الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة
ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

مجلة الجامعة الإسلامية

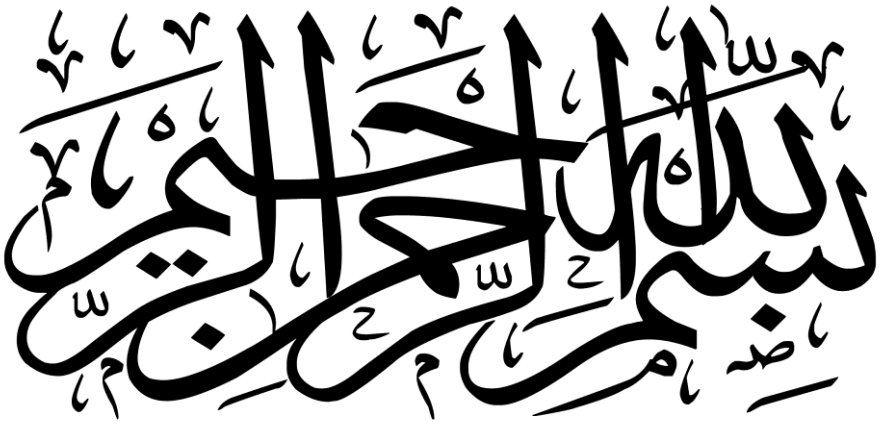
للعلوم التربوية والاجتماعية

مجلة علمية دورية محكمة

صفر 1442هـ / أكتوبر 2020م

العدد 3

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة
ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH



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. محمد 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 سابقًا 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. محمد 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/ محمد 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 محمد 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 مستلًّا من بحوثٍ سبق نشرها للباحث.
- أن يلتزم الباحث بالأمانة العلمية.
- أن يراعى فيه منهج البحث العلمي وقواعده.
- ألا يتجاوز مجموع كلمات البحث (١٢,٠٠٠) كلمة بما في ذلك الملخصين العربي والإنجليزي، وقائمة المراجع.
- 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 إلكترونيًّا؛ بصيغة (word) وبصيغة (pdf)، ويرفق تعهّدًا خطّيًّا 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.

محتويات العدد

البحث	الصفحة
التفكك الأسري وعلاقته بتغير القيم التربوية عند الأولاد من وجهة نظر المرشدين الطلابيين بالمدينة المنورة د. عبداللطيف بن محسن العريني	٧
التوجيهات التربوية في رسالة الإمام مالك إلى محمد بن مطرّف د. عادل بن عيد الجهني	٦٧
المهارات القيادية لدى طلاب الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة د. عبدالرحمن بن عوه البلادي	١١٩
إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا وفق نموذج بوردي Purdie في ضوء التخصص الأكاديمي ومستوى التحصيل الدراسي لدى طلاب جامعة أم القرى تركي محمد عبد الوهاب معلم	١٧٧
فاعلية مقرر إلكتروني مفتوح واسع الانتشار (MOOCs) في تعزيز الهوية الوطنية، وتنمية الدافعية لدى طلبة المرحلة الجامعية د. جواهر بنت ظاهر محمد العنزي	٢٤٧
فاعلية إستراتيجية وودز في تنمية مهارات الفهم النحوي لدى طلاب المرحلة الثانوية د. علي بن أحمد بن عبد الله المنتشري	٣٠٥
إستراتيجية مقترحة لتنمية المهارات الناعمة لدى قادة المدارس الثانوية في ضوء مفهوم التنمية المهنية المستدامة د. هيلة منديل محمد التويجري	٣٧٩
المسؤولية التربوية للأسرة في وقاية الأولاد من آفات اللسان محمد مودود	٤٥٩
أثر شائعات وسائل التواصل الاجتماعي وكيفية علاجها (WhatsApp أنموذجًا) د. محمد بن حسن مشهور حمدي	٥٢٩

التفكك الأسري وعلاقته بتغير القيم التربوية عند الأولاد من وجهة نظر المرشدين الطلابيين بالمدينة المنورة

Family disintegration and its relationship to the educational values change among children from the point of view of the student counselors in Madinah.

د. عبداللطيف بن محسن العريني

أستاذ أصول التربية المشارك بالجامعة الإسلامية

DOI: 10.36046/2162-000-003-001

المستخلص

عنوان الدراسة: التفكك الأسري وعلاقته بتغير القيم التربوية عند الأولاد من وجهة نظر المرشدين الطلابيين بالمدينة المنورة

هدفت الدراسة إلى تعرف علاقة التفكك الأسري بتغير القيم الدينية، والاقتصادية، والاجتماعية، والعلمية، للأولاد. واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وكانت الاستبانة هي أداة جمع المعلومات المستخدمة في هذه الدراسة، وقد شمل مجتمع الدراسة جميع المرشدين بالمرحلتين المتوسطة والثانوية بالمدينة المنورة والبالغ عددهم (١٧٩) مرشدًا. ومن أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة: أن أكثر القيم الدينية علاقة بالتفكك الأسري هي المجاهرة في ارتكاب المخالفات الشرعية أمام زملائه. أما أكثر القيم الاقتصادية علاقة بالتفكك الأسري فكانت أن الطالب لا يحسن الاقتصاد في الإنفاق. وكانت أكثر القيم الاجتماعية علاقة بالتفكك الأسري عدم امتلاك المرونة في تعامله مع الآخرين، بينما كانت أكثر القيم العلمية علاقة بالتفكك الأسري هي عدم الالتزام بالأمانة العلمية فيما يقدمه من أنشطة، كما تشير الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات مجتمع الدراسة حول علاقة التفكك الأسري بالقيم التربوية تعود لاختلاف مدى حصول أفراد المجتمع على مؤهل في مجال الإرشاد الطلابي، ولمدى إسهام أفراد المجتمع في تقديم استشارات أسرية. وأوصت الدراسة بعدة توصيات كان من أبرزها ضرورة العناية ببناء وتنمية القيم العلمية، وتعزيز قيم التربية الاجتماعية لدى الأبناء الذين يعانون من التفكك الأسري.

كلمات مفتاحية: التفكك الأسري- القيم التربوية _ التربية الأسرية – تربية الأولاد.

Abstract

Research Title: Family disintegration and its relationship to the educational values change among children from the point of view of the student counselors in Madinah.

Researcher's Name:

The study aimed to identify the relationship of family disintegration with changing of the religious, economic, social, and scientific values of children. The researcher used the descriptive approach, and the tool for gathering information used in this study was questionnaire. The study community included all the intermediate and secondary counselors in Madinah, whose number was (179) counselors. One of the most prominent findings of the study is that the most religious values related to family disintegration are the display of committing legal violations in front of his colleagues, as for the most economic values related, it was that student does not know how to be economical in spending. The social value with the most relationship is not having flexibility in his dealings with others, while the scientific values with the most relationship is non-adherence to the academic honesty in his activities. The study also indicates that there are statistically significant differences between the responses of the study community about the relationship of family disintegration with educational values is due to the difference in community members level of obtaining a qualification in the field of student counseling, and the extent to which community members contribute to providing family counseling. The study recommended several recommendations, the most prominent of which was the need to take care of building and developing knowledge values, and promoting the values of social education among the children who suffer from family disintegration.

Keywords: Family disintegration, Educational values, Family education, Children’s education.

مقدمة:

تعد الأسرة منبع تربية الأولاد والحاضن الأهم، إذ تمثل نظامًا اجتماعيًّا متكاملاً يعيش فيه الأولاد أول أيام حياتهم، وتغرس في نفوسهم القيم والمبادئ التي تكون عونًا لهم في هذه الحياة، وكلما تهيأت لهذه الأسرة الظروف المناسبة من المودة والتراحم والاستقرار الجيد، والذي يعد من أهم أهداف وجود الأسرة وتكوينها قال تعالى: { وَمِنْ ءَايَٰتِهِۦٓ أَنْ خَلَقَ لَكُم مِّنْ أَنفُسِكُمْ أَزْوَٰجًا لِّتَسْكُنُوٓا۟ إِلَيْهَا وَجَعَلَ بَيْنَكُم مَّوَدَّةً وَرَحْمَةً ۚ إِنَّ فِى ذَٰلِكَ لَءَايَٰتٍ لِّقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ ﴿٢١﴾} [سورة الروم:٢١] فتهيئة هذه الظروف كان لها علاقة إيجابية بتغير القيم التربوية عند الأولاد.

وقد أكد الحامد وآخرون (٢٠٠١) على أن عملية تنمية القيم وتعزيزها في نفوس الأولاد من وظائف الأسرة المرتبطة بعملية الضبط الاجتماعي، وخاصة لدى الشباب فإذا قامت الأسرة بأداء رسالتها العظيمة في التنشئة الاجتماعية، وترسيخ القيم لدى الأولاد؛ فإنها تسهم في حمايتهم من الوقوع في الانحراف شريطة أن يصاحب ذلك قدوة صالحة من الأبوين وبقية أفراد الأسرة، وإن فشل بعض الأسر في قيامها بعملية الضبط الاجتماعي على أسس تربوية سليمة-بسبب التفكك الأسري -يؤدي إلى تذبذب القيم ووقوع كثير من الانحرافات السلوكية لدى الأولاد.

وقد ذكر اللزام (١٩٩٧) أن تأثير الوالدين -وهم الذين يمثلون أساس الأسرة - في الأولاد أقوى من تأثير الأقران، لاسيما الذي يتعلق بالقرارات المستقبلية للأولاد واكتساب القيم والمبادئ. ، ورغم هذا الدور المهم للأسرة

في بناء شخصيتهم وإكسابهم القيم اللازمة للتعايش مع الآخرين، إلا أن دور الأسرة في تنمية القيم بدأ يضعف، وقد يغيب ؛وذلك بسبب تزايد حالات التفكك الأسري التي أصبحت تمثل ظاهرة خطيرة، كما أكدت ذلك فضيلة (٢٠٠٤) مما يؤثر سلبًا على تربيتهم وقيمهم، وهو ما أشارت إليه أيضًا الشامان (٢٠١٤)، حيث لاحظت العزلة والانطواء على كثير من الطالبات اللاتي يعانين من التفكك الأسري مع عدم قدرتهن على التكيف مع الآخرين، وحاجتهن إلى اكتساب المزيد من القيم.

وهذا أمر مؤكد "وذلك أن الأسر التي كانت تعتمد في تكاملها على تحديد واضح للأدوار، وذلك في ظل نسق قيمي معين تتفكك إذا ما حدث تعديل جوهري في هذه الأدوار، ويكون ذلك نتيجة اختلاف المسؤوليات وتغير النسق القيمي " (غيث، ١٥٣: ١٩٩١)

وتأتي منظومة القيم في مقدمة الجوانب التربوية المتأثرة سلبًا بسبب التفكك الأسري، وذلك بسبب ضعف أو انعدام مصدر تلك القيم التربوية السليمة والهادفة داخل الأسرة، واستبدال ذلك بمصادر أخرى لا ترقى في أغلب أحوالها إلى المستوى الأسري في النقاء والسلامة من الانحراف، ولمعرفة وجود علاقة بين القيم لدى الأولاد في المرحلتين المتوسطة والثانوية وبين التفكك الأسري قام الباحث باستطلاع آراء المرشدين الطلابيين بهاتين المرحلتين لمعرفة وجود تلك العلاقة.

مشكلة الدراسة:

تعد القيم التربوية من مقومات الشخصية الإسلامية السليمة، وتزداد أهمية هذه القيم في هذا العصر الذي يتسم بالانفتاح الكامل على مختلف الثقافات والنظم التربوية من خلال وسائل التواصل المختلفة، والمتزايدة يومًا بعد يوم، ومن هنا تزداد أهمية الدور الأسري في المحافظة على هذه القيم وتنميتها وصيانتها، من خلال المحافظة على بنية الأسرة ولحمتها وتكاتف أفرادها والحرص على عدم تفككها، وتصدع بنيانها، نظرا لما يترتب على ذلك من الأضرار التربوية والانحرافات السلوكية على الأبناء كما يؤكد ذلك صباح (٢٠١٤)، وعلام (٢٠١١) ولا تعدو تلك الأضرار إلا أن تكون نتائج اختلال في القيم التربوية المكونة لشخصية الأبناء.

وفي هذا العصر، أصبح من الملاحظ في معظم الأُسر تعرضها للعديد من المشاكل نتيجة التطور والتغير الاجتماعي، الذي يعد التفكك الأسري أهم مشاكله. (عموش، ٢٠١٣)؛ مما دفع الباحث إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين التفكك الأسري وبين القيم التربوية لدى الأولاد.

أسئلة الدراسة:

السؤال الرئيس ما علاقة التفكك الأسري بالقيم التربوية للأولاد؟

ويتفرع عنه الأسئلة التالية:

١. ما علاقة التفكك الأسري بالقيم التربوية الدينية لدى الأولاد؟

٢. ما علاقة التفكك الأسري بالقيم التربوية الاجتماعية لدى الأولاد؟

٣. ما علاقة التفكك الأسري بالقيم التربوية الاقتصادية لدى الأولاد؟

٤. ما علاقة التفكك الأسري بالقيم التربوية العلمية لدى الأولاد؟

٥. هل توجد فروق ذات دلالة إحصـــائية في إجابات أفراد مجتمع الدراسة تعزى إلى (المرحلة الدراسية، الحصول على مؤهل في مجال الإرشاد، المساهمة في تقديم الاستشارات الأسرية)؟

أهداف الدراسة:

الهدف الرئيس للدراسة هو التعرف على علاقة التفكك الأسري بالقيم التربوية للأولاد **ويتفرع عنه:**

١. التعرف على مدى علاقة التفكك الأســـري بالقيم التربوية الدينية لدى الأولاد.

٢. التعرف على مـدى علاقـة التفكـك الأســـري بالقيم التربويـة الاجتماعية لدى الأولاد.

٣. التعرف على مـدى علاقـة التفكـك الأســـري بالقيم التربويـة الاقتصادية لدى الأولاد.

٤. التعرف على مدى علاقة التفكك الأســـري بالقيم التربوية العلمية لدى الأولاد.

٥. الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين استجابات أفراد مجتمع الدراســة وفقًا للمتغيرات (المرحلة الدراسـية، الحصـول على مؤهل في مجال الإرشاد، المساهمة في تقديم الاستشارات الأسرية)

أهمية موضوع الدراسة:

الأهمية العلمية:

- تبرز هذا الدراسة أهم القيم التي تتأثر سلبًا بسبب التفكك الأسري.
- تعد هذا الدراسة من أوائل البحوث التي تناولت العلاقة بين التفكك الأسري ومنظومة القيم.
- الأهمية العملية.
- تسهم هذه الدراسة في توعية الأسرة بالسلبيات المترتبة على التفكك الأسري ومحاولة تجنبها.
- تساعد هذه الدراسة القائمين على برامج الإرشاد الطلابي في تصميم البرامج التدريبية المناسبة لتعزيز القيم للطلاب الذين يعانون من التفكك الأسري.
- تساعد هذه الدراسة المرشدين الطلابيين في التعرف على الطلاب الذين يعانون من التفكك الأسري من خلال ملاحظة أبرز القيم المتأثرة بالتفكك الأسري.

حدود الدراسة:

- الحدود الزمنية: طبقت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٣٩-١٤٤٠هـ.
- الحدود المكانية: طبقت الدراسة في المدارس المتوسطة والثانوية للبنين في المدينة المنورة.

- الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على بيان علاقة التفكك الأسري بالقيم التربوية الدينية والاجتماعية والأخلاقية والعلمية من وجهة نظر المرشدين الطلابيين بالمرحلتين المتوسطة والثانوية بنين.

مصطلحات الدراسة:

التفكك الأسري:

في اللغة: فَكَّ الشيءَ يفُكُّه فَكًّا فانْفَكَّ فَصَلَهُ .وفَكَكْتُ الشَّيْءَ: خَلَّصْته. وَكُلُّ مُشْتَبِكَيْنِ فَصَلْتَهُمَا فَقَدْ فَكَكْتَهما. (ابن منظور، ١٤١٤)

وعرف التفكك الأسري بأنه" أي وهن وسوء تكيف وعدم توافق أو انحلال يصيب الروابط التي تربط الجماعة الأسرية كلا مع الآخر، ولا يقتصر وهن هذه الروابط على ما يصيب العلاقة بين الرجل والمرأة، بل قد يشمل علاقة الوالدين بأولادهما " (غيث: د.ت: ٥٤)

كما عرف بأنه اختلال السلوك في الأسرة، وانهيار الوحدة الأسرية، وانحلال بناء الأدوار الاجتماعية لأفراد الأسرة (عطية، د.ت، ٩٣).

وقد عرف بأنه ما يحدث بفقد أحد الوالدين أو كليها بالطلاق أو الهجرة أو الغياب الطويل أو الموت (الرويشد : ٢٠٠٤ م، ١٣)

ويلاحظ عليها جميعًا تركيزها على الوحدة الأسرية، وأنها تمثل المحور الأساس في التربية والعناية بالأولاد وتنمية القيم التربوية لديهم.

ويعرفه الباحث إجرائيًّا بأنه ضعف أو انهيار العلاقات الأسرية بسبب –الطلاق غير الناجح، أو كثرة الخلافات، أو الاغتراب – أو لأي سبب من

الأسباب؛ مما يتسبب في ضعف، أو غياب دور الأسرة في غرس القيم التربوية لأبنائها ورعايتها لهم والقيام بدورها الذي ينبغي أن تقوم به.

القيم التربوية:

القَيِّمُ هُوَ المسْتَقيم .ويقال: رُمْحٌ قَوِيمٌ وقَوَامٌ قَوِيمٌ أَي مُسْتَقِيمٌ؛ والقِيَمَ مَصْدَرٌ بمعنى الِاسْتِقَامَةِ. (ابن منظور، ١٤١٤).

وعرفت القيم بتعريفات مختلفة بحسب ما يضاف إليها من وصفه، أو بحسب من يتمثلها من مجتمعات، أو أفراد.

فقد عرفت "أنها مجموعة من المعتقدات والمبادئ الكامنة لدى الفرد، والتي تعمل على توجيه سلوكه وضبطه، وتنظيم علاقته بالمجتمع في جميع نواحي الحياة" (زيودي، ٢٠٠٤ م: ٢٠).

كما عرفت بأنها عبارة عن معايير الحكم على سلوك الفرد في المجتمع، والتي تعمل على توجيه سلوكه وتحدد استجابته في مواقف الحياة المختلفة ويكتسبها الفرد في حياته كما يكتسب المعارف والمهارات والعادات والاتجاهات عن طريق الخبرة" (الخطيب، ٢٠٠٣ م: ٩١).

ومن تعريفاتها "أنها المبادئ التي يدين بها المجتمع ويحرص على غرسها، ويتحلى بها النشء كالأمانة، والفضيلة" (وطفه، ١٩٩٤م: ٦٤).

وعرفها بعضهم بأنها "مجموعة من المعايير والأحكام النابعة من تصورات أساسية عن الكون والحياة والإنسان والإله كما صوره الإسلام، تتكون لدى الفرد والمجتمع من خلال التفاعل بين المواقف والخبرات المختلفة، بحيث يتمكن من اختيار أهدافه وتوجهاته في حياته بما يتفق مع إمكاناته، وتتجسد

في الاهتمامات وفي السلوك العملي بطريقة مباشرة أو غير مباشرة" (أبو العينين، د.ت: ٧٩٠). ويلاحظ هنا جعل الإسلام هو المرجعية للقيم بخلاف تعريف وطفة (١٩٩٤م) الذي جعل من المجتمع مرجعية أساسية لتقرير القيم.

ويلاحظ عليه جميعاً بأنها تؤكد على أن القيم تشكل مجموعة من المعايير التي تضبط سلوك الأفراد، وتساعدهم على مراعاة آداب المجتمع، واختيار المناسب في المواقف المختلفة.

ويمكن للباحث تعريف القيم التربوية إجرائيًّا بأنها مجموعة من التصورات والمعتقدات والمعايير الدينية والاجتماعية والاقتصادية والعلمية التي يؤمن بها الأفراد، وتسهم في قبول أو تفضيل أو رفض بعض الأشياء، وتكون حاكمة لسلوكهم، وتصرفاتهم وعلاقتهم بالآخرين.

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولًا: الإطار النظري:

أسباب التفكك الأسري:

تتنوع وتتعدد الأسباب الموجبة للتفكك الأسري ما بين عوامل ترتبط بالرجل، وأخرى ترتبط بالمرأة، وأسباب خارجة عن إرادتهما جميعًا قد تشترك فيها المؤثرات الاقتصادية والاجتماعية والنفسية، وغيرها من المؤثرات

الأخرى، وقد ذكر الرويشد (٢٠٠٤) والحسن (١٩٩٩)، والأطرش (٢٠١٨) بعض الأسباب المؤدية للتفكك الأسري ومنها:

١- عدم فهم كل من الزوجين نفسية وطباع الآخر، إذ يتمسك كل من الزوجين برأيه دون مراعاة الرأي الآخر.

٢- عمل المرأة، وما يترتب عليه من خلافات في كيفية صرف ميزانية الأسرة، ومن يتحمل مسؤولية الإنفاق، ومدى مشاركتها في ذلك.

٣- مدى ضعف اهتمام الأسرة بالأولاد والعناية بهم، وترك ذلك للخدم، والبعد عن مباشرة الوالدين لذلك.

٤- عدم نضوج عقلية أحد الزوجين بالدرجة الكافية؛ وبالتالي عدم قدرتهما على مواجهة أمور الحياة.

٥- الزواج المبني على الأطماع المادية، وعند الفشل في الوصول إلى المطمع الذي من أجله بنيت العلاقة تقع مشكلة التفكك.

٦- كثرة خروج المرأة من المنزل وإهمالها الشؤون الأسرية؛ مما يضطر الزوج للتدخل للحد من ذلك فينشأ الخلاف.

٧- غياب أحد الوالدين إما بسبب الطلاق، وإما بالوفاة، وإما بغيرها مما يؤدي إلى إهمال الواجبات الأسرية المطلوبة منهما.

وكل عامل من هذه العوامل قد يكون لوحده سببًا في التفكك الأسري، وقد يجتمع عدد من العوامل لتسبب التفكك الأسري، إلا أن

غياب أحد الوالدين أو كليهما يعد من أقوى الأسباب من وجهة نظر الباحث نظرًا لما يمثله من ضعف أو انقطاع لمصدر التلقي والتوجيه.

تأثير التفكك الأسري على القيم:

أكد العقيدي (٢٠٠٨)، والذي كان يبحث في أكثر عوامل التفكك تأثيرًا في انحراف الأحداث، بأن التفكك الأسري يؤثر سلبًا على الأولاد، ويحتاجون معه إلى مزيد من العناية والتوجيه والمتابعة.

كما أن التفكك الأسري يصاحبه اختلال واضح في منظومة القيم التي تهدف الأسرة إلى غرسها لدى الأبناء. كما أشار العايب (٢٠١٣) إلى أن كثيرًا من القيم التي يسعى المجتمع إلى ترسيخها في أذهان وسلوكيات أفرادها، مثل: الترابط، والتراحم، والتعاون، والمسامحة يصيبها الاختلال بسبب التفكك الأسري، كما أن التفكك الأسري لا يتوقف أثره على المستوى الدراسي للأولاد فقط، بل يتعدى ذلك إلى الانحراف السلوكي والتمرد على الثوابت والقيم التربوية التي تؤمن بها الأسرة، وتسعى لترسيخها في المجتمع.

كما أنه يؤثر سلبًا في قيم أخرى إيجابية يسعى المجتمع إلى ترسيخها في أفراده من خلال الأسرة لتسهم في استقرار المجتمع وتطوره، وهذه الدراسة تهدف إلى معرفة أكثر القيم علاقة بالتفكك الأسري.

وسائل علاج التفكك الأسري:

تحتاج بعض الأسر إلى مساعدتها في التغلب على ما يواجهها من مشكلات قد تؤدي إلى التفكك الكلي أو الجزئي للأسرة، ومن تلك الوسائل التي تساعد على علاج التفكك ما يتعلق بالزوج، ومنها ما يتعلق

بالزوجة، ومنها ما هو مشـــترك بينهما، ومن أبرزها كما أوردها الروســـان (١٩٩٨):

١- استشعار الزوجين الهدف الرئيس في تكوين الأسرة، وأنه من أجل المحبة والتماسك والتعاون.

٢- تدارك الزوجين المشاكل منذ بدايتها، والسعي المباشر لحلها وعدم تأجيل الحلول، أو وضع الحلول المؤقتة.

٣- الاحترام المتبادل في الأسرة وفتح الحوار الهادف الذي يكون سببًا للتغلب على أي من عوامل التفكك.

٤- العمل بمبدأ المشـــاركة في توزيع الأدوار والمهام الاجتماعية والمادية حيث يتم توزيعها بصورة عادلة وصحيحة.

ويلاحظ على الأســـباب التي ذكرت أنها تدور في مجملها على قدرة الزوجين على الحوار، والتعاون، والتشـــارك في إنجاز مهامهما ومســـؤولياتهما الأسرية.

يضـــاف إلى ما ســـبق الأخذ بالأســـباب الشـــرعية للحفاظ على قوام وتماســـك المجتمع الأســـري وحمايته من التفكك، ومن ذلك الوعظ، والهجر، والتحكيم، وغيرها من الأســـاليب. وكل ما كانت الأســـرة أقرب إلى الله وإلى المنهج الإسلامي الصحيح وأكثر التزامًا بتوجيهاته كانت بعيدة كل البعد عن أسباب التفكك الأسري.

دور الأسرة في التربية على القيم:

تعد الأسرة المصدر الأساس في تربية النشء على القيم السليمة، وتأصيلها، وتنميتها في مراحل النمو المختلفة؛ لتسهم في حمايتهم من الانحرافات الدينية، والسلوكية، والفكرية، ولتكون معيارًا في تعاملاتهم وحكمهم على الأشياء، وعاملاً مهماً من عوامل الضبط الاجتماعي، ويعد فشل الأسرة في القيام بهذه المهمة سببًا في اضطراب منظومة القيم لدى الأولاد وانحرافهم، ويمكن الأسرة أن تقوم بدورها بشكل إيجابي في تربية الأولاد على القيم من خلال بعض الأساليب ومنها:

١- التوجيه: وهذا الأسلوب من الأساليب المؤثرة في الأولاد، ويزداد تأثيره عندما تكون بشكل غير مباشر.

٢- أسلوب استثمار المواقف: ومن ذلك حديث **عَنْ عُمَرَ بْنِ الخَطَّابِ ﷺ: قَدِمَ عَلَى النَّبِيِّ ﷺ سَبْيٌ، فَإِذَا امْرَأَةٌ مِنَ السَّبْيِ قَدْ تَحْلُبُ ثَدْيَهَا تَسْقِي، إِذَا وَجَدَتْ صَبِيًّا فِي السَّبْيِ أَخَذَتْهُ، فَأَلْصَقَتْهُ بِبَطْنِهَا وَأَرْضَعَتْهُ، فَقَالَ لَنَا النَّبِيُّ ﷺ: "أَتُرَوْنَ هَذِهِ طَارِحَةً وَلَدَهَا فِي النَّارِ" قُلْنَا: لاَ، وَهِيَ تَقْدِرُ عَلَى أَنْ لاَ تَطْرَحَهُ، فَقَالَ: "لَلَّهُ أَرْحَمُ بِعِبَادِهِ مِنْ هَذِهِ بِوَلَدِهَا"** (البخاري ١٤٢٢هـ)، وكان ﷺ يريد أن يغرس فيه التفاؤل وحسن الظن بالله، وذلك لأن المواقف تستثير النفوس فيكون التوجيه أكثر وقعًا عليها وأطول في المكث والبقاء في أذهان المتلقي وهم الأولاد.

٣- أسلوب الترغيب والترهيب بأن يتم الزجر عن بعض القيم، والحث والترغيب في بعض القيم والآداب الفاضلة، ومن ذلك قوله ﷺ: **"إِنَّ اللَّهَ يَرْضَى لَكُمْ ثَلَاثًا، وَيَسْخَطُ لَكُمْ ثَلَاثًا، يَرْضَى لَكُمْ: أَنْ تَعْبُدُوهُ وَلَا تُشْرِكُوا بِهِ شَيْئًا، وَأَنْ تَعْتَصِمُوا بِحَبْلِ اللَّهِ جَمِيعًا، وَأَنْ تَنَاصَحُوا مَنْ وَلَّاهُ اللَّهُ أَمْرَكُمْ، وَيَكْرَهُ لَكُمْ: قِيلَ وَقَالَ، وَكَثْرَةَ السُّؤَالِ، وَإِضَاعَةَ الْمَالِ"** (البخاري١٤٠٩)

٤- أسلوب الحوار من أفضل الأدوار التي يمكن أن تأخذ بها الأسرة خصوصًا في هذا العصر الذي تزداد فيه حاجة الأولاد للإقناع، والاستيعاب، وهو أيضًا من أنجح الأساليب التربوية الهادفة على أن يكون مدعمًا بالأدلة والحجج. عزازي (٢٠١٢). وقد كان ذلك من هديه ﷺ **فعن أُمَامَةَ قَالَ: إِنَّ فَتًى شَابًّا أَتَى النَّبِيَّ ﷺ، فَقَالَ: يَا رَسُولَ اللهِ، ائْذَنْ لِي بِالزِّنَا، فَأَقْبَلَ الْقَوْمُ عَلَيْهِ فَزَجَرُوهُ وَقَالُوا: مَهْ. مَهْ .فَقَالَ: "ادْنُهْ، فَدَنَا مِنْهُ قَرِيبًا ." قَالَ: فَجَلَسَ قَالَ: "أَتُحِبُّهُ لِأُمِّكَ؟ " قَالَ: لَا. وَاللهِ جَعَلَنِي اللهُ فِدَاءَكَ .قَالَ: "وَلَا النَّاسُ يُحِبُّونَهُ لِأُمَّهَاتِهِمْ ." قَالَ: "أَفَتُحِبُّهُ لِابْنَتِكَ؟ " قَالَ: لَا .وَاللهِ يَا رَسُولَ اللهِ جَعَلَنِي اللهُ فِدَاءَكَ. قَالَ: "وَلَا النَّاسُ يُحِبُّونَهُ لِبَنَاتِهِمْ ." قَالَ: "أَفَتُحِبُّهُ لِأُخْتِكَ؟ " قَالَ: لَا. وَاللهِ جَعَلَنِي اللهُ فِدَاءَكَ .قَالَ: "وَلَا النَّاسُ يُحِبُّونَهُ لِأَخَوَاتِهِمْ ." قَالَ: "أَفَتُحِبُّهُ لِعَمَّتِكَ؟ " قَالَ: لَا. وَاللهِ جَعَلَنِي اللهُ فِدَاءَكَ .قَالَ: " وَلَا النَّاسُ يُحِبُّونَهُ لِعَمَّاتِهِمْ ." قَالَ: "أَفَتُحِبُّهُ لِخَالَتِكَ؟ " قَالَ: لَا. وَاللهِ جَعَلَنِي اللهُ فِدَاءَكَ .قَالَ: "وَلَا النَّاسُ يُحِبُّونَهُ لِخَالَاتِهِمْ**

."قَالَ: فَوَضَـــعَ يَدَهُ عَلَيْهِ وَقَالَ: "اللهُمَّ اغْفِرْ ذَنْبَهُ وَطَهِّرْ قَلْبَهُ، وَحَصِّـــنْ فَرْجَهُ " قَالَ فَلَمْ يَكُنْ بَعْدُ ذَلِكَ الْفَتَى يَلْتَفِتُ إلى شَيْءٍ. "مسند أحمد (١٤٢١هـ: ٣٦/٥٤٥)، وانتهى به الأمر أن يكون أبغض شـــيء إليه الزنا، وفيه غرس لقيم العفاف والطهر التي يحتاج إليها الشباب أكثر منه في أي وقت مضى.

٥- أسلوب ضرب الأمثال الذي يمكن أن تأخذ بها الأسرة للتنفير من القيم السيئة، والترغيب في القيم الفاضلة والحسنة.

٦- أسلوب القدوة، وهو من أكثر الأساليب أهمية، وأعمقها تأثيرًا، وأطولها في البقاء، والوالدان من خلال سلوكهما، وتعاملهما مع الأولاد، ومع الآخرين يستطيعان تكوين القيم وتنميتها لدى الأولاد. قال تعالى: { لَّقَدْ كَانَ لَكُمْ فِي رَسُولِ ٱللَّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ لِّمَن كَانَ يَرْجُواْ ٱللَّهَ وَٱلْيَوْمَ ٱلْآخِرَ وَذَكَرَ ٱللَّهَ كَثِيرًا ﴿٢١﴾} [سورة الأحزاب:٢١]

وأســاليب أخرى يمكن للأســرة الجمع بينها، واختيار ما يناســب منها المكان، والزمان، والحال. وبمعرفة هذا الدور فإنه يمكننا أن نعرف علاقة التفكك الأســـري في إضـــعاف هذا الدور؛ مما يجعل قيم الأولاد عرضـــة للاختلال، أو الزوال.

دور المرشد الطلابي في المرحلة المتوسطة والثانوية في رعاية القيم التربوية:

يقوم المرشد الطلابي بالمدرسة المتوسطة الثانوية بدور فاعل في المحافظة على قيم الطلاب وتنميتها بالتعاون مع أعضـــاء هيئة التدريس والإداريين داخل المدرســـة، وقد ذكر زهران (٢٠٠٥) والشـــيخ (٢٠٠٨) ومحمود

(٢٠٠٤) أن المرشد الطلابي يمكنه القيام بذلك من خلال استخدام مجموعة من أساليب التوجيه والإرشاد، وهي:

- الإرشاد الديني من خلال التنسيق مع برامج التوعية الإسلامية في المدرسة، والإذاعة المدرسية، وإقامة المحاضرات والندوات.
- الإرشاد الفردي من خلال مقابلة المسترشد وجهًا لوجه في جلسات إرشادية متعددة تهدف إلى تنمية القيم التربوية لديه.
- الإرشاد الجمعي من خلال مقابلة مجموعة من الطلاب بهدف تنمية مجموعة من القيم التربوية التي يحتاجون إليها في هذه المرحلة.
- استخدام الإرشاد السلوكي الذي يعتمد على مبادئ وقوانين التعلم في تنمية القيم التربوية لدى الطلاب وتصحيحها.
- الإرشاد بالقراءة، وذلك من خلال استخدام مواد قرائية مختارة من المجلات، والنشرات، والكتب، التي تهدف إلى تنمية قيم الطلاب.
- الإرشاد من خلال النشاط المدرسي بحيث تتضمن تلك الأنشطة مجموعة من القيم التربوية التي يحتاج الطلاب إليها من أجل غرسها، أو تنميتها، أو تعديلها.
- الاستفادة من الطابور الصباحي في تعزيز القيم التربوية لدى الطلاب وتنميتها.

ولو أخذ المرشد الطلابي بهذه الأساليب، أو بأغلبيتها بحسب الحاجة؛ فإنه يستطيع تسديد جوانب القصور لدى طلابه في الجانب القيمي، وكذا تعزيز القيم التي يمتلكها أولئك الطلاب.

خصائص الطلاب في المرحلة المتوسطة والثانوية:

تؤثر خصائص الطلاب في المرحلة المتوسطة والثانوية في مدى تقبلهم لبعض القيم التربوية ورفض بعضها الآخر، والتردد في قبول بعضها، ويغلب على الطلاب في هاتين المرحلتين خصائص مرحلة المراهقة، والتي يذكر مخيمر (١٤٢١) أن من أبرز ملامحها:

- أنها مرحلة صدام مع السلطة في كل صورها، والتي قد تتمثل أحيانًا في فرض بعض القيم التربوية.
- أنها مرحلة صراعات داخلية في نفس المراهق؛ مما يجعله مترددًا في قبول بعض القيم ورفض بعضها الآخر.
- أنها تمثل أعنف أزمات النمو بسبب التأرجح بين العنف، والواقعية، والحماسة والقلق وغيرها من الانفعالات التي تجعله لا يستطيع تحديد موقف ما من القيم التي يحتاج إليها.
- أنه يمكن تحديد بداية المراهقة، ويصعب تحديد نهايتها، والتي تتمثل في النضج العقلي، والانفعال الاجتماعي؛ ومما يمثل إشكالية لدي القائمين على تنمية القيم ورعايتها.

ويلاحظ على تلك الملامح أنها تشترك في خاصية عدم الاستقرار، والميل إلى عدم الامتثال المباشر للتوجيه والنصح؛ مما يدل إلى حاجتهم إلى الطمأنينة، والمحاورة والإقناع، ومراعاة المرحلة العمرية التي يمر بها الأولاد، والتي لا يمكن تحقيقها إلا من خلال أسر مطمئنة، ومدركة لأدوارها، ومسؤولياتها، وقادرة على أدائها.

الدراسات السابقة

اطلع الباحث على بعض الدراسات التي تناولت التفكك الأسري من حيث أنواعها، وأسبابها، وطرق العلاج، ومن حيث الآثار، وسيقتصر الباحث على إيراد الدراسات ذات العلاقة المباشرة بالتفكك الأسري، وما يترتب عليه من الآثار، وهي الدراسات ذات الصلة المباشرة بموضوع الدراسة.

١) دراسة العمر (٢٠٠٧): وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين انحراف الفتيات والتفكك الأسري داخل محيط الأسرة الحاضنة لتلك الفتاة، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المقارن، وتكون مجتمع الدراسة من الفتيات المنحرفة نزيلات مراكز الأحداث بالأردن، والفتيات غير المنحرفة، وتوصلت الباحثة إلى أنه ثمة علاقة قوية بين التفكك الأسري وانحراف الفتيات، وأوصت الباحثة بضرورة تجاوز أسباب الخلافات الزوجية والمحافظة على كيان الأسرة، وعدم الزج بالفتيات في تلك الخلافات.

٢) دراسة حمد (٢٠٠٨): وقد هدفت الدراسة إلى إظهار ومعرفة علاقة التفكك الأسري بانحراف الأحداث بشكل عام في المجتمع الفلسطيني (ومحافظة غزة بشكل خاص)، واستخدمت الدراسة

المنهج الوصفي، كما استخدم الباحث الاستبانة كأداة الدراسة، وتكون مجتمع الدراسة من (٧٠) حدثًا، وتوصلت الدراسة إلى أن من أبرز أسباب التفكك الأسرى ذات العلاقة في الانحراف (الطلاق -تعدد الزوجات -فقدان أحد الوالدين أو كليهما - فارق السن بين الزوجين)، وأوصى الباحث الجهات المسؤولة بالسعي إلى معالجة الوضع الأسري للأحداث المنحرفين ووضع استراتيجية وطنية تعني بالأسرة

٣) دراسة العقيدي (٢٠٠٨): وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر التفكك الأسري على جنوح طلاب المدارس الثانوية، من خلال تحديد أهم عوامل التفكك الأسري المؤدية للجنوح، والتعرف على الخصائص الاقتصادية والاجتماعية للطلاب الجانحين، والطلاب الأسوياء، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكون مجتمع الدراسة من طلاب المرحلة الثانوية بنين في حي النظيم بشرق الرياض، وتوصلت الدراسة إلى نتائج من أبرزها: موافقة عينة الدراسة بشدة على أن التفكك الأسري له دور في جنوح الأحداث، كما وافقوا بشدة على اثني عشر عاملًا من عوامل التفكك الأسري التي تؤدي إلى جنوح الأحداث، والذي كان من أبرزها ترك المنزل هروبًا من الشجار، وطلاق الوالدين. وأوصت الدراسة بأهمية إعادة النظر بعوامل التفكك الأسري الأشد تأثيرًا في جنوح الطلاب، ومراعاتها من قبل القائمين على شؤون المدارس.

٤) دراسة علام (٢٠١١): وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى العلاقة بين التفكك الأسـري وانحراف الأحداث، واسـتخدمت الباحثة المنهج الوصـفي التحليلي والتجريبي لإجراء دراسـة ميدانية على عدد من الأحداث، وتكون مجتمع الدراسة من جميع أفراد دار تربية الأشبال بالجريف، واستخدمت المقابلة كأداة لجمع البيانات، وتوصـلت الباحثة إلى عدد من النتائج، كان من أهمها أن التفكك الأسـري من أهم العوامل المؤدية إلى انحراف الأحداث، وأوصـت الباحثة بضـرورة توفير الاستقرار والهدوء والطمأنينة من قبل الأسـرة للأحداث، مع توفير جو من الحوار الصريح مع الأبناء

٥) دراسـة العموش (٢٠١٣): وقد هدفت الدراسـة إلى التعرف على العلاقة بين التفكك الأسري والعنف المدرسي، واستخدم الباحث المنهج الوصـفي التحليلي، وقد توصـلت الدراسـة إلى مجموعة من النتائج من أهمها: أنه توجد علاقة إيجابية ذات دلالة إحصـائية بين التفكك الأسري والعنف داخل المدرسة، وأوصت الدراسة بضرورة تقوية العلاقة بين المدرسـة والأسـرة بما يحقق الأهداف التربوية والتعليمية.

٦) دراسـة شـرماط (٢٠١٤): وقد هدفت الدراسـة إلى التعرف على مدى الدور الذي تؤديه التربية الأسـرية في تكوين مفهوم الذات لدي الجانح مقترف جنحة السـرقة، وأبرز المهارات الذاتية المرتبطة بشـخصـية أفراد العينة المفحوصـة. وقد اسـتخدم الباحث المنهج الوصـفي، كما اسـتخدم الباحث دراسـة الحالة، والمقابلات،

والملاحظة المباشرة، وتكون مجتمع الدراسة من نموذجين من الأحداث الجانحين الذين يشكلون مجتمع الدراسة، والذين لا تتجاوز أعمارهم ١٨ سنة وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج. من أهمها أن العينة المفحوصة تعيش في جو أسري متصدع ومتفكك بسبب غياب الأب، وسوء العلاقة بين الوالدين والمعاملة القاسية من قبلهما للأبناء، وأوصى الباحث بضرورة تفعيل الخدمات الاجتماعية الموجهة إلى الأسرة، وخاصة الأسر المعوزة منها.

٧) دراسة عبد الله (٢٠١٤): وقد هدفت إلى دراسة حالة بعض المنجبات خارج إطار الزواج، وما علاقة ذلك بالتفكك الأسري، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكون مجتمع الدراسة من المنجبات خارج الإطار الزواجي، وقد توصلت الدراسة إلى أن ظاهرة الإنجاب في تنامي داخل المجتمع السوداني، وأن أسباب ذلك تعود إلى التفكك الأسري وتأثير العلاقات العاطفية، وأوصت الباحثة بضرورة قيام الأسرة بدورها في التنشئة الاجتماعية بصورة سليمة.

٨) دراسة الذئب (٢٠١٧): وقد هدفت إلى الكشف عن العوامل المرتبطة بالتفكك الأسري في ظل التغيرات التي طرأت على المجتمع الليبي، والتعرف على أسباب التفكك الأسري وأثره في سلوك الأبناء، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، ولم تشتمل الدراسة على جانب ميداني، وقد توصلت إلى نتائج كان من

أبرزها: أن التفكك الأســـري يرتبط بعلاقة إيجابية وقوية بالتفكك الاجتماعي، وأن الحفاظ على النسق القيمي والثقافي كفيل بالحفاظ على بنية التماسك الأسري، كما أن التفكك الأسري يرتبط سلبيًّا بفاعلية وجود الوالدين كليهما أو أحدهما.

التعليق على الدراسات السابقة:

أوجه الاختلاف:

تختلف هذه الدراسة عن الدراسات السابقة في:

- مجتمع الدراسة، حيث تختص هذه الدراسة في المجتمع السعودي، وهو ما لم تتطرق إلى أي من الدراسات السابقة.
- إن هذه الدراســـة تتناول العلاقة بين التفكك الأســـري ومنظومة القيم التربوية للأولاد، وهو ما لم تتطرق إليه أي من الدراســـات السابقة.
- إن هذه الدراســة تختلف عن تلك الدراســات في موضــوعها، إذ تختص ببحث علاقة التفكك الأســـري على القيم التربوية، وهي بذلك تختلف في موضـــوعها عن تلك الدراســـات، وتختلف عن دراسة حمد (٢٠٠٨م)، والعقيدي (٢٠٠٨) بأن هاتين الدراستين تحاولان التعرف على أقوى عوامل التفكك –الهروب من المنزل، طلاق الوالدين...– تأثيرًا في سلوك الأحداث، وليست تبحث في أقوى قيم الأحداث تأثرًا بالتفكك الأسري.

- هذه الدراسة سوف تقيس العلاقة من خلال وجهة نظر المرشدين الطلابيين، وهو ما لم تتطرق إليه أي من الدراسات السابقة.

أوجه الاتفاق: تتفق هذه الدراسة مع الدراسات السابقة في:

- أنها تستهدف التعرف على علاقة التفكك الأسري على شخصية الأفراد في مختلف جوانبها
- تتفق في منهج البحث، حيث استخدمت جميع الدراسات السابقة وهذه الدراسة المنهج الوصفي.

أوجه الاستفادة:

استفاد الباحث من الدراسات السابقة في كتابة أدبيات الدراسة، وبناء أداة الدراسة، وصياغة الأسئلة وفي بناء فصول الدراسة.

إجراءات الدراسة وتحليل النتائج

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع المرشدين الطلابيين بالمرحلتين المتوسطة والثانوية بالمدينة المنورة للعام ١٤٣٩-١٤٤٠هـ وعددهم (١٧٩) مرشدًا. منهم (٩٦) مرشدًا بالمرحلة المتوسطة، و (٨٣) مرشدًا بالمرحلة المتوسطة والذين شملتهم جميعًا الدراسة، والذين هم يمثلون عينة الدراسة، وبلغت نسبة الاستجابة وفق الجدول التالي.

وجاء توزيع أفراد المجتمع على النحو التالي كما في الجدول رقم (١):

جدول رقم (١)

توزيع مجتمع الدراسة وفق معلوماتهم الأولية

المتغيرات	التصنيف	العدد	النسبة
المرحلة الدراسية	متوسطة	٧٣	٦٤,٠
	ثانوية	٤١	٣٦,٠
الحصول على مؤهل في مجال الإرشاد الطلابي	حاصل على مؤهل في الإرشاد الطلابي	١٠٢	٨٩,٥
	غير حاصل على مؤهل في الإرشاد الطلابي	١٢	١٠,٥
المساهمة في تقديم استشارات أسرية	ساهم في الاستشارات الأسرية	١٩	١٦,٧
	لم يساهم في الاستشارات الأسرية	٩٥	٨٣,٣
المجموع		١١٤	١٠٠,٠

أداة الدراسة

استخدم الباحث الاستبانة أداة للدراسة، وجاءت في صورتها النهائية مكونة من جزئين: **الأول**: يتعلق بمتغيرات مجتمع الدراسة **والجزء الثاني** يتعلق بقيم الأولاد التي يمكن أن تتأثر بالتفكك الأسري، وتكون من أربعة محاور: المحور الأول: القيم الإيمانية، والمحور الثاني: القيم الاجتماعية، المحور الثالث: القيم الاقتصادية، المحور الرابع: القيم العلمية.

مراحل بناء أداة الدراسة:

- أولًا: مراجعة ما كتب من أدبيات حول القيم.
- ثانيًا: قام الباحث بإعداد فقرات الاستبانة من خلال الاطلاع على البحوث والدراسات السابقة حول موضوع الدراسة، وتم عرضها على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس وبعض المرشدين الطلابيين، ومشرفي الإرشاد الطلابي بإدارة التعليم بالمدينة المنورة.
- ثالثًا: بعد الاطلاع على ملاحظات المحكمين وتعديل ما يلزم؛ أعاد الباحث صياغتها في صورتها النهائية وتم إرسالها إلى مجتمع الدراسة من المرشدين الطلابيين بالمرحلتين المتوسطة والثانوية.

إجراءات التطبيق:

- **أولًا**: تم نشر الاستبانة إلكترونيًا على مجتمع الدراسة من المرشدين الطلابيين بالمرحلتين المتوسطة والثانوية بالمدينة المنورة.

- **ثانيًا:** تم استقبال نتائج الاستطلاع عبر رابط الأداة الذي تم نشره، وكانت جميعًا مكتملة البيانات إذ لا يمكن بعث أي نتيجة استطلاع غير مكتملة البيانات عبر الرابط.
- ثالثًا: قام الباحث بمعالجة البيانات التي حصل عليها من خلال برنامج التحليل الإحصائي (spss).

صدق الأداة:

قام الباحث بالتحقق من صدق الاستبانة من خلال التالي:

أولاً: حساب الصدق الظاهري: من خلال عرض الاستبانة على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في التربية، والإحصاء التربوي، ومشرفي الإرشاد الطلابي، والمرشدين الطلابيين، وقام الباحث بإجراء بعض التعديلات بناءً على ما ورد من ملحوظات المحكمين من خلال حذف وإضافة بعض العبارات، وتقديم وتأخير بعضها الآخر حتى خرجت الاستبانة في صورتها الأولية.

ثانياً: حساب الصدق الداخلي: تم حساب صدق الأداة عن طريق حساب معامل الاتساق الداخلي بين درجة كل عبارة مع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، وتشير النتائج المبينة في الجدول رقم (٢) إلى أن معامل ارتباط عبارات المحور الأول، والبالغ عددها (٧) بالدرجة الكلية للمحور الأول تراوحت بين (٧١٩٩-٩٤٢٩) وجميعها كانت دالة عند مستوى (٠,٠١)، في حين تراوحت معاملات ارتباط عبارات المحور الثاني، والبالغ عددها (٧) بالدرجة الكلية للمحور الثاني بين (٧٣٥٠-٩٢٨٧) وجميعها كانت دالة عند مستوى (٠,٠١)، أما معاملات ارتباط عبارات

المحور الثالث، والبالغ عددها (٦) بالدرجة الكلية للمحور الثالث فقد تراوحت بين (٦٣٥٧-٨٢٩٠) وجميعها كانت دالة عند مستوى (٠,٠١)، كما بلغت معاملات ارتباط عبارات المحور الرابع، والبالغ عددها (٧) بالدرجة الكلية للمحور الرابع فقد تراوحت بين (٧٤٢٦-٩٢٢٦) وجميعها كانت دالة عند مستوى (٠,٠١)، عدا العبارة السابعة حيث كانت دالة عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)

١-١معاملات ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين بنود الأداة، بالدرجة الكلية للمحور المنتمية إليه.

جدول رقم (٢)

معاملات ارتباط بنود الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور المنتمية إليه (العينة الاستطلاعية: ن=٢٨)

١- علاقة التفكك الأسري بالقيم التربوية الدينية للأولاد		**٢-علاقة التفكك الأسري بالقيم التربوية الاقتصادية للأولاد**		**٣-علاقة التفكك الأسري بالقيم التربوية العلمية للأولاد**		**٤-علاقة التفكك الأسري بالقيم التربوية الاجتماعية للأولاد**	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	٠,٧٦٢١**	١	٠,٨١٦٠**	١	٠,٦٣٥٧**	١	٠,٧٤٢٦**
٢	٠,٧١٩٩**	٢	٠,٧٣٥٠**	٢	٠,٧٩٨٦**	٢	٠,٨٢٩٨**
٣	٠,٧٥٢٣**	٣	٠,٨٠٧٢**	٣	٠,٨٢٩٠**	٣	٠,٨٢٥٨**
٤	٠,٨٣٣٢**	٤	٠,٧٧٥٥**	٤	٠,٧٨٤٤**	٤	٠,٨١٠٦**
٥	٠,٩٤٢٩**	٥	٠,٨٣٩٦**	٥	٠,٧٦٣٧**	٥	٠,٨٩٥٥**
٦	٠,٨٩٣٥**	٦	٠,٨٥٩٣**	٦	٠,٧٦٣٩**	٦	٠,٨٦١٦**
٧	٠,٨٩٧١**	٧	٠,٩٢٨٧**			٧	٠,٩٢٢٦**

** دالة عند مستوى ٠,٠١

كما تم قياس صدق الأداة عن طريق حساب معاملات الاتساق الداخلي بين عبارات الأداة والدرجة الكلية للأداة كما في الجدول رقم (٣)، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين (٠,٤٠٦٣- ٠,٩٤٢٩) وجميعها كانت دالة عند مستوى (٠,٠١)، عدا العبارة رقم (٥-٦) في المحور الثالث (القيم العلمية)، حيث كانت دالة عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)

١-٢- معاملات ارتباط (بيرسون) لقياس العلاقة بين بنود الأداة، بالدرجة الكلية:

جدول رقم (٣)

معاملات ارتباط بنود الاستبانة بالدرجة الكلية للأداة (العينة الاستطلاعية: ن=٢٨)

علاقة التفكك الأسري بالقيم التربوية الدينية للأولاد		علاقة التفكك الأسري بالقيم التربوية الاقتصادية للأولاد		علاقة التفكك الأسري بالقيم التربوية العلمية للأولاد		علاقة التفكك الأسري بالقيم التربوية الاجتماعية للأولاد	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	٠,٧٦٢١**	١	٠,٨٠١٠**	١	٠,٥٦٠٧**	١	٠,٦٩٨٧**
٢	٠,٧١٩٩**	٢	٠,٧٦٥٢**	٢	٠,٦٦٨٩**	٢	٠,٧٦٥٧**
٣	٠,٧٥٢٣**	٣	٠,٦٨٤٩**	٣	٠,٦١٢١**	٣	٠,٧٨٦٦**
٤	٠,٨٣٣٢**	٤	٠,٦٩٢٤**	٤	٠,٤٨٤٤**	٤	٠,٦٧٣٠**
٥	٠,٩٤٢٩**	٥	٠,٥٨٧٩**	٥	٠,٤٤٥٧*	٥	٠,٦٣٢٠**
٦	٠,٨٩٣٥**	٦	٠,٦٥٣٤**	٦	٠,٤٠٦٣*	٦	٠,٦٢٦٥**
٧	٠,٨٩٧١**	٧	٠,٧٣٦٧**			٧	٠,٨٣٦٨**

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

ولقياس صدق الأداة؛ فقد تم أيضًا حساب معامل الاتساق الداخلي بين محاور الأداة الأربعة والدرجة الكلية للأداة كما في الجدول رقم (٤)،

وكانت درجة الارتباط للمحور الأول والثاني والثالث والرابع على التوالي (٠,٨١٢٧-٠,٨٤١١-٠,٦٩٣٢-٠,٨٥٣٧) وجميعها دالة عند مستوى الدلالة (٠,٠١) وبشكل عام، فإن النتائج المبينة في الجدولين رقم (٤، ٣) تشير إلى تماسك الاستبانة وصدقها في قياس ما وضعت لقياسه.

١ -٣- معاملات ارتباط (بيرسون) لقياس العلاقة بين محاور الأداة، بالدرجة الكلية:

جدول رقم (٤)

معاملات ارتباط محاور الاستبانة بالدرجة الكلية للأداة (العينة الاستطلاعية: ن=٢٨)

المحور	معامل الارتباط
علاقة التفكك الأسري بالقيم التربوية الدينية للأولاد	٠,٨١٢٧**
علاقة التفكك الأسري بالقيم التربوية الاقتصادية للأولاد	٠,٨٤١١**
علاقة التفكك الأسري بالقيم التربوية العلمية للأولاد	٠,٦٩٣٢**
علاقة التفكك الأسري بالقيم التربوية الاجتماعية للأولاد	٠,٨٥٣٧**

** دالة عند مستوى ٠,٠١

ثبات الأداة:

قام الباحث بإيجاد معامل ثبات الاستبانة باستخدام معامل (الفاكرنباخ)، وذلك بعد تطبيق المقياس على عينة استطلاعية شملت (٢٨) مرشدًا طلابيًا بالمرحلتين المتوسطة والثانوية بالمدينة المنورة. وبلغ مقياس الثبات للأداة (٠,٩٥) كما في الجدول رقم (٥)، وهي ذات قيمة مرتفعة تشير إلى تمتع الأداة بدرجة عالية من الثبات؛ مما يؤكد على سلامة استخدام

الاستبانة والوثوق بنتائجها، كما كانت معدلات الثبات للمحاور مرتفعة إلى حد حيث تراوحت بين (٠,٨٥-٠,٩٣)

جدول رقم (٥)

معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمحاور الدراسة (العينة الاستطلاعية: ن=٢٨)

المحور	عدد البنود	معامل ثبات ألفا كرونباخ
علاقة التفكك الأسري بالقيم التربوية الدينية للأولاد.	٧	٠,٩٢
علاقة التفكك الأسري بالقيم التربوية الاقتصادية للأولاد.	٧	٠,٩٢
علاقة التفكك الأسري بالقيم التربوية العلمية للأولاد.	٦	٠,٨٥
علاقة التفكك الأسري بالقيم التربوية الاجتماعية للأولاد.	٧	٠,٩٣
الثبات الكلي للاستبانة	٢٧	٠,٩٥

المعالجات الإحصائية:

للإجابة عن تساؤلات الدراسة تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

- التكرارات والنسب المئوية لوصف مجتمع الدراسة وتحديد استجاباتهم.
- المتوسط الحسابي، وذلك لحساب القيمة التي يعطيها أفراد مجتمع الدراسة لكل عبارة أو مجموعة من – العبارات (المحور).
- الانحراف المعياري، وذلك لحساب تشتت استجابات مجتمع الدراسة لكل عبارة أو مجموعة من العبارات (المحور).
- معامل ارتباط (بيرسون)لحساب صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة.
- اختبار تحليل التباين اختبار (ت) لدلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين للتعرف على الفروق في استجابات أفراد المجتمع حول

علاقة التفكك الأسري بالقيم التربوية للأولاد تبعًا لاختلاف متغيرات الدراسة: (المرحلة الدراسية – الحصول على مؤهل في مجال الإرشاد الطلابي – المساهمة في تقديم استشارات أسرية)

- معامل (الفاكرونباخ) لحساب معامل ثبات الدراسة.
- اختبار مان–وتني لدلالة الفروق في استجابات مجتمع الدراسة.

نتائج الدراسة وتفسيرها:

ولتسهيل تفسير نتائج هذا السؤال استخدم الباحث الأسلوب التالي لتحديد مستوى الإجابة عن بنود الاستبانة. حيث تم إعطاء وزن للبدائل: (موافق بدرجة كبيرة=٤، موافق بدرجة متوسطة=٣، موافق بدرجة ضعيفة=٢، غير موافق=١)، ثم تم تصنيف تلك الإجابات إلى أربعة مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة التالية: طول الفئة = (أكبر قيمة– أقل قيمة) ÷ عدد بدائل الأداة = (٤–١) ÷ ٤ = ٠,٧٥ لنحصل على التصنيف التالي:

جدول رقم (٦)

توزيع للفئات وفق التدرج المستخدم في أداة الدراسة

الوصف	مدى المتوسطات	الوصف	مدى المتوسطات
موافق بدرجة كبيرة	٣,٢٦ – ٤,٠٠	موافق بدرجة ضعيفة	١,٧٦ – ٢,٥٠
موافق بدرجة متوسطة	٢,٥١ – ٣,٢٥	غير موافق	١,٠٠ – ١,٧٥

إجابة تساؤلات الدراسة:

– السؤال الرئيس: ما علاقة التفكك الأسري بالقيم التربوية للأولاد من وجهة نظر المرشدين الطلابيين بالمرحلتين المتوسطة والثانوية؟

جدول رقم (٧)

المتوسطات الحسابية وترتيبها تنازليًا لإجابات مجتمع الدراسة حول علاقة التفكك الأسري بالقيم التربوية لطلاب المرحلتين المتوسطة والثانوية

المحاور	المتوسط* الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
علاقة التفكك الأسري بالقيم التربوية العلمية للأولاد	٣,٠٦	٠,٦٩	٤
علاقة التفكك الأسري بالقيم التربوية الدينية للأولاد	٣,٠٧	٠,٦٩	٣
علاقة التفكك الأسري بالقيم التربوية الاقتصادية للأولاد	٣,١٤	٠,٧٥	٢
تأثير التفكك الأسري بالقيم التربوية الاجتماعية للأولاد	٣,١٦	٠,٧٠	١
الدرجة الكلية لعلاقة التفكك الأسري بالقيم التربوية للأولاد	٣,١١	٠,٦٠	

* المتوسط من ٤ درجات

وقد جاءت إجابات مجتمع الدراسة حول علاقة التفكك الأسري بالقيم لدى الأولاد من وجهة نظر المرشدين الطلابيين بالمرحلتين المتوسطة والثانوية بالمدينة المنورة مرتبة وفق محاور الدراسة كالتالي:

جاءت القيم الاجتماعية في الترتيب الأول من بين محاور الدراسة وبمتوسط حسابي (٣,١٦)، بينما جاءت القيم الاقتصادية في الترتيب الثاني وبمتوسط حسابي (٣,١٤). وجاءت القيم الدينية في الترتيب الثالث من بين محاور الدراسة وبمتوسط حسابي (٣,٠٧). وفي الترتيب الرابع والأخير جاءت القيم العلمية وبمتوسط حسابي (٣,٠٦)

ومن خلال المتوسطات السابقة؛ يظهر أن علاقة القيم التربوية بالتفكك الأسري كان كبيرًا وذلك أن أقل المتوسطات الحسابية لمحاور القيم

ذات العلاقة بالتفكك الأســـري كان محور القيم العلمية وكان متوســـطه الحسابي (٣,٠٦)، وهو يدل على ممارسة تلك القيم بدرجة متوسطة.

الســـؤال الأول: ما علاقة التفكك الأســـري بالقيم التربوية الدينية للأولاد؟

جدول رقم (٨)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازليًا لإجابات مجتمع الدراسة حول علاقة التفكك الأسري بالقيم التربوية الدينية للأولاد

م	العبارات		درجة الموافقة				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			كبيرة	متوسطة	ضعيفة	غير موافق			
٧	المجاهرة في ارتكاب المخالفات الشرعية أمام زملائه.	ت	٥٤	٣٦	١٤	١٠	٣,١٨	٠,٩٦	١
		%	٤٧,٤	٣١,٦	١٢,٣	٨,٨			
٥	ضعف مراقبة الله فيما يوكل إليه من مسؤوليات داخل المدرسة.	ت	٤٨	٣٨	٢٣	٥	٣,١٣	٠,٨٩	٢
		%	٤٢,١	٣٣,٣	٢٠,٢	٤,٤			
٦	لا يراعي العدل في تعاملاته مع زملائه.	ت	٥٠	٣٦	١٩	٩	٣,١١	٠,٩٥	٣
		%	٤٣,٩	٣١,٦	١٦,٧	٧,٩			
٣	ضعف الالتزام بالأمانة عند تعامله مع الغير.	ت	٤٦	٣٦	٢٨	٤	٣,٠٩	٠,٨٩	٤
		%	٤٠,٤	٣١,٦	٢٤,٦	٣,٥			
٤	عدم التفاؤل في نظرته إلى الحياة	ت	٤٤	٤١	٢٠	٩	٣,٠٥	٠,٩٤	٥
		%	٣٨,٦	٣٦,٠	١٧,٥	٧,٩			

م	العبارات		درجة الموافقة				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			كبيرة	متوسطة	ضعيفة	غير موافق			
٢	قلة الامتثال للأحكام الشرعية.	ت	٤٠	٤٤	٢٥	٥	٣,٠٤	٠,٨٧	٦
		%	٣٥,١	٣٨,٦	٢١,٩	٤,٤			
١	ضعف الالتزام بالشعائر الدينية.	ت	٢٥	٥٦	٢٥	٨	٢,٨٦	٠,٨٤	٧
		%	٢١,٩	٤٩,١	٢١,٩	٧,٠			
المتوسط* العام							٣,٠٧	٠,٦٩	

* المتوسط الحسابي من ٤ درجات

يشير الجدول رقم (٨) إلى المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد المجتمع حول عبارات المحور الأول، ويظهر من الجدول أن المتوسط العام للعبارات المرتبطة بالمحور الأول (القيم التربوية الدينية) قد بلغ (٣,٠٧)؛ مما يدل على علاقة القيم الدينية لدى الأولاد بالتفكك الأسري بدرجة (موافق بدرجة متوسطة)، وقد جاء في الترتيب الثالث من بين محاور الدراسة وهو ما يتفق مع دراسة العمر (٢٠٠٧م)، وعلام (٢٠١١م) في أن التفكك الأسري سبب رئيس في انحراف الأحداث وضعف تمسكهم بمبادئ الدين، وقد تراوحت متوسطات العبارات المرتبطة بهذا المحور بين (٢,٨٦-٣,١٨)، وهي جميعًا تدل على علاقة القيم الدينية للأولاد بالتفكك الأسري بدرجة (موافق بدرجة متوسطة)، وقد جاءت في مقدمة عبارات المحور، وفي الترتيب الأول العبارة رقم (٧)وهي (المجاهرة في ارتكاب المخالفات الشرعية أمام زملائه.) وبمتوسط (٣,١٨)، والتي تشير إلى تأثر هذه القيمة بدرجة (موافق بدرجة متوسطة)، وفي الترتيب الثاني جاءت العبارة رقم (٥) (ضعف مراقبة الله فيما يوكل إليه من مسؤوليات داخل المدرسة.) وبمتوسط (٣,١٣)،

والتي تشـــير تأثر هذه القيمة بالتفكك الأســـري بدرجة (موافق بدرجة متوســـطة)، وهي تتفق في ذلك مع دراســـة علام (٢٠١١م)، والتي أكدت على أن التفكك الأسـري من أبرز أسـباب انحراف الأحداث وعدم التزامهم المنهج الشـرعي. وجاءت العبارة رقم (١)، وهي (ضـعف الالتزام بالشـعائر الدينية.) في الترتيب الأخير بين عبارات المحور وبمتوســـط حســـابي (٢,٨٦) والتي تشـــير أيضًـــا إلى أن هذه القيمة تتأثر أيضًـــا بدرجة (موافق بدرجة متوسـطة)، ولعل السـبب في ذلك يعود إلى أن الالتزام بالشـعائر الدينية هو آخر ما يفرط به الأبناء الذين يعانون من التفكك الأســـري، وذلك لكونها من الثوابت التي يصعب التهاون بها.

السـؤال الثاني: ما علاقة التفكك الأسـري بالقيم التربوية الاقتصـادية للأولاد؟

جدول رقم (٩)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازليًا لإجابات مجتمع الدراسة حول علاقة التفكك الأسري بالقيم التربوية الاقتصادية للأولاد

م	العبارات		درجة الموافقة				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			كبيرة	متوسطة	ضعيفة	غير موافق			
٤	لا يحسن الاقتصاد في الإنفاق.	ت	٥٤	٣٩	١٩	٢	٣,٢٧	٠,٨٠	١
		%	٤٧,٤	٣٤,٢	١٦,٧	١,٨			
٢	لا يوجد لديه رؤية لمستقبله الوظيفي.	ت	٥٤	٣٧	١٧	٦	٣,٢٢	٠,٨٩	٢
		%	٤٧,٤	٣٢,٥	١٤,٩	٥,٣			
١	عدم مراعاة الضوابط الشرعية في كسب المال	ت	٤٩	٣٩	٢١	٥	٣,١٦	٠,٨٨	٣
		%	٤٣,٠	٣٤,٢	١٨,٤	٤,٤			
٧		ت	٥١	٣٨	١٤	١١	٣,١٣	٠,٩٧	٤

م	العبارات		درجة الموافقة				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			كبيرة	متوسطة	ضعيفة	غير موافق			
	يتطلع إلى ما يمتلكه الآخرون.	%	٤٤,٧	٣٣,٣	١٢,٣	٩,٦			
٥	يعتمد على زملائه في تأمين احتياجاته المدرسية.	ت	٥٣	٢٨	٢٥	٨	٣,١١	٠,٩٨	٥
		%	٤٦,٥	٢٤,٦	٢١,٩	٧,٠			
٣	لا يلتزم بأداء الحقوق المالية للآخرين.	ت	٤٧	٣٨	٢١	٨	٣,٠٩	٠,٩٤	٦
		%	٤١,٢	٣٣,٣	١٨,٤	٧,٠			
٦	لا يحسن التغلب على مشكلاته الاقتصادية.	ت	٤٣	٤٠	٢٢	٩	٣,٠٣	٠,٩٥	٧
		%	٣٧,٧	٣٥,١	١٩,٣	٧,٩			
المتوسط* العام							**٣,١٤**	**٠,٧٥**	

* المتوسط الحسابي من ٤ درجات

يشير الجدول رقم (٩) إلى المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد المجتمع حول عبارات المحور الثاني، ويظهر من الجدول أن المتوسط العام للعبارات المرتبطة بالمحور الثاني (القيم الاقتصادية) قد بلغ (٣,١٤)؛ مما يدل على أن هذه القيم تتأثر بدرجة (موافق بدرجة متوسطة)وتعد درجة مرتفعة، وهو أمر متوقع كما أكدت عليه دراسة شرماط (٢٠١٤م)، حيث أكدت أن العينة المفحوصة من الأحداث الجانحين مقترفي جنحة السرقة –وهي إحدى نتائج اختلال القيم الاقتصادية لدى الأبناء تعيش في جو أسري متصدع ومتفكك، وقد جاء في الترتيب الثاني من بين محاور الدراسة، وقد تراوحت متوسطات العبارات المرتبطة بهذا المحور بين (٣,٠٣_ ٣، ٢٧) وهي جميعًا تدل تأثر هذا القيم بدرجة (موافق بدرجة متوسطة)، وجاءت في مقدمة عبارات المحور وفي الترتيب الأول العبارة رقم

(٤)، وهي (لا يحسن الاقتصاد في الإنفاق.) وبمتوسط (٣,٢٧)، والتي تشير تأثر هذه القيمة بالتفكك الأسري بدرجة (موافق بدرجة متوسطة) وفي الترتيب الثاني جاءت العبارة رقم (٢) (لا يوجد لديه رؤية لمستقبله الوظيفي) وبمتوسط (٣,٢٢)، والتي تشير أيضًا إلى تأثر هذه القيمة بالتفكك الأسري بدرجة (موافق بدرجة متوسطة)، ويعزو الباحث ذلك إلى غياب القدوة في محيط الأسرة، ومحاولة البحث عن أقرب وأسرع الطرق للحصول على المال. وقد جاءت العبارة رقم (٦)، وهي (لا يحسن التغلب على مشكلاته الاقتصادية.) في الترتيب الأخير بين عبارات المحور وبمتوسط حسابي (٣,٠٣) وهي تتفق مع دراسة شرماط (٢٠١٤م)، والتي أوصت بضرورة تفعيل الخدمات الاجتماعية الموجهة إلى الأسرة وخاصة الأسر المعوزة منها. ومن تلك الخدمات مساعدة الأبناء في التغلب على المشكلات الاقتصادية التي تواجههم.

السؤال الثالث: ما علاقة التفكك الأسري بالقيم التربوية العلمية للأولاد؟

جدول رقم (١٠)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازليًا لإجابات مجتمع الدراسة حول علاقة التفكك الأسري بالقيم التربوية العلمية للأولاد

م	العبارات		درجة الموافقة				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			كبيرة	متوسطة	ضعيفة	غير موافق			
٢	لا يلتزم بالأمانة العلمية فيما يقدمه من أنشطة.	ت	٥٢	٣٨	١٩	٥	٣,٢٠	٠,٨٧	١
		%	٤٥,٦	٣٣,٣	١٦,٧	٤,٤			
١	ضعف المشاركة في البرامج والأنشطة الصفية	ت	٤٥	٤٥	١٣	١١	٣,٠٩	٠,٩٥	٢
		%	٣٩,٥	٣٩,٥	١١,٤	٩,٦			

م	العبارات		درجة الموافقة				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			كبيرة	متوسطة	ضعيفة	غير موافق			
٤	لا يرغب في المنافسة العلمية مع الأقران.	ت	٤٢	٤٣	٢٥	٤	٣,٠٨	٠,٨٥	٣
		%	٣٦,٨	٣٧,٧	٢١,٩	٣,٥			
٣	عدم احترام الآراء المخالفة.	ت	٣٥	٥٧	١٦	٦	٣,٠٦	٠,٨١	٤
		%	٣٠,٧	٥٠,٠	١٤,٠	٥,٣			
٦	لا يسمح للآخرين بمشاركته في خبراته العلمية.	ت	٤٧	٣٣	٢٥	٩	٣,٠٤	٠,٩٨	٥
		%	٤١,٢	٢٨,٩	٢١,٩	٧,٩			
٥	ليس لديه القدرة على التخطيط الدراسي الجيد.	ت	٣٢	٥١	٢١	١٠	٢,٩٢	٠,٩٠	٦
		%	٢٨,١	٤٤,٧	١٨,٤	٨,٨			
	المتوسط* العام						**٣,٠٦**	**٠,٦٩**	

* المتوسط الحسابي من ٤ درجات

يشير الجدول رقم (١٠) إلى المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد المجتمع حول عبارات المحور الثالث، ويظهر من الجدول أن المتوسط العام للعبارات المرتبطة بالمحور الثالث (القيم التربوية العلمية) قد بلغ (**٣,٠٦**)؛ مما يدل على تأثر القيم المرتبطة بهذا المحور بدرجة (موافق بدرجة متوسطة)، وقد جاء في الترتيب الرابع من بين محاور الدراسة، وقد تراوحت متوسطات العبارات المرتبطة بهذا المحور بين (٢,٩٢-٣,٢٠)، وهي جميعًا تدل على تأثر القيم بدرجة (موافق بدرجة متوسطة)، وهي تؤكد على ما توصلت اليه دراسة العموش (٢٠١٣م) من أنه توجد علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين التفكك الأسري وعدم التوافق الدراسي من حيث التخطيط والتفاعل والمشاركة والميل للعنف، وقد جاءت في مقدمة عبارات المحور وفي الترتيب الأول العبارة رقم (٢)وهي (لا يلتزم بالأمانة العلمية فيما يقدمه من أنشطة.) وبمتوسط (٣,٢٠)، والتي تشير إلى أن هذه القيمة عند

الأولاد لها علاقة بالتفكك الأسري بدرجة (موافق بدرجة متوسطة). وفي الترتيب الثاني جاءت العبارة رقم (١) (ضعف المشاركة في البرامج والأنشطة الصفية.) وبمتوسط (٣,٠٩)، والتي تشير إلى تأثر هذه القيمة بدرجة (موافق بدرجة متوسطة)، وهو يتفق مع ما أشارت إليه الشامان (٢٠١٤ م) أيضًا حيث لاحظت العزلة والانطواء على الأولاد من الأسر التي تعاني من التفكك الأسري مع عدم القدرة على التكييف مع الآخرين، وقد جاءت العبارة رقم (٥) وهي (ليس لديه القدرة على التخطيط الدراسي الجيد) في الترتيب الأخير بين عبارات المحور وبمتوسط حسابي (٢,٩٢) وهي تشير أيضا إلى تأثر هذه القيمة التربوية لدى الأولاد بدرجة (موافق بدرجة متوسطة)، ولعل ذلك يعود لعدم وجود برنامج أسري يومي مستقر يمكن أن يبني عليه تخطيطه الدراسي نتيجة الاضطراب الحاصل للبرنامج الأسري بشكل عام.

السؤال الرابع: ما علاقة التفكك الأسري بالقيم التربوية الاجتماعية للأولاد؟

جدول رقم (١١)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازليًا لإجابات مجتمع الدراسة حول علاقة التفكك الأسري بالقيم التربوية الاجتماعية للأولاد

م	العبارات		درجة الموافقة				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			كبيرة	متوسطة	ضعيفة	غير موافق			
٦	لا يمتلك المرونة في تعامله مع الآخرين.	ت	٥٩	٢٧	٢٣	٥	٣,٢٣	٠,٩٢	١
		%	٥١,٨	٢٣,٧	٢٠,٢	٤,٤			
٢	ضعف التواصل مع الزملاء داخل المدرسية.	ت	٤٩	٤٤	١٧	٤	٣,٢١	٠,٨٣	٢
		%	٤٣,٠	٣٨,٦	١٤,٩	٣,٥			
٣		ت	٤٦	٤٦	١٨	٤	٣,١٨	٠,٨٢	٣

م	العبارات		درجة الموافقة				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			كبيرة	متوسطة	ضعيفة	غير موافق			
	يغلب مصلحته الخاصة على مصلحة المجتمع.	%	٤٠,٤	٤٠,٤	١٥,٨	٣,٥			
٥	ضعف المشاركة في الأنشطة المجتمعية	ت	٥٢	٣٤	٢٥	٣	٣,١٨	٠,٨٧	٣
		%	٤٥,٦	٢٩,٨	٢١,٩	٢,٦			
٤	عدم الالتزام بمعايير الضبط الاجتماعي.	ت	٤٧	٤١	٢١	٥	٣,١٤	٠,٨٧	٥
		%	٤١,٢	٣٦,٠	١٨,٤	٤,٤			
١	ضعف التواصل مع الأقارب.	ت	٤٣	٤٦	١٧	٨	٣,٠٩	٠,٩٠	٦
		%	٣٧,٧	٤٠,٤	١٤,٩	٧,٠			
٧	يسيء الظن في من يتعامل معهم.	ت	٤٨	٣٢	٢٨	٦	٣,٠٧	٠,٩٤	٧
		%	٤٢,١	٢٨,١	٢٤,٦	٥,٣			
	المتوسط* العام						**٣,١٦**	**٠,٧٠**	

* المتوسط الحسابي من ٤ درجات

يشير الجدول رقم (١١) إلى المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد المجتمع حول عبارات المحور الرابع، ويظهر من الجدول أن المتوسط العام للعبارات المرتبطة بالمحور الرابع (القيم التربوية الاجتماعية) قد بلغ (٣,١٦)، مما يدل على تأثر القيم التربوية المتضمنة في هذا المحور بدرجة (موافق بدرجة متوسطة)، ويؤيد هذا ما ذكره العايب (٢٠١٣م: ٢٥)، حيث أشار إلى أن كثيرًا من القيم التي يسعى المجتمع إلى ترسيخها في أذهان وسلوكيات أفرادها، مثل: الترابط، والتراحم، والتعاون، المسامحة يصيبها الاختلال بسبب التفكك الأسري، وقد جاء في الترتيب الأول من بين محاور الدراسة، وقد تراوحت متوسطات العبارات المرتبطة بهذا المحور بين (٣,٠٧ــ ٣,٢٣)، وهي جميعًا تدل على تأثر القيم بدرجة (موافق بدرجة متوسطة)، ويعزو الباحث ذلك إلى أن الاستقرار الاجتماعي والتعايش المجتمعي السلمي فرع عن استقرار المجتمع الأساس وهو الأسرة. وقد جاءت في مقدمة عبارات

المحور وفي الترتيب الأول العبارة رقم (٦)، وهي (لا يمتلك المرونة في تعامله مع الآخرين.) وبمتوسط (٣,٢٣)، والتي تشير إلى تأثر هذه القيمة بدرجة (موافق بدرجة متوسطة)، وهي تؤكد على ما ذهبت إليه العموش (٢٠١٣م) من أن هناك دلالة إحصائية بين التفكك الأسري وعدم المرونة في التعامل مع الآخرين، بل والميل العنف المدرسي. وفي الترتيب الثاني جاءت العبارة رقم (٢) (ضعف التواصل مع الزملاء داخل المدرسية) وبمتوسط (٣,٢١)، والتي تشير إلى تأثر هذه القيمة بدرجة (موافق بدرجة متوسطة) ويتفق مع ما أشارت إليه (الشامان: ٢٠١٤ م) أيضًا حيث لاحظت العزلة والانطواء على كثير من الطالبات اللاتي يعانين من التفكك الأسري مع عدم قدرتهن على التكييف مع الآخرين. وقد جاءت العبارة رقم (٧)، وهي (يسيء الظن في من يتعامل معهم.) في الترتيب الأخير بين عبارات المحور وبمتوسط حسابي (٣,٠٧) وهي تشير إلى تأثر هذه القيمة بدرجة (موافق بدرجة متوسطة)، ويعزو الباحث ذلك إلى فقدان الأبناء الذين يعيشون في أسر متفككة للأمان الأسري

السؤال الخامس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات مجتمع الدراسة حول علاقة التفكك الأسري بالقيم التربوية للأولاد تعزى لاختلاف المتغيرات: (المرحلة الدراسية – الحصول على مؤهل في مجال الإرشاد الطلابي – المساهمة في تقديم استشارات أسرية)؟

للإجابة عن هذا السؤال؛ قام الباحث باستخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين للتعرف على الفروق في استجابات أفراد المجتمع حول علاقة التفكك الأسري بالقيم التربوية للأولاد تبعًا لاختلاف

متغيرات الدراسة: (المرحلة الدراسية – الحصول على مؤهل في مجال الإرشاد الطلابي – المساهمة في تقديم استشارات أسرية). والجداول التالية تبين النتائج التي تم التوصل إليها:

٥-١- الفروق باختلاف المرحلة الدراسية:

جدول رقم (١٢)

اختبار (ت) لدلالة الفروق في استجابات مجتمع الدراسة حول علاقة التفكك الأسري بالقيم التربوية للأولاد باختلاف المرحلة الدراسية

المحور	المرحلة الدراسية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	التعليق
علاقة التفكك الأسري بالقيم التربوية الدينية للأولاد	متوسطة	٧٣	٢,٩٧	٠,٧٠	١,٩٦	٠,٠٥٢	دالة عند مستوى ٠,٠٥
	ثانوية	٤١	٣,٢٣	٠,٦٤			
علاقة التفكك الأسري بالقيم التربوية الأخلاقية للأولاد	متوسطة	٧٣	٣,٠٤	٠,٧٦	١,٩٨	٠,٠٥٠	دالة عند مستوى ٠,٠٥
	ثانوية	٤١	٣,٣٣	٠,٧٢			
علاقة التفكك الأسري بالقيم التربوية العلمية للأولاد	متوسطة	٧٣	٣,٠٦	٠,٧١	٠,١٠	٠,٩١٩	غير دالة
	ثانوية	٤١	٣,٠٧	٠,٦٧			
علاقة التفكك الأسري بالقيم التربوية الاجتماعية للأولاد	متوسطة	٧٣	٣,٠٤	٠,٧٥	٢,٦٤	٠,٠١٠	دالة عند مستوى ٠,٠١
	ثانوية	٤١	٣,٣٧	٠,٥٦			
الدرجة الكلية لعلاقة التفكك الأسري بالقيم التربوية للأولاد	متوسطة	٧٣	٣,٠٣	٠,٦٥	٢,٢١	٠,٠٣٠	دالة عند مستوى ٠,٠٥
	ثانوية	٤١	٣,٢٦	٠,٤٦			

يتضح من الجدول رقم (١٢) أن قيم (ت) دالة عند مستوى ٠,٠٥ فأقل في المحاور: (علاقة التفكك الأسري بالقيم التربوية الدينية للأولاد، علاقة التفكك الأسري بالقيم التربوية الأخلاقية للأولاد، علاقة التفكك

الأســـري بالقيم التربوية الاجتماعية للأولاد)، وفي الدرجة الكلية لعلاقة التفكك الأسري بالقيم التربوية للأولاد؛ مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات مجتمع الدراسة حول علاقة التفكك الأسري بالقيم التربوية للأولاد في تلك المجالات، تعود لاختلاف المرحلة الدراســية، وكانت تلك الفروق لصالح المرشدين الطلابيين في المرحلة الثانوية، ولعل السبب في ذلك يعود إلى بروز القيم المتأثرة بالتفكك بشـــكل أكبر في المرحلة الثانوية، واستطاعت المرشد الطلابي ملاحظتها بشكل أوضح من المرحلة المتوسطة، وذلك لكون الطلاب في هذه المرحلة الدراسية في أعلى مستويات المراهقة.

كما يتضـــح من الجدول رقم (١٢) أن قيمة (ت) غير دالة في محور: (علاقة التفكك الأســري بالقيم التربوية العلمية للأولاد)؛ مما يشـير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات مجتمع الدراسة حول علاقة التفكك الأسري بالقيم التربوية للأولاد في هذا المجال، تعود لاختلاف المرحلة الدراسية.

٥-٢- الفروق باختلاف الحصول على مؤهل في مجال الإرشاد الطلابي:

جدول رقم (١٣)

اختبار (ت) لدلالة الفروق في استجابات مجتمع الدراسة حول علاقة التفكك الأسري بالقيم التربوية للأولاد باختلاف الحصول على مؤهل في مجال الإرشاد الطلابي

المحور	الحصول على مؤهل	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	التعليق
علاقة التفكك الأسري بالقيم التربوية الدينية للأولاد	مؤهل	١٠٢	٣,٠٧	٠,٦٧	٠,٢٩	٠,٧٧٤	غير دالة
	غير مؤهل	١٢	٣,٠١	٠,٨٥			
علاقة التفكك الأسري بالقيم التربوية الأخلاقية للأولاد	مؤهل	١٠٢	٣,١٩	٠,٧٠	١,٤١	٠,١٨٥	غير دالة
	غير مؤهل	١٢	٢,٧٥	١,٠٦			

المحور	الحصول على مؤهل	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	التعليق
علاقة التفكك الأسري بالقيم التربوية العلمية للأولاد	مؤهل	١٠٢	٣,١٦	٠,٦٤	٤,٤١	٠,٠٠٠	دالة عند مستوى ٠,٠١
	غير مؤهل	١٢	٢,٢٩	٠,٦٥			
علاقة التفكك الأسري بالقيم التربوية الاجتماعية للأولاد	مؤهل	١٠٢	٣,١٧	٠,٦٩	٠,٥٠	٠,٦١٥	غير دالة
	غير مؤهل	١٢	٣,٠٦	٠,٨٧			
الدرجة الكلية لعلاقة التفكك الأسري بالقيم التربوية للأولاد	مؤهل	١٠٢	٣,١٥	٠,٥٨	١,٩٥	٠,٠٥٤	دالة عند مستوى ٠,٠٥
	غير مؤهل	١٢	٢,٨٠	٠,٦٨			

يتضح من الجدول رقم (١٣) أن قيم (ت) غير دالة في المحاور: (علاقة التفكك الأسري بالقيم التربوية الدينية للأولاد، علاقة التفكك الأسري بالقيم التربوية الأخلاقية للأولاد، علاقة التفكك الأسري بالقيم التربوية الاجتماعية للأولاد)؛ مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات مجتمع الدراسة حول علاقة التفكك الأسري بالقيم التربوية للأولاد في تلك المجالات، تعود لاختلاف مدى حصول أفراد المجتمع على مؤهل في مجال الإرشاد الطلابي.

كما يتضح من الجدول رقم (١٣) أن قيم (ت) دالة عند مستوى ٠,٠٥ فأقل في محور: (علاقة التفكك الأسري بالقيم التربوية العلمية للأولاد)، وفي الدرجة الكلية لعلاقة التفكك الأسري بالقيم التربوية للأولاد؛ مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات مجتمع الدراسة حول علاقة التفكك الأسري بالقيم التربوية للأولاد في هذا المجال، تعود لاختلاف مدى حصول أفراد المجتمع على مؤهل في مجال الإرشاد الطلابي، وكانت تلك الفروق لصالح أفراد المجتمع الحاصلين على مؤهل في الإرشاد الطلابي.

جدول رقم (١٤)

اختبار مان–وتني لدلالة الفروق في استجابات مجتمع الدراسة حول علاقة التفكك الأسري بالقيم التربوية للأولاد باختلاف الحصول على مؤهل في مجال الإرشاد الطلابي

المحور	الحصول على مؤهل	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة	التعليق
علاقة التفكك الأسري بالقيم التربوية الدينية للأولاد	مؤهل	١٠٢	٥٧,٦٠	٥٨٧٥,٥٠	٠,١٠	٠,٩٢٣	غير دالة
	غير مؤهل	١٢	٥٦,٦٣	٦٧٩,٥٠			
علاقة التفكك الأسري بالقيم التربوية الأخلاقية للأولاد	مؤهل	١٠٢	٥٨,٧٩	٥٩٩٧,٠٠	١,٢٢	٠,٢٢١	غير دالة
	غير مؤهل	١٢	٤٦,٥٠	٥٥٨,٠٠			
علاقة التفكك الأسري بالقيم التربوية العلمية للأولاد	مؤهل	١٠٢	٦١,٥٥	٦٢٧٨,٥٠	٣,٨٤	٠,٠٠٠	دالة عند مستوى ٠,٠١
	غير مؤهل	١٢	٢٣,٠٤	٢٧٦,٥٠			
علاقة التفكك الأسري بالقيم التربوية الاجتماعية للأولاد	مؤهل	١٠٢	٥٧,٦٤	٥٨٧٩,٥٠	٠,١٣	٠,٨٩٣	غير دالة
	غير مؤهل	١٢	٥٦,٢٩	٦٧٥,٥٠			
الدرجة الكلية لعلاقة التفكك الأسري بالقيم التربوية للأولاد	مؤهل	١٠٢	٥٩,٥٠	٦٠٦٩,٥٠	١,٨٩	٠,٠٥٩	غير دالة
	غير مؤهل	١٢	٤٠,٤٦	٤٨٥,٥٠			

يتضح من الجدول رقم (١٤) أن قيم (ز) غير دالة في المحاور: (علاقة التفكك الأسري بالقيم التربوية الدينية للأولاد، علاقة التفكك الأسري بالقيم التربوية الأخلاقية للأولاد، علاقة التفكك الأسري بالقيم التربوية الاجتماعية للأولاد)، وفي الدرجة الكلية لعلاقة التفكك الأسري بالقيم التربوية للأولاد؛ مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات مجتمع الدراسة حول علاقة التفكك الأسري بالقيم التربوية

للأولاد في تلك المجالات، تعود لاختلاف مدى حصـــول أفراد المجتمع على مؤهل في مجال الإرشاد الطلابي.

كما يتضـــح من الجدول رقم (١٤) أن قيمة (ز) دالة عند مســـتوى ٠,٠٥ فـأقل في محور: (علاقـة التفكـك الأســـري بالقيم التربويـة العلميـة للأولاد)؛ مما يشـير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصـائية بين اسـتجابات مجتمع الدراسـة حول علاقة التفكك الأسـري بالقيم التربوية للأولاد في هذا المجال، تعود لاختلاف مدى حصـــول أفراد المجتمع على مؤهل في مجال الإرشـاد الطلابي، وكانت تلك الفروق لصـالح أفراد المجتمع الحاصـلين على مؤهل في الإرشـاد الطلابي، ويعزو الباحث ذلك إلى أن المرشـد المتخصـص أكثر قـدرة على ملاحظـة الاختلافـات القيميـة بين الطلاب الأســـوياء، والطلاب المنتمين إلى أسر متفككة.

٥-٣- الفروق باختلاف المساهمة في تقديم استشارات أسرية:

جدول رقم (١٥)

اختبار (ت) لدلالة الفروق في استجابات مجتمع الدراسة حول علاقة التفكك الأسري بالقيم التربوية للأولاد باختلاف المساهمة في تقديم استشارات أسرية

المحور	المساهمة في استشارات أسرية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	التعليق
علاقة التفكك الأسري بالقيم التربوية الدينية للأولاد	ساهم	١٩	٣,١٥	٠,٦٠	٠,٥٨	٠,٥٦٣	غير دالة
	لم يساهم	٩٥	٣,٠٥	٠,٧١			
علاقة التفكك الأسري بالقيم التربوية الأخلاقية للأولاد	ساهم	١٩	٢,٨٠	٠,٧٧	٢,١٨	٠,٠٣٢	دالة عند مستوى ٠,٠٥
	لم يساهم	٩٥	٣,٢١	٠,٧٤			

المحور	المساهمة في استشارات أسرية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	التعليق
علاقة التفكك الأسري بالقيم التربوية العلمية للأولاد	ساهم	١٩	٢,٨٩	٠,٧٣	١,٢٣	٠,٢٢٠	غير دالة
	لم يساهم	٩٥	٣,١٠	٠,٦٨			
علاقة التفكك الأسري بالقيم التربوية الاجتماعية للأولاد	ساهم	١٩	٣,٢٤	٠,٦١	٠,٥٧	٠,٥٧١	غير دالة
	لم يساهم	٩٥	٣,١٤	٠,٧٢			
الدرجة الكلية لعلاقة التفكك الأسري بالقيم التربوية للأولاد	ساهم	١٩	٣,٠٣	٠,٥٣	٠,٦٧	٠,٥٠٤	غير دالة
	لم يساهم	٩٥	٣,١٣	٠,٦١			

يتضح من الجدول رقم (١٥) أن قيم (ت) غير دالة في المحاور: (علاقة التفكك الأسري بالقيم التربوية الدينية للأولاد، علاقة التفكك الأسري بالقيم التربوية العلمية للأولاد، علاقة التفكك الأسري بالقيم التربوية الاجتماعية للأولاد)، وفي الدرجة الكلية لعلاقة التفكك الأسري بالقيم التربوية للأولاد؛ مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات مجتمع الدراسة حول علاقة التفكك الأسري بالقيم التربوية للأولاد في تلك المجالات، تعود لاختلاف مدى مساهمة أفراد المجتمع في تقديم استشارات أسرية.

كما يتضح من الجدول رقم (١٥) أن قيمة (ت) دالة عند مستوى ٠,٠٥ في محور: (علاقة التفكك الأسري بالقيم التربوية الأخلاقية للأولاد)؛ مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات مجتمع الدراسة حول علاقة التفكك الأسري بالقيم التربوية للأولاد في هذا المجال، تعود لاختلاف مدى إسهام أفراد المجتمع في تقديم استشارات أسرية، وكانت تلك

الفروق لصالح أفراد المجتمع الذين لم يساهموا في تقديم استشارات أسرية، ولعل السبب في ذلك يعود إلى أن طبيعة الاستشارات التربوية في الجانب الأخلاقي لا تؤثر في قدرة المرشد على ملاحظة تأثير التفكك الأسري على هذا الجانب.

جدول رقم (١٦)

اختبار مان–وتني لدلالة الفروق في استجابات مجتمع الدراسة حول علاقة التفكك الأسري بالقيم التربوية للأولاد باختلاف المساهمة في تقديم استشارات أسرية

المحور	المساهمة في استشارات أسرية	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة	التعليق
علاقة التفكك الأسري بالقيم التربوية الدينية للأولاد	ساهم	١٩	٥٩,٥٠	١١٣٠,٥٠	٠,٢٩	٠,٧٧٢	غير دالة
	لم يساهم	٩٥	٥٧,١٠	٥٤٢٤,٥٠			
علاقة التفكك الأسري بالقيم التربوية الأخلاقية للأولاد	ساهم	١٩	٤١,٤٧	٧٨٨,٠٠	٢,٣٢	٠,٠٢٠	دالة عند مستوى ٠,٠٥
	لم يساهم	٩٥	٦٠,٧١	٥٧٦٧,٠٠			
علاقة التفكك الأسري بالقيم التربوية العلمية للأولاد	ساهم	١٩	٤٦,٦٦	٨٨٦,٥٠	١,٥٧	٠,١١٥	غير دالة
	لم يساهم	٩٥	٥٩,٦٧	٥٦٦٨,٥٠			
علاقة التفكك الأسري بالقيم التربوية الاجتماعية للأولاد	ساهم	١٩	٥٩,٨٤	١١٣٧,٠٠	٠,٣٤	٠,٧٣٤	غير دالة
	لم يساهم	٩٥	٥٧,٠٣	٥٤١٨,٠٠			
الدرجة الكلية لعلاقة التفكك الأسري بالقيم التربوية للأولاد	ساهم	١٩	٤٧,٤٧	٩٠٢,٠٠	١,٤٥	٠,١٤٧	غير دالة
	لم يساهم	٩٥	٥٩,٥١	٥٦٥٣,٠٠			

يتضح من الجدول رقم (١٦) أن قيم (ز) غير دالة في المحاور: (علاقة التفكك الأسري بالقيم التربوية الدينية للأولاد، علاقة التفكك الأسري بالقيم التربوية العلمية للأولاد، علاقة التفكك الأسري بالقيم التربوية الاجتماعية للأولاد)، وفي الدرجة الكلية لعلاقة التفكك الأسري بالقيم

التربوية للأولاد؛ مما يشـــير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصـــائية بين اســـتجابات مجتمع الدراســـة حول علاقة التفكك الأســـري بالقيم التربوية للأولاد في تلك المجالات، تعود لاختلاف مدى مســـاهمة أفراد المجتمع في تقديم استشارات أسرية. كما يتضح من الجدول رقم (١٦) أن قيمة (ز) دالة عند مســـتوى ٠,٠٥ في محور: (علاقة التفكك الأســـري بالقيم التربوية الأخلاقية للأولاد)؛ مما يشـــير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصـــائية بين اســـتجابات مجتمع الدراســـة حول علاقة التفكك الأســـري بالقيم التربوية للأولاد في هذا المجال، تعود لاختلاف مدى مســـاهمة أفراد المجتمع في تقديم استشارات أسرية، وكانت تلك الفروق لصالح أفراد المجتمع الذين لم يساهموا في تقديم استشارات أسرية.

نتائج وتوصيات الدراسة

أولًا: النتائج:

١- المجاهرة في ارتكاب المخالفات الشرعية أمام الزملاء كانت أكثر القيم الدينية علاقة بالتفكك الأسري، بينما كانت أقل القيم علاقة الالتزام بالشعائر الدينية.

٢- كانت أكثر القيم الاقتصادية علاقة بالتفكك الأسري هي أنه لا يحسن الاقتصاد في الإنفاق، بينما كانت أقل القيم علاقة عدم قدرته التغلب على المشكلات الاقتصادية.

٣- عدم المرونة في التعامل مع الآخرين كانت أكثر القيم الاجتماعية علاقة بالتفكك الأسري، بينما كانت إساءة الظن بالآخرين أقل القيم علاقة.

٤- أكثر القيم العلمية علاقة بالتفكك الأسري عدم الالتزام بالأمانة العلمية فيما يقدمه من أنشطة، وكانت عدم القدرة على التخطيط الدراسي الجيد هي أقل القيم علاقة.

٥- تشير الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعود لمدى حصول أفراد المجتمع على مؤهل في مجال الإرشاد الطلابي، وكانت تلك الفروق لصالح أفراد المجتمع الحاصلين على مؤهل في الإرشاد الطلابي.

٦- تشير الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعود لمدى مساهمة أفراد المجتمع في تقديم استشارات أسرية، وكانت تلك الفروق لصالح أفراد المجتمع الذين لم يساهموا في تقديم استشارات أسرية.

ثانيًا: التوصيات

١- تنفيذ البرامج الثقافية ذات العلاقة بفن التعامل مع الآخرين، وبناء العلاقات الإنسانية.

٢- تعزيز قيم ثقافة الادخار وترشيد الإنفاق.

٣- تقوية جانب الخوف والحياء من الله لدى من يعانون التفكك الأسري، من خلال تعهدهم بالوعظ والتوجيه.

٤- إقامة البرامج التدريبية المعززة للأمانة العلمية لدى الأبناء الذين يعانون من التفكك الأسري.

٥- قصر العمل في مجال التوجيه والإرشاد على من يحملون مؤهلًا في التوجيه والإرشاد الطلابي.

٦- إلزام العاملين في مجال الإرشاد الطلابي بساعات تطوعية في مجال الاستشارات الأسرية.

ثالثًا: المقترحات:

ويقترح الباحث إجراء الدراسات التالية:

١- -علاقة التفكك الأسري بالانحراف الفكري لدى الأولاد.

٢- مدى العلاقة بين المستوى التعليمي للزوجين والتفكك الأسري.

٣- مدى علاقة التفكك الأسري بالمستوى الدراسي للأولاد.

٤- هروب الأبناء من المحيط الأسري وعلاقته بعدم التعايش الأسري.

المصادر والمراجع

أولًا: القران الكريم

ثانيًا:

ابن منظور: محمد بن مكرم بن على (١٤١٤) لسان العرب، دار صادر – بيروت، ط٣.

أبو العينين: خليل علي (د.ت) الأخلاق والقيم في الإسلام موسوعة نضرة النعيم ١/٧٩٠.

الأطرش: عصام حسني (٢٠١٨) العوامل المؤدية إلى التفكك الأسري في الضفة الغربية من وجهة نظر المواطنين، كتاب أعمال المؤتمر الدولي المحكم (التفكك الأسري)، لبنان، ٢١-٢٢-٣-٢٠١٨م، ٨٧-١٠١.

البخاري: محمد بن إسماعيل (١٤٠٩)، الأدب المفرد، تحقيق محمد فؤاد عبد الباقي، دار البشائر، بيروت.

البخاري: محمد بن إسماعيل (١٤٢٢)، الجامع المسند الصحيح المختصر من أمور رسول الله- ﷺ- وسننه وأيامه، دار طوق النجاة، ط١، كتاب الأدب، باب رحمة الولد وتقبيله ومعانقته، حديث رقم ٥٩٩٩.

الحامد: محمد بن معجب (٢٠٠١) الأسرة والضبط الاجتماعي، الرياض، مكتبة الرشد.

حمد: إبراهيم حمد محمد (٢٠٠٨)، التفكك الأسري في انحراف الأحداث في المجتمع الفلسطيني، مجلة جامعة عين شمس، مج ١٤، ع ٢.

الحسن: حسن محمد (١٩٩٩)، موسوعة علم الاجتماع الدار العربية للموسوعات، بيروت.

الخطيب: عامر موسى (٢٠٠٣) فلسفة التربية وتطبيقاتها غزة، مكتبة القدس.

الروسان: فاروق (١٩٩٨) ، دليل مقياس التكيف الاجتماعي، عمان، دار الفكر.

الذئب أمباركية أبو القاسم (٢٠١٧) التفكك الأسري وأثره في سلوك الأبناء، المجلة الليبية للدرسات، ع١٣، ص١١٩-١٤٢

الرويشد: خالد عبد الرحمن (٢٠٠٤) السلوك المضطرب لدى الأحداث الجانحين المودعين في دور الملاحظة في شمال المملكة العربية السعودية وعلاقته بالتفكك الأسري، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الأردنية

زهران: حامد عبد السلام (٢٠٠٥)، علم نفس النمو والطفولة والمراهقة، القاهرة، عالم الكتب، ط٦.

زيودي: ماجد محمد (٢٠٠٤)، الصراع القيمة لدى الشباب الجامعي في الأردن في ضوء المتغيرات العالمية المعاصرة، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات التربوية، جامعة عمان العربية للدراسات العليا العليا.

الشامان: أمل سلامة (٢٠١٤) ، مستوى التفكك الأسري وعلاقاته الكفاءة الاجتماعية لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية بمنطقة تبوك، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الأردن.

شرماط، العربي (٢٠١٤)، التفكك الأسري وعلاقته بتكوين الذات لدى الحدث الجانح مقترف جنحة السرقة، دار سمات للدراسات والأبحاث، مج٣، ع٨، ٢١- ٤٣.

الشيباني أحمد بن محمد بن حنبل (١٤٢١)، مسند الأمام أحمد، تحقيق شعيب الأرناؤوط، مؤسسة الرسالة، ط١

الشيخ: أسامة مرزوق (٢٠٠٨)، مدخل إلى التوجيه والإرشاد المدرسي، الرياض، مكتبة الرشد.

العايب: سليم، وبعداد: خيرية (٢٠١٣) التفكك الأسري وأثره على انحراف الطفل الملتقى الوطني الثالث الاتصال وجودة الحياة في الأسرة، ٩-١٠-إبريل ٢٠١٣م، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي بن رباح، الجزائر

صباح: عبد الله طه (٢٠١٤)، التفكك الأسري وعلاقتها بالإنجاب خارج الإطار الزواجي، مجلة دراسات مجتمعية، ع ١٢.

عزازي: فاتن محمد عبد المنعم (٢٠١٢) علم الاجتماع و اجتماعيات التربية، ط ١،، الرياض. دار الزهراء

العزاوي: سامي مهدي (٢٠٠٩) ، نساء وأطفال وقضايا الحاضر والمستقبل، مطبعة بغداد.

عطية: عبد الحميد، التشريعات ومجالات الخدمة الاجتماعية، القاهرة، المكتب الجامعي الحديث.

العقيدي: صالح (٢٠٠٨) أثر التفكك الأسري على جناح طلاب المدارس الثانوية، رسالة ماجستير، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.

العمر: نادية (٢٠٠٧) التفكك الأسري وعلاقاته بانحراف الفتيات في الأردن، رسالة ماجستير، جامعة مؤتة.

العموش: عبد المجيد حسين (٢٠١٣) بعنوان التفكك الأسري وعلاقتها بالعنف المدرسي لدى طلاب المرحلة الثانوية الأساسية العليا من وجهة نظر المعلمين، رسالة ماجستير، جامعة أم درمان، السودان.

علام: مناهل (٢٠١١) التفكك الأسري ودوره في انحراف الأحداث، رسالة ماجستير، جامعة النيلين، السودان.

غيث: محمد عاطف (د.ت) المشاكل الاجتماعية وسلوك الانحراف، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية، د.ن.

فضيلة: رباحي (٢٠٠٤) الطفولة واللعب أحادية الوالدين، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد علم الاجتماع، البليدة، الجزائر.

محمود: حمدي شاكر، (٢٠٠٤) التوجيه والإرشاد الطلابي، الطبعة الثالثة، حائل، دار الأندلس للنشر والتوزيع.

مخيمر، هشام محمد (١٤٢١) علم نفس النمو والمراهقة، الرياض، إشبيليا للنشر والتوزيع.

اللزام: محمد سليمان (١٩٩٧) مقارنة بين دور كل من الوالدين والأصدقاء في قرارات المرأة من وجهة نظر المراهق، رسالة ماجستير، قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

وطفه: علي، وزحلوق: مها (١٩٩٤)، الشباب قيم واتجاهات ومواقف، دمشق، مطبعة الاتحاد.

First: Al-Quran Al-Kareem

Second:

Al-Bukhari Muhammad bin Ismail (١٩٩٩AD), Al-Jami' al-Musnad al-Sahih al-Mukhtasar min umur Rasulu Allah, Sala Allahu alayhi wa salam, wa sunanihi, wa yyamihi, Kitab al-Adab, Bab Rahmat-l Walad wa Taqbilihi wa Muhanaqatihi, , Hadith no 5999.

Al-Shaybani Ahmad bin Muhammad bin Hanbal (١٤٢١AH), Musnad al-Imam Ahmad, The Investigation of Shoaib Al-Arnaout, Muasasat Al-Resala.

Abu Al-Haynein: Khalil Ali (D.T) al-Akhlaq wa al-Qiyam fi al-Islam, Maosuhat Nadhrat al-Naheem 1/790.

Hamad: Ibrahim Hamad Muhammad (٢٠٠٨AD), At-tafakuk al-Usari fi Inhiraf al-Ahdath fi Mujtama'I al-Falastini, Majalat Jamiah Ain Shams, article ١٤, p. .٢

Al- Hassan: Hassan Mohamed (١٩٩٩AD), Maosuhat Hilm Al-Ijtima', Al-Dar Al-Arabiyah lil Maosuhat, Beirut.

Al-Rusan: Farouq (١٩٩٨), Daleel Miqyas al-Takyif Al-Ijtimahi, Dar Al-Fikr, Amman.

Al-Khatib: Amer Musa (٢٠٠٣) Falsafat al-Tarbiyah wa tatbiqatiha, Al-Quds Library, Gaza

Al-Ruwahij: Wasmia Mubarak (٢٠٠٠AD) Athar al-Tafakuk al-Usari fi Tahsil al-Dirasi li Talibat al-Suhudiyah, Master's thesis - College of Arts, King Saud University - Riyadh

Al-Ruwaished: Khaled Abdul-Rahman (٢٠٠٤AD) Al-Suluk al-Mudtaribah lada Al-Ahdath Al-Janihin al-Madhuwin fi Daori al-Mulahadth fi Shamal Al-Mamlakat Al-arabiyat AL-Suhudiyah wa Laqatihi bi Al-Tafkik Al-Usari, unpublished Master Thesis, College of Education, University of Jordan

Zahran: Hamed Abdul Salam (٢٠٠٥AD), Hilm al-Nafs al-Numuw wa-altufulat wal-Murahiqah, Sixth Edition, World of Books, Cairo.

Zayoudi: Majed Muhammad (٢٠٠٤AD), Al-Sirah Al-Qayimah lada Shabab-l- Jamihi fi al-Urdun fi daoi al-Mutagayirat al-Halamiyat al-Muhasirot, Unpublished PhD Thesis, Amman Arab University for Graduate Studies, College of Higher Education Studies, Department of Management and Foundations.

Al-Shaman: Amal Salamah (٢٠١٤), Mustawa al-Tafakuk al-Usari wa alaqatihi li Kafahat al-Ijtimahiyat lada ayinat min Talibaat al-Marhalat al-Thanawiyat bi mantiqot Tabuk, unpublished master's thesis, Mu'tah University.

Al-Sheikh: Osama Marzouq (٢٠٠٨AD), Madkhal Ila al-Taojih wal-Irshad al-Madrasi, Al-Rushd Library, Riyadh.

Al-Hayeb: Saleem, and Bahdad: Khaeriyah (٢٠١٣), Al-Tafakuk al-Usari wa Atharihi ala Inhiraf al-Tifl, the third national meeting, communication and quality of life in the family -٩ ١٠-April ٢٠١٣, College of Humanities and Social Sciences, Qasidi University, Rabah, Algeria

Abdullah: Sabah Abdullah Taha (٢٠١٤), Al-Tafakuk al-Usari wa Alaqatiha bil Ahjab Harij al-Itar al-Zawaji, Journal of Community Studies, p. .١٢

Azazi: Faten Mohammed Abdul Munhiim (٢٠١٢) Hilm al-Ijtimah wa Ijtimahat al-Tarbiyah, ١st edition, Dar Al-Zahraa, Riyadh.

Al-Azzawi: Sami Mahdi (٢٠٠٩), Nisa' wa Atfal wa Qadayaa al-Hadir wal-Mustaqbal, Qabl press, Baghdad.

Atiyah: Abdul-Hamid, Al-Tashrihat wa Majalat al-Khidmat al-Ijtimahiyat, Cairo, Al-Maktab Al-Jamihi Al-Jadeed.

Al-Aqeedi: Salih (٢٠٠٨). Athar al-Tafakuk al-Usari ala Janah al-Ahdath fi al-Madaris al-Thanawiyat. Master thesis, Naif Arab University for Security Sciences, Riyadh.

Al-Hamr: Nadia (٢٠٠٧AD), al-Tafakuk al-Usari wa alaqaatihi bi Inhiraf al-Fatayat fi al-Urdun, Master Thesis, Mu'tah University.

Al-Amoush: Abdul Majeed Hussein (٢٠١٣AD) al-Tafakuk al-Usari wa alaqatiha bi al-Unuf al-Madrasi lada Tulab al-Marhalat al-Thanawiyat al-Asasiyat al-Uliyah min Wujhat Nasar al-Muhalimeen, Master Thesis, University of Omdurman Sudan.

Allam: Manahil (٢٠١١), al-Tafakuk al-Usari wa daorihim fi Inhiraf al-Ahdath, Master Thesis, University of Neelain, Sudan.

Ghaith: Mohamed Hatif (D.T), Al-Mashakil al-Ijtimahiyat wal-Suluk-ul Inhiraf, Alexandria, Dar Al-Ma'refa Al-Jamihiyat.

Fadila: Rabahi, ٢٠٠٤AD, Al-Tufulat wa Lahb Uhadiyat al0Walidain, Unpublished Master Thesis, Institute of Sociology, Blida, Algeria.

Mahmoud: Hamdi Shaker, ٢٠٠٤AD, Al-Taojih wa Al-Irshad Al-Tulabi, third edition, Dar Al-Andalus for Publishing and Distribution, Hail.

Mukhaimar, Hisham Muhammad (١٤٢١), Hilm Nafs al-Numuw wal-Marahiqah, Hisbilliyah for Publishing and Distribution, Riyadh.

Al-Lizam: Muhammad Suleiman (١٩٩٧AD) Muqaranah baena daori Kulan minal walidain wal asdiqah' fi qararat al-Marihat min wujhat nasar al-Murahiq, Master Thesis, Department of Psychology, College of Education, King Saud University.

Watfah: Ali, and Zahlouk: Maha (١٩٩٤), Al-Shabab, Qiyam wa Itijahat wa Mawaqif, Al-Ittihad Press, Damascus.

التوجيهات التربوية في رسالة الإمام مالك إلى محمد بن مطرّف

Educational directives in the message of Imam Malik to Muhammad bin Mutref

د. عادل بن عيد الجهني

أستاذ أصول التربية المساعد بالجامعة الإسلامية

DOI: 10.36046/2162-000-003-002

المستخلص

يتطرق البحث الحالي والذي هو بعنوان: (التوجيهات التربوية في رسالة الإمام مالك إلى محمد بن مطرّف) إلى استخلاص التوجيهات التربوية في رسالة الإمام مالك إلى محمد بن مطرّف، ولذا تتحدد مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي: ما التوجيهات التربوية المتضمنة في وصية الإمام مالك لابن مطرّف؟ وللإجابة عليه يسعى البحث إلى تحقيق الهدف الرئيسي التالي: التعرف على التوجيهات التربوية المتضمنة في وصية الإمام مالك يرحمه الله لابن مطرف، واستخدم الباحث المنهج الوصفي؛ والذي يقوم على وصف الموضوع وتفسيره وتحليله كما هو عليه في الواقع، من خلال أدبيات البحث.

وكان من أهم النتائج التي توصل لها البحث : أن رسالة الإمام مالك رحمه الله لابن مطرف تضمنت العديد من التوجيهات التربوية؛ كالحث على تقوى الله، وذكر صفات العالم التي ينبغي أن يتصف بها، ليكون أهلاً لأن يكون مصدراً للتلقي ومنبعاً للعلم والتعليم، وانتظمت تلك التوجيهات في صياغة حسنة رائقة متعددة الأساليب، والتي ضمنت بدورها إيصال أهداف الوصية وتحقيق غايتها، فاستعمل رحمه الله أسلوب التعريض والموعظة والترغيب والترهيب والإقناع، فتحققت الآثار المرجوة من تلك الوصية؛ من تقوية الصلة بالله تعالى، وتحقيق الاتباع الحقيقي لصاحب الشرع، والاحتياط في أمور الدين، فكانت الوصية في مجملها من الكلام القليل الألفاظ الوافر المعنى.

Abstract

The current research, which is entitled (Imam Malik's Message to Muhammad Bin Matarif Educational Study), deals with the study of educational guidance in Imam Malik's letter to Muhammad bin Matarif, and therefore the research problem is determined in the next main question, What educational guidance is included in the will of Imam Malik by Ibn Matarif? To answer it, the research seeks to achieve the following main goal, to identify the educational directives included in the commandment of Imam Malik, may God have mercy on him, by Ibn Matarif, and the researcher used the descriptive method, which is based on describing the topic and its interpretation and analysis as it is in reality through the research literature.

One of the most important findings of the research was: The command of Imam Malik, may God have mercy on him, to Ibn Matarif included many educational directives such as urging the piety of God and mentioning the characteristics of the world that should be characterized to be deserving to be a source of reception and a source of science and education, and these directives were organized in a good formulation A clear multi-method, which in turn guaranteed the delivery of the goals of the will and the achievement of its purpose, so God's mercy used the method of exposure, exhortation, intimidation, intimidation and persuasion, so the desired effects of that command were achieved from strengthening the connection with God Almighty and achieving the true follower of the owner of the law and precaution in matters of religion, so the guardian In its entirety speak few words abundant meaning.

المقدمة

الحمد لله وحده والصلاة والسلام على من لا نبي بعده وبعد:

فإن التربية الإسلامية، ضرورة من ضرورات الحياة، يجب على الآباء والأمهات والمعلمين والمعلمات، تربية الناشئة عليها، فلا سعادة ولا طمأنينة لهم إلا بتربية النفوس على أصولها، وتوريثها للأجيال جيلاً بعد جيل، ولذا يقول الله تعالى: ﴿ وَوَصَّىٰ بِهَآ إِبۡرَٰهِـۧمُ بَنِيهِ وَيَعۡقُوبُ يَٰبَنِيَّ إِنَّ ٱللَّهَ ٱصۡطَفَىٰ لَكُمُ ٱلدِّينَ فَلَا تَمُوتُنَّ إِلَّا وَأَنتُم مُّسۡلِمُونَ ﴾ (البقرة:١٢٣)

قال السعدي (١٤٢٠هـ) " ثم ورثه في ذريته، ووصاهم به، وجعلها كلمة باقية في عقبه، وتوارثت فيهم، حتى وصلت ليعقوب فوصى بها بنيه؛ فأنتم يا بني يعقوب قد وصاكم أبوكم بالخصوص، فيجب عليكم كمال الانقياد، واتباع خاتم الأنبياء قال: ﴿ يَٰبَنِيَّ إِنَّ ٱللَّهَ ٱصۡطَفَىٰ لَكُمُ ٱلدِّينَ ﴾(البقرة: ١٣٢) أي: اختاره وتخيره لكم رحمة بكم، وإحساناً إليكم، فقوموا به، واتصفوا بشرائعه، وانصبغوا بأخلاقه، حتى تستمروا على ذلك فلا يأتيكم الموت إلا وأنتم عليه، لأن من عاش على شيء، مات عليه، ومن مات على شيء، بعث عليه" (١/ ٦٦).

وكان النبي ﷺ في آخر حياته يوصي أمته بما فيه فلاحهم وسعادتهم في الدنيا والآخرة، عن علي بن أبي طالب ﷺ قال: "كان آخر كلام رسول الله ﷺ: الصلاة الصلاة اتقوا الله فيما ملكت أيمانكم". (أخرجه أبو داود، ٥١٥٦) (ابن ماجه، ٢٦٩٨).

وكذا العلماء رفع الله قدرهم ومكانتهم، وجعلهم ورثة الأنبياء والرسل، بما شرفهم الله من العلم، قال تعالى: ﴿يَرْفَعِ ٱللَّهُ ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ مِنكُمْ وَٱلَّذِينَ أُوتُواْ ٱلْعِلْمَ دَرَجَٰتٍۚ وَٱللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيرٌ ﴿١١﴾﴾(المجادلة: ١١).

والعلماء هم ورثة الأنبياء، ولهم دور واضح وبارز في التربية الإسلامية وخصوصاً تربية الأولاد؛ فاهتموا بهم واعتنوا بهم عناية فائقة، شعوراً منهم بالمسؤولية الملقاة على عواتقهم، فسلكوا طرقاً وأساليب وتوجيهات تربوية متنوعة، من أجل إخراج جيل مترب على منهج الكتاب والسنة، وكان من ضمن تلك الأساليب؛ أسلوب الوصية، الذي تكرر ذكره في القرآن الكريم والسنة النبوية.

فسلك الخلفاء والأمراء أسلوب الوصايا أو الرسائل للعلماء؛ لأنهم يقومون على تربية أولادهم وتلاميذهم، لما لذلك الأسلوب التربوي من أثر بالغ، وقد كانت رسالة الإمام مالك بن أنس رحمه الله لمحمد بن مُطَرِّف رحمه الله تحمل النصائح البليغة، والتوجيهات المفيدة التي تحقق النفع في الدنيا والآخرة، ولذا عمد الباحث لدراسة التوجيهات التربوية المستنبطة من رسالة الإمام مالك لمحمد بن مطرف.

ولا شك فإن التوجيهات التربوية (شلبي، ١٩٧٨م) من العلماء الربانيين رسمت في مجملها دستوراً عاماً، يسترشد به الآباء والمؤدبون، وهذا لا يتم إلا في مجتمع متقدم، أصاب من التقدم والازدهار الشيء الكثير.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

فإن الرسائل والمكاتبات والوصايا من العلماء الربانيين كالإمام مالك رحمه الله؛ قدمت التربية الإسلامية بعبارات جامعة موجزة، جمعت أبواب الدعوة والتربية، كالدعوة إلى التقوى والتربية على العقيدة الصحيحة، والأخلاق والسلوكيات الحميدة.

ولكي تتحدد مشكلة الدراسة بشكل واضح؛ فيمكن صياغتها من خلال التساؤل الرئيس التالي:

تساؤلات الدراسة:

ما التوجيهات التربوية المتضمنة في رسالة الإمام مالك إلى ابن مطرّف يرحمهم الله؟

وللإجابة عليه بتطلب البحث الإجابة على الأسئلة الفرعية التالية:

١/ ما التوجيهات التربوية في رسالة الإمام مالك.

٢/ ما الأساليب التربوية في رسالة الإمام مالك.

٣/ ما الآثار التربوية لرسالة الإمام مالك.

أهداف الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الهدف الرئيس التالي:

التعرف على التوجيهات التربوية المستنبطة من رسالة الإمام مالك لابن مطرّف ــ يرحمهم الله، ولتحقيقها يتطلب الأمر تحقيق الأهداف الفرعية التالية:

١- التعرف على التوجيهات التربوية في رسالة الإمام مالك يرحمه الله.

٢- الوقوف على الأساليب التربوية في رسالة الإمام مالك يرحمه الله.

٣- إبراز بعض الآثار التربوية في رسالة الإمام مالك يرحمه الله.

أهمية الدراسة:

تنطلق أهمية هذه الدراسة من خلال النقاط التالية:

- أولاً: أنها تسهم بإذن الله تعالى في إبراز التوجيهات التربوية في رسالة الإمام مالك رحمه الله.
- ثانياً: تعتبر هذه التوجيهات مصدراً هاماً من مصادر الفكر التربوي؛ حيث أنها صدرت من أحد الأئمة الأربعة المعتد بقولهم.
- ثالثاً: إبراز ما في التراث الإسلامي من مضامين تربوية يحتاجها المجتمع والمختص والمربي.

منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي لمناسبته، (عبيدات وآخرون، ١٤٢٦هـ) والذي: "يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً، يعبر عنها تعبيراً كيفياً، أو تعبيراً كمياً " (ص ١٨٧).

حدود الدراسة:

تقتصر الدراسة على رسالة الإمام مالك لمحمد بن مطرّف ــ يرحمهم الله، وذلك بإبراز ما تضمنته من توجيهات تربوية، وأساليب لها أثرها في المجال التربوي.

المبحث الأول: التعريف بالإمامين مالك بن أنس ومحمد بن مُطَرِّف

التعريف بالإمام مالك بن أنس رحمه الله:

ذكر (البُســـتي، ١٤١١هـ، وابن الجوزي، ١٤١٢هـ) بأنه: مالك بن أنس بن مالك بن أبي عامر بن عمرو بن الحارث بن غيمان بن خثيل بن عمرو بن الحارث. ولد ســنة ثلاث وتســعين للهجرة، عام موت أنس خادم رسول الله صلى الله عليه وسلم. ونشأ رحمه الله في مدينة رسول الله صلى الله عليه وســلم، والتي كانت مهد العلم وقبلته، وكان لهذا المنشــأ أثره العظيم في نشـــأة الإمام مالك وتكوينه العلمي، قال ابن عمر: لو أن الناس إذا وقعت فتنة ردوا الأمر فيه إلى أهل المدينة فإذا اجتمعوا على شــيء – يعني فعلوه – صلح الأمر، ولكنه إذا نعق ناعق تبعه الناس. وقال مالك: كان ابن مسعود يســأل بالعراق عن شــيء، فيقول فيه، ثم يقدم المدينة فيجد الأمر على غير ما قال، فإذا رجع لم يحط راحلته ولم يدخل إلى بيته حتى يرجع إلى ذلك الرجل فيخبره بذلك.

ويذكر (الذهبي، ١٤٠٥هـ) أنه رحمه الله كان طويلا، أصـــلع شـــديد البياض إلى الشقرة، أبيض الرأس واللحية، وطلب مالك العلم وهو ابن بضع عشرة سنة، وتأهل للفتيا، وجلس للتعليم والفتيا وله إحدى وعشرون سنة، وقصـــده طلبة العلم من الآفاق في آخر دولة أبي جعفر المنصـــور، وما بعد ذلك، وازدحموا عليه في خلافة الرشيد، إلى أن مات.

