مجلة الجامعة الإسلامية

للعلوم التربوية والاجتماعية

مجلة علمية دورية محكمة

العدد السادس - الجزء الأول

ذو الحجـة 1442 هـ - يوليو 2021 م

معلومات الإيداع في مكتبة الملك فهد الوطنية

النسخةالورقية :

رقم الإيداع: 1441/7131

تاريخ الإيداع: 1441/06/18

رقم ردمد : 1658-8509

النسخة الإلكترونية :

رقم الإيداع: 1441/7129

تاريخ الإيداع: 1441/06/18

رقم ردمد : 1658-8495

الموقع الإلكتروني للمجلة :

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

البريد الإلكتروني للمجلة :

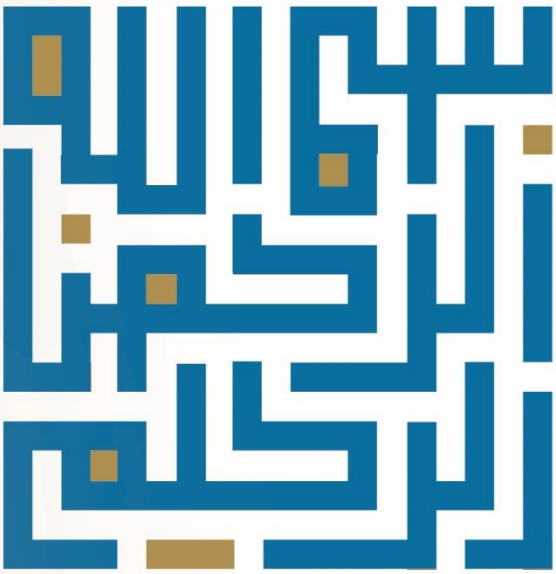
ترسل البحوث باسم رئيس تحرير المجلة

iujourna14@iu.edu.sa

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة
ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

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

جميع حقوق الطبع محفوظة للجامعة الإسلامية



قواعد وضوابط النشر في المجلة

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

الهيئة الاستشارية :

معالـي أ.د : محمد بن عبدالله آل ناجي

مدير جامعة حفر الباطن سابقاً

معالي أ.د : سـعيد بن عمر آل عمر

مدير جامعة الحدود الشمالية

معالي د : حسـام بن عبدالوهاب زمان

رئيس هيئة تقويم التعليم والتدريب سـابقاً

أ. د : سـليمان بن محمد البلوشي

عميد كلية التربية بجامعة السـلطان قابوس سابقاً

أ. د : خالـد بن حامد الحازمي

أسـتاذ التربية الإسلامية بالجامعة الإسلامية سابقاً

أ. د : سـعيد بن فالح المغامسي

أستاذ الإدارة التربوية بالجامعة الإسلامية

أ. د : عبداللـه بن ناصر الوليعي

أسـتاذ الجغرافيا بجامعة الملك سعود

هيئة التحرير :

رئيس التحرير :

أ.د : عبـد الرحمن بن علي الجهني

أسـتاذ أصول التربية بالجامعة الإسلامية

أعضاء التحرير :

معالي أ.د : راتب بن سـلامة السعود

وزير التعليم العالي الأردني سابقا
وأسـتاذ السياسات والقيادة التربوية بالجامعة الأردنية

أ.د : إبراهيم بن عبدالرافع السـمدوني

وكيل كلية التربية للدراسـات العليا بجامعة الأزهر
وأستاذ أصول التربية بجامعة الأزهر

أ.د : بندر بن عبدالله الشـريف

أسـتاذ علم النفس بالجامعة الاسلامية

أ.د : عبدالرحمن بن يوسـف شاهين

أسـتاذ المناهج وطرق التدريس بالجامعة الاسلامية

أ.د : عبدالعزيز بن سـليمان السلومي

أسـتاذ التاريخ الإسلامي بالجامعة الاسلامية

أ.د : عبداللـه بن علي التمام

أستاذ الإدارة التربوية بالجامعة الاسلامية

أ.د : محمـد بن إبراهيم الدغيري

وكيل جامعة شـقراء للدراسات العليا والبحث العلمي
وأسـتاذ الجغرافيا الاقتصادية بجامعة القصيم

د : رجـاء بن عتيق المعيلي الحربي

عميد عمادة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد سـابقاً
وأسـتاذ التاريخ الحديث والمعاصر المشارك بالجامعة الاسلامية

سكرتير التحرير :

أ. مجتبى الصادق المنا

الإخراج والتنفيذ الفني :

م. محمد حسن الشريف

فهرس المحتويات :

م	عنوان البحث	الصفحة
1	أثر نموذج مقترح قائم على نظرية الحل الإبداعي للمشكلات (TRIZ) لتدريس اللغة الإنجليزية في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى طلاب الصف الأول المتوسط د. محمد زيدان آل محفوظ / د. إبراهيم عبد الله محمد اليحيى	1
2	العدوان من منظور علم النفس والإسلام (دراسة تأصيلية) د. أسماء عبد المطلب بني يونس / د. محمد يحيى محمد النمرات	57
3	تغاير القياس للبناء العاملي لمقياس الحكمة الشخصية عبر الجنسين د. عبد الله بن قريطان العنزي	113
4	فاعلية استخدام برنامج قائم على نظام (بلاك بورد) في تنمية مهارات الإعراب لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى د. خالد هديبان الحربي	153
5	درجة إسهام التنمر السيبراني في الجوانب الأكاديمية والنفسية والأسرية والاجتماعية للمتنمر وضحايا التنمر لدى طلاب وطالبات المرحلتين المتوسطة والثانوية بالمدينة المنورة أ. د. بندر بن عبد الله الشريف / د. عبد العاطي عبد الكريم محمد	205
6	تصورات التخطيط للتدريس وممارساته في ضوء النظرية البنائية لدى معلمي العلوم الشرعية واللغة العربية بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية د. بسيوني إسماعيل بسيوني / د. خالد بن عبد الرحمن الفهيد	267
7	رأس المال الاجتماعي التنظيمي بجامعة الملك خالد (واقعه وسبل تنميته واستثماره) د. سعيد علي هديه	335
8	درجة وعي طلاب المنح بالجامعة الإسلامية لمفهوم المواطنة الرقمية د. حسن محمد علي الزهراني	393
9	فاعلية استخدام نظام إدارة التعلم ادمودو (Edmodo) في تنمية المواطنة الرقمية لدى معلمات المرحلة الابتدائية بمكة المكرمة د. أمجاد طارق مجلد / أ. نجوى فرج الزهراني	445
10	رسل معركة القادسية - 15هـ / 636م - (دراسة تاريخية تحليلية) د. إبراهيم بن علي الربعي	497

ترتيب الأبحاث حسب تاريخ ورودها للمجلة مع مراعاة تنوع التخصصات

أثر نموذج مقترح قائم على نظرية الحل الإبداعي للمشكلات (TRIZ) لتدريس اللغة الإنجليزية في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى طلاب الصف الأول المتوسط

إعداد

د. محمد زيدان آل محفوظ
أستاذ المناهج وطرق التدريس العامة المشارك
بجامعة الملك خالد

د. إبراهيم عبد الله محمد اليحيى
معلم لغة إنجليزية
بإدارة تعليم الدوادمي

DOI: 10.36046/2162-000-007-001

المستخلص

هدف هذا البحث إلى تصميم نموذج مقترح قائم على نظرية الحل الإبداعي للمشكلات (TRIZ)، ومعرفة أثره على تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لتدريس اللغة الإنجليزية لدى طلاب الصف الأول المتوسط، ولتحقيق هذه الأهداف اتبع الباحثُ المنهجين: الوصفي وشبه التجريبي، وتم إعداد اختبار لكلٍّ من مهارات الاستيعاب القرائي، وطبَّقهما على عينة البحث التي اختارها بصورة عشوائية، وهي مكونة من (٦٦) طالبًا من طلاب الصف الأول المتوسط بمتوسطة ابن القيم في مدينة الدوادمي، وقد قُسِّمت عشوائيًّا إلى مجموعتين متكافئتين؛ إحداهما تجريبية مكونة من (٣٣) طالبًا، درسَت الوحدتين النسقيتين باستخدام النموذج المقترح القائم على نظرية الحل الإبداعي للمشكلات (TRIZ)، والأخرى ضابطة مكونة من (٣٣) طالباً درسَت الوحدتين بالطريقة المعتادة. ومن أبرز نتائج البحث وجودُ فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي في اختبار الاستيعاب القرائي، كما أسفرت النتائج عن وجود أثر للنموذج التدريسي المقترح القائم على نظرية حل المشكلات الإبداعي (TRIZ) على تنمية مهارات الاستيعاب القرائي، وفي ضوء النتائج قدم الباحث المقترحات والتوصيات.

الكلمات المفتاحية: نموذج مقترح قائم على نظرية الحل الإبداعي للمشكلات (TRIZ)، مهارات الاستيعاب القرائي.

مقدمة البحث

تعد اللغة الإنجليزية من أهم اللغات العالمية؛ فهي اللغة الأجنبية في المملكة العربية السعودية، وأضحى إتقانها شرطًا أساسيًّا للدخول إلى العديد من المجالات التعليمية والوظيفية الخاصة والحكومية؛ لذا بات تعلّم مفردات هذه اللغة وإتقان مهاراتها من اهتمام الكثير من أفراد المجتمع السعودي، فمهاراتها الأربع: الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة مترابطةٌ؛ حيث لا تُغفَل مهارةٌ دون الأخرى.

أما في مجال تعلم اللغة الإنجليزية بوصفها لغةً أجنبية فقد لاقى الاستيعاب القرائي اهتمام اللغويين التطبيقيين (Koda, 2005 Grabe, 2009؛). ومبرر هذا الاهتمام أن القراءةَ مهارةٌ حيوية لمتعلمي اللغة الأجنبية؛ حيث يُحفَّزُ العديد من متعلمي اللغة الإنجليزية بوصفها لغةً أجنبية من خلال الاحتياجات المهنية أو التعليمية التي تنطوي على قراءة النصوص باللغة الإنجليزية، وتكون هذه النصوصُ المصدرَ الرئيس للمدخلات لمتعلمي اللغة الإنجليزية بوصفها لغةً أجنبية. وتتحدث هذه القضايا عن الأهمية التربوية لفهم القراءة، وكيف تتطور، وكيف يمكن تدريسها بشكل أفضل (Cruz & Esqudero, 2012).

كما يرى بعض المعلمين أن القراءة والاستيعاب يتطوران بشكل طبيعي، دون أي تعليم وتنمية لهما (Denton & Flecher, 2003). ولكن يفسر كين وأوكهيل وبرينت (Cain, Oakhill & Bryant, 2004) استيعابَ المقروء بأنه القدرة على تكوين المعنى من خلال قراءة المكتوب، فهو مهارة يجب أن تُنمى منذ الطفولة المبكرة، كما يجب التعرف على المكونات الأساسية لفَهم القراءة والعوامل المؤثرة في تطويرها.

وفي السياق ذاته؛ فإن الهدف من استيعاب المقروء هو معرفة الغرض من القراءة، واختيار المعنى الملائم، وترتيب الأفكار (Smith, 2008). وقد أكد ون وداي وهارسك (٢٠٠٦) أن وضوح هدف القراءة ودقته يلعبان دورًا كبيرًا بوصفهما عاملين محفزين،

وبالاستمرار والتكرار تزداد طلاقة القارئ في القراءة؛ فيستمتع بها حتى يتدرج إلى قراءة الكتب الصعبة، فالدراية بمستوى النصوص أمرٌ مهم لتحقيق ذلك، وأيضًا يجب أن يكون على دراية بمستوى الفَهم العام، فبإدراج أنشطة قرائية متدرجة في الصعوبة نوعًا ما فإنها ستساعد على مراقبة الاستيعاب العام لدى الطلاب. كما أضاف نيل (Nell, 2002) أن الهدف من الاستيعاب القرائي يكمن في التعامل مع التناقضات في النص، وأن القارئ يحاول أن يقارن معرفته السابقة ويدمجها بما يقرأه، إضافة إلى فهم أسلوب الكاتب ومعرفة عاطفته.

وعليه لم يعد هدفا القراءة ومهارات الاستيعاب القرائي في تعلم اللغة الإنجليزية بوصفها كلغة أجنبية مقتصرين على قراءة السطور؛ بل تعديا إلى فَهم ما وراء السطور؛ بحيث يكون القارئ ناقدًا لما يقرأ، وقادرًا على تلخيص الأفكار المتضمنة في النصوص وتحليلها، وتفسير العلاقات بين النصوص والأفكار، ومن ثم تقييم ما قرأه، مستخدمًا لغة المفاهيم التي تمكنه من صياغة ما يحدث بأسلوبه الخاص.

ولعل من المهم أن يعرف متعلمو اللغة الإنجليزية بوصفها لغةً أجنبية العديدَ من الجوانب المتعلقة باستيعاب النصوص المقروءة، وعدد الكلمات غير المعروفة، وعدد المفردات التي ينبغي للمتعلم معرفتها لإتمام عملية الفهم كما في دراسة (Ibrahim, Sarudin & Muhamad, 2016)، وبتدريس مهارات الاستيعاب باستخدام النصوص المعتمدة على السياق في تعلم اللغة الإنجليزية بوصفها لغة ثانيةكما في دراسة (Abu Samah, 2008).

ويرى هايس (Hayes, 2011) أن عملية التمثيل الداخلي للمشكلة لا تقل أهمية عن عملية التمثيل الخارجي لها، فهي عبارة عن أهداف وعلاقات يتخيلها الفرد في ذهنه تتسق مع العلاقات الخاصة مع المشكلة الخارجية، كما أنه قد يحتاج إلى بعض الرموز والرسومات والصور الذهنية؛ كي ينهض بعملية التمثيل الخارجي التي قد تساعد على حل المشكلة، وفي ضوء ذلك تتجلى أهمية نظرية الحل الإبداعي للمشكلات (TRIZ) بالمكانة ذات القيمة؛

حيث تناولت حل المشـــكلات والتفكير الإبداعي معًا ((Phai, 2002، حيث تميزت هذه النظرية بأنها تطرقت للمجالات الهندسية والتكنولوجية، ولم تقتصر هذه الفائدة على هذين المجالين فحسب، بل استُفيد منها في العمل التربوي؛ باعتبار أنها أحد معززات القدرة على التفكير وحل المشكلات إبداعيًّا (أبو جادو ونوفل، ٢٠٠٧؛ Barry, 2006). كما تعد هذه النظرية من المصادر الفذة والفريدة في تصميم الأدوات والإستراتيجيات وغيرها من البرامج المستخدمة لتنمية التفكير، فهي توظف المبادئ الإبداعية كي يصل المتعلم إلى حل مثالي للمشكلات (Nakagawa, 2007).

ومن زاوية أخرى فإن هدف هذه النظرية هو وصول المتعلم إلى المبدأ الإبداعي المناسب مستخدمًا تفكيره في حل مشكلته. وقد بين لي وآخرون (Lee et al., 2016) أن الحل الإبداعي للمشكلات يستثمر إبداع الطلاب في حل المشكلات التي تواجههم، ويتمثل ذلك في تقديم مشكلات ذات نهاية مفتوحة؛ حيث تسهم هذه المشكلات في توليد أفكار غير مألوفة. وأضافت (محمود، ٢٠٠٢) أن الحل الإبداعي للمشكلات يساعد المتعلم على تطبيق ما تعلمه من معرفة وخبرة في مواقف جديدة.

الجدير بالذكر أنه من الممكن توظيف نظرية حل المشكلات الإبداعي بوصفه نموذجًا مقترحًا كما في دراسة خواجي (٢٠١٨)، وإستراتيجية في بعض المواد الدراسية كالرياضيات، وهذا ما توصلت إليه دراسة قاسم والفيصل (٢٠١٣)، وزيادة التحصيل وحل المشكلات وتنمية مهاراتها كدراستي (السعيدي، ٢٠١٢؛ Zinovkin, 2015).

ولعل من المهم أن يُتعمَّقَ في هذه النظرية التي تمزج الإبداع وحل المشكلات معًا، وأن تتحول عملية التعلم من عملية التلقين إلى عملية يكون الطالب فيها المحور الرئيس، وسط بيئة ملائمة، وبوسائل تعلمية مشوقة، ومعلم مشرف على هذه العملية، فكلما كانت هذه الإستراتيجيات تحاكي التفكير الإبداعي وتنمية مهاراته، وتنمي المهارات اللغوية من مسموع ومنطوق ومقروء ومكتوب كانت أفضل.

ومن زاوية أخرى وانطلاقًا من أهمية وأهداف مهارات الاستيعاب القرائي في مادة اللغة الإنجليزية في المرحلة المتوسطة، وتلبية للعديد من الدراسات التي أوصت بتسليط الضوء على أثر المتغيرات التي تحدث أثرًا فيها، وذلك كما ورد في دراسات (جعمل، ٢٠١٤؛ Rouse, 2014؛ Aprillia, 2015)، وبناءً على ما سبق؛ فإنه وفي ضوء التوجهات الحديثة في تعليم اللغة الإنجليزية ومهاراتها بوصفها لغةً أجنبية في المملكة العربية السعودية من أهمية في المجالات العَملية والعِلمية، وبعد إعادة النظر في البحوث؛ تبين أن هناك قلة في الدراسات العربية التي تناولت تنمية مهارات الاستيعاب القرائي في مقررات اللغة الإنجليزية للمرحلة المتوسطة، واستنادًا إلى النتائج التي حققتها نظرية حل المشكلات الإبداعي (TRIZ)؛ فإنه من الضروري البحث عن نماذج تدريسية بغرض تنمية مهارات الاستيعاب القرائي.

مشكلة البحث:

تم إجراء مقابلات مع بعض معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة المتوسطة في مدينة الدوادمي وبعض المشرفين المتخصصين في اللغة الإنجليزية خلال الفصل الدراسي الثاني لعام (١٤٣٩-١٤٤٠هـ)؛ حيث كان السؤال: (عزيزي المعلم، عزيزي المشرف: من وجهة نظرك، ما مستوى الطلاب لديك في المرحلة المتوسطة في مهارات الاستيعاب القرائي في اللغة الإنجليزية؟ وهل تؤيد تعزيز هذه المهارات بنماذج أو إستراتيجيات مقترحة؟)، وكانت الإجابة تشير إلى أن هناك ضعفًا ملحوظًا لدى الطلاب في مهارات الاستيعاب القرائي، كما أنهم يؤيدون تعزيز هذه المهارات بإستراتيجيات أو نماذج.

وفي السياق ذاته فقد تمت ملاحظة ضعف في مستوى الطلاب في مهارات الاستيعاب القرائي في اللغة الإنجليزية واستخدامها بوصفها لغة ثانية، وتفعيلها في مواقف تتطلب استخدامها، بالإضافة إلى الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة، مثل: دراسة القرني (٢٠١٠) والتي تشير إلى وجود بعض المعوقات في مهارات القراءة وخصوصًا الاستيعاب

القرائي لدى متعلمي اللغة الإنجليزية، كما دعم ذلك نتائج الدراسة الاستطلاعية التي قام بها الباحث في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (١٤٣٩-١٤٤٠هـ)؛ حيث تم إعداد اختبار تحصيلي في مهارات الاستيعاب القرائي، وطُبِّق الاختبار على عينة بلغ عددها (٢١) طالبًا من طلاب الصف الأول المتوسط في مدينة الدوادمي.

وفي ضوء ما سبق؛ فإن مشكلة الدراسة تم تحديدها في ضعف مستوى مهارات الاستيعاب القرائي لدى طلاب الصف الأول المتوسط في مادة اللغة الإنجليزية، ومن خلال الدراسات والبحوث السابقة التي أشارت إلى الأثر الإيجابي الذي أحدثته نظرية الحل الإبداعي للمشكلات (TRIZ) في العديد من المتغيرات؛ فإنَّ هذا البحث يسعى إلى تقديم نموذج مقترح قائم على نظرية الحل الإبداعي للمشكلات (TRIZ)؛ لتدريس اللغة الإنجليزية ومعرفة أثره في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى طلاب الصف الأول المتوسط.

أسئلة البحث:

سعى البحث للإجابة عن الأسئلة الآتية:

١-ما النموذج المقترح القائم على نظرية الحل الإبداعي للمشكلات (TRIZ) لتدريس اللغة الإنجليزية؟.

٢-ما أثر النموذج المقترح القائم على نظرية الحل الإبداعي للمشكلات (TRIZ) لتدريس اللغة الإنجليزية في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي؟.

أهداف البحث:

هدف هذا البحث إلى:

١-تصميم نموذج مقترح قائم على نظرية الحل الإبداعي للمشكلات (TRIZ) لتدريس اللغة الإنجليزية.

٢-تعرف أثر النموذج المقترح القائم على نظرية الحل الإبداعي للمشكلات (TRIZ) لتدريس اللغة الإنجليزية في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي.

أهمية البحث:

تمثلت أهمية البحث في تقديم:

١-نموذج مقترح قائم على نظرية الحل الإبداعي للمشكلات (TRIZ) لتدريس اللغة الإنجليزية، قد يساعد على تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى طلاب الصف الأول المتوسط، ويمكن الاستعانة به في إعداد نماذج أخرى مماثلة.

٢-دليل لمعلمي اللغة الإنجليزية ومشرفيها يبين كيفية استخدام نموذج مقترح قائم على نظرية الحل الإبداعي للمشكلات (TRIZ) لتدريس اللغة الإنجليزية، ويمكن الاستعانة به في تصميم أدلة أخرى.

٣-أداة تقويم تتمثل في اختبار قائم على مهارات الاستيعاب القرائي في مادة اللغة الإنجليزية للصف الأول المتوسط، يمكن للمعلمين تطبيقها والاسترشاد بها في إعداد أدواتٍ مماثلة.

حدود البحث:

اقتصر البحث على الحدود الآتية:

١-عينة عشوائية من طلاب الصف الأول المتوسط بإحدى مدارس مدينة الدوادمي التعليمية بالمملكة العربية السعودية.

٢-الوحدة النسقية الثالثة (Module 3) والرابعة (Module 4) من مادة اللغة الإنجليزية (Full Blast 1) للصف الأول المتوسط وذلك لاحتوائهما على مهاراتٍ للاستيعاب القرائي، واحتوائهما على أنشطة تدريسية، ولملاءمتها لمراحل النموذج المقترح.

٣-مهارات الاستيعاب القرائي، وتتضمن: الاستيعاب المباشر، والاستيعاب الاستنتاجي، والاستيعاب الناقد، والاستيعاب التذوقي، والاستيعاب الإبداعي؛ حيث تتوافق مع محتوى الوحدتين النسقيتين الثالثة (Module 3) والرابعة (Module 4)، وملاءمتها لمستوى طلاب الصف الأول المتوسط.

٤-طُبِّق البحث في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (١٤٤٠- ١٤٤١هـ).

مصطلحات البحث:

تتضمن مصطلحات البحث التعريفات الآتية:

مهارات الاستيعاب القرائي (Reading Comprehension Skills):

عرف سنو الاستيعاب القرائي (Snow, 2002) بأنه "العملية التي يستطيع القارئ من خلالها استخلاص المعنى وبناءه؛ من خلال تفاعله مع الصفحة المكتوبة، ويتضمن الاستيعاب القرائي ثلاثة عناصر، هي: القارئ والنص القرائي والسياق" (p. 11).

وتعرف مهارات الاستيعاب القرائي إجرائيًّا بأنها: عمليات عقلية عليا مركبة ومنظمة؛ يستخدمها طالب الصف الأول المتوسط كي يستنتج المعاني ويربطها فيما بينها من خلال النصوص المقروءة والسياق في الوحدتين النسقيتين الثالثة (Module 3) والرابعة (Module 4) في مقرر اللغة الإنجليزية (Full Blast)، ويربط هذه المعاني بما لديه من معارف سابقة، كما تتضمن عدة مهارات، وهي: الاستيعاب المباشر، والاستيعاب الاستنتاجي، والاستيعاب الناقد، والاستيعاب التذوقي، والاستيعاب الإبداعي، وتُقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في الاختبار المعدّ لذلك.

نموذج مقترح قائم على نظرية حل المشكلات الإبداعي (TRIZ) (A proposed Teacing Model Based on Creative Problem Solving)

عرف باري (Barry, 2006) نظرية حل المشكلات الإبداعي بأنها" أسلوب لحل المشكلات قائم على أساس المنطق والمعلومات وليس على أساس الحدس، وهي تزيد من

قدرة الأفراد على حل المشـــكلات بطريقة إبداعية، كما أنها توفر إمكانية التكرار والتنبؤ والموثوقية بسبب منهجيتها وخوارزميتها" (p. 13).

وتم تعريف النموذج المقترح القائم على نظرية الحل الإبداعي للمشـــكلات (TRIZ) اجرائياً بأنه: خطة افتراضـية تقوم على نظرية الحل الإبداعي للمشـكلات (TRIZ)؛ وذلك بغرض تدريس الوحدتين النسـقيتين الثالثة (Module 3) والرابعة (Module 4) في مقرر اللغة الإنجليزية (Full Blast) ووصـفه بشـكل مبسـط قابل للفهم؛ وذلك بهدف تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى طلاب الصف الأول المتوسط.

الإطار النظري والدراسات السابقة

المحور الأول- مهارات الاستيعاب القرائي (Reading Comprehension Skills):

يوصف الاستيعاب القرائي بالعملية المعقدة المرتبطة بالعمليات المعرفية؛ حيث تستلزم هذه العملية مهارات محددة كي تربط بين بنية القارئ المعرفية وما يرد في النصـــوص من أحداث وتشـــبيهات وعواطف وغيرها، كما أن التمثيلات العقلية الناتجة عن معالجة المعلومات المقروءة وحفظها ترتبط بمعرفة المتعلم السابقة (Meneghetti, Carretti & De Beni, 2006)؛ لذا تعد مهارات الاستيعاب القرائي من أهم المهارات التي تساعد على فك الرموز، وتحليل النص وتلخيصـه، والسـبر في أغوار النصـوص القرائية في مادة اللغة الإنجليزية، والتي تدرس بوصـفها لغة ثانية في المملكة العربية السـعودية، كما يُعد إتقان هذه المهارات هدفًا رئيسًا في مقرر اللغة الإنجليزية (Full Blast).

مفهوم الاستيعاب القرائي (Reading Comprehension):

عرف لويس (Lewis, 2007) الاستيعاب القرائي بأنه "عملية بناء القارئ للمعنى من خلال تفاعله مع النص، مستخدمًا المعرفة السابقة، والخبرات الشخصية، ومعلومات النص، والموقف الذي يأخذه من حيث طبيعة العلاقة مع النص" (p. 12).

الأسس التي يقوم عليها الاستيعاب القرائي:

حدد الدليمي والوائلي (٢٠٠٥) الأسس الآتية التي يقوم عليها الاستيعاب القرائي:

- تحديد هدف القارئ، وطبيعة الهدف المراد تحقيقه؛ لأن الهدف من القراءة يحدد المهارة القرائية.
- تحديد إستراتيجية الفَهم المناسبة التي يستخدمها القارئ؛ لزيادة قدرته على الاستيعاب القرائي.
- المستوى القرائي للقارئ، وثروته اللغوية.
- المعرفة السابقة بموضوع النص، يستعين القارئ بما لديه من معارف كوسيط لفهم المعرفة الجديدة؛ فالاختلاف في الاستيعاب القرائي مرده إلى تباين الاهتمام بالموضوع الذي يحتويه.

مبادئ الاستيعاب القرائي (Reading Comprehension Principles):

ذكر لِيو (Leu, 2002) مبادئ تنمية مهارات الاستيعاب القرائي:

أ- تدريب المتعلم على المقارنة والاستنتاج والربط بين النص والبنية المعرفية.

ب-مراقبة المتعلم في أثناء قراءة النصوص، والتعديل عليها، وتقييم مستويات النصوص العقلية والوجدانية.

ج-قراءة الأنماط والقوالب المختلفة من النصوص باستخدام عدة طرق وأساليب مختلفة.

مستويات الاستيعاب القرائي (Reading Comprehension Levels):

هناك اتفاقٌ في بعض تصنيفات مستويات الفهم القرائي واختلافاتٌ ترجع إلى ترتيب المهارات العليا والدنيا (العطوي، ٢٠١٣). ومن أشهر التصنيفات للاستيعاب القرائي تصنيفُ باريت (Barret,1979) ويتضمن خمسة مستويات للمهارات الرئيسة، ويحتوي كل مستوى على مجموعة من المهارات الفرعية، وهي:

١- مستوى الاستيعاب الحرفي (المباشر) (Literal Comprehension):

عرفها باريت (Barret, 1979) بأنه "استيعاب الأفكار والمعلومات والأحداث التي ورد ذكرها بشكل صريح أو مضمنة في النص" (p. 45).

٢- مستوى الاستيعاب الاستنتاجي (Inferential Comprehension):

وعرفه باريت (Barret, 1979) بأنه الاستيعاب الذي يتطلب من القارئ مزج المحتوى الحرفي للمقروء من معلومات القارئ وحدسه ومخيلته كأساس لما يقوم به من تخمينات وافتراضات (p. 47).

٣- مستوى الاستيعاب النقدي أو التقويمي (Evaluation):

عرفه عبد الوهاب (٢٠٠٨) "بأنه القدرة على إصدار الأحكام القيمية المرتكزة على اتجاهات القارئ (ص. ١٠٨).

٤-مستوى الاستيعاب التذوقي (Apreciation):

عرفه باريت (Barrett, 1979) "بأنه استجابة القارئ عاطفيًّا لما يقرأ، وتفاعله مع لغة المؤلف وصوره الكلامية، حين يعرض الحوادث والشخصيات" (p. 47).

٥-مستوى الاستيعاب الإبداعي (Reorganization):

عرفه العليان (٢٠٠٦) بأنه "ذلك الفهم الذي يحدث بالاستفادة من الآراء الواردة في المادة المقروءة، واستخدامها على نحو يتميز بالأصالة من خلال التطبيق المباشر لهذه الآراء" (ص. ١٢٦).

بينما عرض العيسوي والطنخاني (٢٠٠٦) مستويات الاستيعاب القرائي في محورين، وهما:

أ- المحور الأفقي: ويشمل مستوى فهم الكلمة، وفهم الجملة، وفهم الفقرة، وفهم الموضوع.

ب-المحور الرأسي: ويشمل المستوى المباشر، والتذوقي، والنقدي، والاستنتاجي، والإبداعي.

أما طعيمة (٢٠٠٠) فقد وضع بناءً هرميًّا لمستويات الفهم القرائي على النحو الآتي:

١-مستوى المهارات العقلية الأولية (استيعاب).

٢-مستوى المهارات العقلية المتوسطة (نقد).

٣-مستوى مهارات العقلية العليا (تفاعل).

ومن خلال عرض بعض التصنيفات لمستويات مهارات الاستيعاب القرائي، يلاحظ أن هناك تشابهًا كبيرًا في المهارات، ولكن تختلف في تصنيفها؛ إذ يصنفها بعضهم حسب المهارات العقلية، ويصنفها آخرون حسب الكلمات والجمل. وتناول هذا البحث تصنيف باريت (Barrett,1979) لمهارات الاستيعاب القرائي في اللغة الإنجليزية، وهي: المستوى الحرفي (المباشر)، والاستنتاجي، والنقدي، والتذوقي، والإبداعي؛ وذلك نظرًا لتنوع المهارات المندرجة تحت كل مستوى وشمولها وملاءمتها لطلاب الصف الأول المتوسط، ولورودها في النصوص القرائية المتضمنة في الوحدتين النسقيتين الثالثة (Module 3) والرابعة (Module 4)، وهذا ما اتفقت عليه دراسة (الزهراني، ٢٠٠٥؛ اليامي، ٢٠١٩).

ومن الدراسات التي تناولت الاستيعاب القرائي دراسة اليامي (٢٠١٩) التي هدفت إلى التعرف على أثر التدريس باستخدام إستراتيجية KWL في تنمية الاستيعاب القرائي والدافعية نحو تعلم اللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف الثالث المتوسط في متوسطة الخنساء في مدينة نجران، أما عينة الدراسة فقد تكونت من (٦٠) طالبة، قسمت إلى مجموعتين تجريبية مكونة من (٣٠) طالبة، ومجموعة ضابطة من (٣٠) طالبة، أما أداة البحث فهي عبارة عن اختبار تحصيلي للاستيعاب القرائي للنصوص الأدبية، إضافة إلى مقياس كيلر للدافعية (ARCS)، ومن نتائج هذه الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في الاختبار البعدي لمهارات الاستيعاب القرائي لصالح المجموعة التجريبية.

