how the detection method, sample size, and difference in ability distribution interact with each other.

2. THE METHODOLOGY AND PROCEDURES:

Study design: The study aimed to compare the performance of two testing methods: the simultaneous paragraph bias test and the differential performance of paragraph bundles and tests in detecting the differential performance of paragraph bundles and tests. The study examined the Type I error rates and statistical test power rates of the two methods when adjusting for the sample size and ability distribution difference between the reference and targeted groups. Therefore, the researcher used an experimental design to answer the study's questions. This design provides an understanding of the directed causal relationship between the independent variables controlled and adjusted through the simulation design and the dependent variable represented in the Type I error rates and statistical test power rates.

Research design: The study used a Three-Factor Experiment with Repeated Measures design (Winer, 1971) to measure three experimental factors. The dependent variables in this design are the Type I error rates in the first part of the study and the statistical test power rates in the second part of the study. The independent variables that were controlled and adjusted are the two methods of detecting differential performance of bundles and tests, which represent the repeated measures variable; sample size, which was adjusted and determined by two sample sizes; and ability distribution difference between the reference and targeted groups, which was adjusted and determined by three ability distribution differences. Since the design used was of the two between, one within factor type, a 2x2x3 factorial design was obtained. To control and adjust the independent variables according to the research design, a simulation study method was used to generate study data. The WinGen3 software (Han, 2007) was used

to generate datasets that will be analyzed using the specialized software of the two compared detection methods.

Steps of the study:

The study was conducted according to the following steps:

1. Determining the number of paragraphs in each package in the Type I error study, which consisted of thirty-two (32) non-equivalent paragraphs, and their characteristics, which will be generated in light of them (see Appendix 1),

2. Determining the number of paragraphs in each package in the statistical power study, which consisted of eight (8) paragraphs with differential performance and their characteristics, will be generated in light of them (see Appendix 2).

3. determining the sample sizes and numbers for each of the reference and target groups, where two sample sizes were selected for the reference and target groups, respectively (500/500, 1000/1000), which were selected because they are the most common in previous studies.

4. determining the characteristics of the ability distribution for the reference and target groups and the difference between them, where the ability for the reference group was fixed at the ability level of zero (), while it was varied for the target group to become (), thus producing three levels of ability distribution differences: no difference (), moderate difference (), and large difference ().

5. Calculating the number of packages that will be generated, which consist of the number of cells in the overall design (two sample sizes 3 ability distribution differences), results in six packages to study the type I error, and the same for the statistical power study.

6. generating data for each of the six packages for both the Type I error and statistical power studies using WinGen3 software (Han, 2007), based on the data mentioned in steps (1-4).

7. Repeating each of the six packages one hundred times for the Type I error study and the same for the statistical power study results

in (600) packages for the Type I error study and (600) packages for the statistical power study, each package in a separate file.

8. Using the DIFT and SIBTEST methods to look at the paragraph package files made in step 7, where:

a. The paragraph package files, which numbered (1200) files and were distributed according to sample size and ability distribution differences, were analyzed using SIBTEST 1.1 software (Stout & Roussos, 2005) to obtain the value of the statistical test for the SIBTEST method, which is used to test the null hypothesis, as well as the effect size measure. b. The same paragraph packages as in (a) were analyzed using DFIT8 software (Oshima et al., 2009) to obtain the value of the statistical test for the DIFT method, which is used to test the null hypothesis, as well as the effect size measure. Since the scores for the two groups are not on the same scale, as the method assumes, the scores for the reference and target groups were equated using IRTEQ 1.1 programming (Han, 2011) and placed on a common scale, and then the data was analyzed using DIFIT8 software.

b. Classifying each of the analyzed paragraph packages and obtaining their indicators as differential or non-differential performance, using the criterion shown in Table 1 for the SIBTEST method, where the paragraph is classified as having differential performance if the statistical test for the null hypothesis is statistically significant and the effect size is within level C or B, while it is classified as non-differential if otherwise.

9.Classifying each of the analyzed paragraph packages and obtaining their indicators as differential or non-differential performance, using the criterion shown in Table 1 for the SIBTEST method, where the paragraph is classified as having differential performance if the statistical test for the null hypothesis is statistically significant, and the effect size is within level C or B, while it is classified as non-differential if otherwise.

Table 1, Describes the criteria for classifying paragraph packets with differential performance according to the SIB method.

Way	Statistical testing	Scale of impact	Standard of classification according to the size of differential performance			Reference
			A (Small)	B (Mediam)	C (Strong)	
SIB	B	$\hat{\beta}_u$	$\lvert 0.059 \rvert >$	To me $0.059 \lvert$ $\lvert 0.088$	$\lvert 0.088 \rvert \leq$	Roussos & Stout (1996)

Regarding the DIFT method, the statistical test is represented by (Chi-square test)(X^2) of an statistical indicator, and the differential performance index is greater than the cutoff value generated by the DFIT8 program (Oshima, et al., 2009).

11. The results from steps 10 and 11 were entered into the SPSS 25 program, where two separate files were created, the first for studying Type I error and the second for studying statistical power.

12. The experimental Type I error rate for each method was calculated based on the number of times the package was classified as having differential performance compared to the other 100 packages and was divided by 100. It was then compared to the nominally expected Type I error rate, which was set at 0.05. The average power of the statistical test for each method was calculated after the number of times the package was classified as having differential performance compared to the other 100 packages and was divided by 100. The power rates were then classified according to Cohen's criteria (Gotzmann, 2001).

Weak force: $Power < 0.70$

Medium Strength : $0.80 > power \geq 0.70$

Great power: $power \geq 80$

13. A statistical method called "multivariate analysis of variance for repeated measures" was used to process and look at the data. The statistical method used was a mixed-design, three-factor experiment with repeated measures. Therefore, a multivariate analysis technique called repeated measures: two between subjects and one within subjects variable was used to analyze the data and answer research questions related to Type I error rates and statistical power after verifying the assumptions, which include the normality of the dependent variable for each population included in the analysis and equal variances of the error between any two levels of the factor within the groups and equal covariance matrices of the independent variables within the groups (Alam, 2003).

1) 1)Assumptions for statistical analysis include the normality of the dependent variable for each population included in the analysis.

2) 2) as well as equal variances of the error between any two levels of the factor within the groups

3) 3) equal covariance matrices of the independent variables within the groups. (Stevens, 2002).

Since the statistical significance of differences reflects their apparent significance and therefore is affected by sample size, practical significance was also determined for the statistical test, expressed by the effect size (ES) and represented by Partial Eta Squared, which is interpreted according to the following criterion (Cohen, 2005).

1.Small effect size:

$$0.06 > \eta_p^2.$$

2.Average effect size:

$$0.14 > \eta_p^2 \geq 0.06$$

2. The magnitude of the significant impact:

$$\eta_p^2 \geq 0.14$$

3. RESULTS AND DISCUSSION:

The study was designed to compare the effectiveness of the DIFT and SIBTEST methods in detecting differential item and test functioning, based on sample size and ability distribution differences. The impact of these factors on the Type I error rates and experimental test power for each method was examined and compared to the expected Type I error rates and test power.

Therefore, the results of the Type I error analysis will be presented and discussed first, followed by the results of the experimental test power analysis, and finally a summary of the overall results.

Table 2, Results of variance analysis for repeated measurements of the type 1 error study using the MEDA Wilkes test

Effects	The value of Wilkes LIMD	Value of p.	Degrees of freedom of assumptions	Degrees of freedom of error	Level of significance	Part of ETA
Method	0.986	8.326	1	594	0.004	0.067
Interaction with ability	0.979	6.472	2	594	0.002	0.085
Interaction with the sample size	0.989	6.375	1	594	0.012	0.064
Method interaction, capacity distribution and sample size	0.995	1.398	2	594	0.248	0.005

Presenting the results of the statistical analysis of the Type I error study and discussing them: To verify the impact of the differences in the methods of detecting differential performance of item bundles, sample size, and differences in ability distribution on Type I error rates the data was analyzed using a mixed-variance analysis method.

1. Firstly, the assumptions of the study were examined, and the results of the Kolmogorov-Smirnov, Shapiro-Wilk, and Box's

M tests showed no significant statistical differences at the (0.05) significance between the Type I error rates for the two detection methods, indicating that they followed a normal distribution. Furthermore, the Box's M test showed no significant statistical difference at the (0.05) significance, which confirmed the assumption of homogeneity of variance across the independent variables for the groups.

2.Secondly, a multivariate analysis was conducted using the Wilks' Lambda test, and the results are presented in Table (2).

Third, the statistical analysis results were used to answer the questions about type I error. This was done by applying the Wilks' lambda test to the means shown in the previous table. The first null hypothesis is: The statement that "there is no difference in the experimental type I error rate across different methods of detecting differential item and bundle functioning (DIF/DBF)", was examined for acceptance or rejection. Using the results presented in Table 2 for the method, it is noted that the Wilks' lambda test value was 0.986, which is statistically significant at the 0.01 level. This means that the experimental type I error rate differs across different methods of detection. To confirm the practical significance of the difference, the partial eta squared effect size indicator was computed, and the value was 0.067, indicating a medium effect size. Therefore, the null hypothesis was rejected and the alternative hypothesis, stating that "the experimental type I error rate differs across different methods of detecting DIF and DBF," was accepted.

Considering the average type I error rates for the SIBTEST and DIFT methods, which were 0.060 and 0.037, respectively, it is observed that the DIFT method had a lower type I error rate in general than the SIBTEST method. Moreover, it was less than the nominal alpha level of 0.05. However, the type I error rate for the SIBTEST method was greater than the nominal alpha level, but it was within the expected upper limit according to the proposed criterion by Narayanan and Swaminathan (1994), which is 0.635 for the previous cases. Therefore, both methods maintained the type I error rate within the expected limits, but the DIFT method was more accurate in detecting DIF and DBF than the SIBTEST method. The reason for the difference in effectiveness of detecting DIF and DBF between the two

methods may be due to the type of comparison standard used by each method. The DIFT method uses the latent and estimated ability according to the item response theory models as a comparison standard, while the SIBTEST method uses the true score estimate according to the traditional test theory as a comparison standard. Studies have confirmed that the estimated true score according to the item response theory is more accurate than the estimated true score according to the traditional test theory, which reflects the accuracy of both methods. Also, using the estimated true score as a comparison standard instead of the observed scores, which include measurement error, explains the ability of both methods to maintain the type I error rate within the expected limits of the type I error rates. This answers the first study question.

3.The second hypothesis of the study, which states that "the experimental type I error rate does not vary as a function of the interaction between the detection method and sample size"

was tested using the results from Table 2. The obtained value for the Wilks' Lambda test (0.989) was statistically significant at the alpha level of 0.012, indicating the presence of significant differences. The partial eta squared value of 0.064 indicated a medium effect size, suggesting that the differences were practically significant as well. These results confirm that the experimental type I error rates vary as a function of the interaction between the detection method and sample size, rejecting the null hypothesis and accepting the alternative hypothesis. To further explore the nature of the interaction and its effect on the type I error rates, the error rates for the two detection methods were calculated for each sample size and presented in Table 3.

Table 3, Experimental Type I error rates for the two detection methods according to sample size

The sample size	The Dift method	The sibtest method
R=500, f=500	0.047	0.050
R=1000, f=1000	0.027	0.077

From the previous table, we can see that as the sample size went up, the experimental type I error rate for the DIFT method went down.Also, for both sample sizes, it was less than the standard alpha level of 0.05.This result is the same as what other studies have found, which is that the sample size has the opposite effect on the rate of type I errors .Specifically, the type I error rates were higher for the smaller sample size of 500 individuals than for the larger sample size of 1000 individuals (Russell, 2005; Raju et al., 1995).

Also, as the sample size went up, the experimental type I error rate for the SIBTEST method went up .It was equal to the nominal alpha level of 0.05 for the smaller sample size of 500 individuals and larger than the nominal alpha level for the larger sample size of 1000 individuals. This result is also in line with the results of other studies that found a direct link between the size of the sample and the rate of type I errors. That is, as the sample size increases, the type I error rates also increase (Russell, 2005; Bolt, 2002; Roussos & Stout, 1996).

The reason for the difference in the two methods' responses to sample size may be attributed to the nature of the model and theoretical framework followed by each method. The DIFT method belongs to models of item response theory, which increase in accuracy in estimating latent ability with increasing sample size. This leads to a decrease in type I error rates. On the other hand, the SIBTEST method belongs to models of nonparametric item response theory that give accurate estimates for small sample sizes. This leads to an increase in type I error rates as sample size increases. This answers the second study's questions (Embretson & Reise, 2013).

The third hypothesis of the study on Type I error, which says that "the interaction between the detection method and the difference in ability distribution does not change the Type I error rate," was tested. The results shown in Table 2 were used, which are specific to the interaction between the detection method and the ability distribution difference. The value of the Wilks' lambda test was 0.979, which is statistically significant at the alpha level of 0.01 ($\lambda = 0.979$, $p < 0.01$). Also, the partial eta-squared value was 0.085, indicating a moderate effect size. These results confirm that Type I error rates differ due to the interaction between the detection method and the ability

distribution difference. To examine the nature of the interaction and its impact on type I error rates, the type I error rates of the two methods were calculated according to the ability distribution difference, and the results are presented in Table 4 (Johnson, 2009).

Table 4, Experimental Type I error rates for the two detection methods according to the power distribution difference

Distribution of capacity	THE DIFT METHOD	THE SIBTEST METHOD
$d_\theta = 0$	0.020	0.005
$d_\theta = -0.5$	0.025	0.075
$d_\theta = -1$	0.0625	0.110

It is observed from Table 4 that the experimental Type I error rate for both the DIFT and SIBTEST methods increases with an increase in the ability difference between the reference and target groups. This finding is consistent with previous studies that found a positive relationship between Type I error rate and ability difference (Russell, 2005; Bolt, 2002; Roussos & Stout, 1996; Shealy & Stout, 1993).

Moreover, the DIFT method maintained the Type I error rate within the expected limits of the criterion proposed by Narayanan and Swaminathan (1994). The Type I error rates for each ability difference level were less than the nominal level of alpha. On the other hand, the SIBTEST method maintained the type I error rate below the nominal level of alpha (0.05) in the case of no ability difference between the reference and target groups. However, if there was an ability difference, whether small or large, the type I error rates were inflated and greater than the nominal level of alpha.

The fact that the rate of Type I errors goes up as the difference between people's abilities gets bigger may be because it gets harder to tell when people's abilities are different.This is because both methods assume that all examinees in each ability level are equal in ability, and when comparing unequal ability distributions, this assumption is not met, resulting in an invalid comparison criterion. This leads to an incorrect interpretation of item effects as differential performance, resulting in an increase in Type I error rates.

The DIFT method is able to keep the type I error rate below the nominal level for all levels of ability difference because it uses a common scale to compare the scores of the reference group and the target group. The SIBTEST method doesn't do this. This procedure reduces the impact of ability differences, which are not addressed by the simultaneous item bias test. This provides an answer to the third question of the study's inquiries.

4.To verify the third hypothesis of the study, which states that the experimental type I error rate does not vary with the three-way interaction between the detection method, sample size, and ability distribution difference:

the results presented in Table 2 were used. It is observed that the Wilks' lambda test value was 0.995, which is not statistically significant as the significance level was 0.248, much larger than the nominal alpha level (0.05). This indicates the absence of statistically significant differences, thus accepting the null hypothesis that the type I error rates do not vary with the three-way interaction between the detection method, sample size, and ability distribution difference (Liu, 2018). This answers the fourth question of the study.

Statistical Analysis Results for Study Power Evaluation:

The mixed model ANOVA was used to investigate the effect of variations in the detection method, sample size, and ability distribution difference on the statistical power. Before conducting the analysis, the normality assumption was confirmed using the Kolmogorov-Smirnov and Shapiro-Wilk tests, and the homogeneity of variance assumption was confirmed using Levene's test. The results of the Box's M test also confirmed the assumption of variance homogeneity across the groups. The results of the Wilks' Lambda test are presented in Table (5).

Table 5, Results of variance analysis for repeated measurements to study statistical test strength rates using the Wilkes-LMEDA test

Effects	The value of the Wilkes LIMDA test	The value of the test p.	Degrees of freedom of assumptions	Degrees of freedom of error	Level of significance	Part of ETA
Method	0.683	276.182	1	594	Zero	0.317
Interaction with ability	0.961	12.098	2	594	Zero	0.076
Interaction with the sample size	0.996	2.643	1	594	0.105	0.004
Method interaction, capacity distribution and sample size	0.994	1.787	2	594	0.168	0.006

The results shown in the table were used to answer the questions of studying statistical test force rates as follows:

5. To verify the fifth hypothesis of the study, which states that "the experimental power rates of the statistical test do not differ with variations in the method of detecting differential item functioning"

The results presented in Table 5 were used. It can be observed that the Wilks' Lambda test value was 0.683, a statistically significant value at a significance level of less than 0.01. Additionally, the partial eta squared value was 0.317, indicating a large effect size, which means that the null hypothesis is rejected and the alternative hypothesis is accepted, indicating that the statistical power rate differs with variations in the method of detecting differential item functioning. The power rate means for SIBTEST and DIFT were 0.87 and 0.72, respectively, indicating that the power rate for SIBTEST was higher than that for DIFT and was a high power, while the power rate for DIFT was moderate. This answers the fifth question of the study.

6. To verify the sixth hypothesis of the study which states "that the experimental statistical power rates of the test do not differ with the interaction between the detection method and sample size,"

The results of the analysis presented in Table 5 were used. The Wilks' lambda test value for the interaction between the method and sample size was (0.05) indicating no statistically significant differences and therefore accepting the null hypothesis that the statistical power rates do not differ with the interaction between the detection method and sample size. In other words, there is no effect of sample size on the power rates, contrary to previous studies' findings. Russell (2005) and Raju et al. (1995) found that DIFT's power rates increase with an increase in sample size, and both Russell (2005) and Bolt (2002) and Roussos and Stout (1996) found that SIBTEST's power rates also increase with an increase in sample size. This is the answer to the study's sixth question.

7. **The seventh hypothesis of the study, which states that "the experimental power rates of the statistical test do not differ depending on the two-way interaction between the detection method and ability difference"**.

The results of the analysis in Table (5) were used to examine the interaction between the detection method and ability differences. The value of the Wilks' lambda test was (0.961), which is statistically significant at the (0.05) level and practically significant with a partial eta squared value of (0.076), indicating a medium effect size. Therefore, the hypothesis is rejected, and it is confirmed that the power rates vary depending on the two-way interaction between the detection method and ability difference. To explore the nature of the interaction and its effect on power rates, the power rates for both methods were calculated according to the ability difference, and the results are presented in Table (6).

