الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة
ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

مجلة الجامعة الإسلامية

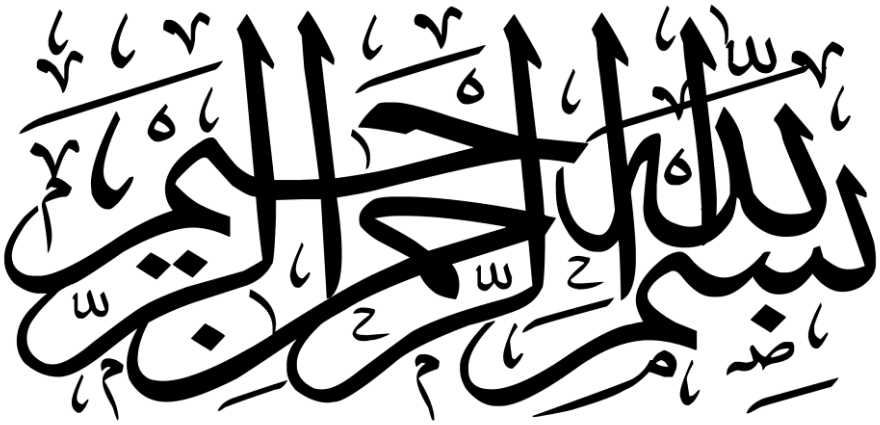
للعلوم التربوية والاجتماعية

مجلة علمية دورية محكمة

العدد 1

رمضان 1441هـ / مايو 2020م

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة
ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH


بسم الله الرحمن الرحيم

معلومات الإيداع

في مكتبة الملك فهد الوطنية

النسخة الورقية:

رقم الإيداع: 1441/7131 وتاريخ ١٤٤١/٠٦/١٨

رقم ردمد: 1658-8509

النسخة الإلكترونية

رقم الإيداع: 1441/7129 وتاريخ ١٤٤١/٠٦/١٨

رقم ردمد: 1658/8495

الموقع الإلكتروني للمجلة

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

ترسل البحوث باسم رئيس تحرير المجلة إلى البريد الإلكتروني:

iujournal4@iu.edu.sa

البحوث المنشورة في المجلة تعبر عن آراء الباحثين

ولا تعبر بالضرورة عن رأي المجلة

جميع حقوق الطّبع محفوظة للجامعة الإسلامية

هيئة التحرير

أ.د. مُحَمَّد بن يوسف عفيفي

أستاذ أصول التربية بالجامعة الإسلامية

(رئيس التحرير)

أ.د. عبدالرحمن بن علي الجهني

أستاذ أصول التربية بالجامعة الإسلامية

(مدير التحرير)

***

معالي الأستاذ الدكتور/ راتب بن سلامة السعود

وزير التعليم العالي الأردني سابقاً أستاذ السياسات والقيادة التربوية بالجامعة الأردنية

أ.د. إبراهيم عبدالرافع السمدوني

أستاذ أصول التربية بجامعة الأزهر

أ.د. بندر بن عبدالله الشريف

أستاذ علم النفس بالجامعة الإسلامية

أ.د. عبدالرحمن بن يوسف شاهين

أستاذ المناهج وطرق التدريس بالجامعة الإسلامية

أ.د. عبدالعزيز بن سليمان السلومي

أستاذ التاريخ الإسلامي بالجامعة الإسلامية

أ.د. عبدالله بن علي التمام

أستاذ الإدارة التربوية بالجامعة الإسلامية

أ.د. مُحَمَّد بن إبراهيم الدغيري

أستاذ الجغرافيا الاقتصادية جامعة القصيم

د. رجاء بن عتيق المعيلي الحربي

أستاذ التاريخ الحديث والمعاصر المشارك بالجامعة الإسلامية

***

سكرتير التحرير: مجتبى الصادق المنا

الهيئة الاستشارية

معالي الأستاذ الدكتور/ مُحَمَّد بن عبدالله آل ناجي

مدير جامعة حفر الباطن

معالي الأستاذ الدكتور/ سعيد بن عمر آل عمر

مدير جامعة الحدود الشمالية

معالي الدكتور/ حسام بن عبدالوهاب زمان

رئيس هيئة تقويم التعليم والتدريب

الأستاذ الدكتور/ سليمان بن مُحَمَّد البلوشي

عميد كلية التربية بجامعة السلطان قابوس

الأستاذ الدكتور/ خالد بن حامد الحازمي

أستاذ التربية الإسلامية بالجامعة الإسلامية

الأستاذ الدكتور/ سعيد بن فالح المغامسي

أستاذ الإدارة التربوية بالجامعة الإسلامية

الأستاذ الدكتور/ عبدالله بن ناصر الوليعي

أستاذ الجغرافيا بجامعة الملك سعود

قواعد وضوابط النشر في المجلة(*)

- أن يتّسم بالأصالة والجدّة والابتكار والإضافة المعرفية في التخصص.
- لم يسبق للباحث نشر بحثه.
- أن لا يكون مستلّاً من بحوثٍ سبق نشرها للباحث.
- أن يلتزم الباحث بالأمانة العلمية.
- أن تراعى فيه منهج البحث العلمي وقواعده.
- ألا يتجاوز مجموع كلمات البحث (١٢.٠٠٠) كلمة بما في ذلك الملخصين العربي والإنجليزي، وقائمة المراجع.
- في حال (نشر البحث ورقياً) يمنح الباحث نسخة مجانية واحدة من عدد المجلة الذي تم نشر بحثه فيه، و (١٠) مستلات من بحثه.
- لا يحقّ للباحث إعادة نشر بحثه المقبول للنّشر في المجلّة إلاّ بعد إذن كتابي من رئيس هيئة تحرير المجلة.
- أسلوب التوثيق المعتمد في المجلة هو نظام جمعية علم النفس الأمريكية (APA) الإصدار السّادس، وفي الدراسات التاريخية نظام شيكاغو.
- أن يشتمل البحث على: صفحة عنوان البحث، ومستخلص باللغتين العربيّة والإنجليزيّة، ومقدّمة، وصلب البحث، وخاتمة تتضمّن النّتائج والتّوصيات، وثبت المصادر والمراجع، والملاحق اللازمة (إن وجدت).
- يلتزم الباحث بترجمة المصادر العربية إلى اللغة الإنجليزية.
- يرسل الباحث بحثه إلى المجلة إلكترونيّاً؛ بصيغة (word) وبصيغة (pdf)، ويرفق تعهّداً خطّيّاً بأن البحث لم يسبق نشره، وأنه غير مقدم للنشر، ولن يقدم للنشر في جهة أخرى حتى تنتهي إجراءات تحكيمه في المجلة.

(*) يرجع في تفصيل هذه القواعد العامة إلى الموقع الإلكتروني للمجلة https://journals.iu.edu.sa/ESS.

افتتاحية العدد الأول

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على نبينا مُحَمَّد المبعوث رحمة للعالمين ... وبعد

فهذا هو العدد الأول من مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية نقدمه للقراء الكرام مؤملين أن يجدوا فيه النفع والفائدة في مجالات العلوم التربوية والاجتماعية.

وتعتبر هذه المجلة أول مجلة متخصصة في العلوم التربوية والاجتماعية تصدرها الجامعة الإسلامية لتنظم لأخواتها من المجلات المتخصصة الأخرى في الجامعة، وتضم هيئة تحرير المجلة نخبة من الأساتذة المتخصصين في جميع مجالات العلوم التربوية والاجتماعية، وكذلك ضمت الهيئة الإشرافية كوكبة من أصحاب المعالي الذين لهم إسهامات في شتى مجالات العلوم التربوية والاجتماعية. وقد شهدت المجلة منذ الإعلان عنها إقبالاً كبيراً من الباحثين والباحثات ولله الحمد.

كل الشكر والتقدير لمقام الجامعة الإسلامية على موافقتها على إنشاء هذه المجلة، ممثلة في المدير المكلف سعادة الدكتور/ عبدالله بن مُحَمَّد العتيبي، وأخص بالشكر سعادة وكيل الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي السابق الأستاذ الدكتور/ عبدالرزاق بن فراج الصاعدي، والشكر موصول لسعادة وكيل الجامعة الإسلامية للدراسات العليا والبحث العلمي الحالي الدكتور/ حسن بن عبدالمنعم العوفي.

والشكر لأصحاب المعالي والسعادة أعضاء الهيئة الاستشارية وأعضاء هيئة التحرير، وأخص بالشكر سعادة مدير التحرير الأستاذ الدكتور/ عبدالرحمن بن علي الجهني، والزملاء العاملين في سكرتارية المجلة على جهودهم المتواصلة ومتابعتهم المستمرة فجزاهم الله خير الجزاء.

أسأل الله عز وجل أن تأتي هذه المجلة ثمارها المرجوة وأن تكون مصدراً للباحثين والباحثات في العلوم التربوية والاجتماعية.

رئيس هيئة التحرير

أ.د. محمد بن يوسف عفيفي

محتويات العدد(*)

م	البحث	الصفحة
١)	**توجّهات رسائل الدّكتوراة في قسم أصول التّربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلاميّة في ضوء أولويّات البحث المقترحة مِن قِبَل أعضاء هيئة التدريس** د. وفاء بنت إبراهيم الفريح	٩
٢)	**مدى تمكن معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية من مهارات التحدث باللغة العربية الفصيحة من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين** د. صالح بن عبدالله بن غرم الله الغامدي	٩١
٣)	**فاعلية استخدام بيئة Second Life لتنمية مهارات الحياة الافتراضية للاستفادة من منصات التعليم الإلكتروني** علي بن مستور الزهراني	١٥٩
٤)	**درجة تضمين معايير STEM في كتب العلوم للمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية** د. عطا الله بن عوده العطوي	٢٢٩
٥)	**الكفاءة الداخلية الكمية في كليات الدعوة والهندسة والعلوم بالجامعة الإسلامية** د/ منصور بن سعد بن مُحَمَّد فرغل	٢٨٥
٦)	**التوافق عبر الثقافات وعلاقته برصد الذات لدى الطلاب الدوليين في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة** د. بندر بن صلاح الميلبي	٣٢٩

(*) ترتيب الأبحاث حسب تاريخ ورودها إلى المجلة.

م	البحث	الصفحة
٧)	**تفعيل دور مواقع التواصل الاجتماعي في مواجهة التطرف الفكري من وجهة نظر الخبراء** د. عادل بن عايض بن عوض المغذّوي	٣٨١
٨)	**سلوك التأجيل التنظيمي لدى مديري المدارس الثانويّة الحكوميّة في الأردن، وعلاقته بسلوك التراخي التنظيمي عند المعلمين** أ.د. راتب سلامة السّعود د. عبلة جاسر الخطاطبة	٤٥٥

توجّهات رسائل الدّكتوراة في قسم أصول التّربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلاميّة في ضوء أولويّات البحث المقترحة مِن قِبَل أعضاء هيئة التدريس

The Objectives of PhDs in the Principles of Education Department at Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University in the research priorities proposed by Faculty Members

د. وفاء بنت إبراهيم الفريح

أستاذ أصول التربية المشارك بجامعة الإمام مُحَمَّد بن سعود الإسلامية

DOI: 10.36046/2162-000-001-001

المستخلص

هدفت الدّراسة إلى التعرّف إلى توجّهات رسائل الدكتوراة في قسم أصول التربية بجامعة الإمام مُحَمَّد بن سعود الإسلاميّة خلال الفترة من ١٤١١ إلى ١٤٣٩هـ، والكشف عن أهداف الأولويات البحثيّة، والتوصّل إلى الأولويّات البحثيّة المقترحة، من قبل أعضاء هيئة التدريس.

وتمثّل مجتمع الدّراسة في فئتين، الفئة الأولى: رسائل الدكتوراة والبالغ عددها (٩٢) رسالة جامعيّة، وطُبّقت أداة الدّراسة (بطاقة تحليل المحتوى) على كامل مجتمع الدّراسة، والفئة الثانية: جميع أعضاء هيئة التدريس في قسم أصول التربية بجامعة الإمام والبالغ عددهم (٣٥) مفردة خلال فترة إجراء الدّراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٣٩/١٤٤٠هـ، ولمحدودية أعضاء هيئة التدريس طُبّقت أداة الدّراسة (الاستبانة) على كامل مجتمع الدّراسة، وبعد التطبيق حُصِلَ على (٣٠) استجابة صالحة للتحليل الإحصائي.

واتّبعت الدّراسة منهج تحليل المحتوى والمنهج المسحي، وتوصلت الدّراسة إلى العديد من النتائج أبرزها:

- أنّه في صدارة قائمة أصول التربية في القسم، الأصول التعليميّة بنسبة (٤٠%).
- أنّ توجّهات محتويات رسائل الدكتوراة في القسم، تناولت جميع توجّهات أصول التّربية وموضوعاتها عمومًا، وإن كان هناك تفاوت في تناول هذه التوجّهات.
- أنّ أبرز أهداف الأولويات البحثيّة المقترحة في قسم أصول التربية، تتمثّل في توجيه انتباه الباحثين إلى المشكلات التربويّة الواقعيّة في الوقت المعاصر.
- أنّ أبرز الأولويات البحثية المقترحة من منظور أعضاء هيئة التدريس، تمثّلت في: بُعد (الأصول التقنيّة)، يليه بُعد (الأصول الاقتصاديّة)، يليه بُعد (الأصول الفلسفيّة)، يليه بُعد (الأصول التعليميّة)، يليه بُعد (الأصول الأخلاقيّة)، يليه بُعد (الأصول الثقافية)، وأخيرًا جاء بُعد (الأصول الاجتماعيّة).

الكلمات المفتاحيّة: توجّهات الرسائل- أصول التّربية- أولويات البحث.

Abstract

The study aims to identify the Objectives of PhDs in the Principles of Education Department at Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University from 1990 to 2017, reveal the objectives of the research priorities, and to reach the proposed research priorities by the faculty members.

The study community is divided into two categories. The first category consists of (92) PhDs, and the study method (content analysis card) is applied to the entire study community. The second category consists of all the faculty members in the Principles of Education Department at the Imam University, whose number is (35) members, during the study period throughout the second semester of the academic year 2017/ 2018. Because of the limited number of the faculty members, the study method (questionnaire) is applied to the entire study community. After the application, about (30) valid responses to the statistical analysis are obtained.

The study used the content analysis and the questionnaire methodology. The study reached to many results and the most notably are:

- Educational Principles are at the top of Principles of Education list in the department with a percentage of (40%).
- The Objectives of the contents of PhDs in the department discussed all the objectives of Principles of educations and its topics in general, although there is a disparity in dealing with these Objectives.
- The most prominent objectives of the proposed research priorities in the Department of Principles of Education are to orient the researchers 'attention to real educational problems, nowadays.
- The most prominent proposed research priorities from the faculty members' perspective are: the dimension of (technical principles), followed by the dimension of (economic principles), then the dimension of (philosophical principles), the dimension of (educational principles), the dimension of (moral principles), the dimension of (Cultural principles), and finally the dimension of (Social Principles).

Keywords:
Studies Objectives – Principles of Education - Research Priorities.

أولاً: المقدّمة:

تقوم الجامعات السعودية بدور رائد في تطور المجتمع، حيث تسهم في تنفيذ الخطط والبرامج التنموية الضخمة التي تتبناها رؤية المملكة ٢٠٣٠م.

وتعدّ الجامعات الحاضن الأساسي للبحث العلمي من خلال الخطط والسياسات العامة للدولة، حيث يعتبر البحث العلمي أهم وسائل الحصول على المعلومات والبيانات في صورة المعرفة وتحديثها، ومن ثم استخدامها في إنتاج كل السلع والخدمات التي تضمن وتلبي كافة متطلبات وصول الفرد إلى رفاهيته من جهة، وقوّة تنمية المجتمع وثباته من جهة أخرى (علي، ٢٠١٣م، ص١٣).

وتعدّ الرسائل العلميّة من أبرز مصادر المعلومات في إثراء المعرفة التربويّة والتعليميّة، ورافدًا من روافد تطوّر المعرفة التربوية وإثرائها، نظرًا لما تحمله من موضوعات الجِدّة والإبداع.

وتتضح أهمية البحث العلمي في المجال التربوي في قيامه بتطوير النظريات العلمية التربوية، وتحسين الممارسات التربوية بالإضافة إلى فهم المشكلات التربوية (عطوي، ٢٠٠٧م، ص٤٩).

وبما أنّ البحث التربوي يعدّ أحد فروع البحث العلمي وذا أهمية خاصة في تطوير النشاط الإنساني من خلال المساعدة في وضع الحلول المناسبة، والإصلاحات لمعالجة المشكلات التربوية في المجتمع لتحقيق التقدّم والنمو، فقد أولت الجامعات وكليات التربية عناية واهتمامًا بالغَيْن بالبحث التربوي، لما له من أهمية للوصول إلى القرار

التربوي الصائب من خلال ما تقدّمه من معلومات وبدائل وحلول (سعد، ١٩٨٨م، ص٢٠٦).

ويرى الجاسر (١٤٣٩هـ، ص٤٤٩) أن البحث التربوي جزءاً من منظومة البحث العلمي وله دور كبير في تطور الفكر التربوي وإثراء المعرفة التربوية وتوظيفها، وذلك من خلال إسهامه في فهم الظواهر التربوية، ومعالجة القضايا والمشكلات التربوية، إضافة إلى المساعدة في رسم السياسات التربوية والتعليمية، ودراسة النظم التربوية وخصائصها ومشكلاتها وتقديم الحلول والبدائل الملائمة، الأمر الذي يمهد لعمليات التطوير والتحسين التربوي والتعليمي من أجل تحقيق الأهداف المنشودة.

وهذا ما أكّدته أهداف الدّراسات العليا في المملكة العربية السعودية، من ضرورة الإسهام في إثراء المعرفة الإنسانيّة عن طريق الدّراسات المختصة والبحث الجاد للوصول إلى إضافات علميّة، حيث أشارت اللائحة الموحّدة للدّراسات العليا في الجامعات السعودية إلى أهمية تميّز موضوعات رسائل الدكتوراة بالأصالة والابتكار والإسهام الفاعل في إنماء المعرفة (مجلس التعليم العالي، ١٤٢٨هـ ص٢٨).

وبالرغم من وفرة الإنتاج العلمي لبرامج الدراسات العليا في أقسام أصول التربية والمتمثل في البحوث العلمية المجازة، إلا أن هناك ندرة في الدراسات التي تناولت مراجعة وتحليل وتوجهات الرسائل العلمية.

ثانياً: مشكلة الدّراسة:

بدأت مسيرة الدّراسات العليا في تخصص أصول التربية في جامعة الإمام مُحَمَّد بن سعود الإسلاميّة في عام ١٤١١هـ، وبلغ عدد رسائل الدكتوراة التي منحها القسم حتى عام ١٤٣٩هـ (٩٢) رسالة علميّة (دليل الرسائل العلمية، ١٤٣٩هـ).

وتعتبر الرسائل العلمية إحدى أهم روافد البحث العلمي وتنفرد بخصائص مهمة وتحتوي على نتائج بحثية غير مسبوقة مما يزيد من درجة الثقة فيها والاعتماد عليها من جانب الباحثين، حيث إن الجهد الذي يبذل في هذا الإنتاج أذا تم توجيهه علمياً يسهم كثيراً في تقدم ورقي المجتمع.

وممّا يعزز أهمية الرسائل في الأقسام العلمية، أنها تعدّ في ضوء منهجيّة علميّة، وذلك بحكم إقرار موضوعاتها وخططها البحثية من قبل مجالس علمية، وإعدادها تحت إشراف أساتذة متخصّصين، وخضوعها لعمليات فحص ومناقشة وتعديل قبل اعتمادها في صورتها النهائية، كونها تعدّ من قبل طلاب مدرّبين على أساليب البحث العلمي، فضلًا عن الرقابة الأكاديميّة التي يحظون بها مما يجعل بحوثهم أكثر نضوجًا وموثوقيّة (الجاسر، ١٤٣٩، ص٢).

وبالرغم من أهمية البحوث والرسائل العلميّة التي يعدّها طلبة الدّراسات العليا، إلّا أنّ المتخصّصين يرون محدودية دورها التنموي وضعف ماهيتها في تشخيص المشكلات وطرح الحلول المناسبة لها (الكبيسي، ١٤٣٣هـ، ص٢).

حيث يرى حسن (١٩٩٦، ص٤٢) أنّه على الرغم من جدية رسائل الدكتوراة وكثرة الجهود التي تبذل فيها، إلا أنّ معظمها مكرّر، ويعاني من غياب الهدف والغاية

من إجرائه، وغالبًا ما يتم تناول موضوعات سبق بحثها، وهذا ما أشارت إليه العديد من الدّراسات، كدراسة (النوح، ٢٠١٥م) التي هدفت إلى التوصّل إلى تصوّر مقترح لخريطة بحثيّة في أصول التربية في الجامعات السعودية، ودراسة (عبد العال، ٢٠١٦م) التي هدفت إلى رسم خريطة بحثيّة في ضوء الاحتياجات المجتمعيّة والاتجاهات البحثيّة الحديثة.

ولم تعثر الباحثة على دراسة تناولت توجهات الرسائل الجامعية في ضوء أولويات البحث بقسم أصول التربية بجامعة الإمام، رغم ان عدد الرسائل المجازة في مرحلة الدكتوراه (٩٢) رسالة، وهذا الكم من الرسائل يحتاج إلى دراسة تحليلية للكشف عن واقع الإنتاج الفكري العلمي، مما يساعد أولاً قسم أصول التربية وطلبة الدراسات العليا إلى عدم تكرار بحوثهم، وثانياً معرفة الخصائص العامة لتلك الرسائل الجامعية.

ومما سبق جاءت فكرة إجراء دراسة علمية لتحليل التوجّهات الموضوعيّة لرسائل الدكتوراه المجازة من قسم أصول التربوية بجامعة الإمام مُحَمَّد بن سعود الإسلاميّة في ضوء أولويات البحث التربوي المقترحة من أعضاء هيئة التدريس.

ثالثاً: أسئلة الدّراسة:

١- ما التوجّهات الموضوعيّة لرسائل الدكتوراة في قسم أصول التربية خلال الفترة من ١٤١١ إلى ١٤٣٦هـ بجامعة الإمام مُحَمَّد بن سعود الإسلاميّة؟

٢- ما أهداف الأولويات البحثيّة من منظور أعضاء هيئة التدريس في قسم أصول التربية بجامعة الإمام مُحَمَّد بن سعود الإسلاميّة؟

٣- ما الأولويات البحثيّة المقترحة من منظور أعضاء هيئة التدريس في قسم أصول التربية حيال التوجّهات الموضوعية لرسائل الدكتوراة في القسم من ١٤١١ إلى ١٤٣٩هـ؟

رابعاً: أهداف الدّراسة:

سعت الدّراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

١- التعرّف إلى اتجاهات رسائل الدكتوراة في قسم أصول التربية خلال الفترة من ١٤١١ إلى ١٤٣٩هـ بجامعة الإمام مُحَمَّد بن سعود الإسلاميّة.

٢- الكشف عن أهداف الأوليات البحثية من منظور أعضاء هيئة التدريس في قسم أصول التربية بجامعة الإمام مُحَمَّد بن سعود الإسلاميّة.

٣- التوصّل إلى الأوليات البحثيّة المقترحة من منظور أعضاء هيئة التدريس في قسم أصول التربية حيال التوجّهات الموضوعية لرسائل الدكتوراة في القسم من ١٤١١ إلى ١٤٣٩هـ.

خامساً: أهمية الدّراسة:

الأهميّة النظرية:

- تستمد الدّراسة أهميتها من أهمية ما أوصى به دليل كتابة الرسائل العلمية بجامعة الإمام مُحَمَّد بن سعود الإسلاميّة (١٤٣٨هـ)، "بأن تتميز رسائل الدكتوراة بالأصالة والابتكار والإسهام الفاعل في إنماء المعرفة في تخصص الطالب" ص٣٩.

- حاجة رسائل الدكتوراة في قسم أصول التربية للفحص والتحليل والنظر في توجّهاتها الموضوعيّة، ممّا يساعد في توجيهها مستقبلًا وفق حاجات المجتمع ومتطلبات الرؤية المستقبليّة.
- تعدّ هذه الدّراسة إضافة للمكتبة التربوية وبناء التراكم المعرفي والعلمي في رسائل الدكتوراة في تخصص أصول التربية.

الأهمية التطبيقيّة:

- تستمد الدّراسة أهميتها التطبيقيّة كونها من الدراسات الأولى التي تربط توجّهات رسائل الدّكتوراة في قسم أصول التّربية بجامعة الإمام بأولويّات البحث المقترحة مِن قِبَل أعضاء هيئة التدريس الأمر الذي قد يساعد المسئولين في القسم على إعداد برامج للدراسات العليا مستقبلاً.
- تفيد هذه الدّراسة قسم أصول التربية في تحديد إطار عام لرسائل الدكتوراة، يتميز بالأصالة والجِدَّة والإضافة العلميّة.
- تساعد هذه الدّراسة الباحثين في مجال أصول التربية في تطبيق الأولويات البحثيّة المقترحة مِن قِبَل أعضاء هيئة التدريس في رسائل الدكتوراة في ضوء الاحتياجات المجتمعية والاتجاهات البحثية الجديدة.

سادساً: حدود الدّراسة:

- **الحدّ الموضوعي**: اقتصرت الدّراسة على تحليل التوجّهات الموضوعيّة في رسائل الدكتوراة في ضوء أولويات البحث التربوي، وأهداف الأولويات البحثيّة، وتحديد هذه الأولويات من قبل أعضاء هيئة التدريس.

- **الحدّ المكاني:** قسم أصول التربية بكلية التربية بجامعة الإمام مُحَمَّد بن سعود الإسلاميّة.
- **الحدّ الزماني:** اقتصرت الدّراسة على رسائل الدكتوراة المجازة في قسم أصول التربية في الفترة من ١٤١١هـ إلى ١٤٣٩هـ وطبّقت الاستبانة على أعضاء هيئة التدريس في الفصل الثاني من العام ١٤٤٠هـ.

سابعاً: مصطلحات الدّراسة:

التوجّهات:

عرّفها معجم المصطلحات التربوية والنفسية بأنها: "محصلة استجابات نحو موضوع ما من موضوعات العلم، من حيث تأييد الموضوع أو معارضته". (شحاته وزينب النجار، ٢٠٠٣م، ص١٦)

ويرى اللحيدان بأنها: "طرق وأساليب التفكير التي اتبعها الباحثون وساروا في إطارها أثناء إعداد دراساتهم وأبحاثهم في مجال أصول التربية" (٢٠١٨م، ص١٢٦).

وتعرّفها الباحثة إجرائيًّا: بالمسارات أو الموضوعات أو المجالات التي تدور حولها رسائل الدكتوراة في قسم أصول التربية.

أولويات البحث:

لغة: أولى أسم تفضيل ينحصر استعماله اللغوي في معنيين، الأول: بمعنى أَحَقَ وأَجْدَرَ، والثاني بمعنى أقرب، فيقال: له الأولوية في كذا أي له الأحقية، وأولوية: جمعها أولويات، والأولوية نسبة إلى الأولى (الرازي، ١٩٩٣م، ص١٣)

ويعرفها العيافي بأنها: "وضع كلِّ عمل في موضعه، وتقديم الأهم على المهم، فلا نهبط لعمل عن مكانته أو نرتفع به فوق مقداره". (٢٠٠٨م، ص٢٠).

وتعرّفها الباحثة إجرائيًّا بأنها: "درجات الأهمية لأولويات البحث التربوي في أصول التربية، كما يحدّدها المختصون التربويّون، انطلاقًا من أهميتها وبروز الحاجة إليها بحيث تساهم هذه الأولويات في اختيار موضوعات البحوث التربويّة في أصول التربية وتجعلها أكثر تأثيرًا".

رسائل الدكتوراة:

هي رسائل علميّة يَعدُّها طلاب الدّراسات العليا، وتُعدُّ مطلبًا أساسيًّا لاستكمال البرنامج، وتتم إجازتها من قبل لجان مناقشة علميّة متخصّصة. (دليل كتابة الرسائل العلميّة، ١٤٣٩هـ، ص٧).

ثامنًا: أدبيّات الدّراسة:

تستعرض أدبيات الدراسة الخلفية العلمية النظرية والأسس والقواعد لموضوع الدراسة من حيث نشأة وتطور الدراسات العليا، ومفهوم أصول التربية، والبحث العلمي.

المبحث الأول: نشأة وتطور الدراسات العليا في المملكة العربية السعودية:

من يتتبع مسيرة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية يجد أن أول بداية للدراسات العليا كانت عام ١٣٨٥هـ حينما تم تأسيس المعهد العالي للقضاء في الرياض، كما تم بعدها بعام واحد تقريباً في عام ١٣٨٦هـ افتتاح قسم الدراسات العليا في كلية الشريعة بمكة المكرمة، ثم ظهرت الدراسات العليا في جامعة الملك عبدالعزيز عام ١٣٩٠هـ ثم في جامعة الملك سعود عام ١٣٩٣هـ ثم تواصل استحداث برامج الدراسات العليا في الجامعات السعودية. (العتيبي، ١٤٢٠هـ، ص٢٤)

ونتيجة لهذا التوسع قام مجلس التعليم العالي باعتماد لائحة خاصة تحدد إطار العمل في مجال الدراسات العليا بالجامعات السعودية والصادرة برقم (١٤١٧/٦/٣) وقد أوصت تلك اللائحة بضرورة إنشاء عمادة خاصة بالدراسات العليا داخل الجامعات لتنظيم العمل، والقيام بالإشراف على جميع برامج الدراسات العليا في الجامعات. (مجلس التعليم العالي، ١٤١٨هـ، ص١)

وتعد جامعة الإمام مُحَمَّد بن سعود الإسلامية واحدة من أكثر الجامعات اهتماماً بالدراسات العليا.

قسم أصول التربية في جامعة الإمام مُحَمَّد بن سعود الإسلاميّة:

بدأت نواة القسم مع إنشاء كلية الشريعة في الرياض عام ١٩٧٢م، حيث كان من ضمن خطتها الدراسيّة مقرّرات في الإعداد التربوي، حيث أنشئ قسم المواد المسلكيّة في كليّة اللغة العربية والعلوم الاجتماعيّة، وفي عام ١٣٩٧هـ أُنشئت كلية العلوم الاجتماعيّة وتغيّر اسم قسم المواد المسلكيّة إلى قسم الاجتماع وعلم النفس عام ١٣٩٩هـ.

وفي عام ١٤٠١هـ أصبح للتربية قسم خاص بناء على موافقة مجلس الجامعة، وفي تاريخ ١٤٣٢/٦/٤هـ وبموافقة سامية من خادم الحرمين الشريفين ورئيس مجلس الوزراء ورئيس مجلس التعليم العالي تم تحويل شعب التربية إلى أقسام علمية تخصصية (وزارة التعليم العالي، ١٤٣٢هـ، ص١-٣)، حيث تضطلع الأقسام التربوية – ومنها قسم أصول التربية – بتأهيل وإعداد طلاب وطالبات الجامعة تربوياً، كما تهدف إلى الإسهام في تأصيل مجالات المعرفة التربوية على أسس إسلامية، وإعداد البحوث والدراسات التربوية، وتزويد الدارسين والدارسات بالأطر العلمية المتعمقة في مجال الدراسات التربوية، إضافة إلى إعداد الكفاءات العلمية والمهنية المتخصصة في مجالات التربية والتعليم، وتأهيلهم تأهيلاً علمياً للإسهام في تطوير العملية التعليمية (جامعة الإمام مُحَمَّد بن سعود، ١٤٣٢هـ، ص١٤٧).

وفي ضوء الأهداف العامة للدراسات العليا الواردة في المادة الأولى من اللائحة الموحدة للدراسات العليا بالجامعات تأتي رؤية ورسالة وأهداف برنامج الدراسات العليا في قسم أصول التربية على النحو التالي، حيث تتمثل رؤية القسم في

تحقيق مكانة رائدة عالمياً على مستوى التعليم والبحث العلمي وخدمة المجتمع في مجالي أصول التربية والتربية الإسلامية.

وتتمثل رسالة القسم في تأهيل المتخصصين في مجال أصول التربية والتربية الإسلامية، وإجراء الدراسات والبحوث التربوية، وتقديم الخدمات الاستشارية والتدريبية، والإسهام في التنمية الاجتماعية وخدم المجتمع، والدفع بجهود التوجيه الإسلامي للعلوم التربوية وإعداد الباحثين المؤهلين لذلك، والإسهام بفعالية في هذه الجهود.

وتتمثل الأهداف في:

- إعداد البحوث والدراسات التربوية وتقويمها من وجهة نظر إسلامية، والإسهام في تأصيل مجالات المعرفة التربوية وصولاً إلى استخلاص مناهج ونظم تربوية على أسس إسلامية.
- تزويد الدارسين والدراسات بالخلفية العلمية في مجال الدراسات التربوية؛ لمعرفة المستجدات الحديثة محلياً وعالمياً في المجالات التربوية، وتمكين المتميزين من مواصلة الدراسات العليا في التخصصات التربوية، وذلك للإسهام في تنمية المجتمع وتقدمه.

ويمنح قسم أصول التربية درجتي الماجستير والدكتوراه في كل من تخصص:

- أصول التربية.
- التربية الإسلامية.

ولكل مسار منهما اهتمامها الخاص في نطاق التخصص الذي تنتمي إليه، ومن ذلك مثلاً تقديم أعضاء الشعبة مقترحاتهم ورؤاهم فيما يتعلق بالبرامج والمقررات والمراجع والخطط الدراسية الخاصة بتخصصهم، وكذلك إقرار الأفكار المقدمة من طلاب الدراسات العليا لمشاريعهم البحثية، وتقديم المقترحات والتوجيهات بشأنها، مع اقتراح المرشدين للطلاب، ومتابعة مشاريعهم البحثية وبحوثهم ورسائلهم، والإشراف عليها، وتكوين اللجان الفرعية ومتابعة مهامها، ومدة الدراسة أربعة فصول دراسية موزعة على النحو التالي. (جامعة الإمام مُحَمَّد بن سعود، قسم أصول التربية، (ب،ت)، ص ٣-٧).

برنامج الدكتوراه في التربية الإسلامية:

المستوى	اسم المقرر	رقم المقرر ورمزه	الوحدات
الأول (الإعداد العام)	الأصول العقدية للتربية	ترب ٨١١	٢
	مناهج البحث التربوي (متقدم)	ترب ٨١٢	٢
	تطوير المنهج وتطبيقاته	ترب ٨١٣	٢
	نظام التعليم (دراسة مقارنة)	ترب٨١٤	٢
	الإحصاء (متقدم)	نفس٨٠٥	٢
الثاني	النظريات التربوية في ضوء الإسلام	سلا٩٢١	٣
	الفكر التربوي الإسلامي المعاصر	سلا٩٢٢	٣
	قراءات خاصة في التربية الإسلامية	سلا٩٢٣	٣
الثالث	التربية المقارنة	سلا٩٣١	٢
	التربية الإسلامية والتحديات المعاصرة	سلا٩٣٢	٢
	فلسفة المنهج التربوي من منظور إسلامي	سلا٩٣٣	٢
	مناهج البحث في التربية الإسلامية وتطبيقاتها	سلا٩٣٤	٣
الرابع	تاريخ التربية الإسلامية	سلا ٩٤١	٣
	المبادئ التربوية في القران والسنة	سلا ٩٤٢	٣

المستوى	اسم المقرر	رقم المقرر ورمزه	الوحدات
الخامس	الامتحان الشامل	سلا٩٥٠	
	المخطط	سلا٩٥١	
	الرسالة	سلا٩٩٩	١٨
المجموع			٥٢

برنامج الدكتوراه في أصول التربية:

المستوى	اسم المقرر	رقم المقرر ورمزه	الوحدات
الأول (الإعداد العام)	الأصول العقدية للتربية	ترب ٨١١	٢
	مناهج البحث التربوي (متقدم)	ترب ٨١٢	٢
	تطوير المنهج وتطبيقاته	ترب٨١٣	٢
	نظام التعليم (دراسة مقارنة)	ترب ٨١٤	٢
	الإحصاء(متقدم)	نفس٨٠٥	٢
الثاني	المنهج الكيفي	اصت٩٢١	٣
	التعليم العام: النظرية والتطبيق	اصت٩٢٢	٢
	اتجاهات معاصرة في التربية	اصت٩٢٣	٣
	اقتصاديات التعليم في المملكة	اصت٩٢٤	٢
الثالث	تطبيقات في مناهج البحث	اصت٩٣١	٣
	قضايا تربوية معاصرة	اصت ٩٣٢	٣
	قراءات في الفكر التربوي العالمي المعاصر	اصت٩٣٣	٢
الرابع	التعليم العالي: النظرية والتطبيق	اصت٩٤١	٢
	التربية والمجتمع	اصت٩٤٢	٢
	التربية ودراسة المستقبل	اصت٩٤٣	٢
الخامس	الامتحان الشامل	اصت٩٥٠	
	المخطط	اصت٩٥١	
	الرسالة	اصت٩٩٩	١٨
المجموع			٥٢

وقد شهدت أعداد الطلاب والطالبات في القسم تطوراً ملحوظاً منذ تأسيسه، ففي حين كانت البداية عام (١٤٣٢-١٤٣٣هـ) بـ(١١) طالب وطالبة في قسم أصول التربية، و(٩) طالب وطالبة في قسم التربية الإسلامية، نجد أنه وصل عدد الطلبة في القسم عام(١٤٣٩-١٤٤٠هـ) إلى (٥٨) طالب وطالبة في قسم أصول التربية، و(٣٨) طالب وطالبة في قسم التربية الإسلامية.

المبحث الثاني: أصول التربية:

التطبيقات العملية في الميدان التربوي مبينة على أسس نظرية وهي الأصول التي ترشد إلى التطبيقات الإجرائية في البحث العلمي.

أ) مفهوم أصول التربية:

تُعرَّف أصول التربية بأنها "القواعد والأسس والمبادئ والنظريّات والمسلّمات والافتراضات والحقائق التي يقوم عليها أيّ نظام تربوي، أو هي الجذور والمنابع التي تنبثق منها الأفكار والنظريات والممارسات التربوية" (الحياري، ٢٠١٥م، ص١١-١٢).

كما يشير مفهوم أصول التربية إلى دراسة المصادر والمؤشرات السياسيّة والاقتصاديّة والفلسفية والاجتماعيّة والإنثربولوجية والتاريخية والنفسية على التربية، سواء من الناحية الواقعيّة العلميّة، أيْ دراسة ما هو قائم في المجتمع فعلًا، أو من الناحية النظرية، أي دراسة ما يمكن أن يفيد التربية من العلوم الدينية والسياسيّة والاقتصاديّة والاجتماعيّة والإنثروبولوجية (علي، ٢٠٠١م، ص١٧٢).

ب) أهمية تخصص أصول التربية:

أصول التربية لها وظيفة نقدية تتمثل في دراسة الواقع وانعكاساته التربوية وفق نظرة تحليلية لجوانب القوة والضعف، حيث أن دراسة الأصول لا تتوقف عند ما ينبغي أن يكون بل ما يمكن أن يكون في ميدان العمل التربوي والبحثي، حيث يذكر (عامر، ٢٠٠٨م، ص٢٨) و(ملك، ٢٠٠٨م، ص٢٦) أهميّة تخصص أصول التربية، تتمثّل في:

١) تعد دراسة نظريّة للأسس المختلِفة التي يقوم عليها التطبيق في مجال التربية، والهدف من دراستها هو فهم طبيعة العملية التربوية ودراسة مختلف جوانبها وأبعادها، وما يمكن أن تؤدّي إليه هذه الدّراسة من تطويرها وتحسينها.

٢) الحصول على القواعد العامة التي من خلالها يصبح العمل التربوي منظَّمًا ومتميّزًا، حيث إنّ أصول التربية تتمثل في دراسة الواقع وانعكاساته التربوية وفق النظرية التحليليّة لجوانب القوة والضعف، حيث إنّ لكلِّ مجتمع تاريخه ومعتقداته وتركيبته الاجتماعيّة والسكانيّة والسياسيّة والاقتصاديّة، التي تعكس وتُجسّد المجتمع كنسيج له خصوصياته وتعكس مساراته المستقبليّة، وتوجّهاته المتنوعة وأهدافه العامة.

المبحث الثالث: البحث العلمي:

مصطلح البحث العلمي يشير إلى مجال كبير من الأنشطة التي يمارسها الباحثون، حيث يكون موجهاً في العادة نحو تطوير العملية التعليمية في المجالات المختلفة، وحل

المشكلات التي يواجهها الممارسون في عملهم وتستعرضه الدراسة من خلال كل من توجهات البحث التربوي والأولويات البحثية.

أ) توجّهات البحث التربوي: (نوح، ٢٠١٢م، ص٢٧٠)

تتعدّد الأصول العلميّة في البحث التربوي، وتتوزّع إلى جميع مراحله، أي منذ أن يكون البحث فكرة تشغل بال الباحث وتثير اهتمامه إلى أن يصبح متكامل الأصول العلميّة، ومتنوّع المواصفات المسئولة عن الإعداد الجيّد لكلّ أصل، وعلى الرغم من هذا التعدّد إلا أنّ الباحث لا يجب عليه أن يصوّر لنفسه أنه سيواجه مُعضلة، بل الأمر في متناوله، إذ لا يشترط أن يأخذ بكلّ هذه الأصول مجتمِعة، لكنه مطالَب وبشدة أن يراعي التنظيم عند عرضها، لأن هذا من شأنه أن يعينه على بناء جسم المعرفة للظاهرة المراد دراستها بصورة منطقيّة.

ومراعاة التنظيم تجعل للبحث التربوي قيمة علميّة، تتمثّل في توجيه حركته، بحيث يتّجه إلى تناول موضوعات قابلة للدّراسة، وغير مكرّرة وبعيدة عن النظرية عند إعداده، كما تجعل له قيمة عمليّة تتمثل في مواجهة مشكلات وحاجات المجتمع، وتعمل على تقديم حلول للمشكلات، وسُبُل لإشباع الحاجات، ومتابعة الجديد المفيد ومواجهة تحدّيات العصر.

ب) الأولويّات البحثيّة:

بما أن البحث العلمي واحداً من أهم وظائف الجامعة، فإن من المتوقع أن تأتي الممارسات البحثية لأساتذة الجامعات وطلبة الدراسات العليا في مكانها المناسب من سلم الأولويات، مما يستدعي تحديد مفهومه، وأهدافه، وضوابطة.

١) **مفهوم أولويّات البحث العلمي**: (عمادة البحث العلمي، ٢٠١٩م، ص٧-٨)

يقصد بأولويّات البحث العلمي المجالات التي يتعيّن أنْ تتوجّه إليها البحوث والدّراسات التي تتم في تخصّص علمي معيّن، بحيث تغطّي هذه المجالات التخصص الرئيس وما قد يتّصل به من تخصّصات فرعية، تعبر عن المجالات الأَوْلى بالاهتمام العلمي خلال مدة زمنيّة، بحيث تنال هذه المجالات النصيب الأوفر من الاهتمام مقارنة بغيرها من مجالات التخصّص، لتناولها للحاجات المجتمعيّة المستجدة أو معالجتها للأزمات أو الأحداث الطارئة التي يمرّ بها المجتمع أو كونها لم تَنَلْ النصيب نفسه من الاهتمام الذي نالته المجالات الأخرى في التخصّص مِن قِبَل الباحثين.

٢) **أهداف تحديد أولويات البحث العلمي**:

- تشجيع أعضاء هيئة التدريس والباحثين في الجامعة على التميّز والابتكار.
- تسخير الجهود البحثيّة لتلبية الحاجات المجتمعية المستجدة من خلال المساهمة في علاج المشكلات التي يعاني منها المجتمع.
- توطيد صلة الجامعة بالمجتمع بمؤسساته المختلفة من خلال قيام الشراكة الفاعلة بين الجانبين.
- تحقيق الاستثمار الأمثل لموارد الجامعة وإمكاناتها البشرية والماديّة.
- دعم التراكمات العلميّة في تخصصات الجامعة من خلال العناية بالمجالات البحثيّة التي لم تَنَلْ حَظًّا من البحث والدّراسة في هذه التخصصات.

٣) **ضوابط تحديد أولويات البحث العلمي**:

- أن تكون واضحة في صياغتها، دقيقة في دلالاتها.

- أن تفسّر بجلاء عن معايشة القسم الحقيقيّة لمستوى التقدم العلمي في التخصّص.
- أن تعكس إحساس أعضاء هيئة التدريس في القسم بالمشكلات التطبيقيّة والمهنية، التي ينتج منها التخصص.
- أن تراعي الحاجات المستجدة للمجتمع وتخدم قضايا التنمية المستدامة فيه.
- أنْ تغطّي المجالات البحثية الرئيسة والفرعيّة، التي يعاني منها القسم، وتلك التي يتكامل فيها القسم مع غيره من الأقسام العلميّة.

تاسعاً: الدّراسات السابقة:

دراسة (اللحيدان، ٢٠١٨م): هدفت الدّراسة إلى التعرّف إلى أهم الموضوعات والقضايا التربوية التي أثارها الباحثون أثناء تناولهم موضوعات تتعلق بأصول التربية، وكذلك إلقاء الضوء على الوسائل البحثية (المنهج، الأداة، الأساليب الإحصائيّة)، التي تميّزت بها البحوث التربوية في مجال أصول التربية، هذا بالإضافة إلى التعرّف إلى أهم الحلول المقترحة التي أوصى بها الباحثون أثناء تناولهم للموضوعات والقضايا ذات العلاقة بمجال أصول التربية، وأبرز الدّراسات المستقبلية التي اقترحوها، واستخدم الباحث المنهجي الوصفي التحليلي على (٣١) بحثًا منشورًا في (٣٤) عددًا من أعداد مجلة جامعة الملك سعود من أول عدد حتى آخر عدد، صدر أثناء إجراء الدّراسة من ١٤٠٩هـ إلى ١٤٢٥هـ، وقد توصّلت الدّراسة إلى أن الدّراسات ذات العلاقة بالتعليم والتنمية كان لها أكبر تمثيل، حيث تبلغ (١٠) بحوث وتليها بالمرتبة الثانية قضايا المجتمع، حيث بلغ عددها (٦) دراسات وبحوث بنسبة (١٩.٤%).

دراسة (أسماء الرميضي، ٢٠١٨م): هدفت الدّراسة للكشف عن اتجاهات البحث التربوي في رسائل الماجستير في تخصص أصول التربية والإدارة التربوية بكلية التربية بجامعة الكويت، وذلك من خلال فحص مجموعة من المحاور، مثل: البيانات العامة للبحث، والمجال الأكاديمي، والمنهجيّة البحثيّة، العيّنة، الأداة المستخدمة، المراجع، واتّبعت الدّراسة المنهج الوصفي واعتمدت على الطريقة النوعية في جمع وتحليل البيانات باستخدام أسلوب تحليل المحتوى، وبلغت العينة ١٥٣، تمت مناقشتها خلال الفترة من ٢٠٠٧ إلى ٢٠١٧م، وأسفرت نتائج الدّراسة بالنسبة لجنس الباحث عن وجود سيطرة دائمة للعنصر النسائي بنسبة ٩٤.٨%، وأن الاتجاه

الكمي هو الاتجاه السائد، كما اتبعت معظم الرسائل المنهج الوصفي وبالنسبة للعيّنات، فقد ركّزت غالبية الرسائل على عيّنات من القيادات المدرسية، واتّبعت الطريقة العشوائية، وكانت الاستبانة أكثر الأدوات استخدامًا، أما المراجع فقد تراوح عددها الكلي ما بين ٣١-٦٠، وعدد المراجع العربية ٤١ فأكثر، أما المراجع الأجنبية ما بين ٦-١٥.

دراسة (Durak, et al, 2017): هدفت الدّراسة إلى تحليل محتوى رسائل الماجستير عن طريق تحليل ٢٨٥ رسالة ماجستير في التعليم عن بُعد على مستوى التعليم العالي في تركيا بين ١٩٨٦ إلى ٢٠١٥م، وتوصّلت النتائج إلى أن معظم الأطروحات جاءت في مجال التعليم وأن ٧١% من الأطروحات استخدمت المنهج الكمّي يليه النوعي ثم المختلط والمنهج المسحي، وهو أكثر المناهج شيوعًا، كما كشفت النتائج أن ٤١% من البحوث استخدمت الاستبانة تليها المقابلة، وأن أكثر النتائج المستهدفة كانت من طلاب الجامعة.

دراسة (Cherrstrom Robbins, Bikgy, 2017): هدفت الدّراسة إلى تحليل محتوى مجلة أكاديميّة، وتم تحليل ١٤٥ دراسة في مجلة تعليم الكبار التي تنشر بالتعاون مع الرابطة الأمريكيّة لتعليم الكبار والتعليم المستمر خلال الفترة من ٢٠٠٦ إلى ٢٠١٥م، وكانت أهم النتائج أن الباحثات الإناث كُنَّ الأكثر بنسبة ٦٤.٤% من الباحثين، واحتلت دراسة نظريات تعليم الكبار المرتبة الأولى بنسبة ٢١% من إجمالي الموضوعات تليها نظريات تعليم الكبار بنسبة ١٣% وأن الدّراسات استخدمت الأساليب المسحيّة.

دراسة (نجلاء عبد العال، ٢٠١٦م): هدف البحث إلى رسم خريطة بحثيّة مستقبليّة لقسم أصول التربية في ضوء أولويات الاحتياجات المجتمعيّة والاتجاهات البحثية الحديثة من خلال التعرّف إلى أهداف الخريطة البحثيّة، واعتمد البحث أسلوب تحليل المحتوى للكشف عن الوضعيّة الراهنة لبحوث الماجستير والدكتوراة، والمقابلة الشخصية كأداة لتحديد أهم المشكلات المجتمعية، ومنهجية مستقبلية لاستقراء أهم المجالات البحثيّة، وتوصّل البحث إلى أنّه لبناء خريطة بحثية لا بدّ من الارتكاز على مجموعة من العناصر التي تمثّل محدّدات لعمل البحث العلمي التربوي، وهي مقومات الانضمام لمجتمعات المعرفة، والاحتياجات البحثيّة للمجتمع، وأبعاد ومؤشرات خطط التنمية، كما توصّل البحث إلى وجود عدد من المعايير التي تحدّد الأولويات، من أهمّها: معيار الأهمية ومعيار ندرة الدّراسة، ومعيار الارتباط باحتياجات التنمية في ضوء المرتكزات والمعايير، وتم وضع مصفوفة بالأولويات البحثية التي يجب إدراجها في الخريطة البحثية داخل كلّ مجال من مجالات قسم أصول التربية بكلية التربية في جامعة بني سويف.

دراسة (النوح، ٢٠١٥م): هدفت الدّراسة إلى التعرّف إلى اتجاهات الرسائل الجامعيّة في تخصص أصول التربية في الجامعات السعودية، خلال الفترة من عام (١٤١١هـ - ١٤٣٥هـ)، والكشف عن الحاجات البحثية في مجالات وجوانب وأصول التربية من منظور أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية، وتقديم تصوّر مقترح لخريطة بحثيّة في تخصّص أصول التربية في الجامعات السعودية، وتمثل مجتمع الدّراسة في فئتين: الفئة الأولى، وهي رسائل الماجستير والدكتوراة في أصول التربية والتربية الإسلاميّة المقارنة المجازة من قسم السياسات التربوية في جامعة الملك سعود،

وقسم أصول التربية بجامعة الإمام مُحَمَّد بن سعود الإسلاميّة، وقسم التربية المقارنة بجامعة أم القرى خلال الفترة من (١٤١١هـ- ١٤٣٥هـ) والبالغ عددها (٥٤٢) رسالة جامعيّة، والفئة الثانية هي جميع أعضاء التدريس في تخصص أصول التربية والتربية المقارنة في الفصل الأول من العام المحدد، والبالغ عددهم (٢٠٠) عضو هيئة تدريس موزّعين على (٢٥) جامعة حكوميّة، وتوصّلت الدّراسة إلى أهم اتجاهات الرسائل الجامعية في أصول التربية. جاءت أصول التربية التعليميّة ومجال القيم في أول مجالات أصول التربية، كما أنّ أهم المجالات التي تمّت الموافقة عليها العمليات الاجتماعيّة متمثّلة في الفئة الاجتماعيّة والضبط الاجتماعي، وبناء على هذه النتائج وُضِعَ تصوّر لخريطة بحثيّة مقترحة.

دراسة (النوح، ٢٠١٢م): هدفت الدّراسة إلى التعرّف إلى توجّهات الرسائل الجامعيّة في أصول التربية في الجامعات السعودية خلال الفترة من ١٤١١- ١٤٣٣هـ المتعلقة ببيانات الباحث وبالمنهجيّة العلمية في البحث، ولتحقيق هذين الهدفين استخدم الباحث أسلوب تحليل المحتوى، وطبّقه على جميع الرسائل الجامعيّة في أصول التربية في المملكة، وعددها ٢٩١ رسالة، ومن نتائج الدّراسة تتباين نتائج التحليل، سواء في بيانات الباحث وفي المنهجيّة العلميّة، وانتهت بالنتائج التي من أهمها تطوير برامج الدّراسات العليا في أصول التربية.

التعليق على الدّراسات السابقة:

الدّراسات السابقة تبيّن بوضوح أهمية الكشف عن اتجاهات البحث التربوي، كونه ضروريًّا في توجيه أبحاث الدكتوراة وفق حاجات المجتمع ومتطلبات الرؤية المستقبلية.

واتّفقت الدّراسة الحالية مع الدّراسات السابقة في التالي:

- الكشف عن اتجاهات البحث التربوي في الرسائل العلمية في تخصص أصول التربية، مثل: دراسة (الرميضي، ٢٠١٨م) و(دراسة النوح، ٢٠١٢م) ودراسة (اللحيدان، ٢٠١٨م) ودراسة (Cherrstrom Robbins & Bixy) ودراسة (Durak, etal, 2017).
- واتفقت هذه الدراسة مع دراسة (نجلاء عبد العال، ٢٠١٦م) في تحديد أولويّات البحث وأن اختلفت معها في ضوء الأولويات حيث اقتصرت على الاحتياجات المجتمعيّة والاتجاهات البحثية الحديثة، واستخدام المقابلة الشخصية كأداة لتحديد أهم المشكلات المجتمعية.
- كما اختلفت الدّراسة الحالية مع الدّراسات السابقة في بعض الجوانب، منها: دراسة (النوح، ٢٠١٥م) التي هدفت إلى ايجاد خريطة بحثية مقترحة في أصول التربية، ورسم خريطة بحثيّة، مثل دراسة (نجلاء عبد العال، ٢٠١٦م)، حيث جاءت الدّراسة الحالية لمعرفة اتجاهات رسائل الدكتوراة في قسم أصول التربية خلال الفترة من ١٤١١هـ إلى ١٤٣٩هـ، بكلية التربية بجامعة الإمام، والتوصل إلى الأولويات البحثية المقترحة من قبل أعضاء هيئة التدريس.

- وقد استفادت الدّراسة الحالية من الدّراسات السابقة في بعض الجوانب، منها: بلورة مشكلة الدّراسة واختيار منهجها، بناء أدوات الدّراسة ومحاورها والأساليب الإحصائيّة المستخدمة وإجراءاتها، وبناء الإطار النظري للدراسة الحالية، وربط نتائج الدّراسة الحالية بنتائج الدّراسات السابقة والبدء من حيث انتهت تلك الدّراسات.

عاشراً: منهجيّة الدّراسة وإجراءاتها:

١) منهج الدّراسة:

بناءً على مشكلة الدّراسة، استخدمت الدّراسة أسلوبين من أساليب المنهج الوصفي للإجابة عن أسئلته (العساف، ٢٠٠٣م، ص٢٣٥-١٩١).

الأول: منهج تحليل المحتوى، ويُقصد به طريقة بحث تُطبَّق من أجل الوصول إلى وصف كمّي هادف ومنظَّم لمحتوى أسلوب الاتصال.

الثاني: المنهج المسحي، وهو ذلك النوع من البحوث الذي يُستجوب بوساطته استجواب جميع أفراد مجتمع البحث أو عينة كبيرة منهم، وذلك بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها.

٢) مجتمع وعينة الدّراسة:

يتمثّل مجتمع الدّراسة في فئتين، **الفئة الأولى**: رسائل الدكتوراة في قسم أصول التربية بجامعة الإمام مُحَمَّد بن سعود الإسلاميّة خلال الفترة من عام (١٤١١هـ-

١٤٣٩هـ)، والبالغ عددها (٩٢) رسالة جامعيّة، وطُبّقت أداة الدّراسة على كامل مجتمع الدّراسة. **والفئة الثانية:** جميع أعضاء هيئة التدريس في قسم أصول التربية بجامعة الإمام والبالغ عددهم (٣٥) مفردة خلال فترة إجراء الدّراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٣٩/١٤٤٠هـ، ولمحدودية أعضاء هيئة التدريس طُبّقت أداة الدّراسة على كامل مجتمع الدّراسة، وبعد التطبيق حُصِلَ على (٣٠) استجابة صالحة للتحليل الإحصائي.

٣) أدوات الدّراسة:

استخدمت الدّراسة أداتين لجمع البيانات اللازمة لإجراء الدّراسة، الأداة الأولى وتسمّى بطاقة تحليل المحتوى، بهدف وصف كمي لتوجّهات المواضيع البحثيّة خلال الفترة المحدّدة، أما الأداة الثانية فقد عمدت الباحثة إلى استخدام الاستبانة أداةً لجمع البيانات؛ بهدف وصف استجابات أفراد مجتمع الدّراسة حيال محاور الدّراسة.

أ) بناء أدوات الدّراسة:

١ – بطاقة تحليل المحتوى:

احتوت البطاقة على نوع الأصول، مجالها، وحُكِّمت من قبل أعضاء هيئة التدريس، ونظرًا لعدم وجود تصنيف واضح في تحديد المجالات والموضوعات، اعتمدت الباحثة على أدبيّات أصول التربية في التصنيف.

خطوات تحليل الرسائل الجامعيّة: حُلّلت الرسائل الجامعيّة من حيث نوع الأصول ومجالها، التي كَثُر تناولها، وقلّ تناولها من قبل الطلبة في مرحلة الدكتوراة باستخدام التكرارات والنسب المئوية.

٢- الاستبانة:

بعد الاطّلاع على الأدبيات التربوية، والدّراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدّراسة الحاليّة، وفي ضوء معطيات وتساؤلات الدّراسة وأهدافها بُنيَت الأداة (الاستبانة)، وتكوّنت في صورتها النهائية من (٨٢) عبارة، والجدول (١) يوضح عدد عبارات الاستبانة، وكيفية توزيعها على المحاور.

جدول (١):

محاور الاستبانة وعباراتها

المحور		عدد العبارات
المحور الأول: أهداف الأولويّات البحثيّة المقترحة.		١٠ عبارات
المحور الثاني: الأولويّات البحثية من منظور أعضاء هيئة التدريس في قسم أصول التربية حيال التوجّهات الموضوعية لرسائل الدكتوراة في القسم من (١٤١١ إلى ١٤٣٩هـ).	١- (الأصول الفلسفية): المعلم في الفكر التربوي.	١٠ عبارات
	٢- (الأصول الاجتماعيّة): دور الأسرة في التربية.	١٧ عبارة
	٣- (الأصول التعليميّة): البحث الأكاديمي.	٢٩ عبارة
	٤- (الأصول الأخلاقية): الحوافز في التربية الإسلاميّة.	٤ عبارات
	٥- (الأصول الثقافية): التربية الحضارية.	٦ عبارات
	٦- (الأصول التقنية): الإرهاب الإلكتروني.	٣ عبارات
	٧- (الأصول الاقتصاديّة): الاقتصاد القائم على المعرفة.	٣ عبارات
الاستبانة		٨٢ عبارة

أُستخدِم مقياس ليكرت الثلاثي للحصول على استجابات مفردات عيّنة الدّراسة، وفق درجات الموافقة الآتية: (كبيرة- متوسّطة- ضعيفة)، ومن ثَمّ التعبير عن هذا المقياس كميًّا، بإعطاء كل عبارة من العبارات السابقة درجة، وفقًا للآتي: كبيرة (٣) درجات، متوسطة (درجتان)، ضعيفة (درجة واحدة). ولتحديد طول فئات مقياس ليكرت الثلاثي، حُسِب المدى بطرح الحد الأعلى من الحد الأدنى (٣- ١= ٢)، ثم قُسِّمَ على أكبر قيمة في المقياس (٢÷ ٣= ٠.٦٧)، وبعد ذلك أُضيفت هذه

القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (١)؛ لتحديد الحدّ الأعلى لهذه الفئة، وهكذا أصبح طول الفئات كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (٢):

تقسيم فئات مقياس ليكرت الثلاثي (حدود متوسطات الاستجابات).

م	الفئة	حدود الفئة	
		من	إلى
١	كبيرة	٢.٣٥	٣.٠٠
٢	متوسطة	١.٦٨	٢.٣٤
٣	ضعيفة	١.٠٠	١.٦٧

وأُستخدِم طول المدى في الحصول على حكم موضوعي على متوسطات استجابات مفردات عيّنة الدّراسة، بعد معالجتها إحصائيًّا.

ب) صدق أداة الدّراسة:

قامت الباحثة بالتأكّد من صدق أداة الدّراسة من خلال:

١- الصدق الظاهري لأداة الدّراسة (صِدق المحكِّمين):

للتعرّف إلى مدى الصدق الظاهري للاستبانة، عُرضت بصورتها الأولية على عدد من المحكِّمين، وبعد أخذ الآراء، والاطلاع على الملحوظات، أُجريَت التعديلات اللازمة التي اتفق عليها غالبية المحكِّمين، ومن ثَمَّ إخراج الاستبانة بصورتها النهائيّة.

٢- صدق الاتساق الداخلي للأداة:

للتحقّق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة، حُسِب معامل ارتباط بيرسون (Pearson's Correlation Coefficient)؛ للتعرّف إلى درجة ارتباط كل عبارة من

عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة، وتوضح الجداول الآتية معاملات الارتباط لكل محور من المحاور بما فيها من عبارات.

الجدول رقم (٣):

معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المحور الأول مع الدرجة الكليّة للمحور

المحور الأول: (أهداف الأولويات البحثيّة المقترحة)			
رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
١	٠.٥٧٣**	٦	٠.٦٤٣**
٢	٠.٧٩١**	٧	٠.٦٢٤**
٣	٠.٧٥٩**	٨	٠.٥٩٣**
٤	٠.٧١٤**	٩	٠.٨٤٢**
٥	٠.٩٢١**	١٠	٠.٦٣٦**

** دال عند مستوى الدلالة ٠.٠١ فأقلّ.

يتّضح من الجدول (٣) أنّ قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع محورها موجبة، ودالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (٠.٠١) فأقل؛ مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي بين عبارات المحور الأول، والدرجة الكلية للمحور، ومناسبتها لقياس ما أُعدّت لقياسه.

الجدول رقم (٤):

معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المحور الثاني مع الدرجة الكلية للمحور

المحور الثاني: (الأولويات البحثيّة من منظور أعضاء هيئة التدريس في قسم أصول التربية حيال التوجّهات الموضوعيّة لرسائل الدكتوراة في القسم من ١٤١١ إلى ١٤٣٩هـ)

المحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
١- (الأصول الفلسفية): المعلم في الفكر التربوي.	١	٠.٥٥٨**	٦	٠.٨٢٣**
	٢	٠.٥٣٩**	٧	٠.٥١٤**

المحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
	٣	٠.٥١٤**	٨	٠.٧٥٢**
	٤	٠.٥٩٩**	٩	٠.٧٠٥**
	٥	٠.٥٤١**	١٠	٠.٧٩٥**
٢- (الأصول الاجتماعيّة): دور الأسرة في التربية.	١	٠.٧٥٥**	١٠	٠.٦٢٢**
	٢	٠.٨٦٨**	١١	٠.٨٣٦**
	٣	٠.٨٣٦**	١٢	٠.٦٧٨**
	٤	٠.٨٤٣**	١٣	٠.٨٢٣**
	٥	٠.٧٥٣**	١٤	٠.٨٩٨**
	٦	٠.٧٧٨**	١٥	٠.٧٢٨**
	٧	٠.٦٢٢**	١٦	٠.٦٣٤**
	٨	٠.٦٢٩**	١٧	٠.٥٧٢**
٣- (الأصول التعليميّة) البحث الأكاديمي.	١	٠.٤٩٥**	١٦	٠.٥٤٧**
	٢	٠.٦٩٥**	١٧	٠.٦٧٢**
	٣	٠.٥٥١**	١٨	٠.٦٢٠**
	٤	٠.٧٢٩**	١٩	٠.٨٤٢**
	٥	٠.٥٨٥**	٢٠	٠.٦١٥**
	٦	٠.٧٥٨**	٢١	٠.٧٤٦**
	٧	٠.٥٠٠**	٢٢	٠.٦٧٤**
	٨	٠.٧١٣**	٢٣	٠.٧١١**
	٩	٠.٥١٥**	٢٤	٠.٦٥٢**
	١٠	٠.٦٩١**	٢٥	٠.٦٣٨**
	١١	٠.٥٢٨**	٢٦	٠.٥٧٧**
	١٢	٠.٥٥٥**	٢٧	٠.٥٤٥**
	١٣	٠.٥٠٢**	٢٨	٠.٦٠٦**
	١٤	٠.٦٩٨**	٢٩	٠.٦٠٢**
	١٥	٠.٧٤٤**	-	-
٤- (الأصول الأخلاقية): الحوافز في التربية الإسلاميّة	١	٠.٨٥٩**	٣	٠.٩٢٦**
	٢	٠.٨٨٣**	٤	٠.٨١٤**
٥- (الأصول الثقافية):	١	٠.٦٩٧**	٤	٠.٨٢٠**

المحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
التربية الحضارية.	٢	٠.٨١٣**	٥	٠.٦٦٩**
	٣	٠.٨٠٧**	٦	٠.٦٩٥**
٦- (الأصول التقنيّة): الإرهاب الإلكتروني.	١	٠.٩٥٧**	٣	٠.٩٠٢**
	٢	٠.٩٣٢**	-	-
٧- (الأصول الاقتصاديّة): الاقتصاد القائم على المعرفة.	١	٠.٦٥٧**	٣	٠.٧٢٢**
	٢	٠.٧٣٣**	-	-

** دال عند مستوى الدلالة ٠.٠١ فأقل.

يتّضح من الجدول (٤) أنّ قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع محورها موجبة، ودالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (٠.٠١) فأقلّ؛ مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي بين عبارات المحور الثاني، والدرجة الكلية للمحور، ومناسبتها لقياس ما أُعدت لقياسه.

ج) ثبات أداة الدّراسة:

تم التأكّد من ثبات أداة الدّراسة من خلال استخدام معامل الثبات ألفاكرونباخ (معادلة ألفا كرونباخ) ((Cronbach's Alpha (α))، ويوضح الجدول رقم (٥) قيم معاملات الثبات ألفاكرونباخ لكل محور من محاور الاستبانة.

جدول رقم (٥):

معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدّراسة.

محاور الاستبانة		عدد العبارات	ثبات المحور
المحور الأول: أهداف الأولويات البحثية المقترحة.		١٠	٠.٨٩٧
المحور الثاني: الأولويات البحثية من منظور أعضاء	١- (الأصول الفلسفية): المعلم في الفكر التربوي.	١٠	٠.٧٩٩
	٢- (الأصول الاجتماعيّة): دور الأسرة في التربية.	١٧	٠.٩٣٣

محاور الاستبانة		عدد العبارات	ثبات المحور
هيئة التدريس في قسم أصول التربية حيال التوجّهات الموضوعية لرسائل الدكتوراة في القسم من (١٤١١ إلى ١٤٣٩)	٣- (الأصول التعليميّة): البحث الأكاديمي.	٢٩	٠.٩١٨
	٤- (الأصول الأخلاقية): الحوافز في التربية الإسلاميّة.	٤	٠.٧٨١
	٥- (الأصول الثقافية): التربية الحضارية.	٦	٠.٨٤٦
	٦- (الأصول التقنية): الإرهاب الإلكتروني.	٣	٠.٩١٦
	٧- (الأصول الاقتصاديّة): الاقتصاد القائم على المعرفة.	٣	٠.٨٣٣
الثبات العام		٨٢	٠.٩٥٦

يتّضح من الجدول رقم (٥) أنّ معامل الثبات العام عالٍ، حيث بلغ (٠.٩٥٦)، وهذا يدلّ على أن الاستبانة تتمتّع بدرجة ثبات مرتفعة يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدّراسة.

٤) أساليب المعالجة الإحصائيّة:

١- التّكرارات، والنسب المئوية؛ للتعرّف إلى نوع الأصول التربوية، ووفق مجالات الدّراسة.

٢- المتوسط الحسابي الموزون (المرجح) "Weighted Mean"؛ وذلك للتعرّف إلى متوسط استجابات مفردات عينة الدّراسة على كل عبارة من عبارات المحاور، كما أنّه يفيد في ترتيب العبارات حسب أعلى متوسط حسابي موزون.

٣- المتوسط الحسابي "Mean"؛ وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات مفردات عينة الدّراسة عن المحاور الرئيسة، مع العلم أنه يفيد في ترتيب المحاور حسب أعلى متوسّط حسابي.

٤- الانحراف المعياري "Standard Deviation"؛ للتعرّف إلى مدى انحراف استجابات مفردات عينة الدّراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدّراسة،

ولكل محور من المحاور الرئيسة عن متوسطها الحسابي، ويلاحظ أنّ الانحراف المعياري يوضح التشتّت في استجابات مفردات عينة الدّراسة لكلّ عبارة من عبارات متغيرات الدّراسة، إلى جانب المحاور الرئيسة، فكلّما اقتربت قيمته من الصفر تركزت الاستجابات، وانخفض تشتّتها.

إحدى عشر: عرض النتائج ومناقشتها

إجابة السؤال الأول:

يوضح الجدول الآتي التكرارات والنسب المئوية لنتائج تحليل محتويات الرسائل الجامعية والتي تتعلق بأنواع أصول التربية.

أ) وفق أنواع أصول التربية:

جدول رقم (٦): التكرار والنسبة وفق أنواع أصول التربية.

أنواع أصول التربية	التكرار	النسبة
١- الفلسفيّة.	١٠	%١٤
٢- الاجتماعيّة.	١٨	%٢٤
٣- التعليميّة.	٣٠	%٤٠
٤- الأخلاقيّة.	٥	%٧
٥- الثقافيّة.	٥	%٧
٧- الاقتصاديّة.	٣	%٤
المجموع	**٧٤**	**%١٠٠**

يتّضح من جدول رقم (٦) توجّهات عناوين الرسائل الجامعية في أصول التربية بكلية التربية في جامعة الإمام مُحَمَّد بن سعود، حيث جاءت أصول التربية التعليميّة بنسبة (٤٠%) في صدارة قائمة أنواع أصول التربية، يليها أصول التربية الاجتماعيّة بنسبة (٢٤%) وأصول التربية الفلسفية بنسبة (١٤%) وتساوت كلّ من الأصول الأخلاقية والثقافية بنسبة (٧%) والأصول النفسية والاقتصاديّة بنسبة (٤%).

وهذا ما يتّفق مع دراسة (النوح، ٢٠١٥م) ودراسة (اللحيدان، ٢٠١٨م) ودراسة (Durak, 2017) حيث احتلّت الأصول التعليميّة الصدارة في جامعات المملكة في أقسام أصول التربية.

ب) وفق مجالات أصول التربية:

التكرارات والنسب المئوية لمحتويات الرسائل الجامعية وفق مجالات أصول التربية خلال الفترة من عام (١٤١١ إلى ١٤٣٩هـ).

جدول رقم (٧):

التكرار والنسبة وفق أنواع وتوجّهات أصول التربية

أنواع أصول التربية	التوجّهات	ك	النسبة
الأصول الفلسفيّة.	المعلم في الفكر التربوي.	١	١.٤%
	تأصيل مفهوم التربية.	٤	٥.٧%
	تأصيل العلوم التربوية.	٢	٣%
	فلسفة المؤسسات التعليميّة.	٢	٣%
	تحقيق مطالب النمو في ضوء التربية الإسلاميّة.	١	١.٤%
	الفكر التربوي عند أعلام التربية.	٢	٣%
	دراسة نقدية مقارنة للفكر المعاصر.	١	١.٤%
	الوسطية في التربية الإسلاميّة.	١	١.٤%
	الأصول الفلسفيّة لتعليم الكبار.	١	١.٤%
	فلسفة الإشراف التربوي.	١	١.٤%
الأصول الاجتماعيّة.	دور الأسرة في التربية.	٢	٣%
	الأمن الاجتماعي.	١	١.٤%
	مطالب النمو الاجتماعي.	١	١.٤%
	الوسائط التربويّة.	١	١.٤%
	الشراكة المجتمعية للمؤسسات التربويّة.	١	١.٤%
	المسؤولية الاجتماعيّة.	١	١.٤%
	التحديات المجتمعية.	٢	٣%

أنواع أصول التربية	التوجّهات	ك	النسبة
	التغيّرات المجتمعية المعاصِرة.	٢	%٣
	التحوّل إلى مجتمع المعرفة.	٤	%٥.٧
	دور الأيتام في المجتمع المسلم.	١	%١.٤
	رعاية الفتيات في ضوء التغيرات المجتمعيّة.	١	%١.٤
	مبادئ التربية العالميّة.	١	%١.٤
	النزاهة ومبادئ الفساد.	١	%١.٤
	التنمية المستدامة.	١	%١.٤
	الوقاية من المخدرات.	١	%١.٤
	التغيّر التربوي.	١	%١.٤
	ثوابت المجتمع وقِيَمه.	١	%١.٤
الأصول التعليميّة.	البحث الأكاديمي.	١	%١.٤
	الإشراف العلمي.	١	%١.٤
	تقويم المؤسسات التعليميّة.	١	%١.٤
	التوجيه التربوي.	١	%١.٤
	دور مؤسسات التعليم في التعامل مع الإعلام الجديد.	١	%١.٤
	تطوير المعاهد العلميّة.	١	%١.٤
	تدريب المعلم أثناء الخدمة.	١	%١.٤
	تنمية المهارات البحثيّة.	١	%١.٤
	برامج رعاية الموهوبين.	١	%١.٤
	الإعلام التربوي.	١	%١.٤
	القصور الكمّي والكيفي بالتعليم.	١	%١.٤
	النشاط الطلابي بالمؤسسات التعليميّة.	٢	%٣
	التوجيه والإرشاد التربوي.	١	%١.٤
	البحث الكيفي.	١	%١.٤

أنواع أصول التربية	التوجّهات	ك	النسبة
	الشراكة بين المؤسسات التربوية.	٥	٧.١%
	سياسة القبول في الجامعات.	١	١.٤%
	القدرة التنافسية بين الجامعات.	١	١.٤%
	التربية العملية.	١	١.٤%
	الكراسي البحثيّة.	١	١.٤%
	المعاهد الصناعية.	١	١.٤%
	التدريب الطلابي.	١	١.٤%
	التنمية المهنية.	١	١.٤%
	تقويم البحث.	١	١.٤%
	الدّراسات المستقبليّة.	١	١.٤%
	التفكير القيمي.	١	١.٤%
	الإنتاجية العلميّة لأعضاء هيئة التدريس.	١	١.٤%
	تدويل البحث.	١	١.٤%
	البحث الإجرائي.	١	١.٤%
	التطوير المهني.	١	١.٤%
	الحوافز في التربية الإسلاميّة.	١	١.٤%
	أسس تربية الفتاة في الإسلام.	١	١.٤%
الأصول الأخلاقيّة.	الوقاية من الانحراف في ضوء التربية الإسلاميّة.	١	١.٤%
	التربية الخلقية.	٢	٣%
	التربية الحضاريّة.	١	١.٤%
الأصول الثقافيّة.	التمييز ضد المرأة.	١	١.٤%
	التمكين التربوي.	١	١.٤%
	المهدّدات الثقافية.	٢	٣%
	الهوية الإسلاميّة.	٢	٣%

أنواع أصول التربية	التوجّهات	ك	النسبة
	عولمة القيم.	١	%١.٤
الأصول التقنيّة.	الإرهاب الإلكتروني.	١	%١.٤
	المواطنة الرقمية.	١	%١.٤
	التعليم الإلكتروني.	٢	%٣
الأصول الاقتصاديّة.	الاقتصاد القائم على المعرفة.	١	%١.٤
	القيم الاقتصاديّة.	١	%١.٤
	بدائل التمويل.	١	%١.٤
المجموع		٧٠	%١٠٠

يتّضح من الجدول (٧) توجّهات محتويات الرسائل الجامعية في قسم أصول التربية بجامعة الإمام وفق الأصول.

١- في الأصول الفلسفيّة، جاء في أول ترتيب التوجّهات تأصيل مفهوم التربية بنفسه (٥٠.٧%)، ثم توالى الانخفاض، حيث بلغ كلّ من تَوجّه تأصيل العلوم التربوية، وفلسفة المؤسسات التعليميّة والفكر التربوي عند أعلام التربية نسبة (٣%)، فيما تساوت بقية الأصول الفلسفية بنسبة (١.٤%).

٢- أما في الأصول الاجتماعيّة، جاء في أوّل توجّهات التحوّل إلى مجتمع المعرفة بنسبة (٥٠.٧%).

٣- وجاء في الأصول التعليميّة التوجّه نحو الشراكة بين المؤسسات التربوية بنسبة متوسط حسابي يبلغ (٧.١%).

٤- وفي الأصول الخلقيّة، بلغت توجّهات التربية الخلقية نسبة متوسط حسابي (٣%) في حين تساوت التهديدات الثقافية والهوية الإسلاميّة في التربية الخلقية كتوجّهات موضوعية.

٥- أما الأصول التقنيّة، جاء في أوّل التوجّهات التعليم الالكتروني بنسبة (٣%) وتساوت موضوعات الأصول الاقتصاديّة بنسبة متوسط حسابي بلغ(١.٤%) في كل من الاقتصاد القائم على المعرفة، والقيم الاقتصاديّة وبدائل التعليم.

من الملاحظ أنّ الرسائل تناولت جميع توجّهات أصول التربية وموضوعاتها عمومًا، وإن كان هناك تفاوت في تناول هذه التوجّهات، حيث جاء توجّه تأصيل مفهوم التربية في قائمة الأصول الفلسفية، وتوجه التحوّل إلى مجتمع المعرفة في مجال الأصول الاجتماعيّة، وتوجّه الشراكة بين المؤسسات التربوية في مجال الأصول التعليميّة، وتوجّه التربية الخلقية في الأصول الخلقية، وتوجّه التعلّم الإلكتروني في أصول التقنية، وتساوت موضوعات الأصول الاقتصاديّة.

إجابة السؤال الثاني:

للإجابة عن هذا السؤال، والتعرّف إلى أهداف الأولويات البحثية المقترحة، حُسبت التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرُّتب حول أهداف الأولويات البحثية المقترحة، وجاءت النتائج كما يأتي:

جدول رقم (٨):

الملاحظات حول أهداف الأولويات البحثية المقترحة مرتّبة تنازليًّا حسب متوسطات الموافقة

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة	المتوسط	الانحراف	الر

		النسبة %	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	الحسابي	المعياري	تبة
١٠	توجيه انتباه الباحثين إلى المشكلات التربوية الواقعية في الوقت المعاصر.	ك	٢٦	٤	–	٢.٨٧	٠.٣٤٦	١
		%	٨٦.٧	١٣.٣	–			
٦	تفعيل بحوث التربية في الأصول في مواجهة المتغيّرات المعاصرة.	ك	٢٣	٧	–	٢.٧٧	٠.٣٤٠	٢
		%	٧٦.٧	٢٣.٣	–			
٧	توجيه انتباه الباحثين نحو أبرز جوانب الأصول المعاصرة.	ك	٢٠	١٠	–	٢.٦٧	٠.٤٧٩	٣
		%	٦٦.٧	٣٣.٣	–			
١	بحث المجالات الرئيسة والفرعيّة التي يُعنى بها القسم.	ك	٢٠	٩	١	٢.٦٣	٠٥٥٦	٤
		%	٦٦.٧	٣٠.٠	٣.٣			
٣	تفعيل الشراكة بين المؤسسات التربوية في المجتمع	ك	١٩	١٠	١	٢.٦٠	٠.٥٦٣	٥
		%	٦٣.٣	٣٣.٣	٣.٣			
٢	التوجّه نحو البحوث التأصيليّة في التربية.	ك	٢٠	٧	٣	٢.٥٧	٠.٦٧٩	٦
		%	٦٦.٧	٢٣.٣	١٠.٠			
٨	تجنُّب التكرار والتداخل بين البحوث التربويّة.	ك	٢١	٤	٥	٢.٥٣	٠.٧٣٠	٧
		%	٧٠.٠	١٣.٣	١٦.٧			
٩	تحديد مجالات أصول التربية التي تُغفَل من قِبَل الباحثين.	ك	٢٠	٦	٤	٢.٥٣	٠.٧٧٦	٨
		%	٦٦.٧	٢٠.٠	١٣.٣			
٥	ربط البحث التربوي بالدّراسات الاستشرافية	ك	٢١	٣	٦	٢.٥٠	٠.٨٢٠	٩
		%	٧٠.٠	١٠.٠	٢٠.٠			
٤	رصد الأصول التربوية التي تستحق البحث.	ك	١٥	١٣	٢	٢.٤٣	٠.٦٢٦	١٠
		%	٥٠.٠	٤٣.٣	٦.٧			
المتوسط العام						٢.٦١	٠.٤٤٥	

يتّضح في الجدول (٨) أنّ مفردات عيّنة الدّراسة موافقات **بدرجة كبيرة** على أهداف الأولويات البحثية المقترحة بمتوسط (٢.٦١ من ٣.٠٠)، وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الثلاثي (من ٢.٣٥ إلى ٣.٠٠)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار **بدرجة كبيرة** على أداة الدّراسة.

ويتّضح من النتائج في الجدول (٤-١) أنّ أبرز أهداف الأولويات البحثية المقترحة تتمثل في العبارات رقم (١٠، ٦، ٧، ١، ٣) التي تُرتَّب تنازليًا كالآتي:

١- جاءت العبارة رقم (١٠) وهي: "**توجيه انتباه الباحثين إلى المشكلات التربويّة الواقعية في الوقت المعاصر**"، بالمرتبة الأولى بدرجة **كبيرة** بمتوسط (٢.٨٧ من ٣).

٢- جاءت العبارة رقم (٦) وهي: "**تفعيل بحوث التربية في الأصول في مواجهة المتغيّرات المعاصرة**" بالمرتبة الثانية بدرجة **كبيرة** بمتوسط (٢.٧٧ من ٣).

٣- جاءت العبارة رقم (٧) وهي: "**توجيه انتباه الباحثين نحو أبرز جوانب الأصول المعاصرة**" بالمرتبة الثالثة بدرجة **كبيرة** بمتوسط (٢.٦٧ من ٣).

٤- جاءت العبارة رقم (١) وهي: "**بحث المجالات الرئيسة والفرعية التي يُعنى بها القسم**" بالمرتبة الرابعة بدرجة **كبيرة** بمتوسط (٢.٦٣ من ٣).

٥- جاءت العبارة رقم (٣) وهي: "**تفعيل الشراكة بين المؤسسات التربوية في المجتمع**" بالمرتبة الخامسة بدرجة **كبيرة** بمتوسط (٢.٦٠ من ٣).

٦- ويتّضح من النتائج في الجدول (٤-١) أنّ أقلّ أهداف الأولويات البحثيّة المقترحة، تتمثل في العبارات رقم (٢، ٨، ٩، ٥، ٤) التي رُتّبت تنازليًّا كالآتي:

٧- جاءت العبارة رقم (٢) وهي: "**التوجّه نحو البحوث التأصيليّة في التربية**" بالمرتبة السادسة بدرجة **كبيرة** بمتوسط (٢.٥٧ من ٣).

٨- جاءت العبارة رقم (٨) وهي: "**تجنّب التكرار والتداخل بين البحوث التربوية**" بالمرتبة السابعة بدرجة **كبيرة** بمتوسط (٢.٥٣ من ٣).

٩- جاءت العبارة رقم (٩) وهي: "**تحديد مجالات أصول التربية التي تُغفَل من قِبَل الباحثين**" بالمرتبة الثامنة بدرجة **كبيرة** بمتوسط (٢.٥٣ من ٣).

١٠- جاءت العبارة رقم (٥) وهي: "**ربط البحث التربوي بالدّراسات الاستشرافية**" بالمرتبة التاسعة بدرجة **كبيرة** بمتوسط (٢.٥٠ من ٣).

١١- جاءت العبارة رقم (٤)، وهي: "**رصد الأصول التربوية التي تستحقّ البحث**" بالمرتبة العاشرة بدرجة **كبيرة** بمتوسط (٢.٤٣ من ٣).

يتّضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه، أن أبرز أهداف الأولويات البحثية المقترحة في قسم أصول التربية تتمثّل في توجيه انتباه الباحثين إلى المشكلات التربوية الواقعية في الوقت المعاصر، وتفسّر هذه النتيجة بأن هناك اهتمامًا بالعمل على المشاركة في حل المشكلات الواقعية المعاصرة التي تواجه المجتمع من خلال العمل البحثي.

إجابة السؤال الثالث:

لتحديد الأولويات البحثية المقترحة من منظور أعضاء هيئة التدريس في قسم أصول التربية حيال التوجّهات الموضوعيّة لرسائل الدكتوراة في القسم من ١٤١١ إلى ١٤٣٩هـ، حُسِب المتوسط الحسابي لهذه الأبعاد، والجدول (٩) يوضح النتائج العامة لهذا المحور.

جدول رقم (٩):

استجابات أفراد عينة الدّراسة على المحور الثاني: أبعاد الأولويات البحثية من منظور أعضاء هيئة التدريس في قسم أصول التربية حيال التوجّهات الموضوعية لرسائل الدكتوراة في القسم من ١٤١١ إلى ١٤٣٩هـ.

م	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
١	(الأصول الفلسفيّة): المعلّم في الفكر التربوي.	٢.٤٣	٠.٤١٤	٣
٢	(الأصول الاجتماعيّة): دور الأسرة في التربية.	٢.٣٣	٠.٥٤٩	٧
٣	(الأصول التعليميّة): البحث الأكاديمي.	٢.٣٨	٠.٣٩٥	٤
٤	(الأصول الأخلاقية): الحوافز في التربية الإسلاميّة.	٢.٣٨	٠.٦٤٢	٥
٥	(الأصول الثقافية): التربية الحضارية.	٢.٣٦	٠.٥٥٠	٦
٦	(الأصول التقنية): الإرهاب الإلكتروني.	٢.٨٠	٠.٤٤٣	١
٧	(الأصول الاقتصاديّة): الاقتصاد القائم على المعرفة.	٢.٥١	٠.٤١٧	٢
	الأولويات البحثية من منظور أعضاء هيئة التدريس في قسم أصول التربية حيال التوجّهات الموضوعية لرسائل الدكتوراة في القسم من ١٤١١ إلى ١٤٣٩هـ.	٢.٤٠	٠.٣٧٢	–

يتّضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه، أنّ مفردات عينة الدّراسة موافقون بدرجة كبيرة على الأولويات البحثية المقترحة من منظور أعضاء هيئة التدريس في قسم

أصول التربية من ١٤١١ إلى ١٤٣٩هـ بمتوسط (٢.٤٠ من ٣)، واتضح من النتائج أنّ أبرز الأولويات البحثية المقترحة تمثّلت في بُعد (الأصول التقنية) بمتوسط (٢.٨٠ من ٣)، يليه بُعد (الأصول الاقتصاديّة) بمتوسط (٢.٥١ من ٣)، يليه بُعد (الأصول الفلسفية) بمتوسط (٢.٤٣ من ٣)، يليه بُعد (الأصول التعليميّة) بمتوسط (٢.٣٨ من ٣)، يليه بُعد (الأصول الأخلاقية) بمتوسط (٢.٣٨ من ٣)، يليها بُعد (الأصول الثقافية) بمتوسط (٢.٣٦ من ٣)، وأخيرًا جاء بُعد (الأصول الاجتماعيّة) بمتوسط (٢.٣٣ من ٣).

وفيما يأتي النتائج التفصيليّة:

البُعد الأول: (الأصول الفلسفيّة):

للتعرّف إلى الأولويات البحثية المقترحة من منظور أعضاء هيئة التدريس في قسم أصول التربية حيال التوجّهات الموضوعية لرسائل الدكتوراة في القسم من ١٤١١ إلى ١٤٣٩هـ، فيما يتعلّق **ببُعد (الأصول الفلسفيّة)**، حُسبت التكرارات، والنِّسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد عينة الدّراسة على عبارات **بُعد الأصول الفلسفية**، وجاءت النتائج كما يأتي:

جدول رقم (١٠):

استجابات أفراد عينة الدّراسة حول الأولويات البحثيّة من منظور أعضاء هيئة التدريس في قسم أصول التربية حيال التوجّهات الموضوعية لرسائل الدكتوراة في القسم من ١٤١١ إلى ١٤٣٩هـ فيما يتعلق ببُعد (الأصول الفلسفية) مرتّبة تنازليًّا حسب متوسطات الموافقة.

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة %	كبيرة	متوسطة	ضعيفة			
٧	(الأصول الفلسفيّة): دراسة	ك	٢٣	٦	١	٢.٧٣	٠.٥٢١	١

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة %	كبيرة	متوسطة	ضعيفة			
	نقدية مقارنة للفكر المعاصر.	%	٧٦.٧	٢٠.٠	٣.٣			
٣	(الأصول الفلسفية): تأصيل العلوم التربوية.	ك	٢٣	٦	١	٢.٧٣	٠.٥٢١	٢
		%	٧٦.٧	٢٠.٠	٣.٣			
٦	(الأصول الفلسفيّة): الفكر التربوي عند أعلام التربية.	ك	٢٣	٦	١	٢.٧٣	٠.٥٢١	٣
		%	٧٦.٧	٢٠.٠	٣.٣			
٤	(الأصول الفلسفيّة): فلسفة المؤسسات التعليميّة.	ك	٢٠	٩	١	٢.٦٣	٠.٥٥٦	٤
		%	٦٦.٧	٣٠.٠	٣.٣			
٢	(الأصول الفلسفية): تأصيل مفهوم التربية في المستقبل.	ك	١٩	٩	٢	٢.٥٧	٠.٦٢٦	٥
		%	٦٣.٣	٣٠.٠	٦.٧			
١	الأصول الفلسفيّة): المعلم في الفكر التربوي.	ك	٢٠	٥	٥	٢.٥٠	٠.٧٧٧	٦
		%	٦٦.٧	١٦.٧	١٦.٧			
٥	(الأصول الفلسفيّة): تحقيق مطالب النمو في ضوء التربية الإسلاميّة.	ك	١٨	٦	٦	٢.٤٠	٠.٨١٤	٧
		%	٦٠.٠	٢٠.٠	٢٠.٠			
٨	(الأصـــول الفلســـفية): الوسطية في التربية الإسلاميّة.	ك	١٥	٩	٦	٢.٣٠	٠.٧٩٤	٨
		%	٥٠.٠	٣٠.٠	٢٠.٠			
١٠	(الأصول الفلسفية): فلسفة الإشراف التربوي.	ك	٨	١٠	١٢	١.٨٧	٠.٨١٩	٩
		%	٢٦.٧	٣٣.٣	٤٠.٠			
٩	(الأصول الفلسفية): الأصول الفلسفية لتعليم الكبار.	ك	٨	٨	١٤	١.٨٠	٠.٨٤٧	١٠
		%	٢٦.٧	٢٦.٧	٤٦.٧			
المتوسط العام						٢.٤٣	٠.٤١٤	

يتضح في الجدول (١٠) أن مفردات عينة الدّراسة موافقون **بدرجة كبيرة** على الأولويات البحثية المقترحة من منظور أعضاء هيئة التدريس في قسم أصول التربية حيال التوجّهات الموضوعيّة لرسائل الدكتوراة في القسم من ١٤١١ إلى ١٤٣٩هـ،

فيما يتعلق **ببُعد (الأصول الفلسفية)** بمتوسط (٢.٤٣ من ٣.٠٠)، وهو متوسّط يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الثلاثي (من ٢.٣٥ إلى ٣.٠٠)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار **بدرجة كبيرة** على أداة الدّراسة.

يتّضح من النتائج في الجدول (١٠) أنّ أبرز الأولويات البحثيّة من منظور أعضاء هيئة التدريس في قسم أصول التربية حيال التوجّهات الموضوعية لرسائل الدكتوراة في القسم من ١٤١١ إلى ١٤٣٩هـ، فيما يتعلّق **ببُعد (الأصول الفلسفية)** تتمثل في العبارات رقم (٧، ٣، ٦، ٤، ٢) رُتّبت تنازليًا كالآتي:

١- جاءت العبارة رقم (٧) وهي: "**(الأصول الفلسفيّة): دراسة نقدية مقارنة للفكر المعاصر**" بالمرتبة الأولى بدرجة **كبيرة** بمتوسط (٢.٧٣ من ٣).

٢- جاءت العبارة رقم (٣) وهي: "**(الأصول الفلسفيّة): تأصيل العلوم التربوية**" بالمرتبة الثانية بدرجة **كبيرة** بمتوسط (٢.٧٣ من ٣).

٣- جاءت العبارة رقم (٦) وهي: "**(الأصول الفلسفيّة): الفكر التربوي عند أعلام التربية**" بالمرتبة الثالثة بدرجة **كبيرة** بمتوسط (٢.٧٣ من ٣).

٤- جاءت العبارة رقم (٤) وهي: "**(الأصول الفلسفيّة): فلسفة المؤسسات التعليميّة**" بالمرتبة الرابعة بدرجة **كبيرة** بمتوسط (٢.٦٣ من ٣).

٥- جاءت العبارة رقم (٢) وهي: "**(الأصول الفلسفيّة): تأصيل مفهوم التربية في المستقبل**" بالمرتبة الخامسة بدرجة **كبيرة** بمتوسط (٢.٥٧ من ٣).

وهذا ما يتّفق مع دراسة (النوح، ٢٠١٥م) حيث احتلّت الأصول الفلسفية الصدارة في جامعات المملكة في أقسام أصول التربية.

ويتّضح من النتائج في الجدول (١٠) أن أقلّ الأولويات البحثيّة من منظور أعضاء هيئة التدريس في قسم أصول التربية حيال التوجّهات الموضوعيّة لرسائل الدكتوراة في القسم من ١٤١١ إلى ١٤٣٩هـ، فيما يتعلق **ببُعد (الأصول الفلسفية)** تتمثل في العبارات رقم (٨، ١٠، ٩) التي رُتّبت تنازليًا كالآتي:

١- جاءت العبارة رقم (٨) وهي: "**(الأصول الفلسفية): الوسطية في التربية الإسلاميّة**" بالمرتبة الثامنة بدرجة **متوسطة** بمتوسط (٢.٣٠ من ٣).

٢- جاءت العبارة رقم (١٠) وهي: "**(الأصول الفلسفيّة): فلسفة الإشراف التربوي**" بالمرتبة التاسعة بدرجة **متوسطة** بمتوسط (١.٨٧ من ٣).

٣- جاءت العبارة رقم (٩) وهي: "**(الأصول الفلسفيّة): الأصول الفلسفية لتعليم الكبار**" بالمرتبة العاشرة بدرجة **متوسطة** بمتوسط (١.٨٠ من ٣).

يتّضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه، أنّ أبرز الأولويات البحثيّة المقترحة من منظور أعضاء هيئة التدريس في قسم أصول التربية حيال التوجّهات الموضوعية لرسائل الدكتوراة في القسم من ١٤١١ إلى ١٤٣٩هـ، فيما يتعلق ببُعد (الأصول الفلسفيّة)، تتمثّل في دراسة نقدية مقارنة للفكر المعاصر، وتفسَّر هذه النتيجة باهتمام معاصر للتعرّف إلى الأصول الفلسفية ومقارنتها مع الفكر المعاصر في الآونة الأخيرة.

البُعد الثاني: (الأصول الاجتماعيّة) دور الأسرة في التربية:

للتعرّف إلى الأولويات البحثيّة المقترحة من منظور أعضاء هيئة التدريس في قسم أصول التربية حيال التوجّهات الموضوعية لرسائل الدكتوراة في القسم من ١٤١١ إلى ١٤٣٩هـ، فيما يتعلق **ببُعد (الأصول الاجتماعيّة)**، حُسِبت التكرارات، والنسب

المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرُّتب لاستجابات أفراد عينة الدّراسة، وجاءت النتائج كما يأتي:

جدول رقم (١١):

استجابات أفراد عينة الدّراسة حول الأولويات البحثية من منظور أعضاء هيئة التدريس في قسم أصول التربية حيال التوجّهات الموضوعية لرسائل الدكتوراة في القسم من ١٤١١ إلى ١٤٣٩هـ، فيما يتعلق ببُعد (الأصول الاجتماعيّة): دور الأسرة في التربية مرتبة تنازليًّا حسب متوسطات الموافقة.

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة %	كبيرة	متوسطة	ضعيفة			
٩	(الأصول الاجتماعيّة): التحوّل إلى مجتمع المعرفة.	ك	٢٨	٢	–	٢.٩٣	٠.٢٥٤	١
		%	٩٣.٣	٦.٧	–			
٨	(الأصول الاجتماعيّة): التغيرات المجتمعية المعاصرة	ك	٢٦	٤	–	٢.٨٧	٠.٣٤٦	٢
		%	٨٦.٧	١٣.٣	–			
٥	(الأصول الاجتماعيّة): الشراكة المجتمعية للمؤسسات التربوية.	ك	٢٤	٤	٢	٢.٧٣	٠.٥٨٣	٣
		%	٨٠.٠	١٣.٣	٦.٧			
٧	(الأصول الاجتماعيّة): التحديات المجتمعية.	ك	٢٢	٥	٣	٢.٦٣	٠.٦٦٩	٤
		%	٧٣.٣	١٦.٧	١٠.٠			
١	(الأصول الاجتماعيّة): دور الأسرة في التربية.	ك	٢٠	٧	٣	٢.٥٧	٠.٦٧٩	٥
		%	٦٦.٧	٢٣.٣	١٠.٠			
١٧	(الأصول الاجتماعيّة): ثوابت المجتمع وقيمه.	ك	١٧	١٠	٣	٢.٤٧	٠.٦٨١	٦
		%	٥٦.٧	٣٣.٣	١٠.٠			
٦	(الأصول الاجتماعيّة): المسؤولية الاجتماعيّة.	ك	١٦	٨	٦	٢.٣٣	٠.٨٠٢	٧
		%	٥٣.٣	٢٦.٧	٢٠.٠			
٤	(الأصول الاجتماعيّة): الوسائط التربوية.	ك	١٦	٦	٨	٢.٢٧	٠.٨٦٨	٨
		%	٥٣.٣	٢٠.٠	٢٦.٧			
٢	(الأصول الاجتماعيّة):	ك	١٧	٣	١٠	٢.٢٣	٠.٩٣٥	٩

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة %	كبيرة	متوسطة	ضعيفة			
	الأمن الاجتماعي.	%	٥٦.٧	١٠.٠	٣٣.٣			
١٦	(الأصول الاجتماعيّة): التغيّر التربوي.	ك	١٤	٨	٨	٢.٢٠	٠.٨٤٧	١٠
		%	٤٦.٧	٢٦.٧	٢٦.٧			
١٤	(الأصول الاجتماعيّة): التنمية المستدامة.	ك	١٦	٣	١١	٢.١٧	٠.٩٥٠	١١
		%	٥٣.٣	١٠.٠	٣٦.٧			
١١	(الأصول الاجتماعيّة): رعاية الفتيات في ضوء التغييرات المجتمعيّة.	ك	١٤	٦	١٠	٢.١٣	٠.٩٠٠	١٢
		%	٤٦.٧	٢٠.٠	٣٣.٣			
١٠	(الأصول الاجتماعيّة): رعاية الأيتام في المجتمع المسلم.	ك	١٢	٩	٩	٢.١٠	٠.٨٤٥	١٣
		%	٤٠.٠	٣٠.٠	٣٠.٠			
٣	(الأصول الاجتماعيّة): مطالب النمو الاجتماعي.	ك	١٢	٩	٩	٢.١٠	٠.٨٤٥	١٤
		%	٤٠.٠	٣٠.٠	٣٠.٠			
١٢	(الأصول الاجتماعيّة): مبادئ التربية العالمية.	ك	١٣	٥	١٢	٢.٠٣	٠.٩٢٨	١٥
		%	٤٣.٣	١٦.٧	٤٠.٠			
١٣	(الأصول الاجتماعيّة): النزاهة ومبادئ الفساد.	ك	١٣	٤	١٣	٢.٠٠	٠.٩٤٧	١٦
		%	٤٣.٣	١٣.٣	٤٣.٣			
١٥	(الأصول الاجتماعيّة): الوقاية من المخدرات.	ك	١٠	٥	١٥	١.٨٣	٠.٩١٣	١٧
		%	٣٣.٣	١٦.٧	٥٠.٠			
المتوسط العام						٢.٣٣	٠.٥٤٩	

يتّضح في الجدول (١١) أنّ مفردات عيّنة الدّراسة موافقون **بدرجة متوسطة** على الأولويات البحثيّة المقترحة من منظور أعضاء هيئة التدريس في قسم أصول التربية حيال التوجّهات الموضوعيّة لرسائل الدكتوراة في القسم من ١٤١١ إلى ١٤٣٩هـ، فيما يتعلّق **ببُعد (الأصول الاجتماعيّة)** بمتوسط (٢.٣٣ من ٣.٠٠)، وهو متوسّط

يقع في الفئة الثانية من فئات المقياس الثلاثي (من ١.٦٨ إلى ٢.٣٤)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار **بدرجة متوسطة** على أداة الدّراسة.

ويتّضح من النتائج في الجدول (١١) أنّ أبرز الأولويّات البحثية المقترحة من منظور أعضاء هيئة التدريس في قسم أصول التربية حيال التوجّهات الموضوعية لرسائل الدكتوراة في القسم من ١٤١١ إلى ١٤٣٩هـ فيما يتعلق **ببُعد (الأصول الاجتماعيّة)** تتمثّل في العبارات رقم (٩، ٨، ٥، ٧، ١) التي رُتّبت تنازليًا كالآتي:

١- جاءت العبارة رقم (٩) وهي: "**(الأصول الاجتماعيّة): التحوّل إلى مجتمع المعرفة**" بالمرتبة الأولى بدرجة **كبيرة** بمتوسط (٢.٩٣ من ٣).

٢- جاءت العبارة رقم (٨) وهي: "**(الأصول الاجتماعيّة): التغييرات المجتمعية المعاصرة**" بالمرتبة الثانية بدرجة **كبيرة** بمتوسط (٢.٨٧ من ٣).

٣- جاءت العبارة رقم (٥) وهي: "**(الأصول الاجتماعيّة): الشراكة المجتمعية للمؤسسات التربوية**" بالمرتبة الثالثة بدرجة **كبيرة** بمتوسط (٢.٧٣ من ٣).

٤- جاءت العبارة رقم (٧) وهي: "**(الأصول الاجتماعيّة): التحدّيات المجتمعيّة**" بالمرتبة الرابعة بدرجة **كبيرة** بمتوسط (٢.٦٣ من ٣).

٥- جاءت العبارة رقم (١) وهي: "**(الأصول الاجتماعيّة): دور الأسرة في التربية**" بالمرتبة الخامسة بدرجة **كبيرة** بمتوسط (٢.٥٧ من ٣).

وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (نوح، ٢٠١٥) التي توصلت أن أول مجالات أصول التربية العمليات الاجتماعية.

ويتّضح من النتائج في الجدول (١١) أنّ أقل الأولويات البحثيّة المقترحة من منظور أعضاء هيئة التدريس في قسم أصول التربية حيال التوجّهات الموضوعية لرسائل الدكتوراة في القسم من ١٤١١ إلى ١٤٣٩هـ، فيما يتعلق **ببُعد (الأصول الاجتماعيّة)** تتمثل في العبارات رقم (١٠، ٣، ١٢، ١٣، ١٥) التي رُتّبت تنازليًّا كالآتي:

١- جاءت العبارة رقم (١٠) وهي: "**(الأصول الاجتماعيّة) رعاية الأيتام في المجتمع المسلم**" بالمرتبة الثالثة عشرة بدرجة **متوسطة** بمتوسط (٢.١٠ من ٣).

٢- جاءت العبارة رقم (٣) وهي: "**(الأصول الاجتماعيّة): مطالب النمو الاجتماعي**" بالمرتبة الرابعة عشرة بدرجة **متوسطة** بمتوسط (٢.١٠ من ٣).

٣- جاءت العبارة رقم (١٢) وهي: "**(الأصول الاجتماعيّة): مبادئ التربية العالميّة**" بالمرتبة الخامسة عشرة بدرجة **متوسطة** بمتوسط (٢.٠٣ من ٣).

٤- جاءت العبارة رقم (١٣) وهي: "**(الأصول الاجتماعيّة): النزاهة ومبادئ الفساد**" بالمرتبة السادسة عشرة بدرجة **متوسطة** بمتوسط (٢.٠٠ من ٣).

٥- جاءت العبارة رقم (١٥) وهي: "**(الأصول الاجتماعيّة): الوقاية من المخدرات**" بالمرتبة السابعة عشرة بدرجة **متوسطة** بمتوسط (١.٨٣ من ٣).

يتّضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه، أن أبرز الأولويات البحثيّة من منظور أعضاء هيئة التدريس في قسم أصول التربية حيال التوجّهات الموضوعية لرسائل الدكتوراة في القسم من ١٤١١ إلى ١٤٣٩هـ، فيما يتعلق ببُعد (الأصول الاجتماعيّة)

تتمثّل في التحول إلى مجتمع المعرفة، وتفسّر هذه النتيجة بأن بناء مجتمع المعرفة يمثّل هدفًا رئيسًا، ولذلك نجد أن أبرز الأولويات البحثيّة المقترحة من منظور أعضاء هيئة التدريس في قسم أصول التربية حيال التوجّهات الموضوعية لرسائل الدكتوراة في القسم من ١٤١١ إلى ١٤٣٩هـ، فيما يتعلّق ببُعد (الأصول الاجتماعيّة) تتمثل في التحوّل إلى مجتمع المعرفة.

البُعد الثالث: (الأصول التعليميّة): البحث الأكاديمي.

للتعرّف إلى الأولويّات البحثية المقترحة من منظور أعضاء هيئة التدريس في قسم أصول التربية حيال التوجّهات الموضوعية لرسائل الدكتوراة في القسم من ١٤١١ إلى ١٤٣٩، فيما يتعلق **ببُعد (الأصول التعليميّة)**، حُسِبت التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد عينة الدّراسة، وجاءت النتائج كما يأتي:

جدول رقم (١٢):

استجابات أفراد عينة الدّراسة حول الأولويات البحثية من منظور أعضاء هيئة التدريس في قسم أصول التربية حيال التوجّهات الموضوعية لرسائل الدكتوراة في القسم من ١٤١١ إلى ١٤٣٩هـ، فيما يتعلق ببُعد (الأصول التعليميّة): البحث الأكاديمي مرتّبة تنازليًا حسب متوسطات الموافقة.