كما قام كوزدمير وبولوت (Kusdmir & Bulut, 2018) بدراسةٍ هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الفهم القرائي في اللغة الإنجليزية لدى طلاب المرحلة الابتدائية والدافعية للقراءة، واستُخدم المنهج الوصفي، وطبِّقت هذه الدراسة على عينة مكونة من (١٦٥) طالبًا وطالبة من طلبة الصف الرابع الابتدائي من عدة مدارس في مدينة يوركوي في تركيا؛ حيث استُخدم اختباران لقياس الاستيعاب القرائي (Close Test- Open Ended Questions)، واختبار قياس الدافعية نحو القراءة، ومن أهم نتائج هذه الدراسة وجودُ علاقة موجبة بين دافعية القراءة والفهم القرائي لدى طلاب الصف الرابع الابتدائي.

أما ويلز (Wells, 2018) فقد أجرى دراسة نوعية هدفت إلى تطوير الاستيعاب القرائي وإيجاد طريقة لتعليم القراءة، كما تسهم أيضًا في رفع درجات الاستيعاب القرائي، أما العينة فقد تكونت من (١٣) طالبًا من الصف الأول في أحد مدارس قينسيفل في جورجيا، وتضمنت الدراسة برنامج النهضة التعليمي (The Renaissance Learning Program)، والذي يحتوي على اختبار قراءة (STAR) إضافة إلى اختبارات (Reader Accelerated Reader)، جنبًا إلى جنب مع برنامج القراءة الموجهة. وأفادت نتائج هذه الدراسة أن نتائج

الفهم القرائي وكذلك علامات الطلاقة في القراءة أظهرت زيادة ثابتة في أثناء استخدام برنامج النهضة للتعلم بالتزامن مع مجموعات القراءة الموجهة.

أما دراسة نافيي (Navaie, 2018) فقد كان هدفها التعرف على أثر استخدام إستراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي في اللغة الإنجليزية لدى طلاب معاهد اللغة الإنجليزية في مدينة آمل في إيران؛ حيث استُخدم المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (٧٦) طالبًا، وُزِّعوا إلى مجموعتين إحداهما تجريبية تكونت من (٣٨) طالبًا، درست بإستراتيجية التدريس التبادلي، والأخرى ضابطة مكونة من (٣٨) طالبًا، وقد درست بالطريقة التقليدية، وكانت أداة الدراسة عبارة عن اختبار تحصيلي، وبعد تطبيقه، كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في نمو مهارات الاستيعاب القرائي لدى طلاب المجموعة التجريبية مقارنةً بأفراد المجموعة الضابطة، كما أكدت النتائج على وجود أثر لإستراتيجية التدريس التبادلي في نمو مهارات الاستيعاب القرائي.

ونظرًا لما سبق؛ إن التنويع في إستراتيجيات التدريس يبقي أثرًا في عملية تنمية مهارات استيعاب المقروء، وينمي القدرة اللغوية لدى المتعلم، كما يسهم في التغلب على معوقات الاستيعاب القرائي، كتنظيم الأحداث، واستخدام المعلومات السابقة، والثروة اللغوية.

المحور الثالث- نظرية حل المشكلات الإبداعي (TRIZ) (Creative Problem Solving theory)

تجمع نظرية حل المشكلات الإبداعي (TRIZ) ما بين حل المشكلات والتفكير الإبداعي، وتبين لنا نادية العفون (العفون، ٢٠١٢) أن مفهوم حل المشكلات أكثر اتساعًا وشمولًا من التفكير الإبداعي، وكلاهما يسهمان في الوصول إلى نهاية ناجحة لحل المشكلة، وتُحَلّ المشكلة وَفقًا لخطوات تفكيرية بشكل إبداعي أو بآخر، كما تشمل عملية حل المشكلات جميع أنواع عمليات البناء العقلي، بينما يقتصر التفكير الإبداعي على بعضها؛

لذا يوجد تفاوت في بعض الأفراد في سـرعة ملاحظة المشـكلة والتحقق من وجودها في الموقف.

مفهوم نظرية الحل الإبداعي للمشكلات (TRIZ) (Creative Problem Solving Concept):

عرفها سافرانسكي (Savransky, 2002) بأنها "طريقة منهجية منتظمة لحل المشكلات بطريقة ابتكارية، وتحتوي هذه النظرية على مجموعة من المبادئ الإبداعية التي يمكن لأي فرد فهمها واستعمالها لحل المشكلات حسب الوقت المتاح، وطبيعة هذه المشكلة، وتنمي لدى المتعلم الدافعية نحو التفكير بطريقة إبداعية" (ص. ٢٢).

المفاهيم الأساسية في نظرية الحل الإبداعي للمشكلات (TRIZ) The basic concepts of creative problem solving theory :

تقوم هذه النظرية على عدة مفاهيم أساسية، وهي كالآتي:

أولًا– المبادئ الإبداعية (Inventive Prnciples):

تتكون هذه النظرية من أربعين مبدأً، والتي يمكن استخدامها بصورة فاعلة في التقنية والمجالات العلمية والعلوم التربوية. وأورد مارش (Marsh, 2004) المبادئ كما يأتي:

مبدأ التجزئة والتقسيم، مبدأ الفصل، الاستخلاص، مبدأ الجودة المكانية، مبدأ عدم التماثل، مبدأ دمج الأجزاء، مبدأ العمومية، مبدأ تداخل الأجزاء، مبدأ تكافؤ القوى، مبدأ الاحتياط، مبدأ تقليل التباين، مبدأ عكس الأجزاء، مبدأ التكوير والانحناء، مبدأ الحركية والمرونة، مبدأ زيادة الأجزاء أو تقليلها، مبدأ مراعاة الأبعاد، مبدأ الاهتزازات والتأرجح، مبدأ تقسيم العمل إلى فترات، مبدأ استمرار العمل، مبدأ مواجهة السلبيات، مبدأ الفعل السابق، مبدأ الإسراع بالعمل، مبدأ التحسن، مبدأ استخدام الوسيط، مبدأ خدمة الذات، مبدأ نسخ الأجزاء، مبدأ التخلص، مبدأ الأجزاء غير الأساسية، مبدأ استخدام أنظمة غير

ميكانيكية، مبدأ تركيز السائل أو الغاز، مبدأ مرونة الأجزاء، مبدأ التغذية الراجعة، مبدأ المواد المثقوبة، مبدأ تغير اللون، مبدأ تجانس الأجزاء، مبدأ تجديد الأجزاء، مبدأ التحول، مبدأ آثار التحول، مبدأ التمدد الحراري، مبدأ تسريح الأكسدة، مبدأ البيئة الخاملة، مبدأ الأجزاء المركبة.

وبناءً على ما سبق؛ فإن هذا البحث سيعتمد على خمسة مبادئ من ضمن مبادئ نظرية تريز(TRIZ) ؛ نظرًا لتوافرها في الوحدتين الثالثة (Module 3) والرابعة (Module 4) في مادة اللغة الإنجليزية، وهي كما ذكرها مارتش (Marsh, 2004):

- مبدأ التجزئة والتقسيم (Segmentation): يشير إلى حل المشكلات عن طريق تقسيم الشيء إلى أجزاء مستقلة، أو جعل النظام قابلًا للفك والتركيب.
- مبدأ عدم التماثل (Asymmetry): زيادة الاختلاف بين أجزاء النظام لتحقيق فوائد محددة.
- مبدأ دمج الأجزاء (Merging): يشير إلى حل المشكلات بتجميع الأشياء زمانيًّا أو مكانيًّا؛ لتوفير الوقت أو التكلفة أو الوصول إلى أداء أفضل.
- مبدأ استخدام الوسيط (Intermediary): حل المشكلات عن طريق استخدام عنصر ليس أصيلًا في النظام، وإنما يؤدي مهمة محددة.
- مبدأ الجودة المكانية (Local Quality): يشير إلى حل المشكلات من خلال تغيير البيئة المنتظمة للنظام نفسه، أو بيئته الخارجية، وجعل كل جزء في النظام يعمل في أفضل الظروف التي توفر له، والاستفادة من كل جزء في النظام، وجعله قادرًا على أداء وظيفة جديدة.

ثانيًا– التناقضات (Contradictions):

وهي كما ذكرها (أبو جادو، ٢٠٠٤؛ معمار، ٢٠٠٦) بأنها نتيجة حتمية لتطور النظم، وهي ظهور النتائج السلبية وغير المرغوبة، نتيجة لحل إحدى المشكلات في النظام،

كما يظهر عندما تؤدي محاولة حل المشـــكلات في موقف معين إلى ظهور مشـــكلة أو مشـــكلات أخرى، ويحدث ذلك عندما يترتب على العمل نفســـه وظائف وآثار مفيدة وأخرى ضارة، أي تفاوت في درجة التطور في الخصائص المختلفة لوحدات النظام.

ثالثًا– الناتج النهائي المثالي (Ideal Final Result):

تعد المثالية مفهومًا أســـاســـيًا في نظرية تريز، فهي عبارة عن إيجاد أفضـــل الحلول للمشكلات بصورة إبداعية للمشكلات التي يواجهها الفرد بشكل سريع، وبمستوى أقل، وتكون المثالية من خلال الصياغة المناسبة للحل في غياب التأثيرات المضرة ووجود التأثيرات المفيدة.

رابعًا– المصادر (Sourses):

تحتوي المصادر على العناصر المتوافرة التي يمكن أن تستخدم للوصول إلى الحل النهائي المثالي الخالي من التناقضات، وبالنظر العميق للمصادر فإن المتعلم يتمكن من حل مشكلاته بصورة إبداعية من خلالها؛ حيث إن تحقيق الحلول بصورة مثالية ومناسبة يعتمد بصورة كلية على توافر المصادر.

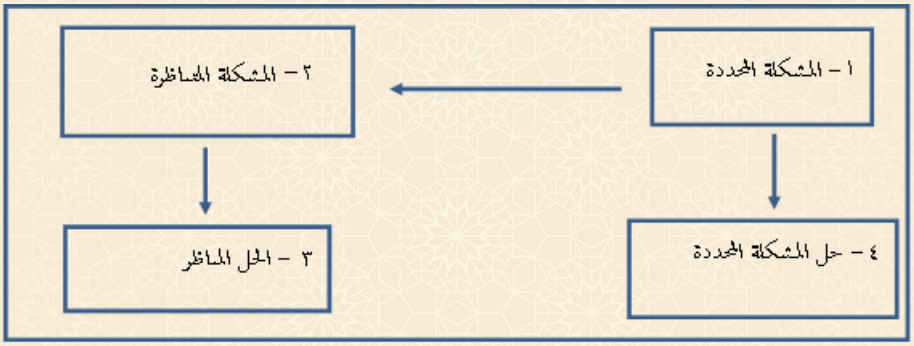
أهمية نظرية الحل الإبداعي للمشكلات (Creative Problem Solving theory (TRIZ): Importance)

تبرز أهمية نظرية حل المشـــكلات الإبداعي في أنها تجعل من الإبداع عملية منهجية، وتستخدم المبادئ الإبداعية لحل المشكلات، وتختار الحل المناسب للمشكلة، كما أثبتت فاعليتها في تنمية مجالات التفكير الإبداعي وحلول المشكلات في المجالات التربوية، وهذا ما بينته دراسة (الصواف، ٢٠١٦؛ العبادي، ٢٠٠٨).

منهجية نظرية الحل الإبداعي للمشـــكلات:(Creative Problem Solving theory (TRIZ) methodology)

هناك نوعان من المشـــكلات يتعرض لها المتعلم، ولها طرق مختلفة من الحلول، وهي كالآتي:

النوع الأول- مشكلات لها حلول معروفة، وتُحل في نموذج عام كما في الشكل (٢):



شكل (٢) الإطار العام لحل المشكلات وفق نظرية الحل الإبداعي للمشكلات (TRIZ) (Mazur, 1996)

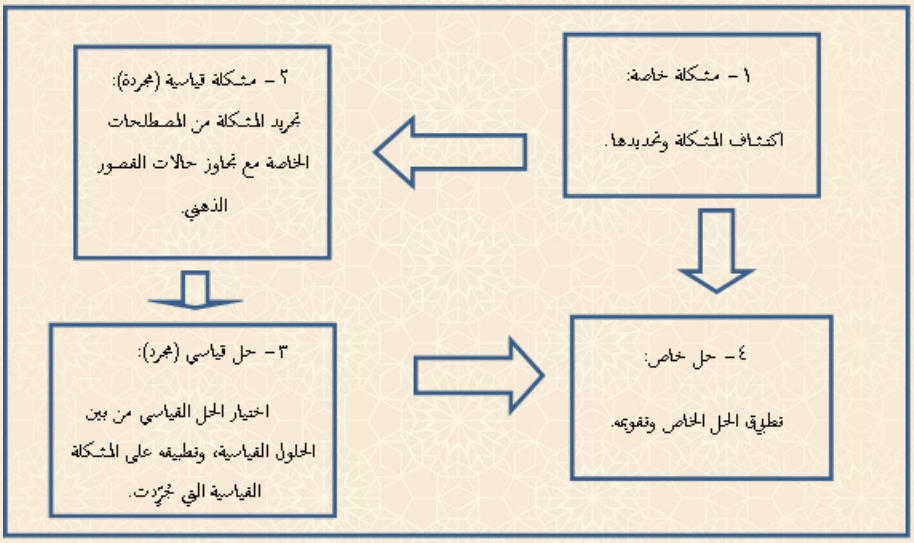
النوع الآخر- ركّز التشـلر (Altshller) على المشـكلات التي تتطلب حلولًا إبداعية، وهي نوع من المشـــكلات التي لا توجد لها حلولٌ معروفة، أو تكون معروفة ولكن يترتب عليها مشكلات أخرى، وهذا النوع من المشكلات يحتوي على تناقضات غير معروفة الحل، ويستخدم العصف الذهني والمحاولة والخطأ، ويكون عدد المحاولات قليلًا إذا كانت المشكلة ضـمن حدود خبرة الفرد، ويكون عدد المحاولات كبيرًا إذا كانت المشـكلة تقع خارج حدود خبرة الفرد (Mazur, 1996). ويبين تيرنكو وزسمان وزولتن (Terninko, Zussman & Zoltin, 1998) المراحل الأربع للنموذج الأساسي لحل المشكلات:

المرحلة الأولى- مرحلة المشـكلة الخاصـة: وتكون المشـكلة في صـورتها الخام، أي في شكلها الأساسي.

المرحلة الثانية– مرحلة المشكلة القياسية (المجردة): وفيها تُجرَّد المشكلة من المصطلحات الخاصة والدلالات، والتعريف بها بوصفها مشكلة قياسية؛ ليسهل تطبيق الحلول القياسية عليها (تطبيق أدوات التحليل).

المرحلة الثالثة– مرحلة تطبيق الحل القياسي (المجرد): يؤدي اختيار بعض أدوات النظرية وتطبيقها في المرحلة السابقة إلى تحديد المسار الذي يؤدي بدوره إلى مصادر الحلول القياسية.

المرحلة الأخيرة– مرحلة الحل الخاص: وفيها يُكيَّف الحل القياسي مع المشكلة؛ بحيث يمكن تطبيقه، ومن ثم تقييم مدى ملاءمته لحل المشكلة.



شكل (٣) النموذج الأساسي لحل المشكلات (Terninko, Zussman & Zoltin, 1998)

نظرية الحل الإبداعي للمشـــكلات (TRIZ) والمجال التربوي (Creative Problem Solving in Educational Field):

من الممكن رؤية نظرية الحل الإبداعي للمشـكلات (TRIZ) من منظور تربوي بالرغم من اهتمامها بالتقنية بأنها أحد المؤثرات في تنمية الابتكار والإبداع لدى المتعلم، وخصوصًا الجانب النظري منها (التركي، ٢٠١١). فهي تتصـــف بأنها نظرية ذات إجراءات مقننة ومبادئ وأدوات تمكن المتعلم من تطبيق المعرفة في عملية الإحســاس بالمشـكلة، والابتكار، واستثارة التفكير، وطرح الأسئلة، وتنوع الأفكار، ومنح المتعلم الشعور بالمسؤولية والاستقلال تجاه عملية التعلم، كما أن لها الأثر الواضـــح والجلي في المجالات التعليمية على وجه الخصوص؛ ولكنها لا تقارن بسهولتها في الجوانب التقنية، فهي تسهم في عملية التنبؤ وحل المشـــكلات بصـــورة إبداعية، كما أنها ذات خطوات ومراحل مؤثرة في الفرد والمجموعة (العصيمي، ٢٠١٦؛ Hipple, 2002).

ونظرًا لأهمية هذه النظرية في المجالات التربوية والعلوم الإنســـانية؛ أجريت العديد من الدراســـات والبحوث الأجنبية والعربية المبكرة التي تناولت هذه النظرية في مجالات متعددة حسب اطلاع الباحث، مثل دراسة سوكول (Sokol, 2000) التي هدفت إلى معرفة أثر نظرية تريز على تعلم اللغة الإنجليزية والتي اســـتغرق تطبيق تجربته مدة عام واحد؛ حيث أثبتت نتائجها تطور الطلاب وتقدمهم في مهارات التفكير الإبداعي وفي تعلم اللغة الإنجليزية، وتليها دراسة عربية لأبو جادو (٢٠٠٣)، حيث أعد برنامجًا تدريبيًّا قائمًا على بعض مبادئ نظرية تريز (TRIZ)، والذي هدف إلى معرفة أثر مبادئ نظرية تريز على مهارات التفكير الإبداعي؛ حيث أبرزت نتائجها وجود أثر تلك المبادئ في المجموعة التجريبية. واســـتمرت الدراســـات التي تناولت هذه النظرية كدراســـة (خواجي، ٢٠١٨؛ العصـيمي، ٢٠١٦) في مناهج وطرق تدريس العلوم ودراسة (عسيري، ٢٠١٩) في اللغة العربية.

نظرية الحل الإبداعي للمشكلات (TRIZ) ومادة اللغة الإنجليزية في المرحلة المتوسطة (Creative Problem Solving in Englisg Course in Intermediate Stage):

إن من أهداف مقررات اللغة الإنجليزية في المرحلة المتوسطة:

١-تقديم الخبرة الملائمة للمتعلم؛ كي يكون ملمًّا بالمبادئ العامة الثقافية والعلمية.

٢-تحفيز الطالب على البحث عن المعلومة، وتشجيعه على استخدام الأسلوب العلمي والبحثي.

٣-إعداد طلاب هذه المرحلة للإسهام في خدمة المدرسة والبيئة والمجتمع المحيط بهم.

٤-الاهتمام بالقيم والمبادئ الحميدة في المقررات.

٥-تعزيز القيم الوطنية في نفوس الطلاب، وإبراز قيمة الوطن ومكانته بين الدول (وزارة التعليم، ٢٠٠٣).

إن تعلم اللغة الإنجليزية بوصفها لغة أجنبية في المرحلة المتوسطة يتطلب من الطالب عمليات عقلية عليا؛ وذلك كي يستطيع السبر في أغوار المشكلة والنظر من جوانبها جميعها، فلا بد أن يكون الطالب قادرًا على توليد العديد من الأفكار وحل المشكلات بأكثر من طريقة وتوليد حلول عديدة (وزارة التعليم، ١٤٢٨).

وعطفًا على ما سبق؛ فإن متعلم اللغة الإنجليزية في المرحلة المتوسطة يكون في مرحلة تعلم مهارات جديدة، أكثر تعقيدًا مما تعلمه في المرحلة الابتدائية؛ إذ يضم مقرر اللغة الإنجليزية في المرحلة المتوسطة الأنشطةَ المتنوعة والقطع القرائية العديدة، والتي تتضمن العديد من المشكلات التي تتطلب من المتعلم صورًا متنوعة من مهارات التفكير وأنواعه.

وبمراجعة بعض البحوث والدراسات السابقة المرتبطة بموضوع البحث الحالي، التي تناولت نظرية الحل الإبداعي للمشكلات؛ خلص الباحث إلى ما يأتي:

أجرى خواجي (٢٠١٨) دراسة هدفت إلى معرفة أثر نموذج تدريسي مقترح قائم على نظرية الحل الإبداعي للمشكلات (TRIZ) في التفكير الإبداعي المطبق على مادة العلوم،

واستخدم الباحث في هذه الدراسة المنهجين الوصفي عند وصف وتحليل الأدبيات والدراسات ذات العلاقة بمتغيرات البحث، وشبه التجريبي القائم على القياسين القبلي والبعدي، وتم اختيار العينة عشوائياً، وهي مكونة من (٦٨) طالبًا من طلاب الصف السادس بمنطقة جازان التعليمية من مدرستين مختلفتين، حيث تم تقسيمهم إلى مجموعتين متكافئتين: تجريبية مكونة من (٣٤) طالبًا تم تدريسهم بالنموذج المقترح القائم على نظرية تريز، ومجموعة ضابطة مكونة من (٣٤) طالبًا تم تدريسهم بالطريقة التقليدية، وأظهرت النتائج فروقًا ذات دلالة إحصائية بين متوسطات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة، لصالح التجريبية التي درست باستخدام النموذج القائم على نظرية الحل الإبداعي للمشكلات (TRIZ).

وأجرت مخلوفي (٢٠١٧) دراسة هدفت إلى معرفة أثر برنامج تعليمي وتدريبي قائم على نظرية الحل الإبداعي للمشكلات (TRIZ) المطبق على مادة الرياضيات في التفكير الإبداعي، واستخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي، واختيرت العينة بصورة عشوائية والمكونة من (٥٠) طالبًا وطالبة من طلاب الصف الرابع بمدرسة محمد عانوا بورقلة في الجزائر، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين: تجريبية مكونة من (٢٥) طالبًا وطالبة تم تدريسهم بالبرنامج المقترح القائم على نظرية تريز، ومجموعة ضابطة مكونة من (٢٥) طالبًا وطالبة درسوا بالطريقة التقليدية، أما أدوات الدراسة فهي اختبار تورانس الإبداعي. وأظهرت النتائج فروقًا ذات دلالة إحصائية بين متوسطات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة، لصالح التجريبية التي درست باستخدام البرنامج القائم على نظرية الحل الإبداعي للمشكلات (TRIZ).

وأجرى جراد (٢٠١٧) دراسة للتعرف على فاعلية برنامج قائم على نظرية الحل الإبداعي للمشكلات (TRIZ) في تنمية مهارات حل المسألة في الرياضيات والاتجاه نحوها لدى طلاب الصف الثامن الأساسي بغزة، واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي القائم

على تصميم المجموعتين التجريبية والضابطة؛ حيث اختيرت العينة بصورة عشوائية من طلاب الصف الثامن من مدرسة ذكور البحرين الإعدادية في البحرين، والبالغ عددهم (٦٦) طالبًا قُسِّموا إلى مجموعتين إحداهما تجريبية حيث تم تدريسهم بالبرنامج القائم على نظرية حل المشكلات الإبداعي والبالغ عددها (٣٢) طالبًا، والأخرى ضابطة دُرِّست بالطريقة التقليدية والبالغ عددها (٣٤) طالبًا، واستخدم الباحث أدوات الدراسة وهي اختباران لقياس مهارات حل المسألة في الرياضيات، ومقياس الاتجاه نحو الرياضيات، ومن أبرز نتائج هذه الدراسة وجودُ فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة، لصالح التجريبية التي درست باستخدام البرنامج القائم على نظرية الحل الإبداعي للمشكلات (TRIZ).

بالإضافة إلى ذلك أجرى يي لين (Yi Lin, 2017) دراسة هدفت إلى معرفة آثار سمات حل المشكلات الإبداعي على الإبداع في مستويات مختلفة من القدرات الرياضية لدى طلاب الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية، وتكونت عينة الدراسة من (٤٠٩) طلابٍ وطالباتٍ من الصف الخامس والسادس في مدرسة ابتدائية في تايوان، وقد استخدم الباحث اختبار القدرة الرياضية على حل المشكلات بشكل إبداعي، واختبار تورانس الإبداعي. ومن نتائج هذه الدراسة وجود حجم أثر لسمات حل المشكلات الإبداعي في قدرات الطلاب الرياضية.

وأجرت الصواف (٢٠١٦) دراسة كان هدفها معرفة علاقة نظرية تريز بتنمية القدرة على الحل الإبداعي للمشكلات لدى الطالب الجامعي، واستُخدم المنهج الوصفي في هذه الدراسة، وكان عدد العينة (١٢٠) طالبة من طالبات الفرقة الثالثة بكلية التربية بدمياط في مصر؛ حيث استخدمت الباحثة برنامجًا قائمًا على نظرية تريز ومقياس الحل الإبداعي للمشكلات، ومن أبرز نتائج هذه الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة بين نظرية تريز وحل

المشكلات، كما أن مبادئ النظرية حققت استثارة للدافعية من خلال الأنشطة الشائقة والمتعة التي تضمنها البرنامج القائم على نظرية تريز.

ثانياً- التعليق على أدبيات البحث:

من خلال الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة، تبين أن هناك عددًا قليلًا من الدراسات العربية التي الاستيعاب القرائي في مقررات اللغة الإنجليزية للمرحلة المتوسطة؛ مما يزيد الاهتمام بمثل هذه المتغيرات، ومن جانب آخر كشفت مراجعة بعض الأدبيات عن أثر نظرية الحل الإبداعي للمشكلات على جوانب متعددة في التعلم في مواد دراسية مختلفة في المراحل جميعها عدا مادة اللغة الإنجليزية في المرحلة المتوسطة وخصوصًا سلسلة (Full Blast1) للصف الأول المتوسط؛ لذا تم التطرق لهذه النظرية ببناء نموذج مقترح قائم عليها ومعرفة أثره في مثل هذه المتغيرات.

أوجه الاتفاق والاختلاف:

- اتفقت دراسة كل من (جراد، ٢٠١٧؛ حال، ٢٠١٥؛ خواجي، ٢٠١٨؛ رمضان، ٢٠١٧؛ السعيدي، ٢٠١٢؛ الصواف، ٢٠١٦؛ ؛ مخلوفي، ٢٠١٧ ؛ Navaie, 2018) مع البحث الحالي في استخدام المنهج شبه التجريبي، كما اتفق مع بعض الدراسات السابقة في تنمية الاستيعاب القرائي بوصفه متغيرًا تابعًا كما في دراسة (اليامي، ٢٠١٩؛ Navaie, 2018)، كما اتفق مع دراسة (جراد، ٢٠١٧؛ خواجي، ٢٠١٨؛ السعيدي، ٢٠١٢) في استخدامها نظرية الحل الإبداعي للمشكلات (TRIZ) بوصفها متغيرًا مستقلًّا.

- اختلف البحث الحالي عن الدراسات السابقة بأنه سيستخدم نموذجًا مقترحًا قائمًا على نظرية الحل الإبداعي للمشكلات (TRIZ) بوصفه متغيرًا مستقلًّا في تدريس مادة اللغة الإنجليزية، كما اختلف البحث الحالي عن الدراسات السابقة في تناول المراحل التعليمية؛ حيث تناول بعضها المرحلة الابتدائية، وبعضها الآخر تناول المرحلة الجامعية.

ثالثاً- فروض البحث:

يحاول البحث الحالي اختبار صحة الفرض الآتي:

- لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الاستيعاب القرائي لصالح المجموعة التجريبية.

إجراءات البحث

أولًا- منهج البحث:

تم اتباع المنهج شبه التجريبي القائم على تصميم المجموعتين: المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة بتطبيق الاختبار القبلي والبعدي؛ وذلك لمعرفة أثر المتغير المستقل (نموذج تدريسي مقترح قائم على نظرية الحل الإبداعي للمشكلات (TRIZ) في المتغير التابع (مهارات الاستيعاب القرائي).

ثانياً- مجتمع البحث وعينة البحث:

شمل مجتمع البحث جميع طلاب الصف الأول متوسط بمدينة الدوادمي للعام الدراسي ١٤٤٠-١٤٤١هـ والبالغ عددهم (٦٢٦) طالبًا، وتم اختيار العينة بالطريقة العشوائية من مجتمع البحث؛ حيث وقع الاختيار عشوائياً على مدرسة ابن القيم المتوسطة في مدينة الدوادمي البالغ عدد أفرادها (٦٦) طالبًا، ويمثلون ما نسبته ١٠,٥٤٪ من مجتمع البحث، وتم تقسيمهما إلى مجموعتين؛ المجموعة التجريبية وعددها (٣٣) طالبًا ودرست وفق النموذج التدريسي المقترح القائم على نظرية الحل الإبداعي للمشكلات (TRIZ)، والمجموعة الضابطة وعددها (٣٣) طالبًا ودرست بالطريقة التقليدية.

ثالثًا- مواد البحث:

تضمن هذا البحث دليلاً للمعلم حيث تضمن خطوات تدريس الوحدتين النسقيتين الثالثة والرابعة (Module 3) و(Module 4) في مقرر مادة اللغة الإنجليزية للصف الأول المتوسط باستخدام النموذج المقترح القائم على نظرية الحل الإبداعي للمشكلات (TRIZ)، وتضمن الدليل ما يأتي:

١- النموذج التدريسي المقترح القائم على نظرية الحل الإبداعي لحل المشكلات (TRIZ):

احتوى النموذج المقترح في صورته الأولية على ست مراحل:

- مرحلة تحديد المشكلة.
- مرحلة التخطيط لإيجاد الحل.
- مرحلة التصميم.
- مرحلة الإثارة.
- مرحلة اختيار الحلول.
- مرحلة التنقيح.
- مرحلة التقويم.

ب- مصادر بناء النموذج المقترح:

حيث تم تصميم النموذج التدريسي المقترح القائم على نظرية الحل الإبداعي للمشكلات (TRIZ) وفقًا للأدبيات والبحوث والدراسات السابقة المتعلقة بنظرية الحل الإبداعي للمشكلات (TRIZ)، وبالاستيعاب القرائي، وبالنماذج التدريسية القائمة على نظرية تريز، مثل دراسة (خواجي، ٢٠١٨؛ العبادي، ٢٠٠٨)، بالإضافة إلى كتاب اللغة الإنجليزية للصف الأول المتوسط سلسلة (Full Blast1) الطبعة ١٤٤٠هـ.

ج- الهدف العام للنموذج التدريسي المقترح القائم على نظرية الحل الإبداعي للمشكلات (TRIZ):

يهدف هذا النموذج إلى تنمية مهارات الاستيعاب القرائي: (الاستيعاب المباشر، والاستيعاب الاستنتاجي، والاستيعاب الناقد، والاستيعاب التذوقي، والاستيعاب الإبداعي) في مقرر مادة اللغة الإنجليزية لدى طلاب الصف الأول المتوسط.

د- مبادئ النموذج التدريسي المقترح القائم على نظرية الحل الإبداعي للمشكلات (TRIZ):

يقوم النموذج التدريسي المقترح على مبادئ نظرية الحل الإبداعي للمشكلات (TRIZ) الآتية:

- **مبدأ التجزئة والتقسيم:** يشير إلى حل المشكلات عن طريق تقسيم الشيء إلى أجزاء مستقلة، أو جعل النظام قابلًا للفك والتركيب.
- **مبدأ عدم التماثل:** زيادة الاختلاف بين أجزاء النظام لتحقيق فوائد محددة.
- **مبدأ دمج الأجزاء:** يشير إلى حل المشكلات بتجميع الأشياء زمانيًّا أو مكانيًّا؛ لتوفير الوقت أو التكلفة أو الوصول إلى أداء أفضل.
- **مبدأ استخدام الوسيط:** حل المشكلات عن طريق استخدام عنصر ليس أصيلًا في النظام، وإنما يؤدي مهمة محددة.
- **مبدأ الجودة المكانية:** يشير إلى حل المشكلات من خلال تغيير البيئة المنتظمة للنظام نفسه، أو بيئته الخارجية، وجعل كل جزء في النظام يعمل بأفضل الظروف التي توفر له، والاستفادة من كل جزء في النظام، وجعله قادرًا على أداء جديد.