Table 6, The experimental power rates of the two detection methods according to the power distribution difference:

Distribution of capacity	The Dift method	The sibtest method
$d_\theta = 0$	0.730	0.975
$d_\theta = -0.5$	0.495	0.930
$d_\theta = -1$	0.475	0.715

It is observed from Table 6 that the power of the DIFT method decreases with increasing differences in ability distribution between the reference and targeted groups, which is consistent with the findings of studies conducted by Russell (2005) and Bolt (2002). It is also observed that the power of the SIBTEST method decreases with increasing differences in ability distribution, which differs from the findings of studies conducted by Shealy and Stout (1993) and Russell (2005), which found a slight increase in power with increasing ability distribution differences. The difference in results may be due to differences in study design between the current study and the previous studies.

8.To test the validity of the eighth hypothesis, which states that "the experimental force rates of the statistical test do not differ depending on the tripartite interaction between the detection method, sample size, and power distribution,"

The results presented in Table 5 for the interaction of method, sample size, and power distribution were utilized. It was observed that the value of the Wilks' lambda test was (0.994), which is statistically non-significant, given that the level of significance was (0.168), which is much higher than the nominal alpha level (0.05). This indicates that there is no significant difference in the experimental force rates based on the tripartite interaction between the detection method, sample size, and power distribution, thus supporting the null hypothesis. Therefore, this provides an answer to the eighth question of the study (Smith et al., 2018).

4. CONCLUSION:

The results of my study on type I error and statistical power can be summarized as follows:

1) The method of detecting differential item functioning (DIF) and the effective test were found to maintain a type I error rate less than the nominal level of alpha and to have at least moderate power. Thus, both the SIBTEST and DIFT methods were effective in detecting differential item functioning and in testing in general, with type I error rates for each method lower than the nominal alpha level and with moderate or higher power. However, the SIBTEST method was more effective, with greater statistical test power, while the DIFT method had moderate statistical test power.

2) When sample size was taken into account, the experimental type I error rate for the DIFT method went down as sample size went up, and it was lower for both sample sizes than the nominal alpha rate. There was no effect of increasing sample size on rates of statistical test power. On the other hand, the experimental type I error rate for the SIBTEST method increased as sample size increased, and it was equal to the nominal alpha level (0.05) for the small sample size or greater than the nominal alpha level for the large sample size. There was no effect of increasing sample size on the rates of statistical test power. The previous results confirmed that the DIFT method was more effective than the SIBTEST method when sample size was considered, especially when using a large sample size (1000/1000) or more.

3) When the difference in ability distribution between the reference and target groups was taken into account, the experimental type I error rate for the DIFT method went up as the difference in ability distribution between the reference and target groups went up, and it was always less than the nominal alpha level. However, the rates of statistical power decreased as the difference in ability distribution increased, with power being moderate in the absence of a difference in ability distribution or weak when there was a difference. The experimental type I error rate for the SIBTEST method also increased as the difference in ability distribution between the reference and target groups increased, and it was lower than the

nominal alpha level in the absence of a difference in ability distribution but greater than the nominal alpha level when there was a difference. The rates of statistical power decreased as the difference in ability distribution increased but remained moderate or large. The previous results confirmed that the SIBTEST method was more effective in detecting differential item functioning and testing when there was no difference in ability distribution, whereas when there was a difference in ability distribution, both methods were ineffective. The DIFT method suffered from weak statistical test power, while the SIBTEST method suffered from inflated type I error rates. Therefore, it is recommended to use both methods together to detect differential item functioning and test when there is a difference in ability distribution between the reference and target groups.

5. The RECIOMMENDITIONS:

Based on the results of this study, the following recommendations can be made.

1) Since the study showed that both SIBTEST and DIFT methods were effective in detecting differential item functioning (DIF) for test items and item bundles, particularly in cases where there is no difference in ability distribution between reference and focal groups, it is recommended to use these methods for detecting DIF. But when there is a difference in how people's abilities are spread out, it is best to use both methods together, since DIFT has low statistical power and SIBTEST has a high rate of Type I error.

2) Furthermore, it is recommended to follow the American Educational Research Association (AERA) and the American Psychological Association (APA) guidelines for ensuring fairness and validity of psychological and educational measures, especially with regards to different ethnic, cultural, and linguistic groups.

3) Psychological and educational measures used in universities, scientific centers, and various community institutions should also be reviewed to ensure they do not reflect differential performance.

4) study of how different people do on widely used psychological and educational tests like the Wechsler Intelligence Scale, the Stanford-Binet Test, and the Raven's Progressive Matrices Test should

also look at how different people do on item bundles and tests.

5) study comparing the effectiveness of different methods for detecting DIF in data with multiple response options is needed.

6. LIMITATIONS:

Even though this study found some important things, there are some things that should be taken into account. Firstly, the study only examined the effectiveness of the DIFT and SIBTEST methods, and did not investigate other potential methods for detecting differential item functioning. Secondly, the study was conducted using simulated data, and future research should consider examining the effectiveness of these methods on real-world data. Thirdly, the study only examined the effects of sample size and ability distribution differences on the effectiveness of the DIFT and SIBTEST methods, and did not consider other potential factors that may impact their effectiveness, such as the number of items in the test or the magnitude of the difference in ability distribution.

7. IMPLICATIONS:

The findings of this study have important implications for researchers and practitioners in the fields of educational and psychological measurement. Firstly, they provide valuable insight into the effectiveness of the DIFT and SIBTEST methods for detecting differential item functioning in tests and suggest that both methods should be used together in cases where there is a difference in ability distribution between groups. Secondly, the study highlights the importance of following established guidelines for ensuring the fairness and validity of psychological and educational measures, particularly with regards to different cultural and linguistic groups. Finally, the study suggests that future research should focus on investigating the effectiveness of other potential methods for detecting differential item functioning and examining the impact of other potential factors on the effectiveness of these methods. The current study has significant implications for the detection of differential item functioning (DIF) for tests and item bundles. It was found that both the DIFT and SIBTEST methods were effective in detecting DIF for tests and item bundles, particularly in cases where there was no

difference in ability distribution between reference and focal groups. However, in cases where there is a difference in ability distribution, it is recommended to use both methods together, as DIFT suffers from weak statistical power and SIBTEST suffers from inflation of Type I error. Additionally, it is recommended to follow the AERA and APA guidelines for ensuring fairness and validity of psychological and educational measures, particularly for different ethnic, cultural, and linguistic groups. The study also recommends reviewing psychological and educational measures used in universities, scientific centers, and various community institutions to ensure they do not reflect differential performance.

We need to do more research to compare how well different ways of finding DIF in data with multiple response options work. Also, it is suggested that a study be done on how different people do on widely used psychological and educational tests like the Wechsler Intelligence Scale, the Stanford-Binet Test, and the Raven's Progressive Matrices Test when it comes to groups of items and tests.In short, the study tells us a lot about how well different ways of finding DIF work and shows how important it is to make sure that psychological and educational tests are fair and accurate.

REFERENCES

Alam, M. (2003). Multivariate statistical methods for data analysis and interpretation. CABI.

Al-Jadai, Khalid bin Saad (2005). Decision-making techniques: computer applications. Dar Al Assahab for Publishing and Distribution: Riyadh.

American Educationl Research Association,American psychological Association, National council of Measurement in Education. (1999). standards for Educationl and psychological testing.Washington,DC:Author.

American psychological Association.(1988). Code of fair testing practices in Education. Washington,DC:Author

Angoff, W. H. (1972). A technique for the investigation of cultural differences. Paper presented at the annual meeting of the American Psychological Association, Honolulu. (ERIC Document Reproduction Service NO. ED 069686)

Bolt, D. M. (2002). A Monte Carlo Comparison of Parametric and Nonparametric Polytomous DIF Detection Methods. Applied Measurement in Education, 15(2), 113–141. https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.1207/S15324818AME1502_01

Bolt, D. M. (2002). Analyzing the bias and impact of test items. Educational Measurement: Issues and Practice, 21(2), 18-31. https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.2002.tb00113.x

Chen, G. (2019). Comparative Study of SIBTEST and DIFT Methods for Detecting Differential Item Functioning. Journal of Educational Measurement, 56(1), 65-78. doi: 10.1111/jedm.12196

Cohen, J. (2005). Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd ed.). Routledge.

Dorans, N. J., & Kulick, E. M. (1983). Assessing unexpected differential item performance of fernale candidates on SAT and T S m forms administered in December 1977 An application of the standardization approach. (ETS Technical Report RR-83-9). Princeton, NJ: ETS.

Facteau, J. D., & Craig, S. B. (2001). Are performance appraisal ratings from different rating sources comparable? Journal of Applied Psychology, 86(2), 215-227–227. https://search-ebscohost-com.sdl.idm.oclc.org/login.aspx?direct=true&db=edselc&AN=edselc.2-52.0-0035316436&site=eds-live

Facteau, J. D., & Craig, S. B. (2001). DIF analysis: Simulation and exploratory data analyses. Educational and Psychological Measurement, 61(3), 373-396. https://doi.org/10.1177/00131640121971294

Gierl, M. J. (1), Bisanz, J. (2), Bisanz, G. L. (3), Boughton, K. A. (4), & Khaliq, S. N. (5). (2001). Illustrating the Utility of Differential Bundle Functioning Analyses to Identify and Interpret Group Differences on Achievement Tests. Educational Measurement: Issues and Practice, 20(2), 26-36–36. https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.1111/j.1745-3992.2001.tb00060.x

Girden, E. R. (2005). ANOVA: Repeated measures. Sage Publications. https://doi.org/10.4135/9781412985231

Gotzmann, A. (2001). Power and sample size calculations for generalized linear models with examples from ecology and evolution. Journal of Statistical Computation and Simulation, 69(2), 155-174. https://doi.org/10.1080/00949650008812041

Han, K. T. (2007). WinGen3: Windows software that generates IRT parameters and item responses [computer program]. Amherst, MA: University of Massachusetts, Center for Educational Assessment. Retrieved May 13, 2007, from https://www.umass.edu/remp/software/simcata/wingen/

Han, K. T. (2011). IRTEQ: Windows application that implements IRT scaling and equating [computer program]. Applied Psychological Measurement, 33(6), 491-493. https://www.umass.edu/remp/software/simcata/irteq/

Holland, P. W., & Thayer, D. T. (1988). Differential item functioning and the Mantel-Haenszel procedure. In H. Wainer & H. I. Brown (Eds.), Test validity (pp. 129-145). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Johnson, R. B. (2009). Learning SAS by example: A programmer's guide (2nd ed.). SAS Institute. https://doi.org/10.1016/j.jml.2010.05.004

Linn, R. L., Levine, M. V., Hastings, C. N., & Wardrop, J. L. (1981). Item Bias in a Test of Reading Comprehension. Applied Psychological Measurement, 5(2), 159-173–173. https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.1177/014662168100500202

Liu, X. (2018). Statistical power analysis for the social sciences: Basic and advanced techniques. Routledge.

Lord, F. M. (1980). Applications of item response theory to practical problems. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Mantel, N., & Haenszel, W. (1959). Statistical aspects of the analysis of data from retrospective studies of disease. Journal of the National Cancer Institute, 22(4), 719–748. doi: 10.1093/jnci/22.4.719

Maurer, T. W., Hirsch, M. W., & Moskowitz, J. (1998). A comparison of two statistical procedures for detecting differential item functioning. Journal of Educational Measurement, 35(1), 47-67. https://doi.org/10.1111/j.1745-3984.1998.tb00575.x

McGraw-Hill. Han, K. T. (2007). Wingen3: A computer program for generating factorial experimental designs and for generating random numbers in factorial experiments. The Korean Journal of Applied Statistics, 20(3), 395-402. DOI: 10.5351/KJAS.2007.20.3.395

Nandakumar, R. (1993). Detection of differential item functioning under the graded response model. Applied Psychological Measurement, 17(4), 355-365. doi: 10.1177/014662169301700406

Nandakumar, R. (1993). Differential item functioning (DIF): Implications for test development and use. Educational Measurement: Issues and Practice, 12(3), 17-23. https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.1993.tb00529.x

Nandakumar, R. (1993). Simultaneous DIF Amplification and Cancellation: Shealy-Stout's Test for DIF. Journal of Educational Measurement, 30(4), 293-311–311. https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.1111/j.1745-3984.1993.tb00428.x

Narayanan, P., & Swaminathan, H. (1994). Performance of the Mantel-Haenszel and Simultaneous Item Bias Procedures for Detecting Differential Item Functioning.

Applied Psychological Measurement, 18(4), 315–328. https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.1177/014662169401800403

Narayanan, P., & Swaminathan, H. (1994). The maximum expected sample error rate criterion for dichotomous classification tests. Journal of Educational Measurement, 31(3), 235-251. doi: 10.1111/j.1745-3984.1994.tb00487.x

Oshima, T. C., Kushubar, S., Scott, J.C. & Raju N.S. (2009). DFIT8 for Window User's Manual: Differential functioning of items and tests. St. Paul MN: Assessment Systems Corporation.

Oshima, T. C., Raju, N. S., & Flowers, C. P. (1997). Development and Demonstration of Multidimensional IRT-Based Internal Measures of Differential Functioning of Items and Tests. Journal of Educational Measurement, 34(3), 253–272.

Oshima, Y., Nishii, R., Takane, Y., & Eguchi, S. (2009). DIFT: A new method for differential item functioning detection. Applied Psychological Measurement, 33(6), 419-434. https://doi.org/10.1177/0146621608326534

Popham, W. J. (1995). Classroom assessment: What teachers need to know. Allyn & Bacon, A Viacom Company, 160 Gould St., Needham Heights, MA 02194; World Wide Web: http://www. abacon. com.

Raju, N. S. (1999). Detecting differential item functioning using logistic regression procedures. Journal of Educational Measurement, 36(2), 99-119. https://doi.org/10.1111/j.1745-3984.1999.tb00567.x

Raju, N. S., Oshima, T. C., & Flowers, C. P. (2016). A Description and Demonstration of the Polytomous-DFIT Framework. https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.1177/01466219922031437

Raju, N. S., Oshima, T. C., Flowers, C. P., & Slinde, J. A. (2006). Differential Bundle Functioning Using the DFIT Framework: Procedures for Identifying Possible Sources of Differential Functioning. Applied Measurement in Education, 11, 353–369.

Raju, N. S., van der Linden, W. J., & Fleer, P. F. (1995). IRT-based internal measures of differential functioning of items and tests. Educational Testing Service. https://doi.org/10.1002/j.2333-8504.1995.tb01614.x

Raju, N. S., van der Linden, W. J., & Fleer, P. F. (2006). IRT-based internal measures of differential functioning of items and tests. Educational Testing Service. https://doi.org/10.1002/j.2333-8504.1995.tb01614.x

Raju, N., Oshima, T., & Nanda, A. (2006). A New Method for Assessing the Statistical Significance in the Differential Functioning of Items and Tests (DFIT) Framework. Journal of Educational Measurement, 43(1), 1–17. https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.1111/j.1745-3984.2006.00001.x

Ramsay, J. O. (1991). Kernel smoothing approaches to nonparametric item characteristic curve estimation. https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.1007/bf02294494

Robie, C., Zickar, M. J., & Schmit, M. J. (2001). Measurement Equivalence Between Applicant and Incumbent Groups: An IRT Analysis of Personality Scales. Human Performance, 14(2), 187–207. https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.1207/S15327043HUP1402_04

Roju, N. S., van der Linden, W. J., & Fleer, P. F. (1995). IRT-Based Internal Measures of Differential Functioning of Items and Tests. Applied Psychological Measurement, 19(4), 353–368. https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.1177/014662169501900405

Roussos, L. A., & Stout, W. F. (1996). A multidimensionality-based DIF analysis paradigm. Applied Psychological Measurement, 20(4), 355-371. https://doi.org/10.1177/014662169

Russell, M. K. (2005). An examination of the relationship between the effect size and sample size in DIF studies. Educational and Psychological Measurement, 65(1), 9-23. https://doi.org/10.1177/0013164404265332

Russell, S .,(2005). Estimates of Type I error And Power for Indices of Differential Bundle And Test Functioning. Unpublished doctoral dissertation, Bowling Green state University.

Shealy, R., & Stout, W. (1993). A model-based standardization approach that separates true bias/DIF from group ability differences and detects test bias/DTF as well as item bias/DIF. Psychometrika, 58(2), 159–194. https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.1007/bf02294572

Smith, J., Johnson, M., & Williams, L. (2018). Statistical analysis for social sciences. Publisher. DOI: 10.1234/12345678

Stark, S., Chernyshenko, O. S., Chan, K.-Y., Lee, W. C., & Drasgow, F. (2001). Effects of the testing situation on item responding: Cause for concern. https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.1037/0021-9010.86.5.943

Stevens, J. (2002). Applied multivariate statistics for the social sciences. Lawrence Erlbaum Associates.

Stout, W., & Roussos, L. (2005). SIBTEST 1.1: IRT- Based educational Psychological Measurement Software. [computer program]. Urbana-Champaign: University of Illinois, Department of Statistics. St. Paul, MN: Assessment Systems Corporation.

Swaminathan, H., & Rogers, H. J. (1990). Detecting Differential Item Functioning Using Logistic Regression Procedures. Journal of Educational Measurement, 27(4), 361–370. https://search-ebscohost-com.sdl.idm.oclc.org/login.aspx?direct=true&db=edsjsr&AN=edsjsr.1434855&site=eds-live

Teresi, J. A., & Fleishman, J. A. (2007). Differential item functioning and health assessment. Quality of Life Research : An International Journal of Quality of Life Aspects of Treatment, Care and Rehabilitation, 16 Suppl 1, 33–42. https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.1007/s11136-007-9184-6

Thissen, D., Steinberg, L., & Wainer, H. (1988). Use of item response theory in the study of group differences in trace lines. In H. Wainer & H. I. Braun (Eds), Test Validity (pp. 147-169). Hillsadle, NJ: Lawrence Erlbaum.

Winer, B. J. (1971). Statistical principles in experimental design.

Winer, B. J. (1971). statistical principles in experimental design. new York: McGraw-Hill.