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة %	كبيرة	متوسطة	ضعيفة			
١٥	(الأصول التعليميّة): الشراكة بين المؤسسات التربوية.	ك	٢٩	١	–	٢.٩٧	٠.١٨٣	١
		%	٩٦.٧	٣.٣	–			
١٧	(الأصول التعليميّة): القدرة التنافسية بين الجامعات.	ك	٢٦	٢	٢	٢.٨٠	٠.٥٥١	٢
		%	٨٦.٧	٦.٧	٦.٧			
٢٤	(الأصول التعليميّة): الدّراسات المستقبلية.	ك	٢٥	٣	٢	٢.٧٧	٠.٥٦٨	٣
		%	٨٣.٣	١٠.٠	٦.٧			

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة %	كبيرة	متوسطة	ضعيفة			
٥	(الأصول التعليميّة): دور مؤسسات التعليم في التعامل مع الإعلام الجديد.	ك	٢٢	٧	١	٢.٧٠	٠.٥٣٥	٤
		%	٧٣.٣	٢٣.٣	٣.٣			
٢٨	(الأصول التعليميّة): البحث الإجرائي.	ك	٢٠	٨	٢	٢.٦٠	٠.٦٢١	٥
		%	٦٦.٧	٢٦.٧	٦.٧			
٢٥	(الأصول التعليميّة): التفكير القِيَمي.	ك	٢١	٦	٣	٢.٦٠	٠.٦٧٥	٦
		%	٧٠.٠	٢٠.٠	١٠.٠			
٢٩	(الأصول التعليميّة): التطوير المهني.	ك	٢١	٦	٣	٢.٦٠	٠.٦٧٥	٧
		%	٧٠.٠	٢٠.٠	١٠.٠			
٢٦	(الأصول التعليميّة): الإنتاجيّة العلمية لأعضاء هيئة التدريس.	ك	١٨	١١	١	٢.٥٧	٠.٥٦٨	٨
		%	٦٠.٠	٣٦.٧	٣.٣			
٧	(الأصول التعليميّة): تدريب المعلم أثناء الخدمة.	ك	١٩	٩	٢	٢.٥٧	٠.٦٢٦	٩
		%	٦٣.٣	٣٠.٠	٦.٧			
٢٧	(الأصول التعليميّة): تدويل البحث العلمي.	ك	٢٠	٧	٣	٢.٥٧	٠.٦٧٩	١٠
		%	٦٦.٧	٢٣.٣	١٠.٠			
١٤	(الأصول التعليميّة): البحث الكيفي.	ك	٢١	٥	٤	٢.٥٧	٠.٧٢٨	١١
		%	٧٠.٠	١٦.٧	١٣.٣			
١	(الأصول التعليميّة): البحث الأكاديمي.	ك	١٩	٨	٣	٢.٥٣	٠.٦٨١	١٢
		%	٦٣.٣	٢٦.٧	١٠.٠			
٨	(الأصول التعليميّة): تنمية المهارات البحثيّة.	ك	٢٠	٦	٤	٢.٥٣	٠.٧٣٠	١٣
		%	٦٦.٧	٢٠.٠	١٣.٣			
١٦	(الأصول التعليميّة): سياسة القبول في الجامعات.	ك	١٨	٩	٣	٢.٥٠	٠.٦٨٢	١٤
		%	٦٠.٠	٣٠.٠	١٠.٠			
١١	(الأصول التعليميّة): القصور الكمي والكيفي بالتعليم.	ك	١٦	١٠	٤	٢.٤٠	٠.٧٢٤	١٥
		%	٥٣.٣	٣٣.٣	١٣.٣			

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة %	كبيرة	متوسطة	ضعيفة			
٣	(الأصول التعليميّة): تقويم المؤسسات التعليميّة.	ك	١٧	٨	٥	٢.٤٠	٠.٧٧٠	١٦
		%	٥٦.٧	٢٦.٧	١٦.٧			
١٠	(الأصول التعليميّة): الإعلام التربوي.	ك	١٦	٨	٦	٢.٣٣	٠.٨٠٢	١٧
		%	٥٣.٣	٢٦.٧	٢٠.٠			
٢٢	(الأصول التعليميّة): التنمية المهنية.	ك	١٧	٦	٧	٢.٣٣	٠.٨٤٤	١٨
		%	٥٦.٧	٢٠.٠	٢٣.٣			
١٩	(الأصول التعليميّة): الكراسي البحثيّة.	ك	١٣	١٢	٥	٢.٢٧	٠.٧٤٠	١٩
		%	٤٣.٣	٤٠.٠	١٦.٧			
٢٣	(الأصول التعليميّة): تقويم البحث.	ك	١٢	١٣	٥	٢.٢٣	٠.٧٢٨	٢٠
		%	٤٠.٠	٤٣.٣	١٦.٧			
١٢	(الأصول التعليميّة): النشاط الطلابي بالمؤسسات التعليميّة.؟	ك	١٤	٨	٨	٢.٢٠	٠.٨٤٧	٢١
		%	٤٦.٧	٢٦.٧	٢٦.٧			
٩	(الأصول التعليميّة): برامج رعاية الموهوبين.	ك	١٤	٨	٨	٢.٢٠	٠.٨٤٧	٢٢
		%	٤٦.٧	٢٦.٧	٢٦.٧			
٢	(الأصول التعليميّة): الإشراف العلمي.	ك	١٠	١٥	٥	٢.١٧	٠.٦٩٩	٢٣
		%	٣٣.٣	٥٠.٠	١٦.٧			
١٨	(الأصول التعليميّة): التربية العقليّة.	ك	١٤	٧	٩	٢.١٧	٠.٨٧٤	٢٤
		%	٤٦.٧	٢٣.٣	٣٠.٠			
٤	(الأصول التعليميّة): التوجيه التربوي المهني.	ك	١٣	٨	٩	٢.١٣	٠.٨٦٠	٢٥
		%	٤٣.٣	٢٦.٧	٣٠.٠			
١٣	(الأصول التعليميّة): التوجيه والإرشاد التربوي.	ك	١١	١١	٨	٢.١٠	٠.٨٠٣	٢٦
		%	٣٦.٧	٣٦.٧	٢٦.٧			
٢١	(الأصول التعليميّة): التدريب الطلابي.	ك	٧	١١	١٢	١.٨٣	٠.٧٩١	٢٧
		%	٢٣.٣	٣٦.٧	٤٠.٠			
٦	(الأصول التعليميّة): تطوير	ك	٥	١١	١٤	١.٧٠	٠.٧٥٠	٢٨

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة %	كبيرة	متوسطة	ضعيفة			
	المعاهد العلميّة.	%	١٦.٧	٣٦.٧	٤٦.٧			
٢٠	(الأصول التعليميّة): المعاهد الصناعية.	ك	٦	٨	١٦	١.٦٧	٠.٨٠٢	٢٩
		%	٢٠.٠	٢٦.٧	٥٣.٣			
المتوسط العام						٢.٣٨	٠.٣٩٥	

يتضح في الجدول (١٢) أنّ مفردات عيّنة الدّراسة موافقون **بدرجة كبيرة** على الأولويات البحثيّة المقترحة من منظور أعضاء هيئة التدريس في قسم أصول التربية حيال التوجّهات الموضوعيّة لرسائل الدكتوراة في القسم من ١٤١١ إلى ١٤٣٩هـ، فيما يتعلق **ببُعد (الأصول التعليميّة)** بمتوسط (٢.٣٨ من ٣.٠٠)، وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الثلاثي (من ٢.٣٥ إلى ٣.٠٠)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار **بدرجة كبيرة** على أداة الدّراسة.

ويتّضح من النتائج في الجدول (١٢) أنّ أبرز الأولويات البحثيّة المقترحة من منظور أعضاء هيئة التدريس في قسم أصول التربية حيال التوجّهات الموضوعيّة لرسائل الدكتوراة في القسم من ١٤١١ إلى ١٤٣٩هـ، فيما يتعلّق **ببُعد (الأصول التعليميّة)** تتمثل في العبارات رقم (١٥، ١٧، ٢٤، ٥، ٢٨) التي رُتّبت تنازليًا كالآتي:

١- جاءت العبارة رقم (١٥) وهي: "**(الأصول التعليميّة): الشراكة بين المؤسسات التربوية**" بالمرتبة الأولى بدرجة **كبيرة** بمتوسط (٢.٩٧ من ٣).

٢- جاءت العبارة رقم (١٧) وهي: "**(الأصول التعليميّة): القدرة التنافسية بين الجامعات**" بالمرتبة الثانية بدرجة **كبيرة** بمتوسط (٢.٨٠ من ٣).

٣- جاءت العبارة رقم (٢٤) وهي: "(**الأصول التعليميّة**): **الدّراسات المستقبليّة**" بالمرتبة الثالثة بدرجة **كبيرة** بمتوسط (٢.٧٧ من ٣).

٤- جاءت العبارة رقم (٥) وهي: "(**الأصول التعليميّة**) **دور مؤسسات التعليم في التعامل مع الإعلام الجديد**" بالمرتبة الرابعة بدرجة **كبيرة** بمتوسط (٢.٧٠ من ٣).

٥- جاءت العبارة رقم (٢٨) وهي: "(**الأصول التعليميّة**): **البحث الإجرائي**" بالمرتبة الخامسة بدرجة **كبيرة** بمتوسط (٢.٦٠ من ٣).

وهذا ما يتّفق مع دراسة (النوح، ٢٠١٥م) ودراسة (اللحيدان، ٢٠١٨م) ودراسة (Durak, 2017) حيث احتلّت الأصول التعليميّة الصدارة في أقسام التربية.

ويتضح من النتائج في الجدول (١٢) أنّ أقل الأولويات البحثية المقترحة من منظور أعضاء هيئة التدريس في قسم أصول التربية حيال التوجّهات الموضوعية لرسائل الدكتوراة في القسم من ١٤١١ إلى ١٤٣٩هـ، فيما يتعلّق **ببُعد** (**الأصول التعليميّة**) تتمثل في العبارات رقم (٤، ١٣، ٢١، ٦، ٢٠) التي رُتّبت تنازليًا كالآتي:

١- جاءت العبارة رقم (٤) وهي: "(**الأصول التعليميّة**): **التوجيه التربوي المهني**" بالمرتبة الخامسة والعشرين بدرجة **متوسطة** بمتوسط (٢.١٣ من ٣).

٢- جاءت العبارة رقم (١٣) وهي: "(**الأصول التعليميّة**): **التوجيه والإرشاد التربوي**" بالمرتبة السادسة والعشرين بدرجة **متوسطة** بمتوسط (٢.١٠ من٣).

٣- جاءت العبارة رقم (٢١) وهي: "(**الأصول التعليميّة**): **التدريب الطلابي**" بالمرتبة السابعة والعشرين بدرجة **متوسطة** بمتوسط (١.٨٣ من ٣).

٤- جاءت العبارة رقم (٦) وهي: "(**الأصول التعليميّة**): **تطوير المعاهد العلميّة**" بالمرتبة الثامنة والعشرين بدرجة **متوسطة** بمتوسط (١.٧٠ من ٣).

٥- جاءت العبارة رقم (٢٠) وهي: "(**الأصول التعليميّة**): **المعاهد الصناعية**" بالمرتبة التاسعة والعشرين بدرجة **ضعيفة** بمتوسط (١.٦٧ من ٣).

يتّضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه أن أبرز الأولويات البحثيّة من منظور أعضاء هيئة التدريس في قسم أصول التربية حيال التوجّهات الموضوعية لرسائل الدكتوراة في القسم من ١٤١١ إلى ١٤٣٩هـ، فيما يتعلّق ببُعد (الأصول التعليميّة) تتمثّل في الشراكة بين المؤسسات التربوية، وتفسّر هذه النتيجة بأن هناك حاجة لتعزيز التعاون بين المؤسسات التربوية للاستفادة من جميع الجهود والطاقات.

البُعد الرابع: (الأصول الأخلاقيّة):

للتعرّف إلى الأولويات البحثية المقترحة من منظور أعضاء هيئة التدريس في قسم أصول التربية حيال التوجّهات الموضوعية لرسائل الدكتوراة في القسم من ١٤١١ إلى ١٤٣٩هـ فيما يتعلق **ببُعد (الأصول الأخلاقية)**، حُسبت التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد عينة الدّراسة، وجاءت النتائج كما يأتي:

جدول رقم (١٣):

استجابات أفراد عينة الدّراسة حول الأولويات البحثية من منظور أعضاء هيئة التدريس في قسم أصول التربية حيال التوجّهات الموضوعية لرسائل الدكتوراة في القسم من ١٤١١ إلى ١٤٣٩هـ، فيما يتعلق ببُعد (الأصول الأخلاقية): الحوافز في التربية الإسلاميّة مرتّبة تنازليًا حسب متوسطات الموافقة.

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة %	كبيرة	متوسطة	ضعيفة			

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة %	كبيرة	متوسطة	ضعيفة			
١	(الأصول الأخلاقيّة): الحوافز في التربية الإسلاميّة.	ك	١٦	١٢	٢	٢.٤٧	٠.٦٢٩	١
		%	٥٣.٣	٤٠.٠	٦.٧			
٢	(الأصول الأخلاقية): أسس تربية الفتاة في الإسلام.	ك	٢٠	٣	٧	٢.٤٣	٠.٨٥٨	٢
		%	٦٦.٧	١٠.٠	٢٣.٣			
٣	(الأصول الأخلاقية): الوقاية من الانحراف في ضوء التربية الإسلاميّة.	ك	١٨	٤	٨	٢.٣٣	٠.٨٨٤	٣
		%	٦٠.٠	١٣.٣	٢٦.٧			
٤	(الأصول الأخلاقية): التربية الخلقية.	ك	١٧	٤	٩	٢.٢٧	٠.٩٠٧	٤
		%	٥٦.٧	١٣.٣	٣٠.٠			
المتوسط العام						٢.٣٨	٠.٦٤٢	

يتّضح في الجدول (١٣) أنّ مفردات عينة الدّراسة موافقون **بدرجة كبيرة** على الأولويات البحثيّة من منظور أعضاء هيئة التدريس في قسم أصول التربية حيال التوجّهات الموضوعية لرسائل الدكتوراة في القسم من ١٤١١ إلى ١٤٣٩هـ فيما يتعلق **ببُعد الأصول الأخلاقية** بمتوسط (٢.٣٨ من ٣.٠٠)، وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الثلاثي (من ٢.٣٥ إلى ٣.٠٠)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار **بدرجة كبيرة** على أداة الدّراسة.

ويتّضح من النتائج في الجدول (١٣) أنّ أبرز الأولويات البحثية المقترحة من منظور أعضاء هيئة التدريس في قسم أصول التربية حيال التوجّهات الموضوعيّة لرسائل الدكتوراة في القسم من ١٤١١ إلى ١٤٣٩هـ فيما يتعلّق **ببُعد (الأصول الأخلاقية)** تتمثل في العبارات رقم (١، ٢) التي رُتّبت تنازليًا كالآتي:

١- جاءت العبارة رقم (١) وهي: "(**الأصول الأخلاقيّة**) بالمرتبة الأولى بدرجة **كبيرة** بمتوسط (٢.٤٧ من ٣). وهذا يتفق مع نتيجة دراسة (نجلاء عبد العال،٢٠١٦) على أهمية الاحتياجات المجتمعية.

٢- جاءت العبارة رقم (٢) وهي: "(**الأصول الأخلاقيّة**) **أسس تربية الفتاة في الإسلام**" بالمرتبة الثانية بدرجة **كبيرة** بمتوسط (٢.٤٣ من ٣).

ويتضح من النتائج في الجدول (١٣) أنّ أقل الأولويات البحثية المقترحة من منظور أعضاء هيئة التدريس في قسم أصول التربية حيال التوجّهات الموضوعية لرسائل الدكتوراة في القسم من ١٤١١ إلى ١٤٣٩هـ، فيما يتعلّق **ببُعد** (**الأصول الأخلاقيّة**) تتمثل في العبارات رقم (٣، ٤) التي رتّبَت تنازليًّا كالآتي:

١- جاءت العبارة رقم (٣) وهي: "(**الأصول الأخلاقيّة**): **الوقاية من الانحراف في ضوء التربية الإسلاميّة**" بالمرتبة الثالثة بدرجة **متوسطة** بمتوسط (٢.٣٣ من ٣).

٢- جاءت العبارة رقم (٤) وهي: "(**الأصول الأخلاقيّة**): **التربية الخلقية**" بالمرتبة الرابعة بدرجة **متوسطة** بمتوسط (٢.٢٧ من ٣).

يتّضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه أن أبرز الأولويّات البحثية من منظور أعضاء هيئة التدريس في قسم أصول التربية حيال التوجّهات الموضوعية لرسائل الدكتوراة في القسم من ١٤١١ إلى ١٤٣٩هـ، فيما يتعلّق ببُعد (الأصول الأخلاقية) تتمثل في (الأصول الأخلاقية) الحوافز في التربية الإسلاميّة، وتفسّر هذه النتيجة أن هناك حاجة لتفعيل أسلوب الحوافز.

البُعد الخامس: (الأصول الثقافيّة): التربية الحضاريّة:

للتعرّف إلى الأولويات البحثيّة المقترحة من منظور أعضاء هيئة التدريس في قسم أصول التربية حيال التوجّهات الموضوعية لرسائل الدكتوراة في القسم من ١٤١١ إلى ١٤٣٩هـ، فيما يتعلّق **ببُعد (الأصول الثقافية)**، حُسبَت التكرارات، والنّسب المئويّة، والمتوسّطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرُّتب لاستجابات أفراد عينة الدّراسة، وجاءت النتائج كما يأتي:

جدول رقم (١٤):

استجابات أفراد عينة الدّراسة حول الأولويات البحثية من منظور أعضاء هيئة التدريس في قسم أصول التربية حيال التوجّهات الموضوعية لرسائل الدكتوراة في القسم من ١٤١١ إلى ١٤٣٩هـ، فيما يتعلق ببُعد (الأصول الثقافية) التربية الحضارية مرتّبة تنازليًّا حسب متوسطات الموافقة.

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة %	كبيرة	متوسطة	ضعيفة			
٥	(الأصول الثقافية): الهوية الإسلاميّة.	ك	٢٢	٥	٣	٢.٦٣	٠.٦٦٩	١
		%	٧٣.٣	١٦.٧	١٠.٠			
٦	(الأصول الثقافية): عولمة القِيم.	ك	٢٠	٧	٣	٢.٥٧	٠.٦٧٩	٢
		%	٦٦.٧	٢٣.٣	١٠.٠			
٤	(الأصول الثقافية): المهددات الثقافية للتربية.	ك	٢٠	٦	٤	٢.٥٣	٠.٧٣٠	٣
		%	٦٦.٧	٢٠.٠	١٣.٣			
١	(الأصول الثقافية): التربية الحضارية.	ك	١٥	١٢	٣	٢.٤٠	٠.٦٧٥	٤
		%	٥٠.٠	٤٠.٠	١٠.٠			
٣	(الأصول الثقافية): التمكين التربوي للمرأة.	ك	١٢	١٠	٨	٢.١٣	٠.٨١٩	٥
		%	٤٠.٠	٣٣.٣	٢٦.٧			
٢	(الأصول الثقافية): التمييز ضد المرأة.	ك	٨	١١	١١	١.٩٠	٠.٨٠٣	٦
		%	٢٦.٧	٣٦.٧	٣٦.٧			

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة %	كبيرة	متوسطة	ضعيفة			
المتوسط العام						٢.٣٦	٠.٥٥٠	

يتضح في الجدول (١٤) أنّ مفردات عيّنة الدّراسة موافقون **بدرجة كبيرة** على الأولويّات البحثيّة من منظور أعضاء هيئة التدريس في قسم أصول التربية حيال التوجّهات الموضوعيّة لرسائل الدكتوراة في القسم من ١٤١١ إلى ١٤٣٩هـ، فيما يتعلق **ببُعد (الأصول الثقافية)** بمتوسط (٢.٣٦ من ٣.٠٠)، وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الثلاثي (من ٢.٣٥ إلى ٣.٠٠)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار **بدرجة كبيرة** على أداة الدّراسة، ويتّضح من النتائج في الجدول (١٠-٥) أنّ أبرز الأولويات البحثية المقترحة من منظور أعضاء هيئة التدريس في قسم أصول التربية حيال التوجّهات الموضوعية لرسائل الدكتوراة في القسم من ١٤١١ إلى ١٤٣٩هـ، فيما يتعلق **ببُعد (الأصول الثقافيّة)** تتمثل في العبارات رقم (٥، ٦، ٤، ١) التي رُتّبت تنازليًّا كالآتي:

١- جاءت العبارة رقم (٥) وهي: "**(الأصول الثقافيّة): الهوية الإسلاميّة**" بالمرتبة الأولى بدرجة **كبيرة** بمتوسط (٢.٦٣ من ٣).

٢- جاءت العبارة رقم (٦) وهي: "**(الأصول الثقافية) عولمة القيم**" بالمرتبة الثانية بدرجة **كبيرة** بمتوسط (٢.٥٧ من ٣).

٣- جاءت العبارة رقم (٤) وهي: "**(الأصول الثقافية): المهدّدات الثقافية للتربية**" بالمرتبة الثالثة بدرجة **كبيرة** بمتوسط (٢.٥٣ من ٣).

٤- جاءت العبارة رقم (١) وهي: "**(الأصول الثقافيّة) التربية الحضاريّة**" بالمرتبة الرابعة بدرجة **كبيرة** بمتوسط (٢.٤٠ من ٣).

وهذا يتفق مع نتيجة دراسة (نجلاء عبد العال،٢٠١٦) على أهمية الاحتياجات المجتمعية.

ويتّضح من النتائج في الجدول (١٤) أنّ أقل الأولويات البحثية المقترحة من منظور أعضاء هيئة التدريس في قسم أصول التربية حيال التوجّهات الموضوعية لرسائل الدكتوراة في القسم من ١٤١١ إلى ١٤٣٩هـ، فيما يتعلق **ببُعد (الأصول الثقافيّة)**، تتمثل في العبارات رقم (٣، ٢) التي رُتّبت تنازليًّا كالآتي:

١- جاءت العبارة رقم (٣) وهي: "**(الأصول الثقافيّة): التمكين التربوي للمرأة**" بالمرتبة الخامسة بدرجة **متوسطة** بمتوسط (٢.١٣ من ٣).

٢- جاءت العبارة رقم (٢) وهي: "**(الأصول الثقافية): التمييز ضد المرأة**" بالمرتبة السادسة بدرجة **متوسطة** بمتوسط (١.٩٠ من ٣).

يتّضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه، أنّ أبرز الأولويات البحثية من منظور أعضاء هيئة التدريس في قسم أصول التربية حِيال التوجّهات الموضوعية لرسائل الدكتوراة في القسم من ١٤١١ إلى ١٤٣٩هـ، فيما يتعلّق ببُعد (الأصول الثقافية) تتمثل في الهوية الإسلاميّة، وتفسر هذه النتيجة بأن الحاجة لترسيخ الهوية الإسلاميّة أصبحت مُلِحَّة في ظل الإعلام الجديد.

البُعد السادس: (الأصول التقنيّة) الإرهاب الإلكتروني:

للتعرّف إلى الأولويات البحثيّة من منظور أعضاء هيئة التدريس في قسم أصول التربية حيال التوجّهات الموضوعية لرسائل الدكتوراة في القسم من ١٤١١ إلى ١٤٣٩هـ فيما يتعلق **ببُعد (الأصول التقنيّة)**، حُسبت التكرارات، والنِّسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعياريّة، والرتب لاستجابات أفراد عينة الدّراسة، وجاءت النتائج كما يأتي:

جدول رقم (١٥):

استجابات أفراد عينة الدّراسة حول الأولويات البحثيّة من منظور أعضاء هيئة التدريس في قسم أصول التربية حيال التوجّهات الموضوعية لرسائل الدكتوراة في القسم من ١٤١١ إلى ١٤٣٩هـ فيما يتعلق ببُعد (الأصول التقنية): الإرهاب الإلكتروني مرتّبة تنازليًّا حسب متوسطات الموافقة.

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة %	كبيرة	متوسطة	ضعيفة			
٢	(الأصول التقنيّة): المواطنة الرقمية.	ك	٢٧	٢	١	٢.٨٧	٠.٤٣٤	١
		%	٩٠.٠	٦.٧	٣.٣			
١	(الأصول التقنيّة): الإرهاب الإلكتروني.	ك	٢٦	٣	١	٢.٨٣	٠.٤٦١	٢
		%	٨٦.٧	١٠.٠	٣.٣			
٣	(الأصول التقنيّة): التعليم الإلكتروني.	ك	٢٢	٧	١	٢.٧٠	٠.٥٣٥	٣
		%	٧٣.٣	٢٣.٣	٣.٣			
المتوسط العام						٢.٨٠	٠.٤٤٣	

يتضح في الجدول (١٥) أنّ مفردات عيّنة الدّراسة موافقون **بدرجة كبيرة** على الأولويات البحثية من منظور أعضاء هيئة التدريس في قسم أصول التربية حيال التوجّهات الموضوعية لرسائل الدكتوراة في القسم من ١٤١١ إلى ١٤٣٩هـ، فيما

يتعلّق **ببُعد (الأصول التقنية)** بمتوسط (٢.٨٠ من ٣.٠٠)، وهو متوسّط يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الثلاثي (من ٢.٣٥ إلى ٣.٠٠)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار **بدرجة كبيرة** على أداة الدّراسة، ويتّضح من النتائج في الجدول (١٠-٦) أنّ أبرز الأولويات البحثية المقترحة من منظور أعضاء هيئة التدريس في قسم أصول التربية حيال التوجّهات الموضوعية لرسائل الدكتوراة في القسم من ١٤١١ إلى ١٤٣٩هـ، فيما يتعلق **ببُعد (الأصول التقنية)** تتمثل في العبارات رقم (٢، ١، ٣) التي رُتّبت تنازليًّا كالآتي:

١- جاءت العبارة رقم (٢) وهي: "**(الأصول التقنية): المواطنة الرقمية**" بالمرتبة الأولى بدرجة **كبيرة** بمتوسط (٢.٨٧ من ٣).

٢- جاءت العبارة رقم (١) وهي: "**(الأصول التقنية): الإرهاب الإلكتروني**" بالمرتبة الثانية بدرجة **كبيرة** بمتوسط (٢.٨٣ من ٣).

٣- جاءت العبارة رقم (٣) وهي: "**(الأصول التقنية): التعليم الإلكتروني**" بالمرتبة الثالثة بدرجة **كبيرة** بمتوسط (٢.٧٠ من ٣).

وهذا يتفق مع نتيجة دراسة (نجلاء عبد العال، ٢٠١٦) التي توصلت إلى وجود عدد من المعايير في تحديد الأولويات من أهمها معيار الأهمية.

يتّضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه، أنّ أبرز الأولويات البحثية المقترحة من منظور أعضاء هيئة التدريس فيما يتعلق ببُعد (الأصول التقنية) تتمثل في المواطنة الرقميّة، وتفسر هذه النتيجة بأن استغلال وسائل التقنية في نشر الفكر الإرهابي بين شرائح المجتمع عزّز من أهمية الاهتمام بجانب المواطنة الرقميّة.

البُعد السابع: (الأصول الاقتصاديّة): الاقتصاد القائم على المعرفة:

للتعرّف إلى الأولويات البحثية المقترحة من منظور أعضاء هيئة التدريس في قسم أصول التربية حيال التوجّهات الموضوعية لرسائل الدكتوراة في القسم من ١٤١١ إلى ١٤٣٩هـ فيما يتعلق **ببُعد (الأصول الاقتصاديّة)**، حُسبت التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرُّتب لاستجابات أفراد عينة الدّراسة، وجاءت النتائج كما يأتي:

جدول رقم (١٦):

استجابات أفراد عينة الدّراسة حول الأولويات البحثية من منظور أعضاء هيئة التدريس في قسم أصول التربية حيال التوجّهات الموضوعية لرسائل الدكتوراة في القسم من ١٤١١ إلى ١٤٣٩هـ، فيما يتعلق ببُعد (الأصول الاقتصاديّة): الاقتصاد القائم على المعرفة مرتّبة تنازليًّا حسب متوسطات الموافقة.

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة %	كبيرة	متوسطة	ضعيفة			
١	(الأصول الاقتصاديّة): الاقتصاد القائم على المعرفة.	ك	٢٨	١	١	٢.٩٠	٠.٤٠٣	١
		%	٩٣.٣	٣.٣	٣.٣			
٣	(الأصول الاقتصاديّة): بدائل التمويل.	ك	٢١	٨	١	٢.٦٧	٠.٥٤٧	٢
		%	٧٠.٠	٢٦.٧	٣.٣			
٢	(الأصول الاقتصاديّة): القيم الاقتصاديّة.	ك	٩	١١	١٠	١.٩٧	٠.٨٠٩	٣
		%	٣٠.٠	٣٦.٧	٣٣.٣			
المتوسط العام						٢.٥١	٠.٤١٧	

يتضح في الجدول (١٦) أنّ مفردات عينة الدّراسة موافقون **بدرجة كبيرة** على الأولويات البحثية المقترحة من منظور أعضاء هيئة التدريس في قسم أصول التربية حيال التوجّهات الموضوعية لرسائل الدكتوراة في القسم من ١٤١١ إلى ١٤٣٩هـ،

فيما يتعلق **ببُعد (الأصول الاقتصاديّة)** بمتوسط (٢.٥١ من ٣.٠٠)، وهو متوسّط يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الثلاثي (من ٢.٣٥ إلى ٣.٠٠)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار **بدرجة كبيرة** على أداة الدّراسة.

ويتّضح من النتائج في الجدول (١٠-٧) أنّ أبرز الأولويات البحثية من منظور أعضاء هيئة التدريس في قسم أصول التربية حيال التوجّهات الموضوعية لرسائل الدكتوراة في القسم من ١٤١١ إلى ١٤٣٩هـ، فيما يتعلق **ببُعد (الأصول الاقتصاديّة)** تتمثل في العبارات رقم (١، ٣) التي رُتّبت تنازليًّا كالآتي:

١- جاءت العبارة رقم (١) وهي: "**(الأصول الاقتصاديّة): الاقتصاد القائم على المعرفة**" بالمرتبة الأولى بدرجة **كبيرة** بمتوسط (٢.٩٠ من ٣).

٢- جاءت العبارة رقم (٣) وهي: "**(الأصول الاقتصاديّة): بدائل التمويل**" بالمرتبة الثانية بدرجة **كبيرة** بمتوسط (٢.٦٧ من ٣).

ويتّضح من النتائج في الجدول (١٦) أنّ أقلّ الأولويات البحثية المقترحة من منظور أعضاء هيئة التدريس في قسم أصول التربية حيال التوجّهات الموضوعية لرسائل الدكتوراة في القسم من ١٤١١ إلى ١٤٣٩هـ، فيما يتعلق ببُعد الأصول الاقتصاديّة تتمثل في العبارة رقم (٢) وهي: "(الأصول الاقتصاديّة): القيم الاقتصاديّة" بمتوسط (١.٩٧ من ٣). وهذا يتعارض مع نتيجة دراسة (النوح،٢٠١٥) حيث جاء مجال القيم في أول مجالات أصول التربية وتفسر هذه النتيجة بظهور اتجاهات بحثية جديدة في مجال الأصول.

يتّضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه، أنّ أبرز الأولويات البحثية المقترحة من منظور أعضاء هيئة التدريس فيما يتعلّق ببُعد (الأصول الاقتصاديّة) تتمثل في الاقتصاد القائم على المعرفة، وتفسّر هذه النتيجة بأن المعرفة أصبحت تمثل موردًا مهمًا من موارد الدخل، مما عزّز من الاهتمام باقتصاد المعرفة.

إثنا عشر: أهم نتائج الدراسة وتوصياتها ومقترحاتها:

توصلت الدراسة إلى عددٍ من النتائج، ومن أبرزها:

إجابة السؤال الأول نتائج تحليل محتويات الرسائل الجامعية وفق:

١- أنواع أصول التربية:

توجّهات عناوين الرسائل الجامعية في أصول التربية بكلية التربية في جامعة الإمام مُحَمَّد بن سعود، جاءت أصول التربية التعليميّة بنسبة (٤٠%) في صدارة قائمة أنواع أصول التربية، يليها أصول التربية الاجتماعيّة بنسبة (٢٤%) وأصول التربية الفلسفية بنسبة (١٤%) وتساوت كلّ من الأصول الأخلاقية والثقافية بنسبة (٧%) والأصول النفسية والاقتصاديّة بنسبة (٤%).

٢- مجالات أصول التربية:

من الملاحظ أنّ الرسائل تناولت جميع توجّهات أصول التربية وموضوعاتها عمومًا، وإن كان هناك تفاوت في تناول هذه التوجّهات، حيث جاء توجّه تأصيل مفهوم التربية في قائمة الأصول الفلسفية، وتوجه التحوّل إلى مجتمع المعرفة في مجال

الأصول الاجتماعيّة، وتوجّه الشراكة بين المؤسسات التربوية في مجال الأصول التعليميّة، وتوجّه التربية الخلقية في الأصول الخلقية، وتوجّه التعلّم الإلكتروني في أصول التقنية، وتساوت موضوعات الأصول الاقتصاديّة.

إجابة السؤال الثاني: ما أهداف تحديد أولويات بحثية من منظور أعضاء هيئة التدريس في قسم أصول التربية بجامعة الإمام مُحَمَّد بن سعود الإسلامية؟

مفردات عينة الدراسة موافقين بدرجة كبيرة على أهداف الأولويات البحثية المقترحة التي تتمثل في:

١. توجيه انتباه الباحثين إلى المشكلات التربوية الواقعية في الوقت المعاصر.
٢. تفعيل بحوث التربية في الأصول في مواجهة المتغيرات المعاصرة.
٣. توجيه انتباه الباحثين نحو أبرز جوانب الأصول المعاصرة.
٤. بحث المجالات الرئيسة والفرعية التي يُعنى بها القسم.
٥. تفعيل الشراكة بين المؤسسات التربوية في المجتمع.

أقل أهداف الأولويات البحثية المقترحة تتمثل في:

١. التوجه نحو البحوث التأصيلية في التربية.
٢. تجنب التكرار والتداخل بين البحوث التربوية.
٣. تحديد مجالات أصول التربية التي يتم اغفالها من قبل الباحثين.
٤. ربط البحث التربوي بالدراسات الاستشرافية.
٥. رصد الأصول التربوية التي تستحق البحث.

إجابة السؤال الثاني: ما الأولويات البحثية من منظور أعضاء هيئة التدريس في قسم أصول التربية حيال التوجهات الموضوعية لرسائل الدكتوراه في القسم من ١٤١١ إلى ١٤٣٩؟

البُعد الأول: (الأصول الفلسفية):

أبرز الأولويات البحثية تتمثل في:

١. (الأصول الفلسفية) دراسة نقدية مقارنة للفكر المعاصر.
٢. (الأصول الفلسفية) تأصيل العلوم التربوية.
٣. (الأصول الفلسفية) الفكر التربوي عند اعلام التربية.
٤. (الأصول الفلسفية) فلسفة المؤسسات التعليمية.
٥. (الأصول الفلسفية) تأصيل مفهوم التربية في المستقبل.

أقل الأولويات البحثية مفيما يتعلق ببُعد (الأصول الفلسفية) تتمثل في:

١. (الأصول الفلسفية) الوسيطة في التربية الإسلامية.
٢. (الأصول الفلسفية) فلسفة الإشراف التربوي.
٣. (الأصول الفلسفية) الأصول الفلسفية لتعليم الكبار.

البُعد الثاني: (الأصول الاجتماعية):

أبرز الأولويات البحثية) تتمثل في:

١. (الأصول الاجتماعية) التحول إلى مجتمع المعرفة.
٢. (الأصول الاجتماعية) التغييرات المجتمعية المعاصرة.
٣. (الأصول الاجتماعية) الشراكة المجتمعية للمؤسسات التربوية.

٤. (الأصول الاجتماعية) التحديات المجتمعية.

٥. (الأصول الاجتماعية) دور الأسرة في التربية.

أقل الأولويات البحثية فيما يتعلق ببُعد (الأصول الاجتماعية) تتمثل في:

١. (الأصول الاجتماعية) رعاية الأيتام في المجتمع المسلم.

٢. (الأصول الاجتماعية) مطالب النمو الاجتماعي.

٣. (الأصول الاجتماعية) مبادئ التربية العالمية.

٤. (الأصول الاجتماعية) النزاهة ومبادئ الفساد.

٥. (الأصول الاجتماعية) الوقاية من المخدرات.

البُعد الثالث: (الأصول التعليمية):

أبرز الأولويات البحثية تتمثل في:

١. (الأصول التعليمية) الشراكة بين المؤسسات التربوية.

٢. (الأصول التعليمية) القدرة التنافسية بين الجامعات.

٣. (الأصول التعليمية) الدراسات المستقبلية.

٤. (الأصول التعليمية) دور مؤسسات التعليم في التعامل مع الإعلام الجديد.

٥. (الأصول التعليمية) البحث الإجرائي.

أقل الأولويات البحثية فيما يتعلق ببُعد (الأصول التعليمية) تتمثل في:

١. (الأصول التعليمية) التوجيه التربوي المهني.

٢. (الأصول التعليمية) التوجيه والإرشاد التربوي.

٣. (الأصول التعليمية) التدريب الطلابي.
٤. (الأصول التعليمية) تطوير المعاهد العلمية.
٥. (الأصول التعليمية) المعاهد الصناعية.

البُعد الرابع: (الأصول الأخلاقية):

أبرز الأولويات البحثية تتمثل في:

١. (الأصول الأخلاقية) الحوافز في التربية الإسلامية.
٢. (الأصول الأخلاقية) أسس تربية الفتاة في الإسلام.

أقل الأولويات البحثية فيما يتعلق ببُعد (الأصول الأخلاقية) تتمثل في:

١. (الأصول الأخلاقية) الوقاية من الانحراف في ضوء التربية الإسلامية.
٢. (الأصول الأخلاقية) التربية الخلقية.

البُعد الخامس: (الأصول الثقافية):

أبرز الأولويات البحثية تتمثل في:

١. (الأصول الثقافية) الهوية الإسلامية.
٢. (الأصول الثقافية) عولمة القيم.
٣. (الأصول الثقافية) المهددات الثقافية للتربية.
٤. (الأصول الثقافية) التربية الحضارية.

أقل الأولويات البحثية فيما يتعلق ببُعد (الأصول الثقافية) تتمثل في:

١. (الأصول الثقافية) التمكين التربوي للمرأة.
٢. (الأصول الثقافية) التمييز ضد المرأة.

البُعد السادس: (الأصول التقنية):

أبرز الأولويات البحثية تتمثل في

١. (الأصول التقنية) المواطنة الرقمية.

٢. (الأصول التقنية) الإرهاب الكتروني.

٣. (الأصول التقنية) التعليم الكتروني.

البُعد السابع: (الأصول الاقتصادية):

أبرز الأولويات البحثية تتمثل:

١. (الأصول الاقتصادية) الاقتصاد القائم على المعرفة.

٢. (الأصول الاقتصادية) بدائل التمويل.

أقل الأولويات البحثية فيما يتعلق ببُعد (الأصول الاقتصادية) تتمثل في: (الأصول الاقتصادية) القيم الاقتصادية".

توصيات الدّراسة:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها:

بناء على ما ٥٥تم التوصل له من أنواع ومجالات أصول التربية بالقسم العلمي والأولويات البحثية المقترحة من قبل أعضاء هيئة التدريس توصي الدّراسة بما يأتي:

- تصميم خريطة بحثية تربوية في قسم أصول التربية تساعد الباحثين في اختيار موضوع الرسالة العلمية.
- العمل على توجيه الباحثين في أقسام أصول التربية للبحث إلى الأولويات البحثية المقترحة من قبل أعضاء هيئة التدريس الخبراء في أصول التربية، وهي بُعد (الأصول التقنية)، يليه بُعد (الأصول

الاقتصاديّة)، يليه بُعد (الأصول الفلسفية)، يليه بُعد (الأصول التعليميّة)، يليه بُعد (الأصول الأخلاقية)، يليه بُعد (الأصول الثقافية)، وأخيرًا بُعد (الأصول الاجتماعيّة).

- توجيه انتباه الباحثين إلى المشكلات التربوية الواقعية في الوقت المعاصر والمتسقة مع أولى الأولويات البحثية المقترحة من قبل أعضاء هيئة التدريس في مجال الأصول التقنية وربطها في المواطنة الرقمية، الإرهاب الكتروني، التعليم الكتروني.

مقرحات الدراسة:

- اجراء دراسات مستقبلية تهتم ببناء برنامج يساعد الباحثين في تحديد الأولويات البحثية في أقسام أصول التربية بناء على الاستشهادات المرجعية في الرسائل العلمية.
- اجراء دراسات مستقبلية مقارنة عن اتجاهات البحث التربوي في الرسائل العلمية في أقسام أصول التربية بالجامعات السعودية

المراجـع:

الجاسر، وليد عبد الرحمن (١٤٣٩هـ). التوجّهات الموضوعيّة للبحوث والرسائل العلمية في تخصص الإدارة التربوية بالجامعات السعودية خلال الفترة (١٣٩٦- ١٤٣٦هـ) "مجلة العلوم التربوية"، جامعة الإمام مُحَمَّد بن سعود الإسلاميّة، العدد ١٢.

جامعة الإمام مُحَمَّد بن سعود الإسلامية (١٤٣٢هـ). وكالة كلية العلوم الاجتماعية للدراسات العليا، دليل الدراسات العليا في كلية العلوم الاجتماعية، مطابع الجامعة، الرياض

جامعة الإمام مُحَمَّد بن سعود الإسلاميّة (١٤٣٩هـ). دليل الرسائل والبحوث العلمية في قسم أصول التربية في تخصص التربية الإسلاميّة وأصول التربية، كلية التربية بالرياض، مطابع الجامعة.

جامعة الإمام مُحَمَّد بن سعود الإسلاميّة (١٤٤٠هـ). أولويات البحث والنشر العلمي، عمادة البحث العلمي، الطبعة الثانية، الرياض: مطابع الجامعة.

جامعة الإمام مُحَمَّد بن سعود الإسلامية، دليل قسم أصول التربية، (ب-ت)، كلية العلوم الاجتماعية،. مطابع الجامعة، الرياض.

حسن، أحمد (١٩٩٦م). أصول البحث العلمي، القاهرة: المكتبة الأكاديمية.

الحياري، آلاء (٢٠١٥م). أصول التربية "الاجتماعيّة- الثقافية- الاقتصاديّة"، عمان: دار أمجد للنشر والتوزيع.

الرازي، مُحَمَّد بن ابي بكر عبد القادر (١٩٩٣م). مختار الصحاح. بيروت: مكتبة لبنان.

الرميضي، أسماء خالد (٢٠١٨م). اتجاهات البحث التربوي في رسائل الماجستير في تخصص أصول التربية والإدارة التربوية بكلية التربية بجامعة الكويت، "رسالة ماجستير"، جامعة الكويت.

سعد، عبد المنعم (٢٠١٦م). أسس ومقوّمات البحث التربوي.. دراسة تحليلية للبحث التربوي.. الواقع والمستقبل، كلية التربية، المركز القومي للبحوث ورابطة التربية الحديثة، جامعة القاهرة، مجلد ١٢.

شحاتة، حسن وزينيب النجار (٢٠٠٣م). معجم المصطلحات التربوية والنفسية. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

عامر، طارق عبد الرؤوف (٢٠٠٨م). "أصول التربية الاجتماعيّة- الثقافية- الاقتصاديّة" مسترجع من http://faculty.mu.edu.pdF.

عبد العال، نجلاء (٢٠١٦م). تصميم خريطة بحثيّة لقسم أصول التربية لكلية التربية جامعة بني سويف في ضوء الأوليات البحثية، "مجلة مستقبل التربية العربية، مصر، مجلد ٢٣".

العتيبي، خالد عبدالله (١٤٢٠هـ). تقويم برامج الدراسات العليافي الجامعات السعودية. الرياض: المطابع الوطنية الحديثة.

عطوي، جودت (٢٠٠٧م). أساليب البحث العلمي: مفاهيمه أدواته طرقه الإحصائية. عمان: دار الثقافة.

علي، أشرف يونس (٢٠١٣م). دور البحث العلمي والدّراسات العليا في الجامعات الفلسطينية في تحقيق التنمية المستدامة، جامعة غزة نموذجًا، "رسالة ماجستير" قسم اقتصاديات التنمية، الجامعة الإسلاميّة: غزة.

العيافي، عوض إبراهيم مُحَمَّد (٢٠٠٨م). أولويات البحث التربوي نحو تطوير المعلم في ضوء التحديات المعاصرة التي تواجه التربية الإسلاميّة من وجهة نظر المشرفين التربويين لمنطقة مكة المكرمة، "رسالة ماجستير"، قسم التربية الإسلاميّة المقارنة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

الكبيسي، عامر (١٤٣٣هـ). أوجه النقص والقصور في الرسائل والأطروحات إزاء مشكلات التنمية وتحدياتها، الأسباب والمعالجات، الملتقى العلمي لكلية الدّراسات العليا، جامعة نايف للعلوم الأمنية، الرياض.

الكندري، لطيفة وحسين وملك، بدر (٢٠٠٨م). أصول التربية، الطبعة الثالثة، الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

اللحيدان، حمود بن جار الله (٢٠١٨م). اتجاهات البحث التربوي في مجال أصول التربية بمجلة جامعة الملك سعود.. دراسة تحليلية، "المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية" مصر، العدد(٥).

مجلس التعليم العالي (١٤٢٨هـ). نظام مجلس التعليم العالي والجامعات ولوائحه، ط٣، الرياض: الأمانة العامة للمجلس.

مجلس التعليم العالي (١٤١٨هـ). اللائحة الموحدة للدراسات العليا في الجامعات. الطبعة الأولى. الرياض: مطابع جامعة الإمام مُحَمَّد بن سعود الإسلامية

النوح، مساعد بن عبد الله (٢٠١٢م). توجّهات الرسائل الجامعيّة في تخصص أصول التربية بالجامعات السعودية خلال الفترة (١٤١١- ١٤٣٣هـ) "مجلة كلية التربية"، جامعة بنها، مجلة ٣، عدد٩١، ص٢٥٧ إلى ص٣٠٠.

النّوح، مساعد بن عبد الله (٢٠١٥م)، خريطة بحثيّة مقترحة في أصول التربية في الجامعات السعودية، "مجلة رابطة التربية الحديثة"، مجلد رقم ٧، عدد ٢٢.

وزارة التعليم العالي (١٤٣٢هـ). مجلس التعليم العالي، الأمانة العامة.

Durak,G., Cankaya, S., Yunkul, E., Uraf, M, Topraklilioglu, K.. Arda, Y., 8 Unam, N. (2017). Trends in Dis tache Education: Acontenet analysis of master's thesis. Turkish online journal of educational technology, Tojet, 16(1), 203-218.

Cherrstron, C.A., Robbins, S. E 8Bizby, J. (2017) 10 years od adult learning: content anlaysis of an academic kiurnal, Adult learning, 28 (1), 3-11.

References:

Al-Jasser, Walid Abdul Rahman (2017). The objective orientations of research and scientific theses in the specialization of educational administration in Saudi universities during the period (1967- 2014) "Journal of Educational Sciences", Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University, No. 12.

Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University (2010). College of Social Sciences Agency for Graduate Studies, Graduate Studies Manual at the College of Social Sciences, University Press, Riyadh.

Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University (2017). Manual of Theses and Scientific Research in the Department of Foundations of Education in the specialization of Islamic Education and Foundations of Education, College of Education in Riyadh, University Press.

Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University (2018). Research priorities and scientific publishing, Deanship of Scientific Research, second edition, Riyadh: University Press.

Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University, Department of Foundations of Education Manual, (ب- ت), College of Social Sciences, University Press, Riyadh.

Hassan, Ahmed (1996). The Foundations of Scientific Research, Cairo: The Academic Library.

Al-Hayyari, Alaa (2015). The Foundations of "Socio-Cultural and Economic" Education, Amman: Dar Amjad for Publishing and Distribution.

Al-Razi, Muhammad bin Abu Bakr Abd al-Qadir (1993). Mukhtar al-Sahah. Beirut: Lebanon Library.

Al-Ramidi, Asmaa Khalid (2018). Educational Research Objectives in MA Theses in the Foundations of Education and Educational Administration in the College of Education at Kuwait University, "MA Thesis", Kuwait University.

Saad, Abdel Moneim (2016). The foundations and Principles of educational research. An Analytical Study of educational research, reality and future, Faculty of Education, National Center for Research and the Association of Modern Education, Cairo University, vol. (12).

Shehata, Hassan and Zeinab Al-Najjar (2003). A glossary of educational and psychological terms. Cairo: Al Dar Al Masriah Al Lubnaniah.

Amer, Tariq Abdul Raouf (2008). "The Foundations of Socio-Cultural-Economic Education", retrieved from http://faculty.mu.edu.pdF

Abdel-Al, Naglaa (2016). Establishing a proposal for the Department of Foundations of Education for the Faculty of Education, Beni Suef University in the research priorities, "The Journal of the Future of Arab Education, Egypt, Vol. (23)".

Al-Otaibi, Khaled Abdullah (1999). Evaluating graduate studies programs in Saudi universities. Riyadh: Modern National Press.

Atwi, Jawdat (2007). Scientific Research Methods: Concepts, Tools, and Statistical Methods. Amman: Dar El Thaqafa.

Ali, Ashraf Younis (2013). The role of scientific research and postgraduate studies in Palestinian universities in achieving sustainable development, Gaza University as a model, "MA Thesis", Department of Development Economics, Islamic University: Gaza.

Al-Ayyafi, Awad Ibrahim Mohamed (2008). The priorities of educational research towards teacher development in the contemporary challenges facing Islamic education from the point of view of educational supervisors in Mecca, "MA Thesis", Department of Comparative Islamic Education, College of Education, Umm Al-Qura University, Mecca.

Al-Kubaisi, Amer (2011). Deficiencies and shortcomings in theses and dissertations regarding development problems and challenges, causes and treatments, scientific forum for the College of Graduate Studies, Naif University for Security Sciences, Riyadh.

Al-Kandari, Latifa, Hussein, and Malak, Badr (2008). Foundations of Education, Third Edition, Kuwait: Al Falah Library for Publishing and Distribution.

Al-Luhaidan, Hammoud bin Jarallah (2018). Educational research Methods in the field of Foundations of Education in the Journal of King Saud University. An analytical study, "The Arab Journal for Educational and Psychological Sciences" Egypt, No. (5).

Higher Education Council (2007). The system of the Council of Higher Education and Universities and its regulations, 3rd floor, Riyadh: the General Secretariat of the Council.

Higher Education Council (1997). Unified Regulations for Graduate Studies in Universities. First edition. Riyadh: Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University Press.

Noah, Musaed Bin Abdullah (2012). The Objectives of university theses in the specialization of the Foundations of education in Saudi universities during the period (1990 - 2011) "Journal of the College of Education", Benha University, Journal (3), No. 91, P. 257 to P. 300.

Al-Noah, Musaed Bin Abdullah (2015), a proposed research map of the Foundations of Education in Saudi universities, "Journal of the Association for Modern Education", Vol. No. (7), No. (22).

Ministry of Higher Education (2010). Higher Education Council, General Secretariat.

مدى تمكن معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية من مهارات التحدث باللغة العربية الفصيحة من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين

The competency of **Arabic language teachers in secondary school of speaking Classical Arabic fluently from the point of view of educational supervisors and teachers**

د. صالح بن عبدالله بن غرم الله الغامدي

أستاذ مساعد بكلية الجبيل الجامعية

DOI: 10.36046/2162-000-001-002

مستخلص البحث:

هدفت الدراسة إلى معرفة مدى تمكن معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية من مهارات التحدث باللغة العربية الفصيحة من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين. وتكوَّن مجتمع الدراسة من جميع مشرفي اللغة العربية ومعلميها في محافظة جدة، حيث يبلغ عدد المشرفين (٣٣) مشرفًا، وعدد معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية (٥١٩) معلمًا.

واعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي التحليلي. وعلى عينة مكونة من (٢٩ مشرفًا و١١١ معلمًا) وللتحقق من أهداف الدراسة أعدَّ الباحث قائمة بمهارات التحدث باللغة العربية الفصيحة اللازمة لمعلمي اللغة العربية، ثم حوَّلها إلى استبانة، وقد عرضها على مجموعة من المتخصصين للتحقق من صدقها، ثم تم حساب ثباتها باستخدام معامل ألفا كرونباخ، وقد أُجريت المعالجات الإحصائية المطلوبة، وكان من أبرز نتائج الدراسة أن المتوسط الكلي للتمكن بلغ (٣.٣٤) وبوزن نسبي (٦٦.٨%)، وهي قيم تؤكد على أنه توجد درجة تمكن متوسطة من مهارات التحدث باللغة العربية الفصيحة لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية، وذلك من وجهة نظر أفراد العينة من المشرفين التربويين والمعلمين. وقد احتل المحور الثالث: "الجانب الملمحي" المرتبة الأولى بين مهارات التحدث باللغة العربية الفصيحة، وذلك بمتوسط حسابي (٣.٤٨) وبوزن نسبي (٦٩.٦%) وبدرجة تمكن كبيرة، في حين جاء المحور الأول: "الجانب الصوتي" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٣.٣٠) وبوزن نسبي (٦٦.٠%) وبدرجة تمكن متوسطة، وجاء المحور الثاني: "الجانب اللغوي" في المرتبة الثالثة بين مهارات التحدث بمتوسط حسابي (٣.٢٤) وبوزن نسبي (٦٤.٨%) وبدرجة تمكن متوسطة، وذلك من وجهة نظر أفراد العينة من المشرفين التربويين والمعلمين. وأوصت الدراسة بعدة توصيات من أبرزها: عقد دورات تدريبية لتنمية مهارات معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية في مهارات التحدث باللغة العربية الفصيحة في جوانبها الثلاثة.

الكلمات المفتاحية: مهارات التحدث – التحدث باللغة الفصيحة – معلمي الثانوية.

Abstract

This study aimed to know the proficiency extent of Arabic language teachers at the secondary stage to speak Classical Arabic skills from the point of view of educational supervisors and teachers. The study sample consisted of all Arabic language supervisors and teachers in Jeddah Governorate, where the number of supervisors is (33) supervisors, and the number of Arabic language teachers at the secondary level is (519) teachers.

The present study relied on the descriptive analytical approach, on a sample consisting of (29 supervisors and 111 teachers). To verify the study's objectives, the researcher prepared a list of the Classical Arabic speaking skills necessary for teachers of the Arabic language, then turned it into a questionnaire, and it was presented to a group of specialists to verify its sincerity, then its stability was calculated using the Alpha Cronbach laboratories. The required statistical treatments were conducted, and one of the most prominent results of the study was that the overall average of mastery was (3.34) and a relative weight (66.8%), and these values confirm that there is an intermediate degree of Classical Arabic speaking skills for Arabic language teachers at the secondary level, and that is from the point of view of the sample members including the educational supervisors and teachers. The third axis: “The semantic Aspect” occupied the first rank among Classical Arabic speaking skills, with an arithmetic average of (3.48) and a relative weight of (69.6%) with a great degree of mastery, while the first axis: “the phonetics aspect” came at the second level with an arithmetic average of (3.30) with a relative weight of (66.0%) with an average degree of mastery. The second axis: "Linguistic aspect" came in the third position among speaking skills with an arithmetic average of (3.24) and a relative weight of (64.8%) with an average degree of mastery, from the point of view of the sample individuals from educational supervisors and teachers. The study recommended several recommendations, the most prominent of which are: holding training courses to develop the skills of Arabic language teachers at the secondary level in Classical Arabic speaking skills in its three aspects.

Keywords: speaking skills - speaking fluent language - secondary teachers.

مقدمة الدراسة

يشكو الميدان التربوي اليوم من ضعف مستوى الطلاب في اللغة العربية بعامة، وفي مهارات التحدث بخاصة، وكان المؤمَّل أن يكون المعلمون في طليعة من يتصدى لهذه المشكلة، وينبروا لعلاجها بوسائل متعددة، منها إظهارهم الاعتزاز باللغة العربية، والحرص على التحدث مع الطلاب باللغة العربية الفصيحة، وتجنب الحديث بالعامية، واستخدام الألفاظ الأجنبية، إلا أن الواقع يظهر غير ذلك.

فقد بيَّنت العديد من الدراسات ضعف مستوى معلمي اللغة العربية، وبخاصة فيما يتعلق بمهارات التحدث، والتزام التحدث بالفصحى، مثل: دراسة (رجب، ٢٠٠٤)، و(القواص، ٢٠٠٦)، و(سحام، ٢٠١١).

والمتتبع لهذه الظاهرة سيجد لها أسبابًا عديدة، منها ما يلي:

- ضآلة المخزون اللفظي عندهم، وعدم تمييزهم أحيانًا بين الفصيح والعامي من الألفاظ.
- عدم تمكنهم من الكثير من القواعد النحوية البسيطة والمستعملة بكثرة في الكلام.
- ضعف أسلوبهم والتراكيب التي يستعملونها إلى حدٍّ يجعلهم على طرفي نقيض، بين ركاكة ممجوجة وتكلف مفضوح.
- قلة إلمامهم بقوانين القراءة ومهارات التعبير الشفهي والحوار والمحادثة، والأمور المترتبة على ذلك. (الحلوة، ١٤٣٦: ٣٩٠).

لذا؛ فإن المعلمين كانوا وما يزالون يتحملون مسؤولية كبيرة تجاه المجتمع ومستقبل الأمة؛ لأنهم يعملون على هندسة الإنسان وبنائه فكرًا ونزوعًا وأداءً، وجسمًا وعقلًا وروحًا، حتى يغدو بناؤه متوازنًا ومتكاملًا ومتطورًا من جميع الوجوه؛ ولأنهم يجسِّدون في عملهم أنبل رسالة، وأي رسالة أسمى من صناعة العقول، وتكوين الضمائر الحية، وغرس القيم بأنواعها في نفوس الجيل. (السيد، ٢٠٠٩: ٨٣).

والقضية التي يمكن تأكيدها هنا، هي أن مستقبل التربية في الوطن العربي رهنٌ بالارتقاء بمستوى المعلم والنهوض بمهنة التعليم. ومن الواضح أن الارتفاع بمكانة المعلم ومستواه العلمي، والنهوض بالمهنة التي ينتمي إليها، هو الأساس الذي يستند إليه النهوض بالمهن الأخرى كافة. (الأحمد، ٢٠٠٥: ١٦).

ونظرًا لدرجة تأثير المعلمين في تكوين سمات وخصائص أفراد المجتمع؛ فإن هذا يتطلب إعدادًا أكاديميًا تخصصيًا وإعدادًا تربويًا متميزًا للمعلم، يتوازى مع حجم التأثير المتوقع منه، ويتطلب سمات وخصائص معينة ينبغي أن تتوافر فيمن يتصدى لهذه المهنة العظيمة.

ومعلم اللغة العربية أحد هؤلاء المعلمين الذين تتطلب مهنتهم إعدادهم الإعداد المتميز اللازم للأدوار المتعددة التي يقومون بها في مجال عملهم. وبينهم وبين المعلمين الآخرين عموم وخصوص، والخصوص هو ما يتعلق بطبيعة اللغة والمادة التي يدرسونها.

فمعلم اللغة العربية، كما يشير دمعة (١٩٨٢) ينبغي " أن يكون مثقفًا ثقافة لغوية رصينة تمكنه من معاونة تلاميذه على استعمال اللغة استعمالًا وظيفيًا في الحياة، ولديه رصيد كافٍ من المهارات والخبرات اللغوية المختلفة، والاتصال الدائم بما يُنشر

أو يُكتب من جديد في علوم اللغة، وأن يكون قادرًا على تكوين إطار فكري واضح عن أهمية اللغة العربية، ووظيفتها الأساسية في الحياة " ص ١١١.

وافتقار معلم اللغة العربية لشيءٍ من هذه المتطلبات الخاصة باللغة العربية سيؤدي حتمًا لتأثير سلبي على مخرجات تدريسه. وأهم هذه المتطلبات تمكُّنُهُ من مهارات التحدث باللغة العربية الفصيحة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

اللغة العربية هي لغة البيان والفصاحة، بها نزل أعظم الكتب السماوية القرآن الكريم، فكان تكريمًا لها على سائر اللغات، وجعله الله معجزًا في بلاغته وبيانه ومعانيه فتحدى به الإنس والجن على أن يأتوا بمثله ﴿قُل لَّئِنِ ٱجْتَمَعَتِ ٱلْإِنسُ وَٱلْجِنُّ عَلَىٰٓ أَن يَأْتُوا۟ بِمِثْلِ هَٰذَا ٱلْقُرْءَانِ لَا يَأْتُونَ بِمِثْلِهِۦ وَلَوْ كَانَ بَعْضُهُمْ لِبَعْضٍ ظَهِيرًا ﴿٨٨﴾﴾ [سورة الإسراء:٨٨].

ولغة بهذه المكانة حريٌّ أن يُعتنى بها، ويثابر على تعلمها وتعليمها، وصدق الهمة إليها، وبخاصة أنها لغة الدين الخاتم، ولكن الواقع يظهر غير ذلك، إذ تفشت العامية على ألسنة الناس في المجتمعات العربية في البيئات الرسمية وغير الرسمية، والأكثر إيلامًا أن تتفشى العامية في مجال التعليم، كما يشير أنصاري (٢٠١٥) إلى أن هذا المجال " هو الآخر يشكو من ضعف اللغة وتغلب العامية، بل والأجنبية، فالقائمون بالتدريس – إلا من حفظ الله منهم – لا يبالون بالتحدث بلغة عربية سليمة فصيحة، وإنما تتنازعهم أخطاء لغوية ونحوية، وتتغلب عليهم اللهجات العامية، وهذا يؤثر على الناشئة والمتعلمين من الصغار والكبار " ص٣.

فالكيفية التي يستخدمها كثير من المعلمين في مراحل التعليم ما قبل الجامعي في تدريب الطلبة على التحدث والمناقشة والمشاركة، ينقصها البناء المنهجي، والضبط اللغوي، والتدرج المنطقي، والممارسة الواعية، إذ يلجأ بعض المعلمين إلى التخفف من القيود في تحدثه، ويبحث عن الأسهل في ضبط الكلمة نحويًا وصرفيًا؛ لذا ينبغي على الأساتذة الالتزام باللغة العربية السليمة في المحاضرات والمناقشات. سواء المحاضرات في مساقات اللغة العربية، أو في غيرها من المساقات الأخرى التي تدرس باللغة العربية. (أنيس، ١٩٨٤: ١٧١)، (البديرات، ١٤٣٦: ١٩٥).

وفي هذا السياق، تؤكد القواص (٢٠٠٦) أن " من أهم معوقات ممارسة اللغة الفصيحة في التعليم الصيفي، عدم تعود التلاميذ على الاستماع إلى اللغة الفصيحة من المعلم، بالتالي عدم استخدامها. والتواصل بالعامية في البيئة المدرسية، وضعف مستوى بعض المعلمين، وعدم قدرتهم على استخدام اللغة الفصيحة " ص ١٦٢.

ولا يحمَّل الخفاجي (٢٠١١) المعلم وحده سبب هذا التردي في مستوى التحدث باللغة العربية، لكنه لا يبرئ ساحته، فمن الأسباب " تعقُّد الحياة في هذا العصر، وازدياد اهتمام الناس بالسعي لتوفير قوتهم، وتحصيل معاشهم، فلم يعد لديهم الوقت الكافي لارتياد المكتبات، وعز عليهم المال لشراء الكتب، وتفشي الأمية، وندرة المعلم الجيد، حيث أصبحت مهمة تدريس العربية في شتى مراحل الدراسة، تُسند إلى مدرسين غير أكفاء، كما أن وسائل الإعلام تساهم في الضعف اللغوي القائم " ص ٣٠٩

ومع أن ثمة أسبابًا عدة للضعف اللغوي لدى الطلاب، إلا أن التركيز على المعلم يأتي من باب دوره الكبير، وتأثيره العظيم في طلابه، إذ يقضي الطلاب فترة

طويلة من نهارهم مدة الدراسة في التعليم العام، وهم يسمعون أساتذتهم ويتحدثون معهم ويحاكونهم، وإلى مثل هذا أشار ابن خلدون (١٤٢٥) في مقدمته، إذ قال: "اعلم أن اللغات كلها ملكات شبيهة بالصناعة، إذ هي ملكات في اللسان للعبارة عن المعاني وجودتها وقصورها ... والملكات لا تحصل إلا بتكرار الأفعال، فالمتكلم من العرب – حين كانت ملكة اللغة موجودة فيهم – يسمع كلام أهل جيله، وأساليبهم في مخاطبتهم، وكيفية تعبيرهم عن مقاصدهم فليلقنها كذلك، ثم لا يزال سماعهم لذلك يتجدد كل لحظة، ومن كل متكلم، واستعماله يتكرر إلى أن يصير ذلك ملكة راسخة ويكون كأحدهم، هكذا تصيَّرت الألسن واللغات من جيل إلى جيل، وهذا هو معنى ما تقوله العامة من أن اللغة للعرب بالطبع، أي بالملكة الأولى التي أخذت عنهم، ولم يأخذوها عن غيرهم" ص ٥٠٨.

وتؤكد علوم اللسانيات أن الأطفال يحاكون أو يقلدون ما يسمعونه من الكبار؛ ولذا تُعد المحاكاة أحد الأساليب المهمة التي يستعملها الطفل عند اكتسابه اللغة. فقد أوضحت البحوث العلمية، أن ترديد المسموع أسلوب واضح ومميز في التعلم المبكر للغة، وجانب مهم في الاكتساب المبكر لأصواتها (براون، ١٩٩٤: ٥٩).

وإذا كان الطالب يقضي الكثير من ساعات يومه مع المعلمين، يسمع كلامهم ويتحدث معهم، ويناقشهم ويناقشونه، فإن ذلك يستلزم منهم الحرص على التحدث بالفصحى؛ ليكون كلامهم نموذجًا للكلام الذي يُراد أن ينتج مثله، إيمانًا بأن اللغة استقبال وإنتاج، فاللغة التي يستقبلها ويتلقاها استماعًا وقراءة، سينتج مثلها تحدثًا وكتابةً.

ومن هنا وجب – نظامًا – أن تكون الفصحى لغة كل مدرس لأي مادة في أي مرحلة من مراحل التعليم، وأن يسمع الطالب اللغة الفصحى، ويقتضي هذا ضرورة تمكن كل مدرس من لغة دينه، لغة القرآن الكريم وهي اللغة الفصحى. (طلب، ١٩٩٥: ٣١٣).

وإذا آمنا بأثر محاكاة الطلبة أحاديث أساتذتهم، وتأثرهم بطريقة كلامهم، فإن هذا يقتضي أن نعمل جاهدين على حصر نواحي الضعف في المستوى اللغوي لدى المعلمين، وهذا ما أوصت به دراسة القواص (٢٠٠٦)، حيث نادت بـ "حصر نواحي الضعف والقصور في الوضع اللغوي القائم للمعلمين، ووضع البرامج العلاجية لتلافي سلبياته وثغراته" ص ١٦٥.

وبناءً على ما أشارت إليه الدراسات السابقة من أهمية لغة المعلم الفصيحة في إكساب الطلبة مهارات التحدث باللغة العربية الفصيحة، وما لاحظه الباحث في الميدان التربوي طيلة ثلاثة عقود، جاءت فكرة الدراسة لمعرفة "مدى تمكن معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية من مهارات التحدث باللغة العربية الفصيحة".

أسئلة الدراسة:

في ضوء طبيعة المشكلة المحددَّة، تسعى الدراسة للإجابة عن الأسئلة التالية:

١- ما مهارات التحدث باللغة العربية الفصيحة اللازمة لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية؟

٢- ما مدى تمكن معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية من مهارات التحدث باللغة العربية الفصيحة في جانبها الصوتي من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين؟

٣- ما مدى تمكن معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية من مهارات التحدث باللغة العربية الفصيحة في جانبها اللغوي من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين؟

٤- ما مدى تمكن معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية من مهارات التحدث باللغة العربية الفصيحة في جانبها الملمحي من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين؟

٥- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) حول تحديد مستوى تمكن معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية من مهارات التحدث باللغة العربية الفصيحة بين استجابات العينة تُعزى لمتغيري: (نوع العمل الحالي، والمؤهل العلمي)؟

حدود الدراسة:

تقتصر الدراسة الحالية على:

١- المهارات اللغوية اللازمة لتحدث معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية بمحافظة جدة باللغة العربية الفصيحة.

٢- مشرفي مواد اللغة العربية ومعلميها بالمرحلة الثانوية في محافظة جدة.

أهداف الدارسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى ما يلي:

١- التوصل إلى قائمة بالمهارات اللغوية اللازمة لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية للتحدث باللغة العربية الفصيحة.

٢- التعرف على مدى تمكن معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية من مهارات التحدث باللغة العربية الفصيحة.

٣- التعرف على مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) حول تحديد مستوى تمكن معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية من مهارات التحدث باللغة العربية الفصيحة بين استجابات العينة تُعزى لمتغيري: (نوع العمل الحالي، والمؤهل العلمي).

أهمية الدراسة:

١- تزويد القائمين على بناء مناهج اللغة العربية وتصميمها بمهارات التحدث باللغة العربية الفصيحة التي توصلت إليها هذه الدراسة؛ للاستفادة منها، وبخاصة في أدلة المعلمين.

٢- تزويد معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية بمهارات التحدث باللغة العربية الفصيحة؛ للأخذ بها والتدرب عليها ومراعاة إتقانها.

٣- الإسهام في إثراء البحوث والدراسات المرتبطة بمهارات التحدث باللغة العربية الفصيحة، وتوجيه جهود الباحثين نحو تقديم دراسات وبحوث أخرى في مراحل مختلفة.

مصطلحات الدراسة:

مهارات:

عرفها شحاته والنجار (١٤٢٤) بأنها " القيام بعملية معنية بدرجة من السرعة والإتقان، مع اقتصاد في الجهد المبذول " ص ٣٠٢.

ويعرفها الباحث إجرائيًّا في هذه الدراسة: إتقان المعلم ممارسة التحدث باللغة العربية الفصيحة.

التحدث:

عرَّفه علي (١٤٣٢) بأنه: " مهارة لغوية تتضمن قدرة الفرد على التفكير، واستعمال اللغة، والأداء الصوتي والحركي في التعبير الشفوي عن مشاعره وأحاسيسه وأفكاره وخبراته واعتقاداته واتجاهاته وأغراضه ومواقفه، ونقْلها إلى الآخرين بطريقة وظيفية أو إبداعية، في طلاقة وانسياب، مع سلامة النطق، وحسن الإلقاء، وصحة التعبير " ص ٢١٥.

ويعني الباحث بالتحدث في هذه الدراسة: مجموعة مهارات الإنتاج اللغوي الشفوي في جوانبه الثلاثة: الصوتي واللغوي والملمحي.

اللغة العربية الفصيحة:

جاء عند الفيروزآباري (١٤٠٧) أنَّ " اللفظ الفصيح: ما يُدرك حُسْنَه بالسمع. وفصح الأعجمي: تكلَّم بالعربية، وفُهِم عنه، أو كان عربيًا فازداد فصاحة " ص٢٩٩.

وقال الجوهري (١٤٢٠) " رجل فصيح، وكلام فصيح، أي: بليغ. ولسان فصيح، أي: طلق. وفصح العجميُّ فصاحةً: جادت لغته حتى لا يلحن " ص ٥٧٦.

ويعني بها الباحث في هذه الدراسة: التحدث بطلاقة وبلاغة دون لحن، وبطريقة تؤدي إلى الاستمتاع باللغة.

الإطار النظري

يتكون الإطار النظري للدراسة الحالية من محورين، يتناول المحور الأول: مهارة التحدث وعلاقتها بالمهارات اللغوية الأربع، وأهميتها، والمهارات الفرعية للتحدث وتصنيفاتها.

ويتناول المحور الثاني: الأخطاء اللغوية وعلاقتها بعمليتي الإنتاج والتلقي، وبدأ التصنيف حول الأخطاء اللغوية، وأخطاء المعلمين وأسبابها، وأثر هذه الأخطاء في ضعف التواصل، وأهمية الاكتساب اللغوي من أجل جودة التواصل.

المحور الأول: مهارات التحدث:

مهارة التحدث هي إحدى مهارات اللغة الأربع، المهارتين التحريريتين: القراءة والكتابة، والمهارتين الشفويتين: التحدث والاستماع، وبالنظر إلى أن هذه المهارات تنقسم إلى مهارات إنتاج واستقبال، فإنها إحدى مهارتي الإنتاج، وهما: التحدث والكتابة، حيث تقابل مهارتي الاستقبال وهما: القراءة والاستماع.

ولا شك، أن من أهم أهداف اللغة استخدامها للتعبير عن حوائج الناس اليومية، والتحدث إحدى الوسيلتين اللغويتين للتعبير عن الاحتياجات. ولا غرابة حينما يعبر الشاعر الجاهلي زهير بن أبي سُلمى عن أهمية التحدث بقوله:

لسان الفتى نصف ونصف فؤاده فلم يبق إلا صورة اللحم والدم

ومن دلائل أهمية هذه المهارة، أن موسى عليه السلام طلب من ربه أن يرسل معه آخاه هارون؛ لأنه أفصح منه لسانًا: ﴿وَأَخِي هَارُونُ هُوَ أَفْصَحُ مِنِّي لِسَانًا فَأَرْسِلْهُ مَعِيَ رِدْءًا يُصَدِّقُنِي إِنِّي أَخَافُ أَن يُكَذِّبُونِ ﴿٣٤﴾﴾ [سورة القصص:٣٤].

وللتحدث مهارات فرعية اجتهد المختصون في تصنيفها بطرائق عدة، فمنهم من أوردها مهارات مجملة تندرج تحت المهارة الرئيسة الأم (التحدث)، كما فعل غزالة وعثمان (١٩٩٣)، ومصطفى (١٤٢٣)، وعلي (١٤٣٢)، وقاسم (٢٠٠٥)، ومن أبرز هذه المهارات التي جاءت مجملة ما يلي:

- عرض الأفكار بطريقة متسقة ومترابطة ومتسلسلة.
- نطق المتحدث نطقًا واضحًا مسموعًا وصحيحًا ومعبرًا.
- التزام القواعد النحوية في حديثه التزامًا يساعد على وضوح المعنى الصحيح.
- التمييز بين الكلمات في النطق بناء على ما بينها من اختلافات في البنية الصرفية.
- استخدام النبر والتنغيم والتلوين الصوتي.
- اختيار الوقفات المؤثرة.
- استخدام تعبيرات ملمحية مناسبة بالوجه واليدين، وهيئة الجسم.
- التكلم بصوت مناسب لعدد المستمعين وسعة المكان.
- التدقيق في اختيار الألفاظ المناسبة التي يستعملها في حديثه.
- استعمال الأساليب اللغوية والبلاغية استعمالًا معبِّرًا ودالًا.
- استعمال أدوات الربط استعمالًا سياقيًّا دلاليًّا.
- حسن استخدام أساليب المجاملة.
- اختيار الأفكار وتنظيم محتواها تنظيمًا منطقيًّا.
- التزام آداب الحوار.

- استعمال الاتصال بالنظرات مع جل المستمعين قدر استطاعته.
- التحدث بصوت واضح.
- استخدام ألفاظ عربية فصيحة، والابتعاد عن العامية.
- التحدث بثقة، وبشكل متصل ومترابط.
- إثراء الحديث بأمثلة واستشهادات.

بينما صنفها آخرون تحت عدة مجالات كما فعل راشد (٢٠٠٧)، والخمايسة (٢٠١٢)، وسالمان (٢٠١٢)، والشيدية (٢٠١٣)، والمعولية (٢٠١٤)، والبردعي (٢٠١٥)، فجاء تحت مسمى المجال الصوتي أو النطق ما يلي:

- نطق الكلمات والأصوات نطقًا صحيحًا.
- التنويع في الصوت حسب الانفعالات.
- تنغيم الصوت وفق المعنى.
- توافق نبرة الصوت مع الأساليب والأغراض.
- مراعاة مواقف الوصل والفصل.
- التحدث بالسرعة المناسبة.
- الوقفات المناسبة عند نهايات الجمل.

واندرج تحت مجال الأداء اللغوي أو المناقشة:

- براعة الاستهلال وحسن التمهيد.
- القدرة على المناقشة.
- القدرة على صياغة الأسئلة.
- استعمال اللغة الفصيحة.

- صحة الضبط الصرفي.
- استخدام التراكيب اللغوية الصحيحة.
- التنويع بين الأسلوبين الخبري والإنشائي.
- خلو الأسلوب من اللزمات.
- اختيار التعبيرات المناسبة للمواقف المختلفة.

وجاء تحت مسمى المجال الملمحي أو الإيماءات والإشارات ما يلي:

- التواصل بصريًا مع المستمعين أثناء التحدث.
- توظيف فترات الصمت.
- التحدث بطلاقة وسهولة ويسر وثقة.
- استعمال تعبيرات اليد والوجه أثناء التحدث.
- التزام آداب الحديث.

وتناول بعض الباحثين مهارات التحدث السابقة من حيث تمكن المعلمين من استخدامها، حيث رصدها قاسم (٢٠٠٥) وسماها معايير التفوق اللغوي عند المعلم، وأعد سالمان (٢٠١٢) قائمة بمهارات الأداء اللغوي الشفوي؛ لتقيس مدى تمكن أساتذة الكليات الإنسانية غير المختصين في اللغة العربية من تلك المهارات، وفي دراسة للمعولية (٢٠١٤) أعدت قائمة بمهارات الأداء اللغوي الشفوي؛ لتقيس أداء المعلمات المدربات في برنامج التحدث بالفصحى.

المحور الثاني: الأخطاء اللغوية وعلاقتها بعمليتي الإنتاج والتلقي:

لم يكن السلف الصالح في زمن النبي ﷺ في حاجة إلى الكتب التي تعلمهم قواعد اللغة، أو الكتب التي تلفت الانتباه إلى الأخطاء اللغوية؛ لأنهم كانوا يتحدثون العربية الفصيحة دون أخطاء بالسليقة، ولما خالط العربُ الأعاجمَ بعد الفتوحات الإسلامية، فشا فيهم اللحن؛ مما أحوج إلى التصنيف في النحو وكتب اللغة التي تقوِّم اللسان.

وقد روي السيوطي (١٩٨٥) أن "أبا الأسود الدؤلي قال: دخلت على علي بن أبي طالب ﷺ فرأيته مطرائقا متفكرًا، فقلت: فيم تفكر يا أمير المؤمنين؟ قال: إني سمعت ببلدكم هذا لحنًا فأردت أن أصنع كتابًا في أصول العربية، فقلتُ: إن جعلت هذا أحييتنا، وبقيتْ فينا هذه اللغة، ثم أتيته بعد ثلاث فألقى إليَّ صحيفةً منها: بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ. الكلام كله اسم وفعل وحرف. فالاسم ما أنبأ عن المسمى، والفعل ما أنبأ عن حركة المسمى، والحرف ما أنبأ عن معنى ليس باسم ولا فعل، ثم قال: تتبعه وزد فيه ما وقع لك" ص ٢١١.

ثم انبرى العلماء بعد ذلك وألفوا كتبًا في لحن العامة، مثل: ما تلحن فيه العامة للكسائي (ت ١٨٩هـ)، وما خالفت فيه العامة لغات العرب لأبي عبيد بن سلام (ت ٢٢٤هـ)، ولحن العامة لأبي حاتم السجستاني (ت ٢٢٥هـ)، وألف آخرون بأسماء أخرى غير اللحن مثل: إصلاح المنطق لابن السكِّيت (ت ٢٢٤هـ)، وأدب الكاتب لابن قتيبة (ت ٢٧٦هـ).

وكانت مثل هذه الكتب تهدف إلى تقويم اللسان؛ ليتحدث الناس اللغة العربية الفصيحة، بعد أن فشا اللحن لأسباب عدة منها: اختلاط العرب بالأعاجم، والقياس

الخاطئ، وفقدان المادة اللغوية المسموعة الصحيحة، وأثر اللهجات العامية، وأثر الترجمة، وضعف الملكة اللغوية. (مُحَمَّد: ٢٠١٧، ص ص ١٧٦ – ١٧٩).

وإذا كان اللحن ظاهرًا في العصور المتقدمة من زمن نزول القرآن، فلا غرو أن يكون اللحنُ أعظم وأكبر في العصور المتأخرة. لكن الظاهرة لم تقتصر على كلام العامة، بل فشت حتى أصبحت في المعلمين بعامة، بل حتى في معلمي اللغة العربية، وإلى ذلك أشار الحسَّون والخليفة (١٩٩٦م)، فهما يريان "أن كثيرًا منهم تعوزهم القدرة على التحدث باللغة العربية السليمة، بل ربما يتعثرون في تلاوات بضع آيات من القرآن الكريم، أو في إلقاء النصوص الأدبية أمام طلابهم، ويمكن إرجاع هذا الضعف المعيب في مستوى هؤلاء المعلمين إلى جملة أسباب منها: ضعف إعدادهم أصلًا. واعتماد كثير من الكليات الجامعية على طلاب ضعاف من الحاصلين على شهادات متدنية في إتمام الدراسة الثانوية، علاوة على أن العمل الميداني المثقل بالأعباء لا يدع للمعلم وقتًا للاطلاع في مجال تخصصه؛ لتحسين مستواه اللغوي، وتجديد معلوماته" ص ٢٤٣.

وعند الاستماع لكلام المعلمين بأذن فاحصة يمكن أن يصنَّف حديثهم كالتالي:

- يلتزم بعضهم بمهارات الحديث والاستماع.
- يسرد بعضهم كلامه سردًا ولا يلتقط منه المتعلم إلا القليل.
- يوجد اللحن في كلام بعضهم.
- تسيطر العامية على كلام يعضهم.

- يفتقر بعضهم إلى قوة التعبير، ويبدو عجزهم عن إتمام عملية الاتصال بصورة جيدة. (عطوات: ٢٠٠٤، ١٥٦).

ولا شك أن القدرة على التواصل مع الآخرين بشكل فعَّال، من أهم ثمرات إتقان مهارات التحدث. إذ إن المتحدث اللبق يخلب ألباب السامعين ويؤثر فيهم، وغالبًا ما يكون المتحدث البارع قائدًا بارعًا، وقدرته على التحدث ببراعة تيسِّر له الكثير من النجاحات في الحياة؛ ولذا أثنى الرسول ﷺ على رجلين تحدثا أمامه فأحسنا، وأُعجِب الناس بحديثهما، فقال عليه الصلاة والسلام: "إن من البيان لسحرًا" رواه البخاري ص ١٩٧٦.

وهذه الأهمية لمهارات التحدث تؤكدها دراسات عديدة منها: (الزهار، ٢٠٠٢)، و (محمود، ٢٠٠٢)، و (مُحَمَّد، ٢٠٠٣) (EL-Koumy, 1998) (EL-Amir, 1997) (Linda and Jan, 2002).

ومن أجل هذه الأهمية الحياتية الملحَّة في التواصل، المتعلقة بثمرات مهارات التحدث، جاء الحديث تبعًا لذلك عن أهمية اكتساب مهارات اللغة من الآخرين بعامة، ومن المعلمين بخاصة. ذلك الاكتساب الذي يعرِّفه شحاته والنجار (١٤٢٤) بأنه " زيادة أفكار الفرد أو معلوماته، أو تعلمه أنماطًا جديدة للاستجابة، أو تغير أنماط استجابته القديمة، كما تعني نموًا في مهارة التعلم أو النضج أو كليهما. والمكتسب هو: وصف للخصائص والاستجابات غير الفطرية التي يتعلمها الإنسان بالخبرة " ص ٥٧.

وهما بهذا ينحيان تجاه المدرسة السلوكية التي ترى أن اللغة جزء من السلوك الإنساني المتكامل، وأنها استجابات صحيحة لمؤثر، وهي استجابات غير فطرية، وهو

ما يخالف مدرسة المذهب الطبيعي، التي تفترض أن اكتساب اللغة يتم فطريًا؛ لأن كل إنسان –كما تراه مدرسة المذهب الطبيعي – يولد ولديه أداة تهيئة لاكتساب اللغة وإدراكها بطريقة منتظمة. (براون: ١٤١٤، ص ص ٣٦ – ٤٤).

وأيد هذا الاتجاه باش (٢٠٠٩) في رؤيته للاكتساب اللغوي، إذ يرى أنه " بلوغ الذات مرحلة تعلم مواصفات اللسان ونواميس الكلام " ص ٣٠٨.

وهذا التعريف يستدعي السؤال التالي: هل تعلُّمُ مواصفات اللسان ونواميس الكلام كاف للتمكن من اللغة ؟

إن تعلُّمَ الإنسان قواعد لغة ما وأنظمتها ومهاراتها يُعد كفايةً، لكن الثمرة الأهم لهذا التعلم هو الأداء، فالكفاية كما يراها براون (١٤١٤). " تعني معرفة الإنسان الضمنية لنظام أو حدث أو حقيقة، إنها القدرة المثالية غير الملاحظة لعمل شيء ما أو أدائه، أما الأداء فإنه المظهر الخارجي الملموس للدلالة على المقدرة، أو القيام بالفعل أو ممارسة شيء ما مثل المشي والكلام والحركة والحديث " ص ٤٩.

وإذا كان تاريخ البحوث العلمية حول اكتساب الأطفال للغة يعود إلى نهايات القرن الثامن عشر الميلادي، فإن المؤرخ العربي الأندلسي الأصل ابن خلدون تناول هذا الموضوع في مقدمته في نهايات القرن الثالث عشر الميلادي، حيث عدَّ ابن خلدون (١٤٢٥) اللغةَ ملكةً صناعيةً فقال: " اعلم أن اللغات كلها ملكات شبيهة بالصناعة " ص ٥٠٨.

وطالما أن هذه الملكة صفة غير راسخة، وتحتاج إلى التكرار لتصبح راسخة، فإن تحصيلها بالتكرار يستلزم وجود بيئة لغوية مثالية تُحتذى نماذجها، من الكلام المكتوب

والمسموع، والبيئات التي تحيط بالمتعلم وتؤثر في اكتسابه اللغة متعددة، كالبيت والشارع والإعلام والمدرسة، وواقع المستوى اللغوي في البيت والشارع والإعلام واقع مرير لا يمكن الركون إليه في تلقي اللغة المثالية المنشودة.

فالأغلبية العظمى من الأمهات العربيات لسن مؤهلات للتثقيف اللغوي المنشود. والشارع العربي تتقاذفه مستويات لغوية كسيحة، ولهجات مختلفة، ورطانات متباينة، وألفاظ وعبارات أجنبية مخلوطة مغلوطة المعنى والأداء. وليس الإعلام العربي بعيدًا عن مستوى الشارع العربي، إذ يسوده ضعف لغوي عام. (بشر: ٢٠١١، ص ص ٣١ – ٣٥).

وطالما كانت هذه هي الحال في البيت والشارع والإعلام، فلم يبق إلا أن يُعوَّل على المدرسة والمدرسين، ومع أن الواقع كما يشير طلب (١٩٩٥) " يؤكد أنَّ معظم المدرسين – في المراحل التعليمية المختلفة – يخالفون النظم والقوانين التعليمية، والأسس التربوية، ويستعملون لغاتهم العامية في التدريس، ومحادثة تلاميذهم حتى في حصص اللغة العربية " ص٣١٨.

ومع ذلك، فإنها البيئة الأنسب ليتلقى فيها الطلبة كمًّا لغويًا مثاليًا مسموعًا ومقروءًا؛ لتصبح لديهم ملكة لغوية جيدة. ويؤكد هذا الطيان (٢٠١٥) إذ يقول: " إن خير مكان لمزاولة الفصاحة هو المدرسة والجامعة وحِلَق العلم وأندية الثقافة وما أشبه ذلك، حيث ترتفع سوية الكلام؛ لتلائم شرف المعاني المطروحة، فالعلم على اختلاف أنواعه واختصاصاته، لا يليق به أن يُعالج بلغة مبتذلة سوقية تحاكي لغة العامة في لهوهم وأسواقهم ولغطهم، وإنما يليق به أن ترتفع سوية الكلام، وترقى العبارة

إلى مدارج الفصاحة والبيان؛ مما يرقى بالعلم وبسموه وبأهله، ويكون أنفع للطالب وأجدى له " ص ١٨٩.

وقد دعا ابن خلدون (١٤٢٥) إلى تهيئة مثل هذه البيئة، فقال: " ووجه التعليم لمن يبتغي هذه الملكة، ويروم تحصيلها أن يأخذ نفسه بحفظ كلامهم القديم الجاري على أساليبهم... حتى يتنزَّل لكثرة حفظه لكلامهم من المنظوم والمنثور منزلة من نشأ بينهم، ولُقِّن العبارة عن المقاصد منهم، ثم يتصرف بعد ذلك في التعبير عما في ضميره على حسب عباراتهم وتأليف كلامهم، وما وعاه وحفظه من أساليبهم وترتيب ألفاظهم؛ فتحصل له هذه الملكة بهذا الحفظ والاستعمال، ويزداد بكثرتهما رسوخًا وقوة " ص ٥١٧.

ومن أجل الوصول إلى هذه الملكة، كانت المناداة بالاهتمام بلغة التدريس، إيمانًا بأن الإنتاج اللغوي السليم تحدثًا وكتابةً لدى الطلاب مرتبط بنوع اللغة التي يستقبلونها استماعًا وقراءة، ولذا أشار ابن تنباك (١٩٩٥) إلى نشوء " معضلة اللغة مع مدرسيها وطلابها؛ نتيجة اتصالهم المباشر بالعامية والحديث بها وبالكلام العامي الذي لا ينقطع على ألسنتهم؛ مما يحوِّل ملكاتهم اللغوية عن الفصحى وعن آدابها وجمال عباراتها، وسلاسة أسلوبها، والتفقه في نحوها وصرفها إلى ملكات عامية ولهجات محلية متعذِّرة، ومختلفة وضعيفة ركيكة، والعامية – كما يعرف الجميع – لينة لا يبذل المتكلم فيها جُهدًا يُذكر، وإنما ينطلق بها لسانه، وتسبق على ملكاته اللغوية، فيستعملها عفو الخاطر دون أن يشعر أنه يخالف قواعد كلامه، أو يخطئ به. " ص ٢٩١.

وهذا واقع أكده الزبيدي (١٤٢١) الذي يرى أن " هذه اللغة الجميلة لم تبق سليمة صافية، بل وُجد ما يناقضها ويزاحمها، ويعيش على حسابها، سواء على الألسنة أو الأقلام، فأصبح ذلك خطرًا جليًا، وتحديًا واضحًا يحدق بالفُصحى ويهدد كيانها، ويكاد يطغى عليها في عصرنا الحاضر، متخذًا من المجتمع العربي مجالًا خصبًا لانتشاره، من خلال الأسرة، ووسائل الإعلام، وحتى مؤسسات التعليم ! ذلكم هو تحدي العامية ذات الطابع الفوضوي، الذي لا يلتزم بقواعد محددة، ولا يتقيد بضابط لغوي معيَّن " ص ٥.

الدراسات السابقة

لأهمية توافر بيئة لغوية سليمة أمام الطلبة في التعليم العام، والقناعة أنَّ لغة المعلمين السليمة تحدث فارقًا كبيرًا في المستوى اللغوي لدى الطلبة، قام عديد من الباحثين بدراسات تتعلق بمهارات التحدث لدى المعلمين، ومنها الدراسات التالية:

دراسة أجراها غزالة وعثمان (١٩٩٣) هدفت إلى معرفة مدى توافر الكفايات التدريسية واللغوية لدى معلمي المرحلة الابتدائية في المنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية؛ وللتحقق من هدف الدراسة أعد الباحثان بطاقة ملاحظة تضمنت أهم الكفايات التدريسية واللغوية، تم التأكد من صدقها وثباتها، ثم طُبقت على عينة من معلمي المرحلة الابتدائية في المنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية، اختيرت بطريقة عشوائية، حيث رُتِّبت جميع المدارس من (١ – ١٦٠) واختير منها الأرقام (٨، ١٦، ٢٤، ... الخ)، فبلغ عدد المدارس (٢٠) مدرسة تمثل القطاعات التعليمية الثلاثة، وبالتالي بلغ عدد المعلمين (٢٠٠) معلمٍ يمثلون نسبة ١٠٪ من مجموع مدرسي المنطقة الشرقية. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الأداء النهائي للكفايات اللغوية مقبولًا، حيث توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٠١) لصالح مستوى الأداء (مقبول).

وفي الرياض أعد البشري (٢٠٠٨) دراسة هدفت إلى معرفة واقع استخدام معلمي اللغة للغة الفصحى أثناء التدريس، واستخدم الباحث المنهج الوصفي

التحليلي في دراسته، حيث قام بمقابلة بعض مشرفي اللغة العربية وسؤالهم عن رأيهم في استخدام معلمي اللغة العربية للغة الفصحى أثناء التدريس، وزيارة بعض معلمي اللغة العربية في فصولهم، وملاحظة أدائهم التدريسي، وخاصة مدى التزامهم باللغة الفصحى، وتحليل بطاقات الأداء الوظيفي لعينة الدراسة، وتدوين المعلومات والدرجات الخاصة بمحور استخدام اللغة الفصحى أثناء التدريس، بمراحله الثلاث وتكون مجتمع الدراسة من (١٥٦٠) معلمًا يمثلون جميع معلمي اللغة العربية في التعليم العام في مدينة الرياض عام ٢٨ / ١٤٢٩هـ، وتم اختيار العينة بالطريقة العشوائية العنقودية حيث بلغ العدد (٣٢٤) معلمًا.

وفي دراسة سالمان (٢٠١٢) هدف الباحث إلى التحقق من تمكن طلاب كلية التربية في جامعة الباحة من مهارات التحدث، وأثر ذلك على تنمية مهارات الحوار وتقدير الذات لهم، وقد قام الباحث بإعداد اختبار لمهارات التحدث، وبنى بطاقة ملاحظة لمهارات الحوار، ومقياسًا لتقدير الذات. وقد طُبِّقت هذه الأدوات على عينة الدراسة من طلاب المستوى الثالث في المجموعات ذات الأرقام (٢، ٤، ٥)، وبلغ عددها (١٠٠) طالب، وذلك في الفصل الدراسي الأول لعام ٣٢ / ١٤٣٣هـ، وقد جاءت النتائج الخاصة بمقارنة أداء الطلاب في اختبار مهارات التحدث قبليًا وبعديًا لصالح التطبيق البعدي.

وفي الكويت، أجرى المانع (٢٠١٢) دراسة هدفت إلى تعرف درجة ممارسة معلمي اللغة العربية للكفايات المهنية الحديثة في ضوء متطلبات التطوير التربوي، وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس، والموجهين الفنيين، ورؤساء الأقسام لمادة اللغة العربية في محافظة مبارك الكبير في دولة الكويت للعام الدراسي

٢٠١٢/١١م، والبالغ عددهم (٥٧) فردًا، منهم (٢٣) مديرًا، و (١١) موجهًا فنيًا، و (٢٣) رئيس قسم، يمثلون (١٠ ٪) من مجتمع الدراسة.

ولتحقيق أهداف الدراسة؛ أعد الباحث مقياسًا للكفايات المهنية الحديثة اللازمة لمعلمي اللغة العربية، تكوَّن من (٥٤) فقرة موزعة على خمسة مجالات، وقد تم تطبيقه بعد التحقق من دلالات صدقه وثباته. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة الكفايات المهنية الحديثة لدى معلمي اللغة العربية في ضوء متطلبات التطوير التربوي في دولة الكويت كانت متوسطة. كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة معلمي اللغة العربية للكفايات المهنية الحديثة تُعزى إلى متغير مستوى الوظيفة، لصالح رؤساء الأقسام. وكان من أبرز نتائج الدراسة: أن استخدام معلمي اللغة العربية للغة الفصحى في مدارس التعليم العام ضعيف، وأن معلمي المرحلة الثانوية هم الأكثر استخدامًا للغة الفصحى.

وفي الأردن، اهتمت دراسة سمارة (٢٠١٣) بمعرفة درجة توافر مهارات الاتصال الفعال لدى معلمي اللغة العربية في مدارس وكالة الغوث في الأردن من وجهة نظر الطلاب، وعلاقتها بتحصيلهم.

وتكونت عينة الدراسة من (٣١٧) طالبًا من مجتمع الدراسة الذي يبلغ عدده (٣٧٦٦) طالبًا، ولأجل التحقق من هدف الدراسة أعد الباحث استبانة لقياس درجة امتلاك معلمي اللغة العربية مهارات الاتصال وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أبرزها:

أن درجة ممارسة معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في مدارس وكالة الغوث لمهارات الاتصال الفعَّال من وجهة نظر الطلاب كانت مرتفعة، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توافر مهارات الاتصال الفعَّال لدى معلمي اللغة العربية من وجهة نظر طلابهم وفقًا لتحصيلهم الدراسي، ولصالح الطلاب ذوي التحصيل المرتفع.

وهدفت دراسة الشيدية (٢٠١٣) في سلطنة عُمان إلى التعرف على مستوى أداء أساتذة الكليات الإنسانية لمهارات الأداء اللغوي الشفوي اللازمة لهم، والتعرف على الاختلاف في مستوى أداء المهارات المدروسة عند العينة وفقًا لمتغير الكلية والدرجة العلمية، ولتحقيق أهداف الدراسة؛ أعدت الباحثة بطاقة ملاحظة مكونة من من جانبين (الصوتي، اللغوي)، وتنقسم إلى ست عشرة مهارة، وتم التأكد من صدقها وثباتها. وطُبِّقت على عينة من أساتذة الكليات الإنسانية: الآداب والتربية والحقوق بجامعة السلطان قابوس، بلغ عددها (٥١) أستاذًا. ودلت النتائج على أنَّ مستوى أداء الأساتذة بالكليات الإنسانية لمهارات الاتصال اللغوي الشفوي اللازمة بشكل عام كان متوسطًا، وأن أداءهم في الجانب الصوتي كان عاليًا، وفي الجانبين الأدائي واللغوي كان متوسطًا.

وفي سلطنة عُمان أيضًا؛ أعدت المعولية (٢٠١٤) دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى أداء المعلمات المتدربات في برنامج التحدث بالفصحى من معلمات الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، في ضوء مهارات الأداء اللغوي الشفوي، والتعرف على الاختلاف في مستوى الأداء للمهارات اللغوية الشفوية، وفقًا لمتغيري المجال والمؤهل الدراسي.

ولتحقيق هدف الدراسة؛ أعدت الباحثة بطاقة ملاحظة مكونة من أربعة مجالات (الصوتي، اللغوي، الملمحي، التربوي)، مقسمة إلى خمس عشرة مهارة، وبعد التأكد من صدقها وثباتها، تم تطبيقها على عينة من الدراسة بلغ عددها (٤٥) معلمة. ودلت النتائج على أن مستوى الأداء اللغوي الشفوي بشكل عام كان عاليًا، وأيضًا كان عاليًا في جميع مهارات الأداء اللغوي الشفوي منفردة: الصوتي، واللغوي، والملمحي، والتربوي.

تعليق عام على الدراسات السابقة:

من خلال السرد السابق للدراسات السابقة التي تناولت مهارات التحدث لدى المعلمين، تبيَّن ما يلي:

١- اهتمت بعض الدراسات بمهارات التحدث بشكل خاص، بينما تناولت بعضها مهارات التحدث ضمن إطار أكبر،كالكفايات المهنية للمعلمين، ومهارات التواصل.

٢- تنوع مجتمع الدراسة في المراحل الدراسية المختلفة، فمنها ما ارتبط بمعلمي اللغة العربية في المراحل التعليمية الثلاث في التعليم العام. ومنها ما اكتفى بالمرحلة الابتدائية فقط، ودراسة واحدة ارتبطت بمهارات أساتذة الكليات الإنسانية.

٣- جل الدراسات السابقة أُجريت خارج المملكة العربية السعودية، وثمة دراستان أجريت في الداخل على معلمي اللغة العربية إحداهما: في المنطقة الشرقية على معلمي المرحلة الابتدائية، والأخرى: في الرياض على المعلمين في المراحل الثلاث.

٤- كانت نتائج تمكن المعلمين من مهارات التحدث متباينة، حيث ظهر فيها الضعيف والمتوسط والمتمكن.

٥- تنوعت أدوات الدراسات السابقة بين بطاقة الملاحظة والاستبانة ومقياس الكفايات والاختبار، وكانت بطاقة الملاحظة الأكثر استخدامًا.

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

- تحديد مهارات التحدث باللغة العربية الفصيحة اللازمة للمعلمين في المرحلة الثانوية.
- تحديد جوانب مهارات التحدث (اللغوي، الصوتي، الملمحي).
- التعرف على مدى تمكن المعلمين من مهارات التحدث في بيئات مختلفة وبأدوات مغايرة.

أوجه الاختلاف:

اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في كونها الدراسة الوحيدة في المملكة العربية السعودية – في حد علم الباحث – التي بحثت في مدى تمكن معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية من مهارات التحدث باللغة العربية الفصيحة، وفق المجالات الثلاثة التي تناولتها الدراسة (الصوتي، اللغوي، الملمحي)، استنادًا إلى آراء مشرفي اللغة العربية ومعلميها في محافظة جدة، بالإجابة عن فقرات الاستبانة المبنية على قائمة المهارات التي أعدها الباحث لهذا الغرض.

إجراءات الدراسة

أولًا: منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي التحليلي؛ بوصفه منهجًا مناسبًا لتحقيق أهداف الدراسة.

ثانيًا: مجتمع الدراسة:

تألف مجتمع الدراسة من جميع مشرفي اللغة العربية ومعلميها في محافظة جدة، حيث يبلغ عدد المشرفين (٣٣) مشرفًا، وعدد معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية (٥١٩) معلمًا.

ثالثًا: عينة الدراسة:

يعرِّف عطيفة (٢٠١٢) العينة بأنها "مجموعة من الأفراد مشتقة من المجتمع الأصلي، ويفترض فيها أنها تمثل المجتمع الأصلي تمثيلًا صادقًا" ص ٢٧٣.

وباستثناء العينة الاستطلاعية التي كانت مكونة من (٤) مشرفين و (٢٠) معلمًا، فقد تم توجيه الاستبانة لجميع المشرفين والمعلمين في مجتمع الدراسة، فاستجاب (٢٩) مشرفًا بما نسبته ١٠٠٪ من المشرفين في مجتمع الدراسة، و (١١١) معلمًا بما نسبته ٢١,٣٨٪ من المعلمين في مجتمع الدراسة. وفيما يلي وصف لتوزيع العينة:

جدول (١)

وصف لتوزيع أفراد العينة بحسب متغيرات البحث (ن= ١٤٠)

متغيرات البحث	فئات المتغير	التكرار	النسبة المئوية من إجمالي العينة
١- نوع العمل الحالي	مشرف تربوي	٢٩	% ٢٠.٩
	معلم	١١١	% ٧٩.٣
٢- المؤهل العلمي	بكالوريوس	١٢١	% ٨٦.٤
	ماجستير	١٥	% ١٠.٧
	دكتوراة	٤	% ٢.٩

رابعًا: أداة الدراسة (الاستبانة):

- -الهدف من الاستبانة: للوقوف على مدى تمكن معلمي اللغة العربية من مهارات التحدث باللغة العربية الفصيحة، تم إعداد استبانة تضمنت مهارات التحدث في مجالاتها الثلاثة: الصوتي واللغوي والملمحي.
- مصادر إعداد الاستبانة: تم إعداد الاستبانة في ضوء كتابات المتخصصين في مجال التحدث، والدراسات والبحوث السابقة ذات العلاقة بالدراسة الحالية، إضافة إلى ماتضمنته مقررات اللغة العربية في المرحلة الثانوية من كفايات التحدث.
- إعداد الاستبانة في صورتها الأولية: تضمنت الاستبانة مهارات التحدث في مجالاتها الثلاثة: الصوتي واللغوي والملمحي، بواقع خمس مهارات في المجال الصوتي، وسبع مهارات في المجال اللغوي، وخمس مهارات في المجال الملمحي.
- ضبط الاستبانة: تم التحقق من ضبط الاستبانة وفقًا لما يلي:

صدق الاستبانة: تحقق الباحث من صدق الاستبانة عن طريق نوعين من الصدق، هما:

أ) الصدق الظاهري: يشير البسيوني (٢٠١٠) إلى أن "الأداة تعد صادقة، إذا كانت تقيس ما تدَّعي قياسه" ص ٢٤٢. وللتأكد من صدق الاستبانة تم عرض الصورة الأولية منها على عدد من المحكمين ذوي الخبرة والاختصاص، وذلك بهدف الاستفادة من خبراتهم واستطلاع آرائهم حول مدى السلامة اللغوية والدقة العلمية لعبارات الاستبانة، ومدى انتماء كل مهارة للمجال الذي يمثلها، ومدى مناسبتها لمهارات التحدث اللازمة لمعلمي المرحلة الثانوية، وتعديل أو إضافة أو حذف ما يرونه مناسبًا، وتم التعديل في ضوء توجيهات السادة المحكمين، وبذلك حصل الباحث على الصورة النهائية من الاستبانة.

ب) صدق الاتساق الداخلي: تم تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية قوامها (٢٤) من غير المشاركين في العينة الأساسية للبحث بواقع (٤ مشرفين تربويين، ٢٠ معلمًا)، وتم استخدام معامل ارتباط "بيرسون" (Pearson's coefficient) في حساب مدى ارتباط كل عبارة بالمجال الذي تمثله، ثم في حساب مدى ارتباط كل مجال بالدرجة الكلية للاستبانة، وتم ذلك بالاستعانة ببرنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وجاءت النتائج كما يلى:

جدول (٢)

نتائج صدق الاتساق الداخلي لعبارات الاستبانة (ن= ٢٤)

المجال الأول: مهارات الجانب الصوتي			المجال الثاني: مهارات الجانب اللغوي			المجال الثالث: مهارات الجانب الملمحي		
رقم المهارة	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية	رقم المهارة	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية	رقم المهارة	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
١	٠.٨٤٣	٠.٠١	٧	٠.٧٠٨	٠.٠١	١٤	٠.٧١٣	٠.٠١
٢	٠.٧٢٤	٠.٠١	٨	٠.٦٦١	٠.٠١	١٥	٠.٨١٩	٠.٠١
٣	٠.٧٥٧	٠.٠١	٩	٠.٨٢٦	٠.٠١	١٦	٠.٨٤٦	٠.٠١
٤	٠.٧١٩	٠.٠١	١٠	٠.٧٥٣	٠.٠١	١٧	٠.٦٩٥	٠.٠١
٥	٠.٥٦٢	٠.٠١	١١	٠.٨٠٦	٠.٠١	١٨	٠.٧٢٦	٠.٠١
٦	٠.٦١٦	٠.٠١	١٢	٠.٧٨٢	٠.٠١	–	–	–
–	–	–	١٣	٠.٧٤٨	٠.٠١	–	–	–

يتضح من الجدول رقم (٢) أن معاملات ارتباط كل عبارة بالمجال الذي تمثله كانت جميعها ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠١)؛ مما يؤكد أن جميع عبارات الاستبانة تتمتع بدرجة كبيرة من الصدق الداخلي. وفيما يتعلق بمحاور الاستبانة فقد جاءت النتائج كما يلي:

جدول (٣)

تائج صدق الاتساق الداخلي لجوانب الاستبانة (ن= ٢٤)

مجالات الاستبانة	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
المجال الأول: الجانب الصوتي	٠.٨٤٦	دال عند ٠.٠١
المجال الثاني: الجانب اللغوي	٠.٨٧٩	دال عند ٠.٠١
المجال الثالث: الجانب الملمحي	٠.٨١٧	دال عند ٠.٠١

يتبين من الجدول رقم (٣) أن معاملات ارتباط محاور الاستبانة بدرجتها الكلية بلغت على الترتيب: (٠.٨٤٦)، (٠.٨٧٩)، (٠.٨١٧)، وكانت جميع هذه القيم ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠١)؛ مما يؤكد على أن جميع مجالات الاستبانة تتمتع بدرجة كبيرة من الصدق الداخلي.

ثبات الاستبانة:

يشير البسيوني (٢٠١٠) إلى أن الأداة تعد صادقة " إذا كانت تعطى نفس النتائج تقريبًا باستمرار، إذا ما تقرر تطبيقها على نفس المبحوثين وتحت نفس الشروط". ص ٢٤٢، وتم التأكد من ثبات الاستبانة من خلال ما يلي:

الثبات بطريقة ألفا كرونباخ: قام الباحث باستخدام معامل "ألفا كرونباخ" (α) لحساب ثبات مجالات الاستبانة ودرجتها الكلية، وتم ذلك بالاستعانة ببرنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) للبيانات التي تم جمعها من العينة الاستطلاعية، وجاءت النتائج كما يوضح الجدول التالي:

جدول (٤)

نتائج ثبات الاستبانة بطريقة ألفا كرونباخ (ن= ٢٤)

مجالات الاستبانة	عدد العبارات	معامل الثبات
المجال الأول: الجانب الصوتي	٦	٠.٨٠٩
المجال الثاني: الجانب اللغوي	٧	٠.٨٧٢
المجال الثالث: الجانب الملمحي	٥	٠.٨٥٣
الدرجة الكلية لمهارات التحدث	١٨	٠.٨٩٦

يظهر من الجدول رقم (٤) أن معاملات الثبات لمجالات الاستبانة بلغت على الترتيب: (٠.٨٠٩)، (٠.٨٧٢)، (٠.٨٥٣)، كما بلغ معامل الثبات العام

للاستبانة (٠.٨٩٦)؛ وتؤكد جميع هذه القيم أن الاستبانة تتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات.

١- الاستبانة في صورتها النهائية: بعد التحقق من صدق الاستبانة وثباتها، قام الباحث بصياغتها في صورتها النهائية، متضمنة ثلاثة مجالات، بواقع ست مهارات في المجال الصوتي، وسبع مهارات في المجال اللغوي، وخمس مهارات في المجال الملمحي.

٢- تطبيق الاستبانة: لتحديد درجة استجابة عينة الدراسة لمهارات التحدث التي تم التوصل إليها في صورتها النهائية، تم استخدام مقياس (ليكرت الخماسي) بحيث تعطى الدرجة (٥) للاستجابة موافق بشدة، الدرجة (٤) للاستجابة موافق، الدرجة (٣) للاستجابة محايد، الدرجة (٢) للاستجابة غير موافق، والدرجة (١) للاستجابة غير موافق بشدة، وللحكم على درجة استجابة عينة الدراسة، وللوصول إلى قيم المتوسطات الحسابية تم الاعتماد على المحك التالي:

- إذا كان المتوسط الحسابي الموزون (من١- ١.٨٠) تكون درجة التمكن ضعيفة جدًا.
- إذا كان المتوسط الحسابي الموزون (أكبر من ١.٨١- ٢.٦٠) تكون درجة التمكن ضعيفة.
- إذا كان المتوسط الحسابي الموزون (أكبر من ٢.٦١- ٣.٤٠) تكون درجة التمكن متوسطة.

- إذا كان المتوسط الحسابي الموزون (أكبر من ٣.٤١- ٤.٢٠) تكون درجة التمكن كبيرة.
- إذا كان المتوسط الحسابي الموزون (أكبر من ٤.٢١- ٥) تكون درجة التمكن كبيرة جدًا.