هـ- أســس بناء النموذج التدريســي المقترح القائم على نظرية حل المشــكلات الإبداعي (TRIZ):

هناك بعض الأســس التي تجعل الإبداع عملية توصــف بالانتظام والمنهجية (آل عزيز، ٢٠١٣):

- التصميم المثالي: وهو النتيجة النهائية التي يرغب في تحقيقها والوصول إليها.
- التناقضات المادية والتقنية: ولها الدور الأساسي في حل المشكلات بصورة إبداعية.
- الإبداع: وهو عملية منتظمة ومنهجية تسير وفق سلسلة من الخطوات.
- تتطور معظم النظم وفق نماذج محددة مسبقًا وليس عشوائيًا.
- يمكن اكتشاف نماذج التطور، والاستفادة منها في تسريع العملية.
- يمكن تحديد مراحل تطور النظم والتنبؤ بالأخطاء النمطية المصاحبة لها.

و- تحليل محتوى الوحدتين النسقيتين الثالثة (Module 3) والرابعة (Module 4):

هدف تحليل محتوى الوحدتين النسقيتين إلى تحديد المهارات والمفاهيم المتضمنة فيهما؛ وذلك بغرض الاســتفادة منهما في صــياغة الأهداف الســلوكية؛ من أجل المســاعدة على إعداد النموذج المقترح، والأدلة، وأدوات البحث، وتم التأكد من ثبات تحليل المحتوى عبر معادلة هولســتي (Holsti, 1969)، والمبنية على نســبة الاتفاق بين المحللين، وقد اســتعان الباحث بمعلم لغة إنجليزية (١) للقيام بعملية التحليل الثانية. ويبين جدول (٤) نســبة ثبات تحليل المحتوى وَفقًا لمعادلة هولستي (Holsti, 1969):

جدول (٤): معامل ثبات تحليل محتوى الوحدتين النسقيتين (Module 3) والرابعة (Module 4):

عناصر التحليل	التحليل ١	التحليل ٢	مجموع الفئات	عدد مرات الاتفاق	معامل الثبات
المفاهيم	٢١	٢٢	٤٣	٢١	%٩٧,٦٧
المهارات	٣٠	٢٩	٥٩	٢٩	٩٨,٣١
مجموع العناصر	٥١	٥١	١٠٢	٥٠	%٩٨,٠٣

يتضح من الجدول (٤) أن معاملات ثبات عناصر التحليل للمحتوى هي: (٩٧,٦٧٪، ٩٨,٣١٪، ٩٨,٠٣٪)، وهي نسب عالية للثبات؛ حيث تجاوزت (٨٠٪)، كما أشار إليها طعيمة (٢٠٠٤)، وهذا يعطي ثقة في ثبات التحليل.

ح- الصورة النهائية للنموذج التدريسي المقترح:

بعد عرض النموذج المقترح على المحكمين، وفي ضوء آرائهم ومقترحاتهم؛ أُجريت بعض التعديلات على المراحل، ومن ضمن الآراء والمقترحات التي دوَّنها المحكمون مثل دمج المرحلة الثانية مع الأولى لتصبح مرحلة تحديد المشكلة وفهمها، وتعديل المرحلة الثالثة من مرحلة الإثارة إلى مرحلة التخيل والمقارنة لإيجاد حلول للمشكلة، وإضافة تنقيح الحلول والتغلب على التناقضات إن وجدت، وتضمن النموذج في صورته النهائية المراحل الآتية:

المرحلة الأولى- مرحلة تحديد المشكلة وفهمها:

وذلك من خلال ما يأتي:

- يقدم المعلم أهداف الدرس بصورة واضحة.
- تحاول كل مجموعة تحديد المشكلة المرتبطة بفكرة الدرس.
- الاتفاق على المشكلة وإبرازها.
- تحديد الأنشطة وتقديمها بتسلسل منطقي.

المرحلة الثانية- مرحلة التخيل والمقارنة لإيجاد حلول ممكنة للمشكلة:

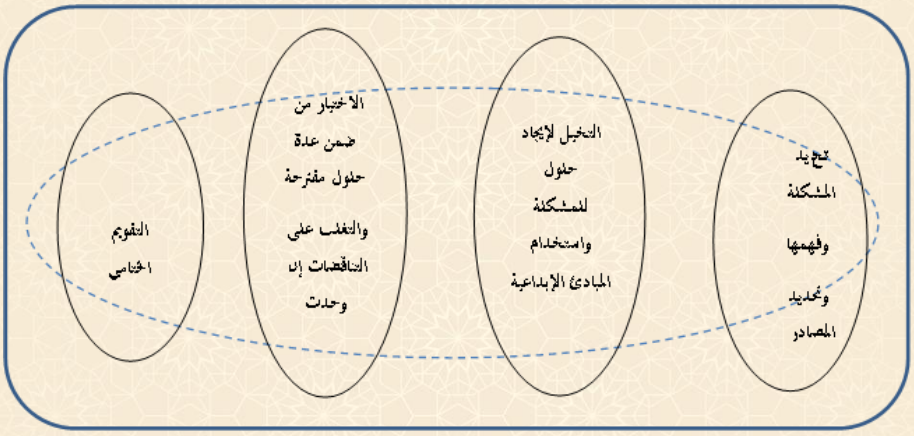
في هذه المرحلة يتخيل المتعلم مواقف مشابهة للموقف الحالي تحتوي على مشكلات سابقة، ويستخدم المبادئ الإبداعية المناسبة لحل المشكلة الحالية.

المرحلة الثالثة- مرحلة اختيار الحلول والتنقيح:

يُختار في هذه المرحلة الحل المناسب للمشكلة، والتخلص من التناقضات أو إيجاد حلول لها.

المرحلة الرابعة– مرحلة التقويم الختامي:

يتم في هذه المرحلة التأكد من أن المشكلة قد حُلّت بدون ظهور مشكلات، ويوضح الشـــكل (٤) رسمًا تخطيطيًّا للنموذج المقترح القائم على نظرية الحل الإبداعي للمشـــكلات (TRIZ).



شكل (٤): نموذج تدريسي مقترح قائم على نظرية الحل الإبداعي للمشكلات (TRIZ) من تصميم الباحث

٢- توجيهات عامة للمعلم لاستخدام النموذج التدريسي المقترح القائم على نظرية الحل الإبداعي للمشكلات (TRIZ):

أ- تقديم النموذج التدريســـي المقترح القائم على نظرية الحل الإبداعي للمشـــكلات (TRIZ) بقسميه النظري والعملي.

ب-القيام بالتقويم في بداية الحصة وأثنائها وفي نهايتها.

ج-تقديم الأنشطة والتمارين خلال الدرس وتصحيحها.

د- التأكد من المصادر المعلوماتية والوسائل.

هـ-الاهتمام بأوراق العمل وأوراق التقييم.

٣- محتوى المقرر تدريسه وفق النموذج المقترح ومصادر التعلم والأنشطة والتقويم:

اشتملت محتوى النموذج المقترح على الموضوعات في الوحدتين النسقيتين الثالثة (Module 3) والرابعة (Module 4)، من مقرر اللغة الإنجليزية للصف الأول المتوسط، الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ١٤٤٠/١٤٤١هـ، بالإضافة إلى مصادر التعلم المتنوعة وأساليب التقويم المتبعة خلال تدريس الوحدتين النسقيتين، وقد اختيرت هاتان الوحدتان نظرًا لاحتوائهما على العديد من مهارات الاستيعاب القرائي المضمنة في المحادثات والقطع القرائية، واحتوائهما على مواقف (مشكلات) تحتاج أن ينمي الطالب من خلالها مهاراته الإبداعية في حلها من خلال تطبيق النموذج، ولمناسبة الزمن المقرر لتدريس الوحدتين؛ ويساعد ذلك على استخدام النموذج المقترح والتوسع فيه؛ مما يترك أثرًا في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي.

خامساً- أدوات البحث:

- **اختبار مهارات الاستيعاب القرائي:**

تم إعداد اختبار لقياس مهارات الاستيعاب القرائي لدى طلاب الصف الأول المتوسط في الوحدتين النسقيتين الثالثة (Module3) والرابعة (Module 4)، كما تم تصميم الاختبار في ضوء مهارات الاستيعاب القرائي، وقد استُخدم نوع الاختيار من متعدد (أسئلة موضوعية) في الأسئلة ذات الإجابة رباعية البدائل، والتي اعتاد الطلاب على وجودها في الاختبارات التحصيلية، وقد تم تصميم جدول المواصفات بتحديد النصوص والمحادثات التي شملتها الوحدتين النسقيتين الثالثة والرابعة من مقرر اللغة الإنجليزية ومستويات المهارات الخمسة، وعليه فقد بُني (٢٠) سؤالًا توزَّعوا على القطع النصية ومستويات المهارات

الخمس، كما استُخدمت الأسئلة الموضوعية ذات البدائل الأربعة في صياغة فقرات الاختبار؛ حيث تبع كل سؤال مباشر أربعة بدائل أحدها صحيح، وتعتمد الإجابة على القراءة والاستيعاب القرائي للنص القرائي المقدم في البداية، وقد روعي وضوح الأسئلة وقدرتها على قياس المستويات المهارية الخمسة من مهارات الاستيعاب القرائي، وقد أُعطِيت كل إجابة صحيحة عن فقرة صحيحة درجة واحدة، وصفرًا للفقرة الخطأ أو التي لم يُجب عنها الطالب؛ بحيث يصبح إجمالي الدرجات (٢٠) درجة، كما تم حساب زمن الاختبار المناسب وهو ٤٥ دقيقة تقريبًا، كما تطبيق الاختبار في صورته الأولية على عينة من طلاب الصف الأول المتوسط والبالغ عددهم (٣٣) طالبًا (غير عينة البحث)؛ وذلك للكشف عن الخصائص السيكومترية للفقرات من الصدق والثبات ومعاملات الصعوبة والسهولة والتمييز، وهي على النحو الآتي:

صدق اختبار مهارات الاستيعاب القرائي:

تم عرض الاختبار في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس ذوي الخبرة في مجال المناهج وطرق التدريس في تخصص اللغة الإنجليزية والمناهج العامة من عدة جامعات سعودية، إضافة إلى المشرفين التربويين المتخصصين من إدارات تعليم مختلفة، ومعلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة المتوسطة، وقد تم الأخذ بتعديلات بعض المحكمين وآرائهم كالتعديلات الإملائية والنحوية، وتعديل بعض الفقرات، كما تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي، حيث تم حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson's Correlation Coefficient)؛ للتعرف على درجة ارتباط كل عبارة من عبارات الاختبار بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة.

جدول (٦): معاملات ارتباط بيرسون لعبارات اختبار مهارات الاستيعاب القرائي مع الدرجة الكلية للمحور:

مهارات الاستيعاب القرائي				
البعد	رقم العبارة	معامل الارتباط بالبعد	رقم العبارة	معامل الارتباط بالبعد
الاستيعاب الحرفي Literal comprehension	١	٠,٧٧٠**	٤	٠,٨٩٩**
	٢	٠,٦٨٩**	٥	٠,٦٤٤**
	٣	٠,٧٢٨**	–	–
مهارات إعادة تنظيم المعلومات Reorganization	١	٠,٧٢٥**	٣	٠,٦٣٥**
	٢	٠,٦٩٩**	٤	٠,٥١١**
مهارات الاستيعاب الاستنتاجي Inferential Comprehension	١	٠,٥٩٦**	٣	٠,٧٠٧**
	٢	٠,٥١٥**	٤	٠,٦٨٥**
الاستيعاب التقديري Appreciation	١	٠,٥٦٣**	٣	٠,٨٧٢**
	٢	٠,٧١٢**	–	–
الاستيعاب الناقد Evaluation	١	٠,٥٠٥**	٣	٠,٦٠٥**
	٢	٠,٦٥١**	٤	٠,٦٧٨**

يتضح من الجدول السابق أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع محورها موجبة، ودالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠,٠١) فأقل؛ مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي بين عبارات الاختبار، ومناسبتها لقياس ما أُعدت لقياسه.

ثبات الاختبار:

تم التأكد من ثبات الاختبار التحصيلي بطريقتين، وهما: معادلة ألفاكرونباخ (Cronbach's) ومعادلة التجزئة النصفية (half–Split)، حيث طبقت على العينة الاستطلاعية لقياس الصدق البنائي، كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول (٧): حساب ثبات الاختبار وفقًا لمعامل ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية لاختبار مهارات الاستيعاب القرائي:

	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية
مهارات الاستيعاب الحرفي (المباشر)	٠,٧٥٨١	٠,٨٧٣٦
مهارات إعادة تنظيم المعلومات	٠,٨٥٣٨	٠,٧٤١٥
مهارات الاستيعاب الاستنتاجي	٠,٨٦٤٠	٠,٨٢٦٢
مهارات الاستيعاب التقديري	٠,٧٣٣٧	٠,٨٦٢٥
مهارات الاستيعاب الناقد	٠,٧٧١١	٠,٧٣٤٨
معامل الثبات العام	٠,٨١٢٠	٠,٨٩٢٤

وبالنظر إلى الجدول السابق يتضح أن معامل ثبات الاختبار بطريقة ألفا كرونباخ بلغت (٠,٨١٢٠)، بينما بلغت في التجزئة النصفية (٠,٨٩٢٤)؛ وهذا يدل على أن الاختبار يتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات.

- معاملات التمييز والسهولة والصعوبة:

وبعد حساب معاملات السهولة، والصعوبة، والتمييز، ظهرت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول (٨): معامل التمييز والسهولة والصعوبة لاختبار مهارات الاستيعاب القرائي:

رقم السؤال		معامل التمييز	معامل السهولة	معامل الصعوبة
مهارات الاستيعاب الحرفي (المباشر) (Literal comprehension)	١	٠,٦٠	٠,٥٥	٠,٤٥
	٢	٠,٨٠	٠,٥٥	٠,٤٥
	٣	٠,٦٠	٠,٥٢	٠,٤٨
	٤	٠,٧٠	٠,٤٨	٠,٥٢
	٥	٠,٧٠	٠,٥٨	٠,٤٢
مهارات إعادة تنظيم المعلومات (Reorganization)	١	٠,٦٠	٠,٤٨	٠,٥٢
	٢	٠,٨٠	٠,٦٧	٠,٣٣
	٣	٠,٧٠	٠,٥٢	٠,٤٨
	٤	٠,٧٠	٠,٤٨	٠,٥٢

مهارات الاستيعاب الاستنتاجي (Inferential Comprehension)	١	٠,٦٠	٠,٤٢	٠,٥٨
	٢	٠,٧٠	٠,٦٧	٠,٣٣
	٣	٠,٨٠	٠,٥٨	٠,٤٢
	٤	٠,٧٠	٠,٥٥	٠,٤٥
مهارات الاستيعاب التقديري (Appreciation)	١	٠,٦٠	٠,٥٨	٠,٤٢
	٢	٠,٨٠	٠,٥٢	٠,٤٨
	٣	٠,٩٠	٠,٥٨	٠,٤٢
مهارات الاستيعاب الناقد (Evaluation)	١	٠,٧٠	٠,٥٥	٠,٤٥
	٢	٠,٦٠	٠,٦١	٠,٣٩
	٣	٠,٨٠	٠,٥٥	٠,٤٥
	٤	٠,٧٠	٠,٥٨	٠,٤٢
الدرجة الكلية		٠,٧٠	٠,٥٥	٠,٤٥

يتضح من الجدول السابق أنَّ نتائج معامل التمييز للاختبار قد بلغت (٠,٧٠)، وهذا يشـــير إلى القدرة الجيدة على التمييز للاختبار ككل؛ أي أنَّ جميع فقرات الاختبار تمتلك القدرة التمييزية بين الطلاب، وقد حدد العزاوي (٢٠٠٧) ما نســـبته (٠,٢٠) كحد أدنى لنســـبة معامل التمييز، أما معاملات الســـهولة والصـــعوبة فمقبولة في معظمها؛ حيث بلغ معامل السهولة الكلي (٠,٥٥)، بينما بلغ معامل الصعوبة الكلي (٠,٤٥)؛ ممّا يبين اقتراب المعاملات من (٠,٥٠)، وهي المعبرة عن مناســـبة مفردات الاختبار اعتمادًا على أن القيمة السابقة هي قيمة متوسطة تعبر عن التوازن في فقرات الاختبار من حيث السهولة والصعوبة.

ط- الصورة النهائية لاختبار مهارات الاستيعاب القرائي:

بعد الاطلاع على آراء المحكمين واقترحاتهم، وبناءً على تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية؛ بُني اختبار مهارات الاستيعاب القرائي من (٢٠) سؤالًا، ومراجعته، وتدقيقه إملائيًا ونحويًا، ووضـــع التعليمات، ومدة الاختبار والمثال، والمهارات تحت كل ســـؤال، ومراجعته بشكل نهائي.

جدول (٩): المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، ودلالة اختبار (ت) لدرجات طلاب المجموعة التجريبية ودرجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي لمهارات الاستيعاب القرائي:

المهارة	المجموعة	عدد الطلاب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
مهارات الاستيعاب الحرفي Literal comprehension	الضابطة	٣٣	١,١٥	٠,٧٥٥	١,٧٤٦-	٠,٠٨٦
	التجريبية	٣٣	١,٤٨	٠,٧٩٥		
مهارات إعادة تنظيم المعلومات (Reorganization)	الضابطة	٣٣	١,١٨	٠,٨٠٨	٠,٠٠٠	١,٠٠٠
	التجريبية	٣٣	١,١٨	٠,٩٥٠		
مهارات الاستيعاب الاستنتاجي Inferentil Comprehension	الضابطة	٣٣	١,٣٣	٠,٧٣٦	١,٥٠٥	٠,٠٩١
	التجريبية	٣٣	٠,٨٥	٠,٨٣٤		
مهارات الاستيعاب التقديري (Appreciation)	الضابطة	٣٣	١,٢١	٠,٦٥٠	١,٠٨٨	٠,٢٨٩
	التجريبية	٣٣	٠,٩١	٠,٥٢٢		
مهارات الاستيعاب الناقد (Evaluation)	الضابطة	٣٣	١,١٨	٠,٧٦٩	٠,٧٩٦-	٠,٤٢٩
	التجريبية	٣٣	١,٣٣	٠,٧٧٧		
الإجمالي	الضابطة	٣٣	٦,٠٦	١,٦٥٧	٠,٧٠٠	٠,٤٨٧
	التجريبية	٣٣	٥,٧٦	١,٨٥٥		

وبالنظر إلى الجدول السابق يتضح أن هناك تقاربًا في درجات الطلاب في المجموعة التجريبية مقارنة بدرجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي لمهارات الاستيعاب القرائي؛ حيث بلغ متوسط درجات تحصيل الطلاب في المجموعة التجريبية (٥,٧٦) درجة من مجموع الدرجات، بينما بلغ متوسط درجات تحصيل الطلاب في المجموعة الضابطة (٦,٠٦) درجة من مجموع الدرجات، وقد انعكس ذلك على عدم وجود فرق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية ودرجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي لمهارات الاستيعاب القرائي.

سادساً: مرحلة تنفيذ الدرس:

تم التأكد من توافر مصـادر التعلم المتنوعة، تدريب معلم اللغة الإنجليزية على النموذج التدريسي المقترح وإعطائه الدليل، ونظرًا لأنه من تصميم الباحثين؛ وجدت بعض الصعوبات في التطبيق خلال الحصص الأولى، وتُغُلِّب عليها لاحقًا، كما تم تدوين المعلم للملاحظات؛ لأخذها بعين الاعتبار عند تفسير النتائج، كما تم في الوقت نفسه تدريس المجموعةَ الضابطة بالطريقة التقليدية، وتم التأكد من كفاءة المعلم بناءً على توصية قائد المدرسة ومشرف المادة، تم تطبيق الاختبار البعدي على المجموعتين التجريبية والضـابطة بعد الانتهاء من تدريس الوحدتين النسـقيتين الثالثة (Module 3) والرابعة (Module 4)، كما تم تصـحيح الدرجات ورصدها، تمهيدًا للإجراءات والمعالجات الإحصائية المناسبة.

سابعاً- أساليب البحث الإحصائية:

تم استخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية لتحليل البيانات الكمية للبحث، وهي: المتوسـطات الحسـابية، والانحراف المعياري، ومعامل الثبات ألفا كرونباخ، والتجزئة النصـفية، واختبار T-Test لدلالة الفرق بين متوسـطات درجات المجموعتين الضـابطة والتجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لاختباري مهارات الاسـتيعاب القرائي، ومعامل ارتباط بيرسـون، ومربع إيتا (η^2).

نتائج البحث ومناقشتها، وتحليلها، وتفسيرها

• النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول:

تمت الإجابة عن السؤال الأول، والذي نصه: ما النموذج التدريسي المقترح القائم على نظرية الحل الإبداعي للمشكلات (TRIZ) لتدريس اللغة الإنجليزية؟ في دليل المعلم ضمن أدوات البحث في الفصل الثالث، وذلك بعد اطلاع الباحث على الأدبيات والدراسات السابقة التي تناولت النماذج التدريسية المصممة وَفقًا لنظرية الحل الإبداعي للمشكلات ((TRIZ، وقد صمم النموذج المقترح في صورته الأولية؛ حيث تم تحديد الهدف منه، ومراحله، ومصادره، ومبادئه، وأسسه، وتحديد محتواه، وتحليله، ومن ثمّ عرضه على مجموعة من المحكمين؛ حيث استفيد من آرائهم ومقترحاتهم، وظهور النموذج المقترح بصورته النهائية قابلًا للتطبيق.

• النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني، والتحقق من صحة الفرض:

للإجابة عن السؤال الثاني والذي نصه: "ما أثر النموذج المقترح القائم على نظرية الحل الإبداعي للمشكلات (TRIZ)" لتدريس اللغة الإنجليزية في مهارات الاستيعاب القرائي؟ تم التحقق من الفرض ، والذي نص على: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠٥,٠) بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الاستيعاب القرائي لصالح طلاب المجموعة التجريبية". ولاختبار صحة هذا الفرض: استُخدم اختبار (ت) لعينتين مستقلتين ((Independent Sample T-test؛ من خلال حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وقيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبيَّة والضَّابطة في التطبيق البعدي لاختبار الاستيعاب القرائي، والجدول (١٤) يوضح هذه النتائج.

جدول (١٤): الفروق بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية ودرجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدى لمهارات الاستيعاب القرائي:

المهارة	المجموعة	عدد الطلاب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	حجم الأثر
مهارات الاستيعاب الحرفي Literal comprehension	الضابطة	٣٣	١,٢٤	١,٠٦٢	٢,٤٢٧	٠,٠٠٠**	٠,٤٠٢
	التجريبية	٣٣	٢,٦٧	١,٣٣٩			
مهارات إعادة تنظيم المعلومات Reorganization	الضابطة	٣٣	١,١٨	١,٠٧٤	٢,١١٥	٠,٠٠٠**	٠,٣٣٢
	التجريبية	٣٣	٢,١٥	١,٠٦٤			
مهارات الاستيعاب الاستنتاجي Inferential Comprehension	الضابطة	٣٣	١,١٥	٠,٩٠٦	٢,٢٣٦	٠,٠٠٠**	٠,٣٦٧
	التجريبية	٣٣	٢,٢١	١,١٦٦			
مهارات الاستيعاب التقديري Appreciation	الضابطة	٣٣	٠,٨٨	٠,٨٥٧	٢,٩٣١	٠,٠٠٠**	٠,٤١٣
	التجريبية	٣٣	١,٦٧	٠,٩٩٠			
مهارات الاستيعاب الناقد Evaluation	الضابطة	٣٣	١,٨٨	١,٠٢٣	-٢,٤٨٨	٠,٠٠٠**	٠,٤٠٧
	التجريبية	٣٣	٢,٢٧	١,١٢٦			
الكلي	الضابطة	٣٣	٦,٣٣	٢,٠٨٧	-٢,٠٢٨	٠,٠٠٠**	٠,٣٠٨
	التجريبية	٣٣	١٠,٩٧	٢,٨٧٨			

يتضح من الجدول السابق تفوق الطلاب في المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمهارات الاستيعاب القرائي؛ حيث بلغت قيم (ت) للاختبار ككل (٢,٠٢٨)، ولمهاراته على الترتيب: (٢,٤٢٧، ٢,١١٥، ٢,٢٣٦، ٢,٩٣١، ٢,٤٨٨)، وجميعها قيم دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠٥)، وعليه وبناءً على هذه النتيجة؛ فإننا نرفض الفرض الذي ينص على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الاستيعاب القرائي لصالح طلاب المجموعة التجريبيَّة"؛ وبالتالي نقبل الفرض البديل الذي ينص على وجود فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات

درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الاستيعاب القرائي لصالح المجموعة التجريبية.

كما يتضح من الجدول السابق أن قيم مربع إيتا (η^2) في اختبار مهارات الاستيعاب القرائي ككل بلغت (٠,٣٠٨)، في حين بلغت في كلٍّ من المهارات على الترتيب: (٠,٤٠٢، ٠,٣٣٢، ٠,٣٦٧، ٠,٤١٣، ٠,٤٠٧)، وهذه القيم أكبر من (٠,١٤)، والتي تعبّر عن حجم تأثير كبير؛ مما يدل على أن للنموذج المقترح القائم على نظرية الحل الإبداعي للمشكلات (TRIZ) أثرًا إيجابيًّا كبيرًا في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى طلاب المجموعة التجريبية وتفوقه على الطريقة المعتادة، في حين تشير قيم مربع إيتا (η^2) التي بلغت (٠,٣٠٨) على الدرجة الكلية لاختبار مهارات الاستيعاب القرائي وهذا يعني أن نسبة (٣٠٪) من التباين الكلي للدرجة الكلية لدرجات أفراد العينة يمكن عزوها إلى تأثير المتغير المستقل (للنموذج المقترح القائم على نظرية الحل الإبداعي للمشكلات (TRIZ) لتدريس اللغة الإنجليزية) على المتغير التابع: (مهارات الاستيعاب القرائي).

وتتفق هذه النتيجة مع البحوث والدراسات السابقة التي أثبتت فاعلية النماذج التدريسية والبرامج التعليمية القائمة على نظرية الحل الإبداعي للمشكلات (TRIZ)، كما في دراسات كلٍّ من: (جراد،٢٠١٧؛ خواجي، ٢٠١٨؛ مخلوفي، ٢٠١٧).

يمكن تفسير التأثير الإيجابي للنموذج المقترح القائم على نظرية الحل الإبداعي للمشكلات (TRIZ) لتدريس اللغة الإنجليزية في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي، في ضوء نتائج بعض البحوث والدراسات السابقة التي أثبتت التأثير الإيجابي للإستراتيجيات التدريسية الحديثة في تدريس اللغة الإنجليزية في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي مقارنةً بالطريقة المعتادة، وبما يتفق مع البحث الحالي، ومن هذه الدراسات دراسات كلٍّ من: (اليامي، ٢٠١٩؛ Navaie, 2018؛ Wells, 2018)، بينما لم يجد الباحث خلال اطلاعه على نتائج مختلفة عن نتائج هذه الدراسة، ويعزو الباحث الأثر الكبير الواضح للنموذج التدريسي

المقترح القائم على نظرية الحل الإبداعي للمشكلات (TRIZ) لتدريس اللغة الإنجليزية في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي، كما أكدته صحة الفرض البديل إلى الأسباب الآتية:

- يستخدم النموذج المقترح القائم على نظرية حل المشكلات الإبداعي (TRIZ) مشكلات من الواقع الذي يعيشه المتعلم، ومن روتين حياته اليومية؛ مما يجعله يستوعب المشكلة ويلم بجوانبها المختلفة؛ فيسهم ذلك في تقديم الحلول المتنوعة لها.

- لا يعتمد النموذج المقترح على إيجاد حلول تقليدية للمشكلات، وإنما استخدم المبادئ الإبداعية لحل المشكلات بصورة إبداعية، وهذا ما ذكره التشلر (Alshellur,2005)؛ أن المهارة تقاس بقدرة المتعلم على تحديد المشكلة ووصفها، والوصول إلى حل إبداعي لها من خلال المبادئ الإبداعية.

- يعتمد النموذج المقترح القائم على نظرية حل المشكلات الإبداعي (TRIZ) في فلسفته على الإثارة والتشويق والخيال للأفكار والأحداث والمواقف المشابهة للمشكلة الحالية، وتُحرر هذه الفلسفةُ المتعلمَ من قيود التعلم وحبس الأفكار.

- يقوم النموذج المقترح القائم على نظرية حل المشكلات الإبداعي (TRIZ) على البنية المعرفية لدى المتعلم، وربطه بالخبرات السابقة، وهذا ما استند إليه أوزبل ((Ausubel, 1963؛ حيث إن ما يتعلمه الفرد يعتمد أساسًا على ما يعرفه، وهذا يسهم في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي.

- استخدم النموذج المقترح القائم على نظرية حل المشكلات الإبداعي (TRIZ) طرق تدريس منوعة لتدريس الوحدتين النسقيتين الثالثة (Module 3) والرابعة (Module 4)، كالعصف الذهني، والخرائط الذهنية، والاكتشاف؛ مما يسهم في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي.

– يعتمد النموذج في مرحلة تنقيح الحلول المناسبة واختيارها على المرونة في تعديل الحلول الإبداعية، وتكييفها مع المشكلة المطروحة، وإيجاد حلول للتناقضات المصاحبة في أثناء التدريس بالنموذج المقترح والتغلب عليها.

توصيات البحث

في ضوء إجراءات النموذج المقترح القائم على نظرية الحل الإبداعي للمشكلات (TRIZ)، وفي ضوء النتائج التي تُوصِّل إليها؛ فإنه تمت التوصية بالآتي:

١–التركيز على نظرية حل المشكلات الإبداعي (TRIZ) ومبادئها في تعلم اللغة الإنجليزية، وتكييفها مع الجانب التربوي.

٢–الاهتمام بالأنشطة التي تركز على حل المشكلات بصورة إبداعية، وتقديمها بصورة سهلة وميسرة للطالب.

مقترحات البحث

في ضوء النتائج التي تُوصِّل إليها من خلال هذا البحث، اقترح الباحث دراسة أثر النموذج المقترح القائم على نظرية الحل الإبداعي للمشكلات (TRIZ) في متغيرات أخرى، مثل: مهارات الاستماع، ومهارات التحدث، ومهارات الكتابة، وتنمية مهارة القراءة الناقدة والجهرية والصامتة.

المراجع

أولًا- المراجع العربية:

التركي، عثمان (٢٠١١). أثر التدريس وفق نظرية الحل الابتكاري للمشكلات (TRIZ) في التفكير الابتكاري والقدرة على حل المشكلات والتحصيل لدى طلاب الصف الأول الثانوي في مقرر الأحياء. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود: الرياض، المملكة العربية السعودية.

أبو جادو، صالح (٢٠٠٣). أثر برنامج تدريبي مستند إلى نظرية الحل الإبداعي للمشكلات في تنمية التفكير الإبداعي لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي. رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية الدراسات التربوية، جامعة عمان العربية: الأردن.

أبو جادو، صالح (٢٠٠٤). التفكير الإبداعي باستخدام نظرية الحل الابتكاري للمشكلات. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

أبو جادو، صالح؛ ونوفل، محمد (٢٠٠٧). تعليم التفكير النظرية والتطبيق. عمان: دار المسيرة.

جراد، أنس (٢٠١٧). فاعلية برنامج مقترح قائم على نظرية الحل الإبداعي للمشكلات (TRIZ) في تنمية مهارات حل المسألة في الرياضيات والاتجاه نحوها لدى طلاب الصف الثامن الأساسي بغزة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة غزة: فلسطين.

خواجي، طاهر (٢٠١٨). فعالية أنموذج مقترح لتدريس العلوم قائم على مبادئ نظرية تريز في تنمية الفهم العميق، ومهارات التفكير التأملي والحل الإبداعي للمشكلات لدى طلاب الصف السادس الابتدائي. رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة الملك خالد.

الدليمي، طه؛ والوايلي، سعاد (٢٠٠٥). اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية. عمان: دار الكتب الحديثة.

الزهراني، متعب (٢٠٠٥). بناء اختبارات الفهم في القراءة الصامتة لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى: مكة المكرمة.

السعيدي، خالد (٢٠١٢). أثر استخدام نظرية تريز في التخصص الدراسي لطلاب الصف التاسع الأساسي في العلوم وتنمية مهارات حل المشكلات لديهم. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة: الأردن.