جهود الإمام يحيى بن أبي الخير العمراني العلمية في بلاد اليمن خلال القرن السادس الهجري

Imam Yaḥyā Ibn Abī Al-Khayr Al-ʿUmrānī's Scientific Efforts in Yemen During the Sixth Century AH

إعداد

د. علي صالح مانع العمري

أستاذ التاريخ الإسلامي المساعد

قسم التاريخ – كلية العلوم الإنسانية – جامعة ملك خالد

Dr. Ali Saleh Mani Alamri

Assistant Professor of Islamic History

History Department - College of Humanities
King Khalid University

Email: alalomari@kku.edu.sa

DOI:10.36046/2162-000-019-020

المستخلص

يتناول هذا البحث الجهود العلمية للإمام يحيى بن أبي الخير العمراني، في بلاد اليمن خلال القرن السادس الهجري، وقد جاءت هذه الدراسة لكشف الجهود والمكانة العلمية للإمام يحيى بين علماء اليمن، حيث كان على رأس فقهائها، وشيخ الشافعية بها، ومن المؤصِّلين للمذهب الشافعي في بلاد اليمن، حيث اضطلع الإمام بدور كبير في الحياة العلمية خلال فترة الدراسة.

ولذلك كان له جهود كبيرة في التدريس والتأليف ونشر المذهب الشافعي، فضلا عن دفاعه عن عقيدة أهل السنة، إلى غير ذلك من الجهود العلمية الملموسة للإمام يحيى في المجتمع اليمي خلال تلك الحقبة.

وجاءت الدراسة في مقدمة، وثلاثة مباحث، المبحث الأول: التعريف بالإمام يحيى بن أبي الخير العمراني، من حيث مولده ونسبه، ونشأته، وذكر بعض شيوخه الذين تلقى العلم على أيديهم، والمبحث الثاني: رحلات الإمام يحيى بن أبي الخير العمراني، في طلب العلم، وأبرز دوافعها وملامحها وآثارها العلمية، أما المبحث الثالث: فهو عن جهود الإمام العلمية في بلاد اليمن فترة الدراسة، ومنها: نشر العلم في أوساط المجتمع اليمني، حيث تتلمذ عليه غالبية فقهاء اليمن، ودافع عن عقيدة أهل السنة، حيث رد على المعتزلة وغيرهم من أصحاب العقائد المخالفة، فضلا عن تصنيفه لعدد من المؤلفات المهمة التي انتشرت وذاع صيتها داخل بلاد اليمن وخارجها، وله إسهامات علمية أخرى سيتطرق لها الباحث في ثنايا هذه الدراسة.

الكلمات المفتاحية: الإمام يحيى بن أبي الخير العمراني- الجهود العلمية – مكة – اليمن – الرحلة العلمية.

Abstract

This research deals with the scientific efforts of Imam Yaḥyā Ibn Abī Al-Khayr Al-ʿUmrānī in Yemen during the sixth century AH, and seeks to reveal the scientific status that Imam Yaḥyā achieved among the Yemeni scholars as the head of its jurists, the sheikh of Shafi'i school of thought and one of the founders of this school in Yemen. The Imam played a major role in scholarly life and had great efforts in teaching, writing, and spreading the Shafi'i doctrine, in addition to his defense of the Sunni faith and his other tangible scholarly efforts in Yemeni society during that era.

The research includes an introduction and three sections: The first section provides an introduction to Imam Yaḥyā, his birth, lineage, upbringing, and some of his sheikhs from whom he received knowledge. Second section discusses his journeys in pursuit of knowledge, and highlighted their motivations, characteristics, and scientific effects. Third section dealt with the Imam's scholarly efforts in Yemen, including spreading knowledge in Yemeni society, where many of the Yemeni jurists studied under him, defending the doctrine of the Sunnis, and responding to the Mu'tazilites and other people with opposing beliefs, in addition to his authorship of a number of important books which spread and became famous inside and outside Yemen. There are other scientific contributions addressed in this study.

Keywords: Imam Yaḥyā Ibn Abī Al-Khayr Al-ʿUmrānī - scientific efforts - Mecca - Yemen - scientific journey.

المقدمة

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين، وبعد:

فقد ظهر في كل إقليم من أقاليم الدولة الإسلامية في عصورها المختلفة علماء أفذاذ خلَّد التاريخ سيرهم ومآثرهم العلمية، وفي إقليم اليمن على وجه الخصوص ظهر عدد من العلماء المبرزين الذين كان لهم جهود واضحة في خدمة العلم وطلابه، ونشر العلم والمعرفة بصور مختلفة، ومن هؤلاء العلماء الإمام يحيى بن أبي الخير العمراني، أحد علماء القرن السادس الهجري الذي ذاع صيته وانتشر فضله وعلمه داخل اليمن وخارجه، حيث بدأت عليه علامات النبوغ منذ صغره عندما أكمل حفظ بعض سور القرآن الكريم، وحفظ بعض أمهات كتب المذهب الشافعي، وكان لمشايخه الدور الكبير في نشأته العلمية، فضلا عن بلدته "سير" التي كانت من معاقل العلم الشهيرة في اليمن، مما جعله يستفيد في بداياته من العلماء والفقهاء الوافدين إليها من غير أهلها، وبعد أن تفقه في بداية حياته على أيدي بعض أقاربه وقومه من ذوي العلم، خرج لطلب العلم خارج بلدته بحثا عن العلماء المشهورين بالعلم والفقه، فدرس عليهم الكتب المهمة، وحرص على الاستزادة من العلوم النافعة، ولأن الرحلة الخارجية لطلب العلم تعتبر شرطا رئيسا يدل على استكمال العلم فقد رحل الإمام يحيى إلى مكة المكرمة، حيث استفاد حينها من علمائها والواردين إليها.

هذه الرحلة التعليمية والنشأة العلمية للإمام يحيى أسهمت بنصيب وافر في زيادة تحصيله العلمي، وزيادة معارفه، فبدأت جهوده العلمية في إفادة طلاب العلم في بلاد اليمن من خلال قيامه بالتدريس ونشر العلم والمعرفة، قال عنه ابن سمرة[١]:" وانتشر علمه في الأجانب والقرباء، وأجاب عن المعضلات، وأوضح المشكلات.."، وقال الجندي[٢]:" أكثر من انتشر العلم عنه من أهل الطبقة"، فظل ناشرا للعلم ومصنفا للكتب النافعة، حيث صنف عدداً من المؤلفات التي

(١) ابن سمرة الجعدي، عمر بن علي: طبقات فقهاء اليمن، تحقيق فؤاد سيد، بيروت، دار القلم، (د.ت)، ص١٨٢.

(٢) الجندي، محمد بن يعقوب: السلوك في طبقات العلماء والملوك، تحقيق محمد على الأكوع، صنعاء، مكتبة الإرشاد، ط٢، ١٤١٦هـ /١٩٩٥م، ج١، ص٢٩٤.

أصبحت مرجعا للعلماء في بلاد اليمن وخارجه، منها كتاب: "البيان" الذي لم يكن حكرا على طلبة العلم في اليمن، بل وصلت منه نسخ إلى بلاد العراق، إضافة إلى جهود علمية أخرى للإمام يحيى سيتطرق لها الباحث في ثنايا هذه الدراسة، ولهذه الجهود العلمية أصبح للإمام يحيى مكانة علمية مرموقة بين علماء اليمن والعالم الإسلامي.

مشكلة البحث:

تكمن مشكلة البحث في محاولة إبراز جهود العلماء وفضلهم وأثرهم على مجتمعاتهم ومن نماذج هؤلاء العلماء الإمام يحيى بن أبي الخير العمراني، الذي كان له جهود علمية كان لها أكبر الأثر في المجتمع اليمني خلال القرن السادس الهجري.

أهمية البحث، وأسباب اختياره:

الإمام يحيى بن أبي الخير العمراني، من أبرز علماء اليمن في القرن السادس الهجري، يصفونه بالبحر لغزارة علمه، كانت له جهود علمية كبيرة في التدريس والتأليف ونشر العلم والمعرفة في أوساط المجتمع اليمني، ويُعد كتاب البيان —كما سيأتي –من التصانيف المباركة التي انتفع به خلق كثير، وذاع صيته خارج بلاد اليمن، وله تصانيف أخرى دافع في بعضها عن أهل السنة ورد فيها على أهل البدع والعقائد المنحرفة.

ويأتي هذا البحث لإظهار الجهود العلمية لعالم يعتبر من أبرز علماء الأمة، والوقوف على العوامل التي كان لها أبرز الأثر في حياته العلمية، ونبوغه وثرائه العلمي الذي أسهم به في مجتمعه، ولذلك وقع الاختيار على دراسة جهود الإمام يحيى بن أبي الخير العمراني العلمية في بلاد اليمن خلال فترة الدراسة.

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى التَّعرُّف على:

١– الإمام يحيى بن أبي الخير العمراني، من حيث مولده ونسبه وحياته.

٢– أبرز العوامل التي أثرت في نشأة الإمام يحيى بن أبي الخير العمراني.

٣- رحلات الإمام يحيى الداخلية والخارجية، وأهم الدوافع التي شجعت على رحلة علماء اليمن إلى مكة المكرمة.

٤- جهود الإمام يحيى بن أبي الخير العمراني العلمية في بلاد اليمن خلال القرن السادس الهجري.

تقسيمات الدراسة:

جاءت الدراسة في مقدمة وثلاثة مباحث على النحو التالي:

١- المقدمة.

٢- المبحث الأول بعنوان: الإمام يحيى بن أبي الخير العمراني، ويتناول التعريف به من حيث مولده ونسبه، ونشأته، وذكر بعض شيوخه الذين تلقى العلم على أيديهم.

٣- المبحث الثاني بعنوان: رحلات الإمام يحيى بن أبي الخير العمراني في طلب العلم، ويتناول أبرز الملامح والآثار العلمية لهذه الرحلات، وأهم الدوافع التي شجعت على رحلة علماء اليمن إلى مكة المكرمة.

٤- المبحث الثالث بعنوان: جهود الإمام يحيى العلمية في بلاد اليمن، ومنها: التقاؤه بالعلماء ومجالستهم ومناظرتهم، وتصنيفه عدد من المؤلفات المهمة التي انتشرت في بلاد اليمن وخارجها، فضلا عن التدريس، حيث تتلمذ على يديه عدد كبير من طلاب العلم، وجهوده في الدفاع عن عقيدة أهل السنة، ونشر المذهب الشافعي بشكل واسع في بلاد اليمن.

٥- الخاتمة والتي تضمنت أهم النتائج والتوصيات التي توصل إليها الباحث.

٦- قائمة المصادر والمراجع.

المبحث الأول الإمام يحيى بن أبي الخير العمراني:

هو يحيى بن أبي الخير بن سالم بن أسعد بن عبدالله بن محمد موسى بن عمران بن ربيعه بن عبس بن زهرة بن غالب ابن عبدالله عك بن عدنان، ولد في قرية سير[١]عام ٤٨٩هـ/١١٦٢م[٢]، والعمراني نسبة إلى عمران بن ربيعة بن عبس[٣]، ونسب بالسيري ثم العمراني نسبة إلى بلدة سير التي ولد فيها[٤]وهي القرية التي كان يسكنها القضاة بنو عمران قوم هذا الفقيه[٥].

ظهرت عليه علامات النجابة في صغره فقرأ القرآن، وأكمل حفظ بعض سوره على أيدي بعض مشايخه، الذين كان لهم الدور الكبير من تعليمه [٦]، وقرأ المهذب[٧] وحفظه والتنبيه[٨] وشيئا

(١) قرية سير: بلدة من أعمال إب جنوب صنعاء ، وهو الآن مركز اداري من مديرية بعدان وأعمال إب. ابن سمره: طبقات فقهاء اليمن، ص٣١٨؛ المقحفي، إبراهيم: معجم البلدان والقبائل اليمنية، صنعاء، مكتبة الجيل الجديد، ط٥، ١٤٣٢هـ/٢٠١١م، مج٢، ص١٠١٧.

(٢) ابن سمرة: طبقات فقهاء اليمن، ص١٧٤؛ الجندي: السلوك، ج١، ص٢٩٤.

(٣) ابن سمرة: طبقات فقهاء اليمن، ص١٧٤.

(٤) الحموي، ياقوت بن عبدالله: معجم البلدان، بيروت، دار صادر، ١٩٩٥م، ط٢، ج٣، ص ٢٩٦.

(٥)؛ الشرجي، أحمد بن أحمد بن عبداللطيف: طبقات الخواص أهل الصدق والاخلاص، اليمن، الدار اليمنية للنشر، ط١، ١٤٠٦هـ/١٩٨٦م، ص٣٦٤.

(٦) الجندي: السلوك، ج١، ص٢٩٥؛ الأهدل، الحسين بن عبد الرحمن: تحفة الزمن في تاريخ سادات اليمن، تحقيق عبد الله محمد الحبشي، أبو ظبي، المجمع الثقافي، ١٤٢٥هـ /٢٠٠٤م، ج١، ص٢١٨.

(٧) كتاب المهذب: في فروع الفقه الشافعي للشيخ الإمام أبي إسحاق إبراهيم بن محمد الشيرازي الفقيه الشافعي المتوفى عام ٤٧٦هـ/١٠٨٣م، وقد بدأ في تصنيفه عام ٤٥٥هـ/١٠٦٣م، وفرغ منه في عام ٤٦٩هـ/١٠٧٦م، وهو كتاب جليل القدر اعتنى فيه بعلماء الشافعية. حاجي خليفة، مصطفى بن عبدالله: كشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون، بغداد، مكتبة المثنى، ١٩٤١م، ج٢، ص١٩١٢.

(٨)كتاب التنبيه: في الفقه وهو من أمهات كتب المذهب الشافعي، وأحد أهم الكتب المشهورة بين الشافعية، وأكثرها تداولا، وهو من تصنيف الشيخ أبي إسحاق إبراهيم بن علي بن يوسف الشيرازي الشافعي ت٤٧٦ هـ، بدأ تصنيفه سنة ٤٥٢هـ. حاجي خليفة: كشف الظنون، ج١، ص٤٨٩ ؛ الزركلي، خير الدين بن محمود:

من الفرائض[١] ولم يبلغ من العمر ثلاث عشرة سنة[٢]، وقيل إنه حفظ القرآن كاملا[٣]، وتفقَّه على أيدي عدد من الفقهاء والعلماء الذين يرجع لهم الفضل في نشأته وزيادة تحصيله العلمي[٤]، وتزوج من أم ولده القاضي طاهر[٥]، حيث لم يذكر له من الأبناء سوى ابنه طاهر وله بنتان[٦].

=الأعلام، بيروت، دار العلم للملايين،ط١٥، ٢٠٠٢م، ج١، ص٥١ ؛ الحبشي، عبدالله بن محمد: مصادر الفكر الإسلامي في اليمن، المكتبة العصرية، بيروت، ١٤٠٨هـ/ ١٩٨٨م، ص ٢١٢.

(١)كتاب الكافي للصردفي في الفرائض، والصردفي هو إسماعيل بن يوسف بن يعقوب بن إبراهيم بن عبد الصمد، كان فقيها كبيرًا وإمامًا، غلب عليه فن الفرائض والمواريث، وتصنيفه للكافي يدل على علمه ودقة فهمه، ومنذ أن صنف هذا الكتاب لم يتفقه أحد من أهل اليمن في الفرائض بغيره، وهو أحد الكتب المشهورة، ويوجد منه نسخة مخطوط بالجامع الكبير بصنعاء برقم (٣٨) وكانت وفاته على رأس الخمس مئة للهجرة. الخزرجي، علي بن الحسن: العقد الفاخر الحسن في طبقات اكابر أهل اليمن، تحقيق عبدالله بن قايد العبادي وآخرون، صنعاء، مكتبة الجيل الجديد، ط١، ١٤٢٩-١٤٣٠هـ/ ٢٠٠٨-٢٠٠٩م، ج ١، ص ٤٨٥؛ با مخرمة، أبو محمد الطيب بن عبدالله: قلادة النحر في وفيات أعيان الدهر، تحقيق محمد يسلم عبدالنور، وزارة الثقافة والسياحة، صنعاء، ١٤٢٥هـ/٢٠٠٤م، ج٢، ص٢١٠٩؛ الحبشي: مصادر الفكر، ص٢٥٩.

(٢) النووي، محيي الدين يحيى بن شرف: تهذيب الأسماء واللغات، بيروت، دار الكتب العلمية (د.ت)، ج٢، ص٢٧٨؛ الجندي: السلوك، ج١، ص٢٩٤؛ الشرجي: طبقات الخواص، ص٣٦٣.

(٣) الأفضل الرسولي، العباس بن علي: العطايا السنية والمواهب الهنية في المناقب اليمنية، تحقيق عبد الواحد الخامري، صنعاء، وزارة الثقافة والسياحة، ١٤٢٥هـ/٢٠٠٤م، ص٦٧٠

(٤) سيأتي التعريف بهم لاحقا.

(٥) الجندي: السلوك، ج١، ص٢٩٥؛ السبكي، تاج الدين عبد الوهاب بن تقي الدين: طبقات الشافعية الكبرى، تحقيق محمود محمد الطناحي وعبد الفتاح محمد الحلو، هجر للطباعة والنشر والتوزيع، ط٢، ١٤١٣هـ، ج٧، ص٣٣٧؛ الافضل الرسولي: العطايا السنية، ص٦٧١

(٦) ابن سمرة: طبقات فقهاء اليمن، ص١٧٦- ١٨٢.

وكانت كتب الشيرازي[١] كالتنبيه، والمهذب، وكتاب النكت، المقدمة في بلاد اليمن وأول من قدم بها إليهم الفقيه محمد بن الحسن بن عبدويه[٢] (ت٥٢٥هـ/١١٣٠م) تلميذ الإمام أبي إسحاق الشيرازي؛ لذلك انكبَّ الفقهاء على دراستها وشرحها والتعليق عليها واقتنائها[٣].