وذكر القاضـــي عياض، (١٩٦٥م) أنه أخذ العلم رحمه الله عن جمع كبير لا يحصى من العلماء والمحدثين، فسمع ابن شهاب، وعبد الله بن دينار

مولى ابن عمر، ونافعا مولى ابن عمر، ومحمد بن المنكدر، وأبا الزبير المكي، وعبد الرحمن بن القاسم، وربيعة بن أبي عبد الرحمن، وأبا الزناد، وهشام ابن عروة، وغيرهم كثير. إلا أن أبرز شيوخه رحمه الله ربيعة بن فروخ، أو ربيعة الرأي كما اشتهر، فقد تتلمذ عليه الإمام مالك ونهل من علمه، وكان توجهه إليه من نصيحة أمه له، فيقول رحمه الله: " قلت لأمي: أذهب فأكتب العلم؟ فقالت: تعال فالبس ثياب العلم فألبستني ثياباً مشمرة ووضعت الطويلة على رأسي وعممتني فوقها ثم قالت: اذهب فاكتب الآن. وكانت تقول: اذهب إلى ربيعة فتعلم من أدبه قبل علمه " (٩٨/١).

(ابن فرحون، ١٩٩٦م) وثاني أبرز شيوخ الإمام مالك فهو عبد الله بن يزيد بن هرمز، يقول مالك: "كان لي أخ في سن ابن شهاب فألقى أبي يوماً علينا مسألة فأصاب أخي وأخطأت فقال لي أبي: ألهتك الحمام عن طلب العلم فغضبت وانقطعت إلى ابن هرمز سبع سنين –وفي رواية ثمان سنين–لم أخلطه بغيره وكنت أجعل في كمي تمرًا وأناوله صبيانه، وأقول لهم: إن سألكم أحد عن الشيخ فقولوا: مشغول "(٨٩/١).

(البغداي ١٤١٧هـ. وبن نقطة ١٤٠٨هـ) روى عنه الحديث: يحيى بن سعيد الأنصاري، ويزيد بن الهاد، وسفيان الثوري، وشعبة، ويحيى القطان، وعبد الرحمن بن مهدي، وسفيان بن عيينة، وعبد الله بن المبارك، ومعن بن عيسى، وعبد الله بن وهب، وجماعة كثيرة جداً غير أولئك، (البغدادي، ١٩٩٢/٣وبن نقطة، ص٤٣٥).

(الترمذي، ١٩٩٨م) وقد شهد له الجميع بالعلم والإمامة والفضل، وقال ابن عيينة: إنه هو المقصود من حديث أبي هريرة أنه ﷺ قال: " **يوشك أن يضرب الناس أكباد الإبل يطلبون العلم، فلا يجدون أحداً أعلم من عالم المدينة** ".

فقال الترمذي: وقد روي عن ابن عيينة، أنه قال في هذا: سئل من عالم المدينة؟ فقال: " إنه مالك بن أنس " (٥ /٤٧).

ونقل عن الذهبي أنه قال: (الشيرازي، ١٩٧٠م وابن الجوزي، ٢٠٠٠م) " ولم يكن بالمدينة عالم من بعد التابعين يشبه مالكاً في العلم، والفقه، والجلالة، والحفظ، فقد كان بها بعد الصحابة مثل سعيد بن المسيب، والفقهاء السبعة، والقاسم، وسالم، وعكرمة، ونافع، وطبقتهم، ثم زيد بن أسلم، وابن شهاب، وأبي الزناد، ويحيى بن سعيد، وصفوان بن سليم، وربيعة بن أبي عبد الرحمن، وطبقتهم، فلما تفانوا، اشتهر ذكر مالك بها، وابن أبي ذئب، وعبد العزيز بن الماجشون، وسليمان بن بلال، وفليح بن سليمان، والدراوردي، وأقرانهم، فكان مالك هو المقدم فيهم على الإطلاق، والذي تضرب إليه آباط الإبل من الآفاق " (الشيرازي، ص٦٨ وابن الجوزي، ٩/٤٥).

وقد صنف كتاب الموطأ (ابن أبي حاتم، ١٩٥٢م) فكان من أول من صنف مدونات السنة، قال فيه الشافعي: " ما في الأرض كتاب من العلم أكثر صواباً من موطأ مالك " (١/١٢).

ويشير (القاضي، ١٩٦٦م والذهبي، ١٤٠٥هـ) أن مما صنفه الإمام مالك أيضا: المدونة أشهر مصنفاته رحمه الله. ورسالة في القدر، كتبها إلى ابن وهب. ومؤلف في النجوم ومنازل القمر، رواه سحنون، عن ابن نافع الصائغ، عنه. ورسالة في الأقضية، رواية محمد بن يوسف بن مطروح، عن عبد الله بن عبد الجليل. ورسالة إلى أبي غسان محمد بن مطرف. ورسالة آداب إلى الرشيد، إسنادها منقطع، وقيل: هي موضوعة. وله جزء في التفسير، وكتاب "السر" من رواية ابن القاسم، عنه. ورسالة إلى الليث في إجماع أهل المدينة، (القاضي، ٩١/٢ والذهبي، ٩١/٨).

وجاء عند (ابن الجوزي، ١٤٢١هـ) كان رحمه الله عابداً زاهداً، معظماً للعلم، فكان إذا أراد أن يحدّث؛ توضأ وجلس على صدر فراشه، وسرح لحيته، وتمكن في الجلوس بوقار وهيبة، ثم حدث، فقيل له في ذلك، فقال: أحب أن أعظّم حديث النبي ﷺ ولا أحدّث به إلا على طهارة متمكناً. (٣٩٦/١).

وذكر (الذهبي، ١٤٠٥هـ وابن كثير، ١٤١٠هـ) أنه مات سنة مائة وتسع وسبعين من الهجرة في خلافة أمير المؤمنين هارون الرشيد، وله أربع وثمانون سنة، ودفن بالبقيع، (الذهبي، ٥٨/١٤٠٥٨ وابن كثير، ٢٩٢/٩).

التعريف بمحمد بن مُطَرِّف رحمه الله.

قال: (الخطيب، ٢٠٠٢م) هو محمد بن مطرف بن داود بن مطرف بن عبد الله بن سارية يقال: مولى عمر بن الخطاب، ويقال: الليثي، يكنى أبا غسان.

وجاء عند (ابن حبان، ١٩٧٣م) " أنه من أهل مدينة رسول الله ﷺ، ومن كبار أئمة الحديث، روى عن محمد بن المنكدر، وزيد بن أسلم، وأبا حازم سلمة بن دينار، وسهيل بن أبي صالح، والعلاء بن عبد الرحمن، وحسان بن عطية. وروى عنه: سفيان الثوري، وعبد الله بن المبارك، وعيسى بن يونس، وعبد الله بن وهب، وسعيد بن أبي مريم، ويزيد بن هارون، والحسن بن موسى الأشيب، والحسين بن محمد المروذي، وعلي بن الجعد " (٧ /٤٢٦).

وذكر (ابن معين، ١٩٨٥م) أن محمد بن مطرف قد انتقل إلى عسقلان، فسكنها، وقدم بغداد في أيام المهدي وحدث بها. ووثقه أحمد، وقال ابن معين: " أبو غسان محمد بن مطرف ليس به بأس "(١ /٨٦) وقال (ابن أبي حاتم، ١٩٥٢م) فيه: ثقة. وقال (المزي، ١٩٨٠م وابن حبان، ١٩٧٣) لا بأس به، (المزي، ٢٦/٤٧٠ ابن حبان، ٧/٤٢٦).

أما وفاته فالظاهر أنها كانت في حدود سنة ١٧٠هـ. قال الذهبي (١٤٠٥هـ): " وكأنه توفي سنة بضع وستين ومائة " (٧ /٢٩٦). وقال (الصفدي (١٤٢٠هـ) " توفي سنة سبعين ومائة أو ما دونها " (٥ /٢٣).

رسالة الإمام مالك بن أنس رحمه الله إلى محمد بن مُطَرِّف رحمه لله

هي رسالة أرسل بها الإمام مالك رحمه الله إلى محمد بن مطرف، وقد ذكر تلك الرسالة غير واحد، إلا أنهم لم يذكروها كاملة، فأخرجها ابن عدي (١٩٩٧) بسنده عن العباس بن محمد بن العباس، أخبرنا أبو الطاهر أحمد بن عمرو بن السرح، حدثني خالد بن نزار أبو يزيد الأيلي بهذه الرسالة، عن مالك بن أنس إلى محمد بن مطرف: "**سلام عليك، فإني أحمد إليك الله**

الذي لا إله إلا هو أما بعد؛ فإني أوصيك بتقوى الله، فذكره بطوله وقال فيه: ثم خذه، يعني العلم من أهله الذين ورثوه ممن كان قبلهم معنيا بذلك، ولا تأخذ كل ما تسمع قائلا يقوله، فإنه ليس ينبغي أن يؤخذ من كل محدث، ولا من كل من قال، وقد كان بعض من نرضى من أهل العلم يقول: إن هذا الأمر دينكم فانظروا من تأخذون عنه دينكم، وذكره بطوله"(ص١٥٩).

وذكر الخطيب البغدادي(٢٠٠٢م) تلك الرسالة في الكفاية، (ص١٥٩) وأشار إليها القاضي عياض (١٩٩٩، ٢/٩٢).

المبحث الثاني: التوجيهات التربوية في وصية الإمام مالك رحمه الله

تضـمَّنت وصـية الإمام مالك لمحمد بن المطرف العديد من التوجيهات التربوية المتنوعة، وأبرزها:

أولا: التربية على البدء بحمد الله:

البداية بحمد الله؛ أدب تربوي إسلامي، ينبغي العناية به من قبل المربين بتربية الأبناء والطلاب عليه؛ فالقرآن الكريم بدأ بالحمد، والنبي ﷺ كانت كل أعماله تبدأ بذكر الله، وهذا ما سـار عليه العلماء الربانيون في تربيتهم وتعليمهم فقد بدأ الإمام مالك رحمه الله وصيَّته لمحمد بن مطرِّف بالحمد لله، فقال له: " فإني أَحْمد إليك الله الذي لا إله إلا هو"، وتلك البداية فيها توجيهٌ للبدء في الكلام بالحمد لله، (أبو داود، ٢٠٠٩م) قال ﷺ: "**كلُّ أمر ذي بالٍ لا يبدأ فيه بالحمد لله فهو أقطع**"(٤/٢٦١).

ففي البداية بحمد لله توجيهٌ للتأسـي بالنبي ﷺ، وإتباعٌ لأمره، قال النووي(٢٠٠٤م): "فيسـتحب البداءة بالحمد لله لكلِّ مصـنِّف ودارس ومدرس وخطيب وخاطب وبين يدي سائر الأمور المهمة"(ص٢٥٩).

وهو من الآداب التي سـار عليها العلماء في كتاباتهم ومؤلفاتهم، تأسـياً بالنبي ﷺ، وطلباً للبركة والسـداد فيما يكتبون ويألفون، وأنها من فضـل الله وتوفيقه وتسديده.

وهنا ينبغي على الباحث المسـلم أن يسـتفيد من هذا التوجيه التربوي، فيبتدئ كتابته وبحوثه، بحمد الله والثناء عليه، والصلاة والسلام على رسولهﷺ.

ثانيا: التنشئة على تقوى الله والأمر بها:

التقوى: الاحتراز بطاعة الله عن عقوبته، وهو صيانة النفس عما تستحق به العقوبة من فعل أو ترك، وقيل: (الجرجاني، ١٤٠٣هـ) و(ابن عِلّان، ١٤٢٥هـ) "حقيقة التقوى فعل المأمور به والمندوب إليه واجتناب المنهي عنه والمكروه المنزه عنه؛ لأن المراد من التقوى وقاية العبد نفسه من النار وهو إنما يقي نفسه من النار بما ذكرت " (الجرجاني، ص٦٥) و(ابن عِلّان، ٦٤٢/١).

والوصية بالتقوى ليست وصية للإمام مالك فحسب، بل هي وصية جميع المرسلين عليهم السلام، قال تعالى: ﴿ إِذْ قَالَ لَهُمْ أَخُوهُمْ نُوحٌ أَلَا تَتَّقُونَ ﴾ (الشعراء: ١٠٦)، وقال: ﴿ وَإِلَىٰ عَادٍ أَخَاهُمْ هُودًا ۚ قَالَ يَا قَوْمِ اعْبُدُوا اللَّهَ مَا لَكُمْ مِنْ إِلَٰهٍ غَيْرُهُ ۚ أَفَلَا تَتَّقُونَ ﴾ (الأعراف: ٦٥).

فالتقوى كما بيَّن القرآن الكريم، وصية الله للأولين والآخرين، بها خير الدنيا وخير الآخرة فهي الهدف الذي يعيش من أجله الرسل، وكانت من أجله التشريعات والأوامر والوصايا، قال تعالى: ﴿ فَأَرْسَلْنَا فِيهِمْ رَسُولًا مِنْهُمْ أَنِ اعْبُدُوا اللَّهَ مَا لَكُمْ مِنْ إِلَٰهٍ غَيْرُهُ ۖ أَفَلَا تَتَّقُونَ ﴾ (المؤمنون: ٣٢).

قال الألوسي(١٤١٥هـ): " وحكاية الأمر بالتقوى والطاعة ونفي سؤال الأجر وتصديرها بذلك للتنبيه على أن مبنى البعثة هو الدعاء الى معرفة الحق والطاعة فيما يقرب المدعو إلى الثواب ويبعده من العقاب [وهو جوهر التقوى] وأن الأنبياء عليهم السلام مجتمعون على ذلك وإن اختلفوا

في بعض فروع الشـــرائع المختلفة باختلاف الأزمنة والأعصـــار وأنهم عليهم السلام منزهون عن المطامع الدنيوية بالكلية " (١٠٩/١٩).

وقال القرطبي(١٩٦٤م): "وإنما كان جواب هؤلاء الرســـل واحداً على صـــيغة واحدة، لأنهم متفقون على الأمر بالتقوى، والطاعة والإخلاص في العبادة، والامتناع من أخذ الأجر على تبليغ الرسالة"(١٣٥/١٣).

فبالتقوى يعيش المجتمع في أمن وأمان، فهي تكســـب الأفراد حماية ذاتية، فيعرف كلٌ منهم ما عليه وما له من الحقوق والواجبات ويلتزم بها، فيقل الشر ويكثر الخير.

قال الإمام مالك: (ابن الأثير ١٩٧٠م) " بلغني أن رجلاً من بعض الفقهاء كتب إلى ابن الزبير– رضـــي الله عنهما– يقول: ألا إن لأهل التقوى علامات يعرفون بها، ويعرفونها من أنفسهم، من رضي بالقضاء، وصبر على البلاء، وشكر على النعماء، وصدق في اللسان، ووفى بالوعد والعهد، وتلا لأحكام القرآن" (١١١٩/٤).

والتقوى (الحازمي ١٤٢٠هـ) من أنفع الطرق المؤدية للتربية الصالحة في المنهج الإسلامي(٥٦).

ثالثا: التربية على صفات أهل العلم:

وهذا التوجيه من لوازم تقوى الله تعالى، فلا تحصل تقوى الله إلا بالعلم، لأن من عرف ما يحبه الله ويرضاه فقد اتقاه، ولا شك أن التربية على صفات أهل العلم، تورث ذلك فهم ورثة الأنبياء.

قال (الحازمي ١٤٢٠): " العلم حلية للمسلم وعنوان سعادته، لأنه محتاج إليه في عبادته وفي متجره ومنزله ومدرسته، وفي الحي وجميع شؤون حياته " (٧٧).

ولكون العلم الصحيح لا يحصل عليه الإنسان إلا بمعلم يفك رموزه ويشرح ويفسر غامضه؛ بيَّن الإمام مالك رحمه الله المسلك الذي ينبغي أن يسلكه طالب العلم عندما يختار شيوخه الذين يدرس عليهم، فأوصى رحمه الله بضرورة الانتقاء من الطالب، وعدم التخبط والتسرع في أخذ العلم عن كل من يحدث به، بل ينبغي على الطالب أن ينظر في حال شيخه، ولا يؤخذ عنه إلا إذا وجده من ورثة العلم الحقيقيين، ولا يغتر بأن هذا الشيخ ينطق بالحديث أو العلم فقط، ومن تتبع كلام الإمام رحمه الله يجد أن الشيخ أو العالم الذي يصلح للتلقي عنه يجب أن يكون جامعاً بين أمرين؛ الأول: العلم، والثاني: الورع والديانة، فلا يصلح أن يكون العالم المتلقَّى عنه متصفاً بواحدة منهما دون الأخرى.

قال الإمام مالك: (ابن عبدالبر ١٣٨٧هـ) " لقد أدركت سبعين ممن يحدث قال فلان قال رسول الله ﷺ عند هذه الأساطين وأشار إلى مسجد رسول الله ﷺ فما أخذت عنهم شيئا وإن أحدهم لو اؤتمن على بيت المال لكان أمينا لأنهم لم يكونوا من أهل هذا الشأن وقدم علينا ابن شهاب فكنا نزدحم على بابه" (٦٧/١).

فالإمام مالك رحمه الله ترك الأخذ عن سبعين من التابعين رضوان الله عليهم، والذين هم أفضل الناس بعد صحابة النبي ﷺ، ويحدثون عن النبي

بواسطة الصحابي فقط، تركهم الإمام مالك وهو لا يشك في أمانتهم وصدقهم، بل إن أحدهم لو اؤتمن على بيت المال لكان أهلاً لذلك؛ لصدقه وأمانته وزهده، ولكنهم على الرغم من ذلك لم يكونوا أهلاً للتلقي عنهم، فلم يكونوا من أهل هذا الشأن، أي: من أهل العلم بالحديث، ولذلك تركهم مالك ولم يحدث عنهم، فلما جاء العالم الفذ ابن شهاب الزهري المدينة، ازدحم العلماء عليه مع صغر سنه، وقلة منزلته في ذلك الوقت عن التابعين المعاصرين له.

وقد يكون النقص من جهة الدراية بالحديث أيضاً؛ فيكون المحدِّث ثقة فيما يرويه، إلا أن فهمه قد يقصر عن المراد، فينقل الحديث بغير ما هو عليه لعدم فهمه لما يحمله، قال الإمام في ذلك: "(ابن الأثير ١٩٧٠م) "أدركت بالمدينة مشايخ أبناء مائة وأكثر فبعضهم قد حدثت بأحاديثه وبعضهم لم أحدث بأحاديثه كلها وبعضهم لم أحدث من أحاديثه شيئاً ولم أترك الحديث عنهم لأنهم لم يكونوا ثقات فيما حملوا إلا أنهم حملوا شيئاً لم يعقلوه"(١١١٩/٤).

أما أمر الورع والديانة؛ فلم يكن سائغاً أو مقبولاً أن يؤخذ العلم عن رجل ثقة في علمه، إلا أنه رقيق الديانة قليل الورع، قال ابن مسعود ﷺ: (البيهقي، ١٤٢٩) " لا يزال الناس بخير ما أخذوا العلم عن أكابرهم وعن علمائهم وأمنائهم، فإذا أخذوه من أصاغرهم وشرارهم هلكوا" (ص ٢١٧).

وروي عن إبراهيم النخعي أنه قال: " كانوا إذا أتوا الرجل ليأخذوا عنه نظروا إلى هديه وسمته وصلاته ثم أخذوا عنه" (ابن مفلح ١٩٩٦م، ١٤٩/٢).

وديانة العالم وما تكون عليه من الصلابة والسلامة، لها أهمية بالغة؛ لكون هذا العالم قدوة يُعلِّم الدِّينَ قبل العلم، ولا يزال الطلبة في كل عصر يقتدون بمشايخهم في هديهم وكلامهم وسمتهم، يقول الأعمش: كانوا يتعلمون من الفقيه كل شيء حتى لباسه ونعليه. وقيل لابن المبارك: أين تريد؟ قال: إلى البصرة، فقيل له: من بقي؟ فقال: ابن عون؛ آخذ من أخلاقه، وآخذ من آدابه.

ويذكر (ابن مفلح ١٩٩٦م) قال عبد الرحمن بن مهدي: كنا نأتي الرجل ما نريد علمه؛ ليس إلا أن نتعلم من هديه وسمته ودله. وكان علي بن المديني وغير واحد يحضرون عند يحيى بن سعيد القطان؛ ما يريدون أن يسمعوا شيئاً، إلا أن ينظروا إلى هديه وسمته (١٤٩/٢).

ولذلك حذَّر العلماء (الذهبي ١٩٨٥م) من أخذ العلم عمَّن لم يتَّصف بالعلم والرزانة ورجاحة العقل ولزوم السنة، قال الإمام مالك: "لا يؤخذ العلم عن أربعة: سفيه يعلن السفه، وإن كان أروى الناس. وصاحب بدعة يدعو إلى هواه. ومن يكذب في حديث الناس وإن كنت لا أتهمه في الحديث. وصالح عابد فاضل إذا كان لا يحفظ ما يحدث به" (٦٧/٨).

وقال الإمام أحمد: (ابن عبدالبر ١٤٢٤هـ) " يكتب الحديث عن الناس كلهم إلا عن ثلاثة: صاحب هوى يدعو إليه، أو كذاب، أو رجل يغلط في الحديث فيرد عليه " (أ ٤٨/٢).

ومن أجل ذلك انبرى العلماء المعنيُّون بالجرح والتعديل في بيان أحوال الرواة الناقلين للحديث، ولم يكفّوا عن بيان أوجه الضعف فيهم، وكذبهم

وأحوالهم الغير مرضية، (ابن عبدالبر، ١٣٨٧هـ) وقد روي عن حماد بن زيد أنه قال: كلمنا شعبة في أن يكف عن أبان ابن أبي عياش –وهو أحد الرواة الضعفاء– لسنِّه وأهل بيته، فقال لي: يا أبا إسماعيل لا يحل الكف عنه لأن الأمر دين "(ب ١/٤٨).

ويقول الخطيب البغدادي، (١٤٣٢هـ): " ذكر العيوب الكامنة في بعض نقلة السنن التي يؤدي السكوت عن إظهارها عنهم وكشفها عليهم إلى تحريم الحلال وتحليل الحرام، وإلى الفساد في شريعة الإسلام؛ أولى بالجواز وأحق بالإظهار" (ب ص٣٩).

فعلى طالب العلم أن يتحرى الآخذ عمن اشتهرت ديانته، وكملت أهليته، وتحققت شفقته، وظهرت مروءته، وعرفت عفته، وكان أحسن تعليماً، وأجود تفهيماً، ولا يرغب الطالب في زيادة العلم؛ مع نقص في ورع أو دين أو عدم خلق حسن، وليحذر من التقيد بالمشهورين، وترك الآخذ عن الخاملين؛ فقد عدّوا مثل ذلك من الكبر، وجعلوه عين الحمق؛ لأن الحكمة ضالة المؤمن يلتقطها حيث وجدها، ويغتنمها حيث ظفر بها، فإن كان الخامل مرجو البركة؛ فالنفع به أعم والتحصيل من جهته أهم، وإذا سبرت أحوال السلف والخلف؛ لم تجد النفع يحصل غالباً والفلاح يدرك طالباً، إلا إذا كان للشيخ من التقوى نصيب وافر، وعلى نصحه للطلبة دليل ظاهر، (المناوي، ١٣٦٥هـ ٢/٥٤٥).

المبحث الثالث: الأساليب التربوية في رسالة الإمام مالك رحمه الله لمحمد بن مطرف رحمه الله

وهذه التوجيهات التربوية التي تضمنتها رسالة الإمام مالك والتي أشير إليها في المبحث السابق، استعمل فيها الإمام عدة أساليب تربوية، ساعدت في إيصال تلك التوجيهات بالشكل المؤثر والفعال، وأهم تلك الأساليب:

أسلوب التربية بالتعريض:

قال ابن منظور: (١٤١٤هـ) " التعريض التلميح ضد التصريح ". وقال الجرجاني:(١٩٨٣هـ) عرّض به أخبره بفحوى كلامه، وهي علامات تدل على الأمر دون التصريح به (ابن منظور، (الجرجاني، ١٩٨٣هـ)

والتعريض اصطلاحاً يقول الميداني: " طريقة من الكلام أَخفى من الكنايةِ، فلا يشترط في التعريض لزوم ذهني، ولا مصاحبةٌ، ولا مُلابسة ما بين الكلام وما يُرادُ الدّلالة به عليه، إنّما قد تكفي فيه قرائن الحال، وما يفهم ذهناً بها من توجيه الكلام، وبهذا يظهر الفرق بين الكناية والتعريض ".

وقد استعمل النبي ﷺ التعريض كأسلوب من أساليب التربية؛ روى أبو داود عن عائشة رضي الله عنها قال: "كان النبي ﷺ إذا بلغه عن الرجل الشيء لم يقل: ما بال فلان يقول؟ ولكن يقول: ما بال أقوام يقولون كذا وكذا" (أبو داود، ٤/٢٥٠).

فكان النبي عليه الصلاة السلام لا يحب أن يذكر المسيء لإساءته حرصًا على مشاعره، وكان لا يصرح باسمه، وقد استعمل الإمام مالك رحمه الله هذا الأسلوب في رسالته لمحمد بن مطرف، وذلك في قوله: "فإنه

ليس ينبغي أن يؤخذ من كل من قال"، فالإمام مالك رحمه الله هنا عرَّض ببعض الأفاضل الذي رآهم وعرف لهم فضلهم في الدين، ولكنهم لم يكونوا من أهل العلم، فكان مع معرفته بفضلهم إلا أنه لا يأخذ عنهم، وظهر هذا التعريض بصورة أوضح وأظهر من ذلك في قوله رحمه الله: "لقد أدركت سبعين ممن يحدث قال فلان قال رسول الله ﷺ عند هذه الأساطين وأشار إلى مسجد رسول الله ﷺ فما أخذت عنهم شيئاً، وإن أحدهم لو اؤتمن على بيت المال لكان أميناً لأنهم لم يكونوا من أهل هذا الشأن وقدم علينا ابن شهاب فكنا نزدحم على بابه "(ابن عبدالبر، ١٣٨٧هـ، أ٦٧/١).

وقال أيضًا " أدركت بالمدينة مشايخ أبناء مائة وأكثر فبعضهم قد حدثت بأحاديثه، وبعضهم لم أحدث بأحاديثه كلها، وبعضهم لم أحدث من أحاديثه شيئاً، ولم أترك الحديث عنهم لأنهم لم يكونوا ثقات فيما حملوا، إلا أنهم حملوا شيئاً لم يعقلوه "(ابن عبدالبر، ١٣٨٧هـ، أ ٦٧/١).

فعرّض رحمه الله بهؤلاء ولم يصرح بمن يعنيه، وفي ذلك الأسلوب التربوي؛ مراعاة للمشاعر، وحتى لا تأخذهم العزة بالإثم فلا يقبلون، مع ضمان إيصال المراد من التوجيهات التربوية للمتلقين.

أسلوب التربية بالموعظة والاقتصاد فيها:

والموعظة: هي الأمر والنهي المقرون بالترغيب والترهيب، والقول الحق الذي يلين القلوب، ويؤثر في النفوس، ويكبح جماح النفوس المتمردة، ويزيد النفوس المهذبة إيمانا وهداية، (ابن قيم الجوزية، ٤٨٢/٢). قال تعالى: ﴿**وَلَوْ أَنَّهُمْ فَعَلُوا مَا يُوعَظُونَ بِهِ لَكَانَ خَيْرًا لَهُمْ وَأَشَدَّ تَثْبِيتًا**﴾ (النساء، ٦٦)، وقال سبحانه: ﴿**يَعِظُكُمُ اللَّهُ أَنْ تَعُودُوا لِمِثْلِهِ أَبَدًا إِنْ كُنْتُمْ مُؤْمِنِينَ**﴾ (النور، ١٧).

يذكر القحطاني: أن الموعظة على نوعين:

- النوع الأول: وعظ التعليم: وهذا النوع يكون ببيان عقائد التوحيد، وبيان الأحكام الشرعية الخمسة: من الواجب، والحرام، والمسنون، والمكروه، والمباح، ويراعى في ذلك كله ما يُناسب كل طبقة، والحث على التمسك بها، والتحذير من التهاون فيها.
- النوع الثاني: وعظ التأديب: وهذا يكون بتحديد الأخلاق الحسنة: كالحلم والأناة، والشجاعة، والوفاء، والصبر، والكرم، وبيان آثارها ومنافعها في المجتمع، والحثّ على التخلق بها والتزامها، وتعريف وتحديد الأخلاق السيئة: كالغضب، والعجلة، والغدر، والجزع، والجبن، والبخل،... والتحذير عن الاتصاف بها من طريقي: الترغيب والترهيب، (أص٧).

وقد استعمل الإمام مالك رحمه الله هذا الأسلوب في رسالته لمحمد بن مطرف، ويظهر ذلك من قوله له: «**فإني أوصيك بتقوى الله... ثم خذه، يعني العلم من أهله الذين ورثوه ممن كان قبلهم معنيا بذلك**».

فالإمام مالك رحمه الله وعظ ابن مطرف بما ينبغي له أن يفعله في طريق طلبه للعلم، وفي كيفية الأخذ عن الشيوخ والعلماء، وكيف أنه ينبغي له أن ينتقي شيوخه، وأن يكونوا ممن يعرفون بالعلم، ولا يأخذ الحديث عن كل محدث دون أن يكون من أهل هذا العلم.

والموعظة يجب أن تتسم بالاقتصاد، يعني: يجب أن لا تكون طويلة مسهبة وأن لا تكون دائمة بلا انقطاع، كما كان هديه ﷺ في الموعظة كما

في حديث ابن مسعود ﷺ، قال: «كان النبي ﷺ يتخولنا بالموعظة في الأيام، كراهة السآمة علينا» (البخاري، ١٤٢٢هـ ح٦٨) و (مسلم، ح ٢٨٢١).

قال النووي: (٢٠٠٤م) «اعلم أنه يستحب لمن وعظ جماعة أو ألقى عليهم علماً أن يقتصد في ذلك ولا يطول تطويلاً يملهم لئلا يضجروا وتذهب حلاوته وجلالته من قلوبهم ولئلا يكرهوا العلم وسماع الخير فيقعوا في المحذور» (ص ٧٢١).

وأخرج البيهقي عن ابن مسعود قال: «حدث الناس ما أقبلت عليك قلوبهم إذا حدقوك بأبصارهم وإذا انصرفت عنك قلوبهم فلا تحدثهم، وذلك إذا اتكأ بعضهم على بعض» (البيهقي، ص١٢٩).

وكان يقال: ستة إذا أهينوا فلا يلوموا إلا أنفسهم: الذاهب إلى مائدة لم يدع إليها، وطالب الفضل من اللئام، والداخل بين اثنين في حديثهما من غير أن يدخلاه فيه، والمستخف بالسلطان، والجالس مجلساً ليس له بأهل، والمقبل بحديثه على من لا يسمع منه ولا يصغي إليه. (ابن مفلح، ١٩٩٦م ١٠٢/٢).

وقد اقتصد الإمام مالك رحمه الله في موعظته وكانت مركزة مختصرة، لم تتجاوز المقصود منها، هذا من جهة، ومن جهة أخرى فإن وصيته لمحمد بن مطرف كانت مرة واحدة، ولم يواليه برسائله ومواعظه ووصاياه، فكانت موعظته رحمه الله مقتصدة موافقة للهدي النبوي.

خلاصة ذلك: أن التربية بالموعظة من الأساليب التربوية المهمة؛ لأنها تجمع في تطبيقها من المربي العديد من الطرق والمؤثرات التي تخترق إلى نفس الآخر، وتؤثر فيه تأثيراً بليغاً.

أسلوب التربية بالترغيب والترهيب:

والترغيب والترهيب أسلوب تربوي له تأثيره في نفوس كثير من البشر؛ فإن الإنسان جُبِل على حب الخير، والرغبة في الحصول على كل محبوب، كما طُبِع على بغض الشر، وما يصيبه من بلاء في النفس، أو المال، أو الأهل، وحينئذ فغريزة حب الإنسان لنفسه تدفعه إلى أن يحقق لها كل خير، ويحميها من كل شر، سواء كان ذلك عاجلاً أو آجلاً؛ ولذلك فالترغيب والترهيب يفيض بهما بحرا الكتاب والسنة، قال تعالى: ﴿**إِنَّ الَّذِينَ قَالُوا رَبُّنَا اللَّهُ ثُمَّ اسْتَقَامُوا تَتَنَزَّلُ عَلَيْهِمُ الْمَلَائِكَةُ أَلَّا تَخَافُوا وَلَا تَحْزَنُوا وَأَبْشِرُوا بِالْجَنَّةِ الَّتِي كُنْتُمْ تُوعَدُونَ (٣٠) نَحْنُ أَوْلِيَاؤُكُمْ فِي الْحَيَاةِ الدُّنْيَا وَفِي الْآخِرَةِ وَلَكُمْ فِيهَا مَا تَشْتَهِي أَنْفُسُكُمْ وَلَكُمْ فِيهَا مَا تَدَّعُونَ (٣١) نُزُلًا مِنْ غَفُورٍ رَحِيمٍ (٣٢)**﴾ (فصلت، ٣٠/٣٢).

وقال الله تعالى: ﴿**وَلَنَبْلُوَنَّكُمْ بِشَيْءٍ مِنَ الْخَوْفِ وَالْجُوعِ وَنَقْصٍ مِنَ الْأَمْوَالِ وَالْأَنْفُسِ وَالثَّمَرَاتِ وَبَشِّرِ الصَّابِرِينَ (١٥٥) الَّذِينَ إِذَا أَصَابَتْهُمْ مُصِيبَةٌ قَالُوا إِنَّا لِلَّهِ وَإِنَّا إِلَيْهِ رَاجِعُونَ (١٥٦) أُولَئِكَ عَلَيْهِمْ صَلَوَاتٌ مِنْ رَبِّهِمْ وَرَحْمَةٌ وَأُولَئِكَ هُمُ الْمُهْتَدُونَ (١٥٧)**﴾ (البقرة، ١٥٥/١٥٧).

وقال الله تعالى: ﴿**إِنَّ الَّذِينَ كَفَرُوا بِآيَاتِنَا سَوْفَ نُصْلِيهِمْ نَارًا كُلَّمَا نَضِجَتْ جُلُودُهُمْ بَدَّلْنَاهُمْ جُلُودًا غَيْرَهَا لِيَذُوقُوا الْعَذَابَ إِنَّ اللَّهَ كَانَ عَزِيزًا حَكِيمًا**﴾ (النساء، ٥٦).

فالقرآن يهدي لأقوم الطرق، وأوضح السبل، ومن هدايته الترغيب بوعد الطائعين الحافظين لحدود الله- تعالى- بعظيم الخير، وتبشيرهم بحسن المثوبة، والترهيب بوعيد المخالفين الذين تعدوا حدود الله- تعالى- بشديد العذاب، وإنذارهم بسوء العاقبة، ومن المعلوم يقيناً أن الوعد بالخير يعم خير الدنيا والآخرة وسعادتهما، والوعيد يشمل نقم الدنيا والآخرة وشقاءهما، (القحطاني، ب ١٤٣٣هـ ٢/٤٨٦).

وقد استعمل الإمام مالك رحمه الله هذا الأسلوب في إيصال توجيهاته التربوية لمحمد بن مطرف رحمهما الله تعالى، ويظهر ذلك من قوله له في وصيته: «**إن هذا الأمر دينكم فانظروا من تأخذون عنه دينكم**».

فهذا التوجيه تضمن أسلوبي ترغيب وترهيب في آن واحد؛ فإنه رحمه الله لما أشار إلى كون هذا العلم هو دين الله تعالى، أظهر الترغيب في الانتقاء لتلقي هذا الدين؛ فإن الإنسان يختار لتلقي دينه الأصلح والأفضل، كما أنه رهَّب من التساهل في أخذ العلم، وتلقيه عن كل قائل؛ لأنه دين، وإذا أخذ الإنسان دينه عمن هو ليس أهلاً لذلك هلك، كما قال ابن مسعود ﷺ: «لا يزال الناس بخير ما أخذوا العلم عن أكابرهم وعن علمائهم وأمنائهم، فإذا أخذوه من أصاغرهم وشرارهم هلكوا» (البيهقي، ٢١٧).

أسلوب التربية بالإقناع:

ميز الله تعالى البشر بالعقل، وجعله محلاً للتكليف، وبتسخيره يكتسبون معاشهم؛ فيتعاملون فيما بينهم ويتصلون ببعضهم بشتى أنواع التعامل والاتصال، كما أن لهم عواطف تستجيب لدواعي الخير ومحفّزاته، كما تحذر من دواعي الشر وعواقبه، ومتى استثيرت هذه العواطف كان التأثر والتأثير،

وهو ملحوظ في جميع مظاهر الحياة ومناشطها المختلفة؛ من التجارة والتعليم والسياسة وغيرها، وكل ذلك لا يُسْتغنى فيه عن ممارسة الإقناع والتأثير، بل يقوم عليه في كثير من المواقف والأحوال (الحميدان، ص١٣).

وقد وردت نصوص شرعية كثيرة تدل على أن الإقناع أحد الوسائل التي توصل بها إلى التربية على الحق والصواب، ومن ذلك على سبيل المثال حديث أبي أمامة ﷺ، قال: «أن شاباً قال: يا نبي الله ائذن لي في الزنا؟ فصاح الناس به، فقال النبي ﷺ «قربوه، أدن» فدنا حتى جلس بين يديه، فقال النبي عليه الصلاة والسلام «أتحبه لأمك؟» فقال: لا، جعلني الله فداك! قال «كذلك الناس لا يحبونه لأمهاتهم. أتحبه لابنتك؟» قال: لا، جعلني الله فداك! قال «كذلك الناس لا يحبونه لبناتهم. أتحبه لأختك؟» وزاد ابن عوف: حتى ذكر العمة والخالة وهو يقول في كل واحد: لا، جعلني الله فداك! وهو ﷺ يقول «كذلك الناس لا يحبونه»، فوضع رسول الله ﷺ يده على صدره وقال: «**اللهم طهر قلبه واغفر ذنبه وحصن فرجه**» **فلم يكن شيء أبغض إليه منه، يعني الزنا**» (أحمد، ١٤٢١هـ ح٢٢٢١١).

فاستخدم النبي ﷺ أسلوب الإقناع مع الفتى؛ من أجل الوصول إلى الهدف الذي أراده النبي ﷺ، فخاطب وجدان الفتى وعقله وفطرته، إلى أن اقتنع الشاب حتى صار الزنا هو أبغض الأشياء إلى قلبه.

وقد استخدم الإمام مالك رحمه الله أسلوب الإقناع أيضا في رسالته لمحمد بن مطرف، وذلك في قوله له: «**ولا تأخذ كل ما تسمع قائلاً يقوله، فإنه ليس ينبغي أن يؤخذ من كل محدث، ولا من كل من قال**» فإن الإمام

بعد أن وجَّه بن مطرف إلى ضـــرورة عدم الأخذ من كل من يتكلم بالحديث والعلم، شرع في إقناعه بذلك، فقال له: «**فإنه ليس ينبغي أن يؤخذ من كل محدث...**» يعني: لا يصـــح أن يؤخذ من كلام كل من يتكلم؛ لأن العقل يأبى ذلك، ولا يستسيغه، فإن العلم يتكلم به من هو أهل له، ومن ليس له بأهل، فينبغي التروي والنظر في حال المتكلم بالعلم.

المبحث الرابع:
الآثار التربوية لوصية الإمام مالك رحمه الله

لا شك أن رسالة الإمام مالك يرحمه الله، مليئة بالتوجيهات التربوية، المتميزة في أساليبها، ولها آثارها الإيجابية المتعددة، ومن أبرز تلك الآثار التربوية:

أولاً: صحة الفهم:

ذلك الأثر التربوي إنما هو نتاج للتقوى التي أوصى بها مالكٌ رحمه الله ابن مطرف في صَدْر رسالته، في قوله: **سلام عليك، فإني أحمد إليك الله الذي لا إله إلا هو أما بعد؛ فإني أوصيك بتقوى الله....**

وهذه التقوى التي أوصى بها مالك، هي أمر الله تعالى لخلقه جميعاً، قال تعالى: ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ ٱتَّقُواْ رَبَّكُمُ ٱلَّذِى خَلَقَكُم مِّن نَّفْسٍ وَٰحِدَةٍ وَخَلَقَ مِنْهَا زَوْجَهَا وَبَثَّ مِنْهُمَا رِجَالًا كَثِيرًا وَنِسَآءً ۚ وَٱتَّقُواْ ٱللَّهَ ٱلَّذِى تَسَآءَلُونَ بِهِۦ وَٱلْأَرْحَامَ ۚ إِنَّ ٱللَّهَ كَانَ عَلَيْكُمْ رَقِيبًا ﴿١﴾﴾(النساء، ١).

والتي ينتج عن الالتزام بها صحة الفهم عند طالب العلم، فإذا كانت الذنوب والمعاصي سبباً في حرمان العلم ونسيانه؛ فمما لا شك فيه أن التقوى من أقوى أسباب تحصيل العلم ورسوخه، واستنارة العقل وسلامته، وقد قرنهما الله جل وعلا في القرآن الكريم ببعض، قال تعالى: (واتقوا الله ويعلمكم الله). وقد سأل أبو القاسم بن يوسف المغربي شيخَ الإسلام ابن تيمية أن يوصيه بما يكون فيه صلاح دينه ودنياه، فأوصاه بالتقوى، وقال:

«ما أعلم وصية أنفع من وصية الله ورسوله لمن عقلها واتبعها» (ابن تيمية، ١٤١٦هـ ١٠/٦٥٣).

فالتقوى هي أنفع الوصايا؛ لأن بها يحصل العبد على خير الدين والآخرة، وتقوى بها صلته بربه، ويحسن خلقه، وهي غاية عظيمة، يقول الفيروز آبادي: «أليس الله سبحانه أعلم بصلاح العبد من كلِّ أحد، ولو كانت في العالم خصلةٌ هي أصلح للعبد وأجمع للخير، وأعظم للأجر، وأجلُّ في العبودية، وأعظم في القدر، وأولى في الحال، وأنجح في المآل من هذه الخصلة التي هي التقوى لكان الله سبحانه أمر بها عباده وأوصى خواصّه بذلك؛ لكمال حكمته ورحمته، فلما أوصى بهذه الخصلة جميع الأولين والآخرين من عباده واقتصر عليها؛ علمنا أنها الغاية التي لا متجاوز عنها، وأنه عز جل قد جمع كل محض نصح، ودلالة، وإرشاد، وتأديب، وتعليم، وتهذيب في هذه الوصية الواحدة كما يليق بحكمته ورحمته، فهي الخصلة الجامعة لخير الدنيا والآخرة، الكافية لجميع المهمات، المبلغة إلى أعلى الدرجات. وهذا أصلٌ لا مزيد عليه، وفيه كفاية لمن أبصر النور واهتدى، وعمل واستغنى. والله وليُّ الهداية والتوفيق» (الفيروز آبادي، ٥/٢٦١).

وقال ابن القيم: «جمع النبي ﷺ بين التقوى وحسن الخلق، لأن تقوى الله يصلح ما بين العبد وبين ربه، وحسن الخلق يصلح ما بينه وبين خلقه، فتقوى الله توجب له محبة الله، وحسن الخلق يدعو الناس إلى محبته، قال تعالى: ﴿بَلَىٰ مَنْ أَوْفَىٰ بِعَهْدِهِۦ وَٱتَّقَىٰ فَإِنَّ ٱللَّهَ يُحِبُّ ٱلْمُتَّقِينَ﴾ (آل عمران، ٧٦)،(ابن القيم، ١٣٩٣هـ ص٥٤).

ثانيًا: صحة المعرفة وطريقها:

وهو الأثر المترتب على قول الإمام مالك رحمه الله في وصـــيته: «ثم خذه، يعني العلم من أهله الذين ورثوه ممن كان قبلهم معنياً بذلك».

فأخذ العلم من أهله عاصـــم عن الوقوع في البدع والمحدثات؛ لأن أهل العلم الحقيقيين هم القادرون على تعليم العلم الصحيح دون المبتدع، وقد أمر تعالى باتباع صراطه المستقيم والبعد عن طرق أهل البدع، قال تعالى: ﴿وَأَنَّ هَٰذَا صِرَٰطِى مُسْتَقِيمًا فَٱتَّبِعُوهُ ۖ وَلَا تَتَّبِعُوا۟ ٱلسُّبُلَ فَتَفَرَّقَ بِكُمْ عَن سَبِيلِهِۦ ۚ ذَٰلِكُمْ وَصَّىٰكُم بِهِۦ لَعَلَّكُمْ تَتَّقُونَ﴾ (الأنعام، ١٥٣).

قال القرطبي: «هذه آية عظيمة؛ فإنه لما نهى وأمر وحذر هنا عن اتباع غير سبيله فأمر فيها باتباع طريقه فالصراط المستقيم المذكور في الآية الكريمة هو سبيل الله الذي دعا إليه وهو السنة والسبل هي سبل أهل الاختلاف الحائدين عن الصراط المستقيم وهم أهل البدع والأهواء» (القرطبي، ١٩٦٤م ١٣٧/٧).

وقد أوضـــح الإمام مالك رحمه الله في حادثة جرت له دور العالم وما يترتب على ســـؤاله وأخذ العلم منه في مواجهة البدع؛ فقد روي عن الإمام مالك أنه أتاه رجل فقال له: يا أبا عبد الله من أين أحرم؟ قال: من ذي الحليفة من حيث أحرم رسـول الله ﷺ فقال: إني أريد أن أحرم من المسـجد. فقال: لا تفعل. قال: فإني أريد أن أحرم من المسجد من عند القبر. قال: لا تفعل فإني أخشـــى عليك الفتنة. فقال: وأي فتنة هذه؟ إنما هي أميال أزيدها. قال: وأي فتنة أعظم من أن ترى أنك سبقت إلى فضيلة قصَّر عنها

رسول الله ﷺ إني سمعت الله يقول: ﴿**فَلْيَحْذَرِ الَّذِينَ يُخَالِفُونَ عَنْ أَمْرِهِ أَنْ تُصِيبَهُمْ فِتْنَةٌ أَوْ يُصِيبَهُمْ عَذَابٌ أَلِيمٌ**﴾(النور، ٦٣)، (الشاطبي، ١٩٩٢م ١/١٣٢).

لذلك كان اندثار العلم باندثار العلماء الربانيين، فقد روي عن عبدالله ابن عمرو بن العاص رضي الله عنهما، قال: سمعت رسول الله ﷺ يقول: «**إن الله لا يقبض العلم انتزاعا ينتزعه من الناس، ولكن يقبض العلم بقبض العلماء، حتى إذا لم يبق عالما، اتخذ الناس رؤوسا جهالا، فسئلوا فأفتوا بغير علم، فضلوا وأضلوا**» (البخاري، ح١٠٠)، (مسلم، ح٢٦٧٣).

قال الإمام مالك رحمه الله: ومن أحدث في هذه الأمة شيئاً لم يكن عليه سلفها، فقد زعم أن رسول الله ﷺ خان الدين؛ لأن الله تعالى يقول: ﴿الْيَوْمَ أَكْمَلْتُ لَكُمْ دِينَكُمْ﴾ فما لم يكن يومئذ ديناً لا يكون اليوم ديناً، (الشاطبي، ١٩٩٢م ٢/٥٣).

فأكبر الآثار التربوية التي تتحقق من الالتزام بوصية الإمام مالك رحمه الله من أخذ العلم عن أهله؛ هو تحقيق صحة المعرفة وطريقها.

ثالثا: توجيه السلوك إلى الأحوط في أمور الدين:

والاحتياط: هو أن يفعل المكلف الفعل الأقرب والأجمع لأصول الأحكام، والأبعد عن شوائب التأويلات. كما عرفه الفيومي(١/١٥٦).

وقال الكفوي: «هو فعل ما يتمكن به من إزالة الشك وقيل: التحفظ والاحتراز من الوجوه لئلا يقع في مكروه وقيل: استعمال ما فيه الحياطة أي الحفظ هو الأخذ بالأوثق من جميع الجهات» (الكفوي، ص٥٦).

والاحتياط في أمور الدين أمر مندوب إليه، وقد أشار إليه ﷺ في قوله: «**إن الحلال بيّن وإنّ الحرام بيّن وبينهما مشتبهات لا يعلمهن كثير من الناس، فمن اتقى الشبهات استبرأ لدينه وعرضه، ومن وقع في الشبهات وقع في الحرام كالراعي حول الحمى يوشك أن يرتع فيه، وإنَّ لكل ملك حمَى، وإنّ حمى الله محارمه**» (البخاري، ح٥٢)، (مسلم، ح١٥٩٩).

وعنه ﷺ أيضًا أنه قال: «**لا يبلغ العبد أن يكون من المتقين حتى يَدَع ما لا بأس به حذراً لما به بأس**» (ابن ماجه، ح٤٢١٥)، (الترمذي، ٢٤٥١).

ومن الاحتياط في الدين الاحتياط في اختيار العلماء الذين يؤخذ منهم العلم، وهو ما يؤخذ من قول الإمام مالك في وصيته: «**وقد كان بعض من نرضى من أهل العلم يقول: إن هذا الأمر دينكم فانظروا من تأخذون عنه دينكم**».

فالعلم دين، والاحتياط في أمر الدين أمر محمود، لا سيما مع انتشار الجهل وكثر المدعين للعلم، وقد قال حذيفة بن اليمان ﷺ متحدثاً عن قلة الأمانة: «فيصبح الناس يتبايعون فلا يكاد أحدٌ يؤدى الأمانة، حتى يُقال: إن في بني فلان رجلا أميناً، وحتى يُقال للرجل: ما أجلَدَه ما أظرفه، ما أعقله! وما في قلبه مثقال حبة من خردل من إيمان، ولقد أتى عَلَيّ زمانٌ وما أبالي أيَّكم بايعت، لئن كان مسلماً ليردَّنه عليَّ دينه ولئن كان نصرانياً أو يهودياً ليردَّنه عليَّ ساعيه، وأما اليوم فما كنت أبايع منكم إلا فلاناً وفلاناً" (البخاري، ح ٦٤٩٧)، (مسلم، ح ١٤٣).

وإذا كان هذا الحال في زمانه ﷺ؛ ففي هذا الزمان أولى وأحرى بطالب العلم أن يتحرى عمن يأخذ العلم، ويحتاط لهذا الأمر بأشد وأكثر أنواع الاحتياط، وإذا كان حفظ الدين مقدماً على حفظ المال في الضرورات الخمس؛ فإن الاحتياط في طلب من تأخذ عنه علوم الدين، أوجب من الاحتياط في معرفة أمانة مَن تعامله بالدينار والدرهم.

وقد قال أيوب السَّختياني رحمه الله: «إن من سعادة الحَدَث والأعجمي أن يوفقهما الله لعالمٍ من أهل السنة» (ابن الجوزي، ب ١٤٢١هـ ص١١).

وهذا تنبيه منه رحمه الله على أهمية اختيار مصدر التلقي والتعلم، وأن الهداية إلى معلم فاضل تقي رباني من نعم الله على العبد؛ لأن القلب إذا تعلق بضلالة وزَيْغ في بداية التعلم كان من العسير إزالتها عنه، ولهذا كان السلف ينهون عن مجالسة أهل البدع حتى لا يتعلق بالنفوس شيء من ضلالاتهم.

وروى أبو عبدالله بن بطة عن عمرو بن قيس الملائي قال: «إذا رأيت الشاب أول ما ينشأ مع أهل السنة والجماعة فارْجه، وإذا رأيته مع أهل البدع فايئس منه، فإن الشاب على أول نشوءه»، ثم قال ابن بطة رحمه الله: «فانظروا رحمكم الله من تَصْحبون وإلى من تجلسون، واعرفوا كل إنسان بخدنه وكل أحد بصاحبه، أعاذنا الله وإياكم من صحبة المفتونين، ولا جعلنا وإياكم من إخوان العابثين، ولا من أقران الشياطين، وأستوهبُ الله لي ولكم عصمة من الضلال، وعافية من قبيح الفعال» (ابن بطة، ١٤٠٩هـ ٢٠٥/١).

فكل ذلك يوجب الاحتياط في أمر الدين وأمر من يصـــحب من العلماء؛ لأن ما ثبت في هذه الحال وارتكز في آيات طلبه يصـــعب تغييره، والتنشـــئة على الخطأ والبدعة مزلق عظيم، يصـــعب بعده تدارك الطريق المستقيم، فلذا وجب الاحتياط في أمر العلم والدين.

الخاتمة

وتشتمل على أهم النتائج والتوصيات

أهم النتائج:

١. تضمنت رسالة الإمام مالك رحمه الله بعض التوجيهات التربوية المهمة، ومنها: أهمية البدء بحمد الله والثناء عليه، في الكتابة والتأليف في الأسلوب العلمي، وهذا شأن وأدب علماء الإسلام في مؤلفاتهم وكتاباتهم.

٢. بيان أهمية التقوى كخلق مهم من أخلاقيات الباحث المسلم الذي يطلب العلم.

٣. ذكر صفات العالم الذي ينبغي أخذ العلم عنه، مما يعني أن يحتاط المرء في طلبه للعلم، بأن يأخذه من اتصف بالتقى والعدالة، والرسوخ في العلم والفهم الصحيح له.

٤. انتظام تلك التوجيهات التربوية ببعض الأساليب التربوية المرتبطة بهذا الجانب ومنها: أسلوب التعريض، والموعظة، والتأديب، والترغيب والترهيب، والإقناع.

٥. الآثار التربوية لرسالة الإمام مالك رحمه الله، والمترتبة على ما جاء فيها من توجيهات تربوية، والتي تظهر بالإيجابية على سلوك المتصف بها.

التوصيات:

١. الاهتمام بوصايا العلماء دراسة وبحثاً، لكونها تشتمل على العديد من الجوانب والقيم والمبادئ التربوية المهمة.

٢. توجيه المهتمين والباحثين إلى العودة إلى التراث الإسلامي، والأخذ منه وإخراج ما فيه من قيمة علمية وتربوية.

أن على الآباء والمربين قراءة مثل هذه الرسائل والوصايا، على الأبناء في المنازل والمدارس والجلسات الأسرية، لما لها من كبير الأثر عليهم.

فهرس المراجع والمصادر

ابن أبي حاتم، أبو محمد عبد الرحمن بن محمد. "الجرح والتعديل". (ط١، بيروت: دار إحياء التراث العربي، ١٩٥٢م).

ابن الأثير، أبو السعادات. "جامع الأصول". تحقيق: عبد القادر الأرنؤوط. (مكتبة الحلواني، ١٩٧٠م).

ابن الجوزي، جمال الدين أبو الفرج عبد الرحمن بن علي بن محمد. "المنتظم في تاريخ الأمم والملوك". (ط١، بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١٢هـ – ١٩٩٢م).

ابن الجوزي، جمال الدين أبو الفرج عبد الرحمن بن علي. "تلبيس إبليس". (ط١، بيروت– لبنان: دار الفكر للطباعة والنشر، ١٤٢١هـ/ ٢٠٠١م).

ابن الجوزي، جمال الدين أبو الفرج عبد الرحمن بن علي. "صفة الصفوة". تحقيق: أحمد بن علي. (القاهرة: مصر، دار الحديث، ١٤٢١هـ/٢٠٠٠م).

ابن القيم، محمد بن أبي بكر بن أيوب. "الفوائد". (ط٢، بيروت– لبنان: دار الكتب العلمية، ١٣٩٣ هـ – ١٩٧٣م).

ابن بطة، أبو عبد الله عبيد الله بن محمد العكبري. "الإبانة عن شريعة الفرقة الناجية". تحقيق: رضا معطي، وعثمان الأثيوبي، ويوسف الوابل. (الرياض: دار الراية للنشر والتوزيع، ١٤٠٩هـ).

ابن تيمية، تقي الدين أبو العباس أحمد بن عبد الحليم الحراني. "مجموع الفتاوى". تحقيق: عبد الرحمن بن محمد بن قاسم. (المدينة النبوية: مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف، ١٤١٦هـ/ ١٩٩٥م).

ابن حبان، محمد بن حبان بن أحمد التميمي. "الثقات". (ط١، الهند – حيدر آباد الدكن: دائرة المعارف العثمانية، ١٩٧٣م).

ابن حجر، أحمد بن علي العسقلاني. "نتائج الأفكار". تحقيق: حمدي عبد المجيد السلفي. (ط٢، دار ابن كثير، ١٤٢٩هـ).

ابن سعد، أبو عبد الله محمد بن سعد بن منيع الهاشمي. "الطبقات الكبرى". تحقيق: محمد عبد القادر عطا. (ط١، بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١٠هـ – ١٩٩٠م).

ابن عبد البر، أبو عمر يوسف بن عبد الله. "التمهيد". تحقيق: مصطفى بن أحمد العلوي. (المغرب: وزارة عموم الأوقاف والشؤون الإسلامية، ١٣٨٧هـ).

ابن عبد البر، أبو عمر يوسف بن عبد الله. "جامع بيان العلم وفضله". تحقيق: فواز أحمد زمرلي. (ط٢، مؤسسة الريان – دار ابن حزم، ١٤٢٤هـ).

ابن عساكر، أبو القاسم علي بن الحسن بن هبة الله. "تاريخ دمشق". تحقيق: عمرو بن غرامة العمروي. (دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ١٩٩٥م).

ابن فرحون، إبراهيم بن علي بن محمد اليعمري. "الديباج المذهب في معرفة أعيان علماء المذهب". تحقيق وتعليق: د. محمد الأحمدي أبو النور. (القاهرة: دار التراث للطبع والنشر). وحققه مأمون الجنان، منشورات دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة الأولى ١٩٩٦م.

ابن قيم الجوزية، محمد بن أبي بكر بن أيوب بن سعد شمس الدين. "مفتاح دار السعادة ومنشور ولاية العلم والإرادة". (بيروت: دار الكتب العلمية).

ابن كثير، إسماعيل بن عمر. "البداية والنهاية". (بيروت: مكتبة المعارف، ١٤١٠هـ/ ١٩٩٠م).

ابن مفلح، محمد بن مفلح بن محمد المقدسي. "الآداب الشرعية". تحقيق: شعيب الأرنؤوط. (بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٩٩٦م).

ابن مَنْجُويَه، أحمد بن علي بن محمد بن إبراهيم. "رجال صحيح مسلم". تحقيق: عبدالله الليثي. (ط١، بيروت، دار المعرفة، ١٤٠٧هـ).

ابن نقطة، محمد بن عبد الغني بن أبي بكر. "التقييد لمعرفة رواة السنن والمسانيد". تحقيق: كمال يوسف الحوت. (ط١، دار الكتب العلمية، ١٤٠٨ هـ – ١٩٨٨م).

أبو حاتم، محمد بن حبان بن أحمد بن حبان البُستي. "مشاهير علماء الأمصار وأعلام فقهاء الأقطار". تحقيق: مرزوق علي إبراهيم. (ط١، المنصورة: دار الوفاء للطباعة والنشر والتوزيع، ١٤١١هـ – ١٩٩١م).

أحمد، أبو عبد الله أحمد بن محمد بن حنبل الشيباني. "مسند الإمام أحمد بن حنبل". تحقيق: شعيب الأرنؤوط – عادل مرشد، وآخرون. إشراف: د. عبد الله بن عبد المحسن التركي. (ط١، مؤسسة الرسالة، ١٤٢١هـ – ٢٠٠١م).

الألباني، أبو عبد الرحمن محمد ناصر الدين. "ضعيف الجامع الصغير وزيادته".

الألباني، أبو عبد الرحمن محمد ناصر الدين. "سلسلة الأحاديث الصحيحة وشيء من فقهها وفوائدها". (ط١، مكتبة المعارف للنشر والتوزيع).

الألباني، ناصر الدين. "إرواء الغليل في تخريج أحاديث منار السبيل". (ط٢، بيروت: المكتب الإسلامي، ١٤٠٥هـ، ١٩٨٥م).

الألوسي، شهاب الدين محمود بن عبد الله الحسيني. "تفسير الألوسي". (بيروت: دار إحياء التراث).

البخاري، محمد بن إسماعيل الجعفي. "الجامع المسند الصحيح المختصر من أمور رسول الله صلى الله عليه وسلم وسننه وأيامه (صحيح البخاري)". تحقيق: محمد زهير بن ناصر الناصر. (ط١، دار طوق النجاة، ١٤٢٢هـ).

البخاري، محمد بن إسماعيل بن إبراهيم بن المغيرة. "التاريخ الكبير". (حيدر آباد – الدكن: دائرة المعارف العثمانية).

البيهقي، أحمد بن الحسين بن علي. "المدخل إلى السنن الكبرى". تحقيق: محمد ضياء الرحمن الأعظمي. (الكويت: دار الخلفاء للكتاب الإسلامي).

الترمذي، محمد بن عيسى بن سَوْرة بن موسى. "الجامع الكبير، سنن الترمذي". تحقيق: بشار عواد معروف. (بيروت: دار الغرب الإسلامي، ١٩٩٨م).

الجرجاني، أبو أحمد بن عدي. "الكامل في الضعفاء". تحقيق: عادل أحمد عبد الموجود – علي محمد معوض. (ط١، بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١٨هـ/ ١٩٩٧م).

الجرجاني، علي بن محمد بن علي الزين الشريف. "التعريفات". تحقيق: جماعة من العلماء. (ط١، بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٠٣هـ -١٩٨٣م).

الجصاص، أبو بكر أحمد بن علي الرازي. "أحكام القرآن". ضبطه وخرج آياته: عبدالسلام محمد علي شاهين. (دار الكتب العلمية).

الحميدان، إبراهيم بن صالح. "الإقناع والتأثير دراسة تأصيلية دعوية". (رسالة ماجستير، كلية الدعوة والإعلام بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية).

الخطيب البغدادي، أبو بكر أحمد بن علي بن ثابت بن أحمد بن مهدي. "تاريخ بغداد". تحقيق: د. بشار عواد معروف. (ط١، بيروت: دار الغرب الإسلامي، ٢٠٠٢م).

الخطيب البغدادي، أبو بكر أحمد بن علي بن ثابت. "الكفاية في علم الرواية". تحقيق: ماهر الفحل. (ط١، الدمام: دار ابن الجوزي، ١٤٣٢هـ).

الخطيب البغدادي، أبو بكر أحمد بن علي بن ثابت. "المتفق والمفترق". تحقيق: د. محمد صادق آيدن الحامدي. (ط١، دمشق: دار القادري للطباعة والنشر والتوزيع، ١٤١٧هـ/ ١٩٩٧م).

الذهبي، شمس الدين أبو عبد الله محمد. "سير أعلام النبلاء". تحقيق: مجموعة من المحققين بإشراف شعيب الأرنؤوط. (ط٣، بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤٠٥هـ، ١٩٨٥م).

السجستاني، أبو داود سليمان بن الأشعث. "سنن أبي داود". تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد. (صيدا – بيروت: المكتبة العصرية). وأيضا تحقيق: شعَيب الأرنؤوط – محَمَّد كامِل قره بللي الناشر: دار الرسالة العالمية الطبعة: الأولى، ١٤٣٠ هـ – ٢٠٠٩ م عدد الأجزاء: ٧

الشاطبي، إبراهيم بن موسى الغرناطي. "الاعتصام". تحقيق: سليم بن عيد الهلالي، دار ابن عفان. (ط١، السعودية: ١٤١٢هـ – ١٩٩٢م).

الشيرازي، أبو اسحاق إبراهيم بن علي. "طبقات الفقهاء". تحقيق: إحسان عباس. (ط١، بيروت – لبنان: دار الرائد العربي، ١٩٧٠).

الصفدي، صلاح الدين خليل بن أيبك بن عبد الله. "الوافي بالوفيات". تحقيق: أحمد الأرناؤوط وتركي مصطفى. (بيروت: دار إحياء التراث، ١٤٢٠هـ – ٢٠٠٠م).

الفيروز آبادي، مجد الدين أبو طاهر محمد بن يعقوب. "بصائر ذوي التمييز". تحقيق: محمد علي النجار. (القاهرة: المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية).

الفيومي، أحمد بن محمد بن علي ثم الحموي، أبو العباس. "المصباح المنير في غريب الشرح الكبير". (بيروت: المكتبة العلمية).

القحطاني، سعيد بن علي بن وهف. "كيفية دعوة عصاة المسلمين إلى الله تعالى في ضوء الكتاب والسنة". (الرياض: مطبعة سفير).

القحطاني، سعيد بن علي بن وهف. "الحكمة في الدعوة إلى الله". (ط١، السعودية: رسالة ماجستير، من جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وزارة الشؤون الإسلامية والأوقاف والدعوة والإرشاد، ١٤٢٣هـ).

القرطبي، أبو عبد الله محمد بن أحمد. "تفسير القرطبي". تحقيق: أحمد البردوني. (ط٢، القاهرة: دار الكتب المصرية، ١٩٦٤م).

القزويني، أبو عبد الله محمد بن يزيد ابن ماجة. "سنن ابن ماجه". تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي. (دار إحياء الكتب العربية – فيصل عيسى البابي الحلبي).

الكفوي، أبو البقاء. "الكليات". تحقيق: عدنان درويش. (بيروت: مؤسسة الرسالة).

البكري، محمد علي بن محمد بن علان. "دليل الفالحين". تحقيق: خليل مأمون شيحا. (ط١، بيروت: دار المعرفة للطباعة والنشر والتوزيع، ١٤٢٥ هـ).

المزي، يوسف بن عبد الرحمن بن يوسف (أبو الحجاج). "تهذيب الكمال في أسماء الرجال". تحقيق: بشار عواد معروف. (ط١، بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٩٨٠م).

مسلم بن الحجاج أبو الحسين القشيري النيسابوري. "المسند الصحيح المختصر بنقل العدل عن العدل إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم (صحيح مسلم)". تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي. (بيروت: دار إحياء التراث العربي).

المناوي، محمد عبد الرؤوف بن تاج العارفين. "فيض القدير". (ط١، القاهرة: المكتبة التجارية، ١٣٦٥هـ).

النووي، يحي بن شرف. "الأذكار". (ط١، دار ابن حزم للطباعة والنشر، ١٤٢٥هـ– ٢٠٠٤م).

الهيثمي، أبو الحسن نور الدين علي بن أبي بكر بن سليمان. "مجمع الزوائد ومنبع الفوائد". تحقيق: حسام الدين القدسي. (القاهرة: مكتبة القدسي، ١٤١٤هـ/ ١٩٩٤م).

اليحصبي، أبو الفضل القاضي عياض بن موسى. "ترتيب المدارك وتقريب المسالك". تحقيق: ابن تاويت الطنجي، عبد القادر الصحراوي، محمد بن شريفة، سعيد أحمد أعراب. (ط١، المحمدية – المغرب: مطبعة فضالة).

يحيى بن معين بن عون المري بالولاء البغدادي. "تاريخ ابن معين – رواية ابن محرز". تحقيق الجزء الأول: محمد كامل القصار. (ط١، مجمع اللغة العربية بدمشق، ١٩٨٥م).

الميداني، عبدالرحمن حسن حنبكة. " البلاغة العربية أسسها وعلومها وفنونها ". (ط١، دار القلم، دمشق، ١٤١٦هـ).

الحازمي، خالد بن حامد. " اصول التربية الإسلامية". (ط١، دار عالم الكتب، ١٤٢٠هـ).

مجاهد، صفاء على مجاهد. " أصول التربية الإسلامية والقضايا المعاصرة". (ط١ دار النشر الدولي، ١٤٣٢هـ).

سويد، محمد نور. " منهج التربية النبوية للطفل ". (ط٦، دار ابن كثير، ١٤٢٧هـ).

Bibliography

Ibn Abi Haatim ،Abu Muhammad 'Abdur Rahmaan bin Muhammad. "Al-Jarh wa At-Ta'deel". (1st ed. ،Beirut: Daar Ihyaa At-Turaath Al-'Arabi١٩٥٢ ،).

Ibn Al-Atheer ،Abu As-Sa'aadaat. "Jaami' Al-Usuul". Investigation: 'Abdul Qaadir Al-Arnaout. (Maktabah Al-Halwaani١٩٧٠ ،).

Ibn Al-Jawzee ،Jamaaluddeen Abu Al-Faraj 'Abdur Rahmaan bin 'Ali bin Muhammad. "Al-Muntadam fee Taareekh Al-Umam wa Al-Muluuk". (1st ed. ،Beirut: Daar Al-Kutub Al-'Ilmiyyah ، ١٤١٢AH – 1992).

Ibn Al-Jawzee ،Jamaaluddeen Abu Al-Faraj 'Abdur Rahmaan bin 'Ali bin Muhammad. "Talbees Iblees". (1st ed. ،Beirut – Lebanon: Daar Al-Fikr for Printing and Publication ١٤٢١ ،AH – 1992).

Ibn Al-Jawzee ،Jamaaluddeen Abu Al-Faraj 'Abdur Rahmaan bin 'Ali bin Muhammad. "Sifah As-Safwah". Investigation: Ahmad bin 'Ali. (Cairo: Egypt ،Daar Al-Hadeeth ١٤٢١ ،AH – 2000).

Ibn Al-Qayyim ،Muhammad bin Abi Bakr bin Ayyuub. "Al-Fawaaid". (2nd ed. ،Beirut – Lebanon: Daar Al-Kutub Al-'Ilmiyyah ، ١٣٩٣AH – 1973).

Ibn Battah ،Abu 'Abdillaah 'Ubaydullaah bin Muhammad Al-'Akburi. "Al-Ibaanah 'an Sharee'atil Firqah An-Naajiyah". Investigation: Ridaa Mu'tee ،and 'Uthmaan Al-Ethiyuubi. And Yusuf Al-Waabil. (Riyadh: Daar Ar-Raayah for Publication and Distribution ١٤٠٩ ،AH).

Ibn Taimiyyah ،Taqiyyuddeen Abu Al-'Abbaas Ahmad bin 'Abdul Haleem Al-Harraani. "Majmuu' Al-Fataawa". Investigation: 'Abdur Rahmaan bin Muhammad bin Qaasim. (Madinah: King Fahd Complex for the Printing of the Noble Qur'aan ، ١٤١٦AH – 1995).

Ibn Hibbaan ،Muhammad bin Hibbaan bin Ahmad At-Tameemi. "Ath-Thiqaat". (1st ed. ،India – Hyderabad: Daairah Al-Ma'aarif Al-'Uthmaaniyyah١٩٧٣ ،).

Ibn Hajar ،Ahmad bin 'Ali Al-'Asqalaani. "Nataaij Al-Afkaar". Investigation: Hamdi 'Abdul Majeed As-Salafi. (2nd ed. ،Daar Ibn Khatheer ١٤٢٩ ،AH).

Ibn Sa'ad ،Abu 'Abdillaah Muhammad bin Sa'ad bin Manee' Al-Haashimi. "At-Tabaqaat Al-Kubraa". Investigation: Muhammad 'Abdul Qaadir 'Ataa. (1st ed. ،Beirut: Daar Al-Kutub Al-'Ilmiyyah ١٤١٠ ،AH – 1990).

Ibn 'Abdil Barr ،Abu 'Umar Yusuf bin 'Abdillaah. "At-Tamheed". Investigation: Mustafa bin Ahmad Al-'Alwi. (Morocco: Ministry of General Endowments and Islamic Affairs ١٣٨٧ ، AH).

Ibn 'Abdil Barr ،Abu 'Umar Yusuf bin 'Abdillaah. "Jaami' Bayaan Al-'Ilm wa Fadlihi". Investigation: Fawaaz Ahmad Zamarli. (2nd Muassasah Ar-Rayaan – Daar Ibn Hazm ١٤٢٤ ،AH).

Ibn 'Asaakir ،Abu Al-Qaasim 'Ali bin Al-Hassan bin Hibbatullan. "Taareekh Dimashqi". Investigation: 'Amr bin Garaamah Al-'Amruwi. (Daar Al-Fikr for Printing and Publication and Distribution١٩٩٥ ،).

Ibn Farhuun ،Ibrahim bin 'Ali bin Muhammad Al-Ya'muri. "Ad-Deebaaj Al-Mudhib fee Ma'rifah A'yaan 'Ulamaa Al-Madhab". Investigation and Commentary: Dr. Muhammad Al-Ahmadi Abu An-Nuur. (Cairo: Daar At-Turaath for Printing and Publication).

Ibn Qayyim Al-Jawzi ،Muhammad bin Abi Bakr bin Ayyuub bin Sa'ad Shamsudden. "Miftaah Daar As-Sa'aadah wa Manshuur Wilaayah Al-'Ilm wa Al-Iraada". (Beirut: Daar Al-Kutub Al-'Ilmiyyah).

Ibn Khatheer ،Isma'eel bin 'Umar. "Al-Bidaayah wa An-Nihaayah". Beirut: Maktabah Al-Ma'aarif ١٤١٠ ،AH – 1990.(

Ibn Muflih ،Muhammad bin Muflih bin Muhammad Al-Maqdisi. "Al-Aadaab Ash-Shar'iyyah". Investigation: Shu'aib Al-Arnaout. (Beirut: Muassasah Ar-Risaalah١٩٩٦ ،).

Ibn Manhuwaih ،Ahmad bin 'Ali bin Muhammad bin Ibrahim. "Rijaal Saheeh Muslim". Investigation: 'Abdullaah Al-Laythi. (1st ed. ،Beirut: Daar Al-Ma'rifah ١٤٠٧ ،AH).

Ibn Nuqtah ،Muhammad bin 'Abdil Ganiyy bin Abi Bakr. "At-Taqyeed li Ma'rifah Ruwaat As-Sunan wa Al-Masaaneed". Investigation: Kamaal Yusuuf Al-Huut. (1st ed. ،Daar Al-Kutub Al-'Ilmiyyah ١٤٠٨ ،AH – 1988).

Abu Haatim ،Muhammad bin Hibbaan bin Ahmad bin Hibbaan Al-Busti. "Mashaaheer 'Ulamaa Al-Amsaar wa A'laam Fuqahaa Al-Aqtaar". Investigation: Marzuuq 'Ali Ibrahim. (1st ed. ،Al-Mansuurah: Daar Al-Wafaa for Printing and Publication and Distribution ١٤١١ ،AH – 1991).

Ahmad ،Abu 'Abdillaah Ahmad bin Muhammad bin Hamabal Ash-Shaybaani. "Musnad Al-Imaam Ahmad bin Hambal". Investigation: Shu'aib Al-Arnaout – 'Aadil Murshid ،et al. Investigation: Dr. 'Abdullah bin 'Abdil Muhsin At-Turki. (1st ed. ،Muassasah Ar-Risaalah ١٤٢١ ،AH – 2001).

Al-Albaani ،Abu 'Abdir Rahmaan Muhammad Naasiruddeen. "Da'eef Al-Jaami' As-Sageer wa Ziyaadaatihi."

Al-Albaani ،Abu 'Abdir Rahmaan Muhammad Naasiruddeen. "Silsilah Al-Ahaadeeth As-Saheeha wa Shay min Fiqhihaa wa Fawaaidiha". (1st ed. ،Maktabah Al-Ma'aarif for Publication and Distribution).

Al-Albaani ،Naasiruddeen. "Irwaa Al-Ghaleel fee Takhreej Ahaadeeth Manaar As-Sabeel". (2nd ed. ،Beirut: AL-MAktab Al-Islaami ١٤٠٥ ،AH – 1985).

Al-Aluusi ،Shihaabuddeen Mahmud bin 'Abdillaah Al-Husaini. "Tafseer Al-Aluusi". (Beirut: Daar Ihyaa At-Turaath).

Al-Bukhaari ،Muhammad bin Isma'il Al-Ju'fi. "Al-Jaami' Al-Musnad As-Saheeh Al-Mukhtasar min Umuur Rasuulillaah –sallallaah 'alayhi wa sallam- wa Sunanihi wa Ayyaamihi (Saheeh Al-Bukhaari)". Investigation: Muhammad Zuhaer bin Naasir An-Naasir. (1st ed. ،Daar Tawq An-Najaah ١٤٢٢ ،AH).

Al-Bukhaari ،Muhammad bin Isma'il Al-Ju'fi. "At-Taareekh Al-Kabeer". (Hyderabad: Daairah Al-Ma'aarif Al-'Uthmaaniyyah).

Al-Baihaqi ،Ahmad bin Al-Husain bin 'Ali. "Al-Madkal ila As-Sunan Al-Kubra". Investigation: Muhammad Diyaa-ur-Rahmaan Al-A'dhami. (Kuwait: Daar Al-Khulafaa lil Kitaab Al-Islaami).

Tirmidhi ،Muhammad bin 'Isa bin Sawrah bin Musa. "Al-Jaami' Al-Kabeer ،Sunan At-Tirmidhi". Investigation: Bashaar 'Awaad Ma'ruuf. (Beirut: Daar Al-Gharb Al-Islaami١٩٩٨ ،).

Al-Jarjaani ،Abu Ahmad bin 'Adiyy. "Al-Kaamil fee Ad-Du'afaa". Investigation: 'Aadil Ahmad 'Abdul Mawjood – 'Ali Muhammad Mu'awwad. (1st ed. ،Beirut: Daar Al-Kutub Al-'Ilmiyyah ١٤١٨ ،AH – 1997).

Al-Jarjaani ،'Ali bin Muhammad bin 'Ali Az-Zayn Ash-Shareef. "At-Ta'reefaat". Investigation: A group of scholars ،(1st ed. ،Beirut: Daar Al-Kutub Al-'Ilmiyyah ١٤٠٣ ،AH -1983).

Al-Jassaas ،Abu Bakr Ahmad bin 'Ali Ar-Raazi. "Ahkaam Al-Qur'aan". Correction: 'Abdus Salaam 'Ali Shaaheen. (Daar Al-Kutub Al-'Ilmiyyah).

Al-Humaydaan ،Ibrahim bin Saalih. "Al-Iqnaa' wa At-Tahtheer Diraasatun Ta'seeliyyah Da'wiyyah". (Master's thesis ،Faculty of Da'awah and Media in Imam Muhammad bin Sa'ud Islamic University).

Al-Khateeb Al-Bagdaadi ،Abu Bakr Ahmad bin 'Ali bin Thaabit. "Al-Kifaayah fee 'Ilm Ar-Riwaayah". Investigation: Maahir Al-Fakhl. (1st ed. ،Dammam: Daar Ibn Al-Jawzi ١٤٣٢ ،AH).

Al-Khateeb Al-Bagdaadi ،Abu Bakr Ahmad bin 'Ali bin Thaabit. "Al-Kifaayah fee 'Ilm Ar-Riwaayah". Investigation: Maahir Al-Fakhl. (1st ed. ،Dammam: Daar Ibn Al-Jawzi ١٤٣٢ ،AH).

Al-Khateeb Al-Bagdaadi ،Abu Bakr Ahmad bin 'Ali bin Thaabit. "Al-Muttafiq wa Al-Muftariq". Investigation: Dr. Muhammad Saadiq Aydaan Al-Haamidi. (1st ed. ،Damascus: Daar Al-Qaadiri for Printing and Publication and Distribution ١٤١٧ ، AH – 1997).

Ad-Dahabi ،Shamsuddeen Abu 'Abdillaah Muhammad. "Siyar A'laam An-Nubalaa". Investigation: A group of investigators under the supervision of Shu'aib Al-Arnaout. (3rd ed. ،Beirut: Muassasah Ar-Risaalah ١٤٠٥ ،AH – 1985).

As-Sijistaani ،Abu Daawuud Sulaiman bin Al-Ash'ath. "Sunan Abi Daawuud". Investigation: Muhammad Muhyiddeen 'Abdul Hameed. (Saidah – Beirut: Al-Maktabah Al-'Asriyyah).

Ash-Shaatibi ،Ibrahim bin Musa Al-Garnaati. "Al-I'tisaam". Investigation: Saleem bin 'Eid Al-Hilaali ،Daar Ibn 'Affaan. (1st ed. ،Saudi Arabia: 1412 AH – 1992).

Ash-Sheeraazi ،Abu Ishaq Ibrahim bin 'Ali. "At-Tabaqaat Al-Fuqahaa". Investogation: Ihasaan 'Abaas. (1st ed. ،Beirut – Lebanon: Daar Ar-Raaid Al-'Arabi١٩٧٠ ،).

As-Safadi ،Salaahuddeen Khaleel bin Abeek bin Abdullaah. "Al-Waafi bi Al-Wafiyyaat". Investigation: Ahmad Al-Arnaout and Turki Mustafa. (Beirut: Daar Ihyaa At-Turaath ١٤٢٠ ،AH – 2000).

Al-Fayrouz Abaadi ،Majduddeen Abu Taahir Muhammad bin Ya'quub. "Basaair Dawi A-Tamyeez". Investigation: Muhammad 'Ali An-Najaar. (Cairo: Supreme Council for Islamic Affairs).

Al-Fayyuumi ،Ahmad bin Muhammad bin 'Ali Al-Hamawi ،Abu Al-'Abaas. "Al-Misbaah Al-Muneer fee Ghareeb Ash-Sharh Al-Kabeer". (Beirut: Al-Maktabah Al-'Ilmiyyah).

Al-Qahtaani ،Sa'eed bin 'Ali bin Wahf. "Kayifiyyah Da'watil 'Usaat Ila Allaah Ta'aala fee Dawh Al-Kitaab wa As-Sunnah". (Riyadh: Matba'ah Safeer).

Al-Qahtaani ،Sa'eed bin 'Ali bin Wahf. "Al-Hikmah fee Ad-Da'wah Ila Allaah". (1st ed. ،Saudi Arabia: Master's thesis at Imam Muhammad bin Sa'ud Islamic University ،Ministry of Islamic Affairs ،Endowment ،Da'awah and Guidance ١٤٢٣ ،AH).

Al-Qurtubi ،Abu 'Abdillaah Muhammad bin Ahmad. "Tafseer Al-Qurtubi". Investigation: Ahmad Al-Burduuni. (2nd ed. ، Cairo: Daar Al-Kutub Al-Misriyyah١٩٦٤ ،).

Al-Qazweeni ،Abu 'Abdillaah Muhammad bin Yazeed Ibn Maajah. "Tafseer Al-Qurtubi". Investigation: Muhammad Fuad 'Abdul Baaki. (Daar Ihyaa Al-Kutub Al-'Arabiyyah –Faisal 'Isa Al-Baabi Al-Halabi).

Al-Kafawi ،Abu Al-Baqaa. "Al-Kulliyyaat". Investigation: 'Adnaan Darweish. (Beirut: Muassasah Ar-Risaalah) .

Al-Bakri ،Muhammad 'Ali bin Muhammad 'Allaan. "Daleel Al-Faaliheen". Investigation: Khaleel Mahmuun Sheeha. (1st ed. ، Beirut: Daar Al-Ma'rifah for Printing and Publication and Distribution ١٤٢٥ ،AH).

Al-Mizzi ،Yusuf bin 'Abdir Rahmaan bin Yusuf (Abu Al-Hajjaaj). "Tahdeeb Al-Kamaal fee Asmaa Ar-Rijaal". Investigation: Bashaar 'Awaad Ma'ruuf. (1st ed. ،Beirut: Muassasah Ar-Risaalah١٩٨٠ ،).

Muslim bin Al-Hajaaj Abu Al-Husain Al-Qushayri An-Naisaabuuri. "Al-Musnad As-Shaheeh Al-Muhtasar bi Naql Al-'Aql 'an Al-'Adl ila Rosuulil Laah –salla Allaah 'alayhi wa sallam- (Saheeh Muslim)". Investigation: Muhammad Fuad 'Abdul Baaki. (Beirut: Daar Ihyaa At-Turaath Al-'Arabi).

Al-Munaawi ،Muhammad 'Abdir Rauf bin Taaj Al-'Aarifeen. "Fayd Al-Qadeer". (1st ed. ،Cairo: Al-Maktabah At-Tijaariyyah ، ١٣٦٥AH).

An-Nawawi ،Yahya bin Sharaf. "Al-Adhkaar". (1st ed. ،Daar Ibn Hazm for Printing and Publication ١٤٢٥ ،AH – 2004).

Al-Haythami ،Abu Al-Hassan Nuuruddeen 'Ali bin Abi Bakr bin Sulaiman. "Majma' Az-Zawaaid wa Mamba' Al-Fawaaid". Investigation: Hussaamuddeen Al-Qudsi. (Cairo: Maktabah Al-Qudsi ١٤١٤ ،AH – 1994).

Al-Yahsubi ،Abu Al-Fadl Al-Qaadi 'Iyad bin Musa. "Tarteeb Al-Madaarik wa Taqreeb Al-Masaalik'. Investigation: Ibn Taaweet At-Tanji ،'Abdul Qaadir As-Sahraawi ،Muhammad bin Shareefah ،Sa'eed Ahmad A'raab. (1st ed. ، Muhammadiyyah – Morocco: Matba'a Fudaalah).

Yahya bin Ma'een bin 'Awn Al-Bagdaadi. "Taareekh Ibn Ma'een – Riwaayah Ibn Mihriz". Investigation of the first volume: Muhammad Kaamil Al-Qusaar. (1st ed. ،Arabic Language Council in Damascus١٩٨٥ ،).

The field ،Abdul Rahman Hassan Hanbaka. "Arabic rhetoric is its foundations ،sciences and arts." (1st floor ،Dar Al-Qalam ، Damascus ١٤١٦ ،AH).

المهارات القيادية لدى طلاب الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

Research Title: Leadership Skills of Islamic University Students in Medina

د. عبدالرحمن بن عوده البلادي

أستاذ الإدارة التربوية المساعد بالجامعة الإسلامية

DOI: 10.36046/2162-000-003-003

المستخلص

هدفت الدراسة للتعرف على درجة امتلاك طلاب الجامعة الإسلامية للمهارات القيادية، وكيف تنمي الجامعة هذه المهارات لدى طلابها. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، واشتملت عينة الدراسة على (585) طالبًا من طلاب الجامعة الإسلامية من جميع الكليات العشر، وجمعت البيانات من خلال استبانة مكونة من (36) فقرة، قسمت على (6) محاور، وخلصت الدراسة للنتائج التالية: إن درجة امتلاك طلاب الجامعة الإسلامية للمهارات القيادية الخمس، وهي: التخطيط، الاتصال، العمل الجماعي، حل المشكلات، اتخاذ القرار جاءت بدرجة عالية، حيث إن المتوسط العام هو (م=3.72 من ٥ درجات)، ومن حيث ترتيب الكليات جاءت كلية العلوم في المرتبة الأولى (م=3.93)، وطلاب السنة التحضيرية في المرتبة الأخيرة عند درجة (م= ٣,٥٥). أما من حيث امتلاك كل مهارة على مستوى طلاب الجامعة عمومًا فكانت النتيجة كالتالي: مهارة الاتصال بدرجة عالية عند (م= 3.88)، مهارة العمل الجماعي بدرجة عالية عند (م= 3.85)، مهارة التخطيط بدرجة عالية عند (م= ٣,٧٧)، مهارة حل المشكلات بدرجة عالية عند (م=3.62)، مهارة اتخاذ القرارات بدرجة عالية عند (م=3.49)، كذلك تبين أن إسهام الجامعة في بناء المهارات القيادية لطلابها جاءت بدرجة عالية عند متوسط حسابي (م= 3.41). وأخيرًا، فقد أكد الطلاب استفادتهم من جهود كرسي تنمية مهارات طلاب المنح، وكذلك ممارستهم للعمل القيادي تحت إشراف عمادة شؤون الطلاب.

الكلمات المفتاحية: المهارات القيادية، الجامعة الإسلامية، طلاب الجامعة.

Abstract

This study aims to identify the degree to which Islamic University students retain leadership skills, and how the university develops these skills among its students.

The researcher used the descriptive survey method, and the study sample included (585) students from all colleges of the Islamic University, and data was collected through a questionnaire consisting of (36) items, divided into (6) themes, and the study concluded the following results: the degrees to which students of the Islamic University possess five leadership skills which are: planning, communication, teamwork, problem solving and decision making were high degrees, as the general mean was (M = 3.72 out of 5 degrees), and in terms of the ranking of colleges, the College of Science came in first rank at (M = 3.93), and preparatory year students were in the last rank at (M = 3.55). As for possessing each skill, the results were as follows: the communication skill came with a highest degree at (M = 3.88), the decision-making skill came in lower level at (M = 3.49). As for the university's contribution to building leadership skills among its students, it came out that it has a high degree with the mean of (M = 3.41), and finally, the students confirmed that they had much benefited from the efforts of the leadership skills development program, provided by "Chair for Scholarship students", as well as their practice of leadership work under the supervision of the Deanship of Student Affairs.

Key words: leadership skills, Islamic University, university students,

مقدمة البحث:

تسعى الأمم للتطور والمنافسة في جميع الميادين الاقتصادية والاجتماعية وغيرها، ويبرز دور الجامعات في إعداد الجيل لسوق العمل، وتجهيز الطلاب لقيادة مجتمعهم نحو مستقبل أفضل. وقد أكد قيصر وآخرون، أن القادة لهم دور بارز في مجتمعاتهم؛ لما لهم من تأثير واضح على منظماتهم من خلال قراراتهم والإستراتيجيات التي يتبعونها وتأثيرهم على الآخرين (Kaiser, at al 2008). ويتميز طلاب المرحلة الجامعية عن غيرهم من الطلاب بالعديد من المهارات والقدرات، والتي تحتاج إلى جهود منظمة للكشف عنها وصقلها، ويفترض زميرمان وبارخاردت (Zimmerman-Oster and Burkhardt,1999)، أن الطالب الجامعي لديه مهارات قيادية ويبقى دور الجامعة في صقل هذه المهارات من خلال البرامج والأنشطة الطلابية. لذا؛ فدور الجامعات لا يقتصر على الدور التعليمي، بل يمتد لغرس سلوكيات وبناء مهارات عديدة، ومن ذلك بناء شخصيات قيادية يحتاج لها المجتمع.

وتتميز الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة بوجود تنوع كبير في طلابها من حيث خلفياتهم العرقية والثقافية والمعرفية، حيث يتشكل طلاب الجامعة من105 دول، ومن هنا تبرز أهمية بناء المهارات القيادية لدى طلابها ليكونوا قادة في مجتمعاتهم عند عودتهم؛ مما يعود بنفعه على الطلاب أنفسهم في الحصول على فرص وظيفية، وعلى مجتمعاتهم، وكذلك في تحقيق رسالة الجامعة في خدمة الأمة الإسلامية. إن تعليم الطلاب وتدريبهم على القيادة وتطويرهم ليصبحوا قادة قد أصبح هدفًا أساسيًّا لكثير من الجامعات والكليات. زميرمان وبارخاردت (Zimmerman-Oster and Burkhardt,

1999)؛ لذا فيتوقع المستفيدون من خدمات الجامعات أن تسهم بإخراج قادة وطنيين وعالميين في الاقتصاد والسياسة والثقافة والتعليم، وغيرها من المجالات شيرتزر وآخرون (Shertzer at al. 2005).

ومن هذا المنطلق، تسعى هذه الدراسة إلى استكشاف درجة امتلاك طلاب الجامعة الإسلامية للمهارات القيادية، وإسهام الجامعة في تطوير وتعزيز هذه المهارات، بحيث يمكن للقارئ معرفة ما تقدمه الجامعة الإسلامية من جهود لبناء وتنمية قدرات الطلاب القيادية.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تعد المهارات القيادية عنصرًا مهمًّا في تشكيل شخصية الطالب ليكون جزءًا فاعلًا في المجتمع، ويمكن للجامعة أن تمارس دورًا محوريًّا في تكوين هذه المهارات وتطويرها لدى الطلاب. وحيث إن الجامعة الإسلامية بها تنوع كبير بين طلابها، حيث إن غالبية الطلاب من دول وثقافات مختلفة، وتقدم الجامعة العديد من الأنشطة والبرامج لصقل مهارات طلابها سواء المهارات القيادية أو غيرها؛ لذا فقد رأى الباحث أهمية استكشاف درجة المهارات القيادية لدى طلاب الجامعة؛ لما لهذه المهارات من دور بارز على تكوين شخصية الطالب، وزيادة فرص توظيفه بعد التخرج. حيث أكد العمري وآخرون (Al-Omari, at al. ,2008)، أن الكثير من أرباب العمل يسعى – على وجه التحديد – إلى الحصول على خريجين ممن يمتلكون مهارات قيادية ليعملوا لديهم. وكذلك أكدت دراسة باكسا (Baxa, 2017)، أن ممارسة الطلاب للمهارات القيادية من خلال عملهم داخل الحرم الجامعي يسهم في زيادة قابلية التوظيف لهم، وزيادة في الثقة بالنفس التي تدعم فرص القيادة.

بالإضـــافة إلى ذلك، فقد أكدت العديد من الدراســـات أهمية العمل على تنمية المهارات القيادية واكتشافها، وضرورة تضمين المناهج الدراسية للثقافة القيادية (الذبياني، 2018).

وتتلخص مشكلة البحث في عدم وجود دراسات تستكشف درجة امتلاك المهارات القيادية لدى الطلاب في الجامعة الإسلامية، وبحسب علم الباحث فإنه لا توجد أي دراسة سابقة في هذا المجال طبقت على الطلاب في الجامعة الإسلامية؛ مما يجعلها مميزة في هذا الجانب؛ ولذلك فهذه الدراسة تسعى للإجابة عن هذه الأسئلة:

١. ما درجة امتلاك طلاب الجامعة الإســـلامية للمهارات القيادية: الاتصـــال، العمل الجماعي، التخطيط، حل المشـــكلات، اتخاذ القرار؟

٢. ما درجة إسهام الجامعة في بناء المهارات القيادية؟

٣. ما الأنشـــطة التي تقدمها الجامعة الإســـلامية لطلابها، ويرون أنها تنمي المهارات القيادية لديهم؟

أهمية الدراسة:

تأتي هذه الدراسة لتكون مساهمة علمية تفيد الباحثين وأصحاب القرار والمهتمين بتطوير المهارات القيادية لدى طلاب الجامعات بشكل عام، وتتلخص أهميتها في النقاط التالية:

- هذه الدراسة هي جزء يضاف للمعرفة الإنسانية، ويفيد الباحثين المهتمين بالدراسات حول طلاب الجامعات.
- تفيد هذه الدراسة المسؤولين في الجامعات لأهمية دراسة المهارات القيادية لدى طلابهم، وكيفية مساعدتهم في إتقانها ومقارنة ذلك بالطلاب في الجامعة الإسلامية.
- تفيد هذه الدراسة المسؤولين في الجامعة الإسلامية للتعرف على درجة تمكن طلابها من المهارات القيادية، وما يمكن أن يضيفوه لهم من خلال برامج تدريبية، أو تصميم مناهج مناسبة لدعم المهارات القيادية، أو إتاحة الفرصة في اتخاذ القرار من خلال مجالس طلابية أو غيرها من الأنشطة التي يشارك فيها الطلاب.
- قد تسهم الدراسة في توضيح أهمية البرامج التدريبية التي تقدمها الجامعة الإسلامية، وإمكانية الإفادة منها على مستوى أعم.

حدود الدراسة:

- الحد البشري: طبقت هذه الدارسة على طلاب الجامعة الإسلامية.

- الحد المكاني: طبقت هذه الدراسة على طلاب الكليات العشر في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

- الحد الموضوعي: تنحصر الدراسة في استكشاف درجة توافر بعض المهارات القيادية لدى طلاب الجامعة الإسلامية من خلال التركيز على خمس مهارات، وهي كالتالي: التخطيط، الاتصال، حل المشكلات، اتخاذ القرارات، العمل الجماعي، ومحاولة التعرف على إسهام الجامعة في تنمية وتعزيز هذه المهارات.

- الحد الزماني: جمعت بيانات الدراسة في الفصل الأول من العام الدراسي 2019/2020

مصطلحات الدارسة:

المهارة:

يرى قطامي وقطامي (٢٠٠١) بأن المهارة هي: "القدرة على القيام بالأعمال الأدائية المعقدة بسهولة ودقة وإتقان، وفق سلسلة من الإجراءات التي يمكن ملاحظتها بصورة مباشرة أو غير مباشرة، والتي يقوم بها شخص معين أو عدد من الأشخاص في سعيهم لتحقيق هدف أو نتاج معين أو أداء مهمة ما". ويعرفها الباحث إجرائيًا بأنها: القدرات التي يمكن من خلالها إنجاز ما نرغب في إنجازه، وتكون إما قدرات حركية وإما ذهنية، ويمكن تطويرها.

القيادة:

لقد وجد روســـت (Rost, 1991)، أكثر من 221 تعريفًا عن القيادة باللغة الإنجليزية قد نشـــرت في الكتب والدراســـات العلمية التي تطرقت للقيادة؛ مما يدل على أن مفهوم القيادة واســـع، وينظر له من زوايا متعددة. ويعرفها نيزفيتش (Knezevich 1984) بأنها: عملية تحفيز، وتطوير، والعمل مع الأشـــخاص داخل المنظمة، وهي عملية ذات توجه إنســـاني تركز على تحفيز الأفراد أو العلاقات الإنسانية أو الاجتماعية أو التواصل الشخصي مع الآخرين، المناخ التنظيمي والصـــراعات الشـــخصـــية، والنمو المهني وتعزيز إنتاجية الإنسـان بشـكل عام". ويعرفها الباحث إجرائيًا بأنها: عملية يتفاعل فيهـا مجموعـة تتكون من قـائـد وتابعين للعمـل معًـا، وتحقيق أهـداف متفق عليها.

المهارات القيادية

تعد المهارات القيادية من المواضـــيع التي أخذت حيزًا من الدراســـات العلمية، حيث عرفها العلاقي (٢٠٠٠)، بأنها: قدرة القائد بإحداث المواءمة بين الفريق والبيئة الخارجية والداخلية المحيطة بهذا الفريق، بحيث يجعل من هذه البيئة قوة دافعة لتحقيق أهداف الفريق. ويعرفها الباحث إجرائيًا في هذه الدراسـة: بأنها القدرات التي يتمكن من خلالها الطالب مسـاعدة نفسـه أولًا ثم الفريق الذي يعمل معه وتوجيهه وتحفيزه نحو تحقيق الأهداف المشـــتركة، وهي: التخطيط، الاتصال، العمل الجماعي، حل المشكلات، اتخاذ القرار.

الإطار النظري:

يتميز موضـــوع القيادة بأهمية بالغة في الأوســـاط الأكاديمية، حيث تتشعب النظريات التي تحاول تفسير أو شرح الظواهر في القيادة، وقد حصر قيصـــر وآخرون أكثر من ٦٦ نظرية للقيادة تندرج تحت مجالات مختلفة، حيث تختلف نظرة كل باحث لموضـوع القيادة ونظرياتها والأسـس التي يمكن أن تنطلق منها (Kaiser, at al 2008). يرى أمانتشـــوكو (Amanchukwu, 2015)، أن الاهتمام الأكاديمي بالقيادة قد زاد بشـــكل كبير خلال الجزء الأول من القرن العشـرين، في حين ركزت النظريات قبل ذلك على الصـفات التي تميز القـادة عن التـابعين، بينمـا ركزت النظريات اللاحقـة في متغيرات أخرى بما في ذلك العوامل الظرفية والمهارات. على الرغم من ظهور نظريات جديدة طوال الوقت، إلا أنه يمكن تصـــنيف معظمها على أنها واحدة من هـذه الأنواع الرئيســـة: نظرية الرجل العظيم، نظرية الســـمات، نظريات الطوارئ، نظرية الموقف، النظرية الســـلوكية، نظرية المشـــاركة، نظرية القيادة التبادلية، نظرية القيادة التحويلية، نظرية المهارات.

ويلخص أمانتشـوكو (Amanchukwu, 2015)، نظرية المهارات، وهي التي ينطلق منها الأســـاس النظري لهذا البحث، حيث تنص هذه النظرية "Skills theory" (1) على أن المعرفة المستفادة والمهارات والقدرات المكتسبة هي عوامل مهمة في ممارســـة القيادة الفعالة. (2) لا ترفض نظرية المهارات بأي حال من الأحوال الاعتراف بالعلاقة بين الصـفات الموروثة والقدرة على القيادة بفعالية، لكنها تجادل بأن المهارات المكتســـبة والأســـلوب المتطور والمعرفة المكتســـبة هي المفاتيح الحقيقية لأداء القيادة. (3) للحصـــول على

أعلى النتائج من تطبيق نظرية المهارات يجب أن يكون هناك تخصيص جهد كبير وموارد لتدريب وتطوير القيادة. (4) تركز هذه النظرية على تغير تفكيرنا تجاه القيادة من حيث وجود سمات أو صفات معينة في القادة، والتي قد تعد أنها ثابتة، إلى التركيز على المهارات والقدرات التي يمكن تعليمها وتدريب الطلاب عليها. لذا؛ فمن هذا المنطلق تبرز أهمية فكرة المهارات القيادية لدى الطلاب، فيمكن أن يطرح السؤال: هل يولد القادة؟ أو يمكن أن يتم بناء شخصية القائد من خلال التدريب؟ ويرى الباحث أن بعض الصفات للقادة العظام من الصعب أن يتم تعليمها أو اكتسابها بنفس الدرجة، لكن الكثير من الصفات والمهارات القيادية يمكن تعليمها وتدريب الطلاب عليها وصقل مهاراتهم، حيث تأتي هذه الدراسة للتعرف على درجة امتلاك طلاب الجامعة الإسلامية للمهارات القيادية، ومعرفة إسهام الجامعة في تعزيز هذه المهارات وتدريب الطلاب عليها. حيث يؤكد باس وباس (Bass, and Bass, 2008)، أن القائد الجيد يمكن صنعه من خلال عملية لا نهائية من التعلم الذاتي، التعليم النظامي، التدريب، واكتساب الخبرة المناسبة.

ولأخذ نظرة أعمق يعرض الباحث أهم المهارات التي تركز عليها هذه الدراسة، وهي خمس مهارات: التخطيط، الاتصال، حل المشكلات، اتخاذ القرار، العمل الجماعي. وقد تم اختيارها لأهميتها في تكون شخصية الطالب، ولأنها وردت في عدد كبير من الدراسات التي ناقشت هذه المهارات، مثل (العمري، 2014)، (الطهراوي، 2015)، دراسة دالينا (Dalina, 2016)، دراسة باكسا (Baxa, 2017)، (القحطاني، 2018)، (بدرخان، 2018)، (فرج، 2019).

١. مهارة التخطيط:

يرى الحسن (2004)، أن التخطيط هو عملية فكرية يرسمها القائد ليحدد الطريق الذي سيسلكه عند اتخاذ أي قرارات، وكيفية التنفيذ بالتوازي مع عمليات إدارية أخرى، مثل: التنظيم، والتوجيه، والرقابة، وغيرها. ويعرف كوتوال (**Kotwal, 2016**)، مهارة التخطيط بأنها: مجموعة من الصفات البشرية اللازمة لفهم العلاقات المتبادلة، ومتطلبات الأنشطة المختلفة التي يتعين القيام بها لتحقيق الأهداف المرجوة. ويرى (فروانة، ٢٠١٤) أنه بمجرد أن يتم اتخاذ قرار من القائد فإنه من المهم البدء بعملية التخطيط للإجابة عن بعض الأسئلة، مثل: ما العمل المراد القيام به؟ من المسؤول عن تنفيذه؟ مكان التنفيذ؟ والمدة الزمنية للتنفيذ؟ وكيفية التنفيذ؟. لذا؛ فإن التخطيط يعد من المهارات المهمة للقائد؛ لكي يستطيع تنظيم العمل، وتحديد المسؤوليات، ومتابعة الأداء، ثم محاسبة الآخرين. ويرى الباحث أن هذه المهارة ترتبط في حياة الطالب الجامعي من حيث إنه يتخذ العديد من القرارات، وهو في حاجة للتخطيط لحياته، وللنجاح في المرحلة الجامعية التي يدرسها، ولتنفيذ الأعمال الجماعية التي تطلب منه في بعض المقررات، مثل: البحوث المشتركة، والمشاريع، بحيث ينظم الأولويات التي يعمل عليها لينجزها في الوقت المحدد وبكفاءة عالية.

٢. مهارة الاتصال:

يعد الاتصال من المجالات التي حظيت باهتمام كبير، ونشرت حولها العديد من الدراسات التي تحاول أن تفسر ماهية الاتصال، أو الاتصال الفعال، أو آثاره. ومع الانتشار الكبير للتقنية وسرعة التواصل بين الناس

وتعقد العلاقات الاجتماعية، وتعقد الأنظمة الإدارية، والحاجة إلى تقسيم العمل، والتواصل المستمر لإنجاز المهام؛ أصبحت عملية الاتصال من الأسس الرئيسة في علم القيادة (مريزيق، ٢٠٠٨). ويعرف باريت (Barrett, 2008)، الاتصال بأنه: نقل هادف للمعاني التي يؤثر بها القائد على فرد أو على مجموعة أو منظمة أو مجتمع، وتتطلب: التواصل بشكل إيجابي مع الجماهير، التغلب على التدخلات، التواصل بإيجابية معهم، صنع وتوصيل رسالة توجه وتقود الآخرين وتخلق لديهم الدافعية للقيام بعمل ما، وأن القيادة تعتمد على التواصل الفعال بين أفراد المجموعة. ويرى الباحث أن مهارة الاتصال مهمة لتكوين شخصية طالب جامعي مميز من حيث قدرته على إيصال ما يريد، وإجادة الإنصات لما يقال له، ومهارة الإلقاء وإقناع الآخرين بما لديه من أفكار، وبناء علاقات إيجابية مع الآخرين؛ ليكون فردًا فاعلًا ومؤثرًا تأثيرًا إيجابيًّا في محيطه.

٣. مهارة حل المشكلات:

يعرف هيس وآخرون (Hesse, et al. 2015)، مهارة حل المشكلات بأنها: نشاط يدرك فيه الطالب وجود تباين بين الحالة الحالية وحالة الهدف المنشودة، ويدرك أن هذا التباين لا يحتوي على حل واضح أو روتيني، ويحاول التصرف بناءً على معطيات الوضع الحالي لتحقيق الهدف المنشود، يرافق ذلك عدد من العمليات العقلية والسلوكية التي قد لا تتم بالضرورة بترتيب تسلسلي، ولكن يمكن أن تعمل بالتوازي للخروج من الوضع الحالي. ويرى فان آكن وبيرندس (Van Aken and Berends, 2018)، أن دائرة حل المشكلات: هي عملية تمر بخمس مراحل تبدأ ب (١) تعريف المشكلة،

(٢) تحليل وتشخيص المشكلة، (٣) تصميم الحلول، (٤) تطبيق الحلول، (٥) التقييم والتعلم من التجربة. وتكمن أهمية مهارة حل المشكلات للقائد بأنها تزيد من قدرته على التعامل مع المواقف والصعوبات التي تواجهه وحلها بطريقة أفضل؛ لذا يرى الباحث أن أهمية هذه المهارة للطلاب تكمن في قدرة الطالب لتحديد المشاكل التي يمر بها، ويحللها تحليلاً علميًا ودراسة البدائل المتاحة له ثم اتخاذ القرار بناء على ذلك.

٤. مهارة اتخاذ القرار:

يعرفها (التمام، 2019) بأنها نشاط ذهني أو فكري يقوم به الفرد للمفاضلة بين البدائل المتاحة وفق منهجية علمية لاختيار أفضل هذه البدائل وأكثرها كفاءة وفاعلية في تحقيق الأهداف. وتتكون آلية اتخاذ القرار بحسب بوش (Bush, 2011)، من ست خطوات، وهي كالتالي: (١) فهم المشكلة (٢) تحليل المشكلة (٣) صياغة للحلول البديلة أو الاختيارات الممكنة (٤) اختيار الحل المناسب (٥) تطبيق الحل (٦) متابعة وتقييم الحل وأثره. ويعتقد الباحث بأن مهارة اتخاذ القرار مهمة من حيث قدرة الطالب على تحديد القرارات الصحيحة التي يجب أن يتخذها بعد تحليل للمشكلة، ودراسة الخيارات المتاحة له، وكذلك الاستماع للآخرين وإشراكهم في اتخاذ القرارات عندما يكون في موضع مسؤولية.

٥. مهارة العمل الجماعي

من المهارات الأساسية للقائد القدرة على العمل مع ومن خلال فريق، حيث إن المنظمات تشتمل على أفراد ولكل منهم مهام معينة يحسن بالقائد استغلالها لما يحقق مصلحة الجميع، ومن هنا فالعمل الجماعي مطلب مهم،

وتظهر مهارة القائد في كيفية توظيفه، ويرى (الأغا، 2008)، أهمية العمل على تكوين فريق يتسم بالكفاءة والمسؤولية والابتكار، ويعتمد نجاح العمل الجماعي عند تحديد المهام وتوزيعها بشكل دقيق، ورسم خطة لتنفيذها وفق أطر زمنية معينة، ومن فوائد دمج العاملين في العمل الجماعي تحسين الإنتاجية وجودتها، وانخفاض الرغبة في مقاومة التغيير حينما يصبح المرء جزءًا من عملية التغيير والتطوير. ويرى الباحث أهمية العمل الجماعي للطالب؛ لأنه يحتاج إلى أن ينجز الكثير من الأعمال والمتطلبات الجامعية من خلال مجموعات طلابية، وكذلك التعاون والعمل مع هذه المجموعات يحتم عليه أن يكون فردًا من المنفذين للمهام، وقدرته على حل الصراعات والخلافات داخل المجموعة، والتعامل بعدل مع الآخرين.

الدراسات السابقة:

بعد مراجعة الأدب البحثي المتعلق بهذا الموضوع وجد الباحث العديد من الدراسات التي تربط بين الأنشطة ودورها في تنمية المهارات القيادية، ولكن لم يجد الباحث أي دراسة درست المهارات القيادية لدى طلاب الجامعة الإسلامية، او دور الأنشطة في تنميتها؛ لذلك فمن المهم التطرق لبعض الدراسات التي وجدت واستعراضها بشكل تاريخي من الأقدم إلى الأحدث.

دارسة بيركينهولز وشولوماكر (Birkenholz, and Schumacher, 1994)، التي هدفت للتعرف على المهارات القيادية لدى الطلاب، ومدى ارتباط الأنشطة الطلابية بالمهارات القيادية. استخدمت الدراسة المنهج

المسحي على طلاب كلية الزراعة بجامعة ميسوري الأمريكية، باستخدام استبانة شارك فيها (٢٩٣) طالبًا. أهم النتائج من هذه الدراسة كالتالي: (1) عبر أغلب الطلاب عن امتلاكهم لمهارات قيادية في المحاور الخمسة التي ركزت عليها الدارسة، وهي: القيادة، الإنجاز، المجتمع، العواطف، حل المشكلات، (2) كان المتوسط العام لاستجابات الطلاب بدرجة عالية عند (٤,٩٤ من 6) للمحاور الخمسة، وعلى وجه التحديد مهارة القيادة عند درجة عالية (م= 4.78 من 6)، ومهارة حل المشكلات بشكل مرتفع عند (م=٥,١٢ من ٦). (3) هناك ارتباط بشكل إيجابي بين الاشتراك في الأنشطة الطلابية وزيادة المهارات القيادية لدى الطلاب، (4) النشاط الأكثر أهمية، والذي عبر الطلاب أن له أثرًا كبيرًا على مهاراتهم القيادية هو الاشتراك في الجمعيات الطلابية.

دراسة نوعية قام بها كل من باليك ولويد، (Bialek and Lioyd, 1998)، لدراسة أثر الخبرات القيادية التي يكتسبها الطلاب من الأنشطة غير الصفية أثناء الدراسة الجامعية على حياتهم بعد التخرج من الجامعة بثلاث أو خمس سنوات، وعملوا مقابلات لعدد (26) طالبًا متخرجًا، وأكدت النتائج أن العمل على تعزيز مهارات الطلاب القيادية أثناء الدراسة الجامعية له دور بارز في تعزيز ثقتهم بأنفسهم، وإثرائهم مهنيًّا، وتعزيز المهارات القيادية والإدارية والعمل الجماعي لديهم، وشعورهم بالفخر والانتماء للجامعة التي تخرجوا منها، وتزيد من مهارات الاتصال لديهم ليكونوا ناجحين في حياتهم العملية لاحقًا.

يرى شيرتزر وشو (Shertzer, and Schuh, 2004)، في دراستهما التي طبقت المنهج النوعي من خلال مقابلة الطلاب الذين شاركوا في مهام قيادية، والطلاب الذين لم يمارسوا أو يشاركوا في مهام قيادية، حيث أكدت النتائج بأن الطلاب المشاركين في المهام القيادية حصلوا على مزيد من التشجيع والفرص من الآخرين، وأما الطلاب الذي لم يشاركوا في مهام قيادية فقد أظهروا ضعفًا في الثقة، وعدم الاهتمام بالقيادة، والنقص الواضح في الصفات القيادية وفرصًا أقل لتقلد مهام قيادية.

هدفت دراسة الأشقر (٢٠٠٨)، للتعرف على مدى تحقق مهارة الاتصال لدى طلاب الجامعات الأردنية. وقد كان عدد المشاركين في الدراسة (532) طالبًا وطالبة، من ٤ جامعات أردنية. وجدت الدراسة أن طلاب الجامعات الأردنية يمتلكون مهارة الاتصال بدرجة متوسطة عند (م=2.21 من 3)، كذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير نوع الجامعة (حكومية أو أهلية) وكذلك المستوى الجامعي، لكن توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس، وكانت الفروق لصالح الذكور.

أما دراسة (أبو كوش، ٢٠١٢)، فكان الهدف منها هو استكشاف العلاقة بين دور الأنشطة الطلابية والسمات القيادية والمسؤولية الاجتماعية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وكانت عينة الدراسة من (٨٤٠) طالبًا من مختلف محافظات قطاع غزة في المدارس الحكومية ووكالة الأونروا الإعدادية. حيث وجدت الدراسة أن السمات القيادية حصلت على وزن نسبي عالٍ (٧٨,٥%)، بالإضافة إلى السمات الشخصية والجسمية بوزن نسبي (٨٠,٨%)، ثم السمات الاجتماعية بوزن نسبي

(٧٨,٦%)، كذلك السمات العقلية والمعرفية بوزن نسبي (٧٨,٢%)، وأخيرًا السمات الانفعالية والسلوكية بوزن نسبي (٧٦,٢%) بمتوسط عام عند (٧٨,٤%)، والتي تصنف على أنها متوفرة بصفة عالية لدى الطلاب. وأكدت نتائج الدراسة على وجود علاقة طردية بين السمات القيادية والمسؤولية الاجتماعية بين الطلاب الذين شاركوا في الأنشطة الطلابية حيث وجد الباحث أنه كلما زادت السمات القيادية ازدادت المسؤولية الاجتماعية والعكس صحيح. كذلك توجد فروق ذات دلالة إحصائية في السمات القيادية عند الطلاب الذين يشاركون في الأنشطة الطلابية تبعًا لمتغير تعليم الوالدين لصالح التعليم الجامعي. وهناك فروق ذات دلالة إحصائية في السمات القيادية لدى الطلاب المشاركين في الأنشطة الطلابية.

وقد ناقشت دراسة (آل سيف، ٢٠١٣)، تقديم تصور مقترح لبرنامج تطوير المهارات القيادية لدى الطلاب في الجامعات السعودية في ضوء الخبرات والتجارب الدولية، ومعرفة الجهود المبذولة من الجامعات في تطوير المهارات القيادية. واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي من خلال أداتين هما المقابلات مع أعضاء هيئة التدريس وعددهم (36) وكذلك الاستبانة وعدد المشاركين فيها (102) من أعضاء هيئة التدريس موزعين على (6) جامعات. وقد خلصت الدراسة للنتائج التالية: إن من أهم الأنشطة التي يمكن أن تسهم في تطوير المهارات القيادية لدى الطلاب هي: البرامج الصيفية للمتميزين، والمؤتمرات الطلابية، والمجالس الاستشارية الطلابية، والانتخابات الطلابية، والسجل المهاري، وبرامج رواد الأعمال، وقادة المستقبل، وبرامج التطوع. وأما أبرز المهارات التي ينبغي التركيز عليها

وتطويرها فهي: تعزيز جانب القيم، إدارة الوقت، احترام الأنظمة والقوانين، اتخاذ القرار، وكذلك من حيث تطبيق التصـــور المقترح ينبغي العمل على التركيز على طرائق التدريس الجماعي، مثل: التعليم التعاوني، والتعليم القائم على حل المشكلات، ولعب الأدوار.

أما دراســة (العمري، (2014)، فقد كان الهدف منها الكشــف عن دور الأنشطة الطلابية في تنمية المهارات القيادية لدى طلاب جامعة الباحة، واستخدم المنهج الوصفي بصورته المسحية من خلال استبانة، حيث بلغ عدد المســتجيبين (349) طالبًا. وقد وجد الباحث أن الأنشــطة الطلابية تساهم بدرجة كبيرة في تنمية المهارات من وجهة نظر الطلاب. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصــائية في اســتجابات أفراد عينة الدراســة في خمســة مجالات شملتها الدراسة، وهي: (مهارة التخطيط ووضع الرؤى والتصورات، ومهارة إدارة الفريق والعمل الجماعي، ومهارة الإبداع والابتكار، ومهارة اتخاذ القرار، ومهارة إدارة الوقت)، وفقًا لمتغير المســتوى الدراســي، بينما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة a=0.05 لمتغير التخصص (علمي – أدبي) لصــالح طلاب التخصــص الأدبي. بينما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة a=0.05 في درجة تقديرهم في مجالي (التحفيز والتأثير على الآخرين، والاتصــال والعلاقات الإنســانية) لصــالح طلاب السنة التحضيرية.

وتناولت دراسة التل (2014)، دور الأنشطة في استكشاف وتنمية المهارات القيادية لدى طلاب جامعة جازان من وجهة نظر الطلاب، واستخدم الباحث المنهج الوصفي عبر توزيع استبانة مكونة من (41) فقرة،

وكانت عينة الدراسة من (596) طالبًا وطالبة، وكانت النتائج كالتالي: تميزت الأنشطة الطلابية في جامعة جازان بمساهمتها واستكشفاها في تنمية المهارات القيادية لدى الطلاب في مجال المهارات الاجتماعية والوجدانية والمعرفية للقيادة بدرجة كبيرة، وعلى مستوى المهارات الشخصية بدرجة متوسطة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لصالح الطلاب ولصالح الكليات العلمية والإنسانية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية للمعدل التراكمي.

تناولت دراسة الطهراوي (2015)، المهارات القيادية لدى أعضاء المجالس الطلابية وعلاقتها بمستوى الأنشطة الطلابية في الجامعات الفلسطينية، واستخدم المنهج الوصفي بتوظيف استبانة شملت (543) طالبًا وطالبة، واستبانة أخرى وزعت على العاملين في أقسام شؤون الطلاب وعدد المشاركين (44) موظفًا وموظفة. وخلصت الدارسة إلى أن أعضاء المجالس الطلابية يمتلكون مهارات قيادية بنسب متفاوتة حسب ما يلي: المهارات الإنسانية (72٪)، مهارات العمل الجماعي (72٪)، المهارات الفنية (70٪)، مهارات التخطيط (69٪)، مهارات حل المشكلات (69٪). كما أكدت نتائج البحث وجود علاقة طردية إيجابية بين المهارات القيادية والأنشطة الطلابية. وينصح الباحث بالتركيز على مجالي التخطيط وحل المشكلات.

وفي دراسة دالينا (Dalina, 2016)، التي ناقشت تصورات الطلاب عن مهارات القيادة المكتسبة في كلية بوسط نيوجيرسي، أمريكا. واستخدمت هذه الدراسة المنهج النوعي حيث شارك (9) طلاب كعينة من (45) طالبًا شاركوا في برنامج تطوير القيادة المقدم في كلية المقاطعة. تم جمع

البيانات من خلال المقابلات الجماعية والفردية، تم نسخ المقابلات وترميزها للعثور على موضوعات. وقد انتهى البحث لوجود أربعة أنواع من المهارات القيادية التي كان يتعلمها الطلاب منها ١) التواصل، ٢) الثقة، ٣) التشجيع، و ٤) العمل الجماعي. وأكدت هذه الدراسة على أهمية مشاركة الطلاب في الحرم الجامعي إما من خلال العمل وإما من المشاركة في الأندية حتى يتمكنوا من تطوير مهارات القيادة.

وفي دراسة للوذيناني (2017)، عن الأنماط القيادية الطلابية الممارسة في الأنشطة الجامعية كما يتصورها الطلاب ومشرفوهم. والتي استخدمت فيها الاستبانة كأداة لجمع البيانات وتمحورت حول ثمانية أنماط قيادية، وتم توزيعها على الطلاب والمشرفين في ثلاث جامعات سعودية: أم القرى، الطائف، والملك عبدالعزيز. حيث كان مجموع المشاركين (669) طالبًا، (145) مشرفًا. وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي. وأظهرت النتائج أن ممارسة الطلاب للأنماط القيادية كانت بدرجة متوسطة، وأن الطلاب ذوي المعدلات العالية كانوا أكثر ممارسة من أولئك الأقل من حيث المعدل. وقد أوصت الدراسة بضرورة زيادة إدراك الطلاب لأهمية الأنشطة الطلابية لإكسابهم المهارات القيادية.

أما في دراسة باكسا (Baxa, 2017)، التي كانت تهدف إلى معرفة ما إذا كانت المهارات القيادة التي قد تعلمها الطلاب خلال وقت عملهم (كموظفين طلابًا في الأنشطة الترفيهية داخل الحرم الجامعي) يتم استخدامها بعد التخرج في الجامعة. استخدمت الدراسة المنهج المختلط حيث استخدمت المقابلة والملاحظة الميدانية بالإضافة إلى الاستبانة. اشتملت عينة

الدراسة على (٣٧) مشاركًا من الذين كانوا موظفين طلاب في هاواي – مانوا – الولايات المتحدة. ثم تم اختيار خمسة مشاركين بشكل عشوائي لإجراء المزيد من المقابلات وجمع البيانات المتعمقة. وجدت النتائج أربعة موضوعات رئيسة إلى جانب موضوعات فرعية. المواضيع الأربعة كانت: (١) انعكاس إيجابي على تجربة توظيف الطلاب؛ (٢) مهارات قابلة للتحويل تطورت لدى الطلاب خلال تجربتهم في العمل داخل الحرم الجامعي، وهذه المهارات مثل: ترتيب الأولويات، القدرة على التنظيم، الثقة في النفس، العمل مع الآخرين، إدارة الوقت، حل المشكلات، مهارات التواصل، (٣) القيمة في توظيف الطلاب الحرم الجامعي الترفيه حيث أكد الطلاب الآثار الإيجابية للعمل داخل الجامعة، وكذلك ساعدهم العمل على بناء علاقات جيدة مع أصدقاء جدد والمحافظة على هذه العلاقات؛ مما ساعدهم على تطوير مهارات الاجتماعية و (٤) العمل في الحرم الجامعي يسرع في تطوير المهارات القيادية؛ مما يدل على أهمية العمل على تنميته لدى الطلاب.

وفي دراسة (الجرادات، 2017)، هدف الباحث إلى استكشاف دور عضو هيئة التدريس في تنمية المهارات القيادية لدى طلاب الجامعة الهاشمية بالأردن، واستخدم الباحث المنهج الوصفي عبر تطبيق استبانة مكونة من (33) فقرة توزعت على خمس مهارات: الاتصال، إدارة الوقت، حل المشكلات، اتخاذ القرار، العمل الجماعي، وتم توزيعها على عينة مكونة من (937)، طالبًا وطالبة، وكانت أهم النتائج أن دور عضو هيئة التدريس كان بدرجة عالية في تعزيز وتنمية المهارات التالية: الاتصال (م=3.98)، العمل الجماعي (م=3.90)، واتخاذ القرار (م=3.54)، بينما كانت بدرجة متوسطة

للمهارات: حل المشكلات (م=3.40)، وإدارة الوقت (م=37)، وبشكل عام فقد كان دور عضـــو هيئة التدريس في تنمية مهارات الطلاب القيادية عاليًا عند (م=3.63)، وأوصت الدراسة بأهمية هذا الدور والعمل على تعزيزه لأهمية هذه المهارات في تكوين شـــخصـــية الطالب وانعكاســـها على حياته العامة والأكاديمية.