الصواف، أماني (٢٠١٦). نظرية تريز وعلاقتها بتنمية القدرة على الحل الإبداعي للمشكلات لدى الطالب الجامعي. مجلة القراءة والمعرفة، مصر، ١٧٤، ٢٦٧-٢٨٦.

طعيمة، رشدي (٢٠٠٤). تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية: مفهومه، أسسه، واستخداماته. القاهرة: دار الفكر العربي.

العبادي، زين (٢٠٠٨). أثر برنامج قائم على حل المشكلات الإبداعي في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم. رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة عمان العربية: الأردن.

عبد الوهاب، عبد الناصر (٢٠٠٨). أثر التدريب على إستراتيجيات ما وراء المعرفة في مواقف تعاونية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية. مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ٨١، ٩٥-١٧٧.

العساف، صالح (١٩٩٥). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. الرياض: مكتبة العبيكان.

عسيري، يحيى (٢٠١٩). إستراتيجية قائمة على نظرية تريز في تدريس اللغة العربية وأثرها على تنمية مهارات التواصل الكتابي والتفكير الإبداعي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط. رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة الملك خالد.

العصيمي، خالد (٢٠١٦). فاعلية برنامج تدريبي قائم على بعض إستراتيجيات تريز لتنمية مهارات تحفيز الإبداع العلمي والتفكير الابتكاري والفهم لدى الطلاب معلمي العلوم بجامعة أم القرى. مجلة التربية العلمية، مصر، ١٩ (٥)، ٢١٣-٢٧٩.

العفون، نادية (٢٠١٢). التفكير أنماطه ونظرياته وأساليب تعليمه وتعلمه. الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع.

العليان، فهد (٢٠٠٦). الفهم بين القراءة الجهرية والصامتة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، جامعة عين شمس، ٥٢، ١١٦- ١٤١.

العيسوي، جمال؛ والطنخاني، محمد (٢٠٠٦). تنمية مستويات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف السابع بمرحلة التعليم الأساسي بدولة الإمارات العربية المتحدة. دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، ١١٤.

قاسم، بشرى؛ والفيصل، عبد الكريم (٢٠١٣). أثر برنامج تدريبي مستند على نظرية حل المشكلات إبداعيًّا لدى مدرسي الرياضيات. مجلة العلوم التربوية والنفسية، العراق، ٩٦، ١-٥١.

القرني، فواز (٢٠٠٩). الصعوبات التي تواجه طلاب المرحلة الثانوية في تعلم مهارة قراءة اللغة الإنجليزية في منطقة مكة المكرمة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى: المملكة العربية السعودية.

قطامي، نايفة؛ وأبو جابر، ماجد؛ وقطامي، يوسف (٢٠٠٨). تصميم التدريس. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

العطوي، سليمة (٢٠١٣). الفهم القرائي وإستراتيجياته وصعوبات تعلمه. مجلة دراسات نفسية وتربوية، جامعة قاصدي مرباح، ١١، ١٤٧-١٦٠.

محمود، وفاء (٢٠٠٢). تأثير التعلم بالأسلوب التعاوني والأسلوب التنافسي وفاعلية الأداء في السباحة، مجلة البحث في التربية وعلم النفس. ١٥ (٤)، ١٨٦-٢١٠.

مخلوفي، فاطمة (٢٠١٧). أثر برنامج تريز (الحل الإبداعي للمشكلات) على التفكير الإبداعي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بورقلة. مجلة العلوم الإنسانية، جامعة قاصدي مرباح، الجزائر، ٣٠، ١٧١-١٨٢.

معمار، صلاح (٢٠٠٦). علم التفكير. عمان: ديبونو للطباعة والنشر.

وزارة التربية والتعليم (١٤٢٤). وثيقة منهج اللغة الإنجليزية. الإدارة العامة للمناهج.

وزارة التربية والتعليم (١٤٢٨). دليل المعلم لتنمية مهارات التفكير، ط٢. وزارة التربية والتعليم: الرياض.

ون، ليسلي؛ وداي ريتشارد؛ وهارستش، كينتون (٢٠٠٦). التفكير التأملي. ترجمة أديب عبد فريفر. مركز البحوث والدراسات بكلية المعلمين وحدة الترجمة والتعريب: بيشة، العدد الثالث، ٩٧-١٠٠.

اليامي، منال (٢٠١٩). أثر إستراتيجية KWL على الاستيعاب القرائي لدى طالبات الصف الثالث المتوسط ودافعيتهن نحو تعلم اللغة الإنجليزية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نجران، نجران، المملكة العربية السعودية.

Arabic References:

Abdel Wahab, A. (2008). The effect of training on metacognitive strategies in cooperative situations in developing reading comprehension skills for pupils with learning difficulties in the primary stage. Journal of Reading and Knowledge, Egyptian Society for Reading and Knowledge, College of Education, Ain Shams University, 81, 95-177.

Abu Jadu, S. (2003). The effect of a training program based on the theory of creative problem solving on the development of creative thinking among a sample of the tenth grade students. Unpublished PHD dissertation, Faculty of Educational Studies, Amman University, Jordan.

Abu Jadu, S. (2004). Creative Thinking by Using Innovative problem-Solving Theory. Amman: Dar Al-Shorouk publishing.

Abu Jadu, S.& Nofal, M. (2007). Teaching Theoretical and Practical Thinking. Amman: Dar A-Masyrah publishing.

Afoun, N. (2012). Thinking Patterns, Theories and Methods of Teaching and Learning. Jordan: Dar Safaa Publishing.

Al Yami, M. (2019). The impact of the KWL strategy on the reading comprehension of intermediate third graders and their motivation towards learning the English language. Unpublished MA thesis, Najran University, Najran, KSA.

Al-Abbadi, Z. (2008). The effect of a program based on creative problem solving on developing creative thinking skills for gifted students with learning difficulties. Unpublished PHD dissertation, Amman Arab University, Jordan.

Al-Assaf, S. (1995). Introduction to Research in the Behavioral Sciences. Riyadh, Obeikan Library.

Al-Atwi, S. (2013). Reading comprehension, strategies and learning difficulties. Journal of Psychological and Educational Studies, Qasidi Merbah University, 11, 147-160.

Aldulaimi, T.& Wally, S. (2005). Recent ttitudes in teaching Arabic. Amman: Dar Al-Kotob publishing.

Al-Essawi, J. & And Al-Tankhani, M. (2006). Developing levels of reading comprehension among seventh-grade pupils in basic education in the United Arab Emirates. Studies in Curriculum and Instruction, The Egyptian Association for Curriculum and Teaching Methods, 114.

Al-Osaimi, K. (2016). The effectiveness of a training program based on some of Therese's strategies to develop the skills to stimulate scientific creativity, innovative thinking and understanding among students, science teachers at Umm Al-Qura University. Journal of Scientific Education, Egypt, 19 (5), 213-279 .

Al-Qarni, F. (2009). Difficulties facing high school students in learning the skill of reading English in the Makkah region. Unpublished MA thesis, Umm Al-Qura University: Kingdom of Saudi Arabia.

Al-Saeedi, K. (2012). The effect of using TRIZ theory on the academic specialization of ninth grade students in science and developing their problem-solving skills. Unpublished MA thesis, Faculty of Education Mutah University, Jordan.

Alturkey, O. (2011). The effect of teaching according to the theory of innovative problem solving (TRIZ) on innovative thinking and ability to solve problems and achievement among first-grade secondary students in the biology course. Unpublished dissertation, Faculty of Education, king Saud University, KSA.

Al-Zahrani, M. (2005). Building comprehension tests in silent reading among pupils of the last three grades of elementary school in the KSA. Unpublished MA thesis, Faculty of Education, Umm Al-Qura University, Makkah, KSA.

Asiri, Y. (2019). A strategy based on Therese's theory in teaching the Arabic language and its impact on developing written communication skills and creative thinking among second-grade intermediate students. Unpublished PhD dissertation, King Khalid University.

Jarad, A.(2017). The effectiveness of a proposed program based on the Theory of Creative Problem Solving (TRIZ) in developing problem-solving skills in mathematics and the attitude towards it among eighth grade students in Gaza. Unpublished MA thesis, Faculty of Education, Gaza University, Palestine.

Khawaji, T. (2018). The effectiveness of a proposed model for teaching science based on the principles of Therese theory in developing deep understanding, reflective thinking skills and creative problem solving among sixth grade students. Unpublished PHD dissertation, King Khalid University. Abha, KSA.

Mahmoud, W (2002). The Effect of Learning in the Cooperative, Competitive and Effective Style of Swimming, Journal of Research in Education and Psychology. 15 (4), 186-210.

Makhloufi, F. (2017). The effect of the TRES program (creative solution to problems) on the creative thinking of primary school students in Ouargla. Journal of Human Sciences, Kassidi Merbah University, Algeria, 30, 171-182.

Mimar, S. (2006). The science of thinking. Oman: Debono Printing and Publishing.

Ministry of Education (1424). English Language Curriculum Document. Curriculum General Administration, Riyadh, KSA.

Ministry of Education (1428). A teacher's guide to developing thinking skills, 2nd ed. Ministry of Education, Riyadh, KSA.

Olayan, F. (2006). Understanding between reading aloud and silent among primary school students. Reading and Knowledge Journal, Egyptian Society for Reading and Knowledge, Ain Shams University, 52, 116-141.

Qasim, B. & Al-Faisal, A. (2013). The impact of a training program based on creative problem-solving theory among mathematics teachers. Journal of Educational and Psychological Sciences, Iraq, 96, 1-51.

Qatami, N. ; Abu Jaber, M.& Waktami, Y. (2008). Teaching design. Amman: Dar Al Fikr for Publishing and Distribution.

Sawaf, A(2016). TRIZ theory and its relationship to developing the ability to creative problems Solving among university students. Reading and Knowledge Journal, Egypt, 174, 267-286.

Taaima, R. (2004). Content Analysis in the Humanities: Its Concept, Foundations, and Uses. Cairo, Dar Al-feker Al-Arabi Publishing.

Wen, L.; Dai, R. & Harstsch, K. (2006). Reflective thinking. Translated by Adib Abdel Fever. Center for Research and Studies at Teachers College, Unit of Translation and Arabization: Bisha, Third Issue, 97-100.

ثانياً- المراجع الأجنبية:

Abu Samah, H. (2008). Teaching comprehension skills using context-based tests in second language learning at teratiary level. International Education Studies,1(4), 118-123.

Almutairi, A. (2015). The effect of using brainstorming strategy in developing creative Problem Solving Skills among male Students in Kuwait:a field study on Saud Al-Kharji School in Kuwait City. Journal of Education and Practice. 6(3), 136-145.

Altshuller, G. S. (2005). 40 Principles: TRIZ Keys to Innovation. (Extnded Edittion). Translated by Steve, R. & Lev, S. Worcester: Technical Innovation Center, Inc.

Aprilla, N. (2015). Improving reading comprehension of the Eighth Grade Students at Jakrta Through POSSE Strategy. Unpublished dissertation, Faculty of Language and Art , State University of Yogiakarata, State of Jakrta, Indonisia.

Barrett, T. (1979). Teaching Reading in the Middle Grades. Boston: Addison-wesley publishing co.

Barry, K. (2006). Triz- What is TRIZ ?The Triz Journal, Available PDF version, Retrived March 26,2019 from

http://www.Triz Journal.com/ archives 2006/ April .

Cain, K.; Oakhill, J. & Bryant, P. (2004). Children's reading comprehension ability: Concurrent Prediction by Working Memory, Verbal Ability, and Component skills. Journal of Educational Psychology, 96, 31-42.

Cruz, R.; Esqudero, M. (2012). Models of reading comprehension and their related pedagogical practices: A discussion of the evidence anda proposal. Mexteol Journal, 36, (2).1-17

Denton, C.; Fletcher, J. (2003). Scaling reading interventions. In B.R. Foorman (Ed.), Preventing and remediating reading difficulties: Bringing science to scale, Timonium, 445–464

Grabe, W. (2009). Reading in a second language: Moving from theory to practice. Cambridge: CambridgeUniversity Press.

Hayes, J. (2011). The Complete Problem Solver. Philadelphia, PA: Franklin Institution Press.

Hipple, J. (2000). How TRIZ will affect the future of forecasting and problem solving, Retrived October 4, 2019 from http://www.innovation-triz.com/papers/forecasing.html

Ibrahim, E.; Sarudin, I. & Muhamad, A. (2016). The relation between vocabulary size and reading comprehension of ESL learners, English Language Teaching, Canadian Center of Science and Education, 9(2), 116-123.

Koda, K. (2005). Insights into second language reading. Cambridge: Cambridge University Press.

Kusdmir, Y.; Bulut, P. (2018). The relationship between elementary school students' reading comprehension and reading motivation. Journal of Education and Training Studies, Redfame Publishing, 6(12), 98-110.

Law, Y. (2011). The role of teachers' cognitive support in motivating young Hong Kong Chinese children to read and enhancing reading comprehension. Teaching & Teacher Education, 27, 73-84.

Lee, J.; Koo, Y. & Kim, M. (2016). Enhancing problem solving skills in science education with social media and an e-collaboration tool. The New Educational Review, 43, 248-257.

Leu, D. (2002). The new literacies: Research on reading instruction with the Internet and other digital technologies. In J. Samuels and A. E. Farstrup (Eds.). What Research Has to Say about Reading Instructions. Newark, DE: International Reading Association, 310-336.

Lewis, M. (2007). Beyond simple comprehension. English Four to Eleven, 30 (16), 11-16, (Retrived October 3, 2019) from
http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=ehh&AN=25967648&site=ehost-live

Marsh, D. (2004, April 10). 40 inventive principles with applications in education. The Triz Journal, Retrived May 5,2019 from
https://triz-journal.com/40-inventive-principles-applications education

Mazur, K. (1996). Theory of inventive problem solving TRIZ. (Rerived May 5,2019) from
www.trizjournal.com/

Meneghetti, C.; Carretti, B., & De Beni, R. (2006). Components of reading comprehension and scholastic achievement. Learning and Individual Differences, 16, 291–301.

Nakagawa, T.(Nov 2007). Education and Training of Creative Problem Solving Thinking with TRIZ/USIT, Presented at ETRIA "TRIZ Future Conference, in Frankfurt on Main: Germany،

Navaie, L. (2018). The Effects of reciprocal teaching on reading comprehension of iranian EFL Learners, Advances in Language and Literary Studies, 9(4), 26-30.

Nell, K.; P. David P. (2002). Effective practices for developing reading comprehension, from what research has to say about reading instruction, third international reading association, 6(8), 76-90.

Phai, Anja (2002). An analogy as the basis for inventive thinking.(Retrived March 26, 2019) From www.triz –journal.com. archives

Rouse, C. (2014). The Effects of a self – questioning strategy on the comprehension of Expoisitory Passage by Elementry Students Who Struggle With reading. Unpublished dissertation, Department of education/Ohio State University, USA.

Savransky, S. (2002). Engineering of creativity: i to TRIZ methodology. Florida: CRT Press (Boca Raton).

Smith, L. (2008). Reading aloud, an examination of the relationship between rate and acuracy. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Oregon, USA.

Snow, C. (2002). Reading for Understanding: Toward a Research and Development Program in Reading Comprehension. Pittsburgh, Office of Education Research and Improvement (OERI, 9(43),44-76.

Sokol, A. (2000). Integrated OTSM - TRIZ English course. (Retrived November 25, 2019) from :http://www.trizminsk.org/e/sok/013/htm

Terninko, J.; Zussman, A. & Zoltin, B. (1998) .Systematic innovation: an introduction to TRIZ. Florida: CRC Press.

Wells, K. (2018). Improving student reading comprehension. ProQuest LLC. The Faculty of the College of Education, Brenau University, Gainesville: USA.

Wilhelm, K.; Li, H. (2008). Exploring pedagogical reasoning: Reading strategy instruction from two teachers' perspectives. The Reading Matrix. 8 (1) 96-110.

Yi Lin, C. (2017). Threshold effects of creative problem-solving attributes on creativity in the math abilities of Taiwanese upper elementary students. Education Research International. Hindawi Education Research International, from https://www.hindawi.com/journals/edri/2017/4571383 /(Retrived April 22, 2019). Volume 2017, Article ID 4571383, 9 pages

Zinovkin, M. (2015). Updating of the basic programs of general education through the principles of pedagogical system NFTM-TRIZ in the implementation of the Federal State Educational Standard. Educational Journal, 12, 3-5.

العدوان من منظور علم النفس والإسلام
دراسة تأصيلية

إعداد

د. أسماء عبد المطلب بني يونس
أستاذ الدراسات الإسلامية المشارك
بجامعة اليرموك في الأردن

د. محمد يحيى محمد النمرات
أستاذ القياس والتقويم المساعد
بجامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل

DOI: 10.36046/2162-000-006-002

المستخلص

هدفت هذه الدراسة إلى استقراء وبيان الأصول التي يقوم عليها السلوك العدواني وفق التصور الذي تقدمه مدارس علم النفس الحديث ووفق التصور الإسلامي.

ثمّ تحليل النظريات المتخصصة بدراسة هذا السلوك؛ لتقديم جملة من التوصيات والإرشادات التربوية، لمنهج التعامل مع السلوك العدواني في طور تعديله.

وقد تتبعت الدراسة توصيف المدارس التالية لطبيعة السلوك العدواني وصوره والعوامل المؤثرة فيه: مدرسة التحليل النفسي، المدرسة السلوكية، والمدرسة المعرفية.

وأخيراً الوقوف على أوجه التقارب والاختلاف بين هذه المدارس وبين التصور الإسلامي للمشكلات الجزئية التي تعرضها الدراسة.

وقد خلصت الدراسة إلى جملة من النتائج كان أبرزها: تناولت نظريات علم النفس الحديث دوافع وأسباب السلوك العدواني بصورة تتفق مع دوافع وتفسير السلوك الإنساني العام في كل مدرسة.

فجعلت المدرسة النفسية أسباب العدوان دوافع نفسية وانفعالات وحاجات. فيم جعلتها المدرسة السلوكية أسباباً بيئية تتحكم فيها، وتولدها البيئة العدوانية التي يتفاعل معها الفرد العدواني.

وقد تنوّع وصف السلوك العدواني ومثيراته في التصور الإسلامي؛ حيث تناولت بعض النصوص العوامل النفسية المؤثرة في العدوان؛ فيم تناولت نصوص أخرى تأثير العوامل البيئية وتأثير المحيط الأسري والاجتماعي في توليد وتحفيز السلوك العدواني.

وعرضت قصص الطغاة والمتجبرين دور الاعتقاد والفكرة في السلوكات العدوانية والبطش والظلم المرافق لها.

ولقد عمل الإسلام من خلال المنهج العام الذي تقدمه التربية الإسلامية على التعامل مع العدوان؛ مراعياً اعتبار العوامل المولدة له بصورة شمولية لا تفصل بينها في تأثيرها.

الكلمات المفتاحية: العدوان في علم النفس، العدوان في الإسلام، السلوك العدواني، العدوان في النظريات النفسية.

المقدمة

تباينت مدارس علم النفس الحديث في تكييفها طبيعة السلوك الإنساني، بين من وصفه بالسلوك الفطري الذي يتشكل من خلال المورثات التي تؤهل الفرد لأنماط من السلوك بعينها، وبين من يجعله سلوكاً متعلماً بيئياً يتلقاه الإنسان من تفاعله مع بيئته الاجتماعية ويتشكل ضمن أنماطها، وقد تباينت هذه المدارس في تقييمها دور البيئة والأوساط التربوية في تعديل السلوك الإنساني، وفي مدى استجابته للتأثيرات البيئية المتعلمة (حسن، ٢٠١٠، ص١٧-٢١)

والسلوك العدواني فرع من فروع السلوك الإنساني الذي تناولته مدارس علم النفس بالدراسة والتحليل؛ وذلك في سعي منها إلى بيان أصول ومسببات العدوان في السلوك الإنساني، ولتقييم المنهج التربوي الأكثر ملاءمة لتعديل هذا السلوك.

وكما كان السلوك الإنساني بأشكاله وأبعاده محور المشكلات التي عني بها علم النفس دراسة وضبطاً وتوجيهاً، فإن الرسالة الإسلامية قد جاءت لمعالجة الفكر الإنساني من مشكلات الإلحاد والكفر والشرك، وإرجاعه إلى توحيد الله بتحقيق الإيمان والعبودية الخالصة، كما عنيت بضبط السلوك الأخلاقي بتقديمها التشريعات الربانية المحققة للسلام والعدالة في المجتمعات البشرية، وباعتبارها الدستور الذي يحكم علاقات الإنسان والذي يقيم الإنسان في ضوئه الأحداث والمواقف.

وقد وردت النصوص الدينية في الرسالات السماوية لتبيّن موقع السلوك العنيف وموقع العدوان من منظومة السلوك الإنساني السوي، وفق ما يرتضيه الله تعالى ووفق معايير المنهج الذي جاءت به الرسل، وكذا جاءت النصوص الشرعية في القرآن والسنة والموروثات الفكرية لعلماء المسلمين لتصف طبيعة السلوك العدواني ولتبيّن خصائصه وتقيّمه.

وبالنظر إلى شيوع أنماط السلوك العنيف والاستجابات العدوانية في المجتمعات المعاصرة عامة وفي المجتمعات المسلمة بصورة خاصة، وبالنظر إلى خطورة هذه الأنماط السلوكية على حياة الفرد واستقرار المجتمعات، تسعى الدراسة الحالية إلى بيان تكييف السلوك العدواني في علم النفس الحديث ضمن التصور الذي ترسمه المدارس المتباينة، وبيان موقف علم النفس الإسلامي من التصورات التي يقدمها علم النفس للسلوك العدواني؛ لبناء نموذج تصوري للسلوك العدواني يصفه ويبيّنه ويحلل أسبابه؛ ليتوصل بذلك إلى اقتراح النموذج المنهجي الأمثل للتعامل مع السلوكيات العدوانية الشائعة في المجتمعات المعاصرة.

مشكلة الدراسة:

إن الناظر في واقع المجتمعات المعاصرة يلفته شيوع أنماط السلوك العنيف والاستجابات العدوانية في هذه المجتمعات عامة وفي المجتمعات المسلمة بصورة خاصة، وبالنظر إلى خطورة هذه الأنماط السلوكية على حياة الفرد واستقرار المجتمعات (بني يونس، ٢٠١٨)، تسعى الدراسة الحالية إلى بيان تكييف السلوك العدواني في علم النفس الحديث ضمن التصور الذي ترسمه المدارس المتباينة، وبيان موقف علم النفس الإسلامي من التصورات التي يقدمها علم النفس للسلوك العدواني؛ لبناء نموذج تصوري للسلوك العدواني يصفه ويبيّنه ويحلل أسبابه؛ ليتوصل بذلك إلى اقتراح النموذج المنهجي الأمثل للتعامل مع السلوكيات العدوانية الشائعة في المجتمعات المعاصرة.

وتتمثل مشكلة الدراسة الحالية في الإجابة على سؤالها الرئيس والذي يتمثل في:

-ما الأصول التي يقوم عليها السلوك العدواني وفق التصور الذي تقدمه مدارس علم النفس الحديث ووفق التصور الإسلامي وكيف يمكن التعامل معها؟

وتتفرع من مشكلة الدراسة الأسئلة التالية:

-ما مفهوم العدوان وما أشكاله وفق التصور الذي يقدمه علم النفس الحديث وفي التصور الإسلامي؟.

-ما أوجه الاتفاق والاختلاف بين ما تقدمه النظريات النفسية من وصف وتفسير لمظاهر السلوك العدواني وللعوامل المؤثرة فيه وبين التصور الذي يقدمه الإسلام فيهما؟.

-ما تأثير الأوساط الاجتماعية (الأسرة نموذجاً) في السلوك العدواني من وجهة نظر علم النفس الحديث ومن حيث التصور الإسلامي؟.

أهداف الدراسة:

-بيان مفهوم العدوان وأشكاله وفق التصور الذي يقدمه علم النفس الحديث وفي التصور الإسلامي.

-مقارنة أوجه الاتفاق والاختلاف بين ما قدمته النظريات النفسية من وصف وتفسير للسلوك العدواني وللعوامل المؤثرة فيه وبين ما يقدمه الإسلام فيهما.

-استقراء تأثير الأوساط الاجتماعية (الأسرة نموذجاً) في السلوك العدواني من وجهة نظر علم النفس الحديث ومن حيث التصور الإسلامي.

أهمية الدراسة:

يتوقع أن تقدم هذه الدراسة إفادة علمية فيما يلي:

-أن تساهم من الجانب النظري في إثراء المكتبة التربوية الإسلامية برفدها بتصور تأصيلي لقضايا السلوك الإنساني، ومقارنة الرؤية التي يقدمها علم النفس التربوي المستند إلى أصول إسلامية بالرؤية والتصور الذي تقدمه النظريات النفسية لمدارس علم النفس الحديثة على اختلاف مناحيها واتجاهاتها.

-أن تفيد طلبة العلم المختصين بدراسة السلوك الإنساني؛ حيث تقدم لهم مسحاً منهجياً لصورة السلوك العدواني في مدارس علم النفس الحديث والإسلام.

-أن تفيد الأوساط والمؤسسات التربوية والقائمين عليها من آباء ومعلمين ومربين؛ بالإفادة من الوصف النظري الذي يقدمه علم النفس ويقدمه الإسلام للسلوك العدواني والعوامل المؤثرة فيه.

الدراسات السابقة:

دراسة الفايز (٢٠١٠):

وهدفت هذه الدراسة إلى بيان العلاقة بين مفهوم الذات والسلوك العدواني لدى المراهقين مجهولي الهوية في الرياض، وتكونت عينة الدراسة من (٩٦) فرداً من المراهقين ممن تراوحت أعمارهم بين(١٥-١٨) سنة، والموجودين في المؤسسات الإيوائية (sos)، واستخدم الباحث مقياس مفهوم الذات ومقياس السلوك العدواني، وخلصت دراسته إلى نتائج أهمها: إثبات وجود علاقة عكسية بين تحكم المراهقين في نزواتهم والمرتبط بمفهومهم لذواتهم وبين درجة العدوان لديهم.

وتلتقي الدراسة الحالية مع الدراسة السابقة في تتبعها العوامل النفسية الفردية المؤثرة في السلوك العدواني، وتفترق في أن الدراسة الحالية تهدف إلى تتبع العوامل الفردية والاجتماعية، النفسية منها والبيئية المؤثرة في السلوك العدواني من وجهة نظر مدارس علم النفس المختلفة، كما تقارن التصور الذي تقدمه مدارس علم النفس لأسباب السلوك العدواني مع التصور الذي تقدمه النصوص الشرعية الإسلامية للعوامل المؤثرة في السلوك العدواني.

دراسة الجروين (٢٠١٣):

وقد هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين أساليب التنشئة الوالدية والسلوك العدواني لدى طلبة الصف الثاني الثانوي العلمي والأدبي في محافظة حمص، وتكونت عينة الدراسة من (٣١٠) طالب وطالبة، واستخدمت الباحثة مقياس التنشئة الأسرية ومقياس باظة للسلوك العدواني على المراهقين والشباب، بعد تقنينه على البيئة السورية، وقد أظهرت النتائج أن أسلوب الاستقلال هو الأكثر سيادة من وجهة نظر أفراد العينة، وكانت درجة السلوك العدواني المنخفضة هي الأكثر انتشاراً، وعن علاقة أساليب التنشئة الأسرية بدرجة السلوك العدواني، فقد أظهرت النتائج وجود علاقة عكسية دالة بين أسلوب التقبل والرفض والسلوك العدواني، ووجود علاقة ارتباطية عكسية بين أساليب(الاستقلال والتقييد، والديمقراطية والتسلط، والحماية الزائدة والإهمال) والسلوك العدواني.

وتلتقي الدراسة الحالية مع الدراسة السابقة في تتبعها تأثير الأسرة والأساليب الوالدية في السلوك العدواني لدى أفرادها، وتفترق عنها في دراسة السلوك العدواني دراسة استقرائية لتأصيل العوامل المؤثرة فيه من وجهة نظر علم النفس مقارنة مع الإسلام، وبهذا لا تقف الدراسة الحالية عند ملاحظة دور العوامل البيئية الأسرية في السلوك العدواني، بل تتوسع لتتبع كافة أنماط العوامل المحتملة التأثير في السلوك العدواني لدى الفرد.

دراسة نجداوي وكفاوين (٢٠١٥):

وقد هدفت هذه الدارسة إلى التعرف على أسباب السلوك العدواني عند أطفال طلبة المرحلة الإعدادية في ثلاث مدارس حكومية في العاصمة عمان في الأردن، لمن هم في الفئة العمرية (١٢-١٥) سنة، واستخدم الباحثان المنهج النوعي من خلال استخدام أداة المقابلة الجماعية مع (٣٥) طالباً تمّ اختيارهم كعينة قصدية ممن يمارسون سلوكيات عدائية متفاوتة وفق ما تم رصده في سجلاتهم ، وقد عملت هذه الدراسة على تطوير فهم عميق

لأسباب السلوك العدواني عند الأطفال من وجهة نظرهم ومن خلال خبراتهم وتجاربهم في التفاعل مع البناءات الاجتماعية الكبرى والصغرى، والتي كان لها تأثيرات مختلفة على إثارة السلوك العدواني ، ووفقاً لنتائج الدارسة، تبين أن وجهات نظر الأطفال حول أسباب السلوك العدواني لديهم كانت معقدة ومتشابكة، كما كان من الواضح أن وسائل تربية الطفل غير الفعالة أثرت في إثارة سلوكيات الدارسة المختلفة عند الأطفال في المجتمع . وبينت نتائج الدارسة أن انعدام رقابة الوالدين على سلوك أبنائهم، ونقص التنشئة الاجتماعية، والإساءة الجسدية واللفظية للأطفال وإهمالهم كونت مجتمعة أسباباً أدت إلى خلق السلوك العدواني عند الأطفال داخل المجال المدرسي. كما بينت نتائج الدارسة أن السلوك العدواني عند الأطفال هو طريقة للتعبير عن رفضهم للقيد الطبقي من الفقر، والذي حدد علاقتهم مع المعلمين الذين تعاملوا معهم بدونية وعملوا على تقييد حريتهم داخل الغرفة الصفية مقارنة مع الأطفال الذين ينتمون إلى الطبقة الاجتماعية المتوسطة والغنية؛ الأمر الذي خلق ردود فعل عدائية مختلفة في علاقتهم مع المعلمين والأطفال الآخرين . كما مثّل الأطفال السلوك العدواني بأنه تعبير عن تدني التحصيل الدراسي للمبحوثين نتيجة شعورهم بالإحباط لعدم القدرة على تحقيق أهدافهم الأكاديمية كباقي الطلبة . كما أظهرت نتائج الدارسة أن السلوك العدواني سلوك متعلم، وأن الأطفال يقلدون في سلوكياتهم ما يشاهدونه من مشاهد عدوانية داخل أسرهم، ومع جماعة الرفاق، ومن خلال وسائل الاعلام المرئية .

تلتقي الدراسة الحالية مع الدراسة السابقة في تتبعها تأثير العوامل البيئية المختلفة لملاحظة مدى تعزيزها للسلوك العدواني، وفي ملاحظة علاقة العدوان بالحاجات وبالإحباط، وتختلف الدراسة الحالية في أنها تغطي بالبحث جميع النظريات الكاشفة لعوامل السلوك العدواني وتقارنها بالوصف الذي قدمته النصوص الشرعية للعوامل المؤثرة في السلوك العدواني من جوانب الحياة المختلفة.

مصطلحات الدراسة:

أولاً: السلوك: يرى البعض أن السلوك هو: "كل ما يصدر عن الفرد من استجابات حركية أو عقلية أو اجتماعية عندما تواجهه أية منبهات، ...وقد يكون ظاهرياً ويرى بالعين المجردة أو غير ظاهري باطنياً أو ذهنياً"(حمزة وخليل، ١٣٩٨، ص١٣).

وقد جاء تعريف السلوك من وجهة نظر الباحثين في التربية الإسلامية بأنه: "كل حركة أو نشاط أو تصرف أو عمل يقوم به الإنسان في حياته مدفوعاً ببواعث أو دوافع فطرية كانت أو مكتسبة لإشباع حاجاته الطبيعية والنفسية والاجتماعية"(الزناتي، ١٩٨٤، ص٥٥٤).