أساليب التحليل الإحصائى:

- تمت الاستعانة ببرنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSSv25) في إجراء المعالجات الإحصائية التالية:
- معامل ارتباط بيرسون (Pearson's coefficient)، للتأكد من صدق الاستبانة بطريقة الاتساق الداخلي.
- معامل ألفا كرونباخ (Alpha Cronbach's)، للتأكد من ثبات الاستبانة.
- التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والوزن النسبي لوصف استجابات أفراد العينة.
- اختبار "ت" للمجموعات غير المرتبطة (Independent Samples T.Test)؛ لتعرف دلالة الفروق استجابات العينة تبعًا لمتغير نوع العمل الحالي.
- اختبار "كروسكال – واليز" (Kruskal–Wallis Test)، لتعرف دلالة الفروق بين استجابات العينة تبعًا لمتغير المؤهل العلمي.

نتائج البحث

يقدم الباحث عرضًا للنتائج التي تم التوصل إليها وفقًا لما كشفت عنه المعالجات الإحصائية، مع مناقشة هذه النتائج وتفسيرها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة ذات الصلة. ويعرض الباحث نتائج كل سؤال على النحو التالي:

نتائج السؤال الأول:

للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة، ونصه: ما مهارات التحدث باللغة العربية الفصيحة اللازمة لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية؟

قام الباحث بإعداد استبانة مهارات التحدث باللغة العربية الفصيحة المناسبة لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية، وأخذ آراء عدد من المختصين في مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، وأظهرت آراؤهم الاتفاق على ست مهارات في المجال الصوتي وهي: (نطق الحروف من مخارجها الصحيحة، نطق الكلمات بصوت واضح ومسموع، استخدام التنغيم بأنواعه ليناسب المعنى، استخدام النبر، مراعاة التكيف مع المستمعين من حيث سرعة الحديث ومستوى الصوت، مراعاة مواضع الوقف بين الجمل ونهاية الفقرات). وسبع مهارات في الجانب اللغوي وهي: (التزام القواعد النحوية في حديثه، مراعاة الضبط الصرفي الصحيح لبنية الكلمة، اختيار الألفاظ والعبارات المناسبة للتعبير عن المعاني المختلفة، اختيار الأفكار المناسبة منظمًا محتواها تنظيمًا منطقيًا، التنويع بين الأسلوبين الخبري والإنشائي، إثراء الحديث بأمثلة واستشهادات، صياغة الأسئلة بطريقة مناسبة وجاذبة). وخمس مهارات في الجانب الملمحي، وهي: (التواصل مع المستمعين بصريًا وجسديًا بكفاءة، التحدث بطلاقة

وانسيابية، خلو حديثه من اللزمات، التزام آداب الحديث، التحدث بثقة). وبذا يكون الباحث قد أجاب عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة.

نتائج السؤال الثاني:

ينص السؤال الثاني على ما يلي: "ما مدى تمكن معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية من مهارات التحدث باللغة العربية الفصيحة في جانبها الصوتي من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين؟".

وللإجابة عن هذا السؤال، تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والأوزان النسبية لاستجابات أفراد العينة من المشرفين التربويين والمعلمين على عبارات المحور الأول من أداة الدراسة، ثم رتبت العبارات تنازليًا في ضوء قيم متوسطاتها، وجاءت النتائج كما يعرض الجدول التالي:

جدول (٥)

الإحصاءات الوصفية لاستجابات العينة من المشرفين والمعلمين حول تحديد مدى تمكن معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية من مهارات التحدث في الجانب الصوتي (ن= ١٤٠)

م	المهارة	التكرارات والنسب	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي الموزون	الوزن النسبي	درجة التمكن	الترتيب
			موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة				
١	نطق الحروف من مخارجها الصحيحة.	ت	٢٢	٥٥	٤٠	١٦	٧	٣.٤٩	%٦٩.٨	كبيرة	٢
		%	١٥.٧	٣٩.٣	٢٨.٦	١١.٤	٥.٠				
٢	نطق الكلمات بصوت واضح ومسموع.	ت	٢٨	٤٩	٤٤	١٢	٧	٣.٥٦	%٧١.٢	كبيرة	١
		%	٢٠.٠	٣٥.٠	٣١.٤	٨.٦	٥.٠				

م	المهارة	التكرارات والنسب	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي الموزون	الوزن النسبي	درجة التمكن	الترتيب
			موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة				
٣	استخدام التنغيم بأنواعه؛ ليناسب المعنى.	ت	١٩	٣٨	٣٩	٢٨	١٦	٣.١١	%٦٢.٢	متوسطة	٥
		%	١٣.٦	٢٧.١	٢٧.٩	٢٠.٠	١١.٤				
٤	استخدام النبر.	ت	١٤	٤١	٣٩	٣٠	١٦	٣.٠٥	%٦١.٠	متوسطة	٦
		%	١٠.٠	٢٩.٣	٢٧.٩	٢١.٤	١١.٤				
٥	مراعاة التكيف مع المستمعين من حيث سرعة الحديث ومستوى الصوت.	ت	٢١	٤٦	٤٢	٢٦	٥	٣.٣٧	%٦٧.٤	متوسطة	٣
		%	١٥.٠	٣٢.٨	٣٠.٠	١٨.٦	٣.٦				
٦	مراعاة مواضع الوقف بين الجمل ونهاية الفقرات.	ت	١٩	٤٣	٤١	٢٧	١٠	٣.٢٤	%٦٤.٨	متوسطة	٤
		%	١٣.٦	٣٠.٧	٢٩.٣	١٩.٣	٧.١				
المتوسط الحسابي الموزون العام								٣.٣٠	٦٦.٠%	بدرجة متوسطة	

يتبين من الجدول رقم (٥) أن المتوسط الحسابي الموزون العام للمحور الأول: " الجانب الصوتي" بلغ (٣.٣٠) وبوزن نسبي (٦٦.٠%)، وهي قيم تؤكد على أنه توجد درجة تمكن متوسطة في الجانب الصوتي لمهارات التحدث باللغة العربية الفصيحة لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية، وذلك من وجهة نظر أفراد العينة من المشرفين التربويين والمعلمين.

وقد احتلت المهارة رقم (٢): " نطق الكلمات بصوت واضح ومسموع" المرتبة الأولى بين مهارات الجانب الصوتي وذلك بمتوسط حسابي (٣.٥٦) وبوزن نسبي (٧١.٢%) وبدرجة تمكن كبيرة، في حين حازت المهارة رقم (١): " نطق الحروف من مخارجها الصحيحة" على المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٣.٤٩) وبوزن نسبي (٦٩.٨%) وبدرجة تمكن كبيرة، تليهما مهارة " مراعاة التكيف مع المستمعين من حيث سرعة الحديث ومستوى الصوت" بمتوسط حسابي (٣.٣٧) وبوزن نسبي (٦٧.٤%)، ويعزو الباحث كون التمكن في هذه المهارات الثلاث هو الأعلى بين المهارات الست في هذا الجانب، إلى كونها مهارات يمكن تنميتها بشكل تلقائي من خلال ممارسات التحدث اليومية، وهو مما يتفق فيه الباحث مع دراسة راشد (٢٠٠٧).

وحصلت المهارة رقم (٣): " استخدام التنغيم بأنواعه؛ ليناسب المعنى" على المرتبة الخامسة وقبل الأخيرة بين مهارات الجانب الصوتي بمتوسط حسابي (٣.١١) وبوزن نسبي (٦٢.٢%) وبدرجة تمكن متوسطة، في حين جاءت المهارة رقم (٤): " استخدام النبر" في المرتبة السادسة والأخيرة بمتوسط حسابي (٣.٠٥) وبوزن نسبي (٦١.٠%) وبدرجة تمكن متوسطة، ويعزو الباحث انخفاض مستوى التمكن في هاتين المهارتين إلى ارتباطهما بمستوى التفكير في المعنى، ومدى استحضاره، والربط بينه وبين طريقة التحدث والنطق في حينها، ومن الطبيعي أن يكون ثمة تفاوت في مستويات التفكير لدى المعلمين ؛ مما ينعكس أثره على مثل هاتين المهارتين.

نتائج السؤال الثالث:

ينص السؤال الثالث على ما يلي: "ما مدى تمكن معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية من مهارات التحدث باللغة العربية الفصيحة في جانبها اللغوي من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين؟".

وللإجابة عن هذا السؤال، تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والأوزان النسبية لاستجابات أفراد العينة من المشرفين التربويين والمعلمين على عبارات المحور الثاني من أداة الدراسة، ثم رتبت العبارات تنازليًا في ضوء قيم متوسطاتها، وجاءت النتائج كما يبين الجدول التالي:

جدول (٦)

الإحصاءات الوصفية لاستجابات العينة من المشرفين والمعلمين حول تحديد مدى تمكن معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية من مهارات التحدث في الجانب اللغوي (ن= ١٤٠)

م	المهارة	التكرارات والنسب	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي الموزون	الوزن النسبي	درجة التمكن	الترتيب
			موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة				
٧	التزام القواعد النحوية في حديثه.	ت	٢١	٣٥	٤٧	٢٢	١٥	٣.١٨	٦٣.٦ %	متوسطة	٥
		%	١٥.٠	٢٥.٠	٣٣.٦	١٥.٧	١٠.٧				
٨	مراعاة الضبط الصرفي الصحيح لبنية الكلمة	ت	٢١	٣٥	٣٦	٣٣	١٥	٣.١٠	٦٢.٠ %	متوسطة	٧
		%	١٥.٠	٢٥.٠	٢٥.٧	٢٣.٦	١٠.٧				
٩	اختيار الألفاظ والعبارات المناسبة للتعبير عن المعاني المختلفة	ت	٢٢	٤٠	٤٣	٢٤	١١	٣.٢٧	٦٥.٤ %	متوسطة	٣
		%	١٥.٧	٢٨.٦	٣٠.٧	١٧.١	٧.٩				

١٠	اختيار الأفكار المناسبة منظمًا محتواها تنظيمًا منطقيًا	ت	٢١	٤٢	٣٦	٢٧	١٤	٣.٢١	٦٤.٢ %	متوسطة	٤
		%	١٥.٠	٣٠.٠	٢٥.٧	١٩.٣	١٠.٠				
١١	التنويع بين الأسلوبين الخبري والإنشائي.	ت	٢٠	٤٢	٣٦	٢٤	١٨	٣.١٦	٦٣.٢ %	متوسطة	٦
		%	١٤.٣	٣٠.٠	٢٥.٧	١٧.١	١٢.٩				
١٢	إثراء الحديث بأمثلة واستشهادات.	ت	٢٣	٥١	٢٨	٢٦	١٢	٣.٣٤	٦٦.٨ %	متوسطة	٢
		%	١٦.٤	٣٦.٤	٢٠.٠	١٨.٦	٨.٦				
١٣	صياغة الأسئلة بطريقة مناسبة وجاذبة.	ت	٢٧	٤٦	٣٦	٢١	١٠	٣.٤٢	٦٨.٤ %	كبيرة	١
		%	١٩.٣	٣٢.٩	٢٥.٧	١٥.٠	٧.١				
المتوسط الحسابي الموزون العام								٣.٢٤	٦٤.٨ %	بدرجة متوسطة	

يظهر من الجدول (٦) أن المتوسط الحسابي الموزون العام للمحور الثاني: " الجانب اللغوي" بلغ (٣.٢٤) وبوزن نسبي (٦٤.٨%)، وهي قيم تؤكد على أنه توجد درجة تمكن متوسطة في الجانب اللغوي لمهارات التحدث باللغة العربية الفصيحة لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية، وذلك من وجهة نظر أفراد العينة من المشرفين التربويين والمعلمين.

وقد حازت المهارة رقم (١٣): " صياغة الأسئلة بطريقة مناسبة وجاذبة" على المرتبة الأولى بين مهارات الجانب اللغوي بمتوسط حسابي (٣.٤٢) وبوزن نسبي (٦٤.٨%) وبدرجة تمكن كبيرة، في حين حصلت المهارة رقم (١٢): " إثراء الحديث بأمثلة واستشهادات" على المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٣.٣٤) وبوزن نسبي (٦٦.٨%) وبدرجة تمكن متوسطة.

وشغلت المهارة رقم (١١): " التنويع بين الأسلوبين الخبري والإنشائي" المرتبة السادسة وقبل الأخيرة بين مهارات الجانب اللغوي بمتوسط حسابي (٣.١٦) وبوزن نسبي (٦٣.٢%) وبدرجة تمكن متوسطة، بينما جاءت المهارة رقم (٨): " مراعاة الضبط الصرفي الصحيح لبنية الكلمة" في المرتبة السابعة والأخيرة بمتوسط حسابي (٣.١٠) وبوزن نسبي (٦٢.٠%) وبدرجة تمكن متوسطة، وذلك من وجهة نظر أفراد العينة من المشرفين التربويين والمعلمين.

وقد كان الجانب اللغوي الجانب الأضعف في التمكن، حيث حل ثالثًا من بين الجوانب الثلاثة (الصوتي، اللغوي، الملمحي). وهذه النتيجة تتفق مع ما جاء في دراسة الشيدية (٢٠١٣) والمعولية (٢٠١٤) حول هذا الجانب، ويعزو الباحث ذلك إلى أن البرامج التدريبية في الميدان تركز على الجوانب التربوية، وتهمل الجوانب اللغوية، والكثير من المعلمين يكتفي بما تعلمه في دراسته الجامعية؛ مما يؤدي إلى ضعف في تمكنه من المهارات اللغوية.

كما تتفق الدراسة مع ما ذهب إليه الخمايسة (٢٠١٢) في تفسير هذا الضعف، من كون مهارات الجانب اللغوي تحتاج إلى كد عقلي ومستوى قدرات عقلية عالية؛ لذا كانت مهارات "مراعاة الضبط الصرفي الصحيح لبنية الكلمة" و"التنويع بين الأسلوبين الخبري والإنشائي" و "والتزام القواعد النحوية في حديثه" هي الأضعف في المهارات السبع في الجانب اللغوي.

كما يعزوه الباحث إلى رغبة بعض المعلمين في التخفف من القيود في تحدثه، والبحث عن الأسهل في ضبط الكلمة نحويًا وصرفيًا، وهو مما يتفق فيه مع أنيس (١٩٨٤).

نتائج السؤال الرابع:

ينص السؤال الرابع على ما يلي: "ما مدى تمكن معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية من مهارات التحدث باللغة العربية الفصيحة في جانبها الملمحي من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين؟".

وللإجابة عن هذا السؤال، تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية الأوزان النسبية لاستجابات أفراد العينة من المشرفين التربويين والمعلمين على عبارات المحور الثالث من أداة الدراسة، ثم رتبت العبارات تنازليًا في ضوء قيم متوسطاتها، وجاءت النتائج كما يوضح الجدول التالي:

جدول (٧)

الإحصاءات الوصفية لاستجابات العينة من المشرفين والمعلمين حول تحديد مدى تمكن معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية من مهارات التحدث في الجانب الملمحي (ن= ١٤٠)

م	المهارة	التكرارات والنسب	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي الموزون	الوزن النسبي	درجة التمكن	الترتيب
			موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة				
١٤	التواصل مع المستمعين بصريًا وجسديًا بكفاءة.	ت	٤٥	٤٢	٣٦	٩	٨	٣.٧٦	%٧٥.٢	كبيرة	١
		%	٣٢.٢	٣٠.٠	٢٥.٧	٦.٤	٥.٧				
١٥	التحدث بطلاقة وانسيابية.	ت	٢٦	٥٠	٣٩	١٦	٩	٣.٤٩	%٦٩.٨	كبيرة	٣
		%	١٨.٦	٣٥.٧	٢٧.٩	١١.٤	٦.٤				
١٦	خلو حديثه من اللزمات.	ت	٢٢	٣٧	٣٦	٣١	١٤	٣.١٦	%٦٣.٢	متوسطة	٥
		%	١٥.٧	٢٦.٤	٢٥.٧	٢٢.٢	١٠.٠				
١٧	التزام آداب الحديث.	ت	٢١	٥٣	٣٤	٢١	١١	٣.٣٧	%٦٧.٤	متوسطة	٤
		%	١٥.٠	٣٧.٨	٢٤.٣	١٥.٠	٧.٩				
١٨	التحدث بثقة.	ت	٣٨	٤٣	٣٧	١٢	١٠	٣.٦٢	%٧٢.٤	كبيرة	٢
		%	٢٧.٢	٣٠.٧	٢٦.٤	٨.٦	٧.١				
المتوسط الحسابي الموزون العام								٣.٤٨	٦٩.٦ %	بدرجة كبيرة	

يتضح من الجدول رقم (٧) أن المتوسط الحسابي الموزون العام للمحور الثالث: " الجانب الملمحي" بلغ (٣.٤٨) وبوزن نسبي (٦٩.٦%)، وهى قيم تؤكد على أنه

توجد درجة تمكن كبيرة في الجانب الملمحي لمهارات التحدث باللغة العربية الفصيحة لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية، وذلك من وجهة نظر أفراد العينة من المشرفين التربويين والمعلمين.

وقد احتلت المهارة رقم (١٤): " التواصل مع المستمعين بصريًا وجسديًا بكفاءة" على المرتبة الأولى بين مهارات الجانب الملمحي بمتوسط حسابي (٣.٧٦) وبوزن نسبي (٧٥.٢%) وبدرجة تمكن كبيرة، في حين حصلت المهارة رقم (١٨): " التحدث بثقة" على المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٣.٦٢) وبوزن نسبي (٧٢.٤%) وبدرجة تمكن كبيرة.

وجاءت المهارة رقم (١٧): " التزام آداب الحديث" في المرتبة الرابعة وقبل الأخيرة بين مهارات الجانب الملمحي بمتوسط حسابي (٣.٣٧) وبوزن نسبي (٦٧.٤%) وبدرجة تمكن متوسطة، في حين شغلت المهارة رقم (١٦): " خلو حديثه من اللزمات" المرتبة الخامسة والأخيرة بين مهارات الجانب الملمحي بمتوسط حسابي (٣.١٦) وبوزن نسبي (٦٣.٢%) وبدرجة تمكن متوسطة. وذلك من وجهة نظر أفراد العينة من المشرفين التربويين والمعلمين.

وقد اتضح مما سبق أن تمكن معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية من مهارات الجانب الملمحي كانت الأعلى على مستوى الجوانب الثلاثة من مهارات التحدث باللغة العربية الفصيحة، وهذه النتيجة تتفق في هذا الجانب مع دراسة المعولية (٢٠١٤) و الخمايسة (٢٠١٢)، ويعزو الباحث هذا إلى أن الجانب الملمحي يعتمد على جوانب شخصية في المعلم أكثر من كونها جوانب علمية، كالثقة

بالنفس والتزام آداب الحديث، ومعلمو المرحلة الثانوية يتعاملون مع أكبر الطلاب سنًا في مراحل التعليم العام ؛ لذا فإنهم يحرصون على إدارة الصف وضبطه بشكل فعَّال وبكفاءة، ومن أهم الوسائل المعينة على ذلك: القدرة على التواصل مع الطلاب بكفاءة، والتحدث أمامهم بثقة، وقد انعكس أثر هذا الحرص على شخصياتهم إيجابيًا، فأكسبهم ثقة أكبر بأنفسهم، فكان التمكن في مهارة "التواصل مع المستمعين بصريًا وجسديًا بكفاءة "ومهارة "التحدث بثقة" بدرجة كبيرة، الأعلى بين المهارات الخمس في هذا الجانب.

ولتحديد مدى تمكن معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية – بصورة إجمالية- من مهارات التحدث باللغة العربية الفصيحة من وجهة نظر أفراد العينة من المشرفين التربويين والمعلمين، قام الباحث بحساب المتوسط الكلي للاستبانة وذلك بالاعتماد على قيم المتوسطات الحسابية للمجالات التي تضمنتها، كما تم ترتيب هذه المحاور تنازليًا في ضوء قيم متوسطاتها، وجاءت النتائج كما يعرض الجدول التالي:

جدول (٨)

النتائج الإجمالية حول تحديد مدى تمكن معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية من مهارات التحدث باللغة العربية الفصيحة من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين

مجالات الاستبانة	عدد المهارات	المتوسط الحسابي الموزون	الوزن النسبي	درجة التمكن	الرتبة
المجال الأول: الجانب الصوتي	٦	٣.٣٠	٦٦.٠ %	بدرجة متوسطة	٢
المجال الثاني: الجانب اللغوي	٧	٣.٢٤	٦٤.٨ %	بدرجة متوسطة	٣
المجال الثالث: الجانب الملمحي	٥	٣.٤٨	٦٩.٦	بدرجة كبيرة	١

مجالات الاستبانة	عدد المهارات	المتوسط الحسابي الموزون	الوزن النسبي	درجة التمكن	الرتبة
			%		
الدرجة الكلية لمهارات التحدث	١٨	٣.٣٤	٦٦.٨ %	بدرجة متوسطة	

يتضح من الجدول رقم (٨) أن المتوسط الكلي للاستبانة بلغ (٣.٣٤) وبوزن نسبي (٦٦.٨%)، وهي قيم تؤكد على أنه توجد درجة تمكن متوسطة من مهارات التحدث باللغة العربية الفصيحة لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية، وذلك من وجهة نظر أفراد العينة من المشرفين التربويين والمعلمين.

وقد احتل المحور الثالث: "الجانب الملمحي" المرتبة الأولى بين مهارات التحدث باللغة العربية الفصيحة، وذلك بمتوسط حسابي (٣.٤٨) وبوزن نسبي (٦٩.٦%) وبدرجة تمكن كبيرة، في حين جاء المحور الأول: "الجانب الصوتي" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٣.٣٠) وبوزن نسبي (٦٦.٠%) وبدرجة تمكن متوسطة، وحصل المحور الثاني: "الجانب اللغوي" على المرتبة الثالثة بين مهارات التحدث بمتوسط حسابي (٣.٢٤) وبوزن نسبي (٦٤.٨%) وبدرجة تمكن متوسطة، وذلك من وجهة نظر أفراد العينة من المشرفين التربويين والمعلمين.

نتائج السؤال الخامس:

ينص السؤال الرابع على: " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) حول تحديد مستوى تمكن معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية من مهارات التحدث باللغة العربية الفصيحة بين استجابات العينة تُعزى لمتغيري: (نوع العمل الحالي، والمؤهل العلمي)؟ ".

وللإجابة عن هذا السؤال، قام الباحث باستخدام اختبار "ت للمجموعات غير المرتبطة (Independent Samples T.Test) للتعرف على دلالة الفروق بين استجابات العينة تبعًا لمتغير (نوع العمل الحالي)، كما تم استخدام اختبار "كروسكال – واليز" (Kruskal–Wallis Test) للتعرف على دلالة الفروق بين استجابات العينة تبعًا لاختلاف متغير (المؤهل العلمي)، وفيما يلى عرض للنتائج التي تم التوصل إليها:

أولًا: نتائج الفروق تبعًا لمتغير نوع العمل الحالي:

جدول (٩)

نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين استجابات العينة حول تحديد مدى تمكن معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية من مهارات التحدث تبعًا لمتغير نوع العمل الحالي (ن= ١٤٠)

محاور الاستبانة	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي الموزون	الإنحراف المعيارى	درجات الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
المحور الأول: الجانب الصوتي	مشرف تربوي	٢٩	١٦.٨٦	٤.٦٧	١٣٨	٣.٠٩	٠.٠٠٢	دالة عند ٠.٠٥
	معلم	١١١	٢٠.٦١	٦.٠٦				
المحور الثاني: الجانب اللغوي	مشرف تربوي	٢٩	١٩.٦٢	٦.٤٨	١٣٨	٢.٤٧	٠.٠١٥	دالة عند ٠.٠٥
	معلم	١١١	٢٣.٤٧	٧.٦٩				
المحور الثالث: الجانب الملمحي	مشرف تربوي	٢٩	١٥.١٤	٥.١٧	١٣٨	٢.٦١	٠.٠١٠	دالة عند ٠.٠٥
	معلم	١١١	١٧.٩٩	٥.٢٦				
الدرجة الكلية	مشرف تربوي	٢٩	٥١.٦٢	١٥.٢٥	١٣٨	٢.٨٠	٠.٠٠٦	دالة عند ٠.٠٥

محاور الاستبانة	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي الموزون	الإنحراف المعيارى	درجات الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
لمهارات التحدث	معلم	١١١	٦٢.٠٧	١٨.٤٣				

يتضح من الجدول رقم (٩) أن قيم اختبار "ت" بلغت على الترتيب: (٣.٠٩)، (٢.٤٧)، (٢.٦١)، (٢.٨٠)، وهى قيم دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠.٠٥)؛ مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين متوسطات استجابات أفراد العينة من المشرفين التربويين والمعلمين حول تحديد مستوى تمكن معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية من مهارات التحدث باللغة العربية الفصيحة (كدرجة إجمالية، وكمهارات فرعية: مهارات التحدث في الجانب الصوتي؛ مهارات التحدث في الجانب اللغوي؛ ومهارات التحدث في الجانب الملمحي) تُعزى لمتغير نوع العمل الحالي، وكانت جميع الفروق لصالح المعلمين. ويعزو الباحث ذلك إلى غلبة العاطفة عند المعلمين. ومن ثمَّ الميل إلى تزكية النفس، مع وجود دراسات تشير إلى غلبة الضعف في مستوى التمكن من مهارات التحدث لدى المعلمين كما في دراسة غزالة وعثمان (١٩٩٣)، والبشري (٢٠٠٨).

ثانيًا: نتائج الفروق تبعًا لمتغير المؤهل العلمي:

جدول (١٠)

نتائج اختبار "كروسكال – واليز" لدلالة الفروق بين استجابات العينة حول تحديد مدى تمكن معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية من مهارات التحدث تبعًا لمتغير المؤهل العلمي

محاور الاستبانة	المؤهل العلمي	التكرار	متوسط الرتب	درجات الحرية	قيمة "كا٢"	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية

محاور الاستبانة	المؤهل العلمي	التكرار	متوسط الرتب	درجات الحرية	قيمة "كا٢"	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
المحور الأول: الجانب الصوتي	بكالوريوس	١٢١	٧٠.٤٣	٢	١.١١٧	٠.٥٧٢	غير دالة إحصائيًا
	ماجستير	١٥	٦٥.٨٧				
	دكتوراة	٤	٨٩.٨٨				
المحور الثاني: الجانب اللغوي	بكالوريوس	١٢١	٦٩.٧٤	٢	٢.٦١٦	٠.٢٧٠	غير دالة إحصائيًا
	ماجستير	١٥	٦٨.٠٣				
	دكتوراة	٤	١٠٢.٦٢				
المحور الثالث: الجانب الملمحي	بكالوريوس	١٢١	٧١.٣٠	٢	١.٦٣٤	٠.٤٤٢	غير دالة إحصائيًا
	ماجستير	١٥	٥٩.٩٧				
	دكتوراة	٤	٨٥.٧٥				
الدرجة الكلية لمهارات التحدث	بكالوريوس	١٢١	٧٠.٢٦	٢	١.٧٠٩	٠.٤٢٦	غير دالة إحصائيًا
	ماجستير	١٥	٦٥.٨٣				
	دكتوراة	٤	٩٥.٣٨				

يتبين من الجدول رقم (١٠) قيم"كا٢" لاختبار "كروسكال واليز"بلغت على الترتب: (١.١١٧)، (٢.٦١٦)، (١.٦٣٤)، (١.٧٠٩)، وهي قيم غير دالة إحصائيًا؛ مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب استجابات العينة حول تحديد مستوى تمكن معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية من مهارات التحدث باللغة العربية الفصيحة (كدرجة إجمالية، وكمهارات فرعية: مهارات التحدث في الجانب الصوتي، مهارات التحدث في الجانب اللغوي، ومهارات التحدث في الجانب الملمحي) تُعزى لمتغير المؤهل العلمي.

والباحث يعزو ذلك لوجود ذات الخبرة لدى المشرفين والمعلمين من ذوي المؤهلات المختلفة التي تمكنهم من الحكم على مستوى تمكن المعلمين من مهارات التحدث.

التوصيات

في ضوء النتائج التي أسفرت عنها الدراسة، يمكن تقديم التوصيات التالية:

١- الاستفادة من قائمة مهارات التحدث بجوانبها الثلاثة (الصوتي، اللغوي، الملمحي)، عند إعداد الدورات المعدة لهذا الغرض.

٢- إعادة النظر في آلية تقويم المعلمين في مستوى تطوير الذات وبخاصة في المجال اللغوي؛ دفعًا للمعلمين للحرص على تنمية معارفهم وقدراتهم المتعلقة بالجانب اللغوي.

٣- عقد دورات تدريبية لتنمية مهارات معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية في مهارات التحدث باللغة العربية الفصيحة في جوانبها الثلاثة.

المقترحات:

يقترح الباحث إجراء بعض الدراسات؛ استكمالًا لما بدأته الدراسة الحالية:

١- إعداد دراسة مماثلة للدراسة الحالية، تقيس مهارات التحدث باللغة العربية الفصيحة لدى معلمات اللغة العربية في المرحلة الثانوية.

٢- إعداد دراسة مماثلة للدراسة الحالية، تقيس مهارات التحدث باللغة العربية الفصيحة لدى معلمي اللغة العربية في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة.

٣- إعداد برامج تدريبية لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية في ضوء المهارات اللازمة للتحدث باللغة العربية الفصيحة بجوانبها الثلاثة (الصوتي، اللغوي، الملمحي).

قائمة المصادر والمراجع

ابن خلدون، عبد الرحمن. (١٤٢٥). **مقدمة ابن خلدون**. بيروت: دار الكتاب العربي.

ابن تنباك، مرزوق بن صنيتان.(١٩٩٥).**أثر استعمال العامية في التدريس على مستوى الطلاب**، بحوث ندوة ظاهرة الضعف اللغوي في المرحلة الجامعية، جامعة الإمام مُحَمَّد بن سعود الإسلامية، (العدد١مج ١)، ٢٨٤ – ٢٩٩.

ابن عيسى، مهدية. (٢٠١٦). **لغة الأم وأثرها في الاكتساب اللغوي: مرحلة ما قبل التمدرس**، مجلة اللغة العربية، المجلس الأعلى للغة العربية بالجزائر، ع ٣٥، ١٩١ – ٢٠٨.

الأحمد، خالد طه. (٢٠٠٥). **تكوين المعلمين من الإعداد إلى التدريب**. العين: دار الكتاب الجامعي.

أنصاري، أسعد أعظمي. (٢٠١٥). **وضع اللغة العربية في المؤسسات التعليمية**. مجلة صوت الأمة، الجامعة السلفية، (مج ٤٧، ع ٧ – ٨)، ٣ – ٧.

أنيس، إبراهيم. (١٩٨٤). **الأصوات اللغوية**. القاهرة، دار النهضة العربية.

باش، يوسف.(٢٠٠٩). **أسباب حدوث الاكتساب – ملاحظات حول تعلم العربية**، مجلة الدراسات المعجمية، (ع ٧ / ٨)، ٣٠٧ – ٣٢٨.

البديرات، باسم.(١٤٣٦). **مدى تمكن طلبة قسم التربية (تخصص اللغة العربية) في جامعة الحصن من مهارات التحدث الشفهي**. المؤتمر الدولي الرابع للغة العربية، (ج١)، ١٩٥ – ٢٢٠.

البخاري، مُحَمَّد بن إسماعيل.(١٤٢٣). **صحيح البخاري**، مج ٥، دار ابن كثير، بيروت.

براون، دوجلاس. (١٤١٤). **مبادئ تعلم وتعليم اللغة**. الرياض: ترجمة مكتب التربية العربي لدول الخليج.

البردعي، مرفت مُحَمَّد.(٢٠١٥).**بناء اختبار الكفاءة اللغوية لطلاب المرحلة الثانوية في مهارة التحدث**، مجلة كلية التربية، (ع / ٥٨)، ٥٦٣ – ٥٨٤.

البسيوني، مُحَمَّد سويلم. (٢٠١٠). **أساسيات البحث العلمي في العلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية**. القاهرة: دار الفكر العربي.

بشر، كمال.(٢٠١١). **اكتساب اللغة وفن أداء الكلام**، مجلة مجمع اللغة العربية بالقاهرة، العدد (ج ١٢١)، ٢٩ – ٥٥.

البشري، مُحَمَّد بن شديد.(٢٠٠٨).**واقع استخدام معلمي اللغة العربية الفصحى أثناء التدريس**، مجلة القراءة والمعرفة، (ع ٨٣)، ٦٤ -٨١.

الجوهري، إسماعيل. (١٤٢٠). **الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية**. ج١، بيروت: دار الكتب العلمية.

جياب، بلقاسم. (٢٠١٥). **آليات اكتساب اللغة وتعلمها**، مجلة الممارسات اللغوية، جامعة مولود معمري، تيزي أوزو، ع ٣٢، ١٠٣ – ١١٢.

الحسون، جاسم، الخليفة، جعفر. (١٩٩٦). **طرائق تعليم اللغة العربية في التعليم العام**، منشورات جامعة عمر المختار، البيضاء.

الحلوة، عائدة.(١٤٣٦). **التزام التكلم بالعربية الفصحى، ومسؤولية معلم اللغة العربية في المرحلتين المدرسية والجامعية**، المؤتمر الدولي الرابع للغة العربية بدبي، ج١٢، ٣٨٨ – ٣٩٣.

الخفاجي، عدنان.(٢٠١١). **اتجاهات طالبات كلية التربية للبنات نحو ممارسة اللغة العربية الفصيحة في التدريس**، مجلة العلوم الإنسانية، (ع٨)، ٣٠٦ – ٣١٦.

الخمايسة، إياد. (١٩٨٤)." **مدى امتلاك طلبة كلية التربية في جامعة حائل لمهارات التعبير الشفوي من وجهة نظرهم والصعوبات التي تواجههم داخل المحاضرة** "، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، غزة، مج ١٢ / ع ١، ٢١٩ – ٢٤٢.

دمعة، مجيد إبراهيم.(١٩٨٢م).**ملاحظات على دراسة وتدريس اللغة العربية في المدارس ومؤسسات التعليم**.حولية كلية التربية،، (س١ ع١)، ١٠٧ – ١٢٧.

راشد، حازم. (٢٠٠٧). " **برنامج لتنمية بعض مهارات التواصل الشفوي اللازمة للتدريس وخفض القلق منه لدى الطالبات المعلمات**"، مجلة القراءة والمعرفة، جامعة عين شمس، ع ٦٣، ١٥٨ – ٢١٠.

رجب، مصطفى.(٢٠٠٤). **ضعف معلمي اللغة العربية بين الوهم والحقيقة**، المؤتمر العلمي السادس عشر – تكوين المعلم، جامعة عين شمس – الجمعية المصرية للمناهج وطرائق التدريس، مج٢، ٦٨٠ – ٦٨٥.

الزهار، حسنة. (٢٠٠٢). **تحليل أخطاء اللغة العربية المنطوقة لدى طلبة أقسام الإعلام بكليات جامعة عين شمس**، حولية كليات البنات للآداب والعلوم والتربية، ع٣، ١٤٦ – ١٧٨.

الزبيدي، يحي.(١٤٢١). **مزاحمة العامية للغة العربية الفصحى في المدارس الابتدائية بمحافظة القنفذة (من وجهة نظر معلمي المرحلة الابتدائية)**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، كلية التربية، مكة المكرمة.

سالمان، أسامة.(٢٠١٢).**مدى التمكن من مهارات التحدث وأثره على تنمية مهارات الحوار وتقدير الذات لدى طلبة كلية التربية**، مجلة القراءة والمعرفة، (ع ١٣١)، ١٥٣ – ٢٠٠.

سحام، فاطمة. (٢٠١١). **الفصحى أم العامية – لماذا لا يتكلم طلبتنا لغة عربية فصيحة؟**، مجلة رهانات، مركز الدراسات والأبحاث الإنسانية، ع١٨، ٢٩– ٣٤.

سمارة، علي.(٢٠١٣). **درجة توافر مهارات الاتصال الفعَّال لدى معلمي اللغة العربية في مدارس وكالة الغوث في الأردن من وجهة نظر الطلاب وعلاقتهم بتحصيلها**، مجلة جامعة النجاح للأبحاث – العلوم الإنسانية، (العدد١: مج ٢٧/٩٤)، ١٩٥٥ – ١٩٨٢.

السيد، محمود أحمد.(٢٠٠٩). **إعداد معلم اللغة العربية**، مجلة مجمع اللغة العربية بالقاهرة، (العدد ج ١١٨)، ١١ – ٩٧.

السيوطي، عبد الرحمن بن الكمال.(١٩٨٥). **الأشباه والنظائر** – تحقيق عبد العال مكرَّم، ج١/١٣، مؤسسة الرسالة بيروت.

شحاته، حسن، والنجار، زينب.(١٤٢٤). **معجم المصطلحات التربوية والنفسية**، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.

الشيدية، بثينة.(٢٠١٣).**مستوى أداء الأساتذة في الكليات الإنسانية لمهارات الاتصال اللغوي الشفهي اللازمة لهم**، رسالة ماجستير، جامعة السلطان قابوس، كلية التربية، عُمان.

طلب، علي أحمد.(١٩٩٥).**أثر استعمال العامية في التدريس، بحوث ندوة ظاهرة الضعف اللغوي في المرحلة الجامعية**، مجلة جامعة الإمام مُحَمَّد بن سعود الإسلامية،(مج ١)، ٣٠٢ – ٣٣٦.

الطيان، مُحَمَّد مسَّان.(٢٠١٥). **نظرية ابن خلدون في اكتساب اللغة: عرض ومقترحات، المجلة العربية للتربية**، (العدد ١ مج ٣٤)، ١٧٤ – ١٩٢.

عطوات، مُحَمَّد عبد الله.(٢٠٠٤). **المعلم واللغة العربية**، مجلة التربية، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والتعليم، س٣٣/ع ١٥٠، ١٤٠ – ١٦٩.

عطيفة، حمدي أبو الفتوح. (٢٠١٢). **منهجيات البحث العلمي في التربية وعلم النفس**. القاهرة: دار النشر للجامعات.

علي، كمال زعفر.(١٤٣٢). **القراءة والمحادثة في ضوء منهج تكاملي** (ط٢). الدمام: مكتبة المتنبي.

غزالة، شعبان.(١٩٩٣م). **الكفايات التدريسية واللغوية لدى معلمي المرحلة الابتدائية في المنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية**، المؤتمر الثاني لإعداد معلم التعليم العام في السعودية، (مج٤)، ١٤١ – ١٦٩.

الفيروزآبادي، مُحَمَّد. (١٤٠٧). **القاموس المحيط**. (ط٢).بيروت: مؤسسة الرسالة.

قاسم، مُحَمَّد جابر. (٢٠٠٥).**معايير التفوق اللغوي للمعلم والمتعلم**. دبي: دار القلم.

القواص، وفاء. (٢٠٠٦). **اتجاهات معلمي التعليم الأساسي نحو ممارسة اللغة العربية الفصيحة في التعليم الصفي وعلاقة هذه الاتجاهات بممارستهم وبممارسات التلاميذ الصفية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق كلية التربية. دمشق.

المانع، مساعد عبدالرحمن.(٢٠١٢). **الكفايات المهنية الحديثة لدى معلمي اللغة العربية في ضوء متطلبات التطوير التربوي في دولة الكويت**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت، كلية العلوم التربوية، الأردن.

مجمع اللغة العربية. (١٤٢٦).**المعجم الوسيط**. الإدارة العامة للمعجمات وإحياء التراث، القاهرة: مكتبة الشروق الدولية، ط٤.

المعولية، سامية سعيد.(٢٠١٤). **مستوى أداء المعلمات المدربات في برنامج التحدث بالفصحى في ضوء مهارات الأداء اللغوي الشفوي**، رسالة ماجستير، جامعة السلطان قابوس. كلية التربية، عُمان.

مصطفى، عبدالله علي. (١٤٢٣).**مهارات اللغة العربية**. عمَّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

الدراسات الأجنبية:

El-Amir, A (1997): **The Effect of Using Student Made Dialogue to Develop the Speaking of students at the English Department**, M.A Thesis, Women's College, Ain Shams University.

EI-Koumy, A. (1998): **Effect of Dialogue Journal Writing on EFL Students Speaking Skill**, ERIC Document.

Linda and Jan (2002): **Listening comprehension and decoding in relation to reading comprehension an exploration of an additive model.**

Resources and References

Ibn Khaldun, Abdul Rahman. (1425**), introduction to Ibn Khaldun**. Beirut: Dar AlKitab Al Arabi Publishing

Ibn Tanbak, Marzouq ibn Sanaitan. (1995). **The Impact of Slang Usage in Teaching at the Student Level**. Seminar Research on the phenomenon of linguistic weakness in the undergraduate, Imam Muhammad bin Saud Islamic University, (Iss. Vol 1), 284 - 299.

- Ibn Issa, Mahdia. (2016). **The native language and its effect on linguistic acquisition: Pre-school stage**, Arabic Language Magazine. The Supreme Council of the Arabic Language in Algeria, 35, 191-208.

Al-Ahmad, Khaled Taha (2005). **Teachers from preparation to training.** Al Ain: university Book center.

El-Amir, A (1997): **The Effect of Using Student Made Dialogue to Develop the Speaking of students at the English Department**, M.A Thesis, Women's College, Ain Shams University.

Ansari, Asaad Aazmi (2015), **Arabic language position in educational institutions**. Soutalomma Journal , Salafi University, (vol. 47, p. 7-8), 3-7.

- Anis, Ibrahim. (1984). **Phonetics**. Cairo , Dar Alnahda.

Bash, Joseph (2009). **Reasons for Acquisition, Notes on Learning Arabic**, Al Dirasat al-mu`jamiyah Journal (p. 7/8), 307-328.

Bedairat, Bassem (1436**) The extent to which students of the Department of Education (Arabic specialization) at Al-Hosn University have oral speaking skills**. Fourth International Conference on the Arabic Language, (C1), 195-220.

Al-Bukhari, Muhammad bin Ismail. (1423). **Sahih Al-Bukhari**, Dar Ibn Katheer, Beirut.

Brown, Douglas. (1414). **Principles of language learning and teaching**. Riyadh: Translation of the Arab Bureau of Education for the Gulf States.

ElBaradei, Mervat Mohamed (2015), **Building the language proficiency test for secondary students in speaking skills**, Journal of the Faculty of Education, (p / 58), 563-584.

Bassiouni, Mohamed Sweilem (2010) **Fundamentals of Scientific Research in Educational, Social and Human Sciences**. Cairo: *Arab Thought* Foundation

Bisher, Kamal. (2011). **Language Acquisition and speech art**, Arabic Language Academy in Cairo, Issue. (121), 29-55.

Al-Bishri, Mohammed Bin Shadid (2008) **The reality of Arabic teachers usage during teaching**, Reading and Knowledge Magazine, (83), 64-81.

El Gohary, Ismail (1420), ***Asahah crown* of the *Arabic language and sanitation***, *Part 1*, Beirut*: Scientific Books* Publishing.

- Jiyab Bilqasim (2015). **Mechanisms of language acquisition and learning**, Journal of Linguistic Practices, Mouloud Mammeri University, Tizi Ouzou, p. 32, 103-112.

Al Hassoun, Jassim, Al Khalifa, Jaafar. (1996**). Methods of teaching Arabic in general education**, Umar Al-Mukhtar University publications, Al-Bayda.

Al-Hilwa, Return. (1436). **Commitment to speak classical Arabic, and the responsibility of the teacher of the Arabic language in the school and university levels**, the Fourth International Conference on the Arabic Language in Dubai, c 12, 388 - 393.

Al-Khafaji, Adnan (2010). **Attitudes of female students of the College of Education towards the practice of fluent Arabic in teaching**, Journal of Humanities , (v. 8), 306--316.

- Al Khamayseh, Iyad. (2012) **" The extent of to which students of the Faculty of Education at the University of Ha'il possess the skills of oral expression from their point of view and the difficulties they face within the lecture",** Journal of the Islamic University of Educational and Psychological Studies, Gaza, Vol. 12 / p1, 219-224.

Damaa, Majid Ibrahim (1982). **Notes on the study and teaching of Arabic in schools and educational institutions**. Yearbook of the Faculty of Education, (Q 1 A 1), 107-127.

- Rashid, Hazem.(2007) **" A program to develop some of the oral communication skills needed for teaching and reduce the anxiety of female teachers"**. Journal of Reading and Knowledge, Ain Shams University, No. 63, 158-210.

Ragab, Mostafa. (2004). **The weakness of Arabic language teachers between illusion and truth**, the sixteenth scientific conference - teacher training, Ain Shams University - the Egyptian Association for Curricula and Teaching Methods, Vol. 2, 680 - 685.

Zubaidi, Yahya (1421). **Slang crowding of classical Arabic in elementary schools in Qunfudhah Province (from the point of view of elementary teachers),** unpublished Master Thesis, Umm Al-Qura University, College of Education, Mecca.

Al-Zahar, hasnah. (2002). **Analyzing the mistakes of the spoken Arabic language among students of the media departments of Ain Shams University colleges**, Girls' Yearbooks of Arts, Sciences and Education, No. 3, 146 - 178.

Salman, Osama (2012) **" Mastery extent of speaking skills and its impact on the development of dialogue skills and self-esteem among students of the Faculty of Education**, Journal of Reading and Knowledge, (p. 131), 153-200.

Saham, Fatima. (2011). **Classical or Vernacular - Why do our students not speak Classical Arabic?** Rahanat Magazine, Center for Studies and Human Research, pp. 18, 29-34.

Samara, Ali (2013). **Availability degree of effective communication skills among the teachers of Arabic language in UNRWA schools in Jordan from the students' point of views and their relationship to their achievement**, An-Najah University Journal for Research - Humanities, (Iss. 1: Vol. 27/94), 1955 - 1982.

Al-Sayyed, Mahmoud Ahmad (2009). **Preparation of Arabic language teacher** , Journal of the Arabic Language Academy in Cairo, (Iss. c 118), 11-97.

Al-Suyuti, Abd al-Rahman ibn al-Kamal (1985)**. Similarities and isotopes** - Investigation by Abdel-Al Makram, vol. 13/1, The Resala Foundation, Beirut.

Shehata, Hassan, and Najjar, Zainab (1424), **Dictionary of educational and psychological terminology**, Cairo, Egyptian Lebanese Publishing.

Al-Shidiyya, Buthaina (2013) **Level of Professors' Performance in Oral Linguistic Communication Skills**, Master Thesis, Sultan Qaboos University, Faculty of Education, Oman.

Talab, Ali Ahmad (1995). **The impact of Slang Usage in teaching, research seminar on the phenomenon of linguistic weakness at the university level**, Journal of Imam Muhammad bin Saud Islamic University, (vol. 1), 302-336.

Tayyan, Mohammed Massan (2015). **Ibn Khaldun's Theory of Language Acquisition: Presentation and Proposals, Arab Journal of Education**, (Issue 1 vol. 34), 174-192.

Atwat, Muhammad Abdullah. (2004). **The Teacher and the Arabic Language, Journal of Education**, Qatar National Committee for Education, Culture and Education, Q 33 / AR150, 140-169.

Attifa, Hamdi Aboul Fotouh (2012). **Methodologies of scientific research in education and psychology**. Dar Annashr for Universities.

Ali, Kamal Zaafar (1432). **Reading and conversation in the light of an integrative approach** (i 2). Dammam: Mutanabbi Library.

Ghazala, Sha'ban (1993). **Teaching and Linguistic Competencies of Elementary Teachers in the Eastern Province of Saudi Arabia**, Second Conference of Preparing the General Education Teacher in Saudi Arabia (Vol. 4), 141 - 169.

Fayrouz Abadi, Muhammad (1407). **(Alqamous Almuhit)** (Comprehensive dictionary) (2ND Edition) Beirut: The Resala Foundation.

Qasim, Mohammed Jaber.**Linguistic excellence standards for teacher and learner. Dubai**: Dar Al Kalam publishing.

Al-Qawas, Fulfillment. (2006). **The attitudes of basic education teachers towards practicing standard Arabic in classroom education and the relationship of these attitudes to their practice and the students** 'classroom practices. Unpublished Master Thesis, University of Damascus, College of Education. Damascus.

Almana, Musaed Abdulrahman. (2012**). Modern Professional Competencies of Arabic Language Teachers in the Light of Educational Development Requirements in the State of Kuwait**, Unpublished Master Thesis, Al *al-Bayt University* , Faculty of Educational Sciences, Jordan.

Arabic Language Academy (1426).**(Alwassit Dictionary)** General Administration for Dictionaries and Revival of Heritage, Cairo: Alshrouq International Library, 4th floor.

Ma'olya, Samia Said. (2014). **Performance Level of Teachers Trained in speaking classical Arabic in the light of oral language performance skills**, Master Thesis, Sultan Qaboos University. Faculty of Education, Oman.

Mustafa, Abdullah Ali. (1423**) Arabic language skills**. Amman: Dar Al-Masirah for Publishing, Distribution and Printing.

EI-Koumy, A. (1998): **Effect of Dialogue Journal Writing on EFL Students Speaking Skill**, ERIC Document.

Linda and Jan (2002): **Listening comprehension and decoding in relation to reading comprehension an exploration of an additive model.**

El-Amir, A (1997): **The Effect of Using Student Made Dialogue to Develop the Speaking of students at the English Department**, M.A Thesis, Women's College, Ain Shams University.

EI-Koumy, A. (1998): **Effect of Dialogue Journal Writing on EFL Students Speaking Skill**, ERIC Document.

Linda and Jan (2002): **Listening comprehension and decoding in relation to reading comprehension an exploration of an additive model.**

ملحق (١)

القائمة النهائية لمهارات التحدث اللازمة لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية

الجانب	المهارة	مدى انتمائها للجانب	مناسبتها لمهارات التحدث عند المعلمين	ملاحظات
الجانب الصوتي	١- نطق الحروف من مخارجها الصحيحة.			
	٢- نطق الكلمات بصوت واضح ومسموع.			
	٣- استخدام التنغيم بأنواعه ؛ ليناسب المعنى.			
	٤- استخدام النبر.			
	٥- مراعاة التكيف مع المستمعين من حيث سرعة الحديث ومستوى الصوت.			
	٦- مراعاة مواضع الوقف بين الجمل ونهاية الفقرات.			
الجانب اللغوي	٧- التزام القواعد النحوية في حديثه.			
	٨- مراعاة الضبط الصرفي الصحيح لبنية الكلمة.			
	٩- اختيار الألفاظ والعبارات المناسبة للتعبير عن المعاني المختلفة.			
	١٠-اختيار الأفكار المناسبة منظمًا محتواها تنظيمًا منطقيًا.			
	١١-التنويع بين الأسلوبين الخبري والإنشائي.			
	١٢-إثراء الحديث بأمثلة واستشهادات.			
	١٣-صياغة الأسئلة بطريقة مناسبة وجاذبة.			
الجانب الملمحي	١٤-التواصل مع المستمعين بصريًا وجسديًا بكفاءة.			
	١٥-التحدث بطلاقة وانسيابية.			
	١٦-خلو حديثه من اللزمات.			
	١٧-التزام آداب الحديث.			
	١٨-التحدث بثقة.			

ملحق (٢)

قائمة المحكمين

م	الاسم	الدرجة العلمية	التخصص	جهة العمل
١	ياسين بن مُحَمَّد العذيقي	دكتوراه	مناهج وطرائق تدريس اللغة العربية	كلية الجبيل الجامعية
٢	علي بن أحمد المنتشري	دكتوراه	مناهج وطرائق تدريس اللغة العربية	الجامعة الإسلامية
٣	ماجد بن عبدالله الحافي	دكتوراه	مناهج وطرائق تدريس اللغة العربية	إدارة الإشراف التربوي بشقراء
٤	سلطان بن هايف الحربي	ماجستير	مناهج وطرائق تدريس اللغة العربية	إدارة الإشراف التربوي بحفر الباطن
٥	منصور بن أحمد الفواز	ماجستير	نحو وصرف	إدارة التعلم بمكة المكرمة

فاعلية استخدام بيئة Second Life لتنمية مهارات الحياة الافتراضية للاستفادة من منصات التعليم الإلكتروني

Effectiveness of Using Second Life Environment to Develop the Virtual Life Sills to Make Use of E-Learning Platforms

علي بن مستور الزهراني

باحث دكتوراه بجامعة أم القرى

DOI: 10.36046/2162-000-001-003

ملخص

بشكل عام هدفت الدراسة إلى اختبار فاعلية الإبحار الافتراضي الموجه باستخدام بيئة Second Life في تنمية مهارات الحياة الافتراضية؛ للاستفادة من منصات الجيل الثاني للتعليم الإلكتروني للمراهقين والشباب، ولتحقيق هذا الهدف تكونت عينة الدراسة من (١٧٧) من خبراء التربية وعلم النفس والمعلمين وأولياء الأمور، و (١٣٧) طالباً ممن يدرسون بالمرحلتين المتوسطة والثانوية، و(٧٠) فرداً كعينة تجريبية وضابطة. أشارت نتائج الدراسة إلى: وجود اتفاق بنسبة كبيرة بين خبراء التربية وعلم النفس والمعلمين وأولياء الأمور على ضرورة تنمية (٣٠) مهارة من مهارات الحياة الافتراضية؛ للاستفادة من منصات الجيل الثاني للتعليم الإلكتروني. تدني مستوى امتلاك المراهقين والشباب لـ(٩) من مهارات الوعي المعلوماتي بالتعلم الافتراضي، وتدني (٣) من مهارات الحياة الشخصية الافتراضية، وتدني (٦) من مهارات الوقاية من الجرائم السيبرانية، وتدني (٤) من مهارات الحياة الاجتماعية. وجود فرق دال إحصائيّاً في تقييم توافر مهارات الحياة الافتراضية للاستفادة من منصات الجيل الثاني للتعليم الإلكتروني لدى المراهقين والشباب يعزى لاختلاف نوع المقيم. وجود أثر دال إحصائيا لاستخدام إستراتيجية الإبحار الموجه في Second Life لتنمية مهارات الحياة الافتراضية للاستفادة منصات الجيل الثاني للتعليم الإلكتروني لدى المراهقين والشباب.

الكلمات المفتاحية: مهارات الحياة الافتراضية – بيئة Second Life – التعليم الإلكتروني – الإبحار الافتراضي.

Abstract

In general, the study aimed to investigate the effectiveness of controlled Virtual Navigation using the Second Life Environment in developing the virtual life skills among adolescents and young people to make use of the G2 E-learning platforms. To achieve this goal, the study experimental and control samples consisted of 177experts in education, psychology, along with teachers and parents,137middle and high school students and 70 other respondents. The results of the study indicated that:

- There was a great deal of agreement between educators, psychologists, teachers and parents on the need to develop(30) virtual life skills to benefit from the G2 e-learning platforms.
- Adolescents and young people scored low at9 information literacy skills in virtual learning, 3 virtual personal life skills,6 cyber-crime prevention skills, and 4 social life skills.
- There was a statistically significant difference in the assessment of the availability of acquired virtual life skills for G2 e-learning platforms between adolescents and young people due to the different assessors.
- There was a statistically significant impact on the use of the G2 navigation strategy in developing the virtual life skills to make use of the G2 e-learning platforms by adolescents and young people.

- Key Words: Virtual Life Sills- Second Life Environment- E-Learning

مقدمة

تؤكد التحديات المعاصرة على أهمية توظيف التقنية الحديثة في أنشطة التعليم والتدريب، إذ أصبح هناك ربط وتكامل في الخدمات بين التقنية؛ لهذا تعد المهارات الرقمية جزءًا أساسيًّا من إطار التعليم الشامل. وتعد العوالم الافتراضية ثلاثية الأبعاد مجالاً فرض نفسه على مجالات التعليم والاقتصاد والسياسة والتفاعل الاجتماعي؛ لوجود مزيج من التقدم في البرمجيات يجمع بين الرسومات والتواصل التي تتيحه بنية تطبيقات الجيل الثاني من الويب، فتلك العوالم توفر درجة كبيرة من السيطرة على الأفراد، فالملايين يدخلون هذه العوالم يوميّاً بدافع الفضول والرغبة بالاستكشاف والعمل.

ويشير تقرير إدارة البحوث والوظائف في البنك الدولي لعام ٢٠١٨م http://www.worldbank.org/404m لضرورة أن تسارع دول العالم من وتيرة عملها لتأهيل المراهقين والشباب وتدريبهم للتوافق مع متطلبات سوق العمل المستقبلي، خاصة وأن وظائف أمن المعلومات والشبكات، وتطوير التطبيقات والبرمجيات، وتحليل نظم برمجيات وبيانات، وتصميم صفحات ويب والمواقع الافتراضية والطباعة الثلاثية الأبعاد، وحماية الخصوصية والأمن السيبراني تعد جميعها من أهم وظائف المستقبل قبل حلول عام ٢٠٤٠م، وتناغماً مع ذلك أوصى مركز الإطار الوطني للمؤهلات بهيئة تقويم التعليم والتدريب السعودي https://www.eec.gov.sa/ بضرورة رفع جودة مخرجات التعلم المرتبط بمهارات الحياة المرتبطة بالتعامل مع تكنولوجيا المعلومات والاتصال (ICT)، بما يتناسب مع متطلبات التنمية الاقتصادية والاجتماعية للدخول لعالم عصر المعرفة والاقتصاد الافتراضي.

ووفقاً لمنظمة الشراكة من أجل مهارات القرن ٢١ تعد مهارات الحياة الافتراضية من المهارات اللازمة للنجاح الدراسي والعمل المهني التي يمكن من خلالها معالجة مشكلتي إدمان الإنترنت وشبكات التواصل الاجتماعي التي بلغت في دول الشرق الأوسط (١١%)، ومشكلة الأمية الرقمية المرتبطة بمنصات التعليم الإلكتروني، ونظم التعلم الإلكتروني، والفصول الافتراضية، وتطبيقات شبكات التواصل الاجتماعي ذات الطابع التعليمي التي بلغت نسبتها بين صفوف طلاب الدول العربية (٨٥%)؛ لذلك عدُّت (UNESCO) في تقريرها الصادر بعام ٢٠١٨م أن تنمية مهارات الحياة الافتراضية أصبحت قضية ملحة تفرضها التحديات التكنولوجية المعاصرة والمستقبلية باعتبارها أهدافاً تفرضها احتياجات القرن الـ٢١ سواء على المستوى النفسي أو التربوي أو التكنولوجي التي شددت عليها أجندة التعليم لعام٢٠٣٠م، باعتبارها جزءاً من مهارات الحياة للمراهقين والشباب https://ar.unesco.org/education2030.

وتعرف Mascia et al.(2018) مهارات الحياة الافتراضية المستخدمة في منصات الجيل الثاني للتعليم الإلكتروني بأنها: قدرات وسلوكيات إيجابية تكيفية تتناول الوعي المعلوماتي بالتعلم الرقمي، مهارات الحياة الشخصية الافتراضية، الوقاية من الجرائم السيبرانية، ومهارات الحياة الاجتماعية الافتراضية تسهم بمساعدة المتعلمين على التعامل الواعي مع متطلبات وتحديات منصات الجيل الثاني للتعليم، وتجنب السلوكيات المحفوفة بالمخاطر وبناء علاقات سليمة.

يتفق (Daniels & Billingsley, 2018; Thiyam,2017) على أن بيئات التعلم التقليدية تعتبر بيئات غير مناسبة لتعليم واكتساب مهارات الحياة الافتراضية لدى المراهقين والشباب لوجود الكثير من العناصر التي تعيق عملية التمكين المهاري الواعي

والفعال؛ لذلك تمت التوصية بضرورة اعتبار الإبحار عبر الجولات الافتراضية وبيئات التعلم الافتراضية ثلاثية الأبعاد لاسيما بيئة Second Life الوعاء الأفضل والأنسب لتنمية مهارات الحياة الافتراضية لعدة أسباب منها:

- أنها تتوافق مع السياق البنائي لمهارات الحياة الافتراضية وأهدافها وتطبيقاتها.
- أنها تعد من أحدث مجتمعات التعلم التي تتخذ من المحاكاة أنموذجاً لإتاحة الفرصة للمتعلمين؛ للمعايشة والتفاعل بما يسهم في القضاء على عيوب التعليم عن بعد.
- أنها تعد بديلاً تربوياً مناسباً لتحسين نواتج التعلم المهاري والمعرفي والوجداني على نحو تجريبي بما يسمح بملاحظته واستكشافه باستخدام تكنولوجيا الواقع الافتراضي.
- أنها تسمح باستخدام أنواع مختلفة من العروض البانورامية، وثلاثية الأبعاد بما يتيح للمتعلم التنقل داخلها للحصول على المعلومات التي يرغب في معرفتها.
- أنها تناسب الخصائص العمرية للمراهقين والشباب، وتتوافق مع انهماكهم المتواصل بتكنولوجيا المعلومات والألعاب الإلكترونية.
- أنها تسمح بتسهيل عمليات تطبيق المهارات عبر تجربة اجتماعية فردية داخل بيئة تكنولوجية معززة وقابلة للتكامل مع نظم إدارة التعلم التفاعلي النشط.

وعلى الرغم من كل تلك المميزات الإيجابية للإبحار عبر الجولات الافتراضية في Second Life إلا أن (Dabbagh et al., ؛ Fisher,2013; Ferdi, 2015 Vanaja, 2016) 2016 يرون أن الإبحار الافتراضي الحر كعملية استكشافية غير مقيدة للتجول في بيئة Second Life قد تفشل عملية التعليم المهاري وتخرجها عن أهدافها، في حين أن

الإبحار الموجه من شأنه توجيه المتعلم وإرشاده لتحقيق أقصى فائدة من التعلم باستخدام Second Life.

مشكلة الدراسة:

أولًا: نبعت مشكلة الدراسة الحالية من المؤشرات الدولية التالية:

- أشارت الإحصاءات الصادرة من معهد اليونسكو لمؤشرات جودة التعليم لعام ٢٠١٨م http://uis.unesco.org، والجمعية الدولية لتكنولوجيا التعليم (ISTE)، وجمعية الاتصالات التعليمية والتكنولوجية (AECT) إلى تدني مستوى اكتساب وممارسة المراهقين والشباب في العالم العربي لمهارات الحياة الافتراضية؛ مما يضعهم في زاوية ضيقة جدًّا معرفيّاً ومهاريّاً مقارنة بنظرائهم في البلدان الأخرى.
- أشار بيان مجلس وزراء الداخلية العرب لعام ٢٠١٧م https://carjj.org/protected-node?destination أن جرائم تقنية المعلومات، وأمن وسلامة الفضاء السيبراني، وغسل الأموال، وتمويل الإرهاب تتطلب جهوداً حثيثة من قبل خبراء التربية وعلم النفس وتقنية المعلومات المعنين بتعليم وتنشئة المراهقين والشباب؛ لأنها تمثل تحدياً أمنيّاً، واجتماعيّاً، وفكريّاً، وتربويّاً خطيراً على حاضر ومستقبل المجتمعات العربية.
- أكد تقرير المنتدى العالمي حول الشرق الأوسط وشمال إفريقيا لعام ٢٠١٩م https://www.weforum.org أن التحدي الذي يواجه

المعلمين اليوم هو تجاوز التفكير في تكنولوجيا المعلومات كأداة أو "منصات تعليمية تدعم تقنية المعلومات، فبدلاً من ذلك، عليهم أن يفكروا في تعزيز قدرة الطلاب وثقتهم بالتفوق في عالم تتواجد فيه الوسائط الرقمية في كل مكان.

- أكدت مبادرة المنظمة ALECSO الخاصة باستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال http://www.alecso.org/newsite، ومبادرة مكتب التربية العربي لدول الخليج الخاصة بالتعلم الإلكتروني(٢٠١٥)، بالإضافة لرؤية السعودية ٢٠٣٠م الخاصة بالتعليم وجودة الحياة https://vision2030.gov.sa/ على ضرورة تكمين المراهقين والشباب من مهارات الحياة الافتراضية من خلال الإفادة من التطبيقات والممارسات التعليمية، لاسيما البرمجيات الإلكترونية التفاعلية الآمنة التي تدعم تلك الجوانب بشكل فعال.

ثانيًا: نبعت مشكلة البحث الحالي من الخبرة الميدانية للباحث، إذ لاحظ عدم وجود محتويات ومناهج تعليمية موجه لطلاب المرحلتين المتوسطة والثانوية تهتم بتنمية مهارات الحياة الافتراضية.

ثالثًا: نبعت مشكلة البحث الحالي من الملاحظات الأكاديمية التالية:

ظهر من خلال مراجعة الباحث الأدبيات العلمية وجود مجموعة من الملاحظات، ومنها:

- وجود توجه كبير لدى خبراء التربية والتعليم يدعو لوجوب رعاية مهارات الحياة الافتراضية لدى المراهقين والشباب في جميع المؤسسات الاجتماعية والتربوية، خاصة في ظل عدم معرفة الآباء والمعلمين لكيفية تنمية هذه المهارات بشكل مناسب، وهو ما اتفقت عليه دراسة (Fernánde &Díaz, 2016)، ودراسة Bennett Maton & Kervin, (2018).
- تدني مستوى مهارات الحياة الافتراضية لدى المراهقين، وهو ما اتفقت عليه دراسة (Siddiq&Scherer,2016)، ودراسة (Leahy&Wilson,2014)، ودراسة (Cranmer, 2014)، ودراسة (Pérez& Castro-Zubizarreta,2016)، ودراسة (Van Laar &van Deursen, 2017)، والتي أشارت جميعها إلى تدني مهارات الحياة الافتراضية لدى المراهقين والشباب.
- تعرض المراهقين والشباب لمخاطر التعامل مع تطبيقات الإنترنت وشبكات التواصل الاجتماعي ومنها مشكلات عدم القدرة على الاستفادة الإيجابية منها، والتعرض لمشكلات التنمر الإلكتروني، وسهولة امتصاص القواعد السلوكية المنحرفة التي تؤثر على تفاعلهم مع الآخرين وتنقص من مستوى وعيهم المعلوماتي، وهو ما اتفقت عليه دراسة (Fleaca, 2017)،ودراسة (Katerina & Loizou, 2017).

- عدم وجود صيغة محددة لمهارات الحياة الافتراضية للاستفادة من منصات الجيل الثاني للتعليم الإلكتروني اللازم للمراهقين والشباب من وجهة نظر خبراء التربية وعلم النفس والمعلمين وأولياء الأمور في المملكة العربية السعودية.
- عدم توافر معايير تربوية ونفسية وتكنولوجية يمكن في ضوئها بناء بيئة افتراضية آمنة باستخدام بيئة Second Life لتنمية مهارات الحياة الافتراضية للاستفادة من منصات الجيل الثاني للتعليم الإلكتروني لدى المراهقين والشباب تراعي رأي خبراء التربية وعلم النفس، وخصوصية المجتمع العربي والسعودي (على حد علم الباحث).
- عدم الاستفادة بشكل إيجابي من التطبيقات والخدمات التي تقدمها بيئة Second Life في مجال التعليم والتدريب كبيئة افتراضية ثلاثية الأبعاد، يشيع استخدامها لدى المراهقين والشباب.
- عدم وجود برامج تدريبية أو دراسات عربية أو محلية تناولت استقصاء أثر التعلم بالإبحار الافتراضي الموجه باستخدام بيئة Second Life في تنمية مهارات الحياة الافتراضية للاستفادة من منصات الجيل الثاني للتعليم الإلكتروني لدى المراهقين والشباب.

وعليه تحددت مشكلة الدراسة في الأسئلة التالية:

١) ما مهارات الحياة الافتراضية الواجب توافرها لدى المراهقين والشباب للاستفادة من منصات الجيل الثاني للتعليم الإلكتروني من وجهة نظر خبراء التربية وعلم النفس، والمعلمين، وأولياء الأمور؟
٢) ما مستوى توافر مهارات الحياة الافتراضية للاستفادة من منصات الجيل الثاني للتعليم الإلكتروني لدى المراهقين والشباب؟
٣) هل يختلف مستوى تقييم درجة توافر مهارات الحياة الافتراضية للاستفادة في منصات الجيل الثاني للتعليم الإلكتروني لدى المراهقين والشباب باختلاف نوع المقيم (المعلمين/ أولياء الأمور/ الطلاب أنفسهم)؟
٤) ما فاعلية الإبحار الافتراضي الموجه باستخدام بيئة Second Life في تنمية مهارات الحياة الافتراضية للاستفادة من منصات الجيل الثاني للتعليم الإلكتروني لدى المراهقين والشباب؟

أهداف الدراسة:

١) التعرف على مهارات الحياة الافتراضية التي يجب توافرها لدى المراهقين والشباب للاستفادة من منصات الجيل الثاني للتعليم الإلكتروني من وجهة نظر خبراء التربية وعلم النفس، والمعلمين، وأولياء الأمور.
٢) الكشف عن مستوى توافر مهارات الحياة الافتراضية لدى المراهقين والشباب للاستفادة ن منصات الجيل الثاني للتعليم الإلكتروني.
٣) التعرف على مدى اختلاف مستوى تقييم درجة توافر مهارات الحياة الافتراضية للاستفادة من منصات الجيل الثاني للتعليم الإلكتروني لدى

المراهقين والشباب في ضوء اختلاف نوع المقيم (المعلمين/ أولياء الأمور/ الطلاب أنفسهم).

٤) التعرف على فاعلية استخدام بيئة Second Life لتنمية مهارات الحياة الافتراضية للاستفادة من منصات الجيل الثاني للتعليم الإلكتروني لدى المراهقين والشباب.

أهمية الدراسة:

١) أنها تتناول استقصاء أثر الإبحار الموجه باستخدام بيئة Second Lifeلتنمية مهارات الحياة الافتراضية للاستفادة من منصات الجيل الثاني للتعليم الإلكتروني للمراهقين والشباب في ضوء إمداد القائمين على تصميم الجولات الافتراضية ثلاثية الأبعاد ببعض المعايير التربوية والنفسية.

٢) أنها تمثل صيغة إجرائية تعكس الأهمية التعليمية والتكنولوجية لمهارات الحياة الافتراضية المستخدمة في منصات الجيل الثاني للتعليم الإلكتروني للمراهقين والشباب الذين يشكلون هدفاً إنمائيّاً لشغل وظائف المستقبل.

٣) قد تفيد المؤسسات التربوية والباحثين بمجال التربية وتكنولوجيا التعليم والمعلومات المعنيين بالتمكين المعرفي والتكنولوجي للمراهقين والشباب، والمعنيين بوقايتهم من مخاطر الفضاء السيبراني وتحدياته.

٤) قد تسهم بدعم وتطوير برامج بيئات التعلم الافتراضية ثلاثية الأبعاد، لاسيما بيئة Second Life لتكون بيئات تعليمية وتربوية لديها القدرة على تطوير المهارات والأبنية النفسية والمعرفية المستخدمة في منصات الجيل الثاني للتعليم الإلكتروني بشكل آمن وصولًا لولوجهم لعصر الاقتصاد المعرفي.

٥) يمكن أن تفيد صناع القرار التربوي والتقني بصياغة برامج وخطط تنموية وتشريعات قانونية واقتصادية تدعم توجه التعليم نحو الاقتصاد المعرفي عبر فهم الخصائص التربوية والنفسية والتكنولوجية والمهارية لمجتمع الدراسة؛ بما يدعم سد الفجوة بين مخرجات البحوث التعليمية ومتطلبات وأهداف الخطط التنموية.

مصطلحات الدراسة:

١) الإبحار الافتراضي الموجه باستخدام ببيئة Second Life: يعرف إجرائيّاً بأنه إستراتيجية تعليمية انغماسية يتم توفيرها في بيئة افتراضية آمنة تربويًّا ونفسيًّا وتكنولوجيًّا عبر موقع الحياة الثانية على شبكة الإنترنت https://secondlife.com/ وفقاً لوجهة نظر خبراء التربية وعلم النفس؛ لتوجيه الطالب نحو مسارات مقيدة يتبعها لاستكشاف محتويات جولة مهارات الحياة الافتراضية، والتنقل فيما بينها عبر مجموعة من العناصر الرقمية التي تسهل عملية الاكتساب المهاري.

٢) مهارات الحياة الافتراضية للاستفادة من منصات التعليم الإلكتروني: تعرف إجرائيًّا بأنها سلوكيات إيجابية تكيفية تساعد المراهقين والشباب على التعامل الواعي مع متطلبات منصات الجيل الثاني للتعليم الإلكتروني.

الإطار النظري

أولًا: منصات الجيل الثاني للتعليم الإلكتروني:

- **يعبر مفهوم منصات الجيل الثاني للتعليم الإلكتروني:** عن مجموعة الخدمات التفاعلية عبر الإنترنت، وترتبط مع بعضها بطريقة مرنة تدمج أدوات منفصلة توفر للمتعلمين إمكانية الوصول إلى المعلومات والأدوات والموارد اللازمة لدعم علمية التعلم الافتراضية، وهي تعتمد على أدوات تدعم تكوين مجتمعات التعلم عبر الشبكات تسمح بالتعديل والقراءة من قبل المستخدم، وتسمح بالوصول إلى التعلم بحرية، وتتميز هذه المنصات بالقدرة على إدارة المحتوى التعليمي، ووضع المخططات والخرائط المفاهيمية للمنهج، بالإضافة إلى احتوائها على العديد من الأدوات والخدمات، مثل: المنتديات، ونظام التراسل، والمدونات، والمناقشات الجماعية (الفار،٢٠١٣).

- **فلسفة ومبادئ منصات الجيل الثاني للتعليم الإلكتروني وأهدافها:**

١) التعليم المستمر، والتعليم الذاتي المعتمد على قدرات الأفراد واستعداداتهم.

٢) المرونة في توفير فرص التعليم للمتعلمين وتفاعلهم معها بصرف النظر عن الزمان والمكان.

٣) مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين عبر الفرص المتاحة، وحق الفرد في التعليم مدى الحياة وفق ظروفه وإمكاناته.

٤) التعليم التشاركي الذي يسمح بتبادل الخبرات بين المتعلمين، وتداول المعلومات ليستفيد كل المشاركين من بعضهم بعضاً.

- **يتميز التعلم الذاتي المعتمد على منصات الجيل الثاني للتعليم الإلكتروني بمجموعة من الخصائص، ومنها:**

١) الحافز والكفاءة الذاتية في التعلم الشبكي.

٢) إدارة الوقت وبيئة التعلم بتهيئة وسيط الاتصال الرقمي.

٣) إدارة مساعدة التعلم في إتمام أنشطة التعلم، وتحقيق أهدافه من خلال الاستعانة بالأفراد الخبراء عبر شبكة الإنترنت.

- **مزايا التعليم الإلكتروني عبر منصات الجيل الثاني:** ذكر مكتب التربية العربي لدول الخليج (٢٠١٥) مجموعة من مزايا التعليم الإلكتروني عبر منصات الجيل الثاني، ومنها:

١) تنوع أساليب التدريس والتقييم في بيئة التعلم الإلكتروني بطريقة تراعي الفروق الفردية.

٢) رفع مستوى الجودة في العملية التعليمية باتباع نماذج التصميم التعليمي والتدريس.

٣) يسهم التعلم الإلكتروني في تقليل التكلفة للعملية التعليمية بإعادة استخدام المحتوى.

٤) توفير تعليم مرن ومفتوح وموزع يتجاوز حدود الزمان والمكان ومحدودية المصادر.

٥) زيادة فرص التعليم التعاوني، ونقل بيئة المدرسة إلى بيئة أكثر واقعية.

٦) مراعاة تنوع أنماط التعلم للمتعلمين، وتلبية احتياجاتهم، وتمكينهم من القيام بدور إيجابي للتعليم النشط.

- **أنواع منصات الجيل الثاني للتعليم الإلكتروني**: نتيجة لتطور شبكة الإنترنت ظهر الجيل الثاني من التعلم الإلكتروني، ومن أهم منصاته ما يلي:

١) **المدونات Weblogs**: هي إحدى أنظمة إدارة المحتوى الإلكتروني على شبكة الويب تسمح لصاحبها بنشر المحتوى (نصوص، ومقاطع فيديو، وصور) في قوالب جاهزة، يقوم النظام بنشر هذا المحتوى بشكل دوري، بالإضافة إلى التعليق على المحتوى، بحيث يدور نقاش حول ما يُعرض في المدونة من محتوى، وليس مجرد صفحات للقراءة.

٢) **محررات الويب التشاركية WIKI**: هو تطبيق يتيح لأي مستخدم أن ينتج أو يحرر صفحة إنترنت من خلال المتصفح على جهازه، وبحرية دون الحاجة لمعرفة لغة ترميز أو برمجة؛ بل بالكتابة النصية مباشرة، تتيح التعليم/التعلم التعاوني عن طريق المشاركة في تحرير المحتوى، كما يتم التعديل، والحذف، والإضافة مع الاحتفاظ بالنسخ السابقة والتي تمكن المعلم من متابعة التغييرات التي يحدثها كل متعلم في المحتوى.

٣) **التلقيم RSS**: هي خدمة تُمكن الطلاب من الحصول على المعلومات من المواقع التعليمية بشكل تلقائي دون الحاجة إلى زيارة الموقع الذي استمدت منه هذه المعلومات، وتمكن من الحصول على الملفات السمعية والمرئية.

٤) **اليوتيوب YouTube**: **هو** موقع يوفر مقاطع فيديو على الإنترنت، مع إمكانية تحميل تلك الخاصة بالمحتوى الدراسي المخصص لمقرر معين باستخدام ذاكرة فلاش؛ مما يسهل عرض ملفات الفيديو للطلاب بتقنية عالية وبتكلفة أقل (آل محيا،٢٠١٨).

٥) **موقع Flickr**: هو موقع لمشاركة الصور والفيديوهات، وحفظها وتنظيمها، يتم استخدامه من قبل المدونين من خلال إعادة استخدام الصور الموجودة فيه.

٦) **موقع Digg**: هو موقع ويب ٢.٠ يقدم خدمة المفضلات الاجتماعية، ويتيح للمستخدمين إضافة وتقييم مواضيع الأخبار والمدونات وغيرها، ويضيف المستخدمون وصلات لصفحات الأخبار والمدونات من الإنترنت إلى الموقع http://digg.com/.

٧) **موقع Google Docs**: هو برنامج لمعالجة كلمات وجداول ممتدة وعروض تقديمية مجانية، يعمل على الويب، مُقدم من جوجل، ويسمح للمستخدمين بإنشاء وتحرير الملفات عبر الإنترنت

بالتشـــــــارك مـــــــع مســـــــتخدمين آخـــــــرين /https://www.google.com/intl/ar_sa/docs/about

٨) **موقـــع Delicious.com**: هـــو موقـــع مفضـــلة اجتماعيـــة يتـــيح لمستخدميه إضافة ومشاركة روابط مختلفة من الويب ٢.٠، وهو جزء من مجموعة مواقع شركة Yahoo.

٩) **موقع My Space**: هو أحد وسائل التواصل الاجتماعي يقدم خدمات الشبكات الاجتماعية على الويب ويقدم شبكة تفاعلية بين الأصدقاء المسجلين في الخدمة، بالإضافة إلى خدمات أخرى كالمـــدونات، ونشـــر الصـــور والموســـيقى، ومقـــاطع الفيـــديو، والمجموعـات البريديـة، وملفـات المواصـفات الشخصـية للأعضـاء المسجلين/ https://myspace.com.

١٠) **موقع Library Thing**: هو موقع ويب من نوع فهرس مكتبة اجتماعية للمعلومات/ https://www.librarything.com

ثانيا: مهارات الحياة الافتراضية للاستفادة من منصات التعليم الإلكتروني:

تعد مهارات الحياة إحدى المفاهيم التربوية الحديثة، وعَرّفت منظّمة UNESCO المهارات الحياتيّة بأنّها: مجموعة من السلوكيات التي تلزم كلّ فرد، تستخدم بمسؤولية لاتخاذ قرارات صحيحة، وللتواصل بفعاليّة مع الآخرين، والتأقلم مع الظروف المحيطة، وإدارة الذات لتفادي الوقوع في المشكلات والتعامل معها بفعالية بما يؤدي للتقدّم والنجاح (Fernánde &Díaz,2016).

وتعرف مهارات الحياة الافتراضية للاستفادة من منصات التعليم الإلكتروني بأنها: مجموعة من السلوكيات النفسيّة والشخصيّة والاجتماعية والتكنولوجية للاندماج مع العالم الرقمي (المعلومات والخدمات)، تكتسب عبر التعلم تستخدم للتعامل التفاعلي مع الكائنات والبيئات الافتراضية، وتطبيقات الجيل الثاني للتعليم الإلكتروني، والمشكلات التي تواجه المتعلم أثناء تفاعله مع منصاتها بفعالية Bennett Maton & (Kervin, 2018).

أهمية مهارات الحياة الافتراضية للاستفادة من منصات التعليم الإلكتروني في منصات الجيل الثاني للتعليم الإلكتروني:

- تحقق التكامل بين المتعلم والحياة الافتراضية عبر ربط حاجات المتعلمين بمواقف الحياة الافتراضية ومتطلبات القرن الـ٢١.
- تسهم في إكساب المتعلم القدرة لدمج ما يتعلمه وما يواجهه خلال التفاعل مع منصات الجيل الثاني للتعليم الإلكتروني.
- توفر الإثارة والتشويق للعملية التعليمية؛ لارتباطها بحاجات المتعلم، وتزوده بأساليب حديثة للحصول على المعلومات ذاتيًّا.
- تساعد المتعلم في إدارة حياته الافتراضية بشكل مرن وفعال بالاعتماد على نفسه والقدرة على التكيف الإيجابي مع بيئته، وإعطائه الفرصة ليعيش بشكل أفضل في المجتمع المعلوماتي(Siddiq&Scherer, 2016).

أهداف تعليم مهارات الحياة الافتراضية المستخدمة في منصات الجيل الثاني للتعليم الإلكتروني: ذكر Cranmer (2014) أن تعليم مهارات الحياة الافتراضية يستهدف التالي:

- تنمية الثقافة المعلوماتية للمتعلِّمين؛ ليكونوا قادرين على التعامل مع متغيرات الحياة الافتراضية.
- تنمية قدرةِ المتعلِّمين على مهارات البحث، والتقييم، والاستدلال المنْطقي، والتَّفكير العلمي الرقمي؛ لتحقيق نتائج تعليمية أفضل.
- تنمية قدرة المتعلمين على التفاعُل المعلوماتي، والشخصي، والاجتماعي، والتكنولوجي عبر منصات التعليم الإلكتروني.
- تنمية مهارات البحث والتقييم الرقمي، وتعميق قواعد المحاكمة العقلية للمعلومات المزيفة، والوصول للمعلومات بجودة عالية عبر الإنترنت؛ لتحقيق نتائج تعليمية أفضل.

تصنيف مهارات الحياة الافتراضية المستخدمة في منصات الجيل الثاني للتعليم الإلكتروني:

نظراً لحداثة مفهوم مهارات الحياة الافتراضية؛ فليس هناك تصنيفٌ موحَّدٌ لهذه المهارات، وإنَّما يتمُّ تحديد هذه المهارات من خلالِ معرفةِ حاجات الطُّلاب وتطلعاتِهم، بحسب المشكلات التي تنجم عندما لا يحقق الطلاب السُّلوكيات المتوقَّعة منهم من خلال الرجوع إلى القوائم التي افترضَها التربويون كمهارات (Pérez& Castro-Zubizarreta, 2016).

وبشكل عام، تشير المنظمة البريطانية لمهارات الحياة الافتراضية لدى طلاب مراحل التعليم العام https://www.digitallifeskills.org.uk/ إلى أنّ تصنيف هذه المهارات داخل أي سياق مجتمعي يجب أن يتمّ في ضوء طبيعة أهداف النظام التعليمي، والخصائص الثقافية والاقتصادية والمعلوماتية.

ثالثًا: الإبحار الموجه في البيئات الافتراضية ثلاثية الأبعاد:

تعرف البيئة الافتراضية ثلاثية الأبعاد:

بأنها تمثيل حاسوبي ثلاثي الأبعاد كعمليات محاكاة تفاعلية مدعمة بتغذية راجعة لواحدة أو أكثر، تُشعر المستخدم بالمكان والأفعال والاندماج داخل المشهد، يمكن عرضها من خلال متصفحات متعددة (Yasin et al, 2012).

يعرف الإبحار الافتراضي:

بأنه إستراتيجية تعليمية بنائية تقوم على تجول المتعلم في بيئة الواقع الافتراضي من خلال التحرك داخل الجولة مثلما يحدث في الحياة الحقيقية بإضافة الواقعية والشعور بالاستغراق داخل الجولة (Šašinka et al., 2018).

أنماط الإبحار بالجولات الافتراضية:

يذكر Kim (2005) نوعين للإبحار الافتراضي هما:

١) الإبحار الحر: هو ذلك التجول الذي يستطيع المتعلم من خلاله التحرك بحريه داخل الجولة الافتراضية، كما يحدث في الحياة الحقيقية؛ ليتم إعطاؤه الحرية للتحكم بعملية تعلمه بإضافة الواقعية والشعور بالاستغراق داخل الجولة.

٢) الإبحار الموجه: هو التجول بتحديد الطرائق الفعالة في بيئة الواقع الافتراضي بدلا من إطلاق العنان للمتعلم لاتخاذ القرارات بنفسه التي قد تكون غير ملائمة، فهو يعتمد على توجيه المتعلم عبر عملية استكشافية بتقديم معلومات توضح له كيفية الإبحار.

يعرف الإبحار الموجه في البيئات الافتراضية ثلاثية الأبعاد بأنه إستراتيجية للتصميم التوجيهي للتعليم تتركز على تنظيم محتوى المادة التعليمية للمتعلمين في بيئة تفاعلية تضم مجموعة من الأدوات الرقمية المتنوعة يمكن توظيفها عبر الإنترنت لتقدم مجموعة من البدائل التي تتيح للمتعلم فرصاً متنوعة للتعرف على محتويات التعلم.

الأهمية التعليمية للإبحار الموجه في البيئات الافتراضية ثلاثية الأبعاد:

١. تشجع المتعلمين على التعلم الذاتي مدى الحياة.
٢. تَعدُّ شكلًا جديدًا يدمج استخدامات التكنولوجيا المبتكرة.
٣. تَعدُّ مصدرا للمتعة والتشويق.
٤. تنوع الوسائط التعليمية.
٥. تعزز خبرة المتعلمين وتتيح لهم الفرصة لعرض مجموعة متنوعة من الخبرات خلال الرحلة(الشهري، ٢٠١١).

خصائص الإبحار الموجه في البيئات الافتراضية ثلاثية الأبعاد:

١. سهولة الإتاحة والقابلية للتعديل على المحتوى.
٢. التكامل الافتراضي عبر الارتباط بمصادر خارجية.
٣. أقل تكلفة مادية.
٤. تساعد المتعلم في تحديد موضعه داخل الجولة.

٥. القابلية للتشاركية بين مواد ومصادر أخرى للتعلم. (الشهري، ٢٠١١).

أشهر التطبيقات والبرامج الافتراضية ثلاثية الأبعاد:

- **تطبيقHive7**: يعد دردشة ثلاثية الأبعاد مجانية، وظيفتها تقتصر على تزيين الخلفية برسومات بسيطة جدًّا، ويتميز بسهولة الاستخدام، ويقدم مجموعة من السلوكيات عبر إقامة علاقات اجتماعية بين المشاركين، يتكلمون ويمشون سيراً على الأقدام، ويذهبون لمختلف مرافق الحياة كالمدارس وغيرها.
- **تطبيق Imvu**: هو عبارة عن لعبة ثلاثية الإبعاد مجانية، تمكن المستخدم من إنشاء موقع له، والتفاعل مع الصفحات الرئيسة التي تم إنشاؤها من المستخدمين الآخرين، تضم أكثر من(٥٠) مليون مستخدم.
- **تطبيق Kaneva**: هو دردشة ثلاثية الأبعاد تمكن الأعضاء من إنشاء الصورة الرمزية الخاصة بهم، ويمكن تعديلها وارتداء الملابس، وكل مستخدم لديه غرفة خاصة به يمكن تحميلها من جهاز الكمبيوتر، وفي هذا العالم الافتراضي يمكن الشراء والدفع ببطاقة ائتمان حقيقية.
- **تطبيق Activeworlds**: هو عبارة عن منصة واقع افتراضي ثلاثية الأبعاد، اجتماعية، مجانية، يتم دخول المستخدمين بعد اختيار اسم خاص يتيح لهم الدردشة مع بعضهم، أو مزاولة أعمال البناء، وزيارة الأماكن الحكومية وغير الحكومية، وتمنحهم قدرات تصفح الإنترنت والدردشة الصوتية، والرسائل الفورية والتواصل والاستكشاف، وإنشاء وبناء مناطق خاصة بهم لعرض المعلومات، وتسهيل تبادل المحتوى، توفر فرصة غنية للمؤسسات التعليمية

للاستفادة من تقنيات الاتصال والتفاعل لتوفير بيئات وظيفية ملائمة لأهدافها.

- **تطبيق الحياة الثانيةSecond Life**: يعد أحد نماذج الجيل الرابع من العوالم الافتراضية ثلاثية الأبعاد، يتخطى مفاهيم المتعة والترفيه ليشمل التعلم والتدريب والسياحة والتسوق، والقيام ببعض الأنشطة على نحو استثماري، يتم إدارته من قبل شركة Linden Lab، وهو هي منصة مجانية تعمل على استعارة واقع حقيقي لمساحات افتراضية تسمح للمستخدمين بإنشاء عوالم افتراضية يسكن فيها (٣٠٠) مليون مستخدم على هيئة Avatars لتعبر عن شخصيات فردية تحمل أسماءً مستعارة لا تحمل بالضرورة أدواراً محددة، للمستخدم الحق في اختيار الدور الذي يريد أن يلعبه في الحياة الثانية بشكل حقيقي أو خيالي.

يتضمن تطبيق Second Life: الكثير من المميزات، ومنها:

١) الاستمرارية وتوفير مساحة مشتركة تسمح لعدة مستخدمين بالمشاركة في وقت واحد.
٢) تضمنه لعدد كبير من التفاعلات الاجتماعية والإنسانية الموسعة والغنية المعززة للعب الأدوار والمحاكاة في بيئة ثلاثية الأبعاد على نحو مباشر.
٣) يشبه لحد كبير العالم الحقيقي.
٤) توفير الوقت والجهد والمال، غزارة المحتويات.
٥) تفعيل الممارسة الفردية والجماعية.

٦) تفعيل الانهماك الجيد بالتعلم عبر بيئة ثلاثية الأبعاد تعزز الإحساس بالتواجد.

٧) التأثير المباشر على الجوانب الوجدانية والدافعية.

٨) منح المتعلم الفرص الكافية لإنتاج المحتوى بشكل حر وفعال.

٩) يساعد المتعلمين على التطور في مواقف إيجابية متعددة الثقافات.

١٠) يلبي الاحتياجات التعليمية للمتعلمين (Aldosemani & Shepherd,2014).

طريقة الانضمام لبيئة Second Life:

للانضمام لبيئة Second Life تتبع الخطوات التالية:

١- الدخول لموقع الحياة الثانية على شبكة الإنترنت https://secondlife.com/.

٢- التسجيل واستيفاء المعلومات الشخصية لإنشاء الحساب الشخصي https://join.secondlife.com/.

٣- اختيار المعادل الرقمي الذي يرغب الشخص في أن يمثله ويتعامل مع في بيئة Second Life.

٤- تثبيت برنامج دخول وتصفح بيئة Second Life، والتجول فيها https://secondlife.com/support/downloads/.

٥- الدخول لبيئة Second Life، وبداية استكشافها، والتعرف على معالمها، والتعرف على فعاليتها وأنشطتها (الحايك،٢٠١٣).

التوجيهات الأساسية الخاصة بالمعلومات التي يحتاجها المتعلم لتقديم المحتوى التعليمي في تطبيق Second Life:

- **أولًا: توجيهات خاصة بالمعلومات الإجرائية:** يتم في ضوئها تضمين عبارات بسيطة الهدف في المهام المرتبطة بالمتعلم، تخبره بما يجب أن يفعله، وتشمل توضيح الإجراءات المستخدمة لتقديم المحتوى، وتقدم تعريفات تساعد المتعلمين على استكمال مهامهم.
- **ثانيًا: توجيهات خاصة بالمعلومات المفاهيمية:** تضع كملخصات تشرح المحتوى والغرض من هذه المعلومات، وتخبر الطلاب بما يحتاجون لمعرفته بتقديم معلومات كافية لكل مراحل الاستخدام من جانب المعلمين الذين يحتاجون للمعلومات المفاهيمية.
- **ثالثًا: توجيهات خاصة بالمعلومات المرجعية:** تقدم أجزاء منفصلة من المعلومات تعزز الفهم واتخاذ القرار، وتقدم المعلومات التي ستستخدم بشكل متكرر أو نادر.
- **رابعًا: التوجهات الخاصة في المعلومات الهجينة:** تقدم عروضاً مناسبة يمكن فهمها بسهولة، وتستخدم عروضاً لبيان كيفية عمل هذه الإجراءات؛ لتمكين المتعلمين من استكمال المهمة عندما يتبعون إجراءات محددة (Van Laar &van Deursen, 2017).

معايير تصميم أساليب التوجيه في الجولات الافتراضية في تطبيق Second Life:

- أن تكون بسيطة وواضحة وسهلة الاستخدام، وشكلها مألوف بالنسبة للمتعلم.

- أن تقدم في أشكال وتصميمات متنوعة، في شكل نصي، أو بصري، أو سمعي يوضح خطوات أداء المهمة المطلوبة.
- أن تقدم في شكل إجراءات توجيهية قصيرة يتبعها المتعلم وتخاطبه بصيغة معززة.
- أن تقتصر التوجيهات المتقدمة على عبارات مختصرة وسهلة الفهم تحمل معلومات تفيد المتعلم نحو الأداء الصحيح (مبارز وإسماعيل، ٢٠١٠).

أهمية التوجيه في الجولات الافتراضية في تطبيق Second Life:

١- مساعدة المتعلم على معرفة الخطوات المهمة للبقاء في المسار الصحيح ليبقى المتعلم على الطريق الصحيح.
٢- إعطاء فرصة أكبر للمتعلم لاكتساب المهارات المطلوبة بالمعرفة والأداء.
٣- دعم التعلم الذاتي كقوة دافعة للمتعلم تحفزه وتوجهه للمهمة التعليمية وتبسيطها وإنجازها؛ لتقليل الإحباط الذي قد يواجه المتعلم أثناء التعلم.
٤- يساعد المتعلم لاستمراره بالتعلم وتشجيعه؛ لتقليل كمية الأخطاء المرتكبة للوصول للتمكن.

مواصفات الجولات الافتراضية في تطبيق Second Life:

١- أن تسمح للمتعلم بالإبحار فيها عبر محتوياتها مع إمكانية معالجتها، والتفاعل مع مكوناتها.
٢- أن تمنح للمتعلم شعوراً بالمعايشة، والاستغراق، والارتباط.
٣- أن تتيح إمكانية التحكم في بعض خصائص واجهة التفاعل.

٤- أن تستخدم نظاماً ثابتاً للإبحار يستخدمه المتعلم للانتقال بين كل أرجائها

٥- أن يراعى التأكد من أن الكائنات الرقمية القابلة للنقر تنقل المتعلم لمشاهد أخرى.

٦- أن تراعي وضوح وظائف أدوات الإبحار المختلفة للمتعلم (Van Laar &vanDeursen, 2017).

(الدراسات السابقة)

نظرًا لحداثة مفاهيم الدراسة الحالية مهارات الحياة الافتراضية والتعلم باستخدام بيئةSecond Life ، وعلى حد اطلاع الباحث لا توجد دراسات أكاديمية مباشرة تناولت مشكلة الدراسة الحالية؛ إلا أن هناك بعض الدراسات غير المباشرة التي تناولت فاعلية استخدام بيئة Second Life لتنمية مهارات أخرى وثيقة الصلة بعينة الدراسة الحالية، ومن تلك الدراسات ما يلي:

تناولت دراسة Aydin (2013) اختبار فاعلية تعليم اللغة الإنجليزية باستخدام بيئةSecond Life لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بتركيا. أشارت نتائج الدراسة إلى: وجود أثر إيجابي للتعليم باستخدام Second Life على مهارات اكتساب اللغة الإنجليزية، وعلى الاتجاه النفسي نحوها، بالإضافة إلى تأثيرها الإيجابي على مهارات التواصل الاجتماعي مع الآخرين.

تناولت دراسة Lan et al.(2013) اختبار فاعلية تعليم اللغة الإنجليزية باستخدام بيئة Second Life لدى عينة من طلاب الصينيين مقارنة بعينات أخرى

مـن متعـددي الجنسيات(الصـينية، البرازيليـة، الكوريـة، الأندونيسية).أشـارت نتـائج الدراسة إلى: وجود أثر إيجابي للتعليم باستخدامSecond Life على مهارات اكتساب اللغـة الإنجليزيـة، وعلـى إثارة دافعيـة الطـلاب للـتعلم، وتحسـين التواصـل الشـفهي والتفاعلات الاجتماعية.

تناولت دراسة Wiecha et al.(2014) اختبار فاعلية تعليم مهارات الممارسة الطبية باستخدام بيئة Second Life لدى عينة من طلاب كلية الطب. أشارت نتائج الدراسة إلى: وجود أثر دال إحصائيًا للتعليم باستخدام Second Lifeعلى اكتساب مهارات تشخيص المرضى.

تناولت دراسةAlenezi&KirtiShahi (2015) اختبار فاعلية تعليم مهارات التعلم التشاركي المستخدمة فيBlackboard باستخدام بيئةSecond Life لدى عينة من طلاب المرحلة الجامعية. أشارت نتائج الدراسة لوجود اثر دال إحصائيا للتعليم باستخدام Second Life على اكتساب مهارات التعلم التشاركي.

تناولت دراسة Nikolaos & Kazanidis (2015) اختبار فاعلية تعليم مهارات الحياة النفسية والمعرفية باستخدام بيئةSecond Life لدى عينة من طلاب المرحلة الجامعية باليونان. أشارت نتائج الدراسة إلى أن تدريب باستخدام Second Life على إدارة برامج التعليم عن بعد أسهمت في اكتسابهم لمهارات الحياة النفسية والمعرفية.

تناولت دراسة Uzun (2017) اختبار فاعلية تعليم مهارات البيئة الرقمية باستخدام بيئةSecond Life لدى عينة من طلاب المرحلة الجامعية. أشارت نتائج

الدراسة لوجود أثر دال إحصائيًا للتعليم باستخدامSecond Lifeعلى اكتساب مهارات البيئة الرقمية.

تناولت دراسة(Chow, Andrews & Trueman (2017 اختبار فاعلية تعليم مهارات الجودة الشاملة باستخدام بيئة Second Life.أشارت نتائج الدراسة إلى أن التدريب باستخدامSecond Life على إدارة برامج التعليم عن بعد ساهمت في اكتسابهم لمهارات الجودة الشاملة.

(منهج الدراسة)

منهج الدراسة: للإجابة عن السؤال الأول والثاني والثالث، قام الباحث باستخدام المنهج الوصفي؛ لمناسبته لهذه التساؤلات وأهدافها، وللإجابة عن السؤال الرابع تم استخدام المنهج شبه التجريبي.

عينة الدراسة: في ضوء تعدد أسئلة الدراسة شملت عينة البحث التالي:

- **عينة خبراء التربية وعلم النفس:** للإجابة عن السؤالين الأول والثاني من الدراسة الحالية، شملت هذه العينة (٤٠) خبيرًا تربويًا من المختصين بمجالات أصول التربية، وتكنولوجيا التعليم، وعلم النفس، ومناهج وطرائق التدريس.

جدول (١)

يوضح توصيف عينة خبراء التربية وعلم النفس

التخصص	أصول التربية			تكنولوجيا التعليم			علم النفس			مناهج وطرق التدريس		
الرتبة العلمية	أستاذ مساعد	أستاذ مشارك	أستاذ	أستاذ مساعد	أستاذ مشارك	أستاذ	أستاذ مساعد	أستاذ مشارك	أستاذ	أستاذ مساعد	أستاذ مشارك	أستاذ
العدد	٣	٢	٢	٥	٣	١	٥	٤	٣	٤	٤	٤
المجموع	(ن=٧) ١٧.٥%			(ن=٩) ٢٢.٥%			(ن=١٢) ٣٠%			(ن=١٢) ٣٠%		

- **عينة المعلمين:** للإجابة عن السؤالين الأول والثاني من الدراسة الحالية، شملت هذه العينة (١٠٦) معلمين ممن يعملون بقطاع التربية والتعليم في المرحلتين المتوسطة والثانوية.

جدول (٢)

يوضح توصيف عينة المعلمين

التخصص	المرحلة المتوسطة (ن=٥١)					المرحلة الثانوية (ن=٥٥)				
	لغة عربية	علوم شرعية	علوم طبيعية	حاسب آلي	علوم اجتماعية	لغة عربية	علوم شرعية	علوم طبيعية	حاسب آلي	علوم اجتماعية
العدد	٦	٨	١١	١٤	١٢	٧	٧	٩	١٧	١٥

- **عينة أولياء الأمور**: للإجابة عن السؤال الثاني من الدراسة الحالية، شملت هذه العينة (٣١) من أولياء أمور طلاب المرحلتين المتوسطة والثانوية.
- **عينة المراهقين والشباب**: للإجابة عن السؤال الثالث من الدراسة الحالية، شملت هذه العينة (١٣٨) طالبًا ممن يدرسون بالمرحلتين المتوسطة والثانوية.

جدول (٣)

يوضح توصيف عينة المراهقين والشباب

التخصص	المرحلة المتوسطة (ن=٦٥)			المرحلة الثانوية (ن=٧٣)		
الصف	الصف الأول	الصف الثاني	الصف الثالث	الصف الأول	الصف الثاني	الصف الثالث
العدد	١٦	٢٠	٢٩	٢٩	٢١	٢٣

- **العينة شبه التجريبية**: للإجابة عن السؤال الرابع من الدراسة الحالية، شملت هذه العينة (٧٠) طالبًا ممن يدرسون بالمرحلتين المتوسطة والثانوية بمقرر الحاسب الآلي في كلتا المرحلتين بمجمع الأمير سلطان التعليمي بمحافظة جدة، بعد الحصول على الموافقات الرسمية للتطبيق تم اختيارهم عشوائيًّا؛ ليتم تنفيذ البرنامج التدريبي ضمن الأنشطة اللاصفية بشكل

جمعي بين طلاب المرحلتين المتوسطة والثانوية؛ لانتفاء الموانع العلمية، وتوحيد الخصائص.

جدول (٤)

يوضح توصيف عينة الدراسة شبه التجريبية

المرحلة	المرحلة المتوسطة			المرحلة الثانوية		
الصف الدراسي	الصف الأول	الصف الثاني	الصف الثالث	الصف الأول	الصف الثاني	الصف الثالث
العينة الضابطة (ن=٣٥)	١	٧	٦	٧	٦	٨
العينة شبه التجريبية(ن=٣٥)	١	٧	٦	٧	٦	٨

(إجراءات الدراسة)

للإجابة عن أسئلة الدراسة، قام الباحث بالإجراءات التالية:

- **مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة التي تناولت الإبحار الافتراضي الموجه باستخدام بيئة Second Life** لتنمية مهارات الحياة الافتراضية؛ للإفادة منها على المستوى النظري والتطبيقي.
- **إعداد قائمة بمهارات الحياة الافتراضية اللازم تنميتها لدى المراهقين والشباب**، وشملت هذه القائمة المهارات التالية:

أ) مهارات الحياة الافتراضية المرتبطة ببعض الخصائص الشخصية للمتعلم عبر منصات الجيل الثاني للتعليم الإلكتروني.

ب) مهارات التعلم الرقمي.

ج) مهـــارات الحيـــاة الاجتماعيـــة المرتبطـــة بـــبعض الخصـــائص الاجتماعية للمتعلم.

د) مهارات الوقاية من الجرائم السيبرانية المنتشرة عبر منصات الجيل الثاني للتعليم الإلكتروني.

- **حساب الصدق والثبات لقائمة مهارات الحياة الافتراضية للاستفادة من منصات التعليم الإلكتروني في منصات التعليم الإلكتروني.**

جدول (٥)

معاملات الارتباط بين درجة أبعاد مهارات الحياة الافتراضية مع الدرجة الكلية(ن=٩٥) طالبًا

مهارات الحياة الشخصية الافتراضية	مهارات التعلم الرقمي	مهارات الوقاية من الجرائم السيبرانية	مهارات الحياة الاجتماعية الافتراضية	الدرجة الكلية
٠.٦٠١**	٠.٧٥٠**	٠.٦٨٧**	٠.٦٣٩**	

في حين بلغ معامل ثبات القائمة ألفا كرونباخ (٠.٩٢٢).

مراحل تصميم جولات الإبحار الافتراضي الموجه باستخدام بيئة Second Life لتنمية مهارات الحياة الافتراضية لدى المراهقين والشباب:

رغم شيوع استخدام المراهقين والشباب لتطبيقSecond Life إلا أن هذا الشيوع لا يمنع من وجود بعض الملاحظات التي قد لا تتناسب مع خصائص المجتمع التربوي والإسلامي؛ لذا قام الباحث باستطلاع رأي خبراء التربية وعلم النفس(ن=٤٠)، وتم التوصل لمجموعة من المعايير التربوية والتكنولوجية لبناء بيئة افتراضية آمنة باستخدام بيئة Second Life لتنمية مهارات الحياة الافتراضية وتمثلت بالتالي:

(أ) **معايير تربوية**: ترتكز على ضرورة أن تتضمن جولة الإبحار الافتراضي ببيئة Second Life على مقومات تراعي طبيعة العلم، المفاهيم الأساسية للعلم، عمليات العلم، القيم، العلم والمجتمع، الميول، وخصوصية المجتمع الإسلامي.

(ب) **معايير نفسية**: ترتكز على ضرورة أن تتضمن جولة الإبحار الافتراضي ببيئة Second Life على مقومات تراعي بأنها عملية موجهة بالأهداف، عملية لحل المشكلات، وأن تكون ذات طابع إنساني واجتماعي.

(ج) **معايير تقنية** ترتكز على ضرورة أن تتضمن جولة الإبحار الافتراضي ببيئة Second Life على مقومات سهولة الوصول والإتاحة على شبكة الإنترنت https://secondlife.com/، سهولة تدفق المحتوى المطلوب إتقانه، سهولة حصول المتعلم على التغذية الراجعة، المرونة، المحتوى وقابليته للتعديل المعلوماتي والتكنولوجي، أن تكون البيئة الرقمية Second Life مقيدة وتتضمن أهداف تعليمية واضحة، تتضمن مكونات رقمية ترتبط بمضمون مهارات الحياة الافتراضية.

بعد ذلك قام الباحث بالانتقال لمرحلة **تصميم جولات الإبحار الافتراضي الموجه باستخدام بيئة Second Life لتنمية مهارات الحياة الافتراضية لدى المراهقين والشباب التي** هدفت لوصف المبادئ النظرية والإجراءات العملية المتعلقة بكيفية تصميم الجولة الافتراضية داخل تطبيق Second Life بشكل يحقق الأهداف التعليمية، وتشتمل هذه المرحلة الخطوات التالية:

١- **صياغة الأهداف التعليمية**: تمت صياغة الأهداف التعليمية في عبارات سلوكية لتصف سلوكاً محدداً لإحداث التغيير المطلوب في سلوك المراهقين والشباب، بحيث تكون قابلة للملاحظة والقياس، وقام الباحث بعرضها

على مجموعة من المحكمين، وبعد الانتهاء من إجراء التعديلات اللازمة على الأهداف تم إعداد قائمة بالأهداف التعليمية في صورتها النهائية.

٢- **تحديد عناصر المحتوى التعليمي:** بعد مراجعة أدبيات البحث لمهارات الحياة الافتراضية المستخدمة في منصات الجيل الثاني للتعليم الإلكتروني لدى المراهقين والشباب، تم استنباط هذه الأهداف، وقام الباحث بعرضها على مجموعة من المحكمين لمعرفة آرائهم في مدى تحقيقها للأهداف التعليمية الموضوعة لها.

٣- **تصميم إستراتيجيات تنظيم المحتوى وتتابع عرضه:** تم تنظيم محتوى الإبحار الافتراضي لتنمية مهارات الحياة الافتراضية للاستفادة من منصات التعليم الإلكتروني لدى المراهقين والشباب في شكل كائنات رقميه، ومحتويات نصية مرتبطة بها داخل تطبيق Second Life يبحر فيها المتعلم ويتابع تقدمه من أجل تنمية مهارات الحياة الافتراضية عبر مجموعة من الأنشطة البنائية.

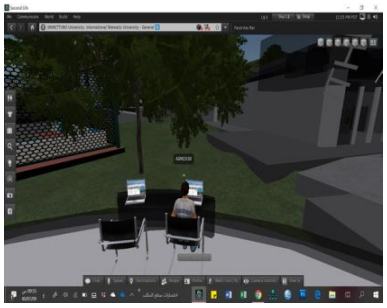
٤- **تحديد طرائق وإستراتيجيات التعليم والتعلم:** تم استخدام إستراتيجيتي التعلم المتمركز حول المتعلم والتعلم الذاتي أثناء إبحاره داخل تطبيق Second Life؛ ليكون المتعلم إيجابيًّا ونشطاً في الحصول على التعلم بمساعدة المعلم والتفاعل مع زملائه داخل تطبيقSecond Life بالشرح والأمثلة، والصور، ولقطات الفيديو والصوت للتدريب على هذه المهارات بشكل متكرر.