وقد تناولت دراسة (القحطاني، 2018ـ)، مسؤولية الجامعات السعودية في العمل على تنمية المهارات الحياتية لدى الطلاب، باســـتخدام المنهج الوصـــفي من خلال تطبيق اســـتبانة على خبراء في التربية عددهم (36) و (1501) طالب من (8) جامعات سعودية، بهدف التعرف على أهم المهارات الحياتية والتي بلغت (33) مهارة، بعضـــها تتداخل مع المهارات القيادية التي تركز عليها هذه الدراســـة، مثل: حل المشـــكلات، مهارة القيادة، وتحمل المســـؤولية، والعمل في فريق، مهارة التواصـــل، مهارة اتخاذ القرار، ومهارة التخطيط الشـخصـي. وقد كانت أهم النتائج: أن المشـاركين قد اتفقوا على أهمية تنمية المهارات الحياتية لدى الطلاب من خلال الجامعات والأنشـــطة التي تقدمها. كذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصـــائية بين متوســـط إجابات الطلاب نحو أهم المهارات الحياتية، مثل: المجال العقلي، ومجال إدارة الذات تعزى لاختلاف الجنســـية، بينما هناك فروق في المهارات الحياتية بشـكل عام في المجالات الاجتماعية والنفسية والمهنية والتقنية بشـكل خاص لصالح الطلاب السعوديين مقارنة بغير السعوديين. وقد وجدت الدراسة تميز جامعة الملك ســعود في تنمية المهارات الحياتية بمختلف مجالاتها لدى طلابها مقارنة بالجامعات الأخرى.

وقد هدفت دراسة (بدرخان، 2018)، لاستكشاف أثر برامج صندوق الملك عبدالله الثاني لتطوير المهارات القيادية لدى طلاب جامعة عمان الأهلية في الأردن، وتم استخدام المنهج شبه التجريبي على عينة تكونت من 72 طالبًا وطالبة، وكانت المجموعة التجريبية مكونة من 37 طالبًا وطالبة، والمجموعة الضابطة من 35 طالبا وطالبة، باستخدام اختبار المهارات القيادية، والذي كان يركز على قياس خمس مهارات: العمل الفريقي، الاتصال، تحمل المسؤولية، حل المشكلات، اتخاذ القرار، وخلصت النتائج لوجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05 >a) لصالح طلاب المجموعة التجريبية، أي الذين خضعوا للبرنامج التدريبي، وعند حساب المتوسطات لكل مهارة خرجت الباحثة بالنتيجة التالية: العمل الفريقي (م=3.21)، الاتصال (م=3.06)، تحمل المسؤولية (م=2.98)، حل المشكلات (م=3.01)، اتخاذ القرار (م=2.95).

وهدفت دراسة (فرج، 2019)، لاستكشاف دور جامعة الطائف في تنمية المهارات القيادية لدى طلابها في ضوء تحسين القدرة التنافسية لخريجي الجامعة من حيث بعض المهارات القيادية التالية: التخطيط، اتخاذ القرار المصحوب بالثقة بالنفس، حل المشكلات، إدارة الوقت، إدارة الصراع، المشاركة الوجدانية، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي عبر تطبيق استبانة مكونة من (51) فقرة على عينة مكونة من (4844) طالبًا وطالبة، وخلصت الدراسة للنتائج التالية: إن درجة ممارسة المهارات القيادية لدى طلاب الجامعة كانت مرتفعة بشكل عام عند (م=3.66)، وعلى نحو مفصل التخطيط (م=3.46 مرتفعة)، اتخاذ القرار المصحوب بالثقة بالنفس (م=3.58

مرتفعة)، حل المشكلات (م=3.63 مرتفعة)، إدارة الوقت (م=3.69 مرتفعة)، إدارة الصراع (م=3.8 مرتفعة)، المشاركة الوجدانية (م=3.84 مرتفعة).

ومن الدراسات المتعلقة بمدى ممارسة طلاب الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة لمهارة اتخاذ القرار وعلاقته بسلوك المواطنة التنظيمية، دراسة (التمام، ٢٠١٩)، حيث استخدام الباحث المنهج الوصفي التحليلي الارتباطي، ووجد الباحث: أن درجة ممارسة الطلاب لمهارة اتخاذ القرار كانت عالية وبمتوسط حسابي (٣,٨٢)، ودرجة ممارسة سلوك المواطنة التنظيمي عالية بمتوسط (٣,٩٢). ووجد الباحث أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين أبعاد مهارة اتخاذ القرار وسلوك المواطنة التنظيمية لدى طلاب الجامعة الإسلامية. كذلك هناك فروق ذات دلالة إحصائية بمستوى دلالة (٠,٠٥) لدى المشاركين في البحث تجاه مهارة اتخاذ القرار بحسب الكلية التي يدرسون بها، لصالح كلية الشريعة، كلية الأنظمة والدراسات القضائية، والحديث.

التعليق على الدراسات السابقة:

من حيث الأهداف:

تنوعت الدراسات السابقة من حيث تناولها لدراسة المهارات القيادية، فتناولت دراسة (الجرادات، 2017)، لدور عضو هيئة التدريس في تنمية المهارات القيادية لدى طلاب الجامعة الهاشمية بالأردن، ودراسة (بدرخان، 2018)، على أثر برنامج صندوق الملك عبدالله الثاني لتطوير المهارات القيادية لدى طلاب جامعة عمان الأهلية، وتختلف هاتان الدراستان عن الدراسة الحالية من حيث إن الأولى تركز على دور عضو هيئة التدريس،

والثانية لقياس أثر برنامج تدريبي متخصص، وهذه الدراسة تركز على معرفة درجة امتلاك المهارات بشكل عام لدى الطلاب. أما دراسة (فرج، 2019)، فكان الهدف منها استكشاف دور جامعة الطائف في تنمية المهارات القيادية لدى طلابها في ضوء تحسين القدرة التنافسية لخريجي الجامعة من حيث بعض المهارات القيادية التالية: التخطيط، اتخاذ القرار المصحوب بالثقة بالنفس، حل المشكلات، إدارة الوقت، إدارة الصراع، المشاركة الوجدانية. وتتفق هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في المجالات الثلاثة: التخطيط، اتخاذ القرار، حل المشكلات.

وفي سياق آخر تناولت بعض الدراسات السابقة الأنشطة الطلابية أثناء الدراسة الجامعية كمؤثر وكمصدر لتنمية مهارات الطلاب القيادية مثل: (أبو كوش، 2012)، (التل، 2014)، (الوذيناني، 2017)، (Birkenholz, and Schumacher, 1994)، (العمري، 2014)، وتتميز هذه الدراسة بالبحث عن درجة امتلاك المهارات القيادية لدى الطلاب، وفي جزء منها تسعى لمعرفة دور الجامعة في تنمية هذه المهارات سواء من خلال الأنشطة الطلابية أو من غيرها. أما دراسة (الطهراوي، 2015)، فقد ركزت على الطلاب الذي لديهم تجربة قيادية، وهم الطلاب الذين في المجالس الطلابية ومعرفة ما لديهم من مهارات، بينما تتميز هذه الدراسة بمحاولة استكشاف المهارات لدى الطلاب عمومًا دون تخصيص. أما دراسة (Dalina، ٢٠١٦) و (Bialek and Lioyd, 1998)، فقد ركزت على كيفية اكتساب الطلاب لهذه المهارات بعد الانتهاء من برنامج تدريبي أو الدراسة الجامعية، و (Baxa, 2017) لدراسة أثر العمل داخل الحرم الجامعي على المهارات القيادية لدى الطلاب

بعد تخرجهم، على عكس هذه الدراسة التي لا تنحصر في الطلاب الذين شاركوا في البرامج التدريبية المقدمة في الجامعة أو العمل داخل الجامعة بل ستكون أشمل. وهدفت دراسة (القحطاني، 2018) لبحث مسؤولية الجامعات السعودية في العمل على تنمية المهارات الحياتية، وهذه الدارسة ستركز على المهارات القيادية الخمس في الجامعة الإسلامية فقط، ودراسة (التمام، 2019) لمدى ممارسة طلاب الجامعة الإسلامية لمهارة اتخاذ القرار وعلاقته بسلوك المواطنة التنظيمية، وهي أقرب الدراسات لهذا البحث من حيث: مجتمع الدراسة، وكذلك تركيزه على واحدة من المهارات القيادية وهي اتخاذ القرار، بينما هذه الدراسة ستركز على خمس مهارات قيادية.

من حيث المنهج وأداة البحث:

استخدمت أغلب الدراسات السابقة المنهج الوصفي بمداخله المتعددة المسحي، التحليلي باستخدام أداة الاستبانة مثل: دراسة (أبو كوش، ٢٠١٢)، (آل سيف، ٢٠١٣)، (التل، 2014)، (الطهراوي، 2015)، (العمري، 2014)، (الوذيناني، 2017)، (الجرادات، 2017)، (القحطاني، 2018)، (فرج، 2019)، (التمام، 2019)، وهي ما تتفق معه هذه الدراسة من حيث استخدام نفس المنهج والأداة. بينما تختلف الدراسة الحالية مع الدراسات التي استخدمت المنهج النوعي والأداة التي استخدمت، وهي المقابلة مثل (Dalina, 2016)، و (Shertzer, and Schuh, 2004)، و (Bialek and Lioyd, 1998)، والمنهج المختلط مثل دراسة (Baxa, 2017)، وكذلك تختلف مع دراسة (بدرخان، 2018)، التي استخدمت المنهج شبه التجريبي مقياسًا كأداة للدراسة.

من حيث مجتمع الدراسة:

معظم الدراسات السابقة مثل (آل سيف، ٢٠١٣)، (العمري، 2014)، (التل، 2014)، (الطهراوي، 2015)، (Dalina, 2016)، (الوذيناني، 2017)، (الجرادات، 2017)، (بدرخان، 2018)، (القحطاني، 2018)، (فرج، 2019)، (التمام، 2019)، ركزت على طلاب الجامعة أثناء الدارسة الجامعية وهي ما اتفقت معه هذه الدراسة، بينما تختلف الدراسة الحالية مع دراسة (Bialek and Lioyd, 1998)، ودراسة (Baxa, 2017) التي ركزت على الطلاب بعد تخرجهم في الجامعة بسنوات. أما دراسة (أبو كوش، ٢٠١٢)، فقد ركزت على مجتمع طلاب المدارس الإعدادية، وهو ما تختلف عنه هذه الدراسة.

مجال الاستفادة من الدراسات السابقة:

كانت استفادة الباحث من الدراسات السابقة في إعداد الدراسة الحالية في عدة مجالات، أهمها:

- بناء الإطار النظري، وخصوصًا في المهارات القيادية الخمس التي ركزت عليها الدارسة: التخطيط، الاتصال، العمل الجماعي، حل المشكلات، اتخاذ القرار.
- اختيار منهج البحث المناسب لمثل هذا النوع من الدراسات.
- إعداد وتصميم أداة الدراسة ومجالاتها الخمس.
- تحديد الأساليب الإحصائية المناسبة.
- مقارنة النتائج التي توصلت لها الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة.

منهجية الدراسة

استخدمت هذه الدراسة المنهج الوصفي المسحي، والذي يعرفه (ملحم، 43 :2000)، بأنه "أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم: لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة وتصويرها كميًّا عن طريق جمع بيانات ومعلومات مقننة عن الظاهرة أو المشكلة، وتصنيفها وتحليلها، وإخضاعها للدراسة الدقيقة".

أداة الدراسة:

تم تصميم استبانة هذه الدراسة من خلال الإستفادة من بعض الدراسات السابقة، مثل: دراسة العمري (2014)، الطهراوي (2015)، أبو كوش (٢٠١٢)، كذلك تم تحكميها من قبل ١٢ خبيرًا تربويًّا، وقد تم التعديل بناء على مقترحاتهم. تعتمد الاستبانة بشكل أساسي على التقييم الذاتي للطالب، بحيث يرتب ممارسته، امتلاكه، أو تمكنه من مهارة ما تراتبيًا. وتم استخدام مقياس ليكرت الخماسي على النحو التالي: درجة امتلاك المهارة بدرجة (5 عالية جدًّا)، (4 عالية)، (3 متوسطة)، (2 متدنية)، (1 متدنية جدًّا). ويعد هذا النوع من التقييم شائعًا في تقييم التعليم بشكل عام كما يرى شيلينجس وهاوت ولترز (Schellings and Hout-Wolters, 2011)، ويرى إيويل (Ewell, 2007)، أن التقييم الذاتي هو الطريقة الوحيدة لجمع بيانات غير معرفية، مثل المواقف، التصورات، المعتقدات.

الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة:

١- صدق الأداة:

من أجل التحقق من مدى صدق أداة الدراسة تم استخدام الصدق الظاهري (صدق المحكمين)، بعرضها على عدد ١٢ محكمًا من أصحاب التخصصات التربوية. ثم قام الباحث بعمل تعديلات بناء على ما ورد من المحكمين من ملاحظات، والتي كان أغلبها في تعديل صياغة بعض الفقرات، أو ترتيبها، أو حذف بعض الفقرات، وتم حذف 5 فقرات ليصبح إجمالي الفقرات 36 فقرة موزعة على 6 محاور بصورتها النهائية، ثم تطبيقها على عينة الدراسة.

جدول (١) نتائج الصدق الذاتي لمحاور أداة الدراسة

	المحاور	معامل الثبات (معامل الفا كرونباخ)	معامل الصدق الذاتي
1	مجال التخطيط.	0.٨٥	0.92
2	مجال الاتصال والتواصل.	0.86	0.93
3	حل المشكلات.	0.86	0.92
4	محور اتخاذ القرارات.	0.73	0.85
5	مجال العمل الجماعي.	0.80	0.90
6	مساهمة الجامعة في بناء المهارات القيادية لدى الطلاب.	0.86	0.92
	الإجمالي	0.94	0.97

يتضح من جدول (1) أن جميع محاور الاستبانة قد حقق درجة مرتفعة من الصدق الذاتي، حيث تراوحت قيم معامل الصدق الذاتي بين (0.93 – 0.85) ؛ مما يدل على أن فقرات محاور الاستبانة تتمتع بالصدق الذاتي، كما

بلغ معامل الصـــدق الذاتي لإجمالي فقرات الاســـتبانة (0.97)، وهو معدل مرتفع، ويدل على أن جميع فقرات الاستبانة تتمتع بالصدق الذاتي.

٢- ثبات الأداة:

يقصد بالثبات قدرة الاستبانة على إعطاء نفس النتائج في حالة قياس نفس المحاور عدة مرات متتالية تحت نفس الظروف. تم اســـتخدام معامل ثبات الفا كرونباخ ومعامل التجزئة النصـــفية، وهو المعامل الأكثر تحفظًا، حيث تم تطبيق المعادلة على عينة اســـتطلاعية مكونة من (30) اســـتبانة. ويمكن تلخيص نتائج تقدير معامل ثبات الفا كرونباخ ومعامل التجزئة التصفية من خلال الجدول التالي:

جدول (٢)

نتائج تقدير معامل ألفا كرونباخ ومعامل التجزئة النصفية لقياس ثبات الاستبانة

	المحاور	معامل الثبات	
		(معامل الفاكروباخ)	(التجزئة النصفية)
1	مهارة التخطيط.	0.85	0.76
2	مهارة الاتصال.	0.86	0.77
3	مهارة حل المشكلات.	0.86	0.82
4	مهارة اتخاذ القرارات.	0.73	0.74
5	مهارة العمل الجماعي.	0.80	0.72
6	مساهمة الجامعة في بناء المهارات القيادية لدى الطلاب.	0.86	0.74
الإجمالي		0.94	0.89

يتضـــح من نتائج الثبات، والتي تظهر في جدول (2) أن جميع فقرات الاســتبانات للعينة الاســتطلاعية حققت درجات عالية من الثبات، وظهر ذلك من خلال بلوغ معامل التجزئة النصــفية قيمة إجمالية 0.89، ووصــل معامل الفاكروباخ لإجمالي المحاور0.94 ؛ مما يدل على أن الاســتبانة صــالحة للتطبيق، ويوضـــح إمكانية ثبات النتائج التي تجمع من خلالها للإجابة عن أسئلة الدراسة.

طريقة التحليل:

تم تحليل بيانات الدراســـة عبر برنامج الحزم الإحصـــائية SPSS، وقد اعتمد على التحليل الوصــفي مثل المتوســط الحســابي (Mean)، والانحراف المعياري (Standard Deviation) لتحليل نتائج أســئلة الاســتبانة. كذلك صــنفت البيانات (المتوســط الحســابي) الذي نســتدل به على مدى امتلاك المهـارة لـدى الطلاب في كـل محور من حيـث إنهـا (عـاليـة جـدًّا، عـاليـة، متوسـطة، متدنية، أو متدنية جدًّا)، بناء على طول الفئة للمتوسـط بحسـب الطريقة التالية:

- المدى = القيمة الأعلى – القيمة الأدنى = ٥ – ١ = ٤
- طول الفئة = ٤ / ٥ = ٠,٨٠
- لذا سيكون تصنيف المتوسط الحسابي وفقًا لهذه الطريقة كالتالي:
- عالية جدًا ستكون ما بين (٤,٢١ – ٥)
- عالية ستكون ما بين (٣,٤١ – ٤,٢٠)
- متوسطة ستكون ما بين (٢,٦١ – ٣,٤٠)
- متدنية ستكون ما بين (١,٨١ – ٢,٦٠)
- متدنية جدًّا ستكون ما بين (١ – ١,٨٠)

مجتمع الدارسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع الطلاب السعوديين وغير السعوديين (طلاب المنح) في مرحلة البكالوريوس ومرحلة الدراسات العليا (دبلوم – ماجستير – دكتوراه) في كليات الجامعة الإسلامية، وعددهم (14999)، ما عدا طلاب معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وعددهم (1855) طالبًا، لسببين: الأول: أن أغلب الدارسين فيه هم من الطلاب المستجدين في الجامعة، والذين لا يمتلكون لغة عربية جيدة تمكنهم من استيعاب فقرات الاستبانة، حيث إن الدراسة في المعهد مخصصة لمن لم يتقن اللغة العربية، ويتم تعليمهم في المعهد لمدة تتراوح ما بين سنة إلى سنتين. والسبب الثاني: أن تركيز المعهد على تعليم اللغة العربية، ولم يبدأ الطلاب البرامج الأكاديمية التي أتوا للدراسة من أجلها، مثل: مرحلة البكالوريوس أو الدراسات العليا؛ لذا فإن عدد أفراد مجتمع الدراسة هو (13144) طالبًا من إجمالي عدد طلاب (14999)، ويمكن استعراض حجم المجتمع من خلال الجدول (3)، تم الحصول على هذه البيانات من تقرير الجامعة السنوي (2018).

عينة الدراسة:

تم توزيع الاستبانة على الطلاب في جميع الكليات، بغض النظر عن نوع الكلية، أو الجنسية، أو السنة الدراسية التي يدرس بها الطالب، أو تقديره العام، وذلك من أجل الوصول إلى أقصى درجة ممكنة من الحياد في اختيار العينة، ومحاولة الوصول إلى العشوائية التامة، وعدم التحيز في الاختيار، وقد كان العدد المستهدف ٥٧٤ طالبًا، بمستوى ثقة 95٪ وفترة الثقة 4٪، وبلغ عدد الاستبانات الصالحة 585 استبانة بعد استبعاد عدد

استبانتين؛ لأنها من خارج مجتمع الدراسة الذي تم تحديده. وكان إجمالي عدد طلاب في مرحلة البكالوريوس ٤٥٠ طالبًا بنسبة ٧٦,٩% من إجمالي عدد العينة، وإجمالي عدد طلاب الماجستير ٩٥ طالبًا بنسبة ١٦,٣% من إجمالي عدد العينة، وعدد طلاب الدكتوراه ٣٨ طالبًا بنسبة ٦,٥% من إجمالي عدد العينة، وعدد طلاب الدبلوم ٢ بنسبة ٠,٣% من إجمالي عدد العينة.

ويمكن تلخيص حجم العينة على مستوى الكليات وفق الجدول التالي:

جدول (٣): حجم عينة الدراسة موزعة على الكليات (سعودي وغير سعودي)

	الكلية	عدد الطلاب المشاركين				إجمالي عدد العينة	إجمالي عدد طلاب الجامعة	نسبة التمثيل بالعينة %
		سعودي	النسبة%	غير سعودي	النسبة%			
١	كلية الشريعة	67	11.45%	97	16.58%	164	6793	28.03%
٢	كلية الدعوة وأصول الدين	18	3.07%	132	22.56%	150	2429	25.64%
٣	كلية الأنظمة والدراسات القضائية	84	14.35%	2	0.34%	86	٣٥٥	14.7%
٤	كلية الحديث الشريف والدراسات الاسلامية	2	0.34%	45	7.69%	47	1392	8.03%
٥	السنة التحضيرية	23	3.93%	12	2.05%	35	199	5.98%
٦	كلية العلوم	25	4.27%	7	1.19%	32	239	5.47%
٧	كلية اللغة العربية	19	3.24%	1	0.17%	20	701	3.41%
٨	كلية الهندسة	7	1.19%	11	1.88%	18	297	3.07%
٩	كلية الحاسب الآلي	6	1.02%	13	2.22%	19	229	3.24%
١٠	كلية القران الكريم والدراسات الاسلامية	1	0.17%	13	2.22%	14	510	2.39%
	الإجمالي	252	43.03%	333	56.90%	585	13144	100%

من جدول (3) يتضح ما يلي:

١. إجمالي حجم العينة ٥٨٥ طالب، وكان عدد الطلاب السعوديين 252 طالب، وبنسبة ٤٣% من إجمالي عدد العينة، وكان عدد

الطلاب غير السعوديين ٣٣٣ طالب، وبنسبة 56.9% من إجمالي عدد العينة.

٢. أكثر الكليات تمثيلًا في العينة كلية الشـــريعة، حيث بلغ عدد الطلاب الممثلين في العينة من طلابها 164 طالب، وبنســبة 28% من إجمالي عدد العينة.

٣. أمــا أقــل الكليــات تمثيلًا في العينــة فهي كليــة القران الكريم والدراسات الاسلامية، حيث بلغ عدد طلابها ١٤ طالبًا وبنسبة 2.39% من إجمالي عدد العينة.

اتفقت معظم الدراســـات على أهمية المهارات القيادية وتنميتها لدى الطلاب دراســـة (القحطاني، 2018)، دراســـة (Baxa, 2017)، (Dalina, 2016)، (Bialek and Lioyd, 1998)، (Shertzer, and Schuh, 2004)، وجاءت نتائج دراســـة (Birkenholz, and Schumacher, 1994)، (التل، 2014)، (الطهراوي، 2015)، و (العمري، 2014 هـ)، (بدرخان، 2018)، بأن الأنشطة الطلابية تساهم بشكل إيجابي في تنمية المهارات القيادية لدى الطلاب. بينما أكدت دراسة (الوذيناني، 2017)، على أن ممارسة الطلاب ذوي المعدلات المرتفعة كانوا أكثر ممارســـة للمهارات القيادية مقارنة بغيرهم، وبشكل عام فإن ممارسة الطلاب كانت بدرجة متوسطة وهو ما يتفق مع نتائج هذه الدراسة. ووجدت دراسة (فرج، 2019)، (التمام، ٢٠١٩)، أن الطلاب يمارسون المهارات القيادية ومهارة اتخاذ القرار بشكل عالي، وهو ما يختلف مع نتائج هذه الدراسة حيث أن هذه الدراسة وجدت أن ممارستهم كانت بدرجة متوسطة.

عرض لنتائج الدراسة ومناقشتها:

يعرض هذا الجزء النتائج التي توصلت لها الدراسة الحالية، وسيتم ترتيبها بناء على أسئلة الدراسة.

إجابة الســؤال الأول: ما المهارات القيادية التي يتمتع بها طلاب الجامعة الإسلامية؟

جدول (3):

درجة امتلاك المهارات القيادية لدى طلاب الجامعة الإسلامية موزعة على الكليات العشر.

	اسم الكلية	مهارة التخطيط		مهارة الاتصال		مهارة حل المشكلات		مهارة اتخاذ القرارات		مهارة العمل الجماعي		مجموع المتوسطات لكل كلية
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
١	الشريعة	٣,٧٥	1.058	٣,٨٢	0.992	٣,٦٨	0.919	٣,٤٨	0.999	٣,٩١	0.857	3.73
٢	الدعوة وأصول الدين	٣,٦٨	0.993	٣,٨٢	٠,٩١٢	٣,٦٣	0.864	٣,٥٦	٠,٩١٢	٣,٩٠	0.923	3.72
٣	الأنظمة والدراسات القضائية	٣,٨٨	0.982	٣,٨٨	1.065	٣,٦٤	1.006	٣,٤٥	1.140	٣,٩٧	1.081	3.76
٤	الحديث الشريف	٤,٠٢	0.989	٣,٩٠	١,٠٠	٣,٦١	0.999	٣,٤٩	١,٠٩١	٣,٨٠	1.105	3.76
٥	السنة التحضيرية	٣,٥٤	1.085	٣,٨٤	0.930	٣,٢٧	1.058	٣,٣٢	١,٢٥٦	٣,٧٩	٠,٩٣٨	3.55
٦	العلوم	٣,٩٢	0.897	٤,١٤	0.936	٣,٨٥	0.919	٣,٧١	١,٠٣٨	٤,٠٣	0.927	3.93
٧	اللغة العربية	٤,٠٥	0.999	٣,٩٤	0.993	٣,٥٧	0.987	٣,٤٩	1.070	٣,٨١	0.961	3.77
٨	الهندسة	٣,٧٤	0.902	٣,٩٣	0.992	٣,٦٧	0.961	٣,٥٣	1.004	٣,٨٧	0.890	3.75

	اسم الكلية	مهارة التخطيط		مهارة الاتصال		مهارة حل المشكلات		مهارة اتخاذ القرارات		مهارة العمل الجماعي		مجموع المتوسطات لكل كلية
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
٩	الحاسب الآلي	٣,٤٥	1.123	٣,٧٧	1.190	٣,٥٥	1.025	٣,٣٦	1.043	٣,٧٣	1.109	3.57
١٠	القرآن الكريم	٣,٦٤	١,٢٣٥	٣,٧٤	١,٢٨٥	٣,٦٩	١,١٢٣	٣,٥٣	1.220	٣,٦٦	1.226	3.65
المتوسط العام		3.77	1.026	3.88	1.029	3.62	0.986	3.49	1.077	3.85	1.001	3.72
درجة امتلاك المهارة		عالية		عالية		عالية		عالية		عالية		عالية

يتضح من خلال الجدول رقم (4) أن طلاب الجامعة الإسلامية في جميع الكليات العشر التي تم اشتراك طلابها في إجابة استبانة هذه الدراسة، اعتقادهم أن درجة امتلاكهم للمهارات القيادية الخمس التي ركزت عليها هذه الدراسة، وهي: التخطيط، الاتصال، العمل الجماعي، حل المشكلات، اتخاذ القرار جاءت بدرجة عالية، حيث إن المتوسط العام هو (م=3.72 من ٥ درجات)، وهي نتيجة تتفق بشكل كبير مع النتيجة التي أكدتها دراسة (أبو كوش،2012)، بامتلاك طلاب محافظات قطاع غزة للسمات القيادية بدرجة عالية عند (م=3.9)، وكذلك دراسة (التل، 2014)، بامتلاك طلاب جامعة جازان للمهارات القيادية بدرجة كبيرة، وكذلك التي وجدتها الباحثة (فرج، 2019)، حيث أكدت امتلاك طلاب جامعة الطائف للمهارات القيادية بدرجة مرتفعة عند (م=3.66)، بينما يفسر الباحث اعتقاد طلاب الجامعة الإسلامية بامتلاكهم للمهارات القيادية بدرجة عالية بسبب وجود أنشطة متعددة تقدمها الجامعة في أغلب الكليات، ووجود كرسي متخصص

لتنمية المهارات وهو "كرسي تنمية مهارات طلاب المنح"، ويوضح تقرير (قيادي، 2019)، الخاص بنشر معلومات عن إسهامات الكرسي، عدة نتائج مهمة:

(1) تنص رؤيته على "الريادة في بناء قيادات مؤثرة في مجتمعاتهم بفاعلية"، وهذه الرؤية توضح تركيز الكرسي على بناء وصقل المهارات القيادية التي يسعى هذا البحث لاستكشاف درجة امتلاكها لدى طلاب الجامعة، (2) منذ تأسيس الكرسي عام (2011)، وعلى مدار ثماني سنوات قدم التالي: عدد (184) دورة تدريبية بعدد ساعات (3800)، واستفاد منها (10933) طالب من طلاب الجامعة الإسلامية من مختلف الجنسيات والكليات.

يتضح من خلال الجدول رقم (4)، ترتيب الكليات بحسب اعتقاد طلابها لامتلاكهم للمهارات القيادية، حيث جاءت كلية العلوم في المرتبة الأولى (م=3.93)، ثم كلية اللغة العربية (م= 3.77)، أما كلية الأنظمة والدراسات القضائية وكلية الحديث الشريف والدراسات الإسلامية فقد حصلت على درجة واحدة، وهي (م= 3.76)، ثم كلية الهندسة عند (م= 3.75)، وكلية الشريعة بدرجة (م= 3.73)، ومن ثم كلية الدعوة وأصول الدين بمتوسط (م= 3.72)، ثم كلية القرآن الكريم والدراسات الإسلامية (م= 3.65)، وكلية الحاسب الآلي عند درجة (م= 3.57) وأخيرًا طلاب السنة التحضيرية عند درجة (م= ٣,٥٥).

أما من حيث امتلاك المهارات لدى طلاب كل كلية فقد جاءت النتائج على النحو التالي:

- مهارة التخطيط الأعلى لدى طلاب كلية اللغة العربية من وجهة نظرهم (م= ٤,٠٥)، والأدنى في كلية الحاسب الآلي (م= 3.45).
- مهارة الاتصال الأعلى لدى طلاب كلية العلوم (م= ٤,١٤)، والأدنى لدى طلاب كلية القرآن الكريم (م= ٣,٧٤).
- مهارة حل المشكلات الأعلى لدى طلاب كلية العلوم (م= ٣,٨٥)، والأدنى لدى طلاب كلية السنة التحضيرية (م= ٣,٢٧).
- مهارة اتخاذ القرار الأعلى لدى طلاب كلية العلوم (م= 3.71)، والأدنى لدى طلاب السنة التحضيرية (م= ٣,٣٢).
- مهارة العمل الجماعي الأعلى لدى طلاب كلية العلوم (م= ٤,٠٣)، والأدنى لدى طلاب كلية القران الكريم (م= ٣,٦٦).

ويندرج تحت السؤال الأول خمسة أسئلة وهي كالتالي:

١. ما درجة امتلاك طلاب الجامعة الإسلامية لمهارة التخطيط؟
٢. ما درجة امتلاك طلاب الجامعة الإسلامية لمهارة الاتصال؟
٣. ما درجة امتلاك طلاب الجامعة الإسلامية لمهارة حل المشكلات؟
٤. ما درجة امتلاك طلاب الجامعة الإسلامية لمهارة اتخاذ القرارات؟
٥. ما درجة امتلاك طلاب الجامعة الإسلامية لمهارة العمل الجماعي؟

يعرض الباحث الجدول التالي (جدول 5)، وبه جميع فقرات الاستبانة مقسمة على المحاور الخمسة، وبيان المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لكل فقرة، ولكل محور على حدة لجميع طلاب الجامعة الإسلامية.

جدول (٤): درجة امتلاك المهارات القيادية لدى طلاب الجامعة الإسلامية.

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	محور مهارة التخطيط		
1	قبل القيام بأي عمل، أحدد أهدافي وأضع خطة.	3.87	1.021
2	قبل القيام بأي عمل، أحب أن أضع تصورًا وأرتب أفكاري	4.05	0.928
3	أحدد جدولًا زمنيًّا لتنفيذ أي خطة عمل.	3.57	1.099
4	أخطط للاستفادة من كل الطاقات والإمكانات المتاحة.	3.77	0.978
5	أعمل على تحديد إيجابيات وسلبيات خطة عملي.	3.61	1.105
المتوسط العام		3.77	1.026
	محور مهارة الاتصال		
6	أحرص على التواصل مع طلاب الجامعة بكفاءة.	3.54	1.118
7	أجيد الاستماع للآخرين.	4.15	0.905
8	أجيد مهارة الإلقاء.	3.45	1.114
9	لدي القدرة على إقناع الآخرين بما لدي من آراء وأفكار.	3.68	0.993
10	أمتلك القدرة على إدارة حوار فعال مع الطرف الآخر.	3.68	0.958
11	أشارك الآخرين بالمعلومات والبيانات المفيدة.	4.01	0.953
12	أحترم وأقدر آراء الآخرين.	4.33	0.825
13	أهتم بتكوين علاقات إيجابية مع أعضاء هيئة التدريس في الجامعة.	3.91	1.143
14	أهتم بتكوين علاقات إيجابية مع زملائي في الجامعة.	4.06	0.998
المتوسط العام		3.88	1.029
	محور مهارة حل المشكلات		
15	أمتلك القدرة على تحديد المشكلة وصياغتها بدقة.	3.74	0.915
16	أمتلك القدرة على التعامل مع المشكلات التي أواجهها.	3.80	0.907
17	أضع بدائل لمواجهة المشكلات المتوقعة.	3.58	0.947
18	لدي القدرة على تحليل المشكلة.	3.76	0.935
19	أقوم باتباع الأساليب العلمية لحل المشكلات.	3.32	1.117
المتوسط العام		3.62	0.986
	محور مهارة اتخاذ القرار		

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
20	لدي القدرة على اتخاذ القرارات في الوقت المناسب.	3.68	0.980
21	اتبع الأسلوب العلمي في اتخاذ القرارات.	3.31	1.126
22	يتقبل الآخرين أن أكون قائدا لهم.	3.71	0.959
23	أندم على القرارات التي اتخذها.	2.65	1.073
24	أقيم البدائل المتاحة لدي قبل اتخاذ القرار.	3.47	0.992
25	استخدم مبدأ الشورى قبل اتخاذ القرارات.	3.91	1.069
26	أبادر ولا أتردد في اتخاذ القرارات المتعلقة بمستقبلي.	3.84	1.043
المتوسط العام		3.49	1.034
محور مهارة العمل الجماعي			
27	أفضل العمل مع الفريق على العمل الفردي.	3.67	1.245
28	لدي القدرة على توزيع المهام بين أفراد المجموعة.	3.80	0.975
29	لدي القدرة على إدارة الصراع والخلاف بين أفراد المجموعة.	3.65	0.989
30	أتعامل بالعدل مع أفراد المجموعة التي أديرها.	4.23	0.895
31	أدرك قيمة حب العمل بروح الفريق الواحد.	4.13	0.982
المتوسط العام		3.85	1.017

من خلال جدول (5) يمكن استخلاص النتائج التالية:

١. هناك اعتقاد لدى طلاب الجامعة الإسلامية بامتلاك مهارة التخطيط بدرجة عالية، وكان المتوسط الحسابي عند (م= ٣,٧٧)، وحظيت الفقرة "قبل القيام بأي عمل، أحب أن أضع تصورًا وأرتب أفكاري" بأعلى درجة حيث بلغت (م= ٤,٠٥)، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (فرج، 2019)، حيث وجدت الباحثة أن طلاب جامعة الطائف يمتلكون مهارة التخطيط بدرجة عالية عند (م=3.46 مرتفعة)، وكذلك (الطهراوي، 2015)، حيث بلغ امتلاك الطلاب في مجالس الطلاب في الجامعات الفلسطينية لمهارة

التخطيط درجة عالية عند (م=3.45)، –تم تحويل النسبة من مئوية إلى مقياس خماسي–.

٢. هناك اعتقاد لدى طلاب الجامعة الإسلامية بامتلاك مهارة الاتصال بدرجة عالية، وكان المتوسط الحسابي عند (م= 3.88)، وحظيت الفقرة "أجيد الاستماع للآخرين" بأعلى درجة حيث بلغت (م= ٤,١٤). وتختلف هذه النتيجة مع دراسة (بدرخان، 2018)، التي وجدت امتلاك طلاب جامعة عمان الأهلية لمهارة الاتصال بدرجة متوسطة عند الاتصال (م=3.06) وكذلك دراسة (الأشقر، ٢٠٠٨)، التي وجد فيها أن امتلاك طلاب الجامعات الأردنية وهي جامعة إربد الأهلية، جامعة الإسراء، الجامعة الهاشمية، جامعة العلوم والتكنولوجيا لمهارة الاتصال جاءت بدرجة متوسطة عند (م=2.21 من 3).

٣. يرى طلاب الجامعة الإسلامية أنهم يمتلكون مهارة حل المشكلات بدرجة عالية، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذا المحور (م=3.62)، وحظيت الفقرة "أمتلك القدرة على التعامل مع المشكلات التي أواجهها" بأعلى درجة عند (م= 3.80). وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (فرج، 2019)، حيث وجدت الباحثة أن طلاب جامعة الطائف يمتلكون مهارة حل المشكلات بدرجة عالية عند (م=3.63)، بالإضافة إلى دراسة الطهراوي (2015)، حيث بلغ امتلاك الطلاب في مجالس الطلاب في الجامعات الفلسطينية لمهارة حل المشكلات عند (م=3.45) أي بدرجة عالية، ودارسة

بيركينهولز وشولوماكر (Birkenholz, and Schumacher, 1994)، التي وجدت أن الطلاب في جامعة ميسوري الأمريكية يتمتعون بمهارة حل المشكلات بشكل مرتفع عند (م=5.12 من 6)، بينما تختلف هذه النتيجة مع ما توصل له (بدرخان، 2018)، في دراسة امتلاك طلاب جامعة عمان الأهلية في الأردن، حيث أكد أن امتلاكهم لمهارة حل المشكلات كان بدرجة متوسطة عند (م=3.01).

٤. يعتقد طلاب الجامعة الإسلامية أنهم يمتلكون مهارة اتخاذ القرارات بدرجة عالية، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذا المحور (م=3.49)، وقد حظيت الفقرة "أستخدم مبدأ الشورى قبل اتخاذ القرارات" بأعلى درجة عند (م=3.91)، وتقترب هذه النتيجة مما أكده (التمام، ٢٠١٩)، في دراسته عن امتلاك طلاب الجامعة الإسلامية، بأن درجة ممارسة الطلاب لمهارة اتخاذ القرار كانت عالية وبمتوسط حسابي (٣,٨٢)، وتتفق مع دراسة (فرج، 2019)، حيث وجدت الباحثة أن طلاب جامعة الطائف يمتلكون مهارة اتخاذ القرار بدرجة عالية عند (م=3.58).

٥. يرى طلاب الجامعة الإسلامية أنهم يمتلكون مهارة العمل الجماعي بدرجة عالية، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذا المحور (م=3.85)، وحظيت الفقرة "أتعامل بالعدل مع أفراد المجموعة التي أديرها" بدرجة عالية جداً عند (م=4.23). وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الطهراوي (2015)، حيث بلغ امتلاك الطلاب في مجالس الطلاب

في الجامعات الفلسطينية لمهارة العمل الجماعي عند (م=3.60) بدرجة عالية، بينما تختلف مع ما توصلت له دراسة (بدرخان، 2018)، حيث وجد أن طلاب جامعة عمان الأهلية في الأردن يمتلكون مهارة العمل الفريقي بدرجة متوسطة عند (م=3.21).

إجابة السؤال الثاني من أسئلة البحث الرئيسة وهو: ما درجة إسهام الجامعة في بناء المهارات القيادية؟

بالنظر إلى جدول (6) يتضح أن هذا المحور قد تكون من خمس فقرات، وبينت النتائج أن إسهام الجامعة في بناء المهارات القيادية لدى طلابها جاءت بدرجة عالية عند متوسط حسابي (م= 3.46) كما يرى طلابها المشاركون في هذه الدراسة. وقد حصلت فقرة "أبحث عن أي فرصة للقيام بمهمة إدارية في الجامعة لتنمي مهاراتي القيادية" على أعلى درجة (م= 3.59)، وأقل درجة هي للفقرة " تقدم لي الجامعة فرصة الدراسة لمقررات تنمي المهارات القيادة" عند متوسط (م=3.27).

جدول (٥):

درجة إسهام الجامعة في بناء المهارات القيادية لدى طلابها

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
محور إسهام الجامعة في بناء المهارات القيادية			
32	تشجعني الجامعة على المشاركة في المجالس الطلابية.	3.37	1.280
33	تشجعني الجامعة على المشاركة في الأنشطة الطلابية.	3.56	1.255
34	تشجعني الجامعة للالتحاق بدورات تدريبية تنمي المهارات القيادية لدي.	3.53	1.237

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
35	أبحث عن أي فرصة للقيام بمهمة إدارية في الجامعة لتنمي مهاراتي القيادية.	3.59	1.327
36	تقدم لي الجامعة فرصة الدراسة لمقررات تنمي المهارات القيادة.	3.27	1.308
	المتوسط العام	3.46	1.287

يتضـــح من خلال الجدول التالي رقم (7) النتائج التالية: يرى طلاب الجامعة الإسلامية أن إسهام الجامعة في بناء المهارات القيادية لديهم جاءت بدرجة عالية عند (م=3.42)، وهذا قد يتســـق مع تقييمهم لأنفســـهم بامتلاكهم للمهارات القيادية بدرجة عالية حسبما عرض في إجابة الأسئلة الســابقة، وانعكاسًــا لجهود الجامعة في تعزيز المهارات القيادية لدى طلابها، وخصوصًا ما يقدمه كرسي تنمية مهارات طلاب المنح، وتتفق هذه النتيجة مع دراســة (الجرادات، 2017)، التي وجد فيها أن دور عضــو هيئة التدريس في تعزيز وتنمية المهارات القيادية كان عاليًا عند (م=3.63)، بينما تختلف نتيجة هذا البحث عما أكده (القحطاني، 2018)، حيث إنه وجد أن جهود الجامعات في تنمية المهارات الحياتية (ومنها القيادية)، ســـواء عبر المقررات الدراسية، الأنشـطة، وعضـو هيئة التدريس والأسـاليب التدريسـية، كانت بدرجة متوسطة عند (م=2.60)، وكانت كلية الحديث الشريف قد حصلت على أعلى درجة عند (م=3.93)، بينما كانت أقل كلية هي الحاســب الآلي عند (م=2.80)، وربما يفسـر ذلك حداثة كلية الحاسـب الآلي، وعدم وجود برامج متخصـصـة لتطوير مهارات الطلاب، بحسـب إفادة مسـؤولي الكلية، وتراوحت باقي الكليات بين هاتين الدرجتين.

جدول (6):

درجة إسهام الجامعة في بناء المهارات القيادية لطلابها موزعة على الكليات العشر

محور إسهام الجامعة في بناء المهارات القيادية			
م	الكلية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	الشريعة	٣,٠٨	1.349
٢	الدعوة وأصول الدين	٣,١٦	1.341
٣	الانظمة والدراسات القضائية	٣,٥٣	١,٢٥١
٤	الحديث الشريف	٣,٩٣	١,١٩٣
٥	السنة التحضيرية	٣,٧٣	1.178
٦	العلوم	٣,٢٢	1.260
٧	اللغة العربية	٣,٦٧	1.280
٨	الهندسة	٣,٣٥	1.149
٩	الحاسب الآلي	٢,٨٠	1.407
١٠	القرآن الكريم	٣,٧١	١,٣٠١
	المتوسط العام	**3.42**	**1.287**

إجابة السؤال الثالث من أسئلة البحث الرئيسة، وهو: ما الأنشطة التي تقدمها الجامعة الإســـلامية لطلابها، ويرون أنها تنمي المهارات القيادية لديهم؟

وفي معرض اكتشـــاف ما تقدمه الجامعة الاســـلامية لطلابها من فرص ودورات لتطوير المهارات القيادية فقد كان هذا السؤال من أسئلة الاستبانة سؤالا اختياريًّا، مفتوح الإجابة؛ لترك الحرية للطالب بأن يجيب بحسب خبرته

الشخصية. وأجاب عن السؤال عدد 355 طالب، من جميع الكليات وهنا عرض مختصر لإجاباتهم. تباينت إجابات الطلاب عن هذا السؤال، فقد أجاب 182 طالبًا، أي قرابة نصف المشاركين بعدم وجود أنشطة في الكليات التي يدرسون بها. وكان عددهم كالتالي: 56 طالبًا من كلية الشريعة مرحلة البكالوريوس، 30 طالبًا من كلية الأنظمة، و16 طالبًا من كلية الدعوة، 16 من كلية العلوم، 10 من كلية الحديث، 7 من الهندسة، 9 من الحاسب، ومن اللغة العربية 4 طلاب، و2 من كلية القران الكريم، وفي السنة التحضيرية للكليات العلمية 13 طالبًا، وفي مرحلة الدراسات العليا 15 طالبًا من كلية الدعوة أجابوا بعدم وجود أنشطة تنمي المهارات القيادية لديهم. و3 طلاب من الحديث، وطالب واحد من الشريعة وطالب آخر من العلوم. أما الطلاب الذين أجابوا بأن الجامعة قد وفرت لهم بعض الأنشطة بهدف تطوير مهاراتهم القيادية فكان عددهم، 173 طالب. وتنوعت الإجابات في هذا الجانب، حيث كانت أغلب الاجابات أن الجامعة توفر دورات تدريبية لتطوير هذه المهارات القيادية، وأنهم شاركوا في برامج تنمية المهارات القيادية التي يقدمها كرسي تنمية مهارات طلاب المنح، سواء بالمسار العام للقيادة أو دورات أخرى مثل مهارات الاتصال.

وقد أجاب أكثر من طالب بأنهم استفادوا في تنمية مهاراتهم القيادية من خلال تكليف الجامعة لهم بالعمل كمندوبين للجنسيات، حيث يمثل كل جنسية أحد طلابها، ويكون حلقة وصل بين الكليات، وبين عمادة الأنشطة والطلاب من البلد الذي ينتمي إليه. وقد نص أحد الطلاب على التالي: "تطورت مهاراتي القيادية من خلال: عملي كمندوب لطلاب جنسيتي،

ومشاركتي في المهرجان واستقبال المسؤولين من ضيوف الجامعة، ومشاركتي في اليوم الوطني ودورات الحاسب الآلي وتنمية المهارات، وغيرها مثل: شاعر الجامعة، ومسابقة القرآن الكريم وغيرها" وكذلك أجاب طالب آخر بالاستفادة من عمله كمشرف للوحدة السكنية التي يسكن بها، وتعاونه مع المشرف الإداري في ذلك، وهذه المهام تتفق مع ما أكد عليه (آل سيف، ٢٠١٣) في مقترحات دراسته حول الأنشطة التي يمكن أن تسهم في تطوير المهارات القيادية. كذلك أجاب بعضهم أنه استفاد من الانضمام لعشائر الجوالة في تطوير المهارات القيادية، حيث يتولون بعض المهام، مثل: قيادة الفرق المشاركة، وتكليف بعض أعضاء هيئة التدريس لهم بالإلقاء في المحاضرات. ووضح بعضهم أنه يعمل كمعلم في حلقات المسجد النبوي سواء لتدريس القرآن الكريم او المتون أو غيرها مما يتميز به طلاب الجامعة الاسلامية من العلم الشرعي.

أهم النتائج والتوصيات:

١. اعتقاد طلاب الجامعة الإسلامية المشاركين في الدراسة، أن درجة امتلاكهم للمهارات القيادية الخمس التي ركزت عليها هذه الدراسة، وهي: التخطيط، الاتصال، العمل الجماعي، حل المشكلات، اتخاذ القرار جاءت بدرجة عالية، حيث إن المتوسط العام هو (م=3.72).

٢. ومن حيث ترتيب الكليات، فكانت كلية العلوم في المرتبة الأولى (م=3.93)، وفي المرتبة الأخيرة طلاب السنة التحضيرية عند درجة (م= ٣,٥٥).

٣. هناك اعتقاد لدى طلاب الجامعة الإسلامية بامتلاك مهارة التخطيط بدرجة عالية، وكان المتوسط الحسابي عند (م= ٣,٧٧)،

٤. هناك اعتقاد لدى طلاب الجامعة الإسلامية بامتلاك مهارة الاتصال بدرجة عالية، وكان المتوسط الحسابي عند (م= 3.88)،

٥. يرى طلاب الجامعة الإسلامية أنهم يمتلكون مهارة حل المشكلات بدرجة عالية، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذا المحور (م=3.62)،

٦. يعتقد طلاب الجامعة الاسلامية أنهم يمتلكون مهارة اتخاذ القرارات بدرجة عالية، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذا المحور (م=3.49)،

٧. يرى طلاب الجامعة الإسلامية أنهم يمتلكون مهارة العمل الجماعي بدرجة عالية، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذا المحور (م=3.85)،

٨. ويعتقد طلاب الجامعة الإسلامية أن إسهام الجامعة في بناء المهارات القيادية كانت بدرجة عالية عند متوسط حسابي (م= 3.41). ويتضح ذلك من خلال المهارات المكتسبة من الدورات التي يقدمها كرسي تنمية مهارات طلاب المنح والأعمال التي توكل لهم من عمادة الأنشطة الطلابية.

التوصيات:

١. حث أعضاء هيئة التدريس على تفعيل إستراتيجية التعلم التعاوني بين الطلاب، لبناء بعض المهارات القيادية، مثل حل المشكلات، وتعزيز العمل الجماعي وغيرها، وقد أكد شامبر وماهوني (Schamber, and Mahoney, 2006)، على أن التعلم التعاوني يمكن

أن يسهم في تطوير التفكير الناقد بمستوى عالٍ، والقدرة على حل المشكلات لدى الطلاب بسبب تركيزه على مدخلات جماعية من أعضاء المجموعة.

٢. العمل على دراسة أثر برنامج تنمية المهارات القيادية الذي ينظمه كرسي تنمية مهارات طلاب المنح في الجامعة الإسلامية، حيث يرى إيتش (Eich, 2008)، أن هناك القليل من البحوث التجريبية أو الأدلة العلمية التي تقيم البرامج والأنشطة المختصة بالمهارات القيادية لدى الطلاب، وكيف تسهم في التطور القيادي لديهم وفي تعليمهم.

٣. جعل المهارات القيادية جزءًا أساسيًّا من خطة الأنشطة الطلابية في جميع الكليات.

٤. فتح المجال للطلاب لممارسة العمل داخل الجامعة؛ لما لذلك من صقل للمهارات القيادية بشكل فعال كما أكدت ذلك دراسة باكسا (Baxa, 2017).

٥. توسيع مشاركة الطلاب في المجالس الطلابية، وتسلم مناصب قيادية فيها.

مراجع الدراسة

أبو كوش، يوسف (٢٠١٢). *السمات القيادية والمسؤولية الاجتماعية لدى الطلاب المشاركين وغير المشاركين في جماعات النشاط الطلابي*. (رسالة ماجستير). تم الاسترجاع من http://search.shamaa.org/FullRecord?ID=71282 بتاريخ 20/10/2019.

الأشقر، وفاء (٢٠٠٨). مدى تحقق مهارة الاتصال لدى طلبة الجامعات الأردنية. *مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس*. ع ٣٢، ج ٢.

الأغا، رائد (٢٠٠٨)، المهارات القيادية لدى المسؤولين في شركة الاتصالات الخلوية الفلسطينية (جوال) بين الواقع والمنظور المعياري. (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة.

التقرير السنوي للجامعة الإسلامية، (2018). تقرير مطبوع من مركز الإحصاء والمعلومات، وكالة الجامعة للتطوير.

التل، وائل (٢٠١٤)، دور أنشطة الجامعات في استكشاف وتنمية مهارات القيادة لدى الطالب الجامعي: حالة جامعة جازان بالمملكة العربية السعودية. *مجلة عجمان للدراسات والبحوث*، مج١٣، ع٢.

التمام، عبدالله (٢٠١٩). مدى ممارسة طلاب الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة لمهارة اتخاذ القرار وعلاقته بسلوك المواطنة التنظيمية من وجهة نظرهم. *مجلة البحث العلمي في التربية*، جامعة عين شمس. ع20.

الجرادات، خالد (٢٠١٧)، دور أعضاء هيئة التدريس في تنمية المهارات القيادية لدى الطلبة في الجامعة الهاشمية. *مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية*. مج١٢، ع١٥٩:١-١٧٢

الحسن ماهر، (٢٠٠٤)، القيادة نظريات وأساسيات ومفاهيم، دار الكندي للنشر والتوزيع، إربد، عمان.

الذبياني، أحمد (2018)، دور مدير المدرسة في تنمية المهارات القيادية لدى طلاب المدارس الثانوية الحكومية للبنين بمدينة الرياض. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*. م٢ ع١٢.

آل سيف، مبارك (2013)، *تصور مقترح لبرنامج تطوير المهارات القيادية لطلاب الجامعات السعودية في ضوء الخبرات والتجارب الدولية*. (رسالة دكتوراه). تم الاسترجاع من http://thesis.mandumah.com/Record/198232 بتاريخ 18/8/2019.

الطهراوي، كمال (2015)، *المهارات القيادية لدى أعضاء المجالس الطالبية وعلاقتها بمستوى الأنشطة الطلابية في الجامعات الفلسطينية*. (رسالة ماجستير) تم الاسترجاع من http://search.shamaa.org/FullRecord?ID=229035 بتاريخ 15/9/2019.

العلاقي، مدني. (2000) *الإدارة دراسة تحليلية للوظائف والقرارات الإدارية*. ط(9) جده، تهامة للطباعة والنشر.

العمري، مشرف (2014)، *دور الأنشطة الطلابية في تنمية المهارات القيادية لدى طلاب جامعة الباحة*. (رسالة ماجستير غير منشورة) جامعة الباحة.

القحطاني، عوض (2018)، *مسؤولية الجامعات السعودية في تنمية المهارات الحياتية لدى طلابها من منظور التربية الإسلامية، مع تقديم تصور مقترح*. (رسالة دكتوراه غير منشورة). الجامعة الإسلامية، المدينة المنورة.

الوذيناني، محمد (2017)، الأنماط القيادية الطلابية الممارسة في الأنشطة الجامعية كما يتصورها الطلاب ومشرفوهم. *المجلة التربوية*، م32، ج 125.

بدرخان، سوسن (٢٠١٨)، أثر برامج صندوق الملك عبدالله الثاني للتنمية في تطوير المهارات القيادية لدى طلبة جامعة عمان الأهلية في الأردن. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*. مج١٩، ع٣:٥٧١-٦٠٠

علام، صـــلاح (٢٠١٢)، *البحث التربوي كفايات للتحليل والتطبيقات*، ط (١)، دار الفكر، عمـان الأردن، ترجمـة لكتـاب Gay, L. R., Mills, G. E.، & Airasian, P. W. (1996). *Educational research: Competencies for analysis and application*.

فرج، شدى (٢٠١٩). دور جامعة الطائف في تنمية مهارات القيادة لدى طلابها في ضوء تحسين القدرة التنافسية لخريجي الجامعة. *المجلة التربوية في جامعة سوهاج*، ع64 جزء 2.

فروانة، عامر (٢٠١٤)، *فاعلية برنامج تدريبي لتنمية المهارات القيادية لدى طلاب المرحلة الثانوية*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة.

قطامي، يوسـف وقطامي، نايفة (2001)، *سـيكولوجية التدريس*، دار الشـروق للنشـر والتوزيع، عمان، الأردن.

قيادي (2019)، *نشـرة طلابية تصـدر عن كرسـي تنمية مهارات طلاب المنح بالجامعة الإسـلامية*، السـنة الأولى – العدد الأول فبراير 2019. تم الاسـترجاع من https://bit.ly/2qFIRmI بتاريخ 27/10/2019.

مريزيق، هشام (٢٠٠٨). *دراسات في الإدارة التربوية*. دار غيداء، عمان الأردن.

ملحم، سامي (٢٠٠٢)، *مناهج البحث في التربية وعلم النفس*، ط (٢) دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان الأردن.

References

Al-Omari, A. A., Tineh, A. M. A., & Khasawneh, S. M. (2008). Leadership skills of first-year students at public universities in Jordan. *Research in Post-Compulsory Education*, *13*(3), 251-266.

Amanchukwu, R. N., Stanley, G. J., & Ololube, N. P. (2015). A review of leadership theories, principles and styles and their relevance to educational management. *Management*, *5*(1), 6-14.

Barrett, D. (2008). *Leadership communication*. New York, NY: McGraw-Hill/Irwin.

Bass, B., Bass, R. (2008). *The Bass handbook of leadership: Theory, research and managerial application*. New York: Simon & Schuster.

Baxa, G. V. C. (2017). *Putting skills into practice: The relationship between leadership development from the student employment experience and post-college profession* (unpublished doctoral dissertation) University of Hawai'i at Manoa, Honolulu, HI.

Bialek, S. C. & Lioyd, A. G. (1998). Post-graduation impact of student leadership. ED4/7669 American Coll. Personal Association, Alexandria VA.

Birkenholz, R. J., & Schumacher, L. G. (1994). Leadership skills of college of agriculture graduates. *Journal of Agricultural Education*, *35*(4), 1-8.

Bush, Tony (2011) *Theories of educational leadership and management.* Los Angeles, CA: Sage Publications.

Dalina, Kevin R (٢٠١٦). *Students' Perceptions Of Leadership Skills Gained At A County College*. University of New England, Australia (Unpublished doctoral dissertation).

Eich, D. (2008). A grounded theory of high-quality leadership programs: Perspectives from student leadership development programs in higher education. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, *15*(2), 176-187.

Ewell, P. (2007). *Applying learning outcomes concepts to higher education: An overview.* A report prepared for the University of Hong Kong Grants Committee. Boulder, CO: National Center for Higher Education Management Systems (NCHEMS).

Hesse, F., Care, E., Buder, J., Sassenberg, K., & Griffin, P. (2015). A framework for teachable collaborative problem solving skills. In E. Care, P. Griffin, & M. Wilson (Eds.), *Assessment and teaching of 21st century skills* (pp. 37-56). Springer, Dordrecht.

Kaiser, R. B., Hogan, R., & Craig, S. B. (2008). Leadership and the fate of organizations. *American Psychologist*, *63*, 96–110.

Knezevich, S.J. (1984) *Administration of public education*, New York, NY: Harper and Row. In D.M. Beach & J. Reinhartz (eds.), Supervisory Leadership, Needham Heights, Massachusetts: Allyn and Bacon, p.74

Kotwal, M. (2016). *Model and method for competency mapping and assessment.* SunRise Management Consulting Services. Retrieved from: http://www.authorstream.com/Presentation/mskmskmsk-2798580-sunrise-model-competency-mapping at 20/10/2019

Rost, J. C. (1991). *Leadership for the twenty-first century.* Greenwood Publishing Group.

Schamber, J. F., & Mahoney, S. L. (2006). Assessing and improving the quality of group critical thinking exhibited in the final projects of collaborative learning groups. *The Journal of General Education*, *55*(2), 103-137.

Schellings, G., & van Hout-Wolters, B. (2011). Measuring strategy use with self report instruments: Theoretical and empirical considerations. *Metacognition and Learning*, *6*, 83–90.

Shertzer, J. E., & Schuh, J. H. (2004). College student perceptions of leadership: Empowering and constraining beliefs. *National Association of Student Personnel Administrators Journal*, *42*(1), 111-131.

Van Aken, J. E., & Berends, H. (2018). *Problem solving in organizations.* Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Zimmerman-Oster, K., & Burkhardt, J.C. (1999*). Leadership in the making: Impacts and insights from leadership development programs in U.S. colleges and universities*. Battle Creek, MI: W. K. Kellogg Foundation.

Translation of Arabic References:

Abu Kush, Youssef (2012). *Leadership and social responsibility features of students participating and not participating in student activity groups.* (Master Thesis). Retrieved from http://search.shamaa.org/FullRecord?ID=71282 at 20/10/2019

Al- Agha, Ra'ed (2008). *Leadership Skills of the officials in Palestinian Cellular Communications Company (Jawal) between reality and the normative perspective.* (Unpublished Master Thesis), Islamic University, Gaza.

Al- Alaqi, Madani. (2000*). Management An analytical study of jobs and administrative decisions.* T (9) Jeddah, Tuhama for printing and publishing.

Al- Ashqar, Wafa (2008) .The extent to which communication skill has been achieved by Jordanian university students. *Journal of the Faculty of Education*, Ain Shams University. No. 32, part 2.

Al-Hassan Maher, (2004).Leadership, the Theories, Fundamentals and Concepts, *Dar Al-Kindi for Publishing and Distribution,* Irbid, Amman.

Al-Jaradat, Khaled (2017). The role of faculty members in developing leadership skills among students at the Hashemite University. *Taibah University Journal for Educational Sciences.* Vol. 12, No. 1: 159-172

Allam, Salah (2012). *Educational Research as Competencies for Analysis and Applications*, T (1), Dar Al-Fikr, Amman Jordan, translation of the book entitled: 'Educational research: Competencies for analysis and application', by Lorrie R. Gay, Geoffrey E. Mills & Peter W. Airasian, (1996).

Al-Omari, Musharraf (2014). *The role of student activities in developing leadership skills among students of Al-Baha University.* (Unpublished Master Thesis) Al-Baha University.

Al-Qahtani, Awad (2018). *The responsibility of Saudi universities in developing the life skills of their students from the perspective of Islamic education, with a suggested proposal.* (Unpublished doctoral thesis). Islamic University, Medina.

A'l- Saif, Mubarak (2013). *A suggested perspective of a program for developing leadership skills for Saudi university students in the light of international experiences and expertise.* (Ph.D). Retrieved from http://thesis.mandumah.com/Record/198232 at 18/8/2019

Al-Tahrawi, Kamal (2015). *Leadership skills of student council members and their relationship with the level of student activities in Palestinian universities.* (Master Thesis) Retrieved from http://search.shamaa.org/FullRecord?ID=229035 at 15/9/2019

Al-Tal, Wael (2014). The role of university activities in exploring and developing leadership skills of a university student: the case of Jazan University in the Kingdom of Saudi Arabia. *Ajman Journal of Studies and Research*, Vol. 13, No. 2.

Al-Tammam, Abdullah (2019). The extent of students of the Islamic University of Madinah practicing decision-making skill and its relationship to the behavior of organizational citizenship from their point of view. *Journal of Scientific Research in Education*, Ain Shams University. No. 20.

Al-Wethinani, Muhammad (2017). student leadership types practiced in university activities as perceived by students and their supervisors. *Educational Journal*, Vol. 32, part 125.

Al- Zobyani, Ahmed (2018). The role of the school principal in developing leadership skills among government secondary school students for boys in Riyadh. *Journal of Educational and Psychological Sciences*. Vol.2, No.12.

Badrakhan, Sawsan (2018). The impact of King Abdullah II Fund for Development programs on developing leadership skills among Al-Ahliyya Amman University students in Jordan. *Journal of Educational and Psychological Sciences.* Vol. 19, No. 3: 571-600

Faraj, Shada (2019). Taif University's role in developing leadership skills of its students in the light of improving the competitiveness of university graduates. *The educational journal of the University of Sohag*, No. 64, part 2.

Ferwana, Amer (2014). *The effectiveness of a training program to develop leadership skills among high school students.* (Unpublished Master Thesis), Islamic University, Gaza.

Melhem, Sami (2002). *Research Methods in Education and Psychology,* Ed. (2) Dar Al Masirah for Publishing and Distribution, Amman, Jordan.

Mraizeq, Hisham (2008). *Studies in educational administration.* Ghaida House, Amman, Jordan.

Qatami, Youssef and Qatami, Naifah (2001). *Psychology of Teaching,* Dar Al-Shorouk for Publishing and Distribution, Amman, Jordan.

Qyadi (2019), *Student bulletin issued by the Chair of Skills Development for Scholarship Students at the Islamic University*, first year - first issue February 2019. Retrieved from https://bit.ly/2qFIRmI at 27/10/2019

The annual report of the Islamic University, (2019). A printed report from the Statistics and Information Center, University Vice Presidency for Development.

إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًّا وفق نموذج بوردي Purdie في ضوء التخصص الأكاديمي ومستوى التحصيل الدراسي لدى طلاب جامعة أم القرى

Self-organized learning strategies according to the Purdie model in light of the academic specialization and level of academic achievement of Umm Al-Qura University students

تركي محمد عبد الوهاب معلم

باحث دكتوراه بجامعة أم القرى تخصص علم نفس التعلم

DOI: 10.36046/2162-000-003-004

مستخلص الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن الفروق في استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًّا وفق نموذج بوردي Purdie على عينة من طلاب جامعة أم القرى تعزى إلى نوع المسار (علمي، إداري، طبي) ومستوى التحصيل الدراسي (مرتفع، متوسط، منخفض). وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٤) طالبٍ من طلاب السنة التحضيرية، واستخدمت الدراسة مقياس بوردي لقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًّا (Purdie،1989)، وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أبعاد مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًّا تبعًا لمتغير المسار (علمي، إداري، طبي)، كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أبعاد المقياس تبعًا لمتغير مستوى التحصيل الدراسي (مرتفع، متوسط، منخفض) لصالح الطلاب ذوي التحصيل المرتفع.

الكلمات المفتاحية: استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًّا، مسار التخصص الأكاديمي، مستوى التحصيل الدراسي، السنة التحضيرية.

Abstract

The current study aimed to reveal the differences in the use of self-organized learning strategies in the light of the Purdy model on a sample of Umm Al-Qura University students attributed to the type of pathway (scientific، administrative، medical) And level of academic achievement (high، medium، low) As well as the detection of differences in the use of self- organized learning strategies. The study sample consisted of 204 students from the preparatory year within the three tracks (track scientific and medical administrative track and track)،The study used a measure(Purdie، 1989).، The study found several results: No statistically significant differences between the mean dimensions of the self-organized learning strategies scale according to the path variable (scientific، administrative، medical). The study also found statistically significant differences between the dimensions of the dimensions of the scale according to the variable and the level of academic achievement (high، medium، low) for students with high achievement.

Key words: Self- organized learning strategies، The course of academic specialization، Level of academic achievement، Preparatory year students.

المقدمة

يعد التعلم عملية نشـــطة تنمو فيها قدرات المتعلم الذاتية، ويبني فيها مهاراته ومعلوماته، لذا اهتم التربويون بالتنظيم الذاتي للتعلم كونه أحد أهم سمات المتعلم الفاعل، والذي ينبع من التقييم الذاتي (الجراح،٢٠١٠)، ويؤكد ألبرت باندورا على عمليات التعلم المنظم ذاتيًّا من خلال نظرية التعلم المعرفي الاجتماعي، والتي يؤكد فيها أن المتعلم يستطيع ضبط سلوكياته من خلال اعتقاداته وتصوراته عن نتائج هذه السلوكيات، وأن التنظيم الذاتي يسهم في تعديل وتغيير السلوكيات (Bandura،2002). فنتائج السلوك الذي يقوم به المتعلم تؤثر في تعلمه وأن الخبرة والمعرفة تؤدي دورًا مهمًّا في عملية التعلم، فالمتعلم يمكنه التحكم بأفعاله وبالبيئة من خلال القيام بعمليات نشـــطة تغير من نفسه، وتمكنه من تعديل البيئة المحيطة (Bandura،2006).

ويشـــير التنظيم الذاتي للتعلم إلى رغبة المتعلم في بذل المزيد من الجهد من ناحيته؛ لإبقاء ما تعلمه منظمًا بما يســـاعده في تحقيق أهدافه المرجوة؛ وبالتالي تحديد هذه الأهداف، واختيار الإســـتراتيجيات المناســـبة للتنظيم ومدى توافرها (كامل،٢٠٠٣)، أي أن المتعلم المنظم ذاتيًّا يمتلك القدرة على مراقبة أدائه وتحديد وتطبيق الإستراتيجيات المناسبة له، ويكون مدفوعًا نحو التعلم من أجل التعلم (رشوان،٢٠٠٦).

ويذكر ســـينج (Singh،2009) أن دور المتعلم في التعلم التقليدي يكون متلقيًا فقط يعتمد على التلقين والتركيز على المحتوى والاعتماد على المعلم، واعتماده على أنماط متماثلة من التفكير منتظرًا توجيهات المعلم ومنتظرًا الدافعية الخارجية، أما دور المتعلم في التعلم المنظم ذاتيًّا فيكون فاعلًا

يعتمد على نفسه في اتخاذ قراراته، ويتحمل مسؤولية تعلمه، ويستخدم أنماطًا مختلفة من التفكير ويركز على الدافعية الداخلية، فهو يعتمد على عملية التقييم والمراقبة الذاتية.

ويعرف بنتريش (Pintrich،1999) التعلم المنظم ذاتيًّا بأنه: الاستراتيجيات التي يستخدمها الطلبة لتنظيم معرفتهم، كاستخدام إستراتيجيات معرفية وما وراء معرفية مختلفة، واستراتيجيات إدارة المصادر التعليمية التي يستخدمها الطلبة للتحكم بتعلمهم. في حين يعرفه زيمرمان(Zimmerman،1995) بأنه عملية عقلية معرفية منظمة، يكون فيها المتعلم مشاركا نشطًا في عملية تعلمه حتى يتحقق هدفه من التعلم، في حين يعرفه بمبنوتي (Bembenutty،2006)بأنه: العملية التي يضع من خلالها المتعلم أهدافاً، ويراقب تعلمه، وينظمه، ويتحكم فيه.

ويذكر زيمرمان (Zimmerman،2008) أن من خصائص المتعلمين المنظمين ذاتيًّا إمكانيتهم بتوجيه ومراقبة تعلمهم وإدارة خبرات تعلمهم، بالإضافة إلى ارتفاع مستوياتهم التحصيلية، بواسطة توظيفهم لاستراتيجيات متعددة تسهم في إنجاز المهام الموكلة إليهم في مجال دراسي معين، وهو ما أشارت إليه العديد من الدراسات مثل (M،Posner ،2008؛ رزق،٢٠٠٩ ؛الحارثي، ٢٠١٤).وتحديد أهدافهم وإيجاد الدافعية لتحقيقها، والمرونة في التعديل المستمر لسلوكياتهم وفق ما تتطلبه ظروف التعلم؛ مما يتيح لهم الاندماج في مادة التعلم، وهو ما أشارت إليه الدراسات الأخرى مثل (الدردير وجابر، ٢٠٠٥؛ حافظ وعطية، ٢٠٠٧؛ علوان وميرة،٢٠١٢).

والتأكيد على أهمية وفاعلية استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا في مجال التعليم وتأثيرها على مستوى الطلاب.

ويذكر الجراح (٢٠١٠) أنه قد تعددت النماذج التي تصف مكونات التعلم المنظم ذاتيًا والتي تسلط الضوء على الجوانب التطبيقية التي يجب أن تؤخذ في الحسبان عند دراسة أثر استخدام إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا لدى المتعلمين على التحصيل الدراسي في المجالات المختلفة، فيذكر أحمد (٢٠٠٧) أن بوردي (Purdie) قدم نموذجًا يتكون من أربعة مكونات للتعلم المنظم ذاتيًا: أولها: وضع الهدف والتخطيط (Goal Setting and Planning)، ويتمثل بقدرة الطالب على وضع أهداف عامة، وأخرى خاصة، والتخطيط لها وفق جدول زمني محدد، والقيام بالأنشطة المرتبطة بتحقيق تلك الأهداف. وثانيها: الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة(Keeping Records and Monitoring) وتتمثل بقدرة الطالب على مراقبة النشاطات التي يقوم بها لتحقيق الأهداف، وتسجيلها، وتسجيل النتائج التي يتوصل إليها. وثالثها: الحفظ والتسميع (Rehearsing and Memorizing) ويتمثل بقدرة الطالب على حفظ المادة عن طريق تسميعها ورابعها: طلب المساعدة الاجتماعية (Social Assistance Seeking) ويتمثل بلجوء الطالب إلى أحد أفراد الأسرة، أو المعلمين، أو الزملاء للحصول على المساعدة في فهم المادة التعليمية، أو أداء الواجبات. ويعتبر هذا النموذج من أكثر النماذج استخدامًا في الدراسات التربوية وأشهرها لعدة مستويات دراسية تشمل التعليم العام والتعليم الجامعي كما يذكر الدباس(٢٠٠٤) و عبد الحميد (٢٠١١).

ويرى بنترِتش وجارسيا (Pintrich & Garcia،1991) أن مستوى أداء الطالب المعرفي يتأثر بتوجيه الهدف الداخلي، والذي بدوره يرتبط ارتباطاً وثيقاً بما وراء المعرفة، وإدارة المصادر والتعاون والتنظيم؛ مما يزيد مستوى الوعي المعرفي لديه، فيصبح أكثر ميلاً لاستخدام الاستراتيجيات، وتكون النتيجة زيادة مستوى الأداء؛ لذا لابد من طرح نماذج لاستراتيجيات تعليمية مناسبة تقوم بدورها برفع مستوى التنظيم الذاتي لديه.

يذكر الجراح (٢٠١٠) أن التعلم المنظم ذاتيًّا يؤدي إلى رفع مستوى الكفاءة الذاتية التي ترتبط ارتباطًا وثيقًا مع أداء الطالب الأكاديمي، والنشاطات التي يمارسها. وبما أن زيادة مستوى الأداء يعد هدفاً مهمًّا من أهداف التعلم، فإن عملية التنظيم الذاتي للتعلم يجب أن تعطى الاهتمام اللازم من الباحثين، كما يشير بيجز (Biggs،1985) أنها تمكن الطالب من تخطيط مهمته التعليمية وتنظيمها، والانخراط في التعلم الذاتي، ومراقبة مستوى تقدمه باستمرار من خلال التقييم الذاتي لأدائه، مما يعني أن التنظيم الذاتي للمعرفة والسلوك على درجة عالية من الأهمية فيما يتعلق بتعلم الطالب وتحصيله الأكاديمي (Judd،2005). وهو ما تؤيده عدة دراسات، مثل: دراسة أوتز (Otts2010)، ودراسة القيسي (٢٠١١)، و دراسة العريني (٢٠١٤)، ودراسة الغامدي (٢٠١٩)، وعلى النقيض أثبتت عدة دراسات خلاف ذلك، مثل: دراسة أندرتون (Anderton،2006)، ودراسة هودجز وستاكبول- هودجز وكوكس (Hodges،Stackpole-Hodges ، &

2008،Cox)، ودراسة الغرايبة (٢٠١٠)، ودراسة سوليفان (2010،Sullivan).

ويرى رشوان (٢٠٠٦) أنه من المفيد التعرف على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًّا التي يطبقها الفرد عبر مدى واسع من المهام في مجالات التعلم المختلفة بصفة عامة، حيث تشير الدراسات التربوية إلى الدور الذي تقوم به استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًّا في مجال دراسي معين في الأداء الأكاديمي، وأن طبيعة المهام المكلف بها، والتي تتضمنها المقررات الدراسية ترتبط بمستوى التنظيم الذاتي للتعلم. ويفترض بنتريتش (2004،Pintrich) أن المتعلمين يستخدمون استراتيجيات مختلفة للمقررات المختلفة، وأن دافعيتهم تتغير وفق تغير المجالات الدراسية التي يخوضونها، وهو ما تؤيده عدة دراسات، مثل: دراسة بوليس (Polleys،2000)، ودراسة زِمرمان ومارتينز-بونز(2001،Zimmerman ; Martinez-Pons)، ودراسة الدباس (٢٠٠٤)، ودراسة بريك(٢٠١٣)، ودراسة الجنابي (٢٠١٨)، إلا أنه يوجد تناقض في الدور الذي يمكن أن تقدمه استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًّا في المجال الدراسي، فتشير عدة دراسات، مثل: دراسة اسماعيل (٢٠١٢)، ودراسة أحمد وأبو دنيا وعبد المعطي (٢٠١٦)، ودراسة الغرايبة (٢٠١٧)، إلى أنه لا يوجد أي دور لأي من الإستراتيجيات المستخدمة في المهام المختلفة، وأن المتعلمين يستخدمون ما هم معتادون عليه.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

أكد العديد من الباحثين على أهمية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًّا ودورها في العملية التعليمية، حيث ركزت كثير من الأبحاث والدراسات،

مثل: (الجراح، ٢٠١٠ ؛ Sullivan،2010 ، ريان، ٢٠١٤؛ Mart 2015)في التعلم المنظم ذاتيًا على متغيرات متعددة، والتي من أهمها التحصيل الدراسي والتخصص الأكاديمي، ومن خلال العرض السابق والاطلاع على تراث البحث التربوي في التعلم المنظم ذاتيًا والذي يشير إلى عدم وجود اتفاق بين الباحثين حول الدور النسبي لاستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا في مجال دراسي معين في الأداء الأكاديمي، فبعضها أثبت وجود فروق دالة إحصائيًا في حين عارضت دراسات أخرى هذه النتيجة، ففي متغير التخصص الأكاديمي تفترض بعض الدراسات وجود فرق في استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا بين طلاب التخصصات المختلفة، وهو ما تؤيده عدة دراسات، مثل: دراسة بوليس (Polleys،2000)، ودراسة زِمرمان ومارتينز- بونز(Zimmerman ; Martinez-Pons،2001)، و دراسة الدباس (٢٠٠٤)، ودراسة بريك(٢٠١٣)، ودراسة الجنابي (٢٠١٨)، وتناقض هذه النتيجة دراسات أخرى، مثل: دراسة اسماعيل (٢٠١٢)، ودراسة أحمد وأبو دنيا وعبد المعطي (٢٠١٦)، ودراسة الغرايبة (٢٠١٧). أما ما يخص متغير التحصيل الدراسي فنجد بعض الدراسات التي تؤيد وجود فرق في استخدام إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا بين طلاب مستويات التحصيل الدراسي المختلفة مثل دراسة أوتز (Otts2010) ودراسة القيسي (٢٠١١) ودراسة العريني (٢٠١٤) و دراسة الغامدي (٢٠١٩)، وعلى خلاف ذلك عارضت بعض الدراسات هذه النتيجة، مثل: دراسة أندرتون (Anderton،2006)، ودراسة هودجز وستاكبول- هودجز وكوكس

(Hodges، Stackpole-Hodges، Cox & ،2008)، ودراسة الغرايبة (٢٠١٠)، ودراسة سوليفان (Sullivan،2010).

مما يعني ضرورة تسليط الضوء أكثر على هذه المتغيرات نظرًا لأهمية التعلم المنظم ذاتيًّا لدى طلاب المرحلة الجامعية بشكل عام، ونظرًا لأهمية مرحلة السنة التحضيرية للطالب بشكل خاص، كونها مرحلة انتقالية يحمل فيها المتعلم صفات المرحلة الثانوية من حيث محدودية الخبرات والقدرات الأكاديمية والمعرفية من جهة ومن صفات المرحلة الجامعية من جهة أخرى من حيث القدرات البحثية وتحمل المسؤولية تجاه مستقبله، بالإضافة إلى قلة الدراسات في البيئة السعودية تختص بالسنة التحضيرية ماعدا دراسة بريك (٢٠١٣)، ودراسة أحمد وأبو دنيا وعبد المعطي (٢٠١٦).

لذا؛ يرى الباحث أنه من الضروري تسليط الضوء على طلاب هذه المرحلة، وعلى كيفية إعدادهم وتجهيزهم لهذه المرحلة التي من خلالها يتحدد مصير الطالب والمجال الدراسي الذي يطمح له، فطلاب السنة التحضيرية لا يقلون عن المراحل الدراسية الأخرى أهميةً فهي تعتبر المرحلة الأهم قبل أن ينتقل الطلاب إلى الدراسة الجامعية؛ ومن ثم الانتقال إلى الحياة العملية.

وللوصول إلى نتيجة واضحة فيما يتعلق بتحديد مشكلة الدراسة، فقد تم تحديد مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية:

١- هل توجد فروق في استخدام إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًّا لدى عينة الدراسة تعزى إلى نوع المسار للتخصص الأكاديمي (علمي، إداري، طبي)؟

٢- هل توجد فروق في استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا لدى عينة الدراسة تعزى إلى مستوى التحصيل الدراسي (مرتفع، متوسط، منخفض)؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

١- الكشف عن الفروق في استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا، ونوع مسار التخصص الأكاديمي (علمي، طبي، إداري) لدى عينة الدراسة.

٢- الكشف عن الفروق في استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا ومستوى التحصيل الدراسي (مرتفع، متوسط، منخفض) لدى عينة الدراسة.

أهمية الدراسة:

أولًا: الأهمية النظرية:

١- تمثل دراسة التعلم المنظم ذاتيًا في ضوء التحصيل الدراسي والتخصص الأكاديمي أمرًا بالغ الأهمية، حيث يعكس التوجه العلمي المستمر، نحو فهم استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا تحقيقًا للاستفادة الممكنة من تلك الإستراتيجيات وتوظيفها بالشكل المناسب.

٢- تسهم الدراسة الحالية في زيادة فهمنا بعملية التنظيم الذاتي للتعلم لدى طلاب الجامعة في السنة التحضيرية، وذلك بالتعرف على الإستراتيجيات الشائع استخدامها لدى عينة الدراسة.

ثانيًا: الأهمية التطبيقية:

١- تساعد نتائج الدراسة الحالية في بناء برامج إرشادية لطلاب المراحل الجامعية المختلفة، ومراحل التعليم العام تعتمد على إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًّا المرتبط بالتحصيل الدراسي، والتي تتوافق مع مستوياتهم الدراسية وتخصصاتهم النظرية والعلمية.

٢- تقدم الدراسة الحالية عددًا من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًّا التي يمكن الاستفادة منها في بناء برامج وحقائب تدريبية لتنمية مهارات التعلم ذاتيًّا لدى طلاب السنة التحضيرية.

مصطلحات الدراسة:

١- **التعلم المنظم ذاتيًا:** هو: "عمليات التوجيه الذاتية والاعتقادات الذاتية التي تعمل على تحويل قدرات الطالب العقلية، كالاستعداد اللغوي إلى مهارة أكاديمية كالكتابة، وهو شكل من أنواع النشاط المتكرر الذي يقوم به الطلاب لاكتساب مهارة أكاديمية، مثل وضع الأهداف، والمراقبة الذاتية الفعالة، على العكس من الأنشطة التي تحدث لأسباب لا شعورية" (Zimmerman،2008)، ويعرفه الباحث إجرائيًّا بأنه: الدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس التعلم المنظم ذاتيًّا المستخدم في هذه الدراسة وأبعاده، وهي: (وضع

الهدف والتخطيط، ويقصد به قدرة الطالب على وضع أهداف والتخطيط. لها الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، ويقصد به قدرة الطالب على مراقبة نشاطاته وتسجيلها. التسميع والحفظ، ويقصد به قدرة الطالب على حفظ المادة عن طريق تسميعها بصورة جهرية أو صامتة. وطلب المساعدة الاجتماعية، ويقصد به لجوء الطالب إلى الأسرة أو المعلمين أو الزملاء للحصول على المساعدة في فهم المادة التعليمية، وأداء الواجبات).

٢- **إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا:** مجموعة من الخطوات المتكاملة التي تشمل الإجراءات المحددة والمنظمة التي يمارسها المتعلم بوعي لكي يصل إلى تحقيق أهدافه (Zimmerman،2008)، وتعرف إجرائيًا بأنها الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا بجميع أبعاده كما اقترحتها بوردي Purdie)،(1989 وهي:(وضع الهدف والتخطيط، والاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، والتسميع والحفظ، وطلب المساعدة الاجتماعية).

٣- **مستوى التحصيل الدراسي:** وهو مستوى النجاح الذي يحققه الطالب في مجال تعلمه، وفي الدراسة الحالية يعرف بأنه الدرجات التي يكتسبها الطالب في جميع المواد الدراسية، وتدخل في حساب المعدل التراكمي ونستطيع بذلك تصنيف الطلاب حسب مستويات تحصيلهم إلى (تحصيل مرتفع، تحصيل متوسط، تحصيل منخفض)، حيث إن الطالب الحاصل على معدل ما بين ٥ –

٤,٥٠ يكون تحصيله مرتفعًا، والحاصل على معدل ما بين ٤,٤٩ – ٣ يكون تحصيله متوسطًا بينما الحاصل على معدل ما بين ٣,٩٩ – ١ يكون تحصيله منخفضًا.

٤– **مسار التخصص الأكاديمي**: يعرف بأنه المجال العلمي الذي يختاره الطالب ضمن التخصصات الأكاديمية، والتي يرغب الطالب في مواصلة الدراسة فيها مستقبلاً، وتشمل ثلاثة مسارات (مسار علمي، مسار طبي، مسار إداري)، ويتم تخصيص الطلاب بعد نهاية الدراسة إلى إحدى الكليات العلمية في الجامعة.

٥– **السنة التحضيرية بالجامعات السعودية**: إحدى البرامج التعليمية في جامعة أم القرى، لمدة فصلين دراسيين في السنة الأولى من التحاق الطالب بالجامعة، ويخضع خلالها الطلاب لبرنامج أكاديمي يشتمل على مواد تحضيرية في ثلاثة مسارات (مسار علمي، مسار طبي، مسار إداري)، ويتم تخصيص الطلاب بعد نهاية البرنامج بنجاح إلى إحدى الكليات العلمية في الجامعة.

حدود الدراسة:

١– **الحدود الموضوعية**: طبقت الدراسة على (التعلم المنظم ذاتيًّا) في ضوء:(مسار التخصص الأكاديمي– مستوى التحصيل الدراسي).

٢– **الحدود البشرية**: طبقت الدراسة على عينة من طلاب السنة التحضيرية.

٣– **الحدود المكانية**: طبقت الدراسة في جامعة أم القرى بالعابدية بمكة المكرمة.

٤- **الحدود الزمانية:** طبقت الدراسة خلال العام الدراسي ١٤٣٧/١٤٣٨هـ.

٥- **الحدود الادائية:** طبقت الدراسة مقياس بورديPurdie) ،(1989 .

الإطار النظري:

مفهوم التعلم المنظم ذاتيًّا:

يعرفه بنترِتش (Pintrich،2000) بأنه العملية البنائية الفعالة، والتي يضع المتعلمون وفقًا لها أهداف تعلمهم الخاصة، ثم يحاولون أن يراقبوا وينظموا ويضبطوا معرفتهم، ودافعيتهم، وسلوكهم، وهم موجهون ومقيدون بأهدافهم وسياقات بيئة تعلمهم.

بينما يعرف شين (Chen،2002) التعلم المنظم ذاتيًّا بأنه عملية يقوم فيها المتعلم بتحويل قدراته الخاصة إلى مهارات أكاديمية، والذي يتطلب من الطلاب التعلم من خلال استخدام الأهداف فوق المعرفية، وإدارة الوقت، والتنظيم الاجتماعي، لتحسين نتاجات التعلم.

ويذكر بنتريش وشنك (Pintrich & Schunk،2004) تعريفًا للتعلم المنظم ذاتيًّا بأنه العملية التي يحافظ فيها المتعلمون على مستوى من المدركات والسلوكيات والانفعالات الموجهة نحو تحقيق أهداف معينة، ويكونون مدفوعين نحو تحقيق هذه الأهداف؛ فيقومون بأنشطة تنظيم ذاتي يعتقدون بأنها ستساعدهم في تحقيق أهدافهم.

ويقول ديدز (Didis،2007): إن التعلم المنظم ذاتيًّا يشير الى القدرة على فهم وضبط بيئات التعلم، بينما تعريف ماك ورتر (McWhorter،

2008)للتعلم المنظم ذاتيًّا هو المستوى الذي يصبح عنده لدى الطلاب دافعية – داخلية أو خارجية – للتعلم ويمتلكون استراتيجيات تمكنهم من تحقيق أهداف التعلم، أما تعريف (Zimmerman،2008) للتعلم المنظم ذاتيًّا: أنه عمليات التوجيه والاعتقادات الذاتية التي تعمل على تحويل قدرات الطالب العقلية كالاستعداد اللغوي إلى مهارة أداء أكاديمية كالكتابة، وهو شكل من أشكال النشاط المتكرر الذي يقوم به الطلاب لاكتساب مهارة أكاديمية، مثل وضع الأهداف، واستعراض واختيار الإستراتيجيات، والمراقبة الذاتية الفعالة، على العكس من أنواع النشاطات التي تحدث لأسباب غير شعورية. وهنا يميز زيمرمان بين النشاط التعليمي الذي يحدث عن قصد وإرادة، والنشاط الذي يحدث من غير أنْ يقصده الفرد.

وأخيرًا، يعرف جارنر (Garner،2009) التعلم المنظم ذاتيًّا بأنه التعلم الذي يكون فيه المتعلم على وعي بالإستراتيجيات الدافعية والإرادية، والتي تؤدي إلى إثارة المتعلم وتحفيزه للمحافظة على التقدم الفعال عند مواجهة التحديات في عملية التعلم.

أهمية التعلم المنظم ذاتيًّا:

تذكر عدة مصادر، مثل: (Eilam، Zeidner &Aharon، 2009; Matuga،2009; Bandura،2006) مدى أهمية التعلم المنظم ذاتيًّا ومنها:

١) جعل الثقل الأكبر من مسؤولية التعلم يقع على عاتق المتعلم بسبب وجود الكم الهائل من المعارف.

٢) قدرة الطالب على الارتقاء بكفاءة الذات الأكاديمية، فهو قادر على التخطيط الأكاديمي والتنظيم البيئي ومراجعة أهداف التعلم وتوجيه حياته وتغيير سلوكه لاختيار السلوك الأفضل له.

٣) إمكانية تقييم قدرة المتعلم على تنظيم الجوانب المختلفة للتعلم، وهي تتمثل في المعرفة، والدافعية، وبيئة التعلم الاجتماعية والمكانية.

٤) ترك الحرية للطالب وفرديته واعتماده على نفسه، حيث إن المتعلمين يستطيعون ضبط سلوكياتهم من خلال تصوراتهم واعتقاداتهم من خلال اسهام عمليات التنظيم الذاتي.

٥) تحسن مستوى التعلم عند ارتفاع مستوى التنظيم الذاتي واستخدام استراتيجيات التعلم ذاتية التنظيم.

٦) التعلم الذاتي أسلوب حياة لتنمية الذات، تكون مهارات التعلم الذاتي وسائط نموه وأعمدة ينهض عليها صرح الشخصية في تنمية مستمرة للذات ومن أجل جودة الحياة

٧) الإسهام في عملية التجديد الذاتي للمجتمع وبناء مجتمع دائم التعلم لديه القدرة على مسايرة التقدم المعرفي، ويتفق مع التطورات العلمية والتكنولوجية الحديثة، ويراعي الفروق الفردية بين الطلاب

٨) مساعدة المتعلمين على التمييز الدقيق بين المادة التي تم تعلمها بشكل جيد والمادة التي تم تعلمها بشكل أقل جودة.

الفرق بين التعلم التقليدي والتعلم المنظم ذاتيًّا:

هنا يميز سينج Singh)، (2009 بين التعلم التقليدي والتعلم المنظم ذاتيًّا كما في الجدول (١).

جدول (١) التعلم التقليدي والتعلم المنظم ذاتيًّا

	التعلم التقليدي	التعلم المنظم ذاتيًّا
محور التعلم	موجه من المعلم	يركز على حرية الطالب وفرديته
نمط التعلم	يعتمد على تلقين الطلاب ما يتوجب عليهم أن يتعلموه أو يفعلوه	يسوده النمط ما وراء المعرفي في التعليم.
مصادر التعلم	التركيز على محتوى المادة باعتباره الهدف النهائي للدرس، وتكون فيه وسائل التعليم ثابتة وهي الكتاب المقرر	يعتمد على التكامل بين المواد التعليمية ومصادر المعرفة
دور الطالب	يكون الطالب فيه منصاعًا ومستسلمًا	يزيد فيه التعاون مع وجود مستوى عال من التفاعل بين المجموعات
توجيه التعلم	يسوده الاعتماد على المعلم في اتخاذ القرارات، باعتماد توجيهات المعلم	اعتماد الطالب على نفسه في اتخاذ القرارات، وتحمل المسؤولية في التعلم
أنماط التفكير	استخدام أنماط تفكير متماثلة	يستخدم فيه الطالب أنماطاً متنوعة من التفكير
الدوافع والتحفيز	تستخدم فيه الدافعية الخارجية بكثرة، كما تقل روح المغامرة	يركز على الحوافز والدافعية الداخلية لدى الطالب
التقويم	يقوم المعلم بعملية التقويم كاملة	يعتمد على عملية التقييم والتعزيز والمراقبة الذاتية من الطالب
أسلوب التعلم	يسوده أسلوب السؤال والجواب والتقيد بالمنهاج	يستخدم أسلوب حل المشكلة

تفسير التعلم المنظم ذاتيًّا:

ركّزت الدراسات في أواخر الثمانينات وبداية التسعينات في تفسيرها للتعلم على العوامل الدافعية (مفهوم الذات، المعتقدات الخاصة بفعالية الذات، العزو، الأهداف...الخ)، سواءً الدوافع الداخلية من المتعلم نفسه أو الدوافع الخارجية القادمة من المحيط البيئي الاجتماعي متمثلةً في المؤسسات التعليمية، والثقافة السائدة، ومنسوبي التعليم كالمعلمين وأعضاء هيئة

التدريس وحتى زملاء الدراسة (Montalvo , Gonzalez Torres،2004)، ولقد اعتبر السلوكيون الإجرائيون أن التعلم المنظم ذاتيًا يتضمن الاختيار من بين أفعال بديلة والتعزيز لنتائج الاستجابة البديلة مع التأكيد على دور العوامل الخارجية في التعلم المنظم ذاتيًا، والطرق التعليمية الأساسية المستخدمة في تدريبهم مثل النمذجة، والتعليم اللفظي، والتعزيز. أي أن سلوكيات التنظيم الذاتي تكون محكومة بالبيئة مثل معظم السلوكيات الأخرى، بمعنى أن التطبيق المنظم للسلوك يغير الإستراتيجيات التي تؤدى إلى تعديلات مرغوبة في سلوك الفرد الذاتي (Mace، Belfiore، Hutchinson & ،2001)،كما يذكر براك وآخرون (Brak، Lan & Paton، 2010) أن باندورا Bandura كان من أوائل الذين أشاروا أن التعلم المنظم ذاتيًا يتضمن التفاعل بين العوامل الذاتية والبيئية والسلوكية للطالب عندما يتعامل مع المهام الأكاديمية، كما أنه يتأثر بالبيئة و بأفراد مجتمعها كنماذج، وأما اتجاه معالجة المعلومات فيضع تصورًا عن الأداء العقلي للإنسان في التنظيم الذاتي من خلال نمطين أساسيين للمكونات العقلية، وهما: حجم الذاكرة، ومعالجة المعلومات. فالوحدة الأساسية للتنظيم الذاتي هي حلقة التغذية الراجعة المتكررة، فالمعلومات المدخلة يتم اختبارها أولًا في ضوء معيار محدد مسبقًا، وإذا لم يضاهِ الأداء ذلك المعيار، فإن المعلومات المدخلة يتم معالجتها وعندئذ يعاد اختبارها، وهذه الدائرة المتكررة تستمر حتى تُضاهى المعلومات معيار الاختبار، وفى هذه اللحظة تخرج في صورة مخرجات، ويمكن وصف هذه الصيغة على أنها منظمة ذاتيًا؛ لأنها تمكن الشخص ليتكيف تبعًا لتغير ظروف المدخلات (Zimmerman،2001)، أما في النظرية البنائية المعرفية ونظرة جان بياجيه

Piaget فقد اهتم بتفسير التغيرات الكمية والنوعية التي تطرأ خلال مراحل نمو الأفراد على مستوى التفكير والإدراك والقدرات، فالطفل يكوّن بفعالية نظريات حول العالم ليكوّن معنى لخبراته الخاصة متضمنة بناء نظرية عن ذاته، والأطفال يحاولون فهم أنفسهم وعالمهم، والطرق التي ينظمون بها معارفهم بحيث تتلخص في نظريات مختلفة عن العمر والخبرة. ويبنون نظريات حول التعليم والتعلم، وبصفة خاصة نظريات عن الذات في التعلم المنظم ذاتيًّا (Paris، Byrnes، Paris & ،2001)

الأبعاد النفسية للتعلم المنظم ذاتيًّا:

وضع كل من زيمرمان وريسنبيرج (Zimmerman & Risemberg)، 1997 نموذجًا مفاهيميًّا يلقي الضوء على ستة أبعاد سيكولوجية أساسية موضحة في الجدول (٢).

جدول (٢) الأبعاد السيكولوجية للتعلم المنظم ذاتيًّا حسب نموذج زيمرمان وريسنبيرج

الأسئلة العلمية	الأبعاد النفسية	ظروف المهمة	سمات التنظيم	عمليات التنظيم
لماذا؟	البعد الدافعي	اختيار المشاركة	مدفوع داخلياً	أهداف الفرد، فعالية الذات، القيم والإيعازات
كيف؟	البعد التنظيمي	ضبط الطريقة	مخطط روتيني	استخدام الإستراتيجية، الراحة
متى؟	البعد الزمني	ضبط الوقت	محدد للوقت بدقة	تخطيط وإدارة الوقت
ماذا؟	البعد الاستجابي	ضبط الأداء	واعٍ للأداء والنتائج	المراقبة والحكم الذاتيين،
أين؟	البعد المكاني	ضبط البيئة فيزيقيًّا	حساس بيئيًّا	ضبط الفعل والارادة
مع من؟	البعد الاجتماعي	ضبط البيئة اجتماعيًّا	حساس اجتماعيًّا	اختيار المكان والبيئة المناسبة

ومن خلال هذه الأبعاد التي وضحت مفهوم التنظيم الذاتي للتعلم من خلال التركيز على الكيفية التي يؤدي المتعلمين نشاطهم في التعلم عمليًّا من أكثر من جهة والدور الفاعل لهم في ذلك، ومن خلال اعتماد الدراسة الحالية من الباحث لمقياس بوردي (Purdie،1989) فيجد الباحث أن المقياس يركز على كل من البعد الدافعي والتنظيمي والزمني والاجتماعي.

عمليات التعلم المنظم ذاتيًّا:

لا يحدث التعلم المنظم ذاتيًّا مباشرة، وإنما يمر وفق مراحل متعاقبة تمثل مخططات لتوجيه فعاليات التعلم نحو الإنجاز الأكاديمي من خلال التنظيم للمعرفة وتخزينها وربطها بالخبرات السابقة، وذلك يتطلب المراقبة الذاتية والتطوير وفق التغذية الراجعة، كما يذكر شنك (Schunk،2001) أن التعلم المنظم ذاتيًّا يتضمن ثلاث عمليات، هي:

١- الملاحظة الذاتية Self-observation: وهي مراقبة مظاهر محددة للسلوك الظاهر والأداء الخفي، وعوامل الموقف مثل: عدد صفحات الواجب، والأفكار غير المرتبطة بالمهمة، والمشتتات.

٢- الحكم على الذات Self judgment: ويتم في هذه العملية مقارنة الأداء الحالي بأهداف الفرد، وهذه الأحكام تتأثر بنوع المعايير المطبقة، وخواص الهدف، وأهمية الهدف، والعزو.

٣- رد الفعل الذاتي Self reaction: وهي مجمل الاستجابات التي تتراوح من مدح الذات إلى نقد الذات، ومن المثابرة على

الإستراتيجية لأقصى حد إلى تغيير الإستراتيجية، ومن الالتزام بالهدف إلى تعديل الهدف.

مكونات التعلم المنظم ذاتيًّا:

قدمت عدة دراسات نماذج مختلفة توضح مكونات التعلم المنظم ذاتيًّا، فقد حدد زيمرمان (Zimmerman،2008) ثلاثة مكونات أساسية للتنظيم الذاتي، هي: الإستراتيجيات التي تتضمن الهدف والوسيلة، والتغذية الراجعة الذاتية، والاعتراف بأهمية التحضير والعمل، وتقود هذه العناصر الثلاثة إلى عملية تعليمية متطورة، إضافة إلى كفاءة عالية. كما يشير بنتريك وديجروت (Pintrich & DeGroot،1990) إلى أن هناك ثلاثة مكونات للتعلم المنظم ذاتيًّا، المكون الأول: إستراتيجيات الطلبة ما وراء المعرفية كالتخطيط، والمراقبة، والتعديل، ويتمثل المكون الثاني: في إدارة الطلبة وسيطرتهم على المهام الأكاديمية الصفية، وتتضمن المثابرة على أداء المهمة، وعزل المشتتات، والمحافظة على المشاركة المعرفية والمكون الثالث: الاستراتيجيات المعرفية الفعلية التي يستخدمها الطلبة لتعلم المواد الدراسية وتذكرها وفهمها، مثل: التسميع، والتفسير والتنظيم التي تبين أنها تقوي المشاركة المعرفية الفاعلة في التعلم، وتؤدي إلى مستويات أعلى من التحصيل الأكاديمي. ويتبنى الباحث النموذج المقدم من بوردي (Purdie) الذي يتكون من أربعة مكونات للتعلم المنظم ذاتيًّا، هي: أولها وضع الهدف والتخطيط (Goal Setting and Planning) ويتمثل بقدرة الطالب على وضع أهداف عامة، وأخرى خاصة، والتخطيط لها وفق جدول زمني محدد، والقيام بالأنشطة المرتبطة بتحقيق تلك الأهداف. وثانيها الاحتفاظ

بالسجلات والمراقبة(Keeping Records and Monitoring)، وتتمثل بقدرة الطالب على مراقبة النشاطات التي يقوم بها لتحقيق الأهداف، وتسجيلها، وتسجيل النتائج التي يتوصل إليها. وثالثها الحفظ والتسميع (Rehearsing and Memorizing)، ويتمثل بقدرة الطالب على حفظ المادة عن طريق تسميعها، ورابعها طلب المساعدة الاجتماعية (SeekingSocial Assistance)، ويتمثل بلجوء الطالب إلى أحد أفراد الأسرة، أو المعلمين، أو الزملاء للحصول على المساعدة في فهم المادة التعليمية، أو أداء الواجبات (أحمد، ٢٠٠٧).

إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا:

يعرفها زِمرمان ومارتينز- بونز(Zimmerman ; Martinez-Pons، 2001) بأنها خطط منظمة تساعد الطلاب على تشفير المعلومات وأداء المهمة. كما يشير (Ruohotie ،2002) أن إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا تتضمن أي أفكار أو سلوكيات أو معتقدات أو أحاسيس تسهل من اكتساب وفهم المعرفة والمهارات أو نقل معرفة ومهارة جديدة. كما تم وضع تصنيف لكل من (Zimmerman ; Martinez-Pons)،(2001 اللذين حددا أربع عشرة استراتيجية للتعلم المنظم ذاتيًا، وذلك على أساس البحوث والنظريات السابقة، وهي:

١ – التقييم الذاتي Self-Evaluation.

٢ – التنظيم والتحويل Organizing & Transforming.

٣ – وضع الهدف والتخطيط Goal Setting & Planning.

٤ – البحث وطلب المعلومات Seeking Information.

٥ – حفظ السجلات والمراقبة Keeping Records & Monitoring.

٦ – التركيب البيئي Environmental Structure.

٧ – نتائج الذات Self-Consequences.

٨ – التسميع والاستظهار Rehearsing & Memorizing.

٩ – طلب المساعدة الزملاء Seeking Peer- Assistance.

١٠ – طلب المساعدة المعلمين Seeking Teacher Assistance.

١١ – طلب المساعدة البالغين Seeking Adult Assistance.

١٢ – مراجعة السجلات بدقة Reviewing Records.

١٣ – مراجعة الاختبارات Reviewing Tests.

١٤ – مراجعة الكتب العلمية Reviewing Text Books.

الدراسات السابقة:

أولًا: الدراسات التي تناولت التعلم المنظم ذاتيًا والتخصص الأكاديمي:

تناولت دراسة بوليس (Polleys،2000) العلاقة بين إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا ونمط الشخصية والمقارنة بين طلاب تخصص الطب والتخصصات الأخرى، حيث استخدمت الدراسة استبيان الإستراتيجيات الدافعية للتعلم (MSLQ) لبنترتش وآخرين وأسفرت النتائج عن وجود علاقة دالة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا ونمط الشخصية عند جميع تخصصات عينة الدراسة (طلاب الطب، التخصصات الأخرى) والمتكونة من (١٢٦) طالبًا من طلاب الجامعة كما أن الإستراتيجيات المستخدمة من

قبل طلاب الطب أكثر بحوالي الضعف عن طلاب التخصصات الأخرى، أي أنه يوجد فرق في استخدام هذه الإستراتيجيات.

وهدفت دراسة زِيمرمان ومارتينز- بونز(Zimmerman ; Martinez-Pons،2001) إلى معرفة الفروق لدى الطلاب بين إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا والفاعلية الذاتية وفقًا للتخصص (علمي وأدبي) والمستوى الدراسي، لدى عينة تكونت من (٩٠) طالبًا وطالبة بواسطة مقياس معد من قبل الباحثين، وقد أسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيًا تبعًا للتخصص في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا لصالح طلاب التخصص العلمي.

كما هدفت دراسة الدباس (٢٠٠٤) إلى معرفة الفروق في استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا لدى طلاب السنة الأولى الجامعية في التخصصات الأدبية والعلمية لدى عينة قوامها (٢٤٠) ما بين طالب وطالبة من جامعة البلقاء و(٢٤٠) ما بين طالب وطالبة من الصف الأول الثانوي بمحافظة البلقاء، وتم بناء مقياس خاص بالباحث، ولقد خلصت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيًا في متوسطات الأداء بين طلبة التخصصات العلمية والأدبية في استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا لصالح التخصصات العلمية.

أما دراسة إسماعيل (٢٠١٢) فقد هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا وكلٍّ من الاتجاه نحو الدراسة والتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة في ضوء متغيري الجنس والتخصص، على عينة قوامها ٤٠٥، ولقد أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق بين طلاب

التخصصين الأدبي والعلمي في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًّا ما عدا التنظيم الما وراء المعرفي لصالح التخصص العلمي.

وأما دراسة الحربي (٢٠١٢) والتي هدفت إلى معرفة العلاقة بين التفكير الناقد واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًّا لدى طالبات جامعة أم القرى من الأقسام العلمية والأدبية، حيث شملت العينة (٤٠٠) طالبة شملت كليتين لكل قسم بواقع (٢٠٠) طالبة لكل قسم، ودلت النتائج على وجود فروق بين الطالبات في التخصص في استراتيجيات التعّلم المنظّم ذاتياً، أبعاد (التنظيم والتحويل، تحديد الهدف، طلب المعلومات، الاحتفاظ بالسجلات) لصالح التخصص العلمي، وعدم وجود فروق بين الطالبات في باقي الابعاد.

كما هدفت دراسة بريك(٢٠١٣) إلى الكشف علاقة التعلم المنظم ذاتيًّا بالتخصص والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب وطالبات السنة التحضيرية بجامعة الملك سعود، حيث بلغت عينة الدراسة (١٩٤) طالبًا وطالبة من طلبة السنة التحضيرية بجامعة الملك سعود باستخدام مقياس من إعداد الباحث، حيث دلت النتائج بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب السنة التحضيرية المسار العلمي والمسار الإنساني في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًّا لصالح طلاب المسار العلمي، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات السنة التحضيرية المسار العلمي والمسار الإنساني لصالح طالبات المسار العملي، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب وطالبات السنة التحضيرية المسار العلمي والمسار الإنساني في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًّا لصالح الطلاب.

وهدفت دراسة كل من أحمد وأبي دنيا وعبد المعطي (٢٠١٦) إلى معرفة مدى وجود فروق في استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا بين طلاب السنة التحضيرية لدى طلاب جامعة الملك سعود، حيث طبقت الدراسة مقياس من إعداد الحسينان (٢٠١٠) على عينة من طلاب السنة التحضيرية بجامعة الملك سعود بلغت ١٤٨ طالبًا، حيث أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة احصائيًا وفقًا لاختلاف التخصص (علمي/إنساني).

كما هدفت دراسة الغرايبة (٢٠١٧) إلى معرفة الفروق في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا في ضوء التحصل الأكاديمي والمستوى الدراسي والتخصص لدى عينة من طلاب جامعة القصيم والبالغ عددهم (٣٣٥)، حيث استخدم مقياس الغرايبة (٢٠١٠) لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا، ولقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيًا تعزى إلى التحصيل الأكاديمي والمستوى الدراسي، ولا توجد فروق دالة تعزى إلى التخصص.

وهدفت دراسة الجنابي (٢٠١٨) لمعرفة الفروق في التعلم المنظم ذاتيًا لدى طلاب كلية التربية بالجامعة المستنصرية ببغداد وفق متغير التخصص (علمي/إنساني)، ولقد استخدمت الباحثة مقياس بوردي على عينة بلغت (٢٠٠) من طلاب وطالبات الكلية، حيث خرجت الدراسة بوجود فروق دالة إحصائيًا تعزى إلى متغير التخصص (علمي/إنساني).

ثانيًا: الدراسات التي تناولت التعلم المنظم ذاتيًّا والتحصيل الدراسي:

هدفت دراسة العسيري (٢٠٠٢) إلى تعرف العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًّا وبعض متغيرات الشخصية لدى طلاب الصف الأول الثانوي، وهي تعد الدراسة الأولى في البيئة السعودية، ولقد كان من نتائجها: وجود فروق دالة إحصائيًّا بين المتفوقين دراسيًّا والمتأخرين دراسيًّا في بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًّا، وعدم وجود علاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًّا والقدرات العقلية بين المتفوقين دراسيًّا والمتأخرين دراسيًّا.

أجرى أندرتون (Anderton،2006) دراسة كان من أهدافها الكشف عن أثر استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًّا في التحصيل الأكاديمي لدى عينة تكونت من (٢٨) معلمًا ومعلمة من معلمي قبل الخدمة، الملتحقين في برنامج تعليم المعلم في ولاية ألاباما، وقد أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود أثر لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًّا في التحصيل الأكاديمي لدى أفراد الدراسة.

وفي دراسة أجراها هودجز وستاكبول- هودجز وكوكس (Hodges،Stackpole-Hodges، Cox & ،2008) للكشف عن القدرة التنبؤية للتعلم المنظم ذاتيًّا والكفاءة الذاتية والأسلوب المعرفي بالتحصيل الأكاديمي لدى عينة تكونت من (٧٠) طالبًا من طلاب المرحلة الجامعية، وقد أظهرت نتائجها أن الأسلوب المعرفي له قدرة تنبؤية دالة إحصائيًّا في التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة، في حين لم تكن للتعلم المنظم ذاتيًّا والكفاءة الذاتية قدرة تنبؤية بالتحصيل الأكاديمي للطلبة.

كما هدفت دراسة الغرايبة (٢٠١٠) إلى قياس استراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم وتحديد أبعادها وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى عينة من الطلبة الجامعيين من طلبة جامعة القصيم، حيث تم بناء مقياس من إعداد الباحث. وطبق على عينة قوامها (٤٥٣) طالبًا. وأظهرت النتائج الارتباطية وجود ارتباطات موجبة دالة إحصائيًا بين المقياس بأبعاده الثلاثة (المعرفية، والتوجه الذاتي وما وراء المعرفة) من جهة والتحصيل الأكاديمي من جهة أخرى. أظهرت النتائج أيضًا أن إستراتيجية ما وراء المعرفة هي أكثر الإستراتيجيات تنبؤًا بالتحصيل الأكاديمي للطلبة تليها الإستراتيجية المعرفية، بينما لم تتنبأ استراتيجية التوجه الذاتي بالتحصيل الأكاديمي بشكل دال إحصائيًا.

كما أجرى أوتز (Otts2010) دراسة استهدفت التعرف على الفروق في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا والقدرة التنبوئية للتحصل الدراسي بين الجنسين على عينة قوامها ٣٧٥ (٢٣٥ طالبة و ١٤٠ طالبًا) بالمرحلة الجامعية طبق عليهم مقياس الإستراتيجيات المحفزة للتعلم من إعداد بنترتش وزملائه، وقد أشارت النتائج إلى تفوق الاناث على الذكور في استراتيجيتي: إدارة الوقت وبيئة التعلم وتنظيم الجهد ولا توجد فروق بين الجنسين في استراتيجيات: التكرار والإسهاب والتنظيم والتفكير الناقد والتنظيم الذاتي ما وراء المعرفي وتعلم الأقران وطلب المساعدة، بالإضافة إلى قدرة التعلم المنظم ذاتيًا بالتنبؤ بالتحصيل الدراسي.

وتعرفت دراسة سوليفان (Sullivan،2010) على مدى استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا لدى طلاب الجامعة وعلاقتها بالتحصيل الدراسي، حيث

بلغت العينة ١٣٣ طالبًا وطالبة ممن يدرسون مقررات علم النفس التربوي طبق عليهم مقياس الإستراتيجيات المحفزة للتعلم من إعداد بنترتش وزملائه وقد توصلت النتائج إلى وجود تأثير موجب دال لاستراتيجيات (إدارة الوقت، وبيئة التعلم، وتنظيم الجهد، وتعلم الأقران، وطلب المساعدة) في التحصيل بينما لا يوجد تأثير لاستراتيجيات (التكرار والإسهاب والتنظيم والتفكير الناقد والتنظيم الذاتي ما وراء المعرفي) في التحصيل.

وفي دراسة القيسي (٢٠١١) التي هدفت إلى التعرف على أثر التعلم المنظم ذاتيًّا، والجنس، والكلية على تحصيل طلبة جامعة الطفيلة التقنية. ولقد تكونت عينة الدراسة من ٤٠٠ طالبٍ وطالبة بواقع (١٢٢ذكورًا،٩٥ إناثًا) للكليات العلمية و بواقع (٨٣ذكورًا، ١٠٠ إناث) للكليات الإنسانية، حيث استخدمت الدراسة مقياس شوارتز وجريدلر (Schwartz & Gredler، 1997) الذي يقيس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًّا، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل الطلبة يعزى إلى مستوى التعلّم المنظم ذاتيًّا ولصالح المستوى المرتفع مقابل المستوى المنخفض والمتوسط، كما بينت النتائج وجود فروقٍ دالة إحصائيًّا بين المستوى المتوسط والمنخفض ولصالح المتوسط.

وهدفت دراسة العريني (٢٠١٤) إلى معرفة درجة استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًّا لدى ذوي التحصيل المرتفع والمنخفض من طالبات المستوى السابع والثامن من قسم اللغة الإنجليزية في جامعة القصيم، وإذا ما كان هناك فروق في درجة استخدام هذه الإستراتيجيات،حيث شملت العينة ١٩ طالبة من المستوى السابع و ٢٠ طالبة من المستوى الثامن،

حيث دلت النتائج على وجود فروق احصائية لدى طالبات المستوى الثامن وعدم وجود فروق إحصائية لدى طالبات المستوى السابع، كما لوحظ وجود فروق إحصائية لدى طالبات المستوى الثامن والمستوى السابع في درجة استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا لدى ذوي التحصيل المرتفع والمنخفض.

وهدفت دراسة الغامدي (٢٠١٩) إلى معرفة تأثير استراتيجية في التعلم المنظم ذاتيًا على التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية، والتي تكونت عينة بحثه من (٦٠) طالبًا، حيث استخدم مقياس الغرايبة (٢٠١٠) لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا، واختبار تحصيلي في مادة الفقه، وخلصت الدراسة إلى فاعلية تأثير استراتيجية التعلم المنظم ذاتيًا المستخدمة في الدراسة على التحصيل الدراسي.

التعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح من خلال العرض السابق لأدبيات البحث التربوية ما يلي:

١. انطلقت الدراسات السابقة من خلال نماذج ومقاييس متعددة لمتغير التعلم المنظم ذاتيًا والإستراتيجيات المستخدمة، مثل نموذج شوارتز وجريدلر (Schwartz & Gredler،1997)، ونموذج زِمرمان ومارتينز- بونز(Zimmerman ; Martinez-Pons، 2001)، ونموذج (MSLQ) لبنترتش وآخرين (Pintrich،2000)، ونموذج بوردي (Purdie) وهو ما يتبناه الباحث في هذه الدراسة لعدم وجود

دراسة في البيئة السعودية تستخدم مقياس هذا النموذج حسب علم الباحث.

٢. تفاوتت الدراسات في متغيرات الدراسة على عينات من طلاب المرحلتين الجامعية والتعليم العام، ولم تركز على مرحلة تتوسط هذه المرحلتين (الجامعية والثانوية تحديدًا)، وهي مرحلة السنة التحضيرية في البيئة السعودية غير دراستين على حد علم الباحث، وهما دراسة البريك(٢٠١٣)، ودراسة أحمد وأبي دنيا وعبد المعطي (٢٠١٦) ولم تتناول هاتان الدراستان متغير التعلم المنظم ذاتيًّا مع متغير التحصيل والتخصص في دراسة واحدة لعينة الدراسة وفق نموذج بوردي وهو ما تتناوله الدراسة الحالية.

٣. تباينت نتائج الدراسات السابقة وفق متغير التعلم المنظم ذاتيًّا والتحصيل الدراسي، حيث ذكرت بعض الدراسات أن التعلم المنظم ذاتيًّا يؤثر على التحصيل الدراسي للطلبة، بينما ذكرت بعض الدراسات أنه لا يوجد فرق دال إحصائيًّا في التعلم المنظم ذاتيًّا يعزى إلى متغير التحصيل الدراسي، في حين تذكر بعض الدراسات تأثير بعض الإستراتيجيات والمكونات، وعدم تأثير الإستراتيجيات الأخرى في التعلم المنظم ذاتيًّا، وستتناول هذه الدراسة هذا الجانب لإظهار وجود هذه الفروق أم لا.

٤. أظهرت أغلب الدراسات وجود فروق دالة إحصائيًّا وفق متغير التعلم المنظم ذاتيًّا والتخصص الأكاديمي والتي جاءت في صالح التخصصات العلمية، ماعدا دراسة كل من أحمد وأبي دنيا وعبد

المعطي (٢٠١٦) والغرايبة (٢٠١٧)، وستتناول الدراسة هذا الجانب لإظهار وجود هذه الفروق أم لا.

فروض الدراسة:

أولًا: الفروض البديلة:

١. توجد فروق ذات دلالة إحصائيًا في استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا تعزى إلى مسار التخصص الأكاديمي (علمي، طبي، إداري) لدى عينة الدراسة.

٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائيًا في استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا تعزى إلى مستوى التحصيل الدراسي (مرتفع، متوسط، منخفض) لدى عينة الدراسة.

ثانيًا: الفروض الصفرية:

١. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيًا في استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا تعزى إلى مسار التخصص الأكاديمي (علمي، طبي، إداري) لدى عينة الدراسة.

٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيًا في استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا تعزى إلى مستوى التحصيل الدراسي (مرتفع، متوسط، منخفض) لدى عينة الدراسة.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

قام الباحث باستخدام المنهج الوصفي كونه مناسبًا في تحقيق أهداف الدراسة.

مجتمع الدراسة:

حدد الباحث مجتمع الدراسة بأنه يتكون من جميع طلاب السنة التحضيرية بجامعة أم القرى المسجلين لعام ١٤٣٨هـ (عن طريق عمادة القبول والتسجيل بجامعة أم القرى) بجميع مساراتها الثلاثة (المسار العلمي، المسار الطبي، المسار الإداري)، والذي بلغ عددهم وفق الإحصائية (١٨٩٩) طالبًا، موزعين على المسارات الثلاثة: المسار العلمي (١٠٦٤) طالبًا، المسار الطبي (٦٢٦) طالبًا، المسار الاداري (٢٠٩) طلاب، حسب الإحصائية الصادرة عن عمادة القبول والتسجيل بالجامعة.

عينة الدراسة:

تم سحب عينة الدراسة بطريقة عشوائية بسيطة ممثلة للمجتمع الكلي، حيث بلغ عدد أفراد العينة (٢٠٤) طلاب، كما بلغ متوسط أعمارهم (١٩) سنة بانحراف معياري (١)، موزعين على المسارات الأكاديمية ومستوى التحصيل الدراسي وفق للجداول (٣) و(٤).

جدول (٣) توزيع عينة الدراسة وفقًا لمتغير تخصص المسار الأكاديمي (ن=٢٠٤)

تخصص المسار الأكاديمي	العدد	النسبة
المسار العلمي	٩٢	%٤٥,١
المسار الطبي	٦٦	%٣٢,٤
المسار الإداري	٤٦	%٢٢,٥

تخصص المسار الأكاديمي	العدد	النسبة
المجموع الكلي	٢٠٤	%١٠٠

جدول (٤) توزيع عينة الدراسة وفقاً لمتغير مستوى التحصيل (ن=٢٠٤)

التحصيل الدراسي	العدد	النسبة
مستوى مرتفع	٦٢	%٣٠,٣٩
مستوى متوسط	٧٦	%٣٧,٧٥
مستوى منخفض	٦٦	%٣١,٨٦
المجموع الكلي	٢٠٤	%١٠٠

أداة الدراسة:

مقياس إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًّا لبوردي Purdie

لتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث مقياس بوردي (Purdie، 1996)، والذي قام أحمد (٢٠٠٧) بتعريبه على البيئة المصرية، حيث يتكون المقياس من (٢٨) فقرة موزعة على أربعة أبعاد بواقع سبع فقرات لكل بعد.

الخصائص السيكو مترية لمقياس إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًّا في صورته الأصلية: قام بوردي (Purdie، 1996) بالتحقق من الصدق العاملي للمقياس، وذلك على عينة تكونت من (٢٥٤) طالبًا الذي كشف عن أربعة عوامل، هي: وضع الهدف والتخطيط، والاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، والتسميع والحفظ، وطلب المساعدة الاجتماعية. بعد حذف الفقرات التي يقل تشبعها عن (٠,٣٠)، وقد فسرت جميع العوامل ما نسبته (٥١,٤٧٧) من التباين، كما تم التحقق من ثبات المقياس عن طريق ثبات الإعادة، وذلك بتطبيقه، وإعادة تطبيقه على عينة الصدق، وقد تراوحت قيم

معامل الثبات بين (٠,٨١-٠,٦٩)، موزعة على الأبعاد كالتالي: وضع الهدف والتخطيط (٠,٧٢)، الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة (٠,٦٩)، التسميع والحفظ (٠,٧٦)، طلب المساعدة الاجتماعية (٠,٨١). وتحقق (أحمد،٢٠٠٧) من الصدق بإجراء التحليل العاملي للمقياس على عينة تكونت من (١٦٠) طالبًا من طلبة كلية التربية بالمنصورة في مصر، وقد حافظ المقياس على أبعاده وفقراته كما في النسخة الأصلية. كما قام بحساب معامل ارتباط كل فقرة من فقرات المقياس مع البعد الذي تنتمي إليه، على عينة تكونت من (٨٠) طالبًا من طلبة كلية التربية، وقد تراوحت (٠,٣٨٩—٠,٧٨٢)، هذه القيم بين وجميعها دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥).كما تحقق (أحمد،٢٠٠٧) من ثبات المقياس من خلال تطبيقه على (٨٠) طالبًا من طلبة كلية التربية، وإعادة تطبيقه بعد مرور أسبوعين على التطبيق الأول، وقد تراوحت القيم بين (٠,٧٨- ٠,٨٤)، موزعة على الأبعاد كالتالي: وضع الهدف والتخطيط (٠,٨٣)، الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة (٠,٧٨)، التسميع والحفظ (٠,٨٤)، طلب المساعدة الاجتماعية (٠,٧٩).

الخصائص السيكو مترية لمقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًّا في الدراسة الحالية:

١ – صدق المقياس: قام الباحث بالتحقق من الصدق عن طريق التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس ككل من خلال التعرف على معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المقياس مع الدرجة الكلية، وكذلك معامل الارتباط بين الفقرات والبعد الذي تنتمي إليه، بالإضافة إلى معامل الارتباط بين البعد والدرجة الكلية للمقياس:

أ – معامل الارتباط بين فقرات مقياس التعلم المنظم ذاتيًا والدرجة الكلية:

حيث تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) مفحوصًا، ولإيجاد صدق الأداة؛ تم استخدام معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية للمقياس موضحة بالجدول (٥). يتبين من خلال الجدول أن جميع فقرات المقياس لها ارتباط بالدرجة الكلية وذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١ – ٠,٠٥)، وتراوحت معاملات الارتباط بين (٠,٤٠٤– ٠,٧٠٠)، وهي معاملات ارتباط جيدة ومقبولة للقياس.