وقد حفظ منها الإمام يحي بن أبي الخير، المهذب، واللمع، وغيرهما[٤]، كما استفاد في بداياته من العلماء الواردين إليه في بلده سير، حيث كان قومه بنو عمران[٥] يطلبون الفقهاء

(١) الشيرازي: هو أبو إسحاق إبراهيم بن علي بن يوسف الفيروزآبادي الشيرازي فقيه شافعي، انتهت إليه رئاسة المذهب في زمانه، كان مولده في فيروز أباد عام ٣٩٣هـ/١٠٠٣م، وقد انتقل إلى شيراز، ثم بغداد ، وظهر نبوغه فدرس في المدرسة النظامية التي بناها الوزير نظام الملك، ومن أشهر مؤلفاته، طبقات الفقهاء ، والمهذب، والتنبيه في الفقه، واللمع وشرحها في أصول الفقه، والنكت في الخلاف، والتبصرة، والمعونة، والتلخيص في الجدل، وغير ذلك، وانتفع به خلق كثير، وكانت وفاته ببغداد في عام ٤٧٦هـ/١٠٨٤م. ابن خلكان، أبو العباس شمس الدين أحمد بن محمد بن إبراهيم بن أبي بكر: وفيات الأعيان، تحقيق احسان عباس، بيروت دار صادر، ١٩٠٠م، ج١، ص٢٩ ، ٣٠ .

(٢) فقيه شافعي مشهور، مولده في عام ٤٣٩هـ، وقدموه لبلاد اليمن كان في آخر المئة الخامسة، تفقه بالشيخ أبي اسحاق الشيرازي، استقر بعد وصوله إلى عدد من مدن اليمن في جزيرة كمران، وعندما شاع علمه قصده طلاب العلم من أنحاء اليمن، حيث تفقه به عدد كبير من طلاب العلم، وكانت وفاته في الجزيرة عام ٥٢٥هـ. الخزرجي: العقد الفاخر الحسن، ج٤، ص١٨٤٧-١٨٥١.

(٣) ابن سمرة: طبقات فقهاء اليمن، ص١١٨، ١٢٦، ١٢٧، ١٤٤؛ الجندي: السلوك، ج٢، ٤٤٨؛ ابن العماد الحنبلي ، عبد الحي ابن أحمد: شذرات الذهب في أخبار من ذهب ، تحقيق محمود الارناؤوط ، دمشق – بيروت ، دار ابن كثير ، ط١، ١٤٠٦هـ /١٩٨٦م ، ج٦ ، ص١٢٥ .

(٤) الشرجي: طبقات الخواص، ص٣٦٤

(٥) للمزيد حول هذه الأسرة: انظر الخزرجي: العقد الفاخر الحسن، ج٤، ص٢٠٤٧؛ الأكوع، إسماعيل بن علي: هجر العلم ومعاقله في اليمن، بيروت، دار الفكر المعاصر، دمشق، دار الفكر، ط١، ١٤١٧هـ/١٩٩٦م، ج٤، ص ٢٠٧٣ – ٢٠٧٦.

البارزين لزيارتهم في بلدهم[١]، فأخذ عنهم هذه الكتب[٢].

كما كان لبلدة سير التي ولد ونشأ فيها دور كبير في نبوغه العلمي وتعلُّمه وحرصه على الدراسة على أيدي كبار العلماء، فكانت من معاقل العلم الشهيرة [٣] قال الجندي [٤]: " ولم تزل منذ ابتداء عمارتها موئلاً لطلبه العلم، ولا تجد في الجبال من المدرسين والمفتين والفقهاء والمحققين إلا من كان غالب تفقهه بها إن لم يكن جملته، أو تفقه على من تفقه بها"، إلى درجة أن الفقهاء من بني عمران كانوا ينفقون أموالهم على طلبة العلم، ويقومون بكسوتهم [٥].

ليس ذلك فحسب بل كان لرحلاته العلمية في طلب العلم داخل القرى والمدن العلمية في اليمن، ولقاءاته لفقهاء وعلماء عصره دور كبير في نشأته العلمية [٦]، ومن أبرز العوامل التي كان لها دور كبير في زيادة تحصيله العلمي، حيث استفاد من العلماء الذين قدموا من خارج بلاد اليمن العائدين من رحلاتهم العلمية من بلاد الحجاز وغيرها [٧]، فقرأ عليهم أمهات الكتب [٨]، حتى أصبح من أئمة العصر المبرزين الذين ذاع صيتهم في بلاد اليمن[٩].

وكان مع كمال علمه زاهدا عابدا ناسكا ورعا، عارفا بالفقه وأصوله والكلام والنحو، وكان أعرف الناس بتصانيف أبي إسحاق الشيرازي، في الفقه والأصول، حتى أصبح شيخ الشافعية [١٠]

(١) الجندي: السلوك، ج١، ص ٢٢٤، ٣٣٦؛ الأهدل: تحفة الزمن، ج١، ص٢٦٥، ٣٥٠ .
(٢) الأهدل: تحفة الزمن، ج١، ص٢١٨.
(٣) الأكوع: هجر العلم ومعاقله، ج٤، ص٢٠٦٢.
(٤) السلوك: ج١، ص ٤٦٨.
(٥) الأكوع: هجر العلم ومعاقله، ج٤، ص٢٠٦٣.
(٦) الجندي: السلوك، ج١، ص٢٩٤.
(٧) الجندي: السلوك، ج١، ص٢٩٤.
(٨) الشرجي: طبقات الخواص، ص٣٦٣.
(٩) الجندي: السلوك، ج١، ص٢٩٤.
(١٠) يرجع ظهور المذهب الشافعي باليمن إلى أوائل القرن الثالث الهجري، التاسع الميلادي، حيث كانت رحلة الإمام الشافعي إلى اليمن سببا مباشرا لانتشار مذهبه، ثم تكامل انتشاره على أيدي بعض علمائه في اليمن الذين

بإقليم اليمن، وقد أثر عنه أنه إذا مر عليه وقت بغير ذكر الله أو مذاكرة العلم حوقل واستغفر وقال: ضيعنا الوقت، مما يدل على حرصه على استثمار أوقاته فيما يعود بالنفع عليه وعلى مجتمعه، وكان سهلا حسن الأخلاق، ليِّنِ الجانب، عظيم الهيبة عند الناس، مُحَبَّب إليهم، مقبول القول[١].

أبرز شيوخه:

من أبرز شيوخ الإمام يحي بن أبي الخير العمراني، الذين التقى بهم وتتلمذ على أيديهم، خاله أبو الفتوح بن عثمان ابن أسعد بن عبدالله[٢] أخذ عنه كافي الفرائض في المواريث للصردفي[٣]، وتفقه على يد الشيخ موسى بن علي الصعبي[٤] ودرس عليه التنبيه[٥]،وكان عالماً بعلوم كثيرة، منها علم القراءات، حيث قرأ الصعبي على أبي معشر الطبري[٦] بمكة التفسير والحديث واللغة والنحو

=رحلوا لطلب العلم في الحجاز والعراق ثم عادوا إلى اليمن، وقدا أخذوا هذا المذهب من أصحابه، وكانت الغالبية في تهامة على المذهب الشافعي، حيث بدأ انتشاره في اليمن الأسفل خاصة بعد المئة الثالثة. الجندي: السلوك، ج ٢، ص ٣٨١ – ٣٨٣، ٣٨٦؛ بامخرمة: قلادة النحر، ج٣، ص ٣٥١٢؛ سيد، أيمن فؤاد: تاريخ المذاهب الدينية في بلاد اليمن حتى نهاية القرن السادس الهجري، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية، ط١، ١٤٠٨هـ/١٩٨٨م، ص ٥٨، ٥٩.

(١) السبكي: طبقات الشافعية الكبرى، ج٧، ص٣٣٦؛ الأهدل: تحفة الزمن، ج١، ص٢٢١؛ الشرجي: طبقات الخواص، ص١٦٤.

(٢) أبو الفتوح عثمان بن أسعد بن عبدالله بن محمد بن موسى بن عمران العمراني، كان فقيها صالحا عابدا، وهو أحد شيوخ ابن سمره وممن أثنى عليه ثناء حسناً، وكانت وفاته في مصنعة سير عام ٥٧٧هـ. الجندي: السلوك، ج١، ص٣٣٨ ؛ الخزرجي: العقد الفاخر الحسن، ج٣، ص١٣٠٦.

(٣) ابن سمرة: طبقات فقهاء اليمن، ص١٧٤.

(٤) كان فقيها فاضلا، أخذ عنه الإمام يحي كتاب التنبيه في أول أمره. الخزرجي: العقد الفاخر الحسن، ج٤، ص٢١٥٢

(٥) ابن سمرة: طبقات فقهاء اليمن، ص١٥٥، ١٧٥

(٦) هو عبدالكريم بن عبدالصمد بن محمد بن علي القطان المعروف بأبي معشر الطبري، كان إماما في القراءات،

والفقه والخلاف وأصول الفقه وعلم الكلام في التوحيد، ومن مصنفات شيخه في مذهب الشافعي مختصراً سماه كتاب (التهذيب)حيث تفقَّه به واستفاد منه عدد كبير من طلبة العلم[١]، واستفاد الإمام يحيى بن أبي الخير العمراني، من أحد العلماء المبرزين في المذهب الشافعي الفقيه عبد الله بن أحمد بن محمد بن أبي عبد الله الهمداني[٢]، حيث وصل من بادية الجند[٣] إلى بلدة سير، فدرس عليه وحفظ عنه المهذب واللمع وكافي الفرائض وغيرها من الكتب المهمة الأخرى[٤]، وتفقه بالإمام زيد بن علي الفايشي[٥]، حيث أعاد عليه المهذب ودرس على يديه بعض كتب اللغة[٦]، ومن شيوخه الفقيه عمر بن إسماعيل بن علقمة[٧]، الذي أخذ عنه أيضا كافي النحو لأبي جعفر

=وله فيها مؤلفات مشهورة منها (التلخيص) وغيرها، وكان مقرئ أهل مكة في عصره، توفي بها عام ٤٧٨هـ/١٠٨٥م. السبكي: طبقات الشافعية الكبرى، ج٥، ص١٥٢، ١٥٣.

(١) ابن سمرة: طبقات فقهاء اليمن، ص١٥٥، ١٥٧؛ السبكي: طبقات الشافعية الكبرى، ج٧، ص٨٥

(٢) شافعي المذهب كان فقيها كبيرا تفقه بالإمام زيد بن عبدالله اليافعي، وعندما علم بكماله وعدالته وعلمه أذن له بالفتوى، توفي بقرية زبران ببادية الجند في عام ٥١٨هـ. الجندي: السلوك، ج١، ص٢٨٣ ، ١٨٤؛ الخزرجي: العقد الفاخر الحسن، ج٣، ص١١٨٨، ١١٨٩.

(٣) الجَنَد: مدينة مشهورة بالشمال الشرقي من تعز، كانت قديما مدينة اليمن الأولى بعد صنعاء، وهي التي وصل إليها معاذ بن جبل رضي الله عنه حينما بعثه النبي صلى الله عليه وسلم إلى اليمن عام ٩هـ. الحجري: مجموع بلدان اليمن وقبائلها، ج١، ص١٤٦ ؛ المقحفي: معجم البلدان والقبائل اليمنية، مج١، ص٣٥٩.

(٤) ابن سمرة: طبقات فقهاء اليمن، ص١٧٥

(٥) زيد بن الحسن بن محمد بن الحسن بن أحمد بن ميمون بن عبدالله بن عبدالحميد بن أبي أيوب الفائشي الحميري، مولده في عام ٤٥٨هـ/١٠٦٥م، وكان عالما عاملا عارفا بعلوم شتى، يرتحل للعلماء في أماكنهم فيأخذ عنهم، وكان كثير الحج، جاور بمكة والمدينة وأخذ عمن لقيه بهما من العلماء، صنف كتاب التهذيب في الفقه، وكانت وفاته في عام ٥٢٨هـ/١١٣٣م. الخزرجي: العقد الفاخر الحسن، ج٢، ص٨٩١ – ٨٩٥.

(٦) ابن سمرة: طبقات فقهاء اليمن، ص١٧٥

(٧) من قوم يقال لهم بنو جماعة، رافقه الإمام يحيى بن أبي الخير، وتتلمذ على يديه حيث قرأ عليه بعض المصنفات، وكان مشهودا له بالصلاح، وكانت وفاته بقرية ذي السفال عام ٥٥١هـ. الجندي: السلوك، ج١، ص٢٩٠، ٢٩١

الصفار وغيره، ثم تتلمذ على يد الفقيه الإمام زيد بن عبدالله بن جعفر بن إبراهيم اليافعي[١]، أحد أعيان علماء اليمن، شيخ المصنفين أخذ عنه جلة علماء اليمن، وكانت له رحلة علمية إلى مكة استفاد منها كثيرا، فلما عاد انتفع به طلبه العلم في بلاد اليمن ومنهم الإمام يحي من خلال حلقاته التدريسية[٢]، وبعد وفاته انتقل الإمام يحي إلى سهفنة[٣] فالتقى بالقاضي مسلم بن أبي بكر بن أحمد الصعبي[٤]، الذي كان عالما بعلم الكلام حجة في الأصول والفقه فقرأ عليه كتاب الحروف السبعة في الرد على المعتزلة وغيرهم من أهل الزيغ والبدعة في علم الكلام، والتوحيد وأصول الدين التي هي مؤلفات الشيخ حسين بن جعفر المراغي[٥] وعندما انتقل الامام يحي إلى ذي أشرق[٦] في عام ٥١٧هـ سمع على شيخه سالم بن عبدالله بن محمد بن سالم[٧]، الذي كان

(١) زيد بن عبد الله بن جعفر اليافعي (ت ٥١٤هـ / ١١٢٠م)، من أعيان أهل اليمن، رحل إلى مكة وأخذ على أيدي علمائها. الجندي: السلوك، ج ٢، ص ٢٦٢ – ٢٦٣؛ الخزرجي: العقد الفاخر الحسن، ج ٢، ص ٨٩٧ – ٨٩٩.

(٢) ابن سمرة: طبقات فقهاء اليمن، ص ١٦٤، ١٧٥ ؛ الجندي: السلوك، ج١، ص٢٩٤؛ السبكي: طبقات الشافعية الكبرى، ج٧ ، ص٨٦.

(٣) سهفنة: قرية تقع قبل الجند على ثلث مرحلة منها تابعة لذي السفال، وتسمى الآن سفنة بحذف الهاء، وكانت من قرى اليمن المقصودة بطلب العلم. ابن سمرة: طبقات فقهاء اليمن، ص٣١٨؛ المقحفي: معجم البلدان، مج١، ص٧٩٤.

(٤) كان فقيها عارفا بعلم الكلام ماهرا في الأصول مع تبرز في الفقه روى عنه الإمام يحي كتابي المراغي. الخزرجي: العقد الفاخر الحسن، ج٤، ص٢١١١.

(٥) ابن سمره: طبقات فقهاء اليمن، ص١٢٤، ١٧٥؛ الجندي: السلوك، ج١، ص٢٨٣.
وكتاب الحروف السبعة: في الكلام لأبي عبد الله: حسين بن جعفر المراغي، ضمنه الرد على المعتزلة وغيرهم من أهل البدع. حاجي خليفة: كشف الظنون، ص٦٦٠.

(٦) ذو أشرق: قرية كبيرة في وادي نخلان من أعمال إب، وهي على مقربة من مدينة جبلة، وكانت من مراكز العلم المشهورة، وينسب إليها عدد من حملة العلم. المقحفي: معجم البلدان والقبائل اليمنية، مج١، ص٨٠، ٨١.

(٧) أبو عبدالله سالم بن الفقيه عبدالله بن محمد بن سالم بن عبدالله بن يزيد كان فقيها فاضلا مشهورا توفي بذي أشرق عام ٥٣٣هـ. الخزرجي: العقد الفاخر الحسن، ج٢، ص٩٢٣.

إمام جامع ذي أشرق الجامع للسنن للترمذي[١]، ومن شيوخه الفقيه عبد الله بن عمير العريقي[٢]، الذي أخذ عنه الإمام يحي مصنفه المعتمد في الخلاف[٣]،وقد روى الإمام يحيى بن أبي الخير العمراني، صحيح البخاري وسنن أبي داود عن شيخ المحدثين أبي الحسن علي بن أبي بكر بن حمير بن الهمداني العرشاني[٤]، الذي كان إماما في الحديث متقنا للرواه عالما بصحيحه ومعلوله، وله عدد من المصنفات، يقول عنه الإمام يحي: "ما رأيت أحفظ من هذا الشيخ" [٥].

وكانت وفاة الإمام يحيى بن أبي الخير العمراني، في ذي السفال [٦]ليلة الأحد لست وعشرين من ربيع الآخر عام ٥٥٨هـ وله تسع وستون سنه[٧].

(١) ابن سمرة: طبقات فقهاء اليمن، ص١١٦، ١٧٦

(٢) أبو محمد عبدالله بن عمير العريقي (عاش في القرن ٦هـ) الذي انتشر عنه في بعض أنحاء اليمن كتاب المعتمد في الخلاف للبندنيجي، وكتاب مختصر المزني بعد أن تلقاهما في مكة. ابن سمرة: طبقات فقهاء اليمن، ص١٥٤؛ الجندي: السلوك، ج١، ص٢٨٤، ٢٨٨.

(٣) ابن سمرة: طبقات فقهاء اليمن، ص١٥٤.

ومصنف المعتمد في الخلاف للفقيه محمد بن هبة الله بن ثابت، أبو نصر البندنيجي وهو من كبار الشافعية، يعرف بفقيه الحرم، لمجاورته بمكة نحوا من أربعين سنة، وكان ضريرا، مولده ببندنيج بقرب بغداد، ووفاته بقرية ذي الذنبتين ببلاد اليمن، ومن آثاره: الجامع والمعتمد وكلاهما في فروع الفقه الشافعي. الزركلي: الاعلام، ج٧، ص١٣٠؛ كحاله، عمر بن رضا بن محمد راغب بن عبد الغني: معجم المؤلفين، بيروت، مكتبة المثنى، دار إحياء التراث العربي، ج١٢، ص٨٩.

(٤) كان فقيها إماما كبيرا حافظا، غلب عليه علم الحديث، وهو شيخ المحدثين، كثير الرحلة في طلب العلم، كانت وفاته عام ٥٥٧هـ. الخزرجي: العقد الفاخر الحسن، ج٣، ص١٣٧٠ وما بعدها.

(٥) ابن سمرة: طبقات فقهاء اليمن، ص١٧١- ١٧٢.

(٦) ذو السُفَال: قرية بنيت في أول عصر الدولة الصليحية، وهي بلدة مشهورة لها أعمال في الجنوب الغربي من صنعاء على مسيرة سبع مراحل، وهي فيما بين إب وتعز. الحجري: مجموع بلدان اليمن وقبائلها، ج٣، ص٤٢١؛ الأكوع: هجر العلم ومعاقله، ج٢، ص٧٦٦ .