٥- **٥-تصميم الإبحار الافتراضي الموجه داخل تطبيق Second Life:** قام الباحث في هذه المرحلة بوضع تصميمات الإبحار الافتراضي الموجه داخل تطبيقSecond Life على النحو التالي:

(أ) تصميم الجولة الافتراضية داخل تطبيقSecond Life:

قام الباحث بشراء وتصميم مبنى تعليمي في بيئة Second life بما يتناسب مع تنمية مهارات الحياة الافتراضية المستخدمة في منصات الجيل الثاني للتعليم الإلكتروني استناداً إلى:

❖ **تحديد نقطة دخول** لبيئة Second life، بحيث لا يظل أفراد العينة التجريبية (ن=٣٥) الطريق.



❖ **تصميم قاعة للاستقبال** للمطالعة وتبادل المعلومات والخبرات بين المتعلمين بعضهم بعضاً وبين والباحث.

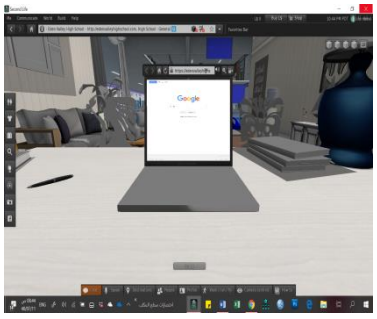
❖ **تصميم قاعة لعرض** المحتوى التعليمي لمهارات الحياة الافتراضية على شكل كائنات رقمية(صور، لقطات فيديو، ملفاتPDF) والتفاعل مع الكائنات الرقمية.

❖ **تصميم قاعة للتدريب على المهارات** تتضمن حاسوباً لجلوس أفراد عينة البحث؛ للتدريب العملي على تنمية مهارات الحياة الافتراضية في منصات الجيل الثاني للتعليم الإلكتروني.

❖ **تصميم قاعة للمناقشة والاجتماعات** تتضمن أدوات تفاعلية متزامنة وغير متزامنة يستخدمها أفراد العينة التجريبية

للتواصل فيما بينهم لعقد الاجتماعات لطرح التساؤلات والمناقشات الخاصة حول مهارات الحياة الافتراضية في منصات الجيل الثاني للتعليم الإلكتروني والمشكلات التي واجهتهم وكيفية حلها.

(ب) تصميم نمط الإبحار الموجه داخل بيئة Second life هدف هذا التصميم بأن يتعرف المتعلم على المهمة المطلوب منه أدائها ثم يتم توجيهه إلى خط السير الذي سيتحرك به داخل الجولة والقاعات المطلوب منه الدخول فيها ودراسة محتوياتها، والكائنات الرقمية المطلوب دراستها لتنمية مهارات الحياة الافتراضية أثناء تجوله.



(ج) مرحلة الإنتاج والتطوير: قام الباحث في هذه المرحلة بالخطوات التالية:

(١) **توفير مساحة لإنشاء الجولات الافتراضية** عبر شراء قطعة أرض على Second life بالإضافة للمتطلبات اللازمة لبناء الجولة من المتجر الخاص بها، وتركيبها.

(٢) **استخدام مجموعة من البرامج الحاسوبية** لتصميم الجولة الافتراضية، ومنها:

- برنامج Adobe Dreamweaver https://www.adobe.com لتصميم واجهة الدخول.
- برنامج AdobePhotoshop https://www.adobe.com لإنشاء وتعديل الصور النقطية بالجولة الافتراضية.

- برنامج Camtasia Studio https://www.techsmith.com لتسجيل وإنشاء مقاطع فيديو.
- برنامج Moodle https://moodle.com/ لإنشاء محتوى مهارات الحياة الافتراضية إلكترونيا، ولإدارة أنشطة التعلم بالجولة الافتراضية.

(د) مرحلة التقويم البنائي: بعد الانتهاء من إنتاج الجولات الافتراضية، تم إعادة تكرار تشغيلها والإبحار بداخلها للوقوف على نقاط الضعف التي قد تواجه المتعلمين عند الدخول، ثم تم تعديل الأخطاء البرمجية.

(هـ) ضبط البرنامج التدريبي باستخدام بيئة Second Life: قام الباحث بعرض البرنامج التدريبي على مجموعة مكونة من(٥) محكمين من خبراء التربية وعلم النفس، وتكنولوجيا التعليم والمناهج، وطرق التدريس لاستطلاع أرائهم حول البرنامج التدريبي ومحتوياته.

(و) بطاقة تقييم مهارات الحياة الافتراضية: قام الباحث بإعداد بطاقة لقياس مستوى أداء أفراد العينة شبه التجريبية والضابطة على مهارات الحياة الافتراضي، وهي عبارة عن أسئلة تمت صياغتها على شكل مشكلات علمية خصصت لقياس الوعي المعلوماتي، ومهارات الحياة الشخصية الافتراضية، والوقاية من الجرائم السيبرانية، ومهارات الحياة الاجتماعية الافتراضية. وقام الباحث بحساب الصدق والثبات لبطاقة تقييم مهارات الحياة الافتراضية (ن=٥١) فبلغ معامل الاتساق الكلي (٠.٤٥٥)، وبلغ الثبات (٠.٩١٤).

جدول (٦)

يحدد مضامين جولة الإبحار الافتراضي الموجه باستخدام Second Life لتنمية مهارات الحياة الافتراضية

مسمى المهارة	رقم الجلسة	الأهداف السلوكية المراد تحقيقها
مهارات الوعي المعلوماتي بالتعلم الافتراضي	الأولى	إدراك دور منصات الجيل الثاني للتعليم الإلكتروني
		فهم أهداف التعلم عبر منصات الجيل الثاني للتعليم الإلكتروني
		تحديد طبيعة الحاجة المعلوماتية
مهارات الوعي المعلوماتي بالتعلم الافتراضي	الثانية	التمييز بين المنصات والتطبيقات الأكاديمية وغير الأكاديمية
		إستراتيجيات البحث الفعالة عبر منصات الجيل الثاني
		استنباط طرق جديدة في الحصول على المعلومات
	الثالثة	إعادة صياغة المعلومات المتعلمة عبر منصات التعليم
		دمج المعارف والمهارات في البنية المعرفية
		تقييم المعلومات عبر منصات الجيل الثاني للتعليم
		تقييم مصادر المعلومات عبر منصات للتعليم
	الرابعة	مقارنة المعارف الجديدة بالمعارف السابق اكتسابها
		استخدام المعلومات بكفاءة إتقان النواتج
		تعزيز الدافعية نحو التعلم الافتراضي
		التعلم مدى الحياة رقميًّا
مهارات الحياة الشخصية الافتراضية	الخامسة	الوعي الانفعالي الافتراضي بمنصات الجيل الثاني للتعليم
		المحافظة على الصحة الجسمية عند استخدام منصات التعليم
		تحديد إذا كانت المعرفة الجديدة ذات تأثير على منظومة القيم
	السادسة	إدارة الضغوط النفسية الناتجة عن سوء استخدام منصات التعليم
		إدارة الذات ضد إدمان الإنترنت الناتج عن استخدام منصات التعليم
		المحافظة على الأمن الأخلاقي من المحتوى الفاحش
	السابعة	المحافظة على الأمن الفكري عند استخدام منصات التعليم
		الحماية من خطاب الكراهية عند استخدام منصات التعليم

مسمى المهارة	رقم الجلسة	الأهداف السلوكية المراد تحقيقها
مهارات الوقاية من الجرائم السيبرانية	الثامنة	الوقاية من التحرش والابتزاز عند استخدام منصات التعليم
		الوقاية من التنمر الإلكتروني عند استخدام منصات التعليم
		الوقاية من انتحال الشخصية عند استخدام منصات التعليم
	التاسعة	الوقاية من انتهاك حقوق الملكية الفكرية
		أمن الأجهزة ووسائط التخزين
		أمن الشبكات اللاسلكية، وحمايتها عند استخدام منصات التعليم
	العاشرة	الحماية من الفيروسات والبرمجيات الضارة
		حماية كلمة المرور عند استخدام منصات التعليم
		أمن خدمات التجارة الإلكترونية
	الحادية عشرة	أمن خدمات البريد الإلكتروني
		أمن خدمات تصفح منصات التعليم
		أمن وسائل التواصل الاجتماعي
مهارات الحياة الاجتماعية الافتراضية	الثانية عشرة	التعاون مع الآخرين عبر منصات التعليم
		الاتصال الاجتماعي مع الآخرين
		مهارة الانتماء الاجتماعي الافتراضي
	الثالثة عشرة	المسؤولية الاجتماعية
		الضبط الاجتماعي الافتراضي
الجلسة الختامية		التقويم الختامي للبرنامج التدريبي

نتائج الدراسة ومناقشتها

السؤال الأول: ما مهارات الحياة الافتراضية الواجب توافرها لدى المراهقين والشباب للاستفادة من منصات الجيل الثاني للتعليم الإلكتروني من وجهة نظر خبراء التربية وعلم النفس والمعلمين وأولياء الأمور؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام التكرارات والمتوسطات.

جدول (٧)

مهارات الوعي المعلوماتي بالتعلم الافتراضي اللازم تنميتها لدى المراهقين والشباب (ن=١٧٧)

المهارات	درجة الموافقة على الأهمية						المتوسط	مستوى الموافقة	الترتيب
	مهمة بدرجة كبيرة		مهمة بدرجة متوسطة		مهمة بدرجة قليلة				
	ك	%	ك	%	ك	%			
فهم أهداف التعلم عبر منصات الجيل الثاني للتعليم الإلكتروني	٨٣	٤٦.٩	٧٥	٤٢.٤	١٩	١٠.٧	٢.٣٦	كبيرة	١٣
إدراك أهمية الوعي المعلوماتي للإنسان	٥٩	٣٣.٣	٧١	٤٠.١	٤٧	٢٦.٦	٢.٠٦	متوسطة	٢٠
التمييز بين أنواع مصادر المعلومات المختلفة وطرق البحث فيها	٤٨	٢٧.١	٧٥	٤٢.٤	٥٤	٣٠.٥	١.٩٦	متوسطة	٢٢
التمييز بين المنصات والتطبيقات الأكاديمية وغير الأكاديمية	٨٦	٤٨.٦	٧٣	٤١.٢	١٨	١٠.٢	٢.٣٨	كبيرة	١١
إدراك دور منصات الجيل الثاني للتعليم الإلكتروني في إتقان	٨٢	٤٦.٣	٧٥	٤٢.٤	٢٠	١١.٣	٢.٣٥	كبيرة	١٤

المهارات	درجة الموافقة على الأهمية						المتوسط	مستوى الموافقة	الترتيب
	مهمة بدرجة كبيرة		مهمة بدرجة متوسطة		مهمة بدرجة قليلة				
	ك	%	ك	%	ك	%			
المهارات									
تحديد مدى طبيعة الحاجة المعلوماتية	١١١	٦٢.٧	٥٣	٢٩.٩	١٣	٧.٣	٢.٥٥	كبيرة	٤
إعادة صياغة المعلومات المتعلمة عبر منصات الجيل الثاني	١١٤	٦٤.٤	٤٢	٢٣.٧	٢١	١١.٩	٢.٥٢	كبيرة	٥
اختيار إستراتيجيات بحث فعالة عبر منصات الجيل الثاني	٩٣	٥٢.٥	٦٣	٣٥.٦	٢١	١١.٩	٢.٤٠	كبيرة	١٠
تقييم المعلومات عبر منصات الجيل الثاني للتعليم الإلكتروني	٨٩	٥٠.٣	٧٩	٤٤.٦	٩	٥.١	٢.٤٥	كبيرة	٩
تقييم مصادر المعلومات عبر منصات الجيل الثاني للتعليم	١٠٦	٥٩.٩	٥٣	٢٩.٩	١٨	١٠.٢	٢.٤٩	كبيرة	٧
اختيار من بين المعلومات المتاحة للحصول على أفضلها	٧٤	٤١.٨	٦٨	٣٨.٤	٣٥	١٩.٨	٢.٢٢	متوسطة	١٩
ترتيب وتنظيم المعلومات التي تم الحصول عليها	٩١	٥١.٤	٤٧	٢٦.٦	٣٩	٢٢.٠	٢.٢٩	متوسطة	١٨
دمج المعارف والمهارات في البنية المعرفية	١٠١	٥٧.١	٥٩	٣٣.٣	١٧	٩.٦	٢.٤٧	كبيرة	٨
استنباط طرق جديدة في الحصول على المعلومات	١١٨	٦٦.٧	٤٨	٢٧.١	١١	٦.٢	٢.٦٠	كبيرة	٢
صياغة الكلمات المفتاحية	٩٠	٥٠.٨	٥٣	٢٩.٩	٣٤	١٩.٢	٢.٣١	متوسطة	١٦

المهارات	درجة الموافقة على الأهمية						المتوسط	مستوى الموافقة	الترتيب
	مهمة بدرجة كبيرة		مهمة بدرجة متوسطة		مهمة بدرجة قليلة				
	ك	%	ك	%	ك	%			
المعبرة عن الموضوع بشكل صحيح									
البحث عبر منصات الجيل الثاني للتعليم الإلكتروني	١٢١	٦٨.٤	٤٤	٢٤.٩	١٢	٦.٨	٢.٦١	كبيرة	١
استخدام المعلومات بكفاءة إتقان النواتج	١٠٩	٦١.٦	٥٩	٣٣.٣	٩	٥.١	٢.٥٦	كبيرة	٣
تعزيز الدافعية نحو التعلم الافتراضي	٩٧	٥٤.٨	٧٤	٤١.٨	٦	٣.٤	٢.٥١	كبيرة	٦
طلب المساعدة الأكاديمية رقميًّا	٦٨	٣٨.٤	٤٣	٢٤.٣	٦٦	٣٧.٣	٢.٠١	متوسطة	٢١
التعلم مدى الحياة رقميا	٨٤	٤٧.٥	٧٨	٤٤.١	١٥	٨.٥	٢.٣٨	كبيرة	١٢
إدارة الوقت والعبء المعرفي	٩١	٥١.٤	٤٩	٢٧.٧	٣٧	٢٠.٩	٢.٣٠	متوسطة	١٧
مقارنة المعارف الجديدة بالمعارف السابق اكتسابها	٨٢	٤٦.٣	٧٥	٤٢.٤	٢٠	١١.٣	٢.٣٥	كبيرة	١٥

يظهر من الجدول (٧) التالي:

- وجود اتفاق بنسبة كبيرة بين خبراء التربية وعلم النفس، والمعلمين، وأولياء الأمور على تنمية (١٥) مهارة من مهارات الوعي المعلوماتي بالتعلم الافتراضي للاستفادة من منصات الجيل الثاني للتعليم الإلكتروني، تراوحت متوسطاتها بين (٢.٣٥-٢.٦١).

- وجود اتفاق بنسبة متوسطة بين خبراء التربية وعلم النفس، والمعلمين، وأولياء الأمور على تنمية (٧) مهارات، تراوحت متوسطاتها بين (١.٩٦-٢.٣١).

جدول (٨)

مهارات الحياة الشخصية الافتراضية اللازم تنميتها لدى المراهقين والشباب (ن=١٧٧)

المهارات	درجة الموافقة على الأهمية						المتوسط	مستوى الموافقة	الترتيب
	مهمة بدرجة كبيرة		مهمة بدرجة متوسطة		مهمة بدرجة قليلة				
	ك	%	ك	%	ك	%			
الوعي العقلاني الافتراضي بمنصات الجيل الثاني للتعليم الإلكتروني	٦٧	٣٧.٦	٧٨	٤٣.٨	٣٢	١٨.٠	٢.١٩	متوسطة	٨
الوعي الانفعالي الافتراضي بمنصات الجيل الثاني للتعليم الإلكتروني	٥٢	٢٩.٤	٨٠	٤٥.٢	٤٥	٢٥.٤	٢.٠٣	متوسطة	٩
المحافظة على الصحة الجسمية عند استخدام منصات التعليم الإلكتروني	٩١	٥١.٤	٥٠	٢٨.٢	٣٦	٢٠.٣	٢.٣١	متوسطة	٧
المحافظة على الأمن الأخلاقي من "المحتوى الفاحش "	١١١	٦٢.٧	٤٩	٢٧.٧	١٧	٩.٦	٢.٥٣	كبيرة	٢
المحافظة على الأمن الفكري عند استخدام منصات التعليم الإلكتروني	١٢٣	٦٩.٥	٤٩	٢٧.٧	٥	٢.٨	٢.٦٦	كبيرة	١
الحماية من خطاب الكراهية عند استخدام منصات التعليم الإلكتروني	٨٦	٤٨.٦	٧٩	٤٤.٦	١٢	٦.٨	٢.٤١	كبيرة	٣
إدارة الذات ضد إدمان الإنترنت الناتج عن استخدام منصات التعليم	٧٥	٤٢.٤	٨٩	٥٠.٣	١٣	٧.٣	٢.٣٥	كبيرة	٦
مكافأة الذات رقميًّا عند استخدام منصات التعليم الإلكتروني	٣٥	١٩.٨	٦٨	٣٨.٤	٧٤	٤١.٨	١.٧٧	متوسطة	١٠

المهارات	درجة الموافقة على الأهمية						المتوسط	مستوى الموافقة	الترتيب
	مهمة بدرجة كبيرة		مهمة بدرجة متوسطة		مهمة بدرجة قليلة				
	ك	%	ك	%	ك	%			
إدارة الضغوط النفسية الناتجة عن سوء استخدام منصات التعليم	٨٧	٤٩.٢	٧٠	٣٩.٥	٢٠	١١.٣	٢.٣٧	كبيرة	٤
تحديد إذا كانت المعرفة الجديدة ذات تأثير على منظومة القيم	٨٤	٤٧.٥	٧٤	٤١.٨	١٩	١٠.٧	٢.٣٦	كبيرة	٥

يظهر من الجدول (٨):

- وجود اتفاق بنسبة كبيرة بين خبراء التربية وعلم النفس، والمعلمين، وأولياء الأمور على تنمية (٦) من مهارات الحياة الشخصية الافتراضية للاستفادة من منصات الجيل الثاني للتعليم الإلكتروني، تراوحت متوسطاتها بين (٢.٣٥-٢.٦٦).
- وجود اتفاق بنسبة متوسطة بين خبراء التربية، وعلم النفس، والمعلمين، وأولياء الأمور على تنمية (٤) مهارات، تراوحت متوسطاتها بين (١.٧٧ - ٢.١٩).

جدول(٩)

مهارات الوقاية من الجرائم السيبرانية اللازم تنميتها لدى المراهقين والشباب(ن=١٧٧)

المهارات	درجة الموافقة على الأهمية						المتوسط	مستوى الموافقة	الترتيب
	مهمة بدرجة كبيرة		مهمة بدرجة متوسطة		مهمة بدرجة قليلة				
	ك	%	ك	%	ك	%			
الوقاية من التحرش والابتزاز عند استخدام منصات التعليم	١٠١	٥٧.١	٤٨	٢٧.١	٢٨	١٥.٨	٢.٤١	كبيرة	١

المهارات	درجة الموافقة على الأهمية						المتوسط	مستوى الموافقة	الترتيب
	مهمة بدرجة كبيرة		مهمة بدرجة متوسطة		مهمة بدرجة قليلة				
	ك	%	ك	%	ك	%			
الوقاية من التنمر الإلكتروني عند استخدام منصات التعليم	٨٤	٤٧.٥	٧٨	٤٤.١	١٥	٨.٥	٢.٣٨	كبيرة	٢
الوقاية من انتحال الشخصية عند استخدام منصات التعليم	٣٨	٢١.٥	٥٤	٣٠.٥	٨٥	٤٨.٠	١.٧٣	متوسطة	١٢
الوقاية من انتهاك حقوق الملكية الفكرية	٧٥	٤٢.٤	٩٢	٥٢.٠	١٠	٥.٦	٢.٣٦	كبيرة	٥
التعامل الآمن مع الأجهزة ووسائط التخزين	٦١	٣٤.٥	٧٨	٤٤.١	٣٨	٢١.٥	٢.١٣	متوسطة	٩
أمن الشبكات اللاسلكية، وحمايتها عند استخدام منصات التعليم	٤٩	٢٧.٧	٦٠	٣٣.٩	٦٨	٣٨.٤	١.٨٩	متوسطة	١١
الحماية من الفيروسات والبرمجيات الضارة	٥٨	٣٢.٨	٨٤	٤٧.٥	٣٥	١٩.٨	٢.١٢	متوسطة	٨
مهارة حماية كلمة المرور عند استخدام منصات التعليم	٧٣	٤١.٢	٥٩	٣٣.٣	٤٥	٢٥.٤	٢.١٥	متوسطة	٧
التعامل الآمن مع خدمات التجارة الإلكترونية	٨٤	٤٧.٥	٧٦	٤٢.٩	١٧	٩.٦	٢.٣٧	كبيرة	٣
التعامل الآمن مع خدمات البريد الإلكتروني	٨٢	٤٦.٣	٧٧	٤٣.٥	١٨	١٠.٢	٢.٣٦	كبيرة	٤
التعامل الآمن مع خدمات تصفح منصات التعليم	٧١	٤٠.١	٧٣	٤١.٢	٢٣	١٣.٠	٢.٢٨	متوسطة	٦
التعامل الآمن مع وسائل التواصل الاجتماعي	٥٥	٣١.١	٧٤	٤١.٨	٤٨	٢٧.١	٢.٠٣	متوسطة	١٠

يظهر من الجدول (٩):

- وجود اتفاق بنسبة كبيرة بين خبراء التربية وعلم النفس، والمعلمين، وأولياء الأمور على تنمية(٥)من مهارات الوقاية من الجرائم السيبرانية للاستفادة من منصات الجيل الثاني للتعليم الإلكتروني، تراوحت متوسطاتها بين(٢.٣٦-٢.٤١).
- وجود اتفاق بنسبة متوسطة بين خبراء التربية وعلم النفس والمعلمين وأولياء الأمور على تنمية(٤) مهارات، تراوحت متوسطاتها الحسابية بين(١.٧٣-٢.٢٨).

جدول (١٠)

مهارات الحياة الاجتماعية الافتراضية اللازم تنميتها لدى المراهقين والشباب(ن=١٧٧)

المهارات	درجة الموافقة على الأهمية						المتوسط	مستوى الموافقة	الترتيب
	مهمة بدرجة كبيرة		مهمة بدرجة متوسطة		مهمة بدرجة قليلة				
	ك	%	ك	%	ك	%			
التعاون مع الآخرين عبر منصات التعليم	٨٣	٤٦.٩	٧٥	٤٢.٤	١٩	١٠.٧	٢.٣٦	كبيرة	٢
الاتصال الاجتماعي مع الآخرين	٥٢	٢٩.٤	٦٤	٣٦.٢	٦١	٣٤.٥	٢.١٤	متوسطة	٧
مهارة الانتماء الاجتماعي الافتراضي	٨٠	٤٥.٢	٨١	٤٥.٨	١٦	٩.٠	٢.٣٦	كبيرة	٣
المسؤولية الاجتماعية	٧٢	٤٠.٧	٩٦	٥٤.٢	٩	٥.١	٢.٣٥	كبيرة	٤
الضبط الاجتماعي الافتراضي	٨٧	٤٩.٢	٧٠	٣٩.٥	٢٠	١١.٣	٢.٣٧	كبيرة	١
القدوة الاجتماعية الافتراضية	٧٦	٤٢.٩	٥٩	٣٣.٣	٤٢	٢٣.٧	٢.١٩	متوسطة	٦
التسامح الاجتماعي الافتراضي	٨٣	٤٦.٩	٥٢	٢٩.٤	٤٢	٢٣.٧	٢.٢٣	متوسطة	٥

يظهر من الجدول (١٠):

- وجود اتفاق بنسبة كبيرة بين خبراء التربية، وعلم النفس، والمعلمين، وأولياء الأمور على تنمية (٤) من مهارات الحياة الاجتماعية الافتراضية للاستفادة من منصات الجيل الثاني للتعليم الإلكتروني تراوحت متوسطاتها بين (٢.٣٥-٢.٣٧).
- وجود اتفاق بنسبة متوسطة بين خبراء التربية، وعلم النفس، والمعلمين، وأولياء الأمور على تنمية (٣) مهارات، تراوحت متوسطاتها بين (٢.١٤-٢.٢٣).

السؤال الثاني: ما مستوى توافر مهارات الحياة الافتراضية للاستفادة من منصات الجيل الثاني للتعليم الإلكتروني لدى المراهقين والشباب؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام التكرارات والمتوسطات.

جدول (١١)

درجة توافر مهارات الوعي المعلوماتي بالتعلم الافتراضي لدى المراهقين والشباب (ن=١٣٨)

المهارات	درجة الموافقة على التوافر						المتوسط	مستوى التوافر	الترتيب
	متوفرة بدرجة كبيرة		متوفرة بدرجة متوسطة		متوفرة بدرجة قليلة				
	ك	%	ك	%	ك	%			
فهم أهداف التعلم عبر منصات الجيل الثاني للتعليم	١٨	١٣.٠	٤٣	٣١.٢	٧٧	٥٥.٨	١.٥٧	منخفض	٨
التمييز بين المنصات والتطبيقات الأكاديمية وغير الأكاديمية	١٢	٨.٧	٤١	٢٩.٧	٨٥	٦١.٦	١.٤٧	منخفض	١
إدراك دور منصات الجيل الثاني للتعليم الإلكتروني في إتقان المهارات	٨٣	٦٠.١	٢١	١٥.٢	٣٤	٢٤.٦	٢.٣٤	متوسط	١٥

المهارات	درجة الموافقة على التوافر						المتوسط	مستوى التوافر	الترتيب
	متوفرة بدرجة كبيرة		متوفرة بدرجة متوسطة		متوفرة بدرجة قليلة				
	ك	%	ك	%	ك	%			
تحديد مدى طبيعة الحاجة المعلوماتية	١٥	١٠.٩	٤٩	٣٥.٥	٧٤	٥٣.٦	١.٥٧	منخفض	٧
إعادة صياغة المعلومات المتعلمة عبر منصات التعليم	٢٤	١٧.٤	٢٥	١٨.١	٨٩	٦٤.٥	١.٥٢	منخفض	٣
اختيار إستراتيجيات بحث فعالة عبر منصات الجيل الثاني	١٤	١٠.١	٤٤	٣١.٩	٨٠	٥٨.٠	١.٥٢	منخفض	٤
تقييم المعلومات عبر منصات الجيل الثاني للتعليم	٢٠	١٤.٥	٤٠	٢٩.٠	٧٨	٥٦.٥	١.٥٧	منخفض	٦
تقييم مصادر المعلومات عبر منصات للتعليم	٨٩	٦٤.٥	١١	٨.٠	٣٨	٢٧.٥	٢.٣٤	متوسط	١٤
دمج المعارف والمهارات في البنية المعرفية	١١	٨.٠	٤٩	٣٥.٥	٧٨	٥٦.٥	١.٥١	منخفض	٢
استنباط طرق جديدة في الحصول على المعلومات	٥٨	٤٢.٠	٥٠	٣٦.٢	٣٠	٢١.٧	٢.٢٠	متوسط	١١
البحث عبر منصات الجيل الثاني للتعليم	٣٨	٢٧.٥	٢٧	١٩.٦	٧٣	٥٢.٩	١.٧٤	متوسط	١٠
استخدام المعلومات بكفاءة إتقان النواتج	٦٢	٤٤.٩	٤٦	٣٣.٣	٣٠	٢١.٧	٢.٢٣	متوسط	١٣
تعزيز الدافعية نحو التعلم الافتراضي	٥٩	٤٢.٨	٥٠	٣٦.٢	٢٩	٢١.٠	٢.٢١	متوسط	١٢
مهارة التعلم مدى الحياة رقميًا	١٩	١٣.٨	٣٩	٢٨.٣	٨٠	٥٨.٠	١.٥٥	منخفض	٥
مقارنة المعارف الجديدة بالمعارف السابق اكتسابها	٢٠	١٤.٥	٤٣	٣١.٢	٧٥	٥٤.٣	١.٦٠	منخفض	٩

يظهر من الجدول (١١) انخفاض مستوى امتلاك المراهقين والشباب لمهارات الوعي المعلوماتي بالتعلم الافتراضي للاستفادة من منصات الجيل الثاني للتعليم

الإلكتروني، وفي ضوء المتوسطات الحسابية يمكن ترتيبها من الأدنى إلى الأعلى على النحو التالي: حظيت مهارة التمييز بين المنصات والتطبيقات الأكاديمية وغير الأكاديمية على المرتبة (١) كأكثر المهارات انخفاضاً، ثم جاءت مهارة دمج المعارف والمهارات في البنية المعرفية في المرتبة (٢)، ثم جاءت مهارة اختيار إستراتيجيات بحث فعالة عبر منصات الجيل الثاني في المرتبة (٣)، كأكثر المهارات انخفاضاً، ثم جاءت مهارة إعادة صياغة المعلومات المتعلمة عبر منصات التعليم في المرتبة (٤)، ثم جاءت مهارة التعلم مدى الحياة رقميا في المرتبة (٥)، ثم جاءت مهارة تقييم المعلومات عبر منصات الجيل الثاني للتعليم فالمرتبة (٦)، ثم جاءت مهارة تحديد درجة وطبيعة الحاجة المعلوماتية في المرتبة (٧)، ثم جاء فهم أهداف التعلم عبر منصات التعليم الإلكتروني في المرتبة (٨)، فمقارنة المعارف الجديدة بالمعارف السابقة فالمرتبة (٩)، فالقدرة على البحث عبر منصات التعليم الإلكتروني فالمرتبة (١٠)، فاستنباط طرق جديدة في الحصول على المعلومات في المرتبة (١١)، فتعزيز الدافعية نحو التعلم الافتراضي فالمرتبة (١٢)، فاستخدام المعلومات بكفاءة إتقان النواتج فالمرتبة (١٣) فالقدرة على تقييم مصادر المعلومات في المرتبة (١٤)، ثم جاءت مهارة إدراك دور منصات التعليم الإلكتروني في إتقان المهارات في المرتبة (١٥).

جدول (١٢)

درجة توافر مهارات الحياة الشخصية الافتراضية لدى المراهقين والشباب (ن=١٣٨)

المهارات	درجة الموافقة على التوافر						المتوسط	مستوى التوافر	الترتيب
	متوفرة بدرجة كبيرة		متوفرة بدرجة متوسطة		متوفرة بدرجة قليلة				
	ك	%	ك	%	ك	%			
المحافظة على الأمن الأخلاقي	٢٠	١٤.	٤١	٢٩.	٧٧	٥٥.	١.٥٨	منخفض	٢

المهارات	درجة الموافقة على التوافر						المتوسط	مستوى التوافر	الترتيب
	متوفرة بدرجة كبيرة		متوفرة بدرجة متوسطة		متوفرة بدرجة قليلة				
	ك	%	ك	%	ك	%			
من "المحتوى الفاحش "		٥		٧		٨			
المحافظة على الأمن الفكري عند استخدام منصات التعليم	٢٩	٢١.٠	٤٩	٣٥.٥	٦٠	٤٣.٥	١.٥٧	منخفض	١
الحماية من خطاب الكراهية عند استخدام منصات التعليم	٥٨	٤٢.٠	٥٢	٣٧.٧	٢٨	٢٠.٣	٢.٢١	متوسط	٦
إدارة الذات ضد إدمان الإنترنت الناتج عن استخدام منصات	٤٢	٣٠.٤	٧٥	٥٤.٣	٢١	١٥.٢	٢.١٥	متوسط	٥
إدارة الضغوط النفسية الناتجة عن سوء استخدام منصات	٣٩	٢٨.٣	٧٤	٥٣.٦	٢٥	١٨.١	٢.١٠	متوسط	٤
تحديد إذا كانت المعرفة الجديدة ذات تأثير على منظومة القيم	٢٣	١٦.٧	٤٦	٣٣.٣	٦٩	٥٠.٠	١.٦٠	منخفض	٣

يظهر الجدول (١٢) انخفاض مستوى امتلاك المراهقين والشباب لمهارات الحياة الشخصية الافتراضية للاستفادة من منصات الجيل الثاني للتعليم الإلكتروني، وفي ضوء المتوسطات الحسابية يمكن ترتيبها على النحو التالي من الأدنى إلى الأعلى: حظيت مهارة المحافظة على الأمن الفكري عند استخدام منصات التعليم الإلكتروني على المرتبة (١) كأكثر المهارات انخفاضاً، ثم مهارة المحافظة على الأمن الأخلاقي من المحتوى الفاحش فالمرتبة (٢)، ثم جاءت مهارة تحديد ما إذا كانت المعرفة الجديدة ذات تأثير على منظومة القيم في المرتبة (٣)، ثم جاءت مهارة إدارة الضغوط النفسية الناتجة عن سوء استخدام منصات التعليم في المرتبة (٤)، ثم جاءت مهارة إدارة الذات

ضد إدمان الإنترنت الناتج عن استخدام منصات التعليم في المرتبة (٥)، ثم جاءت الحماية من خطاب الكراهية عند استخدام منصات التعليم الإلكتروني فالمرتبة (٦).

جدول (١٣)

درجة توافر مهارات الوقاية من الجرائم السيبرانية لدى المراهقين والشباب (ن=١٣٨)

المهارات	درجة الموافقة على التوافر						المتوسط	مستوى التوافر	الترتيب
	مهمة بدرجة كبيرة		مهمة بدرجة متوسطة		مهمة بدرجة قليلة				
	ك	%	ك	%	ك	%			
الوقاية من التحرش والابتزاز عند استخدام منصات التعليم الإلكتروني	٣٠	٢١.٧	٤٥	٣٢.٦	٦٣	٤٥.٧	١.٦١	منخفض	٤
الوقاية من التنمر الإلكتروني عند استخدام منصات التعليم الإلكتروني	١٧	١٢.٣	٤٠	٢٩.٠	٨١	٥٨.٧	١.٥٣	منخفض	٢
الوقاية من انتهاك حقوق الملكية الفكرية	٢١	١٥.٢	٣٨	٢٧.٥	٧٩	٥٧.٢	١.٥٧	منخفض	٣
التعامل الآمن مع خدمات التجارة الإلكترونية	١٠	٧.٢	٣٤	٢٤.٦	٩٤	٦٨.١	١.٣٩	منخفض	١
التعامل الآمن مع خدمات البريد الإلكتروني	٢٣	١٦.٧	٥٠	٣٦.٢	٦٥	٤٧.١	١.٦٢	منخفض	٥
التعامل الآمن مع خدمات تصفح منصات التعليم	٢٦	١٨.٨	٤٢	٣٠.٤	٧٠	٥٠.٧	١.٦٥	منخفض	٦

يظهر في الجدول (١٣) انخفاض مستوى امتلاك المراهقين والشباب لمهارات الوقاية من الجرائم السيبرانية للاستفادة من منصات الجيل الثاني للتعليم الإلكتروني،

وفي ضوء المتوسطات يمكن ترتيبها على النحو التالي من الأدنى إلى الأعلى: حظيت مهارة التعامل الآمن مع خدمات التجارة الإلكترونية على المرتبة(١) كأكثر المهارات انخفاضاً، ثم مهارة الوقاية من التنمر الإلكتروني عند استخدام منصات التعليم الإلكتروني فالمرتبة (٢)، ثم جاءت مهارة الوقاية من انتهاك حقوق الملكية الفكرية في المرتبة(٣)، ثم جاءت مهارة الوقاية من التحرش والابتزاز عند استخدام منصات التعليم الإلكتروني في المرتبة (٤)، ثم جاء التعامل الآمن مع خدمات البريد الإلكتروني في المرتبة (٥)، ثم جاء التعامل الآمن مع خدمات تصفح منصات التعليم الإلكتروني فالمرتبة (٦).

جدول (١٤)

درجة توافر مهارات الحياة الاجتماعية الافتراضية لدى المراهقين والشباب (ن=١٣٨)

المهارات	درجة الموافقة على الأهمية						المتوسط	مستوى الموافقة	الترتيب
	مهمة بدرجة كبيرة		مهمة بدرجة متوسطة		مهمة بدرجة قليلة				
	ك	%	ك	%	ك	%			
التعاون مع الآخرين عبر منصات التعليم الإلكتروني	٢٠	١٤.٥	٥٢	٣٧.٧	٦٦	٤٧.٨	١.٦٦	منخفض	٤
مهارة الانتماء الاجتماعي الافتراضي	٣٤	٢٤.٦	٢٩	٢١.٠	٧٥	٥٤.٣	١.٦٠	منخفض	٢
المسؤولية الاجتماعية	٢١	١٥.٢	٥٥	٣٩.٩	٦٢	٤٤.٩	١.١٧	منخفض	١
الضبط الاجتماعي الافتراضي	٣٠	٢١.٧	٣٦	٢٦.١	٧٢	٥٢.٢	١.٦٣	منخفض	٣

يظهر من الجدول (١٤) انخفاض مستوى امتلاك المراهقين والشباب لمهارات الحياة الاجتماعية الافتراضية للاستفادة من منصات الجيل الثاني للتعليم الإلكتروني،

وفي ضوء المتوسطات الحسابية يمكن ترتيبها على النحو التالي: حظيت المسؤولية الاجتماعية على المرتبة(١) كأكثر المهارات انخفاضاً، فمهارة الانتماء الاجتماعي الافتراضي في المرتبة(٢)، ثم جاءت مهارة الضبط الاجتماعي الافتراضي في المرتبة(٣)، ثم جاءت مهارة التعاون مع الآخرين عبر منصات التعليم الإلكتروني في المرتبة (٤).

وبشكل عام تظهر النتائج الموضحة بالجداول (١٠،١١،١٢،١٣) تدني مستوى امتلاك المراهقين والشباب لـ(٩) من مهارات الوعي المعلوماتي بالتعلم الافتراضي، وتدني (٣) من مهارات الحياة الشخصية الافتراضية، وتدني (٦) من مهارات الوقاية من الجرائم السيبرانية، وتدني (٤) من مهارات الحياة الاجتماعية الافتراضية للاستفادة من منصات الجيل الثاني للتعليم الإلكتروني.

يرى الباحث أن هذه النتيجة تؤكد أهمية القيام بدراسات تربوية معمقة تتناول تنمية مهارات الحياة الافتراضية للاستفادة من منصات الجيل الثاني للتعليم الإلكتروني للمراهقين والشباب، وهذه النتيجة تتفق مع (Cranmer،Leahy & Wilson;;2014، Van Laar ؛ 2016،Pérez& Castro-Zubizarreta؛ 2016،Siddiq &Scherer 2014 2017،&van Deursen) التي أشارت لتدني مهارات الحياة الافتراضية لدى المراهقين والشباب.

السؤال الثالث: هل يختلف تقييم درجة توافر مهارات الحياة الافتراضية للاستفادة من منصات الجيل الثاني للتعليم الإلكتروني لدى المراهقين والشباب باختلاف نوع المقيم (خبراء التربية وعلم النفس/المعلمين/أولياء الأمور/الطلاب أنفسهم)؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام تحليل التباين الأحادي One-Way ANOVA.

جدول (١٥)

تحليل التباين لمعرفة دلالة الفروق بين نوع المقيم

مصدر التباين	مجموع المربعات	د٠ح	متوسط مجموع المربعات	ف	الدلالة
بين المجموعات	١٦٢١.٣١٠	٣	٥٤٠.٤٣٧	٥.٤٣٩	٠.٠٥
داخل المجموعات	٣٠٩٠٣.٨٧٣	٣١١	٩٩.٣٦٩		
المجموع	٣٢٥٢٥.١٨٢	٣١٤			

يتضح من الجدول (١٥) وجود فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات تقييم توافر مهارات الحياة الافتراضية للاستفادة من منصات الجيل الثاني للتعليم الإلكتروني للمراهقين والشباب، إذ اتضح أن هذه الفروق تعزى لاختلاف نوع عينة الدراسة.

جدول(١٦)

المقارنات البعدية بطريقة شيفيه Scheffe

م	المجموعات	العدد	المتوسطات	الانحراف المعياري	فروق المتوسطات ودلالتها			
					١	٢	٣	٤
١	المراهقين والشباب	١٣٨	٥٢.٦٣	١.٥٩	–	–	–	–
٢	خبراء التربية وعلم النفس	٤٠	٦٩.١٨	٢.٧٧	*	–	–	–
٣	المعلمين	١٠٦	٨٣.٧٩	٣.٩١	*	*	–	–
٤	أولياء الأمور	٣١	٨٤.١٣	١.٣٦	*	*	*	–

يتضح من الجدول(١٦) وجود فرق دال إحصائيًّا عند مستوى (٠.٠٥)بين مجموعات المقارنة البعدية الأربع:

- وجود فرق دال إحصائيًّا بين عينة المراهقين والشباب، وعينة خبراء التربية وعلم النفس، لصالح المتوسط الأعلى عينة خبراء التربية وعلم النفس.

- وجود فرق دال إحصائيًّا بين عينة المراهقين والشباب، وعينة المعلمين، لصالح المتوسط الأعلى عينة المعلمين.
- وجود فرق دال إحصائيًّا بين عينة المراهقين والشباب، وعينة أولياء الأمور، لصالح المتوسط الأعلى عينة أولياء الأمور.
- عند مقارنة المتوسط الفعلي لتوافر مهارات الحياة الافتراضية للاستفادة من منصات التعليم الإلكتروني للمراهقين والشباب بمتوسطات تقييم عينة خبراء التربية وعلم النفس، والمعلمين، وعينة أولياء الأمور لمدى توافر تلك المهارات، يظهر وجود مبالغة مرتفعة لدى أفراد العينات الثلاث(خبراء التربية وعلم النفس/ المعلمين/أولياء الأمور) وهو ما يمكن لمسه في ارتفاع متوسطاتهم الحسابية.
- يمكن الاستفادة من هذه النتيجة في التأكيد على ضرورة استناد الممارسات التعليمية والتدريبية على الواقع الفعلي لمجتمع المراهقين والشباب، دون الاستعاضة عن ذلك بالاعتماد على تقييمات لعينات أخرى، قد لا تحمل مدركاتها تجاه مهارات الحياة الافتراضية مؤشرات حقيقية لواقع مخرجات التعلم المهاري للمراهقين والشباب، وهو ما تؤكد عليه معظم معايير وإستراتيجيات القياس والتقويم التربوي التي أقرتها الجمعية الأمريكية للبحوث التربوية (AREA) https://www.aera.net/

السؤال الرابع: ما فاعلية استخدام بيئة Second Life لتنمية مهارات الحياة الافتراضية للاستفادة من منصات الجيل الثاني للتعليم الإلكتروني للمراهقين والشباب؟.

للإجابة عن هذا السؤال تم الاستناد على الدرجات الخام لبطاقة تقييم مهارات الحياة الافتراضية للمراهقين والشباب، واستخدام اختبار T-Test لعينتين مستقلتين.

جدول(١٧)

دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية في التطبيق البعدي

الأبعاد	المجموعة	العدد	المتوسط	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	مربع إيتا η^2
مهارات الوعي المعلوماتي بالتعلم الافتراضي	التجريبية	٣٥	٣٠.٩٧	٢٧.١٧	٠.٠٥	٠.٩٥٧
	الضابطة	٣٥	١٩.٠٥			
مهارات الحياة الشخصية الافتراضية	التجريبية	٣٥	١٢.٩١	٢٨.٣٤	٠.٠٥	٠.٩٦٠
	الضابطة	٣٥	٧.١٤			
مهارات الوقاية من الجرائم السيبرانية	التجريبية	٣٥	١٤.٠٥	٣٣.٣٨	٠.٠٥	٠.٩٧١
	الضابطة	٣٥	٧.٧٤			
مهارات الحياة الاجتماعية الافتراضية	التجريبية	٣٥	٩.٩١	٢١.٣٢	٠.٠٥	٠.٩٣٣
	الضابطة	٣٥	٥.٧٧			
مهارات الحياة الافتراضية	التجريبية	٣٥	٦٧.٨٥	٢٨.٣٧	٠.٠٥	٠.٩٦٠
	الضابطة	٣٥	٣٧.٢٢			

يتبين من الجدول (١٧) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥)بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية، وأفراد المجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية. وبلغت قيمة حجم الأثر باستخدام مربع إيتا η^2 على البرنامج التدريبي ككل (٠.٩٦٠)، وهي قيمة كبيرة تدل على أن نسبة كبيرة من الفروق في التطبيق البعدي بين أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة تعزى إلى استخدام Second Life.

ولقياس فاعلية التدريب ببيئة Second Life لإكساب مهارات الحياة الافتراضية للاستفادة من منصات التعليم الإلكتروني للمراهقين والشباب، تم استخدام معادلة الكسب لبلاك، وذلك لمقارنة المتوسطين القبلي والبعدي لمهارات الحياة الافتراضية.

جدول (١٨)

حساب فاعلية استخدام بيئة Second Life في تنمية مهارات الحياة الافتراضية

المجموعة	متوسط درجات التطبيق القبلي	متوسط درجات التطبيق البعدي	نسبة الكسب المعدل
التجريبية	٣٥.٤٩	٦٧.٨٥	١.٦٧
الضابطة	٣٥.١٨	٣٧.٢٢	٠.٠٥٧١

يبين الجدول (١٨) أن تأثير تدريب أفراد المجموعة التجريبية استخدام بيئة Second Life ساهم بتنمية مهارات الحياة الافتراضية في منصات الجيل الثاني للتعليم للمراهقين والشباب كان مرتفعاً بالنسبة، إذ بلغت نسبة الكسب المعدل (١.٦٧)، وهي تقع بين مدى (١- ٢).

وتتفق النتيجة السابقة مع نتائج دراسة (Lan,etal,2013 ;Aydin, 2013 ؛Alenezi &KirtiShahi 2015;Nikolaos & Kazanidis, ;Wiecha,etal,2014. 2015;(Uzun, 2017; Chow; (Andrews & Trueman, 2017 التي أشارت إلى فعالية استخدام بيئةSecond Life في تنمية مختلف أشكال التعلم المهاري والمعرفي للمراهقين والشباب. ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء المعايير التالية:

- مراعاة التصميم شبه التجريبي للدراسة الحالية المتمثل في الجولة الافتراضية الموجهة باستخدام بيئةSecond Life لأسس و مبادئ التعلم في النظرية البنائية، التي تُعلي من قيمة البناء المهاري للمتعلمين في ضوء الاستناد على ما لديهم من معلومات، وأن مهارات التعلم لا يجب أن تنفصل عن متطلبات المستقبل والمجتمع وحاجات المتعلمين، وعلى ضرورة اقتران التعلم المهاري بالتجربة والمحاكاة الإلكترونية، وهو ما يتوفر واقعاً في مضامين الجلسات التدريبية باستخدام Second Life التي تم تنفيذها مع أفراد العينة شبة التجريبية لتنمية مهارات الحياة الافتراضية للاستفادة من منصات الجيل الثاني للتعليم الإلكتروني؛ وعليه فإن التصميم شبه التجريبي للدراسة الحالية قد حقق ربطاً بين نموذج التعلم البنائي وبين العلم والتكنولوجيا؛ مما أعطى المتعلمين فرصة لرؤية أهمية العلم بالنسبة للمجتمع ودور العلم في حل مشكلاتهم.
- مراعاة التصميم شبه التجريبي للدراسة الحالية على التوافق النظري والتطبيقي والنمائي بين كلٍّ من:

أ- التوافق بين مقومات ومنطلقات المتغير التابع المتمثل في مهارات الحياة الافتراضية في منصات الجيل الثاني، ومقومات الممارسات الإجرائية المتمثلة في بيئة Second Life، فكلاهما ينتميان لمنظومة خصائص المعيار التكنولوجي التقني.

ب- التوافق بين متغيري البحث(التابع والمستقل) مع الخصائص العمرية لأفراد عينة الدراسة شبه التجريبية(المراهقين والشباب)التي تفضل الانهماك بالتطبيقات الإلكترونية وشبكات التواصل، وبالأخص تطبيقات الألعاب التعليمية الجماعية

الافتراضية ثلاثية الأبعاد التي تُعد مدخلاً حديثاً وأساسيًّا لتنمية الجوانب المعرفية والاجتماعية والأخلاقية والانفعالية والمهارية للمراهقين والشباب، إذ أنها تستثير دافعيتهم للتعلم، وتحثهم على التفاعل النشط في جو واقعي قريب من مداركهم، وهو ما يتوفر في

بيئـةSecond Life التي تعد بيئة تدريبيـة إبداعيـة يقـوم فيهـا المـتعلم بتنظيم تراكيبه المعرفية، وتعديلها بما يؤدي إلى ديمومة التعلم، وبقاء أثره لفترة طويلة وهو ما يحتاجه المراهقون والشباب ويتوافق مع متطلبات القرن الـ٢١.

- مراعاة التصميم شبه التجريبي للدراسة الحالية باستخدام Second Lifeعلى خطة تعليمية تتيح للمتعلمين الفرصة الحقيقية للتفكير العلمي المنطقي، وذلك عبر تعدد مثيرات التعلم، وتعدد إستراتيجيات التعلم النشط(كالمشاركة، الاستكشاف، التنشيط، الترسيخ)، إذ تضمن تصميم الجولات الافتراضية الموجهة باستخدام Second Life على مواقف وضعت أفراد العينة شبه التجريبية في موقف يتضمن مشكلة أو سؤال يثير اهتمامهم؛ ليوضح ما لديهم من أفكار أولية، ثم ينتقلون عبر الجولة الافتراضية إلى ممارسات إجرائية استكشافية تساعدهم على اختبار صحة وجودة مهاراتهم للاستفادة من منصات الجيل الثاني للتعليم الإلكتروني.

- مراعاة التصميم شبه التجريبي للدراسة الحالية باستخدامSecond Life على مراحل تعليمية تؤكد على التفاعل المستمر بين المعلم والمتعلم وفق أربع مراحل متتابعة تمثلت في:

أ- مرحلة جذب انتباه أفراد العينة شبه التجريبية عبر تضمين الجولة الافتراضية لمجموعة من المهام الإلكترونية والكائنات الرقمية التي تتنوع بين(الصور، لقطات فيديو، ملفاتPDF)، بهدف لفت انتباه المتعلمين.

ب- مرحلة استثارة القدرة على الاستكشاف لدى أفراد العينة شبه التجريبية عبر توجيههم لمجموعة من الإجراءات الإلكترونية الضامنة لحصولهم على خبرات عملية مباشرة للوصول لاكتساب مهارات الحياة الافتراضية للاستفادة من منصات الجيل الثاني للتعليم الإلكتروني.

ج- مرحلة تحقيق الاستغراق والانخراط الجولة الافتراضية الموجهة باستخدام Second Life، للوصول لاكتساب نواتج التعلم المتمثلة في مهارات الحياة الافتراضية في منصات الجيل الثاني للتعليم الإلكتروني.

د- مرحلة تطبيق واستخدام مهارات الحياة الافتراضية للاستفادة من منصات الجيل الثاني للتعليم الإلكتروني في مواقف داخل الجولة الافتراضية وبعدها باستخدام تطبيق Second Life.

هـ- مرحلة تقويم اكتساب مهارات الحياة الافتراضية للاستفادة من منصات الجيل الثاني للتعليم الإلكتروني باستخدام Second Life، إذ تضمن التصميم شبه التجريبي للدراسة الحالية على تقويم نواتج التعلم المهاري بالاستعانة بأسلوب التقييم الحقيقي المستمر طوال عملية التعلم بالجولة الافتراضية الموجهة، إذ يتطلب من أفراد العينة شبه التجريبية بأداء مهام على شكل مشكلات ذات صلة بمهارات الحياة الافتراضية للاستفادة من منصات الجيل الثاني للتعليم الإلكتروني.

وبشكل عام، يمكن القول بأن جميع نتائج أسئلة الدراسة الحالية جاءت معززة لأهمية الإبحار الافتراضي الموجه باستخدام بيئة Second Life في تنمية مهارات الحياة الافتراضية للاستفادة من منصات الجيل الثاني للتعليم الإلكتروني للمراهقين، فهي تعد استراتيجية تدريسية فعالة تضمن تنوع مداخل الدراسة للمتعلمين، وتلبية أكبر قدر من احتياجاتهم، وتجويد مخرجات تعلمهم، ولاسيما في تعزيز التوجه نحو مدخل التفاعل بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة باستخدام Second Life باعتباره مدخلًا ثلاثي الأبعاد يمكن من خلاله النهوض بمستقبل المتعلمين سواء من الناحية العلمية أم الحياتية، وباعتباره أسلوب تقني لمعالجة أسباب تدني مهارات الحياة الافتراضية للاستفادة من منصات الجيل الثاني للتعليم الإلكتروني التي أكدت عليها المعايير التربوية للقرن الـ٢١.

التوصيات

١- ضرورة أن تولي وزارات التربية والتعليم في الوطن العربي الاهتمام بتطوير مناهج وطرق التدريس باستخدام تقنيات التعليم ثلاثية الأبعاد، لاسيما استخدام Second Life التي تراعي خصائص النظرية البنائية والتعلم التشاركي.

٢- ضرورة أن تولي وزارات التربية والتعليم في الوطن العربي الاهتمام بتطوير مهارات الحياة الافتراضية للاستفادة من منصات التعليم الإلكتروني، باعتبارها مدخلًا لعبور الأجيال الحالية نحو مستقبل القرن الـ٢١.

٣- ضرورة أن تولي كليات التربية الاهتمام بإعادة تطوير برامج إعداد المعلمين قبل وأثناء الخدمة بمنظومة من المعارف المتكاملة حول إستراتيجيات التدريس باستخدام تقنيات التعليم ثلاثية الأبعاد، لاسيما استخدام Second Life بما يسهم في زيادة معدلات انخراطهم في أنشطة التعلم النشط، ولتحقيق الفائدة وتقليل الهدر التعليمي.

٤- أن تسعى مدارس المرحلتين المتوسطة والثانوية لاستحداث وحدات مدرسية لاصفية، تُعنى بتقديم برامج تدريبية تربط الوحدات الدراسية في المقررات المتناظرة ضمن سياقات تدريسية متشابهة لجميع المتعلمين على نحو يعزز التفاعل بين مهارات الحياة الافتراضية ومنصات الجيل الثاني للتعليم الإلكتروني.

٥- ضرورة إيجاد حلقة تواصل مشتركة بين خبراء التربية وعلم النفس، والمعلمين، وأولياء الأمور، وطلاب المرحلين المتوسطة والثانوية، بما يسهم في دعم حل مشكلات الحياة الافتراضية للطلاب عبر تعزيز مهارات الحياة الافتراضية كأسلوب مدعم لحل المشكلات التعليمية الناتجة من التعليم التقليدي، أو منصات الجيل الثاني للتعليم الإلكتروني.

٦- ضرورة إجراء المزيد من الأبحاث في البيئة العربية حول استقصاء المقارنة بين الإستراتيجيات التدريسية باستخدام تقنيات التعليم ثلاثية الأبعاد، لاسيما استخدام Second Life الملائمة لتنمية المهارات المختلفة على شرائح تعليمية أخرى.

قائمة المراجع:

آل محيا، عبدالله (٢٠١٨). أثر استخدام الجيل الثاني للتعلم الإلكتروني على مهارات التعليم التعاوني لدى طلاب كلية المعلمين في أبها، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة أم القرى.

الحايك، هيام (٢٠١٣). مجتمع المعرفة في البيئة الافتراضية: تطبيقات قرائية وخبرات تعلمية في الحياة الثانية، المؤتمر التاسع عشر: مستقبل المهنة، كسر الحواجز التقليدية لمهنة المكتبات والمعلومات والتحول نحو مستقبل البيئة المهنية الرقمية،٤١٢-٤٤٥.

الشهري، علي (٢٠١١). أثر استخدام بيئات التعلم الافتراضية إكساب مهارات التجارب المعملية. دراسات عربية في التربية،٥(٢)، ٣٨١ - ٤١١.

الفار، إبراهيم (٢٠١٣). تربويات الحاسب وتحديات مطلع القرن الحادي والعشرين، دار الفكر العربي، القاهرة.

مكتب التربية العربي لدول الخليج (٢٠١٥). وثائق الورشة التدريبية لمخرجات برنامج التعليم الإلكتروني للمعلم وبوابة التعليم الإلكتروني، الرياض.

مبارز، منال عبد العال وإسماعيل، سامح (٢٠١٠). تفريد التعليم والتعلم الذاتي، عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون

AlexanderJ&Deursen,A(2019).Twenty-first century digital skills for the creative industries workforce:Perspectives from industry expert,Haan.First Monday 24,1-7.

Alenezi,A&KirtiShahi,S(2015).Interactive e-learning through second life with blackboard technology, Social and Behavioral Sciences,(176),891 – 897.

Aldosemani,T&Shepherd,G(2014).Second Life to support Multicultural Literacy: Pre- and In-service Teachers' Perceptions and Expectations,TechTrends,52(2),46-58

Abdullah,S& Douglas,J(2016). Students' first impression of Second Life: a case from the United Arab Emirates,TurkishOnlineJournalof Distance Education,11(3),183-192.

Aydin,S(2013).Second Life as a foreign language learning environment: Areview of research.Turkish Online Journal of Distance Education,14(1),53-63.

Bennett, S., Maton,K&Kervin,L(2018).The Digital Natives Debate: A Critical Review of the Evidence. British Journal of Educational Technology,39,775-786.

Bridges,E; Strelzoff,A&Sulbaran,T(2011).Virtual Reta il Simulat ions in Second Life, Marketing Education Review, 21(2),125–138

Burgess,M.,Slate, J.,Rojas, A&LaPraire, K(2015).Teaching and learning in second life: using the community of inquirymodel to support online instruction with graduate students and instructional technology. Internet and Higher Education, 13(2),84–88.

Cranmer,Sue(2014).Digital Skills and Competencies in Schools,Implications and Issues for Educational Professionals and Management ,165-177.

Charles,X;Wang,S&Hibbard,M(2013).Learning effects of an experimental EFL program in Second Life, Education Tech Research,60,943–961.

Chow,A; Andrews,S& Trueman,R(2017).ASecond Life:Can this online, virtual reality world be used to increase the overall quality of learning and instruction in graduate distance learning programs?. https://pdfs.semanticscholar.org/977c/b235f29f7a27519b508f1c41f25ee67cf5c7.pdf

Fernánde,-C&Díaz, M(2016)Generation Z's Teachers and their Digital Skills Los docentesde la Generación Z y sus competencias digitales.Comunicar,24(46),97-105.

Fleaca,Elena(2017).Entrepreneurial Curriculum through Digital-Age Learning in Higher Education: A Process-Based Model,TEM Journal,6(3591- 598.

Katerina, M&Loizou,R(2017).DigitalSkillsDevelopment and ICT in Inclusive Education: Experiences from Cyprus Schools,Studies in HealthTechnology and Informatics ,242,828-835.

Leahy,Denise&Wilson, Diana(2014). Digital Skills for Employment, IFIP Conference on Information Technology in Educational Management,178-189.

Lan,Y.,Hsiao,I&Shih,M (2018).Effective Learning Design of Game-Based 3D Virtual Language Learning Environments for Special Education Students. Educational Technology&Society,21(3),213–227.

Lan,Y(2014).DoesSecond Life improve Mandarin learning by overseas Chinese students? Language Learning &Technology,18(2),36-56.

Lan,Y.,Kan,Y.,Hsiao,I,Yang,S&Chang,K(2013).Designinginteraction tasks in Second Life for Chinese as a foreign language learners:Apreliminary exploration. Australasian Journal of Educational Technology,29(2),184-202.

Maged,N;Kamel, B;Lee, H& Steve, W(2017).Second Life:an overview of the potential of 3-D virtual worlds in medical and health education

Nikolaos ,P&Kazanidis,L(2015).On the value of Second Life for students' engagement in blended and online courses: Acomparative study from the Higher Education in Greece, Education and Information Technologies,
http://bibliografia.eovirtual.com/PellasN_2015_Value.pdf

Pérez,Escoda& Castro-Zubizarreta, Ana(2016).Digital Skills in the Z Generation:Key Questions for a Curricular Introduction in Primary Schools.Comunicar,(49),71–79

Siddiq, F&Scherer,R (2016).TeachersEmphasis on Developing Students' Digital Information and Communication Skills A New Construct in 21st Century Education." Computers & Education, 92–93.

Uzun,L(2017).Using the Second Life Digital Environment for FL Education:A Postmodern Perspective, Teaching English with Technology,17(2),42-54.

Van Laar,A&van Deursen,J(2017).The relation between 21st-century skills and digital skills:A systematic literature review,Computers in Human Behavior(72), 577–588.

Wang, F&Shao, E(2012).Using second life to assist EFL teaching:We do not have to sign in to the program,TechTrends,56(4),15-18.

Wehner, A.,Gump,A& Downey,S(2011).The effects of Second Life on the motivation of undergraduate students learning a foreign language.Computer Assisted Language Learning,24(3),277-289.

Wiecha,J;Heyden,R; Sternthal,M&Merialdi,D(2014).Learning in a Virtual World: Experience With Using Second Life for Medical Education, Journal of Medical Internet Research,(12),11-19.

References

Aal mahyaa, Abdllah (2018), athar istikhdam aljeel atthaney li atta`llum al`elekturoney ala maharaat atta`leem atta`awuney lada dhullab killiyyati almu`allimeen fee abhaa, risalatu dakturah, kulliyyatu attarbiyah, jami`atu ummil quraa.

Alhayik, hiyam (2013). Mujtama`ah alma`rifah fee albi`ah alliftiradhiyyah: tadhbiqatun qira`iyyah wa khibrat ta`allumiyyah fee alhayati atthaniyah, almu`tamar attasi`i ashr: mustaqbalu almihnah, kasru alhawajiz attaqlidiyyah li mihnati almaktabaat wa alma`lumaat wa attahawwul nahwi mustaqbal albi`ah almihaniyyah arraqmiyyah, 412-445.

Asshhrey, aliy (2012). Atharu istikhdam bi`aat atta`allum alliftiradhiyyah iksab maharaat attajarub alma`maliyyah. Dirasaat arabiyyah fee attarbiyah,5(2), 381-416.

Alfaar, ibrahim (2013). Tarbawiyyat alhasib wa tahaddiyaat madhla`al qarn alhadey wa al`ishreen, darul fikr al`arabey, alqahirah.

Maktab attarbiyah al`arabey li duwal alkhaleej (2015). Watha`iqul warshah attadribiyyah li mukhrajaat barnamaj atta`leem al`elekturoney li almu`allim wa bawwabati atta`leem al`elkturoney, arriyadh.

Mubariz, manaal abdul`aal wa isma`eel, samih (2010). Tafreed attta`leem wa atta`allum addhatey, oman: daru alfikr nashiruun wa muwazzi`uun.

درجة تضمين معايير STEM في كتب العلوم للمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية

The Extent of Inclusion of STEM Criteria in Science Textbooks at the intermediate stage in Saudi Arabia

د. عطا الله بن عوده العطوي

أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم المساعد بجامعة تبوك

DOI: 10.36046/2162-000-001-004

المستلخص

هدفت الدراسة إلى معرفة درجة تضمين معايير (STEM) في كتب العلوم في المرحلة المتوسطة، وقد تكونت عينة الدراسة من محتوى كتاب العلوم للصف الثاني المتوسط(الفصل الأول)، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي بأسلوب تحليل المحتوى، وكانت أداة البحث استمارة لتحليل المحتوى، والتي احتوت على (٣١) مؤشرًا توزعت على (٧) معايير، وتم التأكد من ثبات استمارة التحليل باستخدام معادلة هولستي (Holsti)، وأظهرت النتائج أن معايير(STEM) قد تم تضمينها جميعاً في محتوى كتاب العلوم للصف الثاني متوسط بمجموع (٢٨٤) تكراراً، أي بنسبة (٧٤%) من المستوى المأمول، والمقدر ب(٤٠٣) تكرار، وجاء المعيار الثالث: تفسير ونقل المعلومات من العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات بالترتيب الأول: ب(١٠٠) تكرار وبنسبة (٣٥%)، بينما جاء المعيار السابع: تطبيق التكنولوجيا بشكل إستراتيجي بالترتيب الأخير بمجموع(٨) تكرارات وبنسبة تضمين (٢.٨%).

.

ABSTRACT

This study aimed at investigating the extent of inclusion of STEM criteria in the content of science textbooks for intermediate stage in Saudi Arabia. A sample of the second grade intermediate science book was formed. The study uses the descriptive analytical method using a content analysis method which contains (30) indicators distributed among (7) main criteria. Reliability was verified using Holsti's equation. The results of the study indicated that the STEM standards reached 403 frequencies by (74%) of the expected and estimated level (403) recurrence. The third standard "Interpretation of information from science, technology, engineering and mathematics" achieved the highest average with a total of 100 frequencies, 35%. The seventh standard "Technology for strategic application" ranked last with a total of 8 frequencies, by 2.8% In the light of the results.

Keywords :STEM standards, science Textbooks, intermediate stage

المقدمة

يشهد العصر الحالي تطوراً سريعاً في شتى المجالات؛ مما يتطلب من المجتمعات مواكبة هذا التقدم بالاهتمام بتطوير المنظومة التعليمية والتربوية بجميع مكوناتها، ومن ضمنها المناهج الدراسية التي يتم من خلالها إعداد أفراد قادرين على مواجهة التغيرات المختلفة في شتى جوانب الحياة.

وأجمع الباحثون على أن أساس نهضة المجتمعات هو تعليم العلوم، وهو الاستثمار الذي تتنافس فيه كل الدول، حيث تكمن أهمية تدريس العلوم في إكساب الطالب طريق البحث والتفكير، وزرع الثقة بالنفس (نسيم وأمين،٢٠١٦). وهذا ما أكدت عليه رؤية المملكة العربية السعودية "٢٠٣٠"، حيث أكدت على أهمية إكساب الطالب المعارف والمهارات؛ ليكون ذا شخصية مستقلة تتصف بروح المبادرة والمثابرة (رؤية المملكة ٢٠٣٠).

إن الأهداف والغايات التقليدية لمناهج العلوم وطرائق تدريسها انتهت مدة صلاحيتها. وأصبحت في الماضي بسبب التغيرات المتسارعة في التكنولوجيا، والعلم، والمعرفة، والاقتصاد والمنافسة بين الدول؛ لذلك أصبح تطوير مناهج العلوم أولوية ملحة في كثير من الدول، بحيث تحتوي على برامج وإستراتيجيات تتماشى مع متطلبات القرن الحادي والعشرين (زيتون،٢٠١٠).

وقد قدم العديد من المشروعات العالمية في هذا المجال، مثل مشروع (٢٠٦١) الذي نفذته الجمعية العلمية لتقدم العلوم (American Association for the of Science Advancement)، ومشروع إصلاح مناهج العلوم في ضوء التفاعل بين

العلم والتقنية والمجتمع (STS)، ومدخل العلم والتقنية والمجتمع والبيئة (STSE)، ويعد نظام التكامل بين العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات، والذي يعرف باختصار (STEM)، أحد أبرز هذه التوجهات الحديثة ومكملاً لها؛ لاعتباره نظامًا تعليميًّا واعدًا لتطوير تدريس العلوم والرياضيات المدرسية (Barcelona, 2014).

وبدأت فكرة "STEM" عام ١٩٩٠م من خلال سياسة تطور الحكومة الأمريكية، وذلك في المجلس الوطني للعلوم بالولايات المتحدة الأمريكية، ويعد هذا النظام التعليمي عملية تعلم وتعليم تفاعلية تتيح الفرصة للطلبة للمشاركة في حل مشكلاتهم، وتحمل مسؤولية تعلمهم وبالتالي فَهْم العالم حولهم، حيث تم تشكيل فريق لتطوير مناهج العلوم، والرياضيات، والهندسة، والتقنية بقيادة الخبيرة في إصلاحات التعليم والتغيير المؤسسي في مؤسسة العلوم الوطنية "Judith A. Ramaley" (القاضي والربيعة، ٢٠١٨).

وتوجد عدة اختلافات جوهرية بين النظام التعليمي (STEM) وبقية المشاريع الإصلاحية التي سبقته، فيشير بايبي (Bybee, 2010) إلى أن أبرز ما يميز نظام (STEM) قدرته على بناء أفراد يتمتعون بصفات قيادية، وقدرته على التوجه بالعالم نحو الإبداع والابتكار. كما يتميز بقدرته على مواجهة العديد من التحديات التي يعاني منها العالم في الوقت الحاضر، مثل: ظاهرة الاحتباس الحراري، والتغير المناخي، والعجز المائي، وغيرها من المشكلات، إضافة إلى قدرة منحى (STEM) على تحقيق متطلبات القرن الحادي والعشرين، وتوجيه تخصص الطلاب نحو التخصصات العلمية، ونشر التوعية وتغيير توجهات المجتمع نحو البيئة (Bybee, 2013).

وحظى النظام التعليمي STEM)) باهتمام كبير بين مختلف دول العالم في الآونة الأخيرة؛ لأنه قائم على تصميم بناء معرفي جديد متعدد التخصصات، شامل ومتكامل، وتطبيقي، يربط بين الرياضيات والعلوم والهندسة والتقنية بدلاً من تدريس الأربعة مجالات بصورة غير مترابطة ومجزأة؛ مما يساعد الطلاب على استخدام المعرفة العلمية في فهم العالم الطبيعي فهماً شاملاً متكاملاً، واستخدام التقنية وتطبيق المبادئ العلمية والرياضية لغايات علمية، ومنها التصميم الهندسي (مُحَمَّد، ٢٠١٨).

وتحقيقاً لأهداف رؤية المملكة "٢٠٣٠"؛ أصدرت وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية قراراً بتأسيس مركز متخصص في تطوير تعليم العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات (STEM). وكان من أبرز مهام المركز المشاركة في دراسة المناهج الحالية، وتقديم الدعم في تطوير المناهج ودراسة المعايير الخاصة بها وغيرها من الجهات ذات العلاقة بمجالات العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات (وزارة التعليم،٢٠١٧).

هذا، وقد تنوعت الدراسات والبحوث السابقة بين استخدام نظام (STEM) كمعالجة تدريسية، أو من خلال تضمينه في المناهج المدرسية. وتهتم الدراسة الحالية بمدى تضمينه في منهج العلوم، ولعل من أبرز هذه المشروعات مجموعة المعايير الخاصة بنظام (STEM) لتضمينه في المناهج المدرسية، والتي تم بناؤها من قبل قسم التعليم في ولاية ماريلاند الأمريكية (education, 2012 Maryland State department of).

مشكلة الدراسة:

يشير برنامج الأمم المتحدة الإنمائي (United Nations Development Programme،2014) إلى وجود صعوبات وتحديات كبيرة تواجه التعليم والقوى العاملة في المنطقة العربية بشكل عام، والمملكة العربية السعودية بشكل خاص، يتمثل في وجود قلق من تدني جودة التعليم في المنطقة العربية، وزيادة معدلات البطالة والتي تصل الى ٣٠% في مختلف الدول العربية، وعدم التوافق بين مخرجات التعليم وسوق العمل، حيث يرى٤٠% من أرباب العمل أن هناك نقصاً في المهارات الفنية والتقنية لدى موظفيها.

والمتتبع لنتائج الاختبار الدولي في العلوم والرياضيات اختبارات دولية تعنى بالاتجاهات العالمية في التحصيل الدراسي للرياضيات والعلوم (TIMSS) يجد تدني مستوى المملكة العربية السعودية في هذه الاختبارات بالمرحلتين الابتدائية والمتوسطة، حيث جاء في تقرير آخر تطبيق للاختبار عام ٢٠١٥م أن السعودية حصلت على المركز٤٢ في الرياضيات بمجموع نقاط ٣٨٣ نقطة، وبالمركز٤٠ في العلوم للصف الرابع الابتدائي بمجموع ٣٩٠ نقطة، وذلك على المستوى الدولي، وحصلت على المركز ٣٤ في اختبار الصف الثامن) الثاني متوسط (في مادة الرياضيات بمجموع ٣٦٨ نقطة، بينما حصلت على المركز ٣٢ في اختبار العلوم للصف الثاني متوسط وبمجموع ٣٩٦ نقطة، في حين أن المتوسط الدولي هو ٥٠٠ نقطة، وعلى مستوى الدول العربية جاءت المملكة في الترتيب السادس في اختبار الصف الرابع، وفي الترتيب العاشر في اختبارات الصف الثاني متوسط (وزارة التعليم، ٢٠١٨).

هذا، وقد أشار العديد من الدراسات (Karışan, 2017; Akaygun& Bakırcı & Aslan-Tutak, 2016) إلى أن النظام التعليمي (STEM) فعّال في معالجة المشكلات والتحديات في مجال تعليم العلوم والرياضيات، وأشار المجلس القومي للبحوث الأمريكي (NRC، ٢٠١١) أنه ينمي قدرة المتعلمين على حل المشكلات في سياقات واقعية من خلال مشاريع يحاكي بها المتعلمين أساليب العلماء في معالجة المعرفة وفي إنتاجها، كما أشارت دراسة ساينر وبراسا وسدوقلا (Cinar, Pirasa, Sadoglu, 2016) إلى أن نظام (STEM) يعمل بنجاح في تزويد المتعلمين بمهارات مختلفة؛ ليصبحوا قادرين على الابتكار، والتفكير المنطقي، وأيضاً تزداد ثقتهم بأنفسهم في مواجهة المشكلات.

وللمعايير دور محوري في دراسة الواقع والتطوير المستمر من خلال تحديد العلوم والمهارات والمعارف المهمة التي يجب أن يحتوي المنهج عليها؛ وبالتالي التقليل من الحشو والتوسع في المناهج بمحتوى لا يرتبط بحاجات الطلاب، وتزود الطلاب بأهداف محددة وواضحة يجب عليهم تحقيقها (السعدوي والشمراني، ٢٠١٦). وأظهرت دراسة هوسمان (Hausamann، 2012) أن تضمين المناهج المدرسية بمعايير (STEM) يزيد من دافعية المتعلمين ويجذبهم تجاه مواد العلوم والرياضيات والهندسة والتقنية، كما أشارت دراسة كلٍّ من لو، تساي، تسنغ، وشيه (Lou, Tsai, Tseng,and Shih, 2014) أن تضمين معايير (STEM) في المناهج يسهم في وضع المعرفة الرياضية والعلمية موضع التطبيق بشكل متقن، كما يكسب المتعلمين خبرات جيدة في مجال التكامل بين المعلومات، كما أشارت دراسة القشامي(٢٠١٧) إلى أن النظام التعليمي (STEM) يسهم في تحسين التحصيل الدراسي للطلبة، وينمي

مهـارات التفكـير العليـا لـديهم، وأوصـت دراسـات عديـدة، مثـل HACIOĞLU، YAMAK، & KAVAK (٢٠١٦)، ودراسـة المـالكي(٢٠١٨) بتعمـيم اسـتخدام نظام (STEM) في تـدريس مناهج العلوم والرياضيات، وتحقيق التكامل والدمج بين العلوم والرياضيات والهندسة والتقنية.

كما أشارت دراسة ملاكا (Malaka، 2018) إلى أن على دول الخليج العربي أن تعمل على إيجاد قوة عاملة يمكنها تطوير مهارات العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات في القرن الحادي والعشرين؛ حتى تتمكن من الانتقال من الاقتصاد القائم على النفط إلى الاقتصاد القائم على المعرفة والاندماج مع الاقتصاد العالمي، لذا عليها أن تعمل على تعزيز مؤسسات التعليم بالمناهج المتضمنة لمعايير (STEM).

وأوصـى) مـؤتمر التميـز الأول لتعلـيم العلـوم والرياضـيات"STEM"، ٢٠١٥)، والذي عقد في رحاب جامعة الملك سعود في الرياض في الفترة (٢٠١٥/٥/٧-٥م) بضرورة تطوير مناهج العلوم والرياضيات في السعودية في ضوء معايير. (STEM) كما أوصت دراسة كلٍّ من (Alhammad, & EL-Deghaidy, Mansour, Alzaghibi 2017) بتحليل مناهج العلوم في المملكة العربية السعودية؛ للتحقق من درجة تضمينها لمعايير (STEM)؛ لتعزيز الممارسات التدريسية في ضوء تعليم (STEM).

اعتمادًا على ما سبق، تظهر لنا أهمية تضمين معايير STEM في كتب العلوم والرياضيات، ودورها في تحسين مخرجات التعليم؛ ومن هنا جاءت هذه الدراسة؛ لتبحث في درجة تضمين معايير STEM في كتب العلوم للمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية.

أسئلة الدراسة:

١) ما درجة تضمين معايير العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات (STEM) في محتوى كتاب العلوم للصف الثاني المتوسط؟

أهداف الدراسة:

تكمن أهداف الدراسة في:

١- الكشف عن درجة توافر معايير العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات (STEM) في محتوى كتاب العلوم للصف الثاني المتوسط.

٢- إعداد قائمة بالمعايير الأساسية للنظام التعليمي (STEM).

٣- التعرف على جوانب القوة والضعف في منهج العلوم للصف الثاني المتوسط؛ لتضييق الفجوة بين معايير STEM المتوفرة بالمنهج، والمعايير التي لم تتوافر فيه، أو كانت نسب توافرها دون الطموح.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في:

١- توفر نتائج الدراسة الحالية لمصممي المناهج في المملكة العربية السعودية درجة تضمين معايير (STEM) في كتاب العلوم للصف الثاني المتوسط؛ وبالتالي يمكن الحكم على مناسبته ومواكبته للتوجهات التربوية الحديثة في هذا المجال، والتوصية بالعمل على تطويره إذا كانت نسب تضمين هذه المعايير غير مرضية.

٢- توفر الدراسة الحالية استمارة تحليل، تم إعدادها بطريقة منهجية مناسبة لتحليل مضمون الكتب المدرسية، بحيث يمكن الاستفادة منها في بحوث ودراسات مستقبلية تبحث في تحليل كتب أخرى.

٣- تساعد الدراسة الحالية معلمي العلوم للمرحلة المتوسطة، من خلال تعرفهم على متطلبات ومعايير تضمين (STEM) في منهج العلوم.

٤- ستسهم الدراسة الحالية في رفد البحث العلمي ومطوري المناهج بدراسة جديدة في ظل ندرة الدراسات التي تناولت تحليل كتب العلوم وفق معايير STEM.

التعريفات الإجرائية:

منحى STEM: يعرفه جيرلاخ (Gerlach، ٢٠١٢: ٣) بأنه: "منهج متعدد التخصصات في التعليم، يتم من خلاله اقتران بين المعرفة المفاهيمية مع الدروس في العالم الحقيقي، بحيث يطبق المتعلمون العلوم والهندسة والتكنولوجيا والرياضيات في سياقات وروابط ذات معنى، تؤكد وتحقق الروابط بين المدرسة والمجتمع وميادين العمل المختلفة، بحيث يكون لها مدلول لدى المتعلمين".

كما عرف عبدالله (٢٨١:٢٠١٨) منحى (STEM) بأنه:" اختصار لأربعة مجالات (علوم – تكنولوجيا-هندسة-رياضيات) Mathematics، Science Technology ,Engineering،، وهو نظام تعليمي قائم على البحث والتفكير وحل المشكلات والتعلم من خلال المشروعات، والتي من خلالها يطبق الطالب ما يتعلمه في العلوم والرياضيات والهندسة باستخدام التكنولوجيا ".

معايير STEM: تعتمد الدراسة التعريف التالي لمعايير منحى STEM :هي معايير لتصميم المناهج والكتب المدرسية والبرامج التعليمية، في ضوء منحى التكامل بين العلوم والرياضيات والهندسة والتكنولوجياSTEM، وهي في هذه الدراسة تعني المعايير المتبناة من قبل قسم التعليم بولاية ميرلاند الأمريكية(Maryland State Department of education, 2012)،وعددها سبعة معايير، هي: تعلم وتطبيق محتوىSTEM، دمج محتويات STEM، تفسير وتوصيل المعلومات المتعلقةSTEM، الانخراط في الاستقصاء، الانخراط بالتفكير المنطقي، العمل ضمن فريق، استخدام التكنولوجيا بشكل إستراتيجي.

حدود الدراسة:

- اقتصرت الدراسة الحالية على كتاب العلوم للصف الثاني المتوسط (الفصل الدراسي الأول) (١٤٤١هـ).
- اقتصرت الدراسة على سبعة معايير لنظام STEM، والتي أوصت بها وزارة التعليم بولاية ماريلاند(Maryland State Department of education, 2012)، وهي: تعلم وتطبيق محتوىSTEM، دمج محتويات العلوم والهندسة والتكنولوجيا والرياضيات، تفسير وتوصيل المعلومات المتعلقةSTEM، الانخراط في الاستقصاء، الانخراط بالتفكير المنطقي، العمل ضمن فريق، استخدام التكنولوجيا بشكل إستراتيجي.

الإطار النظري

اهتم العديد من الباحثين والمهتمين بإصلاح المناهج المدرسية في مجال العلوم والرياضيات والهندسة والتكنولوجيا بتضمين معايير STEM في المناهج المدرسية، حيث يرى ساندرس (Sandres, 2009) أن المنهج المعد وفق معايير STEM هو منهج يتضمن دمج مجالين على الأقل من المجالات الأربعة لنظام (STEM) العلوم والهندسة والتقنية والرياضيات.

فالمناهج المصممة وفق معايير STEM هي مناهج تعتمد في تصميمها على مفهوم الخبرة المتكاملة من خلال الجمع بين مفاهيم ومبادىء متداخلة بين مجالات(العلوم والرياضيات والهندسة والتكنولوجيا) بطرائق ذات معنى،ومن مصادر متعددة وبخاصة الرقمية، كما تهتم بحل المشكلات في سياق واقعي أو حياتي، وتطبيق الأنشطة العملية واليدوية، والانخراط بالاستقصاء، والبحث التجريبي، والعمل ضمن الفريق، والتقويم الواقعي المستند على الأداء، والتركيز على عمليات التفكير العملي والناقد والإبداعي، وتصميم حلول تكنولوجية باستخدام المهارات العلمية والعمليات الرياضية والإحصائية (Stohlmann, Moore, McClelland,and Roehrig. 2011).

وفي السياق نفسه أشارت غانم (٢٠١٢) أن منهج (STEM) من المناهج الحديثة في الولايات المتحدة الأمريكية والتي تعتمد في بنائها على التعلم من خلال تطبيق الأنشطة التطبيقية، وأنشطة التكنولوجيا الرقمية، وأنشطة متمركزة حول الخبرة، وأنشطة تتمحور حول التحري الاستكشاف، وأنشطة الخبرة اليدوية، وأنشطة التفكير المنطقي وفق الطرق العلمية، والتي تساعد في اتخاذ القرار.

كما يشير فاسكيز، شنايدر وكومر (٢٠١٩) أن هناك مجموعة من المبادئ يمكن اتباعها من قبل مصممي محتوى المناهج المعتمدة على نظام STEM التكاملي وتتمثل في:

- التأكيد على التكامل بين المواد: وذلك بالجمع بين اثنين أو أكثر من التخصصات بما يسمح للطلاب إدراك ترابط المفاهيم، والتي تعد الأساس في البناء المعرفي لديهم.
- إنشاء صلة ذات أهمية بحياة الطالب: أي يستفيد من المعرفة ويطبقها في مختلف جوانب حياته اليومية.
- التأكيد على مهارات القرن الحادي والعشرين: كونها متطلَّباً ضرورياً للقوى العاملة في المستقبل، مثل: مهارات حل المشكلات، والإبداع، والتواصل الفعال، والعمل التعاوني، والتفكير الناقد.
- وضع الطلبة ضمن تحدٍّ: فعندما نتحدى الطلبة نجعلهم أكثر انخراطاً في العمل، ولا يشعرون بالملل، ومن المهم التخطيط الجيد للمهام مع التركيز على مهارات القرن الحادي والعشرين.
- تنوع السياق التعليمي: من خلال توفير مجموعة متنوعة من المخرجات التعليمية في وحدات تعليم (STEM)، واستخدام الطلبة طرائق التعبير عن معارفهم بشكل مستمر، ومشاركة خبراتهم، وتوسيع مهاراتهم. ومن المهم أن يتضمن التدريس إستراتيجيات حديثة، مثل: التعلم المبني على المشكلة، والتعلم المبني على المشاريع.

وبشكل عام، هناك ثلاثةَ متطلبات رئيسة لإعداد وتطوير مناهج العلوم حتى تتماشى مع النظام التعليمي STEM، حيث يتمثل المتطلب الأول بضرورة تغيير رؤية وأهداف تدريس التعليم العام، بحيث تسعى إلى تحقيق فهم العلوم، والرياضيات وتطبيقاتهما التقنية من قبل جميع أفراد المجتمع، وليس لفئة من الصفوة العلمية فقط؛ مما يستدعي تغيير تركيب المنهج وأدواره الوظيفية، والعناية بالانخراط بالاستقصاء، والتخيل، والتحدث بلغة علمية رصينة، أما المتطلب الثاني فيتمثل بتغيير رؤية المعلمين نحو تدريس العلوم، وذلك حسب احتياجاتهم لتدريس المواد غير تخصصهم الأساسي؛ لذا يجب تلبية احتياجات المعلمين لتدريس الموضوعات بصورة تكاملية مع مجالات (STEM) الأربعة، وأخيراً المتطلب الثالث، فيتعلق بإستراتيجيات وطرائق التدريس، والتي يجب أن ترتقي لتناسب تدريس موضوعات بينية بين العلوم والهندسة والرياضيات في إطار تقني أو تكنولوجي (Marshall, 2008) (القرني،٢٠١٨).

وقد كان لمنهج (STEM) تأثير في تعليم العلوم بشكل خاص، حيث ذكر Bybee (2010) أنه نتيجة لهذا التأثير فقد اقترح المجلس الوطني الأمريكي للعلوم خطة مدتها عشر سنوات ليتم تحول المدارس الأمريكية للتدريس بما يتلاءم مع منهج (STEM)، وفق أربع مراحل كما يلي:

١- المرحلة الأولى: تطبيق منهج (STEM) على وحدات منتقاة لمدة عامين، يتم خلالها تصميم وتطوير وحدات خاصة ومحددة بهذه الإستراتيجية تكون هنا التغيرات بسيطة لكن آثارها كبيرة.

٢- المرحلة الثانية: ويتم فيها تغيير السياسات والبرامج والتطبيقات على المستوى العام لتطبيق الإستراتيجية، وذلك عبر أول (٦) سنوات.

٣- المرحلة الثالثة: وتتضمن بناء القدرات والكفايات المتعلقة بمنهج STEM على المستوى العام لتطوير برامج العلوم والتكنولوجيا المستمر، وتستمر لمدة عامين.

٤- المرحلة الرابعة: التقويم، وتتم باتباع أسلوب التقييم المستمر للعملية.

معايير تضمين (STEM) في المناهج الدراسية:

يعد تعريف كل من ستولمان ومور وماكليلاند وروهريج (Stohlmann, Moore, McClelland,and Roehrig. 2011) من أبرز التعريفات لمنهج(STEM) التي أطرت لمعايير تضمينها في المنهج المدرسي، حيث تم ذكر عدة معايير يمكن تضمينها كالتالي:

١- التركيز على مفهوم الخبرة المتكاملة: من خلال الجمع بين مفاهيم ومبادىء متداخلة بين مجالات (العلوم والرياضيات والهندسة والتكنولوجيا) بطرائق ذات معنى.

٢- الاعتماد على مصادر متعددة للمعرفة، وبخاصة الرقمية.

٣- الانخراط في أنشطة الاستقصاء: من خلال تنمية مهارات حل المشكلات في سياق واقعي أو حياتي، وتطبيق الأنشطة العملية واليدوية، والانخراط بالاستقصاء، والبحث التجريبي.

٤- العمل ضمن الفريق: من خلال التركيز على مهارات العمل التعاوني والعمل ضمن فريق.

٥- اعتماد أساليب التقويم الواقعي المستند على الأداء.

٦- التركيز على عمليات التفكير العملي، والناقد، والإبداعي.

٧- تصميم حلول تكنولوجية باستخدام المهارات العلمية والعمليات الرياضية والإحصائية.

بينما أوردت غانم (٢٠١٢) سبعة معايير يجب تضمينها، أو أخذها بعين الاعتبار عند تصميم الوحدات الدراسية وفق منحىSTEM، وهي:

١- ضرورة احترام خصوصية كل مجال من مجالات (STEM) وأهداف تدريسها.

٢- استخدام عمليات ومحتوى واحد لتغطية الموضوعات المتداخلة لمجالات (STEM).

٣- أن تعكس الوحدات والدروس مبادى النظرية البنائية للتعلم.

٤- تصميم أنشطة أو مهمات تعليمية ذات أهداف محددة ليشترك المتعلمون في التعلم، ولزيادة دافعيتهم للتعلم.

٥- أن تتيح الأنشطة والمحتوى التعليمي للمتعلمين استخدام المعارف والمهارات من الرياضيات والعلوم لتدعيم التعلم في سياق تكنولوجي بقدر كافٍ؛ لتحسين اكتساب المعارف والمهارات في المواد الثلاث.

٦- إدراك واستخدام التعلم من الرياضيات والعلوم؛ لتحسين تعلم التكنولوجيا.

٧- أن يقابل محتوى الوحدة متطلبات محددة وثابتة.

كما قام قسم التعليم بولاية ماريلاند (Maryland State department of education, 2012) بتحديد سبعة معايير لتضمين STEM في المنهج أو الوحدات الدراسية هي:

١. تعليم وتطبيق محتوى العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات: Learn and apply Rigorous science, technology، engineering and Mathematic Content: ويتضمن المؤشرات التالية:

- فهم وتوظيف محتوىSTEM من خلال تقديم شروحات وافية.
- توظيف محتوى STEM في الإجابة عن أسئلة معقدة.
- البحث في قضايا في البيئة المحيطة أو العالم، وتقديم الحلول لها في سياق حياتي.

٢. دمج محتوى مجالات STEM: Integration، Science, Technology, Engineering and Math Content، ويتضمن مجموعة مؤشرات من أبرزها:

- الربط بين موضوعات مجالات (STEM) والمجالات الأخرى.
- الدمج بين محتويات (STEM) بطرائق تكاملية.
- دعم المحتوى العلمي بمواقف تؤكد التكامل بين موضوعين أو أكثر من موضوعات ((STEM.
- إتاحة الفرصة للمتعلمين للبحث عن القضايا العالمية.
- تمكين الطلبة من الإجابة عن الأسئلة المعقدة، والقضايا العالمية.

٣. تفسير ونقل المعلومات من العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات: Interpret and communicate information from science، technology, engineering and mathematics، ومن مؤشرات تضمينه بالمنهج:

- تحليل موضوعات (STEM) المتضمنة بالمنهج مثل: النصوص، المواد السمعية، والمقروءة، ..إلخ.

- استخدام لغة علمية رصينة في التعبير عن المواضيع والقضايا العلمية.
- حث المتعلمين على نقد المعلومات التقنية.
- تحفيز المتعلمين على استخدام أساليب الجدل والمحاضرة العلمية.
- تنمية مهارات التواصل الفعال مع الآخرين (الشفهي، المكتوب).

٤. الانخراط في الاستقصاء: Engage in the inquiry ويتضمن المؤشرات التالية:

- يحتوي على أنشطة استقصائية تدمج بين بعض مجالات (STEM)، أو جميعها.
- تنقيح الأسئلة وتطوير أسئلة جديدة تساعد في الإجابة عن القضايا المطروحة في محتوى الكتاب (محلية، عالمية).
- يوجه المحتوى إلى ممارسة التفكير الحسابي للقضايا المطروحة.

٥. الانخراط بالتفكير المنطقي: Engage in logical Reasoning ويتضمن المؤشرات التالية:

- المشاركة في التفكير الناقد.
- إتاحة الفرصة لاختيار أساليب علمية منظمة وتطبيقاتها (ممارسات علمية/ أو ممارسة هندسية/ أو ممارسة رياضية).
- بناء أفكار إبداعية ومبتكرة.
- تحليل أثر القضايا والمشكلات التي تواجه العالم والبيئة المحيطة.

٦. التعاون كفريق: as a STEM Team Collaborate، ويتضمن المؤشرات التالية:

- تحديد مجال معين من مجالات (STEM) بشكل تعاوني لتحقيق هدف مشترك.
- تحليل مجال معين من مجالات (STEM) بشكل تعاوني لتحقيق هدف مشترك.
- تطبيق مجال معين من مجالات (STEM) بشكل تعاوني لتحقيق هدف مشترك.
- تحليل فرص العمل بفاعلية ومشاركة الأفكار مع الفريق المختص لتحقيق هدف الفريق المشترك.

٧. استخدام التكنولوجيا بشكل إستراتيجي:

- تحديد التكنولوجيا المناسبة لتطوير حلول للأسئلة والمشكلات المطروحة.
- تحليل مخاطر استخدام التكنولوجيا وقيودها وتأثيراتها.
- استخدام التكنولوجيا بشكل مسؤول (أخلاقيات العلم).
- تحسين التقنيات المتوافرة التي تعمل على (توفير الوقت، الجهد، التكلفة).
- تحسين وخلق تكنولوجيا جديدة تزيد من القدرات البشرية

كما قام البيز (٢٠١٦: ٢١) بتطوير قائمة احتوت على ستة معايير لتحديد درجة تضمين STEM في كتب العلوم هي:

٢. التمركز حول المفاهيم المتكاملة.
٣. تحقيق التكامل بين مجالات STEM.
٤. تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين.
٥. تضمين ممارسات العلوم.
٦. تضمين ممارسات الهندسة.
٧. الربط مع المجال الاقتصادي.

واتفق مع ذلك القرني (٢٠١٨)، حيث أضاف عليها معيارًا جديداً لتنمية مهارات العمل والإنتاج، كما يلي:

١. التمركز حول الخبرة المفاهيمية المتكاملة.
٢. تحقيق التكامل بن مجالات (STEM)(الرياضيات والعلوم والهندسة والتقنية).
٣. تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين والجيل القادم.
٤. اكتساب الطاب المعرفة العلمية الأساسية للعلوم المعاصرة.
٥. وتطبيق المعرفة بالرياضيات والعلوم، والتصميم الهندسي.
٦. تنمية مهارات العمل والإنتاج والتنمية المستدامة.

من خلال مقارنة معايير قسم التعليم بولاية ماريلاند السابقة مع ما أورده كل من (McClelland,and Roehrig. 2011 ،Stohlmann, Moore) نجد أنهما يتفقان على عدة معايير أساسية وهي: تعليم الخبرة المتكاملة لمجالات STEM، الانخراط بالاستقصاء وحل المشكلات بسياق واقعي، التعاون كفريق، استخدام التكنولوجيا، كما يتفق معهم غانم(٢٠١٢) فيما يتعلق بمعيار تعليم الخبرة المتكاملة، ومعيار أن

يدعم المحتوى التعليمي استخدام المعارف والمهارات من الرياضيات والعلوم، ومعيار تدعيم التعلم في سياق تكنولوجي، كما اتفقت غانم (٢٠١٣) مع معايير ولاية ماريلاند في معظم المعايير، مثل: التركيز على الخبرة المتكامل، اكتساب مهارات البحث والاستقصاء، وحل المشكلات، وتنمية مهارات التفكير العملي والابتكاري، معرفة المفاهيم الأساسية في التصميم الهندسي، استخدام التكنولوجيا، كما اتفق معها كل من (البيز، ٢٠١٦) و(القرني، ٢٠١٨)، في ثلاثة معايير، هي: التمركز حول الخبرة المتكاملة، تحقيق التكامل بين مجالات (STEM)، تطبيق المعرفة بالرياضيات والعلوم والهندسة في سياق تكنولوجي.

والدراسة الحالية تتبنى المعايير التي حددتها ولاية ماريلاند لشموليتها، وذلك لوضوح مؤشراتها؛ مما يسهل عملية تعقب تضمينها في محتوى منهج العلوم موضوع الدراسة.

الدراسات السابقة

تم الاطلاع على ما توافر للباحث من دراسات، والتي تناولت موضوع STEM، بعضها عربي، وبعضها الآخر أجنبي، وفيما يلي استعراض لبعض هذه الدراسات تبعًا لتسلسل حدوثها من الأقدم إلى الأحدث:

دراسة البيز(٢٠١٦)، والتي هدفت إلى تحليل محتوى كتب العلوم بالصفوف العليا من المرحلة الابتدائية في ضوء متطلبات STEM، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وطورت استمارة لتحليل المحتوى وفق متطلبات(STEM) تكونت من ٦ متطلبات رئيسة تضمن (٤٧) مؤشراً، وتكونت عينة الدراسة من كتب العلوم للصفوف(الرابع، والخامس، والسادس)، وأظهرت النتائج أن درجة تضمين متطلبات (STEM) في كتب العلوم للمرحلة الابتدائية العليا جاء بدرجات متقاربة، وبنسبة تضمين عامة بلغت (٢٤.٦%)، وبدرجة تضمين منخفضة، إلا أنه تم تضمين المتطلبات الستة، وكانت على الترتيب كما يلي : تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين بنسبة تضمين٤٢.٥%، تضمين ممارسات العلوم بنسبة٤١.٦%، التمركز حول المفاهيم المتكاملة وبنسبة تضمين٣٨.٧%، تحقيق التكامل بين مجالات ((STEM بنسبة تضمين ١٢.٢%، الربط بالمجال الاقتصادي بنسبة تضمين٧.٤%، تضمين ممارسات الهندسة بنسبة تضمين ٢.٦%.

وأجرى عبد القادر(Abdulqader, 2017) دراسة هدفت إلى تقدير حاجات المعلمين لتطبيق نظام STEM في ستة مجالات، هي: (التخطيط لتعليمSTEM، التنفيذ لتعليم STEM، التقويم لتعليم STEM، تكنولوجيا التعليم، النمو المهني)؛ ومن ثم إعداد

تصور مقترح لبرامج تدريبية لمعلمي المرحلة الثانوية لتلبية احتياجات تطبيق منحى STEM، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، حيث بنيت هذه البرامج في ضوء احتياجات المعلمين أنفسهم، والتي قدرت من خلال استبانة موجهه لهم، وتكونت العينة من (١٢٣) معلم ومعلمة من المرحلة الثانوية بمحافظة الإسكندرية، أظهرت النتائج أن احتياجات المعلمين لتطبيق منحى STEM في المجالات الستة جاءت بدرجة متوسطة، وبلغ عدد هذه الاحتياجات(٣٣) احتياجاً تدريبياً؛ وعليه فقد تم بناء تصور مقترح لبرنامج تدريبي وفق هذه الاحتياجات تضمن منطلقات التصور وأهدافه، وآليات تفعيله، وكيفية تنفيذه.

أجرى كل من الدغيدي ومنصور، والزغيبي، والحماد (EL-Deghaidy, Mansour, Alzaghibi، and Alhammad, 2017) دراسة هدفت إلى استكشاف وجهات نظر معلمي العلوم فيما يتعلق بتدريس العلوم وفق معايير (STEM)،كما سعت إلى تحديد وجهات نظر المعلمين حول العوامل التي تسهل أو تعيق تدريس(STEM)، اعتمدت الدراسة على المنهج النوعي، حيث اعتمدت على مناقشة مجموعة الدراسة، وكذلك إجراء المقابلات مع بعض المعلمين كأدوات لجمع المعلومات والبيانات. وخلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، من أهمها: وجود مخاوف لدى المعلمين من قلة استعدادهم لتفعيل ممارسات العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات (STEM)، وأوضحت أن الهندسة هي أقل التخصصات التي يتم دمجها مع العلوم. وأوضحت كذلك أن من بين العوامل المهمة لتفعيل منحى (STEM) امتلاك المعلمين للكفاءة الذاتية والمعرفة التربوية، والقضايا المتعلقة بتأسيس ثقافة مدرسية تعاونية مع قادة المدارس وأولياء الأمور، والإلمام بتدريس (STEM).

وأجرت الباشا (**Al Basha, 2018**) دراسة هدفت تقصي تصورات وتطبيقات معلمي مواد العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات في مدارس النظام الأمريكي في الإمارات العربية المتحدة نحو نظام (STEM). تم استخدام منهج قائم على الأساليب المختلطة في جمع البيانات، حيث تم تطوير استبيان لدراسة تصورات وممارسات تعليم العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات، بالإضافة إلى إجراء المقابلات مع بعض المعلمين، وتكونت عينة الدراسة من (١٤٤) مدرسًا في العلوم والرياضيات والتكنولوجيا، أشارت النتائج إلى أن تعليم STEM يتم إدراكه جيدًا من قبل غالبية المعلمين في الإمارات، ويتم تنفيذ STEM من خلال التعلم القائم على المشاريع كجزء من المناهج الدراسية، أو كنشاط كل شهر أو كل فصل دراسي، وفيه يتم تقديم المفاهيم الهندسية، فيما لاتزال الممارسات الهندسية غير ممثلة بالقدر الكافي. كما أظهرت النتائج أن معلمي المدارس الثانوية والإعدادية في الإمارات العربية المتحدة أظهروا تصورات إيجابية، وتنفيذًا أفضل للتعليم العام في مجال (STEM)، وبفارق دال إحصائي مقارنة مع معلمي المدارس الابتدائية.

وأجرى القرني(٢٠١٨) دراسة هدفت إلى تضمين معايير STEM في بناء برنامج تدريبي مقرح لتنمية الكفايات المهنية لدى أعضاء هيئة التدريس بالكليات العلمية بجامعة بيشة، ولتحقيق أهداف البحث تم إعداد قائمة بالكفايات المهنية لدى أعضاء هيئة التدريس في ضوء ستة معايير STEM، وهي: التمركز حول المعرفة المفاهيمية المتكاملة، وتحقيق التكامل بين مجالات STEM (الرياضيات والعلوم والهندسة والتقنية)، وتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين والجيل القادم، واكتساب الطلبة المعرفة العلمية الأساسية للعلوم المعاصرة، وتطبيق المعرفة بالرياضيات والعلوم،

والتصميم الهندسي، وتنمية مهارات العمل والإنتاج والتنمية المستدامة.واعتمد الباحث على الاستبانة كأداة للدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (٤٥) عضو هيئة تدريس من الكليات العلمية بجامعة بيشة وأظهرت النتائج أن درجة احتياج أعضاء هيئة التدريس جاءت بدرجة كبيرة جدًّا في جميع الكفايات، وفي ضوء نتائج قائمة الاحتياجات التدريبية من الكفايات المهنية وفق معايير (STEM)؛ تم بناء برنامج تدريبي مقترح وتقييمه وفق استمارة تقييم معدة لذلك.

وفي دراسة المالكي (٢٠١٨)، والتي هدفت إلى تقصي فاعلية تدريس العلوم بمدخل STEM في تنمية مهارات البحث لدى طلاب المرحلة الابتدائية في جدة، والوقوق على وفاء مناهج العلوم في المرحلة الابتدائية بالطموحات الوطنية في إكساب المتعلمين مهارات القرن (٢١). وتم اختيار التصميم شبه التجريبي لمجموعتين (مجموعات تجريبية ومجموعة ضابطة) طبق عليهما القياس القبلي والبعدي باستخدام اختبارات مهارات البحث العلمي وفقًا لمعايير مسابقة Intel ISEF. وتكونت عينة الدراسة من (٣٠ طالبًا) المجموعة التجريبية، و(٣٠ طالبًا) كمجموعة ضابطة. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى (٠.٠٥) بين متوسط الدرجات للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات البحث العلمي ولصالح المجموعة التجريبية.

كما أجرى كُلٌ من ملكاوي واليوسف (٢٠١٩) دراسة هدفت إلى تحديد مدى إدراج معايير نهج STEM في محتوى الكتب المدرسية لمادة الفيزياء المتقدمة للمرحلة الثانوية في الأردن. ولتحقيق هدف الدراسة؛ استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتم بناء استمارة لتحليل المحتوى اشتملت على سبعة معايير

رئيسة، هي: تطبيق التكنولوجيا بشكل إستراتيجي، التعاون كفريق، المشاركة في الاستفسار. وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك انخفاضاً في مستوى إدراج معايير STEM في محتوى الكتب المدرسية لمادة الفيزياء في الصفين الأول والثاني الثانوي، وكانت نسبة إدراج معايير STEM بشكل عام حوالي (٣٦ ٪) في الكتب المدرسية على حد سواء. وجاء معيار "تطبيق التكنولوجيا بشكل إستراتيجي" بأقل نسبة من التضمين في الكتاب المدرسي للصف الأول الثانوي، بينما حصل معيار "التعاون كفريق STEM" على أعلى نسبة في نفس الكتاب. أما في كتاب الصف الثاني الثانوي فقد جاء معيار "المشاركة في الاستفسار" بأقل نسبة من التضمين، وحصل معيار "التعاون كفريق STEM" على أعلى نسبة تضمين.

تعقيب على الدراسات السابقة:

تنوعت الدراسات في أهدافها حيث هدفت دراسة عبد القادر (٢٠١٧) إلى تقدير حاجات المعلمين لتطبيق نظام STEM؛ ومن ثم إعداد تصور مقترح لبرامج تدريبية لمعلمي المرحلة الثانوية لتلبية احتياجات تطبيق نظام STEM، وهدفت دراسة الدغيدي ومنصور، والزغيبي، والحماد (EL-Deghaidy, Mansour, Alzaghibi, and Alhammad, 2017) إلى استكشاف وجهات نظر معلمي العلوم فيما يتعلق بتدريس العلوم وفق معايير (STEM)، واهتمت دراسة الباشا(Al Basha, 2018) بتقصي تصورات ودرجة تطبيق المعلمين لمعايير STEM في تدريس مواد العلوم والتكنولوجيا والرياضيات في مدارس النظام الأمريكي في الإمارات العربية المتحدة، في حين اهتمت الدراسة الحالية بالتعرف على درجة تضمين معايير STEM في منهج العلوم. واهتمت دراسة القرني (٢٠١٨) بتضمين معايير STEM (التمركز حول الخبرة المفاهيمية

المتكاملة، تحقيق التكامل بين مجالات STEM، تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين والجيل القادم، اكتساب الطلبة المعرفة العلمية الأساسية للعلوم المعاصرة، وتطبيق المعرفة بالرياضيات والعلوم، والتصميم الهندسي، تنمية مهارات العمل والإنتاج والتنمية المستدامة) في بناء برنامج تدريبي مقرح لتنمية الكفايات المهنية لدى أعضاء هيئة التدريس بالكليات العلمية بجامعة بيشة.

أما دراسة البيز(٢٠١٦) فقد هدفت إلى تحليل محتوى كتب العلوم بالصفوف العليا من المرحلة الابتدائية في ضوء متطلبات STEM، والتي حددت بستة معايير من إعداد الباحث هي(التمركز حول المفاهيم المتكاملة، تحقيق التكامل بين مجالات STEM، تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين، تضمين ممارسات العلوم والهندسة، الربط مع المجال الاقتصادي)؛ وبهذا تتفق معها الدراسة الحالية من حيث البحث في درجة تضمين معايير STEM في الكتب المدرسية، ولكن الدراسة الحالية تختلف معها في نوعية وطبيعة المعايير المستخدمة، كما تختلف معها في العينة المستخدمة حيث هدفت الدراسة الحالية إلى تحليل كتب العلوم للمرحلة المتوسطة في ضوء معايير STEM التي حددها قسم التعليم بولاية ماريلاند الأمريكية.

وتتفق الدراسة الحالية مع دراسة ملكاوي واليوسف (٢٠١٩) في قائمة المعايير STEM الواجب تضمينها في المناهج المدرسية، لكنها تختلف عنها في عينة الكتب المحللة، حيث تناولت دراسة ملكاوي واليوسف الكتب المدرسية في مادة الفيزياء المتقدمة للمرحلة الثانوية في الأردن، بينما تناولت الدراسة الحالية كتب العلوم بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية.

منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة الحالية المنهج الوصفي المعتمد على تحليل المحتوى لمناسبته لهدف الدراسة، والمتمثل في تحليل محتوى كتاب العلوم للصف الثاني المتوسط في المملكة العربية السعودية في ضوء معايير STEM.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من كتاب العلوم للصف الثاني متوسط، طبعة ٢٠١٩م-١٤٤١هـ.

عينة الدراسة:

اقتصرت الدراسة على كتاب العلوم للصف الثاني متوسط، الفصل الدراسي الأول طبعة ٢٠١٩م-١٤٤١هـ، وتكون من ستة فصول موزعة على ثلاث وحدات بمجموع عام (١٣) درسًا، جدول (١) يوضح كتاب ثاني متوسط للفصل الدراسي الأول:

جدول (١)

وحدات وفصول ودروس كتاب العلوم للصف الثاني متوسط للفصل الدراسي الأول

الوحدة	الفصل	الدرس	الصفحة
دراسة المادة	طبيعة العلم	أسلوب العلم	١٨
		حل المشكلات بطريقة علمية	٢٢
	المخاليط والمحاليل	المحاليل والذائبية	٣٨
		المحاليل الحمضية والمحاليل القاعدية	٤٨

الوحدة	الفصل	الدرس	الصفحة
المادة والطاقة	حالات المادة	المادة	٧٠
		الحرارة وتحولات المادة	٧٥
		سلوك الموائع	٨٣
	الطاقة وتحولاتها	ما الطاقة	١٠٢
		تحولات الطاقة	١٠٧
أجهزة جسم الإنسان	جهاز الدوران والمناعة	جهاز المناعة	١٣٢
		المناعة والمرض	١٤١
	الهضم والتنفس والإخراج	الجهاز الهضمي والمواد الغذائية	١٦٢
		جهاز التنفس والإخراج	١٧٣

أداة الدراسة:

تمثلت أداة الدراسة باستمارة تحليل محتوى لكتب العلوم في ضوء معايير STEM، والتي تم بناؤها اعتماداً على قائمة معايير النظام التعليمي (STEM) التي أشار إليها قسم التعليم في ولاية ماريلاند الأمريكية (Maryland State STEM Standards of Maryland, 2012)، والتي تكونت بصورتها الأصلية من ٢٧ مؤشرًا موزعة على ٧ معايير أساسية، حيث:

- تم ترجمة معايير (STEM) التي أشار إليها قسم التعليم في ولاية ماريلاند الأمريكية إلى اللغة العربية من قبل مركز اللغة الإنجليزية بجامعة تبوك للترجمة.
- تم التحقق من سلامة الترجمة بإعادة الترجمة، وذلك بعرضها على مختص آخر.