جدول (٥) قيم معاملات الارتباط بين فقرات مقياس التعلم المنظم ذاتيًا والدرجة الكلية:(ن=٣٠)

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
١	٠,٤٢٨**	١٥	٠,٤٣٢**
٢	٠,٥٩٦**	١٦	٠,٥٢٤**
٣	٠,٦٤٠**	١٧	٠,٥٥٩**
٤	٠,٤٥٥**	١٨	٠,٤٢٢**
٥	٠,٤١٦**	١٩	٠,٤٥٨**
٦	٠,٤٦٨**	٢٠	٠,٤٩٨**
٧	٠,٤٣٠**	٢١	٠,٤٤٢**
٨	٠,٦٥٥**	٢٢	٠,٦٤٨**
٩	٠,٥٧٠**	٢٣	٠,٥٩٩**
١٠	٠,٥٧٣**	٢٤	٠,٤٣١**
١١	٠,٤٨٧**	٢٥	٠,٥٤٧**
١٢	٠,٤١٣**	٢٦	٠,٦٢٧**
١٣	٠,٥٥٦**	٢٧	٠,٤٩٣**
١٤	٠,٧٠٠**	٢٨	٠,٤٠٤**

ب – معامل الارتباط بين فقرات المقياس ودرجة البعد الذي تنتمي إليه:

يتبين من خلال الجدول (٦) أن جميع فقرات المقياس لها ارتباط مع درجة البعد الذي تنتمي إليه، وكانت دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١ – ٠,٠٥) وتراوحت معاملات ارتباط بعد وضع الهدف والتخطيط بين

(٠,٣٩١ – ٠,٨٠٨)، وتراوحت معاملات ارتباط بعد الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة (٠,٤٦٤ – ٠,٧٣٩)، كما تراوحت معاملات ارتباط بعد التسميع والحفظ بين (٠,٣٨٢ – ٠,٦٨٦)، وأخيرًا، بلغت معاملات ارتباط بعد طلب المساعدة الاجتماعية بين (٠,٤٧٤ – ٠,٦٩١)؛ مما يدل على أن المقياس جيد للاستخدام على البيئة السعودية.

جدول (٦) قيم معاملات الارتباط بين فقرات المقياس ودرجة البعد الذي تنتمي إليه:(ن= ٣٠)

البعد	الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بالبعد	البعد	الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بالبعد
وضع الهدف والتخطيط	١	٠,٤٦٨**	التسميع والحفظ	١٥	٠,٦٢١**
	٢	٠,٣٩١**		١٦	٠,٤٧٥**
	٣	٠,٨٠٨**		١٧	٠,٣٨٢**
	٤	٠,٦٤٩**		١٨	٠,٦٣٧**
	٥	٠,٥٧١**		١٩	٠,٥٤٤**
	٦	٠,٥٣٨**		٢٠	٠,٦٨٦**
	٧	٠,٦٩٠**		٢١	٠,٤٣٩**
الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة	٨	٠,٧٥٣**	طلب المساعدة الاجتماعية	٢٢	٠,٥١٧**
	٩	٠,٦٠٩**		٢٣	٠,٦٦٠**
	١٠	٠,٦٨٧**		٢٤	٠,٥٠٧**
	١١	٠,٧٣٩**		٢٥	٠,٤٧٤**
	١٢	٠,٤٦٤**		٢٦	٠,٦٩١**
	١٣	٠,٦٤٦**		٢٧	٠,٦١٧**
	١٤	٠,٧٠٧**		٢٨	٠,٤٧٧**

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

ج – معاملات الارتباط بين درجة كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس: يتبين من خلال الجدول (٧) أن أعلى معامل ارتباط لبعد وضع الهدف والتخطيط كان بعد الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، حيث بلغ معامل الارتباط (٠,٦٣٥) كما كان أعلى معامل ارتباط لبعد التسميع والحفظ كان بعد وضع

الهدف والتخطيط، حيث بلغ معامل الارتباط (٠,٥٣١). وكان أعلى معامل ارتباط لبعد طلب المساعدة الاجتماعية هو بعد الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، حيث بلغ معامل الارتباط (٠,٥٢١)، وجميعها ذات دلالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (٠,٠١). أما معاملات ارتباط الأبعاد والدرجة الكلية فكان أعلى معامل ارتباطًا بالدرجة الكلية هو بعد الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، حيث بلغ معامل الارتباط (٠,٨٧٢) يليه بعد وضع الهدف والتخطيط، حيث بلغ معامل الارتباط (٠,٧٩٦) ثم بعد التسميع والحفظ، حيث بلغ معامل الارتباط (٠,٧٨٢)، وجميعها ذات دلالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (٠,٠١). وأخيرًا بعد طلب المساعدة الاجتماعية، حيث بلغ معامل الارتباط (٠,٧٠٠) وهي قيمة دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

جدول (٧) معاملات ارتباط أبعاد المقياس ببعض وبالدرجة الكلية

الأبعاد	وضع الأهداف والتخطيط	الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة	التسميع والحفظ	طلب المساعدة الاجتماعية	الدرجة الكلية
وضع الهدف والتخطيط		٠,٦٣٥**	٠,٥٣١**	٠,٤٨٣**	٠,٧٩٦**
الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة			٠,٥٢٢**	٠,٥٢١**	٠,٨٧٢**
التسميع والحفظ				٠,٤٨٩**	٠,٧٨٢**
طلب المساعدة الاجتماعية					٠,٧٠٠**

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

٢ – ثبات المقياس: تم حساب ثبات المقياس عن طريق معامل ألفا كرونباخ Cronback alpha، وذلك على عينة استطلاعية عددها (٣٠) مفحوصًا. حيث إن معامل ثبات ألفا كرونباخ للمقياس بلغ (٠,٨٩)، وهو معامل ثبات

مرتفع، ويدل أن المقياس صالح للاستخدام في الدراسة الحالية. كما بلغت معاملات الثبات لأبعاد المقياس ما بين (٠,٥٨ – ٠,٧٦)، وهي معاملات ثبات جيدة وتدل أن المقياس يتصف بالثبات، حيث كان أعلى معامل ثبات لبعد الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، وأدنى معامل ثبات كان لبعد طلب المساعدة الاجتماعية. كما تم حساب معامل ثبات التجزئة النصفية، حيث بلغ (٠,٨٧)، وهو معامل ثبات مرتفع ويدل أن المقياس يتصف بالثبات بطريقة التجزئة النصفية. أما معاملات الثبات لأبعاد مقياس التعلم المنظم ذاتيًّا قد تراوحت بين (٠,٥٨ – ٠,٧٥)، وهي معاملات ثبات جيدة ويدل أن المقياس يتصف بالثبات بأبعاده بطريقة التجزئة النصفية، وكان أعلى معامل ثبات لبعد وضع الأهداف والتخطيط، وأدنى معامل ثبات كان لبعد التسميع والحفظ. ومن خلال ما سبق؛ يتضح للباحث أن المقياس من خلال تطبيقه على العينة الاستطلاعية يحقق درجة صدق مناسبة من خلال الاتساق الداخلي للفقرات مع الأبعاد ومع الدرجة الكلية، كذلك يحقق درجة ثبات جيدة من خلال معامل ألفا كرونباخ وتطبيق التجزئة النصفية؛ وبالتالي ملاءمة تطبيقه على عينة الدراسة.

تعليمات المقياس وطريقة التصحيح:

يصحح مقياس بوردي بإعطاء استجابات المفحوصين (٣) درجات إذا كانت الاستجابة (دائمًا) إذا كان مضمون البند ينطبق على المفحوص، ويعطى (٢) درجتين إذا كانت الاستجابة (أحيانًا) إذا كان مضمون البند ينطبق على المفحوص بصورة قليلة، ويعطى (١) درجة واحدة إذا كانت الاستجابة (نادرًا) إذا كان مضمون البند لا ينطبق على المفحوص. وتدل الدرجة المنخفضة على ضعف امتلاك استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًّا. بينما

تدل الدرجات المرتفعة على قدرة المتعلم على استثمار استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا في تعلمه، وبذلك تكون أعلى درجة في المقياس (٨٤) وأقل درجة (٢٨).

الأساليب الإحصائية:

١- المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمكونات التعلم المنظم ذاتيًا والإستراتيجيات المستخدمة لدى أفراد العينة لمعرفة الفروق الظاهرية بين مجموعات عينة الدراسة لكل متغير من متغيرات الدراسة (مسار التخصص الأكاديمي ومستوى التحصيل الدراسي) لاختبار الفرض الأول والفرض الثاني.

٢- معامل الارتباط لبيرسون لإيجاد الاتساق الداخلي للمقياس ككل.

٣- تحليل التباين الأحادي لاختبار الفرض الأول والفرض الثاني.

٤- استخدام الاختبار البعدي (اختبار LSD لأقل فرق معنوي) لإيجاد الفروق بين المجموعات في الفرض الثاني.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولًا: تحليل النتائج:

١ – نتائج الفرض الأول: والذي ينص على أنه " **توجد فروق ذات دلالة إحصائيًّا في استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًّا تعزى إلى مسار التخصص الأكاديمي (علمي، طبي، إداري) لدى عينة الدراسة.**" وللتحقق من صحة الفرض تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، كما تم استخدام اختبار (تحليل التباين الأحادي). والجدول (٨) يبين ذلك.

جدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد المقياس والدرجة الكلية وفق متغير (مسار التخصص الأكاديمي)

التخصص	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
العلمي	وضع الهدف والتخطيط	٢,٢٤	٠,٣٦
	الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة	٢,١٥	٠,٣٧
	التسميع والحفظ	٢,٣٧	٠,٤٠
	طلب المساعدة الاجتماعية	٢,٣٢	٠,٣٩
	الدرجة الكلية	٢,٢٧	٠,٢٩
الطبي	وضع الهدف والتخطيط	٢,١٣	٠,٣٩
	الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة	٢,٠٦	٠,٤١
	التسميع والحفظ	٢,٤٠	٠,٤٦
	طلب المساعدة الاجتماعية	٢,٢٩	٠,٥١
	الدرجة الكلية	٢,٢١	٠,٣٥
الإداري	وضع الهدف والتخطيط	٢,٢٦	٠,٣٦
	الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة	٢,٠٥	٠,٤٦
	التسميع والحفظ	٢,٤٧	٠,٤١
	طلب المساعدة الاجتماعية	٢,٢٧	٠,٤٦
	الدرجة الكلية	٢,٢٥	٠,٣٢

يتبين من خلال الجدول السابق وجود فروق ظاهرية في متوسطات أبعاد التعلم المنظم ذاتيًّا وفقًا للمسار (العلمي والإداري والطبي) وللتحقق من

جوهرية هذه الفروق بين المتوسطات؛ تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي. وكذلك تجانس باختبار ليفين لفحص تماثل تباين المجموعات، وتتضح النتائج في الجدول (٩):

جدول (٩) نتائج اختبار ليفن

البعد	قيمة اختبار ليفين	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
وضع الهدف والتخطيط	٠,٥٥٨	٠,٥٧٣	غير دالة
الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة	٢,٠٥٠	٠,١٣١	غير دالة
التسميع والحفظ	٠,٥٠٩	٠,٦٠٢	غير دالة
طلب المساعدة الاجتماعية	٢,٦١٨	٠,٠٧٥	غير دالة
الدرجة الكلية	١,٢١٨	٠,٢٩٨	غير دالة

يتبين من خلال الجدول (٩) تحقق افتراضية تجانس التباين لعدم دلالة أي بعد من الأبعاد والدرجة الكلية، حيث بلغت قيمة الدلالة أكبر من (٠,٠٥)، ما يعني تجانس التباين؛ وبالتالي تحقق شروط التباين الأحادي وإمكانية تطبيقه في الإجابة عن السؤال الثالث، وتتضح الإجابة على السؤال من خلال نتائج الجدول (١٠).

جدول (١٠) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي وفقًا لمتغير مسار التخصص الأكاديمي (علمي، طبي، إداري)

أبعاد إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
وضع الخطط والأهداف	بين المجموعات	٠,٦٥٤	٢	٠,٣٢٧	٢,٣٩٢	٠,٠٩٤	غير دالة
	داخل المجموعات	٢٧,٤٧٢	٢٠١	٠,١٣٧			
	المجموع	٢٨,١٢٦	٢٠٣				

أبعاد إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًّا	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة	بين المجموعات	٠,٥٢٧	٢	٠,٢٦٤	١,٦١١	٠,٢٠٢	غير دالة
	داخل المجموعات	٣٢,٨٩٦	٢٠١	٠,١٦٤			
	المجموع	٣٣,٤٢٤	٢٠٣				
التسميع والحفظ	بين المجموعات	٠,٢٨٠	٢	٠,١٤٠	٠,٧٨٣	٠,٤٥٨	غير دالة
	داخل المجموعات	٣٥,٩٣٣	٢٠١	٠,١٧٩			
	المجموع	٣٦,٢١٣	٢٠٣				
طلب المساعدة الاجتماعية	بين المجموعات	٠,١١٠	٢	٠,٠٥٥	٠,٢٧١	٠,٧٦٣	غير دالة
	داخل المجموعات	٤٠,٦٨٩	٢٠١	٠,٢٠٢			
	المجموع	٤٠,٧٩٩	٢٠٣				
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٠,١٢٤	٢	٠,٠٦٢	٠,٦١٧	٠,٥٤٠	غير دالة
	داخل المجموعات	٢٠,٢٠٠	٢٠١	٠,١٠٠			
	المجموع	٢٠,٣٢٤	٢٠٣				

يتضح من الجدول (١٠) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أبعاد مقياس التعلم المنظم ذاتيًّا تبعًا لمتغير المسار(علمي، إداري، طبي)، حيث بلغت قيمة (ف) لبعد وضع الأهداف والتخطيط(٢,٣٩٢)، وهي قيمة غير دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، كما بلغت قيمة (ف) لبعد الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة (١,٦١١)، وهي قيمة غير دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، كما بلغت قيمة (ف) لبعد التسميع

والحفظ (٠,٧٨٣)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، كما بلغت قيمة (ف) لبعد طلب المساعدة الاجتماعية(٠,٢٧١) وهي قيمة غير دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، كما بلغت قيمة (ف) للدرجة الكلية (٠,٦١٧) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥).ومما سبق يتضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيًا في استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا تعزى إلى مسار التخصص الأكاديمي (علمي، طبي، إداري) الذي اختاره طلاب السنة التحضيرية.

٢ – نتائج الفرض الثاني: والذي ينص على أنه" **توجد فروق ذات دلالة إحصائيًا في استخدام إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا لدى عينة الدراسة تعزى إلى مستوى التحصيل الدراسي (مرتفع، متوسط، منخفض) لدى عينة الدراسة."**

وللتحقق من صحة الفرض تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية كما تم استخدام اختبار (تحليل التباين الأحادي). والجدول (١١) يبين ذلك.

جدول (١١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد المقياس والدرجة الكلية وفق متغير (مستوى التحصيل الدراسي)

التحصيل	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مرتفع	وضع الهدف والتخطيط	٢,٣٥	٠,٣٧
	الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة	٢,٣٢	٠,٣١
	التسميع والحفظ	٢,٦٧	٠,٣١
	طلب المساعدة الاجتماعية	٢,٦٢	٠,٣٥
	الدرجة الكلية	٢,٥٠	٠,١٨
متوسط	وضع الهدف والتخطيط	٢,٢٨	٠,٣٤
	الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة	٢,١٩	٠,٣٥

التحصيل	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	التسميع والحفظ	٢,٤٦	٠,٣٦
	طلب المساعدة الاجتماعية	٢,٣٣	٠,٣٩
	الدرجة الكلية	٢,٣٢	٠,٢٤
منخفض	وضع الهدف والتخطيط	١,٩٧	٠,٣٨
	الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة	١,٧٨	٠,٣٦
	التسميع والحفظ	٢,٠٨	٠,٣٨
	طلب المساعدة الاجتماعية	١,٩٦	٠,٣٥
	الدرجة الكلية	١,٩٥	٠,٢٥

يتبين من خلال الجدول السابق وجود فروق ظاهرية في متوسطات أبعاد التعلم المنظم ذاتيًا وفقًا (مستوى التحصيل الدراسي: مرتفع، متوسط، منخفض) وللتحقق من جوهرية هذه الفروق بين المتوسطات؛ تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي. والتاكد من تجانس التباين باختبار ليفين لفحص تماثل تباين المجموعات، وتتضح النتائج في الجدول (١٢):

جدول (١٢) نتائج اختبار ليفن

البعد	قيمة اختبار ليفين	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
وضع الهدف والتخطيط	٢,١٨٣	٠,١١٧	غير دالة
الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة	٠,٧٢٩	٠,٤٨٤	غير دالة
التسميع والحفظ	٠,٦٨٠	٠,٥٠٨	غير دالة
طلب المساعدة الاجتماعية	٠,٣٥٤	٠,٧٠٣	غير دالة
الدرجة الكلية	٢,٠٥١	٠,١٣١	غير دالة

يتبين من خلال الجدول السابق تحقق افتراضية تجانس التباين لعدم دلالة أي بعد من الأبعاد والدرجة الكلية، حيث بلغت قيمة الدلالة أكبر من (٠,٠٥)، ما يعني تجانس التباين؛ وبالتالي تحقق شروط التباين الأحادي وإمكانية تطبيقه في الإجابة عن السؤال الرابع، وتتضح الاجابة عن السؤال من خلال نتائج الجدول (١٣) التالي:

جدول (١٣) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي وفقًا لمتغير مستوى التحصيل الدراسي (مرتفع، متوسط، منخفض)

أبعاد إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
وضع الخطط والأهداف	بين المجموعات	٥,٩٢٢	٢	٢,٩٦١	٢٦,٨٠٦	٠,٠٠	دالة
	داخل المجموعات	٢٢,٢٠٤	٢٠١	٠,١١٠			
	المجموع	٢٨,١٢٦	٢٠٣				
الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة	بين المجموعات	١٠,٣٤٨	٢	٥,١٧٤	٤٥,٠٧٠	٠,٠٠	دالة
	داخل المجموعات	٢٣,٠٧٥	٢٠١	٠,١١٥			
	المجموع	٣٣,٤٢٤	٢٠٣				
التسميع والحفظ	بين المجموعات	١١,٣٣٣	٢	٥,٦٦٧	٤٥,٧٨٠	٠,٠٠	دالة
	داخل المجموعات	٣٦,٢٠٢	٢٠١	٠,١٢٤			
	المجموع	٣٦,٢١٣	٢٠٣				
طلب المساعدة الاجتماعية	بين المجموعات	١٤,١٠٥	٢	٧,٠٥٢	٥٣,١٠٤	٠,٠٠	دالة
	داخل المجموعات	٢٦,٦٩٤	٢٠١	٠,١٣٣			
	المجموع	٤٠,٧٩٩	٢٠٣				
الدرجة الكلية	بين المجموعات	١٠,١٤٩	٢	٥,٠٧٥	١٠٠,٢٥٢	٠,٠٠	دالة
	داخل المجموعات	١٠,١٧٤	٢٠١	٠,٠٥١			
	المجموع	٢٠,٣٢٤	٢٠٣				

من خلال الجدول السابق يتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أبعاد مقياس التعلم المنظم ذاتيًا تبعًا لمتغير مستوى التحصيل الدراسي(مرتفع، متوسط، منخفض)، حيث بلغت قيمة (ف) لبعد وضع

الأهداف والتخطيط(٢٦,٨٠٦)، و بلغت قيمة (ف) لبعد الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة (٤٥,٠٧٠)، كما بلغت قيمة (ف) لبعد التسميع والحفظ (٤٥,٧٨٠)، وبلغت قيمة (ف) لبعد طلب المساعدة الاجتماعية(٥٣,١٠٤)، كما بلغت قيمة (ف) للدرجة الكلية (١٠٠,٢٥٢)، حيث بلغت قيمة دلالتها (٠,٠٠) لجميع الأبعاد، وهي قيمة أقل من (٠,٠١) أي أنها دالة إحصائيًا لجميع الأبعاد والدرجة الكلية، ولمعرفة اتجاه هذه الفروق ولصالح أي مجموعة فقد تم استخدام اختبار LSD للمقارنات البعدية، وكانت نتائجه كما هي موضحة في الجدول (١٤) التالي:

جدول (١٤) نتائج اختبار LSDلمتغيرمستوى التحصيل الدراسي (مرتفع، متوسط، منخفض) على أبعاد التعلم المنظم ذاتيًا والدرجة الكلية

المجموعات	البعد	العدد	المتوسط الحسابي	فروق المتوسطات	
				التحصيل المتوسط	التحصيل المنخفض
ذوي التحصيل المرتفع	وضع الهدف والتخطيط	٦٢	٢,٣٥	٠,١٠	٠,٤١*
	الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة		٢,٣٢	٠,١٣*	٠,٥٤
	التسميع والحفظ		٢,٦٧	٠,٢١*	٠,٥٨*
	طلب المساعدة الاجتماعية		٢,٦٢	٠,٢٩*	٠,٦٦*
	الدرجة الكلية		٢,٥٠	٠,١٨*	٠,٥٥*
ذوي التحصيل المتوسط	وضع الهدف والتخطيط	٧٦	٢,٢٨		٠,٣١*
	الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة		٢,١٩		٠,٤١
	التسميع والحفظ		٢,٤٦		٠,٣٨*
	طلب المساعدة الاجتماعية		٢,٣٣		٠,٣٨*
	الدرجة الكلية		٢,٣٢		٠,٣٧*
ذوي التحصيل المنخفض	وضع الهدف والتخطيط	٦٦	١,٩٧		
	الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة		١,٧٨		
	التسميع والحفظ		٢,٠٨		

المجموعات	البعد	العدد	المتوسط الحسابي	فروق المتوسطات	
				التحصيل المتوسط	التحصيل المنخفض
	طلب المساعدة الاجتماعية		١,٩٦		
	الدرجة الكلية		١,٩٥		

*دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ٠,٠٥

من الجدول السابق يتضح للباحث ما يلي:

١- بالنسبة لبعد وضع الهدف والتخطيط: وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين المجموعات الثلاث وفق متغير مستوى التحصيل الدراسي (مرتفع، متوسط، منخفض) على بعد وضع الهدف والتخطيط لصالح الطلاب ذوي التحصيل المرتفع بمتوسط (٢,٣٥)، مقابل كل من ذوي التحصيل المتوسط بمتوسط (٢,٢٨) وذوي التحصيل المنخفض بمتوسط (١,٩٧).

٢- بالنسبة لبعد الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة: وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين المجموعات الثلاث وفق متغير مستوى التحصيل الدراسي (مرتفع، متوسط، منخفض) على بعد الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة لصالح الطلاب ذوي التحصيل المرتفع بمتوسط (٢,٣٢)، مقابل كل من ذوي التحصيل المتوسط بمتوسط (٢,١٩) وذوي التحصيل المنخفض بمتوسط (١,٧٨).

٣- بالنسبة لبعد التسميع والحفظ: وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين المجموعات الثلاث وفق متغير مستوى التحصيل الدراسي (مرتفع، متوسط، منخفض) على بعد التسميع

والحفظ لصالح الطلاب ذوي التحصيل المرتفع بمتوسط (٢,٦٧)، مقابل كل من ذوي التحصيل المتوسط بمتوسط (٢,٤٦) وذوي التحصيل المنخفض بمتوسط (٢,٠٨).

٤- بالنسبة لبعد طلب المساعدة الاجتماعية: وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين المجموعات الثلاث وفق متغير مستوى التحصيل الدراسي (مرتفع، متوسط، منخفض) على بعد طلب المساعدة الاجتماعية لصالح الطلاب ذوي التحصيل المرتفع بمتوسط (٢,٦٢)، مقابل كل من ذوي التحصيل المتوسط بمتوسط (٢,٣٣) وذوي التحصيل المنخفض بمتوسط (١,٩٦).

٥- بالنسبة للدرجة الكلية لأبعاد التعلم المنظم ذاتيًا: وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين المجموعات الثلاث وفق متغير مستوى التحصيل الدراسي (مرتفع، متوسط، منخفض) للدرجة الكلية لأبعاد التعلم المنظم ذاتيًا لصالح الطلاب ذوي التحصيل المرتفع بمتوسط (٢,٥٠) مقابل كل من ذوي التحصيل المتوسط بمتوسط (٢,٣٢) وذوي التحصيل المنخفض بمتوسط (١,٩٥).

ومما سبق عرضه يتضح؛ أنه توجد فروق في استخدام إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا بسبب مستوى التحصيل الدراسي على جميع الأبعاد والمكونات للمقياس والدرجة الكلية، ولصالح الطلاب ذوي التحصيل المرتفع مقابل الطلاب ذوي التحصيل المتوسط وذوي التحصيل المنخفض.

ثانيًا: تفسير النتائج:

١ – تفسير نتيجة الفرض الأول: وهي " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيًا في استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا تعزى إلى مسار التخصص الأكاديمي (علمي، طبي، إداري) الذي اختاره طلاب السنة التحضيرية ".

وبالإمكان تفسير نتيجة عدم وجود فروق بين مسارات التخصص الأكاديمي (علمي، طبي، إداري) وإرجاعها إلى تماثل وتشابه استخدام هذه الإستراتيجيات لفهم المحتوى العلمي بين الطلاب، أي أن تجهيز الطلاب للمعلومات يتم بالطريقة نفسها، بغض النظر عن الاختلاف في مواقف المجالات البيئية، وهو نوع التخصص الدراسي. فاستخدام المتعلمين لاستراتيجيات متعددة في عملية التعلم، وإتقان استخدامها في المواقف التعليمية المختلفة يمكّنهم من تطويع المحتوى، وتطوير المهارات العقلية لديهم وفق الإستراتيجية المتبعة؛ مما يؤدي إلى تحسين في التعلم. فالنجاح الأكاديمي يعتمد على قدرة المتعلمين على توظيف استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا، وليس على المجال الذي تستخدم فيه، فالطلاب يقومون بعمل ما اعتادوا على عمله عندما يواجهون موقفًا تعليميًا أو مشكلة معينة.

وبالإمكان في المجال التربوي وضع تصور مفاده أن إكساب الطلاب – التعليم العام والسنة التحضيرية– مهارات واستراتيجيات التعلم المتنوعة من خلال تعويدهم على استخدامها في الأنشطة التعليمية المختلفة والدورات التدريبية، وطرح المعلمين نماذج لاستراتيجيات تعليمية مناسبة، واستخدام الاستراتيجية التي تقوم بدورها برفع مستوى التنظيم الذاتي لديهم؛ وبالتالي

تحسين الأداء الأكاديمي، وتعزيز الوعي الذاتي؛ لذا لابد من توعية المعلمين وإدراكهم لآثار الوعي الأكاديمي الذاتي، بالإضافة إلى عدم الاعتماد على أسلوب التقويم النهائي منفردًا، والذي يقيس النتيجة النهائية فقط واعتماد التقويم البنائي الذي يعتمد على مراقبة وملاحظة الطلاب أثناء قيامهم بالمهام الدراسية.

وبالتالي؛ قبول الفرض الصفري ورفض الفرض البديل، وهي نتيجة تتفق مع كل من: دراسة إسماعيل (٢٠١٢)، ودراسة الحربي (٢٠١٢)، ودراسة أحمد وأبي دنيا وعبد المعطي (٢٠١٦) ودراسة الغرايبة (٢٠١٧)، كما أنها تختلف مع كل من: دراسة بوليس (Polleys،2000)، دراسة زيمرمان ومارتينز- بونز(Zimmerman ; Martinez-Pons،2001)، دراسة الدباس (٢٠٠٤)، دراسة بريك(٢٠١٣)، دراسة الجنابي (٢٠١٨).

ويعزو الباحث عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية إلى عدم وعي أو معرفة الطلاب باستراتيجيات مختلفة للتعلم المنظم ذاتيًّا، وتلقي الطلاب خلال مراحل التعليم العام نفس نظام التعليم من حيث طرق وأساليب التدريس المقدمة لدى جميع التخصصات مع اختلاف المناهج الدراسية، والتي قد تختلف بسبب تخصص الدراسة (علمي، أدبي)، بمعنى امتلاك جميع الطلاب نفس الخلفية والمعرفة بأساليب الدراسة، الأمر الذي ينعكس عليهم خلال دراستهم في السنة التحضيرية وعلى استراتيجيات التعليم المتبعة.

٢ – تفسير نتيجة الفرض الثاني: وهي " توجد فروق في استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًّا بسبب مستوى التحصيل الدراسي على جميع الأبعاد والمكونات للمقياس والدرجة الكلية، ولصالح الطلاب ذوي

التحصيل المرتفع مقابل الطلاب ذوي التحصيل المتوسط وذوي التحصيل المنخفض ".

وتفسر هذه النتيجة من الناحية المعرفية وفق نموذج بوردي Purdie من خلال خصائص المتعلمين المنظمين ذاتيًا، والتي ذكرها زيمرمان(Zimmerman، 1986) فهم يمتلكون استراتيجيات معرفية وما وراء معرفية تمكنهم من إعادة ترتيب وتنظيم أنفسهم، وتحديد أهدافهم التعليمية ويثابرون للوصول إليها، كما أنهم بارعون في مراقبة أهدافهم وتقدمهم وتنظيم أفكارهم وفق مكوني (وضع الهدف والتخطيط والاحتفاظ بالسجلات والمراقبة) في نموذج بوردي، كما يصفهم بنتريتش ودي جروت (Pintrich & DeGroot،1990) أنهم يستخدمون استراتيجيات تمكنهم من المشاركة المعرفية الفاعلة أثناء التعلم؛ مما يساعد في تحصيل مستويات عالية من التحصيل الأكاديمي، مثل الحفظ والتسميع وفق مكون (التسميع والحفظ)، كما أنهم يربطون بين أفكارهم والبيئة الاجتماعية المحيطة ومخرجاتها فهم يديرونها ويصممونها ويستخدمون ما بها من موارد كما يشير زيمرمان (Zimmerman،1986) وفق مكون (طلب المساعدة الاجتماعية) من نموذج بوردي.

أما في الميدان التربوي، فيمكن القول: إن الطلاب ذوي التنظيم الذاتي للتعلم هم الأكثر قدرة على استخدام الإستراتيجيات التي تمكنهم من إحراز مزيد من التقدم والتحصيل والتفوق في دراستهم، أكثر مما يفعل منخفضو التنظيم الذاتي للتعلم والذين يحصلون على مستوى منخفض من التحصيل الدراسي؛ مما يعني ضرورة تنويع وسائل التدريس والتعليم من قبل معلميهم وتهيئة بيئات التعلم المناسبة التي تتيح لهم استخدام استراتيجيات متنوعة

بحيث يعتادوا ممارسة المهارات والوسائل التي تدفع بهم نحو مزيد من التقدم والتحسن الأكاديمي.

وبالتالي؛ رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل، وهي نتيجة تتفق مع كل من: دراسة العسيري (٢٠٠٢) ودراسة أوتز (Otts2010)، ودراسة الغرايبة (٢٠١٠)، ودراسة القيسي (٢٠١١)، ودراسة العريني (٢٠١٤)، ودراسة الغامدي (٢٠١٩)، بينما تختلف مع كل من: دراسة أندرتون (Anderton،2006)، ودراسة هودجز وستاكبول- هودجز وكوكس (Hodges،Stackpole-Hodges، Cox & ،2008)، واتفقت النتائج في بعض المكونات مثل: دراسة الغرايبة (٢٠١٠)، والتي توصلت إلى أن إستراتيجية ما وراء المعرفة هي أكثر الإستراتيجيات تنبؤًا بالتحصيل الأكاديمي للطلبة، تليها الإستراتيجية المعرفية. بينما لم تتنبأ استراتيجية التوجه الذاتي بالتحصيل الأكاديمي بشكل دال إحصائيًّا، ودراسة سوليفان (Sullivan،2010) التي ذكرت وجود تأثير موجب دال لاستراتيجيات (إدارة الوقت وبيئة التعلم وتنظيم الجهد وتعلم الأقران وطلب المساعدة) في التحصيل بينما لا يوجد تأثير لاستراتيجيات (التكرار والإسهاب والتنظيم والتفكير الناقد والتنظيم الذاتي ما وراء المعرفي) في التحصيل.

ويرى الباحث أن هذه النتيجة طبيعية إذ أن الطلاب ذوي المستويات الدراسية المتميزة من ذوي التحصيل المرتفع يستخدمون كل خبراتهم وإمكانياتهم الدراسية، ويسخرونها في الحصول على معدلات مرتفعة تؤهلهم للترشح في التخصصات العلمية التي يطمحون لها؛ مما يعني وجود الدافعية

والرغبة لذلك؛ وبالتالي استخدام استراتيجيات التعلم المختلفة التي تمكنهم من بلوغ ما يصبون إليه.

ثالثاً: ملخص النتائج:

١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيًا في استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا تعزى إلى مسار التخصص الأكاديمي (علمي، طبي، إداري) الذي اختاره طلاب السنة التحضيرية وترجع الدراسة ذلك إلى تلقي الطلاب خلال مراحل التعليم العام نفس نظام التعليم من حيث طرق وأساليب التدريس المقدمة لدى جميع التخصصات مع اختلاف المناهج الدراسية، والتي قد تختلف بسبب تخصص الدراسة (علمي، أدبي) بمعنى امتلاك جميع الطلاب نفس الخلفية والمعرفة بأساليب الدراسة، الأمر الذي ينعكس عليهم خلال دراستهم في السنة التحضيرية وعلى استراتيجيات التعليم المتبعة.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائيًا في استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا لدى عينة الدراسة تعزى إلى مستوى التحصيل الدراسي (مرتفع، متوسط، منخفض) لدى عينة الدراسة على جميع الأبعاد والمكونات للمقياس والدرجة الكلية، ولصالح الطلاب ذوي التحصيل المرتفع مقابل الطلاب ذوي التحصيل المتوسط وذوي التحصيل المنخفض، حيث إن الطلاب ذوي المستويات الدراسية المتميزة من ذوي التحصيل المرتفع يستخدمون كل خبراتهم وإمكانياتهم الدراسية، ويسخرونها في الحصول على معدلات مرتفعة تؤهلهم للترشح في التخصصات العلمية التي يطمحون لها؛ مما يعني

وجود الدافعية والرغبة لذلك؛ وبالتالي استخدام استراتيجيات التعلم المختلفة التي تمكنهم من بلوغ ما يصبون اليه.

توصيات الدراسة:

١- الاهتمام بتطوير استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًّا، والتي لا يميل بعض الطلاب باستخدامها، مثل: (وضع الأهداف والتخطيط، الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة) من خلال تطوير أساليب وطرق التدريس وتنويعها لدى طلاب التعليم العام والتعليم الجامعي، وخاصة طلاب السنة التحضيرية.

٢- تطوير المقررات الدراسية بما يتوافق مع مستوى استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًّا لدى طلاب التعليم العام والتعليم الجامعي، وخاصة السنة التحضيرية بجميع مساراتها (علمي، إداري، طبي).

٣- بناء وتطوير حقائب وبرامج تدريبية لرفع مستوى استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًّا لدى طلاب التعليم العام والتعليم الجامعي، وخاصة السنة التحضيرية بجميع مساراتها (علمي، إداري، طبي).

٤- بناء وتطوير حقائب وبرامج تدريبية لرفع مستوى وكفاءة المعلمين بالتعليم العام وهيئة التدريس بالتعليم الجامعي، لكي يتمكنوا من تهيئة البيئة التعليمية بما يتناسب مع طلابهم، ويمكنهم من استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًّا بشكل أكبر وأكثر تنوعًا.

٥- عمل المزيد من الأبحاث والدراسات حول التعلم المنظم ذاتيًا وعن المزيد من المتغيرات التي قد تؤثر فيه وتتفاعل معه ومع عينات مختلفة من طلاب وطالبات المملكة العربية السعودية؛ مما يعطي فهمًا أعمق يمكننا من إجراء المزيد من التطبيقات في الميدان التعليمي، مثل: دراسة علاقة استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا لدى طلاب السنة التحضيرية في الجامعات السعودية بمتغيرات أخرى غير متغيرات الدراسة الحالية، مثل: الاتجاه نحو الدراسة، الحالة الاقتصادية، أساليب التعلم، الدافعية نحو التعلم، ودراسة مقارنة بين مستوى استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا بين طلاب التعليم الثانوي والتعليم الجامعي.

٦- الاهتمام من جانب الإرشاد الأكاديمي بالجامعة بتنمية استراتيجيات التعلم الذاتي لدى طلاب الجامعة والتدريب عليها، وخاصة طلاب الأقسام الأدبية.

٧- التأكيد على تنمية مفهوم التعلم المنظم ذاتيًا من المرحلة الابتدائية؛ كي تتحقق الفائدة القصوى من استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

أحمد، هيثم محمد؛ أبو دنيا، نادية عبده؛ عبد المعطي، محمد السيد (٢٠١٦). العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًّا والكفاءة الذاتية المدركة لدى طلاب السنة التحضيرية بجامعة الملك سعود. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ١٢،٧٣ - ١٧.

إسماعيل، إبراهيم السيد (٢٠١٢). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًّا وعلاقتها بالاتجاه نحو الدراسة والتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية بجامعة المنصورة*، ٨٧ (١)، ٩٩- ١٠٢.

بريك، السيد رمضان (٢٠١٣). التعلم المنظم ذاتيًّا وعلاقته بالتخصص والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب وطالبات السنة التحضيرية بجامعة الملك سعود. *المجلة العلمية بكلية التربية*، ٢٩ (٢)، ٣٩٨- ٤٣٢.

الجراح، عبد الناصر (٢٠١٠). العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيًّا والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*. ٦ (٤)،٣٣٣– ٣٤٨.

الحارثي، صبحي سعيد (٢٠١٤). فاعلية استخدام بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًّا على مستوى دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ صعوبات التعلم في الرياضيات. *مجلة كلية التربية ببنها*، ٩٨ (٢).

حافظ، وحيد السيد وعطية، سليمان (٢٠٠٧). فعالية برنامج قائم على التعلم المنظم ذاتيًّا في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة كلية التربية ببنها*،٦٨ (٢)،١٦٥ - ٢٠٣.

الحربي، مها (٢٠١٢). التفكير الناقد وعلاقته باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا لدى طالبات جامعة أم القرى (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية بجامعة أم القرى، مكة المكرمة.

الجنابي، ندى صباح عباس (٢٠١٨). التعلم المنظم ذاتيًا لدى طلبة كلية التربية الأساسية. *مجلة كلية الآداب، بجامعة بغداد*، ١٢٧،٨٨ – ٩٠.

الدباس، خولة عبد الحليم (٢٠١٠). الفروق في مهارات التعّلم المنظم ذاتيًا بين ذوي التحصيل المرتفع وذوي التحصيل المتدني بين طلبة الجامعة وطلبة المرحلة الثانوية في تخصصات علمية وأدبية(رسالة دكتوراه غير منشورة). كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.

الدردير، عبد المنعم أحمد وعبد الله، جابر محمد (٢٠٠٥). *علم النفس المعرفي (قراءات وتطبيقات معاصرة)*. القاهرة: عالم الكتب.

رزق، محمد عبد السميع (٢٠٠٩). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا وفاعلية الذات لدي المتفوقين دراسيًا والعاديين من طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية بجامعة المنصورة*، ٧١ (١)،٦٥ – ٧٣.

رشوان، ربيع عبده (٢٠٠٦). التعلم المنظم ذاتيًا وتوجهات أهداف الإنجاز: نماذج ودراسات معاصرة. القاهرة: عالم الكتب.

ريان، عادل (٢٠١٤). القدرة التنبؤية للذكاءات المتعددة في مهارات التعلم المنظم ذاتي والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية في جامعة القدس المفتوحة. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث*، ٢٨ (٣)،٣٢ – ٤٠.

الريماوي، محمد عودة وآخرون(٢٠٠٤). *علم النفس العام*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

الزغول، عماد عبد الرحيم (٢٠١٠). *نظريات التعلم*. عمان: دار الشروق.

سالم، محمود عوض وزكي، أمل عبد المحسن (٢٠٠٩). *صعوبات التعلم والتنظيم الذاتي*. القاهرة: إيتراك للطباعة والنشر.

السيد، وليد شوقي شفيق (٢٠٠٩). طرق المعرفة الإجرائية والمعتقدات المعرفية وعلاقتهما باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًّا(رسالة دكتوراه غير منشورة). كلية التربية، جامعة الزقازيق، مصر.

شعبان، شريف عبد الله خليل (٢٠٠٩). التعلم القائم على التنظيم الذاتي بين النظرية والتطبيق مصطلحات تربوية جديرة بالدراسة. *مجلة التربية بالبحرين*، *٢٧* (٨)، ٩٦-١٠٣.

الشمايلة، نسرين بهجت (٢٠٠٧). أثر برنامج تدريبي للدافعية الداخلية للتعلم على درجة التعلم المنظم ذاتيًّا لطلبة المرحلة الأساسية العليا(رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة عمان العربية، الأردن.

عبد الحميد، أسماء محمد (٢٠١١). إسهامات بيئتي الدراسة والأسرة في التعلم المنظم ذاتيًّا لدى طلاب المرحلتين الثانوية والجامعية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي. *مجلة كلية التربية ببنها*، *٨١*(٢)، ٣١١-٣١٣.

العريني، وجدان إبراهيم (٢٠١٤). درجة استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًّا لدى ذوي التحصيل المرتفع والمنخفض من طالبات المستوى السابع والثامن من قسم اللغة الإنجليزية في جامعة القصيم(رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية بجامعة أم القرى، مكة المكرمة.

العسيري، محمد بن علي آل مانع (٢٠٠٢). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًّا وعلاقتها ببعض متغيرات الشخصية (رسالة دكتوراه غير منشورة). كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

علوان، ســـالي طالب وميرة، أمل كاظم (٢٠١٢). المعتقدات المعرفية وعلاقتها بالتعلم المنظم ذاتيًا لدى طلبة الجامعة. *مجلة العلوم النفســـية والتربوية بجامعة بغداد*، ٢٠١٦، ٢٨٠-٣٣٣.

الغامدي، يوسـف بن سـعيد (٢٠١٩). أثر اسـتراتيجية التعلم المتمركز حول المشـكلة المنظم ذاتيًا في تنمية التحصـــيل الدراســـي والتنظيم الذاتي بمادة الفقة لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفســـية، ١٠(٢)، ٧٧ - ٨٠.

الغرايبة، ســـالم علي ســـالم (٢٠١٠). قياس اســـتراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم وتحديد أبعادها وعلاقتها بالتحصـيل الدراسـي لدى عينة من الطلبة الجامعيين. *مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية*،٧ (٢)،٩١ - ١١٦.

الغرايبة، سالم علي سالم (٢٠١٧). العلاقة بين تقدير الذات وبعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة جامعة القصيم في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة دراسات العلوم التربوية بالجامعة الأردنية*،٤٤ (١)،١٤٢ - ١٤٧.

القيســـي، لما ماجد موســـى. (٢٠١١). أثر التعلم المنظم ذاتيًا والجنس والكلية على تحصـــيل طلبة كلية العلوم التربوية قســـم علم النفس التربوي بجامعة الطفيلة التقنية بالأردن. *مجلة كلية التربية بجامعة عين شمس*، ٣٥ (٢)، ٥٠-٦٥.

كامل، مصـــطفى محمد (٢٠٠٣). *التنظيم الذاتي للتعلم: نماذج نظرية*. ورقة علمية مقدمة إلى المؤتمر العلمي الثامن لكلية التربية جامعة طنطا التعلم الذاتي وتحديات المستقبل، طنطا.

المنيزل، عبد الله فلاح؛ الغرايبة، عايش موسى (٢٠١٠). *الإحصاء التربوي: تطبيقات باستخدام الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

ثانياً: المراجع الاجنبية:

Ahmed، Haitham Mohamed; Abu Donia، Nadia Abdo; Abdel Moaty، Mohamed El-Sayed (2016). The relationship between self-organized learning strategies and perceived self-efficacy among preparatory year students at King Saud University. *Journal of Arab Studies in Education and Psychology*، 73, 12-17.

Al-Dabbas، Khawla Abdel-Halim (2010). *Differences in self-organized learning skills between those with high achievement and those with low achievement between university students and high school students in scientific and literary specialties* (unpublished doctoral thesis). Faculty of Higher Education Studies، Amman Arab University for Graduate Studies، Jordan.

Al-Dardeer، Abdel-Moneim Ahmed and Abdullah، Jaber Mohamed (2005). *Cognitive psychology (contemporary readings and applications).* Cairo: The World of Books.

Al-Harbi، Maha (2012). *Critical thinking and its relationship to self-organized learning strategies for Umm Al-Qura University students* (unpublished Master Thesis). College of Education، Umm Al-Qura University، Makkah Al-Mukarramah.

Al-Harthi، Subhi Saeed (2014). The effectiveness of using some self-organizing learning strategies on the level of motivation for achievement and academic achievement among students with learning difficulties in mathematics. *Journal of the Faculty of Education، Benha*، 98 (2).

Al-Jarrah، Abdel Nasser (2010). The relationship between self-organized learning and academic achievement among a sample of Yarmouk University students. *The Jordanian Journal of Educational Sciences*، 6 (4)، 333--348.

Al-Rimawi، Muhammad Awda et al. (2004). *General Psychology*. Amman: Al Masirah House for Publishing، Distribution، and Printing.

Al-Sayed، Walid Shawky Shafiq (2009). *Procedural knowledge methods and cognitive beliefs and their relationship to self-organized learning strategies* (unpublished doctoral thesis). Faculty of Education، Zagazig University، Egypt.

Abdul Hamid، Asma Muhammad (2011). The contributions of the study and family environments to self-organized learning among high school and university students and their relationship to academic achievement. *Benha College of Education Journal*، 87 (2)، 311-313.

Al-Eraini، Wijdan Ibrahim (2014). *The degree of using self-organizing learning strategies among those with high and low achievement among students of the seventh and eighth levels from the English Language Department at the Qaseem University* (unpublished Master Thesis). College of Education، Umm Al-Qura University، Makkah Al-Mukarramah.

Al-Asiri، Mohammed bin Ali Al-Manea (2002). *Self-organized learning strategies and their relationship to some personality variables* (unpublished doctoral thesis). College of Social Sciences، Imam Muhammad bin Saud Islamic University، Riyadh.

Alwan، Sally Talib and Meera، Amal Kazem (2012). Cognitive beliefs and their relationship to self-organized learning among university students. *Journal of Psychological and Educational Sciences، University of Baghdad*، 106, 280-333 .

Al-Ghamdi، Youssef bin Saeed (2019). The effect of self-organized learning strategy on developing academic achievement and self-regulation of fiqh for high school students. *Umm Al-Qura University Journal for Educational and Psychological Sciences*، 10 (2)، 77-80.

Al-Manizel، Abdullah Falah; Al-Gharaibeh، Ayesh Mousa (2010). *Educational Statistics: Applications using statistical packages for social sciences*. Amman: Al Masirah House for Publishing، Distribution and Printing.

Al-Zghoul، Emad Abdel-Rahim (2010). *Learning theories. Amman*: Dar Al-Shorouk.

Anderton، B. (2006). Using the online course to promote self-regulated learning strategies in preserves teachers. *Journal of interactive online learning، 5* (2)، 156-177.

Bandura، A. (2002). Social cognitive theory in cultural context. *Journal of Applied psychology: An International Review*، 51, 269-290.

Bandura، A. (2006). Toward a Psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science*، 1, 164- 180.

Bembenutty، H. (2006). self-regulation of learning. *Academic Exchange Quarterly*، 10 (4)، 221- 248.

Betsy , M ; Joan , M & Sally , M.(2003). The Differential Impact of Academic Self – Regulatory Methods on Academic Achievement Among University Stud. *Journal of Learning Disabilities ,* 36(3)،270-286.

Brak، L., Lan، W. & Paton، V. (2010). Profiles in Self-Regulated Learning in the Online Learning Environment. *International Review of Research in Open and Distance Learning*، 11 (1)، 61-78.

Biggs، J. (1985). The role of metalearning in study process. *British Journal of Educational Psychology*، 55, 185-212.

Brick، Mr. Ramadan (2013). Self-organized learning and its relationship to specialization and academic achievement for a sample of male and female students of preparatory year at King Saud University. *The Scientific Journal of the College of Education*، 29 (2)، 398-432.

Chen، C. (2002). Self-regulated Learning Strategies and Achievement in an Introduction to Information Systems Course Systems Course. Information Technology. *Learning، and Performance Journal*، 20(1)، 11.

Didis، N. (2007). *Self-regulated learning of physics: A Modeling example*. Paper Presented at the GIREP-EPEC Conference، Opatija، Croatia.

Eilam،B ;Zeinder، M. & Aharon،I. (2009). Student conscientiousness، Self-regulated learning and Science Achievment: An Explorative Field study. *Psychology in the schools*، 46(5)، 420- 432.

Garner. J.(2009). Conceptualizing of the relations between executive functions and self- regulated learning. *The Journal of Psychology*،143(4)، 405-426.

Gharaibeh، Salem Ali Salem (2010). Measuring self-organizing learning strategies، determining their dimensions and their relationship to academic achievement for a sample of undergraduate students. *University of Sharjah Journal for Humanities and Social Sciences*، 7 (2)، 91-116.

Gharaibeh، Salem Ali Salem (2017). The relationship between self-esteem and some self-organizing learning strategies for Qassim University students in light of some variables. *Journal of Educational Science Studies at the University of Jordan*، 44 (1)، 142-147.

Hafez، Wahid Al-Sayed and Attia، Suleiman (2007). The effectiveness of a self-organized learning program in developing creative writing skills for high school students. *Benha College of Education Journal*، 68 (2)، 165-203.

Hodges، Ch.; Stackpole-Hodges، Ch.; & Cox، K. (2008). Self-Efficacy، Self-Regulation، and Cognitive Style as Predictors of Achievement with Pod cast Instruction. *Journal of Educational Computing Research*، 38 (2)، 139 – 153.

Ismail، Ibrahim El-Sayed (2012). Self-organized learning strategies and their relationship to the trend towards study and academic achievement for university students. *Journal of the Faculty of Education، Mansoura University*، 87 (1)، 99-102.

Janabi، Nada Sabah Abbas (2018). Self-organized learning for students of the College of Basic Education. *Journal of the College of Arts، University of Baghdad*، 127, 88-90.

Judd، J. (2005). *The relationship between self-regulatory learning strategies and the academic achievement of high school chemistry students*. Unpublished Thesis in the university of Hawaii، USA.

Kamel، Mostafa Mohamed (2003). *Self-Regulating Learning: Theoretical Models*. A scientific paper presented to the eighth scientific conference of the Faculty of Education، Tanta University، self-learning and future challenges، Tanta.

Mace، F. C., Belfiore، P. J., & Hutchinson، J. M. (2001). Operant theory and research on selfregulation. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.)، *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (pp. 39-68). Mahwah، NJ: Lawrence Erlbaum.

Matuga،J. (2009). Self-Regulation، Goal Origination and Academic Achievment of Secondary Students in Online University. *Course Educational Technology and Society*، 12(3)، 4-11.

Martha Leticia González (2015). Personal aspects that favor self-regulated learning in texts comprenhension in university students. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*، *13* (2)، 17-3 5.

McWhorter، W. (2008). *The Effectiveness of using lego mindstorms robotics activities to influence self-regulated learning in a university introductory computer programming course*(Unpublished doctoral Dissertation). The University of North Texas.

Montalvo. F.T. & Gonzalez Torres. M. C. (2004). Self-Regulated Learning: Current And Future Directions. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*، 2 (1)، 1-34.

Otts، C. (2010). *Self-regulation and math attitudes: Effects on academic performance in developmental math courses at a community college*. (Doctoral Dissertation). University of Kansas.

Paris، S. G., Byrnes، J. P., & Paris، A. H. (2001). Constructing theories، identities، and actions of self-regulated learners. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.)، *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (pp. 253-288). Mahwah، NJ: Lawrence Erlbaum.

Polleys. M. (2000). *Astudy of The relationships between Selfregulated Learning Personality and Achievement*(Unpublished Ph D). Auburn University.

Posner، M. (2008). *Evolution and development of self- regulation* (The American Museum of Natural History).New York: Publications، Dept of Anthropology.

Pintrich، P. R., & DeGroot، E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*، 82(1)، 33-40.

Pintrich، P.; & Garcia، T.(1991). Student goal orientation and self-regulation in the college classroom. Online، Available: http://ccwf.cc.utexas.edu/%7Etgarcia/ p& gpub 91 p1.html

Pintrich، P. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self- regulated learning. *International Journal of Educational Research*، 31(6)، 459-470.

Pintrich، P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts، P. R. Pintrich، & M. Zeidner (Eds.)، *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502). San Diego، CA: Academic Press.

Pintrich، P.R., & Schunk، D. H. (2004). *Motivation in education: Theory، research and applications.* Englewood Cliffs: Prentice Hall Merrill.

Qaisi، lama Majed Musa. (2011). The effect of self-organized learning، gender، and college on the achievement of students of the Faculty of Educational Sciences، Department of Educational Psychology، Tafila Technical University، Jordan. *Journal of the Faculty of Education، Ain Shams University*، 35 (2)، 50-65.

Rizk، Mohamed Abdel Samie (2009). Strategies for self-organized learning and self-efficacy among outstanding students، both ordinary and university students. *Journal of the Faculty of Education*، Mansoura University، 71 (1)، 65-73.

Rashwan، Rabih Abdo (2006). *Self-organized learning and achievement goals: contemporary models and studies*. Cairo: The World of Books.

Ryan، Adel (2014). The predictive ability of multiple intelligences in self-organized learning skills and academic achievement among students of the Faculty of Education at Al-Quds Open University. *An-Najah University Journal for Research*، 78 (3)، 32 - 40.

Ruohotie، P. (2002). Motivation and self-regulation in learning. In H. Niemi & P. Ruohotie(Eds.)، *Theoretical understandings for learning in the virtual university* (pp. 37-70). Hameenlinna، Finland: RCVE.

Salem، Mahmoud Awad and Zaki، Amal Abdel Mohsen (2009). *Learning difficulties and self-regulation.* Cairo: ITrack for printing and publishing.

Schunk، D. H. (2001). Social cognitive theory and self-regulated learning. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.)، *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (pp. 125-152). Mahwah، NJ: Lawrence Erlbaum.

Shaban، Sherif Abdullah Khalil (2009). Self-organizing learning between theory and practice educational terms worth studying. *Bahrain Education Journal*، 27 (8)، 96-103 .

Shamailah، Nisreen Bahgat (2007). *The effect of a training program for internal motivation to learn on the degree of self-organized learning for students of the upper basic stage* (unpublished doctoral thesis). Amman Arab University، Jordan.

Singh، P. (2009). *An Analysis of Metacognitive Processes Involved in Self-Regulated Learning to Transform a Rigid Learning System.* Retrieved December 8, 2009 from http://www.aseesa-edu.co.za/metacog.htm.

Sullivan، C. (2010): *Academic self-regulation، academic performance، and college adjustment: What is the first-year experience for college students?* (Doctoral Dissertation). University of Maryland.

Zimmerman، B. (1995). self- regulation Involves more than metacognitions: A Social cognitive perspective. *Educational psychologist، 30* (4)، 217- 221.

Zimmerman، B. J., & Risemberg، R. (1997). Self-regulatory dimensions of academic learning and motivation. In G. D. Phye (Ed.)، *Handbook of academic learning* (pp. 105-125). San Diego، CA: Academic Press.

Zimmerman، B. J. (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.)، *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (pp. 1-38). Mahwah، NJ: Lawrence Erlbaum.

Zimmerman، B. J., & Martinez-Pons، M. (2001). Perceptions of self-efficacy and strategy use in the self-regulation of learning. In D. H. Schunk & J. L. Meece (Eds.)، *Student perceptions in the classroom* (pp. 185-207). Hillsdale، NJ: Lawrence Erlbaum.

Zimmerman & Martinez-Pons(2001).Student Differences in Self – Regulated Learning: Relation Grade , Sex , and Giftedness to Self - Efficacy and Strategy use. *Journal of Education Psychology* , 82 , 51 – 59.

Zimmerman. B.J.(2008). Investigating Self-Regulation and Motivation: Historical Background Methodological Developments and Future Prospects. *American Educational Research Journal*، 45(1)،1

فاعلية مقرر إلكتروني مفتوح واسع الانتشار (MOOCs)
في تعزيز الهوية الوطنية، وتنمية الدافعية لدى طلبة المرحلة الجامعية

EFFECTIVENESS OF MASSIVE OPEN ONLINE COURSE (MOOCs) IN NATIONAL IDENTITY REINFORCEMENT AND IMPROVEMENT OF MOTIVATION AMONG UNIVERSITY STUDENTS

د. جواهر بنت ظاهر محمد العنزي

عضو هيئة التدريس جامعة طيبة، وعضو مجلس الشورى السعودي

DOI: 10.36046/2162-000-003-005

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد فاعلية مقرر إلكتروني مفتوح واسع الانتشار (MOOCs) في تعزيز الهوية الوطنية وتنمية الدافعية، وتم استخدام المنهج شبه التجريبي، القائم على مجموعة واحدة من خلال القياس القبلي ثم تطبيق التجربة ثم القياس البعدي، وطُبقت الدراسة على عينة قوامها (٢٣٣) طالبًا وطالبة ينتمون إلى ثلاث جامعات (الملك سعود، طيبة، بيشة)، وتم إعداد الأدوات التالية: المقرر الإلكتروني المفتوح واسع الانتشار، ومقياس الهوية الوطنية، ومقياس الدافعية، وبعد جمع البيانات ومعالجتها باستخدام برنامج spss؛ أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطي درجات أفراد العينة في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الهوية الوطنية، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطي درجات أفراد العينة في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الدافعية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة على مقياسي الهوية الوطنية والدافعية تعزى إلى الجنس، وفي ضوء النتائج أوصت الدراسة بتشجيع المحاضرين والمعلمين على إنشاء وبناء مقررات مفتوحة تحقق الأهداف التربوية التي يسعون إليها والإفادة من المقررات المفتوحة في دعم قضايا ومواضيع قد لا تغطيها المناهج الرسمية، وخاصة القضايا الوطنية، وتشجيع الجامعات على عقد شراكات مع منصات المقررات المفتوحة لتقديم بعض مقرراتها من خلالها.

الكلمات المفتاحية: المقررات الإلكترونية المفتوحة واسعة الانتشار، الهوية الوطنية، الدافعية، التعليم المفتوح.

ABSTRACT

This study aims to identify and recognize the effectiveness of Massive Open Online Course (MOOCs) in reinforcement of national identity and improvement of motivations. To this aim, the researcher has employed the quasi-empirical approach, based on one group through pre-measurement, then applying the experiment, then post-measurement, applied on a sample group composed of 223 students of both genders, who are enrolled in three universities as follows: King Saud University, Taibah University, and Besha University. The following tools have been prepared: the massive open online courses, the scale of national identity, in addition to the scale of motivation. After data collection and processing of information using SPSS, findings of the study revealed statistically indicated differences at the indication level ($\alpha \geq 0.05$) between the average marks obtained by members of the sample group in the pre- and post-application of the scale of national identity. Findings also revealed statistically indicated differences at the indication level ($\alpha \geq 0.05$) between the average marks obtained by members of the sample group in the pre- and post-application of the scale of motivation. However, findings pointed out that no statistically indicated differences have been detected in the respondent members of the sample group with respect to the scales of national identity and motivation that may be attributed to gender (sex). In light of the findings, the researcher has made a number of recommendations as follows. Lecturers and teachers are urged to set up open courses that would achieve the intended objectives of education. Advantage should also be taken from open courses to support issues and topics uncovered by official curriculums – especially those related to national issues. Additionally, universities should be encourage to enter into partnerships with open courses platforms to provide its courses.

Keywords: Massive Open Online Courses (MOOCs), National Identity, Motivation, Open Education.

المقدمة:

أصبح الإنترنت على قمة هرم المستحدثات التكنولوجية من حيث النقلة النوعية التي أحدثتها في تاريخ البشرية، وسيطرتها على كافة مناشط الحياة، ودخولها معظم المجالات بما فيها المجال التعليمي، حيث وفر الإنترنت الفرصة الكاملة للتعلم في أي مكان وأي زمان من خلال التعلم الإلكتروني، الذي تعددت صوره حتى ظهر منها ما يعرف بالمقررات الإلكترونية المفتوحة واسعة الانتشار.

وقد ذكرت ليلى الجهني (٢٠١٧، ٢٢٩) "أن المقررات الإلكترونية المفتوحة واسعة الانتشار تعد امتدادًا حديثًا للتعلم الإلكتروني والتعلم عن بعد"، فيما اعتبر تقرير اللحظة الرقمية للتعليم العالي Higher Education's Digital Moment أن استخدام المقررات الإلكترونية المفتوحة واسعة الانتشار سيكون العامل المحفز للتحول إلى النظام الرقمي في التعليم العالي، وأضاف التقرير إن جميع مؤسسات التعليم العالي ستحتاج إلى تقويم إستراتيجياتها في ضوء هذه التطورات (Bayne & Ross,2014).

وتتميز تلك المقررات بضخامة أعداد الملتحقين بها، وانتشارها حول العالم، وإتاحة التسجيل فيها لكل من يرغب (Zheng et al, 2015)، وتعرض العديد من الجامعات العريقة، مثل: هارفارد، وستانفورد، وكاليفورنيا مقرراتها عبر منصات تعلم المقررات المفتوحة، وهذا يعني إمكانية الوصول لتلك الجامعات في أي مكان وأي زمان، بصورة مجانية غالبًا دون قيود (Ma & Lee, 2019, 91).

ووفقًا لما ذكره جونج وآخرون (Zhong et al,2016,55) فإن المقررات الإلكترونية المفتوحة هي أحدث مبادرة للتعلم الإلكتروني للوصول إلى شعبية واسعة الانتشار في العالم، وقد تشكلت ملامح مصطلح المقررات الإلكترونية المفتوحة واسعة الانتشار في عام ٢٠٠٨م، حيث اختير لها مصطلح MOOCs وهو اختصار Massive open online courses، وبناءً على ذلك عرفتها المفوضية الأوروبية (European Commission, 2014, 2) بأنها: منصات تعليمية مفتوحة، ومتاحة لأي شخص دون قيود، وتُنظم عادةً بغرض تحقيق مجموعة من الأهداف التعليمية في موضوعات الدراسة، وتُتيح إمكانات تفاعلية بين المتعلمين، أو بين المتعلمين والمعلمين، بالإضافة إلى توافر أدوات التقييم.

وقد حظيت تلك المقررات باهتمام وعناية من قبل شريحة كبيرة من ذوي الاختصاص، فقد أوصت العديد من المؤتمرات بالاستفادة منها كصيغة جديدة في التعلم الإلكتروني، ووسيلة لتحقيق التنمية المستدامة، والمساواة في التعليم، وتعزيز الشمولية في جميع المستويات، ومن تلك المؤتمرات: مؤتمر التعلم المفتوح والمرن (Open, Online and Flexible Learning, 2016)، والمؤتمر الدولي الثاني لابتكارات تكنولوجيا المعلومات والتعليم (The 2nd International Conference on IT and Education Innovations, 2016)، والمؤتمر الدولي لتقنيات الحوسبة الإبداعية (International Conference on Inventive Computation, 2016).

كما أثبتت العديد من الدراسات الفوائد العائدة من تلك المقررات سواءً للمتعلم أو المعلم كما في دراسة ريتشاردز (Richards et al. ,2019)،

ودراسة الحسن (٢٠١٩)، ودراسة كوكيس وجيموينس (Koukis & Jimoyiannis, 2019).

بالإضافة إلى أن استخدام المقررات الإلكترونية MOOCs يدعم ما تصبو إليه رؤية المملكة ٢٠٣٠ في استمرارية التعلم، وإتاحته لكافة شرائح المجتمع؛ الأمر الذي يشجع على الإفادة من تلك المقررات في تحقيق أهداف وطنية عظمى يأتي في مقدمتها تعزيز الهوية الوطنية، التي تعد عاملًا مهمًا في بناء المجتمعات، وتماسكها، وحصانتها من الأفكار المتطرفة والمضللة، وهي من القضايا المهمة التي تفرض حضورها في التنمية الوطنية الشاملة، ومشاريع الإصلاح والتطوير، وتؤدي إلى ارتباط الفرد بوطنه ارتباطًا وثيقًا مصحوبًا بالولاء والانتماء الذي يجعله لا يشعر بأنه نكرة في مجتمعه؛ وعليه تزداد الحاجة لتعزيز هذا المفهوم مع الاندماج الرقمي العالمي، وغزو الكثير من الثقافات؛ من خلال البحث عن وسائل وأساليب تساند وتعضد الجهود المبذولة لتعزيز الهوية، ومن تلك الوسائل هي المقررات الإلكترونية MOOCs والتي يمكن استقصاء فعاليتها في تعزيز الهوية الوطنية، بالإضافة إلى إمكانية استقصاء دورها في تنمية دافعية المتعلم نحو التعلم؛ وهذا ما تناولته الدراسة الحالية.

مشكلة الدراسة:

تعد المقررات الإلكترونية مفتوحة المصدر من الاتجاهات الحديثة في التعليم المفتوح عبر الإنترنت، وتشجع العديد من المنظمات الدولية وعلى رأسها اليونسكو على تبني تلك المقررات، حيث أثبتت فعاليتها ومرونتها في استيعاب النمو السكاني، وتعزيز مفهوم التعلم المستمر، والتعلم مدى الحياة،

وفي المملكة العربية السعودية يوجد توجه ملحوظ نحو تلك المقررات من خلال ما تقدمه الجامعة السعودية الإلكترونية من مقررات مفتوحة، أو من خلال ما يعرض على المنصات الإلكترونية العربية أو الدولية، وأشارت دراسة (الرحيمي، ٢٠٢٠) إلى تعطش المواطن السعودي لمثل هذه المقررات رغبةً منه في توسيع معارفه، وتطوير مهاراته، والتقدم في حياته الوظيفية والعملية؛ مما يشجع على تبني المزيد من المقررات الإلكترونية وطرحها على المنصات المتخصصة.

وعلى الرغم من اهتمام الباحثين والمختصين بتلك المقررات؛ إلا أن هناك نقصًا في الدراسات، وخاصًة المحلية التي تناولت بناء مقرر إلكتروني مفتوح ونشره على المنصة؛ مما دفع الباحثة إلى القيام ببناء مقرر إلكتروني مفتوح، واختيار محتوى مناسب لهذا المقرر -حيث وقع الاختيار على موضوع تعزيز الهوية الوطنية -من خلال استطلاع رأي أجرته الباحثة وأجاب ٧٠٪ من الطلبة بأنهم بحاجة إلى مقرر إلكتروني يتناول تعزيز الهوية الوطنية[١]؛ نظرًا للانفتاح الرقمي العالمي، والاندماج في وسائل التواصل الاجتماعي، وقصور المناهج الدراسية في تعزيز مفهوم الهوية الوطنية، حيث ذكر طعيمة (٢٠١٣، ٢٤) أن المقررات الدراسية قاصرة فيما يتعلق بتعزيز الانتماء والهوية الوطنية، وخاصة في المرحلة الثانوية، رغم أن المناهج الدراسية معنية بشكل رئيس بتعزيز الهوية الوطنية، وهذا ما أكدت عليه توصيات المؤتمر الدولي للتربية السابع والأربعين لمنظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم

(١) تم استطلاع أراء مجموعة من الطلبة وعددهم (٤٧) طالبًا وطالبة حول مدى حاجتهم لمقرر إلكتروني مفتوح يتناول تعزيز الهوية الوطنية وأجاب ٧٠ ٪ بأنهم بحاجة للمقرر.

والثقافة الذي أكد على أن توعية الشـــباب ودعم هويتهم مرهون بنوعية المناهج الدراسية التي تقدم لهم (الطيب،٢٠١١ ، ٣٤)؛ وعليه ينبغي العناية بموضـوع الهوية الوطنية، بصـفتها متطلبًا بشـريًّا تصـبو إليه كافة المجتمعات، وحمايةً للأمن الفكري، ووسيلةً لمواجهة الأفكار المتطرفة، وتصديًا لأي محاولة اختراق فكرية؛ ولذلك تم بناء مقرر إلكتروني مفتوح MOOCsلمعرفة فاعليته في تعزيز الهوية الوطنية لدى طلبة الجامعية، علاوةً على معرفة دوره في تعزيز دافعية المتعلم نحو التعلم، حيث إن فهم الدوافع يعد أمرًا بالغ الأهمية، فمعظم تلك المقررات مبنية على دافعية الدارس نحوها (Zheng et al, 2015).

أسئلة الدراسة:

تســعى الدراســة للإجابة عن الســؤال الرئيس التالي: ما فاعلية مقرر إلكتروني مفتوح واســع الانتشــار MOOCs في تعزيز الهوية الوطنية وتنمية الدافعية لدى طلبة المرحلة الجامعية؟

ويتفرع منه الأسئلة التالية:

- س١: ما فاعلية مقرر إلكتروني مفتوح واسع الانتشار MOOCs في تعزيز الهوية الوطنية لدى طلبة المرحلة الجامعية؟
- س٢: ما فاعلية مقرر إلكتروني مفتوح واسع الانتشار MOOCs في تنمية الدافعية لدى طلبة المرحلة الجامعية؟
- س٣: هـل تختلف تصـــورات أفراد العينـة حول الهويـة الوطنيـة باختلاف الجنس (ذكورًا وإناثًا)؟
- س٤: هل تختلف تصـــورات أفراد العينة حول الدافعية باختلاف الجنس (ذكورًا وإناثًا)؟

فروض الدراسة:

١) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطي درجات أفراد العينة في القياس القبلي والبعدي لمقياس الهوية الوطنية.

٢) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطي درجات أفراد العينة في القياس القبلي والبعدي لمقياس الدافعية.

٣) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطي درجات أفراد العينة في مقياس الهوية الوطنية تعزى إلى الجنس (ذكور وإناث).

٤) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطي درجات أفراد العينة في مقياس الدافعية تعزى إلى الجنس (ذكور وإناث).

أهداف الدراسة:

١) الكشف عن فاعلية المقرر الإلكتروني المفتوح واسع الانتشار MOOCs في تعزيز الهوية الوطنية لدى طلبة المرحلة الجامعية.

٢) الكشف عن فاعلية المقرر الإلكتروني المفتوح واسع الانتشار MOOCs في تنمية الدافعية لدى طلبة المرحلة الجامعية.

٣) تعزيز المناهج الأكاديمية ودعمها بمحتوى مناسب لتعزيز الهوية الوطنية وتنمية الدافعية لدى طلبة المرحلة الجامعية.

٤) مراعاة احتياجات طلبة المرحلة الجامعية في تنويع مصـــادر المعرفة والحصول على المعلومات.

٥) الكشــف عن مدى وجود اختلاف في تصــورات أفراد العينة حول الهوية الوطنية تعزى إلى الجنس (ذكورًا وإناثًا).

٦) الكشــف عن مدى وجود اختلاف في تصــورات أفراد العينة حول الدافعية تعزى إلى الجنس (ذكورًا وإناثًا).

أهمية الدراسة:

تسهم هذه الدراسة في تقديم نموذج لمقرر إلكتروني مفتوح وتوظيفه؛ مما قد يساعد في تشجيع أعضاء هيئة التدريس والمعلمين على إنشاء ونشر مقررات إلكترونية مفتوحة؛ لتحقيق الأهداف التعليمية، كما توجه أنظار القائمين على المؤسسات التربوية إلى أهمية استثمار تقنية المقررات المفتوحة في تعزيز التعلم الإلكتروني، وتحقيق التعلم الذاتي، علاوةً على أنها تكتســـب أهميتها من أهمية موضوع تعزيز الهوية الوطنية، ودوره في تحقيق الأمن الفكري، واللحمة الوطنية، والانســـجام مع رؤية المملكة ٢٠٣٠ التي جعلت تعزيز الهوية أحد أهدافها الإســـتراتيجية، وكذلك تكتســـب أهميتها من خلال ما تقدمه من نتائج مرتبطة بتنمية الدافعية لدى المتعلم، حيث إن دافعية المتعلم من أكبر العوامل المؤثرة في التعلم والتعليم، الأمر الذي قد يشجع المسؤولين على تبني تلك المقررات.

مصطلحات الدراسة:

المقررات الإلكترونية المفتوحة واسعة الانتشار:

عرفتها اليونسكو (Unesco, 2016) بأنها: نظم تعليمية تعتمد على إدارة المقررات التعليمية، وتتضمن مواد وأنشطة متاحة إلكترونيًّا عبر الويب لأكبر عدد من المتعلمين دون التقيد بشروط للالتحاق أو المقابل المادي، وتعتمد على الخطو الذاتي للطلاب.

وتُعرف إجرائيًّا في هذه الدراسة بأنها: المقررات الإلكترونية المفتوحة واسعة الانتشار التي تتضمن محتوى تعليمي (محاضرة فيديو، وأنشطة، وتدريبات، وأوراق عمل)، ويتم تقديمها من خلال المنصة العربية للتعليم المفتوح المعروفة اختصارًا باسم رواق[1].

وتم اختيار منصة رواق تحديدًا نظرًا لكونها منصة سعودية، وقد عقدت معها العديد من الجهات شراكات لتقديم مقررات إلكترونية من خلالها؛ ومن تلك الجهات: صندوق الموارد البشرية، ومنشآت، ووزارة الصحة، وميكروسوفت، وغيرها.

الهوية الوطنية:

عرفها العياصرة (٢٠١٩، ١٣٠) بأنها: مفهوم يشمل كافة الخصائص والسمات المشتركة التي تميز شعبًا أو مجتمعًا أو وطنًا عن غيره، وهي ناتجة

(1) منصة رواق هي منصة إلكترونية سعودية تهدف إلى بناء مقررات تعليمية عبر الإنترنت لمنطقة الشرق الأوسط، وهي غير ربحية، وتعتمد اللغة العربية، وبدأت عام ٢٠١٣ –تعتمد اللغة العربية.

عن تفاعل مجموعة من العوامل التاريخية والجغرافية والاقتصادية والاجتماعية والسياسية.

وتُعرف إجرائيًّا في هذه الدراسة بأنها: مجموعة السمات والخصائص المشتركة المستمدة من مقومات الهوية الوطنية الثلاثة (الدين، اللغة، الثقافة) والمفاهيم المرتبطة بها كالانتماء والولاء، ويشترك فيها جميع أبناء المملكة العربية السعودية.

الدافعية:

عرفها بيتر كوفن (Petri & Govern, 2013, 12) بأنها: القوة التي تدفع الفرد إلى أن يسلك سلوكًا معينًا لإشباع حاجة له، أو يحقق هدفًا.

وتُعرف إجرائيًّا في هذه الدراسة بأنها: القوة التي تدفع الدارس في منصة رواق نحو التسجيل لدارسة المقرر الإلكتروني المفتوح واسع الانتشار، وتفسير أسباب دارسته لها.

الفعالية:

عرّفها صبري (٢٠٠٢، ٤٠١) بأنها: قدرة أي معالجة على تحقيق أهداف تعليمية محددة، وبلوغ مخرجات معرفية مرجوة، وتقاس من خلال إجراء مقارنة إحصائية بين نتائج قياس المخرجات التعليمية قبل تقديم المعالجة وبعدها، أي من خلال مقارنة القياسين القبلي والبعدي.

وتُعرف إجرائيًّا في هذه الدراسة بأنها: حجم الأثر المحسوب من خلال تحديد الفروق بين درجات القياسين القبلي والبعدي لمقياسي الهوية الوطنية والدافعية.

الإطار النظري والدراسات السابقة

المقررات الإلكترونية المفتوحة واسعة الانتشار:

تُبنى المقررات الإلكترونية واسعة الانتشار على حقيقة مفادها أن يحصل الجميع على الحرية في التعليم دون عوائق، وهذه الفلسفة قائمة على مفهوم الانفتاح، أي أن المعرفة ينبغي لها الانتشار والمشاركة من خلال شبكة الإنترنت (الحسن،٢٠١٩، ١٩٠)، وأضاف دينج (Ding, at all,2014,1090)أن المقررات المفتوحة التي برزت في التعليم العالي في السنوات الأخيرة نوع جديد يوفر بيئات تعلم متميزة، مثل: مصادر التعلم المجانية المفتوحة، وخبرات التعلم الإلكترونية التفاعلية المتزامنة، ومتعلمون ذوو خبرات ومعارف ومستويات مختلفة.

المقررات المفتوحة واسعة الانتشار نظرة تاريخية:

انبثق عن التطورات المتلاحقة في الموارد التعليمية المفتوحة، والتعلم عبر الإنترنت بزوغ فجر MOOCs، وزامن ذلك التوجه العالمي نحو تشاركية التعليم والمساواة في الالتحاق به من قبل الجميع، وقد تعالت الأصوات بضرورة عدم احتكار التعليم والمعرفة من قبل أي جهة كانت، وضرورة إتاحتها لمن يريد، بغض النظر عن جنسه، وعرقه، وإمكاناته. أطميزي والسالمي (٢٠١٩، ١٣٦)، نقلًا عن (Ozturk,2015).

إن مصطلح المقررات الإلكترونية المفتوحة قد تم صياغته من قبل ديف كورمر Dave Cormier في العام ٢٠٠٨؛ وذلك وصفًا لمقرر دراسي التحق به (٢٥) طالبًا نظاميًا من جامعة مانيتوبا، وأكثر من (٢٢٠٠) طالبٍ آخر

التحقوا به عبر الشـــبكة مجاناً (Michael & Stephen, 2016, 19)، وتوالى ظهور هذا النوع من المقررات في العديد من الجامعات الأخرى، كالمقررات التي قدمتها جامعة ســـتانفورد عام ٢٠١١، ومنها مقرر بعنوان مقدمة في الذكاء الاصـــطناعي، وكان عدد المتعلمين (١٦٠٠٠٠) متعلمٍ، ومن ذلك الحين قدمت العديد من الجامعات مجموعة متنوعة من المقَّررات في مجالات عدة (Andreasen & Buhl, 2015, 36).

وفي عام ٢٠١١ شـــاع اســـتخدام المقررات الإلكترونية المفتوحة، وتم تطويرها من خلال شـــراكات تعاونية دولية، من أبرزها منصـــة كورســـيرا Coursera، التي تمثل شـــراكة بين (٦٢) جامعة عريقة حول العالـــــم (Liyanagunawardena, & Williams, 2016)، ويبين الجـدول (١) بعض منصات MOOCsالأشهر عالميًّا.

جدول رقم (١) منصات MOOCs العالمية (Adham,2015)

المنصات	السمات
EDX	تقوم عليها جامعة هارفارد ومعهد ماساتشوستس للتكنولوجيا- غير هادفة للربح- تأسست عام ٢٠١٢ – تحتوي تطبيقًا خاصًّا بالهواتف الذكية.
Udacity	بدأت في تقديم دورات عبر الإنترنت – ليس لديها شريك جامعي – شركة ربحية- تأسست عام ٢٠١٢- تحتوي تطبيقًا خاصًّا بالهواتف الذكية.
Coursera	شركة ريادة الأعمال الاجتماعية، تشترك مع أفضل الجامعات في العالم –شركة ربحية – تأسست عام ٢٠١٢ – تحتوي تطبيقًا خاصًّا بالهواتف الذكية.
Future Learn	مساقاتها من جامعات المملكة المتحدة الرائدة وبعضها من خارج المملكة المتحدة، مثل: جامعة كيب تاون – تأسست عام ٢٠١٢.
Iversity	منصة التعلم عبر الإنترنت الأوروبية- تأسست في أكتوبر٢٠١٣ – تقدم مساقات معتمدة من قبل نظام الاعتماد والتحويل الأوروبي.

وكذلك يوضح الجدول (٢) منصات MOOCsالعربية.

الجدول (٢) منصات MOOCsالعربية (Adham,2015)

المنصات	السمات
إدراك (الأردن)	أول بوابة إلكترونية مفتوحة للعالم العربي – مدعومة من EDX، وجامعة هارفارد ومعهد ماساتشوستس للتكنولوجيا –غير هادفة للربح– بدأت عام ٢٠١٣ – تعتمد الترجمة العربية لمساقات عالمية مختارة .
رواق (السعودية)	بناء مناهج تعليمية عبر الإنترنت لمنطقة الشرق الأوسط –غير ربحية– بدأت عام ٢٠١٣ –تعتمد اللغة العربية .
مينا فرسيتي (لبنان)	مفتوحة للعالم العربي بما في ذلك شمال أفريقيا – غير ربحية– بدأت عام ٢٠١٣ –تعتمد اللغة العربية .
سكيل أكاديمي (مصر)	تقدم هذه الأكاديمية، والتي كانت تعرف سابقا باسم Eduudle أكثر من ١٠٠٠٠ مقرر عبر الإنترنت– غير هادفة للربح– بدأت عام ٢٠١٣ –تعتمد اللغة الإنجليزية.

مكونات المقرر الإلكتروني المفتوح:

يرتكز المقرر الإلكتروني مفتوح المصدر واسع الانتشار MOOCs على أربع ركائز أساسية ذكرها (Liyanagunawardena & Williams, 2016) على النحو التالي:

- **مخطط المنهج الدراسي**: يحتوى على أهداف المقرر، المحاضرات المطروحة، مصادر القراءة، وجدول الدارسة، والأنشطة التعليمية.
- **المحتوى التعليمي**: مجموعة المصادر التعليمية المباشرة الموجهة للمتعلم للحصول على المعرفة، مثل: مقاطع الفيديو المسجلة، والمحتوى التعليمي المكتوب، والروابط التعليمية.

- **مساحات التواصـــل**: تكون من خلال المناقشات بين المتعلمين والمعلمين، وتأتي بعدة مســميات، وتتنوع خلالها المناقشــات من مناقشات ثقافية إلى اجتماعية إلى أكاديمية.
- **أدوات التقيـيم**: وهي أدوات التقيـيم المتاحـة للمتعلمـين، مثـل: الامتحانات التدريبية القصيرة، التكليفات، والمهام التطبيقية.

أنواع المقررات مفتوحة المصدر واسعة الانتشار:

تحـدثـت الأدبيـات ذات العلاقـة عن نوعين همـا: الإكس موكس xMOOCsوتعرف بالمقررات التقليدية، والســي موكسcMOOCs وتعرف بالمقررات التفاعلية(Andreasen & Buhl, 2015) .

مساقات الإكس موكسxMOOCs:

يشير الحرف (x) إلى اختصار كلمة eXtended أي امتداد، ويعتمد هذا النوع من المقررات على مصـادر التعلم المصـورة كالمحاضـرات وأفلام الفيديو والاختبارات، إن حرف (x) في بداية المصـطلح يمكن أن يكون ذا دلالة على طبيعة المقرر الذي لا يتم تقديمه كمقرر ضـــمن برنامج دراســـي، وإنما يقدم كامتداد ضـــمن المســـاقات الدراســـية، ومن أمثلة هذا النوع هي مســـاقات كورسيرا، وأوداسيتي، ومما تجدر الإشارة إليه أن هذا النوع من المساقات يتبنى المدرســـة الســـلوكية التي تركز على المحتوى بدلا من التواصـــل والتفاعل مع المتعلمين (McLoughlin, & Magnoni ,٢٠١٧).

مساقات السي موكس cMOOCs:

تضم مجموعات من المتعلمين يتعلمون سويًّا ويتفاعلون مع بعضهم باستخدام أدوات الويب الشهيرة كالمدونات ومجموعات التعلم، وشبكات التواصل الاجتماعية، وهذا النوع يتبع المدرسة الترابطية التي تتميز بإتاحة الحرية للمتعلمين بإدارة وقتهم ومسارهم التعليمي (Moore et al., 2019)، وأضافت مها العجلان (٢٠١٨) أن الفرق الأساسي بين المقررات التقليدية xMOOCs والمقررات التفاعلية cMOOCsهو كيفية حدوث التعلم، الذي يعتمد على النظريات التربوية لكل نوع منهما.

الفوائد التربوية للمقررات المفتوحة واسعة الانتشار:

تطرقت بعض الدراسات، ومنها (العجلان، ٢٠١٨،٣٩)، و (Ding, at all,2014,1090) إلى الفوائد التربوية للمقررات المفتوحة المصدر، ومن أهم تلك الفوائد:

- تطوير مهارات التعلم الذاتي، حيث يعتمد استخدامها على نظرية التعلم المنظم ذاتيًّا.
- جمع المحتوى من مختلف أنحاء العالم، والتواصل مع أي خبير أو متعلم في أي مكان.
- توفير فرصة التعليم لمن هم على رأس العمل.
- التنمية الشخصية للمتعلمين.
- وسيلة لتعلم شيء جديد بشكل مجانٍ.
- الوصول للجامعات العريقة.

ومما تجدر الإشـــارة إليه أن المقررات المفتوحة تحقق اســـتمرارية التعلم، خاصـــة لمن فاته قطار التعليم، أو لديه ظروف معينة تحول بينه وبين التعليم النظـامي، بالإضـــافـة إلى دورهـا الملموس في التنميـة المهنيـة للموظفين، والاستثمار الجيد لأوقات الفراغ، كما تواكب التحول الرقمي والمرحلة الرقمية التي تعيشـــها المملكة العربية الســـعودية، بالإضـــافة إلى أن معظم منصـــات المقررات المفتوحة تهيئ الفرصـــة للانضـــمام إليها كمتعلم أو معلم وهذا يعمم الفائدة على الطرفين.

الهوية الوطنية:

يعد مفهوم الهوية الوطنية من المفاهيم التي تسـجل حضـورها الدائم في مجال العلوم الاجتماعية، وهي من أكثر المفاهيم شـــيوعًا وتغلغلًا في عمق الحياة الثقافية والاجتماعية، إلا أنه يتضـــمن درجة عالية من الصـــعوبة والتعقيد؛ ذلك لأنه بالغ التنوع في دلالاته واصطلاحاته (الفتلاوي،٢٠١٢).

وهو مفهوم حديث في حقل العلوم الاجتماعية، إذ لم يحســـم العلماء وضـــع إطار نظري متفق عليه لمضـــمون هذا المفهوم؛ وتم تناوله من زوايا مختلفة؛ مما أدى إلى ظهور اتجاهات كثيرة في دارسة الهوية(Erik,1968) .

والهوية في اللغة: مشتقة من الضـمير (هو)، ومعناها صـفات الإنسـان وحقيقته، أما في الاصـطلاح فهي: مجموعة السـمات والخصـائص المشـتركة التي تميز أمـةً أو مجتمعًـا أو وطنًـا معينًـا عن غيره (الكحلاني، ٢٠٠٩)، وأضـافت أمال العبيدي (٢٠٠١) أن مفهوم الهوية يشـير إلى ذلك الشـعور بالانتماء الذي يكنه الأفراد لجماعة معينة ســـواء أكانت عرقية أم دينية، أم

إقليمية، ومما يميز الهوية الارتباط النفسي للفرد بها؛ لأنها تشكل نمط تفكيره وعلاقته بالآخرين (straub, 2004).

مقومات الهوية الوطنية:

تقوم الهوية على ثلاثة مرتكزات رئيسة هي: الدين، اللغة، الثقافة (عوفي وعمراني، ٢٠١٢)، وأضافت إيناس أحمد (٢٠١٧) أن الهوية الوطنية تتشكل من عدة مصادر، هي: الدين، المكان (الموقع جغرافي)، الزمان (التاريخ)، اللغة، الثقافة، ويمكن تفصيل ذلك كما يلي:

- **الدين:** يعد الدين أهم مقومات الانتماء وتحديد ملامح الهوية، فالدين الإسلامي في المجتمعات الإسلامية هو الهوية الأساسية لها، وهو الانتماء الحقيقي ومحور حياة المجتمع بأكمله، والدين في المنظور الإسلامي المقصود به النظام أو المنهج الذي يُحكم في جميع جوانب الحياة (رجاء ،٢٠١٨).
- **المكان (الموقع الجغرافي):** يرتبط الإنسان بالمكان الذي نشأ به، وتنشأ بينهم علاقة انتماء متوارثة على مر الأجيال، ويتفاعل مع المكان، ويسخر معطياته في رحلة كفاحه وطلبه للقمة العيش، وما يقوم الإنسان به من أنشطة زراعية وثقافية وصناعية وعمرانية إنما هو تجسيد حقيقي لتفاعل الإنسان مع المكان، كما أن العادات وتقاليد العمل والزواج والملبس والمأكل ما هي إلا ثمرة من ثمرات تفاعل الإنسان مع المكان (العيدروس، ٢٠١١).

- **الزمان (التاريخ)**: يعد التاريخ صورة حقيقية لماضي الأمة، وديوان مفاخرها وذكرياتها، ومستودع تجاربها، فكل الذين يشتركون في تاريخ واحد ويعتزون ويفخرون بمآثره هم أبناء أمة واحدة، وشعب واحد، وهوية واحدة، وهو تجارب إنسانية جاهزة، ورثتها الأمة عن أسلافها لتنطلق منها نحو المستقبل (نعيجة، ٢٠١٦).
- **اللغة**: تعد اللغة الأم من أهم مرتكزات الهوية الوطنية، وهي وسيلة التواصل بين الأفراد، والأداة الأساسية التي يتفاهم بها الإنسان مع أبناء وطنه وأمته، كما أنها الوسيلة المضمونة للاطلاع على تراث الأمة (حسن، ١٩٩٩)
- **الثقافة**: تمثل مجموع التقاليد والمعتقدات والإجراءات المتوارثة (عبد الحميد،٢٠١٢، ٨٨)، وهذا يعني أن الثقافة مصطلح شامل يتضمن العادات والتقاليد والقيم الاجتماعية والأعراف المشتركة، كطريقة الملبس والمأكل وطقوس الزواج وغيرها من العناصر التي تؤثر في الهوية تأثيرًا بالغًا، وتميزها من بلد لآخر.

مفاهيم مرتبطة بالهوية الوطنية:

ترتبط بالهوية الوطنية مفاهيم عدة إلا أن مفهومي الانتماء والولاء يعدا من أبرز تلك المفاهيم؛ وذلك لارتباطهما الوثيق في المحافظة على الهوية الوطنية في ظل المتغيرات والتطورات الاجتماعية.

- **الانتماء**: "الانتماء في اللغة: من الفعل ينتمي، أو يتمتع بالصفات الاجتماعية الضرورية للاندماج في جماعة ما، ويأتي الانتماء نتيجة

لشعور الفرد بانتسابه إلى الجماعة وتحديد دوره ومكانته فيها" (عطية، ٢٠٠٩، ٧٥)، وذلك يؤكد أن الانتماء ضرورة إنسانية يتحقق من خلالها ترابط المجتمع وتماسكه، وأضاف (ربابعة وآخرون، ٢٠١٨، ١٨٢) أن الانتماء هو: "انتساب الفرد شعورًا وسلوكًا لدينه وأمته ووطنه، واعتزازه بثوابتها واستعداده للدفاع عنها"، كما أكد عمار (٢٠١٩) أن الانتماء يقوم بوظيفة مهمة في تأكيد الهوية ورسم حدودها.

- **الولاء**: الولاء يعني المحبة والقرب، وهو مشاعر الفرد وأحاسيسه بالمحبة تجاه موضوع معين، وهو يمثل النتيجة المنطقية للهوية، وأساس من أسس تشكيلها وتدعيمها، وبهذا تكون هذه المفاهيم الثلاثة (الهوية، الانتماء الولاء) مرتبطة ومتلازمة ولا تنفصل عن بعضها (عبد الرحمن، ٢٠١٠).

مقومات الهوية الوطنية في المملكة العربية السعودية:

إن المملكة العربية السعودية، وبحكم تميزها عن بقية بلاد العالم وتفردها بأطهر البقاع، ومن على أرضها انبثقت أعظم الحضارات، وهذا التميز والتفرد أعطاها مكانة كبيرة في قلوب أبنائها، كما شكل لها مقومات متينة تستند إليها الهوية الوطنية السعودية، ومن أبرز هذه المقومات:

- **الدين الإسلامي**: تدين السعودية بالدين الإسلامي، الذي يتضمن الالتزام بتعاليم القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة، ويدعو إلى التحلي بالوسطية، ونبذ التطرف أو الانحلال، والإسلام بتعاليمه

وسماحته ووسطيته شكل حضارة لم تشهد الأرض مثلها، وفي ظلها عاش الجميع بروح الإسلام السمحة ونبذ العصبية والتطرف

- **المكان (الموقع الجغرافي)**: تتميز المملكة العربية السعودية بكونها مهبط الوحي، وقبلة المسلمين، وتحتضن الحرمين الشريفين، ولها موقع جغرافي مميز بين قارتين كبيرتين، وتمتد على مساحة شاسعة جعلتها ثاني أكبر بلد عربي، وتحتل المملكة العربية السعودية موقعًا مميزًا بين قارات العالم القديم؛ مما جعلها وسيطًا تجاريًّا بين مختلف الحضارات (الجازي والربيحات،٢٠١٩، ٢٤٩).

- **اللغة العربية**: اللغة العربية هي اللغة الرسمية في المملكة العربية السعودية، وهي اللغة التي نزل بها القران الكريم على خاتم الأنبياء والمرسلين محمد –عليه أفضل الصلاة والتسليم–، وبلغت من الفصاحة والبيان مالا تبلغه أي لغة من اللغات، ومما يعلي مكانتها أن المسلم يؤدي من خلالها الشعائر الواجبة عليه كالصلاة، وقراءة القرآن الكريم (العواجي، ٢٠١٩).

- **الزمان (التاريخ)**: للمملكة العربية السعودية تاريخ عريق ارتبط بظهور الإسلام والفتوحات الإسلامية، ووصولًا إلى الدولة السعودية بمراحلها الثلاث التي جددت الدعوة السلفية، وجندت كل طاقاتها وإمكاناتها لخدمة الإسلام والمسلمين في كل بقاع الأرض.

- **الثقافة**: "تمثل الثقافة القدر الثابت والجوهري والمشترك من السمات والقسمات العامة التي تميز حضارة أمة عن غيرها"

(عمار،٢٠١٩، ١٤١) ويشترك أبناء المملكة العربية السعودية بموروث ثقافي يستند إلى قيم ومبادئ عليا مستمدة من دينها الحنيف، وعادات وتقاليد عربية أصلية أسهمت في تشكيل هوية الشخصية السعودية.

الدراسات السابقة:

وقد قُسمت إلى محورين حسب علاقاتها بالدراسة الحالية، وتم ترتيب الدراسات حسب تاريخها من الأحدث إلى الأقدم على النحو التالي:

المحور الأول: دراسات متعلقة بالمقررات المفتوحة واسعة الانتشار وتأثيرها على بعض المتغيرات بما فيها الدافعية:

دراسة الحسن (٢٠١٩): وهدفت إلى التعرف على دور MOOCs في تطوير برنامج إعداد المعلمين ومعوقات تطبيقها في كلية التربية جامعة الخرطوم، وتم اتباع المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبانة التي وزعت على عينة عشوائية مقدارها (٤٥) عضوًا من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية جامعة الخرطوم، خلصت النتائج إلى مساهمة المقررات الإلكترونية الجامعية مفتوحة في تطوير برنامج إعداد المعلمين بدرجة مرتفعة مع وجود بعض المعوقات التي تحول دون توظيف هذه المقررات المفتوحة.

وهدفت دراسة زو وآخرون (Zhu et al ,2019) إلى معرفة دوافع المعلم لتقديم الدورات المفتوحة عبر MOOCs، وكذلك معرفة الابتكارات التعليمية المستخدمة لتحسين تصميم MOOCs، وقام الباحثون باستطلاع آراء (١٤٣) مدرسًا من مدرسي MOOCs في جميع أنحاء العالم، ثم قاموا بإجراء

مقابلة مع (١٢) منهم عبر برنامج المقابلات Zoom، وسؤالهم بشكل موسع عن دوافعهم الأساسية لاستخدام MOOCs، وقد أجابوا أنهم يستخدمون MOOCs تلبية لاحتياجات المرحلة العمرية، أو بسبب الفضول، أو استكشاف طرق جديدة للتدريس، أو للوصول إلى المزيد من الناس، لعرض بحوثهم، والتسويق لجامعتهم، وتحقيق دمج التكنولوجيا التفاعلية، كما توصلت الدراسة إلى بعض الطرق الابتكارية التعليمية لتصميم MOOCs؛ ومنها استخدام التعلم القائم على حل المشكلات، وتقصير مدة مقاطع الفيديو، كما توصلت الدراسة إلى رضى المعلمين بشكل عام عن تصميم MOOCs الخاصة بهم.

وسعت دراسة ريتشارد وآخرين (Richards et al ,2019) إلى معرفة دورMOOCs كوسيلة لإعداد الطلاب للدراسات العليا والاستفادة من نتائج التقييم التجريبي من خلال تنفيذ كورس تدريبي قائم علىMOOCs تم تطويره بواسطة مدرسة للعمل الاجتماعي، وطبقت على عينة مقدارها (٣٩٧) فردًا، أشارت النتائج إلى أن MOOCs يمكن أن تمثل نهجًا مبتكرًا لمدارس العمل الاجتماعي الأخرى، ولكن ذلك يتطلب مواردًا واستثمارًا أمثل للوقت، ودعمًا تنظيميًّا، وأثارت الدراسة بعض الأسئلة المستقبلية ومنها دراسة الفوائد الطويلة الأجل ل MOOCs، وتطبيقها الأوسع، وتحليل التكلفة والعائد للمدارس المهتمة بتطوير MOOCs.

أما دراسة كوكيس وجيموينس (Koukis & Jimoyiannis,2019) فقد هدفت إلى تحليل دور MOOCs في التطوير المهني للمعلم، من خلال تحديد فاعلية دورة مكثفة مفتوحة على الإنترنت قائمة على MOOCs، ومصممة

لدعم معلمي اللغة اليونانية في مدارس التعليم الثانوي في تنفيذ أنشطة الكتابة التعاونية مع محرّر مستندات Google، تم استخدام الاستبيان لجمع البيانات من المعلمين حول آرائهم وتصوراتهم حول مميزات تصميم MOOCs وإنجازاتهم الشخصية والنتائج الإجمالية لعملهم المهني وتطويرهم، وتم تحديد إطار التطوير المهني للمعلم من خلال تناول ثلاثة أبعاد رئيسة هي: المشاركة الفردية، تفاعل الأقران والدعم المتبادل، إنشاء تعاوني للسيناريوهات التعليمية، وحللت البيانات نوعيًّا من خلال تحليل المشاركة النشطة للمعلمين في سجلات منصة MOOCs، وكذلك حللت كميًّا من ردودهم على الاستبيان، وتوصلت النتائج إلى أن MOOCs كان فعالًا في تعزيز المشاركة النشطة للمعلمين، والتفاعل بين النظراء، ودعم وتطوير الكتابة التعاونية مع مستندات Google، كما أظهرت النتائج أن غالبية المشاركين تصوروا MOOCs كبيئة فعالة لتعزيز معارفهم التربوية والممارسات الصفية ودعم التطوير المهني المستمر، كما قدمت النتائج دليلًا داعمًا على أن MOOCs وسيلة ناجحة للتطوير المهني للمعلمين.

وحاولت دراسة العجلان (٢٠١٨) تحديد المتطلبات اللازمة لاستخدام منصات التّعلم ذات المقررات الإلكترونية المفتوحة واسعة الانتشار، ووضع تصور مقترح لاستخدام منصات التعلم ذات المقَّررات الإلكترونية المفتوحة في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، واستخدمت المنهج الوصفي المسحي، وطُبقت على عينة قصدية بلغ عددها (٣٣١) عضو هيئة تدريس وخبيرًا، واستخدمت الاستبانة، وخلصت الدراسة إلى المتطلبات الفنية والبشرية ومتطلبات المحتوى والمتطلبات التنظيمية اللازمة

لاستخدام منصات التعلم ذات المقررات الإلكترونية المفتوحة، ووضع تصورٍ مقترحٍ لاستخدام تلك المنصات.

وسعت دراسة الجهني (٢٠١٧) إلى تحديد دور مقررات MOOCs في دعم الدافعية وإستراتيجيات التعلم المتنظم ذاتيًا، وطبقت على عينة تكونت من (٣٦٧) دارساً ودارسة من المسجلين في منصة رواق، وقد استخدمت الباحثة مقياسًا من إعدادها، وكان من أهم النتائج: أن مقررات MOOCs تدعم بشكل عام الدافعية وإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا، وأنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا في مدى دعم تلك المقررات للدافعية ولإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا، تعود لاختلاف الجنس أو دراسة مقررات إلكترونية أخرى أو اختلاف المؤهل الدراسي، فيما عدا بعض الإستراتيجيات محل الدراسة.

وهدفت دراسة أحمد (٢٠١٦) إلى: قياس أثر أساليب التقويم المرحلي الإلكتروني في المقررات الإلكترونية المفتوحة في الدافعية للإنجاز وتنمية مهارات استخدام أنظمة ادارة المحتوى، واتبعت المنهج شبه التجريبي ذا المجموعتين؛ المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية، وتتألف كل منهما من (٤٥) طالبة من طالبات الدراسات العليا قسم تقنيات التعليم بجامعة الملك سعود، واستخدم مقياس الدافعية للإنجاز لهيرمانز، وقد صممت الباحثة مقررًا إلكترونيًا مفتوحًا بمنصة رواق التعليمية، بالإضافة إلى بناء بطاقة ملاحظة لقياس مهارات استخدام أنظمة إدارة المحتوى، وأظهرت النتائج وجود فرق بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في كل من مقياس الدافعية للإنجاز وبطاقة الملاحظة لصالح المجموعة التجريبية.

أما دارسة تشنغ وآخرين (Zheng et al, 2015) فقد سعت إلى معرفة دوافع المتعلم نحو الالتحاق بـــ MOOCs، وتكونت عينة الدارسة من (١٨) دارسًـا ودارسـة سـجلوا في مجموعة من المقررات في ثلاث منصـات، وهي: كورسيرا، وأيدكس، وأوداستي، ينتمون إلى عدة جنسيات، وتتراوح أعمارهم من (١٨-٦٢) عامًا، اتبعت الدارسـة المنهج النوعي، مسـتخدمة أسـلوب المقابلات المركزة التي يصـــل زمنها إلى (٣٥) دقيقة تقريبًا، أظهرت النتائج أربعة دوافع لمقررات MOOCs، وهذه الدوافع تتمثل في تلبية الاحتياجات الحالية، الاستعداد للمستقبل، إشباع الفضول، والتواصل مع الناس.

وهـدفت دارســـة غيلاني واينوف Gillani & Eynon (2014) إلى: اسـتكشـاف أنماط الاتصـال في منتديات نقاش MOOCs، ومعرفة الدوافع التي دعت الدارســـين للالتحاق بها، وطبقت الدارســـة على عينة قوامها (٨٧٠٠٠) دارسٍ ودارسة، وتم تطبيق مقياسين عليهما من إعداد الباحثين، وأظهرت النتائج أن دوافع التحاق الدارسين بـــ MOOCsجاءت على النحو التالي: التنمية المهنية بنسبة ٩٣٪، والفضول بنسبة ٦٪، وتقديـــم المقرر من قبل مؤسسة عريقة بنسبة ١٪.

مناقشة دراسات المحور الأول:

يعد موضوع المقررات مفتوحة واسعة الانتشار من الموضوعات المرغوبة لدى كثير من الباحثين، ولازال المجال خصـبًا لتقديم العديد من الدراسـات على المسـتوي المحلي والعربي والأجنبي، وتتشـابه الدراسـة الحالية مع جميع دراســـات هـذا المحور في التركيز على المقررات المفتوحة كمحور رئيس في الدراسة، وقد تباينت الأهداف في دراسات هذا المحور، حيث هدفت دراسة

(Richards et al ,2019) إلى معرفة دور MOOCs كوسيلة لإعداد الطلاب للدراسات العليا، فيما تشابهت دراستي (Koukis & Jimoyiannis,2019) والحسن (٢٠١٩) في محاولة معرفة دور المقررات الإلكترونية الجامعية مفتوحة في تطوير المعلمين، بينما سعت دراسة العجلان (٢٠١٨) إلى وضع تصور مقترح لاستخدام المقررات الإلكترونية، أما دراستا (Richards et al ,2019) وأحمد (٢٠١٦) فهما الأكثر تشابهًا مع الدراسة الحالية، حيث سعتا إلى بناء مقرر إلكتروني مفتوح، واستقصاء أثره في متغيرات معينة، في ظل نقص الدراسات في هذا المجال، كما تتشابه الدراسة الحالية في تناولها للدافعية مع بعض الدراسات السابقة كدراسة الجهني (٢٠١٧)، ودراسة (Zhu et al ,2019)، ودارسة (Gillani & Eynon ,2014)، ودراسة (Zheng et al, 2015)، بالإضافة إلى أن الدراسة الحالية قد تشابهت مع بعض الدراسات السابقة في العينة (طلبة الجامعة)، ومنها دراسة (Richards et al ,2019)، ودراسة أحمد (٢٠١٦).

ويلاحظ أن معظم الدراسات في هذا المحور استخدمت المنهج الوصفي، عدا دراسة أحمد (٢٠١٦) التي تتشابه مع الدراسة الحالية في استخدام المنهج الشبه تجريبي.

وقد استفادت الدراسة الحالية من معظم دراسات هذا المحور في دعم الإطار النظري، وبناء الأدوات وتفسير النتائج.

كما تفردت الدراسة الحالية عن معظم الدراسات السابقة في هذا المحور بتقديمها لمقرر إلكتروني مفتوح، وما يصاحب ذلك من وصف لخطوات إنشاء ونشر المقرر على منصة رواق، الأمر الذي يعطي إنموذجًا حقيقيًّا

لطريقة إنشاء ونشر المقررات الإلكترونية المفتوحة MOOCs يمكن أن يُستفاد منه لكل من يرغب في إنشـــاء تلك المقررات، كما دعمت الدراســـة الحالية موضوع الدافعية الذي يعد عاملًا مهمًّا في الإقبال على تلك المقررات.

المحور الثاني: دراسات متعلقة بالهوية الوطنية:

دراسة السيف (٢٠١٨) التي سعت إلى تحديد دور المدارس والقنوات الفضائية المحلية والخليجية الحكومية في تعزيز الهوية الوطنية السعودية، وطبقت على الخريجين الجامعيين في الســـنة الأولى والثانية الملتحقين بالمعهد العالي للدراســـات الأمنية بالرياض وعددهم (٧٦٠) خريجًا جامعيًا، واســـتخدمت الاســـتبانة، وتوصـــلت النتائج إلى أن مصـــادر التربية الأســـاســـية في المجتمع السعودي (المدارس والإعلام) فاعلة في بناء شخصية وطنية، كما توصلت الدراسة إلى اقتراحات تدعم الأمن الوطني الذي سينعكس بشكل مباشر على الأمن النفسي والاجتماعي بشكل عام.

وهدفت دراســة أبو المجد (٢٠١٨) إلى اقتراح مجموعة متطلبات لتربية المواطنة لدى الطفل في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠، واتبعت المنهج الوصفي، وطُبقت على عينة عشـوائية من معلمات رياض الأطفال بالأحسـاء عددهم (١١٢) معلمة، مســتخدمة الاســتبيان، وتوصــلت الدراســة إلى أن تربية المواطنة لدى الطفل عنصر أساسي في بناء شخصيته، والحفاظ على الهوية، والانتماء واستقرار المجتمع، كما حددت الدراسة مجموعة من المتطلبات لتربية المواطنة في ضــوء رؤية ٢٠٣٠، وهي متطلبات متعلقة بالمجتمع الحيوي وقيمه الراسـخة، ومتطلبات متعلقة بالوطن الطموح، والمواطن المسـؤول، ومتطلبات متعلقة بالاقتصاد المزدهر.

أما دراسة المقصودي (٢٠١٧) فقد سعت إلى معرفة دور الجامعات السعودية في تحقيق الأمن الفكري الشامل، وتعزيز قيم الهوية الوطنية من خلال تحديد مصطلح الأمن الفكري وبيان مدى أهميته، ودور الجامعة في احتضان الشباب فكريًّا، وتقديم مقترح يوجه ويحدد أدوار الجامعة المفترضة في كيفية تحقيق الأمن الفكري، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي المقارن الذي يهدف إلى الوصول إلى الإجابة عن تساؤلات الدراسة، وتوصلت الدراسة إلى أهمية دور الجامعة ككيان مؤسسي يضم أكبر فئة في المجتمع السعودي وهم فئة الشباب من خلال مسؤوليتها عن الجانب الوقائي فيما يتعلق بالأمن الفكري، كما توصلت إلى أنه يمكن تفعيل دور الجامعة من خلال المقترح المقدم الذي يحدد أدوار الجامعة المفترضة في كيفية تحقيق الأمن الفكري.

وهدفت دراسة حكيم (٢٠١٧) إلى تقديم تصور مقترح قائم على تطوير محتوى مناهج المقررات الجامعية في السعودية من خلال سيناريو مقترح لتعزيز الهوية الوطنية في ضوء رؤية المملكة العربية ٢٠٣٠؛ وطُبقت الدراسة على عينة مقداراها (١٠١) طالبة من الدارسات لمقرر القيم الجامعية في جامعة طيبة، مستخدمةً المنهج الوصفي، وتوصلت الدراسة إلى تصميم التصور المقترح من خلال خمسة محاور، وهي: الأهداف، المحتوى، الأنشطة التقويمية، التدريس، الإجراءات المقترحة لتفعيل التصور والمعوقات المتوقعة.

أما دراسة الثبيتي وحسين (٢٠١٥) فقد سعت إلى معرفة دور إدارة جامعة تبوك في تنمية قيمة الولاء للوطن لدى الطلبة، واستخدمت المنهج الوصفي من خلال استبانة طُبقت على عينة قوامها (٥٩٠) من طلبة

الجامعة في تبوك، وتوصلت الدراسة إلى ارتفاع المستوى العام للولاء للوطن، وهو عامل مهم في المحافظة على الهوية الوطنية، ويمثل الولاء للوطن أعلى قيم المواطنة، يليه الالتزام بمعايير المجتمع، ثم الشعور بالمسؤولية الأخلاقية تجاه المجتمع، ولا توجد فروق جوهرية في مستوى المواطنة بوجه عام تعزى إلى التخصص، أو الجنس، أو المستوى الدراسي.

مناقشة دراسات المحور الثاني:

تم الاقتصار على الدراسات المحلية؛ وذلك بسبب خصوصية موضوع الهوية الوطنية، فلكل بلد هويتها الوطنية التي تتميز وتتفرد بها عن بقية البلدان، ومع أن السعودية تشترك مع بقية البلاد العربية في رابط الدين واللغة؛ إلا أن الظروف التي مرت بها بعض البلاد العربية كالاحتلال والاستعمار قد تحد من الإفادة من تلك الدراسات عدا الإطار النظري، وعلى كلٍّ تتشابه الدراسة الحالية مع دراسات هذا المحور في التركيز المباشر على الهوية الوطنية، عدا دراسة أبو المجد (٢٠١٨) التي ركزت على تربية المواطنة لأجل الهوية الوطنية، كما تشابهت الدراسة الحالية مع دراسات هذا المحور في العينة (طلبة الجامعات) عدا دراسة أبو المجد (٢٠١٨) التي طُبقت على معلمات رياض الأطفال، واختلفت الدراسة الحالية مع جميع تلك الدراسات في المنهج المستخدم، حيث استخدمت الدراسة الحالية المنهج شبه التجريبي، أما الدراسات السابقة استخدمت المنهج الوصفي.

وقد استفادت الباحثة من كلا دراسات المحورين، في دعم الإطار النظري، وبناء أدوات الدراسة، وتفسير النتائج وتفردت عنها في تقديمها لمقرر إلكتروني مفتوح يدعم الدافعية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة:

المنهج شـــبه التجريبي القائم على مجموعة واحدة من خلال القياس القبلي، ثم تطبيق التجربة، ثم القياس البعدي.

مجتمع الدراسة وعينتها:

المجتمع: طلبة المرحلة الجامعية في الجامعات السـعودية، والعينة مجموعة من طلاب وطالبات بعض الجامعات الســـعودية ممن دخلوا لمنصـــة رواق وســـجلوا المقرر، وأجابوا على المقياس المرســـل من خلال البريد الإلكتروني، وعددهم (٢٣٣) طالب وطالبة، ينتمون إلى ثلاث جامعات (الملك سـعود، طيبة، بيشـة)، وتم وضـع رابط للمقرر الإلكتروني المفتوح ونشـره بين قروبات طلاب تلك الجامعات الثلاث؛ من خلال متعاونين من أعضـــاء هيئة التدريس والطلبة.

حدود الدراسة:

- حدود زمانية: الفصـــل الدراســـي الأول للعام الدراســـي ١٤٤٠/ ١٤٤١
- حدود مكانية: تم تقديم المقرر من خلال منصة رواق.
- حدود موضـــوعية: تقيدت الدراســـة بتحديد دور المقرر الإلكتروني المفتوح في تعزيز الهوية الوطنية وتنمية الدافعية.

أدوات الدراسة ومواد المعالجة التجريبية:

تضمنت الدراسة على أداة المعالجة التجريبية (المقرر الإلكتروني المفتوح)، بالإضافة إلى أداتي الدراسة الرئيسة وهما: مقياس الهوية الوطنية ومقياس الدافعية.

وفيما يلي تفصيل بناء هاتين الأداتين:

أولًا: المقرر المفتوح واسع الانتشار:

مر المقرر بعدة خطوات على النحو التالي:

١) تحديد مدى الاحتياج لمقرر مختص بتعزيز الهوية الوطنية:

تم استطلاع أراء مجموعة من الطلبة، وعددهم (٤٧) طالبًا وطالبة حول مدى حاجتهم لمقرر إلكتروني مفتوح يتناول الهوية الوطنية، وأجاب ٧٠ ٪ بأنهم بحاجة للمقرر.

٢) تحديد الهدف العام للمقرر:

تعزيز الهوية الوطنية وتنمية الدافعية لدى طلبة المرحلة الجامعية.

٣) تحديد الأهداف الفرعية للمقرر:

أ- أن يحدد الدارس مفهوم الهوية الوطنية.

ب- أن يعدد الدارس مقومات الهوية الوطنية.

ج- أن يحدد الدارس المفاهيم المرتبطة بالهوية الوطنية.

د- أن يقارن الدارس بين مفهومي الولاء والانتماء.

هـ- أن يعطي الدارس أمثلة على القيم المتعلقة بالهوية الوطنية.

و- أن يحدد الدارس معنى الوسطية والتسامح.

ز- أن يعطي الدارس تصورًا للشخصية السعودية في ضوء رؤية ٢٠٣٠.

ح- أن يعرض الدارس بعض التجارب العالمية المتعلقة بالهوية الوطنية.

ط- أن يطرح الدارس رؤيته الاستشرافية في مجال تعزيز الهوية الوطنية.

٤) **تحديد موضوعات المقرر**: في ضوء الهدف العام والأهداف الفرعية تم تحديد مجموعة الموضوعات التالية:

- مفهوم الهوية الوطنية.
- مقومات الهوية الوطنية.
- المفاهيم المرتبطة بالهوية الوطنية.
- مفهومي الولاء والانتماء.
- قيم الهوية الوطنية.
- الوسطية والتسامح.
- الهوية الوطنية السعودية في ضوء٢٠٣٠.
- عرض التجارب العالمية في مجال تعزيز الهوية الوطنية.
- طرح الرؤى الاستشرافية في مجال تعزيز الهوية الوطنية.

٥) **إعداد مادة المقرر**: وتم إعداد مادة المقرر؛ من خلال تسجيل مقاطع الفيديو، وإعداد أوراق عمل، وتحديد المهام المرتبطة بكل درس.

٦) **تحديد إستراتيجيات وأساليب التدريب:** وتتمثل في محاضرات الفيديو التي يتم بثها على موقع رواق؛ وما تتضمنه تلك المحاضرات من عصف ذهني، وحوار ونقاش، وأوراق عمل.

٧) **نشر المقرر على رواق:** توفر رواق خدمة إتاحة الفرصة لمن رغب إليها الانضمام كمحاضر، وتقدم له الدعم الكامل؛ وذلك لأجل الاستفادة من خبرته وتخصصه، ويتم ذلك من خلال الضغط على أيقونة الانضمام للمنصة كمحاضر، وعند الانضمام تطلب رواق معلومات عن المادة التي سيعرضها المحاضر (اسمها، وتعريفها، ومنهجها، ومخرجاتها، ومراجعها، ومدة تدريسها)، كما تطلب معلومات عن المحاضر (اسمه، وبريده الإلكتروني، ودولته، وسيرته الذاتية)، ويمر نشر المقرر على منصة رواق كما ذكرت إيناس أحمد (٢٠١٦) بالخطوات التالية:

أ- **مرحلة ما قبل نشر المقرر:** التقدم بطلب تقديم المقرر، يلي ذلك دراسة الطلب واعتماده، ثم تسجيل مقطع تعريفي يصف المقرر، ومن ثم يقوم مسؤولوا المنصة باعتماد وإنتاج للمقطع التعريفي للمقرر، وإدخال معلومات المقرر، ومراجعة المقرر قبل النشر ثم النشر.

ب- **مرحلة بعد نشر المقرر وقبل دراسته:** تسجيل المحاضرات في شكل مقاطع فيديو تتراوح مدتها بين (٣٠) إلى (٥٠) دقيقة، وتقسيمها إلى مجموعة من المقاطع لا تتجاوز كلٌ منها (١٠) دقائق، ثم قيام مسؤولي

منصة رواق بمونتاج المحاضرات من خلال إضافة أنشطة وواجبات مع المحاضرات، وأخيراً يتم إطلاق المقرر؛ وذلك بنشر محاضرة كل أسبوع، وكان تاريخ النشر للمقرر الحالي من ١٠ سبتمبر إلى ٢٠ أكتوبر عام ٢٠١٩ لمدة ٦ أسابيع متتالية، وصاحب ذلك نشر تنبيهات عن المقرر، وإعلام الطلاب بموعد نشر كل محاضرة ومحتواها.

ج- **مرحلة التدريس وحتى نهاية المقرر**: ويتم فيها استكمال تسجيل المحاضرات وإرسالها للمنصة، والتفاعل مع الطلاب أثناء المحاضرة، ورصد الدرجات، وعند الانتهاء من جميع المحاضرات يتم أرشفة المقرر، بحيث يتكون المقرر في النهاية من مجموعة من الصفحات، وهي: الصفحة الرئيسة للمقرر، المحتويات، النقاشات، الحائط، عن المادة، نشاطي.

٨) **تقويم المقرر**: تم تقويم المقرر تقويمًا قبليًّا من خلال التطبيق القبلي لمقياس الهوية الوطنية ومقياس الدافعية، وكذلك تم تقويمه أثناء تنفيذ المقرر من خلال التقويم البيني باستخدام التغذية الراجعة، أما التقويم البعدي فتم من خلال التطبيق البعدي لمقياس الهوية الوطنية ومقياس الدافعية.

ثانيًا: مقياس الهوية الوطنية:

في ضوء مقومات الهوية الوطنية، وفي ضوء المفاهيم المرتبطة بها تم بناء مقياس للهوية الوطنية من إعداد الباحثة، يتكون من جزأين؛ الجزء الأول:

بيانات عامة، والجزء الثاني: يقيس فاعلية المقررات الإلكترونية المفتوحة في تعزيز الهوية الوطنية.

الصدق الظاهري للمقياس:

تم عرض المقياس على مجموعة محكمين متخصصين بالدراسات الاجتماعية وعددهم ثمانية أفراد لإبداء مرئياتهم حيال العبارات (من حيث صياغتها، ووضوحها، ومناسبتها لما تقيسه)، وقد تم حذف أربع عبارات من المقياس، وإعادة صياغة ست عبارات، وخرج المقياس بصورته النهائية مكون من (٣٩) عبارة، كما في ملحق(١)، يحتوي على خمسة بدائل (أوافق بشدة، أوافق، أوافق أحياناً، لا أوافق، لا أوافق بشدة)، كما في الملحق (١)، وتم حساب الوزن النسبي لكل من تلك البدائل كالتالي: الوزن النسبي= (أكبر قيمة – أقل قيمة) ÷ عدد بدائل الاستبانة = (٥–١) ÷ ٥ = ٠,٨٠، وعليه يكون الوزن النسبي لكل من البدائل كما في الجدول (٣)

جدول (٣) الوزن النسبي لبدائل الاستبانة

	أوافق بشدة	أوافق	أوافق أحيانًا	لا أوافق	لا أوافق بشدة
مدى المتوسطات	٥- ٤,٢١	٤,٢٠-٣,٤١	٣,٤٠-٢,٦١	٢,٦٠-١,٨١	١,٨٠-١

صدق الاتساق الداخلي للمقياس:

تم التأكد من صدق الاتساق الداخلي من خلال حساب معامل الارتباط لبيرسون بين درجة كل فقرة مع الدرجة الكلية للمقياس، كما في الجدول (٤):

جدول (٤) قيم معامل الارتباط بين درجة كل فقرة مع الدرجة الكلية للمقياس.

رقم العبارة	الارتباط بالدرجة الكلية	رقم العبارة	الارتباط بالدرجة الكلية	رقم العبارة	الارتباط بالدرجة الكلية
١	٠,٦٦١**	14	٠,٧٣٦**	27	٠,٨٢٠**
٢	٠,٦٦١**	15	٠,٦٤٦**	28	٠,٦٠٢**
٣	٠,٦٢١**	16	٠,٨٦٤**	29	٠,٨٦٦**
٤	٠,٨٦٤**	17	٠,٦٨٨**	30	٠,٦٩٦**
٥	٠,٥٦١**	18	٠,٨٠٦**	31	٠,٨٦٤**
٦	٠,٨٣٦**	19	٠,٧٦٩**	32	٠,٦١٥**
٧	٠,٧٦١**	20	٠,٨٦٥**	33	٠,٧٦٥**
٨	٠,٨٥٧**	21	٠,٦٨١**	34	٠,٩٠٧**
٩	٠,٨٦٦**	2٢	٠,٥٣٤**	35	٠,٨٦٣**
١٠	٠,٥٦٦**	23	٠,٦٦٨**	36	٠,٧٦٦**
١١	٠,٨٤٤**	24	٠,٥٤٧**	37	٠,٧٨٥**
١٢	٠,٧٧٩**	25	٠,٦٨٣**	38	٠,٥٩٧**
١٣	٠,٥٨١**	26	٠,٧٢٠**	39	٠,٧٤٧**

**دالة عند مستوى (٠,٠١)

* دالة عند مستوى (٠,٠٥)

الثبات:

تم حســـاب ثبات المقياس من خلال معامل ألفا كرونباخ الذي بلغ ٠,٩٠٣ للمقياس ككل.

ثالثًا: مقياس الدافعية:

في ضوء الأدبيات المرتبطة بموضوع الدراسة كدراسة الجهني (٢٠١٧) ودراسة (Zhu et al ,2019) تم إعداد مقياس الدافعية مكون من جزأين؛ الجزء الأول بيانات عامة، والجزء الثاني متعلق بقياس الدافعية.

الصدق الظاهري للمقياس:

تم عرض المقياس على مجموعة محكمين متخصصين بعلم النفس، وعددهم ستة؛ لإبداء مرئياتهم حيال العبارات (من حيث صياغتها، ووضوحها، ومناسبتها لما تقيسه)، وقد تم حذف ثلاث عبارات، وتعديل صياغة عبارتين، وخرج المقياس بصورته النهائية مكونًا من (١٨) عبارة كما في ملحق (٢)، وتم تحديد البدائل وحساب الوزن النسبي كما في مقياس الهوية الوطنية.

صدق الاتساق الداخلي للمقياس:

تم التأكد من صدق الاتساق الداخلي من خلال حساب معامل الارتباط لبيرسون بين درجة كل فقرة مع الدرجة الكلية للمقياس، كما في الجدول (٥).

جدول (٥) قيم معامل الارتباط بين درجة كل فقرة مع الدرجة الكلية للمقياس.