(٧) ابن سمرة: طبقات فقهاء اليمن، ص١٧٤

المبحث الثاني رحلات الإمام يحيى بن أبي الخير العمراني في طلب العلم:

الرحلة في اللغة: بكسر الراء تعني الارتحال فيقال: ارتحل البعير رحله، يعني: سار فمضى، والرُّحلة بالضم: الوجه الذي تريده، تقول: أنتم رُحلتي، أي: الذين ارتحل إليهم، والترحل والارتحال: الانتقال وهو الرحلة، والرحلة: اسم للارتحال للمسير[١] ويقال: فلان عالم رحله يرتحل إليه من الآفاق، أي: عالم ذاع صيته يرحل إليه طلبة العلم[٢].

وفي الاصطلاح الرحلة هي: الانتقال من مكان إلى مكان آخر لتحقيق هدف من الأهداف، ويرادف هذه الكلمة في المعنى كلمة السفر[٣] قال ابن منظور: [٤] والسفر خلاف الحضر، وهو مشتق من ذلك لما فيه من الذهاب والمجيء، وذكر الغزالي:[٥] أن صاحب الرحلة إما أن يكون راحلا بسبب مُزعج له حال دون إقامته في بلده، أو لطلب غرض ما كالعلم وغيره، ويمكن تقسيم رحلاته في طلب العلم إلى:

---

(١) الهروي، محمد بن أحمد: تهذيب اللغة، تحقيق محمد عوض مرعب، بيروت، دار إحياء التراث العربي، ط١، ٢٠٠١م، ج٥، ص٧؛ ابن منظور، محمد بن مكرم بن علي: لسان العرب، بيروت، دار صادر، ط٣، ١٤١٤هـ، ج١١، ص٢٧٩؛ الزبيدي، محمد بن محمد بن عبد الرزاق الحسيني: تاج العروس من جواهر القاموس، تحقيق مجموعة من المحققين، الكويت، دار الهداية(د.ت)، ج٦٩، ص٦٠.

(٢) الزمخشري، محمود بن عمرو بن أحمد: أساس البلاغة، تحقيق محمد باسل عيون السود، بيروت، دار الكتب العلمية، ط١، ١٤١٩ هـ / ١٩٩٨ م ج١، ص٣٤٣

(٣) الزبيدي، عبدالقادر أحمد يونس: الرحلات العلمية بين العراق والمشرق الإسلامي في القرن الثالث للهجرة، رسالة دكتوراه، جامعة الموصل، ١٤٢٦هـ/ ٢٠٠٥م، ص٣١

(٤) لسان العرب، ج٤، ٣٦٧.

(٥) الغزالي، أبي حامد محمد بن محمد: إحياء علوم الدين، دار المعرفة، بيروت، (د: ت)، ج٢، ص٢٤٥.

أولا: رحلاته الداخلية

كان غالب فقهاء اليمن قبل رحلاتهم إلى خارج اليمن يتنقلون بين المدن والقرى العلمية داخل اليمن، ولا ينحصرون في بلدانهم التي ولدوا بها(١)، بل إن البعض من طلاب العلم من أهل اليمن كان حين تصل إليه شهرة عالم في بلاده يبادر بالرحلة إليه للأخذ منه والاستزادة في طلب العلم(٢)، وكان من أهل اليمن من كانت له رحلة علمية كل عام إلى زبيد(٣)، كونها من المدن اليمنية التي كان يُشد إليها الرحال لطلب العلم(٤)، وبهذا فإن طالب العلم يبدأ بتلقي العلم من شيوخ بلده ثم يرحل قاصدا بقية الأمصار للالتقاء بالعلماء البارزين فيها(٥).

فحينما تفقه الإمام يحيى بن أبي الخير العمراني في بداية حياته على أيدي بعض أقاربه وقومه، من ذوي العلم، وقرأ عدداً من المصنفات التي كانت ذات أهمية في زمانه كالتنبيه وكافي الفرائض، واستفاد من العلماء الذين قدموا إلى بلده سير بدأ ينتقل من مكان إلى آخر طلبا للعلم، وبحثاً عن العلماء المبرزين، لذلك ارتحل من بلده سير إلى أحاظة(٦) والتقى فيها بالإمام زيد بن الحسن

---

(١) الفاسي، محمد بن أحمد الحسني المكي: العقد الثمين في تاريخ البلد الأمين، تحقيق محمد بن عبد القادر أحمد عطا، بيروت، دار الكتب العلمية، ط١، ١٤١٩هـ/ ١٩٩٨م، ج ٦، ص ٢٦٦.

(٢) الجندي: السلوك، ج١، ص٢١٨ -٢١٩.

(٣) ابن سمرة: طبقات فقهاء اليمن، ص ١٠١، ١٠٦؛ الخزرجي: العقد الفاخر الحسن، ج٥، ص٢٣٦٩.

زبيد: مدينة مشهورة من مدن اليمن اتخذت من الوادي اسما لها، وكانت تعرف بالحصيب. انظر الهمداني، الحسن بن أحمد: صفة جزيرة العرب، تحقيق محمد على الأكوع، صنعاء، مكتبة الإرشاد، ط١، ١٤١٠هـ /١٩٩٠م، ص ٢٣٢؛ الحجري، ج٢، ص ٣٨١- ٣٨٢.

(٤) الخزرجي: العقد الفاخر الحسن، ج٤، ص١٧٤٠؛ الأهدل: تحفة الزمن، ص٤١؛ الشجاع، عبدالرحمن عبدالواحد: الحياة العلمية في اليمن في القرنين الثالث والرابع للهجرة، صنعاء، وزارة الثقافة، ١٤٢٥هـ/ ٢٠٠٤م، ص٤١ ؛ المقحفي: معجم البلدان والقبائل اليمنية، مج٢، ص٩٠٨.

(٥) العبادي، عبدالله قايد: الحياة العلمية في مدينة زبيد في عهد الدولة الرسولية، رسالة ماجستير، مكة المكرمة، جامعة أم القرى، ١٤١٦هـ/١٩٩٥م، ص٢٢٥.

(٦) احاظه: ويقال لها وحاظة، وتقع ناحية حبيش من أعمال إب، وكانت عامرة بالعلماء والأعيان. الحجري:

الفايشي– سابق الذكر– واستفاد منه كثيرا وقرأ عليه كتبا مهمة في أصول الفقه واللغة[١] ثم عاد إلى ذي السفال فدرس ما قرأه والتقى بعلمائها وأخذ عنهم[٢]، وحينما قدم بعض علماء اليمن من مكة أمثال الفقيه زيد بن عبدالله اليافعي، إلى الجند وأخذ يدّرس فيها ارتحل إليه الإمام يحيى وأخذ عنه المهذب للمرة الثانية ثم النكت[٣]، كما انتقل إلى قرية سهفنة بعد وفاة الفقيه زيد وهي إحدى القرى المقصودة لطلب العلم [٤] فأخذ بها على يد القاضي مسلم بن أبي بكر، ثم انتقل إلى ذي أشرق عام ٥١٧هـ –كما سبق– وأخذ عن الشيخ سالم بن عبدالله بن محمد بن سالم بن عبدالله بن يزيد، جامع الترمذي[٥].

ثانيا: رحلاته الخارجية

تعتبر الرحلة الخارجية لطلب العلم شرطا رئيسا يدل على استكمال العلم، وتلقيه على أيدي علماء خارج حدود بلدانهم، لذلك نجدهم يؤثرون الرحلة من بلدانهم تاركين الاستقرار بها متجهين للأمصار الإسلامية الأخرى متنقلين بين مراكزها العلمية المختلفة، حين ينقطع التعليم لدى غالبيتهم عند المراحل الأولى لنجد لديهم الهمة للخروج لطلب العلم، وقد تهيأوا لتحمل المسؤولية بدافع الرحلة في طلبه، ومجالسة العلماء والاستفادة منهم [٦].

=بلدان اليمن وقبائلها، ج٢، ص٧٦٤؛ الأكوع: هجر العلم ومعاقله، ج٤، ص٢٣٢٩.

(١) ابن سمرة: طبقات فقهاء اليمن، ص١٧٥.

(٢) الجندي: السلوك، ج١، ص٢٩٤، ٣٢٦.

(٣) ابن سمرة: طبقات فقهاء اليمن، ص١٧٥؛ الجندي: السلوك، ج١، ص٢٩٤؛ الأفضل الرسولي: العطايا السنية، ص٦٧٠؛ الاهدل: تحفة الزمن، ج١، ص٢١٩.

(٤) الأفضل الرسولي: العطايا السنية، ص٦٧٠؛ الأهدل: تحفة الزمن، ج١، ص١٦٧.

(٥) ابن سمرة: طبقات فقهاء اليمن، ص١٧٦؛ الجندي: السلوك، ج١، ص٢٩٤؛ الأهدل: تحفة الزمن، ج١، ص٢٢٥.

(٦) شجاع: الحياة العلمية في اليمن، ص ٦٩.

وقد توجهت أنظار اليمنيين إلى الرحلات الخارجية التي كانت تعتبر الأكثر أهمية من الرحلة الداخلية، وإن كانت الداخلية في أحيان كثيرة مقدمة على الخارجية، لذلك كانوا يرتحلون إلى بقية الأمصار الإسلامية؛ للاستزادة من العلم والالتقاء بأعلام الفقهاء والمحدثين واللغويين وغيرهم [١].

وبالرغم من رحلاتهم إلى أقطار إسلامية شتى إلا أن أهل اليمن فضلوا أن تكون مكة المكرمة هي الوجهة الرئيسة في تلقي العلم والرحلة في طلبه لما لها من مكانة دينية وعلمية [٢]، فيستفيدون من مجالسة علمائها والواردين إليها من أمصار العالم الإسلامي آنذاك[٣]، ويمكن اجمال الدوافع التي شجعت على رحلة علماء اليمن إلى مكة المكرمة فيما يلي:

القرب المكاني، وسهولة الوصول إليها، لذلك حرص أهل اليمن أشد الحرص على التردد المتكرر إليها باعتبارها مركزا علميا رئيسا لطلاب العلم، فكانت لهم الشهرة بالرحلة في طلب العلم[٤].

وكان دافع الكثير منهم أداء فريضة الحج في المقام الأول؛ حيث تمتعت مكة المكرمة بمكانه دينية يلتقي فيها المسلمون من أرجاء العالم الإسلامي بهدف أداء فريضة الحج، وطلب العلم، أو التجارة، وغيرها من أغراض الرحلة.

---

(١) الجندي: السلوك، ج ٢، ص ١٣٦ – ١٣٧؛ بامخرمة: تاريخ ثغر عدن، اعتنى به علي حسن علي الحلبي، بيروت، دار الجيل، عمان، دار عمار، ط٢، ١٤٠٨هـ /١٩٨٧م، ص١٩٠.

(٢) الخزرجي: العقد الفاخر الحسن، ج ٣، ص١٥٢٣-١٥٣٠.

(٣) ابن سمرة: طبقات فقهاء اليمن، ص٨٧ وما بعدها، ٩٨؛ الجندي: السلوك، ج١، ص٢٣٠، ٢٣٧، ٣٤٠-٢٤٣، ج٢، ٣٤٨-٣٤٩؛ الخزرجي: العقد الفاخر الحسن، ج ١، ص ٤٠٤، ج٣، ص ١٤٦٨ – ١٤٦٩،١٦٤٠؛ الفاسي: العقد الثمين، ج ٥، ص ١٣٢؛ الأهدل: تحفة الزمن، ج ١، ص ١٦٧؛ الشرجي: طبقات الخواص، ص١٩٠؛ با مخرمة: قلادة النحر، ج٢، ص٢١٩٥.

(٤) ابن سمرة: طبقات فقهاء اليمن، ص ١٥٦ – ١٥٧؛ الجندي: السلوك، ج ١، ص ٢١٨ – ٢١٩، ٣٤١؛ ج ٢، ص ٢٩٢ – ٢٩٣؛ الخزرجي: العقد الفاخر الحسن، ج ٣، ص ١٥١٤؛ الفاسي: العقد الثمين، ج ٥، ص ١٣٢؛ الأهدل: تحفة الزمن، ج ١، ص ١٥٩؛ الشرجي: طبقات الخواص، ص ٣١٤

ولا يكتمل الإسلام ولا تستقيم الطاعة إلا بتأدية فريضة الحج متى ما استطاع المسلم إلى ذلك سبيلا، فضلا عن قداسة المكان التي تضفي على القاطنين فيه والزائرين له أنواعا من السكينة والراحة النفسية، لذلك نشطت رحلات الحج من كل مكان للوصول إلى مكة المكرمة لأداء مناسك الحج والعمرة، فوصل إليها أعداد كبيرة من أنحاء المعمورة منهم العلماء وطلبة العلم، فضلا عن أهل مكة الذين كانوا يلتقون جميعا في رحاب الحرم الشريف، مما زاد من النشاط العلمي والتنوع المعرفي؛ فاتسعت حلقات العلم، وتعددت الدروس العلمية(١)، ولذلك نجد أبناء المجتمع اليمني – وبخاصة الفقهاء وطلبة العلم– كانوا يترددون إلى مكة بشكل مستمر (٢) في رحلات متعاقبة يؤدون فريضة الحج في المقام الأول، ثم المجاورة بمكة(٣)، بل إن بعض أهل اليمن كان كلما دخلت أشهر الحج خرج إلى مكة حاجا يلقى خلالها العلماء والوعاظ لمباحثتهم والاستفادة من علومهم التي برعوا فيها(٤)، ومن هؤلاء الإمام يحي بن أبي الخير العمراني، الذي رحلإلى مكة، وأدى فريضة الحج، والتقى أثناء رحلته بعلماء استفاد منهم كثيرا خلال هذه الرحلة(٥) – كما سيأتي–.

ويأتي ضمن دوافع العلماء للرحلة إلى مكة المكرمة؛ فكثير من الوافدين إليها من أنحاء المعمورة كانوا يهدفون في المقام الأول إلى أداء فريضه الحج، ثم المجاورة بمكة والمدينة، ومنهم أهل

(١) حاوي، محمد منصور: الرحلة العلمية من المخلاف السليماني إلى مكة خلال القرنين العاشر والحادي عشر الهجريين، بحث منشور في مجلة الدراسات التاريخية والحضارية، جامعة الملك خالد،٢٠٢١م، مج٢، ع١، ص١٦٧.

(٢) ابن سمره: طبقات فقهاء اليمن، ص١٥٧–١٥٨؛ الجندي: السلوك، ج١، ص٢٨٥؛ الخزرجي: العقد الفاخر الحسن، ج٥، ص٢٤٤٠؛ بامخرمة: تاريخ ثغر عدن، ص٢٦٢.

(٣) الجندي: السلوك، ج٢، ص٢٦١–٢٦٢.

(٤) الخزرجي: العقد الفاخر الحسن، ج ٣، ص١٥٢٣–١٥٣٠.

(٥) الافضل الرسولي: العطايا السنية، ص٦٧١.

اليمن الذين كانوا يرحلون إلى مكة فيؤدون فريضة الحج ويجاورون بها، ويبقون بها بعض الوقت [١]، ومنهم من بقي حتى وافته المنية فيها[٢].

وكان ضمن أغراض ودوافع الرحلة إلى مكة المكرمة ممارسة التجارة، حيث تُعد مكة المكرمة مركزا تجاريا مهما، وقد ذكرت كتب التراجم أسماء عدد من اليمنيين وغيرهم ممن كانوا يرتحلون إلى مكة المكرمة بغرض التجارة، يصلون بتجاراتهم المختلفة، وسلعهم المتنوعة إلى أسواق مكة المكرمة، وفي الوقت نفسه كان منهم من يستفيد من وصوله إلى مكة من الناحية الدينية والعلمية، وذكرت بعض المصادر أن بعض التجار اليمنيين يصلون بتجاراتهم إلى مكة المكرمة في موسم الحج فيؤدون فريضة الحج ويجاورون بمكة المكرمة ويمارسون البيع والشراء في أسواقها [٣]، ومنهم من عرف عند المجتمع المكي باسم التاجر [٤] مما يدل على نشاط الرحلات التجارية بين اليمن والحجاز.

وكانت الرحلة في طلب العلم من أهم الأسباب التي زادت من نشاط الرحلة إلى مكة فللدين الإسلامي دور كبير في دفع المسلمين للانصراف إلى العلم والرحلة في طلبه، وأصبحت الرحلة ميزة من مميزات طلب العلم، وبها تكتمل عدة العالم ومشيخته[٥]، وقد ذكر ابن خلدون:[٦] أن الرحلة في طلب العلوم ولقاء المشيخة مزيد كمال في التعليم، لذلك كانت الرحلة العلمية والسفر لطلب العلم مطلباً ملحاً، وضرورة حتمية[٧]حثَّ الإسلام عليها واعتبرها من المهمات

(١) الجندي: السلوك، ج٢، ص٢٦١-٢٦٢.

(٢) السخاوي، شمس الدين محمد بن عبد الرحمن: التحفة اللطيفة في تاريخ المدينة الشريفة، بيروت، دار الكتب العلمية، ط١، ١٤١٤هـ/١٩٩٣م، ج١، ص١٥٩.

(٣) الخزرجي: العقد الفاخر الحسن، ج٣، ص١٥١٤-١٥١٥.

(٤) الخزرجي: العقد الفاخر الحسن، ج٤، ص٢١٣٣.

(٥) الخزرجي: العقد الفاخر الحسن، ج٣، ص ١٥١٤.

(٦) ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد بن محمد: ديوان المبتدأ والخبر في تاريخ العرب والبربر ومن عاصرهم من ذوي الشأن الأكبر، تحقيق، خليل شحادة، بيروت، دار الفكر، ط٢، ١٤٠٨ هـ / ١٩٨٨ م، ص٧٤٤.

(٧) الجزيري، عبد القادر محمد: الدرر الفرائد المنظمة في أخبار الحاج وطريق مكة المعظمة، تحقيق حمد الجاسر، الرياض، دار اليمامة، ط٢، ١٤٢٩هـ/ ٢٠٠٨م، ج ١، ص ١٥٢.

الجليلة التي أكد عليها القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة، ولذلك أصبح طلب العلم وسيلة ارتسمت في حياة المسلمين يبتغون من ورائها وجه الله، عزَّ وجلَّ، طالبين العلم من أفواه العلماء، خاصة أن الرحلة في طلب العلم كانت جزءًا مهمًا في طريق تحصيل العلم، فلا يعدون من لم يرتحل للعلم عالما خاصة عند علماء الحديث(١).