- تمت المقارنة بين ما تم ترجمته وقائمة المعايير الأصلية، وتم التدقيق في جميع فقراتها، والتأكد من تطابق المعنى لكل مؤشر.
- تمت صياغة المعايير والمؤشرات بحيث تتناسب مع تحليل كتب العلوم، وتكونت القائمة بصورتها النهائية من ٢٧ مؤشرًا موزعة على سبعة معايير.
- تم بناء استمارة تحليل محتوى الكتب في ضوء قائمة المعايير.

صدق أداة تحليل المحتوى:

تم عرض استمارة التحليل على لجنة تحكيم تكونت من (١٠) أعضاء من هيئة التدريس بمجالات مناهج وطرق تدريس العلوم والرياضيات، والحاسب، والقياس والتقويم؛ لإبداء مرئياتهم حول صياغة الفقرات، ومناسبتها علميًّاً وملاءمتها لتحقيق هدف الدراسة، حيث تمركزت اقتراحاتهم حول تقسيم بعض المعايير المركبة لتصبح أكثر تحديدًا، وتم الأخذ بالملاحظات؛ وعليه أصبحت الأداة بصورتها النهائية مكونة من (٣١) مؤشرًا موزعة على (٧) معايير.

ثبات أداة تحليل المحتوى:

للتحقق من ثبات أداة التحليل؛ تم اتباع الخطوات التالية:

تدريب أحد معلمي العلوم والملتحقين بدراسة الماجستير بقسم المناهج وطرق التدريس بجامعة تبوك على تحليل المحتوى باستخدام الأداة، وذلك على وحدة من خارج عينة الدراسة.

تم اعتماد الموضوع كوحدة للتحليل بما يشمله من معلومات، ونشاطات، وتجارب، وتمارين، وتساؤلات مباشرة أو غير مباشرة مرتبطة بأي من معايير (STEM).

تم تحديد فئات التحليل الرئيسة لهذه الأداة، وهي معايير (STEM)، والبالغ عددها سبعة معايير، هي: (تعلم وتطبيق محتوىSTEM، دمج محتويات STEM، تفسير وتوصيل المعلومات من (STEM)، الانخراط في الاستقصاء، الانخراط بالتفكير المنطقي، العمل ضمن فريق، استخدام التكنولوجيا بشكل إستراتيجي).

تم تحديد مستويات التحليل: (والتي تم تقسيمها الى مستويين، هما: شكل تناول مادة التحليل لفئات التحليل، فإن أشار الموضوع إلى أي فئة من فئات التحليل بشكل مباشر يكون التناول "صريحًا"، وإن أشار إليها بشكل غير مباشر يكون التناول " ضمنيا". أما المستوى الثاني: فيحدد مستوى التناول: والذي يشير إلى عدد تكرارات تضمين معايير (STEM)، ومؤشراتها الفرعية في المحتوى.

قام الباحث والمعلم المتعاون بتحليل محتوى الكتاب باستخدام أداة التحليل، وتم حساب عدد مرات الاتفاق وعدد مرات الاختلاف بين المحللين.

تم استخدام معادلة هولستي (Holsti) لحساب نسبة ثبات الاتساق عبر الأفراد، جدول (٢) يبين هذه النتائج.

جدول (٢)

عدد نقاط الاتفاق والاختلاف بين المحللين ومعاملات الثبات لكل معيار من معايير أداة التحليل باستخدام معادلة هولستي:

المحلل	المعيار الأول	المعيار الثاني	المعيار الثالث	المعيار الرابع	المعيار الخامس	المعيار السادس	المعيار السابع	المجموع
الأول	٢٤	٢٨	١٠٠	١٢	٦٢	٥٠	٨	٢٨٤
الثاني	٢٠	٢٥	٩٠	٩	٥٥	٤١	٦	٢٤٦
عدد مرات الاتفاق	٢٠	٢٥	٩٠	٩	٥٥	٤١	٦	٢٤٦
معامل الثبات	%٨٣.٣	%٨٩.٣	%٩٠	%٧٥	%٨٨.٧	%٨٢	%٧٥	%٨٦.٦

يوضح جدول (٢) معامل الثبات لبطاقة تحليل المحتوى باستخدام معادلة هولستي، حيث بلغ للبطاقة ككل (٠.٨٦٦)، وتراوح للمجالات المعايير بين (٠.٧٥-٠.٩٠). وتؤكد معادلة هولستي أن معامل الثبات عندما يساوي أو يفوق (٠.٨٥)؛ يكون الحكم بارتفاع نسبة تحليل ثبات المضمون.

إجراءات التحليل:

تمت عملية التحليل حسب الخطوات التالية:

- حصر جميع الموضوعات الأساسية التي تضمنها المحتوى.
- تحديد وحصر جميع معايير STEM الواردة في المحتوى والمستهدفة بالتحليل.
- تحديد فئة كل موضوع ومستواه وفقًا لفئات التحليل ومستوياته.
- تخصيص استمارة تحليل مبدئية للكتاب، تسجل فيها العلامات التكرارية لفئات التحليل.

نتائج الدراسة

سعت الدراسة الحالية إلى الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما درجة تضمين معايير العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات (STEM) في محتوى كتاب العلوم للصف الثاني المتوسط؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب التكرارات والنسب المئوية لدرجة تضمين معايير (STEM) في محتوى كتاب العلوم للصف الثاني المتوسط، وذلك من خلال حساب مجموع تكرارات مؤشرات المعيار مقسومة على مجموع تكرارات جميع المؤشرات، فمثلاً المعيار الأول تكرر تضمين مؤشراته في محتوى الكتاب بـ(٢٤) تكرارًا، في حين أن مجموع تكرارات جميع المؤشرات هو (٢٨٤) تكرارًا، وبهذا تكون درجة تضمين المعيار الأول هي $\frac{٢٤}{٢٨٤} = ٨\%.٤$، وهكذا بالنسبة لبقية المعايير.

كما تم بيان شكل تضمين كل معيار (صريح/ ضمني). فمثلاً إذا تكرر المعيار (٢٤) مرة، منها (٢٣) مرة بشكل صريح، ومرة بشكل ضمني؛ تكون درجة تضمينه بشكل صريح هي $\frac{٢٣}{٢٤} = ٩٦\%$، وتكون درجة تضمينه بشكل ضمني هي $\frac{١}{٢٤} = ٤\%$، وفيما يلي عرض لهذه النتائج:

جدول (٣):

التكرارات والنسب المئوية لتضمين كل معيار من معاير (STEM) في محتوى كتاب العلوم للصف الثاني متوسط

م	المؤشرات	شكل التضمين				مستوى التضمين		الترتيب
		صريح		ضمني				
		التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة %(*)	
١	المعيار الأول: تعليم وتطبيق محتوىSTEM	٢٣	٩٦	١	٤	٢٤	٨.٤	٥
٢	المعيار الثاني: دمج محتوى مجالات STEM	٢٨	١٠٠	٠	٠	٢٨	٩.٩	٤
٣	المعيار الثالث: تفسير ونقل المعلومات من العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات	٩٥	٩٥	٥	٥	١٠٠	٣٥	١
٤	المعيار الرابع: الانخراط في الاستقصاء	١٢	١٠٠	٠	٠	١٢	٤	٦
٥	المعيار الخامس: الانخراط بالتفكير المنطقي	٥٥	٨٩	٧	١١	٦٢	٢١.٨	٢
٦	المعيار السادس: التعاون كفريق	٤٠	٨٠	١٠	٢٠	٥٠	١٧.٦	٣
٧	المعيار السابع: استخدام التكنولوجيا بشكل إستراتيجي	٨	١٠٠	٠	٠	٨	٢.٨	٧
المجموع (درجة تضمين المعايير ككل)		**٢٦١**	**٩٢**	**٢٣**	**٨**	**٢٨٤**		

(*) نسبة تضمن المعيار= (مجموع تكرارات مؤشرات المعيار)÷(مجموع تكرارات جميع المؤشرات)

يوضح الجدول (٣) درجة تضمين معايير (STEM) في محتوى كتاب العلوم للصف الأول المتوسط (الفصل الأول) في المملكة العربية السعودية، والتي تشير إلى أن معاير STEM قد تم تضمينها جميعًا في محتوى الكتاب وبنسب متفاوتة، وفيما يلي توضيح لهذه النتائج تبعًا لمستوى التضمين، وشكل التضمين:

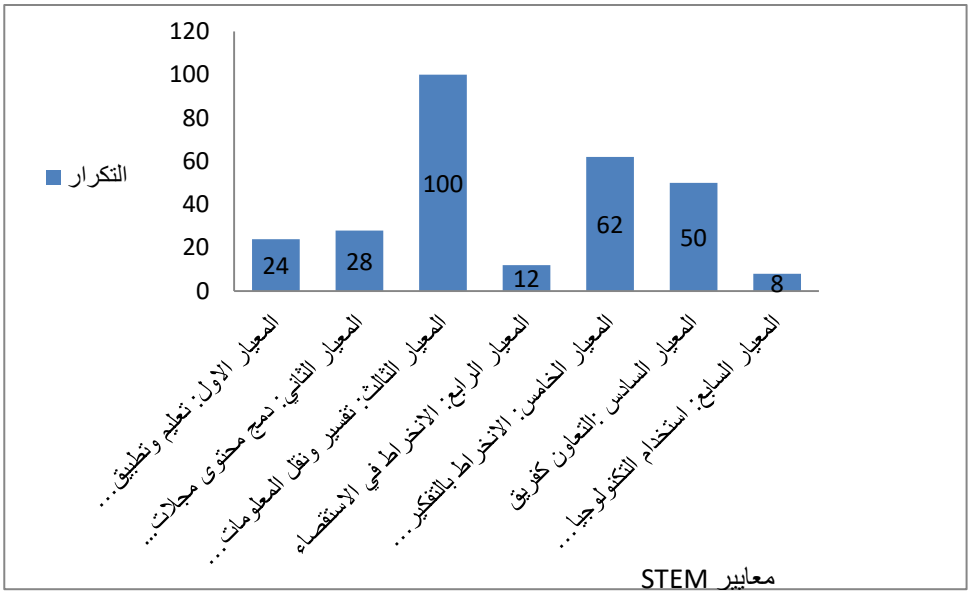
١. بالنسبة لمستوى التضمين:

يظهر الجدول (٣) أن معايير (STEM) قد تحققت بشكل عام بمجموع تكرارات بلغ (٢٨٤) تكرارًا. وتعد هذه القيمة متوسطة، ولكنها دون المستوى المأمول، حيث تم تحليل ما مجموعة (١٣) درسًا، وبافتراض تضمين المؤشرات (٣١) مؤشرًا في كل درس، وبهذا فإن المستوى المأمول هو (١٣×٣١=٤٠٣)، أي أن نسبة تحقق المؤشرات المتضمنة إلى المأمول نحو٧٠.٤%، وقد تفاوتت نسبة التضمين في محتوى الكتاب، حيث تراوحت بين (٢.٨%-٣٥%).

كما يتبين من الجدول (٣) أن المعيار الثالث: تفسير ونقل المعلومات من العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات قد حصل على الترتيب الأول من حيث درجة تضمينه بمجموع تكرارات بلغ (١٠٠) تكرارٍ وبنسبة تضمين (٣٥%)، تلاه المعيار الخامس: الانخراط بالتفكير المنطقي والناقد والإبداعي بمجموع تكرارات (٦٢)، وبنسبة تضمين (٢١.٨%). تلاه في الترتيب الثالث المعيار السادس: التعاون كفريق بمجموع تكرارات (٥٠)، وبنسبة تضمين (١٧.٦%).

أما بالنسبة للمعايير التي جاءت في المراتب الأخيرة، فقد حل المعيار الرابع: الانخراط في الاستقصاء في الترتيب قبل الأخير بمجموع تكرارات بلغ (١٢)، وبنسبة تضمين (٤%)، وجاء المعيار السابع: استخدام التكنولوجيا بشكل إستراتيجي

بالترتيب الأخير بمجموع (٨) تكرارات، وبنسبة تضمين (٢.٨%)، والشكل (١) يبين مستوى تضمين كل معيار.



الشكل(١) تكرارات تضمين معايير(STEM) في محتوى كتاب العلوم للصف الثاني متوسط (من إعداد الباحث)

٢. بالنسبة لشكل التضمين:

يتبين من الجدول (٣) أنه تم تضمين معايير (STEM) بشكل عام (المعايير مجتمعة) بنسبة ٩٢% بشكل صريح، وبنسبة ٨% بشكل ضمني (غير مباشر)، وأن المعايير (المعيار الثاني: دمج محتوى مجالات STEM، والمعيار الرابع: الانخراط في الاستقصاء، والمعيار السابع: استخدام التكنولوجيا بشكل استراتيجي) قد تم تضمينها بشكل صريح ١٠٠% في حين أن المعيار الأول: تعليم وتطبيق محتوىSTEM تم تضمينه بشكل صريح بنسبة ٩٦% وبشكل ضمني بنسبة ٤% وأن المعيار الثالث:

تفسير ونقل المعلومات من العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات تم تضمينه بشكل صريح بنسبة ٩٥%، وبشكل ضمني ٥% وقد تم تضمين المعيار الخامس: الانخراط بالتفكير المنطقي والناقد والإبداعي بشكل صريح بنسبة ٨٩% وبشكل ضمني بنسبة ١١% أما المعيار السادس :التعاون كفريق فقد تم تضمينه بشكل صريح بنسبة ٨٠% وبشكل ضمني بنسبة ٢٠% كما تم حساب التكرارات لكل مؤشر فرعي من مؤشرات معايير منحى(STEM) في محتوى كتاب العلوم للصف الثاني المتوسط(الفصل الأول)، والمقرر تدريسه بالمملكة العربية السعودية، وجدول(٣) يبين ذلك:

جدول (٤):

التكرارات والنسب المئوية لتضمين معايير ومؤشرات STEM في كتاب العلوم للصف الثاني المتوسط

م	المؤشرات	شكل التضمين				مستوى التضمين		الترتيب
		صريح		ضمني				
		التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%	
المعيار الأول: تعليم وتطبيق محتوىSTEM								
١	فهم المحتوى التكاملي لمجالاتSTEM من خلال تقديم شروحات وافية	١٦	١٠٠	٠	٠	١٦	٦٧	١
٢	توظيف محتوى STEM في الإجابة عن أسئلة معقدة.	٥	٨٣	١	١٧	٦	٢٥	٢
٣	البحث في قضايا عالمية	١	١٠٠	٠	٠	١	٤	٣
٤	تقديم حلول للتحديات والمشكلات الحقيقة في البيئة المحيطة أو العالم	١	١٠٠	٠	٠	١	٤	٣
	النسبة التي حققها المعيار الأول	**٢٣**	**٩٦**	**١**	**٤**	**٢٤**	**٨.٤**	

[١] نسبة تكرار كل مؤشر = (عدد تكرارات تضمين المؤشر)÷(عدد تكرات جميع مؤشرات المعيار)

نسبة تضمن المعيار= (مجموع تكرارات مؤشرات المعيار)÷(مجموع تكرارات جميع المؤشرات)

م	المؤشرات	شكل التضمين				مستوى التضمين		الترتيب
		صريح		ضمني				
		التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%	
	المعيار الثاني: دمج محتوى مجالات STEM							
١	الربط بين موضوعات مجالات STEM والمجالات الأخرى.	٢٠	١٠٠	٠	٠	٢٠	٧١	١
٢	الدمج بين محتويات STEM بطرائق تكاملية.	٦	١٠٠	٠	٠	٦	٢١	٢
٣	دعم المحتوى العلمي بمواقف وقضايا عالمية تؤكد التكامل بين موضوعات STEM	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٣
٤	تمكين الطلبة من الإجابة عن الأسئلة المعقدة، والقضايا العالمية.	٢	١٠٠	٠	٠	٢	٧	٤
	النسبة التي حققها المعيار الثاني	**٢٨**	**١٠٠**	**٠**	**٠**	**٢٨**	**٩.٩**	
	المعيار الثالث: تفسير ونقل المعلومات من العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات							
١	تحليل موضوعات STEM المتضمنة بالمنهج مثل: النصوص، المواد السمعية، المقروءة،..إلخ.	٢٥	٨٣	٥	١٧	٣٠	٣٠	١
٢	استخدام لغة علمية رصينة في التعبير عن المواضيع والقضايا العلمية	٣٠	١٠٠	٠	٠	٣٠	٣٠	١
٣	حث المتعلمين على نقد المعلومات التقنية	١٠	١٠٠	٠	٠	١٠	١٠	٣
٤	حث المتعلمين على إصدار حكم نقدي على مصادر المعلومات المتضمنة في المنهج (بيانات كمية، وسائط متعددة،..)	١٠	١٠٠	٠	٠	١٠	١٠	٣
٥	تحفيز المتعلمين على استخدام أساليب الجدل والمحاضرة العلمية.	٨	١٠٠	٠	٠	٨	٨	٤
٦	تنمية مهارات التواصل الفعال مع الآخرين (الشفهي، المكتوب).	١٢	١٠٠	٠	٠	١٢	١٢	٢
	النسبة التي حققها المعيار الثالث	**٩٥**	**٩٥**	**٥**	**٥**	**١٠٠**	**٣٥**	
	المعيار الرابع: الانخراط في الاستقصاء							

م	المؤشرات	شكل التضمين				مستوى التضمين		الترتيب
		صريح		ضمني				
		التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%	
١	طرح أسئلة للتعرف على القضايا العالمية وتحديدها	٤	١٠٠	٠	٠	٤	٣٣	٢
٢	يحتوي على أنشطة استقصائية تدمج بين بعض مجالات STEM أو جميعها	٦	١٠٠	٠	٠	٦	٥٠	١
٣	تنقيح الأسئلة، وتطوير أسئلة جديدة تساعد في الإجابة عن القضايا المطروحة في محتوى الكتاب (محلية، عالمية)	٢	١٠٠	٠	٠	٢	١٧	٣
	النسبة التي حققها المعيار الرابع	**١٢**	**١٠٠**	**٠**	**٠**	**١٢**	**٤**	
	المعيار الخامس: الانخراط بالتفكير المنطقي							
١	المشاركة في التفكير الناقد	٢٠	٩١	٢	٩	٢٢	٣٥	٢
٢	إتاحة الفرصة لاختيار أساليب علمية منظمة وتطبيقاتها (ممارسات علمية/ أو ممارسة هندسية/ أو ممارسة رياضية).	٣٠	٨٦	٥	١٤	٣٥	٥٦	١
٣	بناء أفكار إبداعية ومبتكرة	٢	١٠٠	٠	٠	٢	٣	٤
٤	تحليل أثر القضايا والمشكلات التي يواجهها العالم والبيئة المحيطة	٣	١٠٠	٠	٠	٣	٥	٣
	النسبة التي حققها المعيار الخامس	**٥٥**	**٨٩**	**٧**	**١١**	**٦٢**	**٢١.٨**	
	المعيار السادس /التعاون كفريق.							
١	تحديد مجال معين من مجالات STEM بشكل تعاوني لتحقيق هدف مشترك	٢٠	٦٧	١٠	٣٣	٣٠	٦٠	١
٢	تحليل مجال معين من مجالات STEM بشكل تعاوني لتحقيق هدف مشترك	١٠	١٠٠	٠	٠	١٠	٢٠	٣
٣	تطبيق مجال معين من مجالات STEM بشكل تعاوني لتحقيق هدف مشترك	٨	١٠٠	٠	٠	٨	١٦	٣
٤	العمل بفاعلية مع الفريق لتحقيق هدف مشترك	٢	١٠٠	٠	٠	٢	٢	٤

م	المؤشرات	شكل التضمين				مستوى التضمين		الترتيب
		صريح		ضمني				
		التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%	
٥	تحليل فرص العمل بفاعلية مع الفريق المختص لتحقيق هدف الفريق المشترك	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠
	النسبة التي حققها المعيار السادس	٤٠	٨٠	١٠	٢٠	٥٠	١٧.٦	
	المعيار السابع: استخدام التكنولوجيا بشكل إستراتيجي.							
١	تحديد التكنولوجيا المناسبة لتطوير حلول للأسئلة والمشكلات المطروحة	٤	١٠٠	٠	٠	٤	٥٠	١
٢	تحليل مخاطر استخدام التتكنولوجيا وقيودها وتأثيراتها	٢	١٠٠	٠	٠	٢	٢٥	٢
٣	استخدام التكنولوجيا بشكل مسؤول (أخلاقيات العلم).	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠
٤	تحسين التقنيات المتوافرة التي تعمل على (توفير الوقت، الجهد، التكلفة)	١	١٠٠	٠	٠	١	١٢.٥	٣
٥	تحسين وخلق تكنولوجيا جديدة تزيد من القدرات البشرية	١	١٠٠	٠	٠	١	١٢.٥	٣
	نسبة تحقق المعيار السابع	٨	١٠٠	٠	٠	٨	٢.٨	
	درجة تضمين معايير STEM ككل (المعايير مجتمعة).	٢٦١	٩٢	٢٣	٨	٢٨٤		

يوضح جدول (٤) درجة تضمين مؤشرات كل معيار من معايير (STEM) في محتوى كتاب العلوم للصف الأول المتوسط (الفصل الأول) في المملكة العربية السعودية، والتي تشير إلى أن درجة تضمين المؤشرات ضمن كل معيار متفاوتة، فقد تراوحت نسب التضمين بشكل عام بين (٣-٥٦%)، كما تبين أنه تم تحقيق ٢٨ مؤشراً من بين ٣١ مؤشرًا في محتوى الكتاب أي بنسبة ٩٠%.

كما يظهر من جدول (٤) أن (٢٨) مؤشرًا تم تضمينها بالمنهج من أصل (٣١) مؤشراً، بواقع تضمين (٢٣) مؤشرًا بشكل صريح أي بنسبة (٨٢%)، و((٥ مؤشرات تم تضمينها بشكل ضمني وبنسبة ١٨)%).

وأن هناك (٣) مؤشرات لم يتم تضمينها في محتوى الكتاب، هي: دعم المحتوى العلمي بمواقف وقضايا عالمية تؤكد التكامل بين موضوعات STEM، تحليل فرص العمل بفاعلية مع الفريق المختص لتحقيق هدف الفريق المشترك، استخدام التكنولوجيا بشكل مسؤول (أخلاقيات العلم).

مناقشة وتفسير النتائج:

أظهرت النتائج أن جميع معايير (STEM) قد تحققت في محتوى كتاب العلوم للصف الثاني المتوسط بشكل عام بمجموع تكرارات بلغ (٢٨٤) تكرارًا، وبنسبة ٧٠.٤% للحد المأمول والمقدر (٤٠٣) تكرارٍ، وأن مستوى تضمين هذه المعايير تراوحت بين (٢.٨%-٣٥%)، أما عن شكل التضمين فقد ضمن بشكل صريح بنسبة ٩٦%، وبشكل ضمني بنسبة (٦%).

تعكس هذه النتيجة أن كتاب العلوم للصف الثاني متوسط (طبعة ٢٠١٩م) قد تم تصميمه وفق الأسس والتوجهات العالمية الحديثة، حيث اشتملت على جميع معايير (STEM)، والتي تعد من أبرز هذه التوجهات العالمية في تصميم المناهج المدرسية في موضوعات العلوم والرياضيات والهندسة والتكنولوجيا.

ويفسر الباحث تدني نسب تضمين المعايير، والتي تراوحت بين (٢.٨-٣٥%) إلى أن فريق تأليف المنهج لم يقم بتصميم المنهج وفق منحى STEM حصرًا، وإنما جاء

في ضوء عدة توجهات عالمية، والباحث يرى أن هذه النتيجة منطقية، فلم يتم اتخاذ قرار بتأليف منهج العلوم للمرحلة المتوسطة ضمن توجه محدد، وإنما جاء ضمن توجهات عديدة وفي ضوء رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠)، حيث جاء في مقدمة الكتاب أن المملكة العربية السعودية تهتم بتطوير المناهج وتحديثها من منطلق التزامات رؤية المملكة، وهو: «إعداد مناهج تعليمية متطورة تركز على المهارات الأساسية بالإضافة إلى تطوير المواهب وبناء الشخصية»؛ وذلك من منطلق تطوير التعليم، وتحسين مخرجاته، ومواكبة التطورات العالمية على مختلف الصعد(وزارة التعليم، ٢٠١٩: ٤).

ويفسر الباحث حلول كلٍّ من (المعيار الثالث: تفسير ونقل المعلومات من العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات، والمعيار الخامس: الانخراط بالتفكير المنطقي والناقد والابداعي) بأعلى نسب تضمين إلى خصائص منهج العلوم الذي يركز على عمليات العلم، وتنمية مهارات التفكير، ويعد هذا ملمحًا جيدًا في تصميم كتب العلوم في المملكة العربية السعودية، واتساقها مع التوجهات الحديثة في تصميم المناهج المدرسية ومحتواها.

أما بالنسبة لحصول المعيار الرابع: الانخراط في الاستقصاء في الترتيب، والمعيار السابع: استخدام التكنولوجيا بشكل إستراتيجي بالترتيبين الأخيرين وبنسبة تضمين(٢.٨%-٤%)، بالرغم من احتواء كل فصل على نشاط استقصائي من واقع الحياة، إلا أنها غير متسقة مع معاييرSTEM بالشكل المرضي، إلى أن عمليات تصميم مناهج العلوم وفريق التصميم مستقل عن فريق تصميم منهج الحاسوب ومنهج تكنولوجيا التعليم، ومنهج الرياضيات مما قد تعوزهم بعض المهارات لكيفية دمج

وتضمين المهارات التكنولوجية بشكل إستراتيجي، وتوجيه أنشطة الاستقصاء بالشكل الذي يسهم في تحديد المشكلات العالمية وتقديم حلول مقترحه لها؛ لذا يجب العمل على إدارة فرق تأليف مناهج الرياضيات والعلوم والرياضيات والتكنولوجيا بشكل تكاملي يتسق مع منحى STEM، وهذا يتفق مع ما أورده كل من تولمان ومور وروهريج (Roehrig, 2012 & ،.Stohlman., Moore) من حيث وجوب التركيز على إبراز الترابطات والعلاقات بين مجالات (STEM) وتوضيح الترابطات المعرفية بين المواد الأكاديمية الأربع إبان عملية تصميم المناهج المدرسية.

ويرى الباحث أن تحقيق غالبية المؤشرات ضمن منهج العلوم للصف الثاني المتوسط بالمملكة العربية السعودية بواقع(٢٨) مؤشرًا بالرغم من قلة عدد تكراراتها أمراً حسناً، ويدل على وعي فريق التأليف بأهمية هذه المؤشرات، أما بالنسبة لعدم توافر المؤشرات(دعم المحتوى العلمي بمواقف وقضايا عالمية تؤكد التكامل بين موضوعات STEM، تحليل فرص العمل بفاعلية مع الفريق المختص لتحقيق هدف الفريق المشترك، استخدام التكنولوجيا بشكل مسؤول) يعد قصوراً في هذه المناهج، فهي جزء من أبعاد العلم التي يبنى عليها منهج العلوم، وتعد هدفاً أساسيًّا له، ومما يؤكد ذلك ما أورده كلٌ من تشايسري و ثاثونغ (Thathong,2014: 263 &Chaisri) فيما يتعلق بأبعاد العلم التي يجب تضمينها بمنهج العلوم، والتي تتأثر بالعناصر الثقافية المختلفة والمجالات، بما في ذلك النسيج الاجتماعي، والعالم، والعوامل السياسية والاقتصادية العالمية. كما تؤكد الغانم (٢٠١٣: ٣٨) أن منهج العلوم يجب تصميمه بحيث يتضمن البعد التقني المسؤول عن تزويد المتعلمين بقدر مناسب من المعارف

والمهارات العلمية والتطبيقية والاتجاهات الإيجابية نحو طبيعة كل من العلم والتكنولوجيا، وأثرهما على كل من المجتمع والبيئة.

وجاءت نتائج الدراسة متوافقة إلى حد كبير مع دراسة البيز(٢٠١٦) التي أظهرت أن نسب توافر معايير STEM في محتوى كتب العلوم تراوحت بين (١.٩-٤٠.٣%)، وهي نسب قريبة جدًّا من نتائج الدراسة الحالية، والتي تتراوح بين(٢.٨-٣٥%)، وقد يعزى ذلك إلى أنه لم تطرأ تغيرات جذرية على مناهج العلوم منذ ذلك الوقت حتى الآن، كما تتفق مع نتائج دراسة (EL-Deghaidy، Mansour, Alzaghibi & Alhammad, 2017) التي أظهرت أن استخدام التكنولوجيا بشكل إستراتيجي هي أقل الممارسات التعليمية ضمن منحى STEM، وقد يكون مرد ذلك لتدني نسب تضمينها في المنهج.

كما تتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة ملكاوي واليوسف (٢٠١٨)، والتي أظهرت توافر جميع معايير STEM في محتوى الكتب عينة الدراسة وبنسب تراوحت بين (١-٢٩%).

التوصيات والمقترحات:

١. تقديم برامج تدريبية لمصممي المناهج لتحسين تضمين معايير STEM في مناهج العلوم والرياضيات والتكنولوجيا، وخصوصًا فيما يتعلق بمعيار الانخراط في الاستقصاء، ومعيار استخدام التكنولوجيا بشكل إستراتيجي.
٢. حث مصممي مناهج العلوم على ضمان الدمج والتوازن بين مجالات (STEM)الأربع (العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات).

٣. حث وزارة التعليم على تقديم برامج للمعلمين قبل وأثناء الخدمة، في ضوء متطلبات تطبيق نظام STEM التعليمي من حيث معرفة المحتوى التربوي، وإستراتيجيات ومهارات التدريس وفق هذا النظام.
٤. إجراء المزيد من الدراسات المتعلقة بالتعرف على درجة تضمين معايير STEM في محتوى كتب العلوم في المراحل الدراسية الأخرى، مثل دراسة درجة تضمين معايير STEM في كتب الأحياء في المرحلة الثانوية، كذلك إجراء دراسات حول التطوير المهني للمعلمين في ضوء معايير STEM.

قائمة المراجع

المراجع العربية

البيز، دلال (٢٠١٧). تحليل محتوى كتب العلوم بالصفوف العليا من المرحلة الابتدائية فى ضوء متطلباتSTEM، عالم التربية، ١٨(٥٧)، ١-٦٩.

السعدوي، عبدالله والشمراني، صالح (٢٠١٦). التعليم المعتمد على المعايير: الأسس والمفاهيم النظرية. الرياض: مكتبة التربية لدول الخليج العربي.

القاضي، عدنان والربيعة، سهام (٢٠١٨). دليل الممارسة الفعالة STEM&STEAM إطار تعليمي تكاملي لرعاية الطلبة الموهوبين والمتفوقين عبر دمج العلوم والتكنولوجيا والهندسة والفنون والرياضيات معا. دار الحكمة، البحرين.

القثامي، عبدالله (٢٠١٧). أثر استخدام منحى STEM لتدريس الرياضيات على التحصيل الدراسي ومهارات التفكير لدى طلاب الصف الثاني المتوسط، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة ام القرى، مكة المكرمة.

القرني، مسفر(٢٠١٨). برنامج تدريبي مقترح لتنمية الكفايات المهنية في ضوء متطلبات التكامل بين العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM لدى أعضاء هيئة التدريس بالكليات العلمية بجامعة بيشة. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، ١٠(١)، ٢٦١-٣١٨.

المالكي، ماجد (٢٠١٨). فاعلية تدريس العلوم بمدخل STEM في تنمية مهارات البحث بمعايير ISEF لدى طلاب المرحلة الإبتدائية .المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية. ٤(١)، ١١٤-١٣٥.

رؤية المملكة ٢٠٣٠(٢٠١٦). على الشبكة العنكبوتية: https://vision2030.gov.sa/ تم الوصول اليه بتاريخ ١٤٤١/١/٧ من https://www.vision2030.gov.sa/ar/download/file/fid/353.

زيتون، عايش محمود (٢٠١٠). الاتجاهات العالمية المعاصرة في مناهج العلوم وتدريسها. الأردن: دار الشروق.

عبد القادر، أمين (٢٠١٧). تصور مقترح لحزمة من البرامج التدريبية اللازمة لتطبيق مدخل العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات (STEM) في ضوء الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الثانوية. المجلة الدولية متعددة التخصصات للتربية. ٦ (٦) ، ١٦٧-١٨٤.

عبدالله، علي (٢٠١٨). برنامج مقترح قائم على مدخل STEM في اكساب معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية مهارات التميز التدريسي وأثره على تنمية مهارات التفكير المتشعب لدى طلابهم . مجلة تربويات الرياضيات، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، مج٢١، ع٤، ٢٧١-٣٠٦.

غانم، تفيدة (٢٠١٢). تصميم مناهج المتفوقين فى ضوء مدخلSTEM (العلوم- التكنولوجيا- التصميم الهندسي- الرياضيات) في المرحلة الثانوية. القاهرة: المركز القومي للبحث والتطوير التربوي.

غانم، تفيدة (٢٠١٣). أبعاد تصميم منهج STEM وأثر منهج مقترح في ضوئها لنظام الأرض في تنمية مهارات التفكير في الانظمة (Systems Thinking) لدى طلبة المرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية، جامعة بني سويف، ديسمبر، (١)، ١١٥-١٥٥.

مُحَمَّد، رشا (٢٠١٨). استخدام مدخل STEM التكاملي المدعم بتطبيقات الحوسبة السحابية لتنمية المهارات الحياتية والترابط الرياضي والميل نحو الدراسة العلمية لدى طالبات المرحلة المتوسطة. الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات.٢١(٧)،٧٦-١٥٢.

ملكاوي، آمال واليوسف، ابراهيم (٢٠١٩). مدى تضمين معايير منحى (STEM) في كتب الفيزياء المطورة للمرحلة الثانوية في الأردن .المجلة الأردنية في العلوم التربوية. ١٥(٢)، ٢٠١-٢١٨.

مؤتمر التميز الأول لتعليم العلوم والرياضيات:STEM (٢٠١٥). مؤتمر التميز الأول لتعليم العلوم والرياضيات:STEM ، جامعة الملك سعود، ٥-٢٠١٥/٥/٧.

فاسكيز، جوان؛ شنايدر، كيري؛ كومر، مايكل(٢٠١٩). أساسيات درس STEM تكامل العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات للصفوف من الثالث الى الثامن.(حصه محمد الداوود(مترجم) عبدالله سلمان القثامي (مترجم). مكتب التربية العربي، الرياض.

نسيم، سحر؛ وأمين، نجلاء (٢٠١٦). المفاهيم العلمية طفل الروضة وعلوم المستقبل. الرياض: مكتبة الرشد.

وزارة التعليم (٢٠١٧).على الشبكة العنكبوتية:https://www.moe.gov.sa تم الوصول اليه بتاريخ٢٧/١/١٤٤١هـ من-https://www.moe.gov.sa/ar/news/Pages/si-math-center.aspx.

وزارة التعليم (٢٠١٨). الواقع العربي في اختبارات TIMSS وطموحات المستقبل. تم الوصول اليه بتاريخ ١٢/١/١٤٤١هـ من:-https://www.moe.gov.sa/ar/news/Pages/t-m-2019-t.aspx.

وزارة التعليم (٢٠١٩). كتاب العلوم للصف الثاني المتوسط. المملكة العربية السعودية ، الرياض.

المراجع الأجنبية

Akaygun, S. & Aslan-Tutak, F. (2016). STEM images revealing stem conceptions of pre-service chemistry and mathematics teachers. International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology, 4(1), 56- 71.

Bakırcı, H., & Karışan, D. (2018). Investigating the Preservice Primary School, Mathematics and Science Teachers' STEM Awareness. Journal of Education and Training Studies, 6(1), 32-42.

Barcelona, K. (2014) : 21st Century Curriculum Change Initiative: A Focus on STEM Education as an Integrated Approach to Teaching and Learning. *American Journal of Educational Research*, *2*(10),862-863.

Bybee, R. (2010). Advancing STEM Education: 2020 vision. *Teaching and Engineering Teacher.70* (1) ,30-35.

Bybee, R. (2013). The case of STEM education: Challenges and opportunities. *Effective Approaches in Science, Technology, Engineering, and Mathematics. Evaluation, 7*(17), 1-6.

Chaisri,A, Thathong, K(2014).The Nature of Science Represented in Thai Biology Textbooks under the Topic of Evolution. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, (116), 621 – 626 .

Cinar, S., Pirasa, N., & Sadoglu, G. P. (2016). Views of Science and Mathematics Pre-Service Teachers Regarding STEM. Universal Journal of Educational Research, 4(6), 1479–1487.

EL-Deghaidy, H., Mansour, M., Alzaghibi, M., and Alhammad, K. (2017). Context of STEM Integration in Schools: Views from in service Scien*ce* Teachers. *EURASIA Journal of Mathematics Science and Technology Education*,*13*(6),2459-2484.

Hausamann, D. (2012). Extracurricular Science Labs for (STEM) Talent Support, *Roeper Review*, *34* (3), 170-182.

HACIOĞLU, Y., YAMAK, H., & KAVAK, N. (2016). Pre-Service Science Teachers' Cognitive Structures Regarding Science, Technology, Engineering, Mathematics (STEM) and Science Education. Journal of Turkish Science Education (TUSED), 13, 88.

Gerlach, J. (2012). STEM: Defying a simple definition. NSTA Reports, Arlington, VA: *National Science Teachers Association*. April 11. 1- 7.

Lou, S.J., Tsai, H.Y., Tseng, K.H. & Shih, R.C. (2014). Effects of Implementing STEM - I Project- Based Learning Activities for Female High School Students. *International Journal of Distance Education Technologies, 12* (1), 52-73.

Malaka, Sawsan . (2018). *Investigate stakeholders' perceptions of best practices of stem education in the United Arab Emirates*. Master Thesis, The British University in Dubai Faculty of Education ، United Arab Emirates.

Marshall, S. P. (2008). Blessed Unrest: The Power of Unreasonable People to Change the World. *NCSSSMST Journal*, *13*(2), 8–14.

Maryland State Department of education. (2012). *Maryland State STEM Standards of Maryland*. *Washington, DC: The* National Academies Press. Retrieved From:

http://archives.marylandpublicschools.org/NR/rdonlyres/CE20EB8C-629B-49B5-A65B-D59B3771F56A/32511/STEMStandards.pdf

National Research Council (NRC). (2011).Successful K-12 STEM Education: *A workshop Summary*. Washington, DC: The National Academies Press.

Stohlmann, M.; Moore, T. J.; McClelland, J. and Roehrig, G. H. (2011). Impressions of a middle grades STEM integration program: Educators share lessons learned from the implementation of a middle grades STEM curriculum model. *Middle School Journal*. September. 32-40.

Sandres, M. (2009). STEM, STEM Education, STEM mania. The Technology Teacher, 68(4), 20-26.

United Nations Development Programme (UNDP).(2014*). Arab knowledge report: Youth and Localisation of Knowledg*. Dubai: Al Ghurair Printing and Publishing. Retrieved from: https://www.undp.org/content/dam/rbas/report/UNDP-GENERAL-REPORT-ENG.pdf.

References (Arabic & English)

Abdullah, A .(٢٠١٨) .Proposed program based on the STEM approach in Acquisition of the secondary stage mathematics teachers the teaching excellence skills and its effect on their students' development of divergent thinking skills .*Mathematics Journal, Egyptian Society of Mathematical Literation. 21*(٤)، ٢٧١-٣٠٦.

Abdulqader, A .(٢٠١٧) .A suggested perception for a package of training programs required to the application of STEM in the light of the secondary school teachers training needs .*International Interdisciplinary Journal of Education. 6* .١٨٤-١٦٧ ،(٦)

Akaygun, S & .Aslan-Tutak, F. (2016). STEM images revealing stem conceptions of pre-service chemistry and mathematics teachers. International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology, 4(1), 56- 71 .

Al-Bez, D .(٢٠١٦) .Analysis of the content of science textbooks in the upper grades of primary school in the light of the requirements of STEM ،*Journal of the world of education, ASCHRD, 18* .٦٩-١ ،(٢)

Al-Sadawy, A &.Alshamrani, S .(٢٠١٦) .Education dependent on criteria: Theoretical foundations and concepts. Riyadh :Arab Bureau of Education for the Gulf States.

Al-Qadi ،A &.Alrabeah, S. (2018). Effective practice guid STEM&STEAM is an integrated educational framework for caring for talented and highly talented students by integrating science, technology, engineering, art and mathematics .Dar Al Hekma, Bahrain .

Al-Qathami, A .(٢٠١٧) .Impact of using STEM on the teaching of math to the academic achievement and thinking skills for the second grade intermediate students. PHD dissertation ،Umm Al-Qura University, Saudi Arabia.

AL- Qarni, M .(٢٠١٨) .Program for the development of professional competencies among the faculty members of the scientific faculties of Bisha University in light of the requirements of the entrance of integration between Science, Technology ، Engineering and Mathematics (STEM) .*Umm Al-qura University Journal of Social Sconce*.٣١٨-٢٦١ ،(١) ١٠ ،

Al-Malki, M. (2018).The Effect of Teaching Science by using STEM Approach in Developing Research Skills in Accordance with the ISEF Standards among Primary Stage Student .*International Journal of Educational and Psychological Studies*-١١٣ ،(١) ٤ ، .١٣٥

Bakırcı, H & ،.Karışan, D. (2018). Investigating the Preservice Primary School ،Mathematics and Science Teachers' STEM Awareness. Journal of Education and Training Studies, 6(1), 32-42.

Barcelona, K٢١ : (٢٠١٤) .st Century Curriculum Change Initiative: A Focus on STEM Education as an Integrated Approach to Teaching and Learning .*American Journal of Educational Research*.٨٦٣-٨٦٢،(١٠) ٢،

Bybee, R .(٢٠١٠) .Advancing STEM Education: 2020 vision .*Teaching and Engineering Teacher.70*.٣٥-٣٠، (١)

Bybee, R. (2013). The case of STEM education :Challenges and opportunities .*Effective Approaches in Science, Technology, Engineering, and Mathematics. Evaluation, 7*.٦-١ ،(١٧)

Chaisri,A, Thathong, K(2014).The Nature of Science Represented in Thai Biology Textbooks under the Topic of Evolution .*Procedia - Social and Behavioral Sciences*٦٢٦ – ٦٢١ ،(١١٦) ،.

Cinar, S ،.Pirasa, N & ،.Sadoglu, G. P. (2016). Views of Science and Mathematics Pre-Service Teachers Regarding STEM .*Universal Journal of Educational Research* .١٤٨٧–١٤٧٩ ،(٦) ٤،

EL-Deghaidy ،H., Mansour, M., Alzaghibi, M., and Alhammad, K. (2017). Context of STEM Integration in Schools: Views from in service Scien*c*e Teachers .*EURASIA Journal of Mathematics Science and Technology Education*.٢٤٨٤-٢٤٥٩،(٦) ١٣،

First Excellence Conference for Science and Mathematics Education: STEM .(٢٠١٥) .First Excellence Conference for Science and Mathematics Education: STEM, King Saud University, 5-7/5/2015.

Hausamann, D .(٢٠١٢) .Extracurricular Science Labs for (STEM) Talent Support ،*Roeper Review, 34*.١٨٢-١٧٠ ،(٣)

HACIOĞLU, Y., YAMAK, H & ،*.KAVAK, N* .(٢٠١٦) .*Pre-Service Science Teachers' Cognitive Structures Regarding Science* ،*Technology, Engineering, Mathematics (STEM) and Science Education .Journal of Turkish Science Education (TUSED)* ، ١٣، .٨٨

Gerlach, J. (2012). STEM: Defying a simple definition. NSTA Reports, Arlington, VA :*National Science Teachers Association* .April 11 . .٧ -١

Ghanem, T .(٢٠١٢) .Design the superior curricula for the high schools students in light of the STEM (Science -Technology- Engineering Design- Mathematics.*(*Cairo *:The National Center for Educational Research and Development*.

Ghanem, T. (2013). The Dimensions of STEM Curricula Design and the Impact of A Proposed Curriculum in Earth System on the Light of this Design in Development of Systems Thinking Skills For High School Students .*Journal of the Faculty of Education, Beni Suef University* ،December, (1), 115-155.

Lou, S.J., Tsai, H.Y., Tseng, K.H & .Shih ،R.C. (2014). Effects of Implementing STEM - I Project- Based Learning Activities for Female High School Students .*International Journal of Distance Education Technologies, 12*.٧٣-٥٢ ،(١)

Malaka, Sawsan. .*(٢٠١٨) Investigate stakeholders' perceptions of best practices of stem education in the United Arab Emirates* .Master Thesis, The British University in Dubai Faculty of Education ، United Arab Emirates.

Malkawi,A & .،AL-Yousefi, E. (2019). The extent of inclusion of STEM approach criteria in the content of developed physics textbooks for secondary stage in Jordan .*Jordan Journal of Educational Sciences (JJES)*.٢١٨-٢٠١ ،(٢) ١٥.

Marshall, S. P .(٢٠٠٨) .Blessed Unrest: The Power of Unreasonable People to Change the World .*NCSSSMST Journal* .١٤–٨ ،(٢) ١٣،

Maryland State Department of education .(٢٠١٢) .*Maryland State STEM Standards of Maryland .Washington ،DC: The* National Academies Press. Retrieved From:

http://archives.marylandpublicschools.org/NR/rdonlyres/CE20EB8C-629B-49B5-A65B-D59B3771F56A/32511/STEMStandards.pdf.

Mohammed, R. (2018). Using the integrated STEM approach supported by cloud computing application to develop life skills, mathematical correlation and the tendency towards scientific study among middle school students .*Egyptian Society of Mathematical Literation*. ٢١ ،(٧)٧٦-١٥٢ .

Ministry of Education .(٢٠١٧) .https://www.moe.gov.sa .Retrieved from: https://www.moe.gov.sa/ar/news/Pages/si-math-center.aspx.

Ministry of Education .(٢٠١٨) .*The Arab Reality in TIMSS Tests and Future Ambitions* .Retrieved from : *https://www.moe.gov.sa/ar/news/Pages/t-m-2019-t.aspx*

Ministry of Education .(٢٠١٩) .*Science textbook for the second grade intermediate* .Saudi Arabia, Riyadh.

Nassem, S &Amen, N. (2017). Scientific concepts for kindergarten and future science .Riyadh :Rushd Library .

National Research Council (NRC). (2011).Successful K-12 STEM Education :*A workshop Summary* .Washington, DC: The National Academies Press.

Sandres, M .(٢٠٠٩) .STEM, STEM Education, STEM mania. The Technology Teacher, 68(4), 20-26 .

Saudi-Vision2030 .(٢٠١٦) .https://vision2030.gov.sa .Retrieved from : https://www.vision2030.gov.sa/ar/download/file/fid/353.

Stohlmann, M ؛.Moore, T. J.; McClelland, J. and Roehrig, G. H. (2011). Impressions of a middle grades STEM integration program: Educators share lessons learned from the implementation of a middle grades STEM curriculum model .*Middle School Journal* . September. 32-40.

United Nations Development Programme (UNDP).(2014 .(*Arab knowledge report: Youth and Localisation of Knowledg* .Dubai: Al Ghurair Printing and Publishing. Retrieved from : https://www.undp.org/content/dam/rbas/report/UNDP-GENERAL-REPORT-ENG.pdf.

Vasquez,J ،Comer,M & Sneider, C.(2019). STEM Lesson Essentials, Grades 3-8 :integrating Science, Technology, Engineering, and Mathematics. Hessah Aldawood (translator), Abdullah Alqathame (translator). Riyadh: Arab Bureau of Education.

Zayton, A .(٢٠١٠) .Contemporary global trends in science curricula and its teaching .Jordan, Dar Al-chorok .

الكفاءة الداخلية الكمية في كليات الدعوة والهندسة والعلوم بالجامعة الإسلامية (*)

Internal Quantitative Efficiency in Da'awa, Engineering and Science Colleges at The Islamic University

د. منصور بن سعد بن مُحَمَّد فرغل

الأستاذ المساعد بقسم التربية بالجامعة الإسلامية

(*) تجدر الإشارة إلى أن هذا البحث ممول من عمادة البحث العلمي بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

DOI: 10.36046/2162-000-001-005

مستخلص البحث

عنوان الدراسة: الكفاءة الداخلية الكمية في كليات الدعوة والهندسة والعلوم بالجامعة الإسلامية.

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى حساب نسبة الكفاءة الداخلية الكمية لكليات الدعوة والهندسة والعلوم بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، والتعرف على نسبة الفاقد التعليمي فيها.

منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي باستخدام طريقة الفوج الحقيقي لقياس الكفاءة الداخلية القائمة على تتبع فوج من الطلاب من بداية دخوله الجامعة إلى تخرجه فيها.

أداة الدراسة: استخدم الباحث استمارة لجمع البيانات اللازمة.

أهم نتائج الدراسة:

١. بلغت نسبة الكفاءة الداخلية الكمية لكلية الدعوة وأصول الدين بالنسبة لإجمالي الفصول الدراسية التي قضاها جميع المقبولون لفصول الالتحاق الدراسية ٣٣١، ٣٣٢، ٣٤١، ٣٤٢، ٣٥١، على التوالي ٧٥%، ٨٠% ٨٢%، ٨٦%، ٨٣%.

٢. بلغت نسبة الفاقد التعليمي لكلية الدعوة وأصول الدين لفصول الالتحاق الدراسية ٣٣١، ٣٣٢، ٣٤١، ٣٤٢، ٣٥١، على التوالي،٢٥%، ٢٠% ١٨%، ١٤%، ١٧%.

٣. بلغت نسبة الكفاءة الداخلية الكمية لكلية الهندسة بالنسبة لإجمالي الفصول الدراسية التي قضاها جميع المقبولون حسب فصول الالتحاق الدراسية ٣٤١، ٣٤٢، ٣٥١ على التوالي ٩٠%، ٩٨%، ٩٤%.

٤. بلغت نسبة الفاقد التعليمي لكلية الهندسة حسب فصول الالتحاق الدراسية ٣٤١، ٣٤٢، ٣٥١ على التوالي ١٠%، ٢%، ٦%.

٥. بلغت نسبة الكفاءة الداخلية الكمية لكلية العلوم بالنسبة لإجمالي الفصول الدراسية التي قضاها جميع المقبولون حسب فصول الالتحاق الدراسية ٣٤١، ٣٤٢، ٣٥١ على التوالي ٨٦%، ٦٧%، ٨٠%.

٦. بلغت نسبة الفاقد التعليمي لكلية العلوم حسب فصول الالتحاق الدراسية ٣٤١، ٣٤٢، ٣٥١ على التوالي ١٤%، ٣٣%، ٢٠%.

٧. كانت أعلى نسبة فاقد تعليمي من نصيب كلية العلوم؛ حيث وصل في دفعة الفصل الثاني لعام ١٤٣٤هـ إلى ٣٣%، بينما كان الأقل من نصيب كلية الهندسة حيث وصل في دفعة الفصل الدراسي الثاني لعام ١٤٣٤هـ إلى ٢% فقط.

Abstract

Study title: Evaluation of the Internal Quantitative Efficiency in Da'awa, Engineering and Science Colleges at The Islamic University.

Aims of the Study: To calculate the percentage of the Internal quantitative efficiency and Identifying the amount of the educational wastage in the Colleges of daawa, engineering and Science at The Islamic University in Almaddina.

Study Design: Descriptive analytical approach and real group method were used by the researcher to measure the internal efficiency that based on tracking of a group of students

since admission up to the graduation.

Materials and methods: Specific form was utilized for date collection.

Study results:

1. The percentage of the internal quantitative efficiency of the College of Daawa for the enrollment classes 331, 332, 341, 342, 351 was 83%, 86%, 82%, 80%, 75% respectively.
2. The cost of the educational wastage in the College of Daawa for the enrollment classes 331, 332, 341, 342, 351 was 17%, 14%, 18%, 20%, 25% respectively.
3. The percentage of the internal quantitative efficiency of the engineering college for the enrollment classes 341, 342, 351 showed to be 90%, 94%, 98% respectively.
4. The cost of the educational wastage in the college of engineering for the enrollment classes 341, 342, 351 was 10%, 6%, 2% respectively.
5. The percentage of the internal quantitative efficiency of the science school classes 341, 342, 351 was 86%, 67%, 80% respectively
6. The cost of the educational wastage in the science school of for the enrollment classes 341, 342, 351 was 14%, 33%, 14% respectively, The highest educational wastage was attributed to the college of Science, as it reached 33% in second semester of 1434AH while the lowest was assign to the college of Engineering when it reached 2% in the second term of 1434AH.

مقدمة:

إن المدقق في رؤية المملكة ٢٠٣٠م يجد أنها ركزت بشكل كبير على الوصول إلى استخدام الموارد المتاحة للدولة الاستخدام الأمثل، مع تخفيض الفاقد إلى أدنى مستوياته، والوصول بأداء كل القطاعات الحيوية في المملكة العربية السعودية – سواء كانت حكومية أو قطاعات خاصة أو خيرية– إلى الأداء الكفء والفاعل؛ لتحقيق التنمية المستدامة والرخاء والرفاهية للمواطن.

ومن الأهداف الأساسية في رؤية ٢٠٣٠ هدف إستراتيجي كبير يتعلق بفاعلية الحكومة، فقد جاء في الرؤية ما نصه: "لقد تنامى دور الحكومة منذ تأسيس المملكة العربية السعودية بشكل كبير جدًّا، مما يتطلّب تطويرًا مستمرًّا لأدائها ليكون مواكبًا للتطلّعات والآمال وقادرًا على مواجهة التحدّيات؛ لذلك، سنسعى إلى العمل وفق معايير عالية من الشفافية والمساءلة، وسنلتزم بإدارة مواردنا المالية بكفاءة واقتدار، كما سنكون مرنين في هيكليتنا ومعتمدين على ثقافة الأداء في جميع أعمالنا". ولتحقيق هذا الهدف، لابد لجميع مؤسسات الحكومة أن ترفع كفاءة إنفاق ها وتخفيض الفاقد إلى أدنى مستوياته، والجامعات السعودية إحدى هذه المؤسسات التي تعتمد عليها حكومة المملكة العربية السعودية في تحقيق التنمية المستدامة من خلال تحسين وتطوير وتنمية قدرات المواطن السعودي، والجامعة الإسلامية إحدى تلك الجامعات التي منوط بها الإسهام في التنمية المستدامة للمملكة العربية السعودية؛ لذلك لابد للجامعة من رفع كفاءتها الداخلية والخارجية الكمية والنوعية، ولا يمكن تحقيق ذلك إلا إذا قامت الجامعة بعمل دراسات لمعرفة مدى كفاءتها الداخلية والخارجية الكمية والنوعية

للوقوف على مكامن الخلل وكيفية علاجه للوصول إلى أعلى كفاءة وبالتالي تخفيض الفاقد التعليمي؛ وبالتالي تحقيق هدف رفع فاعلية الحكومة المنصوص عليه في رؤية المملكة ٢٠٣٠؛ لذلك جاءت هذه الدراسة.

مشكلة البحث:

تولي حكومة المملكة العربية السعودية اهتمامًا كبيرًا بالتعليم، لذلك فقد خصصت حكومة خادم الحرمين الشريفين الملك سلمان بن عبدالعزيز -حفظه الله- مبالغ كبيرة من ميزانياتها لقطاع التعليم، ففي بيان وزارة المالية لميزانية (٢٠١٩م) تم تخصيص مبلغ ١٩٣ مليار ريال تقريبًا لقطاع التعليم، وذلك من إجمالي ميزانية الدولة المقدرة بـ ١١٠٦ مليار ريال أي ما يمثل تقريبا ١٨% من إجمالي الميزانية.

ولا شك أن إنفاق هذا المبلغ تقابله تحديات كبيرة يجب أن تعيها وزارة التعليم والجامعات، ومن تلك التحديات تحقيق رؤية ٢٠٣٠ في مجال رفع مؤشر فاعلية الحكومة، والوصول بها إلى المرتبة (٢٠) بحلول عام ٢٠٣٠م بإذن الله.

ولعل من أبرز العقبات التي تواجه وزارة التعليم والجامعات لتحقيق رؤية ٢٠٣٠م في مجال فاعلية الحكومة كلفة الفاقد التعليمي، والذي يعني: نسبة الأموال المهدرة من إجمالي ميزانية التعليم بسبب انخفاض الكفاءة الداخلية للتعليم بشقيها الكمي والكيفي، والتي تعني تحقيق الأهداف الكمية والنوعية التي وضعتها المؤسسة لنفسها، فكلما زادت الكفاءة الداخلية والخارجية للتعليم زادت كفاءة الإنفاق التعليمي وقلت كلفة الفاقد التعليمي؛ وبالتالي زادت فاعلية المؤسسات التعليمية، وهذا يؤدي بدوره إلى تحقيق رؤية ٢٠٣٠ في مجال فاعلية الحكومة والوصول بالكفاءة الداخلية والخارجية إلى أعلى مستوياتها.

من هذا المنطلق؛ فإنه لابد من عمل دراسات علمية يتم من خلالها التعرف على واقع الكفاءة الداخلية والخارجية لكليات الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، وكلفة الفاقد الناتج عنها في كافة مراحل التعليم، والتعرف على أسبابها وطرائق علاجها؛ حتى يتسنى للجامعة معالجتها؛ للوصول بالكفاءة الداخلية للجامعة إلى أعلى مستوياتها؛ وبالتالي خفض كلفة الفاقد التعليمي إلى أدنى مستوياته؛ لذلك جاءت هذه الدراسة، والتي بعنوان: (الكفاءة الداخلية الكمية لكليات الدعوة والهندسة والعلوم بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة).

لذلك؛ قام الباحث بحساب نسبة الكفاءة الداخلية الكمية لكليات الدعوة والهندسة والعلوم في الجامعة الإسلامية باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، وباستخدام طريقة الفوج الحقيقي القائمة على تتبع فوج من الطلاب من بداية دخوله الجامعة إلى تخرجه فيها، وذلك بهدف التعرف على كلفة الفاقد التعليمي في هذه الكليات ومقدار الهدر في ميزانية الجامعة ليتسنى للجامعة معرفة أسبابه وطرائق علاجه وتخفيضه؛ وبالتالي رفع كفاءة الإنفاق في ميزانيتها وتحقيق المطلوب في رؤية ٢٠٣٠م.

أسئلة البحث:

السؤال الأول: ما نسبة الكفاء الداخلية الكمية لكلية الدعوة وأصول الدين لدفعات ٣٣١، ٣٣٢، ٣٤١، ٣٤٢، ٣٥١؟

السؤال الثاني: ما نسبة الكفاء الداخلية الكمية لكليات الهندسة والعلوم لدفعات ٣٤١، ٣٤٢، ٣٥١؟

السؤال الثالث: ما نسبة الفاقد التعليمي للطالب الخريج في كلية الدعوة وأصول الدين لدفعات ٣٣١، ٣٣٢، ٣٤١، ٣٤٢، ٣٥١؟

السؤال الرابع: ما نسبة الفاقد التعليمي للطالب الخريج في كليات الهندسة والعلوم لدفعات ٣٤١، ٣٤٢، ٣٥١؟

٣٣١ تعني الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ١٤٣٣ هـ.

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى حساب نسبة الكفاءة الداخلية الكمية لكليات الدعوة والهندسة والعلوم في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، ويندرج تحت هذا الهدف الرئيس أهداف تفصيلية إجرائية وهي:

١- التعرف على نسبة الكفاءة الداخلية الكمية لكليات: الدعوة، والهندسة، والعلوم.

٢- التعرف على نسبة الفاقد التعليمي الناتج من نسبة الكفاءة الداخلية لكليات: الدعوة، والهندسة، والعلوم.

أهمية موضوع البحث، وأسباب اختياره:

يمكن أن تتلخص أهمية الموضوع في النقاط الرئيسة التالية:

١- المساهمة في رفع كفاءة التخطيط التعليمي في الجامعة الإسلامية.

٢- مساعدة المخططين في الجامعة الإسلامية على تحديد نقاط الضعف والقوة في مجال الكفاءة الداخلية الكمية لكليات: الدعوة والهندسة والعلوم.

٣- مساعدة المخططين في رفع فاعلية وكفاءة الإنفاق التعليمي.

٤- مساعدة الباحثين على استنباط دراسات أخرى مكملة لها.

حدود البحث:

١- الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على حساب نسبة الكفاءة الداخلية الكمية ونسبة الفاقد التعليمي للطالب الخريج.

٢- الحدود الزمانية: اقتصرت الدراسة على دفعات ٣٣١، ٣٣٢، ٣٤١، ٣٤٢، ٣٥١ بالنسبة لكلية الدعوة وأصول الدين، ودفعات ٣٤١، ٣٤٢، ٣٥١ لكلية الهندسة والعلوم

٣- الحدود المكانية: كلية الدعوة وأصول الدين، وكلية الهندسة، وكلية العلوم بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

منهج البحث:

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، واستخدام طريقة الفوج الحقيقي لقياس الكفاءة الداخلية القائمة على تتبع فوج من الطلاب من بداية دخوله الجامعة إلى تخرجه فينها.

أداة البحث:

استخدم الباحث استمارة جمع البيانات التالية:

الفصل	المقبولون	الخريجون							مجموع الخريجون
		(٧) فصول	(٨) فصول	(٩) فصول	(١٠) فصول	(١١) فصل	(١٢) فصل	(١٣) فصل	

المعادلات المستخدمة في الدراسة، والأساليب الإحصائية:

قام الباحث ببناء المعادلات التالية:

١- نسبة المتخرجين في ٨ فصول دراسية = إجمالي المتخرجين في ٨ فصول دراسية /إجمالي المقبولين في فصل التحاقهم ×١٠٠.

٢- نسبة المتخرجين = إجمالي المتخرجين / إجمالي المقبولين في فصل التحاقهم × ١٠٠.

٣- متوسط فصول التخرج للخريج الواحد من إجمالي الفصول الدراسية التي قضاها إجمالي المقبولين = إجمالي الفصول الدراسية التي قضاها إجمالي المقبولين / إجمالي الخريجون.

٤- متوسط فصول التخرج للخريج الواحد من إجمالي الفصول الدراسية التي قضاها الخريجون = إجمالي الفصول الدراسية التي قضاها الخريجون / إجمالي الخريجون.

٥- الكفاءة الكمية الداخلية حسب إجمالي الفصول الدراسية التي قضاها المقبولون = إجمالي فصول التخرج النظامية للخريج الواحد / متوسط فصول التخرج للخريج الواحد من إجمالي الفصول الدراسية التي قضاها إجمالي المقبولين ×١٠٠.

٦- الكفاءة الكمية الداخلية حسب إجمالي الفصول الدراسية التي قضاها الخريجون = إجمالي فصول التخرج النظامية للخريج الواحد / متوسط

الفصول الدراسية التي قضاها الخريج الواحد من إجمالي الفصول الدراسية التي قضاها الخرجين ×١٠٠.

٧- الفاقد التعليمي حسب إجمالي الفصول التي قضاها المقبولون = ١٠٠ - الكفاءة الكمية الداخلية حسب إجمالي الفصول الدراسية التي قضاها المقبولون.

٨- الفاقد التعليمي للخريجين من إجمال الفصول التي قضاها الخريجون = ١٠٠ - الكفاءة الكمية الداخلية حسب إجمالي الفصول الدراسية التي قضاها الخرجون.

الإطار النظري:

الكفاءة في التعليم: تعد الكفاءة الداخلية الكمية من المؤشرات المهمة للمؤسسات التعليمية، والتي تتعرف من خلالها على مقدار الفاقد التربوي من إجمالي ما تنفقه المؤسسة التعليمية على مخرجاتها؛ وبالتالي تعمل على تخفيض ذلك الهدر.

والكفاءة تعني أن: تحقق المؤسسة أهدافها المطلوبة بأقل مجهود، ومال، ووقت. أي أن هناك علاقة بين المدخلات والمخرجات، بمعنى آخر أن يتم تحقيق أكبر قدر من المخرجات بأقل شيء من المدخلات.

ويعرفها سمير الخويت (المهدي،٢٠١٣) بأنها: الحصول على أكبر قدر من المخرجات باستخدام مجموعة محددة من المدخلات، أي أن هناك علاقة بين المدخلات والمخرجات، فمثلا: لو كانت مدخلات مؤسسة ما تؤدي إلى نسبة معينة من مخرجات معينة، فإذا تم تحقيق هذه النسبة يمكن القول بأن هناك كفاءة عالية بنسبة ١٠٠%. أما إذا انخفضت النسبة، فإن الكفاءة تنخفض بمقدار انخفاض النسبة، فمثلا: لو أن معملًا كانت مدخلاته تنتج ١٠٠ وحدة من منتج معين بتكاليف معينة، فإذا أنتج المعمل ١٠٠ وحدة فيمكن القول بأن هذا المعمل تكون الكفاءة فيه بنسبة ١٠٠٪، وإذا كانت مخرجاته ٩٠ وحدة، فإنه يمكن القول بأن كفاءة المعمل ٩٠٪، وهكذا.

ويرى (القحطاني وبوطبية، ٢٠١٥) بأنه يقصد بالكفاءة من منظور اقتصادي: العلاقة بين ما هو متاح من موارد وما هو متوقع من نتائج من خلال زيادة كم المخرجات ونوعها على أساس كمية المدخلات.

والكفاءة التعليمية: تعرف بأنها مدى قدرة الأنظمة التعليمية على تحقيق أهدافها الداخلية والخارجية بأقل جهد ووقت ومال ممكن، أي أنه توجد علاقة عكسية بين الكفاءة التعليمية والفاقد التعليمي، فكلما زادت الكفاءة التعليمة قل الفاقد التعليمي والعكس صحيح.

ويعرفها (القحطاني وبوطيبة، ٢٠١٥) بأنها: تحقيق مستوى معين من التعليم بأدنى حد من الهدر، وهي تعني أيضًا قياس مخرجات التعليم في ضوء مدخلاته.

أهمية حساب الكفاءة التعليمية:

١- تخفيض الفاقد التعليمي إلى أقل مستوى ممكن.
٢- تبصير المخططين بنقاط الضعف والقوة في مجال كفاءة المؤسسة التعليمية.
٣- تخفيض مقدار المدخلات وتعظيم المخرجات التعليمية.
٤- المحافظة على موارد المؤسسة التعليمية وتوجيهها التوجيه الأمثل.

أنواع الكفاءة:

أولًا: كفاءة تعليمية داخلية: وهي تعني مدى قدرة النظام التربوي والتعليمي على تحقيق الأهداف التي وضعها لنفسه بأقل مجهود، ووقت، ومال.

وتنقسم الكفاءة الداخلية إلى قسمين:

١- الكفاءة الداخلية التعليمية الكمية: وتعني: أن يكون النظام التعليمي قادرا على تخريج جميع طلابه في مرحلة معينة دون رسوب، أو تسرب في الوقت المحدد للمرحلة، فمثلاُ لو دخل فوج مكون من

١٠٠٠ طالب في المرحلة الثانوية في سنة محددة، فإذا تخرج جميع طلاب الفوج بعد مرور ٣ سنوات، وهي المدة النظامية للمرحلة الثانوية، فإننا نقول الكفاءة الكمية التعليمية متحققة بنسبة ١٠٠٪ في هذا النظام، أما إن كان هناك رسوب، أو تسرب، فإن الكفاءة تنخفض بنسبة ارتفاع الرسوب، والتسرب.

٢- الكفاءة الداخلية التعليمية النوعية: وتعني: مقدرة النظام التعليمي والتربوي على تحقيق جميع المهارات، والقيم، والمعارف التي حددها لمخرجاته.

ثانيًا: الكفاءة التعليمية الخارجية: وهي تعني مقدرة النظام التعليمي على تحقيق جميع متطلبات، وتطلعات، وأهداف المجتمع في مخرجاته.

العلاقة بين الكفاءة الداخلية الكمية والفاقد التعليمي:

هناك علاقة عكسية بين الكفاءة الداخلية الكمية والفاقد التعليمي؛ فأي انخفاض للكفاءة الداخلية الكمية للمؤسسات التعليمية يتبعه ارتفاع في كلفة الفاقد التعليمي والعكس صحيح، فمثلًا لو تم حساب الكفاءة الداخلية لنظام تعليمي معين وكانت النتيجة ٨٠%، فإن الفاقد التعليمي يكون ٢٠%، أما إذا كانت الكفاءة الداخلية ٧٠% فإن الفاقد التعليمي يصبح ٣٠%، أي أن النظام التعليمي يهدر ٣٠% من إنفاقه.

أسباب انخفاض الكفاءة الداخلية الكمية:

١- الرسوب، والذي يعني: إخفاق الطالب في الحصول على الدرجة التي تؤهله للانتقال للمستوى الأعلى أو النجاح في مقرر معين؛ وبالتالي إعادة الطالب للمستوى الدراسي أو المادة الدراسية يزيد من كلفة الإنفاق عليه من خلال زيادة سنوات أو فصول تخرجه عن المدة المقررة، فمثلًا في بعض برامج البكالوريوس تكون مدة الحصول على الدرجة ٨ فصول دراسية فإذا رسب الطالب تأخر تخرجه إلى ٩ فصول دراسية أو أكثر، وأي فصل يدرسه الطالب زيادة عن المدة المقررة يعني نقص في الكفاءة وزيادة في الفاقد أو الهدر التعليمي؛ وبالتالي هذا يؤدي إلى انخفاض الكفاءة الداخلية الكمية بمقدار تلك الزيادة.

٢- التسرب، ويمكن تعريفه بأنه: انقطاع الطالب عن الدراسة وعدم التحاقه بأي مؤسسة تعليمية؛ وبالتالي فإن كل الأموال التي انفقت عليه تعد فاقدًا تعليميًا أو هدرًا تربويًا لأنه لم يكمل البرنامج المطلوب إكماله؛ وبالتالي كل الفصول التي درسها تحسب من إجمالي فوج الطلاب الذي التحق معهم؛ بالتالي تؤثر على الكفاءة الداخلية الكمية بمقدار، وتزيد من نسبة الفاقد التعليمي بمقدار الفصول الدراسية التي قضاها المتسرب.

أساليب رفع الكفاءة الداخلية الكمية للتعليم:

١- تخفيض نسبة الرسوب والتسرب.

٢- تحسين البيئة التعليمية.

٣- تحسين وتطوير أداء المعلمين.

٤- تطوير المناهج التعليمية.

٥- تطوير وتحسين أساليب التقويم.

٦- تطوير نظم القبول في المؤسسات التعليمية.

طرائق حساب الكفاءة الداخلية الكمية:

هناك عدة طرائق لحساب الكفاءة الداخلية الكمية، وسوف نتطرق لأهم ثلاث طرائق وأشهرها، وهي:

١- طريقة الفوج الحقيقي:

تقوم هذه الطريقة على أن يتم تتبع فوج حقيقي من طلاب مرحلة معينة سنويًّا منذ دخولهم في هذه المرحلة إلى أن يتخرج فيها كامل الفوج، بحيث يتم إحصاء إجمالي سنوات الرسوب، والتسرب، والنجاح للفوج؛ ليتم من خلاله حساب الكفاءة الداخلية الكمية للفوج، وهذه الطريقة تعد دقيقة جدًّا؛ لأنها تعتمد على تتبع كل طالب من طلاب الفوج في كل سنوات دراسته إلى تخرجه، أو تسربه، لكن يعيبها أنها مكلفة، في المال، أو المجهود، أو الوقت.

٢- طريقة الفوج الظاهري:

هذه الطريقة تقوم على أساس أن هناك فوجًا من الطلاب دخل في مرحلة دراسية معينة في عام معين، وتخرج بعد مضي مدة المرحلة دون النظر إلى أي عوامل أخرى، فيتم قسمة إجمالي الطلاب المتخرجين في العام الذي تخرجوا فيه على إجمالي

الطلاب المقيدين في عام القيد، وبالتالي يتم حساب الكفاءة الداخلية لهذا الفوج، فمثلا لو نريد أن نحسب الكفاءة الداخلية للمرحلة الثانوية للطالب المتخرج في عام ١٤٣٩ هـ، فإننا نقوم بقسمة إجمالي الطلاب المتخرجين عام ١٤٣٩هـ على عدد الطلاب المقيدين في عام ١٤٣٧هـ، وهي بداية التحاق الطلاب المتخرجين، فلو فرضنا أن فوجًا من الطلاب كان عددهم ١٠٠٠ طالب التحقوا عام ١٤٣٧هـ بالمرحلة المتوسطة، وفي عام ١٤٣٩ هـ تخرج منهم ٨٠٠ طالب، فإن الكفاءة الداخلية تكون: ٨٠٠/١٠٠٠*١٠٠=٨٠٪.

٣- طريقة إعادة تركيب الفوج:

يرى (القحطاني وبوطبية، ٢٠١٥) أن هذه الطريقة تعتمد على بناء التاريخ الدراسي للفوج من سنة إلى أخرى بناء على معطيات مفصلة عن عدد الناجحين، وعدد الراسبين، وعدد المتسربين انتهى. ويمكن توضيح الطريقة من خلال المثال التالي:

لو أرادنا أن نحسب الكفاءة الداخلية لطلاب المرحلة المتوسطة في الفترة من عام ٢٠١٥ -٢٠٢٠؛ فإنه يجب أن نحسب أولًا معدلات النجاح، والرسوب، والتسرب في كل سنة من سنوات هذه المرحلة، وفي كل صف من صفوف السنة، ومن ثم نفترض أن هناك فوجًا مكونًا من ١٠٠٠ طالب قيد في المرحلة في بداية الفترة، ومن ثم نطبق على هذا الفوج معدلات النجاح، والرسوب، والتسرب في كل مرحلة من مراحل الفترة إلى آخر سنة يسمح بها النظام التعليمي بعد الفترة النظامية المحددة للمرحلة، وهي في حالة المرحلة المتوسطة ثلاث سنوات، ومن ثم نقوم بحساب إجمالي خريجي الفوج من إجمالي المقيدين، وبعد ذلك يتم حساب إجمالي سنوات الدراسة التي قضاها الخريجون، ويحمل هذا الفوج إجمالي سنوات الرسوب، والتسرب حتى التخرج،

ونحسب أيضًا إجمالي السنوات التي من المفترض أن يقضيها خريجو الفوج في المدة النظامية أي بدون رسوب أو تسرب، وبقسمة مجموع السنوات التي يقيضها الخريجون بدون رسوب وتسرب على إجمالي السنوات التي يقضيها الخريجون مع وجود رسوب، وتسرب يمكننا حساب نسبة الكفاءة الداخلية الكمية للفوج.

الدراسات السابقة:

١- دراسة الباحثين الجروشي والفضيل (٢٠١٧)، وهي بعنوان: قياس الكفاءة الإنتاجية الداخلية للعملية التعليمية في مؤسسات التعليم العالي، وتهدف هذه الورقة إلى قياس الكفاءة الداخلية للعملية التعليمية في مؤسسات التعليم العالي في ليبيا، وذلك من خلال دارسة تطبيقية لحالة كلية الاقتصاد والعلوم السياسية بجامعة مصراتة، وتناولت الدارسة في الجزء النظري مراجعة للأدبيات الاقتصادية لموضوع الكفاءة التعليمية وطرائق قياسها ومراجعة لبعض الدارسات السابقة، وفي الجزء التحليلي تم تحليل بعض البيانات الخاصة بأعداد الطلاب بالكلية، من حيث تطور أعداد الطلاب الجدد والمسجلين والخريجون، كما تم قياس معدل الكفاءة باستخدام طريقة الفوج الظاهري، (٢٠١٥/٢٠١٦ – ٢٠٠٧/٢٠٠٨) الداخلية للعملية التعليمية بالكلية خلال الأعوام الدراسية، وتوصلت الدارسة إلى انخفاض الكفاءة الداخلية الكمية للعملية التعليمية بالكلية؛ نتيجة انخفاض أعداد الخريجون مقارنة بأعداد الطلاب الجدد، حيث إن هناك ارتفاعًا في أعداد الطلاب

المسجلين نتيجة ارتفاع أعداد الطلاب الجدد بمقدار أكبر من الزيادة في أعداد الخريجون، وهو ما يعكس ارتفاع أعداد الراسبين، وزيادة فترة التخرج للطالب عن الفترة المقررة؛ ما نتج عنه ارتفاع الفاقد في العملية التعليمية؛ وبالتالي ارتفاع حجم الهدر في الموارد التعليمية للعملية التعليمية بالكلية.

٢- دراسة عبد المجيد (٢٠١٢)، بعنوان: دور الإنفاق الحكومي في رفع كفاءة التعليم (الحالة المصرية بالمقارنة ببعض التجارب الدولية)، وقد هدفت الدراسة إلى تحليل دور الإنفاق العام على التعليم في مصر في كفاءة العملية التعليمية، حيث يعد الإنفاق على التعليم من أبرز القضايا التي تسعى الدول المتقدمة والنامية لتعظيم العائد منه؛ إلا أن الدول المتقدمة حققت تقدمًا ومعدلات مرتفعة من العائد على الإنفاق على التعليم، بيد أن الأمر يختلف بالنسبة إلى الدول النامية التي تعاني من انخفاض في كل من معدلات الإلمام بالقراءة والكتابة بين البالغين، نسب القيد الإجمالية، وتدني جودة العملية التعليمية بها؛ وقد كانت النتيجة لذلك تواضع عوائد الإنفاق في التعليم في تلك الدول ومنها مصر؛ هذا بالإضافة إلى قصور النظام التعليمي عن إمداد سوق العمل بالمهارات الضرورية اللازمة، وارتفاع معدلات البطالة بين خريجي الجامعات.

٣- دراسة الشراري (٢٠١٠)، بعنوان: واقع الكفاءة الداخلية في مؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية، وسبل تطويرها من وجهة نظر عمداء الكليات وأعضاء هيئة التدريس والطلبة، وقد هدفت الدراسة إلى الكشف عن واقع الكفاءة الداخلية النوعية في مؤسسات التعليم العالي في

المملكة العربية السعودية، وسبل تطويرها من وجهة نظر عمداء الكليات وأعضاء هيئة التدريس وطلبة الدراسات العليا، وكان من أهم نتائج الدراسة: أن درجة الكفاءة الداخلية النوعية في مؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية متوسطة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) في استجابات أفراد الدراسة حسب متغير الرتبة الأكاديمية، وقد جاءت الفروق لصالح رتبة أستاذ مساعد في مجالي الإدارة والبحث العلمي، مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) في استجابات أفراد الدراسة حول واقع الكفاءة الداخلية النوعية في مؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية تعزى إلى متغير المستجيب (عميد، عضو هيئة تدريس، طلبة)، وجاءت الفروق لصالح عميد وعضو هيئة تدريس مقابل استجابات طلبة الدراسات العليا، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) في استجابات الطلبة حول واقع الكفاءة الداخلية النوعية تعزي إلى: متغير السنة الدراسية، وأن أبرز سبل تطوير الكفاءة الداخلية النوعية في مؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية هي: العمل على تطوير قدرات ومهارات أعضاء هيئة التدريس من خلال عقد الدورات المتخصصة، وخاصة في مجال اللغة الإنجليزية لربطهم بالمعرفة من أوسع أبوابها، مع تخفيف الأعباء الملقاة على كاهلهم، خصوصا المحاضرات والإشراف والاهتمام بالطلبة المتميزين والعمل على تعينهم معيدين في الجامعات؛ ومن ثم محاولة ابتعاثهم لدراسة الماجستير

والدكتوراه، واختيار الإداريين في الجامعات وفق معايير التميز والكفاءة والتخصص، وليس وفق المعايير الشخصية والمحسوبية.

٤- دراسة الغامدي (١٤٢٨) بعنوان: الكفاءة الداخلية النوعية لكلية التربية بجامعة أم القرى من وجهة نظر طالبات وأعضاء هيئة التدريس، وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى الكفاءة الداخلية النوعية لكلية التربية بجامعة أم القرى من حيث الخدمات التعليمية التالية: إجراءات القبول والتسجيل، إدارة الكلية، التربية العملية، المكتبة المركزية، المباني والتجهيزات، أساليب تقييم أداء الطالبات من وجهة نظر الطالبات وأعضاء هيئة التدريس، كما هدفت إلى معرفة الفروق بين المتوسطات لاستجابات عينة الدراسة حول جودة الكفاءة الداخلية النوعية لكلية التربية بين الطالبات وأعضاء هيئة التدريس في ضوء متغيرات الدراسة، وفيما يلي ملخص لأهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: أظهرت النتائج أن أبعاد الكفاءة النوعية الداخلية لكلية التربية بجامعة أم القرى من وجهة نظر الطالبات كان بدرجة كبيرة، وأن أبعاد الكفاءة النوعية الداخلية لكلية التربية بجامعة أم القرى من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس كان بدرجة كبيرة، مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول الدرجة الكلية لجميع الكفاءة الداخلية النوعية لكلية التربية بجامعة أم القرى من وجهة نظر الطالبات وفقًا لمتغير المعدل التراكمي، والمستوى الدراسي، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول الدرجة الكلية لأبعاد الكفاءة الداخلية النوعية لكلية التربية بجامعة أم القرى من وجهة نظر أعضاء

هيئة التدريس وفقًا لمتغير الجنس (ذكور/ إناث)، حيث كانت الفروق لصالح الإناث على الذكور، ووفقًا لمتغير الدرجة العلمية، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وفقًا لمتغير المرحلة التي يقوم عضو هيئة التدريس بتدريسها وعدد سنوات الخبرة، كما أظهرت النتائج أن هناك علاقة ارتباطية دالة موجبة قوية بين جميع أبعاد الكفاءة الداخلية النوعية لكلية التربية بجامعة أم القرى.

وتختلف هذه الدراسة عن الدراسات السابقة في أن الدراسة الحالية سوف تقوم بحساب الكفاءة الداخلية الكمية لكليات الدعوة والهندسة والعلوم بالجامعة الإسلامية بالمملكة العربية السعودية.

عرض وتفسير وتحليل النتائج:

جدول رقم (١)
يوضح إجمالي أعداد المقبولون حسب الفصل الدراسي، والخريجون حسب عدد الفصول التي قضوها لإكمال متطلبات تخرجهم في كلية الدعوة وأصول الدين

الكلية	الفصل	المقبولون	الخريجون							مجموع الخريجون
			(٧) فصول	(٨) فصول	(٩) فصول	(١٠) فصول	(١١) فصل	(١٢) فصل	(١٣) فصل	
كلية الدعوة	٣٣١	٥١٤	٣	٨٥	١١٣	٦٢	١٥	١٦	٢	٢٩٦
	٣٣٢	١١٥	٢	٣١	٢١	١٦	٥	١	٠	٧٦
	٣٤١	١٨١	٢	٦٢	٣١	١٩	٦	٠	٠	١٢٠
	٣٤٢	٢٨٥	٠	١٢١	٦٥	١٥	٤	٠	٠	٢٠٥
	٣٥١	٣٨٣	١	١٥٣	٦٣	٢٤	٠	٠	٠	٢٤١

من الجدول السابق نلاحظ أنه في الفصل الدراسي الأول لعام ١٤٣٣هـ كان إجمالي المقبولين في كلية الدعوة وأصول الدين ٥١٤ طالبًا، وقد تخرج منهم ٢٩٦ طالبًا، منهم طالبان في ٧ فصول دراسية، و٨٥ طالبًا في ٨فصول دراسية، و١١٣ طالبًا في ٩ فصول دراسية، و٦٢ طالبًا في ١٠ فصول دراسية، و١٥ طالبًا في ١١ فصلًا دراسيًا، و١٦ طالبًا في ١٢فصلًا دراسيًا، وطالبان في ١٣ فصلًا دراسيًا، وهكذا لبقية الفصول الدراسية.

نلاحظ أيضًا أن أكبر عدد للمقبولين كان في الفصل الدراسي الأول لعام ١٤٣٣هـ وكان عددهم ٥١٤ طالبًا، وأقل عدد من المقبولين كان في الفصل الدراسي الثاني لعام ١٤٣٣هـ.

أيضًا نجد أن أقل عدد فصول تخرجوا فيها ٧ فصول دراسية، وهي أقل من المدة النظامية؛ ولعل سبب دلك يرجع إلى أن بعض الطلاب قد انتقلوا من جامعات أخرى وتم حساب ما درسوه في هذه الجامعات؛ وبالتالي قل عدد فصولهم في كلية الدعوة، أو أن بعض الطلاب قد وافقت لهم الكلية بزيادة عدد الساعات في الفصول الدراسية عن المقرر لهم حسب الخطة، ونجد أيضًا أن أكبر عدد فصول للتخرج كان ١٣ فصلًا دراسيًا.

جدول رقم (٢)

نسب الكفاءة الداخلية لكلية الدعوة وأصول الدين بالجامعة الإسلامية وذلك حسب فصل الالتحاق بالكلية

الفصل الدراسي للالتحاق	نسبة الخريجون في 8 فصول دراسية إلى إجمالي المقبولين	نسبة إجمالي الخريجون إلى إجمالي المقبولين	متوسط فصول التخرج للخريج الواحد من إجمالي الفصول الدراسية التي قضاها إجمالي المقبولين	الكفاءة الكمية الداخلية حسب إجمالي الفصول الدراسية التي قضاها المقبولون	متوسط فصول التخرج للخريج الواحد من إجمالي الفصول الدراسية التي قضاها إجمالي الخريجين	الكفاءة الكمية الداخلية حسب إجمالي الفصول الدراسية التي قضاها الخريجون
331	%17	%58	10.67	%75	9.19	%87
332	%27	%66	9.94	%80	8.92	%90
341	%34	%66	9.73	%82	8.7	%92
342	%43	%72	9.30	%86	8.52	%94
351	%40	%63	9.63	%83	8.45	%95

من الجدول السابق نجد أنه في الفصل٣٣١ وهي تعني الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ١٤٣٣هـ كانت نسبة المتخرجين في ٨ فصول دراسية إلى إجمالي المقبولين ١٧%، أي أن الطلاب الذين تمكنوا من التخرج في المدة النظامية وهي ٨

فصول دراسية من إجمالي المقبولين كانت في الفصل الدراسي الأول لعام ١٤٣٣هـ كانت نسبتهم ١٧% وهي نسبة متدنية، أما نسبة إجمالي المتخرجين إلى إجمالي المقبولين دون النظر لعدد الفصول التي قضوها فكانت ٥٨%، أي أن إجمالي من تخرج من دفعة الفصل الدراسي الأول للعام ١٤٣٣هـ من إجمالي المقبولين في الدفعة ٥٨% أي أن الكلية تسرب منها ٤٢% من الدفعة، وهذا فاقد تربوي ليس بالقليل، ونجد أيضا أن متوسط الفصول الدراسية التي قضاها الخريج الواحد من إجمالي الفصول الدراسية التي قضاها المقبولون ١٠,٦٧ فصلًا، أي أن كل طالب تخرج من هذه الدفعة كان متوسط الفصول التي قضاها ليتخرج ١٠,٦٧ فصلًا دراسيًا، أي أن هناك زيادة عن المدة النظامية بمقدار ٢.٧٦ فصلًا دراسيًا لكل طالب متخرج وهنا تم أخذ جميع الفصول الدراسية التي قضتها الدفعة من تخرج منهم ومن تسرب واستخرج منها متوسط الفصول الدراسية التي قضاها الخريج الواحد، ففي هذه الحالة يمكن استخراج الفاقد التعليمي بدقة أكبر؛ وبالتالي حساب الكفاءة الكمية الداخلية لهذه، الدفعة بصورة أكثر دقة على الطالب الخريج؛ وبالتالي فإن الكفاءة الداخلية لهذا الفوج من الخريجون تكون ٧٥%، وقد تم استخراج هده النسبة من خلال قسمة المدة النظامية التي من المفترض أن يقضيها الطالب الخريج وهي ٨ فصول دراسية على متوسط الفصول الدراسية الفعلية التي قضاها الخريج الواحد وهي ١٠,٦٧ والضرب في ١٠٠، أي أن الكلية لم تستفد من النفقات التي أنفقت على هده الدفعة إلا بمقدار ٧٥% من إجمالي النفقات، أي أن هناك فاقدًا تربويًا بمقدار ٢٥% من إجمالي الإنفاق على هذا الفوج، من الجدول أيضًا نجد أن متوسط فصول التخرج للخريج الواحد إلى إجمالي الفصول الدراسية التي قضاها الخريجون ٩,١٩ فصلًا دراسيًا، أي أن هناك

زيادة في الفصول الدراسية التي قضاها كل طالب خريج عن المدة النظامية للتخرج بمقدار ١,١٩ فصلًا دراسيًا، في هذه الحالة تم استبعاد جميع الفصول الدراسية التي قضاها المتسربون ولم تحمل على الطالب الخريج ليتم احتساب الكفاءة الداخلية الكمية للكلية لهذه الدفعة دون الأخذ في الاعتبار عامل التسرب؛ وبالتالي فإن الكفاءة الداخلية لهذا الفوج من الخريجون تكون ٨٧%، أي أن هناك فاقدًا تربويًا بمقدار ١٣% من إجمالي الإنفاق على هذا الفوج، وهكذا لبقية الفصول.

من الجدول أيضًا يتضح أن أعلى دفعة كانت فيها نسبة المتخرجين في ٨ فصول دراسية إلى إجمالي المقبولين كانت من نصيب دفعة الفصل الدراسي الثاني لعام ١٤٣٤هـ، حيث بلغت ٤٣%. أما أقل دفعة فكانت دفعة الفصل الدراسي الأول لعام ١٤٣٣هـ، حيث بلغت نسبة الخريجين في ٨ فصول دراسية إلى المقبولين ١٧%.

أما أعلى دفعة كانت فيها نسبة إجمالي الخرجين إلى إجمالي المقبولين فكانت في الفصل الدراسي الثاني لعام ١٤٣٤هـ، حيث بلغت ٧٢%. أما أقل دفعة فكانت في الفصل الدراسي الأول لعام ١٤٣٣هـ، حيث بلغت ٥٨%.

أما بالنسبة لأقل متوسط لفصول التخرج للطالب الخريج من إجمالي الفصول التي قضاها إجمالي المقبولين فكانت لدفعة الفصل الدراسي الثاني لعام ١٤٣٤هـ، حيث بلغت ٩.٣٠ فصلًا دراسيًا.

أما الأعلى، فكانت لدفعة الفصل الدراسي الأول لعام ١٤٣٣هـ، حيث بلغت ١٠,٦٧ فصلًا دراسيًا. أما بالنسبة لأقل متوسط لفصول التخرج للخريج الواحد من إجمالي الفصول الدراسية التي قضاها الخريجون فكانت ٨.٤٥ فصلًا دراسيًا لدفعة

الفصل الدراسي الأول لعام ١٤٣٥هـ. أما الأعلى فكانت ٩.١٩ فصلًا دراسيًا لدفعة الفصل الدراسي الأول لعام ١٤٣٣هـ.

أما بالنسبة لأعلى كفاءة داخلية حققتها الكلية بالنسبة لإجمالي الفصول الدراسية التي قضاها المقبولون، فكانت ٨٦% وذلك لدفعة الفصل الدراسي الثاني لعام ١٤٣٤هـ. أما الأقل فكانت ٧٥% لدفعة الفصل الدراسي الأول لعام ١٤٣٣هـ.

أما بالنسبة لأعلى كفاءة داخلية حققتها الكلية بالنسبة لإجمالي الفصول الدراسية التي قضاها إجمالي الخريجون فكانت ٩٥% لدفعة الفصل الدراسي الأول لعام ١٤٣٥هـ. أما الأقل فكانت ٨٧% لدفعة الفصل الدراسي الأول لعام ١٤٣٣هـ.

جدول رقم (٣)

يوضح إجمالي أعداد المقبولون حسب الفصل الدراسي والخريجون حسب عدد الفصول التي قضوها لإكمال متطلبات تخرجهم في كلية الهندسة:

الكلية	الفصل	المقبولون	الخريجون							مجموع الخريجون
			(٧) فصول	(٨) فصول	(٩) فصول	(١٠) فصول	(١١) فصل	(١٢) فصل	(١٣) فصل	
كلية الهندسة	٣٤١	٢٤	٠	٠	٠	١١	٤	٥	٠	٢٠
	٣٤٢	٢٣	٠	٠	٤	١٣	٣	٠	٠	٢٠
	٣٥١	٢٥	٠	٠	٠	١٩	٠	٠	٠	١٩

من الجدول السابق نلاحظ أنه في الفصل الدراسي الأول لعام١٤٣٤هـ كان إجمالي المقبولين في الكلية ٢٤ طالبًا تخرج منهم ٢٠ طالبا منهم ١١طالبا في ١٠ فصول دراسية، وهي المدة النظامية في الكلية، و٤طلاب في ١١ فصلًا دراسيًا و٥ طلاب في ١٢ فصلًا دراسيًا، وهكذا لبقية الفصول الدراسية.

نلاحظ أيضًا، أن أكبر عدد للمقبولين كان في الفصل الدراسي الأول لعام ١٤٣٥هـ، وكان عددهم ٢٥ طالبًا، وأقل عدد من المقبولين كان في الفصل الدراسي الثاني لعام ١٤٣٤هـ، وكان عددهم ٢٣طالبًا. أيضًا نجد أن أقل عدد فصول تخرجوا فيها ٩ فصول دراسية وأكبر عدد فصول للتخرج كان ١٢فصلًا دراسيًا.

جدول رقم (4)

يوضح نسب الكفاءة الداخلية لكلية الهندسة حسب فصل الالتحاق

الفصل الدراسي للالتحاق	نسبة الخريجون في المدة النظامية ١٠ فصول دراسية إلى المقبولين	نسبة إجمالي الخريجين إلى المقبولين	متوسط فصول التخرج للخريج الواحد من إجمالي الفصول الدراسية التي قضاها إجمالي المقبولين	الكفاءة الكمية الداخلية حسب إجمالي الفصول الدراسية التي قضاها المقبولون	متوسط فصول التخرج للخريج الواحد من إجمالي الفصول الدراسية التي قضاها إجمالي الخريجين	الكفاءة الكمية الداخلية حسب إجمالي الفصول الدراسية التي قضاها الخريجون
٣٤١	%٤٥	%٨٣	١١.١	%٩٠	١٠,٧	%٩٤
٣٤٢	%٧٣	%٨٦	١٠.٢٥	%٩٨	٩.٩٥	%١٠٠,٥
٣٥١	%٧٦	%٧٦	١٠,٦٣	%٩٤	١٠	%١٠٠

من الجدول السابق نجد أنه في الفصل٣٤١ هي تعني الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ١٤٣٤هـ كانت نسبة المتخرجين في ١٠ فصول دراسية إلى إجمالي

المقبولين ٤٥%، أي أن الطلاب الذين تمكنوا من التخرج في المدة النظامية، وهي ١٠ فصول دراسية من إجمالي الطلاب المقبولين، كانت في الفصل الدراسي الأول لعام ١٤٣٤هـ كانت نسبتهم ٤٥%. أما نسبة إجمالي المتخرجين إلى إجمالي المقبولين دون النظر لعدد الفصول التي قضوها فكانت ٨٣%، أي أن إجمالي من تخرج من دفعة الفصل الدراسي الأول للعام ١٤٣٤هـ من إجمالي المقبولين في الدفعة ٨٣% أي أن الكلية تسرب منها ١٧% من الدفعة، ونجد أيضًا أن متوسط الفصول الدراسية التي قضاها الخريج الواحد من إجمالي الفصول الدراسية التي قضاها المقبولون ١١,١ فصلًا أي أن كل طالب تخرج من هذه الدفعة كان متوسط الفصول التي قضاها ليتخرج ١١,١ فصلًا دراسيًا، أي أن هناك زيادة عن المدة النظامية بمقدار ١,١ فصلًا دراسيًا لكل طالب متخرج دراسيًا، وهنا تم أخذ جميع الفصول الدراسية التي قضتها الدفعة من تخرج منهم ومن تسرب واستخرج منها متوسط الفصول الدراسية التي قضاها الخريج الواحد، ففي هذه الحالة يمكن استخراج الفاقد التعليمي بدقة أكبر؛ وبالتالي حساب الكفاءة الكمية الداخلية لهذه الدفعة بصورة أكثر دقة؛ وبالتالي فإن الكفاءة الداخلية لهذا الفوج من الخريجون تكون٩٠%، وقد تم استخراج هذه النسبة من خلال قسمة المدة النظامية التي من المفترض أن يقضيها الطالب الخريج وهي ١٠فصول دراسية على متوسط الفصول الدراسية الفعلية التي قضاها الخريج الواحد وهي ١١,١ والضرب في١٠٠ أي أن الكلية لم تستفد من النفقات التي أنفقت على هذه الدفعة إلا بمقدار ٩٠% من إجمالي النفقات، أي أن هناك فاقدًا تربويًا بمقدار ١٠% من إجمالي الإنفاق على هذا الفوج.

من الجدول أيضًا، نجد أن متوسط فصول التخرج للخريج الواحد إلى إجمالي الفصول الدراسية التي قضاها الخريجون ١٠,٧ فصلًا دراسيًا أي أن هناك زيادة في الفصول الدراسية التي قضاها كل طالب خريج عن المدة النظامية للتخرج بمقدار ٠,٧ فصلًا دراسيًا. في هذه الحالة تم استبعاد جميع الفصول الدراسية التي قضاها المتسربون ولم تحمل على الطالب الخريج ليتم احتساب الكفاءة الداخلية الكمية للكلية لهذه الدفعة دون الأخذ في الاعتبار عامل التسرب. وبالتالي؛ فإن الكفاءة الداخلية لهذه الدفعة من الخريجين تكون ٩٤% أي أن هناك فاقدًا تربويًا بمقدار ٦% من إجمالي الإنفاق على هذا الفوج، وهكذا لبقية الفصول.

من الجدول أيضًا، يتضح أن أعلى دفعة كانت فيها نسبة المتخرجين في ١٠ فصول دراسية إلى إجمالي المقبولين كانت من نصيب دفعة الفصل الدراسي الأول لعام ١٤٣٥هـ، حيث بلغت ٧٦%.

أما أقل دفعة فكانت دفعة الفصل الدراسي الأول لعام ١٤٣٤هـ، حيث بلغت نسبة الخريجين في ١٠ فصول دراسية إلى المقبولين ٤٥%. أما أعلى دفعة كانت فيها نسبة إجمالي الخرجين إلى إجمالي المقبولين فكانت في الفصل الدراسي الثاني لعام ١٤٣٤هـ حيث بلغت ٨٦% أما أقل دفعة فكانت في الفصل الدراسي الأول لعام ١٤٣٥هـ حيث بلغت ٧٦% أما بالنسبة لأقل متوسط لفصول التخرج للطالب الخريج من إجمالي الفصول التي قضاها إجمالي المقبولين فكانت لدفعة الفصل الدراسي الثاني لعام ١٤٣٤هـ، حيث بلغت ١٠,٢٥ فصلًا دراسيًا.

أما الأعلى فكانت لدفعة الفصل الدراسي الأول لعام ١٤٣٤هـ حيث بلغت ١١,١ فصلًا دراسيًا. أما بالنسبة لأقل متوسط لفصول التخرج للخريج الواحد من

إجمالي الفصول الدراسية التي قضاها الخريجون كانت ٩,٩٥ فصلًا دراسيًا لدفعة الفصل الدراسي الثاني لعام ١٤٣٤هـ أما الأعلى فكانت ١٠,٧ فصلًا دراسيًا لدفعة الفصل الدراسي الأول لعام ١٤٣٤هـ.

أما بالنسبة لأعلى كفاءة داخلية حققتها الكلية بالنسبة لإجمالي الفصول الدراسية التي قضاها المقبولون فكانت ٩٨%، ودلك لدفعة الفصل الدراسي الثاني لعام ١٤٣٤هـ. أما الأقل فكانت ٩٠% لدفعة الفصل الدراسي الأول لعام ١٤٣٤هـ.

أما بالنسبة لأعلى كفاءة داخلية حققتها الكلية بالنسبة لإجمالي الفصول الدراسية التي قضاها إجمالي الخريجون فكانت ١٠٠,٥% لدفعة الفصل الدراسي الثاني لعام ١٤٣٤هـ. أما الأقل فكانت ٩٤% لدفعة الفصل الدراسي الأول لعام ١٤٣٤هـ.

جدول رقم (٥):

يوضح إجمالي أعداد المقبولين حسب الفصل الدراسي والخريجين حسب عدد الفصول التي قضوها لإكمال متطلبات تخرجهم في كلية العلوم.

الكلية	الفصل	المقبولون	الخريجون							مجموع الخريجون
			(٧) فصول	(٨) فصول	(٩) فصول	(١٠) فصول	(١١) فصل	(١٢) فصل	(١٣) فصل	
كلية العلوم	٣٤١	٩١	٠	٣٧	٢١	١١	٥	٢	٠	٧٦
	٣٤٢	٥	٠	١	٠	١	٠	٠	٠	٢
	٣٥١	٧٧	٠	٢٨	١١	٥	٠	٠	٠	٤٤

نلاحظ في الجدول السابق أنه في الفصل الدراسي الأول لعام ١٤٣٤هـ كان إجمالي المقبولين في كلية العلوم ٩١ طالبا تخرج منهم ٧٦ طالبا منهم ٣٧ طالبا في ٨ فصول دراسية وهي المدة النظامية لفصول تخرج الطالب من كلية العلوم و٢١ طالبا في ٩ فصول دراسية و١١ طالبا في ١٠ فصول دراسية، و٥ طلاب في ١١ فصلًا دراسيًا وطالبان في ١٢ فصلًا دراسيًا وهكذا لبقية الفصول الدراسية.

نلاحظ أيضًا، أن أكبر عدد للمقبولين كان في الفصل الدراسي الأول لعام ١٤٣٤هـ، وكان عددهم ٩١ طالبًا وأقل عدد من المقبولين كان في الفصل الدراسي الثاني لعام ١٤٣٤هـ، ونجد أيضًا أن أقل عدد فصول تخرجوا فيها ٨ فصول دراسية، وهي المدة النظامية وأكبر عدد فصول للتخرج كان ١٣ فصلًا دراسيًا.

جدول رقم (6):

يوضح نسب الكفاءة الداخلية لكلية العلوم حسب فصل الالتحاق

الفصل الدراسي للالتحاق	نسبة الخريجون في 8 فصول دراسية إلى المقبولين	نسبة إجمالي الخريجين إلى المقبولين	متوسط فصول التخرج للخريج الواحد من إجمالي الفصول الدراسية التي قضاها إجمالي المقبولين	الكفاءة الكمية الداخلية حسب إجمالي الفصول الدراسية التي قضاها المقبولون	متوسط فصول التخرج للخريج الواحد من إجمالي الفصول الدراسية التي قضاها إجمالي الخريجين	الكفاءة الكمية الداخلية حسب إجمالي الفصول الدراسية التي قضاها الخريجون
٣٤١	%٤١	%٨٤	٩.٢٦	%٨٦	٨.٨٧	%٩٠
٣٤٢	%٢٠	%٤٠	١٢	%٦٧	٩	%٨٩
٣٥١	%٣٦	%٥٧	٩.٩٨	%٨٠	٨.٤٧	%٩٤

من الجدول السابق نجد أنه في الفصل٣٤١ –وهي تعني الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ١٤٣٤هـ كانت نسبة المتخرجين في ٨فصول دراسية إلى إجمالي المقبولين ٤١%، أي أن الطلاب الذين تمكنوا من التخرج في المدة النظامية، وهي ٨ فصول دراسية من إجمالي الطلاب المقبولين في الفصل الدراسي الأول لعام ١٤٣٤هـ، كانت نسبتهم ٤١%، أما نسبة إجمالي المتخرجين إلى إجمالي المقبولين دون النظر لعدد الفصول التي قضوها فكانت ٨٤%، أي أن إجمالي من تخرج من دفعة الفصل الدراسي الأول للعام ١٤٣٤هـ من إجمالي المقبولين في الدفعة ٨٤%، أي أن الكلية تسرب منها ١٦% من الدفعة.

ونجد أيضا، أن متوسط الفصول الدراسية التي قضاها الخريج الواحد من إجمالي الفصول الدراسية التي قضاها المقبولون ٩,٢٦ فصلًا، أي أن كل طالب تخرج من هذه الدفعة كان متوسط الفصول التي قضاها ليتخرج ٩,٢٦ فصلًا دراسيًا، أي أن هناك زيادة عن المدة النظامية بمقدار ١,٢٦ فصلًا دراسيًا لكل طالب متخرج، وهنا تم أخذ جميع الفصول الدراسية التي قضتها الدفعة من تخرج منهم ومن تسرب، واستخرج منها متوسط الفصول الدراسية التي قضاها الخريج الواحد، ففي هذه الحالة يمكن استخراج الفاقد التعليمي بدقة أكبر؛ وبالتالي حساب الكفاءة الكمية الداخلية لهذه الدفعة بصورة أكثر دقة؛ وبالتالي فإن الكفاءة الداخلية لهذا الفوج من الخريجون تكون ٨٦%، وقد تم استخراج هذه النسبة من خلال قسمة المدة النظامية التي من المفترض أن يقضيها الطالب الخريج– وهي ٨فصول دراسية– على متوسط الفصول الدراسية الفعلية التي قضاها الخريج الواحد، وهي ٩,٢٦ والضرب في ١٠٠، أي أن الكلية لم تستفد من النفقات التي أنفقت على هذه الدفعة إلا بمقدار ٨٦% من

إجمالي النفقات أي أن هناك فاقدًا تربويًّا بمقدار ١٤% من إجمالي الإنفاق على هذا الفوج.

من الجدول أيضًا، نجد أن متوسط فصول التخرج للخريج الواحد إلى إجمالي الفصول الدراسية التي قضاها الخريجون ٨,٨٧ فصلًا دراسيًا، أي أن هناك زيادة في الفصول الدراسية التي قضاها كل طالب خريج عن المدة النظامية للتخرج بمقدار ٠,٨٧ فصلًا دراسيا. في هده الحالة تم استبعاد جميع الفصول الدراسية التي قضاها المتسربون ولم تحمل على الطالب الخريج ليتم احتساب الكفاءة الداخلية الكمية للكلية لهذه الدفعة دون الأخذ في الاعتبار عامل التسرب؛ وبالتالي فإن الكفاءة الداخلية لهذا الدفعة من الخريجين تكون ٩٠%، أي أن هناك فاقدا تربويا بمقدار ١٠% من إجمالي الإنفاق على هذا الفوج وهكذا لبقية الفصول.

من الجدول أيضًا، نجد أن أعلى دفعة كانت فيها نسبة المتخرجين في ٨ فصول دراسية إلى إجمالي المقبولين كانت من نصيب دفعة الفصل الدراسي الأول لعام ١٤٣٤هـ، حيث بلغت ٤١%.

أما أقل دفعة فكانت دفعة الفصل الدراسي الثاني لعام ١٤٣٤هـ، حيث بلغت نسبة الخريجون في ٨ فصول دراسية إلى المقبولين ٢٠%. أما أعلى دفعة كانت فيها نسبة إجمالي الخرجين إلى إجمالي المقبولين دون النظر لعدد فصول التخرج فكانت في الفصل الدراسي الأول لعام ١٤٣٤هـ، حيث بلغت ٨٤%. أما أقل دفعة فكانت في الفصل الدراسي الثاني لعام ١٤٣٤هـ، حيث بلغت ٤٠%. أما بالنسبة لأقل متوسط لفصول التخرج للطالب الخريج من إجمالي الفصول التي قضاها إجمالي

المقبولين فكانت لدفعة الفصل الدراسي الأول لعام ١٤٣٤هـ، حيث بلغت ٩,٢٦ قصلا دراسيًا.

أما الأعلى، فكانت لدفعة الفصل الدراسي الثاني لعام ١٤٣٤هـ، حيث بلغت ١٢فصلًا دراسيًا. أما بالنسبة لأقل متوسط لفصول التخرج للخريج الواحد من إجمالي الفصول الدراسية التي قضاها الخريجون فكانت ٨,٤٧ فصلًا دراسيًا لدفعة الفصل الدراسي الأول لعام ١٤٣٥هـ أما الأعلى فكانت ٩ فصول دراسية لدفعة الفصل الدراسي الثاني لعام ١٤٣٤هـ

أما بالنسبة لأعلى كفاءة داخلية حققتها الكلية بالنسبة لإجمالي الفصول الدراسية التي قضاها المقبولون فكانت ٨٦%. وذلك لدفعة الفصل الدراسي الأول لعام ١٤٣٤هـ أما الأقل فكانت ٦٧% لدفعة الفصل الدراسي الثاني لعام ١٤٣٤هـ.

أما بالنسبة لأعلى كفاءة داخلية حققتها الكلية بالنسبة لإجمالي الفصول الدراسية التي قضاها إجمالي الخريجون فكانت ٩٤% لدفعة الفصل الدراسي الأول لعام ١٤٣٥هـ أما الأقل فكانت ٨٩% لدفعة الفصل الدراسي الثاني لعام ١٤٣٤هـ.