رقم العبارة	الارتباط بالدرجة الكلية	رقم العبارة	الارتباط بالدرجة الكلية
١	٠,٦٦٧**	10	٠,٧٧٦**
٢	٠,٦٦١**	11	٠,٦٧٦**
٣	٠,٦٧١**	12	٠,٨٦٤**
٤	٠,٨٦٧**	13	٠,٦٨٧**
٥	٠,٥٧١**	14	٠,٨٧٦**
٦	٠,٧٣٦**	15	٠,٧٦٩**
٧	٠,٧٦١**	16	٠,٨٧٥**
٨	٠,٨٧٧**	17	٠,٦٨٧**
9	٠,٦٨٧**	18	٠,٨٧٤**

**دالة عند مستوى (٠,٠١)

* دالة عند مستوى (٠,٠٥)

الثبات:

تم حساب ثبات المقياس من خلال معامل ألفا كرونباخ الذي بلغ ٠,٨٩٣ للمقياس ككل.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

للإجابة عن السؤال الأول، والذي ينص على: "ما فاعلية مقرر إلكتروني مفتوح واسع الانتشار MOOCs في تعزيز الهوية الوطنية لدى طلبة المرحلة الجامعية؟ تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مرتبطتين، كما في الجدول (٦):

جدول (٦) نتائج اختبار (ت) لعينتين مرتبطتين لاختبار دلالة الفروق في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الهوية الوطنية وحجم التأثير (η^2)

المقياس	المجموعة	المتوسط الحسابي	العدد	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	النتيجة	قيمة (η^2)	حجم التأثير
مقياس الهوية الوطنية	قبلي	٢,٤٠	٢٣٣	٠,٩٤	٤٣,٣٥	٠,٠٠٩	دالة	٠,٩٢	كبير
	بعدي	٤,١٥		١,٤٠					

وعليه اتضح من الجدول (٦) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد العينة في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الهوية الوطنية لصالح التطبيق البعدي، وهذا يعني رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل، وقد بلغت قيمة مربع إيتا ٠,٩٢؛ مما يدل على حجم الأثر الكبير الذي أحدثه المقرر الإلكتروني MOOCs في تعزيز الهوية الوطنية.

وللإجابة عن السؤال الثاني، والذي ينص على: "ما فاعلية مقرر إلكتروني مفتوح واسع الانتشار MOOCs في تنمية الدافعية لدى طلبة المرحلة الجامعية؟ تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مرتبطتين، كما في الجدول (٧).

جدول (٧) نتائج اختبار (ت) لعينتين مرتبطين لاختبار دلالة الفروق في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الدافعية وحجم التأثير (η^2)

المقياس	المجموعة	المتوسط الحسابي	العدد	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	النتيجة	قيمة (η^2)	حجم التأثير
مقياس الدافعية	قبلي	٢,١٤	٢٣٣	٠,٨٤	٣٨,٣٤	٠,٠٠٦	دالة	٠,٨٩	كبير
	بعدي	٤,٠٩		١,٠٨					

وعليه: اتضح من الجدول (٧) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد العينة في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الدافعية، لصالح التطبيق البعدي، وهذا يعني رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل، كما تشير قيمة مربع إيتا التي بلغت ٠,٨٩ إلى حجم الأثر الكبير الذي أحدثه المقرر الإلكتروني MOOCs في تنمية الدافعية.

وللإجابة عن السؤال الثالث، والذي ينص على: "هل تختلف تصورات أفراد العينة حول الهوية الوطنية باختلاف الجنس (ذكورًا وإناثًا)؟ تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين، كما في الجدول (٨).

جدول (٨) نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفروق بين الذكور والإناث في مقياس الهوية الوطنية

المقياس	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	دلالة الفروق
مقياس الهوية الوطنية	ذكورًا	١٢٥	٤,١٩	٠,٥٥	٠,٠٣	٠,٨٦٨	غير دالة
	إناثًا	١٠٨	٤,٠١	٠,٥٣			

وعليه: اتضح من الجدول (٨) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة على مقياس الهوية الوطنية تعزى للجنس، وبذلك يقبل الفرض الصفري.

وللإجابة عن السؤال الرابع، والذي ينص على: "هل تختلف تصورات أفراد العينة حول الدافعية باختلاف الجنس (ذكورًا وإناثًا)؟ تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين، كما في الجدول (٩)

جدول (٩)

نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفروق بين الذكور والإناث في مقياس الدافعية

المقياس	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	دلالة الفروق
مقياس الدافعية	ذكورًا	١٢٥	٤,٣٤	٠,٥٩	٠,٠٣	٠,٤٥٥	غير دالة
	إناثًا	١٠٨	٤,٢٥	٠,٥١			

وعليه اتضح من الجدول (٩) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة على مقياس الدافعية تعزى للجنس، وبذلك يقبل الفرض الصفري.

مناقشة النتائج

قامت الدراسة الحالية ببناء مقرر إلكتروني مفتوح متفقةً بذلك مع دراستين فقط، وهما: دراسة أحمد (٢٠١٦) التي أنشأت مقررًا إلكترونيًا مفتوحًا على منصة رواق، وكذلك دراسة (Richards et al ,2019) التي نفذت كورسًا تدريبيًّا قائمًا على المقررات المفتوحة، وقد توصلت الدراسة إلى فاعلية المقرر الإلكتروني في تعزيز الهوية الوطنية؛ نظرًا لأن المقررات الإلكترونية لديها من المرونة التي يمكن تطويعها لأجل تحقيق الغرض الذي يصبو إليه الباحث، وبقدر إدراك أهميتها تكون الاستفادة منها، حيث ذكر تيبليشاك (Teplechuk,2013, 13) أنه حسب إدراك المؤسسات التعليمية لأهمية منصات تعلم المقررات الإلكترونية المفتوحة يكون التغير، واستدامة استخدامها لتحقيق المرغوب.

وقد اتفقت الدراسة الحالية مع دراسات المحور الأول في تركيزها على MOOCs كأحد متغيرات الدراسة، أما فيما يتعلق بفعالية المقررات الإلكترونية المفتوحة في تعزيز الهوية الوطنية فيمكن عزو هذه النتيجة إلى طبيعة المقررات الإلكترونية التي تهيئ المادة التعليمية على مدار ٢٤ ساعة، وتتيح الفرصة للنقاش مع المعلم أو المتعلمين، وتنظم المقرر في عدة صفحات يسهل معها تعلم المقرر، حيث تحتوي تلك الصفحات على جميع المعلومات، والمهام والتقارير التي تخص المادة، كما أن أرشفة المقرر بعد الانتهاء منه تهيئ الفرصة للإفادة منه لاحقًا حتى ولو بدون الحصول على شهادة، وكذلك يمكن عزو هذه النتيجة إلى الطريقة التي قدم بها المقرر، من حيث الإعداد، وتحديد مدى الاحتياج للمقرر، وجمع المعلومات والمصادر

التي تساعد على سد هذا الاحتياج، وقد روعي في المقرر اختيار الموضوعات المتخصصة في تعزيز الهوية الوطنية المدعومة بتمارين وأنشطة، مع التركيز على مفهومي الولاء والانتماء والوسطية والتسامح، وإتاحة الفرصة لعرض التجارب العالمية في مجال تعزيز الهوية الوطنية، كما تم الطلب من المتعلم– أثناء التقويم البيني للمقرر– أن يقوم ببناء تصوره للهوية الوطنية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠، وكذلك اقتراح رؤيته الاستشرافية فيما يتعلق بالهوية الوطنية؛ مما أسهم في تعزيز مفهوم الهوية الوطنية، يضاف إلى ذلك أن هناك عوامل خفية أدت إلى تعزيز الهوية الوطنية، وهذا ما ذكره (Thompson, 1995, 85)؛ حيث أشار إلى أن عملية تشكيل الهوية لا يمكن أن تبدأ من فراغ، فهي دائمًا تبنى على مجموعة موجودة مسبقًا من المواد الرمزية التي تشكل حجر الزاوية للهوية؛ وعليه فإن أفراد العينة وبحكم الوسط الاجتماعي الذي نشأوا به، وبحكم خصوصية بلادهم، وارتباطهم بها؛ فإنه لا إشكال لديهم فيما يتعلق بمفهوم الهوية الوطنية، ولديهم القدر الكافي من الاستعداد الذهني والاجتماعي للولاء والانتماء وتقبل مفهوم الهوية الوطنية، وهذا ما أكدته دراسة الثبيتي وحسين (٢٠١٥) التي توصلت إلى ارتفاع المستوى العام للولاء للوطن، وهو عامل مهم في المحافظة على الهوية الوطنية لدى طلبة الجامعة، وقد اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة حكيم (٢٠١٧) في مجال تقديم مقررات لتعزيز الهوية الوطنية.

أما فيما يتعلق بإجابة السؤال الثاني، والذي توصل إلى فاعلية المقرر الإلكتروني المفتوح في تنمية الدافعية، فيمكن عزو تلك النتائج إلى طبيعة المقررات الإلكترونية المفتوحة واسعة الانتشار التي تركز على الرغبة في التعلم،

وليس الحصـــول على الدرجة العلمية، وتتميز بأنها مفتوحة أمام الجميع ممن يرغب بالالتحاق بها؛ مما يشـــكل دافعًا لأي دارس فيها (الجهني، ٢٠١٧، ٢٤٦)، كما تتميز تلك المقررات بسهولة الإتاحة، ولا تشترط التزامنية، فكل طالب يمتلك حاسوبًا مرتبطًا بشبكة الإنترنت يمكنه الالتحاق بأحد المقررات المطروحة، والاطلاع على الدروس وإنجاز المشـــاريع، وكما أشـــار(Rousing,2014, 80-82) فإن المقررات الإلكترونية قادرة على طي الحدود الجغرافية للتعلم، وتعتمد على مبدأ الحرية والمســـاواة بين جميع الأجناس، وذات درجة عالية من الانفتاح والمرونة التي تمكن المتعلم من اختيار المادة التعليمية، ووقت التعلم وطرقه وســـرعته، وهي عوامل تدعم الدافعية وتنميها، وهذا يفسر الاستجابات المرتفعة لعينة الدراسة في مقياس الدافعية وخاصة عبارة "أحب دراسة هذا المقرر؛ لأنه بمحض اختياري" التي حصـــلت على الترتيب الأول، يليها أربع عبارات على التوالي، وهي: (تمتد فائدة هذا المقرر إلى حياتي بشـكل عام، تناسـب دراسـة هذا المقرر ظروفي الحالية، تهيئ لي دراسة هذا المقرر الخصوصية التي أنشدها، سجلت هذا المقرر لدعم ســـيرتي الذاتية) وجميع تلك العبارات المذكورة حصـــلت على موافقة تامة، يليها بقية العبارات التي حصلت على موافقة بشكل عام، ولم تحصل سوى عبارتين على موافقة متوسطة (أوافق أحيانًا)، وهما: (سجلت في هذا المقرر من باب الفضـول، تجنبني دراسـة هذا المقرر الشـعور بالتوتر عندما تكون الدراسة وجهًا لوجه).

وقد اتفقت هذه النتائج مع دراسـة الجهني (٢٠١٧)، التي توصـلت إلى أن المقررات الإلكترونية المفتوحة واســعة الانتشـــار تدعم بشـــكل عام

الدافعية، وكذلك تشابهت مع دراسة (Zheng et al., 2015) التي أظهرت نتائجها أربعة دوافع رئيسة لدراسة المقررات المفتوحة منها تلبية الاحتياجات الحالية، والاستعداد للمستقبل، وكذلك تشابهت مع دراسة (Gillani & Eynon ,2014)، التي توصلت إلى مجموعة من دوافع التحاق الدارسين بالمقررات الإلكترونية المفتوحة وعلى رأسها التنمية المهنية بنسبة ٩٣٪، كما تشابهت مع دراسة (Zhu et al ,2019)التي توصلت إلى بعض دوافع المعلمين لتقديم محاضراتهم عبر المقررات المفتوحة، ومنها استكشاف طرائق جديدة للتدريس، أو للوصول إلى المزيد من الناس لعرض ما لديهم.

أما فيما يتعلق بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة على مقياس الهوية تعزى إلى الجنس؛ فذلك بسبب أن الهوية الوطنية في المملكة العربية السعودية تستند إلى مبادئ الدين الإسلامي الحنيف وتعاليمه السمحة التي لا تفرق بين الرجل والمرأة على حدٍّ سواء، كما أن الهوية الوطنية لدى الأفراد من القضايا الوطنية الكبرى التي يشترك فيها الجنسان، ولا يمكن أن يختلف تصور أحدهما عن الآخر، علاوة على أن المقرر المصمم يخاطب الشباب من الجنسين بأسلوب عصري يعزز لديهم الانتماء والولاء؛ مما يسهم في تعزيز الهوية الوطنية لكليهما دون فوارق.

وأما فيما يتعلق بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة على مقياس الدافعية تعزى للجنس فيمكن تفسيره في ضوء طبيعة المقررات المفتوحة التي تعطي المتعلم استقلاليته وتوفر الخصوصية له، وتحفزه على المشاركة الإيجابية بغض النظر عن جنسه أو عرقه، وقد اتفقت هذه

النتيجة مع دراسة الجهني (٢٠١٧) التي أثبتت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين فيما يتعلق بالدافعية.

التوصيات:

- تشجيع أعضاء هيئة التدريس والمعلمين على إنشاء وبناء مقررات مفتوحة تحقق الأهداف التربوية التي يسعون اليها.
- التوسع في طرح مقررات إلكترونية واسعة الانتشار؛ لدعم التعلم المستمر.
- زيادة الوعي المجتمعي بأهمية المقررات الإلكترونية وتشجيع الالتحاق بها.
- الإفادة من المقررات المفتوحة في دعم قضايا ومواضيع قد لا تغطيها المناهج الرسمية، وخاصة القضايا الوطنية.
- تشجيع الجامعات على عقد شراكات مع منصات المقررات المفتوحة؛ لتقديم بعض مقرراتها من خلالها، خاصة في ظل ازدحام القاعات الدراسية وقلة المحاضرين.
- تدريب منسوبي الجامعات والتعليم على استخدام منصات المقررات الإلكترونية المفتوحة.

المقترحات:

- إجراء دراسات حول فاعلية المقررات المفتوحة في متغيرات أخرى.
- إجراء دراسات حول التصميم التعليمي للمقررات الإلكترونية المفتوحة.
- وضع تصور مقترح لإنشاء منصة موحدة للجامعات السعودية للمقررات الإلكترونية المفتوحة وتطويرها.

المراجع

أبو المجد، مها عبد الله. (٢٠١٨). تربية المواطنة لدى طفل الروضة في ظل رؤية ٢٠٣٠ من وجهة نظر معلمات رياض الأطفال، *مجلة كلية التربية*، مج ٢٩، ع ١١٦، ص ص ١٤٧ – ١٨٢.

أحمد، أمل محمد. (٢٠١٧). فاعلية برنامج قائم على الأنشطة الدرامية لإكساب طفل الروضة الهوية الوطنية، *مجلة الطفولة والتربية*، مج ٩، ع ٣٢، ص ص ٢٠٣–٢٧٥.

أحمد، إيناس السيد. (٢٠١٦). أساليب التقويم المرحلي الإلكتروني بالمقررات المفتوحة المصدر واسعة الالتحاق، وأثرها في الدافعية للإنجاز وتنمية مهارات استخدام أنظمة إدارة المحتوى بجامعة الملك سعود، *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ع ٧٦، ص ص ١٧–٦٦.

أطميزي، جميل، والسالمي، فتحي. (٢٠١٩). الموارد التعليمية المفتوحة: الاستخدام والمشاركة والتبني، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم: إدارة العلوم والبحث والعلوم (الإلسكو).

الثبيتي، محمد عثمان، وحسين، ومحمد فتحي. (٢٠١٥)، دور إدارة الجامعة في تنمية قيم المواطنة لدى طلبة جامعة تبوك، *مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية*، مج ١١، العدد ٣، ص ص ٣٤٩–٣٦٥ .

حسن، جبر (١٩٩٩). أسس الحضارة العربية الإسلامية، ط٢، الكويت: دار الكتب الحديثة.

الحسن، عصام إدريس (٢٠١٩). توظيف المقررات الإلكترونية الجماعية مفتوحة المصدر MOOCsفي تطوير برنامج إعداد المعلمين ومعوقات تطبيقها بكلية التربية جامعة الخرطوم، *مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي*، مج٣٩، ع١، ص ص١٨٩–٢٠٩.

حكيم، أريج يوسف. (٢٠١٧). تصور مقترح لتعزيز الهوية الوطنية في المناهج الجامعية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠، *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس*، ع ٢٢٧، ص ص ١٢١-١٤٢.

الجازي، محمد عبد الهادي، والربيحات، محمود صالح (٢٠١٩). مقومات القوة للمملكة العربية السعودية، *مجلة جامعة الحسين بن طلال للبحوث*، مج ٥، ع ١، ص ص ٢٤٦-٢٧٤.

الجهني، ليلى سعيد. (٢٠١٧). المقررات الإلكترونية واسعة الانتشار (MOOCS) ودورها في دعم الدافعية وإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًّا، *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، مج ٢٥، ع ٤، ص ص ٢٢٨-٢٥٧.

ربابعة، محمد أحمد، وبني عيسى، عبد الرؤوف أحمد، والخالدي إبراهيم خلف. (٢٠١٨). دور الإعلام في تعزيز القيم الوطنية رؤية إستراتيجية في ضوء التصور الإسلامي، *دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية*، مج٤٥، ع ٣، ص ص ١٨١-٢٠٩.

رجاء، تواتي. (٢٠١٨). مقومات الهوية عند الجابري رسالة ماجستير غير منشورة، كلية اللغة العربية وآدابها، جامعة أبو بكر بلقايد، الجزائر.

الرحيمي، عبد الله عبد الرحمن. (٢٠٢٠). واقع الدورات الإلكترونية واسعة النطاق m في الجامعة السعودية الإلكترونية من وجهة نظر المشاركين، مجلة العلوم التربوية، مج ٣، ع ٢١، ص ص ١٨١-٢٣٤

صبري، ماهر إسماعيل. (٢٠٠٢). الموسوعة العربية لمصطلحات التربية وتكنولوجيا التعليم. الرياض: مكتبة الرشد.

السيف، محمد إبراهيم. (٢٠١٨). دور التعليم وسائل الإعلام في تعزيز الهوية الوطنية في المجتمع السعودي، *مجلة البحوث الأمنية*، مج ٢٨، ع ٧٢، ص ص ٦٣-٩٦.

طعيمة، سعيد. (٢٠١٣). التجديد التربوي في ضوء تحديات العصر، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

الطيب، مصطفى (٢٠١١). دور التربية في بناء الهوية الاجتماعية والنفسية لدى طلاب الجامعة، المؤتمر العلمي الرابع لكلية العلوم التربوية بجامعة جرش، التربية والمجتمع: الحاضر والمستقبل، الأردن، كلية العلوم التربوية بجامعة جرش.

عبد الحميد، علي عبد الواحد. (٢٠١٢). الثقافة "المفهوم – الخصائص – العلاقات، جامعة القاهرة، معهد الدراسات التربوية.

عبد الرحمن، برهان حافظ (٢٠١٠). دور التعليم العالي في تعزيز الهوية الفلسطينية وأثره على التنمية السياسية من وجهة نظر الطلبة والعاملين جامعة النجاح أنموذجًا، رسالة ماجستير غير منشورة. لكلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية.

العبيدي، أمال سليمان. (٢٠٠١). الهوية: دارسة ميدانية، المستقبل العربي، مركز دارسات الوحدة العربية، بيروت، اع٣٦٧، ص ص١٤١- ١٥٤.

عطية، محمد عبد الرؤوف. (٢٠٠٩). التعليم وأزمة الهوية الثقافية. مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع، القاهرة.

العجلان، مها صالح. (٢٠١٨). تصور مقترح لاستخدام منصات التعلم ذات المقررات الإلكترونية المفتوحة واسعة الانتشار (MOOCs) في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

عمار، إبراهيم. (٢٠١٩). دور الميراث الثقافي في ترسيخ الهوية الوطنية للفرد الجزائري زمن العولمة، *مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية*، ع ٥١، ص ص ١٣٥-١٤٩.

العواجي، محمد عبد العزيز. (٢٠١٩). أهمية دراسة اللغة العربية لطلاب الدراسات القرآنية ووسائل النهوض بها مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم الشرعية، الجامعة الإسلامية، مج٥٢، ع١٨٨، ص ص ٤٦٩-٥٧٩.

عوفي، مصطفى، وعمراني، زينب. (٢٠١٢). الهوية الوطنية في ظل تكنولوجيا الإعلام والاتصال الحديثة، *مجلة علوم الإنسان والمجتمع*، ع ٤، ص ص ١٥- ٤٥.

العياصرة، سلام أحمد. (٢٠١٩). مكونات الهوية الوطنية للطلبة الجامعيين دراسة ميدانية على طلبة الجامعة الأردنية، *مجلة دراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية*، مج ٢، ع ١١، ص ص ١٢٨-١٧٠.

العيدروس، علي حسن. (٢٠١١) جريدة المدينة، على الرابط https://www.al-madina.com/article/78238 استرجع بتاريخ ١ /١١ / ٢٠١٩

الفتلاوي، علي كامل. (٢٠١٢). مقاربة الهوية الوطنية سوسيولوجيا، *المنتدى الجامعي*، ع٤، ص ص١٢٧-١٦٢.

الكحلاني، حسن. (٢٠٠٩). الهوية الثقافية الوطنية، رؤية مستقبلية، صحيفة ٢٦سبتمبر، العدد ١٢٣١، متاح على الموقع

http://www.26sep.net/newsweekarticle.php?lng=arabic&sid=23330 ، استرجع بتاريخ ٢ /١١ / ٢٠١٩

المقصودي، محمد أحمد (٢٠١٧). الدور الوطني للجامعات السعودية في تحقيق الأمن الفكري الشامل وتعزيز قيم الهوية الوطنية لدى الناشئة مجلة البحوث الأمنية مجلد ٢٦، ع ٦٨، ص ص ١٣ - ٧١.

نعيجة، نور الدين. (٢٠١٦). الهوية الوطنية بين الموروث التاريخي وتحديات العولمة والرقمنة، مركز البحث في العلوم الاسلامية والحضارة – الأغواط، متاح على الرابط http://www.crsic.dz/index.php?lang=ar استرجع بتاريخ ١٢ /١١ / ٢٠١٩

Arabic references

Abu al-Majd, Maha Abdullah. (2018). Citizenship education for a kindergarten child in light of the 2030 vision from the viewpoint of kindergarten teachers, College of Education Journal, vol. 29,n. 116, p 147-182.

Ahmed, Amal Muhammad. (2017). Effectiveness of a program based on dramatic activities to give the kindergarten child the national identity, Childhood and Education Journal, vol. 9, n. 32, p203-275.

Ahmed, Inas. (2016). Methods of progressive evaluation in open courses for beginners and beginners of the English language in the Kingdom of Saudi Arabia, Arab Studies in Education and Psychology, n. 76, p. 17-66.

Atmizi, Jamil, and Salmi, Fathi. (2019). Open Educational Resources: Use, Participation, and Adoption, Arab Organization for Education, Culture and Science: Department of Science, Research and Science (ALESCO).

Al-Thabiti, Muhammad Othman, Hussein, and Muhammad Fathi. (2015), The role of the university administration in developing the values of citizenship at the University of Tabuk, Taibah University Journal for Educational Sciences, Vol. 11, No. 3, p. 349-365.

Hasan, Jabr (1999). The Foundations of Arab-Islamic Civilization, 2nd edition, Kuwait: Modern Books House.

Al-Hassan, Issam Idris (2019). Employment of open-source group e-courses in the development of the teacher preparation program and learning barriers at the University of Khartoum, Journal of the Federation of Arab Universities for Graduate Studies in Higher Education, vol.39,n.1,p 189-209.

Hakim, Areej Yousef. (2017). Imagine an article on national identity in light of the Kingdom's vision 2030, Journal of Studies in Curricula and Teaching Methods, No. 227, p. 121-142.

Al-Jazi, Muhammad Abdul-Hadi, and Rabihat, Mahmoud Saleh (2019). The fundamentals of strength for the Kingdom of Saudi Arabia, Al-Hussein Bin Talal University Journal for Research, vol. 5, p. 1, p. 246-274.

Al-Juhani, Laila Saeed. (2017). The widespread e-courses (MOOCS) and their role in supporting motivation and related learning strategies, Journal of the Islamic University for Educational and Psychological Studies, vol. 25, n.4, pp. 228-257.

Rababaa, Mohamed Ahmed, Bani Issa, Abdel Raouf Ahmed, and Al-Khaldi Ibrahim Khalaf. (2018). The role of the media in promoting national values. A strategic vision in the light of Islamic perception, studies of humanities and social sciences, vol. 45, p. 3, p. 181-209.

Raja, toati. (2018). The elements of identity for Al-Jabri, Master degree, College of Arabic Language and Literature, Abu Bakr Belkaid University, Algeria.

Al-Rahimi, Abdullah Abdul Rahman. (2020). The reality of large-scale electronic courses in the Saudi Arabian University from the viewpoint of the participants, Journal of Educational Sciences, vol. 3, n. 21, p. 181-234

Sabry, Maher Ismail. (2002). The Arabic Encyclopedia of Education Terminology and Educational Technology. Riyadh: Al-Rushd Library.

ALSIF, Muhammad Ibrahim. (2018). The role of education and the media in promoting national identity in Saudi society, Journal of Security Research, vol. 28, n. 72, p. 63-96.

Taima, Saeed. (2013). Educational renewal in light of the challenges of the time, Cairo: The Egyptian Lebanese House.

Al-Tayyib, Mustafa (2011). The role of educational sciences at Jerash University, the fourth scientific conference of the Faculty of Educational Sciences at Jerash University, Faculty of Educational Sciences at Jerash University.

Abdul Hamid, Ali Abdul Wahid. (2012). Culture "concept - characteristics - relationships, Cairo University, Institute of Educational Studies.

Abdul Rahman, Burhan Hafiz (2010). The role of higher education in promoting the Palestinian identity and its impact on political development. For the College of Graduate Studies, An-Najah National University.

Al-Obaidi, Amal Suleiman. (2001). Identity: A field study, The Arab Future, Center for Studies of the Arab Unit, Beirut, No. 367, p. 141-154.

Attia, Mohamed Abdel-Raouf. (2009). Education and the crisis of cultural identity. Taiba Foundation for Publishing and Distribution, Cairo.

Al-Ajlan, Maha Saleh. (2018). A suggested concept for using the MASSIVE OPEN ONLINE COURSE (MOOCs) IN t Imam Muhammad bin Saud Al-Aslamani University, Master degree, College of Social Sciences, Imam Muhammad bin Saud Islamic University.

Ammar, Ibrahim. (2019). The role of cultural inheritance in consolidating the national identity of the Algerian film The time of globalization, Journal of Humanities and Social Sciences generation, n. 51, p. 135-149.

Al-Awaji, Mohamed Abdel Aziz. (2019). The importance of studying Arabic for students of Quranic studies and media for its advancement, Journal of the Islamic University of Sciences, Islamic University, vol. 52, n. 188, p. 469-579.

Awfi, Mustafa, Amrani , Zeinab. (2012). National identity in light of modern information and communication technology, Journal of Human and Society Sciences, n. 4, p. 15-45.

Ayasrah, Salam Ahmed. (2019). The components of the national identity for undergraduates: a field study on the students of the University of Jordan, Journal of Studies in Humanities and Social Sciences, vol. 2, n. 11, p. 128-170.

Al-Aidarous, Ali Hassan. (2011) Al-Madina Newspaper, at https://www.al-madina.com/article/78238 Retrieved on November 1, 2009

Al-Fatlawi, Ali Kamel. (2012). The National Identity Approach to Sociology, University Forum, n. 4, p. 127-162.

Al-Kahlani, Hassan. (2009). Cultural identity, a futuristic vision, newspaper September 26, issue 1231, available on the website

http://www.26sep.net/newsweekarticle.php?lng=arabic&sid=23330 Retrieved on November 2, 2017

Maqsudi, Muhammad Ahmad (2017). The national role of Saudi universities in achieving comprehensive intellectual security in the field of the National Security Magazine, volume 26, p. 68, pp. 13-71.

Nuaija, Noureddine. (2016). National identity between the historical heritage and the challenges of globalization and digitization, Research Center in Islamic Sciences and Civilization - Laghouat, available at http://www.crsic.dz/index.php?lang=en Retrieved on 11/12/2019.

المراجع الأجنبية:

Adham, Raniah Samir. (2015). MOOCS As A Method of Distance Education in The Arab World – A Review Paper, European Journal of Open, Distance and e-Learning, v 18, n. 1.

Andreasen, L., & Buhl, M. (2015). *Understanding MOOCs Through Connectivist and Social Constructiv-ist Approaches.* In A. Jefferies, & M. Cubric (Eds.), *Proceedings of the 14th European Conference on e-Learning ECEL- 2015* (pp. 34-41). Academic Conferences Limited.

Bayne, S., & Ross, J. (2014). The pedagogy of the Massive Open Online Course: the UK view. The Higher Education Academy, p p1-76.

Ding, Y., Cheng, T., Feng, P. and Xu, G. (2014). A distributed operation architecture of MOOCs for open experiments. Applied Mechanics and Materials, p p1089-1095.

Erik, Erikson. (1968). Identity, Youth and Crisis, Nerton, New York.

European Commission.(2014). Report on Web Skills Survey: Support Services to Foster Web Talent in Europe by Encouraging the use of MOOCs Focused on web Talent (2014) (D1.1 – First Interim Report ed.). Retrieved 28 August 2019 from https://goo.gl/S0GfDi .

Gillani, N., & Eynon, R. (2014). Communication patterns in massively open online courses. The Internet and Higher Education, V 23, pp 18-26.

Rousing, T. (2014). The Openness of MOOCs: A multifaceted investigation of four platforms. (Master's Thesis), Copenhagen Business School.

Richards, Katie; Ruffolo, Mary; Hiltz, Barbara .(2019). Innovating Practices to Prepare Students for Graduate School: Lessons from a Social Work MOOC *Journal of Social Work Education*, v55, n2 ,pp314-326.

International Conference on Inventive Computation, (2016), Coimbatore, India, Innovative Research Organization, 26 - 27 August 2016.

Koukis, Nikolaos; Jimoyiannis, Athanassios.(2019).MOOCs for Teacher Professional Development: Exploring Teachers' Perceptions and Achievements,*Interactive Technology and Smart Education*, v16, n1, p74-91 2019.

Liyanagunawardena, Tharindu, Williams, Shirley.(2016): "Elderly learners and massive open online courses: a review". Interactive Journal of Medical Research, 5(1), pp1-11.

Ma, Long; Lee, Chei Sian (2019). Investigating the Adoption of MOOCs: A Technology-User-Environment Perspective ,*Journal of Computer Assisted Learning*, v35, n1, pp89-98.

Moore, Robert L.; Oliver, Kevin M.; Wang, Chuang.(2019). Setting the Pace: Examining Cognitive Processing in MOOC Discussion Forums with Automatic Text Analysis. *Interactive Learning Environments, v27*, n5-6, pp 655-669.

Michael, Fabricant & Stephen, Brier (2016). Austerity Blues: Fighting for the Soul of Public Higher Education , Johns Hopkins University Press.

McLoughlin, L., & Magnoni, F. (2017). The Move-Me project: reflecting on xMOOC and cMOOC structure and pedagogical implementation. In Q. Kan & S. Bax (Eds), beyond the language classroom: researching MOOCs and other innovations ,pp. 59-69.

Open, Online and Flexible Learning: The Key to Sustain- able Development (2016), Kuala Lumpur, Malaysia, Malaysia Open University, 27 - 30 November 2016

Petri, H. L. & Govern, J. M. (2013). Motivation: *Theory, Research and Applications*. Belmont: Wadsworth Cengage Learning.

Straub, J. (2004). Personal and Collective Identity: A Conceptual Analysis. In Identities: Time, Difference and Boundaries, edited by Heidrun Friese, pp56– 76. New York

Teplechuk, E. (2013). Emergent models of Massive Open Online Courses: an exploration of sustainable practices for MOOC institutions in the context of the launch of MOOCs at the University of Edinburgh. Dissertation Presented for the Degree of MBA, University of Edinburgh.

The 2nd International Conference on IT and Educa- tion Innovations. (2016). Beijing, China, International Center for Economics, Research and Development, August 6-8, 2016

Thompson, John B. (1995). The Media and Modernity, Social Theory of the Media Polity Press, University of Cambridge.

Unesco. (2016). OER development and publishing initiatives. Available online http://oerwiki.iiepunesco.org/index.php?title=OER_development_and_publishing_initiatives.

Zheng, S., Rosson, M. B., Shih, P. C., & Carroll, J. M. (2015,). Understanding student motivation, behaviors and perceptions in MOOCs. In *Proceedings of the 18th ACM Conference on Computer Supported Cooperative Work & Social Computing* (pp. 1882-1895. ACM.

Zhong, Sheng; Zhang, Qun-Bo; Ping Li, Zheng; & Liu, Yan. (2016). Motivations and Challenges in MOOCs with Eastern insights. International Journal of Information and Education Technology, 6(12),pp 950–963.

Zhu, Meina; Bonk, Curtis J.; Sari, Annisa R .(2019) Massive Open Online Course Instructor Motivations, Innovations, and Designs: Surveys, Interviews, and Course Reviews, *Canadian Journal of Learning and Technology*, v45 ,n1 ,pp1-22

فاعلية إستراتيجية وودز في تنمية مهارات الفهم النحوي لدى طلاب المرحلة الثانوية

Use of Woods Model in developing the grammatical comprehension skills among secondary school students

د. علي بن أحمد بن عبد الله المنتشري

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المساعد

بقسم التربية – الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

DOI: 10.36046/2162-000-003-006

مستخلص البحث باللغة العربية

هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية إستراتيجية وودز في تنمية مهارات الفهم النحوي لدى طلاب المرحلة الثانوية. واتّبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي من خلال اختيار عينة عشوائية تكونت من (٦٤) طالبًا قسمت إلى مجموعتين، إحداهما تجريبية درست الموضوعات المقررة من خلال إستراتيجية وودز، وأخرى ضابطة درست الموضوعات ذاتها من خلال الطريقة المعتادة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد استبانة بمهارات الفهم النحوي المناسبة لطلاب المرحلة الثانوية، واختبار مهارات الفهم النحوي، وقد طُبق اختبار مهارات الفهم النحوي قبليًّا وبعديًّا على طلاب المجموعتين، وتوصلت النتائج إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم النحوي لصالح طلاب المجموعة التجريبية، وفي ضوء هذه النتائج قدّم الباحث بعض التوصيات منها الاستفادة من إستراتيجية وودز في تدريس موضوعات النحو العربي وفروع اللغة العربية المختلفة لطلاب المرحلة الثانوية، وتبني استبانة مهارات الفهم النحوي التي حددها البحث الحالي لطلاب المستوى الثاني نظام المقررات بالمرحلة الثانوية عند تدريس مقرر الكفايات اللغوية، والإفادة منها عند وضع الأنشطة المتعلقة بها.

الكلمات المفتاحية: إستراتيجية وودز، مهارات الفهم النحوي.

Abstract:

The aim of this research was to investigate the effectiveness of a proposed strategy based on the Woods model in developing grammar comprehension skills among secondary school students and determine the level of mastery of first graders in grammar comprehension skills. To achieve the above purpose, the researcher used the descriptive analytical method, and the quasi-experimental approach with experimental design in two groups: experimental and control. Test the grammar comprehension skills of first graders and the experimental processing materials represented in the teacher's guide to train students to use the proposed strategy based on the Woods model to develop grammar comprehension skills. The researcher applied the proposed strategy to the study sample consisting of (60) first grade secondary students divided into two groups (experimental and control). The study revealed a list of grammar comprehension skills that included four main skills under which fifteen sub-skills are included, as well as the inability of first graders in general comprehension skills, and the effectiveness of the proposed strategy based on the Woods model in developing grammar comprehension skills for first graders; In light of the results of the study, the researcher recommended the reformulation of the content of grammatical competence according to the Woods model for the secondary stage, and the need to include the skills of grammar understanding in the curriculum of Arabic language for secondary school students. Woods in the development of the skills of grammar analysis Sacand high school students, and evaluating the level of practice of the Arabic language teachers to understand grammar skills.

Keywords: Woods Model, Grammatical Comprehension Skills, Teaching Grammar.

مقدمة الدراسة

تؤدي اللغة دورًا رئيسًا في عملية الاتصال والتواصل بين المجتمعات، وهي أهم ما يميز المجتمعات البشرية عن غيرها، وهي وعاء الثقافة ومقياس تقدم الأمم وأهم رابط يربط الإنسان بوطنه، وهي همزة الوصل بين الأجيال السابقة والأجيال اللاحقة.

واللغة العربية لغة الوطن وهي قبل ذلك لغة القرآن، ولذلك اهتمت المؤسسات التعليمية بتعليمها للنشء، ويتوقف نجاح تعليم اللغة العربية على مدى النجاح في تدريس النحو العربي؛ لأنه أساس بنية اللغة العربية، ولذلك نجد الاهتمام بتدريسه على مر العصور وفي مختلف المجتمعات العربية (صافي، ٢٠١٨، ص٤١).

وسادت في الماضي توجهات ترى أن النحو قواعد إن تم حفظها فهو كفيل للتمكن في الأداء اللغوي السليم، وقد ثبت خطأ ذلك التوجه وظهر الاتجاه نحو التكامل في تعليم القواعد العربية وهو اتجاه يركز على الاهتمام بالمعنى في تعلم القواعد؛ أي الاهتمام بأن يكون الإعراب فرع المعنى؛ أي تدريس التلاميذ على أن يفهموا العلاقات المختلفة بين أركان الجملة والعلاقات المختلفة بين هذه الأركان ومكملات الجملة أو الجمل (يونس، ٢٠٠٥، ص ٥٠٦).

ونظرا لأهمية مهارات الفهم في النحو العربي فقد نالها اهتمام القائمين بإعداد مناهج اللغة العربية في المرحلة الثانوية فجعلوها هدفًا من ضمن مجموعة من الأهداف التي تسعى إلى تحقيقها والمتمثلة في تحديد الوظيفة

النحوية والحالة الإعرابية والعلامة الإعرابية المناسبة للكلمات والتمييز بين المفاهيم النحوية المتعلقة بالوظائف النحوية للكلمات المعربة والتأكد من الصحة النحوية للنصوص التي يكتبها أو يستعد لإلقائها (وزارة التعليم، ٢٠١٥، ص٥)

وعلى الرغم من هذا الاهتمام بالفهم النحوي فإن هناك ضعفًا في تلك المهارات لدى الطلاب، ولعل من الأسباب في هذا الضعف تركيز بعض معلمي النحو على طرائق التدريس المتبعة في تعليم النحو، فأكدت دراسة المالكي (٢٠١٩) أنّ ضعف التلاميذ في النحو يعود بالدرجة الأولى إلى طرائق التدريس المتبعة؛ وهي الطريقة القياسية والطريقة الاستنباطية والطريقة المعدلة، وما أكدته دراسة علي(٢٠٠٥، ص ١٣٧) في أنّ ضعف الطلاب في استخدام القواعد النحوية يرجع إلى عدم معالجة القواعد النحوية بما يربطها بالمعنى، بل يقتصر في تدريسها على تعرف المتعلمين بقيمها الشكلية في بناء بنية الكلمة أو ضبط أواخرها.

ويتطلب العناية بتنمية مهارات الفهم النحوي استخدام إستراتيجيات تدريس حديثة تواكب الاتجاهات التربوية الحديثة في المناهج وطرق التدريس، ومن أهم تلك الإستراتيجيات إستراتيجية وودز وهي إستراتيجية بنائية تهتم بالتفكير عالي المستوى والفهم، وقد أثبتت الدراسات نجاحها في تنمية مهارات التفكير والفهم في الكثير من المواد الدراسة، فهي تقوم على عمليات عقلية ذات مستوى عال من التفكير كالتنبؤ والملاحظة والتفسير (أمين، ٢٠١١، ص ٥٣).

وقد صمم وودز (Woods) هذا النموذج التدريسي من أجل مساعدة الطلاب على التخلص من الفهم الخاطئ من خلال تغيير البنية المعرفية السابقة لهم وتنمية مهارات عقلية عالية الرتبة مثل تحليل البيانات وتركيبها من مصادر متعددة وتطبيق المعلومات والمهارات المكتسبة في سياق مواقف جديدة. (البنا، ٢٠١٩: ٥٠٣)

ونظرا لأهمية تنمية مهارات الفهم النحوي لدى طلاب المرحلة الثانوية، وفاعلية نموذج وودز في تنمية الكثير من المهارات والرابط المشترك بينهما وهو التفسير والتحليل فإن الباحث يحاول بناء إستراتيجية تدريسية قائمة على نموذج وودز لتنمية مهارات الفهم النحوي والتأكد من مدى فاعليتها.

مشكلة الدراسة:

يشير الواقع إلى ضعف مستوى طلاب المرحلة الثانوية في مهارات الفهم النحوي؛ مما يستلزم استخدام إستراتيجية حديثة مناسبة لعلاج هذا الضعف، وقد أشارت إلى ذلك الضعف دراسات، مثل دراسة كل من: (المالكي، ٢٠١٩؛ وآل تميم، ٢٠١٧؛ وعطية، ٢٠١٥؛ وأحمد، ٢٠٠٧؛ وعلي، ٢٠٠٥).

كما أكدت المشكلة ما قام به الباحث من دراسة استطلاعية على (٣٠) طالبًا من طلاب المرحلة الثانوية، حيث تم اختبارهم في بعض مهارات الفهم النحوي، وبعد التحليل أظهرت الدراسة وجود ضعف لديهم في تلك المهارات، حيث حصل (٢٥) طالبًا على أقل من المتوسط.

وللإسهام في علاج هذه المشكلة يمكن صياغة مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي: ما فاعلية إستراتيجية وودز في تنمية مهارات الفهم النحوي لدى طلاب المرحلة الثانوية؟

ويتفرع من السؤال الرئيس السؤالان الفرعيان التاليان:

١. ما مهارات الفهم النحوي اللازمة لطلاب المستوى الرابع بالمرحلة الثانوية (نظام المقررات)؟
٢. ما فاعلية إستراتيجية وودز في تنمية مهارات الفهم النحوي لدى طلاب المستوى الرابع بالمرحلة الثانوية (نظام المقررات)؟

أهداف الدراسة:

سعت الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

١. تحديد مهارات الفهم النحوي المناسبة لطلاب المستوى الرابع بالمرحلة الثانوية (نظام المقررات).
٢. التحقق من مستوى فاعلية إستراتيجية وودز في تنمية مهارات الفهم النحوي لدى طلاب المستوى الرابع بالمرحلة الثانوية (نظام المقررات).

فروض الدراسة:

في ضوء مشكلة البحث يقدم الباحث الفرضين التاليين:

١. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام إستراتيجية وودز) والمجموعة الضابطة (التي درست

بالطريقة الاعتيادية) في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم النحوي لدى طلاب المرحلة الثانوية

٢. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام إستراتيجية وودز) في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الفهم النحوي لدى طلاب المرحلة الثانوية

أهمية الدراسة:

من المتوقع أن تفيد الدراسة الحالية في تقديم إسهامات لخدمة الفئات الآتية:

١. **معلمي اللغة العربية:** حيث تزودهم الدراسة بإستراتيجية تدريس حديثة تهتم بتنمية مهارات الفهم النحوي لدى طلاب المرحلة الثانوية.
٢. **مشرفي اللغة العربية:** حيث تزودهم الدراسة بمهارات الفهم النحوي اللازمة لدى طلاب المرحلة الثانوية، واقتراح برامج لتنميتها.
٣. **مخططي البرامج الدراسية ومطوري المناهج:** حيث تزودهم الدراسة بمهارات الفهم النحوي لدى طلاب المرحلة الثانوية، من أجل تطوير محتوى النحو في المناهج الدراسية.
٤. **الباحثين:** من المتوقع أن تسهم الدراسة الحالية في إثراء الدراسات والبحوث في مجال تدريس النحو العربي وعلاج مشكلات تعلمه باستخدام إستراتيجية وودز.

حدود الدراسة:

- **الحدود الزمنية:** الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (١٤٤٠/١٤٤١هـ).
- **الحدود المكانية والبشرية:** تم التطبيق على عينة عشوائية من طلاب المستوى الثاني بالمرحلة الثانوية (نظام المقررات) الذين يدرسون مقرر الكفايات اللغوية –المنتظمين بمدارس التعليم العام، بمنطقة المدينة المنورة، وجاء الاختيار على مدرستي ثانوية الملك فهد ليمثّل طلابها المجموعة التجريبية، وثانوية الأمير عبد المحسن ليمثّل طلابها المجموعة الضابطة.
- **الحدود الموضوعية:** بعض مهارات الفهم النحوي؛ لأنه يصعب تنمية مهارات الفهم في دراسة واحدة؛ لذا سيكون الوزن النسبي معيارا لاختيار المهارات، وتتمثل هذه المهارات في المهارات الرئيسة التي يندرج تحتها مجموعة من المهارات النوعية كما يأتي: مهارات فهم تركيب الكلمات والجمل تركيبا نحويا صحيحا، ومهارات فهم ضبط الكلمات ضبطا صحيحا، ومهارات فهم بيان العلاقات النحوية بين أجزاء التراكيب المختلفة، ومهارات فهم تحديد القرائن النحوية في النصوص المختلفة.

مصطلحات الدراسة:

تستعرض الدراسة المصطلحات الرئيسة التالية من خلال الأدبيات ذات العلاقة، وصولًا إلى تحديدها بشكل إجرائي.

١. إستراتيجية وودز:

عرف وودز نفسه إستراتيجيته بأنها: "**إستراتيجية** تدريس تتضمن ثلاث مراحل متتابعة هي: التنبؤ والملاحظة والتفسير، تنفذ من جانب الطلاب، ويتم العمل بها ضمن مجموعات صغيرة، وإرشاد وتوجيه المعلم (Woods, 1994,p. 4)

وإستراتيجية وودز **إجرائيًا** هي مجموعة الإجراءات المتتابعة اللازمة لإعداد الخطط التدريسية لمادة الكفايات اللغوية لطلاب المستوى الرابع نظام المقررات بالمرحلة الثانوية وفقًا لثلاث مهارات محددة في **إستراتيجية** وودز وهي: (التنبؤ، الملاحظة، التفسير)، وذلك ضمن مجموعات طلابية صغيرة متعاونة بإشراف معلم المادة.

٢. مهارات الفهم النحوي:

الفهم اصطلاحا: قدرة المتعلم على إعطاء معنى للمادة التي يتعلمها من خلال مجموعة من العمليات العقلية عالية الرتبة؛ وهي التفسير والشرح والاستنتاج والاستدلال، ويتم التأكد من الفهم من خلال ممارسات سلوكية أدائية مثل الاستكمال والاستخراج أو إعطاء أمثلة. (إبراهيم، ٢٠٠٩، ص ٧٧٠).

أما الفهم النحوي فقد عرفته (فودة، ٢٠٠٦، ص ٢٠) بأنّها: العمليات العقلية التي يستخدم فيها الطالب خبراته السابقة عن فهم وحسن تلق للوصول إلى تحديد الوظائف النحوية للمفردات والتراكيب داخل الجملة في إطار نص متكامل من خلال الفهم المعجمي للجملة.

والفهم النحوي إجرائيًّا هو: مجموعة من الاستجابات السلوكية، والعقلية التي يمارسها طلاب المستوى الرابع نظام المقررات بالمرحلة الثانية في أثناء تفاعلهم مع النص؛ لفهم التركيب النّحوي، مستخدمين خبراتهم السابقة والجديدة لتكوين معانٍ تعمل على تنظيم وإدراك العلاقات بين عناصر وأجزاء النص أو التركيب اللغوي بحيث يستطيعون تحديد الوظيفة النحوية لركن الجملة ونوع الجملة وتحديد دلالة التركيب النحوي وضبط الكلمات ضبطًا صحيحًا، وتقاس هذه المهارات من خلال اختبار الفهم النحوي الذي يُعد لهذا الغرض.

الإطار النظري

يتكون الإطار النظري من مبحثين رئيسين هما: **إستراتيجية** وودز، ومهارات الفهم النحوي، وفيما يأتي التفصيل:

إستراتيجية وودز:

تستند إستراتيجية وودز (Woods, 1994) إلى النظرية البنائية، حيث قام روبن وودز (Rubin Woods) ببناء إستراتيجيته على افتراض مؤداه أن ممارسة المتعلمين للعمليات العقلية وفق إستراتيجية (تنبأ – لاحظ– فسر) من شأنه أن يسهم في رفع مستوى التحصيل لدى الطلاب ويحسن مشاركتهم داخل الصف، ويزيد التعاون فيما بينهم وينمي قدراتهم على التفكير خاصة التفكير عالي الرتبة، ويزيد مهارات فهم المقروءة (Woods, 1994, p.33).

وقد عرف وودز نفسه استراتيجيته بأنها: "إستراتيجية تدريس تتضمن ثلاث مراحل متتابعة هي: التنبؤ والملاحظة والتفسير، تنفذ من جانب الطلاب، ويتم العمل بها ضمن مجموعات صغيرة، وإرشاد وتوجيه المعلم (Woods, 1994, p.4)

وعرفتها هالة أبو العلا (٢٠١٣، ص ٢٦٠) بأنها: إستراتيجية تدريسية تتم وفق المهارات العقلية وهي (التنبؤ والملاحظة والتفسير) وعلى المعلومات السابقة لدى الطلاب في مجموعات للوصول إلى الفهم السليم بمساعدة المعلم.

وعرفها العنزي (٢٠١٦، ص ١٤٦) بأنها إستراتيجية استبانة على النظرية البنائية يقوم فيه المعلم بإعداد وتنظيم مواقف تعليمية عند تخطيطه لدروسه وفقا لثلاث عمليات متسلسلة هي: (التنبؤ، الملاحظة، التفسير) ينفذها التلاميذ جماعيًا للوصول إلى أهداف محددة.

من خلال التعريفات السابقة يتضح أن إستراتيجية وودز من استراتيجيات التعلم البنائي التي تقوم على التنبؤ والملاحظة والتفسير للوصول إلى الفهم الصحيح لدى المتعلم للمحتوى الذي يتعلمه تحت توجيه المعلم.

مراحل تطبيق إستراتيجية وودز:

يمر تطبيق **إستراتيجية** وودز في التدريس بمراحل هي: (حسن، ٢٠٠٩، ص ٢٣٠)

١. **مرحلة التنبؤ (Prediction)**: ويقصد به استخدام المعلومات السابقة للتنبؤ بمعلومات غير معروفة لدى المتعلم، وفي هذه المرحلة يطلب من الطلاب أن يصفوا الظاهرة الخاضعة للدراسة، ويتنبؤوا بما يحدث بناء على ما لديهم من معارف سابقة.
٢. **مرحلة الملاحظة (Observation)**: وهي مرحلة يثبت فيها الطلاب مدى صدق ما تنبؤوا به من خلال التدريب والتطبيق العملي وتنفيذ التجارب، وتتم هذه المرحلة باستخدام الحواس والاستبصار والإدراك الحسي.
٣. **مرحلة التفسير (Explanation)**: في هذه المرحلة يقوم الطلاب بتفسير وإعطاء معنى لما توصلوا إليه من نتائج خلال عملية

الملاحظة والربط بينها وبين التنبؤ، للتحقق من صـــدق التنبؤات وتصحيح المسار.

ويرى الباحث أن هناك مرحلة كان من المفروض أن تسبق تلك المراحل وهي مرحلة التحليل حيث يحلل المتعلم المعرفة الجديدة ويربطها بمعرفته السابقة؛ ليقود ذلك إلى المرحلة اللاحقة وهي مرحلة التنبؤ.

مميزات إستراتيجية وودز:

تمتاز إســتراتيجية وودز بعدة مزايا تجعله من النماذج التدريســية الهامة والحـديثـة والتي تؤدي إلى التعلم المبني على الفهم، ومن أهم تلـك المزايا: (مصطفى، ٢٠١٧، ص ٢٨٨)

١. تأكيـد الـدور النشـــط للطلاب: إذ يقومون بإجراء العـديـد من الأنشطة والتجارب العلمية ضمن مجموعات أو فرق العمل.
٢. تعمل على إيجاد جو تعليمي يسـاعد على فهم المادة التعليمية من خلال التفاعل بين الطالب والمادة الدراسية.
٣. فاعلية الإسـتراتيجية في توظيف أسـاليب تعليمية عديدة تسـتعمل لتعزيز مهارات التفكير الناقد.
٤. تشجع على التعلم التشاركي في مجموعات.
٥. تشـجع على تنمية مهارات التفكير عالي الرتبة من خلال العصـف الذهني وإثارة الأسئلة وإجراء المقارنات.

ويرى الباحث أن أهم ميزة لإستراتيجية وودز التدريسية أنها تنمي الفهم العميق للمحتوى الدراسي وكذلك تنمي مهارات التفكير العليا وهو من أهم

توجهات التربية الحديثة، من أجل تأسيس تعلم قائم على المعنى وليس الحفظ والتكرار.

خطوات التدريس وفق إستراتيجية وودز:

حدد وودز خطوات للتدريس وفق الإستراتيجية، وهي: (Woods, 1994, p.33)

١. تقسيم الطلاب إلى مجموعات تضم كل مجموعة من (٣-٥) طلاب.

٢. إعطاء ملخص عن الدرس السابق وربطه بالدرس الحالي وبيئة الطلاب.

٣. تهيئة المواد والأدوات والأجهزة اللازمة لتوضيح موضوع الدرس.

٤. تقديم ورقة عمل لكل مجموعة.

٥. تحديد ورقة عمل لكل مجموعة.

٦. تحديد الموقف أو الإجراء التعليمي الذي يمثل التفاعل من خلال رسم أو ملاحظة إستراتيجية أو مادة معينة.

٧. تسجيل التنبؤ الخاص بكل مجموعة حول المفاهيم العلمية بعد مناقشة المعلم للطلبة بالأفكار والتصورات الموجودة لديهم حول موضوع الدرس.

٨. ملاحظة الطلبة للظاهرة المدروسة وكل ما يتعلق بها من صحة للتنبؤات ومن ثم ربط توقعاتهم بالخبرات المباشرة من خلال التجريب أو الرسم.

ويرى الباحث أن تلك الخطوات ليست جامدة بل تتنوع ويتغير ترتيب بعدها حسب مقتضيات الموقف التدريسي في إطار الممارسات التدريسية للمعلم المبدع، وإنما تلك الخطوات استرشادية فقط وليست نهائية.

مهارات الفهم النحوي:

تعريف الفهم النحوي:

الفهم من (أَفْهَمَهُ الأمر): إذا أحسن تصويره له، ويُقال: قلَّ من أُوتي أن يَفْهَمَ ويُفْهِم. والفَهْمَ: حسن تصور المعنى وجودة استعداد الذهن للاستنباط (مجمع اللغة العربية، ١٩٨٩، ص ٧٠٤)

وعرف (السيد،٢٠٠٥، ص ١٤٠) الفهم النحوي بقوله: هو المعالجة الذهنية للرسالة اللغوية سواء كانت هذه الرسالة اللغوية محددة بحرف أو حرفين، أو كلمة أو كلمتين أو في سياق التركيب اللغوي (جملة، فقرة)؛ لتحديد دلالة مكونات هذه الرسالة والعلاقة الدلالية بينهما وما تفرضه طبيعة السياق، وبناء تمثيلات ذهنية تمثل المعنى الكلي لدلالة هذه الرسالة اللغوية.

كما يدل الفهم النحوي على تلك العملية العقلية التي تقوم على فهم العلاقات النحوية بين الكلمات داخل الجمل، والتراكيب بما يحقق المقصود من الكلام (عطية، ٢٠١٥، ص ٤٧)

وعرفتها فودة (٢٠٠٦، ص ٢٠) بأنّها: العمليات العقلية التي يستخدم فيها الطالب خبراته السابقة عن فهم وحسن تلق للوصول إلى تحديد الوظائف النحوية للمفردات والتراكيب داخل الجملة في إطار نص متكامل.

أما مهارات الفهم النحوي عند حسّان (٢٠٠٤، ص ١٩١) فهي: الكشف عن العلاقات السياقية في النص؛ بغية فهمه فهما جيِّدا، استنادا إلى قرائن التعليق الحالية والمقالية.

وفي ضوء العرض السابق لتعريف مهارات الفهم النحوي يعرفها الباحث إجرائيا في هذه الدراسة بأنها: مجموعة من الاستجابات السلوكية، والعقلية التي يمارسها طلاب المستوى الرابع بالمرحلة الثانوية نظام المقررات في أثناء تفاعلهم مع النص؛ لفهم التركيب النّحوي، مستخدمين خبراتهم السابقة والجديدة لتكوين معاني تعمل على تنظيم وإدراك العلاقات بين عناصر وأجزاء النص أو التركيب اللغوي بحيث يستطيعون تحديد الوظيفة النحوية لركن الجملة ونوع الجملة وتحديد دلالة التركيب النحوي وضبط الكلمات ضبطا صحيحا وتقاس هذه المهارات من خلال اختبار الفهم النحوي الذي سيُعد لهذا الغرض.

وبالنظر إلى التعريفات السابقة لمهارات الفهم النحوي، يتضح ما يلي: (المالكي، ٢٠١٩، ص ٣٥)

- مهارات الفهم النحوي عملية عقلية تشتمل على العديد من المهارات التي تتعلق ببناء المعنى المتضمن في النص؛ مما تمكن

المتعلم من الوصـــول إلى وضـــع العلامة الإعرابية في موضـــعها الصحيح.

- تحدث مهارات الفهم النحوي نتيجة التفاعل النشـط بين الخبرة السابقة للمتعلم ومفردات النص وما يتضمنه من معانٍ جديدة.
- أنّ مهارات الفهم النحوي تقع على المتعلم ذاته، لذلك يجب أن يمتلك الإستراتيجيات المناسبة التي تمكنه من التعامل الذاتي مع التركيب النحوي؛ بغية فهمه.
- تتعدد أشـــكال المهارات النحوية، فمنها ما يتصـــل بالكلمة المفردة، ومنها ما يتصـــل بالجملة، ومنها ما يتصـــل بالحركات الإعرابية، ومنها ما يرتبط بالقرائن النحوية.

أهمية الفهم النحوي لطلاب المرحلة الثانوية:

يســتعرض الباحث أهمية مهارات الفهم النحوي؛ لبيان أهميتها لطلاب المرحلة الثانوية، وفيما يلي بيان بهذه الأهمية:(المالكي، ٢٠١٩، ص ٣٦)

إن الفهم النحوي عظيم الفائدة، يهدي المتعلم إلى إدراك معاني الكلام والكشـــف عن نظامه النحوي، وهو إجراء لا غنى للناظر في الجملة أو التركيب أو النص اللغوي عنه، إذ به يتم تمييز العناصـــر اللفظية للجملة وتحديد صـيغها ووظائفها والعلاقات التركيبية بينها لاسـتحضـار معناها في السياق.

إن الفهم النحوي من مهارات التفكير التي ينبغي الاهتمام به من قبل التربويين وتنميته لدى المتعلم في المرحلة الثانوية، وذلك لأهميته في مساعدة المتعلم على إدراك العلاقات بين المعاني والتراكيب وتحليل الألفاظ والجمل والأساليب والتي تتمثل في قدرته على معرفة دلالة الجملة والحالة الإعرابية للكلمات والتمييز بين المسند والمسند إليه من مبتدأ وخبر أو فعل وفاعل إلى غير ذلك من أبواب النحو.

وتتجلى أهمية الفهم النحوي والمتمثل في مهاراته لطالب المرحلة الثانوية في مقدرته على توضيح وظيفة الكلمة في الجملة، وعلاقة كل كلمة بالأخرى، وتحديد نوع الكلمات والجمل داخل التركيب النحوي، بما في ذلك تحديد رتبة الكلمة، والتمييز بين الأركان والفضلات في الجملة العربية؛ وبهذا يصل إلى وضع العلامة الإعرابية في موضعها الصحيح للكلمة، بالإضافة إلى ذلك تحديد وظائف بعض الأدوات النحوية وأثرها في الجملة.

والمعنى القاعدي للجملة مهم مثل المعنى المفردي، فقد يفهم القارئ أو السامع معاني المفردات في جملة ما ولكنه لا يفهم المعنى الكلي للجملة؛ لأنه لم يفهم المعنى القاعدي للجملة، فإذا لم يفهم القارئ أو السامع طبيعة العلاقات بين كلمات الجملة الواحدة، فإن هذا يعيق فهم المعنى، ومن المعروف أن الكتابة العربية غير مشكولة في معظم الحالات، وهذا يعني أن كشف العلاقات النحوية بين الكلمات يكون من مهمة القارئ (الخولي، ٢٠٠٠، ص ٦٥).

ومعنى أن يفهم ما يعربه مفردًا أو مركبًا أن يفهم دلالة المفرد أولا وأن يفهم دوره في التركيب، أي علاقته بما يكون معه تركيبيا، وقد ذكر ابن هشام اثنين وعشرين مثالا يشرح بها وجهة نظره وكلها تؤكد اندماج النحو والدلالة وليس أحدهما بمعزل عن الآخر، بل هما وجها عملة واحدة (عبد اللطيف،٢٠٠١، ص ٣٠).

وبذلك يمُكنه من نطق جملة اسمية مكونة من مبتدأ وخبر نحو: محمدٌ مجتهدٌ، أو جملة فعلية مكونة من فعل وفاعل ومفعول به نحو: كتبَ التلميذُ الدّرسَ بطريقة صحيحة؛ وبهذا يكون قد فهم النحو بعد أن عرف إعراب كل كلمة من مكونات الجملة ثم تمكن من الربط بين هذه الكلمات واستبان العلاقات التي تربط بينها؛ ليقف على المعنى المراد من الجملة ككل (روّاي، ٢٠٠٩، ص١٢٠)

وفي ضوء العرض السابق يمكن تحديد مهارات الفهم النحوي اللازمة لطلاب المستوى الثاني نظام المقررات بالمرحلة الثانوية من خلال الاستفادة من قوائم مهارات الفهم النحوي الواردة في الأدبيات السابقة، وما جاء في المستويات المعيارية الخاصة بالنحو، ويمكن تنسيق هذه المهارات وتقسيمها إلى المستويات كما هو موضح في التالي: (المالكي، ٢٠١٩، ص ٤٢)

مستوى تركيب الكلمات والجمل تركيبًا نحويًّا صحيحًا، ويتضمن المؤشرات التالية:

- تغيير ما يلزم في الجملة نتيجة الحذف منها، أو الإضافة إليها.
- توظيف الكلمة داخل التركيب النحوي توظيفًا صحيحًا.

- تحويل صيغة التركيب النحوي إلى صيغة أخرى.
- استخدام أدوات الربط في مكانها المناسب في التركيب اللغوي.
- صياغة الأساليب النحوية صياغة صحيحة.
- التنويع في تركيب الأنماط المختلفة للجملة.

مستوى ضبط الكلمات ضبطًا صحيحًا، ويتضمن المؤشرات التالية:

- استنتاج نوع الإعراب من حيث الظهور والتقدير.
- تعليل ضبط بعض الكلمات في التركيب النحوي.
- تصحيح الخطأ في العلامة الإعرابية داخل التركيب النحوي.
- تحديد علامة إعراب الكلمة في التركيب النحوي.
- التمييز بين علامات الإعراب الأصلية، والفرعية.
- تحديد الحالة الإعرابية للكلمات داخل التركيب النحوي.
- إعراب التركيب النحوي إعرابًا صحيحًا.

مستوى بيان العلاقات النحوية بين أجزاء التراكيب المختلفة، ويتضمن المؤشرات التالية:

- تحديد وظائف بعض الأدوات النحوية.
- تحديد الوظيفة النحوية لركن الجملة.
- التمييز بين الأركان، والفضلات، أو المكملات.
- تحديد أوجه الاختلاف بين الصيغ من حيث الدلالة والعمل.
- تحديد رتبة الكلمة في الجملة.

مستوى تحديد القرائن النحوية في النصوص المختلفة، ويتضمن المؤشرات التالية:

- تحديد نوع صيغة الكلمة، ودلالتها.
- تحديد متممات الإسناد.
- تحديد البنية التركيبية والاشتقاقية للكلمة.
- توضيح المطابقة بين الكلمات داخل التركيب النحوي.
- اختيار لفظ المفهوم النحوي الصحيح واستبعاد ألفاظه الأخرى التي لا تمثلها العبارة.
- تحديد العلاقة التي تربط الكلمات في التركيب.
- تحديد علامة الإعراب والبناء للمفردات.

وقد استرشد الباحث بالمهارات السابقة في إعداد استبانة مبدئية لمهارات الفهم النحوي، حيث تمثل هذه الاستبانة المعيار الذي سيتم في ضوئه بناء اختبار الفهم النحوي لطلاب المستوى الثاني بالمرحلة الثانوية نظام المقررات.

العلاقة بين إستراتيجية وودز ومهارات الفهم النحوي

من مراحل نموذج وودز مرحلة التفسير حيث يتم فيها الطلب إلى مجموعة شرح المفاهيم والنتائج بناء على النظريات والقواعد السابقة، ويتدخل المعلم لنقل الطلاب إلى الفهم السليم المتفق مع النظريات والقواعد، وهو ما يدعم الفهم النحوي، حيث يفسر الطالب بمساعدة المعلم أسباب اختيار إجابة معينة بالرجوع إلى قاعدة نحوية (حسام الدين، ٢٠٠٥).

وكذلك العمليات العقلية التي يتبناها النموذج من تنبؤ وتفسير وملاحظة للأمثلة تؤدي بالطالب للفهم الصحيح للمفاهيم النحوية وتصوب بعض المفاهيم الخاطئة، كما أشارت إلى ذلك دراسة عبد الرضا (٢٠١٢) التي أجراها على (٦٠) طالبا، من طلاب الصف الأول المتوسط في العراق وزعوا عشوائياً على مجموعتين بواقع (٣٠) طالباً في المجموعة التجريبية و (٣٠) طالباً في المجموعة الضابطة. درست مجموعة تجريبية وفق أنموذج وودز، ودرست المجموعة الضابطة على وفق الطريقة التقليدية، وبعد انتهاء الطلاب أسفرت النتيجة عن تفوق طلاب المجموعة التجريبية التي درست على وفق أنموذج وودز على طلاب المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية، وفي ضوء ذلك أستنتج الباحث فاعلية أنموذج وودز في تصحيح المفاهيم وتنمية الفهم لدى الطلاب.

الدراسات السابقة:

قام الباحث بالاطلاع على عدد من البحوث والدراسات ذات الصلة بموضوع البحث، وقسمها إلى محورين، تناول المحور الأول إستراتيجية وودز، والثاني تناول مهارات الفهم النحوي، وفيما يلي توضيح تلك المحاور.

أولاً: دراسات تناولت إستراتيجية وودز:

هدفت دراسة الحربي (٢٠١٨) إلى تعرف أثر تدريس الفيزياء باستخدام إستراتيجية وودز Woods في تحصيل الطلبة واتجاهاتهم نحو الفيزياء في المرحلة الثانوية. اتبع الباحث المنهج شبه التجريبي، وتكونت العينة من (٥٠) طالبة من طالبات الصف العاشر الأساسي من إحدى مدارس

محافظة المفرق/ الأردن للفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠١٧/ ٢٠١٨، حيث أظهرت الدراسة فروقًا بدلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد الدراسة على الاختبار التحصيلي البعدي ومقياس الاتجاهات في الفيزياء تعزى لطريقة التدريس لصالح المجموعة التجريبية. وأوصت الدراسة بدعوة معلمي الفيزياء إلى استخدام إستراتيجية وودز في تدريسهم مادة الفيزياء.

بينما دراسة (Koto, Harneli, Winarni, 2018): هدفت إلى معرفة أثر توظيف إستراتيجية وودز على اندماج الطلاب المعرفي والسلوكي في دروس العلوم ومستوى التحصيل. حيث تم استخدام المنهج شبه التجريبي، وتم تطبيق الدراسة في مقاطعة بنجكولو بإندونيسيا التي تقع في جزيرة سومطرة على (٥٤) من طلبة الصف الخامس في مادة العلوم، وكانت النتيجة زيادة اندماج الطلاب المعرفي والسلوكي في دروس العلوم مما أدى إلى زيادة التحصيل، وسبب ذلك يعود إلى توظيف إستراتيجية وودز.

أما دراسة (Furqani; Feranie; Winarno, 2018) استهدفت تقصي أثر إستراتيجية وودز على الإتقان المفاهيمي (Conceptual Mastery) ومهارات التفكير الناقد (Critical Thinking). حيث استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتم تطبيق الدراسة في باندنوج (Bandung) بإندونيسيا على (٤٥) طالبا من طلبة الصف الثامن في مادة العلوم، وكانت النتيجة: تأثير الإستراتيجية الإيجابي الدال على تحسين الإتقان المفاهيمي وتنمية مهارات التفكير الناقد.

وهدفت دراسة محمد (٢٠١٧) إلى تعرف أثر استراتيجيتي وودز ومكارثي على تنمية مهارات العمل المختبري والتفكير التأملي لدى طلبة قسم الكهرباء، وتم اختيار عينة مكونة من (٧٢) طالبا وطالبه موزعة على ثلاث شعب، تم اختيارهم عشوائيًا، وتوصلت الدراسة إلى وجود فرق دال إحصائيًا بين المجموعة التجريبية الأولى (إستراتيجية مكارثي) والمجموعة الضابطة على اختبار مهارات العمل المختبري، وكذلك بين المجموعة التجريبية الأولى (إستراتيجية مكارثي) والمجموعة التجريبية الثانية (إستراتيجية وودز) على اختبار التفكير التأملي.

أما دراسة العنزي (٢٠١٦) فهدفت إلى تعرف فاعلية استخدام إستراتيجية وودز في تدريس العلوم على تنمية عادات العقل والتفكير الاستدلالي لدى تلاميذ الصف الثالث المتوسط، ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي القائم على التصميم (القبلي البعدي) للمجموعتين التجريبية والضابطة، وطبقت على عينة عشوائية قوامها (٥٨) طالبا، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الاستدلالي عند مهارة الاستنباط، والاختبار جميعا، لصالح المجموعة التجريبية؛ في حين لم تظهر فروق بين المجموعتين في الاختبار نفسه عند مهارة الاستقراء.

ودراسة باهار سيليز وآخرون (Bajar-Sales, et al., 2015)، هدفت إلى تعرف أثر استخدام نموذج وودز في تنمية التحصيل في الكيمياء ومهارات ما وراء المعرفة. استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي. تم التطبيق على

عينة من (٣٠) طالبا بالمرحلة الثانوية في الفلبين. وتم جمع البيانات باستخدام مقياس الوعي اللامعرفي والتي توصلت إلى أن استخدام إستراتيجية PEOE أدت إلى زيادة وعي الطلاب بما وراء المعرفة وزيادة التحصيل الدراسي لدى الطلاب في مادة الكيمياء، كما توصلت إلى أن هناك علاقة بين التحصيل الدراسي في الكيمياء وما وراء المعرفة.

وهدفت دراسة أبي العلا (٢٠١٣) إلى تعرف أثر استخدام استراتيجيتين قائمتين على النظرية البنائية في تدريس الاقتصاد المنزلي على التحصيل الدراسي والقدرة على اتخاذ القرار لطالبات المرحلة الاعدادية. وتم اختيار طالبات الصف الثالث الإعدادي بمدرسة الخنساء بادارة شرق بمديرية التربية والتعليم بمحافظة الإسكندرية، وكان عددهن (١٢٠) طالبة، وقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية (وودز) في القياسين القبلي والبعدي لمهارة اتخاذ القرار لصالح القياس البعدي".

أما دراسة عبد الرضا (٢٠١٢) فهدفت إلى تعرف أثر إستراتيجية وودز في تصحيح المفاهيم الجغرافية ذات الفهم الخاطئ لدى طلاب الصف الثاني المتوسط. وتم تطبيقها على عينة عشوائية من طلاب الصف الأول المتوسط إذ بلغ عدد أفرادها (٦٠) طالبا، وأسفرت النتيجة عن تفوق طلاب المجموعة التجريبية التي درست على وفق إستراتيجية وودز على طلاب المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية، وأوصت بضرورة استعمال إستراتيجية وودز في تدريس مبادئ الجغرافية العامة للصف الأول المتوسط لما له من أثر في تصحيح المفاهيم ذات الفهم الخاطئ.

هدفت دراسة القبلان (٢٠١٢) إلى تعرف أثر إستراتيجيتي التعلم التوليدي وودز في التحصيل وإحداث التغيير المفاهيمي لبعض المفاهيم الفيزيائية والتفكير الناقد لدى طالبات الصف العاشر الأساسي. تكونت عينة الدراسة من (١٣٥) طالبة موزعة في ست شعب دراسية من الصف العاشر الأساسي في مدارس وادي الدير الشرقي والغربي الأساسيتين ومقبلة الثانوية للبنات التابعة لمحافظة جرش، وتم اختيارهن بطريقة قصدية وتم توزيعهن على ثلاث مجموعات الضابطة (٤٥) طالبة درسن بالطريقة التقليدية، والتجريبية الأولى (٤٥) درسن بالتعلم التوليدي، وتجريبية ثانية (٤٥) درسن بإستراتيجية وودز. وأظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاث لصالح المجموعة التي درست بإستراتيجية وودز، ثم التي درست بالتعلم التوليدي.

وهدفت دراسة أمين (٢٠١١) إلى تعرف أثر استخدام إستراتيجية وودز فى تحصيل طلاب الصف الخامس العلمي فى مادة الفيزياء وتنمية تفكيرهم الناقد. تم اختيار عينة من طلاب الصف الخامس العلمي في الإعدادية المركزية للبنين وبلغ مجموع أفرادها (٧١) طالباً، وأظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين مجموعتي البحث في التحصيل والتفكير الناقد لمادة الفيزياء لصالح المجموعة التجريبية.

بينما هدفت دراسة حسن (٢٠٠٩) إلى تعرف فاعلية استخدام أنموذج وودز في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة مبادئ الجغرافية. اختيرت متوسطة أبي ذر للبنين في مركز محافظة النجف عينة لتجربة البحث وتكونت العينة من ٥٧ طالبا" من طلاب الصف الأول

المتوسط، وأظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية التي تدرس باستخدام إستراتيجية وودز على المجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة التقليدية.

ثانياً: دراسات تناولت مهارات الفهم النحوي:

استهدفت دراسة المالكي، (٢٠١٩) معرفة مدى فاعليّة إستراتيجية مقترحة استبانة على التّعلم المنظّم ذاتيّا في تنمية مهارات الفهم النّحوي لدى طلاب المرحلة الثانوية، تكونت عينة الدراسة من (٧٨) طالبًا من طلاب الصف الأول الثانوي مقسمين مجموعتين (تجريبية، وضابطة)؛ كشفت الدراسة عن فاعلية الإستراتيجية المقترحة الاستبانة على التعلم المنظم ذاتيا في تنمية مهارات الفهم النحوي لطلاب الصف الأول الثانوي؛ وفي ضوء ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج أوصى الباحث بضرورة تضمين مهارات الفهم النحوي في منهج اللغة العربية لطلاب المرحلة الثانوية.

كما أعد (آل تميم، ٢٠١٧) دراسة استهدفت التحقق من امتلاك طلاب قسم اللغة العربية بكلية الآداب والعلوم في جامعة سلمان بن عبد العزيز مهارات النحو العربي؛ ولتحقيق الغرض السابق أعد الباحث استبانة للمهارات النحوية اللازمة للطلاب المعلمين تخصص اللغة العربية بجامعة سلمان بن عبدالعزيز، وتم بناء اختبار لقياس هذه المهارات، وتم التأكد من صدقه وثباته، كما قام الباحث ببناء تصورٍ مقترحٍ لتنمية المهارات النحوية لدى هؤلاء الطلاب؛ وكشفت الدراسة عن تدني المهارات النحوية لدى الطلاب المعلمين في الاختبار ككل، وفي المهارات النحوية الفرعية؛ حيث كانت درجة تمكن الطلاب من المهارات النحوية بنسبة ٣٠،٣٠% وهي نسبة تشير إلى الضعف وتدني المستوى، كما أن أقل نسبة لهذه المهارات هي

٢٣،٣٣% لمهارة استنتاج المفهوم النحوي، وأعلى نسبة لهذه المهارات هي ٣٥% لمهارة تصنيف المعرب بعلامات أصلية، والمعرب بعلامات فرعية.

وأيضا أعدت (أحمد، ٢٠١٦) دراسة استهدفت التحقق من مدى فاعلية إستراتيجية التعلم البنائي في تنمية مهارات التفكير في النحو لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام؛ ولتحقيق ذلك الغرض أعدت الباحثة استبانة بمهارات التفكير النحوي لطلاب الصف الأول الثانوي، وبناء اختبار مهارات التفكير النحوي، وإعداد دليل المعلم والطالب؛ لتنمية مهارات التفكير النحوي وفقا لإستراتيجية التعلم البنائي، واعتمدت الباحثة في الدراسة على التصميم التجريبي ذي المجموعتين ذات القياس القبلي والبعدي لكل منهما، وتم تطبيقه على عينة قوامها (٦٠) طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي العام، وتوصلت الدراسة إلى تحسن مستوى طالبات الصف الأول الثانوي العام بالمجموعة التجريبية في مهارات التفكير النحوي، وفاعلية إستراتيجية التعلم البنائي في تنمية المهارات.

وكذلك أجرى (عطية، ٢٠١٥) دراسة استهدفت تعرف فاعلية برنامج مقترح في تدريس النحو العربي قائم على نظرية رايجلوث التوسعية في تنمية بعض مهارات التفكير النحوي، والاتجاه نحو المادة للطلاب المعلمين بكلية التربية؛ ولتحقيق ذلك الغرض استخدم الباحث المنهج التجريبي القائم على التصميم شبه التجريبي ذي المجموعة الواحدة، وتم تطبيقها على عينة الدراسة المكونة من (٣٠) طالبا، وكشفت الدراسة عن فاعلية استخدام البرنامج المقترح القائم على نظرية رايجلوث التوسعية في تنمية مهارات التفكير النحوي، والاتجاه الإيجابي نحو مادة النحو العربي لطلاب مجموعة البحث،

وأوصى بتدريب الطلاب المعلمين منذ بداية الدراسة في المرحلة الجامعية على مهارات الفهم النحوي؛ لتصبح ملكة مع مرور الوقت يمتلكها الطالب المعلم عند التعامل مع بنية النحو العربي.

وتناولت دراسة وود وآخرون (Wood,et al., 2014) مدى علاقة أخطاء الطلاب الشائعة في الكتابة بمستوى الفهم النحوي لديهم. تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي بالتطبيق على ٢٤٣ من طلاب المدارس بجميع المراحل ببريطانيا وتم جمع البيانات باستخدام تحليل محتوى الكتابات للطلاب ومقياس الفهم النحوي. أشارت النتائج إلى ارتباط الأخطاء الكتابية بمستوى الفهم النحوي لدى طلاب المرحلة الثانوية.

وأجرى (أحمد، ٢٠٠٧) دراسة استهدفت معرفة أثر استخدام إستراتيجية لعب الأدوار في تنمية المهارات النحوية والاتجاه نحو القواعد النحوية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وطُبقت الدراسة على عينة من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وأسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لمهارات: التعرف والفهم والتطبيق، وذلك لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي للاتجاه نحو القواعد لصالح المجموعة التجريبية، وأوصت الدراسة باستخدام استراتيجيات تدريس جديدة ومبتكرة لتدريس مادة النحو العربي.

وأعد (علي، ٢٠٠٥) دراسة استهدفت تقصي فاعلية استخدام المدخل القائم على المعنى في تدريس النحو العربي لتنمية مهارات الفهم لدى

طلاب الصف الثالث الإعدادي، وتم تطبيقها على عينه بلغ عددها (١٦٠) طالبا وطالبة، وأسفرت نتيجة الدراسة عن وجود تأثير دال إحصائيا للتدريس باستخدام المدخل القائم على المعنى – مقارنة بالطريقة المتبعة – في تنمية مهارات الفهم النحوي لدى طلاب الصف الثالث الإعدادي، وأوصت بضرورة الاهتمام بجانب السياق عند تحليل الجملة لتحديد الوظائف النحوية، وإدخال مداخل تعليمية جديدة في مناهج تعليم النحو مثل المدخل القائم على المعنى.

تعليق على البحوث والدراسات السابقة:

من خلال ما تم عرضه من دراسات حول الموضوع يمكن الوصول إلى استنتاجات رئيسة منها:

- فعالية إستراتيجية وودز في تنمية الفهم والتعلم ذي المعنى واكتساب المفاهيم وتحسين عملية التعلم، كما في دراسة الحربي (٢٠١٨)، ودراسة مصطفى (٢٠١٧)، ودراسة محمد (٢٠١٧)، ودراسة أبو العلا (٢٠١٣)، ودراسة عبد الرضا (٢٠١٢)، ودراسة القبلان (٢٠١٢)، ودراسة أمين (٢٠١١).
- وجود ضعف لدى طلاب المرحلة الثانوية في مجال الفهم النحوي، كما في دراسة المالكي، (٢٠١٩)، ودراسة آل تميم (٢٠١٧)، ودراسة أحمد (٢٠١٦)، ودراسة عطية (٢٠١٥)، ودراسة على (٢٠٠٥).

مما سبق أحس الباحث بضرورة التصدي لمشكلة الضعف في اكتساب مهارات الفهم النحوي من خلال توظيف إستراتيجية وودز، والذي يهتم

بمهارات التفكير عالية الرتبة وتنمية مهارات الفهم وإكساب المفاهيم في محاولة لسد الفجوة البحثية في هذا المجال.

وقد استفاد الباحث من الدراسات السابقة فيما يلي:

- الإحساس بمشكلة البحث واستخلاص مبرراتها وأهميته.
- اختيار منهج البحث ونوع التصميم.
- صياغة فرضية البحث الرئيسة.
- بناء أداة ومواد البحث.

منهج الدراسة وإجراءاته

منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي ذا التصميم التجريبي بمجموعتين: تجريبية وضابطة، لمعرفة أثر المتغير المستقل والذي يتمثل في إستراتيجية وودز على المتغير التابع والمتمثل في تنمية مهارات الفهم النحوي لدى طلاب المستوى الثاني نظام المقررات بالمرحلة الثانوية.

مجتمع الدراسة وعينته:

يتألف مجتمع الدراسة الحالية من طلاب المستوى الرابع نظام المقررات بالمرحلة الثانوية بمدارس التعليم العام الذين درسوا في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٤٠/ ١٤٤١هـ بالمدينة المنورة بالمملكة العربية السعودية.

وقد تكونت عينة البحث من (٦٤) طالبًا في المجموعتين بواقع (٣٢) طالبًا في المجموعة التجريبية، و(٣٢) طالبًا في المجموعة الضابطة.

إجراءات الدراسة:

يسير البحث وفقا للخطوات التالية:

أ- تحديد مهارات الفهم النحوي اللازمة لطلاب المرحلة الثانوية، ويتم ذلك من خلال:

- الدراسات والبحوث السابقة العربية والأجنبية المرتبطة بالفهم النحوي.
- الأدبيات المرتبطة بالفهم النحوي.
- أهداف تعليم الفهم النحوي في المرحلة الثانوية.
- طبيعة طلاب المرحلة الثانوية.
- رصد بعض مهارات الفهم النحوي.
- آراء الخبراء والمتخصصين.

ب- تحديد مستوى مهارات الفهم النحوي لدى طلاب المرحلة الثانوية والتي يمكن تنميتها من خلال إستراتيجية وودز، وذلك من خلال:

- مراجعة الإجراء الأول.
- بناء اختبار الفهم النحوي؛ لقياس مهارات الفهم النحوي لدى طلاب المستوى الثاني بالمرحلة الثانوية.
- تحكيم اختبار الفهم النحوي؛ لتحديد صحة البدائل الاختيارية لكل سؤال وقياس الأسئلة الموضوعية لمهارات الفهم النحوي.
- ضبط اختبار الفهم النحوي؛ وذلك لحساب:

- زمن الاختبار.
- معامل التمييز لاختبار الفهم النحوي.
- معامل الصعوبة والسهولة لاختبار الفهم النحوي.
- ثبات الاختبار.

ج- تحديد أسس بناء إستراتيجية وودز، وذلك من خلال:

- الدراسات والبحوث السابقة المرتبطة بإستراتيجية وودز.
- طبيعة الفهم النحوي.
- الأدبيات المرتبطة بإستراتيجية وودز.
- الخصائص النمائية لطلاب المستوى الثاني نظام المقررات بالمرحلة الثانوية.

د- بيان فاعلية إستراتيجية وودز في تنمية مهارات الفهم النحوي لطلاب المستوى الثاني نظام المقررات بالمرحلة الثانوية، وذلك من خلال:

- بناء دليل المعلم للتدريب على إستراتيجية وودز.
- اختيار مجموعة من طلاب المستوى الثاني نظام المقررات بالمرحلة الثانوية، وتقسيمهم مجموعتين: تجريبية تدرس باستخدام إستراتيجية وودز، وضابطة تدرس بالطريقة المعتادة.
- تطبيق اختبار الفهم النحوي قبليا على كلا المجموعتين.

- تدريس طلاب المجموعة التجريبية باستخدام إستراتيجية وودز.
- التطبيق البعدي لاختبار الفهم النحوي.
- رصد النتائج ومعالجتها إحصائيا.
- تحليل النتائج وتفسيرها.
- تقديم التوصيات والمقترحات.

متغيرات الدراسة:

يشتمل التصميم الحالي إستراتيجية وودز كمتغير مستقل، ومهارات الفهم النحوي كمتغير تابع.

التصميم التجريبي للدراسة:

اعتمد الباحث التصميم شبه التجريبي ذا القياس (القبلي، البعدي) لمجموعتين متكافئتين، إحداهما تجريبية، والأخرى ضابطة، كما يوضحه التصميم التالي:

جدول (١) التصميم التجريبي للبحث

التعيين	مجموعة الدراسة	التطبيق القبلي	المعالجة التجريبية	التطبيق البعدي
ع	تجريبية	اختبار قياس مهارات الفهم النحوي	إستراتيجية وودز	اختبار قياس مهارات الفهم النحوي
ع	ضابطة		الطريقة المعتادة	

ويقصد بالمجموعة التجريبية: المجموعة التي تدرس باستخدام إستراتيجية وودز، أما المجموعة الضابطة فهي المجموعة التي تدرس باستخدام الطريقة المعتادة.

تستهدف الدراسة الحالية إعداد مجموعة من الأدوات التي قام الباحث ببنائها؛ تحقيقا للهدف المراد منها، وتمثلت هذه الأدوات فيما يلي:

إجراءات إعداد أداوت البحث ومادته التدريسية:

استبانة مهارات الفهم النحوي

تم إعداد استبانة مهارات الفهم النحوي اللازمة لطلاب المستوى الثاني نظام المقررات بالمرحلة الثانوية وفقا للخطوات التالية:

١- الهدف من الاستبانة: استهدفت هذه الاستبانة تحديد مهارات الفهم النحوي اللازمة لطلاب المستوى الثاني نظام المقررات بالمرحلة الثانوية.

٢- مصادر بناء الاستبانة: استعان الباحث بالعديد من المصادر لاشتقاق هذه المهارات، وهي:

- الدراسات والبحوث السابقة العربية والأجنبية المرتبطة بمهارات الفهم النحوي.
- الأدبيات المتصلة بمهارات الفهم النحوي.
- أهداف الكفايات اللغوية.
- الخصائص النمائية لطلاب المرحلة الثانوية.

٣- الصورة الأولية للاستبانة: تكونت الاستبانة في صورتها الأولية من أربع مهارات رئيسة هي: مهارات فهم تركيب الكلمات والجمل تركيبا نحويا صحيحا، ومهارات فهم ضبط الكلمات ضبطا صحيحا، ومهارات فهم بيان العلاقات النحوية بين أجزاء التراكيب المختلفة، وأخيرًا مهارات فهم تحديد القرائن النحوية في النصوص المختلفة، وتضمنت كل مهارة رئيسة مجموعة من المهارات الفرعية والتي بلغ عددها خمس عشرة مهارة فرعية، وتم وضعها في استبانة حيث وضعت المهارات في الحقل الأول من الاستبانة، وبجوارها عدة حقول منها: حقلان لمدى اتساق المهارة الفرعية مع المهارة الرئيسة التي تنتمي إليها، وآخران لمدى مناسبة هذه المهارات لطلاب المرحلة الثانوية، وثلاثة حقول عن مدى أهمية هذه المهارات لهؤلاء الطلاب، وأخيرا حقلان لمدى سلامة الصياغة اللغوية لهذه المهارات، كما استهل الباحث هذه الاستبانة بمقدمة توضح الهدف من الدراسة، وكذلك الهدف منها، فضلا عن التعريف الإجرائي لمهارات الفهم النحوي، والمصادر التي استند عليها الباحث في اشتقاق هذه الاستبانة.

٤- صدق الاستبانة: للتأكد من الصدق الظاهري للاستبانة تم عرضها على (٥) محكمين من أساتذة المناهج وطرائق التدريس، وأساتذة اللغة العربية، وطلب الباحث من المحكمين إبداء الرأي حول الاستبانة، وذلك بوضع علامة (✓) بما يعبّر عن رأيهم في الاستبانة من حيث:

- مدى اتساق المهارة الفرعية مع المهارة الرئيسة التي تندرج تحتها.
- مدى مناسبة كل مهارة من هذه المهارات لطلاب المستوى الثاني نظام المقررات بالمرحلة الثانوية.
- مدى أهمية كل مهارة من هذه المهارات لطلاب المستوى الثاني نظام المقررات بالمرحلة الثانوية.
- سلامة الصياغة اللّغوية لهذه المهارات.
- إضافة أو حذف أو تعديل ما يرونه مناسبًا لمزيدٍ من ضبط هذه الاستبانة.

وقد أخذ الباحث المهارات التي حظيت بنسب اتفاق بين السادة المحكمين وذلك بنسبة ٨٠% إلى ١٠٠% من مجموع الآراء والجدول التالي مهارات الفهم النحوي بعد التحكيم:

جدول رقم (٢)

استبانة مهارات الفهم النّحوي لطلاب المستوى الثاني نظام المقررات بالمرحلة الثانوية

أولاً: مهارات فهم تركيب الكلمات والجمل تركيبًا نحويًّا صحيحًا.
ثانيًا: مهارات فهم ضبط الكلمات ضبطًا صحيحًا
ثالثا: مهارات فهم بيان العلاقات النحوية بين أجزاء التراكيب المختلفة
رابعًا: مهارات فهم تحديد القرائن النّحوية في النّصوص المختلفة

بناء دليل المعلم:

تم بناء دليل المعلم وفقا للخطوات التالية:

أ- الهدف من الدليل:

يستهدف هذا الدليل تدريب طلاب المستوى الثاني بالمرحلة الثانوية نظام المقررات على إجراءات إستراتيجية وودز لتنمية مهارات الفهم النحوي.

ب- مصادر الدليل:

لقد استعان الباحث بمجموعة من المصادر لبناء هذا الدليل، وهي:

- الدراسات والبحوث السابقة.
- الأدبيات المرتبطة بمتغيري الدراسة (إستراتيجية وودز وإجراءاته، ومهارات الفهم النحوي)
- خصائص طلاب المرحلة الثانوية عامة، وطلاب المستوى الثاني بالمرحلة الثانوية نظام المقررات خاصة.
- طبيعة الموضوعات النحوية المضمنة في مقرر كفايات اللغة العربية (نظام مقررات).

ج- مكونات الدليل:

يتكون هذا الدليل من عناصر عدة هي:

- مقدمة.
- أهداف الدليل.

- مفهوم إستراتيجية وودز.
- الأساس العلمي لإستراتيجية وودز.
- علاقة إستراتيجية وودز بالفهم النحوي.
- الإجراءات التدريسية لدروس النحو لطلاب المستوى الثاني بالمرحلة الثانوية نظام المقررات.

د- يتكون الدليل من أربع موضوعات، هي:

- المتممات المجرورة، وتتضمن:
  - المجرور بحرف الجر.
  - المجرور بالإضافة.
  - الممنوع من الصرف.
- المتممات المنصوبة، وتتضمن:
  - المفعول به. – المفعول فيه.
  - المفعول لأجله. – الحال.
  - المفعول المطلق. – التمييز.

وقد تم إعادة صياغة هذه الموضوعات باستخدام إجراءات إستراتيجية وودز لتنمية مهارات الفهم النحوي؛ وذلك في ضوء الإجراءات المحددة لتدريب الطلاب على توظيف إجراءات إستراتيجية وودز.

هـ- الخطة الزمنية:

استغرق تنفيذ هذا الدليل بحسب الموضوعات والزمن المحدد لكل موضوع، وهي كالتالي:

- المتممات المجرورة (الجر بحرف الجر- الجر بالإضافة) بواقع حصتين.
- المتممات المجرورة (الممنوع من الصرف) بواقع حصتين.
- المتممات المنصوبة (المفعول به، المفعول لأجله، المفعول المطلق، المفعول فيه). بواقع حصتين.
- المتممات المنصوبة (الحال، التمييز). بواقع حصتين.

و- تحكيم الدليل:

أبدى المحكمون آراءهم حول دليل المعلم كما يلي:

- اقترح بعض المحكمين تضمين الخطة الزمنية لتدريس الموضوعات النحوية، وقد تم تنفيذ ذلك الإجراء.
- اقترح بعض المحكمين ضرورة الاعتماد على القطعة اللغوية (النصوص) بدلا من الأمثلة المبتورة؛ وقد استجاب الباحث لهذا الرأي؛ لأنه أكثر مناسبة لتنمية مهارات الفهم النحوي.
- اقترح بعض المحكمين ضرورة أن يقدم الباحث إستراتيجية لكيفية تنفيذ بعض الأنشطة الواردة في دليل المعلم؛ وقد استجاب الباحث لهذا الرأي.

- اقترح بعض المحكمين تلخيص ما تم التوصل إليه من معلومات نحوية في شكل مخطط رسومي؛ وقد استجاب الباحث لهذا الرأي.
- اقترح بعض المحكمين ضرورة التوسع في شرح الموضوعات النحوية؛ وقد أخذ الباحث بهذا الرأي، وتم تضمينها في دليل المعلم.
- رأى بعض المحكمين أن بعض الأسئلة الواردة في التقويم النهائي في الدرس لا تتناسب مع مهارات
- الفهم النحوي المعدة لطلاب المستوى الثاني بالمرحلة الثانوية نظام المقررات؛ والباحث قد عمد إلى ذلك قصدا حيث إنّ الموضوع النحوي يشمل أمرين: الأهداف السلوكية، ومهارات الفهم النحوي وعليه أن يقيسهما معًا.
- اقترح بعض المحكمين ضرورة التنوع في عرض الأنشطة، واستخدام الأشكال الرسومية المناسبة لكل نشاط؛ وقد استجاب الباحث لهذا الرأي، وتم التعديل.
- اقترح بعض المحكمين ضرورة تحديد زمن مناسب؛ لتنفيذ الأنشطة الواردة في دليل المعلم؛ وقد استجاب الباحث لذلك.
- رأى بعض المحكمين ضرورة وضع هدف لكل نشاط؛ ولم يستجب الباحث لهذا الرأي؛ لأن الهدف واضح من خلال المطلوب من النشاط وبالتالي يعد تحديد الهدف فضلة.

- رأى بعض المحكمين أن الأنشـــطة الواردة في كتاب الطالب، ودليل المعلم كثيرة جدًا مما يصعب على الطالب والمعلم تنفيذها في الفترة الزمنية المحددة لتنفيذ الدرس؛ ورأي الباحث لهذا الجانب أنه طرح العديد من الأنشـــطة التي يُســـمح للطالب وللمعلم الاختيار من بينها وليس بالضرورة أن تنفذ جميعها.

بناء اختبار قياس مهارات الفهم النحوي لطلاب المســـتوى الثاني نظام المقررات بالمرحلة الثانوية:

تم بناء الاختبار وفقا للخطوات التالية:

أ- **هدف الاختبار**: اســتهدف هذا الاختبار قياس مهارات الفهم النحوي لطلاب المســـتوى الثاني نظام المقررات بالمرحلة الثانوية، والتي تتمثل في مهارات رئيســـة تشـــمل على: مهارات فهم تركيب الكلمات والجمل تركيبا نحويا صحيحا، ومهارات فهم ضبط الكلمات ضبطا صحيحا، ومهارات فهم بيان العلاقات النحوية بين أجزاء التراكيب المختلفة، ومهارات فهم تحديد القرائن النحوية في النصوص المختلفة، كما ويندرج تحت هذه المهارات خمس عشرة مهارة فرعية متصلة بها.

ب- مصادر بناء الاختبار: لقد استعان الباحث بمجموعة من المصادر لبناء هذا الاختبار وهي:

- استبانة مهارات الفهم النحوي التي تم التوصل إليها في الدراسة الحالية.

- الدّراسات والبحوث السّابقة العربيّة والأجنبيّة المرتبطة بمهارات الفهم النحوي لطلاب المرحلة الثّانويّة.
- الأدبيّات المتّصلة بمهارات الفَهْم النّحْوي.
- الكفايات اللُّغويّة لطلاب المرحلة الثانوية.
- الخصائص النّمائيّة لطلّاب المرحلة الثّانويّة.

ج- وصف الاختبار: تم بناء هذا الاختبار لقياس خمس عشرة مهارة، وهي المهارات التي تراوحت نسبتها من ٨١% إلى ٩٤% وفق آراء المحكمين، وتم بناء الاختبار في خمس وأربعين مفردة اختبارية بواقع ثلاثة أسئلة لكل مهارة، وتم تقدير درجات الاختبار بإعطاء كل سؤال درجة، أي أن الدرجة الإجمالية للاختبار خمس وأربعون درجة بواقع ثلاث درجات لكل مهارة فرعية.

والجدول التالي يوضح مواصفات بناء اختبار الفهم النحوي لطلاب المستوى الثاني بالمرحلة الثانوية نظام المقررات:

جدول رقم (٣)

مواصفات بناء اختبار الفهم النحوي لطلاب المستوى الثاني بالمرحلة الثانوية نظام المقررات

م	المهارة	أرقام الأسئلة	البديل الصحيح	الدرجة
١	يغير الطالب ما يلزم في الجملة نتيجة حذف بعض الكلمات.	١، ١٦، ٣١	ب، ب، د	٣
٢	يغير ما يلزم في الجملة نتيجة إضافة بعض الكلمات.	٢، ١٧، ٣٢	أ، د، ج	٣

م	المهارة	أرقام الأسئلة	البديل الصحيح	الدرجة
٣	يغير ما يلزم في الجملة نتيجة تغير صيغة بعض الكلمات.	٣، ١٨، ٣٣	ج، ج، أ	٣
٤	يحول تركيب الجملة من نمط إلى آخر.	٤، ١٩، ٣٤	ج، أ، د	٣
٥	يصوغ بعض الأساليب النحوية كالتعجب، والاستثناء، والعدد صياغة صحيحة.	٥، ٢٠، ٣٥	د، أ، ج	٣
٦	يستنتج نوع الإعراب من حيث الظهور والتقدير.	٦، ٢١، ٣٦	أ، د، ب	٣
٧	يعرب الجملة إعرابا صحيحا.	٧، ٢٢، ٣٧	ب، ب، د	٣
٨	يكشف دور الحركة الإعرابية في أمن اللبس.	٨، ٢٣، ٣٨	أ، ب، د	٣
٩	يحدد بعض وظائف الأدوات النحوية (الجزم، الشرط، النصب)	٩، ٢٤، ٣٩	ج، د، أ	٣
١٠	يحدد نوع الفعل من حيث اللزوم والتعدي.	١٠، ٢٥، ٤٠	ب، ج، ج	٣
١١	يقدر المحذوف من خلال التركيب النحوي.	١١، ٢٦، ٤١	د، د، ج	٣
١٢	يميز نوع الكلمة من حيث الصيغة (اسم، وفعل، وحرف)	١٢، ٢٧، ٤٢	د، أ، ب	٣
١٣	يميز بين المسند والمسند إليه في التركيب النحوي.	١٣، ٢٨، ٤٣	أ، ب، د	٣
١٤	يميز بعض قرائن التخصيص كالتعدية، والحال، والتمييز.	١٤، ٢٩، ٤٤	ج، ج، أ	٣
١٥	يستنتج نوع التابع داخل التركيب اللغوي.	١٥، ٣٠، ٤٥	أ، د، ب	٣

د- تحكيم الاختبار: عُرض الاختبار على مجموعة من المحكمين المتخصصين في النحو ومناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، علاوة على ذلك خبراء الميدان من معلمين ومشرفين تربويين؛ لتحديد ما يلي:

- وضوح تعليمات الاختبار.

- مناسبة الأسئلة الموضوعية لقياس المهارات الرئيسة والفرعية للفهم النحوي.
- مناسبة الأسئلة لطلاب المستوى الثاني نظام المقررات بالمرحلة الثانوية.
- صحّة البدائل الموضوعيّة لكل سؤال.
- سلامة الصّياغة اللُّغوية للأسئلة الموضوعيّة، وللبدائل.
- إضافة أو حذف أو تعديل ما ترونه مناسبًا لمزيدٍ من ضبط هذا الاختبار.

التجربة الاستطلاعية:

بعد مراجعة الاختبار في ضوء آراء المحكمين، تم تطبيق الاختبار على مجموعة من طلاب المستوى الثاني بالمرحلة الثانوية نظام المقررات؛ وذلك لحساب ما يلي:

- زمن الاختبار.
- حساب معامل السهولة والصعوبة لمفردات اختبار مهارات الفهم النحوي.
- حساب معامل التمييز لاختبار مهارات الفهم النحوي.
- حساب صدق الاتساق الداخلي.
- ثبات الاختبار.

وقد قام الباحث بإجراء دراسة استطلاعية على مجموعة من طلاب المستوى الثاني بالمرحلة الثانوية نظام المقررات، وتم تطبيق هذه الدراسة على مجموعة قوامها أربعون طالبا، حيث قام الباحث بتطبيق الاختبار على أفراد

التجربة الاستطلاعية، وشرح لهم الهدف من الدراسة والاختبار، وكيفية التعامل مع أسئلة الاختبار، وقد حرص على قراءة التعليمات وشرحها لهم.

فحصت إجابات الطلاب، وصححت، ثم رصدت درجاتهم في استبانة خاصة بأسماء الطلاب تمهيدا لمعالجتها إحصائيا، وقد أسفرت التجربة الاستطلاعية عما يأتي:

أ- **تعليمات الاختبار**: تبين وضوح تعليمات الاختبار لمعظم الطلاب، حيث لم تكن الاستفسارات التي أبداها الطلاب لها صفة التكرار؛ مما أدى إلى عدم وجود حاجة إلى إجراء أية تعديلات فيها.

ب- **حساب معاملات صدق الاتساق الداخلي لاختبار الفهم النحوي لطلاب المستوى الثاني نظام المقررات بالمرحلة الثانوية:**

ويقصد بصدق الاتساق الداخلي قوة الارتباط بين درجات كل بعد من أبعاد الاختبار بالدرجة الكلية للاختبار الذي تنتمي إليه الفقرة باستخدام معامل ارتباط بيرسون، ولقد أجري التحقق من صدق الاتساق الداخلي للاختبار بتطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل مهارة رئيسة من مهارات الفهم النحوي وبين الكلية للاختبار الذي تنتمي إليه.

وتم ذلك باستخدام برنامج المعالجة الإحصائية SPSS, v. 22، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (٤)

معاملات ارتباط كل المهارات الرئيسة لاختبار الفهم النحوي مع الدرجة الكلية

المهارات الرئيسة للفهم النحوي	قيمة معامل الارتباط	مستوى الدلالة
فهم تركيب الكلمات والجمل تركيبًا نحويًّا صحيحًا	٠,٦٥٤	٠,٠١
فهم ضبط الكلمات ضبطا صحيحا	٠,٦١٤	٠,٠١
فهم بيان العلاقات النّحوية بين أجزاء التّراكيب المختلفة	٠,٤٧٩	٠,٠٥
فهم تحديد القرائن النّحوية في النّصوص المختلفة	٠,٤٧٣	٠,٠٥

بقراءة الجدول السابق يتضح أن مهارات الفهم النحوي ترتبط ارتباطًا موجبًا بالدرجة الكلية للاختبار، وقد كانت معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠,٠١) في مهارتي فهم تركيب الكلمات والجمل تركيبًا نحويًا صحيحًا، وفهم ضبط الكلمات ضبطا صحيحا، في حين كان مستوى الدلالة (٠,٠٥) في مهارتي فهم بيان العلاقات النحوية بين أجزاء التراكيب المختلفة، وفهم تحديد القرائن النّحوية في النّصوص المختلفة.

ج- حساب ثبات اختبار مهارات الفهم النحوي لطلاب المستوى الرابع بالمرحلة الثانوية نظام المقررات:

يقصد بمفهوم ثبات درجات الاختبار مدى خلوها من الأخطاء غير المنتظمة التي تشوب القياس، أي مدى قياس الاختبار للمقدار الحقيقي للسمة التي يهدف لقياسها، فدرجات الاختبار تكون ثابتة Reliability إذا كان الاختبار يقيس سمة معينة قياسًا متسقًا في الظروف المتباينة التي قد تؤدي إلى أخطاء في القياس، فالثبات بهذا المعنى يعني الاتساق أو الدقة في القياس، فالأخطاء غير المنتظمة التي تؤثر في درجات الاختبارات تكون

أخطاءً عشوائية يصعب التنبؤ بها من موقف إلى آخر؛ ولذلك تعمل على خفض ثبات الاختبار، وهذه الأخطاء العشوائية ترجع إلى عوامل بعضها يتعلق بالاختبار، والبعض الآخر يتعلق بالظروف البيئية، وكذلك عوامل تتعلق بالمختبرين.

ولقد تم حساب ثبات اختبار مهارات الفهم النحوي لطلاب المستوى الثاني بالمرحلة الثانوية نظام المقررات بطريقة إعادة تطبيقه بعد مضي خمسة عشر يومًا من التطبيق الأول، ولقد تم حساب معامل الارتباط لبيرسون باستخدام برنامج المعالجة الإحصائية، وذلك بحساب قيمة معامل الارتباط بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني، وقد بلغ معامل الارتباط ٠,٥٦٦ وهو معامل ارتباط دال إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١ والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (٥)

يوضح قيمة معامل الارتباط بين التطبيق الأول والثاني لاختبار مهارات الفهم النحوي لطلاب المستوى الثاني بالمرحلة الثانوية نظام المقررات

		التطبيق الأول	التطبيق الثاني
التطبيق الأول	ارتباط بيرسون	1	.566**
	مستوى الدلالة		.000
	العدد	40	40
التطبيق الثاني	ارتباط بيرسون	.566**	1
	مستوى الدلالة	.000	
	العدد	40	40

**دال عند مستوى (0.01).

د- حساب معامل السهولة والصعوبة لاختبار مهارات الفهم النحوي:

اتضح للباحث أن مفردات الاختبار تتراوح ما بين السهل والصعب، حيث وجدت بعض العبارات ذات معامل صعوبة عالية وأخرى ذات معامل سهولة عالية، حيث أن قيم معامل الصعوبة لفقرات اختبار مهارات الفهم النحوي مقبولة إحصائياً، حيث تشير الدراسات إلى أن معامل الصعوبة المثالي هو المحصور بين (٠,٣٠)، و(٠,٧٠) (أبو جلالة، ٢٠٠٠)، وتُعد الفقرات (١٦، ٣٠، ٤١) أكثر فقرات الأسئلة صعوبة، والفقرات (١، ٣، ٩، ١٤) أكثر الفقرات سهولة.

هـ- حساب معاملات التمييز لاختبار مهارات الفهم النحوي:

أتضح للباحث أن قيم معامل التمييز لأسئلة اختبار مهارات النحوي مقبولة إحصائياً، حيث تشير الدراسات أن معامل التمييز المقبول هو المحصور بين (٠,٣٠- ١,٠٠) (الزعبي وطلافحة، ٢٠٠٦).

تطبيق تجربة الدراسة:

بعد الانتهاء من إعداد أدوات البحث ومواده البحثية، تم البدء في تطبيق إجراءات البحث الميدانية وفق الخطوات التالية:

١- تحديد عينة الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة، وفي ضوء ذلك تكونت عينة الدراسة من مجموعتين، المجموعة التجريبية وعددها (٣٢) طالبًا من طلاب المستوى الثاني نظام المقررات بثانوية الملك

فهد، والمجموعة الضابطة (٣٢) طالباً من طلاب المستوى الثاني نظام المقررات بثانوية الأمير عبد المحسن.

وقد سلك الباحث في اختيار العينة الخطوات التالية:

- تحديد مجموعات مجتمع الدراسة وهم طلاب المستوى الثاني نظام المقررات في المدينة المنورة بالمدارس الثانوية.
- اختيار مجموعتين عشوائيتين من المجموعات الدارسة وهما: طلاب المستوى الثاني نظام المقررات بثانوية الملك فهد، وطلاب المستوى الثاني نظام المقررات بثانوية الأمير عبد المحسن.
- اختيار فصلين بطريقة عشوائية من المدرستين.

٢- تطبيق الاختبار القبلي لمهارات الفهم النحوي، على مجموعتي البحث، وذلك يوم الأربعاء ١٥/ ٢/ ١٤٤١هـ؛ بهدف التأكد من تكافؤ المجموعتين: التجريبية والضابطة، حيث تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، باستخدام اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (٨)

نتائج المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري وقيمة "ت" ودلالتها الإحصائية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم النحوي للمجموعتين التجريبية والضابطة

المحور	التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت
فهم تركيب الكلمات والجمل تركيبًا نحويًّا صحيحًا	التجريبية	٣٢	٢,٤٢	١,٨٧	٠,٣٨
	الضابطة	٣٢	٢,٢٣	١,٣٣	

المحور	التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت
فهم ضبط الكلمات ضبطا صحيحا	التجريبية	٣٢	٢,٦٥	٠,٣٧	٠,١٨
	الضابطة	٣٢	٢,٩٨	٠,٦٧	
فهم بيان العلاقات النّحوية بين أجزاء التّراكيب المختلفة	التجريبية	٣٢	٢,٧٨	١,٩٦	٠,٢٥
	الضابطة	٣٢	٢,٩٨	١,٤٤	
فهم تحديد القرائن النّحوية في النّصوص المختلفة	التجريبية	٣٢	٢,٤٤	١,٤٥	٠,٣٢
	الضابطة	٣٢	٢,٦٥	١,٢٢	
الدرجة الكلية لاختبار مهارات الفهم النحوي	التجريبية	٣٢	٢,٥٧	١,٤١	٢٨،٠
	الضابطة	٣٢	٢,٧١	١,١٦	

من الجدول السابق يتضح من النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين: التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار مهارات الفهم النحوي، مما يؤكد تكافؤ المجموعتين قبل تطبيق التجربة، وهذا يدل على أن مجموعتي الدراسة متجانستان، ومتكافئتان وتنطلقان من نقطة بداية واحدة.

مفتاح تصحيح الاختبار: تم تصحيح الاختبار بإعطاء درجة واحدة لكل سؤال صحيح، وصفر لكل سؤال خاطئ، بالتالي فإن أعلى درجة للاختبار (٤٥) درجة، وأقل درجة (صفر)، وتم استخدام نموذج مثقب لتصحيح أوراق إجابات الطالب في يسر وسهولة.

الأساليب الإحصائية المستخدمة

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل وتفسير البيانات واستخراج النتائج المطلوبة؛ فقد تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

١- النسب المئوية لحساب الوزن النسبي لاستبانة مهارات الفهم النحوي لطلاب المرحلة الثانوية.

٢- حساب معامل السهولة والصعوبة لمفردات اختبار مهارات الفهم النحوي.

٣- حساب معامل التمييز للاطمئنان على قوة الاختبار.

٤- حساب معامل الارتباط لبيرسون لحساب ثبات الاختبار.

٥- حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واختبار (ت) لقياس الفروق بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة والتجريبية.

٦- حساب حجم التأثير لقياس مدى فاعلية إستراتيجية وودز في تنمية مهارات الفهم النحوي.

نتائج الدراسة:

أولا: نتائج الإجابة عن السؤال الأول، والذي نصه: ما مهارات الفهم النحوي اللازمة لطلاب المستوى الثاني بالمرحلة الثانوية (نظام المقررات)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم عمل استبانة متضمنة مهارات الفهم النحوي اللازمة لطلاب المستوى الثاني بالمرحلة الثانوية (نظام المقررات)، وذلك من خلال الدراسات السابقة والكتب والمراجع المتخصصة ذات الصلة بموضوع الدراسة، وأهداف الكفايات اللغوية، والخصائص النمائية لطلاب المرحلة الثانوية، وللتأكد من صدقها الظاهري، تم عرضها على

مجموعة من المحكمين، وقد تم التعديل في ضوء ما اقترحوه، وأصبحت في صورتها النهائية مكونة من (٤) محاور تمثلت في:

أ- مهارات فهم تركيب الكلمات والجمل تركيبًا نحويًّا صحيحًا، وهي أن:

١) يُغيّر الطالب ما يلزم في الجملة نتيجة حذف بعض الكلمات.

٢) يُغيّر ما يلزم في الجملة نتيجة إضافة بعض الكلمات.

٣) يُحوّل تركيب الجملة من نمط إلى آخر.

٤) يصوغ بعض الأساليب النحوية كالتعجب، والاستثناء، والعدد: صياغة صحيحة.

ب- مهارات فهم ضبط الكلمات ضبطًا صحيحًا:

٥) يستنتج نوع الإعراب من حيث الظّهور والتّقدير.

٦) يُعرب الجملة إعرابا صحيحا.

٧) يكتشف دور الحركة الإعرابية في أمن اللّبس.

٨) يحدد الحالة الإعرابية للكلمات داخل التركيب النحوي.

ج- مهارات فهم بيان العلاقات النحوية بين أجزاء التراكيب المختلفة:

٩) يحدد بعض وظائف الأدوات النحويّة (الجزم، الشرط، النصب، التوكيد)

١٠) يُحدد نوع الفعل من حيث اللّزوم والتّعدي.

١١) يُقدّر المحذوف من خلال التركيب النحوي.

د- مهارات فهم تحديد القرائن النّحوية في النّصوص المختلفة:

١٢) يميز نوع الكلمة من حيث (اسم، فعل، حرف)
١٣) يُميّز بين المسند والمسند إليه في التّركيب النّحوي.
١٤) يميز بعض قرائن التخصيص كالتعدية، والحال، والتمييز.
١٥) يستنتج نوع التابع داخل التركيب اللغوي.

ثانيا: نتائج الإجابة عن السؤال الثاني، والتحقق من فروضها:

ما فاعلية إستراتيجية وودز في تنمية مهارات الفهم النحوي لطلاب المستوى الثاني بالمرحلة الثانوية (نظام المقررات)؟

ينص الفرض الأول على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام إستراتيجية وودز) والمجموعة الضابطة (التي درست بالطريقة الاعتيادية) في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم النحوي لدى طلاب المرحلة الثانوية" ويتعلق به السؤال الثاني من أسئلة الدراسة الذي نصه:"ما فاعلية إستراتيجية وودز في تنمية مهارات الفهم النحوي لدى طلاب المرحلة الثانوية؟

ولاختبار صحة الفرض، والإجابة عن السؤال الثاني المتعلق به، قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم اختبار "ت" للمجموعات المستقلة(Independent Samples T-Test) ، بهدف تعرف دلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في اختبار مهارات الفهم النحوي البعدي لدى طلاب المرحلة الثانوية، وجاءت النتائج كما يوضح الجدول الآتي:

جدول (٩)

نتائج المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري وقيمة "ت" ودلالتها الإحصائية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم النحوي للمجموعتين التجريبية والضابطة

المحور	التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	قيمة ت الجدولية	حجم الأثر "η^2"
فهم تركيب الكلمات والجمل تركيبًا نحويًّا صحيحًا	التجريبية	٣٢	٥,٩٢	١,٤٣	٤٥،٢٢*	٠٠،٢	٠,٩٣
	الضابطة	٣٢	٢,١٢	٠,٩٨			
فهم ضبط الكلمات ضبطا صحيحا	التجريبية	٣٢	٦,٦٥	٠,٧٨	٤٥،٢٢*		٠,٩١
	الضابطة	٣٢	٢,٥٤	١,٦٧			
فهم بيان العلاقات النّحوية بين أجزاء التّراكيب المختلفة	التجريبية	٣٢	٦,٤٣	٠,٨٩	٤٥،٢٢*		٠,٨٣
	الضابطة	٣٢	٢,٨٦	١,٤٥			
فهم تحديد القرائن النّحوية في النّصوص المختلفة	التجريبية	٣٢	٥,٩٧	١,٤٥	٤٥،٢٢*		٠,٨٦
	الضابطة	٣٢	٢,٤٥	٠,٨٨			
الدرجة الكلية لاختبار مهارات الفهم النحوي	التجريبية	٣٢	٦,٢٤	١,١٣	٥٤،٢٣*		٠,٨٨
	الضابطة	٣٢	٢,٤٩	١,٢٤			

***دال احصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥)**

يتضح من الجدول (٩) أن قيمة (ت) المحسوبة لاختبار مهارات الفهم النحوي البعدي بلغت (٢٣,٥٤)، وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية التي بلغت (٠٠،٢)، مما يدل على وجود قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) لصالح طلاب المجموعة التجريبية في اختبار مهارات الفهم النحوي البعدي، حيث كان متوسط درجات المجموعة التجريبية (٦,٢٤)، ومتوسط

درجات المجموعة الضابطة (٢,٤٩)، مما يشير إلى وجود فرق دال إحصائيا لصالح طلاب المجموعة التجريبية في اختبار مهارات الفهم النحوي.

ولتعرّف حجم تأثير إستراتيجية وودز في تنمية مهارات الفهم النحوي على المتغير التابع وهو (مهارات الفهم النحوي) في القياس البعدي لاختبار مهارات الفهم النحوي، أظهرت نتائج مربع إيتا (η2) الموضحة في جدول رقم (٧)، نسبة تفسير البيانات (الدلالة العملية) الدالة على وجود أثر إيجابي لإستراتيجية وودز في تنمية مهارات الفهم النحوي لدى طلاب المرحلة الثانوية عند كل محور قيد الدراسة، والدرجة الكلية لمهارات الفهم النحوي، حيث تراوح مربع إيتا (η2) للدرجة الكلية (٠,٨٨) ويعُد حجم التأثير مرتفعًا عند النتيجة(٠,٨٠) طبقًا لتصنيف كوهن (Cohen,).(حسن ٢٠١٦، ص. ٢٨٤).

وبناء على النتيجة السابقة؛ تم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل الذي ينص على أنه: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام إستراتيجية وودز) والمجموعة الضابطة (التي درست بالطريقة الاعتيادية) في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم النحوي لدى طلاب المرحلة الثانوية لصالح المجموعة التجريبية".

نتائج التحقق من صحة الفرض الثاني:

نص الفرض الثاني على: "**لا توجد فروق داله إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية (التي درست**

باســـتخدام إســـتراتيجية وودز) في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الفهم النحوي لدى طلاب المرحلة الثانوية". ويتعلق به الســؤال الثاني من أسئلة البحث الذي ينص على: "ما فاعلية إستراتيجية وودز في تنمية مهارات الفهم النحوي لدى طلاب المرحلة الثانوية؟

ولاختبار صـحة الفرض، ولتأكيد الإجابة عن السـؤال الثاني المتعلق به تم حســاب المتوســطات الحســابية والانحرافات المعيارية وقيم اختبار "ت" للمجموعات المتراب(Paired Samples T-test) ، بهدف تعرف دلالة الفرق بين متوســطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي و البعدي لاختبار مهارات الفهم النحوي لدى طلاب المرحلة الثانوية، وجاءت النتائج كما يوضح الجدول الآتي:

جدول (١٠)

نتائج اختبار "ت" لدلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الفهم النحوي

المحور	التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	قيمة (ت) الجدولية	نسبة الكسب المعدل Blake
فهم تركيب الكلمات والجمل تركيبًا نحويًّا صحيحًا	القبلي	٣٢	٢,٤٢	١,٨٧	٧٦،١٩*	٠٠،٢	١,٣٢
	البعدي	٣٢	٥,٩٢	١,٩٨			
فهم ضبط الكلمات ضبطا صحيحا	القبلي	٣٢	٢,٦٥	٠,٣٧	٦٥،٢٤*		١,١٢
	البعدي	٣٢	٧,٨٥	١,٩٢			
فهم بيان العلاقات النّحوية بين أجزاء التّراكيب المختلفة	القبلي	٣٢	٢,٧٨	١,٩٦	٥٦،٢٠*		١,١٤
	البعدي	٣٢	٦,٤٣	٠,٩٩			

المحور	التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	قيمة (ت) الجدولية	نسبة الكسب المعدل Blake
فهم تحديد القرائن النّحوية في النّصوص المختلفة	القبلي	٣٢	٢,٤٤	١,٤٥	٤٤،٢١*		١,٢٤
	البعدي	٣٢	٥,٩٧	١,٤٨			
الدرجة الكلية لاختبار مهارات الفهم النحوي	القبلي	٣٢	٢,٥٧	١,٤١	٤٢،٣٤*		١,٢٠
	البعدي	٣٢	٦,٢٤	١,١٣			

***دال احصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥)**

يبين الجدول (١٠) النتائج الآتية:

- يتضح من الجدول (١٠) أن قيمة (ت) المحسوبة لاختبار مهارات الفهم النحوي البعدي بلغت (٣٤,٤٢)، وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية التي بلغت (٢,٠٠)، مما يدل على وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الفهم النحوي لصالح التطبيق البعدي عند كل محور على حدة، واختبار مهارات الفهم النحوي ككل.
- كما تظهر نتائج الكسب المعدل بلاك أن إستراتيجية **وودز** تتصف بفاعلية مرتفعة في تنمية مهارات الفهم النحوي لدى طلاب المرحلة الثانوية، وعند جميع محاور الفهم النحوي قيد الدراسة، والدرجة الكلية لاختبار الفهم النحوي ككل، حيث

كانت نتيجة الكسب المعدل لجميع المهارات وللاختبار الكلي أكبر من (١,٢٠)، وهو المدى الذي حدده بلاك (Blake) لإثبات الفاعلية (الزعبي وطلافحة، ٢٠١٢).

وبناء على النتيجة السابقة؛ تم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل الذي ينص على أنه: "**توجد فروق داله إحصائيًا عند مستوى الدلالة (≤α٠,٠٥) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام إستراتيجية وودز) في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الفهم النحوي لدى طلاب المرحلة الثانوية لصالح التطبيق البعدي**".

مناقشة النتائج:

يفسّر الباحث النتيجة السابقة كما يلي:

- تدريب المعلم على كيفية تنفيذ إجراءات إستراتيجية وودز.
- توضيح المعلم لطلبته وبشكل مباشر الإستراتيجيات التي يتعلمونها، وكيفية توظيفها، والسياق الذي يجب أن يوظفوا الإستراتيجية فيه، وهذا ما يعرف بنمذجة الإستراتيجية.
- التنوع في استخدام الطلاب لاستخدام إستراتيجية وودز المقترحة؛ وذلك باستخدام الإستراتيجيات المعرفية في تنشيط المعرفة النحوية السابقة المرتبطة بالأهداف الإجرائية، ووضع خطة جيدة لتحقيق تلك الأهداف من خلال مجموعة من الإستراتيجيات ما وراء المعرفية تتمثل في تحديد الأهداف، والتفكير في كيفية تحقيق تلك

الأهداف، والقدرة على الحكم على مدى تحقيق الأهداف من خلال فحص النتائج التي تم التوصل إليها.

- التنوع في الأنشطة المختلفة، كأنشطة تقيس تذكر المعلومات النحوية والتي تعد متطلبا مهما لمهارات الفهم النحوي، كذلك تقديم أنشطة للتحقق من فهم المعلومات النحوية وتمثيلها للمعنى، إضافة إلى مجموعة من الانشطة الإثرائية التي تركز على ممارسة مهارات الفهم النحوي من خلال نصوص لغوية مختلفة.
- تدعيم اكتساب الطلاب لمهارات الفهم النحوي؛ وذلك بتقديم مجموعة من الأسئلة التقويمية التي تعمل على تحقيق مدى امتلاك الطلاب لهذه المهارات من جهة، وعلى تحديد نقاط الضعف والقصور التي يعاني منها الطلاب من جهة أخرى، ومحاولة التغلب عليها.
- إثارة دافعية المتعلم وتقوية إرادته وذلك بتقديم بعض المسائل النحوية التي تستثير تفكير الطلاب والعمل على حلها متغلبا على المشكلات والعقبات التي تواجهه في ذلك بحيث يذكر نفسه بأن هدفه الوصول إلى مستويات عالية للأداء والتفوق على زملائه، فضلا عن توافر المعززات المادية والمعنوية بما يحقق تقدم الطالب في إنجاز المهام، وعما يبذله من جهد وتفان في ذلك.
- استقلالية المتعلم في تعلمه لفهم سياق النص اللغوي، مما يوفر له الفرصة لممارسة الحرية في عملية التعلم، وتحمل مسؤولية تنظيم

تعلمه في كيف ومتى يتعلم والسيطرة على مجريات عملية التعلم؛ مما يؤدي إلى تعزيز الدافعية وجودة التعلم، وبهذا يمكنه من تطبيق مهارات الفهم النحوي تطبيقا صحيحا.