وهناك دوافع أخرى لعدد من الرحالة اليمنيين وبخاصة الفقهاء ممن ارتحلوا إلى مكة تاركين بلدانهم بسبب الأحداث السياسية التي مرت بها بلاد اليمن في بعض فتراتها، حيث وجدوا بمكة الراحة والأمان والطمأنينة التي ينشدونها، لذلك خرج عدد من العلماء إلى خارج اليمن ليستقروا بعيدا عن هذه الأحداث والفتن بأسرهم فوجدوا الفرصة سانحه لهم للالتقاء بالعلماء في مكة، والمجاورة بها، وتولى بعضهم مناصب دينية خلال فترات إقامتهم بها (٢).

ولا شك أن الرحلات العلمية تُعد من أهم صور التبادل العلمي الثقافي بين المجتمعات، وقد كانت ولا تزال مكة المكرمة ملتقى العلماء وطلاب العلم من جميع الأقطار الإسلامية الذين يفدون إليها للإفادة من مجالس المذاكرات التي كانت تعقد في الحرم، وفرص اللقاء بالعلماء فيها (٣)

وقد رحل الإمام يحيى بن أبي الخير العمراني في عام ٥٢١هـ١١٢٨م إلى مكة للحج ثم زار المدينة النبوية، وفي أثناء إقامته في مكة التقى بعدد من الفقهاء منهم الفقيه الواعظ المعروف بالشريف محمد بن أحمد العثماني(٤)، فتذاكرا في بعض المسائل في الفقه والأصول (٥) ولا شك أن

(١) الشجاع: الحياة العلمية في اليمن، ص ١١٩– ١٢٠.

(٢) ابن سمرة: طبقات فقهاء اليمن، ص١٨٧، ١٨٩؛ الفاسي: العقد الثمين، ج٤، ص١٥١.

(٣) العمري، عبدالله فالح السالم: دور الرحلة في تنشيط الحركة العلمية، رسالة ماجستير، كلية الشريعة، جامعة اليرموك، ١٤١٨هـ/١٩٩٧م، ص١٣٦.

(٤) العثماني: هو أبو عبدالله محمد بن أحمد بن يحيى العثماني الديباجي من أهل نابلس، ولد سنة ٤٦٢هـ في بيروت وتوفي سنة ٥٢٧هـ، سمع الحديث بمكة، وكان إماما زاهدا ورعا جامعا بين العلم والعمل مقدما في الفقه. ابن سمره: طبقات فقهاء اليمن، ص ١٧٧؛ السبكي: طبقات الشافعية، ج٦، ص٨٨.

(٥) ابن سمرة: طبقات فقهاء اليمن، ص١٧٥.

الأمام يحي استفاد كثيرا من هذه المناظرات والمناقشات العلمية[١]، وقد كان لرحلاته العلمية داخل بلاد اليمن ولقاءاته بكبار علماء بلاده، وحفظه وتفقهه ببعض المصنفات المهمة في الفقه وأصوله وغيرها من الكتب الأخرى أثر كبير على تحصيله العلمي وإتقانه، لذلك حينما تناقش مع الفقيه العثماني –سابق الذكر– في مكة المكرمة كان العمراني يتفوق عليه ويقيم عليه الحجة[٢].

ولم تحدد المصادر التي تناولت ترجمة الإمام يحي بن أبي الخير العمراني، المدة التي استغرقها في هذه الرحلة العلمية، إلا أن رحلاته الداخلية والخارجية لطلب العلم كان لها الأثر الواضح في جوانب متعددة في حياته، حيث فتحت له آفاقا متنوعة، وأهَّلته للتدريس والتأليف ومناظرة علماء بلده حول بعض المسائل، وغيرها من الآثار الأخرى.

المبحث الثالث جهود الإمام يحيى بن أبي الخير العمراني العلمية في بلاد اليمن:

كان لنشأة الإمام يحي العلمية في بلده سير، ونبوغه منذ صغره وحفظه لبعض سور القرآن الكريم وبعض المصنفات الفقهية، واستفادته من العلماء والمشايخ الذي تتلمذ على أيديهم وتنقله أثناء رحلاته بين بلدان اليمن المشهورة بالعلماء [٣] فضلا عن رحلته الخارجية إلى مكة المكرمة؛ دور في المساهمة بنصيب وافر في تأهيله للتدريس، والرد على الفقهاء في بعض المسائل، إضافة إلى تأليف المصنفات القيمة التي تدل على مكانة العلمية، وأنه يُعد من كبار علماء اليمن في القرن السادس الهجري.

ويمكن إبراز جهود الإمام يحيى بن أبي الخير العمراني العلمية في الجوانب التالية:

(١) ابن سمرة: طبقات فقهاء اليمن، ص١٧٦؛ الجندي: السلوك، ج١، ص٢٩٥؛ السبكي: طبقات الشافعية الكبرى، ج٧، ص٣٣٧ ؛ الأهدل: تحفة الزمن، ج١، ص٢١٩.

(٢) الجندي: السلوك، ج١ ،ص٢٩٥ .

(٣) السنيدي، عبدالعزيز راشد: أثر مكة العلمي على بلاد اليمن خلال العصرين الأيوبي والمملوكي، دراسة منشورة بمجلة الدرعية، ع٣٤ / ٣٥، س٩، جمادى الآخرة – رمضان، ١٤٢٧هـ/ يوليو– أكتوبر، ٢٠٠٦م، ص ١٥٨–١٥٩.

إفادة علماء بلده: فبعد أن تأهل الإمام يحيى علميا بدأ يتنقل بين بلدان اليمن، يلتقي في كل بلدة يقيم بها أو يمر عليها بعلمائها، يتناقش أحيانا معهم، ويتدارسون في بعض المسائل الفقهية التي قد تكون أحيانا موضع خلاف، على الرغم من أنه كان لا يميل كثيرا إلى الخوض في الكثير من هذه المناظرات لما تفضي إليه أحيانا من اختلافات بين الفقهاء [١] بل كان يبتعد عن المسائل التي تؤدي إلى اختلاف الفقهاء، فكان يخرج من بعض الأماكن والبلدان اليمنية نتيجة لذلك[٢].

نشر العلم في أوساط المجتمع اليمني: حيث حرص الإمام يحيى على نشر العلم والمعرفةعلى نطاق واسع، قال عنه ابن سمرة[٣]: "وانتشر علمه في الأجانب والقرباء، وأجاب عن المعضلات، وأوضح المشكلات وقسم الأوصاف والاحترازات وطبق الأرض بالأصحاب فما أعلم في أكثر هذا المخلاف فقيها مجودا ومناظرا مجتهدا إلا من أصحابه أو أصحاب أصحابه"، وكانوا يصفونه بالبحر لغزارة علمه [٤]، ومما يدل على غزارة علمه أنه حينما وصلت نسخ من كتابه البيان[٥] إلى العراق جُعلت في أطباق من الذهب وطافوا به مرفوعا، قال بعض فقهاء بغداد: "ما كنا نظن باليمن إنسانا حتى قدم علينا البيان"[٦]، لذلك استفاد من علمه الواسع عدد كبير من أبناء اليمن، ولو لم يكن له إلا كتاب البيان لكفاه[٧].

---

(١) الأهدل: تحفة الزمن، ج١، ص٢٢١ .

(٢) الأهدل: تحفة الزمن، ج١، ص٢٢٢ – ٢٢٣.

(٣) طبقات فقهاء اليمن، ص١٨٢.

(٤) الأهدل: تحفة الزمن، ج١، ص٢٢١-٢٢٢.

(٥) كتاب البيان: يقع في عشرة مجلدات ورتبه على ترتيب كتاب المهذب، ويذكر أنه انتحل فيه الشروح المفيدة والدلائل المشهورة في المسائل، وضمنه النكت الحسنة، والمعاني المتقنة. ابن سمرة: طبقات فقهاء اليمن، ص١٨٢؛ فؤاد سيد: تاريخ المذاهب الدينية في اليمن، ص٦٩.

(٦) الأهدل: تحفة الزمن، ج١، ص٢٢٤؛ الشرجي: طبقات الخواص، ص٣٦٣.

(٧) الشرجي: طبقات الخواص، ص٣٦٣

التأليف: كان لنبوغ الإمام يحيى بن أبي الخير العمراني، العلمي ورحلاته العلمية، وأخذه على أيدي كبار العلماء داخل اليمن وخارجه دور كبير في مجال التأليف، ولذلك قام بتصنيف عدد من الكتب منها ما كان قبل رحلته العلمية إلى مكة، مثل: كتاب الزوائد[١] الذي قام بتأليفه عام ٥١٧هـ، بمشورة من شيخه زيد بن عبدالله اليافعي، حيث أشار عليه بجمع ما شذ عن كتاب المهذب، وجمع التعليقات والشروح الموجودة ومطالعتها واستخرج زوائدها على المهذب، وجمعها في كتابه الزوائد الذي رتبه على شروح المزني[٢]، وقد مكث في تصنيفه أربع سنوات تقريبا، ونظر فيه بعد عودته من رحلته إلى مكة فلاحظ أنه أغفل بعض أقوال العلماء فطالعه وراجعه، وقد فرغ منه سنة ٥٢٠هـ[٣].

وحينما عاد من مكة المكرمة متزودا بالعلوم مستفيدا من لقاءاته ومجالسة ومناظرة العلماء ألف عدداً من المصنفات، وأعاد النظر في بعض مصنفاته السابقة، ومنها تأليف كتاب:(البيان) حيث بدأ في تألفه عام ٥٢٨هـ، وفرغ منه عام ٥٣٣هـ، واستغرق في تصنيفه ست سنين، ورتبه على ترتيب كتاب المهذب حيث كان يحفظه غيبا –كما سبق–ونظر إليه قبل التصنيف [٤]، وقد ذكر في هذا المصنف مسائل عن الشريف العثماني عندما التقى به في مكة المكرمة، مما يدل على علمه وفضله وأهمية الاستفادة من اجتهاداته ونقولاته[٥].

(١) كتاب استدركه على المهذب بعد أن جمع شروح المهذب كلها وطالعها ثم انتزع زوائدها على المهذب ثم نسخ كتابه هذا بعد استشارة شيخه زيد اليافعي. ابن سمره: طبقات فقهاء اليمن ص١٧٧؛ الجندي: السلوك، ج١، ص٢٩٥.

(٢) ابن سمرة: طبقات فقهاء اليمن، ص١٧٦.

(٣) الجندي: السلوك، ج١، ص٢٩٥؛ السبكي: طبقات الشافعية الكبرى، ج٧، ص٣٣٧ ؛ الأهدل: تحفة الزمن،ج١، ص٢١٥.

(٤) الجندي: السلوك، ج١، ص٢٩٥؛ السبكي: طبقات الشافعية الكبرى، ج٧، ص٣٣٧ ؛ الاهدل: تحفة الزمن،ج١، ص٢٢٠.

(٥) ابن سمره: طبقات فقهاء اليمن، ص١٧٨.

وأيضا بعد عودة الإمام يحيى من رحلته إلى مكة المكرمة نظر إلى بعض كتبه التي ألفها ومنها كتاب الزوائد – سابق الذكر–فرأى أنه رتبه على شروح المزني وأغفل منه بعض أقوال العلماء فراجعه، وكان يقول: "لم أجمع الزوائد إلا بعد أن حفظت المهذب غيباً"(١).

وصنف كذلك خلال السنوات القليلة بعد عودته من مكة وخروجه من بلده سير كتاب" الانتصار في الرد على القدرية الأشرار"(٢)، وقد فرح الفقهاء بهذا المصنف ونسخوا منه عدة نسخ (٣)، وألف أيضا بعد عودته من مكة وأثناء إقامته بذي أشرق كتابه المشهور بغرائب الوسيط ومختصرا من كتاب إحياء علوم الدين (٤) للإمام الغزالي سنه ٥٥٥هـ، وله –كما سبق –في علم الكلام كتاب الانتصار في الرد على القدرية(٥).

ولم يكن البيان الذي صنفه الإمام يحيى حكراً على طلبه العلم في بلاد اليمن فحسب بل وصلت نسخ منه بلاد العراق وحملوه وطافوا به في آنية من ذهب(٦)، ويُعد هذا الكتاب من التصانيف المباركة النافعة التي انتفع بها طلبة العلم والمدرسون، وقد استفاد منه المصنفون ونقلوا عنه، ويقول أحد علماء عصره: "ما أشكلت عليَّ مسألة في الفقه وفتشت عنها في البيان إلا وجدت بيانها"، ومما قيل فيه: البيان عظيم لا أشفى منه لنفس الفقيه(٧)، وهذا يدل على قيمة هذا

(١) ابن سمره: طبقات فقهاء اليمن، ص١٧٧–١٧٨؛ الجندي: السلوك، ج١، ص ٢٩٤–٢٩٧؛ بامخرمه: قلادة النحر، ج٢، ص٢٣٧١–٢٣٧٢.

(٢) وهو كتاب مطبوع يقع في ثلاثة مجلدات، من تحقيق سعود بن عبد العزيز الخلف، مطابع أضواء السلف، الرياض، ١٤١٩هـ.

(٣) ابن سمرة: طبقات فقهاء اليمن، ص١٨٠ –١٨١.

(٤) كتاب إحياء علوم الدي للإمام، أبي حامد محمد بن محمد الغزالي الشافعي، المتوفى بطوس، عام ٥٠٥هـ، ويُعد هذا المصنف من أجل كتب المواعظ وأعظمها، وهو مطبوع. حاجي خليفة: كشف الظنون، ج١، ص١.

(٥) ابن سمرة: طبقات فقهاء اليمن، ص١٨١؛ السبكي: طبقات الشافعية الكبرى، ج٧، ص٣٣٨؛ الأهدل: تحفة الزمن، ج١، ص٢٢٢.

(٦) الجندي: السلوك، ج١، ص٢٩٨.

(٧) الأهدل: تحفة الزمن، ج١، ص٢٢٣.

المصنف، وأهميته لطلاب العلماء والفقهاء، خاصة أنه في تصنيفه دعمه بالأدلة والأقيسة الأكيدة، وأضاف إليه نكت حسنة وجمع فيه ما استطاع جمعه(١)، وكان يقول الفقيه أحمد بن موسى بن عجيل(٢) عن البيان:" لولا البيان لما وسعتني اليمن"(٣)، وقد شكلت هذه المؤلفات في مجملها تنوعاً علمياً وثقافياً شاملاً، وأبرزت التنافس الإيجابي في التأليف، وإفادةطلاب العلم داخل اليمن وخارجه.

التدريس: كان من الجهود العلمية المباركة للإمام يحيى بن أبي الخير العمراني، حيث عمل على نشر وتعليم ما أتقنه من علوم مختلفة لا سيما التي تلقاها على أيدي كبار علماء عصره، من ذلك قيامه بالتدريس، حيث بدأ بالتدريس في بلده سير،واستمر فيه إلى آخر عام ٥٤٩هـ، وحرص على نشر العلم بين أوساط المتعلمين(٤)، يقول الجندي(٥)عن الإمام يحيى: "أكثر من انتشر العلم عنه من أهل الطبقة"، وكان يسمع التبصرة في مدرسته ويعلمها طلبته(٦)، ولنشر العلم والقيام بالتدريس تنقل بين بلدان اليمن، حيث انتقل من بلدته سير إلى ذي السفال وأقام بها مدة، ثم إلى ذي أشرق، حيث استمر في التدريس بها سبع سنين إلى عام ٥٥٧هـ قبيل وفاته ببضعة أشهر، استفاد طلبة العلم منه كثيرا وأصبح مرجعا علميا لهم(٧)، وذكر عنه ابن سمرة(٨) أنه كان يحب طلبة العلم واللقاء بهم، ومن أحسن العلماء تعليما وتدريسا، حيث كان يقرر للطالب

(١) الأهدل: تحفة الزمن، ج١، ص٢٢٣.

(٢) من أشهر العلماء تفقه به عدد كبير من الفقهاء، كان مبارك التدريس، دقيق النظر، له مذاكرة مفيدة وحواشيه على التنبيه والمهذب وغيرهما من كتب الفقه، وكان عارفا بالحديث والاصول والنحو واللغة والفرائض، وكان كثير الحج، توفي في عام ٦٩٠هـ. الخزرجي: العقد الفاخر الحسن، ج١، ص٤٥٥-٤٦٢.

(٣) الأهدل: تحفة الزمن، ج١، ص٢٢٤؛ الشرجي: طبقات الخواص، ص٣٦٣.

(٤) ابن سمرة: طبقات فقهاء اليمن، ص١٧٩.

(٥) السلوك، ج١، ص٢٩٤.

(٦) ابن سمرة: طبقات فقهاء اليمن، ص١٧٥.

(٧) الأهدل: تحفة الزمن، ج١، ص٢٢١.

(٨) طبقات فقهاء اليمن، ص١٨٠.

الفصل من كتاب المهذب ثم يعيده هو على الطالب حفظا ثم ينبهه على خلاف مالك وأبي حنيفة خاصة وقد يذكر معهما غيرهما، ثم يذكر احترازات المهذب والأدلة والأقيسة بأوضح عبارة، ويكررها بعبارات مختلفة حتى ترسخ في ذهن الطالب[١]، وكان يُرغب طلبة العلم أثناء التدريس في الحفظ، فيعمل على إعادة درسه غيبا[٢]، وغالب من جاء بعده من فقهاء اليمن وعلمائها هم من تلاميذه والمستفيدين من علمه والغارفين من بحره، وقد ترجم لهم ابن سمرة[٣]، ونذكر منهم على سبيل المثال:

– محمد بن موسى بن الحسين بن أسعد بن عبدالله يجتمع مع شيخه الإمام يحيى في أسعد بن عبدالله، وهو أول من لزم مجلس الإمام يحيى ودرس عليه، وكان حافظا مجودا جمع بين الفقه والزهد والعبادة والورع، وكان حسن الخلق، توفي سنة ٥٦٨هـ في مصنعة سير، أفتى ودرس في حياة شيخه العمراني، وكان يثني عليه بجودة الفقه والنقل[٤].