ثانياً: تعريف العدوان: تعددت تعريفات العدوان في العلوم الإنسانية، ومما جاء في تعريفه ما وصفه به كتاني(٢٠٠٤، ص٣-٥) بأنه: نزعة الإنسان للقيام بعمل عنيف يتميز بالمبادأة والدفاع عن النفس وانتهاز كل فرصة للإثبات أو إقرار المبادئ والعقائد التي يؤمن بها. ومن تعريفات علماء النفس للسلوك العدواني، تعريفه عند سيزر (seasar) بأنه: استجابة انفعالية متعلمة تتحول مع نمو الطفل في سنته الثانية إلى عدوان وظيفي لارتباطها ارتباطاً شرطياً بإشباع الحاجات، وعند ألبرت باندورا المشار إليه في عز الدين (٢٠٠٩).

منهجية الدراسة

اتبعت هذه الدراسة منهج الاستقراء الذهني القائم على تتبع التصورات التي وضعها المختصون في علم النفس الحديث بناء على دراساتهم للسلوك العدواني، ثمّ تتبع موقع العدوان وتكييفه في النصوص الشرعية والموروث الإسلامي للمقارنة بين ما توصل إليه الفكر الغربي وما جاء به التأصيل الإسلامي من نتائج حول مظاهر السلوك العدواني والعوامل المؤثرة فيه.

ويعرف المنهج الاستقرائي بأنه: منهج البحث الذي يبدأ من جزئيات أو فروع ومعارف تفصيلية ليصل إلى قضايا عامة أو مبادئ وقواعد عامة تشملها وتعبر عنها، وينطبق الاستقراء على تتبع التفاصيل المعرفية النظرية للوصول منها إلى قاعدة كلية تجمعها، مثلما ينطبق على تتبع الجزئيات الحسية للوصول إلى نظرية تنظمها وتؤلف بينها في كل له معنى (بني يونس، ٢٠١٨، ص١٤٥، ١٤٧)

خطة الدراسة:

المقدمة: وفيها:

- مشكلة الدراسة.
- أهمية الدراسة.
- منهجية الدراسة.

المبحث الأول: مفهوم السلوك العدواني وأنواعه.

المطلب الأول: مفهوم السلوك العدواني وأنواعه.

المطلب الثاني: تأصيل مفهوم العدوان وأشكاله في التصور الإسلامي.

المبحث الثاني: نظريات السلوك العدواني والأوساط المؤثرة فيه: دراسة مقارنة بين علم النفس الحديث والإسلام.

المطلب الأول: نظريات المنحى النفسي لتفسير السلوك العدواني.

المطلب الثاني: المنحى البيئي لتفسير السلوك العدواني.

المطلب الثالث: المنحى المعرفي لتفسير السلوك العدواني.

المطلب الرابع: الأوساط الاجتماعية المؤثرة في السلوك العدواني:(الأسرة نموذجاً).

المبحث الأول: مفهوم العدوان والسلوك العدواني وأقسام السلوك العدواني.

المطلب الأول: تعريف السلوك العدواني وأنواعه.

أولاً: مفهوم العدوان والسلوك العدواني.

عرف الباحثون العدوان تعريفات تباينت، لا في وصفها السلوك من حيث صورته الظاهرة، وإنما بالنظر إلى الجانب الذي يراه الباحثون أساساً للسلوك العدواني، وبناءً عليه فقد عرفه الباحثون من جوانب مختلفة فاختلفوا في وصفه وفي التعبير عنه:

-عرفه البعض بالنظر إلى الطبيعة النفسية للسلوك، ومن ذلك تعريف حمزة (٢٠١٠، ص١٣١) بأنه: سلوك مرضي موجه للإيذاء والإيلام وإلحاق الضرر، وهو ضرب من السلوك الاجتماعي غير السوي الهادف إلى تحقيق رغبة صاحبه في السيطرة، وأما تعريف كتاني (٢٠٠٧، ص٤-٥) العدوان، فقد كان يقترب به من التعريفات النفسية إذ يصفه بأنه: نمط من السلوك يتصف بروح تهجمية لا تتحاشى المخاطر والمصاعب بل تسعى إليها، وفي وصف آخر يقرب كتاني العدوان من الدافع في تعريفه إذ يصفه بأنه: نزعة الإنسان للقيام بعمل عنيف يتميز بالمبادأة والدفاع عن النفس وانتهاز كل فرصة للإثبات أو إقرار المبادئ والعقائد التي يؤمن بها. ونقل عز الدين(٢٠٠٩) تعريفات العديد من علماء النفس للسلوك العدواني، من ذلك تعريفه عند سيزر (seasar) بأنه: استجابة انفعالية متعلمة تتحول مع نمو الطفل في سنته الثانية إلى عدوان وظيفي لارتباطها ارتباطاً شرطياً بإشباع الحاجات، وعند ألبرت باندورا المشار إليه في عز الدين (٢٠٠٩) هو: سلوك يهدف إلى إحداث نتائج تخريبية أو مكروهة أو إلى السيطرة من خلال القوة الجسدية أو اللفظية على الآخرين، وعرفه آخرون بأنه: مظهر سلوكي للتنفيس الانفعالي أو الإسقاط لما يعانيه الطالب من أزمات

انفعالية حادة حيث يتم تفريغه في سلوك تخريبي موجه للآخرين في أشخاصهم أو أمتعتهم في المنزل أو المدرسة أو المجتمع.

-ومن جانب آخر يعرف البعض السلوك العدواني بالنظر إلى جوانبه الاجتماعية وتأثيره في علاقات الفرد فقد عرفته همام(٢٠٠٢، ص١٥٩) بأنه: سلوك ينتهجه الطفل لإيذاء الآخرين إيذاءً ظاهراً سواءً أكان لفظياً أم مادياً؛ كالتعدي بالألفاظ النابية ، أو ركل طفل لآخر أو ضربه أو عضه أو دفعه، ومنه السلوك المتسم بالإضرار بالآخرين بصورة مستترة كالوشاية بهم أو الانتقام منهم في صورة الاعتداء على مقتنياتهم، أو قيام الطفل بسلوك هجومي لتحقيق ناتج مرجو لديه، وقد يكون نفسياً في شكل التحقير وقد يكون جسمياً بحيث يؤدي إلى إيقاع الأذى بالآخرين. فيم عرفه الضمد(٢٠١٢، ص٣٤-٣٥) بأنه: سلوك يتسم بالأذى أو التدمير أو الهدم سواءً أكان موجهاً ضد الآخرين أو ضد الذات وسواءً أتمّ التعبير عنه في شكل بدني أو شكل لفظي، والعدوان الموجه للآخرين منه ما يكون مباشراً أو غير مباشر، حيث تسهل ملاحظة العدوان المباشر فيم تتعسر ملاحظة العدوان غير المباشر.

-وفي سياق أخير ركزت بعض الدراسات على ربط العدوان بأصله المعرفي وبتصورات الفرد، من ذلك ما أورد عز الدين (٢٠٠٩) من تعريف كيلي(Kelly) العدوان بأنه: السلوك الناشئ عن حالة عدم ملاءمة الخبرات السابقة للفرد مع الخبرات والحوادث الحالية، فإذا استمرت حالة عدم الموافقة تكون لدى الفرد إحباط تنتج من جرائه سلوكيات عدوانية، وفي هذا التعريف البنيوي للعدوان يظهر تأثير العناصر والجوانب التي يتكون منها في مفهومه.

وذهبت الكتاني(٢٠٠٤، ص٥٧-٥٨) إلى تحليل جوانب السلوك العدواني حيث فصلته إلى جانبيه: الأول: الجانب الإدراكي المعرفي، والثاني: الجانب الفزيولوجي التعبيري.

أما الجانب المعرفي للعدوانية فيتعلق بكيفية إدراك وتفسير العدواني للأحداث في المواقف الاجتماعية، حيث يرتبط هذا بكيفية تفكيرنا في أنفسنا وفي الآخرين وقد أرجع عدد من الباحثين الجذور المعرفية لدافعية السلوك العدواني إلى:

١.طريقة تحليل المعلومات الاجتماعية، حيث يميل الطفل العدواني إلى تفسير قصد الآخرين في المواقف التي لا يفهمها بالعدائية، وتدفع نتائج تحليل المواقف بهذه الطريقة إلى الغضب والانتقام للذات دفعاً للتهديد المدرك، ومن ثمّ فالعدواني غالباً ما يكون غير دقيق في تحليله المعلومات المتعلقة بعلاقة الذات مع الآخرين، (الكتاني، ٢٠٠٤، ص٥٧).

٢.الأهداف الاجتماعية وإدراك فاعلية الذات، حيث يذهب العدواني إلى إظهار عدوانيته حماية لذاته وإظهاراً لقوتها في المواقف الاجتماعية، لظنه أن العدوانية تحفظ له قيمته في نظر الغير ،(الكتاني، ٢٠٠٤)

٣.إدراك التجاوب الموجه إلى الذات، حيث بينت الدراسات أن الطفل العدواني أقل إدراكاً للتجاوب السلبي الموجه إليه من رفض أقرانه له، مقارنة بإدراكه للتجاوب السلبي الموجه لأطفال آخرين، ميلاً منه لحماية الذات من الرفض الاجتماعي(الكتاني، ٢٠٠٤، ص٥٨).

٤.توقعات العائد على السلوك العدواني: حيث يتوقع العدواني توقعات ونتائج إيجابية لسلوكاته العدوانية قبل أو وقت شروعه فيها، من ذلك تقليل المعاملة المنفرة التي يتلقاها من أقرانه (Coie&Dodge,1998) (الكتاني، ٢٠٠٤، ص٥٨).

والجانب الثاني من السلوك العدواني يسمه البعض بالجانب التعبيري: ويقصد به السلوكات الجسمية اللفظية وغير اللفظية الظاهرة منها والمقنعة، والدالة على نية الفرد العدائية، الهادفة إلى إلحاق الأذى والضرر بالآخر، سواءً أكان ذلك الأذى موجهاً إلى جسم الآخر أو مشاعره أو اعتباره لذاته أو علاقاته مع الغير، فقد يتمثل العدوان عملياً في الدفع والضرب والعض في صراعات الأقران مثلاً أو قد يتمثل في السخرية والانتقاد والوشاية

والاستنكار والنميمة ورفض الصداقة ونشر الإشاعة والتجاهل، وقد يسمى في حالات إفساده العلاقات بالعدوان العلائقي.

وتقوم النظريات المعرفية المفسرة للعدوان على توظيف الجانب المعرفي للعدوان في تعديل البنية المعرفية للمعتدي، وفي ضبط السلوك والحد من العدوانية، كما سيتبين في نظرية أليس ونظرية العدوان الإبداعي لباخ في الفصل الأخير من هذه الدراسة.

ثانياً: أنواع السلوك العدواني.

تعددت الأنماط التي تمّ تقسيم السلوك العدواني وفرزه بالنظر إليها: فقد ينقسم السلوك بالنظر إلى الغاية التي يرجوها المعتدي إلى عدوان عدائي، وعدوان وسيلي، والفرق بين النوعين ظاهر من وصفهما، فالعدوان العدائي ما تكون غاية المعتدي فيه تحقيق الرضا بمشاهدة الأذى الذي يلحقه سلوكه بالمعتدى عليه، وغالباً ما يظهر هذا النمط من العدوان في المواقف التنافسية التي تتحول إلى كراهية وحقد، بينما تكون غاية الفرد الممارس للعدوان في النمط الوسيلي منه لا إلحاق الأذى أو العدوان بذاته، وإنما غايته الحصول على إثابة على السلوك أو دفع ألم ملازم لغيابه، أي إن غرضه منه أن ينال حوافز خارجية على نمط سلوكه وليس السلوك غاية بذاته(علاوي، ٢٠٠٤، ص١١-١٣).

والمنحى الثاني لتقسيم السلوك العدواني: تقسيمه من حيث مشروعية السلوك إلى عدوان مباح يجيزه القانون استرداداً لحق مغتصب كما في القصاص من الجاني، وعدوان إلزام ذلك الذي يباشره الإنسان لرد الظلم والدفاع عن نفسه وضرورات حياته، وعدوان إفساد يباشره المعتدي متجاوزاً على حقوق غيره أو ممتلكاتهم أو حرياتهم أو خصوصيتهم دون أن يكون له شبهة حق في السلوك (وفيق، ١٩٩٠، ص٥٢، & (٢٠١٨/١/٢٨، http://educapsy.com/solutions/comportement-agressif-21)

وقد يقسمه البعض بالنظر إلى أسلوب العدوان إلى عدوان لفظي وآخر تعبيري وعدوان جسدي وعدوان بلطجة وتنمر، فيم يقسمه آخرون بالنظر إلى طريقة استقبال العدوان إلى عدوان مباشر وآخر غير مباشر (٢٠١٨/١/٢٨، http://educapsy.com/solutions/comportement-agressif)، وينقسم بالنظر إلى الضحية إلى: عدوان فردي وعدوان جمعي وآخر نحو الذات.

المطلب الثاني: تأصيل مفهوم العدوان وأشكاله في التصور الإسلامي.

ورد مفهوم العدوان في العديد من الآيات القرآنية وجاءت دلالته العامة مظهرة الجانب السلبي المرفوض والمنهي عنه،كما في قوله تعالى:" تظاهرون عليهم بالإثم والعدوان" (الآية ٨٥، سورة البقرة)، ومن ذلك قول الله تعالى:" ولا تعاونوا على الإثم والعدوان "(الآية ٢، سورة المائدة)، وجاء ذكر العدوان في نصوص أخرى ليدل على المواجهة بالمثل وعلى مقابلة السلوك العدواني بالمدافعة، كما في قول الله تعالى:" فإن انتهوا فلا عدوان إلا على الظالمين"(الآية ١٩٣، سورة البقرة)، وكما في الآية التالية:" فمن اعتدى عليكم فاعتدوا عليه بمثل ما اعتدى عليكم"(آية ١٩٤، سورة البقرة)، وعرف علماء المسلمين العدوان بأنه: الظلم وتجاوز الحد وهو فعل تمجه الشرائع السماوية (عبد العال، ٢٠٠٥، ص١٠٧)، "والعدوان الاعتداء المادي والمعنوي أحدهما أو كلاهما، يشمل التهجم على الآخرين مع رغبة السيطرة، ويراد بالعدوان الاعتداء المادي، والعدوانية الاتجاه لاستخدام الأسلوب العدواني بإزاء الأمور، أو الميل لاقتحام الصعوبات والأخطار بدلاً من تفاديها، ويرمي العدوان إلى إلحاق الأذى بالآخر وتدميره وإكراهه وإذلاله "(عبد العال، ٢٠٠٥، ص١٠٨).

وقد أشار القرآن الكريم إلى ارتباط العدوان بالمنافسة على تحقيق الرغبات والانسياق وراء الشهوات، وإغواء الشيطان من خلال إثارة نوازع الشهوة والمنافسة عليها، وقد بدأت الإشارة إلى دافعية العدوان عند بني آدم منذ خلق آدم عليه السلام كما جاء في قول الله

تعالى:" وإذ قال ربك للملائكة إني جاعل في الأرض خليفة قالوا أتجعل فيها من يفسد فيها ويسفك الدماء ونحن نسبح بحمدك ونقدس لك قال إني أعلم ما لا تعلمون"(الآية ٣٠، سورة البقرة)، قال الرازي في هذه الآية لما أوحى الله إلى الملائكة "إني جاعل في الأرض خليفة قالوا أتجعل فيها من يفسد فيها ويسفك الدماء" ومعناه إذا جمعت بين الشهوة والغضب وبين العقل صار مشتملاً في الهيئة قضاء الشهوة وإمضاء الغضب وذلك يوجب وقوع الفساد من الشهوة، (النفس والروح وشرح قواهما، ص٥٨) وقد كان أول عدوان وقع في حياة البشر عدوان ابن آدم على أخيه، حينما تقبل الله قربان أحدهما ولم يتقبل من الآخر، فتملكته الغيرة فقتل أخاه:" فطوّعت له نفسه قتل أخيه فقتله فأصبح من الخاسرين" (الآية ٣٠، سورة المائدة)، (نجاتي، ١٩٨٩، ص٤٣-٤٤)، وقد جعل النبي صلى الله عليه وسلم القتل سنة بدأها ابن آدم الأول وبيّن مسئوليته عن متابعة الآخرين ومحاكاتهم سلوكه حيث قال:" لا تقتل نفس ظلماً إلا كان على ابن آدم الأول كفل منها لأنه أول من سن القتل"[صحيح البخاري، كتاب أحاديث الأنبياء، باب خلق آدم صلوات الله عليه وذريته، ح٣٣٣٥، وصحيح مسلم، كتاب القسامة، باب بيان إثم من سن القتل، ح١٦٧٧]".

وأشار القرآن الكريم إلى أنماط السلوك العدواني بأشكاله المتعددة، حيث جاء في الآيات السابقة وصف العدوان المادي أو القتل، وفي آيات غيرها جاء وصف العدوان اللفظي الذي يظهر في تعبيرات اللسان كالغيبة والنميمة والسب والتهكم والسخرية، ومن ذلك ما جاء في قول الله تعالى:" يا أيها الذين آمنوا لا تتخذوا بطانة من دونكم لا يألونكم خبالاً ودّوا ما عنتّم قد بدت البغضاء من أفواههم وما تخفي صدورهم أكبر قد بيّنا لكم الآيات إن كنتم تعقلون" (الآية ١١٨، سورة آل عمران)، وفي قول الله تعالى:"الذين يلمزون المطوّعين من المؤمنين في الصدقات والذين لا يجدون إلا جهدهم فيسخرون منهم"(الآية ٧٩، سورة التوبة) (نجاتي، ١٩٨٩، ص٤٤-٤٥). وفي قوله تعالى:" وجزاء سيئة سيئة

مثلها فمن عفا وأصلح فأجره على الله"[الآية ٤٠، سورة الشورى]، وفي التصور الإسلامي تصير الاستجابة على السلوك العدواني عدواناً إذا تجاوزت حد المثل في المعاملة أو الرد؛ كما جاء في قول الله تعالى:"وقاتلوا في سبيل الله الذين يقاتلونكم ولا تعتدوا إن الله لا يحب المعتدين:"[سورة البقرة، الآية ١٩٠]، وفي آية تالية يقول الله تعالى:" فمن اعتدى عليكم فاعتدوا عليه بمثل ما اعتدى عليكم"[سورة البقرة، الآية ١٩٤]. فالأصل في السلوك العنيف والعدواني أنه غير محبوب لله تعالى ولا مطلوب شرعاً، يدلّ على ذلك قوله تعالى في الرد على العدوان اللفظي:" لا يحب الله الجهر بالسوء من القول إلا من ظلم"[الآية ١٤٨، سورة.النساء]، كما يظهر من إقرار العقوبة على سلوك المعتدي بالمثل ردعاً له، وتظهر كراهية الله السلوك العدواني في تغليظ الوعيد عليه كما يظهر في قوله تعالى:(من أجل ذلك كتبنا على بني إسرائيل أنه من قتل نفساً بغير نفس أو فساد في الأرض فكأنما قتل الناس جميعاً ومن أحياها فكأنما أحيا الناس جميعاً)[سورة المائدة، الآية٣٢].

وقد ورد عن العز بن عبد السلام في وصفه مراتب العدوان وتكييفها في الإسلام قوله: إذا أردت معرفة الفرق بين الصغيرة والكبيرة فاعرض مفسدة الذنب على مفاسد الكبائر المنصوص عليها، فإن نقصت عن أقل مفاسد الكبائر فهي من الصغائر، وإن ساوت أدنى مفاسد الكبائر أو ربت عليه فهي من الكبائر... وكذلك لو أمسك امرأة محصنة لمن يزني بها، أو أمسك مسلماً لمن يقتله فلا شك أن مفسدة ذلك أعظم من مفسدة أكل مال اليتيم مع كونه من الكبائر... وكذلك لو كذب على إنسان كذباً يعلم أنه يقتل بسببه"(العز بن عبد السلام، ٦٦٠هـ، ص١٩) والذي يتبين من كلام العز بن عبد السلام أن العدوان الذي يؤذي الإنسان في عرضه وفي حياته يعدّ شرعاً من كبائر الذنوب التي تهلك صاحبها، حتى لو كان ذلك العدوان سلبياً بالتسبب في الأذى دون المباشرة الفعلية له.

وقد قسّم كمال مرسي (١٩٨٦) المذكور في دحلان (٢٠٠٣) السلوك العدواني كما تصفه النصوص الشرعية ويقدمه التصور الإسلامي إلى:

١. عدوان لا اجتماعي: ويشمل جميع الأفعال المؤذية التي يظلم بها الإنسان نفسه أو غيره وتؤدي إلى الفساد، كما في الزنا والقذف والسرقة والفساد والبغي مما هو محرم شرعاً وقانوناً، ومن ذلك ما جاءت به النصوص التالية:

* قال الله تعالى في وصف سلوك القاتل:(وَمَن يَقْتُلْ مُؤْمِنًا مُّتَعَمِّدًا فَجَزَآؤُهُۥ جَهَنَّمُ خَٰلِدًا فِيهَا وَغَضِبَ ٱللَّهُ عَلَيْهِ وَلَعَنَهُۥ وَأَعَدَّ لَهُۥ عَذَابًا عَظِيمًا) [الآية ٩٣، سورة النساء].

* قال الله تعالى في وصف سلوك المفسدين في الأرض بقطع الطريق وإيذاء الناس: (إِنَّمَا جَزَٰٓؤُاْ ٱلَّذِينَ يُحَارِبُونَ ٱللَّهَ وَرَسُولَهُۥ وَيَسۡعَوۡنَ فِي ٱلۡأَرۡضِ فَسَادًا أَن يُقَتَّلُوٓاْ أَوۡ يُصَلَّبُوٓاْ أَوۡ تُقَطَّعَ أَيۡدِيهِمۡ وَأَرۡجُلُهُم مِّنۡ خِلَٰفٍ أَوۡ يُنفَوۡاْ مِنَ ٱلۡأَرۡضِۚ ذَٰلِكَ لَهُمۡ خِزۡيٞ فِي ٱلدُّنۡيَاۖ وَلَهُمۡ فِي ٱلۡأٓخِرَةِ عَذَابٌ عَظِيمٌ)[الآية٣٣، سورة المائدة].

* وقال الله تعالى في وصف الإيذاء باللسان والعدوان القولي الذي يقع على المسلمين محذراً المسلم من الانسياق فيه، والعدوان على عرض أخيه:(وَٱلَّذِينَ يَرۡمُونَ ٱلۡمُحۡصَنَٰتِ ثُمَّ لَمۡ يَأۡتُواْ بِأَرۡبَعَةِ شُهَدَآءَ فَٱجۡلِدُوهُمۡ ثَمَٰنِينَ جَلۡدَةٗ وَلَا تَقۡبَلُواْ لَهُمۡ شَهَٰدَةً أَبَدٗاۚ وَأُوْلَٰٓئِكَ هُمُ ٱلۡفَٰسِقُونَ)[الآية٤، سورة النور]، ورمي المحصنات هو أعلى مراتب العدوان اللفظي في الإسلام ولهذا جعلت له عقوبة مقررة شرعاً بين عقوبات الحدود.

* وقد حرم الإسلام جميع أشكال العدوان المؤدية إلى الظلم والتي لا تقوم على المعاملة بالمثل أوالعقوبة على الجريمة، ودعا إلى التعاون والبر والعدل حتى مع من يبغضه المسلم سواءً أكان فرداً أم أقواماً وجماعات، ومن ذلك ما جاء في قول الله تعالى:(يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ لَا تُحِلُّواْ شَعَٰٓئِرَ ٱللَّهِ وَلَا ٱلشَّهۡرَ ٱلۡحَرَامَ وَلَا ٱلۡهَدۡيَ وَلَا ٱلۡقَلَٰٓئِدَ وَلَآ ءَآمِّينَ ٱلۡبَيۡتَ ٱلۡحَرَامَ يَبۡتَغُونَ فَضۡلٗا مِّن رَّبِّهِمۡ وَرِضۡوَٰنٗاۚ وَإِذَا حَلَلۡتُمۡ فَٱصۡطَادُواْۚ وَلَا يَجۡرِمَنَّكُمۡ شَنَـَٔانُ قَوۡمٍ أَن صَدُّوكُمۡ عَنِ ٱلۡمَسۡجِدِ ٱلۡحَرَامِ أَن تَعۡتَدُواْۘ وَتَعَاوَنُواْ عَلَى ٱلۡبِرِّ وَٱلتَّقۡوَىٰۖ وَلَا تَعَاوَنُواْ عَلَى ٱلۡإِثۡمِ وَٱلۡعُدۡوَٰنِۚ وَٱتَّقُواْ ٱللَّهَۖ إِنَّ

ٱللَّهَ شَدِيدُ ٱلۡعِقَابِ)[الآية ٢، سورة المائدة]، وفي تحريم العدوان في الشطط بالأحكام على المخالفين يقول الله تعالى يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ كُونُواْ قَوَّٰمِينَ لِلَّهِ شُهَدَآءَ بِٱلۡقِسۡطِۖ وَلَا يَجۡرِمَنَّكُمۡ شَنَـَٔانُ قَوۡمٍ عَلَىٰٓ أَلَّا تَعۡدِلُواْ ٱعۡدِلُواْ هُوَ أَقۡرَبُ لِلتَّقۡوَىٰۖ وَٱتَّقُواْ ٱللَّهَۚ إِنَّ ٱللَّهَ خَبِيرُۢ بِمَا تَعۡمَلُونَ) [الآية٨، سورة المائدة]، وقد ذكر الطبري في تفسير قوله تعالى ولا يجرمنكم شنآن قوم على ألا تعتدوا: لا تحملنكم عداوة قوم على ألا تعدلوا في حكمكم فيهم، وسيرتكم بينهم فتجوروا عليهم من أجل ما بينكم وبينهم من العداوة، كما ذكر الطبري رواية في سبب نزول الآية أنها جاءت في التعامل مع اليهود حين هموا في قتل رسول الله صلى الله عليه وسلم ، ونسب هذه الرواية إلى ابن جريج وابن كثير، (٢٠١٩/٢/٤، sura5_aya8,tabary,quran.ksu.edu.sa)، وقد قدم القرآن الكريم مسرداً تاريخياً لمسيرة العدوان البشري مبيناً موقف الأديان منه بالرفض والتأثيم والعقوبة لفاعله، ابتدأه من قصة أبناء آدم عليه السلام عند سرده أول عدوان وقع في الأرض في قصة ابني آدم إذ قربا قرباناً وقتل أحدهما أخاه، كما جاءت في سورة المائدة[الآيات٢٧-٣٠].

٢. عدوان إلزام: ويقصد منه كل الأفعال المؤذية التي يجب على الأشخاص القيام بها لرد الظلم والدفاع عن النفس والوطن والعرض والدين، ومن النصوص الواردة في وصف عدوان رد الفعل أو الدفاع:

* قال الله تعالى: (وَمَا لَكُمۡ لَا تُقَٰتِلُونَ فِي سَبِيلِ ٱللَّهِ وَٱلۡمُسۡتَضۡعَفِينَ مِنَ ٱلرِّجَالِ وَٱلنِّسَآءِ وَٱلۡوِلۡدَٰنِ ٱلَّذِينَ يَقُولُونَ رَبَّنَآ أَخۡرِجۡنَا مِنۡ هَٰذِهِ ٱلۡقَرۡيَةِ ٱلظَّالِمِ أَهۡلُهَا وَٱجۡعَل لَّنَا مِن لَّدُنكَ وَلِيّٗا وَٱجۡعَل لَّنَا مِن لَّدُنكَ نَصِيرٗا)[الآية ٧٥، سورة النساء].

* قال الله تعالى:(أُذِنَ لِلَّذِينَ يُقَٰتَلُونَ بِأَنَّهُمۡ ظُلِمُواْ وَإِنَّ ٱللَّهَ عَلَىٰ نَصۡرِهِمۡ لَقَدِيرٌ ٱلَّذِينَ أُخۡرِجُواْ مِن دِيَٰرِهِم بِغَيۡرِ حَقٍّ إِلَّآ أَن يَقُولُواْ رَبُّنَا ٱللَّهُۗ وَلَوۡلَا دَفۡعُ ٱللَّهِ ٱلنَّاسَ بَعۡضَهُم بِبَعۡضٖ لَّهُدِّمَتۡ صَوَٰمِعُ وَبِيَعٞ وَصَلَوَٰتٞ وَمَسَٰجِدُ يُذۡكَرُ فِيهَا ٱسۡمُ ٱللَّهِ كَثِيرٗاۗ وَلَيَنصُرَنَّ ٱللَّهُ مَن يَنصُرُهُۥٓۚ إِنَّ ٱللَّهَ لَقَوِيٌّ عَزِيزٌ) [الآيات ٣٩-٤٠، سورة الحج]، وقد نزلت هذه الآيات في فتح مكة

بعدما أخرج المشركون النبي وأصحابه وآذوهم، فأذن الله لهم بقتالهم وفق ما ذكر سعيد بن جبير عن ابن عباس، والآية عامة في دلالتها على مدافعة العدوان ورده، قال ابن كثير(www.alro7.net، ٢٠١٩/٢/٤): ولولا دفع الله الناس أي لولا أنه يدفع بقوم عن قوم ويكف شرور أناس عن غيرهم بما يخلقه ويقدره من الأسباب لفسدت الأرض ولأهلك القوي الضعيف.

٣. عدوان مباح: ويقصد منه الأفعال المؤذية التي يحق للإنسان عملها قصاصاً ممن اعتدى عليه، وهذا النوع لا يؤثم فاعله ويثاب تاركه؛ فقد أباح الإسلام رد العدوان بالعدوان ولكنه حثّ على الصفح والعفو، كما ورد في قول الله تعالى:(وَكَتَبْنَا عَلَيْهِمْ فِيهَآ أَنَّ ٱلنَّفْسَ بِٱلنَّفْسِ وَٱلْعَيْنَ بِٱلْعَيْنِ وَٱلْأَنفَ بِٱلْأَنفِ وَٱلْأُذُنَ بِٱلْأُذُنِ وَٱلسِّنَّ بِٱلسِّنِّ وَٱلْجُرُوحَ قِصَاصٌ ۚ فَمَن تَصَدَّقَ بِهِۦ فَهُوَ كَفَّارَةٌ لَّهُۥ ۚ وَمَن لَّمْ يَحْكُم بِمَآ أَنزَلَ ٱللَّهُ فَأُوْلَٰٓئِكَ هُمُ ٱلظَّٰلِمُونَ)[الآية ٤٥، سورة المائدة]، كما حثّ القرآن على العفو في سورة البقرة في قوله تعالى:(يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ كُتِبَ عَلَيْكُمُ ٱلْقِصَاصُ فِى ٱلْقَتْلَى ۖ ٱلْحُرُّ بِٱلْحُرِّ وَٱلْعَبْدُ بِٱلْعَبْدِ وَٱلْأُنثَىٰ بِٱلْأُنثَىٰ ۚ فَمَنْ عُفِىَ لَهُۥ مِنْ أَخِيهِ شَىْءٌ فَٱتِّبَاعٌۢ بِٱلْمَعْرُوفِ وَأَدَآءٌ إِلَيْهِ بِإِحْسَٰنٍ ۗ ذَٰلِكَ تَخْفِيفٌ مِّن رَّبِّكُمْ وَرَحْمَةٌ ۗ فَمَنِ ٱعْتَدَىٰ بَعْدَ ذَٰلِكَ فَلَهُۥ عَذَابٌ أَلِيمٌ)[الآية١٧٨، سورة البقرة]، وقد وعد رسول الله من عفا عن مظلمة بحسن الجزاء، في قول رسول الله صلى الله عليه وسلم:"ما عفا رجل عن مظلمة إلا زاده الله بها عزاً"(مسند أحمد، ٢٠٨/٣،ح١٦٤٧، وفي صحيح مسلم مثله: وما زاد الله عبداً بعفو إلا عزاً، ح٢٥٨٨).

المبحث الثاني: نظريات السلوك العدواني والأوساط المؤثرة فيه: دراسة مقارنة بين علم النفس الحديث والإسلام.