نتائج البحث:

١- بلغت نسبة الكفاءة الداخلية الكمية لكلية الدعوة وأصول الدين بالنسبة لإجمالي الفصول الدراسية التي قضاها جميع المقبولون لفصول الالتحاق الدراسية ٣٣١،٣٣٢،٣٤١،٣٤٢،٣٥١ على التوالي ٧٥%،٨٠%،٨٢%،٨٦%،٨٣%.

٢- هناك تحسن ملحوظ في الأداء في كلية الدعوة وأصول الدين، حيث وصلت الـ٨٦% لدفعة الفصل الدراسي الثاني لعام ١٤٣٤هـ بينما كانت ٧٥% لدفعة الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ١٤٣٣هـ.

٣- بلغت نسبة الفاقد التعليمي لكلية الدعوة وأصول الدين للفصول الالتحاق الدراسية ٣٣١،٣٣٢،٣٤١،٣٤٢،٣٥١ على التوالي، ٢٥%،٢٠%،١٨%،١٤%،١٧%

٤- بلغت نسبة الكفاءة الداخلية الكمية لكلية الهندسة بالنسبة لإجمالي الفصول الدراسية التي قضاها جميع المقبولون حسب فصول الالتحاق الدراسية ٣٥١،٣٤١،٣٤٢ على التوالي ٩٠%،٩٨%،٩٤%.

٥- بلغت نسبة الفاقد التعليمي لكلية الهندسة حسب فصول الالتحاق الدراسية ٣٤١،٣٤٢،٣٥١ على التوالي ١٠%،٢%،٦%

٦- ارتفاع نسبة الكفاءة الداخلية الكمية لكلية الهندسة، حيث وصلت لدفعة الفصل الدراسي الثاني لعام ١٤٣٤ إلى ٩٨%.

٧- بلغت نسبة الكفاءة الداخلية الكمية لكلية العلوم بالنسبة لإجمالي الفصول الدراسية التي قضاها جميع المقبولون حسب فصول الالتحاق الدراسية ٣٤١،٣٤٢،٣٥١ على التوالي ٨٦%،٦٧%،٨٠%.

٨- بلغت نسبة الفاقد التعليمي لكلية العلوم حسب فصول الالتحاق الدراسية ٣٤١،٣٤٢،٣٥١ على التوالي ١٤%،٣٣%،٢٠%.

٩- كانت كلية الهندسة أعلى كفاءة داخلية من كلية العلوم، وكلية الدعوة وأصول الدين، حيث وصلت أعلى كفاءة لكلية الهندسة ٩٨% بينما في كلية الدعوة وصلت إلى ٨٦% وكلية العلوم ٨٦%.

١٠- كان أعلى نسبة فاقد تعليمي من نصيب كلية العلوم، حيث وصل في دفعة الفصل الثاني لعام ١٤٣٤هـ إلى ٣٣% بينما كان الأقل من نصيب كلية الهندسة، حيث وصل في دفعة الفصل الدراسي الثاني لعام ١٤٣٤هـ إلى ٢% فقط.

التوصيات:

١- تشكيل لجنة من الجامعة للوقوف على أسباب انخفاض الكفاءة الداخلية الكمية في كلية الدعوة وأصول الدين وكلية والعلوم وسبل رفعها.

٢- تضمين مؤشرات الجامعة مؤشر يقيس الكفاءة الكمية للكليات لقياسها بصفة دورية.

٣- دعم البحوث الخاصة بقياس الكفاءة الكمية والنوعية للجامعة، واعتبارها من أولويات البحث العلمي وتكون مستمرة.

٤- مراجعة أنظمة التقويم في الجامعة لتحسينها وتطويرها.

٥- مراجعة أنظمة القبول في الجامعة لتحسينها وتطويرها.

المقترحات:

١- إجراء دراسة عن الكفاءة الكمية لباقي كليات الجامعة.

٢- إجراء دراسة عن الكفاءة النوعية لكليات الدعوة وأصول الدين والهندسة والعلوم.

٣- إجراء دراسة لمعرفة أسباب انخفاض الكفاءة الكمية في كلية الدعوة وأصول الدين وكلية العلوم.

المصادر والمراجع:

حنان سعيد الغامدي، الكفاءة الداخلية النوعية لكلية التربية بجامعة أم القرى من وجهة نظر طالبات وأعضاء هيئة التدريس، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية، ٢٠٠٧.

عبد المحسن عايض القحطاني وفيصل بوطيبة، اقتصاديات التعليم قضايا معاصرة، الكويت، جامعة الكويت، ٢٠١٥.

علي عبد السلام الجروشي وعبدالحميد الفضيل، قياس الكفاءة الإنتاجية الداخلية للعملية التعليمية في مؤسسات التعليم العالي، مجلة دراسات وأعمال، عدد٣١، مجلد ٥، ٢٠١٧، مصراته، ليبيا.

فتحي السيد يوسف عبدالمجيد، دور الإنفاق الحكومي في رفع كفاءة التعليم، رسالة ماجستير، جامعة القاهرة. كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، القاهرة، ٢٠١٢.

مجدي صلاح المهدي، اقتصاديات الجودة التعليمية، الإسكندرية، دار الجامعة الجديدة، ٢٠١٣.

مُحَمَّد حسنين العجمي، اقتصاديات التعليم آليات الترشيد، الإسكندرية، دار الجامعة الجديدة، ٢٠٠٧.

مفضي بن رطيان الشراري. واقع الكفاءة الداخلية النوعية في مؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية. رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن، عمان، ٢٠١٠.

وزارة الاقتصاد والتخطيط، برنامج التحول الوطني ٢٠٢٠، الرياض، المملكة العربية السعودية.

وزارة الاقتصاد والتخطيط، رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠. الرياض. المملكة العربية السعودية.

وزارة المالية. بيان وزارة المالية لميزانية ٢٠١٩، الرياض. المملكة العربية السعودية.

Hanaan sa`eed algamidy, alkafaah addakhiliyyah annauiyyah likulliyati attarbiyah bijamiati ummilquraa min wijhati nazri dalibati wa aadai haiatittadrees, risalatu majisteer, kulliyyati attarbiyah, jami`atu ummil quraa, makkah almukarramah, almammlakah alarabiyyah assu`udiyyah, 2007.

Abdul muhsin aa`id alqahdany wa faisal budaibah, iqtisadiyyatitta`leem qadayamu`aasirah, alkuwait, jami`atul kuwait, 2010.

Aliyu Abdussalaam aljarushy wa Abdulhameed alfudail, qiyasul kafa`ah al`intajiyyah addakiliyyah lil amaliyyah atta`alimiyyah fee mu`assasati atta`aleem al`aaly, mujallatu dirasat wa a`amaal, adad 31, mujallad 5, 2017, masratah, libiya.

Fathey assayyid yusuf abdulmajeed, daurul infaq alhukumy fee raf`i kafa`ati atta`aleem, risalatu majisteer, jamiatu alqahirah. Kulliyyatul iqtisaad wal ulumum assiyasiyyah, alqahira, 2012.

Majdey salah almahdy, iqtisadiyyatu aljaudah atta`aleemiyyah, aliskandariyyah, darul jami`ah aljadeedah, 2007.

Mufdey bun rudaiyyan asshirarey. Waqi`u alkafa`ah addakhiliyyah annau`iyyah fee mu`assati atta`leem al`aaley fee almamlaki al`arabiyyati assu`udiyyah. Risalatu dukturah, kulliyyatu attarbiyah, jami`atul yarmuuk, al`urdun, oman,2010.

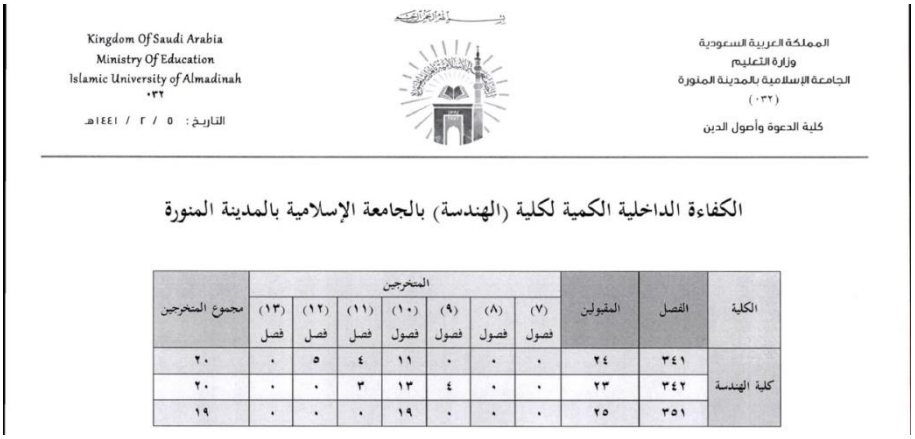
Wizaratul iqtisaad wa attakhdheedh, barnamaj attahawwul alwadhaney 2020, arriyadh, almamlakah al`arabiyyah assau`udiyyah.

Wizaratul iqtisaad wa attakhdheedh, ru`yatu almamlakah al`arabiyyah assau`udiyyah 2020, arriyadh, almamlakah al`arabiyyah assau`udiyyah .

Wizarah almaliyyah. Bayaanu wizarahi almaliyyah limizaniyyati 2019, arriyadh, almamlakah al`arabiyyah assau`udiyyah.

الملاحق:

وهي عبارة عن الجداول والإحصائيات التي تم الحصول عليها من موقع الجامعة.



Kingdom Of Saudi Arabia
Ministry Of Education
Islamic University of Almadinah
٠٣٢
التاريخ : ٥ / ٢ / ١٤٤١هـ

المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم
الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة
(٠٣٢)
كلية الدعوة وأصول الدين

الكفاءة الداخلية الكمية لكلية (الهندسة) بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

الكلية	الفصل	المقبولين	المتخرجين (٧) فصول	(٨) فصول	(٩) فصول	(١٠) فصول	(١١) فصل	(١٢) فصل	(١٣) فصل	مجموع المتخرجين
كلية الهندسة	٣٤١	٢٤	٠	٠	٠	١١	٤	٥	٠	٢٠
	٣٤٢	٢٣	٠	٠	٤	١٣	٣	٠	٠	٢٠
	٣٥١	٢٥	٠	٠	٠	١٩	٠	٠	٠	١٩

بسم الله الرحمن الرحيم

Islamic University
Date : 04-10-2019
Page : 1 / 1

الجامعة الاسلامية
التاريخ : 1441-02-05
الصفحة : 1 / 1

أعداد الطلبة حسب فصل الالتحاق من فصل 341 إلى فصل 393

المقر :الرئيسي
الكلية : الهندسة
المقبولين
الجنس : ذكور
القسم : الكل

رمز التخصص	التخصص	341	342	351	352	361	362	371	372	381	382	391	392	المجموع
234-700-3	الهندسة المدنية	10	8	13	16	8	1	8	12	2				78
234-701-3	الهندسة الميكانيكية	6	11	7	10	10	14	1	14	9				82
234-702-3	الهندسة الكهربائية	6	4	5	11	10	18	6	14	6	2			82
234-705-3	هندسة (عام)	2				4	5	2	1	6		37	14	71
المجموع		24	23	25	37	32	38	17	41	23	2	37	14	313

بسم الله الرحمن الرحيم

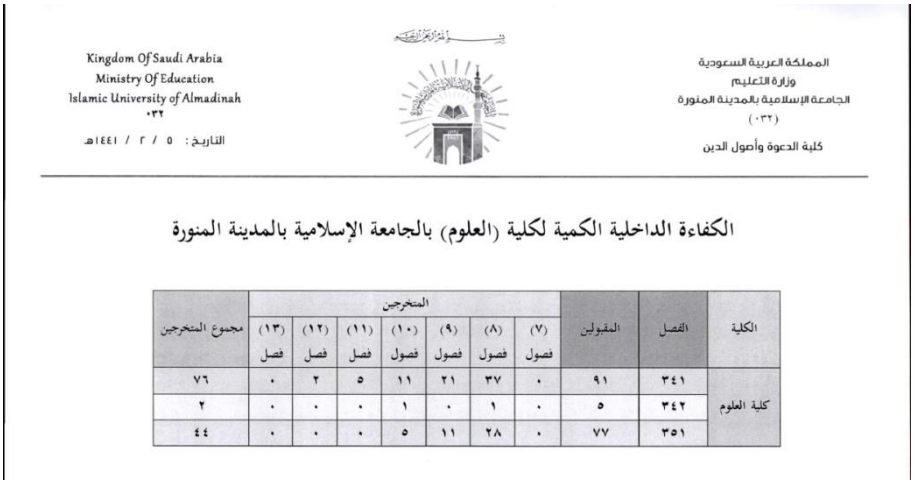
Islamic University
Date : 04-10-2019
Page : 1 / 1

الجامعة الاسلامية
التاريخ : 1441-02-05
الصفحة : 1 / 1

أعداد الطلبة حسب فصل الالتحاق من فصل 341 إلى فصل 393

المقر :الرئيسي
الكلية : الهندسة
المتخرجين
الجنس : ذكور
القسم : الكل

رمز التخصص	التخصص	341	342	351	352	361	المجموع
234-700-3	الهندسة المدنية	9	6	11	1		27
234-701-3	الهندسة الميكانيكية	5	10	5		2	22
234-702-3	الهندسة الكهربائية	6	4	3	1		14
المجموع		20	20	19	2	2	63



Kingdom Of Saudi Arabia
Ministry Of Education
Islamic University of Almadinah
٠٣٢
التاريخ : ٥ / ٢ / ١٤٤١هـ

المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم
الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة
(٠٣٢)
كلية الدعوة وأصول الدين

الكفاءة الداخلية الكمية لكلية (العلوم) بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

الكلية	الفصل	المقبولين	المتخرجين						مجموع المتخرجين
			(٧) فصول	(٨) فصول	(٩) فصول	(١٠) فصول	(١١) فصل	(١٢) فصل	(١٣) فصل
كلية العلوم	٣٤١	٩١	٠	٣٧	٢١	١١	٥	٢	٠	٧٦
	٣٤٢	٥	٠	١	٠	١	٠	٠	٠	٢
	٣٥١	٧٧	٠	٢٨	١١	٥	٠	٠	٠	٤٤

بسم الله الرحمن الرحيم

Islamic University
Date : 04-10-2019
Page : 1 / 1

الجامعة الاسلامية
التاريخ : 1441-02-05
الصفحة : 1 / 1

أعداد الطلبة حسب فصل الالتحاق من فصل 341 إلى فصل 393

المقبولين

المقر :الرئيسي
الكلية :العلوم

الجنس : ذكور
القسم : الكل

رمز التخصص	التخصص	341	342	351	352	361	362	371	372	381	382	391	المجموع
232-591-3	الرياضيات	23		33	7	19	1	23	3	13	1	13	136
232-592-3	الفيزياء	26		17	5	6	1	2				11	71
232-593-3	الكيمياء	42	2	27	11	11	12	22	11	14	1	12	165
المجموع		91	5	77	23	36	14	47	14	27	2	36	372

بسم الله الرحمن الرحيم

Islamic University
Date : 04-10-2019
Page : 1 / 1

الجامعة الاسلامية
التاريخ : 1441-02-05
الصفحة : 1 / 1

أعداد الطلبة حسب فصل الالتحاق من فصل 341 إلى فصل 393

المتخرجين

المقر :الرئيسي
الكلية :العلوم

الجنس : ذكور
القسم : الكل

رمز التخصص	التخصص	341	342	351	352	361	372	المجموع
232-591-3	الرياضيات	19		19	4	9		51
232-592-3	الفيزياء	19	1	7	1	1		29
232-593-3	الكيمياء	38	1	18	5	5	1	68
المجموع		76	2	44	10	15	1	148

المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم
الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة
(٠٣٢)
كلية الدعوة وأصول الدين

Kingdom Of Saudi Arabia
Ministry Of Education
Islamic University of Almadinah
٠٣٢
التاريخ: ٥ / ٢ / ١٤٤١هـ

الكفاءة الداخلية الكمية لكلية (الدعوة وأصول الدين) بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

الكلية	الفصل	المقبولين	المتخرجين							مجموع المتخرجين
			(٧) فصول	(٨) فصول	(٩) فصول	(١٠) فصول	(١١) فصل	(١٢) فصل	(١٣) فصل	
كلية الدعوة	٣٣١	٥١٤	٣	٨٥	١١٣	٦٢	١٥	١٦	٢	٢٩٦
	٣٣٢	١١٥	٢	٣١	٢١	١٦	٥	١	٠	٧٦
	٣٤١	١٨١	٢	٦٢	٣١	١٩	٦	٠	٠	١٢٠
	٣٤٢	٢٨٥	٠	١٢١	٦٥	١٥	٤	٠	٠	٢٠٥
	٣٥١	٣٨٣	١	١٥٣	٦٣	٢٤	٠	٠	٠	٢٤١

بسم الله الرحمن الرحيم

Islamic University
Date : 04-10-2019
Page : 1 / 1

الجامعة الاسلامية
التاريخ : 1441-02-05
الصفحة : 1 / 1

أعداد الطلبة حسب فصل الالتحاق من فصل 331 الى فصل 382

المقرر :الرئيسي المقبولين
الكلية : الدعوة وأصول الدين
الجنس : ذكور
القسم : الكل

رمز التخصص	التخصص	ا 331	ب 332	ج 341	د 342	351	352	361	362	371	372	381	382	المجموع
202-495-30	الدعوة وأصول الدين	514	115	181	285	383	221	212	165	244	126	309	58	2813
المجموع		514	115	181	285	383	221	212	165	244	126	309	58	2813

بسم الله الرحمن الرحيم

Islamic University
Date : 04-10-2019
Page : 1 / 1

الجامعة الاسلامية
التاريخ : 1441-02-05
الصفحة : 1 / 1

أعداد الطلبة حسب فصل الالتحاق من فصل 331 الى فصل 382

المقرر :الرئيسي المتخرجين
الكلية : الدعوة وأصول الدين
الجنس : ذكور
القسم : الكل

رمز التخصص	التخصص	331	332	341	342	351	352	361	362	المجموع
202-495-30	الدعوة وأصول الدين	296	76	120	205	241	146	55	1	1140
المجموع		296	76	120	205	241	146	55	1	1140

Kingdom Of Saudi Arabia
Ministry Of Education
Islamic University of Almadinah
٠٣٢
التاريخ: ٥ / ٢ / ١٤٤١هـ

المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم
الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة
(٠٣٢)
كلية الدعوة وأصول الدين

الكفاءة الداخلية الكمية لكلية (الحاسب الآلي) بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

الكلية	الفصل	المقبولين	المتخرجين							مجموع المتخرجين
			(٧) فصول	(٨) فصول	(٩) فصول	(١٠) فصول	(١١) فصل	(١٢) فصل	(١٣) فصل	
كلية الحاسب	٣٤١	٣١	٠	٠	٠	١٤	٦	٢	٠	٢٢
	٣٤٢	١٦	٠	٠	٠	١١	٢	٠	٠	١٣
	٣٥١	٤٥	٠	٠	٠	١٧	٠	٠	٠	١٧

بسم الله الرحمن الرحيم

Islamic University
Date : 04-10-2019
Page : 1 / 1

الجامعة الاسلامية
التاريخ : 1441-02-05
الصفحة : 1 / 1

أعداد الطلبة حسب فصل الالتحاق من فصل 341 إلى فصل 393

المقبولين

المقر :الرئيسي
الكلية :الحاسب الالي ونظم المعلومات
الجنس : ذكور
القسم : الكل

رمز التخصص	التخصص	341	342	351	352	361	362	371	372	381	382	391	392	المجموع
233-600-3	علوم الحاسب الآلي	14	4	20	15	4	12	5	13	7	1			95
233-601-3	نظم المعلومات	7	2	10	5									24
233-602-3	تقنية المعلومات	9	9	11	12	8	13	3	7	8				80
233-604-3	حاسب آلي	1	1	4	5	2	3		2	4		24	3	49
المجموع		31	16	45	37	14	28	8	22	19	1	24	3	248

بسم الله الرحمن الرحيم

Islamic University
Date : 04-10-2019
Page : 1 / 1

الجامعة الاسلامية
التاريخ : 1441-02-05
الصفحة : 1 / 1

أعداد الطلبة حسب فصل الالتحاق من فصل 341 إلى فصل 393

المتخرجين

المقر :الرئيسي
الكلية :الحاسب الالي ونظم المعلومات
الجنس : ذكور
القسم : الكل

رمز التخصص	التخصص	341	342	351	المجموع
233-600-3	علوم الحاسب الآلي	7	3		10
233-601-3	نظم المعلومات	6	1	7	14
233-602-3	تقنية المعلومات	9	9	10	28
المجموع		22	13	17	52

التوافق عبر الثقافات وعلاقته برصد الذات لدى الطلاب الدوليين في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة(*)

Cross-Cultural Adjustment and its Relationship with Self-monitoring among International Students of the In Al-Madinah Al-Minwarah Islamic University

د. بندر بن صلاح الميلبي

الأستاذ المساعد بقسم التربية بالجامعة الإسلامية

(*) تجدر الإشارة إلى أن هذا البحث ممول من عمادة البحث العلمي بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

DOI: 10.36046/2162-000-001-006

المستخلص

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على مستوى التوافق عبر الثقافات ونمط رصد الذات السائد والعلاقة بينهما، والكشف عن الفروق في درجة التوافق ونمط رصد الذات لدى الطلاب الدوليين في الجامعة الإسلامية تبعًا لمتغيري: المرحلة الدراسية والقارة التي ينتمي إليها الطلاب. استخدم الباحثُ المنهج الوصفي الارتباطي. وتكونتْ عينةُ الدراسة من (٦٠٢) طالبًا دوليًا بالجامعة الإسلامية. طُبقتْ عليهم مقاييس: الرضا عن الحياة والتوافق الاجتماعي الثقافي لقياس التوافق عبر الثقافات، ومقياس رصد الذات لـ" "سنايدر" و"جانجستاد" للكشف عن نمط رصد الذات. أظهرتْ النتائج تمتعُ الطلاب الدوليين في الجامعة الإسلامية بدرجة متوسطة من التوافق النفسي والاجتماعي ورصد الذات. كما أظهرتْ النتائجُ وجود علاقةٍ موجبةٍ دالة إحصائيًا بين متغيري: التوافق النفسي ورصد الذات، في حين لم تكن هناك علاقة بين متغيري: التوافق الاجتماعي ورصد الذات. كما خلصتْ النتائجُ إلى عدم وجود فروق دالة في التوافق النفسي والاجتماعي بين طلاب مرحلتي: البكالوريوس والدراسات العليا. وكشفتْ النتائجُ عن عدم وجود فروق دالة في التوافق النفسي والتوافق الاجتماعي بين الطلاب تبعًا لمتغير القارة. كما لم تكن هناك فروقٌ دالةٌ إحصائيًا في رصد الذات تُعزى لمتغيري: المرحلة الدراسية والقارة.

الكلمات المفتاحية: التوافق عبر الثقافات- رصد الذات- التوافق النفسي- التوافق الاجتماعي- الطلاب الدوليين.

Abstract

The study aimed at investigating the level of cross-cultural adjustment, the prevailing pattern of self-monitoring, and the relationship of cross-cultural adjustment with self-monitoring. The study is also aimed at determining the differences in the degree of adjustment degree and self-monitoring patterns among international students of the Islamic University according to the variables of academic level and the continent to which the students belong. The author used the descriptive method to analyze the data of the study. Sample consisted of (602) of international students in the Islamic University. The study utilized the Satisfaction with Life Scale and the Sociocultural Adjustment Scale for measuring cross-cultural adjustment. The study also used the Self-monitoring Scale (Designed by Snyder& Gangestad, 1986). Findings of the study revealed a moderate degree of psychological, social adjustment and self- monitoring among the international students of Islamic University. Findings also revealed a statistically significant positive correlation between the two variables of psychological adjustment and self-monitoring, whereas no correlation was found between the two variables of social adjustment and self-monitoring. Results found no differences in psychological adjustment and social adjustment among students due to the educational level. Findings indicated that the continental variable did not statistically affect the psychological adjustment and social adjustment among students. Results found no differences in self-monitoring due to the educational level and continental variables.

Keywords: Cross-cultural Adjustment- Self- monitoring- psychological adjustment- Sociocultural Adjustment - international students

مقدمة

يُعدُّ التوافق مظهرًا من مظاهر الصحة النفسية، يشعرُ فيها الفرد بالسعادة مع نفسه ومع الآخرين، مما يسهمُ في تحقيق ذاته واستغلال قدراته وإشباع حاجاته النفسية والاجتماعية. كما يمكنُ النظر إليه باعتباره أحد أهم المهارات الأساسية في الحياة؛ فكل تغيير في الحياة يجلبُ عملية توافق (Parmaksız, 2019, p. 131). ويشيرُ التوافق في علم النفس إلى العملية السلوكية التي يستطيع من خلالها الفرد الحفاظ على التوازن بين حاجاته المتعددة أو بين حاجاته والعقبات الموجودة في بيئته (Gul & Ganai, 2015, p. 346). ويكشفُ عن مدى انسجام الفرد مع نفسه ومع الآخرين حوله، كما يُعدُّ أمرًا ضروريًا لتحسين جودة الحياة. ويُعبّرُ التوافق في علم النفس عن قدرة الفرد على التكيف مع المشكلات والمواقف الجديدة التي يواجهها في حياته الروتينية (Parmaksız, 2019, p. 131). وإن لم يتوافق الفرد فإنه يصبح عرضة لما يسمى باضطراب التوافق Adjustment Disorder، وهو استجابة وجدانية أو سلوكية غير تكيفية تجاه الضغوط النفسية والاجتماعية (O'Donnell., Agathos, Metcalf, Gibson, & Lau, 2019, p. 1).

تضمُ الجامعة الإسلامية سنويًا مئات الطلاب ذوي الثقافات الاجتماعية المختلفة؛ ليلتحقوا ببيئة اجتماعية وثقافية مختلفة عن بيئتهم، يتمايزون فيما بينهم بقدرتهم على الاندماج في ثقافة البلد المضيف، والراحة النفسية التي يحصدونها جرَّاء ذلك. تلك "الدرجة من الراحة النفسية للمغترب مع الجوانب المتعددة لثقافة المضيف "تُعرفُ بالتوافق عبر الثقافات (Black, & Gregersen, 1991) الذي يمكن تصنيفه إلى: توافق نفسي، وتوافق اجتماعي- ثقافي.

يشيرُ التوافق النفسي إلى: "الشعور بالعافية well-being أو الرضا أثناء عملية التحول بين الثقافات" (Ward, Bochner, & Furnham, 2001). بينما يشيرُ التوافق الاجتماعي– الثقافي إلى: "القدرة على الاندماج في الثقافة الجديدة" (Ward et al., 2001). وتُعدُّ عملية التوافق في بيئة جديدة عمليةٌ صعبةٌ تنطوي على صعوبات نفسية، واجتماعية ثقافية (Smith & Khawaja, 2011; Zhang & Goodson, 2011). ومن تلك الصعوبات النفسية: الشعور بالاكتئاب، والوحدة، والعزلة، والقلق (Wei, Mallen, Liao, & Wu, 2007)؛ نتيجة الضغوط الاجتماعية والتغيرات الثقافية والاقتصادية التي يواجهونها (Oropeza, Fitzgibbon, & Baron, 1991). فعلى سبيل المثال؛ كشفتْ الدراسة التي أجراها (Han, Han, Luo, Jacobs, & Baptiste, 2013) أنَّ حوالي ٤٥ ٪ من الطلاب الدوليين الصينيين عانوا من أعراض الاكتئاب، وعانى ٢٩ ٪ منهم من أعراض القلق.

كما يواجهُ الطلاب الدوليون متغيرات اجتماعية ثقافية تُسّهمُ إيجابًا أو سلبًا في توافقهم النفسي والاجتماعي: كاختلاف اللغة، والعادات والتقاليد، والقيم، والاتجاهات (Ward & Masgoret, 2006). فقد كشفتْ دراسات (Kang, 2006; de Araujo, 2011; Gallagher, 2013) أنَّ إجادة لغة البلد المضيف تُسهم في عملية التوافق لدى الطالب الجامعي. كما أظهرتْ دراسة (Lewthwaite, 1996) معاناة الطلاب من الإحباط نتيجة اختلاف ثقافتهم عن ثقافة البلد المضيف.

وتلعبُ العوامل الفردية دورًا مهمًا في التوافق النفسي، فالأفراد الذين لديهم سمات شخصية معينة غالبًا ما يجدون سهولة في التوافق مع المواقف الجديدة أكثر من غيرهم (Lu, L., & Jeongwoo, 2011; Lin., Peng., Kim., Kim., & LaRose, 2012).

ومن تلك السمات: رصد الذات، ونعني به: "قدرة الفرد على تكييف سلوكه مع العوامل الخارجية الموقفية" (Snyder, 1974). وقد ميَّزَ "سنايدر" (١٩٧٤) بين نوعين من رصد الذات: رصد الذات المرتفع، ورصد الذات المنخفض. وهما على طرفي نقيض؛ فنجدُ أنَّ الأفراد من ذوي الرصد المرتفع للذات أكثر حساسية واستجابة للأمارات الاجتماعية Social Cues التي تظهر في سلوك الآخرين، فسلوكهم التعبيري رهن المواقف الاجتماعية، يتغير بتغيرها، ويتبدل بتعددها، فلا يعكس قناعتهم واتجاهاتهم؛ بل يعكس رغبتهم في ترك انطباع جيد لدى الآخرين.

وفي المقابل؛ يعكسُ السلوك الاجتماعي لذوي الرصد المنخفض للذات اتجاهاتهم وقناعاتهم، فسلوكهم وآراؤهم ثابتة نسبيًا مع اختلاف المواقف. وعليه؛ فقد يستغرقُ ذوو الرصد المرتفع للذات وقتًا في فهم الثقافة الجديدة، يراقبون المعايير والعادات الجديدة، ليتكيفوا معها طلبًا للقبول والرضا من الآخرين. في حين لا يسعى ذوو رصد الذات المنخفض إلى التكيف مع المواقف، بل يظلُ سلوكهم ثابتًا؛ مما قد يفضي إلى صعوبات عدة في التأقلم مع البيئات الدولية الجديدة **(Snyder, 1987)**.

وبناء على ما سبق؛ تسعى الدراسة الحالية إلى الكشف عن مستوى التوافق عبر الثقافات ورصد الذات لدى الطلاب الدوليين في الجامعة الإسلامية، وطبيعة العلاقة بينهما والفروق بين هذين المتغيرين في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية (المرحلة الدراسية، القارة).

مشكلة الدراسة:

يُشكّلُ الطلابُ الدوليون في الجامعة الإسلامية ما نسبته (٧٤.٨٨%) من العدد الإجمالي للطلاب. وبناءً عليه؛ كان لزامًا على العاملين في مجال البحوث التربوية والنفسية في الجامعة تناول مشكلاتهم، وتحديد درجة شيوعها، وأسبابها، وطرق التعامل معها، وعلاقتها بالمتغيرات النفسية والتربوية المختلفة. حيث يُواجه معظم الطلاب الدوليين المنتقلين إلى بيئات ثقافية واجتماعية مختلفة مرحلة من عدم التوافق النفسي والاجتماعي، يرافقها عدد من الأعراض النفسية والجسمية: كالقلق، واضطرابات النوم، وتقلبات في المزاج؛ ما ينعكس سلبًا على صحتهم النفسية وتحصيلهم العلمي. وقد أشارت بعض الدراسات (Tung, 1981; Dunbar & Ehrlich, 1986) إلى أنَّ ما بين (١٦%) إلى (٤٠%) من المغتربين يعودون إلى ديارهم قبل إنجاز مهامهم نتيجة لعدم مقدرتهم على التوافق مع البيئة الجديدة.

وقد لاحظ الباحث من خلال عمله في وحدة الخدمات الارشادية في الجامعة أنَّ العامل المشترك في المشكلات النفسية والاجتماعية والأكاديمية التي يعاني منها الطالب هي عدم قدرته على التوافق مع البيئة الاجتماعية والثقافية التي انتقل إليها؛ مما ينجم عنه عددٌ من الصعوبات الأكاديمية كالتعثر الدراسي، وانخفاض المعدل التراكمي للطالب الذي قد يُفضي إلى تسربه، وعدم مقدرته على مواصلة دراسته. وفي هذا هدرٌ للعديد من الإمكانات المادية والبشرية التي وفرتها الجامعة.

إنَّ إلقاء الضوء على هذه المشكلة وفق المنهج العلمي سيتيحُ المجال للقيادة العليا في الجامعة اتخاذ الإجراءات اللازمة، والتوجيه بتقديم الخدمات المساندة لمساعدة الطلاب على تحقيق توافقهم النفسي والاجتماعي في المجتمع الجديد الذي التحقوا به.

وبناءً على ما سبق؛ فقد تحددت مشكلة الدراسة الحالية في الإجابة عن الأسئلة التالية: -

١. ما درجة التوافق عبر الثقافات التي يتمتع بها الطلاب الدوليون في الجامعة الإسلامية؟
٢. ما نمط رصد الذات السائد لدى الطلاب الدوليين في الجامعة الإسلامية؟
٣. هل توجد علاقة بين التوافق عبر الثقافات ورصد الذات لدى الطلاب الدوليين في الجامعة الإسلامية؟
٤. هل توجد فروقٌ في درجة التوافق عبر الثقافات لدى الطلاب الدوليين في الجامعة الإسلامية تبعًا لمتغير "المرحلة الدراسية"؟
٥. هل توجد فروقٌ في درجة التوافق عبر الثقافات لدى الطلاب الدوليين في الجامعة الإسلامية تبعًا لمتغير "القارة"؟
٦. هل توجد فروقٌ في نمط رصد الذات لدى الطلاب الدوليين في الجامعة الإسلامية تبعًا لمتغير "المرحلة الدراسية"؟
٧. هل توجد فروقٌ في نمط رصد الذات لدى الطلاب الدوليين في الجامعة الإسلامية تبعًا لمتغير "القارة"؟

أهمية الدراسة:

يمكن تناول أهمية الدراسة الحالية من جانبين؛ نظري وتطبيقي، وذلك على النحو التالي:

الأهمية النظرية:

١. إلقاء الضوء على أهمية التوافق لدى الطلاب بشكل عام، ولدى الطلاب الدوليين بصفة خاصة.
٢. توضيح الدور الذي يلعبه التوافق في الصحة النفسية للطالب الجامعي وتحصيله الأكاديمي.
٣. إلقاء الضوء على مشكلة سوء التوافق التي قد يعاني منها بعض الطلاب الدوليين في الجامعة.
٤. سد الفجوة المترتبة على ندرة الدراسات العربية التي تناولت متغير رصد الذات وعلاقته بالتوافق عبر الثقافات.

الأهمية التطبيقية:

١. توفير نسخة مترجمة من مقياسي: "التوافق عبر الثقافات ورصد الذات" للباحثين.
٢. توفير معلومات مهمة حول مستوى التوافق عبر الثقافات لدى الطلاب الدوليين، وما يواجههم من عقبات أمام مسؤولي الجامعة من أجل تقديم الخدمات المساندة، وتوفير البيئة التعليمية الملائمة لمساعدة الطلاب على تحقيق توافقهم النفسي والاجتماعي في المجتمع الجديد.
٣. تقديم توصيات لمتخذي القرار وللباحثين والمربين حول أهمية التوافق عبر الثقافات والعقبات التي تواجهه.

أهدف الدراسة:

تهدفُ الدراسة الحالية إلى التعرف على: -

١. مستوى التوافق عبر الثقافات الذي يتمتعُ به الطلاب الدوليون في الجامعة الإسلامية.

٢. نمط رصد الذات السائد لدى الطلاب الدوليين في الجامعة الإسلامية.

٣. طبيعة العلاقة بين التوافق عبر الثقافات ورصد الذات لدى الطلاب الدوليين في الجامعة الإسلامية.

٤. الفروق في درجة التوافق عبر الثقافات لدى الطلاب الدوليين في الجامعة الإسلامية تبعًا لمتغيري: المرحلة الدراسية والقارة.

٥. الفروق في نمط رصد الذات لدى الطلاب الدوليين في الجامعة الإسلامية تبعاً لمتغيري: المرحلة الدراسية والقارة.

مصطلحات الدراسة:

التوافق عبر الثقافات Cross-Culture Adjustment:

عرّفهُ (Black& Gregersen, 1991) بأنه: "درجة الراحة النفسية للمغترب مع الجوانب المتعددة لثقافة المضيف".

في حين عرّفهُ (Kim, 2012) بأنه "عمليةُ تغيُّرٍ داخلي في الأفراد ليصبحوا قادرين على أداء مهامهم في الثقافة الجديدة".

ويعرّفه الباحث بقدرة الفرد على تعديل سلوكه ليتلاءم مع الثقافة الجديدة؛ والذي ينعكس بدوره إيجابًا على استقراره النفسي وانسجامه مع البيئة الخارجية.

كما يعرفه الباحث إجرائيًا: بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب على مقياسي: الرضا عن الحياة والتوافق الاجتماعي الثقافي.

رصد الذات Self-Monitoring:

يُعرَّفُ رصد الذات بأنه: "قدرةُ الفرد على تكييف سلوكه مع العوامل الخارجية الموقفية" (Snyder, 1974).

ويعرفهُ الباحث بأنه: "سمة لدى الفرد تُسهمُ في تنظيم سلوكه التعبيري، من خلال ملاحظة الأمارات الاجتماعية في المواقف المختلفة واستخدامها كمرشد للإتيان بالسلوك الاجتماعي المناسب".

كما يُعرف إجرائيًا: بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب على مقياس رصد الذات.

الطلاب الدوليون International Students:

طلاب المنح الخارجية لمرحلتي: البكالوريوس والدراسات العليا المسجلون نظامًا في الجامعة الإسلامية بالمدنية المنورة للعام الدراسي ١٤٣٩/١٤٤٠هـ.

الإطار النظري

أولًا: التوافق عبر الثقافات:

يشيرُ التوافق عبر الثقافات إلى عملية ديناميكية طويلة المدى يُعيدُ فيها الأفراد ترتيب حياتهم لينعموا بقدر من الرضا. وعليه؛ فهو يشيرُ إلى التغيرات الثابتة نسبيًا التي يُحدثها الفرد في بيئته الجديدة بهدف تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي. ويُعدُّ التوافق عبر الثقافات مسألة نسبية تختلف باختلاف الأفراد فمنهم القادر عليه ومنهم العاجز عنه.

ويمكن للتوافق أن يكون نفسيًا أو اجتماعيًا ثقافيًا. فالتوافق النفسي يتضمَّنُ إلى حد كبير الرفاه النفسي والجسدي للشخص (Schmitz, 1992)، في حين يشيرُ التوافق الاجتماعي والثقافي إلى مدى قدرة الفرد على إدارة حياته اليومية في السياق الثقافي الجديد. كما يشيرُ التوافق- الاجتماعي الثقافي إلى مكونات سلوكية مثل القدرة على التأقلم والتفاوض مع الجوانب التفاعلية للثقافة الجديدة أثناء عملية التوافق عبر الثقافات (Bulgan & Ciftci, 2018, p. 1081).

وعلى الرغم من كون مفهومي التوافق النفسي والاجتماعي متمايزين نظريًا؛ إلا أنهما مرتبطان تجريبيًا، ولكنهما رغم ذلك يختلفان من حيث المتغيرات المنبئة بكل منهما (Berry, Berry, Poortinga, Segall, & Dasen, 2002) فعلى سبيل المثال؛ يمكن التنبؤ بالتوافق النفسي من خلال متغيرات سمات الشخصية، الدعم الاجتماعي، استراتيجيات المواجهة، في حين يمكن التنبؤ بالتوافق الاجتماعي من خلال المعرفة بالثقافة الجديدة، مدة الإقامة في البلد المضيف، القدرة اللغوية (Ward, 1996). ويتأثرُ

توافق الطلاب الدوليين بالعديد من التحديات التي يواجهونها؛ كالانفصال عن أسرهم وأصدقائهم، وصعوبات في اللغة، وابتعادهم عن خلفياتهم الثقافية.

ويرتبطُ التوافق النفسي ارتباطًا قويًا بالشخصية، والتغيرات التي تعتري حياة الفرد والمساندة الاجتماعية. ويعتمدُ التوافق الاجتماعي الثقافي على بعد المسافة الثقافية وطول مدة البقاء في ثقافة جديدة، وجودة التفاعلات مع أبناء الدولة المضيفة (Bulgan & Ciftci, 2018, p. 1081).

أ. التوافق النفسي:

يشير التوافق النفسي إلى الرفاهية النفسية أو الرضا عن البيئة الثقافية الجديدة (O'Reilly, Ryan, & Hickey, 2010). كما يشير إلى الشعور الإيجابي بالهوية، والرضا الحياتي، والصحة النفسية (Castro, 2003). ويرتبطُ التوافق النفسي بالجانب العاطفي للتأقلم مع البيئة الثقافية الجديدة، ويتضمنُ تقييمات: الرضا عن الحياة، والقلق والاكتئاب، وتقدير الذات. كما يرتبطُ بالشخصية، والدعم الاجتماعي، وأساليب المواجهة التي يستخدمها المغترب للتعامل مع البيئة الجديدة (Ozer, 2015).

ب. التوافق الاجتماعي:

يشيرُ التوافق الاجتماعي الثقافي إلى القدرة على التكيّف مع الثقافة الجديدة والتواصل مع أعضائها بفاعلية. كما يشيرُ إلى قدرة الفرد على الاندماج في البيئة الثقافية الجديدة والتفاعل مع أفراد الثقافة المضيفة (O'Reilly, et al., 2010). ويُعدُّ عاملًا مهمًا لتحقيق النجاح الأكاديمي خاصة لدى الطلاب الدوليين (Ismail,

(Zailaini, Mohamed, Ali, & Xuan, 2015, p. 130). وينطوي على مسايرة المعايير والقيم الجديدة (Srivastava, 2018, p. 164).

حدد (Trifonovitch, 1977, p. 20) أربع مراحل للتكيف الاجتماعي الثقافي، أوجزها فيما يلي: -

- المرحلة الأولى: مرحلة شهر العسل، وتتميزُ بمشاعر النشوة، ويشعرُ فيها الطالب بالرضا عن نفسه والاستعداد لبدء مغامرة جديدة، والشعور بالإنجاز نظير اقترابه من تحقيقه أحلامه. وقد يشعرُ الطالب في هذه المرحلة بشيء من الصعوبة نتيجة الاختلافات الثقافية.
- المرحلة الثانية: مرحلة العدائية، يخبرُ فيها الطالب صدمة ثقافية، ويعاني من مشاعر متنوعة من الإحباط، والغضب، والحزن، والقلق، والاكتئاب. ويعزو فيها مشاكله إلى عوامل خارجية، ويصبحُ غير مهتمٍ بتحقيق أهدافه التعليمية.
- المرحلة الثالثة: مرحلة المسايرة، تتميزُ بقدرة الطالب على التواصل الاجتماعي والاستمتاع بالحياة، يعيدُ فيها التفكير بأهدافه التعليمية التي أهملها في مرحلة العدائية. يتفاعلُ بشكل أكبر مع الآخرين، ويكوّن المزيد من الصداقات، ويستمتعُ بالأنشطة الأكاديمية.
- المرحلة الرابعة: تسمى مرحلة الألفة، تتميزُ بشعور الطالب بالاستقرار في البيئة أو الثقافة الجديدة نظير شعوره بالقبول من الآخرين. ويتعلمُ قواعد ومعايير الثقافة الجديدة، يدمجُ فيها عناصر من ثقافة وطنه مع الثقافة

الجديدة. ومن المرجح أن يحدث خلل ثقافي خلال المراحل الأولية (أي مرحلتي: شهر العسل والعدائية)، في حين يبدأ التوافق الاجتماعي الثقافي في مرحلة المسايرة ويكتملُ عقدهُ خلال مرحلة الألفة.

ثانيًا: رصد الذات:

ظهرت نظرية رصد الذات قبل أربعة عقود (Snyder, 1974, 1979, 1978)، وقدَّمَ فيها "سنايدر" (١٩٧٤) نوعين من رصد الذات: رصد الذات المرتفع، ورصد الذات المنخفض.

يمثلُ رصد الذات المدى الذي يستطيع من خلاله الأفراد السيطرة على أسلوب تقديم ذواتهم بطريقة لفظية وغير لفظية. وهو مفهوم جوهري في تحليل التفاعلات الاجتماعية (Goodwin & Soon, 1994, p. 35).

يسعى ذوو الرصد المرتفع للذات إلى تكييف سلوكهم للوفاء بالمتطلبات السلوكية لموقف معين؛ وبالتالي يتوافقون وبشكل تفاعلي مع الموقف. فهم شديدو الحرص على الآتيان بالسلوك الاجتماعي المناسب في المواقف المختلفة، ولديهم حساسية شديدة لتقديم ذواتهم بطريقة مناسبة. ولذا؛ فقد شبههم بعض الباحثين بالحرباء (Blakely, Andrews, & Fuller, 2003; Bedeian & Day, 2004)؛ نظرًا لقدرتهم على تقديم ذواتهم بطريقة تلاءم متطلبات الموقف الاجتماعي. في حين يعكسُ سلوك ذوي الرصد المنخفض للذات مشاعرهم ومعتقداتهم، وتتميز سلوكاتهم بالاتساق عبر المواقف الاجتماعية المختلفة، ويقدمون ذواتهم وفق ما يعتقدونه ويؤمنون به، غير مراعين لطبيعة الموقف الاجتماعي.

صمم "سنايدر" (١٩٧٤) مقياسًا لرصد الذات يميز بين الفروق الفردية الخاصة بمدى ملاءمة السلوك الاجتماعي، وطريقة تقديم الفرد لذاته في المواقف الاجتماعية المختلفة بناءً على الأمارات الاجتماعية التي يلاحظها الفرد في الموقف، ليستخدمها كدليل تنظيمي لسلوكه التعبيري.

ووفقًا للمقياس؛ ينزعُ ذوو الرصد المرتفع للذات- الذين يحصلون على درجة مرتفعة على مقياس رصد الذات- إلى الاهتمام بالصورة الذهنية التي يرغبون بتركها لدى الآخرين، ويكيفون طريقة تقديمهم لذواتهم لتلاءم مختلف المواقف الاجتماعية. فعلى سبيل المثال، يشيرُ (Snyder, 1987) إلى أن ذوي الرصد المرتفع للذات يعمدون إلى تغيير اتجاهاتهم وآراءهم لتناسب اتجاهات الأفراد المهمين في جماعتهم المرجعية Reference Group.

وفي المقابل؛ لا يسعى ذوو الرصد المنخفض للذات- الذين يحصلون على درجات متدنية على المقياس- إلى تغيير سلوكهم ليناسب المواقف المختلفة. عوضا عن ذلك، فإنهم يبدون درجة عالية من الاتساق بين سلوكهم واتجاهاتهم وقيمهم. ونتيجة لذلك؛ نجدهم يعتمدون على اتجاهاتهم ومشاعرهم عند اتخاذهم قراراتهم وخياراتهم السلوكية، ويظهرون درجة عالية من الاتساق بين اتجاهاتهم الخاصة وسلوكهم العام. وفي سياق الثقافات الجديدة؛ قد يستغرق ذوو الرصد المرتفع للذات وقتًا لفهم الثقافة الجديدة، يراقبون المعايير والعادات الجديدة، ليتكيفوا معها طلبًا للقبول والرضا عند الآخرين (Snyder, 1987).

وعلى النقيض من ذلك؛ فإن ذوي الرصد المنخفض للذات ليسوا بذلك القدر من الحساسية تجاه الآتيان بالسلوك المناسب في المواقف الاجتماعية المختلفة؛

فسلوكهم نتاج ما يشعرون به، يعبرُ عن اتجاهاتهم وعاطفتهم بغض النظر عن مدى مناسبة السلوك للموقف، وآراؤهم ثابتة نسبيًا باختلاف المواقف. يحافظون على سلكوهم ولا يبدلونه. عوضًا عن ذلك، يسعون إلى تغيير البيئة في سبيل المحافظة على معاييرهم السلوكية (Snyder, 1974). ونتيجة لذلك قد يجد ذوو الرصد المنخفض للذات صعوبات عدة في التأقلم مع البيئات الدولية الجديدة (Snyder, 1987)

ويتميز ذوو الرصد المرتفع للذات بأن لديهم وعيًا دقيقًا بالأمارات الموقفية لما يتناسب وما لا يتناسب مع موقف معين، ومن ثم فإن سلوك هؤلاء الأفراد يكون محددًا بالموقف. وفي المقابل يكون ذوو الرصد المنخفض للذات أقل حذرًا وأقل اهتمامًا بما هو ملائم أو غير ملائم، وبالتالي يحاولون التصرف بطريقة متسقة في جميع المواقف المختلفة (Goodwin & Soon, 1994, p. 35).

الدراسات السابقة

تطَّرقَ عددٌ من الدراسات لموضوع التوافق عبر الثقافات؛ إلا أن هناك ندرة في الدراسات التي تناولت علاقته بمتغير رصد الذات. وأتت الدراسات السابقة المستفاد منها ضمن الفترة الزمنية بين (١٩٩٦) و (٢٠١٨) وشملتْ جملة من الأقطار والبلدان؛ مما يشيرُ إلى تنوعها الزمني والجغرافي. وقد صنَّفَ الباحثُ الدراسات السابقة وفقًا لمتغيري: التوافق عبر الثقافات، ورصد الذات وعلاقته بالتوافق عبر الثقافات. وفيما يلي استعراض لتلك الدراسات:

أولًا: دراسات تناولت التوافق عبر الثقافات:

هدفت الدراسة التي أجراها (Lewthwaite, 1996) إلى الكشف عن مدى توافق الطلاب الدوليين في جامعة "ماسي" النيوزلندية مع البيئة الأكاديمية، الاجتماعية، الثقافية، اللغوية الجديدة. استخدمت الدراسة المنهج المختلط، وتكونت عينة الدراسة من (١٢) طالبًا وطالبة في مرحلة البكالوريوس، من إندونيسيا، وتايلاند، وتايوان، واليابان. استخدم الباحث الاستبانة والمقابلة كأدوات للدراسة. أسفرت النتائج عن مستويات متنوعة من الإحباط عانى منها الطلاب نتيجة اختلاف ثقافتهم عن ثقافة البلد المضيف. كما واجه الطلاب صعوبات اجتماعية، وثقافية، ولغوية.

وهدفت الدراسة التي أجراها (Zhang, Mandl, & Wang, 2010) إلى التعرف على القدرة التنبؤية لسمات الشخصية بالتوافق عبر الثقافات (النفسي والاجتماعي الثقافي) لدى الطلاب الصينيين الدوليين في الجامعات الألمانية. واستخدم الباحثون المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت عينة الدراسة من (١٣٩) طالبًا صينيًا في

الجامعات الامريكية. خلصت النتائج إلى وجود علاقة سالبة بين صعوبات التوافق وطول فترة الإقامة، وإجادة اللغة الألمانية (ر=- ١٨.، ر= -٢٣.) على التوالي. كما خلصت النتائج إلى وجود قدرة تنبؤية للعوامل الخمسة الكبرى للشخصية بالتوافق النفسي والاجتماعي.

في حين هدفت الدراسة التي أجراها (Wilson, 2011) إلى الكشف عن العلاقة بين التوافق الاجتماعي الثقافي وبعض المتغيرات الديمغرافية (الجنس، فترة الاقامة، القارة التي ينتمي إليها الطالب). استخدمت الدراسة المنهج المختلط، وتكونت عينة الدراسة من (١٢٩) طالبًا وطالبة من طلاب الدراسات العليا في جامعة "ارين" في الولايات المتحدة. خلصت النتائج إلى أن الفئة العمرية (٣٠-٣٥ سنة) واجهت صعوبة أكبر من الفئة العمرية (٢١-٢٤ سنة) في التعامل مع أعضاء هيئة التدريس. كما واجه الطلاب الآسيويون صعوبات أكبر من الطلاب الأوروبيين والأفارقة في التوافق الاجتماعي والثقافي، ولم تكن هناك علاقة بين فترة الإقامة في الولايات المتحدة والتوافق الاجتماعي الثقافي.

وخلصتْ الدراسة التي أجراها (Mustaffa & Ilias, 2013) إلى عدم وجود فروق بين الطلاب والطالبات في التوافق عبر الثقافات، كما أظهرت النتائج وجود علاقة بين التوافق عبر الثقافات والتوافق: الأكاديمي (ر= ٤٨.)، الشخصي (ر= ٤٣.)، البيئي (ر= ٣٦.)، وعدم وجود علاقة بين التوافق عبر الثقافات والتوافق الاجتماعي الثقافي. واستخدم الباحثون المنهج الوصفي الارتباطي. وتكونت عينة الدراسة من (١٨٦) طالبًا وطالبة في جامعة "أوتارا" الماليزية.

هدفت الدراسة التي أجراها (سعادة، ٢٠١٦) إلى الكشف عن الفروق بين الطلاب الدوليين في التوافق عبر الثقافي، والعلاقة بين الذكاء الثقافي والتوافق عبر الثقافي. استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي. وتكونت عينة الدراسة من (٣٥٠) طالبًا من الطلاب الدوليين في جامعة الأزهر. خلصت النتائج إلى أن الطلاب من جنوب شرق أسيا يتمتعون بتوافق أكبر من الطلاب الأفارقة والروسيين. في حين لم تكن هناك فروق بشكل عام في التوافق بين الطلاب الأفارقة والروسيين. كما كشفت الدراسة عن علاقة موجبة بين أبعاد الذكاء الثقافي والتوافق عبر الثقافي، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (٠.٣٠٩) و (٠.٤٤٢)، ويشير ذلك إلى أنه كلما ارتفع مستوى الذكاء الثقافي ارتفع مستوى التوافق عبر الثقافي.

وهدفت الدراسة التي أجراها (Wang, et al., 2018) إلى الكشف عن التوافق عبر الثقافات لدى الطلاب الدوليين في الولايات المتحدة، من خلال معرفة أثر طول فترة الاقامة على التوافق النفسي والمهارات الاجتماعية والثقافية. واستخدم الباحثون المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (١٦٩) طالباً وطالبة من (٣١) دولة. وخلصت النتائج إلى تحسن التوافق النفسي والمهارات الاجتماعية بمرور الوقت، فكلما زادت مدة الإقامة زاد التوافق النفسي وتحسنت المهارات الاجتماعية.

ثانيًا: دراسات تناولت التوافق عبر الثقافات وعلاقته برصد الذات

هدفت الدراسة التي أجراها (Harrison, Chadwick, & Scales, 1996) إلى الكشف عن العلاقة بين التوافق ومتغيري: رصد الذات وفاعلية الذات. واستخدم الباحثون المنهج الوصفي الارتباطي. وتكونت عينة الدراسة من (٩٠) أمريكيًا مغتربًا من الجيش الأمريكي في أوروبا الوسطى. وخلصتْ النتائج إلى وجود علاقة موجبة

تربط بين التوافق العام وكلٍ من: التوافق التفاعلي، والرصد المرتفع للذات (ر= ٠.١٩، ر=٠.٢٨) على التوالي.

في حين خلصت دراسة (Montagliani & Giacalone, 1998) إلى أن ذوي الرصد المرتفع للذات أكثر توافقًا من ذوي الرصد المنخفض. وتكونت العينة من (٧٧) طالبًا جامعيًا، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي الارتباطي.

التعليق على الدراسات السابقة:

اتفقت الدراسات السابقة جزئيًا على هدف مشترك وهو التعرف على التوافق عبر الثقافات لدى الطلاب الدوليين. واستخدمتْ عينات من طلاب دوليين من بلدان مختلفة؛ باستثناء دراسة (Mandl, & Wang, 2010) التي طُبّقتْ على طلاب صينيين فقط، وكذلك دراسة (Harrison, et al., 1996) التي طُبّقتْ على أفراد من الجيش الأمريكي، وأوردها الباحث في سياق الدراسات السابقة نظرًا لتناولها التوافق عبر الثقافات وعلاقته بمتغير رصد الذات الذي يُعدُّ متغيرًا رئيسًا في الدراسة الحالية. كما اتَّبعتْ الدراسات السابقة المنهج الوصفي الارتباطي، باستثناء دراستي (Lewthwaite, 1996; Wilson, 2011) اللتين استخدمتا المنهج المختلط (الكمي-النوعي). واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات باستثناء دراستي: (Lewthwaite, 1996; Wilson, 2011) اللتين استخدمتا الاستبانة والمقابلة كأدوات للدراسة.

تختلفُ الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة من حيث السياق كونها تناولت التوافق عبر الثقافة السعودية، في حين تناولت الدراسات الأخرى الثقافات:

الأمريكية، الماليزية، الألمانية، النيوزيلندية. ونظرًا لطبيعة الجامعة الإسلامية؛ اقتصرت الدراسة الحالية على عينة مكونة من طلاب ذكور، وبذا تختلف عن بقية الدراسات الأخرى التي اشتملت عيناتها على طلاب وطالبات. وعلى الرغم من ذلك؛ حظيت العينة في الدراسة الحالية بتنوع أكبر حيث شملت (٦٠٢) طالبًا ينتمون إلى (١٠٥) دولة. اقتصرت الدراسات السابقة على التوافق الاجتماعي الثقافي دون التوافق النفسي (Mustaffa & Ilias, 2013; Wilson, 2011)، باستثناء دراسة (Harrison, et al.; 1996; Wang et al., 2018) التي تناولت التوافق عبر الثقافات من خلال بعدي: التوافق النفسي والاجتماعي الثقافي.

منهج الدراسة وإجراءاتها

استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي في هذه الدراسة لملاءمته طبيعة الدراسة وبياناتها.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تحدَّدَ مجتمع الدراسة من جميع الطلاب الدوليين في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٣٩/١٤٤٠هـ والبالغ عددهم (١٤٩٩٩) طالبًا. عمدَ الباحثُ الى المعاينة الطبقية العشوائية سعيًا لزيادة احتمالية تمثيل خصائص المجتمع في العينة. ويوضح الجدول (١) حجم مجتمع الدراسة وعينتها في مرحلتي: البكالوريوس والدراسات العليا في كليات الجامعة.

جدول (١):

مجتمع الدراسة وعينتها والنسب المئوية للطلاب الدوليين في مرحلتي البكالوريوس والدراسات العليا

الكلية	حجم المجتمع	بكالوريوس	دراسات عليا	نسبة العينة لطلاب البكالوريوس	نسبة العينة لطلاب الدراسات العليا	حجم العينة لطلاب البكالوريوس	حجم العينة لطلاب الدراسات العليا	اجمالي حجم العينة
الشريعة	٦٧٩٣	٦١٤٤	٦٤٩	%٥٠.٥	%٢٢.٩	٢١٤	٤٠	٢٥٥
الحديث الشريف والدراسات الإسلامية	١٣٩٢	١٠٥٧	٣٣٥	%٨.٧	%١١.٨	٣٧	٢١	٥٨
القران الكريم والدراسات الإسلامية	٥١٠	٢٦٢	٢٤٨	%٢.٢	%٨.٨	١٤	١٥	٢٥
الدعوة وأصول الدين	٢٤٢٩	١٥٤٢	٨٨٧	%١٢.٧	%٣١.٣	٥٤	٥٥	١٠٩

الكلية	حجم المجتمع	بكالوريوس	دراسات عليا	نسبة العينة لطلاب البكالوريوس	نسبة العينة لطلاب الدراسات العليا	حجم العينة لطلاب البكالوريوس	حجم العينة لطلاب الدراسات العليا	اجمالي حجم العينة
اللغة العربية	٧٠١	٤٤٦	٢٥٥	%٣.٧	%٩	١٦	١٦	٣١
العلوم	٢٣٩	٢٣٩	--	%٢	%٠	٨	٠	٨
الهندسة	٢٩٧	٢٩٧	---	%٢.٤	%٠	١٠	٠	١٠
الحاسب الآلي	٢٢٩	٢٢٩	---	%١.٩	%٠	٨	٠	٨
السنة التحضيرية	١٩٩	١٩٩	---	%١.٦	%٠	٧	٠	٧
معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها	١٨٥٥	١٧٥٠	١٠٥	%١٤.٤	%٣.٧	٥٨	٧	٦٨
كلية النظم والدراسات القضائية	٣٥٥	----	٣٥٥	%٠	%١٢.٥	٠	٢٢	٢٢
الاجمالي	**١٤٩٩٩**	**١٢١٦٥**	**٢٨٣٤**	**%١٠٠**	**%١٠٠**	**٤٢٦**	**١٧٦**	**٦٠٢**

المصدر: التقرير السنوي للجامعة الإسلامية ١٤٣٩/١٤٤٠هـ

أدوات الدراسة:

ترجمَ الباحث مقاييس: الرضا عن الحياة، والتوافق الاجتماعي الثقافي، ورصد الذات من اللغة الإنجليزية إلى العربية (حصل الباحث على موافقة "سنايدر"- عبر البريد الإلكتروني- لاستخدام مقياسه وذلك بتاريخ 19.11.2018). عُرضتْ الترجمة على مختصين في علم النفس واللغة الإنجليزية من أساتذة في جامعتي: الملك عبدالعزيز والجامعة الإسلامية. وأجرى الباحثُ التغييرات اللازمة في ضوء التعديلات المقترحة.

وفيما يلي عرض لأدوات الدراسة المستخدمة: -

أولًا: التوافق عبر الثقافات:

لقياس التوافق عبر الثقافات استخدم الباحث مقياسي: الرضا عن الحياة (SWLS)، والتوافق الاجتماعي الثقافي (SCAS-R). وفيما يلي عرض للمقياسين يتضمن أساليب التحقق من خصائصهما السيكومترية: -

١- مقياس الرضا عن الحياة (SWLS)

استخدم مقياس الرضا عن الحياة الذي صممهُ (Diener, Emmons, J. Larsen, & Griffin, 1985) كأداة لقياس التوافق النفسي عند الأفراد في عدد من الدراسات الحديثة منها: (Zhang., Mandl., & Wang, 2010; Wilson, 2013; Wang, et al., 2018).

يتكونُ المقياس من خمس فقرات، ويتراوحُ تقدير الدرجات بين ١ (غير موافق بشدة) إلى ٥ (موافق بشدة). تحقق (Diener, et al., 1985) من صدق المقياس باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي، والذي كشفتْ نتائجه عن تشبّعِ فقرات المقياس الخمس على بعد وحيد، حيث بلغت التشبعات:61 ,.72 ,.83 ,.77 ,.84. على التوالي. كما استخدم الباحثون إعادة تطبيق الاختبار، ومعامل "الفا كرونباخ" للتحقق من ثبات المقياس، وبلغت قيمهما:0.87 ,0.82 على التوالي.

أ: صدق الاتساق الداخلي:

للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للمقياس حسب الباحثُ قيم معاملات ارتباط "بيرسون" لقياس العلاقة بين كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس، وأسفرتْ النتائج عن قيم معاملات ارتباط دالة عند مستوى (٠.٠١) لجميع فقرات المقياس،

وتراوحت بين (٠.٧٥ و ٠.٤٤) والتي تكشف عن قيم مقبولة لصدق الاتساق الداخلي. والجدول التالي يوضح النتائج.

جدول (2):

معاملات ارتباط بيرسون بين فقرات مقياس التوافق النفسي والدرجة الكلية للمقياس (ن=٥٠).

رقم العبارة	الارتباط بالدرجة الكلية
١	٠.٧٥**
٢	٠.٧١**
٣	٠.٧١**
٤	٠.٤٤**
٥	٠.٥٠**
**معامل الارتباط دال عند مستوى (٠,٠١)	

ب: الثبات:

بلغ معامل "ألفا كرونباخ" لمقياس التوافق النفسي (٠.٨٧)؛ مما يشيرُ إلى تمتع المقياس بدرجة ثبات مرتفعة.

٢- مقياس التوافق الاجتماعي الثقافي (SCAS-R)

صمَّمَ "وارد وكندي" (1999) مقياسًا للتوافق الاجتماعي الثقافي مكونًا من (23) فقرة. ثم قام (Wilson, 2013) بتنقيح المقياس؛ ليتقلص إلى (٢١) فقرة تشبعتْ على خمسة عوامل. ثم قام "والسن" وزملاؤه (Ward, C, Wilson, J, Fetvadjiev, V, & Bethel, A, 2017) بتنقيح المقياس مرة أخرى؛ ليخلصوا إلى مقياس مكون من

(١١) فقرة. وهو مقياس خماسي، يتراوح بين ١ (لا أجد أي صعوبة) إلى ٥ (أجد صعوبة شديدة). تشيرُ الدرجات الأعلى إلى صعوبات أكبر يواجهها الطالب في الثقافة الجديدة. وقد استبعد الباحث الفقرة (١٠) من المقياس- التي تشير إلى التفاعل مع الجنس الآخر- نظرًا لعدم ملائمته لطبيعة المجتمع السعودي. ليصبح المقياس في صورته النهائية مكونٌ من (١٠) فقرات.

للتحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس استخدم الباحثون الصدق العاملي التوكيدي؛ ليخلصوا إلى ثلاثة أبعاد تشبّعتْ عليها فقرات المقياس: التفاعل الاجتماعي، وتشبّعتْ عليه الفقرات (١، ٤، ٧، ١٠)، المشاركة المجتمعية، وتشبّعتْ عليه الفقرات (٢، ٥، ٨)، التوافق البيئي وتشبعت عليه الفقرات (٣، ٦، ٩، ١١). ودلتْ مؤشرات المطابقة على تمتع النموذج بجودة مطابقة: CFI=.98, RESMEA=.05, SRMR=.03. كما استخدم الباحثون الصدق التقاربي من خلال حساب معامل الارتباط بين المقياس ومحكات أخرى، والتي كشفت نتائجه عن وجود علاقة موجبة بين المقياس المراد التحقق من صدقه ومقاييس: التوافق النفسي، المهارات الاجتماعية، الذكاء الاجتماعي، وبلغت معاملات ارتباط بيرسون على التوالي: (r =.44, p <.001) (r =.45, p <.001) (r =.25, p <.001). كما كشفت نتائج الصدق التمايزي عن وجود وعلاقة سالبة مع مقياس الاكتئاب (r = -.42, p <.001).وبلغ معامل "ألفا كرونباخ" لقياس الثبات: 0.92.

أ. صدق الاتساق الداخلي:

للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للمقياس حسب الباحثُ قيم معاملات ارتباط "بيرسون" لقياس العلاقة بين كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس، وأسفرتْ

النتائج عن قيم معاملات ارتباط دالة عند مستوى (٠.٠١) لجميع فقرات المقياس، والتي تراوحت بين (٠.٨٧ و ٠.٥٢) كاشفة عن قيم جيدة لصدق الاتساق الداخلي.

جدول (3):

معاملات ارتباط بيرسون بين فقرات مقياس التوافق الاجتماعي الثقافي والدرجة الكلية للمقياس (ن=٥٠)

رقم العبارة	الارتباط بالدرجة الكلية
١	٠.٦٨**
٢	٠.٨١**
٣	٠.٧٠**
٤	٠.٦٠**
٥	٠.٨٧**
٦	٠.٧٥**
٧	٠.٨١**
٨	٠.٥٢**
٩	٠.٧٤**
١٠	٠.٨٠**
**معامل الارتباط دال عند مستوى (٠,٠١)	

ب: الثبات:

بلغ معامل "ألفا كرونباخ" لمقياس التوافق الاجتماعي الثقافي (٠.٨٣)؛ مما يشيُر إلى درجة ثبات جيدة.

ثانيًا: مقياس رصد الذات:

صمَّمَ سنايدر (١٩٧٤) مقياسًا أحادي البعد لرصد الذات مكونًا من (٢٥) عبارة؛ إلا أن بعض الباحثين جادل بأن المقياس ينطوي على أكثر من بعد. فعلى سبيل المثال؛ خلص (Briggs, Cheek, & Buss, 1980) إلى ثلاثة عوامل. وتشبعت فقرات المقياس في دراسة (Gabrenya & Arkin, 1980) على أربعة عوامل، في حين كشفت دراسات (Briggs & Cheek, 1988; John, Cheek, & Klohnen, 1996) عن تشبع فقرات المقياس على عاملين.

ونتيجة لتلك الانتقادات؛ أجرى "سنايدر" و"جانجستاد" (١٩٨٥) تنقيحًا للنسخة السابقة من المقياس ليخلصا إلى مقياس مكون من (١٨) بندًا، وهذا المقياس الذي اعتمده الباحثُ في الدراسة الحالية. وعلى الرغم من مرور ثلاثة عقود على المقياس؛ إلا أنه ما زال يستخدم كمقياس أصيل لرصد الذات في الدراسات الحديثة ومنها: (Oh, Charlier, Mount, & Berry, 2014; Bhardwaj, Qureshi, Konard, & Lee, 2016; Leone & Hawkins, 2019)

وفي سعيهما للتحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس؛ كشفتْ دراسة "سنايدر" و"جانجستاد" (١٩٨٥) عن معامل "ألفا" للاتساق الداخلي بلغ (٠.٧٠)، في حين كشفَ الصدق العاملي عن مقياس أحادي البعد فسّرَ (٦٢%) من التباين الإجمالي للمقياس.

يُصححُ المقياس بإعطاء العبارات الموجبة في المقياس درجة واحدة (٤، ٥، ٦، ٨، ١٠،،١٢،١٧، ١٨)، والعبارات السالبة صفرًا (١، ٢، ٣، ٧، ٩، ١١، ١٣، ١٤، ١٥،١٦).

أ. صدق المحك (الصدق التقاربي)

للتحقق من صدق المقياس؛ استخدم الباحث الصدق التقاربي للمقارنة بين درجات الأفراد على المقياس المراد التحقق منه (رصد الذات) ومقياس آخر يقيس نفس السمة تقريبًا (ضبط الذات).(Tangney., Baumeister., Boone, 2004).

يتكونُ مقياس ضبط الذات من (١٠) فقرات، ويتمتَّعُ بثباتٍ مرتفعٍ حيث بلغ معامل "ألفا" (٠.٨٩). في حين بلغ معامل ارتباطه بمقياس المرغوبية الاجتماعية (Crowne & Marlowe, 1960) (٠.٦٠).

قدَّمَ الباحثُ المقياسين في الوقت ذاته؛ مفترضًا أن الأفراد الذين يحصلون على درجات مرتفعة على مقياس رصد الذات سيكونون أكثر قدرة على ضبط ذواتهم؛ والعكس صحيح.

خلصت النتائج إلى وجود علاقة موجبة بين مقياسي رصد الذات وضبط الذات، حيث بلغ معامل ارتباط بيرسون (٠.٧٤). يكشف ذلك عن أن المقياس المراد التحقق منه (رصد الذات) يقيس السمة ذاتها تقريبًا التي يقيسها المقياس المحك (ضبط الذات) مما يشيرُ الى تمتع مقياس رصد الذات بالصدق البنائي.

ب. الثبات:

أعاد الباحثُ تطبيق مقايس رصد الذات على العينة ذاتها بعد مرور أسبوعين، ثم حسب معامل الارتباط بين درجات أفراد العينة في التطبيقين الذي كشف عن معامل استقرار قدره (٠.٨٦).

نتائج الدراسة

يعرضُ الباحثُ النتائج وفقًا لتسلسل أسئلة البحث مبتدئًا بدرجة التوافق عبر الثقافات ونمط رصد الذات لدى الطلاب الدوليين في الجامعة الإسلامية، ثم يعرجُ إلى العلاقة بينهما، وينتهي بالفروق فيهما تبعًا لمتغيري: المرحلة الدراسية والقارة التي ينتمي إليها الطالب.

السؤال الأول: ما درجة التوافق عبر الثقافات التي يتمتع بها الطلاب الدوليون في الجامعة الإسلامية؟

للإجابة عن هذا السؤال حسب الباحث المتوسط والانحرافات المعياري لكل فقرة، ومن ثم حسب المتوسط العام للفقرات، ورتبها تصاعديًا تبعًا لمتوسطاتها الحسابية كما هو موضح في الجدول (٤).

أولًا: التوافق النفسي:

جدول (٤):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس التوافق النفسي (ن= ٦٠٢)

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
٣	أنا راض عن حياتي	٣.٩١	٠.٩٧	١
٤	قريبًا سأحصل على الأشياء المهمة التي أود الحصول عليها في الحياة	٣.٨٦	٠.٨٤	٢
٢	ظروفي المعيشية رائعة	٣.٦١	٠.٨٨	٣
١	معظم جوانب حياتي قريبة من الحياة المثالية التي أرغبها	٣.٥٦	٠.٩٦	٤

٥	لو كان بوسعي أن أعيد حياتي مرة أخرى؛ فلن أغير فيها شيئًا.	٢.٣٨	١.٢٣	٥
المتوسط العام		**٣.٤٦**	**٠.٦٤**	

يُوضح الجدول (٤) تمتعُ الطلاب الدوليين في الجامعة الإسلامية بدرجة متوسطة من التوافق النفسي (م= ٣.٤٦). وتراوحتْ قيمة المتوسطات الحسابية للمقياس ما بين (٣.٩١- ٢.٣٨). ويفسّرُ الباحث تلك الدرجة المتوسطة من خلال توضيح المقصود بالتوافق النفسي الذي يشيرُ إلى أنَّ التوافق النفسي ما هو إلا استخدام للأساليب السوية التي تمكنُ الفرد من إشباع دوافعه وتحقيق أهدافه. ويأتي التحاق الطالب بالجامعة الإسلامية بعد استيفاء عدد من الاشتراطات والمفاضلات بين الطلاب، وكونه قد أصبح طالبًا منتظمًا في الجامعة الاسلامية يعني قربه تحقيق بعضًا من آماله وطموحاته. ويعكسُ ذلك عبارات المقياس التي تتناول درجة الرضا عن الحياة، وقرب الحصول على الأشياء المهمة في حياة الفرد، وتوفر الظروف المعيشية الجيدة في الجامعة من تقديم مكافأة لطلابها وتوفيرٍ للسكن وغيرها من الاحتياجات الضرورية للطالب الجامعي؛ كل هذه العوامل مجتمعة قد تُسهمُ في تحقيق توافق نفسي جيد للطالب الدولي في الجامعة.

ثانيًا: التوافق الاجتماعي:

جدول (٥):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس التوافق الاجتماعي (ن= ٦٠٢)

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
٨	التعامل مع البيروقراطية	٣.٤٠	١.٠٨	١
٢	الحصول على الخدمات الاجتماعية التي أحتاجها	٣.٣٩	٠.٩٤	٢

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
٥	الحضور والمشاركة في الأنشطة الاجتماعية	٣.٣٣	١.١١	٣
٤	التفاعل مع الأحداث الاجتماعية	٣.٣٠	١.٠٥	٤
٦	معرفتك بطرق المدينة	٣.٢٩	١.٢١	٥
٧	التفسير الدقيق لمشاعر الاخرين والاستجابة لها	٣.٢٤	١.٠٨	٦
١	بناء العلاقات والمحافظة عليها	٣.٢١	١.٠١	٧
١٠	القراءة والكتابة باللغة العربية	٣.٠٦	١.٥٢	٨
٣	التحدث وفهم اللغة العربية	٢.٩٥	١.٥٠	٩
٩	التكيف مع وتيرة الحياة	٢.٢٦	١.٠٠	١٠
المتوسط العام		**٣.٢٤**	**١.١٥**	

يُوضحُ الجدول (٥) أنَّ المتوسط العام لدرجة استجابات أفراد العينة لمقياس التوافق الاجتماعي قد بلغ (٣.٢٤) أي أن استجابة أفراد العينة كانت بدرجة متوسطة. وقد تُعزى الدرجة المتوسطة إلى طبيعة عينة البحث التي اشتملت على (٣٧.١%) من طلاب: السنة التحضيرية، ومعهد اللغة العربية (الطلاب الملتحقين حديثاً بالجامعة)، وطلاب المستويين الأول والثاني، أي أنهم طلاب حديثو الالتحاق بالجامعة. ووفقًا لـ(Trifonovitch, 1977) تحدثُ صعوبات في التوافق الاجتماعي للأفراد المنضمين حديثًا لثقافة جديدة، أي في المرحلتين الأولى والثانية من المراحل الأربعة التي حددها، ويتحسَّنُ التوافق الاجتماعي كلما طال أمدُ بقاء الفرد في البلد المضيف أي في مرحلتي: المسايرة والألفة.

السؤال الثاني: ما نمط رصد الذات السائد لدى الطلاب الدوليين في الجامعة الإسلامية؟

للإجابة عن هذا السؤال؛ حسب الباحث المتوسط والانحراف المعياري لكل فقرة، ومن ثم حسب المتوسط العام للمقياس. والنتائج موضحة في الجدول التالي: -

جدول (٦):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس رصد الذات (ن= ٦٠٢)

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
٨	أتصرف بشكل مختلف تبعًا لاختلاف المواقف والأشخاص.	٠.٧٧	٠.٤٢	١
٦	ربما أكون ممثلًا جيدًا.	٠.٦٥	٠.٤٧	٢
٥	أظن أنني أستعرض أحيانًا لأترك انطباعاً جيداً أو لترفيه الآخرين.	٠.٦٣	٠.٤٨	٣
٩	تحديدًا؛ لست جيدًا في جعل الآخرين يحبونني.	٠.٦٢	٠.٤٨	٤
١٦	أشعر بشيء من الإحراج في التجمعات ولا أبدو هادئًا كما يجب.	٠.٥٩	٠.٤٩	٥
١٠	لست دائماً الشخص الذي أبدو عليه.	٠.٥٢	٠.٥٠	٦
١٤	أجد صعوبة في تغيير سلوكي ليتناسب مع الأفراد المختلفين والمواقف المختلفة	٠.٥٠	٠.٥٠	٧
٧	في جمع من الناس نادرًا ما أكون مركز الاهتمام.	٠.٤٧	٠.٥٠	٨
١٣	لم أكن أبداً جيداً في ألعاب كالألعاب التمثيلية أو التمثيل.	٠.٤٢	٠.٤٩	٩
١	أجد صعوبة في تقليد سلوك الآخرين.	٠.٤٠	٠.٤٩	١٠
٢	في الحفلات والجلسات الاجتماعية؛ أحاول قول أو فعل أشياء يحبها الآخرون	٠.٣٩	٠.٤٨	١١
١٨	أستطيع خداع الآخرين بأن أكون ودودًا معهم في حين أني أكرههم.	٠.٣٧	٠.٤٨	١٢
٤	أستطيع أن ألقي خطبًا مرتجلة حتى في المواضيع التي لا أملك معلومات	٠.٣٤	٠.٤٧	١٣

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
	حولها			
٣	أستطيع فقط أن أناقش الأفكار التي أؤمن بها حقًا.	٠.٣٢	٠.٤٦	١٤
١١	لن أغير رأيي (أو الطريقة التي أفعل بها الأشياء) من أجل اعجاب شخص أو لأنال استحسانه.	٠.٢٩	٠.٤٥	١٥
١٥	في الحفلات أدع الآخرين يستمرون في قول القصص والنكات.	٠.٢٧	٠.٤٤	١٦
١٧	أستطيع أن انظر في عين أي شخص وأنا أكذب دون أن يظهر ذلك على وجهي.	٠.٢٥	٠.٤٣	١٧
١٢	فكرت في أن أكون ممثلًا كوميديًا.	٠.٢٠	٠.٤٠	١٨
المتوسط العام		**٠.٤٤**	**٠.١٣**	

يوضحُ الجدول (٦) تمتع الطلاب الدوليين في الجامعة الإسلامية برصد ذات متوسط (م= ٠.٤٤). وتراوحتْ قيمة المتوسطات الحسابية للمقياس ما بين (٠.٧٧- ٠.٢٢). وتبدو النتيجة منطقية لكون رصد الذات سمة ثابتة نسبيًا، والسمات الشخصية تتبع التوزيع الطبيعي (Coon., & Mitterer, 2012)؛ أي أنَّ حوالي (٦٨.٢٣%) من الأفراد يمتلكون هذه السمة بدرجة متوسطة. وتتفقُ هذه النتيجة بشكل عام مع نتائج دراسة (Evans, 2008)، حيث بلغ متوسط درجة رصد الذات لدى أفراد العينة من الذكور (م= ٣٦). كما تتفقُ مع نتائج دراسة (McLoughlin, et al., 2019) التي أشارت إلى أن تمتع أفراد العينة بدرجة متوسطة من رصد الذات (م= ٤٦.٦).

السؤال الثالث: هل توجد علاقة بين التوافق عبر الثقافات ورصد الذات لدى الطلاب الدوليين في الجامعة الإسلامية؟

قبل الإجابة عن هذا السؤال عمد الباحث إلى التحقق من شرط اعتدالية التوزيع مستخدمًا اختبار "شابيرو ولك" Shapiro- Wilk.

جدول (٧):

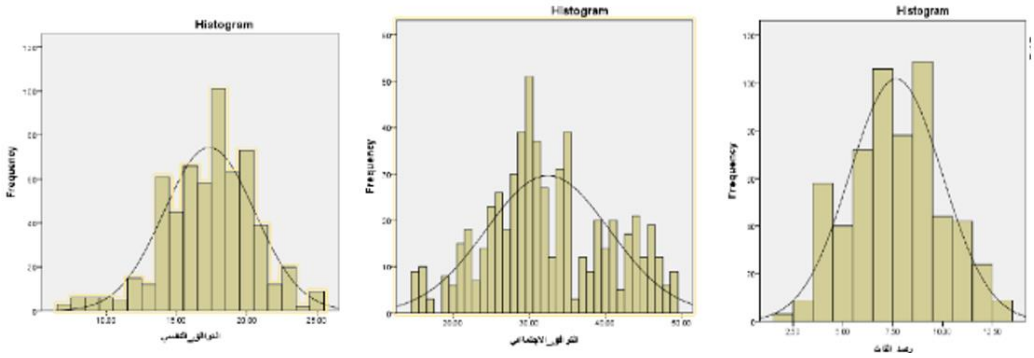
اختبار "شابيرو ولك" للكشف عن اعتدالية التوزيع

المتغير	الإحصاء	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
التوافق النفسي	.975	602	.001
التوافق الاجتماعي	.977	602	.001
رصد الذات	.975	602	.001

على الرغم من الدلالة الإحصائية لاختبار شبيرو ولك؛ إلا أنَّ هذه الدلالة ربما تأثرت بكبر حجم العينة (٦٠٢) فمجرد الاختلاف الضئيل جداً للدرجات عن التوزيع الطبيعي يفضي إلى دلالة إحصائية. لذا يُنصحُ بتفسيره مقترنًا بالمضلع التكراري وشكل Q-Q Plot ومعاملات الالتواء والتفرطح (Field, 2017). يوضحُ الشكلان (١، ٢) اقتراب درجات عينة البحث من التوزيع الطبيعي. إضافة إلى أنَّ قيم معاملات الالتواء والتفرطح للتوافق النفسي (٠.٤١٩-، ٠.٥٧٤)، والتوافق الاجتماعي (٠.١٣٥، -٠.٥٨٢)، ورصد الذات (٠.٢٢٦، ٠.١٣٤) قريبة جدًا من الصفر مما يدعمُ القول باعتدالية التوزيع.

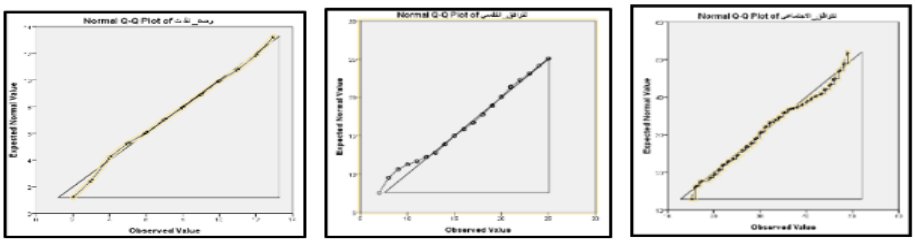
شكل (١)

المضلع التكراري لمتغيرات: التوافق النفسي والاجتماعي ورصد الذات



شكل (٢):

Q-Q plot لمتغيرات التوافق النفسي، والتوافق الاجتماعي، ورصد الذات.



بناء على ما سبق؛ استخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون للكشف عن العلاقة بين متغيري: التوافق عبر الثقافات ورصد الذات، والجدول التالي يوضحُ النتائج: –

جدول (٨):

معامل ارتباط بيرسون لمتغيري التوافق النفسي والاجتماعي ورصد الذات

المتغير	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
التوافق النفسي* رصد الذات	٠.٢٠	٠.٠٠١
التوافق الاجتماعي* رصد الذات	٠.٠٠٥	٠.٩٠٩

يتضحُ من خلال الجدول (٨) وجود علاقة موجبة بين متغيري التوافق النفسي ورصد الذات (R= 0.20) وهي قيمة دالة إحصائيًا. وعلى الرغم من الدلالة الإحصائية لمعامل الارتباط؛ إلا أنَّهُ معامل ارتباط ضعيف. وقد تُعزى دلالته الإحصائية إلى كبر حجم عينة البحث. ويدعمُ ذلك القول تقديرُ حجم الأثر باستخدام مربع معامل الارتباط R^2 الذي بلغت قيمته (٠.٠٤) أي أن متغير رصد الذات فسَّرَ (٤%) فقط من تباين التوافق النفسي وهي نسبةٌ ضئيلةٌ مقارنة بالتباين غير المفسر (٩٦%). في المقابل لم يكن هناك ارتباط بين متغيري: التوافق الاجتماعي ورصد الذات.

السؤال الرابع: هل توجد فروقٌ في درجة التوافق عبر الثقافات لدى الطلاب الدوليين في الجامعة الإسلامية تبعًا لمتغير: المرحلة الدراسية (بكالوريوس– دراسات عليا)؟

للإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحثُ اختبار "ت" لعينتين مستقلتين. والجدول التالي يوضح النتائج: –

جدول (٩):

الفروق بين متوسطي طلاب مرحلتي البكالوريوس والدراسات العليا في التوافق النفسي والاجتماعي (ن= ٦٠٢)

المتغير	المرحلة	العينة	المتوسط	درجة الحرية	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	الدلالة الاحصائية
التوافق النفسي	بكالوريوس	٤٢٦	١٧.٨١٦٩	٦٠٠	٣.١١	-١.١٣٩	٠.٢٥٥
	دراسات عليا	١٧٦	١٨.١٣٠٧		٢.٩٧		
التوافق الاجتماعي	بكالوريوس	٤٢٦	٣٣.٨٣٨٠	٦٠٠	٨.٩١	-١.٤٩٢	٠.١٣٦
	دراسات عليا	١٧٦	٣٥.٠٠٠٠		٨.١٠		

يوضحُ الجدول (٩) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في التوافق النفسي والاجتماعي بين طلاب مرحلتي البكالوريوس والدراسات العليا. حيث بلغتْ قيمةُ "ت" (-١.١٣٩، -١.٤٩٢) على التوالي. وقد تُعزى تلك النتيجة إلى تشابه الظروف بين طلاب المرحلتين فجلُّهمْ يعيشون في محل إقامة واحد ويتمتعون بالخدمات والتسهيلات ذاتها التي توفرها الجامعة.

السؤال الخامس: هل توجد فروقٌ في درجة التوافق عبر الثقافات لدى الطلاب الدوليين في الجامعة الإسلامية تبعًا لمتغير: القارة؟

استخدم الباحثُ اختبار "كروسكال واليس"- نظرًا لعدم توفر شرط الاعتدالية- للكشف عن الفروق بين متوسطات التوافق النفسي والاجتماعي لدى الطلاب الدوليين في الجامعة الإسلامية تبعاً لمتغير القارة؛ والجدول التالي يوضح النتائج: -

جدول (١٠):

الفروق بين متوسطات التوافق النفسي والاجتماعي لدى الطلاب الدوليين في الجامعة الاسلامية تبعًا لمتغير القارة (ن= ٦٠٢)

المتغير	القارة	حجم العينة	متوسط الرتب	قيمة مربع كاي	الدلالة الإحصائية
التوافق النفسي	اسيا	٣٧٢	٢٩٢.٩٩	٥.١٦٨	٠.٢٧٠
	أفريقيا	٢٠٢	٣١٦.٠١		
	أوروبا	١٩	٣٤٠.٧٤		
	أمريكا الشمالية	٥	٢٩٣.١٠		
	أمريكا الجنوبية	٤	١٨٤.٠٠		
التوافق الاجتماعي	اسيا	٣٧٢	٣١٤.٤٣	٦.٤٧٥	٠.١٦٦
	أفريقيا	٢٠٢	٢٨٤.٤٣		
	أوروبا	١٩	٢٦٣.٦٦		
	أمريكا الشمالية	٥	٢١٨.٤٠		
	أمريكا الجنوبية	٤	٢٤٥.١٣		

يتضحُ من خلال الجدول (١٠) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق النفسي والاجتماعي بين الطلاب تبعًا لمتغير القارة.

ويمكن تفسيرُ هذه النتيجة في ضوء التشابه في طبيعة الظروف الاجتماعية والأكاديمية والثقافية التي يعيشها الطلاب الدوليون؛ فبالرغم من أن طلاب الجامعة الإسلامية ينتمون لبلدان مختلفة؛ وينحدرون من عرقيات وثقافات مختلفة؛ إلا أنَّ هناك عدة عوامل مشتركة تربطهم مثل: وحدة الدين، وتشابه الظروف المعيشية في الجامعة الإسلامية، وتشابه مصادر الضغوط النفسية المتعلقة بصعوبة اكتساب اللغة،

وتشابه مجالات الدراسة والبيئة الاجتماعية والثقافية التي يعيشون فيها، وهو ما قد يُقلّلُ من تأثير المناطق الجغرافية التي ينتمون إليها على توافقهم النفسي والاجتماعي.

السؤال السادس: هل توجد فروقٌ في نمط رصد الذات لدى الطلاب الدوليين في الجامعة الإسلامية تبعًا لمتغير المرحلة الدراسية؟

للإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحثُ اختبار "ت" للعينات المستقلة، والجدول التالي يوضحُ النتائج: –

جدول (١١) :

الفروق بين متوسطي طلاب مرحلتي البكالوريوس والدراسات العليا في رصد الذات تبعاً لمتغير المرحلة الدراسية (ن =٦٠٢)

المتغير	المرحلة	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	الدلالة الاحصائية
رصد الذات	بكالوريوس	٤٢٦	٧.٩٧٦٥	٢.٠٧	٩٧٣	٠.٣٣١
	دراسات عليا	١٧٦	٧.٧٩٥٥	٢.٠٨		

يتضحُ من خلال الجدول (١١) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في رصد الذات بين طلاب مرحلتي: البكالوريوس والدراسات العليا. وكما ذُكِرَ سابقًا في معرض تفسير نتائج السؤال الثاني؛ من أن رصد الذات سمة تتوزع بشكل طبيعي في المجتمع؛ لذا فقد حافظت هذه النسبة المتوسطة على تواجدها في كلتا العينتين (البكالوريوس، الدراسات العليا) ما أسفرَ عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المرحلتين.

السؤال السابع: هل توجد فروقٌ في نمط رصد الذات لدى الطلاب الدوليين في الجامعة الإسلامية تبعًا لمتغير القارة؟

استخدم الباحثُ اختبار "كروسكال واليس" للكشف عن الفروق في متغير رصد الذات لدى الطلاب الدوليين في الجامعة الإسلامية تبعًا لمتغير القارة، والجدول التالي يوضح النتائج: -

جدول (١٢):

الفروق بين متوسطات رصد الذات لدى الطلاب الدوليين في الجامعة الاسلامية تبعًا لمتغير القارة (ن= ٦٠٢)

المتغير	القارة	حجم العينة	متوسط الرتب	قيمة مربع كاي	الدلالة الإحصائية
رصد الذات	اسيا	٣٧٢	٣٠٣.٩٨	٦.٥١٠	٠.١٦٤
	أفريقيا	٢٠٢	٢٩٠.٥٤		
	أوروبا	١٩	٣٨٦.٧٦		
	أمريكا الشمالية	٥	٣٠٣.٠٠		
	أمريكا الجنوبية	٤	٢١٨.٠٠		

يتضحُ من خلال الجدول (١٢) عدم وجود فروقٍ في رصد الذات بين الطلاب تبعاً لمتغير القارة، حيث بلغت قيمة "مربع كاي" (١.٧٢٩) والتي لم تكن ذات دلالة إحصائية.

تتعارضُ هذه النتائج مع نتائج دراسة (Goodwin & Soon, 1994)، والتي توصلت إلى وجود فروق بين الطلاب الدوليين تبعًا لاختلاف القارة التي ينتمون إليها في متغير رصد الذات، حيث أشارتْ نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين

الطلاب الصينين والسنغافوريين من جهة والطلاب البريطانيين من جهة أخرى في متوسط درجات رصد الذات لصالح الطلاب البريطانيين، وهو ما عزته الدراسة لتأثير متغير الثقافة في رصد الذات. وعلى الرغم من أن أدبيات البحث في مجال رصد الذات تشير إلى أنه بناء شخصي يبدو أكثر ملاءمة للثقافات الأقل فردية (Snyder, 1987)؛ إلا أنَّ تنوَّع ثقافات الأفراد داخل كل قارة في عينة البحث الحالية قد يحول دون اتساق نتائج هذا السؤال مع نتائج الأبحاث الأخرى.

توصيات الدراسة

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة يوصي الباحث بما يلي:

- الاستفادة من نتائج الدراسة في تصميم برامج إرشادية لتحقيق مستوى مناسب من التوافق عبر الثقافات لدى الطلاب الدوليين.
- تقديم الخدمات التعليمية والأكاديمية والإرشادية المناسبة للطلاب الدوليين من أجل المساهمة في تحسين مستويات التوافق النفسي والاجتماعي لديهم.
- حث المسؤولين في الجامعة على الدراسة الميدانية للعقبات والمشكلات التي تواجه الطلاب الدوليين في الجامعة الإسلامية من أجل المساهمة في تحسين مستوى التوافق النفسي والاجتماعي لديهم.
- تبصير الطلاب الدوليين بأهمية رصد الذات، ودوره في تطوير قدراتهم الأكاديمية ومهاراتهم الاجتماعية.
- الاهتمام بتطوير الجوانب الوجدانية (مثل رصد الذات ومفهوم الذات) لدى الطلاب الدوليين، نظراً لارتباطها بالجوانب التعليمية، والقدرة على حل المشكلات واتخاذ القرارات الأكاديمية الملائمة.

بحوث ودراسات مستقبلية مقترحة:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة يوصي الباحث بإجراء البحوث المستقبلية التالية:

- علاقة رصد الذات بالتحصيل الأكاديمي لدى طلاب الجامعة الإسلامية.

- دراسة لمستوى التوافق الدراسي لدى مرتفعي ومنخفضي رصد الذات.
- دراسة مقارنة لمستوى رصد الذات لدى الطلاب الدوليين والطلاب المحليين بالجامعات السعودية.
- دراسة تنبؤية للعوامل المساهمة في رصد الذات لدى طلاب الجامعة الإسلامية.
- محددات التوافق النفسي والاجتماعي لدى الطلاب الدوليين بالجامعة الإسلامية.
- دراسة للفروق بين طلاب المرحلتين الثانوية والجامعية في مستوى رصد الذات.

المراجع

سعادة، سامح أحمد (٢٠١٦). الذكاء الانفعالي كمتغير وسيط في علاقة الذكاء الثقافي بالحنين إلى الوطن والتوافق عبر الثقافي لدى الطلاب الوافدين: دراسة تنبؤية مقارنة. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، ١٦٨ (٤)، ١٢-٧٧.

Sa`adah Samih Ahmad (2016). adhakaa al imfi`aaly kamutagiyyir waseed fee alaqati adhakaa athaqafee bilhunain ila alwadan wa attawafuq abr athhaqafy lada addullabil wafideen: dirasatun tanabbuiyyah muqaranah. Mujallatu kulliyyatittarbiyyah jamiatul azhar 168 (4) 12-77.

Araujo, Abrahao. (2011). Adjustment Issues of International Students Enrolled in American Colleges and Universities: A Review of the Literature. Higher Education Studies. 1. 10.5539/hes.v1n1p2.

Bedeian, A., & Day, D. (2004). Can chameleons lead?. The Leadership Quarterly, 15(5), 687-718.

Berry, J., Berry, J., Poortinga, Y., Segall, M., & Dasen, P. (2002). Cross-cultural psychology: Research and applications. Cambridge University Press.

Bhardwaj, A., Qureshi, I., Konrad, A. M., & Lee, S. H. (2016). A two-wave study of self-monitoring personality, social network churn, and in-degree centrality in close friendship and general socializing networks. Group & Organization Management, 41(4), 526-559.

Black, J. S., & Gregersen, H. B. (1991). Antecedents to cross-cultural adjustment for expatriates in Pacific Rim assignments. Human relations, 44(5), 497-515.

Blakely, G., Andrews, M., & Fuller, J. (2003). Are chameleons good citizens? A longitudinal study of the relationship between self-monitoring and organizational citizenship behavior. Journal of Business and Psychology, 18(2), 131-144.

Briggs, S., Cheek, J., & Buss, A. (1980). An analysis of the self-monitoring scale. Journal of Personality and Social Psychology, 38(4), 679.

Briggs, S. R., & Cheek, J. M. (1988). On the nature of self-monitoring: Problems with assessment, problems with validity. Journal of Personality and Social Psychology, 54(4), 663.

Bulgan, G., & Çiftçi, A. (2018). Work-family balance and psychosocial adjustment of married international students. Journal of International Students, 8(2), 1079-1107.

Castro, V. (2003). Acculturation and Psychological Adaptation.

Coon, D., & Mitterer, J. O. (2012). Introduction to psychology: Gateways to mind and behavior with concept maps and reviews. Cengage Learning.

Crowne, D. P., & Marlowe, D. (1960). A new scale of social desirability independent of psychopathology. Journal of consulting psychology, 24(4), 349.

Chavoshi, S., Wintre, M. G., Dentakos, S., & Wright, L. (2017). A developmental sequence model to university adjustment of international undergraduate students. Journal of International Students, 7(3), 703-727

Diener, E., Emmons, R.., Larsen, R., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. Journal of personality assessment, 49(1), 71-75.

Dunbar, E., & Ehrlich, M. (1986). International practices, selection, training, and managing the international staff: A survey report. New York: Columbia University, Teachers College, Project on International Human Resource.

Evans, M. W. (2008). Self-monitoring as a determinant of job selection in the workplace. UNF Graduate Theses and Dissertations,183. https://digitalcommons.unf.edu/etd/183

Gabrenya Jr, W. K., & Arkin, R. M. (1980). Self-monitoring scale: Factor structure and correlates. Personality and Social Psychology Bulletin, 6(1), 13-22.

Gallagher, H. (2013). Willingness to communicate and cross-cultural adaptation: L2 communication and acculturative stress as transaction. Applied Linguistics, 34(1), 53–73

Goodwin, R., & Soon, A. (1994). Self-monitoring and relationship adjustment: A cross-cultural analysis. The Journal of social psychology, 134(1), 35-39

Gul, S. & Ganai, M. (2015). Adjustment problems of Kashmari graduate students in relation to their gender and educational stream. Online Submission, 7(5), 346-354.

Han, X., Han, X., Luo, Q., Jacobs, S., & Jean-Baptiste, M. (2013). Report of a mental health survey among Chinese international students at Yale University. Journal of American College Health, 61(1), 1-8.

Harrison, J., Chadwick, M., & Scales, M. (1996). The relationship between cross-cultural adjustment and the personality variables of self-efficacy and self-monitoring. International Journal of Intercultural Relations, 20(2), 167-188.

Ismail, W., Zailaini, M., Mohamed, M., Ali, S., & Xuan, D. (2015). The relationship between social adjustment and practice of second language among non-native speakers of Arabic. International Journal of Social Science & Human Behavior Study–IJSSHBS, 2(2), 130-134

John, O. P., Cheek, J. M., & Klohnen, E. C. (1996). On the nature of self-monitoring: Construct explication with Q-sort ratings. Journal of Personality and Social Psychology, 71(4), 763.

Kang, S. (2006). Measurement of acculturation, scale formats, and language competence: Their implications for adjustment. Journal of Cross-Cultural Psychology, 37(6), 669-693.

Kim, Y. Y. (2012). Cross-Cultural Adaptation. In (pp. 623-630)

Leone, C., & Hawkins, L. B. (2019). Cohabitation vs. Marriage: Self-Monitoring and Self-Selection to Intimate Relationships. Journal of Psychology, 7(2), 11-22.

Lewthwaite, M. (1996). A study of international students' perspectives on cross-cultural adaptation. International Journal for the Advancement of Counseling, 19(2), 167-185.

Lin, J., Peng, W., Kim, M., Kim, S., & LaRose, R. (2012). Social networking and adjustments among international students. New Media & Society, 14(3), 421-440

McLoughlin, G., Rosenkranz, R., Lee, J., Wolff, M., Chen, S., Dzewaltowski, D., Vazou, S, Lanningham-Foster, L. Gentile, D., Rosen, M., & Welk, G. (2019). The importance of self-monitoring for behavior change in youth: Findings from the SWITCH® school wellness feasibility study. International Journal of Environmental Research and Public Health, 16(20), 3806.

Mustaffa, C. & Illias, M. (2013). Relationship between students adjustment factors across cultural adjustment: A survey at the Northern University of Malaysia. Intercultural communication Studies, 22(1)

O'Donnell, M., Agathos, J., Metcalf, O., Gibson, K., & Lau, W. (2019). Adjustment disorder: Current developments and future directions. International Journal of Environmental Research and Public Health, 16(14), 1-11

Oh, I., Charlier, S., Mount, M., & Berry, C. (2014). The two faces of high self-monitors: Chameleonic moderating effects of self-monitoring on the relationships between personality traits and counterproductive work behaviors. Journal of Organizational Behavior, 35(1), 92-111.

O'Reilly, A., Ryan, D., & Hickey, T. (2010). The psychological well-being and sociocultural adaptation of short-term international students in Ireland. Journal of College Student Development, 51(5), 584-598.

Oropeza, B., Fitzgibbon, M., & Baron, A. (1991). Managing mental health crises of foreign college students. Journal of Counseling & Development,
69(3), 280-284

Ozer, S. (2015). Predictors of international students' psychological and sociocultural adjustment to the context of reception while studying at Aarhus University, Denmark. Scandinavian Journal of Psychology, 56(6), 717-725.

Packiaselvi, P., & Malathi, V. (2017). A study on social adjustment among higher secondary school students and its impact on their academic achievement in Coimbatore District. International Journal of Research, 5(6), 458-463.

Parmaksız, İ (2019). Assertiveness as the predictor of adjustment to university life amongst university students. International Journal of Instruction, 12(4), 131-148.

Schmitz, P. (1992b). Acculturation styles and health. In S. Iwawaki. Y. Kashima, & K. hung (Eds.). Innovations in cross-cultural psychology. Amsterdam: Swets & Zeitlinger.

Smith, R. & Khawaja, N. (2011). A review of the acculturation experiences of international students. International Journal of Intercultural Relations, 35, 699–713.

Snyder, M. (1974). Self-monitoring of expressive behavior. Journal of personality and social psychology, 30(4), 526.

Snyder, M. (1979). Self-monitoring processes. In Advances in Experimental Social Psychology, 12, 85-128

Snyder, M. (1987). A series of books in psychology. Public appearances, private realities: The psychology of self-monitoring. New York, NY, US: W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.

Snyder, M., & Gangestad, S. (1986). On the nature of self-monitoring: Matters of assessment, matters of validity. Journal of Personality and Social Psychology, 51(1), 125.-139

Srivastava, P. (2018). Social adjustment problems of school going academic achievers. International Journal of Academic Research and Development, 3(1), 164-166

Tangney, J. P., Baumeister, R. F., & Boone, A. L. (2004). High self-control predicts good adjustment, less pathology, better grades, and interpersonal success. Journal of personality, 72(2), 271-324.

Trifonovitch, G. J. (1977). Culture Learning/Culture Teaching. Educational Perspectives, 16(4), 18-22.

Tung, R. (1981). Selection and training of personnel for overseas assignments. Columbia Journal of World Business, 16(1), 68-78.

Wang, Y., Li, T., Noltemeyer, A., Wang, A., Zhang, J., & Shaw, K. (2018). Cross-cultural adaptation of international college students in the United States. Journal of International Students, 8(2), 821-842.

Ward, C. (1996). Acculturation.

Ward, C., & Kennedy, A. (1999). The measurement of sociocultural adaptation. International Journal of Intercultural Relations, 23(4), 659-677.

Ward, C., & Masgoret, A. (2006). An integrative model of attitudes toward immigrants. International Journal of Intercultural Relations, 30(6), 671-682

Ward, C., Bochner, S., & Furnham, A. (2001). The psychology of culture shock (2nd ed.). Hove, UK: Routledge.

Wang, Y., Li, T., Noltemeyer, A., Wang, A., Zhang, J., & Shaw, K. (2018). Cross-cultural adaptation of international college students in the United States. Journal of international students, 8(2), 821-842.

Wei, M., Heppner, P. P., Mallen, M. J., Ku, T.-Y., Liao, K. Y.-H., & Wu, T.-F. (2007). Acculturative stress, perfectionism, years in the United States, and depression among Chinese international students. Journal of Counseling Psychology, 54(4), 385

Wilson, G. (2011). "Fitting-in: Sociocultural Adaptation of International Graduate Students" (2011). NERA Conference Proceedings. 21

Wilson, J. (2013). Exploring the past, present, and future of cultural competency research: The revision and expansion of the sociocultural adaptation construct. A doctoral dissertation, Victoria University of Wellington

Wilson, J., Ward, C., Fetvadjiev, V. H., & Bethel, A. (2017). Measuring cultural competencies: The development and validation of a revised measure of sociocultural adaptation. Journal of Cross-Cultural Psychology, 48(10), 1475-1506.

Zhang, J. & Goodson, P. (2011). Predictors of international students' psychosocial adjustment to life in the United States: A systematic review. International Journal of Intercultural Relations, 35(2), 139–162.

Zhang, J., Mandl, H., & Wang, E. (2010). Personality, acculturation, and psychosocial adjustment of Chinese international students in Germany. Psychological Reports, 107(2), 511-525.

تفعيل دور مواقع التواصل الاجتماعي في مواجهة التطرف الفكري من وجهة نظر الخبراء

Activating the role of social media in facing intellectual extremism From the expert point of view

د. عادل بن عايض بن عوض المغذّوي

أستاذ أصول التربية المشارك بقسم التربية بالجامعة الإسلامية

DOI: 10.36046/2162-000-001-007

المستخلص

هدفت الدراسة إلى تفعيل دور مواقع التواصل الاجتماعي في مواجهة التطرف الفكري من وجهة نظر الخبراء، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي بأسلوبه المسحي، واعتمدت على الاستبانة في جمع البيانات والمعلومات، وتكونت عينة الدراسة من (١٤٠) عضوًا وعضوة من أعضاء هيئة التدريس، وتوصلت الدراسة إلى ما يلي: أن مواقع التواصل الاجتماعي لها تأثير على الأمن الفكري للشباب من حيث ما يلي: أنها تؤدي إلى تشكيل الرأي العام، تعد بيئة خصبة لبث الأفكار الهدامة، تغرس بعض القيم السلبية لدى الشباب، تقلل من قيمة العلماء، تركز على السلبيات الموجودة في المجتمع، تبرر ما تقوم به الجماعات المتطرفة من عنف تحت مسميات متعددة، أنه يمكن تفعيل دور مواقع التواصل الاجتماعي في مواجهة التطرف الفكري لدى الشباب من خلال ما يلي: العمل على استطلاع رأي الشباب حول مشكلاتهم وتصوراتهم الفكرية، العمل على تعديل الاتجاهات السلبية للشباب نحو المجتمع، تحديد جهات معينة للاستفسارات والاستشارات الدينية والثقافية والسياسية، التحذير من الفتاوى العشوائية، نشر المعلومات والمتطلبات اللازمة؛ لإكساب الشباب المهارات الوقائية لمواجهة التطرف الفكري، التركيز على أهمية الحوار الفكري، توفير قاعدة بيانات عن مشكلات الشباب المتطرف، أن الذكور من الخبراء أكثر وعيًا بدور مواقع التواصل الاجتماعي عن الخبراء الإناث في أهمية تأثير مواقع التواصل الاجتماعي على الأمن الفكري، وكذلك في تفعيل دورها في مواجهة التطرف الفكري للشباب، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الرتبة الوظيفية في مدى تأثير مواقع التواصل الاجتماعي على الأمن الفكري للشباب، أن أعضاء وعضوات هيئة التدريس ذوي رتبة أستاذ مشارك أكثر وعيًا بدور مواقع التواصل الاجتماعي في مواجهة التطرف الفكري.

الكلمات المفتاحية: التطرف – مواقع التواصل الاجتماعي – الأمن الفكري – التعصب.

ABSTRACT

The current study aimed at utilizing the social network sites for facing thought extremism from the viewpoints of experts. The study made use of the descriptive method, and a questionnaire was developed as a means for gathering data. The study participants were 140 staff members (males and females). The results of the study revealed that the social network sites have considerable effects on the intellectual security of the youth. Such sites formulate the public opinion; they are considered a fertile environment for publishing the destroying thoughts; they implant some poor values among youth; they underestimate the value of scientists; they focus on the passive side of the society; and such network sites justify what is acted by the extremism groups under different explanations. Social network sites could be utilized for facing intellectual extremism among youth through identifying the youth opinions concerning their problems and thoughts, modifying their negative attitudes towards the society, specifying specific institutions for delivering instructions and religious, cultural, and political advice, warning the youth from the random opinions and fatwas, disseminating the information and the essential requirements for arming the youth with the protective skills for facing intellectual extremism, focusing on the importance of intellectual dialogue, providing databases about the problems of the youth extremists. The results of the study revealed also that males have more awareness of the role of the social network sites than females in relation to the effect of such social network sites on the youth intellectual security, and utilizing such sites in facing the extremism thoughts among youth. Furthermore, there were no statistically significant differences due to the variable of the scientific degree concerning the effect of the social networks on the youth thought security.