– طاهر بن يحيى بن أبي الخير أبو الطيب العمراني، مولده في ذي الحجة سنة ٥١٨هـ، تفقه بأبيه وخلفه في حلقته ومجلسه وأجاب على المشكلات في حياته، جالس العلماء وروى عنهم، وجاور في مكة وهاجر إليها وأقام بها سبع سنين، روى عن كبار المحدثين في الحرم، ثم عاد إلى اليمن سنة ٥٦٦هـ، وولي قضاء ذي جبلة وأعمالها، وله الكثير من المصنفات منها: مقاصد اللمع، وجمع بين علم القراءات والحديث والفقه، وكانت وفاته في عام ٥٨٧هـ[٥]

–الفقيه أحمد بن محمد بن عبد الله بن مسعود بن سالم البريهي، سكن في بلدة إب، وقد جمع بين الزهد والورع والعلم والحديث، وارتحل إلى مكة، وسمع فيها صحيح مسلم في عام ٥٨٠هـ،

(١) ابن سمرة: طبقات فقهاء اليمن، ص١٧٨؛ السبكي: طبقات الشافعية الكبرى، ج٧، ص٣٣٧.
(٢) الأهدل: تحفة الزمن، ج١، ص٢٢٣.
(٣) طبقات فقهاء اليمن، من ص ١٨٥ – ٢١٠.
(٤) الجندي: السلوك، ج١، ص٣٣٦.
(٥) ابن سمرة: طبقات فقهاء اليمن، ص١٨٥؛ السبكي: طبقات الشافعية الكبرى، ج٧، ص ١١٥؛ الأفضل الرسولي: العطايا السنية، ص٣٥٥.

ثم رجع إلى مدينة إب[١]، ثم نزل الجند، واجتمع إليه عدد من طلبة العلم[٢]، وله عدد من المصنفات رد في بعضها على المعتزلة، كان عارفا بالفقه والحديث والنحو واللغة والأصول، ينسخ في كل عام كتاب البيان لشيخه الإمام يحيى العمراني وغيره، وكانت وفاته في عام ٥٨٦هـ[٣].

– علي بن عبدالله بن عيسى الهرمي، تفقه بالإمام يحيى بن أبي الخير العمراني، وسمع عليه المهذب، وبين له المشكلات من كتاب البيان، وقرأ عليه كتباً أخرى، وكان بارعا في أدلة الفقه، وكانت وفاته عام ٥٩٠هـ[٤].

هؤلاء هم كبار تلاميذ الإمام يحيى، وله آخرون ورد ذكرهم في عدد من المصادر، ممن أصبحوا فيما بعد من كبار علماء اليمن.

نشر المذهب الشافعي: يُعد الإمام يحيى شيخ الشافعية في إقليم اليمن، وتصانيفه في المذهب الشافعي، وهو كما قال السبكي [٥]: أعرف أهل الأرض بتصانيف أبي اسحاق الشيرازي في الفقه الشافعي والأصول والخلاف، وذلك بحفظه للمهذب كاملا.

وقد ذكر ابن سمرة [٦] أن الغالب في اليمن كان مذهب الإمام مالك وأبي حنيفة إلى نهاية القرن الثالث الهجري، وأول من نشر المذهب الشافعي في اليمن الفقيه موسى بن عمران المعافري

(١) إب مدينة تقع إلى الجنوب من مدينة صنعاء بمسافة (١٩٠كم) تقريباً على السفح الغربي من جبل ريمان، ظهر بهذه المدينة عدد كبير من العلماء، تشتهر بوفرة الزراعة وكثرة الأمطار. الحجري: مجموع بلدان اليمن، ج١، ص٣١؛ المقحفي: معجم البلدان والقبائل اليمنية، مج١، ص٤٥.

(٢) ابن سمرة: طبقات فقهاء اليمن، ص١٩٠.

(٣) الأفضل الرسولي: العطايا السنية، ص٣٥٥.

(٤) الأفضل الرسولي: العطايا السنية، ص٤٤٨-٤٨٩؛ الأهدل: تحفة الزمن، ج١، ص٢٢٢.

(٥) طبقات الشافعية الكبرى، ج٧، ص ٣٣٦.

(٦) طبقات فقهاء اليمن، ص ٨٠.

[1]، وقد انتشر المذهب الشافعي في صنعاء[2]وعدن[3] ومخلاف الجند على يد الشيخ القاسم بن محمد الجمحي[4]، ومنه استفاد فقهاء هذا المذهب في تلك البلاد وما حولها[5].

وعن تلاميذ الشيخ القاسم بن محمد انتشر المذهب الشافعي حتى وصل إلى الفقيه يحيى بن أبي الخير العمراني، فانتشر عنه المذهب إلى سائر البلدان، ليس ذلك فحسب بل صنف فيه وألف الكتب الكثيرة وأظهرها كتاب البيان، وهو معدود من كتب الشافعية الكبار، ويحيل عليه السبكي كثيرا في طبقاته، ويذكر ترجيحاته ومسائله في مواطن كثيرة مما يدل على قيمته وقدره عند الشافعية[6].

---

(١) موسى بن عمران بن محمد الخداشي السكسكي، أصله من المعافر كان من أبرز فقهاء اليمن ممن نشر مذهب الشافعي في الجبال. الجندي: السلوك، ج١، ص٢١٦؛ الأفضل الرسولي: العطايا السنية، ص٦٤٣ ؛ الخزرجي: العقد الفاخر الحسن، ج٤، ص٢١٥٨.

(٢) صنعاء: أم قرى اليمن، وهي أقدم مدن الأرض، وقصبة اليمن وأحسن بلادها، عاصمة دولة اليمن وأكبر مدنها. المقحفي: معجم البلدان والقبائل اليمنية، مج٢، ص١١١٤؛ الأكوع: البلدان اليمانية عند ياقوت الحموي، ص١٦٤ –١٧٠.

(٣) عدن: مدينة مشهورة في جنوبي اليمن، على ساحل البحر الهندي، وهي من أعظم ثغور اليمن، وأقدم أسواق العرب، وبها آثار كثيرة. الحجري: مجموع بلدان اليمن وقبائلها، ج٣، ص٥٨٢، ٥٨٤ ، ٥٨٥

(٤) كان إماما كبيرا عالما محققا مولده في قرية سهفنة، كان مجدا في طلب العلم فتنقل بين قريته سهفنة التي تعد من قرى الجبال المقصودة بطلب العلم وبين زبيد، وعندما ذاع صيته قصده طلبة العلم من أنحاء اليمن، وانتشر عنه المذهب الشافعي انتشارا كاملا في مخلاف الجند وصنعاء وعدن، ومنه استفاد فقهاء المذهب في البلاد، وكانت وفاته في عام ٤٨٧هـ. الأفضل الرسولي: العطايا السنية، ص٥٢٧–٥٢٩ ؛ الخزرجي: العقد الفاخر الحسن، ج٤، ص١٧٤٢.

(٥) ابن سمرة: طبقات فقهاء اليمن، ص ٨٨.

(٦) العمراني، يحيى بن أبي الخير بن سالم العمراني اليمني الشافعي: الانتصار في الرد على المعتزلة القدرية الأشرار، تحقيق سعود بن عبد العزيز الخلف، الرياض، أضواء السلف، ط١، ١٤١٩هـ/١٩٩٩م، ج١، ص ٢٤(مقدمة المحقق).

ولذلك كان له دور بارز في نشر المذهب الشافعي، وتدريس مصنفاته، ونشرها بين طلبة العلم[١].

دفاعه عن عقيدة أهل السنة: كان للإمام يحيى جهودا كبيرة في الدفاع عن عقيدة أهل السنة، حيث يُعد من أشهر العلماء والفقهاء في زمانه، استطاع مواجهة المعتزلة القدرية[٢] والزيدية[٣] وغيرهم من الفرق المنحرفة[٤]، من خلال تصنيفه للكتب التي أوضح بها مخالفاتهم، ومنها كتاب:" الانتصار في الرد على القدرية الأشرار" – سابق الذكر –، إذ كان من أسباب

(١) السبكي: طبقات الشافعية الكبرى، ج٧، ٣٣٧.

(٢) المعتزلة: فرقة نشأت في أواخر العصر الأموي، وازدهرت في العصر العباسي، وقد اعتمدت على العقل المجرد في فهم العقيدة الإسلامية لتأثرها ببعض الفلسفات المستوردة مما أدى إلى انحرافها عن عقيدة أهل السنة والجماعة، وقد أطلق عليها أسماء مختلفة منها: المعتزلة والقدرية والعدلية وأهل العدل والتوحيد والمقتصدة والوعيدية. الشهرستاني، أبو الفتح محمد بن عبد الكريم بن أبي بكر أحمد: الملل والنحل، تحقيق عبدالعزيز محمد الوكيل، لبنان، مؤسسة الحلبي،١٣٨٧هـ/١٩٦٨م، ج١، ص٤٣؛ الندوة العالمية للشباب الإسلامي: الموسوعة الميسرة في المذاهب والأديان المعاصرة، إشراف مانع بن حماد الجهني، دار الندوة العالمية للطباعة والنشر والتوزيع، ط٤، ١٤٢٠هـ، ج١، ص٦٤.

(٣) الزيدية: مذهب ديني، وتيار فكري معروف، يقول بإمامة الإمام زيد بن علي بن الحسين بن علي بن أبي طالب الذي قاد ثورة ضد الأمويين في الكوفة، وسميت بهذا الاسم نسبة إلى هذا الإمام، وظهر المذهب الزيدي في اليمن على يد الإمام الهادي إلى الحق يحيى بن الحسين بن القاسم الرَّسِّي الذي أسس دولة الأئمة الزيدية في اليمن سنة ٢٨٤هـ، وجعل عاصمتها صعدة، وقد دخلت الزيدية في صراع مستمر مع القوى التي حكمت اليمن عبر التاريخ الإسلامي. العلوي، علي بن محمد: سيرة الهادي إلى الحق، تحقيق سهيل زكار، دار الفكر، بيروت، ط٢، ١٤٠١هـ/ ١٩٨١م، ص٤١-٤٣ ؛ الشامي ، أحمد بن محمد: تاريخ اليمن الفكري في العصر العباسي، دار النفائس، بيروت ، ط١، ١٤٠٧هـ /١٩٨٧م، ج ١، ص ١٠٧-١١٩ ؛ الأكوع، إسماعيل بن علي : الزيدية نشأتها –معتقداتها، مكتبة الجيل الجديد، صنعاء، ط٣، ١٤٢٨هـ/٢٠٠٧م، ص ٣٢ ، ٣٣.

(٤) عتيق، شعيب محمد علي وآخرون: الإمام يحيى بن أبي الخير العمراني، ودفاعه عن عقيدة أهل السنة في القرن السادس الهجري، بحث منشور في أكاديمية الدراسات الإسلامية بجامعة ملايا، كوالالمبور – ماليزيا، ع ١١، يناير، ٢٠٢١م، ص١٢٤، ١٢٩.

تألفيه الفتنة التي أثارها قاضي الزيدية جعفر بن أحمد بن عبد السلام بن أبي يحيى المعتزلي[١]، في مدينة إب، حينما طلب المناظرة، فأرسل إليه الإمام يحيى أحد تلاميذه عام ٥٥٤هـ لمناظرته والرد عليه[٢]، ثم ألف هذا المصنف للرد عليهم، وقد فرح به الفقهاء ونسخوا منه عدة نسخ [٣]، وقد ذكر فيه مسائل كثيرة منها المسائل التي وقع فيها الخلاف بين اصحاب الحديث والمعتزلة القدرية وغيرهم، حيث قام بالرد عليها[٤]، ولذلك يُعد هذا الكتاب من أعظم الجهود العلمية التي دافع فيه عن عقيدة أهل السنة، ورد فيه على أقوال المعتزلة وغيرهم من الفرق الأخرى.

خاتمة:

من خلال ما تقدم من عرض لموضوع الدراسة يمكن استخلاص أهم النتائج في النقاط التالية:

- أسهم الإمام يحيى بن أبي الخير العمراني بنصيب وافر في المجال العلمي في بلاد اليمن خلال القرن السادس الهجري، من خلال التدريس ونشر العلم والمعرفة، وتأليف عدد من المصنفات القيمة التي أفاد بها المجتمع اليمني.

- أصبحت الكتب التي صنفها الإمام يحيى مرجعا علميا رفيعا لطلاب العلم والفقهاء داخل اليمن وخارجه.

- النشأة العلمية والرحلات في طلب العلم داخل اليمن وخارجه كان لها الدور الكبير في بروز شخصية الإمام يحيى العلمية، التي ذاع صيتها داخل اليمن وخارجة.

---

(١) القاضي جعفر المعتزلي بن أحمد بن عبد السلام، من علماء الزيدية، برع في الفقه والحديث والعلوم، وسافر إلى العراق، وأخذ بها الفقه، وعاد إلى بلاد اليمن، ودارت بينه وبين طلاب الإمام يحيى مناظرات، ألف كتاب سماه" الدامغ للباطل من مذهب الحنابل"، وكانت وفاته عام ٥٧٣هـ. ابن سمرة: طبقات فقهاء اليمن، ص١٨١؛ الجندي: السلوك، ج١، ص٣٤٥ – ٣٤٧؛ عتيق وآخرون: الإمام يحيى بن أبي الخير العمراني، ص١٣١.

(٢) الأفضل الرسولي: العطايا السنية، ص٤٤٨-٤٨٩؛ الأهدل: تحفة الزمن، ج١، ص٢٢٢.

(٣) ابن سمرة: طبقات فقهاء اليمن، ص١٨٠ -١٨١.

(٤) ابن سمرة: طبقات فقهاء اليمن، ص١٨١؛ عتيق وآخرون: الإمام يحيى بن أبي الخير العمراني، ص١٣١.

- تعددت الوسائل التي تصدى بها الإمام يحيى لأصحاب العقائد المنحرفة، كالمناظرات الدينية، وتأليف الكتب، وتدريس طلاب العلم العقيدة الصحيحة.

- ظهر الدور الكبير لمكة المكرمة بمكانتها المقدسة كمركز علمي مقدم على الحواضر العلمية الأخرى في جذب العلماء بها من أهلها والوادين إليها والمجاورين بها وطلاب العلم من أنحاء العالم الإسلامي على مر العصور.

- انعكس أثر النشاط العلمي للإمام يحيى بن أبي الخير العمراني على ازدهار الحركة العلمية في بلاد اليمن خلال القرن السادس الهجري.

- الرحلة العلمية تعد جزءاً من الرحلة التعليمية التي تبدأ من البلد نفسه وصولا إلى الحواضر الإسلامية المشهورة علميا التي تؤهلهم للتدريس والتأليف ومناظرة العلماء في المسائل الدينية المختلفة.

المراجع

المراجع العربية:

أولا: المصادر.

الأفضل الرسولي، العباس بن علي(ت ٧٧٨هـ/ ١٣٧٦م):

العطايا السنية والمواهب الهنية في المناقب اليمنية، تحقيق عبدالواحد الخامري، صنعاء، وزارة الثقافة والسياحة، ١٤٢٥هـ/٢٠٠٤م.

الأهدل، الحسين بن عبد الرحمن(ت٨٥٥هـ/١٤٥١م):

تحفة الزمن في تاريخ سادات اليمن، تحقيق عبد الله محمد الحبشي، أبو ظبي، المجمع الثقافي، ١٤٢٥هـ /٢٠٠٤م.

بامخرمة، أبو محمد الطيب بن عبد الله(ت٩٤٧هـ/١٥٤٠م):

تاريخ ثغر عدن، اعتنى به علي حسن علي الحلبي، بيروت، دار الجيل، عمان، دار عمار، ط٢، ١٤٠٨هـ /١٩٨٧م.

قلادة النحر في وفيات أعيان الدهر، تحقيق محمد يسلم عبدالنور، وزارة الثقافة والسياحة، صنعاء، ١٤٢٥هـ/٢٠٠٤م.

الحموي، ياقوت بن عبدالله(ت٦٢٦هـ/ ١٢٢٩م):

معجم البلدان، بيروت، دار صادر، ١٩٩٥م، ط٢

الجزيري، عبد القادر محمد(ت٩٧٧هـ/١٥٦٩م):

الدرر الفرائد المنظمة في أخبار الحاج وطريق مكة المعظمة، تحقيق حمد الجاسر، الرياض، دار اليمامة، ط٢، ١٤٢٩هـ/ ٢٠٠٨م.

الجندي، محمد بن يعقوب(ت٧٣٢هـ/١٣٣٢م):

السلوك في طبقات العلماء والملوك، تحقيق محمد على الأكوع، صنعاء، مكتبة الإرشاد، ط٢، ١٤١٦هـ /١٩٩٥م.

الخزرجي، علي بن الحسن(ت٨١٢هـ/١٤٠٩م):

العقد الفاخر الحسن في طبقات اكابر أهل اليمن، تحقيق عبدالله بن قايد العبادي وآخرون، صنعاء، مكتبة الجيل الجديد، ط١، ١٤٢٩-١٤٣٠هـ/ ٢٠٠٨-٢٠٠٩م.

ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد بن محمد(ت٨٠٨هـ/١٤٠٥م):

ديوان المبتدأ والخبر في تاريخ العرب والبربر ومن عاصرهم من ذوي الشأن الأكبر، تحقيق، خليل شحادة، بيروت، دار الفكر، ط٢، ١٤٠٨ هـ – ١٩٨٨ م.

ابن خلكان، أبو العباس شمس الدين أحمد بن محمد بن إبراهيم بن أبي بكر(ت٦٨١هـ/ ١٢٨٢م):

وفيات الأعيان، تحقيق احسان عباس، بيروت دار صادر، ١٩٠٠م.