توصيات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية يمكن تقديم مجموعة من التوصيات لفئة:

أ- مخططي المناهج ومطوريها:

- إعادة صياغة محتوى الكفاية النحوية وفق إستراتيجية وودز للمرحلة الثانوية؛ لأنها تحثهم على تعلم أنفسهم بأنفسهم، وتستثير ما لديهم من معلومات ومعارف نحوية سابقة؛ لبناء المعارف النحوية الجديدة، وتمكن الطلاب من وضع خطة جيدة لتحقيق الأهداف أو المهارات النحوية في ظل وجود الرقابة الذاتية وتقديم التغذية الراجعة، وإثارة الدافعية، وإدارة المصادر وتنظيم بيئة التعلم.
- تبصير معلمي اللغة العربية بأهمية الإستراتيجية المقترحة وأثرها الإيجابي، وتبيان إجراءاتها والأساس العلمي الذي بنيت عليه، وتبيان كيفية استخدامها وتطبيقها في الميدان التربوي؛ وذلك من خلال إعداد دليل المعلم لتدريس الموضوعات النحوية وفقا لهذه الإستراتيجية.
- تضمين مهارات الفهم النحوي في منهج اللغة العربية؛ لتدريب الطلاب عليها وتطبيقها على نصوص لغوية مختلفة.

- تقديم نصوص لغوية متنوعة تقوم على السبك والحبك بعيدا عن الأمثلة والشواهد المبتورة؛ حيث يمارس الطالب من خلالها مهارات الفهم النحوي؛ لأن الفهم النحوي يعد مهارة ذهنية من مهارات النحو العربي إذ به تُعالج الرسالة اللغوية معالجة ذهنية فيحمل المتعلمين على التفكير في إدراك العلاقة بين الكلمات والجمل داخل النص اللغوي المتكامل.
- تقديم مجموعة من النشاطات العلاجية والإثرائية المرتبطة بمهارات الفهم النحوي؛ لتسهم في تنمية مهارات الفهم لدى الطالب وتمكنه من تحليل النص اللغوي.
- إعطاء تدريبات محلولة للموضوعات النحوية المستهدفة؛ حتى يهتدي بها الطالب في مقارنته بإجابته أو أهدافه المراد تحقيقها.
- توفير خبرات وأنشطة تتفق مع قدرات الطلاب وإمكاناتهم وميولهم، بحيث تشجعهم على التفكير بدلًا من التركيز على الحفظ والاستظهار.

ب- مشرفي اللغة العربية:

- توجيه نظر معلمي اللغة العربية إلى الاهتمام بتدريس النحو في ضوء نظرية المعنى الاستبانة على ربط تعلم النحو بالفهم والتصور الذهني للمعنى النحوي والوظيفي للكلمات؛ حتى يدرك المتعلم من خلال مهارات الفهم النحوي الخصائص الفنية للجملة العربية من حيث تحديد ركني الجملة وتحديد ما تقدم وما تأخر من الكلمات في الجمل، وتحديد متممات الجملة، علاوة على ذلك الوصول إلى

الضبط الصحيح للكلمات في النص اللغوي؛ وهذا ما يستثير دافعية الطالب إلى التعلم، ويحببه فيما يتعلمه.

- استخدام الأسلوب الإشرافي المناسب لمعلمي اللغة العربية والمتمثل في عقد ورش عمل، أو قراءة موجهة، أو نشرات تربوية، وغير ذلك؛ لتعريف المعلمين بإستراتيجية وودز من حيث الأهمية، والأسس التي بنيت عليها، ومكوناتها، وإجراءاتها، وخصائصها، وتحديد دور المعلم والطالب في تنفيذها.
- تدريب المعلمين على نمذجة إستراتيجية وودز؛ حتى يتسنى لهم تطبيقها بشكل صحيح والبعد عن العشوائية في التطبيق، وهذا يكون من خلال تقديم درس تطبيقي على إحدى موضوعات النحو.

ج- معلمي اللغة العربية:

- دور المعلم في إستراتيجية وودز موجه وميسر، وليس ناقلًا للمعرفة.
- تدريب الطلاب على كيفية استخدام إستراتيجية وودز؛ وذلك من خلال شرح الإستراتيجية، وتوضيح استخدامها، ودعم محاولات الطلاب نحو تطبيق الإستراتيجية، وإعطائهم تدريبا ونمذجة إضافية كلما احتاجوا إلى ذلك.
- تقديم شرح لكل مهارة نحوية مضمنة في الموضوع النحوي، مدعما بمجموعة من الأمثلة التوضيحية في كيفية ممارسة المهارة على تلك الأمثلة.

- إعطاء التغذية الراجعة عند الانتهاء من ممارسة مهارات الفهم النحوي على الأنشطة التعليمية؛ ليصل الطالب إلى مستوى الأداء الجيد في إتقان المهارة.
- إفساح المجال للطالب في تطبيق مهارات الفهم النحوي على مجموعة من الأنشطة الإثرائية، والعلاجية لتبين مدى مقدرته على التطبيق الصحيح للمهارات المستهدفة.
- الاهتداء بما ورد في دليل المعلم في كيفية تنفيذ إجراءات إستراتيجية وودز، وإجراءات الأنشطة التعليمية المرتبطة بكل مرحلة من مراحل استخدام إستراتيجية وودز.
- توفير الفرصة الكافية لممارسة النشاطات المرتبطة بمهارات الفهم النحوي بدل التركيز على المعلومات النحوية؛ وهذا يسهم في تنمية مهارات الفهم لدى الطالب وتمكنه من تحليل النص اللغوي.
- الاستعانة بالتقنيات التربوية الحديثة، ومصادر التعلم المختلفة التي توفرها المدرسة كمصدر من مصادر المعرفة التي يلجأ إليها الطالب للاستفادة منها في تحقيق أهدافه.

د- الطلاب:

- إعطاء الطالب الفرصة في القيام بعملية التعلم؛ لأن إستراتيجية وودز تفسح المجال للطالب في الاعتماد على نفسه في التعلم، حيث يمر من خلاله ببعض المواقف التعليمية ويكتسب المعارف والمهارات بما يتوافق مع سرعته وقدراته الخاصة.

- التكرار اللفظي للمعلومات النحوية، وذلك باستخدام إحدى استخدامات إستراتيجية وودز المعرفية التي تسهم في تذكر المعلومات النحوية، وربط المعلومات الجديدة بما سبق تعلمه.
- الاعتماد على تكوين المعنى النحوي بعد التكرار اللّفظي للمعلومات النّحوية؛ وذلك من خلال تنظيم وترتيب المعلومات؛ لتصبح أكثر معنى، وبالتالي يسهل فهمها والاحتفاظ بها، والاستفادة منها، مثل عمل بعض أنواع خرائط المفهوم، أو الجداول المحققة لذلك الغرض.
- تحديد متطلبات مهارات الفهم النحوي المستهدفة؛ فهي الخطوط العريضة التي منها ينطلق الطالب في تحليل بنية النّص اللغوي، وتركيباته النحوية.
- العمل على تحقيق مجموعة من الإجراءات المتعلقة بإدارة عملية التعلم بحيث يكون للطالب قدرة على التخطيط الصحيح لتحقيق المهارات المستهدفة، ثم معرفة مدى التقدم الحادث تجاه الأهداف المحددة سلفا والتي يرغب في تحقيقها، وذلك من خلال تشخيص عملية التعلم ومحاولة تحديد الصعوبات التي تواجهه والتغلب عليها مما يتيح له فرصة أفضل للوصول للهدف المنشود، وأخيرا الحكم على نواتج أداء المهارات في توجيه الانتباه إلى مواضع الضعف والقوة.

- الاستفادة من التعلم الجماعي، وذلك بمشاركة الطالب للأقران في حل مشكلة معينة واجهته، أو مشاركتهم في الأنشطة والمناقشات الجماعية بغرض تحقيق مستوى أفضل من التعلم.

ثالثًا: مقترحات الدراسة:

يقترح الباحث ما يلي:

- فاعلية استخدام إستراتيجية وودز في تنمية مهارات التفكير النحوي لطلاب المرحلة الثانوية.
- دراسة أثر التفاعل بين استخدام إستراتيجية وودز، وأسلوب التعلم في علاج صعوبات الفهم النحوي لدى طلاب اللغة العربية بكليات التربية.
- تقويم منهج اللغة العربية لمراحل التعلم العام في ضوء مهارات الفهم النحوي.
- تقويم مستوى ممارسة معلمي اللغة العربية لمهارات الفهم النحوي.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية:

آل تميم، عبد الله بن محمد. (٢٠١٧). تقويم مهارات النحو العربي لدى طلاب قسم اللغة العربية بكلية الآداب والعلوم في جامعة سلمان بن عبد العزيز. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة القصيم*، ١١ (١)، ١٩٥-٢٣٦.

أبو العلا، هالة سعيد عبد العاطي. (٢٠١٣). أثر استخدام استراتيجيتين قائمتين على النظرية البنائية في تدريس الاقتصاد المنزلي على التحصيل الدراسي والقدرة على اتخاذ القرار لطالبات المرحلة الاعدادية. *مجلة كلية التربية. (جامعة الإسكندرية – كلية التربية)*، ٢٣ (٤)، ص ص: ٢٥٣ – ٣٢٢.

أبو جلاله، صبحي حمدان. (٢٠٠٠). *اتجاهات معاصرة في التقويم التربوي وبناء الاختبارات وبنوك الأسئلة*. القاهرة: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

أحمد، عبد المنعم محمد. (٢٠٠٧). أثر استخدام إستراتيجية لعب الأدوار في تنمية المهارات النحوية والاتجاه نحو القواعد النحوية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. *مجلة عالم التربية، المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية، القاهرة*، ٨(٧٦). ٢٢-١٠٦.

أحمد، هدى إمام عبد الواحد. (٢٠١٦). *فاعلية إستراتيجية التعلم البنائي في تنمية مهارات التفكير في النحو العربي لدى طلاب المرحلة الثانوية*. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة بنها: مصر.

أمين، أحمد جوهر محمد. (٢٠١١). أثر استخدام أنموذج وودز فى تحصيل طلاب الصف الخامس العلمي فى مادة الفيزياء وتنمية تفكيرهم الناقد. مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية. (جامعة الموصل – كلية التربية الأساسية)، ١٠، ٤، ص ص: ٥١ – ٧٩.

البنا، تهاني عطية محمود أحمد. (٢٠١٩). استخدام نموذج وودز في تدريس الدراسات الاجتماعية لتنمية مهارات التفكير فوق المعرفي. المجلة التربوية، ج٦٧، ص ص: ٤٩٩ – ٥٧٥.

الحربي، بيان محمد راجب. (٢٠١٨). أثر تدريس الفيزياء باستخدام إستراتيجية وودز Woodsفي تحصيل الطلبة واتجاهاتهم نحو الفيزياء في المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير، جامعة آل البيت

حسان، تمام. (٢٠٠٤). اللغة العربية معناها ومبناها. القاهرة: دار الثقافة.

حسام الدين، ليلى عبدالله حسين. (٢٠٠٥). أثر التدريس وفقاً لنموذج وودز وتاريخ العلم في تنمية التحصيل ومهارات حل المشكلة وفهم طبيعة العلم. المجلة المصرية للتربية العلمية، مج ٨ ، ع ٣، ص ص: ٣١ – ٨٠.

حسن، محمد مهدي. (٢٠٠٩). فاعلية استخدام أنموذج وودز في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة مبادئ الجغرافية. مجلة الكلية الإسلامية الجامعة. (الجامعة الاسلامية)، ٣، ١٠، ص ص:٢٢١ — ٢٤٦.

الدوسري، علي طارد. (٢٠١٨). فاعلية تدريس مقرر بناء المناهج وتطويرها باستخدام إستراتيجية. (Woods) في التحصيل الأكاديمي ودافعية الانجاز. *رسالة التربية وعلم النفس. (جامعة الملك سعود – الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية)* ، ٦١، ص ص: ١ — ١٤

روّاي، لاح. (٢٠٠٩). الطريقة المثلى لتدريس قواعد النحو. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر.

السيد، السيد عبد الحميد. (٢٠٠٥). *صعوبات فهم اللغة ماهيتها واستراتيجياتها*. القاهرة: دار الفكر العربي.

الزعبي، محمد بلال والطلافحة، عباس. (٢٠١٢). *النظام الاحصائي (SPSS) فهم وتحليل البيانات الإحصائية*. ط٣، عمان: دار وائل للنشر.

صافي، حسن عبد الرحيم. (٢٠١٨). *تقويم برنامج اعداد معلمي اللغة العربية في النحو والصرف*. عمان: مركز الكتاب الأكاديمي.

عبد الرضا، نجدت عبدالرؤوف. (٢٠١٢). أثر انموذج وودز في تصحيح المفاهيم الجغرافية ذات الفهم الخاطئ لدى طلاب الصف الثاني المتوسط. *مجلة البحوث التربوية والنفسية. (جامعة بغداد – مركز البحوث التربوية والنفسية)*، ٣٣، ص ص: ١٤٧ – ١٩٠.

عبد اللطيف، محمد حماسة. (٢٠٠١). *الإبداع الموازي التحليل النصي للشعر*. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر.

عطية، خميس عبد الهادي. (٢٠١٥). *فاعلية برنامج مقترح في تدريس النحو العربي قائم على نظرية رايجلوث التوسعية في تنمية بعض مهارات التفكير النحوي والاتجاه نحو المادة للطلاب المعلمين بكلية التربية*. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة المنيا: مصر.

علي، إسماعيل أحمد. (٢٠٠٥). *فاعلية مدخل قائم على المعنى في تدريس النحو العربي في تنمية مهارات الفهم في مادة النحو لدى طلاب الصف الثالث الإعدادي*. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية بكفر الشيخ، جامعة طنطا: مصر.

العنزي، مبارك بن غدير سعد. (٢٠١٦). فاعلية استخدام إستراتيجية وودز في تدريس العلوم على تنمية عادات العقل والتفكير الاستدلالي لدى تلاميذ الصف الثالث المتوسط. *رسالة التربية وعلم النفس. (جامعة الملك سعود – الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية)*، ٥٣، ص ص: ١١٩ – ١٤٠

فودة، زهور محمد. (٢٠٠٦). *فعالية برنامج قائم على الفهم النحوي في تنمية مهارات الفهم النحوي لدى طلاب الصف الأول الثانوي*. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة المنصورة: مصر.

القبلان، فايزة يوسف. (٢٠١٢). *أثر استراتيجيتي التعلم التوليدي وودز في التحصيل وإحداث التغيير المفاهيمي لبعض المفاهيم الفيزيائية والتفكير الناقد لدى طالبات الصف العاشر الأساسي* .رسالة دكتوراه، جامعة اليرموك

المالكي، سلطان بن ياحي بن يحيى. (٢٠١٩). *فاعليّة استراتيجية مقترحة استبانة على التّعلم المنظّم ذاتيّا في تنمية مهارات الفهم النّحوي لدى طلاب المرحلة الثّانوية*. رسالة الماجستير في تخصص مناهج وطرق تدريس اللغة العربية. جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل.

مجمع اللغة العربية. (١٩٨٩). *المعجم الوسيط*. أخرجه: إبراهيم مصطفى؛ وأحمد الزيات؛ وحامد عبد القادر؛ ومحمد النجار. إستانبول: دار الدعوة.

محمد، كوردستان حميد. (٢٠١٧). *أثر استراتيجيتي وودز ومكارثي على تنمية مهارات العمل المختبري والتفكير التأملي لدى طلبة قسم الكهرباء*. زانكو – الإنسانيات. (جامعة صلاح الدين)، ٢١، ٢، ص ص: ٣١١ – ٣٢٧.

مصطفى، مهند خازر محمود. (٢٠١٧). فاعلية استراتيجية تعليمي لتنمية التحصيل والتفكير الناقد فى مبحث التربية الإسلامية لطالبات الصف التاسع الأساسي. *مجلة كلية التربية في العلوم التربوية. (جامعة عين شمس –كلية التربية)*، ٤١ (٢)، ص ص: ٢٦٢ – ٢٩٨

يونس، فتحي علي. (٢٠٠٥). *استراتيجيات تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية*. القاهرة: دار الكتاب.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Bajar-Sales, P. (2015): Predict-explain-observe-explain. (PEOE). approach: Tool in relating metacognition to achievement in chemistry. *Electronic Journal of Science Education, 19*(7), 1-15.

Furqani, D.; Feranie, S.; Winarno, N. (2018). The Effect of Predict-Observe-Explain. (POE). Strategy on Students' Conceptual Mastery and Critical Thinking in Learning Vibration and Wave. *J.Sci.Learn, 2*(1), 1-8.

Koto, I; Harneli, M.; Winarni, A.; & Endang W. (2018). Primary School Teacher Strategy to Promote Student Engagement in Science Lessons. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research, 303*(1), 122-127.

Woods , Robin K.(1994). A close-up look at how children learn science. *Teaching for Understanding, 51*(5), 33-35.

Wood, C. ,Kemp, N., Waldron, S., Hart,L. (2014). Grammatical understanding, literacy and text messaging in school children and undergraduate students: A concurrent analysis. Computers & Education, 70, 281-290. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.09.00

Ahmed, Hoda Imam Abdul Wahid. (2016). *The effectiveness of constructive learning strategy in developing thinking skills in Arabic grammar for high school students*. Not Published Master Thesis. Faculty of Education, Banha University, Egypt.

Al-Harbi, Bayan Muhammad Rajab. (2018). *The effect of teaching physics using Woods strategy on students' attainment and attitudes towards high school physics*. Master Thesis, Al-Bayt University

Abdul Latif, Mohamed Hamassa. (2001). *Parallel Creativity Textual Analysis of Poetry*. Cairo, Dar Gharib for Printing and Publishing.

Attia, Khamis Abdel-Hadi. (2015). *The effectiveness of a proposed program in teaching Arabic grammar based on the expansionist theory of Raiglouth in developing some grammatical thinking skills and material orientation for student teachers in the College of Education*. Not Published Master Thesis. Faculty of Education, Minia University, Egypt.

Ali, Ismail Ahmed. (2005). *The effectiveness of a meaning-based approach to teaching Arabic grammar in developing comprehension skills in grammar for middle school students*. Not Published Master Thesis. Faculty of Education, Kafr El-Sheikh, Tanta University, Egypt.

Arabic Language Assembly. (1989). *Intermediate dictionary*. It was directed by, Ibrahim Mustafa; Ahmed Al-Zayat; Hamed Abdel Qader; and Mohammed Al-Najjar. Istanbul, Dar Al-Dawa.

Al-Qublan, Faiza Yousef. (2012). *The effect of Woods' obstetric learning strategies on achievement and effecting the conceptual change of some physical concepts and critical thinking among 10th grade students.* PhD thesis, Yarmouk University

Al-Sayed, Abdul Hamid. (2005). *Difficulties understanding the language and its strategies. Cairo,* Dar Al-Fikr Al-Arabi.

Bodrah, Abdul Rahman. (2006). *Context approach to understanding the tex*t. Qatar: Endowments for Qatar.

Darwish, Shawkat Ali Abdul Rahman. (2004). *Grammar license. Amman,* Department of the National Library.

Hassan, okay. (2004). Arabic language, its meaning and structure. Cairo, House of Culture.

Foda, Zohoor Muhammed. (2006). The effectiveness of a grammar-based program in developing grammatical comprehension skills for first-year high school students. Not Published Master Thesis. Faculty of Education, Mansoura University, Egypt.

Maliki, Sultan bin Yahya bin Yahya. (2019). A suggested strategic effectiveness in identifying self-organized learning in developing grammatical comprehension skills for high school students. Master thesis in the curriculum and methods of teaching Arabic language. Imam Abdul Rahman bin Faisal University.

Narrated. (2009). The ideal way to teach grammar. Cairo, Dar Gharib for Printing and Publishing.

Safi, Hassan Abdel-Rahim. (2018). Evaluation of the program for preparing Arabic teachers in grammar and morphology. Amman: Academic Book Center.

Younes, Fathi Ali. (2005). Strategies for teaching Arabic at the secondary level. Cairo, Dar Al-Kitab.

إستراتيجية مقترحة لتنمية المهارات الناعمة لدى قادة المدارس الثانوية في ضوء مفهوم التنمية المهنية المستدامة

A Proposed Strategy for Developing the Soft Skills of Secondary schools' leaders in the Light of the Concept of Sustainable Professional Development

د. هيلة منديل محمد التويجري

أستاذ الإدارة التربوية المشارك بكلية التربية بجامعة القصيم

DOI: 10.36046/2162-000-003-007

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى وضع إستراتيجية مقترحة لتنمية المهارات الناعمة لدى قادة المدارس الثانوية في ضوء مفهوم التنمية المهنية المستدامة، وقد استخدمت المنهج الوصفي المسحي؛ وتمثل مجتمع الدراسة في قادة المدارس الثانوية الحكومية بمنطقة القصيم وعددهم (١٤٨) لمدارس البنين، (١٥٠) لمدارس البنات بإجمالي عدد (٢٩٨)، وقد تم اختيار العينة بالطريقة الطبقية العشوائية البالغ قوامها (١٤٦) قائدا بنسبة (٤٩%) من مجتمع الدراسة، وكان من أهم أدوات البحث تحليلُ الوثائق والسجلات، واستبانة آليات المهارات الناعمة لقادة المدارس الثانوية، وكان من أهم نتائج الدراسة تدني وجود آليات المهارات الناعمة لقادة المدارس الثانوية، وكان من أهم التوصيات ضرورة إقامة برامج للتنمية المهنية المستدامة لقادة المدارس الثانوية لتلبية الاحتياجات التدريبية، سواء في الجوانب الإدارية أو الفنية أو المالية .

الكلمات المفتاحية: التنمية المهنية المستدامة، المهارات الناعمة، المدارس الثانوية.

Abstract

The recent search aim to know putting a proposed strategy for developing the soft skills of secondary schools' leaders in the light of the concept of sustainable professional development. According to the aim of the search, The searcher used the description method (the surveys system) by its steps and procedures to be suitable for achieving the search aims ,The community of the search assimilates the leaders of governmental secondary schools in the Qassim Area (148) for boys schools and (150) for girls schools and the total number is (298). The searcher has chosen the sampling search by the random and caste way which its number is (146) leaders and the percentage is 49 % from the search community , Analysis the archives and documents and questionnaire the mechanisms of the soft skills for the secondary schools leaders were the most important search tools , and one of the most important results was the existence drop of the mechanisms of soft skills for the secondary schools leaders which forms a self-development , and one of the most important recommend at ions was the necessity of setting up sustainable professional development programs for secondary schools' leaders to meet training needs, whether in the administrative, technical or financial aspects.

Keywords: Sustainable Professional Development, The Soft Skills, Secondary Schools.

المقدمة

لقد شَـــهِدَ العصـــرُ الحديث تطوراتٍ هائلةً في الاتصـــالات وتقنية المعلومات، وألقت بظلالها على التعليم في مختلف أنواعه ومستوياته، فلم يَعُد قـادة المـدارس يعملون على تســـيير الأعمـال وحفظ النظـام، وإنما تطورت أدوارهم إلى أن يكونوا فاعلين في تطوير العملية التعليمية، وأصـبحتِ التنمية المهنيـة جزءا لا يتجزأ من مهـام عملهم لتطوير الأداء وقيـادة المـدارس إلى مسايرة التقدم العلمي.

وتُعَدّ التنمية المهنية من أهم اتجاهات الفكر الإداري المعاصـــر لدى المهتمين بالتعليم؛ لدورها البَعدي في صـــقل المهارات، وتحريك القدرات، ومســاعدة القيادات على تنمية مهاراتها بشـكل مسـتمر ليواكب التطورات المتلاحقة والتكيف معها، وزيادة قدرتها على تحليل المشـــكلات واســـتخدام الأســـلوب العلمي في اتخاذ القرارات ورســـم الخطط وتنفيذها (الغامدي، ٢٠٠٧: ٦١١).

وبالتالي ينظر للتنمية المهنية على أنها الأنشـطة التي تهدف إلى تحسـين المعارف والقدرات المهنية للأفراد في مجال العمل، بطريقة تســـمح بإعادة تأهيلهم لأن يكونوا في حالة من الاستعداد والتأهيل بشكل دائم ومتقدم من أجل أداء وظائفهم الحالية والمســـتقبلية في إطار المؤســـســـة التي يعملون بها (رضا، ٢٠٠٩: ٥). والتنمية المهنية لقادة المدارس الثانوية لا تركّز على تنمية ما يحتاجه القادة في الوقت الحاضر، وإنّما تشمل الاحتياجات المستقبلية التي تكســـبهم القدرة على التكيف مع التطورات المســـتقبلية في مجال التعليم الثانوي .

وتُعَدُّ المهارات الناعمة الجزءَ المكمل للمهارات الإدارية والأكاديمية التي يكتسبها الشخص، وتعتبر من المتطلبات الأساسية للعمل المهني، وهي سماتٌ شخصية تعزز عملية التفاعل مع الأفراد، وأمرٌ أساسي في الأداء الوظيفي والمستقبل المهني، وهي قابلةٌ للتطبيق داخلَ نطاق العمل أو خارجَه على حد سواء .(Giuseppe,2008: 26)

والمهاراتُ الناعمة مرتبطةٌ بشكل أساسي بالكفاءات السلوكية، وتطلق على المهارات الشخصية، وتشمل الكثير من المهارات، مثل: اتخاذ القرار الصائب، والقدرة على العمل بروح الفريق، وإدارة الوقت والتواصل، والقيادة، وإدارة الأزمات، والتفكير النقدي، والسمات المتعلقة بالشخصية، لكنّ القليل من المؤسسات التعليمية تعمدُ إلى التركيز على المهارات الأكاديمية والمهنية، متناسيةً للمهارات الناعمة؛ والتي تعد أمراً أساسياً لإنجاح أهداف وغايات المؤسسة التعليمية28) ، ٢٩ .(George , 2002:. لذلك يجب على المؤسسات التعليمية أن تعمل من أجل تنمية المهارات الناعمة للحصول على النتائج المتوقعة.((Welsh , 2011: 41

وترى الباحثة أنّ مجالَ العمل في المدارس يحتاجُ إلى قيادة مدرسية لديها معرفة ومهارات فنية ومعلومات عن الإجراءات الإدارية والتنظيمية والمالية التي تزيد من درجة إلمامها بواجبات وظيفتها بجانب النواحي الفنية التطبيقية في جميع المجالات، خصوصاً قادة مدارس المرحلة الثانوية نظرا لأهمية تلك المرحلة الحرجة التي تشهد تغيرات ديموجرافية وفسيولوجية ونفسية للطلاب، وتحتاج من مديري المدارس إلى الحنكة وفنّ التعامل مع هذه المرحلة السِّنِّية، كذلك تمتعهم بالمهارات الناعمة المختلفة والقدرة على إدارة الوقت وحلّ

الأزمات الطارئة وفنّ التعامل مع الآخرين والتمتع بصفات القيادة والاحترافية في الإدارة؛ ولذلك تأتي هذه الدراسة لوضع إستراتيجية مقترحة لتنمية المهارات الناعمة لدى قادة المدارس الثانوية في ضوء مفهوم التنمية المهنية المستدامة.

مشكلة الدراسة:

إنَّ التحدي الأكبر الذي سوف يواجه القائد العصري في مرحلة التحول الإداري القادمة هوَ التجديدُ والابتكار الذي يعد متطلباً أساسياً للمؤسسات التعليمية الناجحة، والتي تتميز بكونها قادرةً على تعزيز مقومات الأداء الابتكاري للعاملين، وبرغم تعدد مقومات الأداء الابتكاري فإنّها غالباً ما تنبع من المناخ التنظيمي الذي يعكس طبيعة القيادة وقيم التنوع والتنمية المستمرة (زايد، ٢٠٠٣: ٩٣).

ونظراً لأنّ قائد المدرسة هو الرئيس المباشر لجميع العاملين في المدرسة، وبطبيعة عمله متصل مباشرة بزملائه المعلمين وأبنائه الطلبة، وهذا الاتصال عنصر أساسي في العملية التربوية، يمكنُه القيامُ بدور فاعل في توجيه المعلمين والعاملين، وتحريك التنظيم المدرسي، حيث يقوم بالإشراف على الأمور الإدارية والفنية والمالية في المدرسة وتوثيق العلاقات الإنسانية بينه وبين المعلمين والإداريين وأولياء الأمور، ورفع العملية التعليمية في المدرسة من خلال رفع كفاية المعلمين، وهذا يتفق مع نتائج دراسة كلٍّ من (العوضي، ٢٠١٩)، و(الرشيدي، ٢٠١٩)، و(التميمي، ٢٠١٠) حيث أشاروا إلى أنّ وظيفة قائد المدرسة تستوجب توفر صفات إدارية ومهنية وقيادية معينة،

إلى جانب توفر القدرات والاستعدادات والمؤهلات التي من شأنِها مساعدتُه على القيام بمهام عمله.

وفي الوقت الذي تسعى فيه المملكة العربية السعودية إلى تطوير أنظمتها التعليمية وقيادتها التربوية، لا يزال لدينا قادة مديرون ليس لديهم استعداد ذاتي من أجل التغيير والتطوير في مستوى أدائهم، وهذا ما أشارت إليه دراسة كلٍّ من (الشمري، ٢٠١٦) و (الدوسري، ٢٠١٤) في أن قادة المدارس بالمرحلة الثانوية لديهم قصورٌ في التمتع بالمهارات الناعمة في قيادة المدارس ومواجهة متطلبات العمل مما يؤدي إلى تعرضهم للوقوع في العديد من المشكلات المجتمعية والفنية، والوقوع في بعض المخالفات الإدارية والفنية والمالية التي تعوقهم عن أداء عملهم المكلفين به، وإضعاف مكانتهم في العمل، وضعف مستواهم القيادي والإداري وضعف قدرتهم الإدارية في قيادة المدرسة، ونقص في مستوى جودة العمل المنوط بهم؛ فمن خلال التحليل وجد أنّ هناك قصورا في الخطط والبرامج التي تُقَدَّمُ لقادة المدارس حيث إنها لا تحاكي التغيرات السريعة في عالم الإدارة مما يؤدي إلى عدم الاعتماد عليها بشكل أساس في تطوير مستوى قادة المدارس الثانوية وتحقيق التنمية المهنية المستدامة لهم .

ومن هنا تتركز مشكلةُ الدراسة في الكشفِ عن التنمية المهنية المستدامة لقادة المدارس الثانوية في ضوء آليات المهارات الناعمة للوصول إلى إستراتيجية مقترحة لتنمية المهارات الناعمة لقادة المدارس الثانوية في منطقة القصيم في ضوء التنمية المهنية المستدامة، التي قد تعمل على صقل وتزويد قادة المدارس الثانوية بالمهارات الناعمة والمهارات الصلبة والنواحي الإدارية

والفنية والمالية التي تساعدهم على مواجهة واقع العمل الفعلي وقدرتهم على الابتكارية وتطوير العمل داخل المدارس الثانوية.

تساؤلات الدراسة:

١. ما درجة ممارسة قائدي المدارس الثانوية الحكومية في منطقة القصيم للمهارات الناعمة من وجهة نظرهم؟

٢. ما الاحتياجات التدريبية لقادة المدارس الثانوية في ضوء مدخل التنمية المهنية المستدامة؟

٣. ما الإستراتيجية المقترحة لتنمية المهارات الناعمة لدى قادة المدارس الثانوية في ضوء مفهوم التنمية المهنية المستدامة؟

أهداف الدراسة:

يهدفُ البحث الحالي إلى تحقيق ما يأتي:

١. التعرفُ على درجة ممارسة قائدي المدارس الثانوية الحكومية في منطقة القصيم للمهارات الناعمة من وجهة نظرهم.

٢. تحديدُ الاحتياجات التدريبية التي يجب أن يتم وضعها بصورة كبيرة في برامج التنمية المهنية المستدامة التي تقدم لقادة المدارس الثانوية في منطقة القصيم من خلال الجوانب الإدارية والفنية والمالية.

٣. اقتراحُ إستراتيجيةٍ لتنمية المهارات الناعمة لدى قادة المدارس الثانوية في ضوء مفهوم التنمية المهنية المستدامة.

أهمية الدراسة:

تنبعُ أهمية الدراسة من خلال:

أ- الأهمية العلمية:

١. توجيهُ الدراسة نظرَ الباحثين إلى أهمية دراسة أداء الأجهزة الإدارية الفنية بالمدارس لما لها من تأثير على الكيان المؤسسي التعليمي.

٢. المساهمةُ في إثراء الجوانب الإدارية بالتنمية المهنية المستدامة، وآليات تطوير الأجهزة الإدارية في المؤسسات التعليمية.

٣. الكشفُ عن المفاهيم الإدارية الحديثة ومن أهمها المهارات الناعمة، والتي يجب أن يتمتع بها قادة المستقبل بعيداً عن المهارات الصلبة التي قد لا تمثل مؤشراً حقيقياً لنجاح المديرين.

٤. قلةُ الدراسات العربية -على حد علم الباحثة- التي تناولت وضع إستراتيجية مقترحة لتنمية المهارات الناعمة لدى قادة المدارس الثانوية في ضوء مفهوم التنمية المهنية المستدامة.

ب- الأهمية العملية:

١. تساعد هذه الدراسة المؤسسات التعليمية على وضع مقترحات مشاريع تدريبية لتطوير قدرات قادة المدارس الثانوية لتحقيق الابتكار والتميز في العمل المؤسسي.

٢. تقديمُ مقترحات لتطوير أداء الجهاز الإداري للمدارس الثانوية من خلال الاعتماد على تنميتهم بصفة مستدامة.

٣. النتائج والتوصيات المنبثقة من هذه الدراسة ستفيد العديد من الجهات المعنية وأصحاب القرار.

٤. تحفيز الباحثين للقيام بدراسات أخرى تساهم في تحسين جودة الخدمات التعليمية بالمدارس الثانوية.

حدود الدراسة:

- **الحدود الموضوعية:** تقتصرُ الدراسة على وضع إستراتيجية مقترحة لتنمية المهارات الناعمة لدى قادة المدارس الثانوية في ضوء مفهوم التنمية المهنية المستدامة، وتشمل الاحتياجاتِ التدريبية التي يتم وضعها في برامج التنمية المهنية المستدامة من خلال الجوانب الإدارية والفنية والمالية، أمّا المهارات الناعمة فتتضمن:(مهارات القيادة والعمل بروح الفريق، التنمية الذاتية، القدرة على اتخاذ القرار وحل المشكلات، فنّ الاتصال والتواصل، طرق التفكير الإبداعي وإدارة الأزمات، السلوك الحضاري والروح الرياضية).
- **الحدود المكانية:** تقتصر الدراسة على المدارس الثانوية في منطقة القصيم.
- **الحدود البشرية:** عينة عشوائية طبقية من قادة المدارس الثانوية في منطقة القصيم.
- **الحدود الزمانية:** تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الأول لعام ١٤٤٠/١٤٤١هـ.

مصطلحات الدراسة:

التنمية المهنية: هي الجهود التي تأخذ في مجملها الطابع المؤسسي، وتقدم من الجهات التي يعمل فيها أو غيرها من المؤسسات المهنية، بهدف إكسابهم معارف ومهارات وخبرات جديدة، تمكنهم من أداء مهامهم الوظيفية وأدوارهم بكفاءة (رضوان، ٢٠٠٩: ٢٦).

التنمية المهنية المستدامة إجرائيا: هي البرامج والأنشطة والوسائل والممارسات التي تعمل على تنمية قادة المدارس الثانوية على اختلاف تخصصاتهم في جميع الجوانب الذاتية، والجوانب المهنية، وخدمة المجتمع، والجوانب الإدارية والفنية والمالية؛ بهدف تطوير أدائهم القيادي.

المهارات الناعمة: هي المهارات الشخصية التي يمتلكها مدير المدرسة، في مجالات العمل بروح الفريق، والتعاطف والإيجابية وإدارة الوقت وتنظيم الاجتماعات والتواصل والتفكير الإبداعي وأخلاقيات العمل (إسحق، ٢٠١٤: ٦)

وتُعرّف المهارات الناعمة إجرائيا بأنها: مجموعة المهارات الشخصية التي يمتلكها قادة المدارس في مجالات العمل، وفن إدارة المدارس واستخدام المهارات القيادية والعمل بروح الفريق، التنمية الذاتية، القدرة على اتخاذ القرار وحل المشكلات، فنّ الاتصال والتواصل، طرق التفكير الإبداعي وإدارة الأزمات، السلوك الحضاري والروح الرياضية.

الإطار النظري

تطرق الإطار النظري إلى عدد من المفاهيم ذات العلاقة بالدراسة هي التنمية المهنية المستدامة والمهارات الناعمة والإستراتيجية.

أولاً: التنمية المهنية:

نتيجة للمعطيات الجديدة التي تفرضها العولمة والتطور التكنولوجي أصبح من أهم الإستراتيجيات التي تعتمد عليها المؤسسات التعليمية في مواجهة التغيير هو تغيير أساليب العمل وإعادة التأهيل المهني؛ باتباع مناهج وطرق تساعد على رفع قدراتها في التعليم على التكنولوجيا الجديدة والاستثمار في رأس المال البشري (رضا،٢٠١١: ٣٢١).

وتُعَدُّ برامج التنمية المهنية للقادة ضرورة لا غنى عنها لمواجهة التحديات المحلية والعالمية التي تواجهها المؤسسات التعليمية؛ الأمر الذي يحتم العمل على تطوير القادة من منظور أكثر اتساعاً وشمولاً، وبناء برامج تطويرية شاملة لكلّ عنصر من عناصر المنظومة، وتحديد آليات تنفيذها، ويستلزم ذلك توفر جهاز إداري مؤمِن بأهمية التطوير، وله خبرة تكفل له النجاح في أداء رسالته (المسعودي، ٢٠١٣: ٢٦).

ومما سبقَ يتضحُ أنّ التنمية المهنية المستدامة مفهومٌ تزدادُ أهميته يوماً بعد يوم؛ لأنه يشمل جميع مجالات الحياة ومجهودات البشر من أجل حياة أفضل، ويشير مفهوم التنمية المهنية المستدامة لإعداد قادة المدارس من أجل تأدية واجباتهم على أكمل وجه، وخدمة المؤسسة التعليمية والرفع من شأنها، وتحقيق أعلى جودة ممكنة في أقل زمن وبأقل الإمكانات، والعمل على خلق

جو من الهدوء والسعادة داخل البيئة المدرسية (الشمري، ٢٠١٦)، (العنزي، ٢٠١٥)، (الدوسري، ٢٠١٤).

وقد أصبحَ التركيز على قادة المدارس في نجاح المؤسسة وزيادة قدرتها وتحقيق أعلى معدلات جودة التعليم؛ من خلال تطبيق أحدث أساليبِ التنمية المهنية المستدامة، ومثال هذه الأساليب الإدارية الحديثة هو فن التعامل مع الآخرين، وتفويض السلطة والنفوذ والقوة للعاملين، ولن يأتي هذا إلا من خلال تطوير آليات العمل وقدرات القياديين ومواكبتهم لكافة التطورات التي يشهدها العالم (التميمي،٢٠١٠).

ثانيا: تنمية المهارات الناعمة:

تنقسم المهارات إلى نوعين هما المهارات الناعمة والمهارات الصلبة، حيث إنّ المهارات الناعمة هي تلك التي يبحث عنها سوق العمل في الخريجين، ومنها فنّ التعامل مع الآخرين، والمهارات الإنسانية، المهارات الإدارية، المهارات الشخصية، أما المهارات الصلبة فتتمثل في: المؤهلات، الخبرة، المهارات القياسية، المهارات التقنية، المهارات الفنية، المهارات التخصصية، المهارات الاحترافية، وهذه المهارات الصلبة نحتاج منها ١٥%، بينما المهارات الناعمة نحتاج منها ٨٥%، وتُعَدّ كلٌّ من المهارات الناعمة والصلبة لازمة لتحقيق النجاح في الوظيفة المهنية (شبير، ٢٠١٦: ١٨).وقد أصبحت المهارات الناعمة أساسية على مستوى المنظمات، وأُعتُرِفَ بأهميتها مؤخراً؛ ولها دورٌ هامٌ في تشكيل شخصية الفرد؛ ويجب أن يمتلك الشخص المهارات الناعمة للبيئة الصعبة (Reddy , ٢٠١٣: ٢٢).

وهناك مجموعة من الكفاءات اللازمة والأساسية التي يجب أن يمتاز بها قادة المدارس على مختلف مستوياتهم؛ وتسمى بالمهارات الناعمة، وهي:

١. **التواصل باللغة الأم**: وتتمثل في القدرة على التعبير وتفسير المفاهيم والأفكار والحقائق سواء بالأسلوب الشفوي أو بالاستماع أو بالتحدث أو بالقراءة والكتابة.

٢. **الاتصال باللغة الأجنبية**: والتي أصبحت تشارك في نطاق واسع من مهارات الاتصال؛ إذ يجب –بالإضافة إلى المعرفة باللغة الأم– القدرة على التواصل باللغات الأخرى للتعرف على آراء ووجهات نظر وأفكار المتحدثين باللغات الأخرى.

٣. **الكفاءة الرياضية والكفاءات الأساسية في العلوم والتكنولوجيا**: إذ يجب أن يكون قادرا على حل المشكلات في مواقف الحياة اليومية، من خلال التطبيقات والتفكير الرياضي، ونطقها بشكل جيد، واستخدام الوسائل الرياضية والنماذج والرسوم البيانية.

٤. **الكفاءة الرقمية**: وهي القدرة على استخدام وسائل الاتصال الحديثة وأجهزة الحاسوب لاسترداد وتقييم وتخزين المعلومات، والتواصل والمشاركة على شبكات التواصل الاجتماعي.

٥. **تعليم كيفية التعلم**: وهي القدرة على المتابعة والتواصل في التعليم، واستيعاب المعارف والمهارات الجديدة، ودمج تجارب الحياة في المعارف والمهارات.

٦. **الكفاءات الاجتماعية والمدنية:** وتشمل الكفاءات الشخصية، ومشاركة الأفراد في الحياة المدنية.

٧. **روح المبادرة وريادة الأعمال:** وهي قدرة الفرد على تحويل الأفكار إلى أفعال، ويشمل الإبداع والابتكار والمخاطرة، والتخطيط وإدارة المشاريع، واكتساب القيم الأخلاقية، واتخاذ القرارات الرشيدة.

٨. **الوعي الثقافي والتعبير:** إنّ التفكير الإبداعي والخبرات والموسيقى والفنون المسرحية والآداب والفنون البصرية تعتبر أساسية؛ ويمكن أن تسهم بشكل واضح في مجتمع المعرفة (Welsh , 2011: 41,42).

ثالثا: الإستراتيجية:

منذ بدء الخليقة كانت هناك صعوبات باختلاف العصور والأزمنة، ومع ذلك ظلّ الإنسان في حاجة لتطوير نفسه دائما كي يستطيع مواجهة الحياة؛ وأصبحت الإدارة المعاصرة جزءا لا يتجزأ من المنظمات والمجتمعات المعاصرة التي تتفاعل مع مشكلات واحتياجات تلك المنظمات؛ ولذا فإنّ الإدارة المعاصرة أصبح لزاما عليها أنْ تتميز بالقدرة على مواكبة التغير المستمر والتطور المتنامي في مختلف مجالات الحياة (أمام، ٢٠١٣: ٧).

وبعد الأزمة المالية عام ٢٠٠٨ أصبحتِ المنظمات تستند في تأدية أعمالها ونشاطاتها على تقليل التكلفة والتركيز على الجدارات والكفاءات لكي تصبح رائدة في مجال نشاطها؛ وعملت على تعيين وتطوير المهارات الإدارية وتطبيق التكامل في الإستراتيجيات (Rowland, 2011: 38). كما

باتت تسعى المؤسسات التعليمية إلى تحسين ونمو مهارات وقدرات العاملين بها؛ وذلك عن طريق تقديم برامج التدريب والتنمية المناسبة لهم (Mangusho, et al., 2015: 192). وقامت المنظمات بتطبيق أفضل الممارسات لفهم احتياجات الموظفين في المستويات الإدارية العليا والتعليم المبنى على كيفية وضع الخطة الإستراتيجية للمشروع، وربطها بعملية التخطيط الفاعل(Conference Board,2013:39) .

الدراسات السابقة:

قامت الباحثة بالاطلاع على الدراسات والبحوث التي أجريت في مجال التنمية المهنية المستدامة، والمهارات الناعمة، وقد استطاعت تصنيف الدراسات التي توصلت إليها إلى دراسات عربية وأخرى أجنبية، كما تحتوي هذه الدراسات على (دراسات خاصة بالتنمية المهنية، دراسات خاصة بالمهارات الناعمة)، وسوف نعرض هذه الدراسات على النحو الآتي:

أولا: الدراسات العربية:

أ. دراسات خاصة بالتنمية المهنية:

دراسة العوضي(٢٠١٩) بعنوان: "التنمية المهنية لمديري مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان في ضوء بعض المداخل الإدارية الحديثة"، واستهدفت الدراسة وضع تصور مقترح حول تحديد متطلبات تطوير التنمية المهنية لمديري مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان في ضوء بعض المداخل الإدارية الحديثة، واستخدم الباحث الاستبانة كأداة جمع بيانات، واتبعتِ

الدراسة المنهج الوصفي، وكانت عينة الدراسة من مديري مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان، وكانت أهم النتائج ضرورة الاهتمام بالتنمية المهنية لمديري المدارس في ضوء بعض المداخل الإدارية الحديثة، وأنّ الإدارة التربوية بالمؤسسات التربوية هي المدخل الرئيس لرفع كفاءة وفاعلية النظام التربوي في المنظومة التربوية في أي مجتمع من المجتمعات.

دراسة الشمري(٢٠١٦) بعنوان "تطوير برامج التنمية المهنية لقادة المدارس بالمملكة العربية السعودية في ضوء الاتجاهات العالمية دراسة تحليلية"، واستهدفت الدراسة تحديد الرؤية المستقبلية لتطوير برامج التنمية المهنية لقادة المدارس في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية في ضوء الاتجاهات العالمية، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي واستخدام إحدى أدوات البحوث الكيفية، وهو تحليل واستقراء بيانات الأدبيات السابقة ذات العلاقة ببرامج إعداد الكادر التعليمي عموماً، وقادة المدارس على وجه الخصوص، وتكوَّنَ مجتمع الدراسة من مديري مدارس التعليم العام (ابتدائي، متوسط، ثانوي)الذين يمارسون العمل القيادي في مدارسهم، وكان من أهم النتائج ضرورة التطور المستمر لبرامج التنمية المهنية لقادة المدارس وفق رؤية تطويرية شاملة لكافة الاحتياجات المهنية وفق أحدث التطورات في هذا المجال.

دراسة الدوسري(٢٠١٤) بعنوان: "تحسين التنمية المهنية لمديري المدارس الثانوية السعودية في ضوء أفضل الممارسات practice Best التدريبية دراسة تحليلية"، واستهدفت الدراسة التعرف على صعوبات برامج التنمية المهنية الموجهة لمدير المدرسة الثانوية السعودية في السياق التربوي الراهن، واستخدمت الاستبانة كأداة جمع بيانات، واتبعت الدراسة المنهج

الوصفي التحليلي، وتكون مجتمع الدراسة من مديري المدارس الثانوية العامة في مدينة الرياض باعتبارهم المسؤولين عن تنفيذ السياسات التعليمية، وكان من أهم النتائج أنّ هناك عددا من الإجراءات التي تساعد في تحديث برامج التنمية المهنية لمديري المدارس الثانوية من حيث المفهوم، وتصميم وتخطيط برامج التنمية المهنية، وتجديد طرائق التنمية المهنية، وإتقان مهارات التخطيط الإستراتيجي، وتنمية مهارات وكفايات الإبداع الإداري.

دراسة التميمي(٢٠١٠) بعنوان: "دور مديري المدارس في التنمية المهنية للمعلمين دراسة ميدانية على محافظة رأس تنورة"، واستهدفت الدراسة التعرف على دور مديري المدارس في التنمية المهنية للمعلمين من وجهة نظر مديري ومعلمي المدارس الحكومية بمحافظة رأس تنورة، واستخدمت الاستبانة كأداة جمع بيانات، واتبعتِ الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكوَّنَ مجتمع الدراسة من مديري ومعلمي مراحل التعليم العام الحكومي(الابتدائي، المتوسط، الثانوي) بمحافظة رأس تنورة، وعددهم (١٣)مدير و(٢٦٥) معلما، وكانت عينة الدراسة من (١٣) مديرًا و(٢٠٠) معلم، وكان من أهم النتائج أنّ مديري المدارس يرَون أنّ من أبرز أدوار مديري المدارس في التنمية المهنية للمعلمين النمطَ القيادي لمدير المدرسة القائم على المشورة، ويرى المعلمون أنّ من أبرز أدوار مديري المدارس في التنمية المهنية للمعلمين أنّ المدير يناقش المعلمَ في نقاط الضعف بطريقة ودية للتغلب عليها.

ب. دراسات خاصة بالمهارات الناعمة:

دراسة الرشيدي(٢٠١٩) بعنوان: "تطوير أداء العاملين بالمدرسة الثانوية بدولة الكويت باستخدام بعض المداخل الإدارية الحديثة"، واستهدفت الدراسة تطوير أداء مديري المدارس الثانوية بدولة الكويت باستخدام بعض المداخل الإدارية الحديثة، واستخدمت الاستبانة كأداة جمع بيانات، واتبعت المنهج الوصفي، وكانت العينة من مديري المدارس الثانوية بدولة الكويت، وكان من أهم النتائج أن حظيَ الأداء كمنظومة إدارية متكاملة باهتمام متزايد من قبل القائمين على تسيير أمور هذه المنظومة؛ وذلك من خلال توظيف الأساليب الإدارية الحديثة في هذا المجال.

دراسة إسحق(٢٠١٤) بعنوان: "المهارات الناعمة لدى مديري المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم في الشونة الجنوبية"، استهدفت الدراسةُ التعرف على المهارات الناعمة لدى مديري المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم في الشونة الجنوبية، واستخدمت المنهج الوصفي، وتم اختيار العينة بالطريقة العشوائية من المعلمين في المدارس الحكومية بمديرية تربية وتعليم الشونة الجنوبية، حيث بلغ عددهم (٤٨٩) معلماً، واستخدم الاستبانة في جمع البيانات، وكان من أهم النتائج أنّ درجة امتلاك مديري المدارس للمهارات الناعمة من وجهة نظر المعلمين جاءت مرتفعة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ في استجابات أفراد عينة الدارسة تعزى لمتغيرات الجنس والحالة الاجتماعية والعمر، والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة.

دراســـة حجاج(٢٠١٤) بعنوان: "دور المهارات الناعمة في عملية اقتناص الوظائف الإدارية، دراســـة تطبيقية على الوظائف الإدارية في قطاع غزة"، اســـتهدفت التعرف على دور المهارات الناعمة في عملية اقتناص الوظائف الإدارية، اســتخدمت المنهج الوصــفي التحليلي، وتم اختيار العينة بالطريقة العشـــوائية من العاملين في وظائف إدارية في القطاعين الحكومي والخاص والذين تخرجوا في الفترة من عام ٢٠٠٩ حتي عام ٢٠١٣، حيث بلغ عددهم (١٥٠) من العاملين، واســـتخدم الاســـتبانة في جمع البيانات، وكان من أهم النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصـائية بين متوسـطات تقديرات مجتمع الدراسة حول هذه المجالات والمجالات المجتمعية معا تعزى إلى المؤهل الدراســـي، ووجود علاقة ذات دلالة إحصـــائية بين عملية اقتناص الوظائف الإدارية وكلٍّ من المتغيرات المســـتقلة (التشـــبيك، التفكير الناقد، تقديم الذات، الاحتراف، إدارة الأزمات، التفاوض، إدارة الغضب).

ثانيا: الدراسات الأجنبية:

أ. دراسات خاصة بالمهارات الناعمة:

دراسة كافين (Kevin , 2013) بعنوان: "القيادة الفعالة، تفسير لحقائق ثابتة بخصوص القيادة بالمهارات الناعمة"، هدفت الدراسة إلى توضيح مفهوم إدارة المهارات الناعمة وكيفية اســـتخدام المهارات الناعمة في عملية القيادة لدى القادة في لندن، ووضـحت أنّه كلما زاد حجم الشـراكة زاد الاضـطراب والتوتر وضـــغط العمل الذي تواجهه المؤســـســـة وموظفوها، مما يســـتدعي استخدام ما يسمى بالمهارات الناعمة في القيادة والإدارة، ووضّحت الدراسة أنّ القادة يجب أن يواجهوا هذه المشـاكل بأن يكونوا قادرين على التواصـل

بشكل جيد، وعلى شرح القرارات التي يتم اتخاذها، ولخّصت أهم المهارات الناعمة لتحقيق القيادة والإدارة السليمة في: مهارات التعامل مع الآخرين، العمل ضمن فريق، مهارات التفاوض، مهارات الاتصال والتواصل، مهارة إدارة الوقت.

دراسة مارسل (Marcel , 2012) بعنوان: "أفضل عشر مهارات ناعمة مطلوبة في مكان العمل من وجهة نظر التنفيذيين"، هدفت الدراسة إلى معرفة أهمية المهارات الناعمة من وجهة نظر أرباب العمل، وأوضحتِ الدراسة أنّ المهارات الصعبة هي الخبرة التقنية والعملية والمعرفة اللازمة للعمل، أمّا المهارات الناعمة فهي صفات الشخصية التي يمتلكها الشخص، وأشارت إلى أنّ رجال الأعمال يعتبرون المهارات الناعمة من السمات الهامة جدا في الباحثين عن العمل، حيث إنّ أرباب العمل يريدون توظيف أشخاص جدد يملكون مهارات ناعمة فضلاً عن امتلاكهم المهارات الصلبة، وقد حددت هذه الدراسة أفضل عشر مهارات ناعمة في الولايات المتحدة الأمريكية، وهي: النزاهة، الاتصال والتواصل، المجاملة، المسؤولية، المهارات الاجتماعية، موقف إيجابي، الكفاءة المهنية، المرونة، العمل الجماعي، أخلاقيات العمل.

دراسة جين وهلين ,Jane & Helen (2010)بعنوان: "توظيف الخريجين، المهارات الناعمة مقابل مهارات الأعمال الصلبة" هدفت الدراسة إلى معرفة رأي الطلاب وأصحاب العمل بخصوص المهارات الناعمة مقابل المهارات الإدارية الصعبة، واستهدفت الدراسة أربع دول أوروبية لديها قطاعات مختلفة في مستويات التعليم العالي، وهذه الدول هي: سلوفينيا، رومانيا، النمسا،

بريطانيا، وكانت نتيجة الدراسة أنّ تصورات الطلاب في البلدان الأربعة تختلف عن بعضها البعض، بخصوص أهمية المهارات الناعمة أو المهارات الإدارية الأساسية التي تعرف بالمهارات الصلبة، بينما اجتمعت آراء أصحاب العمل في البلدان الأربعة على نفس الرأي، حيث كان رأى الطلاب أن المهارات الناعمة مهمة للحصول على وظيفة، بينما كان رأى آخرين أن الحصول على شهادات من كليات الإدارة والأعمال وجامعات معروفة كفيل بتوفير فرصة عمل مستقبلية، أما آراء أصحاب العمل في البلدان الأربعة فقد توافقت على أنّ المهارات الصلبة متوفرة لدى جميع الخريجين، بينما المهارات الناعمة مثل التفكير الإستراتيجي والابتكار والاحتراف وإدارة الذات وإدارة الوقت هي ما يميز الفائزين بالوظائف الشاغرة على غيرهم.

دراسة وزارة العدل في جنوب كارولينا(٢٠١٠) بعنوان: "نظرة أصحاب العمل للمهارات التجارية والمهارات الناعمة في عملية التوظيف والاستبقاء على الموظفين والتدريب في جنوب كارولينا"، هدفت الدراسة إلى الإجابة عن عدة تساؤلات من وجهة نظر أصحاب العمل في مجال التجارة عن طريق تنفيذ مجموعة بؤرية معهم، وكانت أهم هذه التساؤلات: ما مقدار الأهمية النسبية للمهارات الناعمة مقابل التجارية في عملية التوظيف؟، ماهي المهارات الناعمة التي تعتبر مفتاح النجاح والدخول للوظائف؟، حيث أشارت أهم النتائج إلى أنّ كلا من المهارات التجارية والمهارات الناعمة مهمة في التوظيف في جميع القطاعات التجارية، ولكنّ المهارات الناعمة هي الأكثر أهمية في اتخاذ قرار التوظيف لدى المتقدمين.

التعقيب على الدراسات السابقة:

يلاحظ أن الدراسات السابقة كانت تهدف إلى برامج التنمية المهنية والمهارات الناعمة، ولكنها اختلفت في تناول المتغيرات التابعة، فبعضها تناول التنمية المهنية لمديري المدارس والعاملين، وبعضها تناول المهارات الناعمة لدى مديري المدارس، وكما اختلفت أيضا في أداة جمع البيانات، وفي مكان إجراء الدراسة وزمانها، وتفاوتت عينات الدراسة من ناحية الكم نتيجة أهداف وإجراءات كل دراسة، واختلفت هذه الدراسة عن الدراسات السابقة في مجتمع الدراسة، وعيناتها، وأهدافها، وقد استفادت الباحثة من تلك الدراسات في إثراء الإطار النظري، والإجراءات المنهجية، وصياغة أسئلة الدراسة، وتطوير أداتها، واختيار مجتمع الدراسة، والعينة، وتفسير النتائج، وأمّا ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة: فحسب علم الباحثة أنّ القليل من تلك الدراسات تناول إستراتيجية مقترحة لتنمية المهارات الناعمة لدى قادة المدارس الثانوية في ضوء مفهوم التنمية المهنية المستدامة؛ لذا تأتي هذه الدراسة استكمالاً لجهود الباحثين في هذا المجال ولسد النقص في هذا الحقل الدراسي؛ إذ ستحاول الربط بين تنمية المهارات الناعمة في ضوء مفهوم التنمية المهنية المستدامة.

إجراءات البحث:

منهج البحث:

استخدمتِ الباحثة المنهج الوصفي المسحي بخطواته وإجراءاته، وذلك لمناسبته لتحقيق أهداف البحث.

مجتمع وعينة البحث:

يتمثل مجتمع البحث في قادة المدارس الثانوية الحكومية بمنطقة القصيم البالغ عددهم (١٤٨) لمدارس البنين، (١٥٠) لمدارس البنات، بإجمالي عدد (٢٩٨)، وقد قامت الباحثة باختيار عينة البحث بالطريقة الطبقية العشوائية البالغ قوامها (١٥٩) قائدا، تم استبعاد عدد (١٣) قائدا؛ لعدم استكمالهم البيانات الخاصة بالاستمارة وعدم تسليمها من البعض الآخر، وبذلك بلغ العدد النهائي (١٤٦) قائدا بنسبة (٤٩%) من مجتمع البحث، حيث تم اختيار العينة بالتساوي بين مدارس البنين والبنات، بحيث يبلغ قوام كلٍّ منهما (٧٣) قائدا، حيث حصلت الباحثةُ على أعداد قادة المدارس الثانوية بمنطقة القصيم من خلال الرابط الإحصائي لموقع إدارة التعليم بمنطقة القصيم.

جدول (١)

توصيف مجتمع وعينة البحث

م	المدارس الثانوية	المجتمع	العينة الاستطلاعية	العينة الأساسية	النسبة المئوية
١	بنين	١٤٨	١٥	٧٣	%٤٩,٣٢
٢	بنات	١٥٠	١٥	٧٣	% ٤٨,٦٧
الإجمالي		٢٩٨	٣٠	١٤٦	٤٩% تقريباً

أدوات جمع البيانات:

استخدمت الباحثة الأدوات الآتية:

أولاً: تحليل الوثائق والسجلات:

قامت الباحثة بالاطلاع على الوثائق والسجلات الخاصة بالمدارس محل الدراسة للتعرف على مدى وجود أي إستراتيجيات لتنمية العنصر البشري خاصة قادة المدارس، وتبين أنه لا يوجد أي برامج تقدَّمُ لقادة المدارس لتنميتهم وصقلهم، وخاصة فيما يتعلق بالمهارات الناعمة.

ثانياً: تصميم أداة الدراسة:

قامتِ الباحثة بتصميم استبيان الدراسة، من خلال الخطوات الآتية:

١. **القراءة والاطلاع:** تم الاطلاع على عدد من الدراسات والمراجع العلمية التي تناولت التنمية المهنية المستدامة، وتحسين الأداء الإستراتيجي وتفعيل آليات المهارات الناعمة والتي أفادت في تحديد الأبعاد، وكذلك عبارات الاستبانة، وأخصُّ منها دراسةَ كلٍّ من (الرشيدي، ٢٠١٩)، و(العوضي، ٢٠١٩)، و(الشمري، ٢٠١٦)، و(الدوسري، ٢٠١٤)، و(إسحق، ٢٠١٤)، و(حجاج، ٢٠١٤)، و(التميمي،٢٠١٠).

٢. **تحديد هدف الاستبانة:** تحدد هدف الاستبانة في التعرف على توفر المهارات الناعمة لقادة المدارس الثانوية.

٣. **تحديد أبعاد الاستبانة وصياغة العبارات:** قامتِ الباحثة بتحديد أبعاد وعبارات الاستبانة من خلال الاطلاع على الدراسات والبحوث السابقة، ثمّ تحديد مجموعة من العبارات لكلّ بُعدٍ، وهي:

- بُعْدُ مهارات القيادة والعمل بروح الفريق، بعدد (٩) عبارات.
- بُعْدُ التنمية الذاتية، بعدد (١٢) عبارة.
- بُعْدُ القدرة على اتخاذ القرار وحل المشكلات، بعدد (١٣) عبارة.
- بُعْدُ فن الاتصال والتواصل، بعدد (١٠) عبارات.
- بُعْدُ طرق التفكير الإبداعي وإدارة الأزمات، بعدد (١١) عبارة.
- بُعْدُ السلوك الحضاري والروح الرياضية، بعدد (١٢) عبارة.

٤. **الصورة النهائية للاستبانة:** تم كتابة الاستبانة في صورتها النهائية، وأصبح عدد العبارات (٥٧) عبارة موزعة على الأبعاد، وهي:

- بُعد مهارات القيادة والعمل بروح الفريق، بعدد (٨) عبارات.
- بُعد التنمية الذاتية، بعدد (١٠) عبارات.

- بُعد القدرة على اتخاذ القرار وحل المشـــكلات، بعدد (١١) عبارة.
- بُعد فن الاتصال والتواصل، بعدد (١٠) عبارات.
- بُعد طرق التفكير الإبداعي وإدارة الأزمات، بعدد (٨) عبارات.
- بُعد الســلوك الحضــاري والروح الرياضــية، بعدد (١٠) عبارات.

٥. **مفتاح تصحيح الاستبانة (ميزان التقدير)**: لتصحيح الاستبانة قامت الباحثة بعرض الميزان التقديري على الســادة الخبراء لإبداء الرأي، وتم التوافق على ميزان تقديري خماســي، وقد تم تصــحيح العبارات لتكون:

- موافق بشدة (٥) درجات. . موافق (٤) درجات. محايد (٣) درجات.
- غير موافق (٢) درجتان. . غير موافق بشدة (١) درجة.

المعاملات العلمية للاستبانة:

تم حساب المعاملات العلمية للاستبانة وهي:

أ . الصدق:

ولحسابِ صدق الاستبانة استخدمت الطرق الآتية:

١) **صــدق المحتوى**: تم عرض الاســتبانة على (١٠) من الخبراء؛ لإبداء الرأي في ملاءمة الاستبانة فيما وضعت من أجله، من

حيث الأبعاد والعبارات الخاصـــة بكل بعد ومدى مناســـبة العبارات للبُعْدِ الذي تمثله.

٢) **صــدق الاتســاق الداخلي**: قامت الباحثة بتطبيق الاســتبانة على عينة قوامها (٣٠) فرداً من مجتمع البحث ومن غير العينة الأصلية للبحث، وتم حساب معاملات الارتباط بين درجة كلّ عبـارة والـدرجـة الكليـة للبُعْـد الـذي تنتمي إليـه، وكـذلـك معـاملات الارتبـاط بين درجـة كـلّ عبـارة والـدرجـة الكليـة للاســـتبانة، وحســـاب معاملات الارتباط بين درجة كلّ بُعد والدرجة الكلية للاسـتبانة، والجداول (٤)، (٥)، (٦) توضـحُ النتيجة على التوالي.

جدول (٢)

معامل الارتباط بين درجة كلّ عبارة والدرجة الكلية للبُعد الذى تنتمي إليه الاستبانة (ن = ٣٠)

الأبعاد	العبـارات							
مهارات القيادة والعمل بروح الفريق	العبارة	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧
	معامل الارتباط	0.57	0.68	0.80	0.54	0.66	0.72	0.72
	العبارة	٨						
	معامل الارتباط	0.55						
التنمية الذاتية	العبارة	٩	١٠	١١	١٢	١٣	١٤	١٥
	معامل الارتباط	0.69	0.69	0.71	0.70	0.70	0.85	0.84
	العبارة	١٦	١٧	١٨				
	معامل الارتباط	0.72	0.78	0.79				
القدرة على اتخاذ القرار وحل المشكلات	العبارة	١٩	٢٠	٢١	٢٢	٢٣	٢٤	٢٥
	معامل الارتباط	0.71	0.64	0.76	0.69	0.74	0.78	0.68
	العبارة	٢٦	٢٧	٢٨	٢٩			
	معامل الارتباط	0.81	0.82	0.56	٠,٦٤			
فنّ الاتصال والتواصل	العبارة	٣٠	٣١	٣٢	٣٣	٣٤	٣٥	٣٦
	معامل الارتباط	0.76	0.80	0.62	0.76	0.85	0.78	0.72

الأبعاد	العبــارات							
	العبارة	٣٧	٣٨	٣٩				
	معامل الارتباط	0.82	0.72	0.57				
طرق التفكير الإبداعي وإدارة الأزمات	العبارة	٤٠	٤١	٤٢	٤٣	٤٤	٤٥	٤٦
	معامل الارتباط	0.72	0.67	0.68	0.74	0.85	0.65	0.79
	العبارة	٤٧						
	معامل الارتباط	0.80						
السلوك الحضاري والروح الرياضية	رقم العبارة	٤٨	٤٩	٥٠	٥١	٥٢	٥٣	٥٤
	معامل الارتباط	0.47	0.50	0.71	0.73	0.77	0.74	0.80
	العبارة	٥٥	٥٦	٥٧				
	معامل الارتباط	0.83	0.71	0.79				

قيمة (ر) الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) = ٠,٣٦١

يتضـــح من جدول (٢) أن معاملات الارتباط بين درجة كلّ عبارة والدرجة الكلية للبُعد المنتمية إليه تراوحت ما بين (٠,٤٧: ٠,٨٧)، وهي معاملات ارتباط دالة إحصائياً، مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي للاستبانة.

جدول (٣)

معامل الارتباط بين درجة كلّ عبارة والدرجة الكلية للاستبانة (ن = ٣٠)

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	0.57	13	0.68	25	0.63	37	0.77	49	0.60
2	0.68	14	0.77	26	0.75	38	0.66	50	0.64
3	0.80	15	0.79	27	0.80	39	0.60	51	0.72
4	0.54	16	0.73	28	0.66	40	0.61	52	0.62
5	0.66	17	0.68	29	0.60	41	0.69	53	0.59
6	0.72	18	0.79	30	0.69	42	0.68	54	0.71
7	0.72	19	0.70	31	0.80	43	0.69	55	0.75
8	0.63	20	0.59	32	0.61	44	0.78	56	0.60
9	0.68	21	0.64	33	0.69	45	0.66	٥٧	0.68
10	0.61	22	0.68	34	0.79	46	0.71		

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
11	0.69	23	0.77	35	0.66	47	0.80		
12	0.70	٢٤	0.77	36	0.65	48	0.63		

قيمة (ر) الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) = ٠,٣٦١

يتضـــح من جدول (٣) أن معاملات الارتباط بين درجة كلّ عبارة والدرجة الكلية للاسـتبانة تراوحت ما بين (٠,٥٤: ٠,٩٦)، وهي معاملات ارتباط دالة إحصائياً، مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي للاستبانة.

جدول (٤)

معامل الارتباط بين مجموع درجات كلّ بُعد والدرجة الكلية للاستبانة (ن = ٣٠)

م	الأبعاد	معامل الارتباط
١	مهارات القيادة والعمل بروح الفريق	٠,٩١
٢	التنمية الذاتية	٠,٩٥
٣	القدرة على اتخاذ القرار وحل المشكلات	٠,٩٦
٤	فنّ الاتصال والتواصل	٠,٩٤
٥	طرق التفكير الإبداعي وإدارة الأزمات	٠,٩٥
٦	السلوك الحضاري والروح الرياضية	٠,٩٤

قيمة (ر) الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) = ٠,٣٦١

يتضـــح من الجدول (٤) أن معاملات الارتباط بين مجموع درجات كلّ بُعد والدرجة الكلية للاســـتبانة تراوحتْ ما بين (٠,٩١: ٠,٩٦)، وهي معاملات ارتباط دالة إحصائيا مما يشير إلى الاتساق الداخلي للاستبانة.

ب . الثبات:

لحساب ثبات الاستبانة تم استخدام معامل ألفا لكرونباخ؛ وذلك بتطبيقها على عينة قوامها (٣٠) فرداً من مجتمع البحث ومن خارج العينة الأصلية، والجدول الآتي (٥) يوضح ذلك.

جدول (٥)

معاملات الثبات باستخدام معامل ألفا لكرونباخ للاستبانة (ن = ٣٠)

م	الأبعاد	معامل ألفا
١	مهارات القيادة والعمل بروح الفريق	0.78
٢	التنمية الذاتية	0.77
٣	القدرة على اتخاذ القرار وحل المشكلات	0.77
٤	فن الاتصال والتواصل	0.77
٥	طرق التفكير الإبداعي وإدارة الأزمات	0.78
٦	السلوك الحضاري والروح الرياضية	0.77
	الدرجة الكلية	٠,٨٨

تضح من جدول (٥) أن معاملات ألفا للاستبانة تراوحت ما بين (٠,٧٧ : ٠,٨٨)، وهي معاملات دالة إحصائيا، مما يشير إلى ثبات الاستبانة.

الأساليب الإحصائية:

- النسبة المئوية.
- معامل الارتباط.
- معامل ألفا لكرونباخ.
- الدرجة المقدرة.

- نسبة متوسط الاستجابة.
- المتوسط.
- الانحراف المعياري.
- أسلوب دلفاي واستقراء آراء الخبراء.

وقد ارتضت الباحثة مستوى دلالة (٠,٠٥)، كما أُستُخدم برنامج Spss لحساب بعض المعاملات الإحصائية.

عرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها:

الإجابة على التساؤل الأول الذي ينصّ على:

ما درجة ممارسة قائدي المدارس الثانوية الحكومية في منطقة القصيم للمهارات الناعمة من وجهة نظرهم؟

جدول (٦)

الدرجة المقدرة ونسبة متوسط الاستجابة لآراء العينة بالنسبة لعبارات البُعْدِ الأول (مهارات القيادة والعمل بروح الفريق) (ن = ١٤٦)

م	العبارات	الاستجابة					الدرجة المقدرة	نسبة متوسط الاستجابة	المتوسط
		موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة			
١.	أتعاملُ بمرونة مع المرؤوسين.	17	29	24	53	23	402	0.55	2.75
٢.	أفوّضُ كثيرا من السلطة للمرؤوسين لتسهيل العمل.	11	52	28	21	34	423	0.58	2.90

م	العبارات	الاستجابة					الدرجة المقدرة	نسبة متوسط الاستجابة	المتوسط
		موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة			
٣.	أستخدمُ أسلوب المقابلة الشخصية لتوصيل المعلومات والحصول على البيانات.	11	38	38	37	22	417	0.57	2.86
٤.	أستخدمُ قواعد فرق العمل داخل المدرسة بحيث لا يتم أي عمل بشكل فردي.	16	38	37	12	43	410	0.56	2.81
٥.	أسعى إلى تكوين فرق عمل فعالة تسهم في تجانس الأفكار والأهداف بيني وبين زملائي في العمل.	24	29	41	29	23	440	0.60	3.01
٦.	أحرصُ على تقييم أداء المعلمين من خلال قدرتهم على الأداء داخل فرق العمل.	19	34	28	17	48	397	0.54	2.72
٧.	يمكّنني الهيكل التنظيمي من بناء فرق العمل دون الوقوع في بعض المشكلات التنظيمية.	17	35	37	14	43	407	0.56	2.79
٨.	أقومُ بأعمال تعاونية وتشجيعية تجعل العمل محببا لدى جميع المرؤوسين.	12	39	39	31	25	420	0.58	2.88
الدرجة الكلية للبعد							**3316**	**0.57**	**٢,٨٤**

يتضح من جدول (٦):

- جاء المتوسط العام في البُعد ككلٍّ (٢,٨٤) في اتجاه المحايدة، مما يشير إلى تحققه بدرجة متوسطة في مهارات القيادة والعمل بروح الفريق.

- تراوحتْ متوسطات عينة البحث في عبارات البُعد الأول (مهارات القيادة والعمل بروح الفريق) ما بين (٢,٧٢: ٣,٠١).
- حيث جاء متوسط العبارة (٥) في اتجاه الموافقة، مما يشير إلى تحققها في مهارات القيادة والعمل بروح الفريق.
- كما جاءتْ متوسطات العبارات (١، ٢، ٣، ٤، ٦، ٧، ٨) في اتجاه المحايدة، مما يشير إلى تحققها بدرجة متوسطة في مهارات القيادة والعمل بروح الفريق.

اتضح بعض القصور في عملية تفويض السلطة للمرؤوسين، مما يؤثر سلبا على مستوى جودة العملية التعليمية، بالإضافة إلى أنّ الهيكل التنظيمي لا يسمح ببناء فرق عمل، وأنّه في حالة تكوين فريق عمل يؤدي إلى الوقوع في بعض المشكلات التنظيمية؛ ونظرا لعدم استخدام قواعد فرق العمل داخل المدارس أدى ذلك إلى عمل المدراء بشكل فردي، كما أنّه لا يوجد حرص من قبل قادة المدارس على تقييم أداء المعلمين من خلال قدرتهم على الأداء داخل فرق العمل.

إنّ نجاح المؤسسات التعليمية وزيادة قدرتها في تحقيق جودة التعليم يتم من خلال توفر المهارات لقادة المدارس، وزيادة قدرتهم على العمل بروح الفريق، وتطبيق أساليب التنمية المهنية المستدامة، مثل العمل بروح الفريق، وفنّ التعامل مع الآخرين، وتفويض السلطة والنفوذ والقوة للعاملين حتى يتمكنوا من اتخاذ القرارات وحلّ المشكلات في أسرع وقت وبأقل تكلفة وأعلى جودة وفاعلية، ويأتي هذا من خلال تطوير آليات العمل وقدرات

المـديرين ومواكبتهم لكـافـة التطورات والقـدرة على اتخـاذ القرار في الأمور المستعجلة التي لم يتم إدارتها بكفاءة عالية.

وهذا ما أشـارتْ إليه دراسـة (الشـمري، ٢٠١٦) من ضـرورة التطور المسـتمر لبرامج التنمية المهنية لقادة المدارس وفق رؤية تطويرية شـاملة لكافة الاحتياجات المهنية لقادة المدرسـة وفق أحدث التطورات في هذا المجال، وأشـارتْ دراسـة (الدوسـري، ٢٠١٤) أن هناك عددا من الإجراءات التي تسـاعد على تجديد برامج التنمية المهنية لمديري المدارس الثانوية، وتصـميم وتخطيط برامج التنميـة المهنيـة، وتجـديـد طرائق التنميـة المهنيـة، وتوظيف التكنولوجيا الإدارية، وتنمية مهارات وكفايات الإبداع الإداري، وأشـارت دراسـة (التميمي،٢٠١٠) أنَّ أبرز أنماط مديري المدارس في التنمية المهنية للمعلمين النمط القيادي لمدير المدرسـة القائم على المشـورة، ويرى المعلمون أنّ من أبرز أدوار مديري المدارس في التنمية المهنية للمعلمين أنّ المدير يناقش المعلم في نقاط الضعف بطريقة ودية للتغلب عليها.

جدول (٧)

الدرجة المقدرة ونسبة متوسط الاستجابة لآراء العينة بالنسبة لعبارات البُعْدِ الثاني (التنمية الذاتية) (ن = ١٤٦)

م	العبارات	الاستجابة					الدرجة المقدرة	نسبة متوسط الاستجابة	المتوسط
		موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة			
٩.	أحرصُ على المشاركة الإيجابية في الدورات التدريبية التي تعمل على تنمية قدراتي ومهارتي.	12	34	40	34	26	410	0.56	2.81

م	العبارات	الاستجابة					الدرجة المقدرة	نسبة متوسط الاستجابة	المتوسط
		موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة			
١٠	أحرصُ على التطوير الذاتي للمعلومات والمهارات للتوافق مع التطورات التي تحدث في طرق وأدوات العمل.	16	41	20	44	25	417	0.57	2.86
١١	أحرصُ على الإطلاع على كل ما هو جديد في مجال عملي؛ وذلك لمواكبة التطورات التي تحدث في العمل.	22	36	28	35	25	433	0.59	2.97
١٢	أقومُ بإعطاء مهام تظهر نواحي القوة والقدرات والمهارات الموجودة لدى العاملين بما يسمح بتعلم مهارات جديدة تساعدهم على التقدم.	6	33	63	18	26	413	0.57	2.83
١٣	أحرصُ دائما على حضور الاجتماعات والندوات الداخلية والخارجية التي من شأنها زيادة مستواي.	17	31	43	39	16	432	0.59	2.96
١٤	أحرصُ على التقييم الذاتي والموضوعي لكافة الأعمال الموكلة إليَّ	16	34	50	22	24	434	0.59	2.97
١٥	أقومُ بالربط بين النواحي العلمية والعملية للارتقاء بمستوى العمل.	12	32	51	28	23	420	0.58	2.88
١٦	أحرصُ على التعرف على كيفية استخدام التقنيات الحديثة في إنجاز العمل	9	39	42	25	31	408	0.56	2.79
١٧	أحرصُ على تنمية الجانب الثقافي بشكل عام لرفع مستوى الأداء.	7	23	53	22	40	370	0.51	2.55
١٨	أحرصُ على استشارة ذوي الخبرة للاستفادة من خبراتهم العلمية والعملية.	17	19	54	38	18	417	0.57	2.86
الدرجة الكلية للبُعد							4154	0.57	2.85

يتضح من جدول (٧):

- جاء المتوسط العام في البُعد ككلٍّ (٢,٨٥) في اتجاه المحايدة، مما يشير إلى تحققه بدرجة متوسطة في التنمية الذاتية.
- تراوحت متوسطات عينة البحث في عبارات البُعد الثاني (التنمية الذاتية) ما بين (٢,٥٥: ٢,٩٧).
- كما جاءت جميع متوسطات العبارات في اتجاه المحايدة، مما يشير إلى تحققها بدرجة متوسطة في التنمية الذاتية.

هناك حرص دائم من قادة المدارس الثانوية على حضور الاجتماعات والندوات الداخلية والخارجية، سواء في النواحي الإدارية والفنية، أو في العمل على التكيف مع المتغيرات البيئية الداخلية والخارجية، كما أنّ تلك الاجتماعات والندوات تعتبر مصدر المعلومات والاقتراحات وعنصرا فاعلا وقادرا على المشاركة الإيجابية.

وتتم بعض المشاركات من قبل القادة في الدورات التدريبية بشكل روتيني من أجل إثبات الحضور فقط دون الاهتمام بأهمية تلك الدورات التدريبية، كما أنّ بعضهم ليس لديه القدرة على استشارة ذوي الخبرة للاستفادة من خبراتهم العلمية والعملية داخل المدارس الثانوية، كما يوجد بعض القصور في التقييم الذاتي والموضوعي لكافة الأعمال الموكلة إليهم، كما أنّ أغلب قادة المدارس لا يدركون أهمية الربط بين النواحي العلمية والعملية، وعدم القدرة على تحقيق رضا الجميع، سواء الطلاب أو المعلمين أو أولياء الأمور وحتى المجتمع المحيط، فلابد من أن يكون هناك حرص من قبل القادة

على التعرف على كيفية استخدم التقنيات الحديثة في إنجاز العمل، بالإضافة إلى ضـــرورة التطوير الذاتي للمهارات والتوافق مع التطورات التي تحدث في طرق وأدوات العمل داخل المدارس الثانوية.

وهناك بعض القصـــور في إعطاء القادة مهاما للعاملين، لتظهرَ نواحي القوة والقدرات والمهارات الموجودة لديهم، بالإضافة إلى القصور الشديد في حرص القادة على تنمية الجانب الثقافي بشكل عام لرفع مستوى الأداء.

جدول (٨)

الدرجة المقدرة ونسبة متوسط الاستجابة لآراء العينة بالنسبة لعبارات البُعد الثالث (القدرة على اتخاذ القرار وحل المشكلات) (ن = ١٤٦)

م	العبارات	الاستجابة					الدرجة المقدرة	نسبة متوسط الاستجابة	المتوسط
		موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة			
١٩.	أضعُ العديد من البدائل عند اتخاذ قرار في موقف ما.	18	30	36	39	23	419	0.57	2.87
٢٠.	لا أتردد في اتخاذ قرار لمصلحة العمل.	21	16	53	51	5	435	0.60	2.98
٢١.	أقدمُ أفكار خلاقة لحل المشكلات واتخاذ القرارات.	11	36	58	18	23	432	0.59	2.96
٢٢.	أُسرعُ دائما إلى حل المشاكل التي تحدث بين زملائي بشكل ودّي.	12	33	60	21	20	434	0.59	2.97
٢٣.	أتمكنُ من اتخاذ القرارات التي تضمن تحقيق أفضل مستوى أداء.	11	46	39	20	30	426	0.58	2.92
٢٤.	أستطيعُ تغيير الطرق المعمول بها في حال رؤيتي في وجود طرق أفضل.	12	45	45	4	40	423	0.58	2.90

م	العبارات	الاستجابة					الدرجة المقدرة	نسبة متوسط الاستجابة	المتوسط
		موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة			
٢٥.	تخوّلُ لي القدرة على تصحيح أخطاء الآخرين حتى لو كانت مرتبطة بالإدارة العليا.	19	23	52	28	24	423	0.58	2.90
٢٦.	أتمتعُ بثقة عالية تمكنني من مواجهة المشكلات التي تواجهني بحزم.	20	19	47	48	12	425	0.58	2.91
٢٧.	أمتلكُ قدرة على التنبؤ بالمشكلات	14	29	48	36	19	421	0.58	2.88
٢٨.	أتمتعُ بالقدرة على تبسيط وتنظيم الأفكار عند مواجهة أي مشكلة.	7	52	25	36	26	416	0.57	2.85
٢٩.	أَخذُ بعين الاعتبار وجهات نظر مختلفة عند حل المشكلات.	18	31	48	29	20	436	0.60	2.99
الدرجة الكلية للبعد							**4271**	**0.59**	**2.93**

يتضح من جدول (٨):

- جاء المتوسطُ العام في البُعد ككلٍّ (٢,٩٣) في اتجاه المحايدة، مما يشير إلى تحققه بدرجة متوسطة في القدرة على اتخاذ القرار وحل المشكلات.
- تراوحتْ متوسطات عينة البحث في عبارات البُعد الثالث (القدرة على اتخاذ القرار وحل المشكلات) ما بين (٢,٨٥: ٢,٩٩).

- كما جاءتْ جميع متوسطات العبارات في اتجاه المحايدة، مما يشير إلى تحققها بدرجة متوسطة في القدرة على اتخاذ القرار وحل المشكلات.

إنّ قادة المدارس الثانوية يتمتعون بثقة عالية تمكِّنهم من مواجهة المشكلات التي تواجههم بحزم وصرامة، كما أنهم لا يترددون في اتخاذ قرار لمصلحة العمل من أجل نجاح العملية التعليمية داخل المؤسسات التعليمية، لذا يجب الاهتمام بتدريبهم وتنمية إبداعاتهم.

وهناك بعض القصور في امتلاكهم القدرة على التنبؤ بالمشكلات التي يمكن أنْ تحدث حولهم، وبعض القصور في تبسيط وتنظيم الأفكار عند مواجهة المشكلات، كما أنّ هناك قصورا في تفويضهم في تصحيح أخطاء الآخرين حتى لو كانت مرتبطة بالإدارة العليا، بالإضافة إلى قلّة البدائل المتاحة عند اتخاذ قرار في موقف ما، مما يؤدي إلى عدم تمكنهم من اتخاذ القرارات التي تضمن تحقيق أفضل مستوى أداء، مما يترتب عليه قصور في تقديم أفكار خلّاقة لحل المشكلات واتخاذ القرارات، والبطء النسبي في حل المشاكل التي تحدث بين الزملاء، وعدم الأخذ بعين الاعتبار وجهات النظر المختلفة عند حلّ المشكلات.

بالإضافة إلى عدم قدرة القادة على تغيير الطرق المعمول بها نظرا للارتباط باللوائح والقوانين التي قد تكون جامدة وتحدّ من قدرات القادة على معالجة المشكلات، وعدم قدرتهم على استخدام أساليب حديثة في تحقيق أفضل النتائج لصالح العمل.

إنّ مجال العمل في المدارس يحتاج من القيادة المدرسية التعرف على المعارف والمهارات الفنية، والمعلومات والإجراءات الإدارية والتنظيمية والمالية المتطورة في النواحي الفنية التطبيقية، وأن يكون لديهم القدرة على اتخاذ القرارات وحل المشكلات، وتطوير مهارتهم وسلوكياتهم الوظيفية خلال مراحل العمل بالمرحلة الثانوية، نظرا لأهمية تلك المرحلة الحرجة التي تحتاج من قادة المدارس الحنكة وفنّ التعامل مع الطلاب، نظرا للتغيرات الديموجرافية والفسيولوجية والنفسية والاجتماعية في تلك المرحلة السِّنِّية.

وهذا ما أشارتْ إليه دراسة (التميمي،٢٠١٠) حيث أكدتْ نتائجها أنّ من أبرز أنماط مديري المدارس في التنمية المهنية للمعلمين النمط القيادي لمدير المدرسة القائم على المشورة، ويرى المعلمون أن من أبراز أدوار مديري المدارس في التنمية المهنية للمعلمين بمحافظة رأس تنورة أنّ المدير يناقش المعلمَ في نقاط الضعف بطريقة ودّيّة للتغلب عليها.

جدول (٩)

الدرجة المقدرة ونسبة متوسط الاستجابة لآراء العينة بالنسبة لعبارات البُعد الرابع (فنّ الاتصال والتواصل) (ن = ١٤٦)

م	العبارات	الاستجابة					الدرجة المقدرة	نسبة متوسط الاستجابة	المتوسط
		موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة			
٣٠	أستخدمُ وسائل التكنولوجيا الحديثة في الاتصال برؤسائي ومرؤوسيّ.	18	33	41	32	22	431	0.59	2.95
٣١	أقومُ بفتح قنوات الاتصال مع المعلمين.	22	36	29	35	24	435	0.60	2.98

م	العبارات	الاستجابة					الدرجة المقدرة	نسبة متوسط الاستجابة	المتوسط
		موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة			
٣٢.	أحرصُ على التعرف على مشاعر المدرسين إزاء القرارات التي يتم اتخاذها بشأنهم.	14	39	35	15	43	404	0.55	2.77
٣٣.	أهتمُّ بالحوار مع الرؤساء في العمل بشأن النتائج المتعلقة بمستوى الأداء.	7	51	43	24	21	437	0.60	2.99
٣٤.	أحرصُ على تدفق المعلومات بين مختلف المستويات الإدارية المختلفة التي تساعد على اتخاذ القرارات بشكل سليم	17	18	41	39	31	389	0.53	2.66
٣٥.	يتمُّ مناقشة طرق وأساليب العمل مع الزملاء والرؤساء عندما ترد معلومات جديدة قد تؤثر في طبيعة العمل.	11	19	41	17	58	346	0.47	2.37
٣٦.	يمكّنني الحصول على المعلومات والبيانات المطلوبة من الإدارات الأخرى بسهولة ودون إجراءات روتينية معقدة	14	37	35	31	29	414	0.57	2.84
٣٧.	أعتمدُ على نفسي في جمع البيانات والمعلومات دون مشورة الآخرين	20	28	43	30	25	426	0.58	2.92
٣٨.	أتواصلُ مع طلاب المدرسة بصفة مستمرة، سواء بطريقة مباشرة أو عن طريق الوسائل التكنولوجية الحديثة	18	29	53	4	42	415	0.57	2.84
٣٩.	أحرصُ على التواصل مع أولياء الأمور من خلال قناة اتصال مفتوحة بيني وبينهم.	15	31	35	45	20	414	0.57	2.84
	الدرجة الكلية للبُعد						**4111**	**0.56**	**2.82**

يتضح من جدول (٩):

- جاء المتوسط العام في البُعد ككلٍّ (٢,٨٢) في اتجاه المحايدة، مما يشير إلى تحققه بدرجة متوسطة في فن الاتصال والتواصل.
- تراوحت متوسطات عينة البحث في عبارات البُعد الرابع (فن الاتصال والتواصل) ما بين (٢,٣٧: ٢,٩٩).
- كما جاءت جميع متوسطات العبارات في اتجاه المحايدة، مما يشير إلى تحققها بدرجة متوسطة في فن الاتصال والتواصل.

هناك بعض القصور من جانب القادة في فتح قنوات الاتصال مع المعلمين، وضعف استخدام وسائل التكنولوجيا الحديثة في الاتصال بالرؤساء والمرؤوسين، بالإضافة إلى ضعف تدفق المعلومات بين مختلف المستويات الإدارية المختلفة التي تساعد على اتخاذ القرارات، وكذلك زيادة الاعتماد على النفس في جمع البيانات والمعلومات دون مشورة الآخرين، كذلك صعوبة في الحصول على المعلومات والبيانات المطلوبة من الإدارات الأخرى نظراً للإجراءات الروتينية المعقدة، وصعوبة في لغة الحوار مع الرؤساء بشأن النتائج المتعلقة بمستوى الأداء في العمل، وقلة التواصل مع أولياء الأمور.

وهناك قصور في استمرار التواصل بين قادة المدارس والطلاب، سواء بطريقة مباشرة أو عن طريق وسائل التكنولوجيا الحديثة، وعدم حرص بعض القادة في التعرف على مشاعر المدرسين إزاء القرارات التي يتم اتخاذها بشأنهم، وعدم مناقشة طرق وأساليب العمل مع الزملاء والرؤساء عندما ترد معلومات جديدة قد تؤثر في طبيعة العمل.

لذا وجب الاهتمام بتطوير أداء المديرين بالمؤسسات التعليمية لزيادة قدرتهم على تحقيق أعلى معدلات جودة التعليم؛ وذلك من خلال تطبيق أحدث أساليب التنمية المهنية المستدامة الحديثة ومنها فن التعامل مع الآخرين، وتفويض السلطة والنفوذ والقوة للعاملين حتى يتمكنوا من اتخاذ القرارات، وحلّ المشكلات بأدق صورة وفي أسرع وقت وبأقل تكلفة وأعلى جودة وكفاءة وفاعلية.

جدول (١٠)

الدرجة المقدرة ونسبة متوسط الاستجابة لآراء العينة لعبارات البُعد الخامس (طرق التفكير الإبداعي وإدارة الأزمات) (ن = ١٤٦)

م	العبارات	الاستجابة					الدرجة المقدرة	نسبة متوسط الاستجابة	المتوسط
		موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة			
٤٠	أسعى إلى زيادة قدراتي الابتكارية من خلال مناقشتي مع زملائي.	7	20	18	54	47	324	0.44	2.22
٤١	أعملُ دائما على تجنب المواقف التي يمكن أن تُحدِثَ جواً من التوتر بين زملائي.	18	26	36	49	17	417	0.57	2.86
٤٢	أستطيعُ التغيير في الوضع الحالي بما أملكه من قدرات وبثقة الرؤساء فيّ.	17	27	59	23	20	436	0.60	2.99
٤٣	أمتلكُ القدرة على التكيف السريع للتطورات والمواقف الجديدة داخل العمل.	12	35	47	33	19	426	0.58	2.92

م	العبارات	الاستجابة					الدرجة المقدرة	نسبة متوسط الاستجابة	المتوسط
		موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة			
٤٤	تشجعُني الإدارة العليا على دراسة اقتراحات وشكاوي العاملين وإفادتهم بالنتائج.	18	34	30	32	32	412	0.56	2.82
٤٥	تُقابلُ كافة مقترحات الزملاء بشأن تطوير الأداء باستحسان من الرؤساء.	19	29	54	14	30	431	0.59	2.95
٤٦	تساعدُني نظم العمل الإداري بالمدرسة على التغيير الشامل الذي يتطلبه أسلوب الإبداع في العمل.	14	29	48	3	52	388	0.53	2.66
٤٧	أمتلكُ سرعة في إنتاج وبلورة عدد كبير من الأفكار إزاء الموقف أو المشكلة	13	24	61	25	23	417	0.57	2.86
الدرجة الكلية للبعد							**3251**	**0.56**	**2.79**

يتضح من جدول (١٠):

- جاءَ المتوسط العام في البُعد ككلٍّ (٢,٧٩) في اتجاه المحايدة، مما يشير إلى تحققه بدرجة متوسطة في طرق التفكير الإبداعي وإدارة الأزمات.
- تراوحتْ متوسطات عينة البحث في عبارات البُعد الخامس (طرق التفكير الإبداعي وإدارة الأزمات) ما بين (٢,٢٢: ٢,٩٩).

- كما جاءتْ جميع متوسطات العبارات في اتجاه المحايدة، مما يشير إلى تحققها بدرجة متوسطة في طرق التفكير الإبداعي وإدارة الأزمات.

كما تبين وجود قصور من جانب القادة في السعي إلى زيادة قدراتهم الابتكارية، وضعف قدرتهم على التكيف السريع للتطورات والمواقف الجديدة داخل العمل المدرسي، ووجود ضعف في القدرة على التغيير في الوضع الحالي بما يمتلكونه من قدرات وثقة الرؤساء فيهم، كما هناك بطء في سرعة وإنتاج وبلورة عدد كبير من الأفكار إزاء المواقف أو المشكلات، وعدم تقبل بعض قادة المدارس مقترحات الزملاء بشأن تطوير الأداء، وضعف في تشجع الإدارة العليا على دراسة اقتراحات وشكاوى العاملين وإفادتهم بالنتائج. كما يوجد قصور في نظام العمل الإداري بالمدرسة، حيث إنه لا يساعد القادة على تحقيق التغيير الشامل الذي يتطلبه أسلوب الإبداع في العمل.

وعليه يجب العمل على تنمية القدرات الإبداعية الخاصة بالقادة، وتنمية قدراتهم الإبداعية وقدرتهم على إدارة الأزمات وتفجير طاقاتهم الكامنة وتوظيفها بأفضل الصور، حيث إن تنمية البشر تعتبر أكثر فاعلية من تنمية الموارد المادية أو رأس المال العيني. وهذا ما أكدت عليه دراسة (إسحق، ٢٠١٤) من ضرورة امتلاك مديري المدارس للمهارات الناعمة، كما أكدت دراسة (حجاج، ٢٠١٤)، على وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين عملية اقتناص الوظائف الإدارية وكلٍّ من المتغيرات المستقلة (الاحتراف، إدارة الأزمات، التفاوض)، كما أكدت دراسة (Marcel، ٢٠١٢) على أنّ المهارات الصعبة هي الخبرةُ التقنية والعملية والمعرفة اللازمة للعمل، وأمّا

المهارات الناعمة فهي صفات الشخصية التي يمتلكها الشخص، وحددت أفضل عشر مهارات ناعمة وهي النزاهة، الاتصال والتواصل، المجاملة، المسؤولية، المهارات الاجتماعية، موقف إيجابي، الكفاءة المهنية، المرونة، العمل الجماعي، أخلاقيات العمل، وقد تصدرت المهارات الثلاث الأولى.

جدول (١١)

الدرجة المقدرة ونسبة متوسط الاستجابة لآراء العينة لعبارات البُعد السادس (السلوك الحضاري والروح الرياضية) (ن = ١٤٦)

م	العبارات	الاستجابة					الدرجة المقدرة	نسبة متوسط الاستجابة	المتوسط
		موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة			
٤٨.	أسعدُ بزيارة زملائي في مكتبي، كما أحرصُ على زيارتهم في مكاتبهم من آن إلى آخر.	29	13	41	46	17	429	0.59	2.94
٤٩.	لا أبدّد الكثير من الوقت في الشكوى من أمور تافهة.	13	34	42	40	17	424	0.58	2.90
٥٠.	لا أترددُ بالقيام بأي مهام تساعدُ على تحسين صورة المدرسة التي أعمل بها حتى لو لم يطلب مني ذلك.	23	21	67	26	9	461	0.63	3.16
٥١.	أحرصُ على الظهور بالمظهر الحسن والتصرف بأخلاقيات عالية.	20	28	45	30	23	430	0.59	2.95
٥٢.	أتقبلُ التغييرات التنظيمية داخل المؤسسة التعليمية بشيء من الرضا حتى لو كانت تمسني بنوع من الضرر.	16	37	36	4	53	397	0.54	2.72

م	العبارات	الاستجابة					الدرجة المقدرة	نسبة متوسط الاستجابة	المتوسط
		موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة			
٥٣.	أقومُ بمناقشة المسؤولين عن تقييم أدائي في حالة عدم ملائمة نتائج التقييم لتوقعاتي.	18	29	58	13	28	434	0.59	2.97
٥٤.	أحترمُ قرارات رؤسائي في العمل حتى لو كانت تتعارض مع تطلعاتي.	11	39	51	17	28	426	0.58	2.92
٥٥.	أتقبلُ بصدر رحب انتقادات زملائي لي في العمل.	14	39	53	9	31	434	0.59	2.97
٥٦.	أتقبلُ العقاب الإداري لي عند التقصير في الأعمال الموكلة إليّ.	11	41	26	2	66	367	0.50	2.51
٥٧.	أتقبلُ النقد ممن هم أقلُّ مني في الدرجة الوظيفية لاعتقادي أن هذا يعمل على تطوير أدائي وقدراتي.	13	34	46	4	49	396	0.54	2.71
الدرجة الكلية للبعد							**4198**	**0.57**	**2.88**

يتضح من جدول (١١):

- جاء المتوسطُ العام في البُعد ككلٍّ (٢,٨٨) في اتجاه المحايدة، مما يشير إلى تحققه بدرجة متوسطة في السلوك الحضاري والروح الرياضية.
- تراوحتْ متوسطات عينة البحث في عبارات البُعد السادس (السلوك الحضاري والروح الرياضية) ما بين (٢,٥١: ٣,١٦)، حيث جاء متوسط العبارة (٥٠) في اتجاه الموافقة، مما يشير إلى تحققه في السلوك الحضاري والروح الرياضية.

- كما جاء جميع متوسطات العبارات في اتجاه المحايدة، مما يشير إلى تحققها بدرجة متوسطة في السلوك الحضاري والروح الرياضية.

إنّ قادة المدارس يسعدون بزيارة زملائهم في مكاتبهم، كما يحرصون على زيارتهم في مكاتبهم من آن إلى آخر؛ بالإضافة إلى حرصهم على الظهور بالمظهر الحسن والتصرف بأخلاقيات عالية والاهتمام بالآخرين ورعايتهم وشغل أوقاتهم فيما يخدم العملية التعليمية، والبُعد عما قد يشغلهم من أمور تافهة.

كما تبين عدم احترام قرارات الرؤساء في العمل نظرا لتعارضها مع تطلعاتهم، كما هناك بعض الضيق من تقبل الانتقادات من الزملاء في العمل، والكسل والبطء في تقديم مهام قد تساعد على تحسين صورة المدرسة التي يعملون بها من تلقاء أنفسهم، عدم تقبل التغييرات التنظيمية داخل المؤسسة التعليمية بشيء من الرضا وسعة الصدر، وعدم تقبل النقد ممن هم أقلُّ منهم في الدرجة الوظيفية، كما أنّهم لا يتقبلون العقاب الإداري لهم عند التقصير في الأعمال الموكَّلَة إليهم.

لذا يجبُ إعداد القادة إعداداً جيداً للسلوك الحضاري والروح الرياضية، حيث إنها تعد إحدى الركائز الأساسية لتحقيق التنمية الشاملة لدورها الفاعل في تقبل الآخر وتنمية القدرة على صقل المهارات وتحريك القدرات وتنمية الكفاءات المهنية في كافة جوانبها. وهذا ما أشارتْ إليه دراسة (Jane & Helen، 2010)، حيث أكدت أن آراء أصحاب العمل في البلدان الأربعة

توافقت على أنّ المهارات الصـــلبة متوفرة لدى جميع الخريجين على اختلاف معدلاتهم وتحصيلهم العلمي الذي يمكن تغطية ضعفه –لو وُجدَ– من خلال الممارســـة في العمل، بينما المهارات الناعمة مثل التفكير الإســـتراتيجي والابتكـار والاحتراف وإدارة الـذات وإدارة الوقـت هي مـا يميز الفـائزين بالوظائف الشاغرة على غيرهم من المتقدمين.

كما أكدت دراســـةُ وزارة العدل في جنوب كارولينا(٢٠١٠) على أنّ المهارات الناعمة هي الأكثر أهمية في اتخاذ قرار التوظيف لدى المتقدمين، حيث إنّ المهارات التجارية يمكن أن تُدرس داخليا أو من خلال الدراســـة الأكاديمية في الكليات أو الجامعات، ولكن المهارات الناعمة هي ما يميز أحد المتقدمين لشغل الوظيفة عن الآخرين، مثل وظائف خدمة العملاء التي تشكل فيها المهارات الناعمة حجما أكبر بكثير من المهارات التجارية.

الإجابة على التساؤل الثاني الذي ينصُّ على:

ما الاحتياجات التدريبية لقادة المدارس الثانوية في ضـوء مدخل التنمية المهنية المستدامة؟

جدول (١٢)

التكرار والنسبة المئوية للاحتياجات الوظيفية لقادة المدارس الثانوية في الجوانب الإدارية والفنية والمالية.

(ن = ١٤٦)

م	الجوانب	الاحتياجات الوظيفية التي يجب أن يتم وضعها	التكرار	%
١	بالنسبة للجانب الإداري	الأساليب الإدارية الحديثة.	137	%٩٨,٦٣
٢		القيادة الإدارية.	143	%97.95
٣		الوظائف الإدارية المتعلقة بطبيعة العمل.	124	%84.93
٤		التشريعات والقوانين المنظِّمة للعمل بالمدارس الثانوية.	128	%87.67
٥		أساليب التعامل مع الأزمات وتفاديها وإيجاد الحلول المناسبة لها.	132	%90.41

م	الجوانب	الاحتياجات الوظيفية التي يجب أن يتم وضعها	التكرار	%
٦		السلوك الحضاري والروح الرياضية.	144	%٩٣,٨٤
١	بالنسبة للجانب الفني	وسائل الدعاية والإعلان.	116	%79.45
٢		تطبيق نظم تكنولوجيا التعليم الحديثة.	138	%94.52
٣		إعداد الجداول المدرسية وتنظيم البرامج الزمنية الخاصة.	138	%94.52
٤		الإعداد للأنشطة والمسابقات المختلفة.	138	%94.52
٥		فنّ الاتصال والتواصل.	140	%95.89
٦		كيفية إجراء عملية صيانة داخل المدرسة.	140	%95.89
٧		كيفية إجراء عمليات المتابعة.	119	%81.51
٨		كيفية التعامل مع الطلاب وإجراء عمليات التوجيه.	119	%81.51
٩		عوامل الأمن والسلامة المرتبطة بتنفيذ الأنشطة.	121	%82.88
١٠		وسائل الاتصال الحديثة.	131	%89.73
١١		تقسيم العمل وتحديد الواجبات.	113	%77.40
١٢		التنمية الذاتية.	124	%84.93
١٣		مهارات القيادة والعمل بروح الفريق.	143	%97.95
١	بالنسبة للجانب المالي	اللوائح المالية المنظمة للعمل.	108	%73.97
٢		توزيع ميزانية الأنشطة.	110	%75.34
٣		إعداد الميزانيات.	112	%76.71
٤		بنود الصرف على الأنشطة.	122	%78.08
٥		عمل الميزانية والمذكرات الخاصة.	111	%76.03
٦		تخصيص الميزانية.	114	%83.56
٧		طرق الشراء.	117	%80.14

يتضح من جدول (١٢):

- تراوحتِ الاحتياجات التدريبية التي يجب أن يتم وضعها بصورة كبيرة في برامج التنمية المهنية المستدامة التي تقدم لقادة المدارس الثانوية من خلال الجوانب الإدارية ما بين (٨٤,٩٣%: ٩٨,٦٣%)، حيث ارتضت الباحثة العبارات التي حصلت على

٧٠% فأكثر، والتي وصلت إلى (٦) احتياجات تدريبيه في الجوانب الإدارية، حيث جاء في الترتيب الأول الأساليب الإدارية الحديثة.

- تراوحتِ الاحتياجات التدريبية التي يجب أن يتم وضعها بصورة كبيرة في برامج التنمية المهنية المستدامة التي تقدم لقادة المدارس الثانوية من خلال الجوانب الفنية ما بين (٧٧,٤٠%: ٩٧,٩٥%)، حيث ارتضت الباحثة العبارات التي حصلت على ٧٠% فأكثر، والتي وصلت إلى (١٣) احتياجاً تدريبياً في الجوانب الفنية، حيث جاء في الترتيب الأول مهارات القيادة والعمل بروح الفريق.
- تراوحت الاحتياجات التدريبية التي يجب أن يتم وضعها بصورة كبيرة في برامج التنمية المهنية المستدامة التي تقدم لقادة المدارس الثانوية من خلال الجوانب المالية ما بين (٧٣,٩٧%: ٨٣,٥٦%)، حيث ارتضتِ الباحثة العبارات التي حصلت على ٧٠% فأكثر، والتي وصلت إلى (٧) احتياجات تدريبية في الجوانب المالية، حيث جاء في الترتيب الأول تخصيص الميزانية.

قامتِ الباحثة بحصر جميع المقترحات التي حصلت على نسبة ٧٠ % فأكثر، والتي وُضعت من جانب قادة المدارس الثانوية للاحتياجات التدريبية، والتي يجب أن يتم وضعها بصورة كبيرة في برامج التنمية المهنية المستدامة، وذلك في الجوانب الإدارية والفنية والمالية التي يرغبون في تطوير أنفسهم فيها والمتعلقة بالارتقاء بمستوى المهارات الناعمة لديهم.

كما أنّ القادة بالمدارس الثانوية لديهم قصـــور في توفير الاحتياجات التدريبية، ســـواء الإدارية أو الفنية أو المالية، كما أنّ تلك الاحتياجات من المهارات الناعمة تلعب دوراً حاسماً في جعل القادة أكثر قدرة على التميز في العمل، بالإضافة إلى أنها تشجعهم على تحسين مهارات الاتصالات، ومن ثَمّ ستجعلهم قادرين على تنفيذ الأعمال الموكلة إليهم بكفاءة وفاعلية.

وهذا ما أشارتْ إليه دراسة الشمري(٢٠١٦) حيث أكدت ضرورة التطور المستمر لبرامج التنمية المهنية لقادة المدارس وفق رؤية تطويرية شاملة لكافة الاحتياجات المهنية لقادة المدرسة، وكما أشارتْ دراسة الدوسري(٢٠١٤) أنّ هناك عددا من الإجراءات التي تســـاعد على تحديث برامج التنمية المهنية لقادة المدارس الثانوية، وتصميم وتخطيط برامج التنمية المهنية، وتوظيف التكنولوجيا الإدارية، وإتقان مهارات التخطيط الإســـتراتيجي، وتنمية مهارات وكفايات الإبداع الإداري، كما أكدت دراسة شبير(٢٠١٦) على أنّ التوجه الريادي يتأثرُ بصورة جوهرية بالمتغيرات المستقلة على الترتيب الآتي (اتخاذ القرارات وحلّ المشـــكلات، التفاوض، القيادة، العمل ضـــمن فريق، التخطيط، الاتصـال والتواصـل، إدارة الوقت)، كما دراسـة إسـحاق (٢٠١٤) على ضرورةِ امتلاك مديري المدارس للمهارات الناعمة.

الإجابة على التساؤل الثالث الذي ينصّ على:

ما الإســـتراتيجية المقترحة لتنمية المهارات الناعمة لدى قادة المدارس الثانوية في ضوء مفهوم التنمية المهنية المستدامة؟

سوف تقوم الباحثة بعرضِ نموذج للإستراتيجية المقترحة لتنمية المهارات الناعمة لدى قادة المدارس الثانوية في ضــوء مفهوم التنمية المهنية المســتدامة على أن يتمَ توضـيح الإسـتراتيجية بصـورة تفصـيلية من خلال (ملحق ١)، وقد اشتملت بنود الإستراتيجية على:

- أولاً: فكرة الإستراتيجية المقترحة.
- ثانياً: فلسفة الإستراتيجية.
- ثالثاً: هدف الإستراتيجية.
- رابعاً: أغراض الإستراتيجية.
- خامساً: أسس الإستراتيجية.
- سادساً: تصميم الإستراتيجية المقترح.

١. المدخلات: وتشمل على:

- تحديد الاحتياجات التدريبية الفعلية (تحليل التنظيم الإداري داخل المؤســســة التعليمية – تحليل العمل الإداري – تحليل المديرين).
- تصـميم برامج الإسـتراتيجية (وضـع الخطة العامة – وضــع المادة التدريبية – وضــع الأســلوب التـدريبي – الوســائل التـدريبية – القـائمون

بالتدريب – تحديد البرنامج الزمني – تحديد الميزانية المخصصة).

٢. العمليات التشغيلية: وتشمل (المستوى الإداري التنفيذي – المستوى الإداري الإشرافي – المستوى الإداري الأعلى).

٣. المخرجات.

٤. التغذية المرتدة.

- سابعاً: تقييم الإستراتيجية المقترحة.

النتائج:

١. ضعف تفعيل إستراتيجية التنمية المهنية المستدامة لقادة المدارس الثانوية، التي تعمل على تطوير مهاراتهم.

٢. تدني وجود آليات المهارات الناعمة لقادة المدارس الثانوية مما يشكل حاجزا وراء التطوير الذاتي والمؤسسي.

٣. القصور في بعض جوانب مهارات القيادة والعمل بروح الفريق لدى قادة المدارس الثانوية في ضوء آليات المهارات الناعمة.

٤. ضعف القدرة على التنمية الذاتية لدى القادة في ضوء آليات المهارات الناعمة.

٥. تدني القدرة على اتخاذ القرار وحل المشكلات لدى القادة في ضوء آليات المهارات الناعمة.

٦. قصور في فن الاتصال والتواصل لدى القادة في ضوء آليات المهارات الناعمة.

٧. قصـــور في مجالات التفكير الإبداعي وإدارة الأزمات لدى القادة في ضوء آليات المهارات الناعمة.

٨. ضعف في السلوك الحضاري والروح الرياضية لدى القادة في ضوء آليات المهارات الناعمة.

٩. قصور في الاحتياجات التدريبية التي يجب أن يتم وضعها في برامج التنمية المهنية المستدامة التي تقدم لقادة المدارس الثانوية في الجوانب الإدارية.

١٠. قصور في الاحتياجات التدريبية التي يجب أن يتم وضعها في برامج التنمية المهنية المستدامة التي تقدم لقادة المدارس الثانوية في الجوانب الفنية.

١١. قصورٌ في الاحتياجات التدريبية التي يجبُ أن يتم وضعها في برامج التنمية المهنية المستدامة التي تقدم لقادة المدارس الثانوية في الجوانب المالية.

١٢. الإستراتيجية المقترحة للتنمية المهنية المستدامة لقادة المدارس الثانوية يمكن أن تســـهم في تطوير المهارات الناعمة لديهم، ومن ثَمّ تطوير مهاراتهم الذاتية والارتقاء بمســـتوى العملية التعليمية.

التوصيات:

في ضوء نتائج البحث توصي الباحثة بما يأتي:

١. تطبيق الإستراتيجية المقترحة للتنمية المهنية المستدامة لقادة المدارس الثانوية في ضوء آليات المهارات الناعمة.

٢. إقامة برامج للتنمية المهنية المستدامة لقادة المدارس الثانوية لتلبية الاحتياجات التدريبية، سواء في الجوانب الإدارية أو الفنية أو المالية.

٣. الاهتمام بآليات المهارات الناعمة لما لها من أثر كبير في تحقيق نجاح المؤسسات والهيئات التعليمية بالدولة.

٤. تلبيةُ متطلبات قادة المدارس في ضوء الاحتياجات التدريبية في ضوء التنمية المهنية المستدامة.

٥. عقدُ دورات تدريبية للعاملين بالمؤسسات التعليمية لصقل قدراتهم ومواهبهم لتحسين جودة الخدمات التعليمية.

٦. عقدُ اجتماعات دورية ومستمرة لقادة المدارس وتعليمهم فنّ التعامل مع الزملاء والطلاب في ضوء آليات المهارات الناعمة.

٧. إجراء مزيد من الدراسات والأبحاث المستقبلية عن آليات المهارات الناعمة.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

أســحق، واصــف. (٢٠١٤). المهارات الناعمة لدى مديري المدارس الحكومية في مدرية التربية والتعليم في الشونة الجنوبية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة جرش الأهلية، الأردن.

إمام، أحمد. (٢٠١٣). التنمية البشــرية والإبداع الإداري دراســة نظرية وتطبيق علمي معاصر، المؤسسة العربية للعلوم والثقافة، جامعة المنيا.

التميمي، عبد العزيز. (٢٠١٠). دور مديري المدارس في التنمية المهنية للمعلمين دراســة ميدانية على محافظة رأس تنورة، رسالة ماجستير، جامعة الإمام محمد بن سعود الأسلامية، السعودية.

حجاج، علا. (٢٠١٤). دور المهارات الناعمة في عملية اقتناص الوظائف الإدارية: دراسة تطبيقية على الوظائف الإدارية في قطاع غزة، رســالة ماجســتير غير منشــورة، الجامعة الأسلامية، فلسطيسن.

الدوســري، نادية. (٢٠١٤). تحســين التنمية المهنية لمديري المدارس الثانوية الســعودية في ضــوء أفضل الممارسات practice Best التدريبية دراسة تحليلية، جامعة القاهرة، مصر.

الرشــيدي، خليفة. (٢٠١٩). تطوير أداء العاملين بالمدرســة الثانوية بدولة الكويت باستخدام بعض المداخل الإدارية الحديثة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بنها، مصر.

رضا، ابراهيم. (٢٠١١). نحو تعليم متميز في القرن الحادي والعشرين، القاهرة: دار الفكر العربي.

رضا، أكرم. (٢٠٠٩). برنامج تدريب المدربين، القاهرة: دار التوزيع الإسلامية.

رضوان، حنان. (٢٠٠٩). التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس في ضوء متطلبات التعليم الإلكتروني، مؤتمر المعلوماتية وقضايا التنمية في الوطن العربي، القاهرة.

زايد، عادل. (٢٠٠٣). إدارة الموارد البشرية " رؤية مستقبلية "، القاهرة: كتب عربية.

شبير، صلاح. (٢٠١٦). المهارات الناعمة وعلاقتها بالتوجهات الريادية لدى طلبة الكليات التقنية والمهنية في محافظة غزة، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، فلسطين.

الشمري، مشعان. (٢٠١٦). تطوير برامج التنمية المهنية لقادة المدارس بالمملكة العربية السعودية في ضوء الاتجاهات العالمية دراسة تحليلية، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، ٣٢(٣)، ٣٥١-٣٨٧.

العنزي، سعود. (٢٠١٥). واقع التنمية المهنية لدي أعضاء هيئة التدريس والهيئة المساندة في جامعة تبوك، دراسات العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، ٤٢(٣)، ٧٨٧-٨٠٥.

العوضي، عبدالرحمن. (٢٠١٩). التنمية المهنية لمديري مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان في ضوء بعض المداخل الإدارية الحديثة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة المنصورة، مصر.

الغامدي، راشد. (٢٠٠٧). تنمية القيادات التربوية في سلطنة عمان، المؤتمر السنوي الخامس عشر، تأهيل القيادات التربوية في مصر والعالم العربي، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، دار الفكر العربي، القاهرة ٢٧ -٢٨ يناير، ص ٦١١.

مستقبليات: مجلة فصلية للتربية المقارنة العدد رقم ١١٣، الملف المفتوح، مكتب التربية الدولي، ٣٠(١)، مارس ٢٠٠٠.

المسعودي، سعد. (٢٠١٣). الاحتراف في إدارة برامج التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس لمقابلة تحديات التعليم، مؤسسة الفكر العربي. http://arabthought.org/conten

ثانياً: المراجع العربية المترجمة:

Al-Anzi, Saud. (2015). The reality of professional development among faculty and support staff at Tabuk University, Educational Sciences Studies, University of Jordan, ٤٢(٣), ٧٨٧-٨٠٥.

Al-Awadi, Abdul Rahman. (2019). Professional development for principals of basic education schools in the Sultanate of Oman in light of some modern administrative approaches, unpublished Master Thesis, College of Education, Mansoura University.

Al-Ghamdi, Rashid. (2007). The development of educational leaders in the Sultanate of Oman, the fifteenth annual conference, rehabilitation of educational leaders in Egypt and the Arab world, the Egyptian Society for Comparative Education and Learning Management, Arab House of Thought, Cairo, ٢٧-٢٨January, p. ٦١١.

Al-Masoudi, Saad. (2013). Professionalism in managing professional development programs for faculty members to meet the challenges of education, Arab Thought Foundation. http://arabthought.org/conten

Al-Rashidi, Khalifa. (2019). Improving the performance of employees in the secondary school in the State of Kuwait using some modern administrative approaches, unpublished Master Thesis, College of Education, Benha University.

Hajaj, Ola. (2014). The role of soft skills in the process of grabbing administrative jobs: an applied study on administrative jobs in the Gaza Strip, unpublished Master Thesis, Department of Business Administration, Faculty of Commerce, Islamic University, Gaza, Palestine.

Imam, Ahmed. (2013). Human development and administrative creativity, a theoretical study and contemporary scientific application, Arab Science and Culture Foundation, Minia University.

Al-Tamimi, Abdulaziz. (2010). The role of school principals in the professional development of teachers. A field study on Ras Tanura, a master's thesis, Imam Muhammad bin Saud Islamic University, Saudi Arabia.

Al-Dosari, Nadia. (2014). Improving the professional development of Saudi secondary school principals in the light of best practice, an analytical study, Cairo University, Egypt.

Reda, Ibrahim. (2011). Towards a distinguished education in the twenty-first century, Cairo: Dar Al-Fikr Al-Arabi.

Reda, Akram. (2009). Training of Trainers Program, Cairo: Islamic Distribution House .

Isaac, Wasef. (2014). Soft skills for principals of public schools in the Directorate of Education in Southern Shouneh, unpublished Master Thesis, College of Education, Specialization in Education Administration, Faculty of Educational Sciences, Jerash Private University, Jordan.

Mostagbaliat. (2000). Quarterly Journal of Comparative Education No. ١١٣, The Open File, International Educational library, .(١)٣٠

Radwan, Hanan. (2009). Professional development for faculty members in light of the requirements of e-learning, informatics conference and development issues in the Arab world, Cairo.

Shabbir, Salah. (2016). Soft skills and their relationship to entrepreneurial attitudes among students of technical and vocational colleges in Gaza Governorate, Master Thesis, College of Commerce, Islamic University, Palestine.

Shammari, Mashaan. (2016). Development of professional development programs for school leaders in the Kingdom of Saudi Arabia in the light of global trends, an analytical study, Journal of the Faculty of Education, Assiut University, ٣٢(٣), .٣٨٧-٣٥١

Zayed, Adel. (2003). Human Resources Management "A futuristic vision", Cairo: Arabic books.

ثالثا: المراجع الأجنبية

Conference B. (2013). Strategic Talent Management. The Conference Board Inc., New York.

George, P. (2002). Employment Invtory Reports, Technology Based Solution Personnel Decision, Inc.

Kevin, V. (2013). Effective leadership: Explins The Hard Facts of Soft Skills Management.

Giuseppe, Giusti. (2008). Soft Skills for Lawyers, Machegan, Chelsea, Publishing.

Jane , Andrews & Helen. (2010). Graduate Employability, Soft Skills, Versus,Hard,Business Knowledge.

Mangusho, y. s., Murie, R.K. & Nelima, E. (2015). "Evaluation of Talent Management on Employees Performance in Beverage Industry: ACase of Delmonte Kenya Limited", International Journal of Humanities and Social Seience, 5(8), 191-199 .

Marcel , Robles. (2012). Executive Perceptions of the ten Soft Skills Needed in Today s Workplace, u.s.a .

Reddy,b.,Gopi ,M., Sunethri ,A. (2013). The Importance of Soft Skills from Modern Day Professions, Journal of Business communication, 5(2)2277-8179, A.

Rowland, M.(2011). "How tocoment a diversity Policy", Human Resource Management International Digest, 19 (5), 36-38.

Welsh, Konstantions, peter, Mina, Kechagain,Waglund. (2011).Teaching and Assessing Soft Skills ,MASS,Measring & Assessing Soft Skills , Education and Culture DG , Lifelong Learning Programme.

(ملحق ١)
إستراتيجية مقترحة لتنمية المهارات الناعمة لدى قادة المدارس الثانوية في ضوء مفهوم التنمية المهنية المستدامة

أولاً: فكرة الإستراتيجية المقترحة:

تتلخصُ فكرة الإستراتيجية المقترحة في وضع تصور للتنمية المهنية المستدامة للقادة بالمدارس الثانوية بالمملكة العربية السعودية على اختلاف مستوياتهم الوظيفية، من خلال تنمية قدراتهم الوظيفية على مختلف المستويات الوظيفية المتعلقة بالمهارات الناعمة مروراً بالدرجات الوظيفية المختلفة ووصولاً إلى أعلى المستويات الوظيفية.

ثانياً: فلسفة الإستراتيجية:

تتحدد ملامح فلسفة الإستراتيجية المقترحة في:

١. اقتناع وتبني الإدارة لفلسفة التنمية المهنية المستدامة في ضوء اقتناعها بحتمية تطوير العنصر البشري باعتباره المحركَ الرئيسي لتطوير العملية التعليمية، فعلى الإدارة العليا أن تنقل هذا الاقتناع إلى جميع المستويات الإدارية في المؤسسة التعليمية من إداريين ومعلمين وقادة المدارس، ومن هذا المنطلق يبدأ قادة المدارس في برامج تدريبية متخصصة لتدعيم المهارات الناعمة لديهم.

٢. يجبُ أنْ يوافق جميع قادة المدارس على التغيير، وتحديد دور كل قائد في العمل، وما المطلوب إنجازه مع ضرورة التأكيد على أنّ المهارات الناعمة من المهارات المستمرة التي يجب تنميتها بصفة مستمرة.

٣. على كلّ قادة المدارس استخدام أفضل الطرق للإبداع والابتكار والتجديد، وهذا يتطلب تحمل الإدارة العليا مسؤولية توفير التدريب لهم وتوجيههم ومساعدتهم في استخدام التقنيات الحديثة لأداء الأعمال الموكَّلة إليهم بشكل جيد.