Key words: extremism - social media - intellectual security - intolerance

المقدمة

وفر عصر التواصل الاجتماعي منبرًا لمن لا منبر له، فنشر الشعور بالذاتية، وزاد من قدرة الفرد على التأثير في عالم مفتوح، بوسائل تعبير منخفضة التكاليف وواسعة الانتشار، وبتنوع لا متناهي قادر على انتهاك حقوق النشر والملكية الفكرية؛ مما سمح بارتكاب الجرائم عن بعد، وزاد من تعقيد منظومة الأمن الإلكتروني، وشجع على إقامة الروابط العابرة للحدود.

ويشهد المجتمع البشري اليوم تحولات وتغيرات اجتماعية وثقافية وسياسية واقتصادية وتقنية سريعة وهائلة لم يألفها من قبل. وذلك بفعل التقدم السريع الحاصل في ميادين تضم المعلوماتية، التي تمثل طموح الإنسان العصري في الوصول إليها، والتعرف على ما تحمله من معلومات ونظم وأفكار تعني في منظاره معلم من معالم الحياة العصرية الحديثة (داؤد، ٢٠١٢، ٨٤).

ويفرض التحدي الذي نعيشه اليوم على أمتنا وشعوبنا بلورة رؤية خاصة نستطيع من خلالها أن نحقق طرفي المعادلة وهما: كيفية الحفاظ على هويتنا العربية والإسلامية من ناحية، وكيفية الانفتاح في نفس الوقت على العالم من حولنا؛ لنستفيد من ثمرات المعرفة الإنسانية دون أن نغامر بفقد هويتنا. وهذا الوضع هو ما قد يكون عليه حال شبابنا وطلابنا، إذ هم أكثر فئة في المجتمع تتعرض للتقنيات الحديثة وللغزو الثقافي بوسائله المختلفة؛ مما قد يؤثر على هويتهم وقيمهم في إطار عدم التوازن بين ما هو أصيل ومدرك بوعي وبين ما هو عصري ومدرك بشكل انبهاري، فقد أكد أكثر من (٦٠) باحثًا ومفكرًا شاركوا في ندوة العولمة وأولويات التربية (المنعقدة في جامعة الملك سعود عام

١٤٢٥ هـ) على أن العولمة هي التحدي الأساس والأهم للأنظمة التعليمية في العالم، وخاصة الأنظمة التعليمية في العالم العربي والإسلامي (سالم، ١٤٢٥هـ).

وفي هذا الصدد أشارت بعض الدراسات إلى ضعف البرامج التربوية والثقافية والتعليمية الهادفة— في الغالب– عن تكنولوجيا الاتصال وشاشات القنوات الفضائية العربية، بل إن المحتوى الإعلامي العربي متخم بأشكال التسلية الغثة والرخيصة، التي يتعاظم فيها الإمتاع الحسي على حساب اكتساب المعرفة وتنمية العقل؛ وهو ما يؤدي إلى تبعات خطيرة على عقل المتلقي العربي وقيمه، لا سيما أن تأثير الإعلام قد طغى على مؤسسات التنشئة المجتمعية والمعاهد التعليمية (مركز الإمارات للدراسات الإستراتيجية، ٢٠٠٦، ١٢، ١٣).

ويرى البعض أن مثل هذه التحولات الثقافية والاجتماعية، تمثل رهانًا ثقافيًّا لتكنولوجيا الاتصال، حيث الكمبيوتر بمختلف برامجه، والوسائط المتعددة بكل مستلزماتها، وشبكات المعلومات العالمية، وبرامج الأقمار الصناعية، والمؤتمرات بشبكة الحواسيب، والقنوات الفضائية العامة والمشفرة، والمحمول، والفاكس والبريد الإلكتروني... وغير ذلك من وسائل الاتصال الحديثة التي تستهدف إنتاج الأفكار والمعلومات، والمعارف والإعلام؛ لتحقق ما ينشده الأفراد والجماعات من الإشباعات التي كلما أُحسِنَ استخدامها زاد مقدار الفوائد المرجوة منها (لعياضي، ٢٠٠١، ٢٨).

ويتفق الجميع على أنّ الأمن حاجة إنسانية، بل هي حاجة لجميع المخلوقات، فلا أُنْس ولا سعادة ولا استقرار مع الفزع والرعب والقلق، وإذا كانت حياة الإنسان

تستحيل بدون تلبية حاجاته الأساسية كالطعام والشراب؛ فإنّ حاجته للأمن لا تقل عنهما أهمية، وقد قرن الله تعالى بينهما بقوله: ﴿ٱلَّذِىٓ أَطۡعَمَهُم مِّن جُوعٖ وَءَامَنَهُم مِّنۡ خَوۡفِۭ ۝٤﴾ [سورة قريش:٤]، ولأن الحاجة إلى الأمن هي من أرقى حاجات الإنسان التي يحرص عليها ويعمل على توفيرها فقد جعله الله جزاء لمن آمن به وصدق، فقال في محكم تنزيله: ﴿ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ وَلَمۡ يَلۡبِسُوٓاْ إِيمَٰنَهُم بِظُلۡمٍ أُوْلَٰٓئِكَ لَهُمُ ٱلۡأَمۡنُ وَهُم مُّهۡتَدُونَ ۝٨٢﴾ [سورة الأنعام:٨٢]، فبه يطمئن الناس على دينهم وأعراضهم وأموالهم، ويتجه تفكيرهم إلى ما يرفع شأن مجتمعهم وينهض بأمتهم (الشرعة، ٢٠١٧، ٢٢٢).

ومما تجدر الإشارة إليه، أنه قد اجتمعت أسباب متعددة أدت إلى وقوع بعض الشباب تحت طائلة الانحراف الفكري في المجتمعات العربية والإسلامية، منها: الوهن الذي أصاب تلك المجتمعات؛ مما جعل أعداء الإسلام يدبرون لها المكائد للنيل من الإسلام وأهله، ونهب ثرواتها، وكذلك اليأس الذي سيطر على أبناء تلك المجتمعات؛ مما ترتب عليه الاستسلام أمام منجزات الحضارة الغربية، تحت زعم استحالة اللحاق بها، وغياب التطبيق الفعلي لتعاليم الإسلام متمثلة في الكتاب والسنة، وتفشي الجهل بين قطاعات عريضة من المسلمين، وتزعزع العقيدة الصحيحة في النفوس، وتفرق المسلمين وانقسامهم في مواجهة عوامل الضعف، والجمود الذي سيطر على العقلية العربية؛ مما أدى إلى توقف الإبداع، وعدم استكمال البناء الحضاري الإسلامي الذي شيده المسلمون الأوائل (الطريري، ٢٠٠١، ٩٩، ١٠٠).

ويتسم الفكر المتطرف بقدرته علي قلب المفاهيم وتشويه الحقائق، وتقديم أدلة وبراهين غير كافية ومناقضة للواقع، إضافة إلى تكذيب الآخرين وعدم الثقة فيهم، والميل إلى التشكيك والتآمر والخلاف والصراع، وبالنظر للتطرف بين الشباب، نجد أنه

يرجع لأسباب عديدة ومتنوعة، منها ما هو نفسي، ومنها ما هو اجتماعي، إلى جانب ما هو سياسي واقتصادي، فضلًا عن الوسط الاجتماعي الذي يعيش فيه، بما يحمله من تناقض قيمي أو تناقض بين واقع الشباب وتطلعاتهم وطموحاتهم وعدم وضوح الرؤية المستقبلية أمامهم (Ronald Wiontrobe, 2005, p14)، هذا ويرتبط التطرف دائمًا بالقاعدة الاجتماعية التي ينبثق منها(حسين، ٢٠١١، ص٢١١)

وترى نظرية الاستخدامات والإشباعات أن الأفراد ليسوا ضحايا تأثيرات وسائل الإعلام، وإنما هم قادرون على تحديد أي وسائل الإعلام التي يريدون استخدامها، وأي المضامين التي يريدون التعرض لها؛ لإشباع حاجات معينة لديهم، ويفترض مدخل الاستخدامات والإشباعات أن قيم الناس واهتماماتهم وأدوارهم الاجتماعية لها القدرة المسبقة في صياغة واختيار ما يؤمنون به من خلال ما يقرءونه أو يشاهدونه أو يسمعونه من وسائل الإعلام، ووفق نظرية الاستخدامات والإشباعات لا تعد الجماهير مجرد مستقبلين سلبيين لرسائل وسائل الاتصال الجماهيرية، بل يصبح الأفراد في ظل هذه النظرية مشاركين فعالين وإيجابيين في عملية الاتصال (السيد، ٢٠٠٧، ١٦٨).

وبذلك يقوم الأفراد بدور إيجابي ونشيط في العملية الاتصالية، حيث توجد لديهم دوافع تدفعهم إلى استخدام وسائل الاتصال؛ ومن هنا ظهر مصطلح الاستخدامات، كما يفترض أن احتياجات الأفراد يمكن أن تشبع من خلال التعرض لوسائل الاتصال؛ وبالتالي ظهر مصطلح الإشباعات (أحمد، ٢٠٠٦، ١٠٣).

مشكلة الدراسة:

تشير الدراسات الحديثة إلى أن استعمالات الإنترنت في الدول التي تصنف بأنها غير ديمقراطية، ساعدت في كسر الطوق على عدد من الجماعات السياسية؛ مما دفع قسمًا من هذه الدول إلى الاعتقاد بأن التكنولوجيا الحديثة لوسائل الاتصال ومنها الإنترنت، أصبحت عدو النظم السياسية التي تنتهك حقوق الأفراد، وذلك لأن الإعلام الجديد، أضحى يؤثر في الحياة السياسية في المجتمعات، ويساعد في بناء أفراد يمتلكون مستويات عالية من الديمقراطية والمشاركة السياسية (عبد الرزاق والساموك، ٢٠١١، ص٥٧)، إلى جانب دورها على الصعيد الاجتماعي، ومساهمتها في تطوير الوضع الاجتماعي، وتجاوز النماذج الجاهزة والقوالب الجامعة بشكل تدريجي في العلاقات الاجتماعية، دون أن يؤدي ذلك إلى اهتزاز البنية الاجتماعية وإحداث شروخ فيها (زكريا، ٢٠٠٩، ٩٣٥).

ويشير (القرني، ٢٠١١، ٨٧) إلى أن هذه المواقع أدت دورًا في المظاهرات الاحتجاجية التي وقعت في المنطقة العربية، بحيث أصبح البعض منها كموقع (الفيس بوك) مركزًا للمعارضة، يتم من خلاله التواصل بين منتسبي الأحزاب السياسية والناشطين سياسيًّا، للتنسيق فيما بينهم سياسيًّا، والتحريض ضد الحكومة.

وتؤكد بعض الدراسات الحديثة على أهمية الشبكات الاجتماعية وفاعليتها؛ فيؤكد (الشرنوبي، ٢٠١٣، ١٩٣) على فاعلية أدوات الشبكات الاجتماعية إذا ما استخدمت بشكل صحيح ووظفت لخدمة الفرد والمجتمع.

ولقد أشارت دراسة الشوادفي (٢٠١١، ٥٦، ٥٧) إلى أنه مع تزايد الاتجاه في الآونة الأخيرة نحو استخدام التعلم عبر الإنترنت، ظهرت لغة جديدة تؤكد على أهمية التواصل الإلكتروني بين الأفراد عبر مواقع الإنترنت.

وقد أشارت دراسة (Simpson، 2005: 10) إلى أن تبادل الأفكار من خلال التخاطب الكتابي المتزامن عبر الإنترنت قد أدى إلى تنمية مهارات التنور الإلكتروني لدى المتعلمين.

وبينت نتائج دراسة الجلعود (٢٠١٢م) أن الوعي الأمني للتعامل مع الإنترنت هو جزء لا يتجزأ من الوعي الأمني، وأن عملية تنمية الوعي الأمني للتعامل مع الإنترنت متوافقة مع أهداف التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، وأن عملية تنمية الوعي الأمني مع الإنترنت لا تزال ضعيفة مقارنة بأعداد مستخدمي الإنترنت بالمملكة، ولا تزال عبر الطريقة التقليدية بتوزيع نشرات، وضرورة معالجة أخطار كل تطبيق على حدة، ورأت أن مسألة التوعية لابد أن يواكبها تطوير في إجراءات المكافحة للجريمة الإلكترونية، بالإضافة إلى أهمية وجود شراكة بين الجهات الرسمية وإدماجها في جهة واحدة. كما بينت الدراسة أن المقررات الدراسية بحاجة إلى مراجعة دورية لإدماج عناصر التوعية فيها، وأن كل تطبيق مستحدث للإنترنت تلازمه أخطار جديدة بحسب طبيعة صعوبة التكهن بطبيعة الأخطار القادمة بصورة دقيقة.

لذا؛ نجد أن توصيات دراسة العمري (٢٠١٤) قد أكدت على ضرورة إدراج مادة ضمن المقررات الدراسة في مناهج المدارس والجامعات بمسمى (الثقافة الأمنية) بحيث تشتمل على القيم الثقافية الأمنية، ومن أهمها (ثقافة الحوار- ثقافة التسامح مع

المخالف في الفكر- ثقافة الوسطية والاعتدال في الدين – ثقافة حقوق الإنسان- ثقافة الانتماء الوطني- ثقافة الأنظمة والقوانين- ثقافة الحب والسلام والإخاء)، وأن تشتمل برامج ومناهج التعليم في المدارس والجامعات على قضايا الأمن الفكري التي تدور حول الشبهات في الدين وتكون منطلقًا للأفكار المتطرفة وأهمها (الجهاد- الولاء والبراء- التكفير- حقوق ولي الأمر).

وفي نفس السياق أكد الزهراني (٢٠١٣م، ٧٧٢) أنه لا توجد ظاهرة تستحق أن تستقطب اهتمام الباحثين اليوم مثل ظاهرة التطرف الفكري؛ ذلك لأنها ظاهرة ترتبط بحياة المجتمع وكيانه، كما ترتبط بتحديد مكانة المجتمع بين المجتمعات الأخرى.

كما يشهد واقع بعض المجتمعات وجود تطرف فكري على اختلاف أنواعه؛ بسبب اختلاف الرؤى والتوجهات، وما يصاحب ذلك من تدافع بين التيارات، والسماح باستخدام العنف في غياب كامل لآداب الحوار وأصوله، ولا شك أن الشباب هم ركيزة لكل أمة تسعي للتقدم، وهم الضمانة الأساسية لاستمرارها، فأمة بلا شباب قادر على المشاركة بفعالية سياسيًّا واقتصاديًّا واجتماعيًّا هي أمة بلا مستقبل، فالمستقبل يبدأ من النهوض بالشباب وتغيير صورة المستقبل لديهم؛ مما يستوجب تضافر جميع جهود مؤسسات المجتمع بما يحقق هذا الهدف (الشيخ، نورهان، وآخرون، ٢٠٠٨، ص١٢، ١٣). فهم مستقبل البشرية وقوة المجتمع ككل، حيث إنهم أكثر الفئات العمرية حيوية وقدرة على العمل والنشاط، وهم المصدر الأساسي للتغيير في المجتمع؛ لكونهم الفئة الأكثر رغبة في التجديد والتطلع إلى الحديث (فهيم، ٢٠٠٧، ص٩).

كما يتبين من خلال ما سبق، ما يمكن أن تحدثه مواقع التواصل الاجتماعي من آثار على أفراد المجتمع سواء أكانت إيجابية أم سلبية، خاصة فيما يتعلق بالتأثير على الفكر والهوية الثقافية للمجتمعات، وتتمثل مشكلة الدراسة الحالية في محاولة تفعيل الدور الإيجابي لمواقع التواصل الاجتماعي من أجل مواجهة التطرف الفكري، وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية.

أسئلة الدراسة:

١. ما مدى تأثير مواقع التواصل الاجتماعي على الأمن الفكري للشباب من وجهة نظر الخبراء؟
٢. كيف يمكن لمواقع التواصل الاجتماعي أن تسهم في مواجهة التطرف الفكري للشباب من وجهة نظر الخبراء؟
٣. ما مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير النوع (ذكور – إناث) في رؤية تأثير مواقع التواصل الاجتماعي على الأمن الفكري ومواجهة التطرف الفكري للشباب؟
٤. ما مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الرتبة الوظيفية (أستاذ – أستاذ مشارك – أستاذ مساعد) في رؤية تأثير مواقع التواصل الاجتماعي على الأمن الفكري ومواجهة التطرف الفكري للشباب؟

أهداف الدراسة:

يتمثل الهدف الرئيس للبحث في تفعيل دور مواقع التواصل الاجتماعي في مواجهة التطرف الفكري، وذلك من خلال ما يلي:

١. تحديد مدى تأثير مواقع التواصل الاجتماعي على الأمن الفكري للشباب من وجهة نظر الخبراء.
٢. بيان كيفية تفعيل دور مواقع التواصل الاجتماعي؛ لتسهم في مواجهة التطرف الفكري من وجهة نظر الخبراء.

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة من الاعتبارات التالية:

١. يمكن أن تقدم إفادة كبيرة لمرتادي مواقع التواصل الاجتماعي، خاصة من الشباب في محاولة للاستفادة من إيجابياتها وتلاشي سلبياتها فيما يخص الأمن الفكري لديهم.
٢. يمكن أن تفتح الدراسة المجال لباحثين آخرين لتقديم دراسات أخرى مرتبطة بنفس المجال.
٣. قلة الدراسات التي ركزت على تفعيل دور مواقع التواصل الاجتماعي في مواجهة التطرف الفكري، حيث إن معظم ما عثر عليه الباحث في هذا المجال – رغم كثرته – كان تركيزه على بيان الدور الواقع لمواقع التواصل الاجتماعي دون التركيز على كيفية تدعيمه إن كان إيجابيًّا، أو تفعيله إن كان غير مفعل، أو تلاشيه إن كان سلبيًّا.

مصطلحات الدراسة:

- **التطرف**: يتبنى الباحث إجرائيًّا التعريف التالي للتطرف الفكري على "أنه المبالغة في التمسك بجملة من الأفكار قد تكون سياسية أو دينية أو عقائدية أو اقتصادية أو أدبية أو فنية تشعر القائم بها بامتلاك الحقيقة

المطلقة، ويخلق فجوة بينه وبين النسيج الاجتماعي الذي يعيش فيه وينتمي إليه، الأمر الذي يؤدي إلى غربته عن ذاته وعن الجماعة، ويعوقه عن ممارسة التفاعلات المجتمعية التي تجعله فردًا منتجًا"(البرعي، ٢٠٠٢م، ص١٧).

- **مواقع التواصل الاجتماعي**: تعرف إجرائيًّا بأنها: مواقع تدعم التفاعل بين الأفراد والجماعات، مثل: تبادل الرسائل الإعلانية، ومشاركة ملفات الصوت والصورة، والرسائل الفورية، والقوائم البريدية، التواصل والتحادث وإدارة المحتوى، والاطلاع على الملفات الشخصية للآخرين ومعرفة أخبارهم والمعلومات المتاحة للعرض، نقل ونشر الأفكار والبيانات الخاصة والعامة والترويض لها.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: مواقع التواصل الاجتماعي، وكيفية إسهامها في الحد من التطرف الفكري.

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ٢٠١٩م.

الحدود البشرية: عينة من أعضاء هيئة التدريس بلغ عددهم (١٤٠) عضوًا وعضوة.

الحدود المكانية: كليات (التربية – الإعلام – الآداب والدراسات الإسلامية).

محددات الدراسة:

تتحدد الدراسة بالأداة المستخدمة فيها للتعرف على كيفية تفعيل دور مواقع التواصل الاجتماعي في مواجهة التطرف الفكري من وجهة نظر الخبراء، بالإضافة للعينة التي ستطبق عليها، والتي تتمثل في (١٤٠) من أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية والإعلام والآداب والدراسات الإسلامية بالمملكة العربية السعودية.

الدراسات السابقة:

١. دراسة الشرعة (٢٠١٧) بعنوان: (دور التربية الإسلامية في تعزيز مبادئ الأمن الوطني لدى الطلبة في المدارس الأردنية) هدفت الدراسة إلى تعرف دور التربية الإسلامية في تعزيز مبادئ الأمن الوطني لدى الطلبة في المدارس الأردنية، وفيما إذا كان ثمّة فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغيرات: (الجنس، والرغبة في مهنة التعليم، والانتماء لإحدى مؤسسات المجتمع المدني، ودراسة المساقات التربوية). أظهرت النتائج أن التربية الإسلامية تقوم بدور كبير في تعزيز مبادئ الأمن الوطني لدى الطلبة، وبمتوسط حسابي بلغ (٤.١٤) وبنسبة مئوية بلغت (٨٢.٨)، وأظهرت النتائج فروقًا ذات دلالة إحصائية باختلاف متغيرات: الجنس ولصالح الذكور، والرغبة في مهنة التعليم ولصالح ذوي الرغبة الكبيرة، والانتماء لمؤسسات المجتمع المدني ولصالح المنتمين، في حين لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية باختلاف متغير دراسة المساقات التربوية.

٢. دراسة الطيار (٢٠١٧) بعنوان: (دور المدرسة الثانوية في تعزيز الوعي الأمني للوقاية من التطرف الفكري)، هدفت الدراسة إلى التعرف على مظاهر التطرف الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية، وذكر العوامل المؤثرة في دور المدرسة الثانوية في تعزيز الوعي الأمني في الوقاية منه، وتناول الأساليب المقترحة لتفعيل دور المدرسة الثانوية في تعزيز الوعي الأمني للوقاية من التطرف الفكري. وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وقد توصلت

الدراسة إلى ما يلي: بالنسبة لأهم مظاهر التطرف الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية بينت نتائج الدراسة أن أهمها: الميل إلى الانعزالية، والتعامل مع الطلاب الآخرين بنوع من الغلظة، ورفض المناقشة وتبادل الرأي، والميل إلى العدوانية، والتعامل مع آراء الآخرين بالرفض المطلق، بالنسبة للعوامل المؤثرة في دور المدرسة الثانوية في تعزيز الوعي الأمني للوقاية من التطرف الفكري، كما بينت النتائج أن أهم تلك العوامل تمثل في: بعض المعلمين قد يكونون سببًا لتطرف الطالب فكريًّا، وقلة الموضوعات التي تتناولها المناهج الدراسية المتعلقة بالانحراف الفكري.

٣. دراسة الجهني (٢٠١٧) بعنوان: (واقع استخدام مواقع التواصل الاجتماعي لدى طلاب المنح بالجامعة الإسلامية بالمدينة والمنورة وعلاقته بتحصيلهم الدراسي) هدفت الدراسة إلى تشخيص واقع استخدام طلاب المنح بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة لوسائل التواصل الاجتماعي وعلاقته بتحصيلهم الدراسي. وتوصلت إلى جملة من النتائج منها: أن أغلب طلاب المنح بالجامعة الإسلامية يستخدمون مواقع التواصل. وأن أكثر الموضوعات التي يهتم بها الطلاب تتمثل في: الموضوعات العلمية والثقافية، وموضوعات العلوم الشرعية والفتاوى، والتواصل مع الأهل في بلد الطالب.. وأن من أبرز استفادتهم من مواقع التواصل الاجتماعي: إنجاز البحوث العلمية، وإسهام تطبيقات التواصل الاجتماعي في تطوير قدرات الطالب المختلفة، وزيادة رغبة الطالب في الدراسة، وكشفت النتائج أنّ هناك تأثيرات سلبية بدرجة متوسطة لاستخدام مواقع التواصل الاجتماعي على التحصيل الدراسي

لطلاب المنح الدراسية بالجامعة الإسلامية بالمدينة، من أبرزها تأخر وقت نوم الطالب بسبب استخدام مواقع التواصل الاجتماعي.

٤. دراسة الفواعير (٢٠١٦) بعنوان: (أثر شبكات التواصل الاجتماعي على الأمن الفكري للشباب الجامعي بالأردن من وجهة نظر طالبات كلية إربد الجامعية) هدفت الدراسة للكشف عن دور شبكات التواصل الاجتماعي بتهديد الأمن الفكري للمستخدمين الشباب من طلبة الجامعات من وجهة نظر طالبات كلية إربد الجامعية، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (٢٢٥) طالبة بمستوى البكالوريوس للفصل الثاني من العام الجامعي ٢٠١٥/٢٠١٦ بجامعة البلقاء/كلية إربد الجامعية. تم تطبيق استبانة أعدت لهذا الغرض. تم التحقق من معايير الصدق والثبات لها. أظهرت نتائج الدراسة دورًا واسعًا ونشيطًا لشبكات التواصل الاجتماعي على تهديد الأمن الفكري للشباب الجامعي، خاصة الجوانب الاجتماعية، الأخلاقية، الآراء والاتجاهات.

٥. دراسة أبو خطوه والباز(٢٠١٤) بعنوان: (شبكة التواصل الاجتماعي وآثارها على الأمن الفكري لدى طلبة التعليم الجامعي بمملكة البحرين) استهدفت التعرف على انعكاسات شبكة التواصل الاجتماعي على الأمن الفكري لدى طلبة التعليم الجامعي بمملكة البحرين، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي واستبانة تم تطبيقها على (١٠٤) طالب وطالبة في الجامعة الخليجية بمملكة البحرين، وأظهرت نتائج الدراسة أن أثر شبكات التواصل الاجتماعي على الأمن الفكري لدى الطلبة بصفة عامة بدرجة متوسطة.

وانتهت الدراسة بتقديم تصور مقترح لتوظيف شبكة التواصل الاجتماعي في تفعيل الأمن الفكري لدى طلبة التعليم الجامعي بمملكة البحرين.

٦. أجرى كل من الخطايبة؛ وبني سلامة؛ والرواشدة (Al-Khataibeh،، Salameh، AL-Rawashdeh، 2014) بعنوان (Factors and Manifestations of Ideological Extremism as Seen by Youth in Jordanian Universities) دراسة تناولت عوامل التطرف الفكري ومظاهره كما يدركها الشباب الجامعي الأردني: دراسة سوسولوجية إمبريقية، وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على عوامل التطرف الفكري ومظاهره بنظر الشباب الجامعي الأردني، وبيان علاقة ذلك ببعض المتغيرات كالجنس، ومكان الإقامة، ونوع الكلية، والدخل الشهري للأسرة، وعدد أفراد الأسرة، ومستوى تعليم الوالدين، والسنة الدراسية، والمعدل التراكمي. وتوصلت الدراسة إلى أن الشباب الجامعي الأردني يرفض التطرف الفكري، على الرغم من وجود بعض من مظاهره، وهذا ما يبدو واضحًا على أفكارهم المتطرفة بمواقفهم من قضايا الاختلاط، وإعادة صياغة معاداة الانفتاح على الغرب، ومقاطعة منتجاته، وأصحاب الديانات الأخرى.

٧. دراسة (الدبيسي والطاهات، ٢٠١٣) بعنوان (دور شبكات التواصل الاجتماعي في تشكيل الرأي العام لدى طلبة الجامعات الأردنية)، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي، وأوضحت الدراسة أن شبكات التواصل الاجتماعي شكلت مصدرًا كبيرًا من مصادر المعلومات والأخبار التي تؤثر على تشكيل الرأي العام، كما أنها عززت بعض القيم الإيجابية كقيم الولاء

والانتماء للوطن، وفي المقابل كشف عن قيم أخرى كربط الأحداث الخارجية بالوضع الداخلي، والتحريض على التظاهر والاعتصام والإضراب.

٨. دراسة العلاونة (٢٠١٢) بعنوان: (دور مواقع التواصل الاجتماعي في تحفيز المواطنين الأردنيين على المشاركة في الحراك الجماهيري). وقد هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على دور مواقع التواصل الاجتماعي في حفز المواطنين الأردنيين للمشاركة في فعاليات الحراك الجماهيري، باستخدام منهج المسح الإعلامي بشقيه الوصفي والتحليلي،. وكان من أبرز النتائج التي توصّلت إليها هذه الدراسة: أن ما نسبته (٧٤، ٧%) من النقابيين يستخدمون مواقع التواصل الاجتماعي، و (٢٤، ٣%) منهم يستخدمونها؛ لأنها تتيح الفرصة للتعبير عن الآراء بحرية، أن (٥٠، ٦%) من النقابيين يستخدمون الفيسبوك، و (٢٧، ١%) يستخدمون تويتر، وأن دوافع استخداماتهم لهذه المواقع تتمثل في أنها تسمح بالتواصل مع الأصدقاء بنسبة (٢٨، ٥%)، وتتيح الفرصة للتعبير عن الآراء بحرية مطلقة بنسبة (٢١، ٨%)، بينت النتائج أن (٥٦، ٦%) من النقابيين يشاركون (دائمًا وأحيانًا ونادرًا) في الحراك الجماهيري الذي يطالب بإجراء الإصلاح والتغيير في الأردن، من خلال مواقع التواصل الاجتماعي.

٩. وأجرى البلعاسي والشرعة (٢٠١٢) دراسة بعنوان (دور المدرسة في تعزيز الأمن الفكري لدى الطلبة في محافظة القريات) هدفت للكشف عن دور المدرسة في تعزيز الأمن الفكري لدى الطلبة، واتّبعت الدراسة المنهج الوصفي. وأظهرت النتائج أن المدرسة تقوم بدور كبير في تعزيز الأمن الفكري

في مجالات: المدير والمعلم والمنهاج، متوسط في مجال الأنشطة اللاصفية، ولم تظهر فروقات في استجابات أفراد العينة باختلاف المؤهل العلمي، والتخصص التدريسي، وسنوات الخبرة.

التعليق على الدراسات السابقة:

يتضح من العرض السابق تنوع الدراسات التي تناولت موضوع التطرف الفكري مبينة مخاطره وآثاره والأسباب المؤدية إليه، كما يتضح كذلك تنوع الدراسات التي تناولت مواقع التواصل الاجتماعي سواء في علاقتها ببعض المتغيرات الأخرى، أو تأثيراتها المختلفة على بعض الفئات سواء إيجابًا أو سلبًا، وكذلك وجود بعض الدراسات التي ربطت بين مواقع التواصل الاجتماعي بالأمن القومي أو الفكري في إشارة لبيان واقع هذه العلاقة، كما يتضح تركيز بعض هذه الدراسات على بيان الواقع الفعلي لمواقع التواصل الاجتماعي في علاقتها بالتطرف الفكري سواء كان هذا الواقع إيجابيًا أو سلبيًا.

وبصفة عامة، تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في استخدام المنهج الوصفي، وفي الاعتماد على الاستبانة في جمع البيانات، إضافة لاتفاقها مع هذه الدراسات من حيث الاهتمام بالأمن الفكري.

وتتميز الدراسة الحالية عن تلك الدراسة في تناولها للموضوع من زاوية علاجية، وهي محاولة تفعيل دور مواقع التواصل الاجتماعي في مواجهة التطرف الفكري من وجهة نظر الخبراء، حيث إن هذه الدراسة لم تهدف لكشف واقع مواقع التواصل الاجتماعي من حيث استخدامها كبعض الدراسات السابقة أو بيان مدى تأثيرها أو علاقتها ببعض المتغيرات، ولكنها انطلقت من حقيقة مؤكدة من واقع الدراسات

السابقة وهي أن لمواقع التواصل الاجتماعي تأثير قد يكون سلبيًا وقد يكون إيجابيًا على كثير من المتغيرات الأخرى.

واستفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تدعيم مشكلتها، وفي عرض بعض المفاهيم النظرية، وإعداد أداتها، وبعض الإجراءات المنهجية، بالإضافة لتحليل ومناقشة النتائج.

الإطار النظري

المحور الأول: التطرف الفكري:

مفهوم التطرف الفكري:

يعرف التطرف على أنه "ميل أو انحراف سلوكي تدميري، تحرف فيه المبادئ، وتعطى قيمًا عكسية تتمثل في محو الآخر، ولعل هذا هو ما أُشير إليه على أنه السلوك الشاذ أو الخروج عن التوسط والاعتدال" (عبد الخالق، ٢٠٠١، ٥٠٧).

وينظر إليه البعض على أنه "الفكر الذي لا يلتزم بالقواعد الدينية، والتقاليد والأعراف، والنظم الاجتماعية السائدة والملزمة لأفراد المجتمع" (الدغيم، ١٤٢٦هـ، ص١٧).

كما يعرف بأنه "حالة من التعصب في الرأي والخروج عن حد الاعتدال في التمسك بتعاليم الدين والمغالاة في تنفيذ أوامر الله ونواهيه، وجمود الشخص على فكره، فلا يعترف بآراء الآخرين ويتهمهم بالكفر، ويتبع معهم أساليب العنف والإرهاب بحجة الجهاد في سبيل الله"(الزهراني، ٢٠١٣، ٧٨٠).

ويرى الباحث أن التطرف الفكر هو: حالة من الخروج عن الحد الوسط في التفكير سواء في التأييد أو المعارضة مع التأييد التام لما يتبناه المتطرف فكريًّا من رأي سواء ثبت صوابه أو خطؤه، فهو ملتزم به ومتحيز له مع رفضه التام لما يخالفه من آراء، بل وهجومه عليه في بعض لأحيان، ووضع المبررات التي تجيز له ذلك من وجهة نظره.

النظريات المفسرة للتطرف الفكري (الطيار، ٢٠١٧):

يمكن تناول بعض النظريات المفسرة لموضوع الدراسة، ومنها نظرية السمات والاستعداد التكويني التي بينت أن التطرف هو استعداد في الشخصية يولد به الفرد والمسئول عنه عوامل بيولوجية وليست تربوية، ووفقًا لهذه النظرية، فإنه ليس صحيحًا أن الإنسان هو من يختار مذهبه السياسي، ولكن العكس هو الصحيح، بمعنى أن المذهب السياسي هو الذي يختار أتباعه، فإذا كان لدى الشخص استعداد للتطرف وهناك مذاهب سياسية كثيرة؛ فإن اتجاهه سيكون ناحية الأكثر تطرفًا فيها (الزاملي، ٢٠١٥). ومعنى ذلك، أن الطالب الذي لديه ميول تطرفية، فإنه سيبحث عن الجماعات المتطرفة أو المتشددة لكي ينخرط في نشاطها.

ومن وجهة نظر إحدى مدارس التحليل النفسي الحديثة، فإنها تعزو التطرف إلى الشعور بالنقص الذي يتولد لدى الشخص مع إحساس بعدم الأمان، وللتخلص من هذا الشعور يلجأ الفرد إلى الالتحام مع منظمة أو مجموعة يدين لها بالولاء، ويشعر بالقوة من خلالها، وتذوب فرديته فيها من خلال هذا الانتماء. (الزاملي، ٢٠١٥).

أما نظرية التعلم والتعزيز فتنفي أن يكون التطرف سلوكاً غريزيًّا، وإنما هو سلوك مكتسب من البيئة المحيطة، خاصة في السنوات الأولى من العمر، وأن بذور التطرف تنشأ منذ الصغر من الأسرة والمدرسة، وتعززها ردود الفعل المجتمعية (الرميح، ٢٠٠٧).

أما النظرية البنائية الوظيفية فتنظر للظواهر الاجتماعية كالتطرف والانحراف والإرهاب على أن لها دلالة داخل السياق الاجتماعي، فهي إما أن تكون نتاجًا لفقدان الارتباط بالجماعات الاجتماعية، التي تنظم السلوك وتوجهه، وإما أن تكون نتيجة حالة اللامعيارية التي تظهر عند بعض الفئات بالمجتمع، وفقدان التوجيه والضبط الاجتماعيين في المجتمع. (الشراري، ٢٠٠٧).

لذا؛ يؤكد دور كايم أن أزمة المجتمعات الإنسانية ليست أزمة اقتصادية، وإنما هي أزمة أخلاقية أساسًا، لذا في ظل الظروف الصعبة التي يمر بها المجتمع؛ يتزايد أعداد الأفراد الذين يعانون من اللامعيارية "حالة التفكك (الأنومي)"، وهي حالة التفكك من سلطة القيم والمعايير والأعراف الاجتماعية التي ضعفت نتيجة لتغييرات مفاجئة غير مدروسة. وهذا يعني أن مجتمعاتنا في حالة أزمة أخلاقية، وتسودها حالة من الأنومي، والتطرف يعد أحد مظاهر هذا التحلل والأنومي (الحربي، ٢٠١١، ٣٣).

ومن رواد تلك النظرية ميرتون الذي رأى أن الأهداف التي تحددها ثقافة المجتمع لا تقابلها مساواة في الفرص للوصول إليها بالوسائل المشروعة؛ إذ إن هناك بعض الفئات التي تعجز عن ذلك، ومن هنا قد تبحث عن وسائل أخرى لتحقيق أهدافها، ومن المحتمل أن يكون العنف أو التطرف إحدى هذه الوسائل، التي يعدها وسائل غير شرعية. ومن جهة أخرى، يؤكد ميرتون أن لكل ظاهرة وظيفة ظاهرة، وهي التشدد والغلو واحتكار الرأي، وأخرى مستترة، وهي تعكس وجود خلل في المجتمع من الحرمان وشيوع الجهل وسوء الفهم، (الشراري، ٢٠٠٧).

أسباب التطرف الفكري:

١. الأسبابُ الفكريةُ:

- معاناة العالم الإسلامي اليوم من انقساماتٍ فكريةٍ حادة، بين تياراتٍ مختلفة، ومن أبرز هذه التيارات: تيارٌ علماني: يدعو إلى بناء الحياة على أساسٍ دنيويٍ ماديٍ غيرِ مرتبطٍ بالإسلام، ولا بالتقاليدِ والعادات الاجتماعية الأصيلة. بل هي من وجهة نظرهم، عوائق في طريق التقدم والانطلاق نحو الحضارة، تيارٌ دينيٌ متطرف: يعارض المدنيةَ الحديثةَ وكلَّ ما يتصل بالتقدم الحضاري، فهي من وجهة نظرهم فسادٌ في الدين والأخلاق، فالحضارة تجعل الفردَ يعيش لنفسه ملبيًا لرغباتها متنكرًا للآداب والفضيلة. ولذا؛ فكل تيار منهما يرفض فكرَ الآخَرِ ويقاومُه، وينظر إليه نظرةَ ازدراءٍ واحتقار (الظاهري، ٢٠٠٢، ٦١، ٦٢).
- حرْص الاستعمار على مسخ الهوية الإسلامية في البلدان المستعمرة، وذلك من خلال إحياء القوميات العفنة التي عَفَى عليها الدهر، مثل: الفرعونية في مصر، والآشورية في العراق، والفارسية في إيران، والفينيقية في سوريا وفلسطين، والبربرية في المغرب العربي، وكذلك غياب الوسطية عند بعض الدعاة. (اللويحق، ١٤٢٠هـ، ٥٦٦).
- الخلل في مناهج بعض الدعوات المعاصرة، فأغلبها تعتمد في مناهجها على الشحن العاطفي، وتربي أتباعها على مجرد أمور عاطفية وغايات دنيوية ونحوها، وتحشو أذهانهم بالأفكار والمفاهيم التي تؤدي إلى التصادم

مع المخالفين بلا حكمة. وفي الوقت نفسِه تقصِّر في أعظم الواجبات، فتنسى الغايات الكبرى في الدعوة، من غرس العقيدة السليمة، والفقهِ في الدين، والحرصِ على الجماعة، وتحقيقِ الأمن، والتجردِ من الهوى والعصبية، وفقهِ التعامل مع المخالفين.

٢. **الأسباب السياسية**: للتطرف الفكري: حيث يعد الدافع السياسي من أهم العوامل المؤدية الى التطرف، وهذه الأغراض السياسية تعمل على دفع المتطرفين للقيام بعمليات إرهابية نتيجة استيائهم من النظام السياسي والاجتماعي والاقتصادي، فانعدام الديمقراطية والنزاعات الإقليمية المتفاقم وقد يكون الدافع وراء جذب الأنظار حول قضية معينة كانت الحكومة المعنية قد تجاهلتها أو تحصل من قبل مواطني دولة ضد دولة أجنبية وذلك لقيامها بمساعدة الحكومة ضدهم، إن أكثر المتطرفين هدفهم لفت انتباه الرأي العام العالمي لقضيتهم وإجبار الجهة المستهدفة من الرضوخ (عز الدين، ١٩٨٦، ٣٥).

٣. **الأسباب الدينية**: يؤدي العامل الديني دورًا مهمًّا في التطرف. لا سيما تناقض التيارات الفكرية والدينية المتطرفة دون وسطية، وكل جانب يرفض فكر الآخر يقود في النهاية للعمل المتطرف، خصوصًا الظلم الذي تمارسه طائفة تجاه الأخرى أو اضطهادات دينية تمارسها حكومات بعض الدول ضد الأديان أو الطوائف عن طريق منعهم من ممارسة شعائرهم أو طقوسهم الدينية، فإن من شأن ذلك أن يحفز على القيام بأعمال إرهابية. (فقيرة، ٢٠٠٣، ٣٦).

٤. **الأسباب الاقتصادية**: الأزمات الاقتصادية التي قد تصطنعها الحكومات أو الدول المسيطرة على الشعوب يخلق حالة من التفاوت الطبقي في توزيع الثروات

بين فئات المجتمع، فالفقر والحرمان يخلق دافعًا نحو ممارسة الأعمال المتطرفة بهدف التخلص من تلك الأوضاع. وفي الحياة الأسرية، فإن التفكك الأسري وسوء معاملة الوالدين وجهلهم يخلق إنسانًا ضعيفًا منقادًا لأهوائه ومغامراته أو لغريزة الدمار والموت (كما يقول فرويد)، والتي ربطها بالعدوان والرغبة بتفكيك الارتباط وهدم الأشياء.

٥. **الأسباب الاجتماعية:**

- اختلال العلاقة بين الحاكم والمحكوم، ومما يلفت النظر هنا أن ضبط هذه العلاقة جاء بأسلوب شرعي بديع هو توجيه كل من الطرفين: الحاكم والمحكوم إلى القيام بالمهام المنوطة به والواجبات الموكلة إليه بأسلوب قوي، فإذا نظرت إلى النصوص الواردة في شأن الحاكم وحقوق الرعية عليه والواجبات المنوطة به ظننت أن الشرع مائل إلى جانب الرعية، وإذا نظرت إلى النصوص الواردة في شأن الرعية وحقوق ولي الأمر عليهم من الطاعة والنصرة ونحوها ظننت أن الشرع مائل إلى جانب الحاكم، والموقف كما هو واضح يتشكل من مجمل النظر إلى النصوص الواردة في ذلك. وعلى الإمام إقامة الدين، والحكم بشريعة سيد المرسلين، وإصلاح أمر المسلمين، والرفق بهم، والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر. وعلى الرعية السمع والطاعة، وعليهما التناصح والشورى (اللويحق، ١٤٢٠هـ، ٤٨٨).

- التفكك الأسري والاجتماعي، فحرمان الطفل من الحاجات، أو معاملته بالقسوة منذ صغره، أو سوء العلاقة بين الزوجين؛ يساعد على أن ينشأ الطفل قاسيًا ناقمًا على الناس، يتخذ من الانحراف وسيلةً للثورة على مجتمعه وبيئته، ونستشهد بحادثة عن النبي ﷺ، فقد روي أنه قبل الحسن، فقال له أحد الصحابة: إن لي عشرة من الولد ما قبلت منهم أحدًا. فقال النبي ﷺ: "من لا يرحم لا يرحم" (البخاري، ٢٠٠٣، /كتاب الأدب-باب رحمة الولد وتقبيله ومعانقته ١٣٧/٣ح٥٩٩٧).
- رفقاء السوء، لا شك أنه لا يُستهان بدور الرفقاء في النزوع نحو الغلو والتطرف، لا سيما عندما يكون تأثير الرفقاء قويًّا في وجود شخصية ضعيفة أو غير مستقرة أسريًّا، وفي الحديث: "الرجل على دين خليله، فلينظر أحدكم من يخالل" (أبو داود،. -كتاب الأدب-باب من يؤمر أن يجالس ٢٠٦٢/٤ح٤٨٣٣).

٦. **الأسباب التربوية للتطرف الفكري:**

- عدم إشباع الحاجات الإنسانية، فالإنسان، وخصوصًا في مرحلة الشباب، بحاجة إلى جملة من الحاجات الأساسية التي ينبغي إشباعها وتوجيهها؛ ليعيش في استقرار نفسي واجتماعي، وإلا فسيصير الشاب إلى أحد طريقين: إما إشباع حاجاته من طرق غير سوية أو شرعية، وإما البقاء في ظل الحرمان، وكلا الطريقين يصير بالمرء والمجتمع إلى عدم الاستقرار؛ مما يولد غلوًا وتطرفًا في الفكر نحو المجتمع (اللويحق، ١٤٢٠هـ، ٣٣٢).

- تؤدي وسائل الإعلام دورًا لا يُستهان به في تغذية فكر الغلو والتطرف، فهي بما تقدمه من برامج وأفلام وأخبار ونحوه، ففي أغلب الأحيان تنتهج منهج التطرف فإما الاستهتار بالعقول والشعائر الدينية والأخلاقية، وإما زرع الفتن وإثارتها من خلال بعض البرامج أو الأفكار (الشنقيطي، ١٩٩٨، ١٦٠).

وفي ضوء ما سبق؛ يرى الباحث تنوع الأسباب التي تكمن وراء التطرف الفكري، وإن كانت جميعها تشترك في محاولة التأثير السلبي على المتلقي، وتنفذ إليه نتيجة ضعف في التربية أو التحصين ضد التحديات المختلفة، أو وجود استعداد لدى الفرد لتبني هذا الفكر، أو تعرضه لبعض الخبرات والمواقف السيئة التي قد تدفعه أحيانًا لاعتناق هذا الفكر ليس إيمانًا به في بعض الأحيان، ولكن هروبًا من الواقع الذي تعرض فيه لبعض الخبرات السيئة أو تحديًّا له.

مظاهر التطرف الفكري:

للتطرف الفكري مظاهر متعددة، بعضها يمكن ملاحظته، وبعضها الآخر يصعب اكتشافه، ولعل من أهم تلك المظاهر ما يلي:

١. **قلب المفاهيم وتشويه الحقائق:** يتسم الفكر المنحرف بقدرته على قلب المفاهيم وتشويه الحقائق وطمسها، وتقديم أدلة وبراهين غير كافية أو مناقضة للواقع، واستعمال الكلمات بمعان مبهمة غير محددة، أو بمعانٍ متقلبة ومختلفة، وقد سعى كثير من دعاة الانحراف الفكري إلى توظيف بعض المفاهيم والمصطلحات الشرعية لخدمة مصالحهم وتبرير مسالكهم، من

ذلك مفهوم (الجهاد)، وزعمهم أن ما يقومون به من سفك الدماء وترويع الآمنين، إنما هو من الجهاد في سبيل الله، متجاهلين أن الجهاد فرض على المسلمين دفاعًا عن دينهم، ولم يشرع عدوانًا وانتقامًا (العتيبي، ١٤٣٠هـ، ٣٣).

٢. **التكفير**: وهو من أخطر مظاهر الانحراف الفكري، حيث يترتب عليه إسقاط العصمة عن الآخرين؛ ومن ثم استباحة دمائهم وأعراضهم وأموالهم.

ومن الغرابة أنك "تجد الغلاة المكفرة كفروا بعض المسلمين، واتجهوا بعد ذلك إلى من لم يكفرهم من المسلمين فكفّروهم، ويحتجون بالقاعدة الشرعية: (من لم يكفر الكافر فهو كافر)، والقاعدة صحيحة لكن الفهم الخارج عن فهم السلف كان سببًا في وقوعهم في تكفير أهل الإسلام" (القرني، ١٤٢٥هـ، ص٢٣).

٣. **التعصب للرأي وعدم الاعتراف بالرأي الآخر**: اقتضت حكمة الله تعالى أن تختلف آراء الناس وأفكارهم في أمور الحياة، ذلك أنهم خُلقوا أساسًا مختلفين في الأمزجة والميول والرغبات، وهذه حقيقة لا يدركها إلا أصحاب الفكر السوي، أما صاحب الفكر المنحرف فكثيرًا ما يجعل الأمر مقطوعًا به، ليس فيه إلا قول واحد وهو قوله، ورأي واحد وهو رأيه، صامًا أذنيه عن الآخرين وحججهم، لا يأخذ إلا بما يراه ويرتضيه، «والعجب أن منهم من يجيز لنفسه أن يجتهد في أغوص المسائل وأغمض القضايا، وهو غير أهلٍ للاجتهاد، ولا يجيز لغيره من العلماء المتخصصين أن يجتهدوا كما

اجتهد هو، فهذا التعصب المقيت الذي يثبت المرء فيه نفسه، وينفي كل ما عداه» (الشريف، ١٤٢٢هـ، ص٢٧).

٤. **الابتداع في الدين**: يُعد الابتداع في الدين مظهرًا من مظاهر الانحراف الفكري؛ إذ إنه "طريقة في الدين مخترعة تضاهي الشريعة، يُقصد بالسلوك عليها المبالغة في التعبد لله سبحانه" (الشاطبي، ١٤١٢هـ، ص٣٠).

"ولا شك أن الابتداع في الدين كان -ولا يزال -من أعظم الأسباب التي حادت بالأمة الإسلامية عن المنهج الصحيح، وكان من أهم العوامل التي قضت على وحدة المسلمين، وشتت شملهم حتى تفرق الناس شيعًا وأحزابًا" (الحربي، ١٤٢٨هـ، ص٦٤).

مراحل مواجهة التطرف الفكري: (المالكي، ٢٠٠٩، ٥٤، ٥٧):

تتطلب مواجهة التطرف الفكري العمل على عدد من الجبهات -إن صح التعبير- هي الوقاية والمواجهة والعلاج، ولكل منها متطلبات وإجراءات ومقومات، مع الوضع في الاعتبار تقويم الفكر وتصحيح المعتقد.

المحور الثاني: مواقع التواصل الاجتماعي:

مفهوم مواقع التواصل الاجتماعي:

يعرف زاهر راضي مواقع التواصل الاجتماعي: "منظومة من الشبكات الإلكترونيّة التي تسمح للمشترك فيها بإنشاء موقع خاص به، و من ثم ربطه عن طريق

نظام اجتماعي إلكتروني مع أعضاء آخرين لديهم الاهتمامات والهوايات نفسها" (راضي، ٢٠٠٣، ٢٣).

كما تعرف بأنها: خدمة إلكترونية تسمح للمستخدمين بإنشاء وتنظيم ملفات شخصية لهم، كما تسمح لهم بالتواصل مع الآخرين. (العبيري: ٢٠١٣: ١٣)

خصائص ومميزات شبكات ومواقع التواصل الاجتماعي:

نتيجة للزخم الإعلامي والاجتماعي الذي حظيت به مواقع التواصل الاجتماعي، فقد اكتسبت عدة خصائص ومميزات. ومن أهم الخصائص التي ساهمت بانتشار هذه المواقع على مستوى كبير، ما أشار إليه الطيب (٢٠١٢) في بحثه حول المعرفة وشبكات التواصل الاجتماعي الإلكتروني، ومن هذه الخصائص ما يلي:

- تعد مواقع التواصل الاجتماعي من المساهمات التفاعلية في تطوير التعليم والإرشاد الأكاديمي، وتحويل المؤسسات التعليمية من بيئات تعليمية محصورة بجدرانها إلى الانطلاق خارج أسوارها، ليتجاوز التعليم حدود الزمان والمكان، بالإضافة إلى إشراك جميع أطراف العملية التعليمية مع المجتمع بأولياء أموره ومؤسساته المختلفة، وإضفاء الجانب الاجتماعي على عملية التعليم.
- كما أنها تزيد من إمكانية فرص التواصل، وترفع من مستوى مهارات التواصل والحوار لدى الطلبة، كما أنها تعمل على ارتفاع مستويات النمو الاجتماعي لدى الطلبة، من خلال مشاركة الطالب لجميع الفئات الاجتماعية في مجتمعه الافتراضي ضمن مواقع التواصل الاجتماعي،

والقضاء على مشاكل الخجل والانطواء، وذلك من خلال الفرصة الحقيقية للتواصل الافتراضي، وتنمية مهارات الطالب الاجتماعية.

ضوابط التواصل الإلكتروني:

إن علاقة الضوابط الدينية باستخدام شبكة المعلومات بصفة عامة وشبكات التواصل الاجتماعي بصفة خاصة تعد علاقة مقدسة، تستوجب تقدير الإنسان لها بوصفها أمانة، ولعظم دوره في حفظ هذه الأمانة، ومنها العلم، فقد حمل البعض هذه الأمانة وحفظها بإخلاص، وهداه الله عز وجل إلى تلك الضوابط الدينية التي يهتدي بها في تعامله معها، أما البعض الأخر فقد خانوا الأمانة وظلموا أنفسهم واتبعوا الشيطان واتبعوا الهوى (علي، ٢٠٠٦).

وتجدر الإشارة أن هناك مجموعة من الضوابط الدينية التي يجب أن يراعيها طلاب التعليم الثانوي أثناء عملية التواصل الإلكتروني فيما بينهم من خلال مواقع التواصل الاجتماعي، تلك الضوابط تتمثل في الحفاظ على الضروريات أو الكليات الخمس التي أمرنا الله –سبحانه وتعالى– بالحفاظ عليها، وهي (الدين والنفس والعرض والمال والعقل). قال الشاطبي: "تكاليف الشريعة ترجع إلى حفظ مقاصدها في الخلق، وهذه المقاصد لا تعدو ثلاثة أقسام: أحدها: أن تكون ضرورية. والثاني: أن تكون حاجية. والثالث: أن تكون تحسينية.

كما تجدر الإشارة أن هناك مجموعة من الضوابط الأخلاقية والاجتماعية والثقافية التي يجب أن يراعيها طلاب التعليم الثانوي بالمملكة العربية السعودية أثناء عملية التواصل الإلكتروني، ومنها:

- طلب العلم النافع والعمل على إيجاد وتنشئة المواطن الإنترنتي الصالح.
- تحري الصدق والموثوقية والأمانة في طلب البيانات والمعلومات وتداولها.
- المعلومات التي يتم تداولها للبث والنشر والإتاحة وليست للكتم أو الحبس.
- حماية حقوق الملكية الفكرية وقوانين الفضاء الإلكتروني.

بيانات ومعلومات الإنترنت من أجل التواصل والتعارف والتعاون على الأصعدة الوطنية، والإقليمية والعالمية. (مجاهد، ٢٠٠٩، ٢٧، والدركزلي، ٢٠٠٧، وعبد الرحمن، ٢٠٠٩، ٦٥، الزحيلي، ٢٠١١، ٩٦)

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي بأسلوبه المسحي؛ لملاءمته لتحقيق أهدافها، حيث من خلاله تم الكشف عن الواقع ووصفه، ثم اقتراح آليات التطوير والتعديل.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس بكليات (التربية – الإعلام – الدراسات الإسلامية) بالمملكة العربية السعودية.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (١٤٠) عضوًا وعضوة من أعضاء هيئة التدريس، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة من بعض الجامعات السعودية، موزعين على النحو التالي: (٨٠) عضوًا من أعضاء هيئة التدريس، و(٦٠) عضوة من عضوات هيئة التدريس، منهم (٧٠) أستاذًا مساعدًا، و(٤٠) أستاذًا مشاركًا، و(٣٠) أستاذًا.

أداة الدراسة:

تم تصميم استبانة بهدف تفعيل دور مواقع التواصل الاجتماعي في مواجهة التطرف الفكري من وجهة نظر الخبراء، وتم إعداد الاستبانة بالرجوع إلى الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات الصلة بمواقع التواصل الاجتماعي وبالأمن الفكري، مثل: دراسة الفواعير (٢٠١٦)، دراسة أبو خطوه والباز(٢٠١٤)، دراسة (الدبيسي والطاهات، ٢٠١٣)، دراسة العلاونة (٢٠١٢)، البلعاسي والشرعة (٢٠١٢)، كما أنه تم الاسترشاد في إعداد الأداة بآراء الخبراء والمتخصصين من أعضاء هيئة التدريس

في المجال التربوي والمجال الإعلامي وفي مجال القياس والتقويم، وفيما يلي الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة.

صدق المحكمين:

تم عرض الاستبانة على مجموعة من الخبراء في مجال أصول التربية وتكنولوجيا التعليم والدراسات الإسلامية، بلغ عددهم (١٢) اثني عشر محكمًا، بحيث طُلب منهم إبداء آرائهم حول مدى مناسبة فقرات الاستبانة لقياس ما وضعت لأجله والحكم على سلامتها اللغوية ووضوحها، مع إبداء وجهات نظرهم حول إضافة بعض الفقرات، أو حذف بعض الفقرات، أو تعديل صياغة بعض الفقرات، وبعد الأخذ بتوجيهاتهم أصبحت الأداة في صورتها النهائية كما هو موضح من قبل.

الصدق التمييزي:

تم حساب الصدق التمييزي لأداة الدراسة من خلال الكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات درجات الإرباعي الأعلى ودرجات الإرباعي الأدنى لفقرات محوري الأداة، ويوضح جدول (١) دلالة الفروق بين متوسطي الإرباعي الأعلى والأدنى.

جدول (١)

دلالة الفروق بين متوسطي درجات الإرباعي الأعلى ودرجات الإرباعي الأدنى لفقرات محوري الاستبانة، وقيمة "ت"، والدلالة الإحصائية

الأبعاد	الإرباع الأعلى ن = ١٥		الإرباع الأدنى ن = ١٥		قيمة ت	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
مدى تأثير مواقع التواصل الاجتماعي على الأمن الفكري للشباب	٧٧.٥٠	١.٦٤	٦٢.١١	٤.٣١	١٠.٤٨٧	٠.٠١

الأبعاد	الإرباع الأعلى ن = ١٥		الإرباع الأدنى ن = ١٥		قيمة ت	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
تفعيل دور مواقع التواصل الاجتماعي في مواجهة التطرف الفكري لدى الشباب	١٠٩.٦٠	٨.٦٦	٥٧.٦٦	١.١١	١٧.٧٨٨	٠.٠١

أوضحت النتائج في جدول (١) ما يلي:

وجود فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطي درجات الإرباعي الأعلى ودرجات الإرباعي الأدنى لفقرات المحور الأول الذي يتضمن فقرات مدى تأثير مواقع التواصل الاجتماعي على الأمن الفكري لدى الشباب؛ حيث بلغت قيمة "ت" (١٠.٤٨٧)، وهي قيمة دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠.٠١).

وجود فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطي درجات الإرباعي الأعلى ودرجات الإرباعي الأدنى لفقرات المحور الثاني الذي يتضمن فقرات تفعيل دور مواقع التواصل الاجتماعي في مواجهة التطرف الأمن الفكري لدى الشباب، حيث بلغت قيمة "ت" (١٧.٧٨٨)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١).

وتدل النتائج السابقة على القدرة التمييزية لأداة الدراسة.

الاتساق الداخلي:

تم حساب الاتساق الداخلي لفقرات كل محور من محوري الاستبانة، من خلال حساب معامل الاتساق الداخلي بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمحور، ويوضح جدول (٢) معاملات الاتساق ودلالتها الإحصائية لفقرات كل محور من محوري الاستبانة.

جدول (٢):

معاملات الاتساق الداخلي لفقرات محوري الاستبانة، والدلالة الإحصائية.

مدى تأثير مواقع التواصل الاجتماعي على الأمن الفكري للشباب				تفعيل دور مواقع التواصل الاجتماعي في مواجهة التطرف الفكري لدى الشباب			
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠.٣٧٩**	١٣	٠.٦٢٥**	١	٠.٥١٢**	١٨	٠.٦٢٤**
٢	٠.٨٤٥**	١٤	٠.٤٢١**	٢	٠.٣٥١**	١٩	٠.٧٤٥**
٣	٠.٤٢١**	١٥	٠.٥١٢**	٣	٠.٤٥١**	٢٠	٠.٢٠٣*
٤	٠.٥١٤**	١٦	٠.٦٢٤**	٤	٠.٥١٤**	٢١	٠.٥٤٨**
٥	٠.٣٤٦**	١٧	٠.٣١٥**	٥	٠.٥٧٩**	٢٢	٠.٧٥٤**
٦	٠.٧٨٤**	١٨	٠.٤١٢**	٦	٠.٣٩٥**	٢٣	٠.٣٤٢**
٧	٠.٢٠٦*	١٩	٠.٧٣١**	٧	٠.٧٤٥**	٢٤	٠.٤٧٩**
٨	٠.٣٠٤**	٢٠	٠.٦٣٥**	٨	٠.٦٣٥**	٢٥	٠.٦١٧**
٩	٠.٣٥١**	٢١	٠.٦٤٩**	٩	٠.٧٨٤**	٢٦	٠.٤٠٩**
١٠	٠.٥٤١**	٢٢	٠.٣٩٤**	١٠	٠.٥١٧**	٢٧	٠.٧٣٨**
١١	٠.٧٤٥**	٢٣	٠.٦٢٧**	١١	٠.٦٣٠**	٢٨	٠.٤٠٧**
١٢	٠.٥٨٤**	٢٤	٠.٤٨٦**	١٢	٠.٧١٦**	٢٩	٠.٦٣٢**
* مستوى الدلالة ٠.٠٥				١٣	٠.٥٨٤**	٣٠	٠.٥٩٨**
** مستوى الدلالة ٠.٠١				١٤	٠.٦٥٤**	٣١	٠.٤٠٩**
				١٥	٠.٥٩٨**	٣٢	٠.٦٢٥**
				١٦	٠.٥٨٤**	٣٣	٠.٧٥٤**
				١٧	٠.٥٨٧**	٣٤	٠.٥٩٨**

أسفرت النتائج في جدول (٢) عما يلي:

- تراوحت معاملات الاتساق الداخلي لفقرات المحور الأول من الاستبانة بين (٠.٢٠٦)، و(٠.٧٨٤)، وكلها معاملات دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠.٠٥)، (٠.٠١).
- تراوحت معاملات الاتساق الداخلي لفقرات المحور الثاني من الاستبانة بين (٠.٢٠٣) و(٠.٧٨٤)، وكلها معاملات دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠.٠٥)، (٠.٠١).
- الثبات:
- تم حساب ثبات أداة الدراسة من خلال معادلة ألفا لكرونباخ، ويوضح جدول (٣) نتائج ثبات محوري الاستبانة

جدول (٣)

نتائج ثبات استبانة الدراسة باستخدام معادلة ألفا لكرونباخ

م	الأبعاد	معامل ألفا – كرونباخ
١	مدى تأثير مواقع التواصل الاجتماعي على الأمن الفكري للشباب	٠.٦٩٥
٢	تفعيل دور مواقع التواصل الاجتماعي في مواجهة التطرف الفكري لدى الشباب	٠.٦٨٢

أوضحت النتائج في جدول (٣) أن معامل ثبات كل من فقرات المحور الأول بلغ (٠.٦٩٥)، وفقرات المحور الثاني (٠.٦٨٢)، وكلها معاملات مرتفعة ودالة إحصائيًّا.

إجراءات الدراسة

تم إجراء الدراسة وفق الخطوات التالية:

- الاطلاع على الكتابات النظرية والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة، وكذلك الإطار النظري للدراسة
- تصميم أداة الدراسة وحساب خصائصها السيكومترية من صدق وثبات.
- تطبيق أداة الدراسة على العينة المختارة.
- تصحيح الاستجابات وتفريغها، ثم تحليلها إحصائيًّا وكتابة التوصيات والمقترحات.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

- معامل ارتباط بيرسون.
- معادلة ألفا لكرونباخ.
- التكرارات والنسب المئوية، وقيم "كا٢"، المتوسطات الحسابية.
- اختبار "ت".
- تحليل التباين البسيط.

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولًا: عرض نتائج الدراسة:

النتائج الخاصة بالسؤال الأول الذي نص على ما يلي: ما مدى تأثير مواقع التواصل الاجتماعي على الأمن الفكري للشباب من وجهة نظر الخبراء؟

جدول (٤):

التكرارات والنسب المئوية وقيم كا٢ والمتوسطات الحسابية لفقرات تأثير مواقع التواصل الاجتماعي على الأمن الفكري للشباب.

م	الفقرات	التوافر	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	منعدمة	كا٢	المتوسط	الترتيب
١	تغرس مواقع التواصل الاجتماعي بعض القيم السلبية لدى الشباب نحو مجتمعهم.	التكرار	٣١	٥٦	٣٥	١٨	٢١.٣١٤	٢.٧١	٢١
		النسبة	٢٢.١ %	٤٠.٠ %	٢٥.٠ %	١٢.٩ %			
٢	تنمي مواقع التواصل الاجتماعي روح العنف والتعصب لدى الشباب.	التكرار	٢٩	١٢	٧٩	٢٠	٧٧.٨٨٦	٢.٣٥	٤
		النسبة	٢٠.٧ %	٨.٦%	٥٦.٤ %	١٤.٣ %			
٣	تكسب مواقع التواصل الاجتماعي الشباب سلوك التمرد على الثقافة المحلية للمجتمع.	التكرار	٢٧	٢٤	٥٦	٣٣	١٨.٠٠٠	٢.٣٢	١
		النسبة	١٩.٣ %	١٧.١ %	٤٠.٠ %	٢٣.٦ %			
٤	تقلل مواقع التواصل الاجتماعي من قيمة المنظومية القيمية والأخلاقية للأفراد.	التكرار	٢٨	٢٥	٥٨	٢٩	٢٠.٤٠٠	٢.٣٧	٥
		النسبة	٢٠.٠ %	١٧.٩ %	٤١.٤ %	٢٠.٧ %			
٥	تستغل الجماعات المتطرفة مواقع التواصل الاجتماعي في استقطاب فكر الشباب نحوها.	التكرار	٤٤	٢٠	٢٦	٥٠	١٧.٤٨٦	٢.٤١	٧
		النسبة	٣١.٤ %	١٤.٣ %	١٨.٦ %	٣٥.٧ %			

م	الفقرات	التوافر	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	منعدمة	كا٢	المتوسط	الترتيب
٦	تستغل الجماعات المتطرفة مواقع التواصل الاجتماعي في نشر الشائعات المغرضة بالوطن	التكرار	٤٦	٣٠	١٦	٤٨	١٩.٣١٤	٢.٥٢	١٣
		النسبة	٣٢.٩ %	٢١.٤ %	١١.٤ %	٣٤.٣ %			
٧	تؤدي مواقع التواصل الاجتماعي دورًا كبيرًا في تشكيل الرأي العام.	التكرار	٥٢	٤٦	٩	٣٣	٣١.١٤٣	٢.٨٣	٢٤
		النسبة	٣٧.١ %	٣٢.٩ %	٦.٤%	٢٣.٦ %			
٨	تنتشر دعاوى التحريض التي تسعى لنشر الفتن بين أبناء الوطن عبر مواقع التواصل الاجتماعي	التكرار	٤٠	١٨	٣٠	٥٢	١٧.٩٤٣	٢.٣٢	٢
		النسبة	٢٨.٦ %	١٢.٩ %	٢١.٤ %	٣٧.١ %			
٩	تنشر مواقع التواصل الاجتماعي معلومات تتسم بالدقة والتخصصية.	التكرار	٤١	٣٠	٢٧	٤٢	٤.٩٧١	٢.٥٠	١٢
		النسبة	٢٩.٣ %	٢١.٤ %	١٩.٣ %	٣٠.٠ %			
١٠	تستغل مواقع التواصل الاجتماعي الأحداث الجارية لنشر الفوضى في المجتمع.	التكرار	٤٤	٢٧	٢٣	٤٦	١١.٧١٤	٢.٤٩	١١
		النسبة	٣١.٤ %	١٩.٣ %	١٦.٤ %	٣٢.٩ %			
١١	**تدعم مواقع التواصل الاجتماعي الانقياد الأعمى وراء الدعوات المختلفة.**	التكرار	٥٣	١٣	٣٤	٤٠	٢٣.٨٢٩	٢.٥٦	١٤
		النسبة	٣٧.٩ %	٩.٣%	٢٤.٣ %	٢٨.٦ %			
١٢	مواقع التواصل الاجتماعي تعد بيئة خصبة لبث الأفكار الهدامة.	التكرار	٦٣	١٢	٢٩	٣٦	٣٨.٥٧١	٢.٧٢	٢٣
		النسبة	٤٥.٠ %	٨.٦%	٢٠.٧ %	٢٥.٧ %			
١٣	تعرض مواقع التواصل الاجتماعي الأفكار بطريقة تجعل من الصعب التمييز بين الأفكار الهدامة والأفكار البناءة. بسبب	التكرار	٤٨	٢٠	٣٨	٣٤	١١.٥٤٣	٢.٥٨	١٧
		النسبة	٣٤.٣ %	١٤.٣ %	٢٧.١ %	٢٤.٣ %			

م	الفقرات	التوا فر	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	منعدمة	كا٢	المتوسط	الترتيب
	تشويش الأدلة								
١٤	تنشر مواقع التواصل الاجتماعي الأفكار المتناقضة مع ثقافة المجتمع.	التكرار النسبة	٣٦ ٢٥.٧ %	٣٢ ٢٢.٩ %	٣٣ ٢٣.٦ %	٣٩ ٢٧.٩ %	٠.٨٥٧	٢.٤٦	٩
١٥	تقلل مواقع التواصل الاجتماعي من قيمة العلماء.	التكرار النسبة	٤٤ ٣١.٤ %	٢٩ ٢٠.٧ %	٤٦ ٣٢.٩ %	٢١ ١٥.٠ %	١٢.٤٠٠	٢.٦٨	٢٠
١٦	تعرض مواقع التواصل الاجتماعي الحلول المستوردة لمشكلات الشباب بما يحثهم على اللجوء إليها، وإن كانت تخلف ثقافة مجتمعاتهم.	التكرار النسبة	٤٩ ٣٥.٠ %	٢٣ ١٦.٤ %	٤٧ ٣٣.٦ %	٢١ ١٥.٠ %	١٩.٤٢٩	٢.٧١	٢٢
١٧	تبرز مواقع التواصل الاجتماعي الثقافة العربية الإسلامية على أنها غير متطورة، ولا تتمشى مع الأوضاع الراهنة.	التكرار النسبة	٣٤ ٢٤.٣ %	١٥ ١٠.٧ %	٥٣ ٣٧.٩ %	٣٨ ٢٧.١ %	٢٠.٩٧١	٢.٣٢	٣
١٨	تركز مواقع التواصل الاجتماعي على السلبيات الموجودة في المجتمع، وتعمل على نشرها بطريقة تكسب الشباب روحًا سلبيًّا نحو مجتمعهم.	التكرار النسبة	٤٨ ٣٤.٣ %	٣٦ ٢٥.٧ %	٦ ٤.٣%	٥٠ ٣٥.٧ %	٣٥.٣١٤	٢.٥٨	١٨
١٩	تهون مواقع التواصل الاجتماعي من عملية تكفير الآخرين وسفك دمائهم.	التكرار النسبة	٣٩ ٢٧.٩ %	٣١ ٢٢.١ %	٤١ ٢٩.٣ %	٢٩ ٢٠.٧ %	٢.٩٧١	٢.٥٧	١٥
٢٠	تغرس مواقع التواصل الاجتماعي روح الاتكالية	التكرار النسبة	٣٠ ٢١.٤	٢٨ ٢٠.٠	٥٢ ٣٧.١	٣٠ ٢١.٤	١١.٠٨٦	٢.٤١	٨

م	الفقرات	التوا فر	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	منعدمة	كا٢	المتوسط	الترتيب
	واللامبالاة لدى الشباب.		%	%	%	%			
٢١	دائمًا ما تظهر مواقع التواصل الاجتماعي ولاة الأمر في صورة المستبدين بالحكم.	التكرار النسبة	٢٨ ٢٠.٠ %	٣٤ ٢٤.٣ %	٥٤ ٣٨.٦ %	٢٤ ١٧.١ %	١٥.٢٠٠	٢.٤٧	١٠
٢٢	تنمي مواقع التواصل الاجتماعي روح التعاطف نحو الجماعات المتطرفة.	التكرار النسبة	٢٤ ١٧.١ %	٣٣ ٢٣.٦ %	٥٨ ٤١.٤ %	٢٥ ١٧.٩ %	٢١.٥٤٣	٢.٤٠	٦
٢٣	تظهر مواقع التواصل الاجتماعي الجماعات المتطرفة على أنها جماعات ذات حق، ودائمًا ما تتعرض للاضطهاد من قبل ولاة الأمر.	التكرار النسبة	٣٨ ٢٧.١ %	٤٣ ٣٠.٧ %	٢١ ١٥.٠ %	٣٨ ٢٧.١ %	٧.٩٤٣	٢.٥٧	١٦
٢٤	تبرر مواقع التواصل الاجتماعي ما تقوم به الجماعات المتطرفة من عنف تحت مسميات متعددة.	التكرار النسبة	٥١ ٣٦.٤ %	١٨ ١٢.٩ %	٣٣ ٢٣.٦ %	٣٨ ٢٧.١ %	١٥.٩٤٣	٢.٥٨	١٩

أوضحت النتائج في جدول (٤) أن الفقرات التالية قد حصلت على متوسطات حسابية مرتفعة في مدى تأثير مواقع التواصل الاجتماعي على الأمن الفكري للشباب، وهي على الوجه التالي:

- تؤدي مواقع التواصل الاجتماعي دورًا كبيرًا في تشكيل الرأي العام، بمتوسط حسابي بلغ (٢.٨٣).

- مواقع التواصل الاجتماعي تعد بيئة خصبة لبث الأفكار الهدامة، بمتوسط حسابي بلغ (٢.٧٢).
- تغرس مواقع التواصل الاجتماعي بعض القيم السلبية لدى الشباب نحو مجتمعهم، بمتوسط حسابي بلغ (٢.٧١).
- تقلل مواقع التواصل الاجتماعي من قيمة العلماء، بمتوسط حسابي بلغ (٢.٦٨).
- تركز مواقع التواصل الاجتماعي على السلبيات الموجودة في المجتمع وتعمل على نشرها بطريقة تكسب الشباب روحًا سلبيًّا نحو مجتمعهم، بمتوسط حسابي بلغ (٢.٥٨).

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أنه قد ساهمت وسائل التواصل الاجتماعي منذ ولادتها مطلع التسعينات الميلادية الماضية في انتشار المعلومات وتبادل الرؤى والأفكار، وتحولت إلى جزء من حياة الأفراد وثقافة الشعوب التي لا تستطيع التخلي عنها أو عن بعض منتجاتها ولو لحظات معدودة، مما شكل مع الوقت مصطلحًا معرفيًّا عرف هذه الأيام بـ"النوموفوبيا "No-Mobile-Phone Phobia"حيث كانت بدايات ظهوره في دراسة بريطانية وجدت أن ٥٣% من عينة الدراسة من مستخدمي الأجهزة المحمولة يعانون نوعًا من القلق وذلك عند فقدهم لأجهزتهم المحمولة، أو عدم وجود تغطية للإنترنت في المناطق التي حولهم (Dixit& others، 2010).

ويمكن أن تعمل مواقع التواصل الاجتماعي على تفعيل الطاقات المتوافرة لدى الإنسان، وتوجهها للبناء والإبداع في إطار "تطوير القديم وإحلال الجديد من قيم

وسلوك، وزيادة مجالات المعرفة للجمهور، وازدياد قدرتهم على التقمص الوجداني وتقبلهم للتغيير، وبهذا فإن الاتصال له دور مهم، ليس في بث معلومات، بل تقديم شكل الواقع، واستيعاب السياق الاجتماعي والسياسي الذي توضع فيه الأحداث" (العبد الله، ٢٠٠٥، ٢١).

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة الفواعير (٢٠١٦)، حيث أظهرت نتائج الدراسة دورًا واسعًا ونشيطًا لشبكات التواصل الاجتماعي على تهديد الأمن الفكري للشباب الجامعي خاصة الجوانب الاجتماعية، الأخلاقية، الآراء والاتجاهات؛ وبناء على هذه النتائج قدمت الباحثة عددًا من التوصيات، وهي: تفعيل الضوابط والعقوبات القانونية والاجتماعية، والتي تجرم كل من يسئ استخدام هذه الشبكات، توظيف شبكات التواصل الاجتماعي بنشر الوعي الثقافي المتضمن للمبادئ الأخلاقية، تحديد سياسات الجامعات ودورها بوضع برامج منهجية أو غير منهجية بهدف المساهمة في البناء الفكري الآمن للطلبة.

جدول (٥):

التكرارات والنسب المئوية وقيم كا٢ والمتوسطات الحسابية لفقرات تفعيل دور مواقع التواصل الاجتماعي في مواجهة التطرف الفكري لدى الشباب.

م	الفقرات	التوافر	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	منعدمة	كا٢	المتوسط	الترتيب
١	تحديد مواقع التواصل الاجتماعي لأساليب مواجهة التطرف الفكري.	التكرار النسبة	٤٠ ٢٨.٦ %	٢٥ ١٧.٩ %	٣٣ ٢٣.٦ %	٤٢ ٣٠.٠ %	٥.٠٨٦	٢.٤٥	٩
٢	تحديد مواقع التواصل الاجتماعي لآليات مواجهة التطرف الفكري.	التكرار النسبة	٣٦ ٢٥.٧ %	٢٤ ١٧.١ %	٥٤ ٣٨.٦ %	٢٦ ١٨.٦ %	١٦.١١٤	٢.٥٠	١٢

م	الفقرات	التوافر	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	منعدمة	كا٢	المتوسط	الترتيب
٣	نشر مواقع التواصل الاجتماعي للمعلومات حول مشكلة التطرف الفكري.	التكرار النسبة	٤٥ ٣٢.١ %	٤٩ ٣٥.٠ %	٢٥ ١٧.٩ %	٢١ ١٥.٠ %	١٦.٩١٤	٢.٨٤	٣٣
٤	تحديد مواقع التواصل الاجتماعي للعوامل المؤدية إلى التطرف الفكري.	التكرار النسبة	٥٧ ٤٠.٧ %	٦ ٤.٣%	٤٨ ٣٤.٣ %	٢٩ ٢٠.٧ %	٤٣.٧١٤	٢.٦٥	٢١
٥	إكساب الشباب المهارات الوقائية اللازمة لمواجهه التطرف الفكري عن طريق التواصل مع الخبراء والمتخصصين عبر مواقع التواصل الاجتماعي.	التكرار النسبة	٤١ ٢٩.٣ %	٣٦ ٢٥.٧ %	٢٦ ١٨.٦ %	٣٧ ٢٦.٤ %	٣.٤٨٦	٢.٥٧	١٧
٦	حث الجهات المعنية باتخاذ الإجراءات اللازمة لمواجهة المشكلات التي تواجه الشباب وتدفعهم للتطرف الفكري عبر مواقع التواصل الاجتماعي.	التكرار النسبة	٤٠ ٢٨.٦ %	٢٦ ١٨.٦ %	٦٥ ٤٦.٤ %	٩ ٦.٤%	٤٨.٠٥٧	٢.٦٩	٢٣
٧	العمل على تعديل الاتجاهات السلبية للشباب نحو المجتمع.	التكرار النسبة	٤٥ ٣٢.١ %	٤٩ ٣٥.٠ %	١٩ ١٣.٦ %	٢٧ ١٩.٣ %	١٧.٦٠٠	٢.٨٠	٣٢
٨	اختيار أفضل البدائل المتاحة لحل مشكلة التطرف الفكري للشباب، ونشرها عبر مواقع التواصل الاجتماعي.	التكرار النسبة	٥٧ ٤٠.٧ %	١٧ ١٢.١ %	٤٠ ٢٨.٦ %	٢٦ ١٨.٦ %	٢٦.١١٤	٢.٧٥	٢٩
٩	حث الشباب على المشاركة في حل مشكلات مجتمعهم عبر مواقع التواصل الاجتماعي	التكرار النسبة	٢٧ ١٩.٣ %	٣٨ ٢٧.١ %	٣٥ ٢٥.٠ %	٤٠ ٢٨.٦ %	٢.٨٠٠	٢.٣٧	٤

م	الفقرات	التوافر	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	منعدمة	كا٢	المتوسط	الترتيب
١٠	عقد دورات لتنمية خبرات الشباب في مجال خدمة المجتمع عبر مواقع التواصل الاجتماعي.	التكرار النسبة	٢٨ ٢٠.٠ %	١٩ ١٣.٦ %	٥٤ ٣٨.٦ %	٣٩ ٢٧.٩ %	١٩.٤٨٦	٢.٢٥	١
١١	توفير قاعدة بيانات عن مشكلات الشباب المتطرف بالمجتمع ونشرها عبر مواقع التواصل الاجتماعي.	التكرار النسبة	٤٣ ٣٠.٧ %	٤٢ ٣٠.٠ %	٢٨ ٢٠.٠ %	٢٧ ١٩.٣ %	٦.٤٥٧	٢.٧٢	٢٤
١٢	وضع خطط للتنسيق بين المنظمات المجتمعية وبعضها في وضع الحلول المشتركة لمواجهة مشكلة التطرف الفكري للشباب، ونشرها عبر مواقع التواصل الاجتماعي.	التكرار النسبة	٢٦ ١٨.٦ %	٣٠ ٢١.٤ %	٤٩ ٣٥.٠ %	٣٥ ٢٥.٠ %	٨.٦٢٩	٢.٣٣	٢
١٣	عقد دورات عبر مواقع التواصل الاجتماعي لتدريب الشباب على مواجهه الآثار المترتبة على مشكلة التطرف الفكري.	التكرار النسبة	٤٧ ٣٣.٦ %	٢١ ١٥.٠ %	٣٣ ٢٣.٦ %	٣٩ ٢٧.٩ %	١٠.٢٨٦	٢.٥٤	١٦
١٤	نشر المعلومات والمتطلبات اللازمة لإكساب الشباب المهارات الوقائية اللازمة لمواجهة التطرف الفكري عبر مواقع التواصل الاجتماعي	التكرار النسبة	٥٠ ٣٥.٧ %	٢٩ ٢٠.٧ %	٣٦ ٢٥.٧ %	٢٥ ١٧.٩ %	١٠.٣٤٣	٢.٧٤	٢٨
١٥	تعديل الاتجاهات السلبية للشباب نحو المجتمع.	التكرار النسبة	٥٠ ٣٥.٧ %	٣٠ ٢١.٤ %	٣١ ٢٢.١ %	٢٩ ٢٠.٧ %	٨.٦٢٩	٢.٧٢	٢٥
١٦	تركيز مواقع التواصل الاجتماعي على أهمية الحوار الفكري بين جميع فئات	التكرار النسبة	٤٨ ٣٤.٣ %	٢٧ ١٩.٣ %	٤٥ ٣٢.١ %	٢٠ ١٤.٣ %	١٥.٩٤٣	٢.٧٣	٢٧

م	الفقرات	التوافر	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	منعدمة	كا٢	المتوسط	الترتيب
	المجتمع.								
١٧	تقديم التوعية الدينية الصحيحة للشباب عبر مواقع التواصل الاجتماعي.	التكرار النسبة	٥٢ ٣٧.١ %	٢٤ ١٧.١ %	٣٨ ٢٧.١ %	٢٦ ١٨.٦ %	١٤.٢٨٦	٢.٧٢	٢٦
١٨	بيان مداخل الجماعات المتطرفة، وتحذير الشباب منها عبر مواقع التواصل الاجتماعي	التكرار النسبة	٤٨ ٣٤.٣ %	٣٣ ٢٣.٦ %	٢٣ ١٦.٤ %	٣٦ ٢٥.٧ %	٩.٠٨٦	٢.٦٦	٢٢
١٩	توضيح خطورة الآثار المترتبة على التطرق الفكري مع ذكر نماذج منها عبر مواقع التواصل الاجتماعي.	التكرار النسبة	٤١ ٢٩.٣ %	١٨ ١٢.٩ %	٤٣ ٣٠.٧ %	٣٨ ٢٧.١ %	١١.٣٧١	٢.٤٤	٨
٢٠	وضع معايير وضوابط لنشر وتبادل المعلومات الخاصة بأمن المجتمع.	التكرار النسبة	٤٨ ٣٤.٣ %	١٧ ١٢.١ %	٣٥ ٢٥.٠ %	٤٠ ٢٨.٦ %	١٤.٨٠٠	٢.٥٢	١٣
٢١	التحذير من الفتاوى العشوائية عبر مواقع التواصل الاجتماعي.	التكرار النسبة	٥٦ ٤٠.٠ %	٣٢ ٢٢.٩ %	١٥ ١٠.٧ %	٣٧ ٢٦.٤ %	٢٤.٤٠٠	٢.٧٦	٣٠
٢٢	تحديد جهات معنية للاستفسارات والاستشارات الدينية والثقافية والسياسية، وإتاحتها عبر مواقع التواصل الاجتماعي.	التكرار النسبة	٥٠ ٣٥.٧ %	٤١ ٢٩.٣ %	١٨ ١٢.٩ %	٣١ ٢٢.١ %	١٦.١٧١	٢.٧٨	٣١
٢٣	استطلاع رأي الشاب بانتظام حول مشكلاتهم وتصوراتهم الفكرية، ورصد نتائجها عبر مواقع التواصل الاجتماعي.	التكرار النسبة	٥٣ ٣٧.٩ %	٣٧ ٢٦.٤ %	٣٠ ٢١.٤ %	٢٠ ١٤.٣ %	١٦.٥١٤	٢.٨٧	٣٤
٢٤	التحذير من مكائد وأفكار الفئة الضالة عبر مواقع	التكرار النسبة	٤١ ٢٩.٣	٢٤ ١٧.١	٥٢ ٣٧.١	٢٣ ١٦.٤	١٦.٨٥٧	٢.٥٩	١٨

م	الفقرات	التوافر	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	منعدمة	كا٢	المتوسط	الترتيب
	التواصل الاجتماعي.		%	%	%	%			
٢٥	التأكيد على آداب الحوار والاختلاف مع الآخر عبر مواقع التواصل الاجتماعي.	التكرار النسبة	٤٥ ٣٢.١ %	٢٥ ١٧.٩ %	٢٤ ١٧.١ %	٤٦ ٣٢.٩ %	١٢.٦٢٩	٢.٤٩	١١
٢٦	تحديد سمات ومظاهر الفكر المتطرف، وتبادلها عبر مواقع التواصل الاجتماعي.	التكرار النسبة	٤٠ ٢٨.٦ %	٣١ ٢٢.١ %	٤٣ ٣٠.٧ %	٢٦ ١٨.٦ %	٥.٣١٤	٢.٦٠	١٩
٢٧	بيان حقوق وطرق التعامل مع غير المسلمين وفقًا لشريعة الإسلام، وتبادلها عبر مواقع التواصل الاجتماعي.	التكرار النسبة	٣٣ ٢٣.٦ %	٢٥ ١٧.٩ %	٦٤ ٤٥.٧ %	١٨ ١٢.٩ %	٣٥.٢٥٧	٢.٥٢	١٤
٢٨	التأكيد على وجوب طاعة ولاة الأمر وعدم الخروج عليهم، وتبادل ذلك عبر مواقع التواصل الاجتماعي	التكرار النسبة	٣٢ ٢٢.٩ %	٢٤ ١٧.١ %	٤٨ ٣٤.٣ %	٣٦ ٢٥.٧ %	٨.٥٧١	٢.٣٧	٥
٢٩	تشجيع الشباب على العمل والإنتاج عبر مواقع التواصل الاجتماعي.	التكرار النسبة	٤٢ ٣٠.٠ %	١٤ ١٠.٠ %	٤٥ ٣٢.١ %	٣٩ ٢٧.٩ %	١٧.٣١٤	٢.٤٢	٧
٣٠	تأكيد مواقع التواصل الاجتماعي **عدم قبول الأفكار دون دليل شرعي صحيح وصريح**.	التكرار النسبة	٣٢ ٢٢.٩ %	٣٤ ٢٤.٣ %	٢٥ ١٧.٩ %	٤٩ ٣٥.٠ %	٨.٧٤٣	٢.٣٥	٣
٣١	ترسيخ قيم السلام والتسامح والإخاء عبر مواقع التواصل الاجتماعي.	التكرار النسبة	٣٩ ٢٧.٩ %	٢٠ ١٤.٣ %	٤٦ ٣٢.٩ %	٣٥ ٢٥.٠ %	١٠.٣٤٣	٢.٤٥	١٠
٣٢	روح الولاء والانتماء للدين والوطن في نفوس الشباب عبر مواقع التواصل الاجتماعي	التكرار النسبة	٤٥ ٣٢.١ %	١٩ ١٣.٦ %	٢٠ ١٤.٣ %	٥٦ ٤٠.٠ %	٢٩.٢٠٠	٢.٣٧	٦
٣٣	وضع معايير وضوابط تمكن	التكرار	٤٥	٣٠	٣٠	٣٥	٤.٢٨٦	٢.٦٠	٢٠

م	الفقرات	التوافر	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	منعدمة	كا٢	المتوسط	الترتيب
	الشباب من التمييز بين الفكر السليم والفكر المتطرف، ونشرها عبر مواقع التواصل الاجتماعي.	النسبة	٣٢.١ %	٢١.٤ %	٢١.٤ %	٢٥.٠ %			
٣٤	عرض نماذج من سماحة الإسلام ويسره في التعامل مع المخالفين له، وتبادلها عبر مواقع التواصل الاجتماعي.	التكرار النسبة	٤٦ ٣٢.٩ %	٢٤ ١٧.١ %	٢٩ ٢٠.٧ %	٤١ ٢٩.٣ %	٨.٩٧١	٢.٥٣	١٥

أوضحت النتائج في جدول (٥) أن الفقرات التالية قد حصلت على أعلى المتوسطات الحسابية في تفعيل دور مواقع التواصل الاجتماعي في مواجهة التطرف الفكري للشباب، وهي على النحو التالي:

- استطلاع رأي الشاب بانتظام حول مشكلاتهم وتصوراتهم الفكرية، ورصد نتائجها عبر مواقع التواصل الاجتماعي، بمتوسط حسابي بلغ (٢.٨٧).
- العمل على تعديل الاتجاهات السلبية للشباب نحو المجتمع، بمتوسط حسابي بلغ (٢.٨٠).
- تحديد جهات معنية للاستفسارات والاستشارات الدينية والثقافية والسياسية، وإتاحتها عبر مواقع التواصل الاجتماعي، بمتوسط حسابي بلغ (٢.٧٨).
- التأكيد على وجوب طاعة ولاة الأمر وعدم الخروج عليهم، وتبادل ذلك عبر مواقع التواصل الاجتماعي، بمتوسط حسابي بلغ (٢.٧٦).

- نشر المعلومات والمتطلبات اللازمة لإكساب الشباب المهارات الوقائية اللازمة لمواجهة التطرف الفكري عبر مواقع التواصل الاجتماعي، بمتوسط حسابي بلغ (٢.٧٤).
- تركيز مواقع التواصل الاجتماعي على أهمية الحوار الفكري بين جميع فئات المجتمع، بمتوسط حسابي بلغ (٢.٧٣).

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أن هذه السبل المقترحة لتفعيل مواقع التواصل الاجتماعي تم التوصل إليها من خلال مراجعة الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة، بالإضافة لما أوصت به بعض المؤتمرات الخاصة بالتطرف الفكري أو مواقع التواصل الاجتماعي، كما أنه تم مراعاة طبيعة الطلاب واحتياجاتهم من جهة، ومدى تعلقهم بمواقع التواصل الاجتماعي من جهة أخرى في صياغة هذه المقترحات، إضافة إلى أنه تم مراعاة مستجدات العصر ومتطلباته بجانب الرجوع إلى بعض المتخصصين في العلوم الشرعية لتعرف أبرز الطرائق التي يمكن من خلالها الوقاية من التطرف الفكري ومواجهته، سواء عن طريق مواقع التواصل الاجتماعي أو غير ذلك من سبل المواجهة.

وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه دراسة الطيار (٢٠١٧) من أن أهم الأساليب المقترحة لتفعيل دور المدرسة في تعزيز الوعي الأمني لوقاية الطلاب من التطرف الفكري تمثل في: تركيز المدرسة على أهمية الحوار الفكري بين الطلاب داخل البيئة المدرسية، ومراجعة معايير اختيار مقررات المرحلة الثانوية بما يزيد من الوعي الأمني، ويقلل من التطرف الفكري لدى الطلاب.

النتائج الخاصة بالسؤال الثالث، الذي نص على ما يلي: ما مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير النوع (ذكور – إناث) في كيفية تأثير مواقع التواصل الاجتماعي على الأمن الفكري للشباب وفي مواجهة التطرف الفكري؟

جدول (٦):

الفروق في المتوسطات الحسابية لمحوري تأثير مواقع التواصل الاجتماعي على الأمن الفكري لدى الشباب، وقيم "ت" والدلالة الإحصائية.

الذكور ن = ٨٠		الإناث ن = ٦٠		قيمة ت	مستوى الدلالة
المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
٦٤.٦٧	٥.٢٧	٥٥.٠١	٩.٥٢	٧.٦٤٥	٠.٠١

أوضحت النتائج في جدول (٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين الذكور والإناث في مدى تأثير مواقع التواصل الاجتماعي على الأمن الفكري للشباب، حيث بلغت قيمة "ت" (٧.٦٤٥)، وتدل النتيجة على أن الذكور من الخبراء أكثر وعيًا بمدى تأثير مواقع التواصل الاجتماعي على الأمن الفكري للشباب.

جدول (٧):

الفروق في المتوسطات الحسابية لمحور تفعيل دور مواقع التواصل الاجتماعي في مواجهة التطرف الفكري لدى الشباب، وقيم "ت" والدلالة الإحصائية.

الذكور ن = ٨٠		الإناث ن = ٦٠		قيمة ت	مستوى الدلالة
المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
٩٣.٥٥	١٠.٣٨	٨٠.١٥	٩.٠٥	٧.٩٧٦	٠.٠١

أوضحت النتائج في جدول (٧) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين الذكور والإناث في مدى تفعيل دور مواقع التواصل الاجتماعي في مواجهة التطرف الفكري لدى الشباب، حيث بلغت قيمة "ت" (٧.٩٧٦)، وتدل النتيجة على أن الخبراء من الذكور أكثر وعيًا بتفعيل دور مواقع التواصل الاجتماعي في مواجهة التطرف الفكري لدى الشباب.

النتائج الخاصة بالسؤال الرابع، الذي نص على ما يلي: ما مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الرتبة الوظيفية (أستاذ – أستاذ مشارك – أستاذ مساعد) في رؤية أعضاء هيئة التدريس لكيفية تفعيل دور مواقع التواصل الاجتماعي في مواجهة التطرف الفكري للشباب؟

جدول (٨):

تحليل التباين البسيط لأثر متغير الرتبة الوظيفية على محور تأثير مواقع التواصل الاجتماعي على الأمن الفكري للشباب، وقيم "ف" والدلالة الإحصائية.

مصادر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
النوع	٢	١٦٤.٦٧٩	٨٢.٣٣٩	١.٠٦٦	٠.٣٤٧
الخطأ	١٣٧	١٠٥٨٦.١٤٣	٧٧.٢٧١		غير دالة
المجموع الكلى	١٣٩	١٠٧٥٠.٨٢١			

أوضحت النتائج في جدول (٨) عدم وجود أثر لمتغير الرتبة الوظيفية في رؤية أعضاء هيئة التدريس لمدى تأثير مواقع التواصل الاجتماعي على الأمن الفكري للشباب، حيث بلغت قيمة "ف" (١.٠٦٦)، وهي قيمة غير دالة إحصائيًّا.

ويوضح جدول (٩) المتوسطات الحسابية لمجموعات الدراسة في مدى تأثير مواقع التواصل الاجتماعي على الأمن الفكري للشباب.

جدول (٩):

المتوسطات الحسابية لمجموعات الدراسة في مدى تأثير مواقع التواصل الاجتماعي على الأمن الفكري للشباب.

ذكور = ٧٠	أستاذ مشارك ن = ٤٠	أستاذ ن = ٣٠
٥٩.٨٧	٦٠.١٥	٦٢.٦٠

أوضحت النتائج في جدول (٩) تقارب المتوسطات الحسابية بين مجموعات الدراسة فيما يرتبط بتأثير مواقع التواصل الاجتماعي على الأمن الفكري للشباب.

جدول (١٠):

تحليل التباين البسيط لأثر متغير الرتبة الوظيفية على محور تفعيل دور مواقع التواصل الاجتماعي في مواجهة التطرف الفكري للشباب، وقيم "ف" والدلالة الإحصائية.

مصادر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
النوع	٢	١٠٠٩.٢٠٨	٥٠٤.٦٠٤	٣.٧٣٦	٠.٠١
الخطأ	١٣٧	١٨٥٠٢.٥٨٥	١٣٥.٠٥٥		
المجموع الكلى	١٣٩	١٩٥١١.٧٩٣			

أسفرت النتائج في جدول (١٠) عن وجود أثر دال إحصائيًا لمتغير الرتبة الوظيفية في رؤية أعضاء هيئة التدريس لكيفية تفعيل دور مواقع التواصل الاجتماعي في مواجهة التطرف الفكري للشباب، حيث بلغت قيمة "ف" (٣.٧٣٦)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١)

ويوضح جدول (١١) المتوسطات الحسابية لمجموعات الدراسة في محور تفعيل دور مواقع التواصل الاجتماعي في مواجهة التطرف الفكري للشباب

جدول (١١):

المتوسطات الحسابية لمجموعات الدراسة في محور تفعيل دور مواقع التواصل الاجتماعي في مواجهة التطرف الفكري للشباب.

أستاذ مساعد ن = ٧٠	أستاذ مشارك ن = ٤٠	أستاذ ن = ٣٠
٨٧.٩٧	٩٠.٩٢	٨٣.٢٦

أوضحت النتائج في جدول (١١) أن أعضاء وعضوات هيئة التدريس في رتبة أستاذ مشارك أكثر وعيًا بتفعيل دور مواقع التواصل الاجتماعي في مواجهة التطرف الفكري للشباب.

ثانيًا: ملخص النتائج:

أسفرت نتائج الدراسة الراهنة عما يلي:

- أنه يمكن تفعيل دور مواقع التواصل الاجتماعي في مواجهة التطرف الفكري لدى الشباب من خلال ما يلي: العمل على استطلاع رأي الشباب حول مشكلاتهم وتصوراتهم الفكرية، العمل على تعديل الاتجاهات السلبية للشباب نحو المجتمع، تحديد جهات معينة للاستفسارات والاستشارات الدينية والثقافية والسياسية، التحذير من الفتاوى العشوائية، نشر المعلومات والمتطلبات اللازمة لإكساب الشباب المهارات الوقائية لمواجهة التطرف

الفكري، التركيز على أهمية الحوار الفكري، توفير قاعدة بيانات عن مشكلات الشباب المتطرف.

- أن الذكور من الخبراء أكثر وعيًا بدور مواقع التواصل الاجتماعي عن الخبراء الإناث في أهمية تأثير مواقع التواصل الاجتماعي على الأمن الفكري، وكذلك في تفعيل دورها في مواجهة التطرف الفكري للشباب.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الرتبة الوظيفية في مدى تأثير مواقع التواصل الاجتماعي على الأمن الفكري للشباب.

توصيات الدراسة:

١. تركيز وسائل الإعلام الرسمية على بيان كيفية التوظيف الإيجابي لمواقع التواصل الاجتماعي بما يخدم قضايا المجتمع، ويساهم في التغلب على تحدياته من خلال برامج مستقلة تخصص لذلك، ويحاضر فيها متخصصون من مختلف المجالات.

٢. التركيز على توعية الشباب بأهمية مواقع التواصل الاجتماعي، وتأثيراتها المختلفة الإيجابية والسلبية على الأمن الفكري لديهم من خلال عقد الندوات والمؤتمرات التي توضح ذلك.

٣. التركيز على تفعيل وسائل الإعلام المختلفة المقروءة والمسموعة للتوعية بأهمية الأمن الفكري وأبرز تحدياته وكيفية مواجهته، وكذلك مخاطر التطرف الفكري وأبرز مظاهره وأسبابه وكيفية الوقاية منه.

٤. الاهتمام بمتابعة ما يبث عبر قنوات الإعلام المختلفة، خاصة ما يتعلق بالفتاوى الدينية وقصرها على المتخصصين فقط.

المراجع

ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين. (د. ت). لسان العرب. المؤسسة المصرية، القاهرة.

أبو خطوة، السيد عبد المولى السيد والباز، أحمد نصحي أنيس الشربيني. (٢٠١٤) "شبكة التواصل الاجتماعي وآثارها على الأمن الفكري لدى طلبة التعليم الجامعي بمملكة البحرين"، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، المجلد السابع العدد (١٥)٢٠١٤، ص ص ٢٢٥-١٧٨.

أبو داود، سليمان بن الأشعث السجستاني. (٢٠٠٠). سنن أبي داود، دار الحديث بالقاهرة، تحقيق مصطفى الذهبي.

أحمد، ناهد عامر. (٢٠٠٦). علاقة الصور الإعلامية في الأغاني المصورة بالقنوات الفضائية بتحقيق إشباعات المراهقين، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس: معهد الدراسات العليا للطفولة.

البخاري، مُحَمَّد بن إسماعيل. (٢٠٠٣). صحيح البخاري، مكتبة الصفا، تحقيق محمود بن الجميل.

البرعي، وفاء. (٢٠٠٢). دور الجامعة في مواجهة التطرف الفكري، ط١، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

البلعاسي، سعود والشرعة، ناصر إبراهيم. (٢٠١٢). دور المدرسة في تعزيز الأمن الفكري لدى الطلبة في محافظة القريات، مجلة البحوث التربوية والنفسية (جامعة بغداد)، ع٣٥، ص٦١-٨٧.

الترمذي، مُحَمَّد بن عيسى. (١٩٩٩). سنن الترمذي، دار الحديث بالقاهرة، تحقيق مصطفى الذهبي.

الجلعود، تركي بن عبد الله (٢٠١٢).تصور إستراتيجي لتنمية الوعي الأمني للتعامل مع الإنترنت: دراسة لحالة الثانوية العامة بالمملكة العربية السعودية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الإستراتيجية، قسم الدراسات الإستراتيجية، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

الجهني، عبد الرحمن بن علي (٢٠١٧). واقع استخدام مواقع التواصل الاجتماعي لدى طلاب المنح بالجامعة الإسلامية بالمدينة والمنورة وعلاقته بتحصيلهم الدراسي، مجلة البحث العلمي، كلية البنات، جامعة عين شمس، العدد الثامن عشر.

الحربي، جبير. (٢٠٠٨). دور منهج العلوم الشرعية في تعزيز الأمن الفكري لدى طلاب الصف الثالث الثانوي، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى.

الحربي، علي سليم منصور (٢٠١١). اتجاهات الشباب السعودي نحو ظاهرة التطرف الفكري: دراسة اجتماعية على عينة من طلبة جامعة القصيم، رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، الأردن، عمان.

الدبيسي، عبدالكريم والطاهات، زهير (٢٠١٣) دور شبكات التواصل الاجتماعي في تشكيل الرأي العام لدى طلبة الجامعات الأردنية، مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، عمادة البحث العلمي، الجامعة الأردنية، المجلد ٤٠، العدد ١.

الدركزلي، شذى سليمان. (٢٠٠٧). الإنترنت: ثروة الاتصال عبر الإنترنت في العلاقات الاجتماعية (دراسة ميدانية في المجتمع القطري)، مجلة جامعة دمشق – المجلد (٢٤)، العدد الأول والثاني.

دؤاد، سفانة أحمد (٢٠١٢). دور الأسرة الموصلية في الحد من جرائم التقنية الحديثة "دراسة ميدانية في مدينة الموصل"، مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، المجلد (١٢)، العدد (١).

راضي، زاهر. (٢٠٠٣). "استخدام مواقع التواصل الاجتماعي في العالم العربي"، مجلة التربية، ع١٥، جامعة عمان الأهلية، عمان.

الرميح، يوسف بن أحمد. (٢٠٠٧). التطرف بين طلاب الجامعة وسبل الجامعة، دراسة نظرية، جامعة القصيم.

الزاملي، صالح نهير راهي. (٢٠١٥). دور منهج التربية الإسلامية في مواجهة التطرف الفكري لدى التلاميذ من وجهة نظر معلميهم، أعمال المؤتمر الدولي الثامن: التنوع الثقافي- مركز جيل البحث العلمي، طرابلس، لبنان، ص ص١٩٧-٢١٤.

الزحيلي، وهبة مصطفى. (٢٠١١). العولمة والأخلاق، مجلة الأمن والحياة، العدد ٢٣٨، مايو / يونيو.

زكريا، نرمين. (٢٠٠٩). الآثار النفسية والاجتماعية لاستخدام الشباب المصري لمواقع الشبكات الاجتماعية، المؤتمر العلمي الأول، الأسرة والإعلام وتحديات العصر، الجزء الثاني، كلية الإعلام، جامعة القاهرة.

الزهراني، محسن جابر. (٢٠١٣). دور مواقع التواصل الاجتماعي في حل المشكلات التي تواجه طلاب التربية العملية واتجاهاتهم نحوها، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس.

سالم، مُحَمَّد. (١٤٢٥هـ). النظم التربوية العربية تتفاعل مع العولمة ولكن مظهريًّا. مجلة المعرفة، عدد ١٠٩، الرياض.

السيد، ليلى حسين. (٢٠٠٧). "استخدامات الأطفال الموهوبين لتكنولوجيا الاتصال "، القاهرة: مجلة الفن الإذاعي، العدد ١٦٨.

الشاطبي، إبراهيم بن موسى. (١٤١٢هـ). الاعتصام. تحقيق: سليم الهلالي، دار ابن عفان، الخبر.

الشراري، مُحَمَّد بن سليم. (٢٠٠٧). اتجاهات الشباب السعودي نحو الإرهاب: دراسة لعينة من طلبة جامعة الملك عبد العزيز في جدة، رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.

الشرعة، ناصر إبراهيم. (٢٠١٧). دور التربية الإسلامية في تعزيز مبادئ الأمن الوطني لدى الطلبة في المدارس الأردنية، المجلة الأردنية في الدراسات الإسلامية، المجلد الثالث عشر، العدد الأول.

الشرنوبى، هاشم سعيد إبراهيم. (٢٠١٣م). فاعلية توظيف الشبكات الاجتماعية عبر الإنترنت المصاحبة للمواقع التعليمية وأنماط الرسائل الإلكترونية في التحصيل وتنمية المهارات تشغيل واستخدام الأجهزة التعليمية الحديثة والقيم الأخلاقية الإلكترونية لدى طلاب تكنولوجيا التعليم بكليات التربية. دراسات عربية في التربية وعلم النفس – السعودية، ع ٣٤، ص ص. ١١٣– ٢٢٦.

الشريف، خالد حامد. (د. ت). الأجوبة الأصولية في نقض الأصول الإرهابية، بدون ناشر.

الشريف، مُحَمَّد بن شاكر. (١٤٢٧هـ). نحو تربية إسلامية راشدة من الطفولة حتى البلوغ. مجلة البيان.

الشنقيطي، مُحَمَّد ساداتي. (١٩٩٨). الإعلام الإسلامي، دار عالم الكتب بالرياض.

الشوادفي، أحمد. (٢٠١١). تصميم تعليمي مقترح لموقع إلكتروني تفاعلي في الدراسات الاجتماعية وأثره في تنمية التفكير الناقد وبعض مهارات التواصل الإلكتروني لدى تلاميذ الصف السابع من التعليم الأساسي، مجلة كلية التربية، ع٩٨، جامعة كفر الشيخ.

الشيخ، نورهان، وآخرون. (٢٠٠٨). المشاركة السياسية للشباب في ضوء نتائج الانتخابات المحلية، وحدة دراسات الشباب وإعداد القادة، القاهرة.

صادق، عباس مصطفى. (٢٠٠٨). "الإعلام الجديد: المفاهيم والوسائل والتطبيقات"، عمان، دار الشروق.

الطريري، عبد الرحمن. (٢٠٠١). العقل العربي وإعادة التشكيل، كتاب الأمة، ع ٣٥. قطر، وزارة الأوقاف والشئون الإسلامية.

الطيار، فهد بن علي. (٢٠١٧). دور المدرسة الثانوية في تعزيز الوعي الأمني للوقاية من التطرف الفكري، كلية الملك خالد العسكرية، بدون ناشر.

الطيب، أسامة بن صادق. (٢٠١٢م). "المعرفة وشبكات التواصل الاجتماعي الإلكتروني "، نحو مجتمع المعرفة، سلسلة يصدرها مركز الدراسات الإستراتيجية، جامعة الملك عبد العزيز، الرياض، السعودية، العدد (٣٩)، ١-٢٤٦.

الظاهري، خالد بن ناهض. (٢٠٠٢). دور التربية الإسلامية في الإرهاب، خالد الظاهري، دار عالم الكتب بالرياض.

عبد الخالق، مُحَمَّد أحمد. (٢٠٠١). أسس علم النفس، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.

عبد الرحمن، أحمد. (٢٠٠٩). الإسلام والعولمة، الكويت، الدار القومية العربية، الطبعة الثانية.

عبد الرزاق، انتصار، والساموك صفد. (٢٠١١). الإعلام الجديد، جامعة بغداد، الدار الجامعية للطباعة والنشر والترجمة.

العبد الله، مي العبد الله. (٢٠٠٥). الاتصال والديمقراطية، بيروت، دار النهضة العربية.