اختلفت الرؤى التي فسر من خلالها علماء النفس السلوك العدواني بناء على اختلافهم في تفسير طبيعة السلوك الإنساني عامة والعوامل المؤثرة فيه، حيث ذهب بعضهم

إلى اعتبار السلوك العدواني سلوكاً غريزياً مرتكزاً في الطبيعة الإنسانية كما في أتباع نظرية التحليل النفسي، فرأى فرويد أن العدوان سلوك منشأه غريزة الجنس وغريزة البقاء، فيم رأى أدلر أنه سلوك غريزي مرتبط بعامة الجنس البشري منشأه صراع البقاء، ورجح دولارد وميللر أن السلوك العدواني غريزي في أصله ولكنه لا يظهر إلا باستثارته بعوامل بيئية تسببها خبرات الإحباط التي يمر بها الفرد.

وفي إطار آخر ذهب أتباع المدرسة المعرفية والمدرسة الأخلاقية إلى اعتبار السلوك العدواني سلوكاً ذا منشأ عقلي معرفي لدى المعتدي حسبما يصفه بياجيه وألبرت أليس، فيم يذهب أتباع المدرسة الأخلاقية إلى اعتبار السلوك العدواني انفعالي المنشأ وتارة هو اخلاقي قيمي، كما وصفه بروكوفتس وكولبرج، وفي الإطار التالي لوصف السلوك العدواني يذهب بافلوف إلى اعتبار السلوك العدواني ذا منشأ بيولوجي ناتج من استجابات الجهاز العصبي، فيم يرى أتباع المدرسة السلوكية ومدرسة التعلم الاجتماعي أن السلوك العدواني سلوك مكتسب من البيئة المحيطة بالمعتدي، وفيما يلي بيان اتجاهات هذه المدارس في وصفها طبيعة السلوك العدواني ومراحله:

المطلب الأول: نظريات المنحى النفسي لتفسير السلوك العدواني.

أ) العدوان الغريزي وفق نظرية التحليل النفسي.

تعددت تفسيرات مدرسة التحليل النفسي للسلوك العدواني وفق ما لخصه عنها فهمي(د.ت، ص٨٥-٨٦)، حيث تم تفسير السلوك وفق هذه النظرية من أوجه ثلاثة: الأول: ينظر إلى العدوان باعتباره مرتبطاً بالنمو الجنسي للطفل، ويظهر بوضوح في المراحل الأخيرة من النمو الجنسي، تلك التي تظهر فيها عقدة أوديب، والتي يجمع المحللون من أتباع هذه النظرية على أنها من العوامل الهامة التي تعمل على تطور الميول العدوانية عند الطفل، والوجه الثاني لتفسير العدوان في هذه المدرسة: ذلك الذي يعتبر العدوان وظيفة من وظائف

الـذات تقوى بتـأثير الإحبـاط، حيـث أدت البحوث التي أجروهـا حول مـاهيـة الـذات والوظائف الفطرية التي تقوم بها لتحقيق رغباتها، إلى اعتبار العدوان من وظائف الذات الفطرية التي تقوم بها لتحقيق حاجاتها: والتي أبرزها حفظ الحياة وتحقيق الأمن، وأما الوجه الثالث لتفسـير العدوان: فمرتبط بما توصـل إليه فرويد من اعتباره مرتبطاً بغريزة الهدم، فقد عدل فرويد إلى اعتبار كل أنماط السـلوك نابعة من قوتين غريزيتين هما إرادة الحياة التي تتعلق بتحقيق الحاجات الحيوية وإرادة الموت التي تتعلق بتحطيم تلك الحياة، والظواهر الجنسـية ما هي إلا تعبيرات عن إرادة الحياة، كما إن الظواهر العدوانية المختلفة تأتي تعبيراً عن قوة الهدم والتحطيم.

ومن ثمّ فقد خلص فرويد رائد هذه النظرية إلى أن السلوك العدواني عند الإنسان نتاج غريزة نفسـية سماها غريزة الموت، تلك الغريزة التي ربط معها جميع عمليات الهدم والكره والعدوان، حيث يوجه الإنسـان هذه العمليات نحو الذات أحياناً فتؤدي إلى تعاطي المخدرات والانتحار، وحيناً يوجهها نحو الآخرين فتتمثل في أعمال تخريبية وتدميرية كما في أعمال النهب والاغتصاب والجريمة، وقد رجح أن ثمة عوامل تحفز هذه الغريزة وتستثيرها كما في إحساس الفرد بالدونية أو بخطر يهدد أمنه وحياته(عز الدين، ٢٠١٠) وقد مرّ تصنيف فرويد للعدوان وتحليله للسـلوك العدواني في ثلاثة مراحل، حيث اعتبر العدوان في المرحلة الأولى من دراساته مكوّناً فطرياً للجنسية الذكرية السوية، وقال "إن جنسية معظم الكائنات البشـرية من الذكور تحتوي على عنصـر العدوانية وهي رغبة للإخضـاع" (العقاد، ٢٠٠١، ص١١٠)، فالصـياغة الأولى لمفهوم العدوانية عند فرويد اعتبرته قوة تدعم الغريزة الجنسـية عندما يتدخل عائق في طريقها، وفي المرحلة الثانية يتمثل الصـراع بين مطالب الأنا والمطالب الجنسـية، حيث تتحول الأنا في صـورة العدوانية منها إلى أنا نرجسـية تخصـص جهدها للحفاظ على الذات وتخصـص لذلك قدراً كبيراً من العدوان (العقاد، ٢٠٠١، ص١١١)، وفي مرحلته الأخيرة يتوجه الصـراع بين غرائز الحياة وغرائز الموت، فلقد افترض فرويد وجود

غريزة عدوانية عند الإنسان واعتبره موجهاً بصورة تدميرية نحو الذات، واعتبر أن توجه هذه الغريزة إلى الخارج مكاناً وبيئة وأفراداً إنما هو من قبيل الظواهر الثانوية (ريكان إبراهيم، ٢٠٠٤، ص١٧).

وذهبت (ميلاني كلاين) من منظري مدرسة التحليل النفسي إلى أن غريزة الموت غريزة أولية تصعب مواجهتها وكبح جماحها، فهي تقاوم غريزة الحياة وتظهر في الطمع والجشع والحسد، وتهدف هذه الغريزة وفق ما ترى (كلاين) إلى الاستحواذ على الخير (عز الدين، ٢٠١٠، ص٤٦-٤٧)، وقد أشارت (كلاين) إلى حقيقتين متعلقتين بالعدوان عند البشر: الأولى أن للإنسان غريزة عدوان موروثة، والثانية دور القلق وصعوبة البيئة في زيادة انفعال غريزة العدوان، ومن ثمّ فهي توصي بضرورة تأكيد تحسين ظروف النشأة الأولى بغية خفض درجة ظهور الغريزة العدوانية إلى الحد الذي يحد من تأثيرها على الفرد وعلى محيطه بحيث لا ينعزل عنه (ريكان إبراهيم، ٢٠٠٤، ص١٨).

وجاء بعد (فرويد) وتلاميذه (ألفرد أدلر) الذي اعتبر العدوان في النفس موروثاً من موروثات الجنس البشري عامة، وبالتالي فإن هذا الموروث إن أخفق أو نشأ بشكل غير سوي، فإنه سيؤدي لا محالة إلى اختلال كيان الفرد وتدهوره، فالتطبيقات السريرية والميدانية في مسيرة الفرد العدوانية هي انفعال غريزي للعدوان الموروث على قاعدة الكفاح من أجل التفوق (ريكان إبراهيم، ٢٠٠٤، ص١٨).

وقد أورد نجاتي(١٩٨٩، ص٤٣) في التصور الإسلامي إشارات إلى العدوان الذي تحقق منذ موقف إبليس من آدم، كما جاء في قوله تعالى(فَأَزَلَّهُمَا ٱلشَّيْطَٰنُ عَنْهَا فَأَخْرَجَهُمَا مِمَّا كَانَا فِيهِۖ وَقُلْنَا ٱهْبِطُواْ بَعْضُكُمْ لِبَعْضٍ عَدُوٌّۖ) [سورة البقرة، الآية ٣٦]، وفي موقف آخر أشار الملائكة إلى العدوان المتوقع من بني آدم لما أخبرهم الله تعالى بقوله (وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَٰٓئِكَةِ إِنِّى جَاعِلٌ فِى ٱلْأَرْضِ خَلِيفَةًۖ قَالُوٓاْ أَتَجْعَلُ فِيهَا مَن يُفْسِدُ فِيهَا وَيَسْفِكُ ٱلدِّمَآءَ وَنَحْنُ نُسَبِّحُ بِحَمْدِكَ وَنُقَدِّسُ لَكَۖ قَالَ إِنِّىٓ أَعْلَمُ مَا لَا تَعْلَمُونَ)[سورة البقرة، الآية ٣٠]، قال فخر

الرازي (ص٥٨) لما أوحى الله إلى الملائكة إني جاعل في الأرض خليفة قالوا أتجعل فيها.....، معناه إذا جمعت بين الشهوة والغضب وبين العقل، صار مشتملاً في الهيئة قضاء الشهوة وإمضاء الغضب وذلك يوجب وقوع الفساد من الشهوة، وقوله يسفك الدماء من استعمال الغضب، وقد فهم البعض أن في هذه النصوص إشارة غير صريحة إلى وجود العدوان في المكونات النفسية للطبيعة الإنسانية، ولكن نظرة الإسلام إلى وجود قوى الشهوة والدوافع التي تتصارع في بعض المواقف موصلة إلى العدوان لا تجعل السلوك العدواني في الإنسان سلوكاً غريزياً كما وصفه فرويد؛ لأن الإنسان يختلف عن الحيوان في اجتماع قوة العقل مع الشهوة والدوافع ولذا نظم الإسلام استيفاء الدوافع وإشباع الحاجات بضبطها بالشرع وجعل العقل حكماً عليها؛ وبهذا لا تسوّغ التربية الإسلامية السلوك العدواني كما تبيّن بل إنها توجب عليه العقوبة، وتضبطه بعدم الشطط والتجاوز في حال استيفاء الحق، وتجعل الإنسان مسؤولاً عنه مسؤولية كاملة؛ ولو كان سلوكاً غريزياً لا يملك الإنسان أمره عند الوقوع فيه لما شرع عليه الجزاء؛ لأن الله لا يكلّف نفساً إلا وسعها وما لم يكن في وسع الإنسان التحكم فيه فإن الشرع يسقط المسؤولية عنه بدليل ارتفاع المؤاخذة على السلوك الإنساني في حالات ضعف العقل وعجزه أو ضعف الإرادة؛ كما في حالات العته والإكراه والنسيان والخطأ.

ب) نظرية العدوان الانفعالي:

وتقوم فكرة العدوان الانفعالي على أن العدوان قد يكون ممتعاً؛ حيث يجد البعض متعة في إيذاء من حولهم لشعورهم بالسيطرة وقت العدوان، فيحقق لهم السلوك العدواني حاجتهم إلى إثبات الذات بالنسبة إلى أنفسهم وإلى الآخرين، وقد يرجع هذا الاعتبار لانفعالية العدوان إلى مدرسة التحليل النفسي التي ربطت العدوان مع مبدأ اللذة، فقد ذهبت إلى أن العمل العدواني يعمل على خفض كمية الإثارة مما يبتعث في النفس اللذة، كما وتؤكد مدرسة التحليل النفسي أن كل عمل عدواني يؤدي إلى خفض التوتر العدواني

الغريزي الناشـــئ عن غريزة الموت(ريكان إبراهيم،٢٠٠٤، ص١٩-٢٠)، ويســـاند ذلك الفرض ما ذهبت إليه بعض الدراســـات التي أجريت على العصـــابات العنيفة من الجانحين والمراهقين، والتي خلصت إلى أنهم كانوا يهاجمون غيرهم بلا سبب سوى الرغبة في المتعة التي يستشعرونها عندما يلاحظون ضعف وألم الآخرين واستقواءهم، ويتم السلوك العدواني وفق هذه النظرية بلا تفكير (العقاد، ٢٠٠١، ص١٧،) ومن أبرز نظريات العدوان الانفعالي تلك التي أشـادها (بروكتوفتس) والتي بيّن فيها دور المشـاعر السـلبية والغضـب في تفجير السلوك العدواني، وتقوم نظرية بروكتوفتس على أهمية وعي الإنسان وإدراكه مشاعره السلبية وأسبابها، فهو يرى أن الإنسان إذا ما وصل إلى مستوى الوعي بمشاعره السلبية فإن إدراكه لها يدفعه في هذه الحال إلى التفكير في الأسباب المحتملة لهذه المشاعر، ومن ثمّ يبدأ بالأخذ بعين الاعتبار طريقة السيطرة عليها، وفي حال غياب هذا المستوى الراقي من النشاط المعرفي الناتج عن الوعي بالاتجاهات العدوانية للمزاج والنفسية (الوعي بالذات)، قد يلجأ الإنسان إلى التعبير عن انفعالاته بطريقة قاسية مع الآخرين، بينما يتجه في حال وعيه بها إلى العمل على تحسين مزاجه ويتجاوز المواقف غير السارة بدلاً من إلحاقه الضرر بالآخرين وممارسة العدوان عليهم. (العقاد،٢٠٠١، ص١١٨-١١٩)، ويظهر شـبه بعض ما ذهب إليه بروكتتوفتس مع التصور الإسلامي لتكييف السلوك العدواني، كما جاء في قول رسول الله صلى الله عليه وسلم " ليس الشديد بالصرعة إنما الشديد الذي يملك نفسه عند الغضب" (صحيح مسلم، كتاب البر والصلة، باب فضل من يملك نفسه عند الغضب، ح٢٦٠٩)، وفي هذا الحديث تعديل للبنية المعرفية عند من يريد العدوان.

ومما يساند التصور الذي ذهبت إليه النظرية السابقة ما قدمته آيات القرآن الكريم من منهج للتعامل مع العدوان اللفظي بالنظر إلى العدوان باعتباره جهلاً عديم الاســـتحقاق والاعتبار، والتوجيه إلى ترك الاستجابة العدوانية لعدم جدارتها أو احترامها في تصور المسلم، حيث يقول الله تعالى:(وَعِبَادُ ٱلرَّحۡمَٰـــــنِ ٱلَّذِينَ يَمۡشُـــونَ عَلَى ٱلۡأَرۡضِ هَوۡنٗا وَإِذَا خَاطَبَهُمُ

ٱلۡجَٰهِلُونَ قَالُواْ سَلَٰمٗا)[الآيات ٦٣-٦٤، سورة الفرقان]، كما عملت الأحاديث النبوية على تعديل البنية التصورية المعيارية التي يقاس بها سلوك المسلم؛ فقد ربط رسول الله صلى الله عليه وسلم غنى المسلم وفقره بمستوى سلوكه باعتباره سلوكاً أخلاقياً أو عدوانياً، فقال: أتدرون ما المفلس؟، قالوا: المفلس فينا من لا درهم له ولا متاع: قال: لا ولكن المفلس من أمتي من يجيء يوم القيامة بصلاة وصيام وصدقة ويأتي قد شتم هذا وأكل مال هذا وسفك دم هذا، فيعطي هذا من حسناته، وهذا من حسناته، حتى إذا فنيت حسناته أخذ من سيئاتهم فطرحت عليه وطرح في النار"(صحيح مسلم، كتاب البر والصلة، باب تحريم الظلم، ح٤٦٨٤).

المطلب الثاني: المنحى البيئي لتفسير السلوك العدواني.

ويتضمن هذا الفرع بيان صورة العدوان المكتسب وفق رؤية النظرية السلوكية ونظرية التعلم الاجتماعي:

أ) العدوان من منظور النظرية السلوكية التقليدية ونظرية التعلم الاجتماعي:

يندرج العدوان في تصور السلوكيين ضمن قائمة السلوك الإنساني الذي يعدّ في جملته متعلماً ومنقولاً من البيئة، حيث يحتلّ مفهوم العادة موقعاً مميزاً في هذه النظرية التي فسرت به كافة أنماط السلوك الإنساني، والعادة متعلمة ومكتسبة وليست موروثة، وعلى هذا يمكن اعتبار بناء الشخصية بشكل عام قابلاً للتعديل والتطوير، و بناءً على ما سبق فإن السلوك العدواني أحد صور العادات السلوكية المتعلمة وقد يتمثل في نهاية الأمر بعادة لها دوافعها وبواعثها (النجداوي وكفاوين، ٢٠١٥) ويرى السلوكيون أن السلوك العدواني سلوك متعلم ينقله الفرد عمّا يدور حوله من الاستجابات العنيفة التي يتمّ تدعيمها وتعزيزها، ثمّ إنهم يختلفون في تصنيف السلوك العدواني باعتباره سلوكاً استجابياً أم سلوكاً إجرائياً؛ بناء على الاختلاف العام في تقسيم السلوك الإنساني عامة بين هذين النمطين، فيقول (ألبرت

باندورا) فيما ينقله عنه عز الدين(٢٠١٠، ص٤٧-٤٨): يحدث الكثير من التعلم من خلال المحاكاة، فالسلوك العدواني والعنف والهياج الاجتماعي يتأتى من محاكاة الشخص للناس المحيطين به، ضمن الإطار الذي تحدده الفروق الفردية، ويعتقد أنه كلما كان النموذج ذا مركز أو مقام أهم كلما زاد احتمال إقدام الفرد على محاكاة سلوكه، كما يرى باندورا فيما ذكره فايد (٢٠٠٧، ص٣٦-٣٧) أن للعدوان مدى واسعاً من السلوك يتم بناؤه لدى الإنسان نتيجة الخبرة السابقة تلك التي يكتسب فيها الشخص الاستجابات العدوانية، ونتيجة توقعه أشكالاً متنوعة من التدعيم وتلقيه المكافئات غير المادية، كالمركز الاجتماعي والاستحسان والتخلص من الأسى..،كما فرّق باندورا فيما ينقله الضمد (٢٠١٢، ص٦٦) بين اكتساب الفرد للسلوك العدواني وبين تأديته له، فاكتساب الشخص للسلوك لا يعني بالضرورة أنه سيؤديه، إذ إن تأدية السلوك النموذج يتوقف بشكل مباشر على توقعاته من نتائج التقليد، وعلى نتائج سلوك النموذج أيضاً، فإذا توقع الملاحظ أن تقليده لسلوك النموذج سيعود عليه بنتائج مؤلمة فإن احتمالية تكرار ذلك السلوك تكون قليلة، وعلى العكس إذا توقع الملاحظ أن احتمالية تكرار ذلك السلوك تكون مفرحة فإن احتمالية تكرار التقليد تكون عالية، وقد أكد الكتاني (٢٠٠٧) على أهمية مركز النموذج ومكانته في تنميط سلوكه العدواني وتقليد الآخرين له، فكلما كان النموذج ذا مغزى للشخص المقلد زادت فرص ظهور السلوك العدواني نتيجة التقليد.

وقد يتفق تفسير باندورا لتعلم السلوك العدواني مع ما ترجحه التربية الإسلامية، ففي الإمكان فهم مثل ما ذهب إليه من تحليل الدلالات التربوية لعدد من النصوص، منها قول رسول الله صلى الله عليه وسلم:" لا تقتل نفس ظلماً إلا كان على ابن آدم الأول كفل منها لأنه أول من سن القتل"[صحيح البخاري، كتاب أحاديث الأنبياء، باب خلق آدم صلوات الله عليه وذريته،ح٣٣٣٥، صحيح مسلم، كتاب القسامة، باب بيان إثم من سن القتل، ح١٦٧٧]، وكذلك المعنى في قول رسول الله صلى الله عليه وسلم: "من سنّ في

الإسلام سنة حسنة كان له أجرها وأجر من عمل بها إلى يوم القيامة، ومن سنّ في الإسلام سنة سيئة كان عليه وزرها ووزر من عمل بها"،[صحيح مسلم، كتاب الزكاة، باب الحث على الصدقة، ح١٠١٧] وقد فسر الفقهاء الحكمة من إقامة الحدود والعقوبات أمام العامة؛ بأن تكون رادعة للمجتمع لئلا تنتشر الخطيئة أو الجريمة، وفي تفسيرهم إشارة واضحة إلى بيان دور الثواب أو العقاب المقترن بالاستجابة على إعادة توليدها أو إطفائها كما صرحت بذلك نظريات التعلم الشرطي الكلاسيكي والإجرائي لبافلوف وسكينر.

لقد ركزت النظرية السلوكية على دور التدعيم والتعزيز الذي يقابل به السلوك العدواني في إظهار هذا السلوك كنموذج مناسب لتقليده، فقد أكد واطسون المذكور في عز الدين(٢٠١٠، ص٤٩) أن السلوك العدواني عند الفرد محكوم بالمثيرات البيئية، وأنه كلما زادت المثيرات التي تؤدي إلى الاستجابات العدوانية كلما نمت صفة العدوان حسب ما أطلق عليه واطسون مبدأ التكرار، ولن يتم تأثير التكرار إلا إذا قوبل بالدعم والتعزيز، وبذلك تصبح صفة العدوان رهينة تكرار المثيرات وتعزيزها، كما يرى سكنر أن مواقف الفرد واستجاباته العدوانية تعتمد على تاريخ تعلمه العدوان، كما تعتمد على الظروف الحالية المرافقة للسلوك والمؤثرة فيه، فالآباء الذين لا يعاقبون أبناءهم أو ينكروا عليهم السلوك العدواني، فإن نمط تعاطيهم مع السلوكيات العدوانية يشكل تاريخاً محفزاً ومعززاً للاستمرار، كما إنه يحذر الآباء من أن العقاب إذا لم يعقبه تدعيم سلوكيات جديدة فإن السلوكات المعاقب عليها قد تظهر ثانية وقد تكون أكثر قوة، فالعقاب يخلف الخوف وفي حالة انخفاض هذا الخوف فإننا سنجد أن السلوك سوف يعاود الظهور.

يظهر فيما سبق تركيز النظرية السلوكية على دور التدعيم والتعزيز الذي يقابل به السلوك العدواني في إظهار هذا السلوك كنموذج مناسب لتقليده، وقد أكّد سكنر فيما تبين تأثر ظهور الاستجابة العدوانية عند الأفراد بنوعين من العوامل، النوع الأول: متعلق بتاريخ

تعزيز الاســـتجابة العدوانية وتكرار ذلك في خبرات الفرد، فيم يرتبط النوع الثاني بالظروف الحالية التي يحياها الفرد وتوقعه للدعم أو العقوبة جراء السلوك.

وتقوم نظرية التعلم بالملاحظة " نظرية التعلم الاجتماعي المشـــهورة عن باندورا" على تأثر الفرد الملاحظ باتجاهات الآخرين ومشـــاعرهم عند قيامهم بأنماط من الســـلوك التي يلاحظها، فقد أكد عز الدين(٢٠١٠، ص٥٤) أن التعلم بالملاحظة يشير إلى إمكانية تأثر ســـلوك الملاحظ أو المتعلم بالثواب والعقاب على نحو بديلي أو غير مباشـــر حيث يتخيل الملاحظ نفسه مكان النموذج، ويلاحظ ما يصيب هذا النموذج من ثواب أو عقاب نتيجة ما يقوم به من تصرفات، فيتم التعلم عن طريق الملاحظة عن طريق الربط المباشر بين سلوك النموذج والاســـتجابات الحســـية أو الرمزية للملاحظ، حيث يقوم هذا الملاحظ بتســـجيل النموذج وتخزين ســـلوكياته على شـــكل رمزي ثمّ يقوم باســـتخدامها عندما يريد أداء هذه الاســـتجابات أو نمطها، ولإقرار التربية الإســـلامية لخطورة المحاكاة والتعلم بالملاحظة في الســـلوك الإنســـاني المتعلم؛ فإن الإســـلام يجعل لمن ارتكب إثماً أو خطيئة نصـــيباً من وزر ومسئولية من قلده فيها، حيث يقول رسول الله صلى الله عليه وسلم:" من سن في الإسلام ســـنة ســـيئة كان عليه مثل وزر من عمل بها لا ينقص من أوزارهم شـــيئاً"(صـــحيح مســـلم، كتاب الزكاة، باب الحث على الصدقة، ح١٠١٧).

وقد أكدت نتائج العديد من التجارب التي أجراها علماء المدرســـة على نماذج من الســـلوك العدواني المصـــور والمنمذج في أفلام ونحوها، على أن التعلم بالملاحظة لا يتأثر فقط بالنماذج الحية أو الحقيقية وإنما يتأثر كذلك بالصـــور والتمثيلات الرمزية والصـــورية والمتوفرة عبر الصـــحافة أو الكتب أو المجلات أو عبر التلفزيون والســـينما، أو الأســـاطير والحكايات الشـــعبية، فجميعها تشـــكل مصـــادر للنماذج وتقوم بوظيفة النموذج الحي وهذا أثبتته دراســـة باندورا فيم أشار إليه عز الدين(٢٠١٠).

وقد تجد هذه النظرية ما يدعمها في هذا التصور في ما جاءت به التربية الإسلامية من إجراءات تعديل السلوك المنحرف بمنهجي التربية الوقائية والتربية العلاجية، كما في تعديل السلوك بإقامة العقوبة المفروضة على السلوك العدواني للمعتدي على مرأى عامة الناس، جاء ذلك في تقرير منهج عقوبة القصاص وعقوبة السرقة وعقوبة الزنا، ونحوها من السلوكات المنحرفة التي يعتدي بها الإنسان على المجتمع وعلى الأفراد، وقد فسّر الفقهاء الطريقة الإجرائية التي تطبّق بها العقوبات في الإسلام بأنها زاجرة ورادعة على حد تعبير الفقهاء، إذ هي زاجرة للإنسان الذي يقع في الجرم عن معاودة فعله من خلال تلقيه الردع في الاستجابة القانونية التي يلزمه فيها الإسلام بتحمل مثل الأذى الذي أوقعه عدوانه على الآخرين، (الجريدان، العقوبات، الملتقى الفقهي، رسالة الإسلام، ٢٠١٩/٢/٤، fiqh.islammessage.com) ورادعة للمجتمع عن مزاولة مثل هذا الجرم كما جاء في قوله تعالى:(وَلَكُمْ فِى ٱلْقِصَاصِ حَيَوٰةٌ يَـٰٓأُو۟لِى ٱلْأَلْبَـٰبِ لَعَلَّكُمْ تَتَّقُونَ)[الآية ١٧٩، سورة البقرة] (عزوز، مقاصد العقوبة في الشريعة الإسلامية، الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية، عدد٧، ٢٠١١، ص٤٣، ٤٧).

فقد شرع الإسلام العقوبة على العدوان بجزاء من جنسه، لئلا يتطاول المعتدي ظاناً النصر أو التبجيل الاجتماعي، كما جعل تنفيذ العقوبات على مرأى ومشهد أفراد المجتمع، وفسر الله أهمية العقوبة للمجتمع بقوله:" ولكم في القصاص حياة" ، حيث حمل علماء المسلمين الحياة في القصاص على ما يتبعه من ازدجار أبناء المجتمع ممن يرون استجابة المجتمع ورده على سلوك الجاني(عزوز، ٢٠١١).

وقد توصل باندورا (١٩٧٣) ، إلى أن العوامل التي تساعد على استمرار السلوك العدواني وفق مبادئ نظرية التعلم الاجتماعي تتمثل في:

١.التدعيم المباشر الخارجي: ويتمثل في امتداح الوالدين أو المجتمع لسلوك الفرد العدواني.

٢.تعزيزات الذات: حيث يرى المعتدي أن سلوكه يجلب له نفعاً يحقق مصلحة له أو لأسرته.

٣.التدعيم البديلي: ويتمثل في رؤية المكاسب المادية التي يحصل عليها المعتدي، وتخلصه من الأضرار المحتملة فيحاول الفرد تقليد المعتدي في عدوانه.(النجداوي وكفاوين، ٢٠١٥).

وقد فصل (باندورا) فيما ينقله عنه عز الدين(٢٠١٠، ص٥٦) المصادر والمراحل التي يتلقى من خلالها الطفل السلوك العدواني في:

١.التأثير الأسري والأقران والنماذج الرمزية كالتلفزيون.

٢.اكتساب السلوك العدواني من الخبرات السابقة.

٣.التعلم المباشر للمسالك العدوانية كالإثارة المباشرة للأفعال العدوانية.

٤.تأكيد هذه السلوكات المتعلمة من خلال التعزيز والمكافآت.

٥.إثارة الطفل إما بالهجوم الجسمي عليه كالتهديدات والإهانات أو بإعاقة سلوكه الموجه إلى هدف.

٦.العقاب الذي قد يؤدي إلى زيادة العدوان.

وأخيراً فقد أشار المنظرون إلى دور العلاقة العاطفية التي تجمع الطفل مع النماذج التي يقلدها في تعزيز السلوك العدواني الذي يقلده، فإن محاكاة الطفل لسلوك والديه الذي يتقمصه يتوقف جزئياً على المكانة الوالدية وعلى التغذية العاطفية التي يتلقاها منهما (فرويد لورنز وآخرون، ١٩٨٦، ص١٠١).

وقد تكون الثقافة بكاملها بيئة مولدة ومحفزة للعدوان، بحيث يظهر الاستحسان الثقافي للسلوك العدواني بقوة في العناصر الثقافية والتي أشار إليها السمري(٢٠٠١)،والمتمثلة في:

١.الألعاب الرياضية، ويظهر استحسان جماعي تؤيده الثقافة للعنف الذي يمارسه اللاعبون في حلقات المصارعة والملاكمة وغيرهما من ألعاب القوى التي يساند فيها الجمهور القوي ويؤيدونه في عدوانه على من ينافسه.

٢.لعب الأطفال: فقد باتت تصممها العديد من الشركات لتشبع رغبات الأطفال في القتل والتدمير وتفجير الأشخاص والأشياء، وفيها من الأسلحة ما يحقق للطفل تنوعاً في أشكال العدوان ومواقفه، وقد أدركت السويد خطورة ألعاب العنف الإلكترونية وغيرها على نفسية الطفل ففرضت حظراً على ألعاب الحرب.

٣.أفلام العنف وخاصة أفلام العدوان الذكوري الموجه إلى النساء، حيث باتت هذه الأفلام تغزو بشدة شاشات التلفزيون وقاعات العرض السينمائي.

٤.المطبوعات من الصحف والمجلات وما فيها من إعلانات، حيث تزخر صفحات الصحف والمجلات الإلكترونية والورقية بأخبار القتل والعنف والعدوان، وتمررها إلى مختلف قطاعات المجتمع.

٥.السلوك العدواني المصور بأشكاله وأنماطه المختلفة والتي تمثلها مشاهد التلفزيون وتقدمها في صورة مؤثرة في الوعي والعاطفة، فقد أشارت بعض الدراسات الطولية المشار إليها في السمري (٢٠٠١)، أن الإنسان العادي عند إنهاء دراسته الثانوية غالباً ما يكون قد شاهد (٢٠٠٠٠) جريمة قتل وعدوان في المسلسلات وبرامج التلفزيون، كما يذكر كوب(١٩٨٢، ص٥) وجود علاقة دالة إحصائياً بين مشاهد العنف التي يعرضها التلفزيون والعنف الموجود في عالم الكبار.

٦.ألعاب الفيديو التي باتت تركز على العدوان في صورته المبررة، وذلك بإظهارها أفلام العنف المسلح الموجه إلى الأرض من الفضاء الخارجي، كما في فيلم سكان المريخ وغزوهم الأرض، وكما في برنامج (حراس الطاقة).

٧. دور المثل الأعلى في شـــيوع العدوان والعنف، حيث بات أبطال أفلام العنف يشـــكلون بالنســـبة للكثير من المشـــاهدين من الأطفال والشـــباب قدوات ونماذج محبوبة ليحاكوها في سلوكهم، من ذلك نجوم الكونغفو وأبطال أفلام الكراتيه والمصارعة المقنعة.

٨. شـيوع وانتشـار الأسـلحة النارية، ويفسـر انتشـارها شـيوع جرائم القتل والعنف المســـلح ضـــد الذات والآخرين في أكثر دول العالم الديمقراطي تقدماً كما هي الحال في أمريكا، وتشـير الدراسـات إلى أن أكثر هذه الجرائم غالباً ما يكون ضـحاياها من الأزواج والزوجات وأفراد الأسر

ب) نظرية الإحباط العدوان:

أدخـل كـل من دولارد (١٩٤٤) وميلر(١٩٤١) بعض التعـديلات على نظريـة الإحباط_ العدوان، بحيث صـــار ينظر إلى العدوان على أنه نتيجة طبيعية للإحباط ولكنه ليس نتيجته الحتمية، لإمكان أن يتعلم الفرد اســـتجابات لا عدوانية يقابل بها الإحباط، وبرغم ذلك فإن الرائج عن هذه النظرية ارتباط الإحباط بالعدوان باعتباره الاستجابة الفطرية الطبيعية(فرويد لورنز وآخرون، ١٩٨٦، ص٤١).