٤. تطوير مناخ العمل الداخلي بشكل يحقق رضا قادة المدارس، وتهيئة مناخ العمل وثقافة المؤسسة التعليمية؛ وذلك باهتمام الإدارة العليا بإعداد قادة المدارس على مختلف مستوياتهم لتفهم وتطوير المهارات الناعمة.

ثالثاً: هدف الإستراتيجية:

تهدف الإستراتيجية المقترحة إلى وضع خطة لكيفية تطوير العنصر البشرى (قادة المدارس) ومحاولة تطوير مهاراته وسلوكياته بما يتوافق مع طبيعة التقدم العلمي والتكنولوجي؛ وذلك من خلال وضع خطط وبرامج للتنمية المهنية في ضوء الاستدامة، ووصولاً إلى أفضل المستويات، وذلك من خلال:

١. دراسة الواقع الفعلي لوظيفة قادة المدارس؛ وذلك للتعرف على الموضوعات الواجب وضعها في الاعتبار عند الإعداد لمثل هذه البرامج.

٢. دراسة الاحتياجات الفعلية للقادة.

٣. إجراء التقييم الموضوعي لنتائج التدريب من خلال وضع نظام فاعل لتقييم عائد التدريب الإداري.

رابعاً: أغراض الإستراتيجية:

من أهم أغراض الإستراتيجية المقترحة:

- تنمية وصقل مهارات وقدرات قادة المدارس بما يؤدي إلى زيادة كفاءتهم الوظيفية.
- زيادة قدرة قادة المدارس على مسايرة التقدم العلمي والتكنولوجي، والإلمام بأساليب العمل الحديثة.
- تحسين طرق وأساليب الأداء الوظيفي.
- تطوير وتعديل سلوكيات قادة المدارس وجعلهم أكثر قدرة على تحمل المسؤولية.
- إعداد صف ثان من الكوادر القيادية يمكن الاعتماد عليها في المستقبل.
- تحقيق التنمية المهنية المستدامة للقادة المديرين.

خامساً: أسس الإستراتيجية:

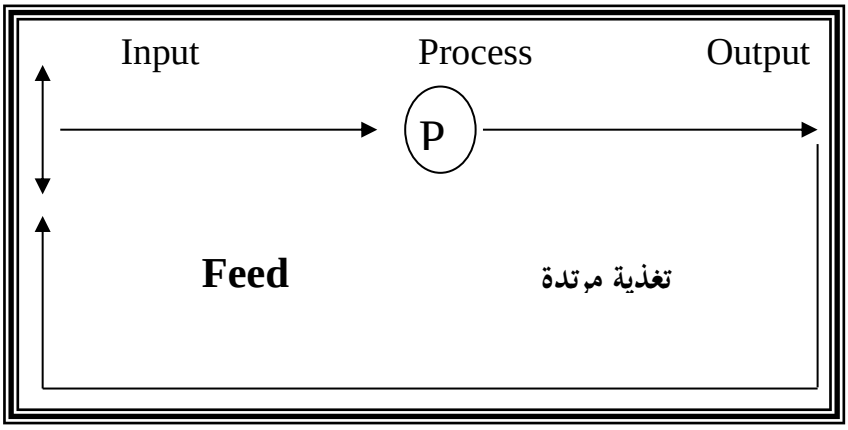
- مراعاة المستوى الثقافي والتعليمي والأقدمية لدى قادة المدارس.
- مراعاة احتياجات قادة المدارس.
- مراعاة توفير المكان المناسب لتنفيذ الإستراتيجية.
- مراعاة توفير الإمكانيات اللازمة للتنفيذ.
- مراعاة الزمن المخصص للتنفيذ.

سادساً: تصميم الإستراتيجية المقترحة:

تعتمد هذا الإستراتيجية على اقتراح تصور لكيفية وضع تصميم واضح ومستمر للدورات التدريبية اعتماداً على الأسلوب العلمي لوضع البرامج والخطط التدريبية، ويشمل تصميم الإستراتيجية المقترحة على:

١. المدخلات.
٢. العمليات التشغيلية.
٣. المخرجات.
٤. التغذية المرتدة

مخرجات عمليات تشغيلية مدخلات



أولاً: المدخلات:

وتتكونُ من مجموعة النظم الفرعية التي تحقق نجاح الإستراتيجية، وقد تم تقسيمها طبقاً للمراحل التي تمرُّ بها العملية التدريبية إلى:

١- تحديد الاحتياجات التدريبية الفعلية:

تعتبر من أهم الخطوات الواجب مراعاتها عند وضع الإستراتيجية المقترحة، حيث إن الموضوعات التدريبية التي ستقدم لقادة المدارس من أهم العوامل التي يجب مراعاة الدقة عند وضعها؛ لإحساس قادة المدارس بالعائد من عملية التنمية وحتى تستطيع هذه الدورات أن تقدم لقادة المدارس نواحي متعددة قد لا يكونوا على دراية كافية بها؛ ولكي تتمكن المؤسسة التعليمية من ذلك لابد من وجود نظام فاعل لتحديد مثل هذه الاحتياجات، ومن أهم المتطلبات لوضع هذه النظم هي اتّباع الطرق والأساليب العلمية في تحديد الاحتياجات التدريبية، ومن أهم هذه الطرق:

أ- تحليل التنظيم الإداري داخل المؤسسة التعليمية:

ويهدفُ هذا التحليل إلى تحديد المواقع الإدارية داخل المؤسسة التعليمية بدقة، وتحديد المواقع يلزم وضع البرامج التدريبية لها، وتحديد نوع التدريب المطلوب، وتحديد أي المواقع الوظيفية التي تحتاج إلى التدريب وأي المواد التدريبية التي يجب إدراجها ضمن الخطط التدريبية؟ وتحليل هذه النظم من الأهمية؛ للتعرف على كيفية وضع الإستراتيجية المستدامة، فطبيعة الاستدامة أن تحاول السير مع قادة المدارس، ويعتبر تحليل التنظيم هاماً للتعرف على وظائف كلّ درجة وظيفية وكلّ مستوى، ومحاولة وضع البرامج والموضوعات التي تفيدهم وترتقي بمستوى وظيفتهم.

ب- تحليل العمل الإداري:

ومن النقاط الهامةِ الواجب مراعاتها عند تحديد الاحتياجات التدريبية تحليل الوظائف والاختصاصات الخاصة بقادة المدارس بكلّ مستوى وظيفي داخل المؤسسة التعليمية؛ من أجل تحديد نوع البرامج المطلوب تقديمها إلى هذه الفئة، فعند تحليل البرامج المقدمة للمديرين باختلاف مواقعهم الإدارية، يجب تزويدهم بالمعلومات والوظائف الإدارية الأخرى التي تتطابق مع مجال وظيفتهم، فيجب على المسؤولين عند وضع هذه الدورات مراعاة تحليل التنظيم الإداري.

ج- تحليل المديرين:

ويسعى هذا التحليلُ إلى تحديد أيٍّ من قادة المدارس داخل الموقع التنظيمي في حاجة إلى هذا النوع من التدريب الذي سبق تحديده؟ مع مراعاة أن لكل فرد داخل التنظيم نوعا من الأعمال المكلّف بها، وعند تفاعل هذه الأعمال مع بعضها البعض تتكامل أهداف الإدارة، ويتضح ذلك في المؤسسات التعليمية للقادة داخل المدارس وفقاً لخبراتهم ودرجاتهم الوظيفية.

٢- تصميم برامج الإستراتيجية:

تعتبر مرحلة تصميم البرامج الخطوة الثانية بعد تحديد الاحتياجات التدريبية، وتتوقف دقة هذه الخطوة على مدى نجاح المنفِّذِين لتحديد الاحتياجات التدريبية تحديداً دقيقاً، ويجب مراعاة عدد من الاعتبارات عند تصميم تلك البرامج وهي:

أ- وضع الخطة العامة:

ويعتبر وضع الخطة العامة من المراحل الأولى في أي عملية من العمليات الإدارية، ويتوقف نجاح الدورات التدريبية على وضع خطة ناجحة، ويجب أن تكون الخطة محددة وواضحة، ويعتبر التخطيط الإستراتيجي طويل الأجل والمعتمد على التنمية المهنية المستدامة من أهم الخطط التي يجب تنفيذها نظراً لفوائده في الارتقاء بمستوى القادة بالمدارس بمختلف مستوياتهم الإدارية، ويجب على مصممي الدورات مراعاة التنمية المهنية المستدامة عند إعدادهم للدورات التدريبية.

ب- وضع المادة التدريبية:

يجب أن تتسم المواد التدريبية التي تعدّ بالدقة والوضوح، وأن تعتمد على الارتقاء بمستوى العنصر البشري، ويجب أن يشتمل محتوى البرامج على المستحدثات في مجال العمل التي من أهمها:

- القيادة الإدارية.
- اتخاذ القرار.
- وسائل الاتصال الحديثة.
- المستحدثات العلمية والتكنولوجية.
- اللوائح المالية المنظمة للعمل.
- الإدارة الفاعلة للوقت وإدارة الأولويات.
- وسائل الدعاية والإعلان.
- مهارات التفويض والتمكين.
- الإعداد للأنشطة والمسابقات الرياضية.
- إستراتيجيات التفاوض الفاعل.
- فن التعامل مع الآخرين.
- إدارة الأزمات.
- كيفية تحديد الاحتياجات اللازمة.
- التوجيه الإداري.
- كيفية إجراء عمليات المتابعة.
- عوامل الأمن والسلامة المرتبطة بتنفيذ النشاط.
- لجان الشراء وكيفية تشكيلها.
- الرقابة الإدارية.
- آليات المهارات الناعمة.
- إدارة الوقت.

- التشريعات والقوانين واللوائح المنظمة للعمل بالمدارس.
- أساليب التعامل مع الأزمات وتفاديها وإيجاد الحلول المناسبة لها.

ج- وضع الأسلوب التدريبي:

أساليب التدريب الإداري متنوعة وكثيرة، ويجب اختيار أفضل الأساليب الإدارية الأكثر مناسبة لموضوع البرنامج وعدم الاعتماد على نوع واحد من الأساليب، بل التعدد في استخدامها، ومنها أسلوب دراسة الحالة والمباريات الإدارية وتمثيل الأدوار وحلقات المناقشة والمواقف الإدارية والتدريب العملي والبحوث الميدانية.

د- الوسائل التدريبية:

تعتبرُ وسائل التدريب من المقومات الهامة لنجاح عملية التدريب، حيث إن أسلوب التدريب وحده غير كاف لإنجاح عملية التدريب، فهي تساعد المدرب على إظهار قيمة المادة التدريبية الملقاة منه، لقد تعددت وسائل التدريب في العصر الحديث، وخاصة مع ظهور التكنولوجيا الحديثة، فهناك العديد من الوسائل المختلفة التي يمكن استخدامها ومن أهمها داتا شو Data Show وجهاز العرض فوق الرأس Over Head Projector وغيرهما من وسائل التدريب.

هـ. القائمون بالتدريب:

يعد القائم بعملية التدريب هو المسؤول الأول والأخير عن تزويد قادة المدارس بالمعلومات والمهارات الإدارية والفنية للارتقاء بمستواهم وزيادة قدرتهم الابتكارية على تطوير العمل، فيجب توخي الدقة في اختيار القائمين بعملية

التدريب حتى تُؤتى الإستراتيجية المقترحة ثمارَها، ومن المدربين الذين يجب أن تعتمد عليهم في مثل تلك الإستراتيجيات:

- المحاضـرون الأكاديميون: لما يمتلكونه من معلومات إدارية وأكاديمية وتطبيق الأسـلوب العلمي والمنهجي في العملية الإدارية داخل المدارس الثانوية.
- المحاضرون التنفيذيون: وهم من لديهم الخبرة العملية الكافية لإمداد قادة المدارس بالخبرة العملية في مجال عمله (إداري، فني، مالي).

و- تحديد البرنامج الزمني:

يجب مراعاة الوقت اللازم لإجراء البرامج التدريبية للإسـتراتيجية، ويجب ألا تعقد البرامج في فترة الدراسة حتي يمكن لقادة المدارس حضور مثل هذه البرامج، وأيضاً بالنسبة لزمن البرنامج الكلي يجب تحديده بعناية، وعدم المبالغة في زمنه، وأيضـا عدم التقصـير فيه حتي يمكن من خلاله تقديم كافة المعلومات والبيانات للقادة بسهولة ويسر، ويعتبر عنصر الاستدامة من أهم العناصر التي يجب الاهتمام بها في تلك الإستراتيجيات؛ نظراً لأنّ هذا النوع من الإستراتيجيات يعتمد في المقام الأول على تطوير المهارات الناعمة لقادة المدارس الثانوية، ويجب أن تكون البرامج المعدة متوافقة مع الفكر الإداري داخل المؤسـسـات التعليمية ومع طبيعة المنظومة الإدارية، فمثلاً عند تحديد أزمنة برامج تنمية قادة المدارس المسـتدامة يجب مراعاة الفترة الزمنية التي يقضيها القائد في الدرجة الوظيفية.

ز- تحديد الميزانية المخصصة:

تعتمد طبيعة الإستراتيجيات على الاستدامة التي تحتاج إلى العديد من التكاليف المادية الكبيرة التي لا تقارن بالفوائد التي سوف تعود على قادة المدارس الثانوية من تطوير وصولاً إلى أفضل المستويات الإدارية، فتحديد المبالغ المالية المراد توفيرها للبرامج التدريبية من الأمور الهامة حتي لا يحدث أيُّ نوع من الخلل أثناء تنفيذ تلك البرامج، فيجب تحديد المصاريف اللازمة بالبرنامج من مكافآت للقائمين على التنفيذ والسادة المحاضرين للبرنامج، وكذلك المصروفات الإدارية، وما إلى ذلك من متعلقات مالية خاصة بالبرنامج حتى لا يحدث أيُّ نوع من أنواع العجز المادي أثناء السير في تنفيذ هذه البرامج.

ثانياً: العمليات التشغيلية:

هي العنصرُ الثاني من عناصرِ تصميم الإستراتيجية، وفيها يتم تحويل مدخلات الإستراتيجية السابق عرضها إلى مخرجات، ولقد اعتمدتِ الباحثة عند إجراء العمليات التشغيلية على تحليل الواقع الفعلي لوظيفة قادة المدارس الثانوية، وكذلك تحديد الاحتياجات التدريبية لهم، وتحليل بطاقات الوصف الوظيفي لقادة المدارس مع الاعتماد على التنمية المهنية المستدامة في تصميم هذه العمليات التشغيلية.

المستوى الإداري التنفيذي:

تعتبر من أهم التخصصات التي يجب الاهتمام بها، فهناك مقولة إدارية شهيرة تقول: القيام بتخطيط العمل ليس من أهم الواجبات الإدارية، ولكن الأهمية في كيفية تنفيذ تلك الخطط، ويجب أن يشتمل المحتوى على:

- الوظائف الإدارية المتعلقة بطبيعة العمل.
- وسائل الدعاية والإعلان.
- تطبيق نظم تكنولوجيا التعليم الحديثة.
- استخدام أفضل وسائل التكنولوجيا المتقدمة في شرح المنهج العلمي.
- التشريعات والقوانين المنظمة للعمل بالمدارس الثانوية.
- توطيد العلاقات الاجتماعية مع البيئة المحيطة.
- أساليب التعامل مع الأزمات وتفاديها، وإيجاد الحلول المناسبة لها.
- إعداد الجداول المدرسية، وتنظيم البرامج الزمنية الخاصة.
- الخطوات الإدارية المتبعة داخل المدرسة.
- الإعداد للأنشطة والمسابقات المختلفة.
- كيفية تحديد الاحتياجات اللازمة.
- فن الاتصال والتواصل.
- كيفية تجهيز الفصول الدراسية بطريقة تتلاءم مع تلبية الاحتياجات التعليمية ومواكبة التطور التكنولوجي.

- الدفاتر والسجلات الخاصة بالمدرسة.
- كيفية إجراء عملية صيانة داخل المدرسة.
- كيفية إجراء عمليات المتابعة.
- السلوك الحضاري والروح الرياضية.
- كيفية التعامل مع الطلاب وإجراء عمليات التوجيه.
- عوامل الأمن والسلامة المرتبطة بتنفيذ الأنشطة.
- القدرة على التواصل مع البيئة الخارجية للمدرسة وتقديم خدمة مجتمعية.

المستوى الإداري والإشرافي:

يجب الاهتمام بالمستوى الإداري والإشرافي، ويجب أن يشتمل المحتوى على:

- الأساليب الإدارية الحديثة.
- الأزمات المرتبطة بالعمل وكيفية التعامل معها.
- القيادة الإدارية.
- وسائل الاتصال الحديثة.
- الوسائل التعليمية المختلفة في شرح الدروس وطرق تبسيط المنهج الدراسي.
- كيفية وضع البرامج الزمنية.
- تحديد مسؤوليات العاملين.

- تقسيم العمل وتحديد الواجبات.
- التوجيه الإداري.
- الرقابة الإدارية.
- التنمية الذاتية.
- التنسيق.
- توطيد العلاقات الاجتماعية.
- توزيع ميزانية الأنشطة.

المستوى الإداري الأعلى:

وهو من أرفع المستويات الإدارية نظرا لما يقع على عاتقه من وضع الخطط والبرامج، ويعتبر من المستويات الحساسة نظرا لأنّ ملكات الأمور تكون في يده، وهو حرّ التصرف في وضع الخطط والمسؤوليات، ويجب أن يشتمل المحتوى على:

- الوظائف الإدارية العليا.
- ممارسة القيادة الإدارية.
- مهارات القيادة والعمل بروح الفريق.
- وضع الأهداف.
- وضع الهياكل التنظيمية.
- تحديد المسؤوليات.
- التوجيه الإداري.

- القدرة على اتخاذ القرار وحل المشكلات.
- تطبيق اللوائح والقوانين.
- إعداد الميزانيات.
- بنود الصرف على الأنشطة.
- عمل الميزانية والمذكرات الخاصة.
- تخصيص الميزانية.
- اللوائح المالية المنظمة للعمل.
- طرق الشراء.
- طرق التفكير الإبداعي وإدارة الأزمات.

وتعتبر هذه من أهم الوظائف الإدارية لقادة المدارس والواجب تنميتهم فيها بشكل مستدام حتى يستطيعوا أن يرتقوا بالأداء الوظيفي داخل المدارس.

ثالثاً: المخرجات:

وهي بمثابة المدخلات بعد إجراء العمليات التشغيلية عليها وتقدير العائد من وراء إستراتيجية التنمية المهنية المستدامة، ومن منطلق أنّ المدارس الثانوية نظام مفتوح يؤثر في بيئة المجتمع ويتأثر بها، فإنه يتم التفاعل والتأثير بينه وبين البيئة المحيطة به، وهي مجموعة الظروف الداخلية والخارجية وما تتضمنه من تفاعلات متبادلة وعلاقات تأثر وتتأثر به، ويمكن التعرف على تلك المخرجات التي تتمثل في:

- البيئة الداخلية: وهي تتمثل في قدرة قادة المدارس على إنجاز الأعمال الموكلة إليهم وقدرتهم على التعامل مع مختلف الأمور المتعلقة بالمدرسة وما يدور بداخلها.
- البيئة الخارجية: وهي تتمثل في قدرة القادة على التفاعل مع المجتمع والمؤثرات الخارجية المحيطة بالمدارس والطلاب.

فيجبُ أن تحقق المخرجات الخاصة بالإستراتيجية المطلوب منها، وأن تستطيع الوفاء بمتطلباتها، فهناك العوائد الخاصة بالعملية الإدارية وتطويرها، وتطوير مهارات قادة المدارس وقدرتهم على الابتكارية والتطوير المستمر للعمل، وهناك تحقيق الأهداف التي تسعى إليها المؤسسات التعليمية التي تكمن في تحقيق حاجات ورغبات الطلاب وسعادتهم التي لن تأتى إلا من خلال التنمية المهنية المستدامة في ضوء المهارات الناعمة لقادة المدارس.

رابعاً: التغذية المرتدة:

وهي تمثلُ الجانب الرقابي الذي يقوم بمقارنة مخرجات الإستراتيجية بالأهداف الموضوعة مسبقاً لتحديد درجة تطابق النتائج الفعلية مع النتائج المستهدفة من الإستراتيجية، وكذلك تحديد الانحرافات التي تمت تمهيداً لعلاجها.

سابعاً: تقييم الإستراتيجية المقترحة:

عملية تقييم الإستراتيجية من أهم المراحل التي يجب الاهتمام بها، فالتعرف على جدوى عملية التدريب عن طريق التعرف على ما قدمه التدريب من إضافة لقادة المدارس الثانوية، وهل أدى إلى زيادة معرفتهم

وقدراتهم الوظيفية، أم أنّ هذه البرامج تعتبر مضـــيعة للوقت ولا جدوى لها؟ وهناك العديد من الطرق التي يمكن اســـتخدامها لتقييم عائد الإســـتراتيجية المستدامة، ويمكن تتبعها في النقاط الآتية:

١. التعرف على قدرات قادة المدارس الثانوية قبل الالتحاق ببرنامج الإســـتراتيجية، من خلال الاختبارات التي تتم قبل البدء في تنفيذ البرنامج أو من خلال إجراء مقابلات مع القادة المباشـــرين من الإدارات التعليمية والتعرف على قدرات قادة المدارس الواقعين تحت إشرافهم للوقوف على الوضع الحالي لهم.
٢. إجراء اختبارات بعد الانتهاء من البرنامج التدريبي ومقارنة نتائجه بالاختبار القبلي المعد للقادة، والتعرف على ما إذا كان قد حدث تقدم في مستواهم أم لا.
٣. متابعة قادة المدارس بعد الانتهاء من البرنامج في الواقع العملي من خلال إجراء مقابلات أو استفتاءات مع رؤسائهم المباشرين.
٤. تطبيق مبدأ التنمية المهنية المســـتدامة؛ من خلال إعداد برامج مرحلية يتم تنفيذها على قادة المدارس في أوقات متتابعة؛ للارتقاء بمســتواهم ومتابعة ما تم تنفيذه في البرنامج وما تم ترجمته إلى الواقع الوظيفي.
٥. تطور الهيكل الإداري والفني.
٦. مدى إقبال أولياء الأمور على دخول أبنائهم في تلك المدارس.
٧. النتيجة العامة للمدرسة نهاية العام الدراسي.

٨. عدد الأوائل الخريجين من المدرسة على مستوى المحافظة أو المملكة.
٩. قدرة المدرسة على تطبيق البرامج التعليمية الحديثة.
١٠. قدرة المدرسة على استخدام أحدث وسائل التكنولوجيا التعليمية الحديثة.
١١. مدى رضا أولياء الأمور عن الخدمات التعليمية المقدمة.
١٢. مدى رضا المدرسين والعاملين داخل المدارس.
١٣. الخدمات المجتمعية التي تقدمها المدرسة للمجتمع المحيط.
١٤. نتائج المدرسة، سواء في الأنشطة الطلابية أو المسابقات العلمية.
١٥. حجم الأنشطة الطلابية التي تم استحداثها في السنة.
١٦. قدرة المدرسة على مواكبة التطور، وتحقيق الخدمات التعليمية التي وضعت من أجلها.
١٧. حجم الخدمات التي تقدم للطلاب كمّاً وكيفا.
١٨. مدى إقبال الطلاب على المدرسة ونسبة الغياب لهم.

المسؤولية التربوية للأسرة في وقاية الأولاد من آفات اللسان

The educational role of the family in protecting children from the Illness of the Tongue

محمد مودود

باحث بمرحلة الماجستير تخصص أصول التربية الإسلامية

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

DOI: 10.36046/2162-000-003-008

مستخلص البحث:

هدف البحث إلى التعريف بآفات اللسان، وبيان المسؤولية التربوية للأسرة المسلمة في تنشئة الأولاد، كما هدف أيضاً إلى بيان الأساليب التربوية لوقاية الأولاد من آفات اللسان. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي، وتم تقسيم البحث إلى أربعة مباحث، وتوصل إلى جملة من النتائج من أهمها: أن الإسلام قد بوأ الأسرة مكانة رفيعة وأناط بها مسؤولية ووظائف متعددة في التنشئة، فجعل صلاح الأولاد وفسادهم متعلقاً بها. أن آفات اللسان من المخالفات المحظورة شرعاً واجتماعياً، وتأخذ صوراً عديدة بعضها متعلقة بالخالق وبعضها متعلقة بالمخلوقات، ولها أثر كبير على الأولاد والأسرة والتي إن لم تؤخذ بالحسبان عند إجراء العملية الوقائية فإن الأولاد سيواجهون تحدياً مما يفضي بهم إلى الوقوع في الانحرافات السلوكية والخلقية. الأولاد يولدون على الفطرة فتساهل الأسرة عن القيام بمسؤوليتها الواجبة يجعلهم مشاركين في انحرافهم الفطري. عدم معرفة الأسرة الأساليب التربوية الصحيحة المستخدمة في وقاية الأولاد وتوجيههم توجيهاً سليماً كتعاطفها واستهانتها ببعض الآفات التي يمارسها الأولاد فيستفحل انحرافهم نحو السلوكيات المرفوضة شرعاً واجتماعياً. أن التربية الإسلامية تهتم بالأسرة وتنفرد بأنجع أساليب علاج المشكلات التي تمس حياة الأولاد وتوجد لها حلولاً كافية، لأنها ربانية المصدر.

الكلمات المفتاحية: آفات اللسان، المسؤولية التربوية للأسرة، وقاية الأولاد.

Abstract

Children are blessings from the almighty God which requires the family to preserve it by fulfilling its roles and responsibilities towards them. The present study aimed at identifying the educational role of the family in the upbringing of children, as well as identifying the phenomenon of tongue illness and its impact on children and family, also providing educational methods to protect children from the tongue illness. The descriptive analytical method was used as a research methodology by analysing books and everything related to the responsibilities of the family. The research consists of four main topics, and it reached several results, including: The Muslim family has multiple functions in the upbringing of children and if it does not fulfil its required role, this can be a major factor that leads to children deviations. Tongue lesions have a negative significant impact on children and society, which if not taken into account in the process of prevention and treatment, children will face a challenge, which will lead them to behavioural and moral deviations. The educational role of the family is the effective element in directing children's behaviour towards a correct direction. If the family does not know the correct preventive educational methods used in the protection of children and proper guidance way, as well as sympathy and underestimating some of the wrong behaviour of the children increases the deviation of the children and leads them towards the socially and religiously prohibited behaviours. Among the results of the study, tongue illness are identified in: lying, backbiting, gossip, insulting, mocking, swearing, obscene speech, exposing people's secrets, insulting, praising and swearing, accusation, provocation, etc.

Keywords: Tongue illness, The educational role of the family, Children protection

مقدمة

بعد حمد لله والصلاة على رسوله محمد وعلى آله وصحبه أجمعين.

تعتبر الأسرة هي البيئة الاجتماعية الأولى، والمحضن الذي يتلقى الطفل منذ ولادته، وهي الحاضنة والأساس في حفظ النشء وتربيته تربية صالحة، كما هي الأداة البيولوجية التي تحقق الإنجاب، ولأهميتها التربوية والاجتماعية حث الإسلام على الزواج الشرعي؛ حفاظاً على التناسل وحفظ النوع البشري، وتكثيراً لسواد المسلمين، وتعميراً للأرض تعميراً نيراً؛ استمراراً للأمة وديمومة الحياة، كما روي عن النبي ﷺ قال: «**النكاح من سنتي، فمن لم يعمل بسنتي فليس مني، وتزوجوا، فإني مكاثر بكم الأمم، ومن كان ذا طول فلينكح**» (ابن ماجه دت، ١/ ٥٩٢)[(١)].

وعلى هذا التوجيه النبوي يتبدى جلياً أن الزواج أساس بناء الأسرة والتي تعتبر كيان المجتمع والأمة قاطبة، وقد اهتم الإسلام بالأسرة اهتماماً بالغاً، وجعل النظم والتشريعات تعمل على إصلاح الأولاد والمجتمع، وعلى بناء الأسرة وتقويتها وحمايتها من الانحلال الأخلاقي المتمثل في سوء الأدب، وما ينجم عنها من الفساد الخلقي والسلوكي كآفات اللسان، وقد أناط الله على عاتق الأسرة المسلمة المسؤولية العظمى تجاه أفرادها، فهذه المسؤوليات تكفل للأسرة القيام بواجبها تحقيقاً للغايات المرجوة منها، ونظراً لهذا وذاك اهتمت التربية الإسلامية بالأسرة غاية الاهتمام، وعنيت بالأولاد عناية فائقة من جميع جوانبهم العلمية، والتعليمية، والاجتماعية، والثقافية، والصحية،

(١) أخرجه ابن ماجه في سننه حديث رقم ١٤٨٦[كتابا النكاح، باب ما جاء في فضل النكاح] [حكم الألباني] حديث حسن، أنظر: صحيح الجامع الصغير وزيادته (٢/ ١١٥١)

والدينية، صـــوناً وحماية لهم من الجنوح والوقوع في آفات اللســـان، وجميع الفســـاد المؤدي إلى الانحراف، ووصـــولاً بهم إلى غاية تحقيق هدف التربية الإسـلامية؛ الذي هو تكوين الفرد المتزن سـوي السـلوك والأخلاق، ليكون صالحاً في نفسه ومع ربه وأسرته ومجتمعه، فإذا تساهلت الأسرة المسلمة عن تلك النواميس التي جعلها الله منهج الحياة، وتركت تلك الواجبات وركنت إلى غير التعليم الإســـلامي ومضـــامينه التربوية التي تلمس حاجات النفس البشرية عفوياً؛ تغيب مسؤوليتها التربوية، وينحرف أولادها عن المنهج الجاد، مما يؤدي إلى زحزحة عن خصـائصـها وقيمتها وواجباتها، وهذا مما يؤدي في هذا العصر إلى وقوع الأولاد في مستنقعات الانحرافات الأخلاقية والسلوكية، وممارسـة شـتى آفات اللسـان داخل الأسـرة والمجتمع والبيئة التعليمية، وذلك لغياب الرقابة كما أفادت دراســـة (بليلية ١٤٢٠هـ، ص:١٨)، فتكمن خطورة انحراف الأولاد بدأً ببروز انحرافات اللسـان، الذي يعتبر نعمة من نعم الله الجسـيمة، حيث وهبه الله الإنسـان لينطق ويعبر به عن أغراضـه، ويجلب به الخير الكبير، كما تبدو واضـحة خطورة آفات اللسـان على الأولاد، فيما إذا اسـتخدموه في الشـر؛ كبذاءة الكلام وفحش التعبير كفراً للنعم بدلاً من شكرها، كما بين النبي ﷺ «**وإن العبد ليتكلم بالكلمة من سخط الله، لا يلقي لها بالا، يهوي بها في جهنم**»(البخاري،٨/ ١٠١) [١] وقوله تعالى:﴿وَيْلٌ لِكُلِّ هُمَزَةٍ لُمَزَةٍ١﴾[الهمزة: ١]

الناظر في حال بعض أفراد الأسر المسلمة في العصر الحديث، يجد أنها تعاني من تفشـــي آفات اللســـان، حيث يمارســـها الأولاد في حياتهم اليومية

(١) أخرجه البخاري في صحيحه حديث رقم ٦٤٧٨ [كتاب الرقاق، باب حفظ اللسان]

بشكل يبعث للقلق، وهي تأخذ صوراً عديدة منها: السب، والشتم، واللعن، والقذف، والغيبة، والنميمة، والسخرية، والاستهزاء، وفضول الكلام، وكشف أسرار الناس والطعن في أعراضهم، وكثرة الحلف، وغيرها من الآفات المنهي عنها شرعاً، مما ينبغي أن يؤخذ بالحسبان عند إجراء العملية الوقائية، وقد يكون سبب تفشي آفات اللسان ناتجاً عن تهاون الأسرة في تربية الأولاد وفق تعاليم الإسلام الأصيل، أو غلبة الهوى والجهل بمعرفة الأساليب التربوية الإسلامية المناسبة في توجيه النشء وسبل وقايته، كما أشارت دراسة (الزراقي، ١٤٣١هـ،ص:٦)، فغياب دور الوالدين الرقابي والوقائي؛ مما يضع الأولاد في بوتقة من اللامبالاة تجاه سلوكياتهم وتصرفاتهم، فيدفعهم للانحلال الأخلاقي والانحراف السلوكي. ونظراً لخطورة آفات اللسان وأثرها على الأولاد والأسرة وجه الباحث بحثه نحو هذا الموضوع إبرازاً وبياناً لمسؤولية الأسرة المسلمة تجاه الأولاد، ومشاركة في تفعيل الدور التربوي الوقائي للأسرة، التي تعتبر المؤسسة التربوية الإسلامية الأولى، والحجر الأساسي في تكوين المجتمعات والأفراد تكويناً إسلامياً متزناً.

موضوع البحث وتساؤلاته:

تعتبر الأسرة في العصر الحديث هي المدرسة الأولى لتربية النشء، منها يخرج الإنسان ويترعرع، وينمو أخلاقياً وسلوكياً، والمسؤولون عنها هم الوالدان، اللذان يعتبران العنصر الفعال في استقامة وانحراف النشء، فالأسرة تعاني اليوم من مشكلات تربوية متعددة الأنواع، وهذا ما يتفق مع ما أشارت إليه دراسة (عودة،٢٠١٣م، ص:٢-٣) من أن الأولاد يتعرضون لمجموعة من الأزمات، ومن أهمها: الأزمة التربوية، إذ تزداد معانة الأسرة من

تصـرفات الأولاد يوماً بعد يوم في مجال تربية وتنشـئة أولادها تربية اجتماعية وعقلية وأخلاقية، كما أكدت دراسـة آل سـعود(١٤٢٨هـ) على أن الأولاد يعانون من العديد من المشـاكل السـلوكية منها انحرافات اللسـان، فكل ما يواجه الأولاد من التحديات في عملية التربية، تسـتدعي إرسـاء الأسـاليب التربوية الفعالة، التي ترتكز على مبادئ دين الإسـلام الحنيف والتوجيهات التربوية الإسـلامية؛ لتتمكن الأسـرة من مواجهة تلك التحديات، سـواء أكانت تربوية، أم ثقافية، أم اجتماعية، نظراً لما يمر الأولاد في حياتهم بمراحل تنشـئة اجتماعية متعددة، تبدأ بالطفولة، ثم المراهقة، ثم تبعها المرحلة الشـبابية، كل هذه المراحل العمرية تترك لدى النشء أثراً نفسـياً واجتماعياً وخلقياً ودينياً، ويتأثرون بها في سـلوكهم، علاوة على ما يتلقونه من التوجيهات المباشـرة وغير المباشـرة، فقد أوضـحت الدراسـات التي أجراها الباحث(دافيد روسـينتال، David Rosenthal) رئيس معمل علم النفس بالمعهد الوطني للصـحة النفسـية في الولايات المتحدة أن المراحل العمرية لها تأثير بالغ، مما يوجب الاهتمام بالتربية الوقائية (جوزيف، ٢٠٠٢م، ص: ١/ ٢٣٦). إضـافة إلى ما لاحظه الباحث من وجود آفات اللسـان في البيئات التعليمية والاجتماعية، مما يتطلب بيان الدور الوقائي للوالدين وأولياء الأمور، الذين تقع عليهم المسـؤولية التربوية تجاه الأولاد؛ إذ هم مسـؤولون عنهم، وذلك لقول النبي ﷺ«**كلكم راع وكلكم مسـؤول، فالإمام راع وهو مسـؤول، والرجل راع على أهله وهو مسـؤول، والمرأة**

راعية على بيت زوجها وهي مسؤولة» (البخاري، ٧/ ٢٧) [١]، وعلى الرغم مما تناولته الدراسات وما اهتمت بقضايا الأسرة من موضوع لآخر؛ إلا أن الوعي بأهمية مسؤولية الأسرة المسلمة تجاه وقاية الأولاد من مشكلة آفات اللسان –باعتبار الأسرة إحدى وسائط التربية الإسلامية لناشئة المسلمين– مازال بشكل عام مفقوداً، ومن هذا المنطلق جاء هذا البحث ليوضح المسؤولية التربوية للأسرة في وقاية الأولاد من آفات اللسان تلبية لما أوصت دراسة (لارسون Larsson،٢٠٠٤) ودراسة السماحي(٢٠٠٠م) على أهمية وضع برامج علاجية تساعد الأسرة على الحد من انتشار تلك الآفات والمشكلات التي يعاني منها الأولاد، ويتمثل موضوع البحث بشكل عام في إجابة عن هذا التساؤل الرئيس التالي: **ما المسؤولية التربوية للأسرة في وقاية الأولاد من آفات اللسان؟** وتتفرع عنه التساؤلات التالية:

١. ما مفهوم الأسرة المسلمة في الإسلام ومسؤوليتها في التنشئة؟
٢. ما مفهوم آفات اللسان وما آثارها على الأولاد والمجتمع؟
٣. ما مظاهر آفات اللسان لدى الأولاد وما مسؤولية الأسرة في مواجهتها؟
٤. ما الأساليب التربوية التي تطبقها الأسرة لوقاية الأولاد من آفات اللسان؟

DOI: DO10.36046/2162-000-003-007

(١) أخرجه البخاري في صحيحه حديث رقم ٥١٨٨[كتاب النكاح، باب {قوا أنفسكم} [التحريم: ٦]

أهداف البحث:

١. بيان أهمية الأسرة المسلمة في الإسلام ودورها في التنشئة.

٢. بيان آفات اللسان وآثرها السلبي على الأولاد والمجتمع.

٣. بيان ظاهرة آفات اللسان لدى الأولاد ومسؤولية الأسرة التربوية لمواجهتها.

٤. تقديم الأساليب العلمية التربوية والتي تطبقها الأسرة بغية وقاية أولادها من آفات اللسان.

أهمية البحث:

١. يكتسب البحث أهميته من أهمية موضوعه، وهو معرفة الأساليب الوقائية للتربية الإسلامية التي يمكن أن تساعد أولياء الأمور عند التطبيق في وقاية الأولاد من الوقوع في آفات اللسان.

٢. انتشار آفات اللسان بين الأولاد يدعو للقلق من جانب المسؤولين عن رعاية الأولاد وغيرهم، مما يتطلب إفادة الأسرة بخطورة ذلك، وبيان كيفية الوقاية والتحصين منها.

٣. يعتبر الأولاد أساس بناء المستقبل الزاهر، وإذا كان الأساس قوياً قام المجتمع وصلح، وإذا ضعف الأساس ضعف المجتمع وفسد، فوقايتهم مطلب شرعي وضرورة اجتماعية.

٤. يشكل البحث إطاراً مرجعياً يمكن الاستفادة منه في معالجة مشكلة الأولاد في ضوء معايير تربوية يوثق بها، ولا يمكن أن يكون ذلك إلا من خلال التربية الإسلامية الأصيلة، لكونها ربانية المصدر.

الحد الموضوعي للبحث:

تنحصر حدود البحث في حدِّه الموضوعي، وهو: بيان المسؤولية التربوية للأسرة في وقاية الأولاد من آفات اللسان، ومن ثم توضيح الأساليب التربوية العلمية التي تساعد الأسرة على حل مشكلات الأولاد ووقايتهم من الوقوع في آفات اللسان.

منهج البحث:

اعتمد الباحث على المنهج الوصفي، القائم على الوصف وجمع المعلومات وتنظيمها، ويُعرف بأنه: "المنهج الذي يقوم على وصف وتحليل ما حصل عليه الباحث من معلومات، تحليلاً كمياً، أو تحليلاً كيفياً"(العساف١٤٢١هـ، ص:٢٠٦). وقيل: هو: "دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع ووصفها وصفاً يعبر عنها تعبيراً كيفياً أو تعبيراً كمياً"(ذوقان،١٤٢٤هـ، ص:٢٤٧).

مصطلحات البحث:

المسؤولية لغة: قال أهل اللغة: المسؤولية مصدر صناعي من "سأل" صفة من يسأل عن أمر تقع عليه تبعته"(خليل، ١٤١٢هـ، ص:٩٢٤).

المسؤولية اصطلاحا: "تحمل الشخص نتيجة التزاماته قراراته واختياراته العلمية من الناحية الإيجابية والسلبية، أمام الله في الدرجة الأولى، وأمام

ضـــميره في الدرجة الثانية، وأمام المجتمع في الدرجة الثالثة"(يالجن،١٩٧٧م، ص:٣٣١).

ويقصـد به الباحث: قيام الأسـرة بواجباتها المنوطة بها نحو أفرادها؛ من حسـن الرعاية، والمتابعة، والتوجيه والارشـاد، وتحمل نتيجة تقصـيرها أمام الله تعالى، وأمام المجتمع في الإصلاحات التي يقوم عليها، وهي التنشئة الصالحة، والالتزام بالقيم المتعارف عليها اجتماعياً.

الأســـرة في اللغـة: هي الـدرع الحصـــينـة (ابن منظور،١٤١٧هـ، ص:١٩).

الأسـرة في الاصـطلاح: قيل هي: " هي الجماعة التي تعيش في محيطٍ مكاني واحد، وتربطهم صلة قرابة" الحازمي،١٤٢٠هـ، ص: ٣٠٩).

ويمكن تعريف الأسـرة بأنها: المؤسـسـة الاجتماعية الأولى والمكونة من الأم والأب والأولاد ومن يقوم مقـامهمـا، وهي منشـــأ التربيـة والرعـايـة والإصلاح، إسهاماً في بناء المجتمع المثالي وتقدمه ورقيّه.

آفات اللسـان: يقصـد بها الباحث: سـوءات اللسـان والنطق بما لا يسوغ شرعاً التكلم به، ويشمل: استعمال اللسان في الزور والبهتان والنميمة والغيبة والهزل والسخرية والاستهزاء والثرثرة والشتائم والقذف والسب وبذاءة الكلام والحلف بما لم يأذن به الله، والتلفظ بألفاظ الكفر.

الدراسات السابقة:

لاحظ الباحث من خلال تنقيبه مصـــادر البحوث العلمية الرسمية كفهارس الرســائل الجامعية، والدوريات، والشــبكة العنكبوتية؛ أن البحوث التربوية في مجال مسـؤولية الأسـرة في تربية الأولاد تناولت جوانب مختلفة في التربية، ولم يجد من تلك الدراسات السابقة ما تطابق البحث الحالي، إلا أن هناك بعض الدراسات لها تعلق بأجزاء البحث الحالي، ويمكن عرض أهمها في التالي:

١. **دراسة رشدي (١٤٢٨هـ) بعنوان:" دور الأسرة المسلمة في رعاية الموهوبين"** رسـالة ماجسـتير غير منشـورة، في الجامعة الإسـلامية، وهدفت الدراسـة إلى الكشـف عن واقع الموهوبين في الأسـرة المسـلمة، والطريقة المثلى لرب الأسـرة أو من يقوم مقامه لتربية الموهوبين، وكيفية التعامل مع رغباتهم، واعتمد الباحث على المنهج الوصـفي. وكانت نتيجة البحث على النحو التالي: أن شـخصـية الموهوب تعتمد على مجموعة من المكونات والعوامل المتشابكة التي تحيط به منذ طفولته، وحتى بلوغه؛ كالعوامل الوراثية والظروف البيئية المحيطة به، ولا يمكن فصلها أو الاهتمام ببعضها وإهمال الأخرى، كما أن الاهتمام بالموهوبين والمتوفقين لا يقتصـر على توفير البرامج التربوية والتعليمية، التي تهتم بقدراتهم العقلية والذهنية؛ بل يتعدى ذلك إلى رعايتهم نفسياً واجتماعياً وجسدياً، وقد أوصـى الباحث الأسـرة المسـلمة بتحمل مسـؤولية رعاية

الموهوبين من أبنائها، وأن تبادر للتعرف على مواهبهم في وقت مبكر؛ لتقدم الرعاية المناسبة لهم.

٢. **دراسة العلوي (١٤٢٨هـ) بعنوان "مسؤوليات الأسرة المسلمة في تحقيق التربية الاقتصادية"** رسالة ماجستير غير منشورة، في كلية الدعوة قسم التربية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، هدف البحث إلى تسليط الضوء على مفهوم التربية الاقتصادية، كما هدف البحث إلى بيان مسؤولية الأسرة في تنمية التربية الاقتصادية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، ثم توصل الباحث إلى عديد من النتائج، وكان من أهمها: إدارة الأسرة لمواردها بكفاءة واقتدار يساهم بوجود مجتمع واع يساهم في إنجاح الخطط التنموية للأمة الإسلامية عموماً وللمجتمع المحيط الذي يعيشون بداخله. افتقار المناهج الدراسية لمبادئ وأسس التربية الاقتصادية، وضرورة التركيز على هذا الجانب الهام في حياة الناس وعدم إغفاله. من ثمرات التربية الاقتصادية المساهمة في معالجة مشكلة البطالة.

٣. **دراسة المحمدي (١٤٣٤هـ) بعنوان " دور الأسرة المسلمة في تربية الأولاد على تحمل المسؤولية"** رسالة ماجستير غير منشورة بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، وقد هدف البحث إلى بيان دور الأسرة في تربية الأولاد على تحمل المسؤولية من خلال التعرف على مظاهر تحمل المسؤولية ومعرفة أهم الأسس والأساليب التربوية التي تساعد الأولاد على تحمل المسؤولية، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي والمنهج الاستنباطي، ومن أهم نتائج الدراسة:

المسؤولية الدينية نقطة الانطلاق في تربية الأولاد، قدرات الأولاد ومراحلهم العمرية ينبغي أخذها في الاعتبار عند اختيار الأسلوب التربوي المناسب لتربية الأولاد على تحمل المسؤولية، ومن توصيات الدراسة: إجراء دراسة تتناول مظاهر وأسباب عدم تحمل المسؤولية وأثر ذلك على الفرد والمجتمع.

٤. **دراسة الراشدي (١٤٣٧هـ) بعنوان" الدور الوقائي للأسرة المسلمة في حماية الطفل من فكر الإلحاد: دراسة تربوية تأصيلية"** مجلة التربية جامعة الأزهر – كلية التربية المجلد/العدد:١٦٨، ج٣، هدفت الدراسة إلى الكشف عن الدور الوقائي للأسرة المسلمة في حماية الطفل من فكر الإلحاد "دراسة تربوية تأصيلية". واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي (الوثائقي). وتوصلت الدراسة إلى جملة من النتائج، منها: أن من أسباب عدم الإيمان بالغيب قصر الايمان على الملموس والمحسوس–فقط — دون ما غاب عن العين. من أسباب تفشي الظاهرة الإلحادية المعاصرة النشأة في بيت لا يعرف آداب الإسلام ولا يهتدي بهداه، لا يسمع فيه الناشئ ما يدله على دينه، ولا يربي على خشية الله ومراقبته في السر والعلن، وبهذا يكون صيداً سهلاً لشبهات الإلحاد التي تقابله في مواقع التواصل الاجتماعي وشبكات الإنترنت، وممزوجة بنكهة الشهوات الجذابة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

نلاحظ من خلال مراجعة الدراسات السابقة نجد أن هذه الدراسات قد اتفقت مع البحث الحالي ببعض المتغيرات كالمنهج المستخدم، ومفهوم بعض المصلحات، إلا أنها اختلفت في الهدف الرئيسي للبحث، حيث ركز البحث الحالي على المسؤولية التربوية للأسرة المسلمة في وقاية الأولاد من آفات اللسان، بينما الدراسات السابقة ركز بعضها على تنمية الجانب العقلي لدى الأطفال كدراسة الجهني، (١٤٣٣هـ) وتربية الأولاد على تحمل المسؤولية كدراسة المحمدي،(١٤٣٤هـ) ومسؤولية الأسرة على تحقيق التربية الاقتصادية كدراسة العلوي،(١٤٢٨هـ) وحماية الطفل من فكر الإلحاد دراسة الراشدي (١٤٣٧هـ) وتعتبر هذه هي أوجه الاختلاف بين البحث الحالي وبين تلك الدراسات السابقة. فالهدف من استعراض هذه الدراسات السابقة هو الاستفادة منها فيما يتعلق بموضوع البحث، فقد سعى الباحث إلى الاستفادة جملة من المتغيرات التي طرحتها كل دراسة.

وقد قام الباحث بتقسيم البحث إلى أربعة مباحث رئيسية ويتم استعراضها وفق الآتي:

المبحث الأول:
مفهوم الأسرة المسلمة ومسؤوليتها في التنشئة

أولاً: مفهوم الأسرة:

أ/: **الأسرة هي**: الدرع الحصينة وأسرة الرجل: عشيرته ورهطه الأدنون لأنه يتقوى بهم وهي الجماعة التي يربطها أمر مشترك وجمعها أُسر (ابن منظور، ١٤١٤هـ ٤/ ٢٠) جاء في القاموس المحيط: "الأسر: الشدُّ والعصب، وشدة الخَلق والخُلُق، والإسار ككتاب: ما يُشدّ به، والأُسرة بالضم: الدرع الحصينة، وأُسرة الرجل: الرهط الأدنون" (الفيروز آبادي، ١٤١٩هـ، ص:٣٠٩)

ب/: **الأسرة في الاصطلاح**: وقد تنوعت وتعددت العبارات واختلفت الأنظار في تعريف الأسرة اصطلاحاً وذلك حسب العلوم والنظريات، فقد جاء في معجم علم الاجتماع أن "الأسرة هي عبارة عن جماعة من الأفراد يرتبطون معا بروابط الزواج والدم والتبني، ويتفاعلون معاً، وقد يتم هذا التفاعل بين الزوج والزوجة، وبين الأم والأب، وبين الأم والأب والأبناء، ويتكون منهم جميعاً وحدة اجتماعية تتميز بخصائص معينة"(Sumpf and Hugues،١٩٧٣،ص:١٣١).

ويرى بعض علماء التربية أن «الأسرة هي النواة، والوحدة الاجتماعية الأولى التي ينشأ فيها الطفل، ويتفاعل مع أعضائها، وهي التي تساهم بالقدر الكبير في الإشراف على نموه، وتكوين شخصيته، وتوجيه سلوكه» (نادية، ٢٠٠٣م ص:٩٢).

وفي ضوء ما سبق يلاحظ الباحث من هذه التعريفات أن الأسرة من منظور هذه النظريات هي المحضن الأول والبيئة الاجتماعية تقوم برعاية الأطفال وتربيتهم ونقل ثقافة المجتمع إليهم، لكن هذه التعريفات ليست شاملة متكاملة حيث لم تربط الأسرة بالعلاقات الشرعية الدينية التي تعتبر المبدأ الأساسي وأهم جانبٍ في الشريعة الإسلامية، أما مفهوم الأسرة من المنظور الإسلامي؛ فإنه يصعب معرفة المقصود بالأسرة بصورة دقيقة، وذلك أن القران الكريم والسنة لم يتطرقا إلى مصطلح لفظة (**الأسرة**) وقد جات فيهما قرينة تدل على هذا المصطلح بلفظة (**الأهل والذرية**) كما في قوله تعالى: ﴿قُوٓاْ أَنفُسَكُمۡ وَأَهۡلِيكُمۡ نَارٗا﴾ [سورة التحريم:٦] وقوله: ﴿هُنَالِكَ دَعَا زَكَرِيَّا رَبَّهُۥۖ قَالَ رَبِّ هَبۡ لِي مِن لَّدُنكَ ذُرِّيَّةٗ طَيِّبَةٗۖ﴾ [آل عمران: ٣٨] ولعل هذه الألفاظ تدل على معنى الأسرة بصفة عامة، ويقصد الباحث بالأسرة المسلمة، هي: رابطة النسب التي تربط بين الزوجين بعقد شرعي إسلامي ثم يتفرغ منها رابطة الدم وهي: الأبوة، والأمومة، والبنوة، والأخوة، والأجداد ومن يقوم مقامها في النسب والأقرباء، لقول الله تعالى: ﴿ وَٱللَّهُ جَعَلَ لَكُم مِّنۡ أَنفُسِكُمۡ أَزۡوَٰجٗا وَجَعَلَ لَكُم مِّنۡ أَزۡوَٰجِكُم بَنِينَ وَحَفَدَةٗ وَرَزَقَكُم مِّنَ ٱلطَّيِّبَٰتِۚ﴾ [النحل: ٧٢]، وتتمثل مقومات هذه الأسرة الإسلامية في الزوجين، بعلاقة إسلامية مشروعة قائمة على المودة والرحمة والسكينة، وذلك لقول الله تعالى: ﴿ وَمِنۡ ءَايَٰتِهِۦٓ أَنۡ خَلَقَ لَكُم مِّنۡ أَنفُسِكُمۡ أَزۡوَٰجٗا لِّتَسۡكُنُوٓاْ إِلَيۡهَا وَجَعَلَ بَيۡنَكُم مَّوَدَّةٗ وَرَحۡمَةًۚ إِنَّ فِي ذَٰلِكَ لَأٓيَٰتٖ لِّقَوۡمٖ يَتَفَكَّرُونَ ٢١﴾ [الروم: ٢١].

وقد عرّفت الأسرة المسلمة بأنها: «الأسرة التي التزم الأب والأم فيها بكتاب الله، وسنة رسولهﷺ، وهي النواة الأولى، والأساسية في بناء المجتمع المسلم» (الشنتوت، ١٩٩٠م، ص:٨)

مفهوم المسؤولية:

أ/: **المسؤولية لغة:** جاء في المعجم الوسيط بأنها: «حالة أو صفة من يسأل عن أمرٍ تقع عليه تبعته، يقال: أنا بريء من مسؤولية هذا العمل أي من تبعته» (مصطفى، دت، ١/ ٤١١)

ب/: **المسؤولية اصطلاحاً:** وعرفت المسؤولية بأنها: «ما يكون به الإنسان مسؤولاً ومطالباً عن أمور أو أفعال أتاها» (الهنائي، ٢٠٠٣م، ص: ٣١٦) وقيل المسؤولية تعني: «تحمل الشخص نتيجة التزاماته وقراراته واختياراته العلمية من الناحية الإيجابية والسلبية أمام الله في الدرجة الأولى، وأمام ضميره في الدرجة الثانية، وأمام المجتمع في الدرجة الثالثة» (يالجن١٩٧٧م، ص: ٣٣١).

ويقصد الباحث بمسؤولية الأسرة المسلمة بأنها: مجموعة من القيم والواجبات والحقوق، التي يجب أن تتمسك بها الأسرة المسلمة، وتتوفر لديها وتؤديها تجاه أفرادها على أكمل وجه، بواسطة جهودها الخاصة، وتشمل هذه المسؤولية كلاً من الوالدين والأقارب، ويكون دور الوالدين هو الاهتمام بتربية الأولاد تربية حسنة، وإكسابهم السلوكيات المرضية اجتماعياً، وتغرس فيهم القيم الإسلامية الناصعة، مع توفير جميع احتياجاتهم الأساسية؛ الاقتصادية، والتعليمية، والثقافية، والدينية، والصحية؛ بغية إصلاح أفرادها واستقامتها نحو المنهج الجاد، وحمايتها من الانحلال الخلقي والسلوكي، فإهمال

الأسـرة في أداء هذه المسـؤولية والواجبات المسـتلزمة؛ يعرضـها للمؤاخذة والمساءلة، لقول النبي ﷺ «**كلكم راع وكلكم مسؤول، فالإمام راع وهو مسؤول، والرجل راع على أهله وهو مسؤول، والمرأة راعية على بيت زوجها وهي مسؤولة**» (البخاري،٧/ ٢٧)[1].

▪ مكانة الأسرة في الإسلام وأهمية تكوينها:

كانت الأسرة في الجاهلية قبل الإسلام تقوم على التعسف والظلم والاستبداد، فالمرأة مظلومة ومهانة، فكانت عند العرب محل تشاؤم منذ ولادتها لقول الله تعالى: ﴿ وَإِذَا بُشِّرَ أَحَدُهُم بِٱلْأُنثَىٰ ظَلَّ وَجْهُهُۥ مُسْوَدًّا وَهُوَ كَظِيمٌ ﴿٥٨﴾ ﴾ [النحل: ٥٨] وإذا ولد للرجل بنتٌ فإنها تقتل كرهاً وتدفن وهي حية بلا ذنب، كما قال تعالى: ﴿وَإِذَا ٱلْمَوْءُۥدَةُ سُئِلَتْ ﴿٨﴾ بِأَىِّ ذَنۢبٍ قُتِلَتْ ﴿٩﴾﴾ [التكوير: ٨-٩] وكان الشأن للرجال فقط، وفي بعض الحضارات والأديان كما أشارت (مسكي،١٤٢٦هـ،ص:٧) كانت المرأة التي تعتبر ربة المنزل ومنشأة الأسرة نفس شريرة خلقها إله الشر، فكانت في غاية من المهانة والذل في كل جانب من جوانب الحياة الاجتماعية، وتعتبر خلقاً من الدرك الأسفل، بينما منازل العز والكرامة في المجتمع كانت مختصة بالرجل لأنه مخلوق من إله الخير، وكانت المرأة فاقدة الحرية حيث بلغت الإهانة بها والعبث بكرامتها يقامر بها الرجال ويربحون فيأخذون زوجات غيرهم، فجاء الإسلام بنور الهدى وأرسى العدل والمساواة في الإنسانية بين المرأة وبين الرجل، واعترف بالمرأة بأنها هي والرجل مخلوقان من إله واحد ونفس واحدة، كما عَنْوَنَ القرآن ذلك بسورة النساء

(١) أخرجه البخاري في صحيحه حديث رقم ٥١٨٨، [كتاب النكاح،{قوا أنفسكم وأهليكم نارا}]

والتي قال فيها تعالى: ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ ٱتَّقُواْ رَبَّكُمُ ٱلَّذِي خَلَقَكُم مِّن نَّفۡسٖ وَٰحِدَةٖ وَخَلَقَ مِنۡهَا زَوۡجَهَا وَبَثَّ مِنۡهُمَا رِجَالٗا كَثِيرٗا وَنِسَآءٗۚ وَٱتَّقُواْ ٱللَّهَ ٱلَّذِي تَسَآءَلُونَ بِهِۦ وَٱلۡأَرۡحَامَۚ إِنَّ ٱللَّهَ كَانَ عَلَيۡكُمۡ رَقِيبٗا ١﴾ [النساء: ١] ولم يكتف القرآن بهذا فحسب، بل عنون سورة أخرى باسم مرأة وسماها سورة **"مريم"** بياناً لمكانة المرأة التي هي أساس الأسرة، ثم أكرم نبي الإسلام محمد ﷺ أماً وبنتاً وأختاً غاية التكريم، وجعل تربية المرأة سبباً لدخول الجنة، كما بين ذلك في قوله «**من كان له ثلاث بنات، أو ثلاث أخوات، أو ابنتان، أو أختان، فأحسن صحبتهن، واتقى الله فيهن، دخل الجنة**» (ابن حبان، / ١٩٠) [(١)] كل ذلك تكريماً للمرأة المسلمة، وتثبيتاً للأسرة والمحافظة عليها مما يؤذيها، فالأسرة المسلمة قد بوأها الله مكانة رفيعة، وميزها عن غيرها بخصائص فريدة، وبمنهج إسلامي رصين في تكوينها وتربيتها ومعاشرتها، بدءاً بالتشجيع على الزواج، واختيار الزوجة التي تعتبر ربة البيت وأم الأولاد وأساس التربية، وذلك لأن الأسرة تمثل الأساس الذي يقوم عليه المجتمع، وقد بين الإسلام طريقة تكوينها لتكثير الأمة وتلبية الحاجات الفطريّة التي تحتاجها البشريّة، تحقيقاً لمتطلبات الحياة الإنسانيّة، وعلى هذا الأساس رغّب القرآن الكريم والسنة في تكوين الأسرة، على غرار قول الله تعالى: ﴿وَأَنكِحُواْ ٱلۡأَيَـٰمَىٰ مِنكُمۡ وَٱلصَّٰلِحِينَ مِنۡ عِبَادِكُمۡ وَإِمَآئِكُمۡۚ إِن يَكُونُواْ فُقَرَآءَ يُغۡنِهِمُ ٱللَّهُ مِن فَضۡلِهِۦۗ وَٱللَّهُ وَٰسِعٌ عَلِيمٞ ٣٢﴾ [النور: ٣٢] قال السعدي رحمه الله: "فلا يمنعكم ما تتوهمون، من أنه إذا تزوج، افتقر بسبب كثرة العائلة ونحوه، وفيه حث على التزوج، ووعد للمتزوج بالغنى بعد الفقر"(السعدي، ص: ٥٦٧)

(١) أخرجه ابن حبان في صحيحه حديث رقم ٤٤٦ [كتاب البر والاحسان، باب صلة الرحم وقطعها]

وقد جعل النبي ﷺ الزواج سنته وهديه، وبين أن من رغب عن هديه فقد أعرض عن منهجه وطريقه، وحث الشباب على ذلك فقال: «**يا معشر الشباب، من استطاع منكم الباءة فليتزوج، فإنه أغض للبصر، وأحصن للفرج، ومن لم يستطع فعليه بالصوم، فإنه له وجاء**»[1] (مسلم،٢/ ١٠١٨) وقال ﷺ: «**والله إني لأخشاكم لله وأتقاكم له، لكني أصوم وأفطر، وأصلي وأرقد، وأتزوج النساء، فمن رغب عن سنتي فليس مني**»[2] (البخاري،٧/ ٢)

فكل هذا الاهتمام البالغ؛ بيان لأهمية الأسرة ومكانتها للحفاظ على النوع الإنساني والأنساب، والفطرة التي فطر الله الناس عليها، دون إغفال جانب من الجوانب التربوية الأخرى التي تلمس حاجات النفس البشرية، وكل ما يحقق سعادة الأسرة في هذه الحياة ((وفي الوقت الحاضر الكل يعتبرون الأسرة عاملاً مهماً جداً في الحياة، والأسرة يمكن أن ينظر إليها على أنها قلب وروح للبشر))" (Defrain،٢٠٠٨،ص:٣٥٢).

مسؤولية الأسرة في التنشئة:

تتحمل الأسرة مسؤولية كبيرة في التنشئة وتربية الأولاد ووقايتهم من جميع المخاطر، والحذر من الشذوذ والخروج عن المنهج الذي رسمه الله وجعله سلوكاً، وقد بين الله تلك المسؤولية التربوية الوقائية للأسرة في قوله: ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ قُوٓاْ أَنفُسَكُمۡ وَأَهۡلِيكُمۡ نَارٗا وَقُودُهَا ٱلنَّاسُ وَٱلۡحِجَارَةُ عَلَيۡهَا مَلَٰٓئِكَةٌ غِلَاظٞ شِدَادٞ﴾ [التحريم: ٦] قال (الطبري،١٤٢٢هـ،٢٣/ ١٠٣).-رحمه الله-: ﴿ قُوا أَنْفُسَكُمْ ﴾ «أي علِّموا

(١) أخرجه مسلم في صحيحه حديث رقم١٤٠٠ [كتاب النكاح، باب استحباب النكاح...] بلفظه أخرجه البخاري في صحيحه حديث رقم ٥٠٦٥(٧/ ٣)، والنسائي في سننه حديث رقم ٣٢٠٩(٦/ ٥٧)

(٢) أخرجه البخاري في صحيحه حديث رقم ٥٠٦٣ [كتاب النكاح، باب الترغيب في النكاح]

بعضكم بعضاً ما تقون به من تعلمونه النار، وتدفعونها عنه إذا عمل به من طاعة الله، واعملوا بطاعة الله، وقال قتادة: تقيهم: أن تأمرهم بطاعة الله تعالى ذكره، وتنهاهم عن معصيته، وأن تقوم عليهم بأمر الله تأمرهم به، وتساعدهم عليه، فإذا رأيت لله معصية قرعتهم عنها، وزجرتهم عنها»

تتبوأ الأسرة مكانة عظيمة؛ لأنها منطلق المجتمع في تكوين الأمة، وعليها تقع مسؤوليات عديدة، حيث تعتبر أهم مؤسسة تربوية في بناء الفرد في جميع جوانبه، لذلك فالأولاد أمانة عند والديهم؛ فعليهم يقع العبء الكبير في تربيتهم ووقايتهم من الانحراف خاصة الفطري، كما قال ﷺ: «**ما من مولود إلا يولد على الفطرة فأبواه يهودانه، أو ينصرانه، أو يمجسانه** »[1] (البخاري، (٨/ ١٢٣). ويبدو جلياً أن هذه النصوص تعتبر مبدأ المسؤولية؛ حيث تحث على تحمل المسؤوليات التربوية للفرد المسلم تجاه نفسه وغيره، فالقيام بهذه المسؤولية يحقق صلاح الأسرة، فإذا كان أثر هذه التربية فاسداً عفوياً، ينحرف الولد فطرياً وخلقياً؛ لأنه ناشئ على ما عوده أبوه، فمسؤولية الأسرة تشمل جميع جوانب التربية الايمانية، الخلقية، الجسمية، النفسية، العقلية، الاجتماعية، والتربية الجنسية وغيرها، مع التركيز أكثر على التربية الإيمانية، فعلى الأسرة الاهتمام البالغ بهذا الجانب، وغرسهم في نفوس النشء القيم والآداب الإسلامية النبيلة، وتعليم الصغار ما ينفعهم وما ينمي مهاراتهم، لمواجهة جميع التحديات التي تطرأ عليهم، مع تحذيرهم من

(١) أخرجه البخاري في صحيحه حديث رقم ٦٥٩٩، [كتاب القدر، باب: الله أعلم بما كانوا عاملين] وأخرجه كذلك الإمام مسلم في صحيحه حديث رقم ٢٢، (٤/ ٢٠٤٧)

الأخلاق الذميمة، وأظهر الصفات التي تنتشر بين الصغار من الأخلاق السيئة التي تهدم القيم والمستقبل.

أهمية الأسرة في تربية الأولاد:

تمثّل الأسرة الأساس الأول الذي يقوم عليه المجتمع؛ فالمجتمع يتكوّن من مجموعةٍ من الأسر المرتبطة ببعضها البعض، وبقدر تماسك الأسر وترابط علاقتها تقاس قوّة المجتمع، والأساس في تماسك الأسرة؛ تمسّكها بالدين الإسلاميّ، وللأسرة أهميّةٌ عظيمةٌ تظهر في العديد من الأمور، وفيما يأتي بيانٌ لبعضٍ منها: (علي، ١٢٢٤هـ، ص: ٢٤٦).

١. السعي لتحقيق العديد من القيم وكريم الصفات الاجتماعيّة، التي لا يمكن تحقيقها إلّا بوجود الأسرة، مثل: التربية الحسنة، تعليم الأولاد الآداب الإسلامية.

٢. تعليم الأبناء الواجبات والفروض الدينية.

٣. نشر التربية الأخلاقية ودعائمها الفاضلة في الصدق والوفاء والاحترام.

٤. غرس وصيانة الأخلاق الكريمة والفضائل الحسنة في الأفراد والجماعات، بناءً على ما ورد في القرآن الكريم والسنّة النبويّة، من الأسس الثابتة التي تقوم عليها الأسرة.

٥. تحقيق أوامر الله سبحانه وتعالى بحفظ النسل، فالبنون هم من زينة الحياة الدنيا.

٦. تحقيق توجيهات الرسول ﷺ بالتماسك والتكافل وإقامة الأسرة المؤمنة.

٧. إشاعة الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر بين الأبناء، وتقديم القدوة والنموذج الأخلاقي من قبل الآباء للأبناء.

٨. صيانة الأفراد والمحافظة على عفتهم ومروءتهم، من إشباع الجانب الغريزي بطريقة مشروعة.

٩. الإسهام في حل المشكلات النفسية لأفراد الأسرة، وكذلك تنمية قيم الاحترام والولاء من جانب الأبناء للآباء، والدعاء لهم، والترحم عليهم بعد وفاتهم.

المبحث الثاني
آفة اللسان كما بينتها مصادر التربية الإسلامية

مفهوم آفات اللسان:

أولا: الآفة لغة: قيل الآفة أنها وزان فعلة: أي العاهة، وفي المحكم: عرض مفسد لما أصاب من شيء. ويقال: آفة الظرف الصلف وآفة العلم النسيان، وطعام مؤوف: أصابته آفة، فالفرق بين الآفة وبين العيب: أنّ الآفة قد تُهلك عين الشيء الذي تعرض عليه، بينما العيب لا يصدق إلّا مع بقاء العين (ابن منظور،٩/ ١٦).

ثانيا: آفات اللسان اصطلاحاً:

لم يقف الباحث على تعريف آفة اللسان والذي يمكن الاعتماد عليه، وكل ما جاء في هذا الموضوع هو كلام عام حول خطورة اللسان، ويقصد بآفة اللسان: التلفظ بألفاظ نابية بذيئة بلا مبالاة، والتكلم بالكلام الذي نهى عنه الشرع وذم فاعله بصفة عامة، لما فيه من معصية ومضرة وذلك لقوله تعالى: ﴿إِذْ تَلَقَّوْنَهُۥ بِأَلْسِنَتِكُمْ وَتَقُولُونَ بِأَفْوَٰهِكُم مَّا لَيْسَ لَكُم بِهِۦ عِلْمٌ وَتَحْسَبُونَهُۥ هَيِّنًا وَهُوَ عِندَ ٱللَّهِ عَظِيمٌ ﴿١٥﴾﴾ [النور: ١٥]. أي: تلقفونه، ويلقيه بعضكم إلى بعض، وتستوشون حديثه، وهو قول باطل، وفي الآية أمران محظوران؛ التكلم بالباطل، والقول بلا علم، وهذا فيه الزجر البليغ، عن تعاطي بعض الذنوب على وجه التهاون بها، فإن العبد لا يفيده حسبانه شيئاً، ولا يخفف من عقوبة الذنب، بل يضاعف الذنب، ويسهل عليه مواقعته مرة أخرى (السعدي،١٤٢٠هـ، ص:٥٦٣)

أهمية حفظ اللسان:

لقد حث الشرع على ضرورة حفظ اللسان، وجعل ذلك من أسباب دخول الجنة، كما يتجلى ذلك في قول النبي ﷺ: «**من يضمن لي ما بين لحييه وما بين رجليه أضمن له الجنة**» (البخاري (٨/ ١٠٠)[1]. قال ابن حجر رحمه الله: "فالمعنى من أدى الحق الذي على لسانه من النطق بما يجب عليه أو الصمت عما لا يعنيه وأدى الحق الذي على فرجه من وضعه في الحلال وكفه عن الحرام" (العسقلاني،١٣٧٩هـ، ١١/ ٣٠٩) فالمقصود بحفظ اللسان، هو صونه عن الكلام الفاحش والبذيء والتحفظ عليها وعدم التحدث إلا بخير، والحرص على الابتعاد عن قبيح الكلام الذي يغضب الله تعالى، لأن كل ما نطق به اللسان فهو مسجل ومحسوب، لقوله تعالى: ﴿مَّا يَلْفِظُ مِن قَوْلٍ إِلَّا لَدَيْهِ رَقِيبٌ عَتِيدٌ ﴿١٨﴾﴾ [ق: ١٨] .

فالضابط الأساسي لحفظ اللسان أن يحذر المسلم من التسرع في الكلام، والتدبر والتفكر قبل إخراج الكلمة، أن يوزن الكلمة في ميزان الشرع، وإلا فليملك المتكلم إرادته، وليلزم الصمت؛ فإنه نجاة، وهو خير له (الخزندار،١٤١٧هـ،ص:٤٢٥) فإذا استخدمه في الخير يضمن طريق صاحبه إلى رضوان الله، وإذا استخدم بغير قيود ولا حدود أصبح طليقة بالسوء، وسبب استحقاق غضب الله وسخطه ودخول في النار، كما قال النبي ﷺ

(١) أخرجه البخاري في صحيحه حديث رقم ٦٤٧٤ [كتاب الرقاق، باب حفظ اللسان]

لمعاذ بن جبل ﷺ: «**ثكلتك أمك يا معاذ، وهل يكب الناس في النار على وجوههم أو على مناخرهم إلا حصائد ألسنتهم**»(الترمذي، ١٩٧٥م،٥/ ١٢)[1].

نظرا لخطورة بذاءة اللسان وآفاته أمر الله المؤمنين أن يحفظوا ألسنتهم وأن يتخيروا من الألفاظ أحسنها، والأدب في حفظ اللسان وطيب الكلام، وأن يبتعدوا عن اللغو والفحش في الكلام، فقال تعالى: ﴿ وَقُل لِّعِبَادِي يَقُولُوا۟ ٱلَّتِى هِىَ أَحْسَنُ ۚ إِنَّ ٱلشَّيْطَٰنَ يَنزَغُ بَيْنَهُمْ ۚ إِنَّ ٱلشَّيْطَٰنَ كَانَ لِلْإِنسَٰنِ عَدُوًّا مُّبِينًا ﴿٥٣﴾ ﴾ [الإسراء :٥٣] وقول النبي ﷺ «**من كان يؤمن بالله واليوم الآخر فليقل خيرا أو ليصمت**» (البخاري، (٨/ ١٠٠) وقد حكي أن قسَّ بن ساعدة وأكثم بن صيفي اجتمعا، فقال أحدهما لصاحبه: كم وجدت في ابن آدم من العيوب؟ فقال: هي أكثر من أن تُحصى، والذي أحصيتُه **ثمانيةُ آلاف عيب**، ووجدتُ خصلةً إن استعملتها سترتَ العيوبَ كلَّها، قال: ما هي: قال: «حفظ اللسان» (النووي ١٩٩٤م،ص: ٣٣٥) .فحفظ اللسان يشمل: البعد عن الألفاظ المحرمة شرعاً، والتصريح بما يستحيا منه، ويعتبر هذا من الآفات الفاتكة التي سادت بين أفراد الأسر بالفساد الكبير، وفككت النسق الأسري والاجتماعي، فالكلمات النابية المتداولة بين الأولاد داخل الأسرة وخارجها مما يستوجب على كل حامل للفكر التربوي خاصة الوالدين توجيه النشء في اختيار الألفاظ المناسبة، والبعد عن كل ما يخل ويحطم النخوة والمروءة، فدور الآباء هو السعي الحثيث لحد هذه الظاهرة؛ بأساليب تربوية سليمة، بغية استقامة الأولاد ووقايتهم، كما سيتم بيان ذلك في مبحث خاص.

(١) أخرجه الترمذي في سننه حديث رقم ٢٦١٦ [حكم الألباني]: صحيح. سنن الترمذي (٤/ ٣٠٨)

المبحث الثالث
مظاهر آفة اللسان لدى الأولاد

يتناول هذا المبحث أهم مظاهر آفة اللسان لدى الأولاد، ويمكن تصنيفها وفق المنهجية التالية:

الآفات المتعلقة بالخالق والمخلوق:

أولاً: الآفات المتعلق بالخالق: وهي آفات اللسان التي تتعلق بسوء الأدب مع الله تعالى وشرعه، ومن أعظمها ما يلي:

١. **التلفظ بكل لفظ فيه شرك بالله أو معصية:** كالحلف بغير الله، أو النطق بكلمات الكفر، أو ما يؤدي إلى ذلك؛ كالسخرية، والاستهزاء بالدين، وذلك لقوله تعالى: ﴿قُلْ أَبِاللَّهِ وَءَايَٰتِهِۦ وَرَسُولِهِۦ كُنتُمْ تَسْتَهْزِءُونَ ﴿٦٥﴾ لَا تَعْتَذِرُوا۟ قَدْ كَفَرْتُم بَعْدَ إِيمَٰنِكُمْ﴾ [التوبة: ٦٥-٦٧]. قال (السعدي، ١٤٢٠هـ، ص: ٣٤٢): «فإن الاستهزاء بالله وآياته ورسوله كفر مخرج عن الدين، لأن أصل الدين مبني على تعظيم الله وتعظيم دينه ورسله، والاستهزاء بشيء من ذلك مناف لهذا الأصل، ومناقض له أشد المناقضة».

٢. **آفة القول على الله بغير علم:** وهي الجرأة في القول والتوقيع عن رب العالمين، والافتراء عليه من غيرِ دليل ولا أصل، وهو من أعظم المحرمات، بل جعله الله في المرتبة العُليا في آية الحقوق العشرة، وذلك في قوله: ﴿وَأَن تَقُولُوا۟ عَلَى ٱللَّهِ مَا لَا تَعْلَمُونَ ﴿٣٣﴾﴾ [الأعراف: ٣٣] قال (السعدي، ص: ٢٨٧) «فكل هذه الآفات قد حرمها الله، ونهى

العباد عن تعاطيها، لما فيها من المفاسد الخاصة والعامة، ولما فيها من الظلم والتجري على الله، والاستطالة على عباد الله، وتغيير دين الله وشرعه».

٣. **سب الدهر**: أن يسب الإنسان الدهر من أجل ما حل به من الظروف والأحداث المعينة، فإن سب الدهر محرم شرعاً، سواء عبر عنه المرء بالدهر أو بالزمن أو اليوم أو الوقت: قال تعالى في الحديث القدسي: «**يسب بنو آدم الدهر، وأنا الدهر، بيدي الليل والنهار**» (البخاري، ٨/ ٤١)[1]. قال العلماء: إن العرب كان من شأنها أن تسب الدهر عند النوازل والحوادث والمصائب النازلة بها من موت أو هرم أو تلف مال أو غير ذلك، فيقولون "**يا خيبة الدهر**" فقال النبي ﷺ « **لا تسبوا الدهر فإن الله هو الدهر** » أي: لا تسبوا فاعل النوازل، فإنكم إذا سببتم فاعلها وقع السب على الله تعالى، لأنه هو فاعلها ومنزلها، وأما الدهر الذي هو الزمان فلا فعل له بل هو مخلوق من جملة خلق الله تعالى، ومعنى، فإن الله هو الدهر أي فاعل النوازل والحوادث وخالق الكائنات، فإنكم إذا سببتم فاعل هذه الأشياء فإنّما تسبون الله تبارك وتعالى فإنه فاعل هذه الأشياء (مسلم،٤/ ١٧٦٢).

٤. **دعاء غير الله**: الدعاء لغير الله والتوسل بما سواه من أقبح وأشنع آفات اللسان انتشاراً، وهو شرك وسوء أدب مع الله تعالى، لقوله

(١) أخرجه البخاري في صحيحه حديث رقم ٦١٨١ [كتاب: الأدب باب: لا تسبوا الدهر]

ﷺ «**فأما من قال: مطرنا بفضـــل الله ورحمته فذلك مؤمن بي كافر بالكوكب، وأما من قال: مطرنا بنوء كذا وكذا، فذلك كافر بي مؤمن بالكوكب**» (البخاري،٨/ ٤٥)[١] .

٥. **التسـمي بأسماء الله تعالى:** وهو التسـمي بما اختص الله به نفسـه من الأسماء، أو التسـمِّي بكل اسـمٍ معبد لغير الله، كعبد عمرو، وعبد الكعبة، وعبد علي، وعبد الحسين، وكذلك التسمي بقاضي القضـاة، ملك الأملاك، ملك الملوك، فقد قال رسـول ﷺ «**أخنى الأسماء يوم القيامة عند الله رجل تسـمى ملك الأملاك**» (مسـلم، ١/ ٨٣)[٢] . وعن المقدام بن شـــريح، عن أبيه، عن جده هانئ بن شـريح قال: وفد النبي ﷺ في قومه، فسـمعهم يسـمون رجلاً عبد الحجر، فقال له: «**ما اسمك**»؟ قال: عبد الحجر، فقال له رسـول اللهﷺ: «**إنما أنت عبد الله**» (أبي شيبة،١٤٠٩هـ، ٥/ ٢٦٢)[٣] .

مسؤولية الأسرة في وقاية الأولاد من آفات اللسان المتعلقة بسوء الأدب مع الله:

ويمكن تقسـيم المسـؤولية التربوية للأسـرة المسـلمة للحد هذه الآفات حسب الآتي:

(١) أخرجه البخاري في صحيحه حديث رقم ٦٢٠٥ [باب أبغض الأسماء إلى الله]

(٢) أخرجه مسلم في صحيحه حديث رقم ٧١، [كتاب الإيمان، باب كفر من قال: مطرنا بالنوء]

(٣) أخرجه ابن أبي شيبة في مصنفه، حديث رقم ٢٥٩٠١، [كتاب الأدب، باب في تغيير الأسماء]

أ- مسؤولية الرعاية الإيمانية:

وقد أناط الله مسؤولية تربية الأولاد على عاتق الأسرة، فالتقصير فيها يبقى الإثم عالقاً عليها، إذ التربية الإيمانية هي أول ما يجب على العبد معرفته منذ الصغر، لأن بناء الأولاد روحياً مطلب شرعي، ومما يجب على الأسرة القيام به، هو الاهتمام بالتربية الإيمانية وتكريسها في نفوس الأولاد؛ إذ الإيمان القوي يدفع الولد إلى العمل الصالح، ويجعله سوياً مستقيماً، ويقويه ضد مخالفة أمر الله أو الافتراء عليه، والاستهزاء بشريعته والاستهانة بها، والبعد عن كل ما يكون سبباً في نقص الإيمان، ويفضي بهم إلى الانحرافات العقدية والخلقية والسلوكية، ومن أبرز وسائل تحقيق التربية الإيمانية للأولاد للحد من آفات اللسان، فعلى الأسرة الاهتمام بالوسائل الآتية:

١. التربية على العقيدة الصحيحة: وذلك بتعليم الأولاد صفات الله وأسمائه الحسنى، عن طريق التفكر في جمال الكون، وعظمة الطبيعة ونظامها، لأن انحراف اللسان ربما يمثل في المعتقد الفاسد الذي تنبني عليه الأعمال والتصرفات المنحرفة مثل آفات اللسان.
٢. ربطهم بالقرآن الكريم حفظاً وتعلماً: إذ القرآن يهدي للتي هي أقوم، وهذا يتفق مع ما ذهب إليه ابن خلدون من "أن تعليم الوالدان للقرآن شعار من شعائر الدين، أخذ به أهل الملة، ودرجوا عليه في جميع أمصارهم، إن الغاية من ذلك هي الوصول بالوليد إلى رسوخ العقائد الإيمانية في نفسه، وغرس أصول الأخلاق الكريمة عن طريق الدين، الذي جاء مهذباً للنفوس ومقوماً للأخلاق باعثاً على الخير"(ابن خلدون، (دت) ص:٥٣٨)

٣. تعريفه أول ما يعقل أحكام الحلال والحرام: حتى يفتح الولد عينيه منذ نشـــأته على أوامر الله، فيروض على امتثالها، وعلى اجتناب نواهيه، فيدرب على الابتعاد عنها، وحتى يتفهم الطفل منذ تعقله أحكام الحلال والحرام، ويرتبط بالشـــريعة وأحكامها منذ صـــغره (علوان،١٤١٩هـ، ص:١١٨).

٤. تحذير الأولاد من الشـــرك كما حذر لقمان ابنه منه؛ لأن من أشـــرك بالله فالافتراء عليه، وتكذيبه والاســـتهانة بشـــريعته أهون عليه، فعلى الوالدين أن يبينوا الأولاد عاقبة المشـرك الوخيمة، ويصـفونه بأوصـاف يفهمها الولد، فيتخيلها ويرسخ في ذهنه وجودها.

٥. استغلال مرحلة الطفولة لتلقين الولد الحياء والخلق الفاضل منذ صغره لينشـأ عليه: كما قال الغزالي رحمه الله: ينبغي أن يعلم الصـبي في أول نشـوئه الإيمان والخلق الطيب؛ ليحفظه حفظاً، وثم لا يزال ينكشـف له معناه في كبره شـيئاً فشـيئاً، فمن فضـل الله سـبحانه على قلب الإنسـان أن شـرحه في أول نشـوئه للإيمان من غير حاجة أو برهان. وثم يبين لنا الأســـاليب العقدية في نفوس الأطفال فيقول: وليس الطريق في تقويته وإثباته أن يعلم صـنعة الجدل والكلام؛ بل يشـتغل بتلاوة القرآن وتفســـيره، وقراءة الحديث ومعانيه.(الغزالي،١٤١٥هـ، ص:٩٤)

ب- مسؤولية الرعاية التعبدية:

إن الأسرة هي المناخ الأول لتكريس القيم التعبدية في نفوس النشء؛ حيث يتعلمون بالتدرج الصلاة وبعض الفرائض الأخرى، التي من شأنها أن تنهاهم عن المعاصي، ومن أهم مظاهر الرعاية التعبدية ما يلي:

١. تشجيع الولد على ممارسة العبادة: وذلك من خلال مكافأة الولد وترغيبه وتشجيعه على الإكثار من العبادات على منهج وسط، بحيث يرغَّب في الثواب الأخروي، ويربط بالقدوة الأول ﷺ، فيرغب بالهدايا تارة، والقول اللين تارة أخرى.

٢. تدريب الأولاد على أداء الشعائر الدينية: يقع على عاتق الوالدين مسؤولية تدريب الأولاد على أداء الصلاة، والقيام بالصيام والذكر، واصطحابهم إلى المساجد، لأن العبادات وعلى رأسها الصلاة تنهى عن الفحشاء والمنكر، كما قال تعالى: ﴿وَأَقِمِ ٱلصَّلَوٰةَۖ إِنَّ ٱلصَّلَوٰةَ تَنْهَىٰ عَنِ ٱلْفَحْشَآءِ وَٱلْمُنكَرِۗ وَلَذِكْرُ ٱللَّهِ أَكْبَرُۗ وَٱللَّهُ يَعْلَمُ مَا تَصْنَعُونَ ﴿٤٥﴾﴾ [العنكبوت: ٤٥]. قال السعدي: الفحشاء: كل ما استعظم واستفحش من المعاصي التي تشتهيها النفوس، والمنكر: كل معصية تنكرها العقول والفطر، ووجه كون الصلاة تنهى عن الفحشاء والمنكر؛ أن العبد المقيم لها، المتمم لأركانها وشروطها وخشوعها، يستنير قلبه، ويتطهر فؤاده، ويزداد إيمانه، وتقوى رغبته في الخير، وتقل أو تعدم رغبته في الشر (السعدي، ١٤٢٠هـ،ص: ٦٣٢).

٣. توجيه الولد إلى الخشوع وإحسان العمل وتصحيحه من الخطأ: حيث تقع على الوالدين مسؤولية التوجيه والحث على العبادات، وتعليمهم

أحكامها منذ الصغر؛ حتى يعتادوا فعلها بعد البلوغ، فينمو بها الوازع الديني في نفوسهم، وتطهر قلوبهم وعقولهم، وتستقيم بها أحوالهم، فيعظمون الله حق تعظيمه ويقدرونه حق قدره فلا يعصونه. (فوارس، ص:٢٨٨).

ثانياً: الآفات المتعلقة بالمخلوق:

هي الآفات التي تعكس القيم الإسلامية النبيلة، والتي تخل بما أشاد الإسلام من حسن الآداب، والتي تهتم بها التربية الإسلامية وتسعى لتكريسها في نفوس النشأة، متى ما غابت هذه القيم فإن الأولاد معرضون للخروج عن القيم المتعارف عليها اجتماعياً، والوقوع في الانحراف، والجنوح الذي تنجم عنه آفات اللسان، والتي تنعكس على أهداف التربية الإسلامية، ومن أهم آفات اللسان المتعلقة بالمخلوق ما يلي:

١. **الآفة الأولى اللعن**: هو الطرد من رحمة الله، فطرد الشخص المعين ممن لم تثبت لعنته شرعاً من المحظورات، كأن يقول في زيد: لعنة الله عليه، وهذا يشمل الحيوان أو الجماد، فهو حرام لما رواه سمرة بن جندب رضي الله عنه قال: قال رسول الله ﷺ: «**لا تلاعنوا بلعنة الله، ولا بغضبه، ولا بالنار**» (الترمذي،٣/ ٤١٨)[١]. فكثير من الأسر تتذمر من هذه الظاهرة المتفشية بين الأولاد، حيث أصبح البعض يلعن في الغضب والرضا، والضحك والحزن، والجد، والهزل، والتعب والراحة، وعلى كل حال وفي كل وقت بقول "**فلان ملعون**"، فتكمن خطورة هذه الظاهرة

(١) أخرجه الترمذي في سننه حديث رقم ٢٦١٦ [باب ما جاء في اللعنة] وقال حديث صحيح

في أن اللعَّانيين يحرمون من الشهادة والشفاعة لقول النبي ﷺ«**لا يكون اللعانون شفعاء ولا شهداء، يوم القيامة**» (مسلم، ٤/ ٢٠٠٦) [١]. للتخلص من هذه الآفة على الوالدين تعويد الأولاد بالتلفظ بالألفاظ الحسنة، وإبعادهم عن أماكن اللهو ورفقاء السوء، وحثهم على مرافقة الصالحين، ومجاهدة النفس، وصون اللسان بالكلام الطيب، والدوام على ذكر الله.

٢. **الآفة الثانية: الفحش والسب وبذاءة اللسان:** السب مصدره الخبث واللؤم، وهو التعبير عن الأمور القبيحة بصريح العبارة وألفاظٍ لا يجوز التصريح بها، لما فيها من المعاصي، وبواعث هذه الآفة غالباً ما تكون قصد الإيذاء، والاعتياد الحاصل من مخالطة الفساق، وأهل الخبث واللؤم، وهو فعل مذموم ومحظور، لأن الله لا يحب الجهر بالقبح، قال النبي ﷺ : «**إياكم والفحش، فإن الله لا يحب الفاحش، والمتفحش**»(ابن حبان،١١/ ٥٨٠) [٢] وقد نهى النبي ﷺ عن فحش الكلام وبذاءة اللسان والقذع والشتم، بل نهى عن كل ما يستقبح ويستاء من ذكره فقال: «**سباب المسلم فسوق، وقتاله كفر**» (البخاري، ٨/ ١٥) [٣]. وقوله ﷺ «**وإن الله ليبغض الفاحش البذيء**» [٤](الترمذي ،٣/ ٤٣٠). للشتائم تأثير وضرر على الأولاد، ومن التربية الخاطئة عدم إنكار السب والتلفظ بالكلمات

(١) أخرجه مسلم في صحيحه حديث رقم ٢٥٩٨ [باب النهي عن لعن الدواب وغيرها]

(٢) أخرجه ابن حبان في صحيحه حديث رقم ٥١٧٧ [تعليق الألباني] صحيح، أنظر الترغيب والترهيب (٢٦٠٣)

(٣) أخرجه البخاري في صحيحه حديث رقم [باب ما ينهى من السباب واللعن]

(٤)أخرجه الترمذي في سننه حديث رقم ٢٠٠٢ [كتاب الزكاة، باب ما جاء في حسن الخلق]

البذيئة أمام الأولاد، سواء في مواقف الغضب والانفعال، مما يترك أثرا سلبياً على الولد؛ حيث يكتسبها من الوالدين عن طريق المحاكاة، ويدخل في بذاءة اللسان سب الأموات والتكلم وذكر مساوئهم فعلى الوالدين التحذير من ذلك بأسلوب مرضي.

٣. **الآفة الثالثة: السخرية والاستهزاء والتنابز بالأَلقاب:** قال (الغزالي (دت) (٣/ ١٣١): "السّخرية والاستِهزاء هي ذكر عيوبِ الشّخص ونقائِصه بقصد الإضحاك والاستِهانة والتحقير، وقد يكون الاستِهزاءُ قول أو فعل أو إيماءات، أو تعييب الشخص بكَلامه أو بخلقَتِهِ، وقد تكون السُخرية بالابتسامة البسيطة، أو الضحك بصوتٍ عالٍ، وهي جميعها أفعال منهية شرعاً"، فقد جاء التهديد والوعيد الشديد على المستهزئ إن لم يقم بالتوبة، وذلك في قوله تعالى: ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ لَا يَسۡخَرۡ قَوۡمٞ مِّن قَوۡمٍ عَسَىٰٓ أَن يَكُونُواْ خَيۡرٗا مِّنۡهُمۡ وَلَا نِسَآءٞ مِّن نِّسَآءٍ عَسَىٰٓ أَن يَكُنَّ خَيۡرٗا مِّنۡهُنَّۖ وَلَا تَلۡمِزُوٓاْ أَنفُسَكُمۡ وَلَا تَنَابَزُواْ بِٱلۡأَلۡقَٰبِۖ بِئۡسَ ٱلِٱسۡمُ ٱلۡفُسُوقُ بَعۡدَ ٱلۡإِيمَٰنِۚ وَمَن لَّمۡ يَتُبۡ فَأُوْلَٰٓئِكَ هُمُ ٱلظَّٰلِمُونَ ١١﴾ [الحجرات: ١١]. وتعتبر السخرية والتنابز بالأَلقاب من أخطر آفة التي تعصف كثيراً من الأسر، ويستمرؤها كثير من الأولاد داخل الأسرة والمدارس، ومن مظاهر السخرية والاستهزاء لدى الأولاد؛ تشبيه الإنسان بالكلب والحمار، والاستهزاء باللون والجنسية، كل ذلك يعد من السخرية والاستهزاء المنهي عنه، فعلى الوالدين تأديب أولادهم فور صدور ذلك منهم، وقد أشار (عليش،١٩٨٩م، ٩/ ٢٨٦) إلى أنه يجب تأديب من يستهزئ ويسخر بالآخرين، لأنه قد «اتفق الجمهور على أن من قال: يا فاسق أو يا فاجر، أو يا شارب الخمر، أو يا ابن الفاسقة، أو يا ابن الفاجرة، أو يا آكل

الربا، أو يا حمار، أو يا ابن الحمار، أو يا خنزير، أو ما أشبه ذلك، فإنه يؤدب ويستتاب».

٤. **الآفة الرابعة: الكذب وشهادة الزور والبهتان:** الكذب هو ضد الصدق، فيه الإخبار عن الشيء على خلاف الواقع، وهو من قبائح الذنوب وفواحش العيوب، ويعد من أعظَمِ آفات اللسان المنتشرة في المجتمع، وفي البيئية التعليمية، وفي داخل الأسر، وله آثار وعواقِب سيّئة على الأولاد خاصة؛ حيث تلحق بهم في سلك المنحرفين الفجار، وهي آفة تؤدي بصاحبها للمهالك، وتسلمه للعذاب، فالكذب من أعظم الخطايا التي يجب أن تجنّبها الأسرة أولادها، وقد عدَّ النبي ﷺ هذا الفعل من الفجور فقال:« **وإن الكذب يهدي إلى الفجور، وإن الفجور يهدي إلى النار، وإن الرجل ليكذب حتى يكتب عند الله كذابا**»(البخاري، ٨/ ٢٥) [١]. وأشد الكذب جرمة الكذب على النبي ﷺ؛ فإن ذلك فاحشة عظيمة، وآفة كبيرة، لقوله ﷺ «**من كذب علي متعمدا، فليتبوأ مقعده من النار**» (البخاري، ١/ ٣٣) [٢]

فمسؤولية الأسرة أن تبين للأولاد خطورة الكذب والبهتان؛ سواء كان الولد مازحاً أو هازلاً، وتبين لهم أن الكذب من أمارات النفاق، فإن الله قد توعد لصاحبه العذاب والخسران بقوله: ﴿وَيْلٌ يَوْمَئِذٍ لِّلْمُكَذِّبِينَ ﴿٤٩﴾﴾ [المرسلات: ٤٩] ومن الملاحظ عند بعض الأولاد المبالغة في الحديث رغبة في إضحاك الناس، حيث يتجاوزون بالحديث والكلام فيكذبون،

(١) أخرجه البخاري في صحيحه حديث رقم ٦٠٩٨ [باب: يا أيها الذين آمنوا اتقوا الله]

(٢) أخرجه البخاري في صحيحه حديث رقم ١٠٧ [باب إثم من كذب على النبي]

فعلى الآباء أن يبينوا للأولاد فضل الصدق، ووخيمة الكذب والبهتان، مع ضرب أمثال لعواقب مشاهير الكاذبين، وتخويفهم من آثار ذلك وما يترتب عليه من الآثام، لقول النبي ﷺ «**ويل للذي يحدث فيكذب ليضحك به القوم، ويل له، ويل له**»(الترمذي،(٤/ ١٣٥) [١] وقد سئل النبيﷺ عن الكبائر، قال: «**الإشراك بالله، وعقوق الوالدين، وقتل النفس، وشهادة الزور**» [٢](البخاري،٣/ ١٧٢).

فخلاصة القول: الكذب وشهادة الزور والبهتان من آفات اللسان التي يمارسها الأولاد، وتشمل: الكذِب على الله تعالى؛ والكذب على رسوله ﷺ، الكذب على العباد؛ سواء خيالياً لإضحاك الناس أو غير ذلك، وكذلك الكذب في البيع والشراء، والكذب لإفساد ذات البين، والكذب لاستدرار العطف وكسب المؤيدين، وكذلك الكذب في نقل الأخبار وإشاعتها، وهذا يعتبر من التحديات التي تواجه الأسرة في واقعنا المعاصر، فيجب على الأسرة مراقبة ما ينشر الأولاد من الأخبار، إذ ليس من الأدب أن ينشر المسلم كل شيء، حتى ولو كان في ذلك إثم، وقد قال النبي ﷺ: «**كفى بالمرء كذبا أن يحدث بكل ما سمع**» [٣](مسلم ،١/ ١٠).

٥. الآفة الخامسة: المراء والجدال والخصومة: " قال المهلب: الجدال موضوعه في اللغة المدافعة، فمنه مكروه، ومنه حسن، فما كان منه تثبيتًا

(١) أخرجه الترمذي في سننه رقم ٢٣١٥ [باب فيمن تكلم بكلمة يضحك بها الناس]

(٢)أخرجه البخاري في صحيحه حديث رقم ٢٦٥٣ [كتاب الشهادات، باب ما قيل في شهادة الزور]

(٣) أخرجه مسلم في صحيحه حديث رقم ٥ [باب النهي عن الحديث بكل ما سمع]

للحقائق وتثبيتًا للسنن والفرائض، فهو الحسن، وما كان منه على معنى الاعتذار والمدافعات للحقائق، فهو المذموم (ابن بطال،١٤٢٣هـ، ١٠/٣٧٧) قال الكرماني: الجدال هو الخصام، ومنه قبيح وحسن وأحسن؛ فما كان للفرائض فهو أحسن، وما كان للمستحبات فهو حسن، وما كان لغير ذلك فهو قبيح، فهو آفة من الآفات (ابن حجر،١٣٧٩هـ،١٣/ ٣١٤).

ويقصد الباحث بالجدال المذموم: الذي غرضه دفع الحق، أو تحقيق العناد، أو تلبيس الحق بالباطل، أو للمماراة، أو إظهار التفوق على الخصوم، فالمتتبع في أحوال الأولاد؛ يجد غالباً وقوع الخصومات والمراء والجدال من هذا النوع، وخاصة في البيئة التعليمية بين الزملاء والأصدقاء والخلان؛ حيث تزداد وتيرة وقوع هذه الآفة اظهاراً للتفوق على الخصوم، مما يثير أحياناً الغضب ومن ثم الاعتداء على الآخرين، إما بالتقاتل أو بالألفاظ الوقحة كالسب والشتم واللعن، ولا يقف الأمر عند هذا الحد، بل من شدة هذا الجدل يهدد بعضهم بعضاً بالتقاتل والتضارب، ولعل الباعث في هذه الآفة وانتشارها بين الأولاد «هو الترفع بإظهار القوة والفضل، والتهجم على الغير بإظهار نقصه، وهما صفتان مهلكتان. ولا تنفك المماراة عن الإيذاء، وتهييج الغضب، وحمل المعترض عليه على أن يعود فينصر كلامه بما يمكنه من حق أو باطل، ويقدح في قائله بكل ما يتصور له، فيثور الغضب والشجار بين المتمارين» (القاسمي، ص: ١٨٩) وتكمن خطورة هذه الآفة أيضاً في اعتداء الزملاء على الآخرين بالتسبب، والطعن في عرض الأبرياء من الوالدين؛ حيث يسب بعضهم آباء وأمهات بعض، مما يشكل خطراً على كافة

الأسرة، وعن عبد الله بن عمرو أن رسول الله ﷺ قال: «**من الكبائر شتم الرجل والديه**» قالوا: يا رسول الله، وهل يشتم الرجل والديه؟ قال: «**نعم يسب أبا الرجل فيسب أباه، ويسب أمه فيسب أمه**»(مسلم، ١/ ٩٢) [(١)]. قال (العسقلاني، ١٠/ ٤٠٣): ((وكيف يسب ويلعن الرجل والديه؟ "هو استبعاد من السائل لأن الطبع المستقيم يأبى ذلك فبين في الجواب أنه وإن لم يتعاط السب بنفسه في الأغلب الأكثر لكن قد يقع منه التسبب فيه وهو مما يمكن وقوعه كثيراً))

٦. **الآفة السادسة: إفشاء السر**: إفشاء السر من الأخلاق الذميمة وهو من آفات اللسان، فقد ورد الوعيد الشديد في حق من تسمَّع لأسرار غيره وإفشاءها؛ لأنه من علامات النفاق، إذ يدخل في خيانة الأمانة، فيشمل ذلك أسرار البيوت التي لا ينبغي أن تُفشى، والنجوى، والمشورة، وإفشاء سرِّ الميت، وإفشاء الذنوب والمعاصي التي ستر الله على عبده العاصي، وإفشاء السر بين الزوجين، والاستماع إلى حديث قوم وهم له كارهون، كل ذلك من آفات اللسان، عن ابن عباس رضي الله عنهما قال: قال رسول الله ﷺ «**ومن استمع إلى حديث قوم، وهم له كارهون، أو يفرون منه، صب في أذنه الآنك يوم القيامة**»(البخاري، ٩/ ٤٣)[(٢)]. قال تعالى: ﴿وَإِذْ أَسَرَّ النَّبِيُّ إِلَىٰ بَعْضِ أَزْوَاجِهِۦ حَدِيثًا فَلَمَّا نَبَّأَتْ بِهِۦ وَأَظْهَرَهُ ٱللَّهُ عَلَيْهِ عَرَّفَ بَعْضَهُۥ وَأَعْرَضَ عَنۢ بَعْضٍ ۖ فَلَمَّا نَبَّأَهَا بِهِۦ قَالَتْ مَنْ أَنۢبَأَكَ هَٰذَا ۖ قَالَ نَبَّأَنِىَ ٱلْعَلِيمُ ٱلْخَبِيرُ ﴿٣﴾﴾ [التحريم: ٣]قال (القاسمي، ١٤١٨هـ،٩/ ٢٧٤): «ثم أشار تعالى إلى غضبه لنبيّه، صلوات الله عليه، مما أتت به من إفشاء السرّ إلى

(١) أخرجه مسلم في صحيحه حديث رقم ٩٠ [كتاب الإيمان، باب بيان الكبائر وأكبرها]

(٢) أخرجه البخاري في صحيحه حديث رقم ٧٠٤٢ [باب من كذب في حلمه]

صاحبتها، ومن مظاهرتهما على ما يقلق راحته، وأن ذلك ذنب تجب التوبة منه» ومن صور إفشاء السر في واقع الأولاد المعاصر؛ إرسال الصور، والرسائل، والمقاطع والفيديوهات المرئية والصوتية، وتصوير أحدٍ وخاصة الفتيات على حين غرة سواء من قريبهم أو من بعيد، وتسجيل الصوتيات ونشرها من خلال وسائل التواصل الاجتماعي لإبداء السرِّ والإهانة، مما يشكل خطراً كبيراً على الفرد والمجتمع، فتوافر الأجهزة الإلكترونية والجوالات الذكية في متناول أيدي الأبناء والإدمان عليها؛ مما زاد الطين بلة، ففتح بها الشيطان البوابة لدفع الناس في الشر، فيصطاد بها الأولاد كل ما هو فاسد وطالح، مما يتوجب على الآباء تضافر الجهود في مراقبة أبنائهم؛ لتهذيب سلوكهم وأخلاقهم، ولا يقتصر دورهم في تلبية احتياجاتهم فقط، بل يجب العناية بالتربية الوقائية والرقابة الذاتية، وصولاً بهم إلى المثل العليا وفق شرع الله، وقد يتعاطف الآباء مع الأولاد للتمادي على بعض الآفات، ويستهينوا بها؛ فيكون ذلك سبباً وعاملاً رئيسياً لانحرافهم، فتصبح الأسرة ديوثة؛ حيث تقر السوء في الأهل والأقارب، وذلك لعدم المبالاة، عن عبد الله بن عمر ﷺ أن رسول الله ﷺ قال: «**ثلاثة قد حرم الله عليهم الجنة مدمن الخمر والعاق والديوث الذي يقر في أهله الخبث**»[1] (الإمام أحمد،(دت) ١٩/ ٢٨٤)

٧. **الآفة السابعة: الغيبة:** تُعتبر الغِيبة من أهم وأخطر المظاهر الاجتماعية التي تنتشر في المجتمعات الإنسانية، بين فئات الأسر المختلفة، رجالاً ونساءً، أطفالاً وشباباً خاصة، وهي ظاهرة متفشية بشكل يبعث للقلق، مما جعل الأولاد يمارسونها بشكل علني ومستمر، وتعرف بأنها: ذكر الغير

(١)أخرجه الإمام أحمد في مسنده [كتاب آفات اللسان] صحيح، أنظر: صحيح الجامع الصغير (١/ ٥٨٥)

بما يكره، كما عرفها النبي ﷺ بقوله الغيبة: «**ذكرك أخاك بما يكره**» (مسلم، ٤/ ٢٠٠١)[١] وهو فعل محرم؛ للنصوص الواردة في منعها، منها قوله تعالى: ﴿وَيْلٌ لِّكُلِّ هُمَزَةٍ لُّمَزَةٍ ۝١﴾[الهمزة ١] وقوله تعالى: ﴿وَلَا يَغْتَب بَّعْضُكُم بَعْضًا﴾ [الحجرات: ١٢] فالغيبة تأخذ صوراً عديدة كما أشار إلى ذلك (الغزالي،٣/ ١٤٣) منها: وصف نقص الرجل في بدنه، أو نسبه، أو في خلقه، أو في فعله، أو في قوله، أو في دينه، أو في دنياه، حتى في ثوبه وداره ودابته، أما البدن فذكرك العمش، والحول، والقرع، والقصر، والطول، والسواد، والصفرة، وجميع ما يتصور أن يوصف به مما يكرهه كيفما كان، وأما النسب فبأن تقول: «أبوه فاسق أو خسيس أو زبال، أو نحوه مما يكرهه»، وأما الخُلق فبأن تقول: «سيئ الخلق، بخيل، متكبر، مراء، شديد الغضب، جبان، متهور، وما يجري مجراه»، وأما في أفعاله فكقولك: «هو سارق، كذاب، شارب خمر، خائن، ظالم، متهاون بالصلاة أو الزكاة، لا يحترز من النجاسات، ليس باراً بوالديه، ونحوه» وأما فعله فكقولك: «إنه قليل الأدب، متهاون بالناس، كثير الكلام، كثير الأكل، نؤوم، يجلس في غير موضعه»، وأما في ثوبه فكقولك: «إنه واسع الكم، طويل الذيل، وسخ الثياب، ونحوه»" فكل نوع مما استعرض مما اعتاد الأولاد على فعله وممارسته في حياتهم اليومية، وتكمن خطورة الغيبة في تعرض المغتاب على الهلاك، علاوة على ذلك؛ فإنه مشبه عند الله بآكل الميتة، قال الله سبحانه وتعالى: ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ ٱجْتَنِبُواْ كَثِيرًا مِّنَ ٱلظَّنِّ إِنَّ بَعْضَ ٱلظَّنِّ إِثْمٌ وَلَا تَجَسَّسُواْ وَلَا يَغْتَب بَّعْضُكُم بَعْضًا أَيُحِبُّ أَحَدُكُمْ أَن يَأْكُلَ لَحْمَ أَخِيهِ مَيْتًا فَكَرِهْتُمُوهُ وَٱتَّقُواْ ٱللَّهَ إِنَّ ٱللَّهَ تَوَّابٌ رَّحِيمٌ

(١) أخرجه مسلم في صحيحه حديث رقم ٢٥٨٩ [كتاب البر باب تحريم الغيبة]

﴿﴾ [الحجرات: ١٢] فمسؤولية الأسرة تجاه الأولاد؛ توجيههم توجيها نيراً، بحيث إذا سمعوهم يغتابون أحداً أنْ ينكروا عليهم وينصحوهم، ويخبروهم بحرمة هذا الفعل، وأن يردوا هذه الغيبة بتوجيهات حسنة لقول النبي ﷺ: «من رد عن عرض أخيه رد الله عن وجهه النار يوم القيامة» (الترمذي،٣/ ٣٩١) [1].

٨. **الآفة الثامنة: النميمة:** النميمة في مفهومها الاصطلاحي هي: التحريش بين النَّاس والسعي بينهم بالإفساد، وعرفت بأنها: نقل الكلام بين الناس على جهة الإفساد، وقيل النميمة والنمام وهو الذي ينقل كلام الناس بعضهم إلى بعض بغياً على غير وجه الصلاح والخير(عياض، ص:٣٦). قال الغزالي رحمه الله: إنما النميمة تطلق في الغالب على من ينم قول الغير إلى المقول فيه، كقوله: فلان يقول فيك كذا، وليست النميمة مخصوصة بذلك، بل حدها كشف ما يكره كشفه، سواء كرهه المنقول عنه، أو المنقول إليه، أو ثالث، وسواء كان الكشف بالقول، أو الكناية، أو الرمز، أو بالمكاتبة أو الرمز، أو الإيماء، أو نحوها، وسواء كان المنقول من الأقوال أو الأعمال، وسواء كان عيباً، أو غيره، فحقيقة النميمة: إفشاء السر، وهتك الستر عما يكره كشفه (تاج الدين،١٤٣١ هـ (١/ ٢٣٨) فالنميمة بجميع صورها معدودة من الكبائر، وهي حرام ، وقد تضافرت الأدلة من الكتاب والسنة على تحريمها؛ أما في القرآن الكريم فقوله تعالى: ﴿وَيْلٌ لِّكُلِّ هُمَزَةٍ لُّمَزَةٍ ۝١﴾ [الهمزة ١] وقوله تعالى: ﴿وَلَا تُطِعْ كُلَّ حَلَّافٍ مَّهِينٍ ۝١٠ هَمَّازٍ مَّشَّآءٍۭ بِنَمِيمٍ ۝١١﴾ [سورة القلم:١٠-١١] قال

(١) أخرجه الترمذي في سننه رقم الحديث ١٩٣١ [كتاب الزكاة باب ما جاء في الذب عن عرض المسلم] [حكم الألباني] : صحيح، ينظر: سنن الترمذي ت شاكر (٤/ ٣٢٧)

العثيمين – رحمه الله– : قال بعض أهل العلم: معنى الآية أن من نم إليك الحديث نمه منك، يعني: من نقل كلام الناس إليك فإنه ينقل كلامك أنت، فاحذره ولا تطعه ولا تلفت إليه.(العثيمين، ١٤٢٦ هـ، ٦/ ١٤٨) وأما في السنة حديث ابن مسعود ﷺ أن النبي ﷺ قال: «**ألا أنبئكم ما العضه[١]؟ هي النميمة القالة بين الناس**» (مسلم،١/١٠١) [٢]. وقوله ﷺ:«**لا يدخل الجنة نمام**» (مسلم،٤/ ٢٠١٢)[٣] في ضوء هذه النصوص فإن النميمة من الكبائر وعملها محرم، وعلى الأسرة بيان ما يترتب عليها من العقاب الشديد؛ والذي كُشف للنبي ﷺ عن رجلين يعذبان في قبرهما، وأخبر أن أحدهما كان يمشي بالنميمة، كما في حديث ابن عباس ﷺ قال: خرج النبي صلى ﷺ من بعض حيطان المدينة، فسمع صوت إنسانين يعذبان في قبرهما، فقال: «**يعذبان، وما يعذبان في كبير، وإنه لكبير، كان أحدهما لا يستتر من البول، وكان الآخر يمشي بالنميمة**» ثم دعا بجريدة فكسرها بكسرتين أو ثنتين، فجعل كسرة في قبر هذا، وكسرة في قبر هذا، فقال: «**لعله يخفف عنهما ما لم ييبسا**» (البخاري، ٨/ ١٧)[٤].

٩. الآفة التاسعة: آفة الحلف والقسم:

المقصود به: هو اتخاذ الحلف والأيمان خديعة ومكراً، وهو من آفات اللسان والمظاهر المنتشرة بين الأولاد داخل الأسر في بعض المجتمعات، فكثرة

(١) العضه: بكسر العين وفتح الضاد المعجمة على وزن العدة، وهي: الكذب والبهتان، وعلى الرواية الأولى: العضه مصدر، يقال: عضهه عضها، أي: رماه بالعضه.

(٢) أخرجه مسلم في صحيحه حديث رقم ١٠٥ [كتاب الإيمان، باب بيان غلظ تحريم النميمة]

(٣) أخرجه مسلم في صحيحه حديث رقم ٢٦٠٦ [كتاب البر والصلة والآداب، باب تحريم النميمة]

(٤) أخرجه البخاري في صحيحه حديث رقم ٦٠٥٥[كتاب الأدب، باب: النميمة من الكبائر]

الحلف منهي عنه، وقد ورد النهي والوعيد لفاعله، لما يترتب عليه من الكفارات، قال تعالى: ﴿وَلَا تَتَّخِذُوٓاْ أَيۡمَٰنَكُمۡ دَخَلَۢا بَيۡنَكُمۡ فَتَزِلَّ قَدَمُۢ بَعۡدَ ثُبُوتِهَا وَتَذُوقُواْ ٱلسُّوٓءَ بِمَا صَدَدتُّمۡ عَن سَبِيلِ ٱللَّهِۖ وَلَكُمۡ عَذَابٌ عَظِيمٞ ٩٤﴾ [سورة النحل:٩٤] قال (ابن كثير١٩٩٩م، ٤/ ٥٩٩) «حذر تعالى عباده عن اتخاذ الأيمان دخلاً أي خديعة ومكرًا » فالناظر في حال بعض الأولاد يدرك جلياً مدى ممارستهم هذه الظاهرة من لغو الأيمان، واليمين الغموس، حيث لا تنفك ألسنتهم عن الحلف والقسم بين بعضهم البعض، لاسيما في المدارس حيث يتعاظم الحلف بالله تعالى علناً كذباً وبهتاناً، وخاصة عند ارتكاب أدنى خطيئة، ومن مظاهره قولهم: (والله- تالله- أقسم بالله- والله العظيم، ورب الكعبة) بل يحلف بعضهم بغير الله؛ مما يدل على خطورة هذه الآفة، فعلى الآباء تربية الأبناء على تجنب جميع الأيمان والحلف والقسم، وعدم ترويض ألسنتهم عليها، ولو كانوا صادقين؛ حفظًا لليمين التي أمر الله بحفظها، وتعظيمًا لله تعالى، مع توجيههم أن اكتساب ثقة الآخرين لا يلزم الكذب والحلف والقسم، الذي له عواقب وخيمة إن لم يقم صاحبه بكفارته، فالكلام المحفوف بقول: **(نعم و لا)** هو خير كلام، فقد نهى الله تعالى عن كثرة الحلِف بصفة عامة فقال: ﴿وَلَا تُطِعۡ كُلَّ حَلَّافٖ مَّهِينٍ ١٠﴾ [القلم: ١٠] وقال تعالى: ﴿وَلَا تَجۡعَلُواْ ٱللَّهَ عُرۡضَةٗ لِّأَيۡمَٰنِكُمۡ أَن تَبَرُّواْ وَتَتَّقُواْ وَتُصۡلِحُواْ بَيۡنَ ٱلنَّاسِۚ وَٱللَّهُ سَمِيعٌ عَلِيمٞ ٢٢٤﴾ [البقرة: ٢٢٤] قال الإمام الرازي: "نهى عن الجَرَاءة على الله بكثرة الحلِفِ به؛ لأنَّ مَن أكثَرَ ذِكر شيء في معنًى من المعاني، فقد جعله عُرْضَةً له"(الرازي، ١٤٢٠ هـ،٦/٤٢١).

المبحث الرابع:
الأساليب التربوية لوقاية الأولاد من آفات اللسان

تعدّ الأسرة المسلمة هي المحضن الأول للإنسان، وفيها تُغرس أول بذور التربية، مسؤوليتها في التنشئة عظيمة، وهي عن نقل ثقافة ومبادئ المجتمع والقيم الإسلامية والتربية الدينية إلى الأجيال الناشئة، ولا تقتصر مسؤوليتها على تلبية احتياجات الأبناء فقط، كالاحتياجات الغذائية والصحية، وما أشبه ذلك من المتطلبات الأساسية في الحياة، ومن تلك المسؤولية أيضاً حماية الأولاد ووقايتهم من المشكلات التي تؤثر في سلوكهم، سواء المشكلات النفسية أو الجسمية والعقلية والسلوكية والأخلاقية التي قد يتعرضون لها في حياتهم، والتي تعيق تكامل عملية تنشئة الفرد الكامل المتكامل المثالي، الذي تهدف التربية الإسلامية إلى إيجاده، ((فلهذه الأهمية امتازت التربية الإسلامية بكثير من المميزات عن التربيات القديمة والحديثة؛ في شمولية بالنظرة إلى التربية كعملية وتطبيقية ونتيجة معاً، اهتمت التربية بالأسرة وأوجب الإسلام العناية بالولد كمنطلق الأسرة حتى وهو جنين في بطن أمه وحرَّم إيذاءه أو إلحاق الضرر به بأي شكل من الأشكال)) (مرسي، ٢٠٠٥م ص: ١٩٥).

على هذا الضوء، يتم في هذا المبحث استعراض أهم الأساليب التربوية لوقاية الأولاد من آفات اللسان، إزاء التحديات والمشكلات المنتشرة التي تعسر عملية التربية للأولاد والناشئة، وهي خطوات متعددة يمكن أن يسلكها الأبوان، وذوو القرابة في البيت المسلم، والاهتمام أكثر بالبنات في هذا الموضوع؛ لأنهنّ أمهات المستقبل، وأساس تكوين الأسرة وبناء المجتمع،

ولأن بعض الآباء قد يقصِّـرون في مسـؤولية تربيتهن أحياناً، فهذه الخطوات الوقائية تشمل الجنسين على النحو التالي:

الوسيلة الأولى: الاستعانة بالله في عملية التربية:

هي طلب الإعانة من الله على تحصـيل نفع يرجى حصـوله، فأول الخطوات التي يجب على الآباء والمربين اتباعها في عملية التربية الوقائية؛ هي الاسـتعانة بالله تعالى على تربية الأولاد، في وقايتهم وحل مشـكلاتهم، قبل اتخاذ وسـائل وسـبل أخرى، لأن الله إذا أعان العبد على تربية أولاده سـدده ووفقه، فيكون من أفلح وأنجح الناس، وإن خذله ووكله إلى نفسـه يكون من أخسـر الناس في عملية التربية مهما اجتهد، فتعتبر جهوده وبالاً عليه، كما الشاعر:

إذا لـم يكن عون من الله للفتى فـأول ما يجنـي على اجتـهاده

(الإستراباذي،١٩٧٥ م، ٤/ ٥٠١)

الاستعانة بالله في جميع الأمور، وخاصة في جلب المنفعة كطلب صلاح الذرية، واستقامة الأولاد ووقايتهم من المخاوف مطلب شرعي وسنة متبعة، قد حكى الله عن استعانة ثلة من أنبيائه منهم: زكرياء ﷺ إذ يقول: ﴿هُنَالِكَ دَعَا زَكَرِيَّا رَبَّهُ ۖ قَالَ رَبِّ هَبْ لِي مِن لَّدُنكَ ذُرِّيَّةً طَيِّبَةً ۖ إِنَّكَ سَمِيعُ الدُّعَاءِ ﴿٣٨﴾ فَنَادَتْهُ﴾ [آل عمران: ٣٨] فنحن أحوج الناس إلى الاستعانة بالله في شؤوننا كلها خصوصاً في تربية الأولاد؛ إذ نحن في عصر متلاطم بالثقافات، ومائج بالمعلومات المختلفة، تبثها وسائل الإعلام المختلفة، وتُلهِبها الفضائيات، ووسائل التواصل الاجتماعية المتنوعة الفتاكة، ويتلقى الأولاد غثها وسمينها، صالحها وطالحها من كل حدب وصوب، ويتقلدون أهل الفسق والمجون، والدعاة إلى انحطاط القيم

والثوابت، بدعوى التقدم الحضاري والتحول الثقافي في ظل العولمة، وكذلك تأثر الأولاد بالبيئة المحيطة؛ من رفقاء السوء في المدارس وفي الأحياء، يقودونهم نحو الانحراف، فاستغناء الآباء والأسرة بصفة عامة عن عون الله في عملية وقائية؛ يجعل الأولاد عبدة الشيطان، يقودهم بزمامه، ويلقيهم في المعاصي والقبائح من الأفعال والأقوال كيف يشاء، ثم يجرهم إلى النار جراً.

الوسيلة الثانية: الاهتمام بالتعاليم الإسلامية (الوازع الديني):

إن من الأمور المهمة في وقاية الأولاد من الانحراف في هذا الزمن، الذي تطرأ علينا التحديات والتحولات الاجتماعية من الانفجار المعرفي؛ أن يكون الأولاد على إدراك كاف للمعتقد الصحيح، والتعليم الإسلامي الصحيح؛ ففساد العقيدة تنبني عليه الأعمال والتصرفات المنحرفة كآفة اللسان وغيرها، فاضمحلال الوازع الديني والبعد عن تعليم الإسلام مما يستفحل انتشار العديد من الانحرافات في الأسر المسلمة، فالاهتمام بالجانب الديني والأخلاقي والتربية الروحية، يلعب دوراً مهماً في استقامة الأولاد ووقايتهم من شتى الانحرافات؛ لأن الدين فطرة إنسانية، وهو المبدأ الأساسي الذي ينبغي أن ترتكز عليه الأسرة في تربية أفرادها، كما أفادت دراسة (السواس،١٤١٥هـ،ص: ١٣) أن تعليم الإسلام له تأثير بالغٍ، وهو يؤدي دورًا مهماً في تقويم النفوس وتهذيبها على الطريق المستقيم؛ وذلك لما يحييه في النفوس من مفاهيم الطاعة، والاستقامة والثواب والعقاب والخير والشر، ومراقبة الله تعالى من خلال ممارسة الأعمال الصالحة والواجبات الدينية. فمسؤولية تعليم الأولاد الإسلام، وتربيتهم عليه منوطة على عاتق الوالدين؛ حيث اعتبرهما الإسلام مسؤولين أولين كما قال تعالى: ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ قُوٓاْ أَنفُسَكُمۡ وَأَهۡلِيكُمۡ نَارٗا﴾ [التحريم: ٦]يقول

العلامة السعدي: «ووقاية الأهل (والأولاد) بتأديبهم وتعليمهم، وإجبارهم على أمر الله، فلا يسلم العبد إلا إذا قام بما أمر الله سبحانه به في نفسه، وفيما يدخل تحت ولايته من الزوجات والأولاد وغيرهم ممن هو تحت ولايته وتصرفه» (السعدي، ١٤٢٠هـ،ص: ٨٧٤) .فيترتب الإثم على التفريط في أداء هذه المسؤولية، فيكون عالقاً على الأسرة، لذا يتوجب على الوالدين استغلال مرحلة الطفولة في غرس القيم في نفوس الأولاد؛ إذ هي أحسن الفترات والمراحل لتعميق الإيمان، وغرس المبادئ والعقيدة الصحيحة، وتصحيح ما يحملون من المفاهيم الخاطئة، فقد عني النبي ﷺ بهذا الجانب واهتم به غاية الاهتمام؛ حيث كان يعلم أبناء الصحابة أصول الإيمان وهم صغار، كما روى جندب بن عبد الله ﷺ قال: كنا مع النبي ﷺ ونحن فتيان حزاورة «**فتعلمنا الإيمان قبل أن نتعلم القرآن، ثم تعلمنا القرآن فازددنا به إيمانا**» (ابن ماجه، ١/ ٢٣)[١] علاوة على ذلك فإن حفظ الله ورعايته لعبده في حفظ العبد حدوده وامتثال أوامره من العبادات، فإذا حفظ الله عبده نجاه من الانحراف؛ فقد أوصى النبي ﷺ ابن عمه عبد الله عباس بحفظ حرمات الله وحدوده ليحفظه الله من كل شيء فقال: «**يا غلام، إني أعلمك كلمات، احفظ الله يحفظك، احفظ الله تجده تجاهك**»(الترمذي،(٤/ ٢٤٨)[٢].