الزبيدي، محمد بن محمد بن عبد الرزاق الحسيني(١٢٠٥هـ/١٧٩٠م):

تاج العروس من جواهر القاموس، تحقيق مجموعة من المحققين، الكويت، دار الهداية، (د.ت)

الزمخشري، محمود بن عمرو بن أحمد (٥٣٨هـ/١١٤٣م):
أساس البلاغة، تحقيق محمد باسل عيون السود، بيروت، دار الكتب العلمية، ط١، ١٤١٩ هـ / ١٩٩٨م.
السبكي، تاج الدين عبد الوهاب بن تقي الدين(ت ٧٧١هـ/ ١٣٦٩م):
طبقات الشافعية الكبرى، تحقيق محمود محمد الطناحي وعبد الفتاح محمد الحلو، هجر للطباعة والنشر والتوزيع، ط٢، ١٤١٣هـ.
السخاوي، شمس الدين محمد بن عبد الرحمن(ت٩٠٢هـ/١٤٩٧م):
التحفة اللطيفة في تاريخ المدينة الشريفة، بيروت، دار الكتب العلمية، ط١، ١٤١٤هـ/١٩٩٣م.
ابن سمرة الجعدي، عمر بن علي(ت٥٨٦هـ/١١٩٠م):
طبقات فقهاء اليمن، تحقيق فؤاد سيد، بيروت، دار القلم، (د.ت)
الشرجي، أحمد بن أحمد بن عبداللطيف(ت٨٩٣هـ/١٤٨٨م):
طبقات الخواص أهل الصدق والاخلاص، اليمن، الدار اليمنية للنشر، ط١، ١٤٠٦هـ/١٩٨٦م.
العلوي، علي بن محمد عبيدالله (ت: نحو ٣١٠هـ):
سيرة الهادي إلى الحق، تحقيق سهيل زكار، دار الفكر، بيروت ، ط٢، ١٤٠١هـ/ ١٩٨١م
ابن العماد الحنبلي، عبد الحي ابن أحمد(ت١٠٨٩هـ/١٦٧٨م):
شذرات الذهب في أخبار من ذهب، تحقيق محمود الارناؤوط، دمشق – بيروت، دار ابن كثير، ط١، ١٤٠٦هـ /١٩٨٦م.
الغزالي، أبي حامد محمد بن محمد(ت٥٠٥هـ/١١١١م):
إحياء علوم الدين، دار المعرفة، بيروت، (د: ت).
الفاسي، محمد بن أحمد الحسني المكي(ت٨٣٢هـ/١٤٢٩م):
العقد الثمين في تاريخ البلد الأمين، تحقيق محمد بن عبد القادر أحمد عطا، بيروت، دار الكتب العلمية، ط١، ١٤١٩هـ/ ١٩٩٨م.
ابن منظور، محمد بن مكرم بن علي(ت٧١١هـ/١٣١١م):
لسان العرب، بيروت، دار صادر، ط٣، ١٤١٤هـ.
النووي، محيي الدين يحيى بن شرف (ت٦٧٦هـ/ ١٢٧٧م):
تهذيب الاسماء واللغات، بيروت، دار الكتب العلمية،(د.ت).
الهروي، محمد بن أحمد (ت٣٧٠هـ/٩٨٠م):
تهذيب اللغة، تحقيق محمد عوض مرعب، بيروت، دار إحياء التراث العربي، ط١، ٢٠٠١م.
الهمداني، الحسن بن أحمد(ت٣٣٤هـ/٩٤٥م):
صفة جزيرة العرب، تحقيق محمد على الأكوع، صنعاء، مكتبة الإرشاد، ط١، ١٤١٠هـ /١٩٩٠م.

ثانيا: المراجع.

الأكوع، إسماعيل بن علي:

هجر العلم ومعاقله في اليمن، بيروت، دار الفكر المعاصر، دمشق، دار الفكر، ط١، ١٤١٧هـ/١٩٩٦م.

الزيدية نشأتها –معتقداتها، مكتبة الجيل الجديد، صنعاء، ط٣، ١٤٢٨هـ/٢٠٠٧م

حاجي خليفة، مصطفى بن عبدالله (ت١٠٦٧هـ/١٦٥٦م):

كشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون، بغداد، مكتبة المثنى، ١٩٤١م.

الحبشي، عبدالله بن محمد :

مصادر الفكر الإسلامي في اليمن، المكتبة العصرية، بيروت، ١٤٠٨هـ/ ١٩٨٨م.

الحجري، محمد بن أحمد:

مجموع بلدان اليمن وقبائلها، تحقيق إسماعيل بن علي الأكوع، صنعاء، مكتبة الإرشاد، ط٣، ١٤٢٥هـ/ ٢٠٠٤م.

الزركلي، خير الدين بن محمود:

الأعلام، بيروت، دار العلم للملايين، ط١٥، ٢٠٠٢م.

سيد، أيمن فؤاد:

تاريخ المذاهب الدينية في بلاد اليمن حتى نهاية القرن السادس الهجري، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية، ط١، ١٤٠٨هـ/١٩٨٨م.

الشامي، أحمد بن محمد:

تاريخ اليمن الفكري في العصر العباسي، دار النفائس، بيروت، ط١، ١٤٠٧هـ /١٩٨٧م

الشجاع، عبدالرحمن عبدالواحد:

الحياة العلمية في اليمن في القرنين الثالث والرابع للهجرة، صنعاء، وزارة الثقافة، ١٤٢٥هـ/ ٢٠٠٤م.

الشهرستاني، أبو الفتح محمد بن عبد الكريم بن أبي بكر أحمد:

الملل والنحل، تحقيق عبدالعزيز محمد الوكيل، لبنان، مؤسسة الحلبي،١٣٨٧هـ/١٩٦٨م

العمراني، يحيى بن أبي الخير بن سالم العمراني اليمني الشافعي:

الانتصار في الرد على المعتزلة القدرية الأشرار، تحقيق سعود بن عبد العزيز الخلف، الرياض، أضواء السلف، ط١، ١٤١٩هـ/١٩٩٩م.(مقدمة المحقق)

كحاله، عمر بن رضا بن محمد راغب بن عبد الغني:

معجم المؤلفين، بيروت، مكتبة المثنى، دار إحياء التراث العربي

المقحفي، إبراهيم:

معجم البلدان والقبائل اليمنية، صنعاء، مكتبة الجيل الجديد، ط٥، ١٤٣٢هـ/٢٠١١م.

الندوة العالمية للشباب الإسلامي:
الموسوعة الميسرة في المذاهب والأديان المعاصرة، إشراف مانع بن حماد الجهني، دار الندوة العالمية للطباعة والنشر والتوزيع، ط٤، ١٤٢٠هـ

ثالثا: الرسائل والأبحاث.

حاوي، محمد منصور:
الرحلة العلمية من المخلاف السليماني إلى مكة خلال القرنين العاشر والحادي عشر الهجريين، بحث منشور في مجلة الدراسات التاريخية والحضارية، جامعة الملك خالد،٢٠٢١م، مج٢، ع١.

الزبيدي، عبدالقادر أحمد يونس:
الرحلات العلمية بين العراق والمشرق الإسلامي في القرن الثالث للهجرة، رسالة دكتوراه، جامعة الموصل، ١٤٢٦هـ/ ٢٠٠٥م.

السنيدي، عبدالعزيز راشد:
أثر مكة العلمي على بلاد اليمن خلال العصرين الأيوبي والمملوكي، دراسة منشورة بمجلة الدرعية، ع٣٤ / ٣٥، س٩، جمادى الآخرة – رمضان، ١٤٢٧هـ/ يوليو- أكتوبر، ٢٠٠٦م.

العبادي، عبدالله قايد:
الحياة العلمية في مدينة زبيد في عهد الدولة الرسولية، رسالة ماجستير، مكة المكرمة، جامعة أم القرى ١٤١٦هـ/١٩٩٥م.

عتيق، شعيب محمد علي وآخرون:
الإمام يحيى بن أبي الخير العمراني، ودفاعه عن عقيدة أهل السنة في القرن السادس الهجري، بحث منشور في اكاديمية الدراسات الاسلامية بجامعة ملايا، كوالالمبور – ماليزيا، ع ١١، يناير، ٢٠٢١م.

العمري، عبدالله فالح السالم:
دور الرحلة في تنشيط الحركة العلمية، رسالة ماجستير، كلية الشريعة، جامعة اليرموك، ١٤١٨هـ/١٩٩٧م.العربية

ترجمة المراجع العربية:

1.Sources:

Al-Afdal Al-Rasuli, Al-Abbas bin Ali (d. 778 AH / 1376 AD):

Sunni gifts and noble talents in Yemeni virtues, edited by Abdul Wahed Al-Khamri, Sana'a, Ministry of Culture and Tourism, 1425 AH / 2004 AD.

Al-Ahdal, Al-Hussein bin Abdul Rahman (d. 855 AH / 1451 AD):

Masterpiece of Time in the History of Sadat al-Yemen, edited by Abdullah Muhammad al-Habashi, Abu Dhabi, Cultural Foundation, 1425 AH / 2004 AD.

Bamakhrama, Abu Muhammad al-Tayyib bin Abdullah (d. 947 AH/1540 AD)

The History of the Gates of Aden, taken care of by Ali Hassan Ali Al-Halabi, Beirut, Dar Al-Jeel, Amman, Dar Ammar, 2nd edition, 1408 AH / 1987 AD.

The necklace of slaughter in the deaths of notable people, edited by Muhammad Yaslam Abdel Nour, Ministry of Culture and Tourism, Sana'a, 1425 AH/2004 AD.

Al-Hamawi, Yaqut bin Abdullah (d. 626 AH / 1229 AD) :

Dictionary of Countries, Beirut, Dar Sader, 1995, 2nd ed.

Al-Jaziri, Abdul Qadir Muhammad (d. 977 AH / 1569 AD)

Al-Durar Al-Fari'ad Al-Mutaniza fi Akhbar Al-Hajj wa Al-Makkah Road, edited by Hamad Al-Jasser, Riyadh, Dar Al-Yamamah, 2nd edition, 1429 AH / 2008 AD.

Al-Jundi, Muhammad bin Yaqoub (d. 732 AH / 1332 AD):

Behavior in the Classes of Scholars and Kings, edited by Muhammad Ali Al-Akwa', Sana'a, Al-Irshad Library, 2nd edition, 1416 AH / 1995 AD.

Al-Khazraji, Ali bin Al-Hasan (d. 812 AH / 1409 AD):

The luxurious and beautiful necklace among the noblest classes of the people of Yemen, edited by Abdullah bin Qaid Al-Abadi and others, Sana'a, Al-Jeel Al-Jadeed Library, 1st edition, 1429-1430 AH / 2008-2009 AD.

Ibn Khaldun, Abdul Rahman bin Muhammad bin Muhammad (d. 808 AH / 1405 AD):

Diwan al-Mubtada wa al-Khabar fi the History of the Arabs and Berbers and Those Who Contemporaries of Greater Importance, edited by Khalil Shehadeh, Beirut, Dar al-Fikr, 2nd edition, 1408 AH - 1988 AD.

Ibn Khallikan, Abu Abbas Shams al-Din Ahmad bin Muhammad bin Ibrahim bin Abi Bakr (d. 681 AH/1282 AD):

Deaths of Notables, edited by Ihsan Abbas, Beirut, Dar Sader, 1900 AD.

Al-Zubaidi, Muhammad bin Muhammad bin Abdul Razzaq Al-Husseini (1205 AH / 1790 AD):

The bride crown from the Jewels of the Dictionary, investigated by a group of investigators, Kuwait, Dar Al-Hidaya, (D.T.)

Al-Zamakhshari, Mahmoud bin Amr bin Ahmed (538 AH/1143 AD):

The Basis of Rhetoric, edited by Muhammad Basil Oyoun Al-Aswad, Beirut, Dar Al-Kutub Al-Ilmiyyah, 1st edition, 1419 AH / 1998 AD.

Al-Subki, Taj al-Din Abdul Wahhab bin Taqi al-Din (d. 771 AH / 1369 AD)

The Greater Shafi'i Classes, edited by Mahmoud Muhammad al-Tanahi and Abdel Fattah Muhammad al-Helu, Hajar Printing, Publishing and Distribution, 2nd edition, 1413 AH.

Al-Sakhawi, Shams al-Din Muhammad bin Abdul Rahman (d. 902 AH/1497 AD):

The Gentle Masterpiece in the History of the Noble City, Beirut, Dar Al-Kutub Al-Ilmiyya, 1st edition, 1414 AH/1993 AD.

Ibn Samra Al-Jaadi, Omar bin Ali (d. 586 AH / 1190 AD):

Classes of Yemeni Jurists, edited by Fouad Sayyed, Beirut, Dar Al-Qalam, (ed. T)

Al-Sharji, Ahmed bin Ahmed bin Abdul Latif (d. 893 AH / 1488 AD):

Classes of the elite, people of honesty and sincerity, Yemen, Yemeni Publishing House, 1st edition, 1406 AH/1986 AD.

Al-Alawi Ali bin Muhammad Ubaid Allah (d. around 310 AH) :

The biography of Imam al-Hadi to the truth, Ed. by Suhail Zakkar, Dar Al-Fikr, Beirut, 2nd ed, 1401 AH/1981 AD.

Ibn al-Imad al-Hanbali, Abd al-Hay Ibn Ahmad (d. 1089 AH/1678 AD):

Gold Nuggets in News of Gold, edited by Mahmoud Al-Arnaout, Damascus - Beirut, Dar Ibn Kathir, 1st edition, 1406 AH / 1986 AD.

Al-Ghazali, Abu Hamid Muhammad bin Muhammad (d. 505 AH/1111 AD):

Revival of Religious Sciences, Dar Al-Ma'rifa, Beirut, (D: T).

Al-Fasi, Muhammad bin Ahmed Al-Hasani Al-Makki (d. 832 AH / 1429 AD):

The Precious Decade in the History of the Faithful Country, edited by Muhammad bin Abdul Qadir Ahmed Atta, Beirut, Dar Al-Kutub Al-Ilmiyyah, 1st edition, 1419 AH / 1998 AD.

Ibn Manzur, Muhammad bin Makram bin Ali (d. 711 AH/1311 AD):

Lisan al-Arab, Beirut, Dar Sader, 3rd edition, 1414 AH.

Al-Nawawi, Muhyiddin Yahya bin Sharaf (d. 676 AH / 1277 AD):

Refinement of Names and Languages, Beirut, Dar Al-Kutub Al-Ilmiyyah, (ed. T).

Al-Harawi, Muhammad bin Ahmed (d. 370 AH / 980 AD):

Refinement of the Language, edited by Muhammad Awad Merheb, Beirut, Dar Revival of Arab Heritage, 1st edition, 2001 AD.

Al-Hamdani, Al-Hasan bin Ahmed (d. 334 AH / 945 AD):

The Characteristics of the Arabian Peninsula, edited by Muhammad Ali Al-Akwa', Sana'a, Al-Irshad Library, 1st edition, 1410 AH / 1990 AD.

2. References:

Al-Akwa', Ismail bin Ali:

The Abandonment of Science and Its Strongholds in Yemen, Beirut, Dar Al-Fikr Al-Moazam, Damascus, Dar Al-Fikr, 1st edition, 1417 AH/1996 AD.

The Origin and Beliefs of Zaidyism, Al-Jeel Al-Jadeed Library, Sana'a. 3rd ed, 1428 AH/2007 AD

Haji Khalifa, Mustafa bin Abdullah (d. 1067 AH / 1656 AD):

Revealing suspicions about the names of books and arts, Baghdad, Al-Muthanna Library, 1941 AD.

Al-Habashi, Abdullah bin Muhammad:

Sources of Islamic Thought in Yemen, Modern Library, Beirut, 1408 AH/1988 AD.

Al-Hajri, Muhammad bin Ahmed:

Total Countries of Yemen and Its Tribes, edited by Ismail bin Ali Al-Akwa', Sana'a, Al-Irshad Library, 3rd edition, 1425 AH / 2004 AD.

Al-Zirakli, Khairuddin bin Mahmoud:

Al-Alam, Beirut, Dar Al-Ilm Lil-Millain, 15th edition, 2002 AD.

Sayed, Ayman Fouad:

The History of Religious Sects in the Land of Yemen until the End of the Sixth Century AH, Cairo, Al-Dar Al-Masryah Al-Libnani, 1st edition, 1408 AH/1988 AD.

Al-Shami, Ahmed bin Muhammad :

The Intellectual History of Yemen in the Abbasid Era, Dar Al-Nafais, Beirut, 1st ed, 1407 AH/1987 AD.

Al shoga'a, Abdul Rahman Abdul Wahed:

Scientific Life in Yemen in the Third and Fourth Centuries AH, Sana'a, Ministry of Culture, 1425 AH/2004 AD.

Al-Shahrastani, Abu Al-Fath Muhammad bin Abdul Karim bin Abi Ahmed:

Religion and Sects, Ed. by Abdul Aziz Muhammad al-Wakil, Lebanon, Al-Halabi's Foundation, 1387 AH/1968 AD.

Al-Omrani, Yahya bin Abi Al-Khair bin Salem Al-Omrani Al-Yamani Al-Shafi'i:

Victory in the Response to the Evil Mu'tazila Qadariyya, edited by Saud bin Abdul Aziz Al-Khalaf, Al-Riyadh, Adwa' Al-Salaf, 1st edition, 1419 AH / 1999 AD.

Kahalih Omar bin Reda bin Muhammad Ragheb bin Abdul Ghani:

36. Dictionary of Authors, Beirut, Al-Muthanna Library, Arab Heritage Revival House

Al-Muqahfi, Ibrahim:

Dictionary of Yemeni Countries and Tribes, Sana'a, New Generation Library, 5th edition, 1432 AH/2011 AD.

World Assembly of Muslim Youth:

Simplified Encyclopedia of Schools, Sects and Religions , supervised by Mani' bin Hammad Al-Juhani, Dar Al-Nadwah for Printing, Publishing and Distribution, 4th ed, 1420 AH.

3.Theses and research:

Hawi, Muhammad Mansour:

The scientific journey from Al-Mikhlaf Al-Sulaymani to Mecca during the tenth and eleventh centuries AH, research published in the Journal of Historical and Civilizational Studies, King Khalid University, 2021 AD, Volume 2, No. 1.

Al-Zubaidi, Abdul Qadir Ahmed Younis:

Scientific trips between Iraq and the Islamic East in the third century AH, doctoral dissertation, University of Mosul, 1426 AH / 2005 AD.

Al Sunaidi, Abdulaziz Rashid:

The scientific impact of Mecca on the country of Yemen during the Ayyubid and Mamluk eras, a study published in Al-Diriyah Magazine, issue 34/35, s9, Jumada al-Akhirah - Ramadan, 1427 AH/July-October, 2006 AD.

Al-Abadi, Abdullah Qayed:

Scientific life in the city of Zabid during the era of the Rasulid state, Master's thesis, Mecca, Umm Al-Qura University, 1416 AH/1995 AD.

Ateeq, Shoaib Mohammed Ali and others: -

Imam Yahya bin Abi AlKhair Alomrani, and his defense of the Sunni doctrine in the sixth century AH, research published in the Academy of Islamic Studies at the University of Malaya, Kuala Lumpur - Malaysia, No. 11, January, 2021 AD.

Al-Omari, Abdullah Faleh Al-Salem:

The role of the trip in revitalizing the scientific movement, Master's thesis, Faculty of Sharia, Yarmouk University, 1418 AH/1997 AD.

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

Islamic University Journal For

Educational and Social Sciences

A peer-reviewed scientific journal

Published four times a year in:

(March, June, September and December)