ويتمثل جوهر هذه النظرية في اعتبارها جميع أنواع الإحباط التي يمر بها الإنســـان تزيد من احتمالات الردود الانفعالية وتعزز أنماط الســـلوك العدواني لدى الفرد، حيث تفترض هذه النظرية أن العدوان أشـهر الاسـتجابات المواتية للموقف الإحباطي، ويأتي ذلك بهدف إزالة مصـــدر الإحباط أو التغلب عليه، كما قد يكون بمثابة ردود فعل انفعالية ناتجة عن الضـــيق والتوتر المصـــاحب للإحباط،(النجداوي وكفاوين، ٢٠١٥، ١٤٩٦) (جبر، ١٩٨٧، ص٦٩).

كما اسـتنتج غرين(١٩٧٦) المشـار إليه في جبر(١٩٨٧) أن الإثارة العاطفية ودون النظر إلى مصـــدرها تجعل من زيادة العدوان أمراً محتملاً، وذلك حال توفر الظروف التي قد ترافق العدوان، فقد يكون ارتفاع سلوك العنف في المجتمع راجعاً إلى ارتفاع مستويات الإثارة

الناتجة عن الضـــغوط الاجتماعية من جهة وعن شـــيوع المثيرات الدافعة للعدوان من جهة أخرى. وبهذا فإن شـــدة الســـلوك العدواني تتوقف على كمية الإحباط الذي يواجهه الفرد، ومن ثمّ يزيد تعرض الفرد لمصـــدر إعاقة محبطة من فرصـــة الفعل العدواني ويقلل من فرصـــة الاستجابات غير العدوانية لمقابلة مصدر الإعاقة (العقاد، ٢٠٠١، ص١٣).

وقد تبيّن فيما سـبق نسـبة نظرية الإحباط العدوان إلى كل من دولارد وميللر؛ اللذين سـبقا إلى الإشـارة إلى دور الاضـطراب الانفعالي الذي تسـببه البيئة للفرد في إحباطه وفي ظهور اســـتجاباته العدوانية، كما أكدا الدور الذي يلعبه المجتمع في ذلك، فهو يطلب إلى الطفل أن يكون عدوانياً في مواقف ومسالماً في أخرى، وهذه المطالب قد يواجهها الطفل في الوقت الذي لا يكون فيه مزوداً بالقيم، مما يؤدي به إلى صـــور من الإحباط والاضـــطراب الانفعالي، حيث إن الإحباط يقوده إلى العدوان، فعدم تحقيق الفرد لأهدافه يشعره بالإحباط الذي يقوده بدوره إلى الســلوك العدواني إزاء الأشــخاص أو الأشــياء التي حالت بينه وبين أهدافه، وكلما زادت قيمة الدافع الذي أراد الفرد تحقيقه وتمت إعاقته، تزيد معها حدة السلوك العدواني، كما أشارا إلى أن الصراع اللاشعوري الذي يتم تعلمه خلال مرحلة المهد والطفولة يعدّ أساساً للمشكلات الانفعالية في مراحل العمر التالية، وأن الطفل يتعلم الصراع العصـــابي أو حتى العدوان نتيجة للمعاملة الوالدية القاســـية، وأكدا على أهمية المحتويات اللاشـــعورية كعادات لتعلم الســـلوك من خلال الخبرات المكبوتة لدى الفرد (عز الدين، ص٥١) كما بيّنت بعض الدراســـات الحديثة أن الســـلوك العدواني يظهر عند الأطفال إذا قيدت حركاتهم البدنية مما يســـبب لهم حالات من الإحباط، فيظهر نتيجة لذلك الســـلوك العدواني ثمّ تتعدد لاحقاً مثيرات الســـلوك العدواني من المعيقات ومســـببات الإحباط، مثل العوائق الاقتصـادية والاجتماعية والسـياسـية، وقد بينت بعض هذه الدراسـات أن الإحباط قد لا يؤدي بالضرورة إلى السلوك العدواني فأحياناً تظهر أنواع أخرى من السلوك مثل طلب

العون والمساعدة من الآخرين وأحياناً الانسحاب أو تعاطي المخدرات (نجاتي، ١٩٨٩، ص٤٥).

لقد حظرت التربية الإسلامية أنماط السلوك الاجتماعي المولّدة للإحباط بتحريمها الظلم بكافة صوره وأشكاله، بداية من الظلم المرتبط بالمكونات النفسية كالحسد واحتقار الآخرين..، ثمّ تحريمها الظلم في صوره التعبيرية اللغوية والفعلية، فقد حرمت التنابز بالألقاب واللمز والمعايرة والاستخفاف بقدرات الآخرين أو السخرية منهم أو من إمكاناتهم، وقد منعت بذلك جميع أنماط الإهانات اللفظية المحبطة لحاجة تقدير الذات، وحرمت الظلم بأشكاله المادية المختلفة؛ يظهر هذا جلياً في عدد من النصوص الشرعية المربية للمجتمع المسلم على احترام الإنسان وتقدير حاجاته ودعمه نفسياً بتقدير ذاته، ومن ذلك:

قول الله 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) [الآية ١١، سورة الحجرات]

تربط التربية الإسلامية بين السلوك العدواني والمكونات النفسية والعقلية للمعتدي على غرار تلك التي أشارت إليها نظريات العدوان المعرفي والانفعالي، من ذلك ربطها السلوك العدواني بالمشاعر العدوانية وتحذير القرآن الكريم منها، كما حذر النبي صلى الله عليه وسلم منها في قوله صلى الله عليه وسلم :(لا تحاسدوا، ولا تناجشوا ولا تباغضوا ولا تدابروا ولا يبع بعضكم على بيع بعض، وكونوا عباد الله إخوانا، المسلم أخو المسلم لا يظلمه ولا يحقره ولا يخذله.. بحسب امرئ من الشر أن يحقر أخاه المسلم، كل المسلم على المسلم حرام دمه وماله وعرضه) [صحيح البخاري، كتاب الأدب، باب ما ينهى عن التحاسد والتدابر، صحيح مسلم، كتاب البر والصلة والآداب، باب تحريم ظلم المسلم، ح٤٦٥٦) (الهشمري، ٢٠٠٠، ص٦٤) كما حذرت النصوص الشرعية من دور كل من الحسد والغضب في تأجيج العدوان، فقد جاء في قوله تعالى(ٱلَّذِينَ يُنفِقُونَ فِي ٱلسَّرَّآءِ وَٱلضَّرَّآءِ وَٱلۡكَٰظِمِينَ

ٱلۡغَيۡظَ وَٱلۡعَافِينَ عَنِ ٱلنَّاسِۗ وَٱللَّهُ يُحِبُّ ٱلۡمُحۡسِنِينَ)(آية ١٣٤، سورة آل عمران)، وقوله تعالى(وَإِذَا مَا غَضِبُواْ هُمۡ يَغۡفِرُونَ)(آية ٣٧، سورة الشورى)، وجاء في قول رسول الله تحذيرات بينة من الحسد منها قوله:" إياكم والحسد فإن الحسد يأكل الحسنات كما تأكل النار الحطب"(سنن أبي داود، كتاب الأدب، باب في الحسد، ح٤٩٠٣، الألباني، سلسلة الأحاديث الضعيفة، ١٩٠٢).

كما قد فسر فقهاء وعلماء المسلمين الحكمة من مشروعية عقوبة القصاص بالجناية على الجاني بالمثل، بأن فيها شفاء لصدر المجني عليه _أو ذويه ممن يلحقهم عدوان المعتدي بفقد المحبوب_ من الغل أو الشعور بالقهر المتولديْن من الجريمة، وفي هذه المعاني إشارة إلى دور العقوبات بالمثل في منع مشاعر الإحباط والرغبة المستمرة في الانتقام، وتأطير لها في حدود العدوان المباح ومنعها من التحول إلى قيمة سلوكية مسيطرة.

ويذهب البعض(فرويد لورنز وآخرون، ١٩٨٦، ص٤١)إلى تصنيف نظرية الإحباط العدوان ضمن نظريات الدوافع أو النظريات النفسية في المنحى الأول، حيث يعدّ العدوان دافعاً غريزياً مع تأكيدها على أن المحرك المباشر للعدوان يأتي استجابة لعوامل خارجية أبرزها الإحباط، كما حددت النظرية أربعة عوامل تتحكم في علاقة الإحباط وارتباطه مع العدوان، حيث تتمثل هذه العوامل في:

١.قوة استثارة العدوان أو قوة التحريض على الاستجابة المحبطة، وتتأثر هذه القوة بعدد الخبرات الباعثة على الإحباط، حيث إن العلاقة بين هذه الخبرات والعدوان علاقة طردية، وتتأثر هذه العلاقة بقوة المثير الباعث على الإحباط، وبدرجة إعاقة الاستجابة، وبتكرار الاستجابة المحبطة.

٢.كف الأفعال العدوانية، فقد تتحول الاستجابة العدوانية المعلنة إلى استجابة عدوانية غير معلنة كما يقول دولارد، متمثلة في الكراهية، في حال توقع العقوبة على الاستجابة العدوانية المعلنة.

٣.إزاحة العدوان، حيث من الممكن أن يوجه الشخص عدوانه على جهة غير تلك التي سببت له الإحباط، في حال توقعه العقوبة على العدوان المباشر الموجه للجهة المحبطة، كما يفعل الطفل الذي يوجه عدوانه إلى ألعابه بعد تلقيه فعلاً محبطاً ممن حوله.

٤.التنفيس العدواني، ذلك أن الطفل الذي يتمكن من إفراغ العدوان أو كبته يخفف ذلك عليه، وقد يمنع الإحباط.

وأخيراً فإن بارون وميلر المشار إليهما في الضمد (٢٠١١) قد خفضا من اتجاه النظرية الصارم الذي يجعل الإحباط سبباً وحيداً للعدوان، حيث خلصا إلى أن الإحباط قد يؤدي إلى أشكال مختلفة من السلوك وأحد هذه الأشكال السلوك العدواني.

المطلب الثالث: المنحى المعرفي لتفسير السلوك العدواني.

وجد كابرارا (١٩٩٦) المذكور في العقاد (٢٠٠١،ص١١٦) أن المعتقدات والقيم الشخصية تبرر وتعزز الالتجاء إلى العنف في مواقف قد لا تتضمن إثارة مسبقة، ويقوم تصور النظرية المعرفية للسلوك العدواني على كشف وبيان الكيفية التي يدرك بها العقل الإنساني وقائع أحداث معينة موجودة في المجال الإدراكي للإنسان، أو في الحيز الحيوي من خلال إدراكه للمواقف الاجتماعية المعاشة وانعكاسها على الحياة النفسية للإنسان، مما يولد لديه مشاعر الغضب والكراهية، وكيف تتحول هذه المشاعر مع الزمن إلى إدراك داخلي يقود صاحبه إلى ممارسة السلوك العدواني.

ومن أبرز نظريات المنحى المعرفي في تفسير السلوك العدواني : نظرية العدوان القائم على الاعتقاد أو الفكرة: ورائد هذه النظرية عالم النفس ((ألبيرت أليس) الذي قسم العدوان إلى نوعين: الأول عدوان سوي والآخر عدوان غير سوي، وذلك بناءً على المكونات المعرفية والمرجعية الفكرية التي توجهه؛ حيث جعل النوع الأول من العدوان السوي: العدوان القائم على الأفكار الخاصة بالبقاء والسعادة والقبول

الاجتماعي والعلاقات الحميمة، والنوع الثاني غير السوي: يقوم على أفكار المضايقة وحب الجدل والكبرياء والعنجهية والتحكم، والهياج والاحتدام والمعارضة والعنف(العقاد، ٢٠٠١، ص١٢١)كما ربط أليس العدوان بحدوث الاضطراب الانفعالي لدى الأفراد، والذي يقوم على اعتناق وتبني الفرد لأفكار تخلو من المنطق والعقلانية، تلك التي تسوقه إلى الانفعال والعدوان كما في فكرة: لا بد من الانتقام والعقاب الحاسم ممن يكيدون لي، وفكرة أن بعض الناس أشرار وعلى درجة من الخسة وهم يستحقون العقاب، ومن أبرز المعتقدات غير العقلانية والتي يحفزها العدوان كما وصفها أليس (العقاد، ٢٠٠١، ص١٢٢-١٢٧):

-معتقد شرعية العدوان: وتعني شعور الفرد العدواني بحقه في خرق القوانين والقيم والمعايير، وقد ينصب نفسه قاضياً ليبرر سلوكه العدواني، وقد يفسره بأنه يتفق مع الصالح العام أو يحقق مصلحة المجتمع(بوخميس، ١٩٩٥، ص٧٣٩)، وبهذا يعلل العدوانيون جرائمهم بأنهم ينتمون إلى فكرة أو عقيدة تعطيهم الحق في العدوان.

-معتقد أن العدوان يرفع من تقدير الذات ويعمل على محو الهوية السلبية:حيث يعتقد العدواني أن العدوان طريقة لإظهار تفوقه الذاتي وتميزه على غيره، على اعتبار أن" الإنسان يحقق بالعدوان البناء وجوده ويؤكد ذاته، فإن لم يستطع لجأ إلى الهدم والتدمير أملاً في إعادة البناء من جديد، حيث نرى القسوة والعنف والوحشية لدى السادي لأنه يعاني من العجز وعدم الثقة وعدم الكفاية" (المغربي، ١٩٨٧، ص٢٨).

كما أشارت دراسات عديدة إلى ارتباط العدوان بانخفاض مفهوم الذات وكذا بانخفاض تقدير الذات، ومن ذلك دراسة حالات الأزواج المهينين زوجاتهم ومستوى تقديرهم ذواتهم، وكذا بعض الدراسات التي رصدت علاقات تقدير الذات مع السلوك لدى

العدوانيين غير الاجتماعيين في العديد من البيئات الاجتماعية. (العقاد،٢٠٠١، ص١٢٤-١٢٥)

-المعتقد الثالث: الاعتقاد بأن الضحايا يستحقون العدوان، وفي هذا التفكير يتجاهل العدواني التأثيرات الضارة لعدوانه على الآخرين معللاً أو مبرراً ذلك بالحط من قيمة من يعتدي عليهم، وتجريدهم من قيمتهم الإنسانية، فهو يلغي قيمة الضحية في صورة مسوغة للاعتداء عليها، ولهذا فإن المسخ المنظم للتعامل القاسي مع الضحية كان المصاحب الثابت لجميع الحروب والمجازر في التاريخ البشري. (العقاد، ٢٠٠١، ص١٢٥)

-المعتقد الرابع: الضحايا لا يتألمون كثيراً، حيث يعتقد العدواني أن البشر صاروا متبلدين في مشاعرهم، فقد دلت الدراسات التي أجريت على الجانحين من المراهقين أنهم أشخاص مندفعون ضعاف في إحساسهم بآلام البشر، وعدوانيون وضعاف الضمير، وقد أمكن من خلال استقصاء عدد من البحوث التي قارنت بين شخصيات الجانحين وغير الجانحين التوصل إلى أربعة فروق رئيسية يختلفون فيها عن بعضهم، وهي:

_ ضعف الضمير واختفاء مشاعر الشعور بالذنب، والفشل في اكتشاف الضوابط الداخلية.

_ البطء في بعض أنواع التعلم خاصة ما كان منها مرتبطاً بالوعي بقيم ومعايير المجتمع.

_ مواجهة الإحباط بالاندفاع العدواني دون حساب النتائج.

_ ضعف المشاركة الوجدانية والعجز عن تقدير مشاعر الآخرين. (ريكان إبراهيم، ١٩٩٤، ص٢٣٠، والعقاد، ٢٠٠١، ص١٢٦).

وتظهر في النصوص الشرعية سمات العدوان المبني على الاعتقاد في حالة فرعون وما يشبهها من الحالات فيما وصفه القرآن الكريم والنصوص الشرعية، فمن خلال تتبع التصورات العقلية التي يبني عليها المتجبرون مواقفهم في التعامل مع من دونهم؛ فقد اعتبر

فرعون بني إسرائيل عبيداً دون قومه في المرتبة الإنسانية واعتبر لنفسه منزلة فوق منزلة الجميع باعتقاده أنه رب لهم، ورفض أن يحاور بني إسرائيل بل اعتبر تفكيرهم أو اعتقادهم بإله غيره جريمة مدبرة يستحقون عليها عقوبة عظيمة، تروي لنا قصة عدوانه وأفكاره المغلوطة آيات عديدة في كتاب الله، منها ما جاءت في قوله لموسى عليه السلام: (قَالَ لَئِنِ ٱتَّخَذْتَ إِلَٰهًا غَيْرِى لَأَجْعَلَنَّكَ مِنَ ٱلْمَسْجُونِينَ) [الآية ٢٩، سورة الشعراء]، وقال بعدما جاءهم موسى بالبينات وآمنت به السحرة قَالَ ءَامَنتُمْ لَهُۥ قَبْلَ أَنْ ءَاذَنَ لَكُمْ ۖ إِنَّهُۥ لَكَبِيرُكُمُ ٱلَّذِى عَلَّمَكُمُ ٱلسِّحْرَ فَلَسَوْفَ تَعْلَمُونَ ۚ لَأُقَطِّعَنَّ أَيْدِيَكُمْ وَأَرْجُلَكُم مِّنْ خِلَٰفٍ وَلَأُصَلِّبَنَّكُمْ أَجْمَعِينَ) [الآية ٤٩، سورة الشعراء]، وقد بيّن القرآن الكريم أن عدوان فرعون بناه على اعتقاد فاسد صوره وألزم به قومه في ادعائه بقوله(فَحَشَرَ فَنَادَىٰ فَقَالَ أَنَا۠ رَبُّكُمُ ٱلْأَعْلَىٰ فَأَخَذَهُ ٱللَّهُ نَكَالَ ٱلْءَاخِرَةِ وَٱلْأُولَىٰٓ)[الآيات ٢٣-٢٥ سورة النازعات]، وقوله (وَقَالَ فِرْعَوْنُ يَٰٓأَيُّهَا ٱلْمَلَأُ مَا عَلِمْتُ لَكُم مِّنْ إِلَٰهٍ غَيْرِى فَأَوْقِدْ لِى يَٰهَٰمَٰنُ عَلَى ٱلطِّينِ فَٱجْعَل لِّى صَرْحًا لَّعَلِّىٓ أَطَّلِعُ إِلَىٰٓ إِلَٰهِ مُوسَىٰ وَإِنِّى لَأَظُنُّهُۥ مِنَ ٱلْكَٰذِبِينَ)[الآية ٣٨، سورة القصص]

ومن صور العدوان المبني على الفكرة والتي أوردها القرآن الكريم قصة عدوان إخوة يوسف عليه السلام، عندما أجمعوا على إسقاطه في الجب وتركه يلاقي قدره فيه، فقد بدأوا مسوغات العدوان بمعتقد يقوم على ما جاء به القرآن الكريم من قولهم:(إِذْ قَالُوا۟ لَيُوسُفُ وَأَخُوهُ أَحَبُّ إِلَىٰٓ أَبِينَا مِنَّا وَنَحْنُ عُصْبَةٌ إِنَّ أَبَانَا لَفِى ضَلَٰلٍ مُّبِينٍ ٱقْتُلُوا۟ يُوسُفَ أَوِ ٱطْرَحُوهُ أَرْضًا يَخْلُ لَكُمْ وَجْهُ أَبِيكُمْ وَتَكُونُوا۟ مِنۢ بَعْدِهِۦ قَوْمًا صَٰلِحِينَ) [الآيات ٨-٩، سورة يوسف].

وأما فيما يتعلق بالاعتقاد بأن العدوان يرفع تقدير الذات ويمكنها من استحقاق الجدارة، فقد جعل الإسلام عفو المسلم عند الغضب وعدم انسياقه للانفعال بالسلوك العدواني مرتبة من مراتب الارتقاء بالذات المؤمنة، حيث جعل منزلة الذات عند التجاوز عن المسيء منزلة عليا، معالجاً بذلك معتقد أن العدوان ينتصر للذات ويعيد إليها احترامها،

ومن أمثلة النصوص المشرعة والدالة على هذا: قول الله تعالى:(ٱلَّذِينَ يُنفِقُونَ فِى ٱلسَّرَّآءِ وَٱلضَّرَّآءِ وَٱلْكَـٰظِمِينَ ٱلْغَيْظَ وَٱلْعَافِينَ عَنِ ٱلنَّاسِ ۗ وَٱللَّهُ يُحِبُّ ٱلْمُحْسِنِينَ) [الآية ١٣٤، سورة آل عمران]، فجعل كظم الغيظ والعفو عن المسيء من سمات المحسنين الذين يحبهم الله تعالى؛ لارتقائهم بأخلاقهم في ميزان الله، وقد أكدت هذه الدلالة نصوص أخرى، منها قول الله تعالى:(وَلَا تَسْتَوِى ٱلْحَسَنَةُ وَلَا ٱلسَّيِّئَةُ ۚ ٱدْفَعْ بِٱلَّتِى هِىَ أَحْسَنُ فَإِذَا ٱلَّذِى بَيْنَكَ وَبَيْنَهُۥ عَدَٰوَةٌ كَأَنَّهُۥ وَلِىٌّ حَمِيمٌ وَمَا يُلَقَّىٰهَآ إِلَّا ٱلَّذِينَ صَبَرُوا۟ وَمَا يُلَقَّىٰهَآ إِلَّا ذُو حَظٍّ عَظِيمٍ) [الآيات ٣٤-٣٥ سورة فصلت]، كما تقرر من صفات الشخصية الراقية التي وصفها الله بأنها من عباد الرحمن:(وَإِذَا مَا غَضِبُوا۟ هُمْ يَغْفِرُونَ)[الآية ٣٧ سورة الشورى]، وفي السنة النبوية يعدّل رسول الله مفاهيم ومعايير الشخصية القوية حيث يسأل أصحابه:(ما تعدّون الصرعة فيكم؟ قالوا: الذي لا تصرعه الرجال، قال: ولكن الصرعة الذي يملك نفسه عند الغضب) [صحيح مسلم، كتاب البر والصلة، باب فضل من يملك نفسه عند الغضب، ح٢٦٠٩]، وفي تفسير قول الله تعالى:(وَجَزَٰٓؤُا۟ سَيِّئَةٍ سَيِّئَةٌ مِّثْلُهَا ۖ فَمَنْ عَفَا وَأَصْلَحَ فَأَجْرُهُۥ عَلَى ٱللَّهِ ۚ إِنَّهُۥ لَا يُحِبُّ ٱلظَّـٰلِمِينَ) ذكر السعدي في تفسيره أن مراتب العقوبات ثلاث: عدل وفضل وظلم، فمرتبة العدل جزاء السيئة بسيئة مثلها لا زيادة ولا نقص،...ومرتبة الفضل: العفو والإصلاح وتجاوز فعل المسيء وقد وعد الله من هذا فعله وخلقه بالأجر والمثوبة من عنده، وأما مرتبة الظلم فقد وصفها الله بأنه لا يحب الظالمين، وهم الذين يجنون على غيرهم ابتداء أو يقابلون الجاني بأكثر من جنايته فالزيادة ظلم(٢٠١٩/٢/٦، www.quran7m.com).

وقد أجمعت عدد من البحوث أشار إليها العقاد(١٢٦،٢٠٠١-١٢٧) على أن المعتدين المثارين انفعالياً والذين يريدون إلحاق الضرر بشخص ما يسعون إلى تحقيق أهداف أهمها:

_ التخلص من الاضطراب.

_ استعادة مفهوم الذات بعد تعرضه للتضعيف.

_ تعزيز المكانة الاجتماعية وقبول الآخرين.

وقد تتفق نظريات المنحى النفسي ونظرية المنحى المعرفي على اعتبار العوامل المسببة للعدوان عوامل فردية مرتبطة بسمات الأفراد، حيث قرر الباحثون تأثير عدد من العوامل النفسية والمعرفية في السلوك العدواني، وأبرزها: (السلوك العدواني، http//educapsy.com/solution/comportment-aggressive)،٢٠١٨/١/٢٨، (العمايرة، ٢٠٠٢، ص١١٤-١٢٠)

*الشعور بالحرمان: حيث ينتج السلوك العدواني في هذه الحال عن حاجة المراهق أو الطفل إلى تعويض ما يشعر به من النقص في العطف والرعاية (العيسوي، ١٩٨٩، ص٨٢).

*الشعور بالإحباط: وقد تبيّن في نظرية العدوان الإحباط كيف يتولد العدوان كاستجابة للإحباط.

*الغيرة: فالإنسان الغيور عامة لا يرتاح لنجاح غيره، مما يؤدي إلى الانطواء وتولد ردود الفعل العدوانية.

*الشعور بالنقص: وهو ما يعبر عنه أحياناً بالإحساس بالدونية، وهذا ما فسرته نظرية أليس (العدوان القائم على الاعتقاد أو الفكرة).

*الرغبة في الظهور وجذب انتباه الغير: من خلال السلوكات المفارقة لما تتوقعه الجماعة.

المطلب الرابع: الأوساط الاجتماعية المؤثرة في السلوك العدواني. (الأسرة نموذجاً)

اتفقت العديد من الدراسات الميدانية على الدور الذي تشغله مؤسسة الرعاية الاجتماعية في تحديد نمط سلوكه، حيث أكدت دراسات أجريت لحالات من المراهقات

وفق ما أشار إليه قاروني(٢٠٠٥، ص٣١) أن المراهقات اللواتي يشاهدن العنف الأسري في المنزل كانت نسبة إصابتهن بالاكتئاب والعدوانية أعلى بكثير من غيرهن من المراهقات اللاتي وجدن في بيئة آمنة، واستنتجت دراسة أقامها ويدم(١٩٨٠)، والمشار إليها في قاروني(٢٠٠٥)، أن السبب الأقوى للسلوك العدواني عند الأبناء يرجع إلى تعرضهم المتكرر للعنف الأسري داخل الأسرة، كما استخلصت دراسات غيرها أن ٢٠-٤٠% من المراهقين المتّسمين بالسلوك العدواني قد عاشوا عنفاً شديداً مع آبائهم، وأشارت دراسات ذكرها طه حسين(٢٠٠٨، ص٦٤-٦٥) أن الأطفال الذين تعرضوا لسوء المعاملة الوالدية قد عانوا لاحقاً من العديد من المشكلات النفسية التي وصلت بهم إلى إيذاء الذات، ومستويات مرتفعة من الغضب والعدوان والسلوك العنيف تجاه الزوجة والأطفال والآخرين خارج نطاق الأسرة، كما ظهرت لديهم العديد من الأعراض النفسية بدءاً من انخفاض تقدير الذات والشعور بالعجز وعدم الاستحقاق، وانتهاءً بالانسحاب الاجتماعي والعزلة والأفكار التدميرية.

وأشارت سوسن مجيد(٢٠١٢) كما أشار نبيه الغبرة(١٩٩٤، ص٤٣-٥٠) إلى تأثير العديد من العوامل الأسرية والأساليب الوالدية في التعامل مع الأبناء في تعزيز تقمص الطفل للسلوك العدواني، ومن ذلك:

*شعور الطفل بعدم قبول الوالدين له وبأنه غير مرغوب فيه، وتلقيه أنماطاً من السلوك العدواني النفسي أو المادي منهما.

*الحياة المنزلية التي تسودها أنماط من السلوك العدواني في علاقة الوالدين، حيث يكتسب الطفل العدوان من محاكاة وتقليد الاستجابات العدوانية الصادرة عن الآباء، كما في الطفل الذي يشاهد أحد والديه يحطم موجودات المنزل في حالات الغضب، وقد سبقت إشارة باندورا إلى أن الآباء الذين يتسم سلوكهم بالقسوة في التعامل مع أبنائهم يعلمون

أبناءهم السلوك العدواني، وكذلك في الحالات التي يشجعونهم فيها على التشاجر مع الأطفال الآخرين.

وأما دودج (١٩٩٠) فقد أشارت دراستها إلى أن الطفل المرفوض في بيته تتصف سلوكياته بالنقص في المهارات الاجتماعية، يعزز ذلك أن يكون الطفل ذو السلوك العدواني مرفوضاً بين مجموعته، وبصفة عامة اتفقت دراسات عديدة أشارت إليها الكتاني (٢٠٠٤، ص٧٧) على أن الطفل المرفوض يفتقر إلى المهارات الاجتماعية؛ فهو يفتقر إلى سلوكيات التعاون والمساعدة ويميل إلى السلوكيات العدوانية، فالعدوانية تؤدي إلى الرفض والرفض بدوره يؤدي إلى العدوانية.

كما خلصت نظرية الإلزام التي وضعها باترسون ومجموعته(١٩٦٩) وفق ما نقلته عنها الكتاني(٢٠٠٤) إلى نتيجة مفادها أن السلوك العدواني متعلم باستمرار، نتيجة التأثير والتأثر المتبادل بين الطفل وأفراد الأسرة ومن ثمّ يشارك كلّ منهم في الدائرة الإلزامية التي يتشكل في إطارها السلوك العدواني.

وقد تبيّن من الدراسات المقارنة التي أجريت على مجموعات الأطفال العدوانيين والآخرين غير العدوانيين، وباستخدام أسلوب الملاحظة التفصيلي لتفاعلات أفراد الأسرة داخل البيت؛ أن أعضاء أسرة الطفل العدواني كانت تفاعلاتهم مع بعضهم البعض على درجة عالية من السلبية، مما وسم سلوك أطفال تلك الأسر منذ الصغر بالميل إلى النحيب والإزعاج عند مواجهة العدوان، وتتراكم خبرات التفاعلات السلبية لتتحول مع الزمن إلى الهجوم المادي، وعندما يضطر الوالدان لمواجهة عدوان الطفل فإن عدوان الوالدين يستثير مزيداً من العدوان المضاد من جانب الطفل، وقد تبيّن أن ٧٠% من السلوكات العدوانية تعزز من خلال إذعان الوالدين لعدوان الأبناء.(الكتاني، ٢٠٠٤، ص٦٨).

لقد أوصى الإسلام الآباء بالرحمة والرأفة مع الأبناء وتحمّل ضعفهم والتجاوز عن أخطائهم؛ فمن السنة النبوية المؤصلة لمنهج الرفق في التعامل مع الأبناء وترك العنف والشدة

ما روته السيدة عائشة رضي الله عنها قالت: جاء أعرابي إلى النبي صلى الله عليه وسلم فقال: أتقبلون صبيانكم، فما نقبلهم، فقال له رسول الله صلى الله عليه وسلم: أوأملك لك إن نزع الله الرحمة من قلبك"[صحيح البخاري، كتاب الأدب، باب رحمة الولد وتقبيله ومعانقته، ح٥٦٥٢] (الهشمري وعبد الجواد، ، ص٦٩، ٢٠٠٠)، كما روت عائشة رضي الله عنها : جاءتني مسكينة تحمل ابنتين لها فأطعمتها ثلاث تمرات، فأعطت كل واحدة منهماتمرة ورفعت إلى فيها تمرة، فأكلت البنتين التمرتين واستطعمتها ، فعمدت الأم إلى التمرة فشقتها فأعطت كل واحدة نصف تمرة، فجاء النبي صلى الله عليه وسلم فأخبرته عائشة، فقال: إن الله قد أوجب لها بهما الجنة" [صحيح مسلم، كتاب البر والصلة والآداب، ح٢٦٣٠].