(١) أخرجه ابن ماجه، في سننه حديث رقم ٦١ [افتتاح الكتاب في الإيمان وفضائل الصحابة والعلم] حكم الحديث: حديث صحيح صححه الألباني، ينظر: صحيح سنن ابن ماجه (١٦/١)

(٢) أخرجه الترمذي، في سننه رقم ٢٥١٦ [أبواب صفة القيامة والرقائق والورع، باب ٥٩] [حكم الألباني] : صحيح، أنظر: سنن الترمذي ت شاكر (٤/ ٦٦٧)

الوسيلة الثالثة: تكوين العلاقة الايجابية مع الأولاد: (العمل بالمرونة)

سوء العلاقة وضعف الصلة بين الآباء والأولاد، من أكبر ما يستفحل المشكلات؛ كالتعامل بالقسوة، والغلظة، والتنفير، حيث يصاب الأبناء بالإحباط والقلق، ويفقدون الحب والثقة والاحترام، على النقيض من العلاقة القائمة على الحب والرفق واللين؛ فإن ذلك مما يؤدي إلى حسن التفاهم والتقارب في الرأي وحسن الاستماع، ويعزز الثقة بين الآباء والأبناء، فعلى الوالدين أن يُكوِّنوا تلك العلاقة الايجابية مع الأولاد، محفوفة بالود والحنان؛ حتى يتمكنوا من توجيه الأبناء وحل مشكلاتهم، فإذا لم يراعوا هذا الجانب منذ صغر الأولاد، فإنهم إذا كبروا سوف يعانون في ترقيع ما أخطأوا وأساؤوا إلى الأولاد؛ لأن الثقة بينهم وبين الأبناء مهدومة، مما سيدفع الآباء إلى مضاعفة الجهود لإعادة هذه الثقة أكثر مما بذلو في صغرهم، وذلك نتيجة لسوء العلاقة؛ فكثيراً ما نرى الأبناء يستمعون أكثر إلى أصدقائهم وزملائهم مما يستمعون إلى والديهم، خاصة عند اندلا ع المشكلة؛ وذلك لثقتهم بمن تعلقت قلوبهم بالحب من الأحباب، الذين يشاركونهم في أفراحهم وأتراحهم أكثر مما يثقون في والدهم، فالعلاقة الإيجابية من العوامل والأساليب الناجحة في حل مشكلة الأبناء، ووقايتهم من الوقوع في المخاطر، وقد أفادت دراسة (الحميددي،٢٠١٣م) أن تزايد نسبة الانحراف المتمثل في السلوك العدواني لدى الأولاد، ناتج عن ضعف العلاقات، وأساليب معاملة والدية مع أولادهم وهي سالبة، بخلاف نظرائهم ممن يخبرون أساليب معاملة والدية فهي موجبة، وذلك في بعض أبعاد مقياس الانحرافات، فمن خلال هذه العلاقة الايجابية وقوة الصلة، يستطيع الوالدان إرسال الرسالة واضحة الأهداف

والمعالم، لإقناع الأولاد بخطورة هذه الآفات التي يمارسونها، حينئذ سيتمكن الأولاد من المعرفة والتمييز بين ما هو صالح وطالح، نتيجة للرفق الذي نتج عن العلاقة الايجابية، فالرفق « **لا يكون في شيء إلا زانه، ولا ينزع من شيء إلا شانه**»[1](مسلم،٤/ ٢٠١٢) على الوالدين اصطناع المرونة والرفق، واجتناب الغلظة في التعامل مع الأولاد، وخاصة في تصحيح أخطائهم؛ فإن الغلظة والشدة وسوء المعاملة مع الأولاد مما يؤدي إلى آفات اللسان، كالكذب وغيره من الآفات.

الوسيلة الرابعة: حسن التعامل وملاطفة الآباء للأولاد:

المعاملة الحسنة بين الآباء والأولاد والملاطفة لهم؛ مبدأ تربوي إسلامي، قائم على حسن الأدب والحب والاحترام، الذي يتمثل في القيم والأخلاق وحسن السلوك، فالمسلم مطالب أن يحسّن معاملته في كل شيء، بدءًا بمعاملته مع الله تعالى في امتثال أوامره، ثم معاملته مع الناس أجمعين على اختلافهم، لقوله تعالى: ﴿وَأَحۡسِنُوٓاْۛ إِنَّ ٱللَّهَ يُحِبُّ ٱلۡمُحۡسِنِينَ ١٩٥﴾ [البقرة: ١٩٥] فحسن المعاملة بالنسبة للأسرة تبدأ مع الأولاد، لقول النبي ﷺ «**خيركم خيركم لأهله، وأنا خيركم لأهلي**»[2] (ابن ماجه ٣/ ١٤٨) فالتلطف وحسن العشرة، والمعاملة مع الأهل بما فيهم الأولاد من حسن الخلق، علمنا إياه إمام المربين وسيد المعلمين نبينا محمد ﷺ الذي كان على درجة عالية من الخلق، وحسن المعاملة، حتى أحبه الصغير قبل الكبير، عن سعيد بن أبي راشد، أن يعلى بن مرة، حدثهم أنهم

(١) أخرجه مسلم في صحيحه حديث رقم ٢٥٩٤ [كتاب البر والصلة والآداب، باب فضل الرفق]

(٢) أخرجه ابن ماجه في سننه حديث رقم ١٩٧٧، [باب حسن معاشرة النساء] (حكم الحديث: حديث حسن صحيح، ينظر: سنن الترمذي ت بشار (٦/ ١٩٢)

خرجوا مع النبي ﷺ إلى طعام دعوا له، فإذا حسين يلعب في السكة، قال: فتقدم النبي ﷺ أمام القوم، وبسط يديه، فجعل الغلام يفر هاهنا وهاهنا، ويضاحكه النبي ﷺ حتى أخذه، فجعل إحدى يديه تحت ذقنه، والأخرى في فأس رأسه فقبله وقال: «**حسين مني، وأنا من حسين، أحب الله من أحب حسينا، حسين سبط من الأسباط**»[١] (ابن ماجه ،١/ ٥١) ولأهمية هذا الأمر كان النبي ﷺ يمازح الكبير والصغير بالمعروف، وقد روى أنس بن مالك فقال: كان رسول الله ﷺ أحسن الناس خلقًا، وكان لي أخ يقال له: أبو عمير، فكان إذا جاء رسول الله ﷺ فرآه، قال: «**أبا عمير ما فعل النغير؟**» قال: "فكان يلعب به"[٢] (البخاري ٨/ ٣٠). ومما لا شك فيه أن ملاطفة الأبناء على هذا النمط التربوي النبوي؛ يلعب دوراً كبيراً في تعزيز سلوك الولد على الاستقامة، على النقيض من التعامل بالخشونة والجفاء والغلظة مع الأولاد، وضربهم على كل خطيئة، ونهرهم وحرمانهم من التبسم، الذي يعبر عن الرضى والحب، فإن ذلك أحد أسباب انفعال أمراض نفسية، التي تؤدي إلى الانحراف في التفكير، ثم الانحلال الأخلاقي والسلوكي، فعلى الأسرة الاهتمام بهذا المبدأ التربوي الأصيل؛ حماية للأولاد من آفة اللسان، مع تجنب أسلوب الجفاء والخشونة، فإن ذلك يترك أثراً في نفوسهم لذلك قالت عائشة ﵂: «**ما ضرب رسول الله ﷺ بيده خادمًا له قط، ولا ضرب امرأة، ولا ضرب بيده شيئًا قط**»(مسلم،(٤/

(١) أخرجه ابن ماجه في سننه حديث رقم ١٤٤، [فضل الحسن والحسين ابني علي بن أبي طالب رضي الله عنهم] (١/ ٥١) [حكم الألباني] حديث حسن، ينظر: سنن ابن ماجه (١/ ٥١)

(٢) أخرجه البخاري في صحيحه حديث رقم ٦١٢٩، [باب الانبساط إلى الناس]

١٨١٤).[1].فملاطفة الأولاد من أنجع أساليب وقاية الأولاد من آفات اللسان والانحرافات، كما تؤكد دراسة (البليهي، ٢٠٠٨م) والتي درست أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأولاد وعلاقتها بالتوافق النفسي، على عينة من طلاب المرحلة الثانوية في مدينة بريدة السعودية بلغت(٢٩٦ طالباً) وجاءت أهم النتائج: إن أفضل أساليب المعاملة الوالدية للأب كما يدركها الأولاد هي التوجيه للأفضل، ثم التعاطف الوالدي، أما بالنسبة للأم فكانت التوجيه للأفضل والتشجيع، ثم التعاطف الوالدي والتسامح.

الوسيلة الخامسة: التربية بالقدوة الحسنة:

القدوة مبدأ من أهم المبادئ التي تقوم عليها العملية التربوية بشكل عام؛ فهي من عوامل إصلاح الفرد وإفساده، فالقدوة الحسنة؛ هي الاتسام بسمة أهل الخير والفضل والصلاح في الأخلاق، وخاصة في عملية التربية والتعليم، حيث يعتبر المربي هو القائد الذي يحتذى به، وقدوة المسلمين الأولى هو المربي الأعظم، صاحب الخلق الأكمل والمنهج القويم، رسولنا محمدﷺ، كان قدوة في تربية أبناء الصحابة دينياً وخلقياً، فعلى الوالدين أن يكونوا كذلك قدوة في استقامة أولادهم، فغياب القيادة المثالية في الأسرة؛ يترتب عليها فساد دين وأخلاق الأولاد، فعندما يرى الطفل أن أباه معروف بالسب، والشتم، والكذب، والغيبة، والنميمة، واللعن، الفحش والبذاءة، والسخرية والاستهزاء، وغير ذلك من الآفات؛ فلا شك في أن ذلك يؤثر في سلوك الولد سلباً، فقد ذكر (العجمي، ١٤٢٥هـ،ص:٩٥) أن القدوةَ –

(١) أخرجه مسلم في صحيحه حديث رقم ٢٣٢٨، [كتاب الفضائل، باب مباعدته للآثام واختياره من المباح]

ولا سيما من الوالدين – تُعْطِي الأولادَ قَنَاعةً؛ بأنَّ ما عليه النموذجُ القدوةُ هو الأمثلُ الأفضلُ الذي ينبغي أن يُحتذَى، حيث أن الأولاد ينظرون إلى آبائهم وأمهاتهم نظراتٍ دقيقةً فاحصةً، ويتأثَّرون بسلوكهم دون أن يدركوا! ورُبَّ عملٍ – لا يُلْقِي له الأبُ أو الأمُّ بالاً – يكونُ عند الابنِ عظيماً.

نظراً لأهمية التربية بالقدوة الحسنة، في إعداد الشخصية المتكاملة التي يمكن أن يتخذها الفرد قدوة مثالية له، يود أن يشبهه في تصرفاته؛ جعل الله تعالى نبيّه قدوة حسنةً للناس أجمعين، فقال تعالى: ﴿لَّقَدْ كَانَ لَكُمْ فِي رَسُولِ ٱللَّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ لِّمَن كَانَ يَرْجُواْ ٱللَّهَ وَٱلْيَوْمَ ٱلْآخِرَ وَذَكَرَ ٱللَّهَ كَثِيرًا ﴿٢١﴾﴾ [الأحزاب: ٢١] فنبينا محمدﷺ نجح في عملية التربية لكونه قدوة في كل شيء؛ حيث تطابق أفعاله أقواله، وتمثل بذلك صورةً نموذجية كاملةً للمنهج التربوي الإسلامي، للأمة عامة والتربويين خاصة؛ ليكون للأجيال المتعاقبة منهجاً يُتَّبع، وخاصة في ميدان التربية والتعليم، وذلك لكمال خُلُقه وآدابه ومنهجه، كما أثنى الله وأطرى عليه بإطراء يليق بمقامه ﷻ.

الوسيلة السادسة: الموعظة الحسنة (الترغيب والترهيب):

الموعظة هي الكلمات الجميلة الندية اللينة الهادفة، تهدف إلى شغاف قلوب الأولاد للاستقامة، حيث تمهد طريق الصلاح والنجاح أمام الأولاد وتدلهم على طريق الحق والخير، وتبعدهم عن الفساد والزيغ ومساوئ الأخلاق والسلوك المذموم، فهي أسلوب تربوي أصيل، وقد أشار القرآن الكريم إلى استخدامه في التوجيه؛ لأنه من أنفع الأساليب وأنجعها لوقاية الأولاد من آفات اللسان، وشتى الانحرافات؛ شريطة الموازنة والاعتدال في الموعظة وبين الترغيب والترهيب، وذلك لما لها من أهمية بالغة، حيث تعتبر من الأساليب

التربوية الإسلامية الفعَّالة في الوقاية، بل هو من الأساليب التي أمر الله اتباعها والعمل بها في عملية التربية لما فيها من تأثير، قال الله تعالى لنبيه: ﴿ أُوْلَٰٓئِكَ ٱلَّذِينَ يَعۡلَمُ ٱللَّهُ مَا فِي قُلُوبِهِمۡ فَأَعۡرِضۡ عَنۡهُمۡ وَعِظۡهُمۡ وَقُل لَّهُمۡ فِيٓ أَنفُسِهِمۡ قَوۡلَۢا بَلِيغٗا ﴿٦٣﴾﴾ [النساء: ٦٣] قال العلامة (السعدي، ص:١٨٤). معنى ﴿وَعِظۡهُمۡ﴾ أي: بين لهم حكم الله تعالى مع الترغيب في الانقياد لله، والترهيب من تركه، انصحهم سراً بينك وبينهم، فإنه أنجح لحصول المقصود، وبالغ في زجرهم وقمعهم عما كانوا عليه، وفي هذا دليل على أن مقترف المعاصي وإن أعرض عنه فإنه ينصح سراً، ويبالغ في وعظه بما يظن حصول المقصود به. وقد أكد (عقلة ،١٩٩٠م، ص٥٢) "أن أسلوب الترهيب مهم؛ فهو أسلوب تربوي جيد، لا يمكن الاستغناء عنه في مجال التربية، وخاصة تربية الطفل، ولأهميته ورد ذكره في عدة مواضع من القرآن الكريم".

الوسيلة السابعة: الحوار الهادف والنقد البناء:

يذكر ابن منظور في لسان العرب أن معنى الحوار في اللغة هو: مراجعة المنطق والكلام في المخاطبة، والحوار: المجاوبة، والتحاور: التجاوب، والمحُورة: الجواب، وتحاوروا: تراجعوا الكلام فيما بينهم، وحاورتُه أي: راجعته الكلام (ابن منظور، ٤/ ٢١٧).

أما الحوار في الاصطلاح هو: "حديث بين طرفين أو أكثر حول قضية معينة الهدف منها الوصول إلى الحقيقة بعيداً عن الخصومة والتعصب بل بطريقة علمية إقناعية ولا يشترط فيها الحصول على نتائج فورية"(المغامسي، ١٤٢٦هـ، ص:٢٢).

أحياناً عندما يلاحظ الوالدان ممارسة الولد عملاً خاطئاً الذي يفسر سلوكه، فيكون موقف الوالدين في هذه الحالة موقفاً محايداً، خشية معاملة الولد بالتدليل أو القسوة؛ خوفاً من تفاقم مشكلاته العقلية أو النفسية، فحينئذ يجب على الوالدين اللجوء إلى أمثل الأساليب التربوية لحل مشكلة الولد، وهو أسلوب (**الحوار**)، وليس أي حوار؛ بل الحوار الهادف والنقد البناء، الذي يجمع بين العقل والعاطفة، وهو من أنجح الأساليب في حل المشكلات على اختلاف أنواعها، كما جاء في بيان الله تعالى حكاية عن حوار نبيه إبراهيم عليه السلام مع أبيه، يحاوره لإقناعه بوجود الله وتغيير اتجاهه الخاطئ، وتعديل سلوكه الفطري المنحرف عن العقيدة، عندما اتخذ أصناماً يعبدها من دون الله، فقال تعالى: ﴿وَٱذۡكُرۡ فِي ٱلۡكِتَٰبِ إِبۡرَٰهِيمَۚ إِنَّهُۥ كَانَ صِدِّيقٗا نَّبِيًّا ٤١ إِذۡ قَالَ لِأَبِيهِ يَٰٓأَبَتِ لِمَ تَعۡبُدُ مَا لَا يَسۡمَعُ وَلَا يُبۡصِرُ وَلَا يُغۡنِي عَنكَ شَيۡـٔٗا ٤٢ يَٰٓأَبَتِ إِنِّي قَدۡ جَآءَنِي مِنَ ٱلۡعِلۡمِ مَا لَمۡ يَأۡتِكَ فَٱتَّبِعۡنِيٓ أَهۡدِكَ صِرَٰطٗا سَوِيّٗا ٤٣﴾ [مريم: ٤١-٤٣] وكذلك نبينا محمد ﷺ استخدم هذا الأسلوب لإقناع بعض الصحابة وتعديل أفكارهم وتوجيه تصرفاتهم، كما في حديث أنس بن مالك رضي الله عنه قال: أن ناساً من الأنصار قالوا يوم حنين لرسول الله ﷺ، حين أفاء الله على رسوله من أموال هوازن ما أفاء، فطفق يعطي رجالاً من قريش المائة من الإبل، فقالوا: يغفر الله لرسول الله ﷺ، يعطي قريشاً ويدعنا، وسيوفنا تقطر من دمائهم، قال أنس: فحدث رسول الله ﷺ بمقالتهم، فأرسل إلى الأنصار، فجمعهم في قبة من أدم، ولم يدع معهم أحداً غيرهم، فلما اجتمعوا جاءهم رسول الله ﷺ فقال: «**إني أعطي رجالا حديث عهدهم بكفر، أما ترضون أن يذهب الناس بالأموال، وترجعوا إلى رحالكم برسول الله ﷺ، فوالله ما تنقلبون به خير مما**

ينقلبون به، قالوا: بلى يا رسول الله، قد رضينا» (البخاري،(٤/ ٩٤)[1]. فإذا استخدم الحوار في التربية، وأقيم على المعيار الصحيح؛ فسينتج شخصاً متكاملاً، متوازناً نفسياً، يؤدي دوره ديناً ودنيا على خير وجه (علي، ص:١٦٧).

الوسيلة الثامنة: تعليم الأولاد آداب الكلام:

التنشئة على الآداب الفاضلة للولد منذ الصغر؛ حصن له من الوقوع في آفات اللسان، وذلك بتدريب الأولاد على اقتصار الكلام الطيب على ما يحقق الغاية، ومحاسبتهم على ما يتلفظون به هزلاً واستهزاءً، مع تجنب الآباء أولاً الثرثرة أمام الأولاد والتقعر بالكلام، والتشدق به، حتى لا يدفع ذلك الأولاد إلى البذاءة، فيتأثرون بذلك بطريق مباشر أم غير مباشر، فيحتذوا بهم، فعلى الوالدين توجيه الأولاد إلى عدم التحدث بما لا يفيدهم، مع حثهم على الصمت، والثرثرة التي لا خير فيها، كل ذلك مما يسهم في وقايتهم من آفات اللسان، والإثم المترتب عليه، لقول النبي ﷺ: «**من كان يؤمن بالله واليوم الآخر فليقل خيرا أو ليصمت**» (مسلم،١/ ٦٨)[2] وكذلك الثناء عليهم إذا أحسنوا الحديث والكلام الجميل؛ لأن الأولاد بطبعهم يحبون سماع الإطراء والثناء، خصوصاً عندما يصدران عن أحد الوالدين، أو الأشخاص الذين يحبونهم، فالعديد من الأسر لا تلتفت إلا إلى السلوكيات غير المرغوب فيها، التي يقوم بها أولادهم، ويتجاهلون سلوكياتهم الإيجابية، مما يُعطي في

(١) أخرجه البخاري في صحيحه، حديث رقم، ٣١٤٧ [كتاب فرض الخمس، باب ما كان النبي صلى الله عليه وسلم يعطي المؤلفة قلوبهم وغيرهم من الخمس]

(٢) أخرجه مسلم في صحيحه حديث رقم ٤٧ [كتاب الإيمان، باب الحث على إكرام الجار والضيف، ولزوم الصمت إلا عن الخير]

النهاية نتائج عكسية، وبالمقابل فإنّ تشجيعهم، وتقديم المديح لهم عند قيامهم بتصرف مهذب؛ يدفعهم ليكونوا مثاليين ومؤدبين دائماً، كما أشار (الزعبي،٢٠١٢م،ص:٤٢).وبجملة من الآدب أوصى بها لقمان ابنه فيما جاء في بيان الله عنه، قوله تعالى: ﴿ وَلَا تُصَعِّرْ خَدَّكَ لِلنَّاسِ وَلَا تَمْشِ فِي الْأَرْضِ مَرَحًا ۖ إِنَّ اللَّهَ لَا يُحِبُّ كُلَّ مُخْتَالٍ فَخُورٍ ﴿١٨﴾ وَاقْصِدْ فِي مَشْيِكَ وَاغْضُضْ مِن صَوْتِكَ ۚ إِنَّ أَنكَرَ الْأَصْوَاتِ لَصَوْتُ الْحَمِيرِ ﴿١٩﴾ ﴾ [لقمان: ١٨-١٩]. فعلى الأسرة تأديب الأولاد منذ الصغر على الاستقامة واحترام خلق الله، فهم المسؤولون عن هذه المسؤولية الكبيرة.

الخاتمة

في ختام هذا البحث المتواضع؛ فإني أشكر الله على ما وفَّق ويسَّر، وعلى ما منَّ به من سابغ النِّعم، وجزيل الفضل والامتنان، وأسأله سبحانه أن يجعل هذا العمل نافعاً لعباده، وأن يكون نوراً يسلط ضوءه على درب الأسرة؛ للقيام بدورها الواجب المنوط بها لتهيئة الأولاد، الذين اهتمت بهم الدراسات، بغية الوصول بهم إلى المثل العليا وفق شرع الله، ليكونوا صالحين ومصلحين في حياتهم.

النتائج:

لقد كان من أهم النتائج التي توصّل إليها هذا البحث ما يلي:

١. الأسرة المسلمة تحتل مكانة عظيمة في الإسلام، ولها مسؤولية كبرى متعددة الجوانب في التنشئة؛ فصلاح الأولاد يكون بصلاحها، وفسادهم بفسادها.

٢. أن آفة اللسان تأخذ صوراً عديدة؛ بعضها متعلقة بالخالق وبعضها متعلقة بالمخلوق، ولها أثر كبير وخطر مريع على الأولاد والمجتمع، والذي إن لم يؤخذ بالحسبان عند إجراء العملية الوقائية والمعالجة؛ فإن الأولاد سيقعون في الانحلال الخلقي، والانحرافات السلوكية والفكرية.

٣. التدليل الزائد، وعدم معرفة الأسرة الأساليب التربوية الإسلامية الصحيحة الوقائية المستخدمة في وقاية الأولاد وتوجيههم، بالإضافة

إلى تعاطفها واستهانتها ببعض تصرفاتهم الخاطئة؛ مما يستفحل انحراف الأولاد نحو السلوكيات المرفوضة شرعاً واجتماعياً.

٤. أن آفات اللسان لدى الأولاد من السلوكيات المكتسبة، وهي قابلة للتغيير والتعديل والعلاج، حسب ما يتلقونه من معاملة الآباء معهم حيالها.

٥. الأولاد يولدون على الفطرة والقيم الناصعة، ثم يأتي دور الأسرة التربوي في المحافظة على هذه الفطرة والقيم، أو حرفها.

٦. تتعدد الأساليب التربوية الوقائية التي يمكن بواسطتها تحقيق هدف: وقاية الأولاد من آفات اللسان، ومن أهمها: القدوة، وملاطفة الأولاد، وتكوين العلاقة الجيدة مع الأولاد، الحوار والنقد البنّاء، والترغيب والترهيب، وآداب الكلام، وتقع المسؤولية على المربّين في الأسرة في توظيفها لتحقيق هذا الهدف الوقائي.

٧. أن التربية الإسلامية تهتم بالأسرة، وتنفرد بأنجع أساليب علاج المشكلات التي تمس بحياة الأولاد، وتوجد لها حلولاً كافياً لأنها ربانية المصدر.

التوصية:

إن الباحث يوصي بما يلي: –

١. على الأسرة الاهتمام بالطرق التربوية المستمدة من الوحيين، وسير سلف الأمة، والعمل باتجاهات التربية الحديثة فيما يوافي التربية الإسلامية، ففيها الخير والصلاح للأولاد.

٢. أن تهتم الأسـرة بمعرفة خصـاص أعمار الأولاد ومراحل نموهم؛ فإن ذلك مما يســـاعد على معرفة مشـــكلات الأولاد، والتعرف على السبل الكفيلة لمواجهتها.

٣. إجراء البحوث الميدانية على الأســـر كعينة البحث؛ لمعرفة العوامل المؤدية إلى آفات اللسان وأثرها على المجتمع.

قائمة المصادر والمراجع

الأصفهاني، أبو القاسم الحسين بن محمد الراغب(١٤١٢هـ)" المفردات في غريب القرآن" ط١، دار القلم، الدار الشامية.

إبراهيم، مروان عبد المجيد (دت) "أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية" مؤسسة الوراق للنشر.

إسماعيل، منهل بن يحيى(١٤٣٤هـ)" الآداب الاجتماعية في سورة النور دراسة موضوعية" بحث منشور في مجلة كلية العلوم الإسلامية، جامعة الموصل، المجلد السابع العدد الثالث عشر.

الإستراباذي، محمد بن الحسن الرضي (١٩٧٥ م)" شرح شافية ابن الحاجب" ط١، دار الكتب.

ابن حبان، محمد بن حبان (١٩٩٣م)" صحيح ابن حبان"ط٢، مؤسسة الرسالة.

ابن كثير، إسماعيل بن عمر بن كثير (١٩٩٩م)"تفسير القرآن العظيم"ط٢، دار طيبة للنشر.

ابن خلدون، عبد الرحمن بن الحسن(دت) "مقدمة ابن خلدون" ط٣، دار الفكر بيروت

ابن قيم، محمد بن أبي بكر شمس الدين (١٣٩١هـ)" تحفة المودود بأحكام المولود"ط١، دار البيان للنشر والتوزيع.

ابن قيم ا، محمد بن أبي بكر شمس الدين (١٩٩٤م)" زاد المعاد في هدي خير العباد"، ط٢٧، مؤسسة الرسالة.

ابن منظور، محمد بن مكرم (١٤١٤هـ) " لسان العرب" ط١، دار صادر للنشر.

بدوي، السيد محمد(١٩٧١م) "مبادئ علم الاجتماع" ط٣، دار المعارف للنشر والتوزيع.

ابن فارس، أحمد بن زكرياء (١٩٧٩م.) " مقاييس اللغة" تحقيق، محقق محمد هارون، ط١، دار الفكر.

بحري، عبد الحليم القطيشات(٢٠٠٨م) "مدخل إلى تربية الطفل" دار صفاء للنشر عمان.

البخاري، محمد بن إسماعيل(١٤٢٢هـ) " صحيح البخاري" ط١، دار طوق النجاة.

البشري، الشوربجي(١٩٩٨م) "رعاية الأحداث في الإسلام والقانون المصري"ط١، منشأة المعارف للنشر والتوزيع.

تاج الدين، عمر بن علي (١٤٣١ هـ) "رياض الأفهام في شرح عمدة الأحكام" دار النوادر للنشر والتوزيع.

الترمذي، محمد بن عيسى (١٩٧٥م)" سنن الترمذي " ط٢، شركة مصطفى البابي.

حمد، محمد بن إبراهيم(١٤١٤هـ) "التقصير في تربية الأولاد مظاهر سبل الوقاية والعلاج" الرياض- المملكة العربية السعودية.

حميد، صالح بن حميد (دت)" نضرة النعيم في مكارم أخلاق الرسول الكريم" ط٤، دار الوسيلة للنشر.

حمدان، محمد زياد (٢٠٠٥م) "انحرافات سلوكية للأسرة والأبناء: عينة لأنواعها ومصادرها" المنهل للنشر.

خالد الشنتوت (١٩٩٠م) "دور البيت في تربية الطفل المسلم" ط٤، دار المطبوعات الحديثة.

رمضان، سيد رمضان (١٩٩٩م) "إسهامات الخدمة الاجتماعية في مجال الأسرة والسكان" د ار المعرفة الجامعية، الاسكندرية.

الرازي، محمد بن عمر بن الحسن (١٤٢٠ هـ) "مفاتيح الغيب " دار إحياء التراث العربي – بيروت

زيدان، عبد الباقي(١٤٠٠هـ) "الأسرة والطفولة" مكتبة النهضة المصرية القاهرة.

سويد، محمد نور عبد الحافظ(١٤٢٧هـ) " منهج التربية النبوية للطفل"ط٢، دار ابن كثير بيروت.

السعدي، عبد الرحمن بن ناصر(١٤٢٠هـ) " تيسير الكريم الرحمن"ط١ مؤسسة الرسالة.

السجستان، أبوداود سليمان بن الأشعث بن إسحاق(دت) " سنن أبي داود" المكتبة العصرية، صيدا – بيروت.

الشيباني، أحمد بن حنبل (دت) مسند للإمام أحمد بن محمد بن حنبل" دار الديث القاهرة.

الشربيني، زكريا صادق(١٤٢١هـ)" تنشئة الطفل وسُبل الوالدين في معاملته ومواجهة مشكلاته" القاهرة: دار الفكر العربي.

العساف، صالح بن حمد (١٤٢١هـ،) المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية، ط٢، مكتبة العبيكان.

عليش، محمد بن أحمد (١٩٨٩م،)" منح الجليل شرح مختصر خليل"دار الفكر – بيروت.

عصام، أبو النصر (دت)" الغِيبة والنميمة مع تحليل للأسباب وتحديد للعلاج" مقالة غير منشورة.

علي، ابن محفوظ (١٩٧٩م)" هداية المرشدين إلى طرق الوعظ والخطابة" دار ط٩، الاعتصام.

عزي، الحسين (٢٠١٤م)"الأسرة ودورها في تنمية القيم الاجتماعية" ط١، عالم الكتب بيروت.

عبد الله عبد الله (دت) "دور الأسـرة في تربية الطفل على الأذكار النبوية" بحث غير منشور.

عقلة، محمد عقلة (١٩٩٠م)"نظام الأسرة" دار الرسالة للطباعة والنشر والإعلام.

عقله، محمد(١٩٩٠م) " تربية الأولاد في الإسلام" عمان، مكتبة الرسالة الحديثة.

علوان، عبد الله ناصـح(١٤١٩هـ) " تربية الطفل في الاسـلام" ط ٣٢، دار السـلام القاهرة.

العسـقلاني، أحمد بن علي بن حجر (١٣٧٩هـ)"فتح الباري شـرح صـحيح البخاري" دار المعرفة.

العثيمين، محمد بن صالح (١٤٢٦ هـ)" شرح رياض الصالحين" دار الوطـن للنشر والتوزيع.

العجمي، محمـد عبـد السـلام (١٤٢٥هـ) "تربيـة الطفـل في الإسـلام النظريـة والتطبيق"ط١، مكتبة الرشد، المملكة العربية السعودية.

الغزالي، محمد بن محمد(دت) "إحياء علوم الدين" دار المعرفة للنشر والتوزيع.

الفيروز آبادي، محمد بن يعقوب(١٤١٩هـ) "القاموس المحيط" ط٦، مؤسسة الرسالة.

قطب، محمد علي قطب (٢٠١٣م) "الكذب في سـلوك الأطفال". ط٢، مكتبة العبيكان.

القرطبي، محمد بن أحمد بن أبي بكر (١٩٦٤ م) "الجامع لأحكام القرآن" ط٢، دار الكتب.

القاسمي، محمد جمال الدين(١٩٩٥م) " موعظة المؤمنين من إحياء علوم الدين" دار الكتب.

القزويني، ابن ماجه (دت)" سنن ابن ماجه" ط١، دار إحياء الكتب العربية للنشر والتوزيع.

اللخمي، صالح بن جناح (١٩٩٢ م)" الأدب والمروءة" ط١، دار الصحابة للتراث، مصر.

مسكي، سميرة جميل(١٤٢٦هـ) "مكانة المرأة في الأسرة ودورها التربوي في منظور الإسلام" دار الكتب العلمية، بيروت لبنان

مرسي، محمد منير(٢٠٠٥م) "التربية الإسلامية أصولها وتطورها " ط١، عالم الكتب.

حمد وصل (١٤٢٦هـ)" الحوار وآدابه وتطبيقات في التربية الإسلامية"ط٣، مركز الملك عبد العزيز للحوار الوطني السعودية.

نادية بعيبع (٢٠٠٣م)"أهمية الرعاية الوالدية في نمو وتطور شخصية الفرد"، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة منتور، العدد (١٩).

النحلاوي، عبد الرحمن، (٢٠٠٧م)"أصول التربية الإسلامية وأساليبها "ط٢٥، دار الفكر للنشر والتوزيع.

الهنائي، علي بن الحسن (٢٠٠٣م)"المنجد في اللغة والأعلام" ط٤٠، دار المشرق.

يالجن، مقداد يالجن (١٩٧٧م،)"التربية الأخلاقية الإسلامية" ط١، مكتبة الخانجي بالقاهرة.

المراجع الأجنبية:

Bullock,(J,*18,1988*) The relationship between parent s perception of the family Environment and children s. Child Study.

Defrain, John, et al. (٢٠٠٨), Creating a strong family are families so important, international journal, VOL (٣١,NO٩٧,PP٣٥٢-٣٥١.

Josef Sumpf et Michel Hugues (1973) Dictionnaire de Sociologie, Librairie, Larousse, Paris *P131*.

Stokoles, D & Shumaker(*1981*) S.A-People in places-a transactional view of settings in J.H harey (Ed), cognition, social behavior, and The Environment Hillsdale- New Tersy.

William M. Pinsof & Jay L. Lebow (*2005*). Family Psychology: The Art of the Science. New York: Oxford University Press.

TRANSLATED BIBLIOGRAPHY

Al Bukhari, Mohammed bin Ismail (*1422*H) Sahih Bukhari, (*1*st ed.), Dar Touq Al-Najat.

Al-Nawawi, Abu Zakaria Yahya bin Sharaf (*1994*) "Azkar", Dar al-Fikr Beirut.

Al-Asqalani, Ahmad bin Ali bin Hajar (*1379* AH) "Fath Al-Bari Sharh Sahih Al-Bukhari", Dar Al-Maarefah.

Al-Tirmidhi, Muhammad bin Isa (*1975*) "Sunan Al-Tirmidhi" (*2*nd ed.), Sharikat Mustafa Al-Babi.

Al-Uthaymeen, Muhammad bin Saleh (*1426* AH), "Sharh Riyad al-Salihin", Dar Al-Watan.

Al-Nahlawi, Abdul Rahman, (*2007)* "The Origins and Methods of Islamic Education", (*25*th ed), Dar Al-Fikr Beirut.

ALghazali, Mohammed bin Mohammed (DT), Ihyaa Uloumddeen. Dar Almarifa.

Al-Qasimi, Muhammad Jamal Al-Din (1418 AH), "Mahasin Al-Ta'wil", (*1*st ed.), Dar Al-Kutub Al-Alami.

Al-Qasimi, Muhammad Jamal Al-Din (*1995*) "Maweizat Almuminin min ihyail ulumudeen," Dar Al-Kutub.

Al-Qurtubi, Mohammed bin Ahmed (*1964*) Al jaami Ahkhamul Quran (*1*st ed.), Dar Alkutoub.

Al-Istrabadi, Muhammad Bin Al-Hassan Al-Radhi *(1975)* "Sharh Shafi'ah ibn Al-Hajib", (*1st ed.),* Dar Al-Kutub.

Al Fairus Abadi, Muhammad bin Yaqoub (*1419 AH*), "Alqamus Almuhit" (*6th* ed.), Muasasat, Al-Resala.

Al-Lakhmi, Saleh bin Janah (*1992*) " Al'adab Walmuraw'at" Dar Al-alsahaabat liltarathi, Misr.

Al-Hinai, Ali bin Al-Hassan (*2003*) " Almunjadu filllughat wal Aalam" (*40th* ed), Dar Al-Mashriq.

Al-Beshri Al-Shorbagy, (*1998*), "reayat al'ahdath fi al'islam walqanun almsry"(*1st* ed.), munsha'at almaearif.

Al-Saadi, Abd al-Rahman bin Nasser (1420 AH) "Taysir Alkarim Alrahmana"(*1st* ed.), Muasasat Al-Resala.

Alsyd muhamad bidwy,(*1971*) "Mbady Eilm Alaijtimae" (*3thd ed.*), Dar Almearif.

Alish, Muhammad bin Ahmed (1989), "Manhul Jalill Sharah Mukhtasar khil" Dar Al-Fikr, Beirut.

Ali Mahfouz, (*1979*) " Hidayat Almurshadin 'Iilaa turuq Alwaez walkhitabat, Dar Al-Itsam.

Al-Ajami, Muhammad Abd al-Salam (*1425* AH) " "trabiat altifl fi al'islam alnazariat waltatabiqa"t *1*, maktabat alrshd, almamlakat Al Arabia Asoudia.

Al-Razi, Muhammad bin Omar bin Al-Hassan bin Al-Hussein (*1420 A*H) "MIfatatha alghayb " dar 'iihya' alturath alearabii Beirut.

Al-Hamad, Muhammad bin Ibrahim (*1414* AH) Altaqsir fi Tarbiat al'awlad mazahir subul alwiqayat waleilaj" Riyadh - Saudi Arabia.

Alwan, Abdullah Nasih (*1419* AH) Tarbiatul althifl fil islam(*32*h ed.) Dar Al Salam Cairo.

Al-Maghamsi, Khalid Hamad Wasl (*1426A*H) Alhiwar wadabuh watatbiqat fil Atarbia Al'iislami, Markaz almalik Abdul Aziz Lilhiwar.

Bahri, Abd al-Halim al-Quteishat (*2008*) Mdakhal 'Ilaa tarbia altithil" dar safa' lilnashr. Amman.

El-Sherbiny, Zakaria Sadiq (*1421* AH) Tanshiat Athihif wasubul alwalidayn fi mueamalathih wamuajahat mushkilatihi, alqahrt Dar Al-Fikr Al-Arabi.

Hamdan, Muhammad Ziyad (*2005*) "Behavioral Deviations of Families and Children: A Sample of Their Types and Sources" Al-Manhal.

Ibrahim, Marwan Abdul Majeed, (DT) "Uthusul al bahthuilmee Waidadul rsaeel Mussatul Al-Warraq .

Ibn Manzoor, Muhammad ibn Makram, (*141*4H) Lisanul Arab (*2*nd ed.), Dar Saadir for publication and distribution.

Ibn Faris, Ahmad ibn Fares ibn Zakaria (*1979*) Maqayis Allugha (*2***nd** ed.), Dar Al-Fikr for publication Beirut.

Ibn Majah, Mohammed bin Yazid (*2012*) Sunan Ibn Majah (2nd ed.), Dar Ihyaa Al Kutoub.

Ibn Hibban, Muhammad Ibn Hibban (*1993*) Sahih Ibn Hibban, (*2*nd ed.), Massatul Al Risala.

Ibn Katheer, Ismail bin Omar bin Kathir (*1999*) "Tafsirul Qur'an Al azim" (2nd ed.), Darul Taiba.

Ibn Qayyim, Muhammad ibn Abi Bakr Shams al-Din al-Jawziyya (*1997*) "Addaou waddawah", (*1*st ed), Dar Al-Maarefah.

Issam Abu Al-Nasr (DT) " Alghibat Walnamimat Matahlil lil'asbab Watahdid lilealaj", unpublished article.

Ibn Khaldoun, Abd al-Rahman ibn al-Hasan, "muqadimat ibn khaladawn"" (*3thd ed.*), Dar al-Fikr, Beirut.

Izzi Al-Hussein *(2014)*, al'usrat wadawruha fi tanmiat alqiam alaijtimaeia

Khaled Al-Shantoot (1990) " Dwar Albayt fi Tarbiat Altifl Almslm" *4*th ed.), Dar almatbueat Alhadithat.

Muslim Ibn Hajjaj Anisaburi (DT) Sahih Muslim. Dar Al Ihyaa for publication and distribution.

Muhammad Aqla (*1990*) " Nizam al'usra", Dar Al-Resalah walnashr wal'iielam.

Miqdad Yalgin, (*1977*), "Islamic Moral Education", *(1*st ed.),Maktaba Al-Khanji Qahira.

Muhammad Ali Qutb, (2013) "Alkadhb fi suluk al'atfal" (*2*nd ed.), Matabat Al Obeikan .

Masky, Samira Jameel (*1426* AH) "mkanat almar'at fi al'usrat wadawriha altarbawii fi manzur al'islam" dar alkutub aleilmiatu, bayrut lubnan.

Morsi, Mohamed Mounir (*2005* AD) "Islamic education, its origins and development", (1st ed.), Aalamul kutb.

Malik bin Anas bin Malik (1985) "Muwatta Malik" (*1*st ed.)"Dar 'iihya' alturath Al Arabi.

Nadia Baibi (*2003*) "*The importance of parental care in the growth and development of the individual's personality", Journal of Humanities, Mentor University, No. (19).*

Saleh bin Humaid, (DT) " Nadrat Alnaeim Fil Makarim 'Akhlaq Alrasul Alkariama" (*4*d ed.), Dar Alwasilat lilnashr.

أثر شائعات وسائل التواصل الاجتماعي وكيفية علاجها (WhatsApp أنموذجًا)

د. محمد بن حسن مشهور حمدي

أستاذ الثقافة الإسلامية المساعد بكلية العلوم والدراسات النظرية الجامعة السعودية الإلكترونية

DOI: 10.36046/2162-000-003-009

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة إلى التعرف على أهم الآثار المترتبة على شائعات وسائل التواصل الاجتماعي (الواتساب أنموذجًا) وكيفية علاجها، واعتمدت في هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وقد استخدمت هذه الدراسة أداة الاستبانة لجمع البيانات والتي تم تطبيقها علي عينة عشوائية مكونة من (٢١٠) طلابٍ من طلاب كلية المجتمع بجامعة جازان، الذين يستخدمون تطبيق WhatsApp ، ومن أهم ما توصلت إليه الدراسة أن أكثر الآثار المترتبة على شائعات وسائل التواصل الاجتماعي (الواتساب أنموذجًا) حسب آراء العينة تتمثل في تأثيرها السلبي على العلاقات الاجتماعية، وقلبها للحقائق، ونشر الأفكار الخاطئة، وتفكك المجتمع، وتشويه السمعة للخصوم، وتساعد على الفوضى والاضطرابات والتمرد، وأقل الآثار المترتبة على شائعات وسائل التواصل الاجتماعي (الواتساب أنموذجًا) حسب آراء العينة تتمثل في عدم تقدم الدولة في المجال الاقتصادي، والتحكم في التوجه السياسي، والتشكيك في ثوابت المجتمع، وأن أكبر التحديات التي تواجه الحد من انتشار الشائعات في وسائل التواصل الاجتماعي، سرعة انتشارها، بسبب سهولة استخدام الواتساب، وعدم إدراك عواقب المساهمة في نشر الشائعات، وأن أكثر الحلول لمواجهة ذلك عدم إعادة نشرها، والرد السريع بالمعلومة الصحيحة، وتلقي الأخبار من مصدرها، ولذلك أوصت الدراسة أنه يجب على الجهات المعنية تشديد الرقابة على وسائل التواصل الاجتماعي واتخاذ جميع الإجراءات الرادعة لمروجي الشائعات، وزيادة الشفافية.

الكلمات المفتاحية: وسائل التواصل الاجتماعي، الشائعات، أثر، العلاج، WhatsApp.

Abstract

The study aimed to identify the most important implications of social media rumors (WhatsApp as a model) and how to treat them. This study adopted the descriptive analytical approach, this study used the questionnaire tool to collect data, which was applied to a random sample of (210) students from the community college at Jazan University and they use WhatsApp. One of the most important findings of the study is that most of the effects of social media rumors (WhatsApp as a model according to the opinions of the sample) is its negative impact on social relations, its reversal of facts, and the dissemination of wrong ideas, the disintegration of society, the denigration of opponents, and helps chaos, unrest and rebellion. The least effects of social media rumors (WhatsApp as a model according to the opinions of the sample) represented in the country's lack of progress in the economic field, lack of controlling political orientation, and questioning the constants of society, The biggest challenges facing limiting the spread of rumors on social media, the speed of their spread, is due to the ease of using WhatsApp, and the lack of awareness of the consequences of contributing to spreading rumors. The most important solutions to face these rumors are not republishing these rumors, and quick response with the correct information, and only receive News from its source, and therefore the study recommended that the relevant authorities should tighten control on social media and take all deterrent measures to spread rumors, and increase transparency.

- Keywords: social media, rumors, impact, treatment, WhatsApp.

أولا: المقدمة

لقد انتشر الإنترنت على نطاق واسع في جميع أنحاء العالم، وتسارعت وتيرة استخدامه حتى صار جزءًا لا يتجزأ من تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات داخل الشركات والمؤسسات وكذلك البيوت، ومع التطور الهائل في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ظهرت تطبيقات الشبكات الاجتماعية والتطبيقات مثل (تويتر – سناب تشات – واتساب) والتي ازداد استخدامها على مدار السنين في العالم العربي، حتى حلت محل الوسائل الأخرى وصارت هي الأشهر لسهولتها وتكلفتها المناسبة.

ويتسابق الأفراد في استخدام تطبيقات التواصل الاجتماعي، حتى صارت أكثر التطبيقات تداولًا على الهواتف الذكية خصوصًا وأن الدراسات تشير (معتوق، ٢٠١٣، ص١٧) إلى أن هناك أكثر من بليون شخص يستخدمون الشبكات الاجتماعية من أصل بليوني شخص يستخدمون الإنترنت في العالم، وهذا يعطي مؤشراً واضحاً على أن أغلب مستخدمي الإنترنت يستخدمون الشبكات الاجتماعية.

وتشكل الشائعات قاسمًا مشتركًا في كل المجتمعات؛ لأنها تعد بعدا مهما في تحديد نشاطاته وتفاعلاته الاجتماعية في مختلف الجماعات الإنسانية، وتعد الشائعات واحدة من أخطر الظواهر الاجتماعية، التي لها عظيم الأثر على السياقات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية، ولعل السبب الذي يقف وراء خطورتها على البناء الاجتماعي فقدانها المصداقية والواقعية، مما يؤدي إلى قرارات وإجراءات خاطئة تعطل آلية اتخاذ القرار السليم، ودائمًا ما تتسبب الشائعات في مشكلات اجتماعية بل وسياسية أيضًا؛ فالشائعات

تكاد تكون وراء الحركات الغوغائية، ومظاهر العنف، نتيجة لنقص المعلومات الذي يسبب حالة من الاختلاط واللبس إلى الحد الذي يتخذ فيه بعض الناس من الشائعات حقائق وهو الأمر الذي يؤدي إلى تهديد السلام الاجتماعي لأن إحلال الشائعة محل الحقيقة يؤدي إلى نتائج سلبية لا تقتصر على مجال معين بل تنسحب على كافة مجالات وأنشطة المجتمع، وكثيرًا ما نرى انتشارًا لشائعة بسبب ترويجها في وسائل التواصل الاجتماعي بسبب أن أحد المستخدمين قد قام بنشرها أو مشاركتها دون التثبت منها مما يترتب عليه الكثير من الأضرار السلبية.

ومن أكثر التطبيقات إثارة للاهتمام ويستخدم من خلال منصة تطبيق بالهواتف الذكية تطبيق الواتساب وهو يتيح إرسال واستقبال معلومات الموقع والصور ومقاطع الفيديو والصوتيات والرسائل بين الأفراد والجماعات، وفي هذا الصدد فإنه قد أصبح وسيلة هامة يتم من خلاله تداول الكثير من الأخبار في مختلف المجالات، وربما تحوي تلك الأخبار الكثير من الأخبار المزيفة أو الشائعات المغرضة، خاصة في مجموعات الواتساب التي يكثر فيها ترديد تلك الإشاعات (الشريف، ٢٠١٥: ٩٠).

وأصبحت ظاهرة نشر الشائعات على شبكات التواصل الاجتماعية ، وخاصة "WhatsApp"، أكثر شيوعًا، و زيادة انتشار الإنترنت والثقة في المعلومات الإلكترونية من بين العوامل التي ساهمت في زيادة انتشار الشائعات، مع القدرة على إرسال الرسائل عبر "WhatsApp"، بكل سهولة ويسر، وتعتبر فترات الأزمات أو حالات الطوارئ أو الكوارث الطبيعية، وغيرها من الظروف بيئة خصبة لبث الشائعات ونشرها والسبب وراء انتشار

الشائعات عبر الشبكة الاجتماعية "WhatsApp" نظرًا للطبيعة المباشرة التي توفرها التحديثات من خلال المراسلات بين الأصدقاء والمجموعات، ويولي بعض الناس أهمية كبيرة لمعرفة الأخبار التي يقدمها أشخاص لهم نفس طبيعة التفكير والميل دون تفحص خلال بحثهم عن معلومات موثوقة (المدني،٢٠١٦: ١٢).

ثانيا: مشكلة الدراسة:

تعتبر الشائعات أكثر الأساليب خطورةً وفتكًا بالمجتمع وتأثيرًا على أمنه، لأنها تؤثر بشكل كبير على المجتمع، ولأنه من الصعب أيضًا معرفة مصدرها، ونظرا لكثرتها في الوقت الحالي بسبب الترويج لها من خلال مواقع التواصل الاجتماعي والتي سرعت من انتشارها وساعدت على كثرتها، ومن هنا تتجلى مشكلة الدراسة في الإجابة عن الدور الذي تقوم به وسائل التواصل الاجتماعي في نشر الشائعات والآثار المترتبة على ذلك وكيفية علاجه.

ثالثا: أسئلة الدراسة:

هناك بعض التساؤلات المختلفة والمتعددة التي تطرحها فكرة الموضوع، وسوف أُجيب عنها من خلال الدراسة، وهذه الأسئلة على النحو التالي:

١. ما الآثار المترتبة على شائعات وسائل التواصل الاجتماعي (الواتساب أنموذجاً)؟

٢. ما التحديات التي تواجه الحد من ظاهرة الشائعات في وسائل التواصل الاجتماعي؟

٣. ما الحلول المقترحة لمواجهة انتشار الشائعات في وسائل التواصل الاجتماعي؟

رابعا: أهداف الدراسة:

هذه الدراسة تهدف إلى:

١. التعرف على الآثار المترتبة على شائعات وسائل التواصل الاجتماعي (الواتساب أنموذجًا).

٢. التعرف على التحديات التي تواجه الحد من ظاهرة الشائعات في وسائل التواصل الاجتماعي.

٣. التعرف على الحلول المقترحة لمواجهة انتشار الشائعات في ووسائل التواصل الاجتماعي.

خامسا: أهمية الدراسة:

تنبع أهمية هذه الدراسة من أهمية الموضوع الذي تتناوله، حيث تتناول موضع الشائعات، والتي لها دور كبير في توجيه الرأي العام ولها تأثيرات سلبية كبيرة وخطيرة، وفي هذا الزمن كثرت الشائعات وزاد من سرعة انتشارها وجود وسائل التواصل الاجتماعي، مما يترب عليه وجود أثر سلبي كبير تتركه، سواء على مستوى الأفراد أو الأسر أو المجتمعات حيث يتم استغلالها من قبل مروجيها، وتتناول هذه الدراسة الحلول المناسبة للحد من انتشارها، ومعالجة أثرها، وتتلخص أهمية الموضوع فيما يلي:

١. خطر الشائعات على المجتمع، وما يترب عليها من مشاكل اجتماعية، واقتصادية، وسياسية.

٢. علاج مشكلة الشائعات وانتشارها السريع عبر وسائل التواصل الاجتماعي، موضوعيًا واجتماعيًا وعلميًا، في زمننا الحاضر.

٣. تسليط الضوء على آثار شائعات التواصل، ومدى تأثيرها، وكيفية علاجها.

سادسا: حدود الدراسة:

١. الحدود الموضوعية: تتناول هذه الدراسة موضوع أثر شائعات وسائل التواصل الاجتماعي وكيفية علاجها تطبيق الواتساب أنموذجًا.

٢. الحدود الزمانية: أجريت هذه الدراسة خلال الفترة ما بين عامي ٢٠١٩-٢٠٢٠

٣. الحدود البشرية: طلاب كلية المجتمع بجامعة جازان وعددهم (٢١٠) طلابٍ.

٤. الحدود المكانية: جازان- المملكة العربية السعودية.

سابعا: منهجية الدراسة:

استخدمت الدراسة الوصفية القائمة على التحليل والاستنباط والدراسة التطبيقية القائمة على المسح الميداني وتحليل النتائج السليمة، حيث يقوم الباحث بالوصف الواقعي دون أن يتدخل بأي اجتهاد من تلقاء نفسه، ويستخدم الحقائق أو المعلومات المتوفرة مسبقا ويحللها حتى يحصل على نتائج لدراسته. (العمراني،٢٠١٢) فتم عمل استبانة محكمة تم توزيعها على عينة من طلاب كلية المجتمع بجامعة جازان.

ثامنا: مصطلحات الدراسة:

أ- شـــــبكات التواصـــــل الاجتماعي: تعرف شبكات التواصل الاجتماعي على أنها تلك الطرق الرقمية المستحدثة في البيئة الرقمية والتي تسمح لمجموعات من الناس في التواصل فيما بينهم مع تبادل المعلومات والمنافع في كثير من الحالات (حنفي، ٢٠١٧،:٣١١).

وتعرف إجرائيًّا على أنها وسائل اتصال تستخدم للتواصل بين أفراد المجتمع وذلك بصـــورة إلكترونية رقمية من خلالها تســـمح للأفراد والمجتمعات بالتواصـــل مع بعضـــهم البعض ونقل المعلومات فيما بينهم.

ب- الشائعات: تعرف في اللغة قال (ابن منظور،١٩٩٧،:٧٦) "انْتَشَرَ وافترَقَ وذاعَ وظهَر. وأَشاعَه هُوَ وأَشاعَ ذِكرَ الشيءِ: أَطارَه وأَظهره. وَقَوْلُهُمْ: هَذَا خبَر شَائِعٌ وَقَدْ شاعَ فِي النَّاسِ، مَعْنَاهُ قَدِ اتَّصَلَ بِكُلِّ أَحد فَاسْـــتَوَى عِلْمُ النَّاسِ بِهِ وَلَمْ يَكُنْ عِلْمُهُ عِنْدَ بَعْضِـــهِمْ دُونَ بَعْضٍ..

وتعرف الشـــائعة على أنها موضـــوع خاص يتم تداوله بين الأفراد بقصـــد تصـــديقه ونشـــره مع عدم وجود مســـتند له (الشـــريف، ٢٠١٥،:٩٢).

وتعرف إجرائيًّا على أنها نشر موضوع لا أساس له من الصحة في الأهداف مختلفة.

ج- الواتساب: هو أحد تطبيقات وسائل التواصل الاجتماعي والذي يتم من خلاله مشاركة الصور والفيديوهات والصوتيات والرسائل المكتوبة بين واحد وآخر أو بين مجموعة وأخرى (الشريف، ٢٠١٥: ٩٠).

تاسعا: الدراسات السابقة:

من الدراسات السابقة التي تناولت موضوع الدراسة ما يلي:

١) دراسة الحذيفي والجمال (٢٠١٩) بعنوان" "اتجاهات الرأي العام نحو دور مواقع التواصل الاجتماعي في نشر الشائعات"، والتي هدفت للتعرف على اتجاهات الرأي العام نحو دور مواقع التواصل الاجتماعي في نشر الشائعات وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي واستخدم أداة الاستبانة لجمع البيانات من عينة الدراسة والتي تتألف من مستخدمي مواقع التواصل بمكة المكرمة في السعودية ، وتوصلت إلى عدة نتائج، أهمها: من أسباب استخدام الأفراد لمواقع التواصل الاجتماعي، "سرعة الوصول للمعلومة"، وبينت الدراسة اعتماد الأفراد على مواقع التواصل الاجتماعي كمصدر للمعلومات، على الترتيب الأول بدرجة موافقة (غالبا) بنسبة ٥٤,٣%، وأن لمواقع التواصل الاجتماعي دوراً كبيراً في نشر الشائعات، وجاءت الأخبار مجهولة المصدر في المقدمة كأهم أساليب نشر الشائعات عبرها، وتبين حصول تأثيرات معرفية،

ووجدانية، وسلوكية على الأفراد نتيجة تعرضهم للشائعات، وأكد أفراد العينة على أهمية مواجهة الشائعات بمختلف السبل.

٢) دراسة إنسان، إيمان (٢٠١٩) بعنوان: "أثر الشائعات على أداء المؤسسة الجامعية الجزائرية"، والتي هدفت للتعرف على معرفة انتشار الشائعات بجامعة العربي بن مهيدي بالجزائر وآثارها السلبية وكيفية علاجها وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي واستخدم أداة الاستبانة لجمع البيانات من عينة والتي تتألف من إداريي الجامعة، وتوصلت إلى جملة من النتائج أهمها: أن ظاهرة الشائعات في جامعة العربي بن مهيدي بأم البواقي تظهر أحيانًا، وأن تقييم المبحوثين لدرجة انتشار الشائعات في جامعة العربي بن مهيدي بأم البواقي نوعا ما متوسطة، وأن أكثر المقترحات أهمية في زيادة فاعلية المؤسسة داخليًّا وخارجيًّا لمكافحة الشائعات هي تفعيل الرقابة على مختلف الوسائل التي تنتشر من خلالها الشائعات للحد أو التقليل من الانتشار، وأن المسؤولين هم الأكثر عرضة للشائعات في جامعة العربي بن مهيدي بأم البواقي.

٣) دراسة البراشدية والظفري (٢٠١٨) بعنوان: "تأثيرات شبكات التواصل الاجتماعي على قيم المواطنة لدى الشباب العماني"، والتي هدفت إلى الكشف عن الآثار الإيجابية والسلبية لشبكات التواصل الاجتماعي على قيم المواطنة بين الشباب العماني وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي واستخدم أداة الاستبانة لجمع البيانات من عينة الدراسة من طلاب جامعة السلطان قابوس وتوصلت: أن

الآثار الإيجابية لوسائل التواصل الاجتماعي على قيم المواطنة كانت كبيرة، وهي أقوى من الآثار السلبية، وأظهرت النتائج أيضًا وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث، في الآثار الإيجابية لوسائل التواصل الاجتماعي على قيم المواطنة لصالح الإناث، وبينت النتائج إمكانية استخدام وسائل التواصل الاجتماعي في رفع المواطنة وتعزيز قيمها بين الشباب العماني، وبينت الدراسة أنه يمكن تفعيل دور الأسرة العمانية في التعليم من أجل المواطنة.

٤) دراسة وكال (٢٠١٨) بعنوان "الشائعات في مواقع التواصل الاجتماعي ومدى تأثيرها على المجتمع الجزائري" والتي هدفت إلى التعرف على دور شبكات التواصل الاجتماعي في نشر الشائعات من وجهة نظر المجتمع الجزائري (مجتمع المسيلة) وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي واستخدم أداة الاستبانة لجمع البيانات من عينة الدراسة، وتكون مجتمع الدراسة من أعضاء مجتمع المسيلة حيث بلغت عينة الدراسة ٦٠ شخصا من المجتمع توصل من خلالها إلى عدة نتائج أهمها أن درجة نشر الشائعات في مواقع التواصل الاجتماعي جاءت بنسبة متوسطة كما حازت شبكة الفيسبوك على المرتبة الأولى من بين أكثر الشبكات التي شغلها العينة، وبينت نتائج الدراسة أن أهم أسباب نشر الشائعات على مواقع التواصل الاجتماعي هو سهولة إنتاج المعلومات ونشرها على تلك الشبكات.

٥) دراسة Koid & Matthews (2017) والتي كانت بعنوان" Measuring Impact of " Rumorous Messages in Social Media, NOBIDS، والتي هدفت لمعالجة تأثير الشائعات على المعلومات المهمة للناس، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي حيث تم جمع شائعات ما بين فبراير وإبريل من عام ٢٠١٦م وتم تحليلها، وتوصلت إلى أن الشائعات تختلف من حيث التأثير، حيث تمثل بعض الشائعات تأثيرًا أعلى، ثم يتم إجراء التحليل في محاولة لفهم سبب كون بعض الشائعات أكثر تأثيرًا من غيرها.

٦) دراسة العيفاوي (٢٠١٧) "أثر وسائل التواصل الاجتماعي في زيادة انتشار التهديدات الأمنية"، وهدفت الدراسة للتعرف على كيفية استخدام الإرهاب لهذه الوسائل في عملياته الإجرامية، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي واستخدم أداة الاستبانة لجمع البيانات من عينة الدراسة وتوصلت الدراسة لأبرز التهديدات التي تمس الأمن الوطني، وكيف تساعد وسائل التواصل الاجتماعي في زيادة انتشارها، وكان ذلك من خلال البحث في أثرها على الأمن الاجتماعي والأمن السياسي والأمن الاقتصادي.

٧) دراسة المدني (٢٠١٦) بعنوان "دور شبكات التواصل الاجتماعي في ترويج الشائعات لدى طلاب الجامعات السعودية- توتير نموذجا-"، هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على دور شبكة التواصل الاجتماعي_ تويتر_ في نشر الشائعات بين طلاب الجامعات السعوديين، حيث تعد هذه الدراسة من الدراسات

الوصفية والتي تعتمد على المنهج المسحي، وأجريت الدراسة الميدانية على عينة عمدية من الذي يتعرضون لشبكات التواصل الاجتماعي "تويتر" من جامعتي أم القرى- الملك عبد العزيز، وتوصلت إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المبحوثين على مقياس اتجاهاتهم نحو الشائعات تبعا لاختلاف الجامعة (أم القرى – الملك عبد العزيز)، كما أثبتت الدراسة أيضا وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المبحوثين على مقياس اتجاهاتهم نحو الشائعات تبعًا لاختلاف دوافع التعرض لشبكة تويتر.

٨) دراسة Zubiaga (2015) والتي كانت بعنوان " الكشف عن الشائعات في وسائل التواصل الاجتماعي"، وهدفت للكشف عن الشائعات وحلها في وسائل التواصل الاجتماعي، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، حيث تم جمع سلسة محادثات وتم تحليلها، وتوصلت الدراسة إلى أنه يمكن جمع شائعات الوسائط الاجتماعية بشكل فعال وتحديد شائعات متعددة مرتبطة بمجموعة من القصص التي كان من الصعب تحديدها من خلال الاعتماد على التقنيات الحالية التي تحتاج إلى إدخال يدوي للكلمات الرئيسية الخاصة بالشائعات.

التعقيب على الدراسات:

دراسة الحذيفي والجمال (٢٠١٩) بينت حصول تأثيرات معرفية، ووجدانية، وسلوكية على الأفراد نتيجة تعرضهم للشائعات، وأكد أفراد العينة

على أهمية مواجهة الشائعات بمختلف السبل بينما أظهرت دراسة الرباشدية والظفري (٢٠١٨) ودراسة Koidl & Matthews (2017) ودراسة العيفاوي (٢٠١٧) أن وسائل التواصل الاجتماعي تؤثر بصورة سلبية على انتشار الشائعات وهو ما اختلف مع دراسة وكال (٢٠١٨) وإنسان (٢٠١٩) ودراسة Zubiaga et al. (2015) حيث أنها تؤثر بها بصورة متوسطة، وتختلف الدراسات السابقة عن دراستي الحالية أنها تتناول نوعاً جديداً من أنواع التواصل الاجتماعي والأكثر انتشارًا واستخداما وتأثيرًا في زمننا الحاضر وهو تطبيق الواتساب.

الجزء الأول: الإطار النظري:

أولا: وسائل التواصل الاجتماعي:

انتشرت وسائل التواصل الاجتماعية، أو ما يسمى بشبكات التواصل الاجتماعي، وتعددت من حيث الوظائف والخدمات التي يؤديها مستخدموها، ولم تعد وسيلة للترفيه فقط، أو التواصل بين الأصدقاء، ومما لا شك فيه وجود فوائد متعددة في وسائل التواصل الاجتماعي في مختلف المجالات والقطاعات والشبكات الاجتماعية، فقد أحدثت تغييرًا كبيرًا في كيفية التواصل والمشاركة بين الأفراد وتبادل المعلومات بينهما (شقرة،٢٠١٤: ١٦٧)، ويشير مصطلح "الشبكات الاجتماعية" إلى مجموعة من المواقع ومواقع الويب التي ظهرت مع الجيل الثاني من Web 2.0، والتي تتيح التواصل بين الأفراد في مجتمع افتراضي، وتدعم التفاعل بين

المجموعات، مثل: تبادل الرسائل، الدردشة، إدارة المحتوى، عرض ملفات تعريف الآخرين ومعرفة المعلومات المتاحة للعرض (الشايع وبطيشة، ٢٠١٣: ٢٥٧).

إن الانتشار الواسع لوسائل التواصل الاجتماعي حث الأفراد على التعامل مع هذه الشبكات الاجتماعية من مختلف الفئات العمرية، إذ عملت هذه الشبكات على توفير ميزات من حيث التكلفة وسرعة التدفق والوصول إلى المستقبل بسهولة وأوجدت حيزا كبيرا من التفاعلية، ومن ثم تشكلت جوانبها المفيدة في الانتشار وتوفير المعرفة والتسلية ومصدر للمعلومات والأخبار وأداة تعليمية.

لقد عرف سكر (٢٠١١: ١٠) التواصل الاجتماعي بأنه نقل الأفكار والتجارب وتبادل الخبرات والمعارف بين الذوات والأفراد والجماعات بتفاعل إيجابي وبواسطة رسائل تتم بين مرسل ومتلقي، وهو جوهر العلاقات الإنسانية ومحقق تطورها.

ويعرفها الخريف وآخرون (٢٠١٩: ٢٣) بأنها مواقع تفاعلية، منتشرة على الإنترنت تتيح لأعداد كبيرة من الشباب والشابات التواصل والتفاعل بسرعة، وهي تستحق التأثير عليها، سواء كانت سلبية أو إيجابية، مثل Facebook وTwitter وSnapchat وغيرها من المواقع التي يعشقها الشباب في الوقت الحاضر.

ويمكننا القول بأنها وسائل تقنية حديثة تستطيع شريحة كبيرة جدًا من المجتمع الحصول عليها والتعامل معها بيسر، سهلت تبادل الكثير من

المعلومات والأخبار وتناقلها سواء كانت مكتوبة أو مسموعة أو مرئية، وأصبحت تستحوذ على أوقات كبيرة من مستخدميها، ويتأثرون بها سلبا وإيجابا.

ثانيا: أهمية وسائل التواصل الاجتماعي:

تحظى هذه الوسائط باهتمام كبير من رواد الإنترنت في جميع أنحاء العالم، لأن استخداماتها تتأثر بالمتغيرات المرتبطة بمفهوم الاستقلال عن الأسرة والبيئة الاجتماعية المحلية، وتكوين علاقات اجتماعية مختلفة عبر الإنترنت، ولها أيضًا دور في تغيير معالمهم الثقافية وخصائصهم الشخصية وكان لها تأثير كبير في تحقيق أحدث طفرة في عالم التقنيات بعد أن شهد عالم الاتصالات تطورا مذهلا في جميع أنحاء العالم، ولا شك في أن كل التكنولوجيا الجديدة لها إيجابيات وسلبيات وفقًا لاستخدام الأفراد لها، والفرق هو طبيعة الاستخدام، وليس العيب في التكنولوجيا نفسها (الخريف وآخرون، ٢٠١٩،:٢٣). ومما يؤكد أهميتها أنها أصبحت جزءا مهما من حياتنا اليومية، على الصعيد المعرفي، أو الأسري، أو المجتمعي، أو السياسي، أو على صعيد العمل والإنتاج، فلا يستغنى عنها بحال من الأحوال.

ثالثا: تطبيق واتساب (WhatsApp):

هذا البرنامج تطبيق صَمَّمته إحدى الشركات المتخصّصة في مجال التكنولوجيا، بهدف توفير تطبيق لتبادل الرسائل بين عدد من أنواع الهواتف الذكية، بدون دفع رسوم لتلك الرسائل، ويتطلّب استخدام البرنامج الاتصال بشبكة الإنترنت، ويمكن من خلال البرنامج إرسال الرسائل النصية والصور، ويرجع سبب تسمية البرنامج بهذا الاسم إلى العبارة الأميركية الشهيرة

(What's Up)، ومعناها: "كيف الحال" (WhatsApp, 2018)، وأسس الشركة في ديسمبر ٢٠٠٩ بريان أكتون وجان كوم، وقامت شركة فيسبوك بشرائه عام ٢٠١٤م بمبلغ ١٩ مليار دولار أمريكي، وفي عام ٢٠١٦م وصل عدد مستخدميه حوالي مليار شخص (الزامل، ٢٠١٥،: ٩٦)

وحاز هذا البرنامج شهرة كبيرة، واجتذب ملايين المستخدمين حول العالم، ليتفوّق على تويتر، وقد أشار أحد التقارير الإخبارية إلى أن عدد مستخدمي الواتساب قد بلغ أكثر من ٣٠٠ مليون مستخدم على مستوى العالم كله، ويبلغ عدد الرسائل المتداولة من خلاله حوالي مليار رسالة يوميًّا.

ومن مميّزات تطبيق واتساب ما ذكره كامل (٢٠١٥،:١١٦):

(إمكانية إرسال الرسائل واستقبالها بشكل مجانيّ، حيث يتيح للمستخدِم تبادل الرسائل والبيانات دون دفع أيّ رسوم، سوى رسوم الاتصال بالإنترنت فقط، يسمح بإرسال الرسائل النصية والرسائل الصوتية وملّفات الفيديو، يُمكن من خلاله عمل محادثة جماعية مع الأصدقاء، سهولة الاستخدام وتوافره بعدد من اللغات، وإمكانية إرسال رسالة نصّيّة أو لقطات مصوّرة تحتوي تسجيلاتٍ صوتيةً، حيث يتيح إمكانية التواصل كتابةً أو بالصوت أو الفيديو حسب رغبة الشخص، يتيح إمكانية مسح المحادثات التي أجريت، إضافة إلى إمكانية إجراء حظر أي شخص أو حذفه من المجموعة التي أضيف إليها، كما يتيح إجراء اتّصال هاتفيّ بالأصدقاء، ولكن تلك الخدمة غير مجانية، وإنّما تسري عليها الرسوم المقررة نفسها للاتصالات الهاتفية، يتيح البرنامج إمكانية تخصيص خلفية لصفحة المحادثة الخاصّة

بالمستخدِم، وتغيير تلك الخلفية بالاستعانة بالصور الموجودة داخل هاتف المستخدِم، يمكن الاحتفاظ بالمحادثات الكتابية التي تمت من خلال البرنامج، من خلال فتح الإعدادات الخاصة بالبرنامج، واختيار إرسال المحادثة بالبريد الإلكتروني، عدد أفراد المجموعة الواحدة المنشأة على برنامج الواتساب لا يزيد عن ٢٥٦ مشتركًا، وهو عدد كبير).

ومن إيجابيات تطبيق واتساب:

أنه وسيلة سهلة وسريعة للتواصل بين الأقارب والأصدقاء وزملاء العمل، بالإضافة لكونها مجانية، وسهولة تكوين مجتمع عبر مجموعات الواتساب، والرسائل الجماعية، التي يسرت التواصل، بالإضافة لاستخدامه في الاتصال الصوتي والمرئي، وتبادل المقاطع والمواقع.

ومن سلبيات تطبيق واتساب:

قد يستخدم البرنامج بشكل سيئ من قبل بعض الأشخاص، سواء في نشر الإشاعات أو الأخبار غير الصحيحة، وساهم في زيادة العزلة الاجتماعية التي يعانيها كثير من الأشخاص بسبب قضاء فترات طويلة في استخدام التكنولوجيا الحديثة، ويساهم أحيانا في نشر محتوى سيء وضار، سهولة اختراقه مما يلحق الضرر بمستخدميه.

رابعا: مفهوم الشائعات:

تباينت آراء الباحثين في تعريفهم لمفهوم الشائعات، وإذا اتفق الجميع على أنها واحدة من أهم الأسلحة المستخدمة في مجال الدعاية والحرب النفسية، فإن التعريفات التي بينت مصطلح الشائعات كثيرة، ومفيدة في

الوقت نفسه، لأنها توفر إطارًا يساعد على بلورة الأفكار ذات الصلة، ويحدد خصائصها، والظروف التي تحدد موقعها على خريطة الاتصال الإنساني (محمد،٢٠١٩، ص٥).

ومجمل القول في مفهوم الشائعات بصورة عامة: هي تلك الأخبار والمعلومات التي يتم تناقلها بأي وسيلة كانت، ولا تستند على مصدر موثوق غالبا، وتهم متلقيها، ويكون لها أهداف منها الإثارة ولفت الانتباه.

ومفهوم شائعات شبكات التواصل الاجتماعي كما عرفها سلمان (٢٠١٧،٧:) بأنها الشائعة التي يتم تداولها عبر شبكات التواصل الاجتماعي دون معرفة مصدرها، وعدم التثبت من صحتها والتي تحاول هذه الدراسة معرفة موضوعاتها وأسباب انتشارها في المملكة العربية السعودية.

وللشائعات أهداف متعددة منها:

- أهداف سياسية: على مستوى البلد نفسه أو على المستوى الدولي، لتحقيق هدف سياسي معين. كفوز حزب على منافسه، أو تحطيم المعنوية في الحروب وغيرها.
- أهداف اجتماعية: سواء بهدف إثارة الفتن أو النيل من أشخاص للقدح فيهم. أو معرفة الرأي العام تجاه قضية معينة.
- أهداف اقتصادية: سواء بين تجار متنافسين، أو لزيادة مبيعات سلعة معين، أو من أجل استغلال بعض الظروف، بهدف التكسب المادي. (سلمان،٢٠١٧)

خامسا: أثر نشر الشائعات في وسائل التواصل الاجتماعي:

تعتبر الشائعات واحدة من أهم الطرق المستخدمة في الحروب النفسية وهي أخبار مشكوك فيها، ولا يمكن التحقق من أصلها، وتتعلق بقضايا ذات أهمية لمتلقيها، وتأييدها أو نشرها يحدث في كثير من الأحيان يضعف الروح المعنوية، ويشيع الخوف والهلع، لدى متلقيها، والشبكات الاجتماعية أداة فعالة في أيدي كل من يريد بث أو نشر شائعة، بالنظر إلى صعوبة فرز الأخبار، سيولة المعلومات، سهولة تداولها، ثم تصديقها والاعتقاد بأنها صحيحة (حربي، ٢٠١٩،:١٨).

فنشر شائعات الواتساب لها أبعادها وخطورتها، على مستوى الفرد نفسه، فقد تتحكم بقناعاته وتفكيره، ولها خطورتها على مستوى الأسر والعلاقات الأسرية فتفككها، كما لها خطورتها على مستوى المجتمع بأسره، فقد تثير قلقا أو تنشر فسادا، وقد تؤجج الخلافات والنزاعات، ولها تأثيرها السلبي على المعرفة والحقائق العلمية التي قد تشوهها وتغيرها، ولها أبعادها السياسية حيث توجد الشائعات الموجهة سياسيا والتي تخدم أجندة معينة، ومجمل القول أن شائعات التواصل الاجتماعي مؤثرة وتنتشر بشكل خطير يزيد من تأثيرها، (المدني،٢٠١٦،:٢٣).

حيث أظهرت دراسة استطلاعية أجراها مركز الملك عبد العزيز للحوار الوطني، أن أكثر من ٨٢%، من المشاركين يتأثرون بالشائعات، تشير إلى أن نسبة ٨٢,٩%، يؤكدون تأثيرها الفاعل على الرأي العام، وأفادت عينة الدراسة المتضمنة (١٠٤٩فردًا) التي أعدتها وحدة استطلاعات الرأي العام حول واقع الشائعات في المجتمع السعودي، بأن الرأي العام يتأثر بالشائعات

بنسبة ٦٩,٢%، وأعلنت الدراسة عن تأثير الشائعات على وجهات نظر المجتمع نحو موضوع أو حدث أو شخص ما، حيث كانت إجابة أكثر من ٥٠%، من المشاركين في الدراسة عند سؤالهم، هل سبق أن غيرت وجهة نظرك نحو موضوع ما بسبب إشاعة، هي نعم (الشرق الأوسط أونلاين، عدد رقم ١٢٩٧٠، ٢٠١٩)

ثانياً: منهجية وإجراءات الدراسة

أولا: منهج الدراسة:

في ضوء طبيعة الدراسة وأهدافها، وما طرح من مشكلة وأسئلة، فقد تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي؛ لأنه يعطي وصفاً لواقع أثر شائعات وسائل التواصل الاجتماعي (الواتساب أنموذجًا)، وذلك من خلال التعرف على الآثار المترتبة على الشائعات، والحلول المقترحة لمواجهة هذه الشائعات، وتم الاعتماد في هذا المنهج على جانبين هما: (الدراسة النظرية: من خلال الرجوع إلى الدراسات والأدبيات المرتبطة بشائعات وسائل التواصل الاجتماعي والتي تتضمن الكتب والمراجع والمقالات والدراسات والبحوث ذات العلاقة، والمواضيع ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية – الدراسة الميدانية: من خلال إعداد أداة للدراسة وتطبيقها ميدانياً على عينة من الطلاب لمعرفة آرائهم، وتحليل البيانات والمعلومات التي تم الحصول عليها بعد ذلك باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة، والتوصل إلى نتائج من خلال تفسير تلك البيانات ومناقشتها ومقارنتها بنتائج الدراسات الأخرى ثم تقديم

توصيات إجرائية يمكن أن تسهم في حل الآثار المترتبة على هذه المشكلات).

ثانياً: مجتمع الدراسة:

يتكوّن مجتمع الدراسة من طلاب كلية المجتمع بجامعة جازان وعددهم (١٢٠٠) طالبا. في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠١٨-٢٠١٩م.

ثالثًا: عينة الدراسة:

لقد قمت بتوزيع الاستبانة على عينة عشوائية بسيطة بمقدار (٢١٠) وذلك بعد أخذ الموافقة من الجهة المختصة، تم استرجاع (٢٠٨) استبانات، واتضح أن عدد (٢) غير صالحة، أي أن عينة الدراسة تتألف من (٢٠٦) طلابٍ هم الذين تصلح إجاباتهم في الاستبانة.

رابعا: أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة وجمع البيانات، ارتأى الباحث استخدام الاستبانة كأداة لجمع المعلومات اللازمة لهذه الدراسة باعتبارها أنسب أدوات البحث العلمي التي تتفق مع معطيات الدراسة، وتحقق أهداف الدراسة الميدانية للحصول على معلومات وحقائق مرتبطة بواقع معين، وقدمت الاستبانة على شكل عدد من الأسئلة يطلب الإجابة عنها من قبل عدد من الأفراد المعنيين بموضوع الدراسة، وتعتبر الاستبانة أداةً رئيسة للدراسة الميدانية، وتتكون الاستبانة في صورتها الأولية من (٣٠) فقرة ، وتم استخدام مقياس ليكرت (Likert) الخماسي لتحديد طول خلايا المقياس الخماسي

(الحدود الدنيا والعليا) المستخدم في مجالات الدراسة، وقد تكون في صورته الأولية من ثلاث مجالات على النحو التالي:

- المجال الأول: الآثار المترتبة على شائعات وسائل التواصل الاجتماعي (الواتساب أنموذجًا).
- المجال الثاني: التحديات التي تواجه الحد من انتشار الشائعات في وسائل التواصل الاجتماعي.
- المجال الثالث: الحلول المقترحة لمواجهة الشائعات في مواقع التواصل الاجتماعي (الواتساب أنموذجًا).

كما تم عرض الاستبانة على مختصين، حيث تم التأكد من سلامة الفقرات، وتم تعديل صياغة بعض الفقرات في ضوء اقتراحاتهم، ولكي تكون فقرات الاستبانة بصيغة واضحة ومبسطة ومقبولة لدى المستجيب ارتأى الباحث تغيير الصيغة الأصلية المعتمدة، بحيث تكون أكثر وضوحا للمستجيب، وذلك بوضع الجملة الخاصة بجميع الفقرات في بداية كل واحدة منها، ووضع تدريج المقياس الخماسي مقابل الفقرات، بحيث يضع المستجيب إشارة (X) أمام الفقرة وأسفل التدريج الذي يراه مناسباً، بدلاً من كتابة رقم بجانب الفقرة كما هو عليه التصميم الأصلي الاستبانة أثر شائعات وسائل التواصل الاجتماعي وكيفية علاجها –الواتس آب أنموذجًا –.

خامسا: صدق المقياس:

يتوافر لأداة الدراسة هذه في صورتها الأصلية دلالات صدق وثبات مختلفة، وقام الباحث بالتأكد من صدق المقياس في الدراسة الحالية بالطرق الآتية: (**صدق المحتوى**: للتحقق من صدق محتوى أداة الدراسة، والتأكد من أنها تخدم أهداف الدراسة، تم عرضها على مجموعة من المحكمين في مجال التربية، وقد اجتمعوا على ملائمة الأداة لأغراض الدراسة مع إجراء بعض التعديلات الطفيفة على بعض الفقرات؛ نتيجة للتقارب في المعنى بينهما، وبذلك بقي المقياس كما هو مكون من (٣٠) فقرة دون حذف أي منها – **صدق الاتساق الداخلي**: بعد التأكد من صدق أداة الدراسة وفقاً لنتائج التحكيم، قام الباحث بتطبيقها على عينة أولية من الدراسة للبحث البالغ قوامها (٣٠) طالباً، وللتعرف على مدى صدق الاتساق الداخلي أي الصدق البنائي للمقياس، تم حساب معامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation) بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه كما يوضح ذلك الجدول التالي.

جدول (١) معاملات الارتباط بيرسون (Pearson) بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه. ن = (٣٠)[١]

مجالات الدراسة	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
الآثار المترتبة على شائعات وسائل التواصل الاجتماعي (الواتساب أنموذجًا)	1	0.68**	6	0.61**	11	0.76**
	3	0.62**	8	0.72**	13	0.75**
	4	0.69**	9	0.73**		
	5	0.74**	10	0.73**		

(١) ن: تعني عدد أفراد العينة الأولية، وينطبق ذلك على الجداول اللاحقة.

مجالات الدراسة	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
التحديات التي تواجه الحد من انتشار الشائعات في وسائل التواصل الاجتماعي	1	0.67**	4	0.75**	7	0.74**
	2	0.67**	5	0.80**	8	0.76**
	3	0.73**	6	0.80**		
الحلول المقترحة لمواجهة الشائعات في مواقع التواصل الاجتماعي (الواتساب أنموذجًا)	1	0.79**	4	0.74**	7	0.63**
	2	0.79**	5	0.76**	8	0.79**
	3	0.82**	6	0.80**	9	0.72**
** دال إحصائي عند مستوى دلالة ٠,٠١						

يتضح من الجدول (١) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من الفقرات والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، وهذا يشير إلى أن جميعها تشترك في قياس مفهوم واحد؛ مما يدل على الاتساق الداخلي لفقرات أداة الدراسة، وأن الأداة تتمتع بالصدق البنائي وهي صالحة لأغراض الدراسة.

سادسا: ثبات أداة الدراسة:

تم تطبيق الأداة على (٣٠) من طلاب كلية المجتمع بجامعة جازان ومن ثم قمت باستخراج قيم معاملات مقياس أثر شائعات وسائل التواصل الاجتماعي – الواتساب أنموذجًا – باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، حيث تتراوح قيم معامل ألفا ما بين ٠–١، حيث كلما اقتربت القيمة من (١) كلما كان دالاً على الثبات كما هو مبين في الجدول التالي.

جدول (٢) قيم ثبات مجالات الدراسة بطريقة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha)

مجالات الدراسة	عدد الفقرات	كرونباخ ألفا
الآثار المترتبة على شائعات وسائل التواصل الاجتماعي (الواتساب أنموذجًا).	13	0.91
التحديات التي تواجه الحد من انتشار الشائعات في وسائل التواصل الاجتماعي.	8	0.89
الحلول المقترحة لمواجهة الشائعات في مواقع التواصل الاجتماعي (الواتساب أنموذجًا).	9	0.89
أداة الدراسة ككل	30	0.94

يتضح من الجدول (١) أن أداة البحث تتمتع بدرجة ثبات عالية، وذلك من خلال قيم معاملات الثبات (ألفا)، حيث تبين أن كل القيم أكبر من ٠,٧ وهي قيم مرتفعة تشير إلى صلاحية الاستبانة للتطبيق بهدف الإجابة عن أسئلة البحث، مما يؤدي إلى إمكانية ثبات النتائج التي يمكن أن تُسفر عنها عند تطبيقها.

سابعًا: تطبيق أداة الدراسة:

وُزِّعت الاستبانة أثر شائعات وسائل التواصل الاجتماعي – الواتساب أنموذجًا – إلكترونياً بعد التحقق من صدقها وثباتها على جميع أفراد عينة الدراسة، ثم طُلِب منهم تعبئة الاستبانة، وقد تابع الباحث بنفسه عملية توزيع الأداة وتعبئتها واستعادتها؛ وذلك للحصول على أكبر نسبة من المستجيبين، ثم قام بعد ذلك بتجميع وفرز الاستجابات، وتم استرجاع (٢٢٢) استبانة، واتضح أن عدد (٢) غير صالحة، أي أن عينة الدراسة

تتألف من (٢٢٠) طالباً هم الذين تصـــلح إجاباتهم في الاســـتبانة وذلك بنسبة (٩٨%) من العدد الكلي للاستبانات المستردة.

ثامنا: قياس متغيرات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسـة وتحليل البيانات التي تم تجميعها، قام الباحث بترميز وإدخـال البيـانات إلى الحـاســـب الآلي عن طريق برنامج الحزمـة الإحصـــائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package For Social Sciences والتي يرمز لها اختصاراً بالرمز (SPSS)، وقد استخدم الباحث مقياس ليكرت التدرج الخماســي، وبذلك تتضـــمن كل فقرة خمس درجات، وتعبر درجات هذا المقياس عن مستويات متفاوتة من شدة الاتجاه، وتتراوح درجات المقياس من (١) إلى (٥) درجات، بحيث تمثل الدرجة (٥) أعلى الدرجات الإيجابية، والدرجة (١) تمثل أعلى الدرجات السلبية.

ولتحـديـد طول خلايا المقيـاس الخمـاســـي (الحـدود الـدنيـا والعليـا) المستخدم في محاور الدراسة، تم حساب المدى (٥-١=٤)، ثم تقسيمه على عدد خلايا المقياس للحصـــول على طول الخلية الصـــحيح أي (٤÷٥= ٠,٨٠) بعد ذلك تم إضـــافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (أو بداية المقياس وهي الواحد الصـــحيح) وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا أصبح طول الخلايا كما يلي:

جدول (٣) يوضح طريقة تصحيح مقياس ليكرت ذي التدرج الخماسي

التدرج	وزنه	قيمة المتوسط الموزون	درجة الموافقة	أهمية الفقرة
غير موافق جداً	1	١ إلى أقل من ١,٨٠	قليلة جداً	منخفضة جداً
غير موافق	2	١,٨٠إلى أقل من ٢,٦٠	قليلة	منخفضة

التدرج	وزنه	قيمة المتوسط الموزون	درجة الموافقة	أهمية الفقرة
محايد	3	٢,٦٠ إلى اقل من ٣,٤٠	متوسطة	متوسطة
موافق	4	٣,٤٠ إلى أقل من ٤,٢٠	كبيرة	عالية
موافق جداً	5	٤,٢٠ إلى ٥,٠٠	كبيرة جداً	عالية جداً

تاسعا: الأساليب الإحصائية:

كما قام الباحث باستخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة لطبيعة الدراسة والموجودة في هذا البرنامج، وفيما يلي مجموعة الأساليب الإحصائية التي قام الباحث باستخدامها: (معامل ارتباط بيرسون، معامل ألفا كرونباخ، التكرارات والنسب المئوية، المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، مربع كاي).

نتائج الدراسة ومناقشتها:

يتضمن هذا الجزء عرض نتائج الدراسة التي هدفت التعرف إلى معاملات مقياس أثر شائعات وسائل التواصل الاجتماعي – الواتساب أنموذجًا –، وفيما يلي عرض النتائج بالاعتماد على أسئلة الدراسة:

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول: ما هي الآثار المترتبة على شائعات وسائل التواصل الاجتماعي (الواتساب أنموذجًا)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب التكرارات والنسب المئوية، واستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع فقرات المجال الأول: الآثار المترتبة على شائعات وسائل التواصل الاجتماعي (الواتساب أنموذجًا)، كما تم استخدام مربع (كاي) للتحقق من مدى تجانس أو

اختلاف أراء أفراد عينة الدراســـة حول الفقرات المختلفة للمجال الأول، وفيما يلي عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

جدول (٤) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لإجابات أفراد عينة الدراسة نحو الفقرات المتعلقة بالآثار المترتبة على شائعات وسائل التواصل الاجتماعي (الواتساب أنموذجًا).

م	الفقرة	المتوسط الحسابي المرزون	الانحراف المعياري	الاختبارات الإحصائية كا٢ لحسن المطابقة القيمة	الاختبارات الإحصائية كا٢ لحسن المطابقة الاحتمالية	الترتيب الكلي	التكرارات والنسب	درجة الشائعات في وسائل التواصل الاجتماعي موافق جداً	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق جداً
1	تســـــاعد الشـائعات على تفكك المجتمع.	4.33	0.78	230.65	0.000	4	ك	96	63	10	4	3
							%	46.6	45.1	4.9	1.9	1.5
2	تؤثـر الشـائعات سلبًا على العلاقات الاجتماعية.	4.43	0.70		0.000	1	ك	107	86	10	1	2
							%	51.9	41.7	4.9	0.5	1.0
3	تقلب الشائعات الحقائق.	4.40	0.74	243.85	0.000	2	ك	105	86	10	3	2
							%	51.0	41.7	4.9	1.5	1.0
4	تساعد الشائعات على نشـر الأفكار الخاطئة والانحراف.	4.37	0.79	226.86	0.000	3	ك	106	80	13	5	2
							%	51.5	38.8	6.3	2.4	1.0
5	تســـاعد الشـــائعات على الفوضـــى والاضـــطرابات والتمرد.	4.25	0.83	192.01	0.000	6	ك	89	90	18	7	2
							%	43.2	43.7	8.7	3.4	1.0
6	تتحكم الشـائعات في التوجه السياسي.	3.74	1.14	61.82	0.000	12	ك	63	66	47	20	10
							%	30.6	32.0	22.8	9.7	4.9
7	تشـــويه الشـــائعات السمعة للخصوم.	4.32	0.79	212.98	0.000	5	ك	96	88	17	2	3
							%	46.6	42.7	8.3	1.0	1.5
8	تضخم الشـــــائعات حجم المخالف.	4.16	0.90	159.58	0.000	7	ك	84	85	27	6	4
							%	40.8	41.3	13.1	2.9	1.9
9	تؤثر الشـــائعات تأثير ســـلبًا على عملية الانتاج.	4.08	0.89	147.79	0.000	8	ك	73	91	29	11	2
							%	35.4	44.2	14.1	5.3	1.0
10	تساعد الشائعات على عدم تـقـدم الـدولـة في المجـال الاقتصادي.	3.53	1.17	44.73	0.000	13	ك	47	70	46	31	12
							%	22.8	34.0	22.3	15.0	5.8
11	تؤثر الشـــائعات على الثقافة المحلية.	3.95	0.97	159.39	0.000	9	ك	58	104	27	9	8
							%	28.2	50.5	13.1	4.4	3.9
12	تؤدي الشـائعات للتشـكيك في ثوابت المجتمع.	3.89	1.11	95.70	0.000	10	ك	71	78	30	18	9
							%	34.5	37.9	14.6	8.7	4.4
13	تســـاعد على تقبل ثقافات مخالفة للدين والقيم.	3.83	1.08	89.63	0.000	11	ك	63	81	35	19	8
							%	30.6	39.3	17.0	9.2	3.9
المتوسط الحسابي العام: ٤,١٠				**الانحراف المعياري العام: ٠,٦٤**								

من خلال النتائج الموضحة أعلاه في الجدول (٤) يتضح أن المتوسط العام للمجال الأول: الآثار المترتبة على شائعات وسائل التواصل الاجتماعي (الواتساب أنموذجًا) بلغ (٤,١٠) من خمس نقاط في ضوء توزيع أطوال الفئات وفق التدرج المستخدم في الأداة، وهو يقع في المستوى العالي من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة، وهذا يدل على أن أفراد عينة الدراسة يوافقون على الآثار المترتبة على شائعات وسائل التواصل الاجتماعي (الواتساب أنموذجًا) (بدرجة كبيرة)، كما يتضح من النتائج أن قيم مربع كاي لجميع الفقرات كانت دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، مما يوضح تباين وجهات نظر أفراد عينة الدراسة حول فقرات المجال الأول، وقد تراوحت قيم المتوسط الحسابي لفقرات المجال الأول بين (٣,٥٣ – ٤,٤٣)، وهو ما اتفق مع دراسة الرباشدية والظفري (٢٠١٨) ودراسة Koidl & Matthews (2017) ودراسة العيفاوي (٢٠١٧)، كما يتضح من الجدول (٤) أن المتوسطات الحسابية الموزونة لإجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات المجال الأول جاءت كما يلي: حصلت الفقرة الثانية التي تنص على "تؤثر الشائعات سلبًا على العلاقات الاجتماعية" على المرتبة الأولى بينما حصلت الفقرة العاشرة التي تنص على "تساعد الشائعات على عدم تقدم الدولة في المجال الاقتصادي" على المرتبة الأخيرة.

نتائج السؤال الثاني: ما التحديات التي تواجه الحد من ظاهرة الشائعات في وسائل التواصل الاجتماعي؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب التكرارات والنسب المئوية، واستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع فقرات المجال

الثاني: التحديات التي تواجه الحد من انتشار الشائعات في وسائل التواصل الاجتماعي، كما تم استخدام مربع (كاي) للتحقق من مدى تجانس أو اختلاف أراء أفراد عينة الدراسة حول الفقرات المختلفة للمجال الثاني، وفيما يلي عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

جدول (٥) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لإجابات أفراد عينة الدراسة نحو الفقرات المتعلقة بالتحديات التي تواجه الحد من انتشار الشائعات في وسائل التواصل الاجتماعي.

م	الفقرة	المتوسط الحسابي الموزون	الانحراف المعياري	الاختبارات الإحصائية كا٢ لحسن المطابقة القيمة	الاحتمالية	الترتيب الكلي	التكرارات والنسب	درجة التحديات التي تواجه الحد من انتشار الشائعات في وسائل التواصل الاجتماعي موافق جداً	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق جداً
1	سهولة استخدام الواتساب.	4.53	0.70	293.66	0.000	3	ك	126	68	9	1	2
							%	61.2	33.0	4.4	5.0	1.0
2	انتشار استخدام الواتساب على نطاق واسع.	4.57	0.75	335.60	0.000	2	ك	139	54	8	2	3
							%	67.5	26.2	3.9	1.0	1.5
3	سرعة انتشار الشائعة من خلال الواتساب.	4.60	0.69	346.82	0.000	1	ك	141	53	9	1	2
							%	68.4	25.7	4.4	0.5	1.0
4	سهولة تخفي مصدر الشائعة.	4.05	0.99	128.32	0.000	6	ك	80	80	26	17	3
							%	38.8	38.8	12.6	8.3	1.5
5	عدم تتبع مصدر الشائعة ومحاسبته.	4.06	1.05	121.82	0.000	5	ك	90	65	29	18	4
							%	43.7	31.6	14.1	8.7	1.9
6	تأخر الرد على الشائعات المؤثرة.	4.00	1.02	117.45	0.000	7	ك	78	78	25	23	2
							%	37.9	37.9	12.1	11.2	1.0
7	ضعف شفافية الجهة المستهدفة بالشائعة.	3.89	0.95	108.56	0.000	8	ك	59	86	43	15	3
							%	28.6	41.7	20.9	7.3	1.5
8	عدم إدراك عواقب المساهمة في نشر الشائعات.	4.36	0.80	216.33	0.000	4	ك	107	75	17	6	1
							%	51.9	36.4	8.3	2.9	0.5
المتوسط الحسابي العام: ٤,٢٦			الانحراف المعياري العام: ٠,٦٥									

من خلال النتائج الموضحة أعلاه في الجدول (٥) يتضح أن المتوسط العام للمجال الثاني: التحديات التي تواجه الحد من انتشار الشائعات في وسائل التواصل الاجتماعي بلغ (٤,٢٦) من خمس نقاط في ضوء توزيع أطوال الفئات وفق التدرج المستخدم في الأداة، وهو يقع في المستوى العالي جداً من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة، وهذا يدل على أن أفراد عينة الدراسة يوافقون على التحديات التي تواجه الحد من انتشار الشائعات في وسائل التواصل الاجتماعي (بدرجة كبيرة جدًا)، كما يتضح من النتائج أن قيم مربع كاي لجميع الفقرات كانت دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، مما يوضح تباين وجهات نظر أفراد عينة الدراسة حول فقرات المجال الثاني، وقد تراوحت قيم المتوسط الحسابي لفقرات المجال الثاني بين (٣,٨٩ – ٤,٦٠)، وهو ما اتفق مع دراسة إنسان (٢٠١٩)، كما يتضح من الجدول (٥) أن المتوسطات الحسابية الموزونة لإجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات المجال الثاني جاءت كما يلي: حصلت الفقرة الثالثة التي تنص سرعة انتشار الشائعة من خلال الواتساب على المرتبة الأولى بينما حصلت الفقرة السابعة التي تنص ضعف شفافية الجهة المستهدفة بالشائعة على المرتبة الأخيرة.

نتائج السؤال الثالث: ما الحلول المقترحة لمواجهة انتشار الشائعات في وسائل التواصل الاجتماعي؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب التكرارات والنسب المئوية، واستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع فقرات المجال الثالث: الحلول المقترحة لمواجهة انتشار الشائعات في ووسائل التواصل

الاجتماعي، كما تم اســـتخدام مربع (كاي) للتحقق من مدى تجانس او اختلاف أراء أفراد عينة الدراســـة حول الفقرات المختلفة للمجال الثالث، وفيما يلي عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث.

جدول (٦) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لإجابات أفراد عينة الدراسة نحو الفقرات المتعلقة بالحلول المقترحة لمواجهة انتشار الشائعات في ووسائل التواصل الاجتماعي.

م	الفقرة	المتوسط الحسابي الموزون	الانحراف المعياري	الاختبارات الإحصائية		الترتيب الكلي	التكرارات والنسب	درجة الحلول المقترحة لمواجهة انتشار الشائعات في ووسائل التواصل الاجتماعي				
				كا٢ لحسن المطابقة				موافق جداً	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق جداً
				القيمة	الاحتمالية							
1	نشر الوعي بخطر الشائعات في (الواتساب) وإعلاميًا، ودينيًا، وتعليميًا.	4.66	0.61	267.83	0.000	4	ك	149	46	9	2	0
							%	72.3	22.3	4.4	1.0	0.0
2	عدم إعادة نشر أي خبر قبل التأكد من مصدره وصحته.	4.78	0.55	381.61	0.000	1	ك	172	25	7	2	0
							%	83.5	12.1	3.4	1.0	0.0
3	نشر الرد الحقيقي السريع الذي يكذب الشائعة.	4.71	0.59	316.52	0.000	2	ك	160	35	9	2	0
							%	77.7	17.0	4.4	1.0	0.0
4	الشفافية من قبل جميع الجهات يقتل الشائعات.	4.60	0.66	234.16	0.000	5	ك	142	48	14	2	0
							%	68.9	23.3	6.8	1.0	0.0
5	تجريم نشر الشائعات ومحاسبة مرتكب ذلك.	4.58	0.73	347.25	0.000	7	ك	144	42	17	2	1
							%	69.9	20.4	8.3	1.0	0.5
6	التتبع التقني لمروجي الشائعات وتقديمهم للعدالة.	4.60	0.71	243.13	0.000	6	ك	145	44	12	5	0
							%	70.4	21.4	5.8	2.4	0.0
7	تقنين عدد مرات إعادة النشر في الواتساب.	4.09	1.09	133.61	0.000	9	ك	95	62	31	9	9
							%	46.1	30.1	15.0	4.4	4.4
8	تلقي الأخبار من مصادرها ومواقعها الرسمية.	4.67	0.66	298.66	0.000	3	ك	157	35	10	4	0
							%	76.2	17.0	4.9	1.9	0.0
9	إنشاء جهة مختصة بالرد على الشائعات.	4.41	0.92	256.18	0.000	8	ك	127	50	19	6	4
							%	61.7	24.3	9.2	2.9	1.9
المتوسط الحسابي العام: ٤,٥٧			الانحراف المعياري العام: ٠,٥٤									

من خلال النتائج الموضحة أعلاه في الجدول (٦) يتضح أن المتوسط العام للمجال الثالث: الحلول المقترحة لمواجهة انتشار الشائعات في وسائل

التواصـــل الاجتماعي بلغ (٤,٥٧) من خمس نقاط في ضـــوء توزيع أطوال الفئات وفق التدرج المســتخدم في الأداة، وهو يقع في المســتوى العالي جدًا من حيث من موافقة أفراد عينة الدراســـة، وهذا يدل على أن أفراد عينة الدراسة يوافقون على الحلول المقترحة لمواجهة انتشار الشائعات في ووسائل التواصل الاجتماعي (بدرجة كبيرة جدًا)، كما يتضح من النتائج أن قيم مربع كاي لجميع الفقرات كانت دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، مما يوضح تباين وجهات نظر أفراد عينة الدراســـة حول فقرات المجال الثالث، وقد تراوحت قيم المتوسط الحسابي لفقرات المجال الثاني بين (٤,٠٩ – ٤,٧٨)، وهو ما اتفق مع دراسة إنسان (٢٠١٩)، كما يتضح من الجدول (٦) أن المتوسطات الحسابية الموزونة لإجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات المجال الثالث جاءت كما يلي: حصـــلت الفقرة الثانية التي تنص على عدم إعادة نشـــر أي خبر قبل التأكد من مصـــدره وصـــحته على المرتبة الأولى بينما حصلت الفقرة السابعة تقنين عدد مرات إعادة النشر في الواتساب على المرتبة الأخيرة.

كما يستنتج الباحث أن أقل الحلول المقترحة لمواجهة انتشار الشائعات في ووسائل التواصل الاجتماعي حسب آراء العينة تتمثل في: تقنين عدد مرات إعادة النشر في الواتساب، ويرى الباحث استنتاجًا مما سبق أن الأبعاد الثلاثة بفقراتها كانت عالية الأهمية، حيث أنها كانت ذات أهمية بالنســـبة لرأي أفراد العينة وذلك حسب أبعادها المفصلة، كما يوضح الجدول التالي:

جدول (٧) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لإجابات أفراد عينة الدراسة نحو أثر شائعات وسائل التواصل الاجتماعي –الواتساب أنموذجًا –

م	المجال	المتوسط	الانحراف المعياري	الرتبة
1	الآثار المترتبة على شائعات وسائل التواصل الاجتماعي.	4.10	0.64	3
2	التحديات التي تواجه الحد من انتشار الشائعات في وسائل التواصل الاجتماعي.	4.26	0.65	2
3	الحلول المقترحة لمواجهة الشائعات في مواقع التواصل الاجتماعي.	4.57	0.54	1

من خلال النتائج الموضحة أعلاه في الجدول (٧) حصل المجال الثالث وهو الحلول المقترحة لمواجهة الشائعات في مواقع التواصل الاجتماعي على متوسط حسابي مقداره (٤,٥٧) وانحراف معياري (٠,٥٤)، وهو يقع في المستوى العالي جدًا من حيث الأهمية، ومن ثم يليه المحور الثاني وهو التحديات التي تواجه الحد من انتشار الشائعات في وسائل التواصل الاجتماعي وقد حصل على متوسط حسابي مقداره (٤,٢٦) وانحراف معياري (٠,٦٥)، وهو يقع في المستوى العالي جدًا من حيث الأهمية، ومن ثم يليه المحور الأول وهو الآثار المترتبة على شائعات وسائل التواصل الاجتماعي وقد حصل على متوسط حسابي مقداره (٤,١٠) وانحراف معياري (٠,٦٤)، وهو يقع في المستوى العالي من حيث الأهمية، ومن خلال النتائج السابقة يستنتج الباحث أن الحلول المقترحة لمواجهة الشائعات في مواقع التواصل الاجتماعي يجب أن تأخذ أهمية عالية جدًا بحسب آراء عينة الدراسة؛ وبذلك يتفق رأي الباحث مع آراء العينة حول أهمية تفعيل الحلول المقترحة لمواجهة الشائعات في مواقع التواصل الاجتماعي.

دور المؤسسات التربوية والإعلامية في علاج شائعات مواقع التواصل الاجتماعي:

تلعب المؤسسات التربوية والإعلامية دورا كبيرا في علاج شائعات وسائل التواصل الاجتماعي ومن أهمها مايلي:

١) المدارس والجامعات: المدارس هي المحضن الأول الذي تتكون فيه شخصية الطالب، فينبغي التركيز على تحصين الطالب ضد هذه الشائعات من خلال كشفها له وربطه بالواقع، وإيضاح كيفية التعامل معها، وكذا بالجامعات ينبغي التركيز على التحذير من شائعات وسائل التواصل الاجتماعي، وبيان طريقة التعامل معها ضمن مقررات دراسية أو إفراد مقرر دراسي متخصص في ذلك، ينير الطريق للطالب كيفية التعاطي مع جميع الشائعات.

٢) المساجد ومراكز الدعوة: حيث ينبغي تسليط الضوء في الخطب والمحاضرات على الشائعات وخطرها، والتحذير منها، وبيان زيفها وأهدافها، وكيف يتعامل المسلم معها.

٣) وسائل الإعلام: وهي السلاح الأقوى في مواجهة الشائعات، حيث يستطيع الإعلام المقروء منه والمسموع والمشاهد، بل وعبر قنواته الرسمية في وسائل التواصل الاجتماعي، الوصول إلى أكبر شريحة من المجتمع، وبيان الحقائق وكشف زيف الشائعات، وإيضاح المعلومة من مصدرها، وتكذيب الشائعة.

الخاتمة:

أهم النتائج:

وقد توصلت هذه الدراسة إلى عدة نتائج، ومن أهم هذه النتائج:

١- هنالك آثار مترتبة على شائعات وسائل التواصل الاجتماعي (الواتساب أنموذجًا) تؤثر على المجتمعات بشكل كبير إذ بلغ متوسطها (٤,١٠).

٢- أن أكثر الآثار المترتبة على شائعات وسائل التواصل الاجتماعي (الواتساب أنموذجًا) حسب آراء العينة تتمثل في: تأثيرها السلبي على العلاقات الاجتماعية، قلبها للحقائق، ونشر الأفكار الخاطئة والانحراف، وتفكك المجتمع، وتشويه السمعة للخصوم، وتساعد على الفوضى والاضطرابات والتمرد.

٣- أقل الآثار المترتبة على شائعات وسائل التواصل الاجتماعي (الواتساب أنموذجًا) حسب آراء العينة تتمثل في: عدم تقدم الدولة في المجال الاقتصادي، والتحكم في التوجه السياسي، والتشكيك في ثوابت المجتمع.

٤- هناك تحديات بدرجة كبيرة جدًا تواجه الحد من ظاهرة الشائعات في وسائل التواصل الاجتماعي اذ بلغ متوسطها (٤,٢٦).

٥- أن أكبر التحديات التي تواجه الحد من انتشار الشائعات في وسائل التواصل الاجتماعي حسب آراء العينة تتمثل في: سرعة انتشار الشائعة من خلال الواتساب، وانتشار استخدام الواتساب

على نطاق واسع، وسهولة استخدام الواتساب، وعدم إدراك عواقب المساهمة في نشر الشائعات.

٦- أن أقل التحديات التي تواجه الحد من انتشار الشائعات في وسائل التواصل الاجتماعي حسب آراء العينة تتمثل في: ضعف شفافية الجهة المستهدفة بالشائعة، وتأخر الرد على الشائعات المؤثرة، وسهولة تخفي مصدر الشائعة، وعدم تتبع مصدر الشائعة ومحاسبته.

٧- وافق أفراد عينة الدراسة على الحلول المقترحة لمواجهة انتشار الشائعات في ووسائل التواصل الاجتماعي بدرجة كبيرة جدًا، إذ بلغ متوسطها (٤,٥٧).

٨- أن أكثر الحلول المقترحة لمواجهة انتشار الشائعات في ووسائل التواصل الاجتماعي حسب آراء العينة تتمثل في: عدم إعادة نشر أي خبر قبل التأكد من مصدره وصحته، ونشر الرد الحقيقي السريع الذي يكذب الشائعة، وتلقي الاخبار من مصادرها ومواقعها الرسمية، ونشر الوعي بخطر الشائعات في (الواتساب) إعلاميًا، ودينيًا، وتعليميًا، والشفافية من قبل جميع الجهات يقتل الشائعات، والتتبع التقني لمروجي الشائعات وتقديمه للعدالة، وتجريم نشر الشائعات ومحاسبة مرتكب ذلك، وإنشاء جهة مختصة بالرد على الشائعات.

٩- أن أقل الحلول المقترحة لمواجهة انتشار الشائعات في ووسائل التواصل الاجتماعي حسب آراء العينة تتمثل في تقنين عدد مرات إعادة النشر في الواتساب.

١٠-أن الحلول المقترحة لمواجهة الشائعات في مواقع التواصل الاجتماعي يجب أن تأخذ أهمية عالية جدًا بحسب آراء عينة الدراسة.

توصيات الدراسة:

من أهم التوصيات التي توصلت إليها الدراسة ما يلي:

١- على الجهات الرقابية والأجهزة الأمنية تشديد الرقابة على وسائل التواصل الاجتماعي (واتساب) واتخاذ جميع الإجراءات الرادعة لمروجي الشائعات.

٢- على الأجهزة المتخصصة في النظم المعلوماتية السرعة في التعامل مع الشائعات، إذ الحد من انتشار الشائعة تعد من الحلول الفعالة، وقيام الجهات التي توجه إليها الشائعات من التصدي لها والخروج بتصريحات تنفيها وتبطلها.

٣- من الضروري نشر الوعي بين أفراد المجتمع بخطورة الشائعات وتناقلها عبر وسائل التواصل الاجتماعي، من خلال برامج التوعية المجتمعية وإقامة الدورات والبرامج التدريبية المرتبطة بالإعلام الجديد والبيئة الافتراضية الحديثة.

٤- السعي للاستفادة من هذه الوسائل إيجابًا، من خلال إدخالها في برامج تعليمية وتوعوية واجتماعية.

٥- زيادة الشفافية وتجليتها للمجتمع من قبل جميع الجهات الحكومية أو الأهلية، ابتداء وقطع الطريق أمام وجود الشائعات وانتشارها.

٦- تخصيص جهات متخصصة للرد على الشائعات سريعا وتستخدم نفس الوسيلة التي تم تناقل الشائعة فيها وغيرها الوسائل التقنية الحديثة التي تصل لأكبر شريحة من المجتمع.

٧- عقد مزيد من الندوات والمؤتمرات، للاستفادة من هذه التقنية، والحد من سلبياتها وفق أسس علمية مدروسة.

مراجع الدراسة العربية:

إبراهيم، هاني وأحمد زايد (٢٠١٦). أثر استخدام وسائل التواصل الاجتماعي الإلكتروني على الإنجاز الأكاديمي، والتشاقف، والاتجاه نحو الأجانب لدى طلاب كلية التربية بجامعة حائل، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، العدد ٨٠.

الشايع، حصة، ومروة إبراهيم بطيشة (٢٠١٣). مقترح لتوظيف الشبكات الاجتماعية لدى طالبات المرحلة الجامعية بالمملكة العربية السعودية قائم على واقع استخدامهن لها، مجلة كلية التربية بجامعة الأزهر، المجلد الثاني، المئة والخامس والخمسون.

إنسان، إيمان (٢٠١٩). أثر الشائعات على أداء المؤسسة الجامعية الجزائرية، دراسة ميدانية على عينة من الإداريين برئاسة جامعة العربي بن مهدي بأم البواقي، قسم العلوم الإنسانية، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة العربي بن مهدي بأم البواقي.

الحذيفي، حفصة هزاع، رباب رأفت الجمال (٢٠١٩)، اتجاهات الرأي العام نحو دور مواقع التواصل الاجتماعي في نشر الشائعات، المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث.

حربي، نصر رمضان سعدالله (٢٠١٩)، الشائعات ونشرها عبر مواقع وشبكات التواصل الاجتماعي (آثارها – المسؤوليةالمترتبة عليها – سبل التصدي لها) دراسة مقارنة، مقدم للمشاركة في المؤتمر العلمي السادس بكلية الحقوق جامعة طنطا "القانون والشائعات" إبريل ٢٠١٩م، كلية الحقوق، جامعة طنطا.

حصة الشايع، مروة بطيشة (٢٠١٣): مقترح لتوظيف استخدام الشبكات الاجتماعية لدى طالبات المرحلة الجامعة بالمملكة العربية السعودية: قائم على واقع استخدامهن لها. مجلة التربية، جماعة الازهر، العدد (١٥٥).

حنفي، أماني عبد العزيز، (٢٠١٧)، الشائعات في شبكات التواصل الاجتماعي ودور مؤسسات الضبط الاجتماعي في مواجهتها، مجلة كلية التربية: جامعة كفر الشيخ – كلية التربية.

الخريف، فهد عبد الرحمن، تركي مشهور العنزي، سلوى محمد المهدي، شريف محمد السعيد (٢٠١٩). آثار استخدام وسائل التواصل الاجتماعي على العلاقات الأسرية للشباب بالمنطقة الشرقية، مؤسسة سليمان بن عبد العزيز الراجحي الخيرية.

دراسة البراشدية، حفيظة سليمان، والظفري، سعيد بن سليمان (٢٠١٨) بعنوان: تأثيرات شبكات التواصل الاجتماعي على قيم المواطنة لدى الشباب العماني، مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية بجامعة السلطان قابوس

الرباشدية، حفيظة سليمان وسعيد بن سليمان الظفري (٢٠١٨). تأثريات شبكات التواصل الاجتماعي على قيم المواطنة لدى الشباب العماني: دراسة متعددة التصاميم، مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية، جامعة السلطان قابوس، المجلد ٩ العد ٢، ٢٠١٨.

الزمل، ناصر محمد (٢٠١٥). بريان أكتون وجان كؤم مؤسسا تطبيق واتس اب WHATSAPP، مجلة فكر، مركز العبيكان للأبحاث والنشر، السعودية، عدد٩.

سكر، ماجد رجب العبد (٢٠١١)، التواصل الاجتماعي أنواعه – ضوابطه – آثاره – ومعوقاته، قسم التفسير وعلوم القرآن، كلية أصول الدين، الجامعة الإسلامية، غزة.

سلمان، أحمد حسن (٢٠١٧)، شبكات التواصل الاجتماعي ودورها في نشر الشائعات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة ديالى، قسم الإعلام، كلية الإعلام، جامعة الشرق الأوسط.

الشرق الأوسط أونلاين (٢٠١٤)، استطلاع: ٨٢ في المائة من المجتمع السعودي يتأثرون بالشائعات ٨٣ في المائة من العينة يؤكدون انعكاسها على الرأي العام، https://aawsat.com/home/article/108556.

الشريف، رانيا عبد الله (٢٠١٤)، دور شبكات التواصل الاجتماعي في انتشار الشائعات، ورقة عمل مقدمة للمؤتمر الدولي، الإعلام والإشاعة المخاطر المجتمعية وسبل المواجهة، قسم الإعلام والاتصال، كلية الآداب والعلاقات الإنسانية، جامعة الملك خالد.

الشريف، رانيا عبد الله (٢٠١٥)، دور وسائل التواصل الاجتماعي في انتشار الشائعات، مجلة العلاقات العامة والإعلان، الجمعية السعودية للعلاقات والإعلان، السعودية.

شقرة، علي خليل (٢٠١٤)، الإعلام الجديد (شبكات التواصل الاجتماعي). دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان.

العيفاوي، جمال الدين (٢٠١٧)، دور الإعلام الجديد في زيادة التهديدات الأمنية – وسائل التواصل الاجتماعي أنموذجًا –، قسم العلوم السياسية، كلية الحقوق والعلوم السياسية، جامعة العربي التبسي، تبسة.

كامل، محمد عبد الفتاح (٢٠١٥)، توظيف تقنيات الأجهزة المحمولة في تقديم الخدمة المرجعية بالمكتبات ومراكز المعلومات: الواتساب WhatsApp أنموذجًا. المجلة الدولية لعلوم المكتبات والمعلومات.

محمد، حسين محمد مصلح (٢٠١٩)، الشائعات ومدى تأثيرها على الرأي العام للمؤتمر العلمي السنوي الذي تقيمه كلية حقوق – جامعة طنطا ٢٠١٢م، كلية حقوق، جامعة طنطا.

المدني، أسامة غازي (٢٠١٦)، دور شبكات التواصل الاجتماعي في ترويج الشائعات لدى طلاب الجامعات السعودية، تويتر أنموذجًا، قسم الإعلام، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة أم القرى.

معتوق، خالد بن سليمان. (٢٠١٣)، اتجاهات استخدام طلاب قسم علم المعلومات بجامعة أم القرى لمواقع التواصل الاجتماعي: "دراسة تحليلية". المؤتمر التاسع عشر: مستقبل المهنة: كسر الحواجز التقليدية لمهنة المكتبات والمعلومات والتحول نحو مستقبل البيئة المهنية الرقمية: جمعية المكتبات المتخصصة – فرع الخليج العربي، أبو ظبي: معية المكتبات المتخصصة فرع الخليج العربي.

الهماش، متعب شديد (٢٠١٣)، تأثير الشائعات على الأمن الوطني، دورة تدريبية بعنوان أساليب مواجهة الشائعات،٢٠١٣م، قسم البرامج التدريبية، كلية التدريب.

وكال، بلال (٢٠١٨)، الشائعات في مواقع التواصل الاجتماعي ومدى تأثيرها على المجتمع الجزائري _دراسة ميدانية مجتمع المسيلة_ ، قسم علوم الإعلام والاتصال، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد بوضياف _المسيلة.

Study references in English:

Ibrahim, Hani and Ahmed Zayed (2016). The effect of using electronic social media on academic achievement, acculturation, and the attitude towards foreigners among students of the Faculty of Education at the University of Hail, Arab Studies in Education and Psychology, No. 80.

Al-Shaya, Hessa, and Marwa Ibrahim Bteishah (2013). A suggestion to employ the social networks for female students of the university in the Kingdom of Saudi Arabia which is based on the reality of that they use them, Journal of the College of Education at Al-Azhar University, volume two, hundred and fifty-five.

Ensan, Iman (2019). The effect of rumors on the performance of the Algerian university institution, a field study on a sample of administrators headed by the Arab Bin Mahdi University in Umm Al-Bouaghi, Department of human sciences, College of Social and Human Sciences, Arab Bin Mahdi University in Umm Al-Bouaghi.

Al-Huthaifi, Hafsa Hazza, Rabab Raafat Al-Gammal (2019), Attitudes of Public Opinion Toward the Role of Social Media Sites in Spreading Rumors, Arab Journal of Science and Research Publishing.

Harbi, Nasr Ramadan Saadallah (2019), rumors and their dissemination via social media sites (their effects - the responsibility they have - ways to face them), a comparative study, submitted to participate in the sixth scientific conference at the Faculty of Law, Tanta University, "Law and Rumors" April 2019, College of Law , Tanta University.

Hessa Al-Shaya, Marwa Batisha (2013): a proposal to employ the use of social networks for university students in the Kingdom of Saudi Arabia: based on the reality of that they use them. Education Magazine, Al-Azhar, No. 155.

Hanafi, Amani Abdel Aziz, (2017), rumors in social networks and the role of social control institutions in facing them, Journal of the College of Education: Kafr El-Sheikh University - College of Education.

Al-Khareef, Fahd Abdulrahman, Turki Mashhoor Al-Anzi, Salma Muhammad Al-Mahdi, and Sharif Muhammad Al-Saeed (2019). The effects of the use of social media on the family relationships of young people in the eastern region,

Mu'ssasah Sulaiman b. Abdulaziz Al-Rajhi Elkhairia (in Arabic).

A study of Al-Barashidia, Hafida Suleiman, Al-Dhafri, Saeed bin Sulaiman (2018) entitled: The effects of social media on the values of citizenship among Omani youth, Journal of Arts and Social Sciences at Sultan Qaboos University.

Al-Rabashdia, Hafeeza Sulaiman and Saeed b.Sulaiman Al-Dhafari (2018). The effects of social media on the values of citizenship among Omani youth: a multi-designs study, Journal of Arts and Social Sciences, Sultan Qaboos University, Volume 9, 2, 2018.

Al-Zamil, Nasser Muhammad (2015). Brian Acton and Jan Kooem are founders of the WHATSAPP app, magalat Fikr, Obeikan Research and Publishing Center, Saudi Arabia, 9 (in Arabic).

Sukar, Majed Ragab Al-Abed (2011), Social media (Types - Controls - Effects - and Constraints), kesm eltafsir and OLom EL Qur'an, Osol eldein college, Islamic University, Gaza (in Arabic).

Salman, Ahmed Hassan (2017), social media and its role in promoting rumors from the viewpoint of faculty members at Diyala University, Department of media, College of media, University of the Middle East.

Middle East Online (2014), questionnaire: 82% of Saudi society affected by rumors, 83% of respondents confirm their reflection on public opinion, https://aawsat.com/home/article/108556.

Al-Sharif, Rania Abdullah (2014), the role of social networks in spreading rumors, a working paper presented to the international conference, media and rumors, societal risks and means of confrontation, Department of Media and Communication, College of Arts and Human Relations, King Khalid University.

El-Sharif, Rania Abdullah (2015), The Role of Social Media in Spreading Rumors, Public Relations and Advertising

Magazine, Saudi Society for Relations and Advertising, Saudi Arabia.

Shakra, Ali Khalil (2014), elalam elgdid (social networks). Dar Osama for Publishing and Distribution, Amman (in Arabic).

El-Ayafawi, Jamal El-Din (2017), the new media's role in increasing security threats (social media as a model), Department of Political Science, Faculty of Law and Political Science, Arab Tebsi University, Tebessa.

Kamel, Mohamed Abdel-Fattah (2015), employing mobile device technologies in providing reference services in libraries and information centers: WhatsApp as a model. International Journal of Library Science and Information.

Muhammad, Hussein Muhammad Musleh (2019), rumors and their impact on public opinion for the annual scientific conference held by the Faculty of Law - University of Tanta 2012, Faculty of Law, University of Tanta.

Al-Madani, Osama Ghazi (2016), the role of social networks in promoting rumors among Saudi university students, Twitter as an example, Department of Media, College of Social Sciences, Umm Al-Qura University.

Maatouk, Khalid b. Suleiman. (2013), trends in the students' social media usage in information science department at Umm Al-Qura University: an analytical study. The Nineteenth Conference: The Future of the Profession: Breaking the traditional barriers of the libraries and information profession and shifting towards the digital professional environment future: Specialized Libraries Association (Arab Gulf Branch), Abu Dhabi: (specialized libraries, Arab Gulf Branch).

Al-Hamash, Metaab Shadid (2013), the effect of rumors on national security, a training course entitled Methods of facing rumors, 2013, Department of Training Programs, Training College.

Wakal, Bilal (2018), rumors on social media and the extent of their impact on the Algerian community - field study of the Messila community , Department of Media and Communication Sciences, Faculty of Human and Social Sciences, University of Mohamed Boudiaf – al-Messila.

http://dspace.univmsila.dz:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/7053/pdf.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Koidl, Kevin and Tara Matthews (2017). Measuring Impact of Rumorous Messages in Social Media, NOBIDS.

Zubiaga, Arkaitz, Maria Liakata , Rob Procter, Kalina Bontcheva , Peter Tolmie (2015). Towards Detecting Rumours in Social Media, 35 Artificial Intelligence for Cities: Papers from the, AAAI Workshop.

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة
ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

Journal of
Educational and Social Sciences

Safar 1442 Hijri / October2020 No. 3