العبيري، فهد حمدان. (٢٠١٣). استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في تحسين خدمات الطالب في الجامعات السعودية تصور مقترح، رسالة دكتورة غير منشورة، جامعة أم القرى، كلية التربية، قسم الإدارة التربوية والتخطيط.

العتيبي، سعود بن صالح بن رايل. (١٤٣٠هـ). الأمن الفكري في مقررات التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية (دراسة ميدانية)، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى.

عز الدين، أحمد جلال. (١٩٨٦). الإرهاب والعنف السياسي، كتاب الحرية رقم (١١ مارس).

العلاونة، حاتم سليم. (٢٠١٢). دور مواقع التواصل الاجتماعي في تحفيز المواطنين الأردنيين على المشاركة في الحراك الجماهيري، "دراسة ميدانية على النقابيين في إربد "، ورقة مقدمة للمؤتمر العلمي السابع عشر بعنوان " ثقافة التغيير"، كلية الآداب / جامعة فيلادلفيا.

علي، رهان حمد. (٢٠٠٦). التأثير السلبي للإنترنت على الشباب وقيمهم الإسلامية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الشريعة، جامعة اليرموك.

العمري، عبد الله بن مُحَمَّد. (٢٠١٤). دور الثقافة الأمنية في الوقاية من الفكر المتطرف في المجتمع السعودي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية والإدارية، قسم علم الاجتماع، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

فتاح، حسين. (٢٠١١). الغلو الديني والتطرف الأيدلوجي في الأوساط الأوروبية ونتائجه في تعامل أوروبا مع العالم الإسلامي، مجلة مستقبليات، عدد (٣).

فقيرة، جلال إبراهيم. (٢٠٠٣). التصور الغربي للحضارة الإسلامية، مجلة الدراسات الدولية، عدد (٢٠)، جامعة بغداد.

فهيم، كلير. (٢٠٠٧). "طريقة نجاح الشباب في الحياة "، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

الفواعير، هيام يوسف سليمان. (٢٠١٦). أثر شبكات التواصل الاجتماعي على الأمن الفكري للشباب الجامعي بالأردن من وجهة نظر طالبات كلية إربد الجامعية / جامعة البلقاء، مجلة التربية، كلية التربية، جامعة الأزهر.

القرني، حسن عبد الله. (١٤٢٤هـ). القيم التربوية المتضمنة في النصوص الشرعية المقررة في أدب المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

القرني، علي. (٢٠١١). الإعلام الجديد، مكتبة الملك فهد للنشر، الرياض.

لعياضي، نصر الدين. (٢٠٠١). وسائل الاتصال الجماهيري والثقافة القاعدة والاستثناء، الإمارات العربية المتحدة، الشارقة: دائرة الثقافة والإعلام.

اللويحق، عبد الرحمن بن معلا. (١٤٢٠هـ). مشكلة الغلو في الدين في العصر الحاضر: الأسباب – الآثار – العلاج، مؤسسة الرسالة، بيروت.

المالكي، عبد الحفيظ. (١٤٢٧هـ). نحو بناء إستراتيجية وطنية لتحقيق الأمن الفكري في مواجهة الإرهاب. رسالة دكتوراه، غير منشورة، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.

المالكي، عبد الحفيظ. (٢٠٠٩). الأمن مفهومه، وأهميته، ومتطلبات تحقيقه، مجلة البحوث الأمنية، العدد (٤٣) أغسطس.

مجاهد، مُحَمَّد. (٢٠٠٩). أخلاقيات التعامل مع شبكة المعلومات، مجلة المكتبات والمعلومات العربية، العدد ١١.

مراد، كامل خورشيد. (٢٠١١). دور الإعلام في تنشيط الحراك السياسي العربي – شبكات التواصل الاجتماعي نموذجًا، المؤتمر العلمي – وسائل الإعلام أدوات تعبير وتغيير، كلية الإعلام جامعة البتراء، عمان.

مركز الإمارات للدراسات والبحوث الإستراتيجية. (٢٠٠٦). الإعلام العربي في عصر المعلومات، الإمارات العربية المتحدة، أبو ظبي: مركز الإمارات للدراسات والبحوث الإستراتيجية.

Al-Khataibeh ،Yousef ،Salameh ،Mohammed T. B ،AL-Rawashdeh ،Alaa Z.(2014). Factors and Manifestations of Ideological Extremism as Seen by Youth in Jordanian Universities: An Empirical Sociological Study.Journal of The Social Sciences,42(3).9-45.

Dixit ،Sangay& Others (2010) A Study to Evaluate Mobile Phone Dependence among Students of a Medical College and Associated Hospital of central India ،Indian J Community Med ،V. 35 (2) Apr

Mia Fscher: Birds of a feather flock Together Relocated: Homophile in the context of web 2.0 in online Social networking Sites Such as face book ،graduate of the Collage of Charleston ،2010.

Ronald Wiontrobe، Rational Extremism The Calculus Of Discontent، Ontario University Of The Western Ontario ،2005، P14

Simpson ،J. (2005). Learning Electronic Literacy Skills in an online Language Learning Community ،Computer Assisted Language Learning ،Vol. 18 ،No. 4 ،EJ. 721878.

References

Ibn Manzoor, Abu Al-Fadl Jamal Al-Din. (Dt). Arabes Tong. The Egyptian Foundation, Cairo.

Abu Khatwa, Al-Sayed Abdel-Mawla Al-Sayed Wal-Baz, Ahmed Noshi Anis El-Sherbiny. (2014) "The Social Network and its Effects on Intellectual Security for University Education Students in the Kingdom of Bahrain," Arab Journal for Quality Assurance of University Education, Volume VII, Issue (15) 2014, pp. 225-178.

Abu Dawud, Suleiman bin Al-Ash'ath Al-Sijistani. (2000). Sunan Abi Dawood, Dar Al-Hadith, Cairo, investigation by Mustafa Al-Thahabi.

Ahmed, Nahed Amer. (2006). The relationship of media images in the songs depicted in satellite channels to the fulfillment of adolescents' gratitude, unpublished doctoral dissertation, Ain Shams University: Institute of Higher Studies for Childhood.

Al-Bukhari, Muhammad bin Ismail. (2003). Sahih Al-Bukhari, Al-Safa Library, investigation by Mahmoud Bin Al-Jameel

Grazing, Fulfillment. (2002). The University's Role in Facing Intellectual Extremism, 1st Floor, Alexandria: Dar Al-Maarefa Al-Jamiiah.

Al-Balaasi, Saud and Al-Sharia, Nasser Ibrahim. (2012). The school's role in enhancing intellectual security among students in Al-Qurayyat Governorate, Journal of Educational and Psychological Research (University of Baghdad), No. 35, pp. 61-87.

Al-Tirmidhi, Muhammad bin Isa. (1999). Sunan Al-Tirmidhi, Dar Al-Hadith, Cairo, investigation by Mustafa Al-Thahabi.

Al-Jaloud, Turki bin Abdullah (2012). Strategic vision for developing security awareness to deal with the Internet: a study of high school status in the Kingdom of Saudi Arabia, unpublished Master Thesis, College of Strategic Sciences, Department of Strategic Studies, Naif Arab University for Security Sciences

Al-Juhani, Abd al-Rahman bin Ali (2017). The reality of the use of social media for scholarship students at the Islamic University of Madinah and Al-Munawarah and its relationship to their academic achievement, Journal of Scientific Research, Girls College, Ain Shams University, eighteenth issue.

Al-Harbi, Jubeir. (2008). The role of the Shari'a science curriculum in enhancing intellectual security for third year secondary students, unpublished doctoral thesis, Umm Al-Qura University.

Al-Harbi, Ali Salim Mansour (2011). Saudi youth attitudes towards the phenomenon of intellectual extremism: a social study on a sample of Qassim University students, Master Thesis, College of Graduate Studies, Jordan, Amman.

Al-Harbi, Ali Salim Mansour (2011). Saudi youth attitudes towards the phenomenon of intellectual extremism: a social study on a sample of Qassim University students, Master Thesis, College of Graduate Studies, Jordan, Amman.

Al-Dabisi, Abdul Karim & Chefs Zuhair (2013) The role of social networks in shaping public opinion among Jordanian university students, Journal of Humanities and Social Sciences Studies, Deanship of Scientific Research, University of Jordan, Volume 40, No. 1.

15- relations (a field study in the Qatari community), Damascus University Journal - Volume (24), No. 1 and 2

Fouad, Safana Ahmed (2012). The role of the conductive family in reducing modern technology crimes, "A field study in the city of Mosul", Journal of Research in the College of Basic Education, Volume (12), No. (1).

Radi, Zahir. (2003). "The use of social media in the Arab world", Journal of Education, No. 15, Al-Ahliyya Amman University, Amman.

Al-Rumaih, Youssef bin Ahmed. (2007). Extremism between university students and ways of the university, a theoretical study, Qassim University.

Al-Zamili, Salih Nahir Rahi. (2015). The role of the Islamic education curriculum in confronting intellectual extremism among students from the viewpoint of their teachers, the work of the Eighth International Conference: Cultural Diversity - Center for Generation of Scientific Research, Tripoli, Lebanon, pp. 197-214.

Al-Zuhaili and Heba Mustafa. (2011). Globalization and Ethics, Security and Life Journal, No. 238, May / June.

Zakaria, Nermin. (2009). The psychological and social effects of the Egyptian youth's use of social networking sites, the first scientific conference, the family and media and the challenges of the times, part two, Faculty of Information, Cairo University.

Al-Zahrani, Mohsen Jaber. (2013). The role of social media in solving problems facing students of practical education and their attitudes toward it, unpublished master thesis, Umm Al-Qura University, College of Education, Department of Curricula and Teaching Methods

Salem, Muhammad. (1425 AH). Arab educational systems interact with globalization, but it appears. Knowledge Magazine, issue 109, Riyadh.

Al-Sayed, Laila Hussein. (2007). "Talented children use communication technology", Cairo: Journal of Radio Art, No. 168.

Shatby, Ibrahim bin Musa. (1412 AH). The sit. Investigation: Salim Hilali, Dar Ibn Affan, Al-Khobar.

Al-Sharari, Muhammad Bin Sulayem. (2007). Saudi youth attitudes towards terrorism: a sample study from King Abdulaziz University students in Jeddah, unpublished doctoral thesis, University of Jordan, Amman.

Al-Sharia, Nasser Ibrahim. (2017). The role of Islamic education in enhancing the principles of national security among students in Jordanian schools, The Jordanian Journal of Islamic Studies, Volume XIII, No. 1

Al-Sharnoubi, Hashem Saeed Ibrahim. (2013 AD). The effectiveness of employing social networks via the Internet associated with educational sites and patterns of electronic messages in achievement and skills development Operation and use of modern educational devices and electronic moral values among students of educational technology in colleges of education. Arab Studies in Education and Psychology - Saudi Arabia, p. 34, p. 113- 226.

Al-Sharif, Khaled Hamed. (Dt). Fundamentalist answers revoke terrorist principles, without a publisher.

Al-Sharif, Muhammad bin Shaker. (1427 AH). Towards an adult Islamic education from childhood through adulthood. Al Bayan Magazine.

Al-Shanqeeti, Mohamed Sadati. (1998). Islamic media, the world of books in Riyadh.

Sheikh, Norhan, and others. (2008). Political participation of youth in light of the results of local elections, alone youth studies and preparation of leaders, Cairo.

Sadiq, Abbas Mustafa. (2008). New Media: Concepts, Means, and Applications, Amman, Dar Al-Shorouk.

Al-Turiri, Abdul Rahman. (2001). Arab Mind and Reshaping, Kitab al-Ummah, p. 35. Qatar, Ministry of Awqaf and Islamic Affairs

The pilot, Fahd bin Ali. (2017). The role of high school in enhancing security awareness to prevent intellectual extremism, King Khalid Military College, without a publisher.

Al-Tayyib, Osama bin Sadiq. (2012 AD). “Knowledge and Electronic Social Networking”, Towards a Knowledge Society, a series issued by the Center for Strategic Studies, King Abdulaziz University, Riyadh, Saudi Arabia, No. (39), 1-246

Abdul Khaleq, Muhammad Ahmed. (2001). Foundations of Psychology, Alexandria, House of Knowledge University

Abdul Rahman, Ahmed. (2009). Islam and Globalization, Kuwait, the Arab Nationalist House, second edition.

Abdul-Razzaq, Intisar, and Samuk Safed. (2011). New Media, University of Baghdad, University House for Printing, Publishing and Translation.

Al-Abdullah, May Al-Abdullah. (2005). Communication and democracy, Beirut, Arab Renaissance House.

Al-Obairy, Fahd Hamdan. (2013). The use of social networks to improve student services in Saudi universities, a proposal, unpublished doctor's thesis, Umm Al-Qura University, College of Education, Department of Educational Administration and Planning.

Al-Otaibi, Saud bin Saleh bin Rayel. (1430 AH). Intellectual Security in Islamic Education Courses at the Secondary Stage (Field Study), Master Thesis, College of Education, Umm Al-Qura University

Ezz El-Din, Ahmed Jalal. (1986). Terrorism and political violence, Freedom Book No. (March 11).

Al-Alawneh, Hatem Salim. (2012). The role of social media in motivating Jordanian citizens to participate in the mass movement, "A field study on trade unionists in Irbid", a paper presented to the seventeenth scientific conference entitled "Culture of Change", College of Arts / University of Philadelphia.

Ali, Rahan Hamad. (2006). The negative impact of the Internet on youth and their Islamic values, unpublished Master Thesis, College of Sharia, Yarmouk University.

Al-Omari, Abdullah bin Mohammed. (2014). The Role of Security Culture in Preventing Extremist Thought in Saudi Society, Unpublished Master Thesis, College of Social and Administrative Sciences, Department of Sociology, Naif Arab University for Security Sciences.

Fattah, Hussein. (2011). Religious extremism and ideological extremism in European circles and its consequences in Europe's dealings with the Islamic world, Futures Magazine, No. (3).

Poor, Jalal Ibrahim. (2003). Western perception of Islamic civilization, Journal of International Studies, No. (20), University of Baghdad.

Fahim, Claire. (2007). "The way young people succeed in life", Cairo, The Anglo-Egyptian Library

Al-Qarni, Hassan Abdullah. (1424 AH). Educational values included in the legal texts prescribed in secondary school literature. Unpublished Master Thesis, College of Education, Umm Al-Qura University.

Al-Qarni, Ali. (2011). New Media, King Fahd Library of Publishing, Riyadh.

Ayyadi, Nasr El-Din. (2001). Mass Communication, Culture and Rule and Exclusion, United Arab Emirates, Sharjah: Department of Culture and Information.

Al-Luhaiq, Abdul Rahman bin Mualla. (1420 AH). The problem of excessive debt in the present era: the causes - effects - treatment, the Risala Foundation, Beirut.

Al-Maliki, Abdul Hafeez. (1427 AH). Towards building a national strategy to achieve intellectual security in the face of terrorism. PhD thesis, unpublished, Naif Arab University for Security Sciences, Riyadh

Al-Maliki, Abdul Hafeez. (2009). Security, its concept, importance, and requirements for achieving it, Security Research Magazine, Issue (43) August.

Mujahid, Muhammad. (2009). Ethics of dealing with the information network, Arab Library and Information Journal, No. 11.

Murad, Kamel Khorshid. (2011). The role of media in stimulating the Arab political movement - social networks as a model, the scientific conference - the media tools of expression and change, Faculty of Information, Petra University, Amman.

The Emirates Center for Strategic Studies and Research. (2006). Arab Media in the Information Age, United Arab Emirates, Abu Dhabi: The Emirates Center for Strategic Studies and Research.

ملحق

استبانة لبيان مدى تأثير مواقع التواصل الاجتماعي على الأمن الفكري للشباب، وبيان كيفية تفعيل دورها في مواجهة التطرف الفكري

م	العبارة	درجة الموافقة			
		كبيرة	متوسطة	ضعيفة	منعدمة
المحور الأول: مدى تأثير مواقع التواصل الاجتماعي على الأمن الفكري للشباب					
١	تغرس مواقع التواصل الاجتماعي بعض القيم السلبية لدى الشباب نحو مجتمعهم				
٢	تنمي مواقع التواصل الاجتماعي روح العنف والتعصب لدى الشباب				
٣	تكسب مواقع التواصل الاجتماعي الشباب سلوك التمرد على الثقافة المحلية للمجتمع				
٤	تقلل مواقع التواصل الاجتماعي من قيمة المنظومية القيمية و الأخلاقية للأفراد				
٥	تستغل الجماعات المتطرفة مواقع التواصل الاجتماعي في استقطاب فكر الشباب نحوها				
٦	تستغل الجماعات المتطرفة مواقع التواصل الاجتماعي في نشر الشائعات المغرضة بالوطن				
٧	تؤدي مواقع التواصل الاجتماعي دور كبيراً في تشكيل الرأي العام				
٨	تنتشر دعاوى التحريض التي تسعى لنشر الفتن بين أبناء الوطن عبر مواقع التواصل الاجتماعي				
٩	تنشر مواقع التواصل الاجتماعي معلومات تتسم بالدقة والتخصصية				
١٠	تستغل مواقع التواصل الاجتماعي الأحداث الجارية لنشر الفوضى في المجتمع				
١١	تدعم مواقع التواصل الاجتماعي الانقياد الأعمى وراء الدعوات المختلفة				
١٢	مواقع التواصل الاجتماعي تعد بيئة خصبة لبث الأفكار الهدامة.				
١٣	تعرض مواقع التواصل الاجتماعي الأفكار بطريقة تجعل من الصعب التمييز بين الأفكار الهدامة والأفكار البناءة بسبب تشويش الأدلة				

م	العبارة	درجة الموافقة			
		كبيرة	متوسطة	ضعيفة	منعدمة
١٤	تنشر مواقع التواصل الاجتماعي الأفكار المتناقضة مع ثقافة المجتمع				
١٥	تقلل مواقع التواصل الاجتماعي من قيمة العلماء				
١٦	تعرض مواقع التواصل الاجتماعي الحلول المستوردة لمشكلات الشباب بما يحثهم على اللجوء إليها وإن كانت تخلف ثقافة مجتمعاتهم				
١٧	تبرز مواقع التواصل الاجتماعي الثقافة العربية الإسلامية على أنها غير متطورة ولا تتمشى مع الأوضاع الراهنة				
١٨	تركز مواقع التواصل الاجتماعي على السلبيات الموجودة في المجتمع وتعمل على نشرها بطريقة تكسب الشباب روحاً سلبياً نحو مجتمعهم				
١٩	تهون مواقع التواصل الاجتماعي من عملية تكفير الآخرين وسفك دمائهم				
٢٠	تغرس مواقع التواصل الاجتماعي روح الاتكالية واللامبالاة لدى الشباب				
٢١	دائماً ما تظهر مواقع التواصل الاجتماعي ولاة الأمر في صورة المستبدين بالحكم				
٢٢	تنمي مواقع التواصل الاجتماعي روح التعاطف نحو الجماعات المتطرفة				
٢٣	تظهر مواقع التواصل الاجتماعي الجماعات المتطرفة على أنها جماعات ذات حق ودائما ما تتعرض للاضطهاد من قبل ولاة الأمر				
٢٤	تبرر مواقع التواصل الاجتماعي ما تقوم به الجماعات المتطرفة من عنف تحت مسميات متعددة				
المحور الثاني: تفعيل دور مواقع التواصل الاجتماعي في مواجهة التطرف الفكري لدى الشباب					
١	تحديد مواقع التواصل الاجتماعي لأساليب مواجهة التطرف الفكري				
٢	تحديد مواقع التواصل الاجتماعي لآليات مواجهة التطرف الفكري				
٣	نشر مواقع التواصل الاجتماعي للمعلومات حول مشكلة التطرف الفكري				
٤	تحديد مواقع التواصل الاجتماعي للعوامل المؤدية إلي التطرف الفكري				
٥	إكساب الشباب المهارات الوقائية اللازمة لمواجهه التطرف الفكري عن طريق التواصل مع الخبراء والمتخصصين عبر مواقع التواصل الاجتماعي				

م	العبارة	درجة الموافقة			
		كبيرة	متوسطة	ضعيفة	منعدمة
٦	حث الجهات المعنية باتخاذ الإجراءات اللازمة لمواجهة المشكلات التي تواجه الشباب وتدفعهم للتطرف الفكري عبر مواقع التواصل الاجتماعي				
٧	العمل على تعديل الاتجاهات السلبية للشباب نحو المجتمع				
٨	اختيار أفضل البدائل المتاحة لحل مشكلة التطرف الفكري للشباب ونشرها عبر مواقع التواصل الاجتماعي				
٩	حث الشباب علي المشاركة في حل مشكلات مجتمعهم عبر مواقع التواصل الاجتماعي				
١٠	عقد دورات لتنمية خبرات الشباب في مجال خدمة المجتمع عبر مواقع التواصل الاجتماعي				
١١	توفير قاعدة بيانات عن مشكلات الشباب المتطرف بالمجتمع ونشرها عبر مواقع التواصل الاجتماعي				
١٢	وضع خطط للتنسيق بين المنظمات المجتمعية وبعضها في وضع الحلول المشتركة لمواجهة مشكلة التطرف الفكري للشباب ونشرها عبر مواقع التواصل الاجتماعي				
١٣	عقد دورات عبر مواقع التواصل الاجتماعي لتدريب الشباب علي مواجهه الآثار المترتبة علي مشكلة التطرف الفكري				
١٤	نشر المعلومات والمتطلبات اللازمة لإكساب الشباب المهارات الوقائية اللازمة لمواجهة التطرف الفكري عبر مواقع التواصل الاجتماعي				
١٥	تعديل الاتجاهات السلبية للشباب نحو المجتمع				
١٦	تركيز مواقع التواصل الاجتماعي على أهمية الحوار الفكري بين جميع فئات المجتمع				
١٧	تقديم التوعية الدينية الصحيحة للشباب عبر مواقع التواصل الاجتماعي				
١٨	بيان مداخل الجماعات المتطرفة وتحذير الشباب منها عبر مواقع التواصل الاجتماعي				
١٩	توضيح خطورة الآثار المترتبة على التطرق الفكري مع ذكر نماذج منها عبر مواقع التواصل الاجتماعي				
٢٠	وضع معايير وضوابط لنشر وتبادل المعلومات الخاصة بأمن المجتمع				

م	العبارة	درجة الموافقة			
		كبيرة	متوسطة	ضعيفة	منعدمة
٢١	التحذير من الفتاوى العشوائية عبر مواقع التواصل الاجتماعي				
٢٢	تحديد جهات معنية للاستفسارات والاستشارات الدينية والثقافية والسياسية وإتاحتها عبر مواقع التواصل الاجتماعي				
٢٣	استطلاع رأي الشاب بانتظام حول مشكلاتهم وتصوراتهم الفكرية ورصد نتائجها عبر مواقع التواصل الاجتماعي				
٢٤	التحذير من مكائد وأفكار الفئة الضالة عبر مواقع التواصل الاجتماعي				
٢٥	التأكيد على آداب الحوار والاختلاف مع الآخر عبر مواقع التواصل الاجتماعي				
٢٦	تحديد سمات ومظاهر الفكر المتطرف وتبادلها عبر مواقع التواصل الاجتماعي				
٢٧	بيان حقوق و طرق التعامل مع غير المسلمين وفقاً لشريعة الإسلام وتبادلها عبر مواقع التواصل الاجتماعي				
٢٨	التأكيد على وجوب طاعة ولاة الأمر وعدم الخروج عليهم وتبادل ذلك عبر مواقع التواصل الاجتماعي				
٢٩	تشجيع الشباب على العمل والإنتاج عبر مواقع التواصل الاجتماعي				
٣٠	تأكيد مواقع التواصل الاجتماعي عدم قبول الأفكار دون دليل شرعي صحيح وصريح				
٣١	ترسيخ قيم السلام والتسامح والإخاء عبر مواقع التواصل الاجتماعي				
٣٢	روح الولاء والانتماء للدين والوطن في نفوس الشباب عبر مواقع التواصل الاجتماعي				
٣٣	وضع معايير وضوابط تمكن الشباب من التمييز بين الفكر السليم والفكر المتطرف ونشرها عبر مواقع التواصل الاجتماعي				
٣٤	عرض نماذج من سماحة الإسلام ويسره في التعامل مع المخالفين له وتبادلها عبر مواقع التواصل الاجتماعي				

سلوك التأجيل التنظيمي لدى مديري المدارس الثانويّة الحكوميّة في الأردن، وعلاقته بسلوك التراخي التنظيمي عند المعلمين

Organizational Postponement Behavior of Public Secondary School principals in Jordan and its Relationship to the Organizational Slack Behavior of Teachers

أ.د. راتب سلامة السّعود

أستاذ السياسات والقيادة التربوية بالجامعة الأردنية

د. عبلة جاسر الخطاطبة

وزارة التربية والتعليم بالأردن

DOI: 10.36046/2162-000-001-008

المستخلص

هدفت الدّراسة إلى الكشف عن درجة شيوع سلوك التأجيل التنظيمي لدى مديري المدارس الثانويّة الحكوميّة في الأردن، وعلاقته بسلوك التراخي التنظيميّ عند المعلمين. تكونت عيّنة الدّراسة من (٩٠) مديرًا و(٣٢٠) معلمًا يعملون في المدارس الثانويّة الحكوميّة في الأردن. أشارت النتائج إلى شيوع سلوك التأجيل لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في الأردن بدرجة متوسطة، وإلى شيوع سلوك التراخي التنظيميّ لدى المعلمين بدرجة متوسطة. كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائيّة بين شيوع سلوك التأجيل لدى مديري المدارس وشيوع سلوك التراخي لدى المعلمين. تمت التوصية بضرورة إعادة النّظر بآلية اختيار مديري المدارس، ومتابعة الأداء الوظيفي للمديرين والمعلمين.

الكلمات المفتاحيّة: سلوك التأجيل، التراخي التنظيميّ، المدارس الثانوية في الأردن.

ABSTRACT

The purpose of this study is to investigate the prevalence degree of organizational postponement behavior of public secondary school principals in Jordan and its relationship to the organizational slack behavior of teachers. The sample consisted of (90) principals and (320) teachers. The results indicated that the degree of prevalence of postponement (delayed) behavior among public secondary school principals in Jordan was medium, and that the degree of prevalence of organizational slack (relaxation) behavior among teachers working with them was also average. The results also indicated a statistically significant relationship between the prevalence of postponement behavior among school principals and the prevalence of slack behavior among teachers. It was recommended that the mechanism for selecting principals and follow up on the job performance of principals and teachers be reviewed.

Keywords: Organizational postponement, Slack Behavior, Secondary Schools in Jordan.

المقدّمة

يحظى قطاع التّعليم في الأردن بدورٍ بالغ الأهمية في إحداث التنميّة الشّاملة على مختلف الأصعدة، وأصبح من أهم العوامل المؤثرة في تغير المجتمعات وتطورها، فهو الذي يصنع حاضرها ويخطط معالم مستقبلها، وهو الركيزة الأساسية لبناء الإنسان، الذي يمثل عصب نجاح أية خطط للتنميّة الاجتماعيّة والاقتصاديّة. وعلى الرغم من أهمية جميع المؤسسات التربوية بلا استثناء، إلا أن المدرسة ما تزال على مر العصور المؤسسة الأهم التي أوجدها المجتمع؛ لتتولى مسؤولية إعداد الفرد للقيام بالمهام والأمور التي يحتاجها في حياته اليوميّة بطريقة فعّالة ومرنة تسمح له بالتكيف مع التغيرات والتطورات في مجالات الحياة، بحيث تعدّهم إعدادًا يتناسب ومستوى التحديات.

والإدارة المدرسيّة الفاعلة يقودها مدير فاعل، وهو ذلك الشّخص المسؤول عن سير العمليّة التعليميّة والتربويّة محقّقًا أهدافها كافة، ولديه القدرة على استخدام الاستراتيجيات والوسائل والأساليب، وتنظيم المعلمين وتوجيههم لتحقيق تلك الأهداف. وعليه؛ فإنّ مدير المدرسة يجب أنّ يتّصف بالجديّة والمرونة والتعامل الإيجابيّ؛ لأن ذلك سيؤثر على المعلمين ويجعلهم يقتدون به على عكس المدير المماطل والمسوّف والمؤجّل وغير الملتزم بأداء الأعمال المطلوبة منه في وقتها، الأمر الذي يؤدي إلى وجود أجواء التسيُّب والقلق، والذي سيحول دون تحقيق أهداف المدرسة (Atwi, 2015).

إن الأصل في مدير المدرسة كما الحال مع سائر الموظفين أن يؤدي الأعمال المطلوبة منه بجدية ودقة وفي وقتها، دون أي تأخير أو تأجيل، ذلك أن عامل الوقت

مهم وحاسم في أداء الواجبات الوظيفية، وإن تأجيل تنفيذ الأعمال هو سلوك يُعبر عن الشعور بالكسل ونقص الحافز والانضباط، وضعف مهارة إدارة الوقت التي يجب على مدير المدرسة ضبطها والتعامل معها، والتغلب على تلك المشكلات لديه بالتفكير في بوادر هذه الأعمال وعواقبها، من خلال عمل جدولة للمهام، وترتيبٍ للأعمال وفق الأولويات.

إن سلوك التأجيل التنظيمي Organizational Postponement Behavior يتمثل في إهمال الموظف القيام بمسؤوليات شخصيّة وضروريّة، كعمل مهمة ما، أو اتخاذ قرار ما في الوقت المناسب، بغضّ النّظر عن النتائج السلبيّة الحتميّة وغير السّارة التي سيصل إليها. ويشير الزغاليل (Al-Zaghalil, 2016) إلى أن بعض الناس قد يلجأ للتأجيل من وقت لآخر، أمّا بعضهم الآخر فالتأجيل يكون لهم بمثابة مشكلة مزمنة تسبّب لهم القلق والتوتر والإرباك، وهو أكثر من مجرد سوء تنظيم الوقت، ويوصف بتأخير إنجاز العمل حتى اللحظة الأخيرة، كأن يؤجل الشّخص إنجاز مهام صعبة ومعقدة لمدة طويلة جدًّا، الأمر الذي قد ينتهي بعدم القيام بها.

على أنّ الأشخاص المؤجلين للمهام المطلوبة منهم، والمسوفين لأعمالهم، يخسرون فرص التّقدم الوظيفيّ والمكافآت مقارنةً مع الذين ينجزون مهماتهم في وقتها. وعليه؛ فيجب على المديرين أنّ يكونوا أكثر التزامًا، والنظر في ثقافة المدرسة فيما إذا كانت تشجع على وجود سلوك التأجيل، وأهمية التركيز على وجود الرقابة، والتي بدورها تشجّع على إعطاء ردود فعل منتظمة للمعلمين، بتحفيزهم بأن لديهم المهارات والقدرات المتميزة والتي تجعلهم يرتقون في أدائهم، ويبتعدون عن الإهمال والبطء والتراخي في العمل. وعليه؛ فإن من واجب مدير المدرسة تقديم الدعم للمعلمين؛

ليشكلوا معًا بوتقة عملٍ واضحةٍ ودؤوبةٍ تحافظ على إنجاز المهامِ في وقتها دون إهمالٍ أو تراخٍ.

على أن لسلوك التأجيل لدى مدير المدرسة انعكاسات سلبية كثيرة، وعواقب وخيمة؛ مادية ومعنوية، على المدير نفسه، وعلى العاملين معه، وفي مقدمتهم المعلمون، وعلى المدرسة أيضًا. ومن الآثار السلبية التي يقود إليها سلوك التأجيل لدى مدير المدرسة على المعلمين العاملين معه ضعف الولاء التنظيمي، وضعف الالتزام التنظيمي، وانخفاض مستوى تقدير الذات، وهدر الوقت وضعف إدارته بسبب تقليد المعلم للمدير بشكل تلقائي، وضعف القدرة على إنجاز المهام والواجبات المطلوبة منه؛ وبالتالي ضياع فرص النجاح والتقدم الوظيفي، وانتشار سلوك التراخي التنظيمي.

ويُعرَّف التراخي التنظيميّOrganizational Slack بأنّه: فقدان المعلمين الدافعية نحو عملهم، وعدم قيامهم بالواجبات الموكولة إليهم بالجديّة المطلوبة، وإظهار الكسل والقبول بمستويات متدنية من الأداء (Alsoud& Abu Hamda, 2012).

إن على مدير المدرسة دوراً رئيساً للحد من ظاهرة التراخي التنظيميّ، من خلال سلوكه المتزن والدقيق والمنتظم، والبعيد عن التأجيل والمماطلة، ومن خلال اعتماد التوافق والتوازن في العمل، واتّباع العلاقات الإنسانيّة الحسنة في التعامل، بحيث تعمل في النهاية على رفع كفاءة العمل والعاملين، عن طريق وضع خطوات سير العمل والمسؤوليات وتحديدها. إن مدير المدرسة الحكومية، بوصفه موظف عام، ويخضع لنظام الخدمة المدنية، ملزم أخلاقيًّا وأدبيًّاً ووظيفيًّا بالالتزام بأوقات الدوام الرسمي، وإنجاز كل الواجبات الموكولة إليه، وعليه ألا يتوانى أداء مهامه، وألا يتأخر عن إنجاز أعماله، ويبتعد عن المماطلة في أدائها كونه قدوة للمعلمين الآخرين، مما يجعلهم

يبتعدون عن التراخي والإهمال واللّامبالاة في العمل، ويحدّ من الإجراءات الروتينيّة؛ بتوفير برامج تدريبيّة خاصّة للمعلمين لتطوير كفاءتهم المهنيّة والإنتاجيّة؛ مما يُشعر المعلم بالتحفيز والثقة بنفسه وجعله عنصرًا فعّالًا قادرًا على القيام بوظيفته على أكمل وجه، وعدم التراخي في أدائها.

إن تزايد انتشار سلوك التأجيل التنظيمي لدى فئة من مديري المدارس الثانوية في الأردن، وانعكاس هذه الظاهرة على جملة من المتغيرات السلوكية السلبية لدى فئة من المعلمين العاملين معهم، قد شكلتا حافزًا للباحثين لدراسة هذين المتغيرين واستكشاف العلاقة بينهما.

مشكلة الدّراسة وأسئلتها:

أشارت دراسات سابقة عديدة إلى شيوع ظاهرة التأجيل في المجال التربوي، وتوصلت تلك الدراسات إلى انعكاسات سلبية لهذه الظاهرة على عدد من المتغيرات السلوكية والشخصية لدى المؤجلين، ومنها: دراسة ديوني ودكورث (Dionne& Duckworth,2011)، ودراسة أبي غزال (Abu Ghazal, 2012)، ودراسة الزغاليل (Al-Zaghalil, 2016)، وقد أشارت نتائج هذه الدراسات إلى شيوع هذا السلوك السلبي، وإلى تأثيرات سلبية كثيرة على الدافعية والقلق والأداء. وعلاوة على ذلك، ومن خلال الخبرة الشخصية للباحثين في مجال الإدارة المدرسية، والتعامل مع مديري المدارس، ومن خلال عمل أحد الباحثين حاليًا في مدرسة ثانوية حكومية، لاحظا أنّ معظم مديري المدارس يميلون إلى سلوك التأجيل للواجبات الملقاة على عاتقهم؛ مما يقود إلى مجموعة من النتائج والآثار السلبيّة التي تنعكس على الإدارة المدرسيّة بشكل عام، والمعلمين بشكل خاص؛ ذلك أنّ المعلم الذي يُعايش مديرًا مؤجلًا قد يميل إلى التهرب من

مسؤولياته، ويتراخى في أداء واجباته، وتكون دافعيته للعمل منخفضة؛ وعليه فإنّ هذه الدّراسة تسعى للإجابة عن السؤال الرئيس التالي: **ما درجة شيوع سلوك التأجيل التنظيمي لدى مديري المدارس الثانويّة الحكوميّة في الأردن وما علاقته بسلوك التراخي التنظيميّ عند المعلمين؟** وينبثق عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

السؤال الأول: ما درجة شيوع سلوك التأجيل التنظيمي لدى مديري المدارس الثانويّة الحكوميّة في الأردن من وجهة نظر معلمي مدارسهم؟

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين لدرجة شيوع سلوك التأجيل لدى مديري المدارس الحكوميّة في الأردن تُعزى لمتغيرات:(الجنس، والمؤهل العلميّ، والخبرة)؟

السؤال الثالث: ما درجة شيوع سلوك التراخي التنظيميّ عند معلمي المدارس الثانويّة الحكوميّة في الأردن من وجهة نظر مديري مدارسهم؟

السؤال الرابع: هل هناك علاقة ارتباطيّة ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين درجة شيوع سلوك التأجيل عند المديرين ودرجة شيوع سلوك التراخي التنظيميّ عند المعلمين؟

أهمية الدّراسة:

تنطلق الأهمية الفكرية النظرية لهذه الدراسة من أهمية موضوعها، وهو البحث في متغيرين سلوكيين مهمين: الأول: وهو التأجيل الوظيفي لدى مديري المدارس. والثاني: وهو التراخي الأكاديمي لدى المعلمين. وهناك ارتباطٌ وثيقٌ بين فكرة التزام الموظف في

عمله، والتراخي التنظيميّ في القطاع التعليمي من حيث أداؤه للعمل المسند إليه في الوصف الوظيفيّ، سواء الإداريّ أو التعليميّ. كما تتّضح أهمية الدّراسة الحاليّة من خلال سعيها للكشف عن درجة شيوع سلوك التأجيل لدى مديري المدارس الثانويّة الحكوميّة في الأردن، وعلاقته بسلوك التراخي التنظيميّ عند المعلمين. وتستمدّ الدّراسة أهميتها من عدم حاجة الميدان التربويّ إلى مدير مؤجل، ومعلم متراخٍ لا يتحمل كل منهما مسؤولية عمله في المدرسة.

وعلى الصعيد التطبيقي، يؤمل أن تفيد نتائج هذه الدّراسة صُنّاع القرار وإدارات المدارس الثانويّة الحكوميّة في الأردن في معرفة درجة التسويف لدى مديري المدارس، ودرجة التراخي التنظيميّ لدى المعلمين. كما يؤمل أنّ تفيد نتائج هذه الدّراسة الجهات المسؤولة في وزارة التربية والتعليم في تنظيم دورات تدريبيّة للمديرين؛ لتلافي حالات التأجيل لديهم، ودورات أخرى تخصّ المعلمين؛ لتلافي حالات التراخي التنظيميّ لديهم.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدّراسة إلى تعرُّف درجة شيوع سلوك التأجيل التنظيمي لدى مديري المدارس الثانويّة الحكوميّة في الأردن، وبيان علاقته بسلوك التراخي التنظيميّ لدى المعلمين العاملين معهم. وبشكل أكثر تحديدًا، فإن هذه الدّراسة تسعى إلى تحقيق الأهداف الفرعية التالية:

١- تحديد درجة ممارسة سلوك التأجيل التنظيمي (إجراءات العمل، وعلاقات المدير الشخصية، وفاعلية المدير، وعلاقة المدير مع الزملاء) لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في الأردن من وجهة نظر المعلمين.

٢- تحديد درجة ممارسة سلوك التراخي التنظيميّ (الالتزام الوظيفيّ، والعلاقة مع الزملاء، وطبيعة العمل، والعلاقة مع الإدارة، والشّخصيّة) لدى معلمي المدارس الثانويّة الحكوميّة في الأردن من وجهة نظر مديري مدارسهم.

٣- تحديد قوة العلاقة الارتباطيّة بين درجة ممارسة سلوك التأجيل التنظيمي عند المديرين، ودرجة ممارسة سلوك التراخي التنظيميّ عند المعلمين.

تعريف المصطلحات:

اشتملت الدّراسة على عدد من المصطلحات التي تم تعريفها على النحو التالي:

- **سلوك التأجيل التنظيمي Organizational Postponement Behavior**: حالة من التسويف والميل لتأجيل المهام الضروريّة للوصول للهدف المنشود. ويعرفه الباحثان اجرائيًّا بأنه: إهمال مدير المدرسة القيام بمسؤوليات الوظيفية، كعمل مهمة ما، أو اتخاذ قرار ما في الوقت المناسب، دون وجود مبرر يسوّغ ذلك التأجيل، ويُقاس باستجابات أفراد عيّنة الدّراسة على فقرات الأداة الخاصة التي أعدّها الباحثان لهذا الغرض.

- **سلوك التراخي التنظيميّ Organizational Slack Behavior**: فقدان المعلمين الدافعية نحو عملهم، وعدم قيامهم بالواجبات الموكولة إليهم بالجديّة

المطلوبة، وإظهار الكسل والقبول بمستويات متدنية من الأداء. (Alsoud& Abu Hamda, 2012)ويعرّفه الباحثان إجرائيًّا بأنه: عدم قيام المعلمين بإنجاز المهام المطلوبة منهم بالشكل المطلوب، وفي الوقت المناسب، وبالتالي تدني مستوى الأداء، ويُقاس باستجابات أفراد عيّنة الدّراسة على فقرات الأداة الخاصّة التي أعدّها الباحثان لهذا الغرض.

حدود الدّراسة:

تشتمل هذه الدراسة على عدد من الحدود كي يمكن توجيهها نحو أهدافها المرجوة، وهي:

- الحدود البشريّة: اقتصرت هذه الدّراسة على مديري المدارس الثانويّة الحكوميّة في الأردن ومعلميها.
- الحدود المكانية: اقتصرت هذه الدّراسة على المدارس الثانويّة الحكوميّة الأردنية في كلٍّ من أقاليم المملكة الأردنية الهاشمية الثلاثة، وهي: إقليم الشمال (محافظة جرش)، وإقليم الوسط (محافظة العاصمة)، وإقليم الجنوب (محافظة الكرك).
- الحدود الزمانية: تتحدد نتائج هذه الدّراسة بالسياق الزمنيّ الذي أُجريت فيه، وهو العام ٢٠١٨ ميلادي، الموافق ١٤٤٠ هجري.

الإطار النظريّ:

يعرض الباحثان في هذا الجزء أهم عناصر متغيري الدراسة، وذلك على النحو التالي:

أولاً: سلوك التأجيل التنظيمي:

على الرغم من معرفة الكثيرين بالحكمة القائلة "لا تؤجل عمل اليوم إلى الغد"، إلا أن بعض الناس يقوم بتأجيل أعمال ومهمات كثيرة إلى الغد، علمًا بأن ذلك الغد يحمل في جعبته أعمالًا أخرى. وإذا كان الناس قديمًا يستخدمون سلوك التأجيل بقصد التأني في الحُكم والتعبير عن الحكمة والرزانة والهدوء، فقد بات هذا السلوك في عصرنا الحالي مشكلةً سلوكيّةً عامةً تؤرق المجتمع وتُعبِّر عن التأخير والتكاسل والتهاون في إنجاز المهام المهمة والضروريّة.

مفهوم التأجيل:

يشير التأجيل إلى ظاهرة سلوكية سلبية تؤثر في عمل الأشخاص، وتؤدي إلى نتائج غير مرضية. وقد أشار ستيل وبروثن ووميك (Stell, Brothen, Wambach, 2001) إلى أن سلوك التأجيل هو صلب مفهوم المماطلة Procrastination، وهي كلمة مشتقة من كلمتين لاتينيتين هما "Pro" والتي تعني إلى الأمام، وكلمة "Crastint" والتي تعني في الغد، ويقصد بالمفهوم تأخير المهمات والواجبات المطلوب إنجازها إلى وقت لاحق، وكثيرًا ما يكون هذا التأجيل ناتجًا عن الخوف من الفشل، وعدم التأكد من النجاح.

وعرّفه سمبسون وثومي (Simpson& Timothy, 2009) بأنه: فشل الفرد في ترتيب أولوياته، فيقوم بتأدية المهمات غير الضرورية على حساب المهمات الضرورية، والتي ترتبط بنجاحه وتفوقه. كما عرفه شو وجينزي (Shu& Gneezy, 2010) بأنّه: قيام الفرد بتأخير تنفيذ الأعمال الحالية لوقت ما في المستقبل، وهو سلوك شائع عند الفرد عندما يتعامل مع مهمات صعبة.

أسباب التأجيل:

يرى أكسنولا وتيلا (Akinsola& Tela, 2007) أن أسباب التأجيل هي: ضعف إدارة الوقت، والتشتت وعدم الانتباه، وضعف التركيز عند أداء المهمات، والخوف والقلق، وصعوبة اتخاذ القرار، والنفور من المهمة. أما هول وبورو (Howell& Buro, 2009) فيعتقد أن أن أسباب التأجيل هي:

١- تَولّد الحيرة والتوتر في تحديد الأولويات والأهداف والأعمال المهمة.

٢- تأثير الضوضاء والإزعاج وكل ما يرتبط بالعوامل البيئية المدرسية، والتي تسبب تشتيت الانتباه.

٣- التفكير العميق في العمل وطريقة إنجازه بدلًا من البدء به وإكماله، خوفًا من القلق المرتبط بشعور الشخص بالفشل في اتمام عمله.

٤- الشعور السلبيّ للشخص بعدم الثقة بمقدراته ومهاراته على إنجاز أعماله.

صفات المؤجلين:

يشير ستيل (Steel, 2007) الى أن المؤجلين يتّسمون بصفات سلبية عدة، أهمها:

١- عدم الثقة بالنفس: إذ يشعر المؤجل بضعف الثقة بالنفس، وعدم الإحساس بذاته.

٢- التظاهر بالانشغال: إذ يقوم الشخص بتأجيل أعماله ويبدأ بتبرير سبب عدم إتمام المهمات؛ ليجذب الأنظار له بأنّه مشغول، ولا يملك الوقت الكافي لإنجازها.

٣- التفاخر: إذ يستخدم المؤجل هذا السلوك للتباهي والتفاخر بأنّه يستطيع أن يقوم بالأعمال المطلوبة منه، ولكن في الوقت الذي يرغب ويستعد له.

٤- التلاعب والسيطرة: حيث يقوم الشخص باستخدام سلوك التأجيل للسيطرة على الآخرين وإقناعهم بأن العمل لن يتم إنجازه بدونه.

أنواع التأجيل:

يوجد سلوك التأجيل عند العديد من الناس، وهو بأبسط أنواعه يعبر عن تأجيل المهمات إلى وقتٍ غير معلوم لعدم مقدرتهم على تحديد الوقت لإنجازه، وضعف شعور الثقة بالنفس، وصعوبة تقدير الأولوية في الأهمية للعمل المراد القيام به. ويبين عبد العظيم (Abdul Adeem, 2011) أنّ هناك ثلاثة أنواع من التأجيل، وهي:

١-التأجيل الأكاديمي: ويُعبّر عن التأجيل للمهام والمسؤوليات الأكاديميّة، ويرافقه الشعور بالقلق.

٢-التأجيل في اتخاذ القرار: ويعبر عن أسلوب يتخذه الشّخص المؤجل بشكل مقصود للتأخير في اتخاذ القرار، ويعبّر فيه عن صراع داخليّ يرافقه الشعور بالضيق والاختلال كنتيجة للتردد وعدم الجزم في القرار.

٣-التأجيل في المهام اليوميّة: ويعبّر عن شكل سلوكيّ للتأجيل في تنفيذ وإتمام أنشطة الحياة اليومية.

أنواع المؤجلين:

يُعد غياب الشعور بأهمية العمل والاندفاع له بدايةً لتسلل الملل والتأجيل إلى حياة الشخص؛ مما يثير لديه مشكلة عدم الرغبة في العمل؛ وبالتالي يكسبه صفة التأجيل، فتبقى ملازمة له. ويرى فيراري (Ferrari, 2017) أنّ أنواع المؤجلين حسب شخصيّة الفرد كالتالي:

١- الشّخص الباحث عن الإثارة (The Thrill-Seeker): وهو الشّخص المؤجل الذي يعمل تحت الضغط، وينتظر اللحظة التي يتم فيها إثارة دافعيته من قبل الآخرين لإنجاز المهام والأعمال المطلوبة.

٢- الشّخص المتجنِّب (The Avoider): يقوم الشّخص المؤجل بتجنب إنجاز المهام المطلوبة منه؛ لشعوره بأنها تفوق قدراته، ويظهر عليه الارتباك والانزعاج؛ مما يجعله يعتمد في أدائها على الآخرين ظنًا منه بأنّه سيفشل في تحقيقها.

٣- الشّخص المتردد (The Indecisive Procrastinator): وفي هذا النوع يتهرب الشّخص المؤجل من المسؤولية؛ لعدم قدرته على اتخاذ القرار في الأعمال المطلوب منه إنجازها.

٤- الشّخص المثالي، السّاعي وراء الكمال (The Perfectionist): وهو ذلك الشّخص المؤجل الذي يقوم بالتفكير في الوصول إلى درجة عالية من الإتقان للمهام المطلوبة منه دون البدء فيها، ويسيطر عليه شعور الخوف من الفشل؛ لأنه لم يصل إلى تلك التوقعات غير الواقعية التي وضعها في الحسبان ولم ينفذها.

٥- الشّخص المشغول المؤجل (The Busy Procrastinator): وهو الشّخص الذي يفكر في إصدار قرار بأيّ مهمةٍ يبدأ فيها، وإن بدأ فهو سيفشل في نهاية الأمر.

واستنادًا إلى ما سبق؛ يتبيّن للباحثين بأن المؤجلين هم أشخاص تختلف درجة تفكيرهم في اتخاذ سلوك التأجيل واعتماده في شؤون حياتهم، فمنهم من يرى بأنّه سلوك محبّب يتيح لهم الفرصة للوصول إلى ذلك الحد من الرضا عن نتائج العمل المؤجل، ومنهم من يرى فيه انشغال التفكير في العمل للهروب منه بحجة عدم وفرة الوقت لإنجازه، ومنهم من يسيطر عليه شعور الخوف من النتيجة، ويبقى العمل على رفوف الانتظار.

آثار التأجيل:

قد يُخِّلف تأجيل الأعمال آثارًا سلبيّة ضارّة على الشّخص المؤجل، ومنها: ضعف التقدم، وفقد الفرص في العمل، والتوتر وانخفاض الأداء؛ وبالتالي التأثير على الحالة الصحية، فضلًا عن تطور أعراض القلق والتوتر ثم الاكتئاب، وعدم قدرة الشّخص المماطل على إدارة وقته بشكلٍ جيّد؛ وبالتالي تدني مستوى الكفاءة لديه والقصور في الجهد، والتأثير في الجانب الانفعاليّ (Corkin, Yu& Lindt, 2011). أمّا أبو غزال (Abu Ghazal, 2012) فقد قسّم الآثار السلبيّة للتأجيل إلى داخليّة (وتتضمن الجانب الانفعاليّ، كالإحساس بالضغط، والتوتر، والقلق، وتأنيب الضمير)، وخارجيّة (وتتضمن فقدان الوظيفة، وتلاشي فرص النمو والتقدّم المهنيّ في العمل).

ثانيًا: سلوك التراخي التنظيميّ:

يقصد بالتراخي التنظيمي ضعف التنسيق في التعامل مع المهمات والأعمال، وعدم وجود الآلية المناسبة لإنجاز الأعمال، وهو عدم قيام المعلمين بإنجاز المهام المطلوبة منهم بالشكل المطلوب، وفي الوقت المناسب، ومن أهم أسباب التراخي التنظيميّ ما يلي:

١- عدم الاستثمار الأمثل للوقت، وهدره في أمور غير مهمة؛ لعدم ترتيب الأولويات.

٢- ترك العمل ناقصًا أو الرجوع له أكثر من مرة؛ لأن الشّخص يبدأ بالتفكير إن لم يقم بإنجازه.

٣- عدم التخطيط المناسب للعمل، والذي يؤدي إلى التخبط في إنجازه من حيث إعاقة سير العمل، وعدم التنسيق بين الوقت والجهد المبذول: وبالتالي الوصول إلى نتائج غير مرضية.

٤- وجود خلل إداريّ وتقصير واضح في التنظيم، من حيث عدم انتظام أجور العاملين، والغموض في مصدر النفقات العالية (Bourgeois & Singh1983).

وذكرت كوكب حناحنه (Hanahneh, 2006) أسبابًا أخرى للتراخي أهمها: الضّغوط التي يواجهها المعلمون في العمل، وانعدام البيئة المحفّزة والمشجّعة على العمل، وسوء توزيع التخصّصات، ووجود مدير مدرسة غير كفء يحدّ من سير العمل بالشكل الصحيح، وعدم الإحساس بالمسؤولية من قبل المعلم، فقد يجد من يُغطي على إهماله في العمل، وغياب الحوافز بنوعيها: المعنويّة والماديّة.

أشكال التراخي التنظيميّ ومظاهره:

يبرز التراخي التنظيميّ في المدرسة بوجود الكثير من الأعمال المطلوبة والمتراكمة دون إنجاز تلك الأعمال؛ وذلك لعدم معرفة الأفراد ماذا يعملون؟ ومن أين يبدؤون؟ فتظهر عليهم أشكال التراخي التنظيميّ من خلال ضعف الشعور بالمسؤولية واللّامبالاة في العمل، واللجوء إلى المغادرة من العمل دون مبرر، وعدم وجود الجديّة والإخلاص في العمل، ووجود أسلوب رقابيّ فعّال يضمن استمرار العمل من قبل الإدارة، ونقص الثقة والاحترام بين المدير والمعلم، والتهاون في اتباع تشريعات العمل وقوانينه، وضعف الالتزام بأوقات الحضور والانصراف من العمل.

آثار التراخي التنظيميّ:

تبدو آثار التراخي التنظيميّ جليّة وواضحة من خلال شعور الفرد بعدم وجود الرغبة والمسؤولية في العمل، والتهرّب والاستهتار به، فيحاول إيجاد الأدلة والحجج للتخلي عن إنجازه. ويوضّح طلبة (Talaba,1985) بعض الآثار التي تنتج عن التراخي التنظيميّ في المؤسسات التعليميّة، ومنها: الاستهتار، وعدم الإحساس بالمسؤولية، وتراكم الأعمال وتعطيل إنجازها؛ لعدم توافر روح المبادرة في العمل، وتعقّد الإجراءات الإداريّة في العمل، وفقد وسائل الاتصال والتواصل بين المعلمين والمدير، والإخفاق في بناء أواصر الثقة بين المعلم والمدير، وعدم تكافؤ الفرص.

الدّراسات السابقة:

أولًا: الدّراسات السابقة ذات الصلة بسلوك التأجيل:

لم يعثر الباحثان على أيّة دراسة تتعلق بسلوك التأجيل عند المديرين؛ وعليه يتم عرض بعض الدراسات (العربية والأجنبية) ذات العلاقة، مع مراعاة تسلسلها الزمني.

أجرى براونلو وريزنجير (Brownlow& Reasinger, 2000) دراسةً ارتباطية هدفت تعرف علاقة التسويف الأكاديميّ ببعض المتغيرات الشّخصيّة، وإلى تفحُّص التأثير النسبيّ للدافعية الذاتيّة والخارجيّة على التسويف الأكاديميّ. تكونت العينة من (96) طالبًا جامعيًّا، وأشارت النتائج إلى إنّ بعض المتغيرات الشّخصيّة تؤدي إلى تأجيل المهام الدراسية؛ مما يقود إلى بروز مشكلة التسويف الأكاديميّ، إضافة إلى أنّ المسوِّفين يعترفون بأنهم لا يبذلون سوى القليل تجاه إنجازاتهم الأكاديميّة، وتشير هذه الاستنتاجات إلى أنّ الدافعيّة والعوامل الشّخصيّة تُسهم في التسويف الأكاديميّ.

وقام مصيلحي والحسيني (Musaylehi& Al-Hussaini, 2004) بدراسة مسحية هدفت إلى الكشف عن التلكؤ الأكاديميّ وعلاقته ببعض المتغيرات، وتكونت عيّنة الدّراسة من (240) طالبًا وطالبةً من جامعة الأزهر في مصر. أشارت نتائج الدّراسة إلى أنّ الطلبة ذوي التأجيل المنخفض كانوا أكثر رضا عن الدّراسة مقارنة بأقرانهم كثيري التأجيل، وأشارت النتائج كذلك إلى أنّ للتأجيل علاقة ذات دلالة إحصائيّة بالقلق كسمة، أو القلق كحالة، حيث إنّ الطلبة ذوي التأجيل المرتفع لديهم قلق السمة أو الحالة مرتفعًا مقارنة بأقرانهم ذوي التأجيل المنخفض.

وهدفت دراسة سيرين (Sirin, 2011) إلى فحص التسويف الأكاديميّ بين الجنسين والإدارة ومتغيرات الصف، على عينة تكوّنت من (774) طالبًا جامعيًّا في تركيا. أشارت النتائج، التي استخدمت المنهج الوصفي المسحي، إلى وجود علاقة إيجابيّة ذات دلالة إحصائيّة بين التسويف والمماطلة العامّة للدراسة، في حين أنّ العلاقة بين التسويف والدافع الأكاديميّ والكفاءة الذاتيّة الأكاديميّة ليست ذات دلالة إحصائيّة، وتم تحديد التسويف العام ليكون مؤشرًا مهمًّا للتسويف الأكاديميّ، كما أظهرت النتائج وجود اختلاف كبير في التسويف الأكاديميّ من حيث إدارة الطلاب.

وأجرى ديوني ودكورث (Dionne& Duckworth, 2011) دراسة ارتباطية بهدف تعرّف مدى شيوع التأجيل بين طلبة الدّراسات العليا، والعلاقة بين التأجيل الأكاديميّ وقلق الإحصاء، على عيّنة من (135) طالبًا من طلبة الدّراسات العليا في كليّة التربية الذين يدرسون مادة الإحصاء في إحدى الجامعات الأمريكية. أشارت النتائج إلى أنّ ما بين 40%إلى 60% من أفراد العيّنة ذكروا بأنهم يؤجلون كتابة الأبحاث، والدّراسة والتحضير استعدادًا للامتحانات، وكذلك الواجبات الأسبوعية المطلوب منهم القيام

بها بشكل دائم، كما أشارت إلى أنّ ما بين 20% – 45% يعانون من مشكلات التأجيل بشكل عام، وإلى وجود علاقة قويّة بين التأجيل الأكاديميّ وقلق الإحصاء.

وهدفت دراسة أبي غزال (Abu Ghazal, 2012) الوصفية المسحية إلى تعرف مدى انتشار التسويف الأكاديميّ وأسبابه، على عيّنة تكونت من (751) طالبًا وطالبةً في جامعة اليرموك. أشارت نتائج الدّراسة إلى وجود فروق دالّة إحصائيًا في انتشار التسويف الأكاديميّ تُعزى لمتغير المستوى الدراسي، وعدم وجود فروق دالّة إحصائيًّا تُعزى لمتغيري الجنس والتخصص الأكاديميّ، وكشفت نتائج الدّراسة أنّ أسباب التأجيل تمثلت في: الخوف من الفشل، وأسلوب المدرس، والمهمة المنفِّرة، ومقاومة الضبط، وضغط الأقران.

وقام الزغاليل (Al-Zaghalil, 2016) بدراسة هدفت إلى التعرف على مدى شيوع التأجيل الأكاديميّ عند طلبة الجامعة، وكذلك معرفة مدى الاختلاف في سلوكيات ممارسات هؤلاء الطلبة تجاه هذه الظاهرة تبعًا لمتغيرات الجنس، والتخصص، والمستوى الدراسي، والمعدل التراكميّ، حيث تم اختيار عيّنة الدّراسة والبالغ عددها (442) طالبًا وطالبةً. أوضحت نتائج الدّراسة، التي استخدم فيها المنهج الوصفي المسحي، وجود مستوى متوسط من السلوكيات والممارسات فيما يتعلق بالتأجيل الأكاديميّ عند طلبة الجامعة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في سلوكيات وممارسات طلبة الجامعة نحو التأجيل الأكاديميّ تبعًا لمتغيرات الجنس والتخصص والمستوى الدراسي، بينما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة نحو التأجيل الأكاديميّ تبعًا لمتغير المعدل التراكميّ.

ثانيًا: الدّراسات السابقة ذات العلاقة بسلوك التراخي التنظيميّ:

هدفت دراسة سبيلان (Spillane, 2009) الوصفية المسحية إلى تعرف مستوى التراخي التنظيميّ في الجانبين التنظيميّ والإداريّ، على عينة من العاملين في جامعة نورث ويسترن الأمريكية، وعددهم (350) موظفًا. توصل الباحث إلى أنّ التراخي في الجانبين التنظيميّ والإداريّ من أحد النتائج التي تظهر نتيجة للفكر السائد، أي أنّ أيّ تقصير أو تراخٍ في الجانبين التنظيميّ والإداريّ يكون المسبب الرئيس فيه المدير، وبذلك يُلقى اللوم على المدير لظهور التراخي، بغضّ النظر عن حقيقة أنّ النظام الإداريّ هو مجموعة من العناصر المتفاعلة، التي من ضمنها العنصر البشريّ بأفراده كافة من موظفين ومدرسين، ومن الخطأ ربط التراخي الموجود بالمدير وحده؛ لأنه ليس الوحيد المنفذ لقرارات النظام الإداريّ، وإنّما المراقب لآلية التنفيذ.

وأجرى السعود وأبو حمدة (Alsoud& Abu Hamda,٢٠١٢) دراسة ارتباطية هدفت إلى تعرف مستوى التراخي التنظيمي لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في الأردن، وعلاقته بالأداء الوظيفي لدى المعلمين في هذه المدارس. تكونت عينة الدراسة من ٢٨٥ مديرًا و ٢٨٥٠ معلمًا. أوضحت النتائج أن مستوى التراخي التنظيمي لدى مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين كان مرتفعًا، وأن مستوى الأداء الوظيفي للمعلمين كان متوسطًا. كما كشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية سلبية ذات دلالة إحصائية (&=0.01) بين مستوى التراخي التنظيمي لدى المديرين ومستوى الأداء الوظيفي للمعلمين.

وهدفت دراسة العجلوني والحراحشة (Al-Ajloni& Al-Harahsheh, 2017) إلى تعرف واقع الرقابة وعلاقتها بالتراخي التنظيميّ في مديرية تربية قصبة المفرق. تكوّنت

عينة الدراسة، التي استخدمت المنهج الارتباطي، من (621) معلمًا ومعلمةً، ومن (81) مديرًا ومديرة. دلّت النتائج على أنّ واقع الرقابة الإداريّة في مديرية تربية قصبة المفرق من وجهة نظر مديري المدارس جاء بدرجة مرتفعة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة (a<0.05) في استجابات عيّنة الدّراسة حول واقع الرقابة الإداريّة من وجهة نظر مديري المدارس تُعزى لمتغير الجنس والمؤهل ولكل المجالات الأربعة والدرجة الكليّة.

وهدفت الدراسة الارتباطية التي أجراها عثمان والشريفي (Al-Othman& Sharifi, 2017) إلى تعرف مستوى التراخي التنظيميّ لدى مديري المدارس الثانويّة الخاصّة في العاصمة عمان، وعلاقته بالثقافة التنظيميّة في مدارسهم. تكوّنت عيّنة الدّراسة من (327) معلمًا ومعلمةً، ودلّت النتائج على أنّ مستوى التراخي التنظيميّ لدى مديري المدارس الثانويّة الخاصّة من وجهة نظر المعلمين كان مرتفعًا، ومستوى الثقافة التنظيميّة السائدة في المدارس الثانويّة الخاصّة في العاصمة عمان من وجهة نظر المعلمين كان متوسطًا، وأنّ هناك علاقة ارتباطيّة إيجابيّة ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى (a<0.01) بين الدرجة الكليّة لمستوى التراخي التنظيميّ والدرجة الكليّة لمستوى الثقافة التنظيميّة.

ملخص الدّراسات السابقة وموقع الدّراسة الحالية منها:

لم يتسنَ للباحثين العثور على دراسات مباشرة في موضوع التأجيل لدى مديري المدارس الثانويّة على المستويين المحلي والعربي، كما أنّهما لم يعثرا على دراسات تربط بين متغيري التأجيل والتراخي التنظيميّ. وعليه؛ فإنّ استعراض الدّراسات السابقة يقود إلى استنتاج أن تلك الدّراسات تتباين في أهدافها: وذلك تبعًا لاختلاف

وجهات النظر بين الباحثين إلى مشكلة البحث، وأنها تشابهت في إجراءاتها من حيث العيّنة، وطريقة اختيارها، والأداة وكيفية بنائها وصدقها وثباتها، كما تم اعتماد معظم الدّراسات السابقة على الاستبيان كأداة لتحقيق أهدافها كونها الأنسب لطبيعة بحث الدّراسة.

لقد استفاد الباحثان من الدّراسات السّابقة في تكوين رؤية واضحة لمشكلة الدّراسة وصياغتها بأسلوب علميّ، وكيفيّة تطوير أداتي الدّراسة، واختيار العيّنة والإجراءات الإحصائيّة لمعالجة البيانات، ومناقشة النتائج وكيفية عرضها. لقد تشابهت الدّراسة الحالية مع الدّراسات السابقة في تناولها موضوع التسويف والتأجيل، بالإضافة إلى موضوع التراخي التنظيميّ، إلا أنّها اختلفت في الهدف، ومجتمع الدّراسة، وعينته. اذ تميّزت الدّراسة الحالية عن الدّراسات السابقة في أنّها الوحيدة التي تناولت موضوع سلوك التأجيل عند مديري المدارس وعلاقته بسلوك التراخي التنظيميّ عند المعلمين؛ مما يُضفي عليها سمة الأهمية.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة ومجتمعها:

تكوَّن مجتمع الدّراسة الكلي، التي استخدم فيها المنهج الوصفي الارتباطي، من جميع المديرين (١٢٣٦مديرًا) والمعلمين (١٧١٤٦معلمًا) في المدارس الثانوية الحكومية في الأردن. أما مجتمع الدّراسة المستهدف Target Population، فقد تكون من جميع المديرين والمديرات والمعلمين والمعلمات في المناطق التي شملتها الدّراسة، وهي المدارس الثانويّة في قصبة جرش بمحافظة جرش، ولواء الجامعة بمحافظة العاصمة، ولواء القصر بمحافظة الكرك، إذ بلغ عدد المديرين (٩٠) مديرًا ومديرة، في حين بلغ عدد المعلمين والمعلمات (١٧١٩)، منهم (٨٢٤) معلمًا، و(٨٩٥) معلمة، استنادًا إلى الإحصائيات التي تم الحصول عليها من مديريات التربية المعنيّة بالدّراسة خلال العام الدراسيّ (٢٠١٧/٢٠١٨).

عينة الدراسة:

لغايات اختيار عينة الدراسة، فقد قام الباحثان باعتماد تقسيم المملكة إلى ثلاثة أقاليم جغرافية؛ الشمال والوسط والجنوب. ثم قام الباحثان باختيار إحدى مديريات التربية والتعليم بالطريقة العشوائية من كل إقليم من أقاليم المملكة الثلاثة. وبذا فقد وقع الاختيار على مديريات: قصبة جرش (إقليم الشمال)، ولواء الجامعة (إقليم الوسط)، ولواء القصر (إقليم الجنوب). وقد تم اختيار جميع المديرين والمديرات وعددهم (٩٠) مديرًا ومديرة. أما عينة المعلمين، فقد تم اختيارها استنادًا إلى جدول أوم سيكارن (Sekaren, 1992)، وعليه؛ فقد تكوّنت عيّنة المعلمين من (٣٢٠) معلمًا

ومعلمةً، بواقع (١٥٤) معلمًا، و(١٦٦) معلمةً. والجدول (١) يوضح توزع عينة الدراسة حسب المديرية والمركز والجنس:

جدول (١)

توزيع أفراد عيّنة الدّراسة حسب المديرية والمركز الوظيفي والجنس

البيان	قصبة جرش		لواء الجامعة		لواء القصر		المجموع		المجموع
الجنس	ذكر	أنثى	ذكر	أنثى	ذكر	أنثى	ذكر	أنثى	
المعلمين	٣٧	٤٨	٩٠	٩٣	٢٧	٢٥	١٥٤	١٦٦	**٣٢٠**
المديرين	٨	١٢	٣٠	٣٠	٥	٥	٤٣	٤٧	**٩٠**
المجموع	**٤٥**	**٦٠**	**١٢٠**	**١٢٣**	**٣٢**	**٣٠**	**١٩٧**	**٢١٣**	**٤١٠**

وبعد توزيع أداة الدراسة على أفراد العينة أعلاه، واستعادتها، تم استبعاد عدد من الاستبانات بسبب عدم صلاحيتها للتحليل الإحصائي؛ وعليه فقد بلغ عدد الاستبانات التي تم معالجتها إحصائيًّا (٣٠٢) استبانة، ويوضح الجدول (٢) توزع عينة الدراسة حسب متغيراتها:

جدول (٢):

توزع عينة الدراسة حسب المركز الوظيفي والجنس والمؤهل والخبرة.

المتغيّر	الفئة	العدد	المجموع
المركز الوظيفي	مدير	٦٢	٣٠٢
	معلم	٢٤٠	
الجنس	ذكر	١٣٩	٣٠٢
	أنثى	١٦٣	
المؤهل العلميّ	بكالوريوس	١٨٥	٣٠٢
	بكالوريوس ودبلوم تربية	٨٩	
	دراسات عليا	٢٨	
الخبرة	من ١ إلى ٥ سنوات.	٦٧	٣٠٢
	من ٦ – ١٠سنوات	١٣٧	
	١١ سنه فأكثر.	٩٨	

أدوات الدّراسة:

ولتحقيق هدف الدّراسة: قام الباحثان بتطوير أداتين، وهما:

أولًا: مقياس سلوك التأجيل التنظيمي عند المديرين: في ضوء مراجعة الأدب التربوي، والاطلاع على الدراسات السابقة في مجال سلوك التأجيل التنظيمي، ومنها دراسة أبي غزال (٢٠١٢)، ودراسة الزغاليل (٢٠١٦)، تم تطوير هذا المقياس، الذي تكون من (٢٨) فقرة تشتمل أربعة مجالات؛ وهي: إجراءات العمل الخاصّة بالمدير

(٩ فقرات)، وشخصيّة المدير (١٠ فقرات)، والعلاقة مع الزملاء (٦ فقرات)، والفاعليّة (٣ فقرات). وقد اعتمد سلم إجابة ليكرت الخماسي، على النحو التالي: موافق بدرجة عالية (٥ درجات)، موافق (٤)، موافق بدرجة متوسطة (٣)، غير موافق (٢)، وغير موافق أبدًا (١ درجة).

ثانيًا: مقياس سلوك التراخي التنظيميّ عند المعلمين: تم تطوير هذا المقياس من خلال الاطلاع على الأدب التربوي ذي العلاقة، وبعد الرجوع لبعض الدّراسات السابقة؛ مثل دراسة السعود وأبي حمدة (٢٠١٢)، ودراسة العجلوني والحراحشة (٢٠١٧). احتوى المقياس على (٣٢) فقرة، توزعت على خمسة مجالات، وهي: الالتزام الوظيفيّ (١٠ فقرات)، والعلاقة مع الزملاء (٣ فقرات)، وطبيعة العمل (١٠ فقرات)، والعلاقة مع الإدارة (٥ فقرات)، والشّخصيّة (٣ فقرات). وقد اعتمد سلم إجابة ليكرت الخماسي، على النحو التالي: دائمًا (٥ درجات)، معظم الأحيان (٤)، أحيانًا (٣)، قليلًا (٢)، ونادرًا (١ درجة)، مع ملاحظة عكس هذه الدرجات في الفقرات السلبية للمقياسين.

صدق أداة الدراسة:

للتحقّق من صدق المحتوى للمقياسين، فقد عُرضا بصورتهما الأولية على (١٠) محكمين من الأساتذة المتخصصين في بعض الجامعات الأردنية، وطُلب منهم إبداء ملاحظاتهم حول درجة صحة هذه الفقرات، ومناسبتها لتحقيق أهداف الدّراسة، ومناسبتها لمجالاتها، وكفايتها. وفي ضوء الملاحظات الواردة من المحكمين، فقد تمّ إعادة صياغة بعض الفقرات، حيث أصبح مقياس سلوك التأجيل يتكون من (٢٨) فقرة، وأصبح مقياس التراخي التنظيميّ يضم (31) فقرة.

ثبات أداة الدراسة:

للتأكد من ثبات مقياسي أداة الدراسة، تم استخراج معامل (ألفا كرونباخ Cronbach's alpha) لفقرات كل مجال من مجالات المقياسين. وقد تراوحت القيم بين ٠.٨١-٠.٩١، وهي قيم مقبولة لغايات هذه الدراسة.

معيار الحكم على المتوسطات الحسابية:

لأغراض تفسير النتائج، والحكم على درجة شيوع سلوك التأجيل لدى مديري المدارس الثانويّة الحكوميّة في الأردن، ودرجة شيوع سلوك التراخي التنظيميّ عند المعلمين؛ فقد تم تقسيمها إلى ثلاثة مستويات: مرتفعة ومتوسطة ومنخفضة، اعتمادًا على المحك المعياريّ حسب المعادلة التالية: الحد الأعلى للاجابة (٥) مطروحًا منه الحد الأدنى للإجابة (١) مقسومًا على عدد المستويات (٣)، فيكون الناتج= ١.٣٣. وعليه؛ تكون الدرجة منخفضة إذا كانت المتوسطات تساوي أو أقل من ٢.٣٣، وتكون متوسطة (٢.٣٤-٣.٦٧)، وتكون مرتفعة (٣.٦٨ فأكثر).

إجراءات تطبيق الدّراسة:

تم توزيع الاستبانات على عيّنة الدّراسة، حيث بلغ عدد الاستبانات الموزَّعة (٣٢٠) استبانة على المعلمين، وبلغ عدد الاستبانات المستردَّة، والتي خضعت للتحليل الإحصائي (٢٤٠). أمّا فيما يتعلق بالمديرين فقد تم توزيع (٩٠) استبانة، وبلغ عدد الاستبانات التي تم معالجتها إحصائيًّا (٦٢).

نتائج الدّراسة:

يعرض الباحثان في هذا الجزء نتائج الدراسة، وفقًا لأسئلتها، وذلك على النحو التالي:

نتائج السؤال الأول: ما درجة شيوع سلوك التأجيل التنظيمي لدى مديري المدارس الثانويّة الحكوميّة في الأردن من وجهة نظر معلمي مدارسهم؟

للإجابة عن هذا السؤال؛ تم حساب المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لاستجابات المعلمين عن درجة شيوع سلوك التأجيل لدى مديري المدارس الثانويّة الحكوميّة في الأردن من وجهة نظر المعلمين لمجالات الدّراسة ككل، والجدول (٣) يبين ذلك:

جدول (٣):

المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لاستجابات عينة الدراسة على فقرات مقياس درجة شيوع سلوك التأجيل عند المديرين من وجهة نظر المعلمين:

الرقم	المجال	المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	الرتبة	درجة الشيوع
١	إجراءات العمل	3.45	0.36	١	متوسطة
٢	علاقات المدير الشّخصيّة	3.38	0.33	٢	متوسطة
٤	فاعلية المدير	3.38	0.59	٢	متوسطة
٣	علاقة المدير مع الزملاء	3.19	0.37	٤	متوسطة
	سلوك التأجيل الكلي	3.35	0.32		متوسطة

يُلاحظ من جدول (٣) أن درجة شيوع سلوك التأجيل لدى مديري المدارس الثانويّة الحكوميّة في الأردن من وجهة نظر المعلمين كانت بدرجة متوسطة، وبمتوسط

حسابيّ بلغ (3.35) وانحراف معياريّ (0.32). وقد احتلّ مجال إجراءات العمل المرتبة الأولى، يليه مجال علاقات المدير الشّخصيّة، فمجال فاعليّة المدير، وأخيرًا جاء مجال علاقة المدير مع الزملاء. كما تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات كل مجال على حده، وذلك على النحو التالي:

١) **مجال إجراءات العمل**: يوضح جدول (٤) هذه النتائج:

جدول (٤):

المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لاستجابات عينة الدراسة على فقرات مجال إجراءات العمل

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	الرتبة	درجة الشيوع
6	يتطلب إنجاز الأعمال المطلوبة منه وقت طويل.	4.20	0.72	١	مرتفعة
9	يتم تسيير إجراءات العمل دون التقيد بالخطة المعدّة.	3.50	0.89	٢	متوسطة
8	الإجراءات العقابيّة لعدم إنجاز العمل غير كافية.	3.47	0.93	٣	متوسطة
5	غياب الحرص على توافر برامج تدريبيّة لتنمية المعلمين	3.42	0.88	٤	متوسطة
7	الحاجة المستمرة لمزيد من تسيير إجراءات العمل.	3.36	0.90	٥	متوسطة
4	غياب الأولويات للأعمال التي ينوي القيام بها.	3.35	0.93	٦	متوسطة
1	يؤجل أعماله حتى آخر لحظة.	3.27	0.74	٧	متوسطة
3	غير متفهم لنظام الإجازات.	3.25	0.78	٨	متوسطة
2	يؤجل واجباته للاستمتاع بمواقع التواصل الاجتماعيّ.	3.23	0.83	٩	متوسطة
الكلي		**3.45**	**٠.٣٦**	**متوسطة**	

يلاحظ من جدول (٤) أن فقرة واحدة فقط (فقرة ٦) جاءت بدرجة مرتفعة، في حين جاءت جميع فقرات المجال الثماني الآخرى بدرجة متوسطة، وكذلك المعدل العام لمجال إجراءات العمل.

٢) مجال العلاقات الشّخصيّة: يوضح جدول (٥) هذه النتائج:

جدول (٥):

المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لاستجابات عينة الدراسة على فقرات مجال العلاقات الشخصية.

رقم فقرة	الفقرة	المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	الرتبة	درجة الشيوع
3	يتنصل من المسؤولية للقيام بالأعمال المطلوبة منه.	3.86	0.45	١	مرتفعة
9	يؤجل أعماله آملاً أنّ ينجزها آخرون.	3.47	0.93	٢	متوسطة
2	التسرّع في العمل يدفعه إلى عدم الإتقان.	3.42	0.88	٣	متوسطة
8	يقضي وقتًا مع معارفه على حساب وقت العمل.	3.37	0.95	٤	متوسطة
7	يشعر بالملل أثناء الأعمال.	3.35	0.93	٥	متوسطة
1	إنجازه لمهامه يستغرق وقتًا طويلًا.	3.34	0.94	٦	متوسطة
4	يتردّد المدير في اتّخاذ القرارات.	3.29	0.77	٧	متوسطة
6	يشعر بالسعادة عند إنجاز أعماله.	3.26	0.79	٨	متوسطة
5	يستطيع إدارة وقته بنجاح.	3.21	0.92	٩	متوسطة
10	يختلق أعذارًا لتبرير تأجيله أعماله.	3.20	٠.٧٩	١٠	متوسطة
الكلي		**3.38**	**0.33**	**متوسطة**	

يُلاحظ من جدول (٥) أن فقرة واحدة فقط (فقرة ٣) جاءت بدرجة مرتفعة، في حين جاءت جميع فقرات المجال التسع الأخرى بدرجة متوسطة، وكذلك المعدل العام لمجال العلاقات الشخصية.

٣) مجال العلاقة مع الزملاء: يوضح جدول (٦) هذه النتائج:

جدول (٦):

المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لاستجابات عينة الدراسة على فقرات مجال العلاقة مع الزملاء.

رقم العبارة	الفقرة	المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	الرتبة	درجة الشيوع
2	قنوات التواصل مع المعلمين محدودة.	3.27	0.74	١	متوسطة
4	يتردد في تفويض بعض صلاحياته لمعلميه.	3.25	0.78	٢	متوسطة
3	يبدو غير قادر على تحفيز المعلمين على العمل.	3.19	0.77	٣	متوسطة
6	يوجّه النقد البناء للمعلمين.	3.16	0.73	٤	متوسطة
1	غياب الثقة بين مدير المدرسة والمعلمين.	3.13	1.32	٥	متوسطة
5	يتلكوء في تلبية حاجات المعلمين المطلوبة للتدريس.	3.13	0.76	٦	متوسطة
الكلي		**3.19**	**0.37**	**متوسطة**	

يُلاحظ من جدول (٦) أن الدرجة الكلية لشيوع سلوك التأجيل في مجال العلاقات الشخصية، وكذلك جميع فقرات هذا المجال الست جاءت بدرجة متوسطة.

٤) مجال الفاعلية: يوضح جدول (٧) هذه النتائج:

جدول (٧):

المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لاستجابات عينة الدراسة على فقرات مجال الفاعلية

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	الرتبة	درجة الشيوع
٢	يؤجل أعماله لوقتٍ لاحقٍ تكون فيه دافعيته أفضل.	٣.٤٢	٠.٨٧	١	مرتفعة
٣	يشعر بالإحباط في ظل غياب العدالة الإداريّة.	٣.٣٨	٠.٩٣	٢	متوسطة
١	يتأخر بالقيام بواجباته؛ لانشغاله بأعمال ثانوية.	٣.٣٥	٠.٩٣	٣	متوسطة
الكلي		**٣.٣٨**	**٠.٥٩**	**متوسطة**	

يُلاحظ من جدول (٧) أن فقرة واحدة فقط (فقرة ٢) جاءت بدرجة مرتفعة، في حين جاءت الفقرتان الأخريان بدرجة متوسطة، وكذلك المعدل العام لمجال الفاعلية.

وبالعودة إلى جدول (٣)، فقد اتضح أنّ درجة شيوع سلوك التأجيل لدى مديري المدارس الثانويّة الحكوميّة في الأردن من وجهة نظر المعلمين جاءت بدرجة متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابيّ (3.36) وبإنحراف معياريّ (0.33)، وبذات الدرجة المتوسطة جاءت جميع المجالات. ويمكن عزو هذه النتيجة إلى عدم قدرة المديرين على تحديد الأولويات والأهداف؛ بسبب ضعف برامج التدريب ذات العلاقة بإدارة الوقت، وربما الشعور السلبيّ للمديرين بعدم الثقة بمقدراتهم ومهاراتهم على إنجاز أعمالهم، وكذلك الخوف والقلق المرتبط بالفشل. وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة مصيلحي والحسيني (Musaylehi& Al-Hussaini, 2004) التي أشارت إلى أن التأجيل على علاقة مع القلق، كما اتفقت مع نتائج دراسة الزغاليل (Al-Zaghalil, ٢٠١٦)،

ودراسة براونلو وريزنجير (Brownlow & Reasinger, 2000)، ودراسة ديوني ودكورث (Dionne& Duckworth, 2011).

نتائج السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين لدرجة شيوع سلوك التأجيل لدى مديري المدارس الحكوميّة في الأردن تُعزى لمتغيرات:(الجنس، والمؤهل العلميّ، والخبرة)؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام الأساليب الإحصائية الملائمة لكل متغير، كما يلي:

أولًا: متغير الجنس: للإجابة عن هذا السؤال بالنسبة لمتغير الجنس، تم استخدام اختبار (ت) بين متوسطين مستقلَّين Independent Sample T- Test لمعرفة مدى دلالة الفروق من ناحية إحصائيّة بين متوسطات استجابات سلوك المماطلة لدى مديري المدارس الثانويّة الحكوميّة في الأردن من وجهة نظر المعلمين، وعلى المقياس الكليّ، تُعزى لمتغير الجنس، وكما يوضحه جدول (٨):

جدول (٨):

اختبار (ت) لتحديد الفروق بين متوسطات سلوك التأجيل لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في الأردن من وجهة نظر المعلمين وفقًا لمتغير الجنس.

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
إجراءات العمل	أنثى	163	3.43	.34	٣٠٠	0.63	0.52
	ذكر	139	3.46	.37			

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
الشّخصيّة	أنثى	163	3.36	.31	٣٠٠	0.79	0.43
	ذكر	139	3.39	.35			
علاقات المدير بالزملاء	أنثى	163	3.18	.38	٣٠٠	0.39	0.69
	ذكر	139	3.19	.35			
الفاعليّة	أنثى	163	3.35	.57	٣٠٠	0.86	0.38
	ذكر	139	3.41	.60			
المقياس الكليّ	أنثى	163	3.33	.30	٣٠٠	0.90	0.36
	ذكر	139	3.36	.32			

***الفروق دالّة عند مستوى الدلالة α≤٠.٠٥**

يُظهر جدول (٨) أنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة(α≤0.05) بين متوسطات استجابات عيّنة الدّراسة عن سلوك التأجيل لدى مديري المدارس الثانويّة الحكوميّة في الأردن من وجهة نظر المعلمين تُعزى لمتغير الجنس على مجالات المقياس وعلى المقياس الكليّ.

ثانيًا: متغير الخبرة: للكشف عن مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة (α≤0.05) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين لدرجة شيوع سلوك التأجيل لدى مديري المدارس الحكوميّة في الأردن تُعزى لمتغير الخبرة، تم استخراج المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لإجابات أفراد العيّنة على مقياس سلوك التأجيل، وكما يوضحه جدول (٩):

جدول (٩):

المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لإجابات أفراد العيّنة على سلوك التأجيل تبعًا لمتغير الخبرة

المجال	الخبرة	العدد	الوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	الخطأ المعياريّ	الحد الأدنى	الحد الأعلى
إجراءات العمل	من ١ إلى ٥ سنوات	67	3.44	0.38	0.04	3.35	3.54
	من ٦ إلى ١٠ سنوات	137	3.43	0.36	0.03	3.37	3.50
	١١ سنة فأكثر	98	3.46	0.32	0.03	3.40	3.53
	المجموع	302	3.45	0.35	0.02	3.40	3.49
الشّخصيّة	من ١ إلى ٥ سنوات	67	3.41	0.34	0.04	3.33	3.50
	من ٦ إلى ١٠ سنوات	137	3.34	0.33	0.02	3.29	3.40
	١١ سنة فأكثر	98	3.39	0.31	0.03	3.32	3.45
	المجموع	302	3.37	0.33	0.01	3.33	3.41
العلاقة مع الزملاء	من ١ إلى ٥ سنوات	67	3.21	0.41	0.05	3.11	3.32
	من ٦ إلى ١٠ سنوات	137	3.16	0.35	0.03	3.10	3.22
	١١ سنة فأكثر	98	3.20	0.35	0.03	3.12	3.27
	المجموع	302	3.18	0.36	0.02	3.14	3.22
الفاعليّة	من ١ إلى ٥ سنوات	67	3.31	0.69	0.08	3.14	3.48
	من ٦ إلى ١٠ سنوات	137	3.36	0.55	0.04	3.26	3.45
	١١ سنة فأكثر	98	3.45	0.54	0.05	3.34	3.56
	المجموع	302	3.38	0.58	0.03	3.31	3.44
سلوك التأجيل	من ١ إلى ٥ سنوات	67	3.35	0.34	0.04	3.26	3.43
	من ٦ إلى ١٠ سنوات	137	3.32	0.31	0.02	3.27	3.38
	١١ سنة فأكثر	98	3.37	0.29	0.02	3.32	3.43
	المجموع	302	3.34	0.31	0.01	3.31	3.38

يُلاحظ من جدول (٩) وجود فروق ظاهريّة بسيطة في متوسط إجابات أفراد العيّنة حول سلوك التأجيل تبعًا لمتغير الخبرة. وللتأكد من دلالة الفروق إحصائيًّا؛ تم استخدام تحليل التباين الأحادي On-Way-Anova وكما يوضح ذلك جدول (١٠):

جدول (١٠):

نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لدلالة الفروق في سلوك التأجيل لدى مديري المدارس الثانوية من وجهة نظر المعلمين تُعزى لمتغير سنوات الخبرة.

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
إجراءات العمل	بين المجموعات	.049	2	.02	.18	.82
	داخل المجموعات	38.70	299	.12		
	المجموع	38.75	301			
الشّخصيّة	بين المجموعات	.251	2	.12	1.13	.32
	داخل المجموعات	32.92	299	.11		
	المجموع	33.17	301			
العلاقة مع الزملاء	بين المجموعات	.165	2	.08	.60	.54
	داخل المجموعات	40.75	299	.13		
	المجموع	40.92	301			
الفاعليّة	بين المجموعات	.856	2	.42	1.24	.29
	داخل المجموعات	103.17	299	.34		
	المجموع	104.03	301			
المقياس الكليّ	بين المجموعات	.147	2	.07	.73	.48
	داخل المجموعات	29.88	299	.10		
	المجموع	30.03	301			

*دالّة إحصائيًّا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$).

يتضح من جدول (١٠) أنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) في سلوك التأجيل لدى مديري المدارس الثانويّة الحكوميّة في الأردن من وجهة نظر المعلمين تُعزى لمتغير **سنوات الخبرة** على جميع مجالات أداة الدّراسة، **وعلى المقياس الكليّ** لمتغير الخبرة، حيث أشارت قيمة (ف) للمجال الكليّ (٠.٧٣) ، وهي غير دالّة إحصائيًّا.

ثالثًا: متغير المؤهل العلميّ: للكشف عن مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة شيوع سلوك التأجيل لدى مديري المدارس الحكوميّة في الأردن تُعزى لمتغير المؤهل العلمي، تم استخراج المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لإجابات أفراد العيّنة على مقياس سلوك التأجيل، وكما يوضحه جدول (١١):

جدول (١١):

المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لإجابات أفراد العيّنة على سلوك التأجيل تبعًا لمتغير المؤهل العلميّ

المجال	المؤهل العلمي	العدد	الوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	الخطأ المعياريّ	الحد الادنى	الحد الأعلى
إجراءات العمل	بكالوريوس	185	3.41	0.38	0.02	3.35	3.46
	دبلوم	89	3.52	0.29	0.03	3.45	3.58
	دراسات عليا	28	3.46	0.34	0.06	3.33	3.60
	المجموع	302	3.45	0.35	0.02	3.40	3.49
الشّخصيّة	بكالوريوس	185	3.35	0.35	0.02	3.30	3.40
	دبلوم	89	3.41	0.29	0.03	3.34	3.47
	دراسات عليا	28	3.40	0.33	0.06	3.27	3.53
	المجموع	302	3.37	0.33	0.01	3.33	3.41

المجال	المؤهل العلمي	العدد	الوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	الخطأ المعياريّ	الحد الادنى	الحد الأعلى
العلاقة مع الزملاء	بكالوريوس	185	3.17	0.37	0.02	3.12	3.22
	دبلوم	89	3.22	0.36	0.03	3.14	3.30
	دراسات عليا	28	3.14	0.36	0.06	3.00	3.28
	المجموع	302	3.18	0.36	0.02	3.14	3.22
الفاعليّة	بكالوريوس	185	3.39	0.61	0.04	3.30	3.47
	دبلوم	89	3.35	0.55	0.05	3.24	3.47
	دراسات عليا	28	3.40	0.55	0.10	3.18	3.61
	المجموع	302	3.38	0.58	0.03	3.31	3.44
سلوك التأجيل	بكالوريوس	185	3.33	0.33	0.02	3.28	3.38
	دبلوم	89	3.37	0.26	0.02	3.32	3.43
	دراسات عليا	28	3.35	0.31	0.06	3.23	3.47
	المجموع	302	3.34	0.31	0.01	3.31	3.38

يُلاحظ من جدول (١١) وجود فروق ظاهريّة بسيطة في متوسط إجابات أفراد العيّنة حول سلوك التأجيل تبعًا لمتغير المؤهل العلميّ. وللتأكد من دلالة الفروق إحصائيًّا؛ تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي On-Way-Anova، وكما يوضح ذلك جدول (١٢):

جدول (١٢):

تحليل التباين الأحاديّ (One Way ANOVA) لدلالة الفروق في سلوك التأجيل لدى مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين تُعزى لمتغير المؤهل العلميّ.

المتطلب	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحريّة	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
إجراءات العمل	بين المجموعات	.69	2	.34	2.73	.06
	داخل المجموعات	38.06	299	.12		
	المجموع	38.75	301			
الشّخصيّة	بين المجموعات	.19	2	.09	.90	.40
	داخل المجموعات	32.97	299	.11		
	المجموع	33.17	301			
العلاقة مع الزملاء	بين المجموعات	.21	2	.10	.79	.45
	داخل المجموعات	40.70	299	.13		
	المجموع	40.92	301			
الفاعليّة	بين المجموعات	.074	2	.03	.10	.89
	داخل المجموعات	103.95	299	.34		
	المجموع	104.03	301			
المقياس الكليّ	بين المجموعات	.12	2	.06	.61	.54
	داخل المجموعات	29.90	299	.10		
	المجموع	30.03	301			

دالّة إحصائيًّا عند مستوى (α≤0.05).

يتبيّن من جدول (١٢) أنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى (α≤٠.٠٥) في سلوك التأجيل لدى مديري المدارس الثانويّة الحكوميّة في الأردن من

وجهة نظر المعلمين تُعزى لمتغير المؤهل العلميّ على مجالات المقياس وعلى المقياس الكليّ، حيث إن قيمة (ف) الكليّ (0.61).

وعليه؛ فقد أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين متوسطات استجابات عيّنة الدّراسة حول سلوك التأجيل لدى مديري المدارس الثانويّة الحكوميّة في الأردن من وجهة نظر المعلمين تُعزى لمتغير الجنس، ويمكن عزو ذلك إلى تشابه نظرة المعلمين كافة إلى مديري مدارسهم فيما يتعلق بأدائهم الوظيفيّ، نتيجة تشابه إعدادهم وخلفياتهم الثقافية.

وبالنسبة لمتغير الخبرة، فقد أشارت النتائج أيضًا إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة ($\alpha \geq$ ٠.٠٥) في سلوك التأجيل لدى مديري المدارس الثانويّة الحكوميّة في الأردن، ويمكن عزو هذه النتيجة إلى جميع المعلمين من مختلف سنوات الخبرة ينظرون إلى أنّ المديرين لديهم ميل نحو سلوك التأجيل في تنفيذ الأعمال وأنّ نظرتهم واحدة، كما أنّ تنقُّل المعلم من مدرسة إلى أخرى أعطى نوعًا من المعرفة للمعلمين في التعرف على ماهية سلوكيات المديرين في إدارة المدرسة، وفي القدرة على السرعة في تنفيذ المهام والواجبات من عدمها، كما أنّ تردّد المديرين في تنفيذ القرارات وانشغالهم في بعض الأمور التي لا تخصُّ الإدارة؛ وأسهم في زيادة الشعور عند المعلمين بأنّ سلوك المماطلة أصبح سمةً يتّسم بها بعض المديرين.

وفيما يتعلق بمتغير المؤهل العلمي، فقد أشارت النتائج بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة ($\alpha \geq$ ٠.٠٥) في سلوك التأجيل لدى مديري المدارس تُعزى لمتغير المؤهل العلميّ. وربما كان السبب أن غالبية المعلمين يعتقدون بوجود سلوك التأجيل عند المديرين؛ بسبب انشغالهم في تنفيذ أعمال ليست ذات أولوية، كما أنّ عدم

اللجوء إلى تفويض بعض الصلاحيات لمساعد المدير في تحمُّل جزء من مسؤولية قيادة المدرسة أوجد نوعًا من عدم الثقة؛ مما يؤدي إلى التأخير في تنفيذ الأعمال بسرعه ودقة. وتتفق نتائج هذا السؤال مع النتائج التي توصّلت لها دراسة أبي غزال (Abu Ghazal,٢٠١٢) ودراسة الزغاليل (Al-Zaghalil,٢٠١٦) اللتان كشفتا عن عدم وجود أثر لمتغير الجنس على سلوك التأجيل.

نتائج السؤال الثالث: ما درجة شيوع سلوك التراخي التنظيميّ عند معلمي المدارس الثانويّة الحكوميّة في الأردن من وجهة نظر مديري مدارسهم؟

للإجابة عن هذا السؤال؛ تم حساب المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لاستجابات عينة الدّراسة على فقرات مجالات مقياس درجة شيوع سلوك التراخي التنظيميّ عند معلمي المدارس الثانويّة الحكوميّة في الأردن من وجهة نظر مديري مدارسهم، وجدول (١٣) يبين ذلك:

جدول (١٣):

المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لاستجابات مديري المدارس على مقياس درجة شيوع سلوك التراخي التنظيميّ عند معلمي المدارس الثانويّة الحكوميّة في الأردن

الرقم	مجالات مقياس سلوك التراخي	المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	الرتبة	درجة الشيوع
١	الالتزام الوظيفيّ	٣.٤٣	0.40	١	متوسطة
٥	الشّخصيّة	3.42	0.51	2	متوسطة
٣	طبيعة العمل	3.42	0.38	2	متوسطة
٤	العلاقة مع الإدارة	٣.٣٨	٠.٥٦	٤	متوسطة
٢	العلاقة مع الزملاء	3.33	0.60	5	متوسطة
الكلي		3.40	0.23	متوسطة	

يُوضح جدول (١٣) أنّ درجة شيوع سلوك التراخي التنظيميّ عند معلمي المدارس الثانويّة الحكوميّة في الأردن من وجهة نظر مديري مدارسهم لجميع مجالات المقياس كانت بدرجة متوسطة، وكذلك المقياس بصورة كليّة، إذ بلغ المتوسط الحسابيّ الكلي (3.40) وبانحراف معياريّ (0.23). ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى عدم وجود حوافز تدفع المعلم نحو التطوير المستمر والتحفيز نحو مزيد من العطاء، فضلًا عن غياب المساءلة التي تقود إلى اتخاذ قرارات بشأن الوضع الإداري والمالي للمعلم، كما أنّ عدم وجود درجة مرتفعة من الانسجام مع الإدارة المدرسيّة، بالإضافة إلى غياب مبدأ تفويض الصلاحيات أسهم في زيادة مستوى سلوك التراخي عند المعلمين. وتتفق نتائج هذه الدّراسة مع نتائج دراسة سبيلان (Spillane, 2009) والتي أشارت إلى أنّ التراخي التنظيميّ عند العاملين، سواء كانوا في جامعة او مدرسة، يمثّل مشكلة تنظيمية وإداريّة تكون مسؤولةً عن الفشل في تحقيق الأهداف، في حين تختلف مع دراسة العجلوني والحراحشة (Al-Ajlouni& Al-Harahsheh, ٢٠١٧) التي أشارت إلى تدني مستويات التراخي التنظيميّ عند المعلمين والإدارة نتيجة للرقابة الإداريّة الفعّالة.

نتائج السؤال الرابع: هل هناك علاقة ارتباطيّة ذات دلالة إحصائيّة ($\alpha \leq 0.05$) بين درجة شيوع سلوك التأجيل عند المديرين، ودرجة شيوع سلوك التراخي التنظيميّ عند المعلمين؟

للإجابة عن هذا السؤال، ولتحديد طبيعة العلاقة ومقدار ما يفسره سلوك التأجيل لدى مديري المدارس على سلوك التراخي التنظيميّ عند المعلمين؛ تم استخدام تحليل الانحدار بين المتغيرين، وجدول (١٤) يبين ذلك:

جدول (١٤):

نتائج تحليل الانحدار لاختبار العلاقة بين درجة شيوع سلوك التأجيل عند المديرين، ودرجة شيوع سلوك التراخي التنظيميّ عند المعلمين،

النموذج	مجموع المربعات	درجات الحرية	دلالة قيمة (T)	(F) المحسوبة	مستوى الدلالة	R Square
الانحدار	0.045	4	0.168	*3.95	0.00	21.7
البواقي	0.018	57	0.43			
المجموع	0.182	61	-			

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α<٠.٠٥).

يوضح جدول (١٤) صلاحية نموذج الانحدار لتحديد طبيعة العلاقة بين سلوك المماطلة لدى مديري المدارس على سلوك التراخي التنظيميّ عند المعلمين، حيث بلغت قيمة (F) المحسوبة (٣.٩٥) عند درجات حرية (٤ و ٥٧)، وهي قيمة دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (α<٠.٠٥)، وقد فسر سلوك المماطلة عند المديرين بمجالاته مجتمعة ما قيمته (٢١.٧%) من التباين في سلوك التراخي التنظيميّ عند المعلمين. وتؤكد هذه النتيجة قوة العلاقة ومعنويتها بين سلوك التأجيل لدى المديرين، وسلوك التراخي في العمل عند المعلمين. ولتحديد قوة العلاقة وأثرها لكل مجال من مجالات سلوك التأجيل لدى المديرين على سلوك التراخي عند المعلمين؛ تم إجراء تحليل الانحدار المتعدد Multiple Regression كما يوضحها جدول (١٥):

جدول (١٥):

نتائج تحليل الانحدار المتعدد لاختبار العلاقة بين درجة شيوع سلوك التأجيل عند المديرين ودرجة شيوع سلوك التراخي التنظيميّ عند المعلمين

مجالات متغير سلوك التأجيل	B	الخطأ المعياري	Beta	قيمة (T) المحسوبة	دلالة قيمة (T)
إجراءات العمل	٠.٤٥	٠.١٥٧	٠.٨١٧	*3.41	0.00
علاقات المدير الشّخصيّة	٠.٣١	٠.١٨٨	٠.٦٨٥	*2.95	0.00
فاعلية المدير	٠.٣٨	٠.١٥١	٠.٧٧٤	*٣.٢٣	٠.٠٠
علاقة المدير مع الزملاء	٠.١٢	٠.٠٩٥	٠.٧٠١	*٣.١١	٠.٠٠

* **ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α<٠.٠٥)**.

يتضح من جدول (١٥) ، ومن متابعة قيم (T) وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α<٠.٠٥) بين مجالات سلوك التأجيل لدى مديري المدارس (إجراءات العمل، وعلاقات المدير الشّخصيّة، وفاعلية المدير، وعلاقة المدير مع الزملاء)، وسلوك التراخي عند المعلمين، إذ بلغت قيم بيتا Beta لهذه المجالات: (0.817)، (0.685)، (٠.٧٧٤) و(٠.٧٠١) على الترتيب. وتشير هذه القيم إلى وجود أثر معنوي لسلوك التأجيل عند المديرين على سلوك التراخي التنظيمي عند المعلمين. وهذا يعني بأنه كلما زاد معدل سلوك تأجيل المديرين زاد مستوى تراخي المعلمين في تنفيذ المهام والواجبات الموكلة لهم من قبل الإدارة، سواء في الجانب التعليمي أو الإداريّ، حيث يؤدي سلوك التأجيل إلى تعطل سير الحصص الدراسية بالمستوى المطلوب؛ نتيجة لحالة من عدم الاستقرار تدفع المعلم إلى عدم الالتزام الوظيفيّ.

ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن عدم التقيد بتطبيق القوانين والأنظمة الخاصة بالمهام الوظيفية من قبل المدير أثر سلبًا على أداء المعلمين في سلوك التراخي. وينسجم هذا مع نتائج دراسة العجلوني والحراحشة (Al-Ajlouni& Al-٢٠١٧ Harahsheh،) التي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطيّة بين مجالات الرقابة الإداريّة ومجالات التراخي التنظيميّ، ووجود علاقة سلبيّة بين المجال الكليّ للرّقابة والمجال الكليّ للتراخي التنظيميّ، وكذلك نتائج دراسة سبيلان (Spillane, 2009)التي أشارت إلى وجود علاقة بين القيم التنظيمية والتراخي.

التوصيات:

استنادًا إلى نتائج هذه الدّراسة، يُوصي الباحثان بما يلي:

١) أشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة شيوع سلوك التأجيل لدى مديري المدارس الثانويّة الحكوميّة في الأردن من وجهة نظر المعلمين جاءت بدرجة متوسطة؛ وعليه يوصي الباحثان بما يلي:

٢) إيجاد آليات مناسبة لاختيار مديري المدارس الثانويّة وفق معايير دقيقة تأخذ بعين الاعتبار جميع السّمات القياديّة.

٣) تفعيل مبدأ مساءلة المديرين، وتفعيل أنظمة الرقابة الداخليّة من خلال مديريات التربية والتعليم، وإيجاد آليات متابعة لمدى قدرة المديرين على تنفيذ الخطط التعليميّة والتربويّة بكل كفاءة.

٤) أشارت نتائج الدراسة إلى أنّ درجة شيوع سلوك التراخي التنظيميّ عند معلمي المدارس الثانويّة الحكوميّة في الأردن جاءت بدرجة متوسطة؛ وعليه يوصي الباحثان بضرورة إعادة النظر في شكل العلاقة مع المعلم، وتلبية حاجاته المعيشية من خلال نظام حوافز فعّال يعتمد فقط على مستويات الإنجاز دون الأخذ بعين الاعتبار معايير العلاقات الشّخصيّة.

References:

Abdul-Adeem, Faeqa (2011). Academic Retardation and its Relationship to Some Sources of Stress at a Sample of Faculty Members in Light of Some Demographic Variables. The 16th Annual Conference, The Guidance Center, Ain Shams University, Egypy.

Abu Ghazal, Muawiyah (2012). Academic procrastination: its spread and causes from the viewpoint of university students. **Jordanian Journal of Educational Sciences,** (2), 149-131).

Abu Hamda, Aisha A. (2011). **Organizational slack among school principals and its relationship to job performance and job satisfaction for teachers**. Unpublished doctoral thesis, Amman Arab University, Amman, Jordan.

Al-Ajlouni, Safwan Saeed, Al-Harahisha, Muhammad (2017). Administrative control and its relationship to organizational relaxation in the Directorate of Education for the Kasbah of Mafraq, Master Thesis, Al-Bayt University, Jordan

Alsoud, Rateb& Abu Hamdeh, Aysheh (2012). Organizational Slack among Public Secondary School Principals in Jordan and its Relation to Job Performance of Teachers. Dirasat, Jordan University Journal, Dirasat, Vol. 39, No. 1, pp: 97-118.

Al-Zaghalil, Ahmed (2016). The prevalence of delaying behavior among university students and the difference in it according to their gender, specialties, academic level, and cumulative levels. **Jordanian Educational Association**, Jordanian Educational Journal, Vol. 1, No. 1. Pp:11-25.

Anderson B.S. (2010). **Resource knowledge, organizational slack, and entrepreneurial orientation,** DAI-A 71/11.

Atwi, Jawdat Ezzat (2015). **Modern School Administration, its theoretical concepts and its practical applications**. Oman: Dar Al-Thaqafa.

Bloom. S (2000). Chaos, Complexity, self-organization and Us, **America Psychotherapy Review**, 2(8), 1-5.

Bourgeois III, L. J., & Singh J. V. (1983). Organizational Slack and Political Behavior among Top Management Teams. **Academy of Management Proceedings**, 43-47.

Brownlow, s., & Reasinger, R. D. (2000). Putting off until tomorrow what is better done today: Academic procrastination as a function of motivation toward college work. **Journal of Social Behavior and Personality**, 15 (5), 15-34.

Corkin, D., S. & Lindt, S (2011). **Comparing active delay and procrastination from a self-regulated learning perspective**. Learning and Individual Differences, 21, 602-606.

Dionne, F, & Duckworth, k. (2011). Acceptance and commitment therapy in the treatment of academic procrastination: A perfect fit. **Poster session presented at the ACBS World Conference IX, Parma**, Italy.

Hanahneh, Kawkab (2006). **Slack and failure to complete work are a phenomenon fueled by the Al-Wasita culture**. http://www.alghad.com/articales/759378.

Howell, A. J., & Buro, K. (2009). Implicit beliefs, achievement goals, and procrastination: A meditational analysis. **Learning and Individual Differences**, 19, 151-154.

Lee. T., and Mongan. J. (2009). "**Chaos and organization in health care**", University of Cambridge. Massacnusetts. London, England.

Musaylehi, A.& Al-Hussaini, N. (2004) Academic retardation among a sample of male and female university students and its relationship to some psychological variables. **Journal of Education**, Al-Azhar University, Cairo, (126), 143-55.

Othman, Fatima Ali Hussain, Al-Sharifi, Abbas (2017). The organizational laxity of principals of private high schools in the capital, Amman, and its relationship to the organizational

culture prevailing in their schools from the teachers' point of view, Master Thesis, Middle East University, Jordan.

Özer, B. U. & Ferrari, J. R. (2011). Gender orientation and academic procrastination: exploring turkisk high school students. **Individual differences Research**, 9 (1), 33-40.

Pollock, O (2017, 12 6). The Impact Procrastination in the workplace. Retrieved from **https://www.legal-island.com**

Sekaran, U. (1992). **Research Methods For Business: A skill Building Approach**, Jhone Willy and Sons.InC.

Shaybaniyah, Zainab Bint Saleh (2006). Effective School Administration - Its Principles and Objectives**, Resalat Attarbeya (Mission of Education)**, Sultanate of Oman, (13), 139-138.

Shu, S.B. & Gneezy, A. (2010). Procrastination of enjoyable experiences, **Journal of Marketing Research**. 47 (5). 993-944.

Simpson, K. and Timothy, A. (2009). "In search of the arousal procrastinator investigating the relation between procrastination, motivation**, Personality and Individual Differences**", 47(8), 906-911.

Sirin, E. (2011). Academic procrastination among undergraduates attending school of physical education and sports: Role of general procrastination, academic motivation and academic self-efficacy**, Educational Research and Reviews**, 6 (5), 447-455.

Solomon, L. & Rothblum, E. (1984). Academic procrastination; Frequency and cognitive - behavioral correlates**. Journal of Counseling Psychology**, 31 (4), 503-509.

Spillane. J. (2009). Managing to lead: Reframing school leadership and management. **Journal of the Professional Association in Education**. 91 (3), 70-73.

Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. **APA Psychological Bulletin**, 133, 65-94.

Stell, P., Brothen, T., & Wambach, C. (2001). Procrastination and personality, performance, and mood**. Personality and Individual Differences**, 30, 95-106.

Wefald. A., Katz. J., Downey. R., & Rust. K. (2010). Organizational slack, firm performance and the role of industry, **Journal of Managerial Issues**.

IPA
1961

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

Journal of Educational and Social Sciences

Ramadan 1441 Hijri / MAY 2020

No. 1