الجدول (١-١) المقارنة بين نتائج علم النفس والتصور الإسلامي

نتائج علم النفس	التصور الإسلامي
وصف علماء النفس السلوك العدواني من جوانب متعددة فعده البعض سلوكاً اجتماعياً غير سوي فيم اعتبره آخرون استجابة انفعالية متعلمة وربطه فريق ثالث بالجانب المعرفي فجعله تعبيراً عن التصورات التي يحملها الفرد.	فعلت النصوص الشرعية والتربية الإسلامية النظر إلى مآلات السلوك فقسمت العدوان إلى عدوان معاملة المثل وسمته المدافعة، وسلوك تجاوز المثل أو ابتداء الفعل أو القول الضار أو المؤذي الموجه إلى الغير وسمته العدوان.
للسلوك العدواني في علم النفس جانبان: جانب معرفي يرتبط بالكيفية التي يدرك بها العدواني سلوكه ويحكم عليه، وجانب آخر فسيولوجي تعبيري يتمثل عملياً في السلوكيات الواقعية اللفظية وغير اللفظية التي يظهر من خلالها السلوك العدواني.	ربط الإسلام العدوان بالجانب النفسي بربطه بالشهوات والسعي لنيل الرغبات وربطه بالانفعالات، وربط الجانب المعرفي الإدراكي والجانب السلوكي كلاهما بهذا الجانب النفسي.

اختلفت طرق تقسيم السلوك العدواني بالنظر إلى المعيار الذي يعتمده الباحثون للدراسة والتقسيم، فقسم إلى عدوان عدائي يظهر في المواقف التنافسية وعدوان وسيلي، وقسم بالنظر إلى مشروعيته إلى عدوان مباح وعدوان إلزام وعدوان إفساد، وقسم بالنظر إلى وسيلته إلى عدوان لفظي تعبيري وعدوان جسدي وعدوان بلطجة وتنمر.	قسم الإسلام العدوان إلى: عدوان مادي، وعدوان معنوي؛ فمن الأول جاء في القرآن الكريم ذكر القتل والجنح المستحقة للقصاص، ومن الثاني اللمز والغيبة والسب والنميمة والتهكم والسخرية، كما قسمه الإسلام إلى عدوان وسيلي أو مباح قيده بالمعاملة بالمثل، وجعله عدواناً وظلماً إذا تجاوز المثل في دفع الأذى ورده. كما ورد تقسيم العدوان في الإسلام إلى عدوان لا اجتماعي في مستوى القتل والإفساد في الأرض، وعدوان إلزام يعدّ ضرورة لردع الظلم والدفاع عن النفس والوطن والعرض والدين، وعدوان مباح يظهر في صورة السلوك العدواني ولكنه فعل غرضه إقامة العقوبات لتأديب المعتدين وردعهم، كما في قوله تعالى:" ولكم في القصاص حياة يا أولي الألباب" ربطت بعض النصوص الشرعية أنماط عديدة من السلوك العدواني بكبائر الذنوب. وبهذا يظهر التشابه والتوافق بين التقسيمات التي يرتئيها الباحثون في علم النفس للعدوان وبين صوره وأقسامه الواردة في وصف التربية الإسلامية.
نظرت نظرية التحليل النفسي إلى السلوك العدواني من جوانب، فعدته مرتبطاً بالدافع الجنسي تارة وبغريزة الموت تارة أخرى، وفي مرحلة لاحقة عدته وظيفة من وظائف الذات لدفع الإحباط، بينما عده إدلر مورثاً من مورثات الجنس البشري، وفي ذلك كله تجعل هذه النظرية العدوان سلوكاً فطرياً أو مرتبطا بالوراثة الإنسانية لارتباطه بالغرائز والمورثات.	اعتبر الإسلام وجود قوىً فطرية للشهوة والغضب ضمن قوى الإنسان، ولكنه لم ينظر إليها باعتبارها مسيطرة كما رأتها نظرية التحليل النفسي ومن جاء بعدها، وإنما اعتبرها من القوى التي تقع تحت سيطرة الإرادة والعقل فهما صاحبا القرار، وبذا يوجب الإسلام العقوبات على المعتدين.
تنظر نظرية العدوان الانفعالي إلى العدوان باعتباره محققاً للمتعة والرغبة في السيطرة وإثبات الذات باعتباره من الحاجات النفسية، وركزت نظريات العدوان الانفعالي على دور مشاعر الغضب في تفجير السلوك العدواني، وبيّن بروكتوفتس أهمية الوعي بالمشاعر السلبية والغضب للحد من موجات السلوك العدواني.	بيّن رسول الله أهمية السيطرة على السلوك ومنع تحوله إلى عدوان في المواقف الانفعالية المؤثرة في الاستجابة السلوكية، وكذلك أكد القرآن أهمية السيطرة على المشاعر السلبية، بوعيها والتحكم فيها، واعتبر ذلك مرتبطاً بالقوة التي يمتلكها الإنسان، فكلما زادت قوته زادت سيطرته على مشاعره وردود أفعاله.

العدوان في تصور النظرية السلوكية ونظرية التعلم الاجتماعي هو سلوكيات متعلمة من البيئة نتيجة تعزيز صور السلوك العدواني المماثلة لها، فهي سلوكيات متعلمة من التقليد والنمذجة لأنماط سلوكية عدوانية مماثلة في البيئة المحيطة، وربطه باندورا بالتدعيم والمكافآت غير المادية التي يمنحها المجتمع على السلوك العدواني كالمركز الاجتماعي.	أكدت النصوص النبوية دور البيئة والتعلم الاجتماعي في تعزيز ظهور الاستجابة العدوانية بالتقليد، وبهذا تؤكد ما توصل إليه علم النفس من خطورة تأثير العوامل البيئية والتعلم الاجتماعي في السلوك العدواني.
يكون تعلم العدوان بالنماذج الحسية المباشرة والنماذج غير الحسية.	/
قد تكون البيئة الثقافية من الحوافز المعززة للعدوان، نتيجة المكافآت والنتائج التي يحصل عليها العدواني.	فعّل الإسلام الوظيفة التي يؤديها التقليد والتعلم الاجتماعي والعقاب في الطريقة الإجرائية الزاجرة والرادعة التي تستوفى بها العقوبات، فجعلها على مرأى المجتمع وسمعه ليعتبر الجميع من العقوبة التي تقع على العدواني فلا يقلده، حيث إن المثيرات المؤلمة تعزز إطفاء السلوك.
يتعلم العدوان من النماذج غير المباشرة كما في المباريات الرياضية وفي لعب الأطفال وأفلام العنف، فالتعزيز والإثابة المادية والمعنوية للنماذج العدوانية تشكل حوافز للسلوك العدواني لدى المشاهد أو المقلد أو المتلقي لها.	يضبط الإسلام المحفزات البيئية للسلوك العدواني من خلال التربية الوقائية بالعقوبات والردع والزجر، والتربية العلاجية بتعديل سلوك العدواني وتثبيط الاستجابة العدوانية من خلال إيقاع الأذى والألم النفي عليه.
اعتبرت نظرية دولارد ميللر العدوان استجابة طبيعية فطرية تتبع مواقف الإحباط.	/
استنتج علماء نظرية الإحباط أن العدوان استجابة ناتجة عن الضغوط الاجتماعية وعن شيوع المثيرات الدافعة إلى العدوان، أثبتوا دور الاضطراب الانفعالي الذي تسببه البيئة للفرد في سلوكه.	قيّد الإسلام السلوك الاجتماعي وضبطه بقيم تمنع الإثارة الانفعالية للغير وتحرم جميع العوامل المسببة للاضطراب الانفعالي، كالإهانات اللفظية والظلم بأشكاله المادية والمعنوية، وبهذا سبق الإسلام إلى تبني الإجراءات اللازمة لمنع مسببات الإحباط، ولم يتوقف عند إعطاء التصور دون العلاج.

قسمت نظرية العدوان القائم على الاعتقاد العدوان إلى: سوي وغير سوي، بناءً على المكونات المعرفية والمرجعية المولدة للعدوان.	أظهر القرآن الكريم العديد من نماذج شخصيات العدوان الاعتقاد، وبيّن مسؤولية الإنسان الكاملة عن سلوكه المبني على معتقد فاسد، كما في إيراده قصة فرعون وإخوة يوسف عليه السلام.
يعتقد العدواني وفقاً لنظرية العدوان الاعتقاد بأن العدوان فعل مشروع يرفع من تقديره ذاته، كما يعتقد أن الآخرين" الضحايا" يستحقون العدوان وأنهم لا يتألمون كثيراً، ويتسم العدوانيون بضعف الضمير وضعف مشاعر الإحساس بالذنب.	عالجت التربية الإسلامية المعتقد الخاطئ حول ارتفاع القيمة الذاتية لدى المعتدي حال عدوانه بتأسيس تصورات سوية وتعديل في طريقة التفكير، وذلك برفع درجة العفو وقيمة من يصفح عند تمكنه من الرد بعدوان المثل، فجعلت قيمة المسلم في أن يسيطر على غضبه ويتحكم في إدارة ذاته، ويضبط سلوكه ليمنعه من العدوان.
/	سبق الإسلام النظرية في تقرير الأحكام والتوجيهات الخاصة بهذا النوع من الأسباب وفي تطبيق الإجراءات والطرق التربوية لمعالجته وللحد من تأثيره وانتشاره.

الخاتمة

توصلت الدراسة بعد استقرائها أشكال السلوك العدواني والعوامل المؤثرة فيه من وجهة نظر مدارس علم النفس الحديث ومن منظور إسلامي إلى النتائج التالية:

١. في علم النفس يوصف الفعل المؤذي والصادر أولاً بالسلوك العدواني، كما يوصف الفعل الاستجابي كرد فعل على العدوان بالسلوك العدواني؛ لاتفاقهما في الصورة والوصف وإن اختلفا في التكييف والنوع.

٢. ينقسم العدوان في التصور الإسلامي إلى: عدوان لا اجتماعي يرفضه الإسلام، وعدوان إلزام، وعدوان مباح، وتختلف نظرة الإسلام إلى هذه الأنواع باختلاف الموقف أو الدافع من ورائها.

٣. تناولت نظريات علم النفس الحديث دوافع وأسباب السلوك العدواني بصورة تتفق مع دوافع وتفسير السلوك الإنساني العام في كل مدرسة، فجعلت المدرسة النفسية أسباب العدوان دوافع نفسية وانفعالات وحاجات، فيم جعلتها المدرسة السلوكية أسباباً بيئية، تولدها البيئة العدوانية التي يتفاعل معها الفرد المستجيب للعدوان.

٤. يتنوّع وصف السلوك العدواني ومثيراته في التصور الإسلامي، حيث تناولت بعض النصوص العوامل النفسية المؤثرة في العدوان، فيم تناولت نصوص أخرى تأثير العوامل البيئية وتأثير المحيط الأسري والاجتماعي في توليد وتحفيز السلوك العدواني، وعرضت قصص الطغاة والمتجبرين دور الاعتقاد والفكرة في السلوكات العدوانية والبطش والظلم المرافق لها.

٥. يربي الإسلام الفرد والمجتمع على منهجية التعامل مع العدوان مراعياً العوامل المولدة له بصورة شمولية بحيث لا يفصل بينها في تأثيرها، ويعود المسلم على نمط الشخصية المتزنة في موقفها من العدوان.

٦. يتميز السلوك العدواني من وجهة نظر التربية الإسلامية ووفق التصور الذي تقدمه النصوص بأنه نمط معبر عن الشخصية؛ يتأثر بكل ما تتأثر به شخصية الإنسان من ظروف بيولوجية وأخرى نفسية وثالثة اجتماعية، وبهذا تقدم التربية الإسلامية تصوراً شمولياً تتقارب بعض مدارس علم النفس في تصورها للسلوك العدواني معه في بعض جوانبه، وتختلف كل منها في حصرها السلوك العدواني في جانب من جوانب الشخصية وفي نوع واحد من العوامل المؤثرة فيه.

المراجع

إبراهيم، ريكان (٢٠٠٤)، النفس والعدوان، دراسة نفسية اجتماعية في ظاهرة العدوان البشري، دار الكندي، عمان، ط١

الأعظمي، سعيد (٢٠٠٨)، اضطرابات السلوك تشخيصها والوقاية منها، دار جليس الزمان، عمان.

بيومي، محمد أحمد (٢٠٠٣)، علم الاجتماع العائلي دراسة التغيرات في الأسرة العربية. دار المعرفة،الإسكندرية.

جبر، أحمد فهيم، (١٩٨٧) دوافع السلوك وتطبيقاتها التربوية، (د.م)، (د.ن)، ط١.

الجروس، ثراء، (٢٠١٣)، أساليب التنشئة الاجتماعية وعلاقتها بالسلوك العدواني، رسالة ماجستير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق، مجلة جامعة دمشق، مجلد(٢٩)، عدد(١)

الجريدان، العقوبات، الملتقى الفقهي، رسالة الإسلام، ٢٠١٩/٢/٤، fiqh.islammessage.com) .

حسن، عماد أحمد، (٢٠١٠)، مبادئ أساسية في الفروق الفردية والقياس النفسي، مكتبة الإنجلو المصرية، القاهرة، ط١

حمزة، أحمد عبد الكريم، (٢٠١٠)، كيف نربي أبناءنا، دار الثقافة. عمان، (د.ن)، ط١.

حمزة، مختار ورسمية، علي،(١٣٩٨)، السلوك الإداري، دار المجمع العلمي، جدة السعودية.

حمام، فادية كامل، (٢٠٠٨)، مشكلات الأطفال السلوكية والتربوية. الرياض، دار الزهراء، ردمك.

حريز، سامي محمد وأنجاد محمد، (٢٠٠٧)، تأديب الطفل من المنظور الإسلامي والتربوي،. دار البداية. عمان، ط١ .

حسين، طه عبد العظيم، (٢٠٠٨)، إساءة معاملة الأطفال النظرية والعلاج، دار الفكر، عمان، ط١

لحوراني، أحمد كامل، (٢٠٠٨)، صراع الزوجين وعلاقته باضطرابات أبنائهم السلوكية، المركز القومي للنشر، إربد، ط١.

دافيدوف، ليندال، (١٩٨٠)، مدخل إلى علم النفس،(ترجمة: سيد الطواب)، الدار الدولية للنشر والتوزيع، القاهرة.

دحلان، أحمد محمد عبد الهادي،(٢٠٠٣)، العلاقة بين مشاهدة برامج التلفزيون والسلوك العدواني لدى الأطفال في محافظات غزة، رسالة ماجستير، قسم علم النفس، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

الرازي، فخر الدين محمد بن عمر،(٦٠٦هـ) النفس والروح وشرح قواهما، (ت: محمد صغير المعصومي)، http//books.google.jo

الزناتي، عبد الحميد،(١٩٨٤) أسس التربية الإسلامية في السنة النبوية، الدار العربية للكتاب، ليبيا.

السلوك العدواني، ٢٠١٨/١/٢٨، http//educapsy.com/solution/comportment-aggressive))

السمري، عدلي، (٢٠٠١)، العنف في الأسرة تأديب مشروع أم انتهاك محظور، دار المعرفة الجامعية، القاهرة، ط١

الضمد، عبد الستار، (٢٠١٢)، العدوانية عند الأطفال مفهوم وعلاج، دار البداية، عمان، ط١.

عز الدين، خالد،(٢٠١٠)، السلوك العدووانى عند الأطفال، دار أسامة، عمان، ط١.

عبد المعطي، حسن، (٢٠٠٣)،الاضطرابات النفسية في الطفولة والمراهقة الأسباب والتشخيص والعلاج، مكتبة القاهرة للكتاب، القاهرة.

عبد الرزاق، عماد، (١٩٨٧)، الأعراض والأمراض النفسية وعلاجها للأطفال والأحداث، دار الفكر، عمان.

عبد الله، عادل، (٢٠٠٤)، الإعاقات العقلية، دار الرشاد، القاهرة.

عزوز، (٢٠١١)، مقاصد العقوبة في الشريعة الإسلامية، الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية، عدد٧، ٢٠١١.

العز بن عبد السلام،(٦٦٠هـ)، قواعد الأحكام في مصالح الانام، مكتبة العبيكان، الرياض.

عبد المعطي، حسن، (٢٠٠٣)، الاضطرابات النفسية في الطفولة والمراهقة الأسباب والتشخيص والعلاج، مكتبة القاهرة للكتاب، القاهرة.

عبد الرزاق، عماد، (١٩٨٧)، الأعراض والأمراض النفسية وعلاجها للأطفال والأحداث، دار الفكر، عمان.

عبد العال، السيد محمد عبد المجيد، (٢٠٠٥)، المفاهيم النفسية في القرآن الكريم، دار المسيرة، عمان، ط١

العمايرة، محمد حسن،(٢٠٠٧) المشكلات الصفية: السلوكية التعليمية الأكاديمية، ، دار المسيرة، عمان، ط٢

العقاد، عصام عبد اللطيف، (٢٠٠١)، سيكولوجية العدوانية وترويضها منحى علاجي معرفي، دار غريب، القاهرة، ط١ .

غباري، ثائر أحمد، (٢٠٠٨)، الدافعية النظرية والتطبيق، دار المسيرة، عمان، ط١

الغبرة، نبيه، (١٩٩٤)، المشكلات السلوكية عند الأطفال، جمعية دار البر،(د.م)

فايد، حسين، (٢٠٠٧)، العدوان والاكتئاب، مؤسسة طيبة، القاهرة، ط١

الفايز، مسعود بن عبد العزيز(٢٠١٠)، مفهوم الذات وعلاقته بالسلوك العدواني لدى المراهقين مجهملي الهوية(ذوي الظروف الخاصة) دراسة ميدانية في مدينة الرياض، رسالة ماجستير، قسم العلوم الاجتماعية، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض

فرويد لورنز وآخرون، (١٩٨٦)، سيكولوجية العدوان: بحوث في ديناميكية العدوان لدى الفرد الجماعة والدولة، (ترجمة: عبد الكريم ناصيف)، دار منارات، عمان.

فهمي، مصطفى (د.ت). الدوافع النفسية، القاهرة. مكتبة مصر

قاروني، سرور، (٢٠٠٥)، العنف الأسري وإساءة معاملة الأطفال هل هي حلقة مفرغة، جامعة الملك سعود.(د.ن)(د.م)

القشاعلة، بديع،(د.ت)، المشاكل السلوكية لدى الأطفال.(د.م)(د.ن)

الكتاني، فاطمة الشـريف، (٢٠٠٤)، القلق الاجتماعي والعدوانية لدى الأطفال العلاقة بينهما ودور كل منهما في الرفض الاجتماعي، دار وحي القلم، بيروت، دمشق، ط١.

كتاني، منذر إبراهيم، (٢٠٠٧)، العدوان والطفل، (د.م)(د.ن)، ط١

مجيد، سوسن شاكر، (٢٠١٧/١١/٣)، www.m.ahewar.org

محمد، عصـام فريد، (٢٠٠٩)، المتغيرات النفسـية المرتبطة بسـلوك العدوانيين المراهقين وأثر الإرشـاد النفسي في تعديله، دار العلم والإيمان، دسوق.

نجاتي، محمد عثمان، (١٩٨٩)، القرآن وعلم النفس، ط، ٤دار الشروق، القاهرة،

نجداوي، آن موسـى، وكفاوين، محمود،(٢٠١٥)، أسـباب السـلوك العدواني عند الأطفال من وجهة نظرهم، مجلة دراسات للعلوم الاجتماعية والإنسانية، الجامعة الأردنية، ٤٢(٢)

الهشمري وعبد الجواد، محمد علي قطب ووفاء محمد، (٢٠٠٠)، عدوان الطفل، ط٢. الرياض، مكتبة العبيكان.

وفيق، ١٩٩٠، ص٥٢، & (٢٠١٨/١/٢٨، http://educapsy.com/solutions/comportement-agressif-21

اليامي، ٢٠٠٩، (٢٠١٩/٢/٨)، آداب ما يفعله المسلم إذا غضب، majles.alukah.net،

بني يونس، أسماء، (٢٠١٨)، الأبعاد الثقافية والواقعية للعنف في المجتمع الأردني ودور الأسرة والإعلام فيهما، المجلة الأردنية في الدراسات الإسلامية، جامعة آل البيت، الأردن، ١٤(١)

بني يونس، أسماء، (٢٠١٨)، دليل المبتدئ إلى المناهج العامة في البحث العلمي، دار النفائس، عمان، ط١.

تغاير القياس للبناء العاملي لمقياس الحكمة الشخصية عبر الجنسين

إعداد

د. عبد الله بن قريطان العنزي

أستاذ القياس والتقويم المساعد بقسم علم النفس

بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

DOI: 10.36046/2162-000-006-003

المستخلص

هدفت الدراسة إلى التحقق من البنية العاملية لمقياس لـــ(وبستر) (Webster,2007) للحكمة الشخصية، ثم دراسة الفروق العاملية عبر الجنسين من خلال البنية الهرمية المتعددة الأبعاد، حسب الباحث الثبات عبر المجموعات باستخدام تحويلات (Feldt). واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي. وتكونت عينة الدراسة من (٥٧١) طالبًا وطالبة من جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، اختيروا عشوائيًّا. وتوصلت النتائج إلى بنية عاملية ذات مطابقة حسنة للمقياس. وتوصلت إلى تفوق البنية العاملية للذكور باستخدام نتائج التشابه العاملي. توصلت النتائج باستخدام تحويلات (Feldt) إلى وجود فروق بين الجنسين في ثبات المقياس. وقد أوصت الدراسة باستخدام الاختبارات الاستدلالية الفارقة لدراسة الفروق بين معاملات الثبات عند الإجابة عن التساؤل الذي مفاده (هل توجد فروق في الثبات ما بين البنائين المختلفين على مقياس ما؟)، وذلك بدلًا من حساب الثبات لنسخة الذكور والثبات لنسخة الإناث كما هو مألوف في البحث العربي. وأوصت بأهمية دراسة الفروق في البنية العاملية أو التشابه العاملي، وخصوصًا بين الذكور والإناث في الأبنية التي تتأثر بالشخصية أو السمات الانفعالية. وتوصي الدراسة من الناحية التطبيقية بإعداد وتقديم برامج إرشادية وتدريبية تسهم في تنمية الحكمة الشخصية بأبعادها المختلفة لدى الطلبة الجامعيين.

الكلمات المفتاحية: مقياس (Webster) للحكمة الشخصية – الخبرة Experience – التنظيم الانفعالي Emotional Regulation – الذكرى/ التأمل Reminiscence/Reflection – الدعابة Humor – الانفتاحية Openness – التحليل العاملي التوكيدي – تغاير القياس عبر المجموعات.

المقدمة

يعد مفهوم الحكمة (Wisdom) من أقدم المفاهيم الفلسفية (Philosophy) التي تناولتها المعرفة البشـــرية، والتي ينظر لها على أنها النهاية المثالية للتطور البشـــري (Gluk,2011 &Staudinger)، ومع تطور علم النفس أصـــبح ينظر إليها على أنها عملية عقلية، وليس مفهومًا فلسفيًا يُدرس ضمن مجال دراسات علم النفس الحديث (القاسم والسيد، ٢٠١٦). وشـهد العقد الماضـي عناية علماء النفس المعرفي والإيجابي، والمهتمين بالجوانب الشـخصـية بمفهوم الحكمة (Wisdom) وذلك من خلال العديد من الدراســـات مثل: (Staudinger, Lopez& Baltes, 1997, Baltes& Staudinger, 2000, Gluk,2011,Ardelt, 2003) & Staudinger.

وقد تناول الأدب السـيكولوجي الحكمة تحت نوعين من الدراسـات هما: الدراسـات النظرية الضمنية مقابل الدراسات النظرية الصريحة، وفي المجمل تُعد الحكمة مظهرًا من مظاهر القوى الإنسانية والإيجابية التي ينظر بها للمصالح الشخصية والمصالح العامة، والتي تظهر في مجموعة قوى إنســانية مرتبة وفق نموها الطبيعي لدى الإنســان، وهي من ضــمن الخصــال الشـخصـية الإيجابية التي تتضـمن أربعًا وعشـرين خصـلة انبثقت من سـت فضـائل، هي: الحكمة، والمعرفة، والشـجاعة، والحب، والعدالة، وضبط النفس والسـمو. وتوظيف الإنسـان لهذه الخصال يجعله يحقق السعادة (Lamb, Taylor-Collins, & Silverglate,2019).

أما الدراسـات الأكثر حداثة للبحث السـيكولوجي التجريبي الذي تناول الحكمة فقد تناولت الموضـوع من زاوية إمكان تعريف الحكمة، وكذلك عملية قياس التعبيرات السـلوكية للحكمة بناء على التعريفات العلمية، ومن ثمَّ اندرجت هذه الدراسات حول الحكمة العامة التي تشـير إلى عناية الفرد بالاسـتبصـار في الحياة عمومًا في مقابل الحكمة الشـخصـية التي تشير إلى استبصار الفرد بحياته الخاصة (Gluk, 2011)&Staudinger.

ومفهوم الحكمة لأول وهلة قد يشير إلى القدرة على اتخاذ القرار، والأحكام الصائبة. ومع ذلك يشير الأدب النظري للحكمة على أنه مفهوم شاملٌ يتضمن أبعادًا متعددة يمكن التنبؤ بها من خلال أبعاد ومؤشـــرات فعالة انفعالية، تأملية، معرفية (Ardelt,2003)، وأما (جرين وبراون) (Green, Browen,2009) فقد أوضـحا أن الحكمة مفهومٌ شـامل يتضـمن أبعادًا متعددة، منها ثمانية أبعاد تعمل متوازنة هي: الوعي بالذات، وإدارة الانفعالات، والإيثار، والعطاء، والحصافة، ومعرفة الحياة، والمهارات الحياتية، والرغبة في التعلم.

وتأتي هذه الدراسة من ضمن الدراسات التي تتناول الحكمة الشخصية التي ترى أن الحكمة الشخصية تظهر عندما يتعامل الفرد مع المشكلات المعقدة في حياته الخاصة، وأن طريقة تعامله مع هذه المشكلات الصعبة والسلبية هي المحك الرئيس للحكم على شخصيته.

وتتبنى هذه الدراســة المفهوم الذي قدمه (وبســتر) (Webster,2010)) والذي يرى أن الحكمة هي كفاءة الفرد وقدرته في توظيف جميع إمكاناته المعرفية والوجدانية وخبراته السابقة في المواقف الصــعبة والأوقات الحرجة التي مر بها في حياته من أجل تيســير الارتقاء الأمثل لذاته.

ويشير (وبستر) (Webster, 2007) إلى أن الحكمة الشخصية مفهوم مكوَّن من خمسة أبعاد هي: (الخبرة (Experience ، و(التنظيم الانفعالي (Emotional Regulation، و(الذكرى/ التأمل Reminiscence/(Reflection، و(الدعابة (Humor و(الانفتاحية Openness)، والتي طور من خلالها مقياس الحكمة الشخصية (SAWS Self-assessment wisdom scale).

وبحسب عبد الجبار ومنصور (٢٠١٦) فإن هذا المقياس شائع الاستخدام في العالم، وتُرجم إلى أكثر من خمس لغات من لغات العالم، وهو يُســتخدم في الوقت الراهن على نطاق واسع، إلا أنه نادر الاستخدام في الوطن العربي.

ومما دعا الباحث لتناول هذا المقياس في دراســته الحالية ندرة الدراســات التي تناولت صــدق البناء العاملي التوكيدي لهذا المقياس في الوطن العربي، ويرى الباحث أن الفجوة

البحثية التي تستحق الدراسة أيضًا هي دراسة تغاير البنية العاملية للقياس عبر الجنسين، ودراسة الاختلاف في الفروق بين معاملات ألفا استدلاليًا عبر الأبنية المختبرة باستخدام تحويلات (فيلد (Feldt) (وتطبيقها على مقياس (وبستر)Webster,2007)) للحكمة الشخصية التي لم يُتطرق لها في البحوث العربية بحسب اطلاع الباحث.

وتعد العوامل الشخصية من أكثر العوامل التي تتأثر بطبيعة السمات الانفعالية والمعتقدات الشخصية والمعرفية، والتي من البدهي أنها تتغير بتغير العمر أو الجنس تحديدًا، وهذا ما دعا الباحث إلى دراسة التغاير في أبنية الحكمة الشخصية عبر الجنسين، وذلك عقب اختبار فعلية وجود فروق بين الجنسين باستخدام اختبار (ت) المستقلة.

مشكلة الدراسة:

بالرغم من أن موضوع الحكمة موضوع قديمٌ في المعرفة الإنسانية إلا أنه يُعد موضوعًا حديثًا من وجهة نظر علم النفس الإيجابي الذي تناوله بالدراسة لفهم هذه الظاهرة وبناء المقاييس العلمية التي تساعد على فهمه وقياسه من خلال الدراسات التي تتبنى دراسة الحكمة الشخصية. وتأتي هذه الدراسة لتتكامل مع الدراسات العلمية التي تناولت مقياس (وبستر) للحكمة الشخصية في الوطن العربي، والتي اقتصرت في دراساتها على ترجمة المقياس إلى اللغة العربية، والتحقق من الخصائص السيكومترية باستخدام الطرق التقليدية في نظرية القياس الكلاسيكية، ولم تذهب إلى أبعد من التحليل العاملي الاستكشافي، الأمر الذي حفز الباحث لردم هذه الفجوة البحثية من خلال التحقق من صدق البناء العاملي لمقياس (وبستر (Webster,2007) (، وكذلك دراسة تغاير القياس للبناء العاملي لهذا المقياس عبر الجنسين، وتأتي منطلقات الباحث من توافر عدة طرق للمقارنات المختصة بتغاير الأبنية العاملية فيما يختص بمسارات أو مجموعات مختلفة الصفات النفسية:

١-قيام بعضهم باختبار بنية عاملية لكل مجموعة أو مستوى معين والمقارنة بين مؤشرات المطابقة.

٢-قيام بعض الباحثين باختبار النماذج الأربعة للتغاير العاملي: (الشكلي، القياسي، العددي، المقيد)، والمقارنة بينهما من حيث وضع القيود على العوامل الكامنة من حيث التباين والتغاير، واختبار تساوي أخطاء القياس.

٣-قيام بعض الباحثين باختبار الفرضيتين السابقتين معًا. وهذا يعد قصورًا؛ إذ أن الفرضية الأولى مساوية للنموذج الشكلي في الفرضية الثانية، أي إنه اختبار النموذج عبر المجموعتين دون فرض أي قيود نهائيًّا.

٤-يضيف الباحث على الفرض الثاني ضرورة اختبار تغاير استجابات المجموعات على مقاييس الدراسة قيدًا، وهو: هل تختلف الفروق بين معاملات (ألفا) استدلاليًّا عبر الأبنية المختبرة باستخدام تحويلات (فيلد)؟.

ولهذا فإن هذه الدراسة تسعى للإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما مدى تحقق صدق البناء العاملي لمقياس (وبستر) (Webster,2007) باستخدام التحليل العاملي التوكيدي؟.
- ما مدى تغاير القياس للبناء العاملي لمقياس الحكمة الشخصية (وبستر) (Webster,2007) عبر الجنسين؟.
- هل تختلف الفروق بين معاملات (ألفا) استدلاليًّا عبر الأبنية المختبرة باستخدام تحويلات (فيلد) لمقياس الحكمة الشخصية (وبستر) (Webster,2007) عبر الجنسين؟.

أهداف الدراسة:

ترمي الدراسة إلى:

- التحقق من صـــدق البناء العاملي لمقياس (وبســـتر) (Webster,2007)للحكمة الشخصية باستخدام التحليل العاملي التوكيدي.
- دراســـة تغاير القياس للبناء العاملي لمقياس الحكمة الشـــخصـــية (وبســـتر) (Webster,2007) للحكمة الشخصية عبر الجنسين.
- التعرف على الاختلاف في الفروق بين معاملات (ألفا) اســـتدلاليًا عبر الأبنية المختبرة باستخدام تحويلات (فيلد) لمقياس (وبستر) (Webster,2007) للحكمة الشخصية.

أهمية الدراسة:

تأتي أهمية هذه الدراسة من خلال الجوانب الآتية:

– تحظى دراسة الحكمة بأهمية كبيرة لدى الباحثين في علم النفس الإيجابي، ولهذا فإن توفير أدوات قياس علمية لها خصائصها السيكومترية تدعم هذا الاتجاه.

– تبرز أهمية هذه الدراســـة من خلال التحقق من صـــدق البناء العاملي لمقياس (وبســـتر) Webster,2007)) للحكمة الشـــخصـــية باســـتخدام أســـلوب التحليل العاملي التوكيدي.

– تعد دراسة التغاير عبر الجنسين لمقياس الحكمة المستخدم في هذه الدراسة إضافة علمية للدراسات العلمية المهتمة بالحكمة الشخصية على مستوى الوطن العربي.

– تبرز أهميتها بالإضافة العلمية التي تتبناها هذه الدراسة، وذلك بدراسة الاختلاف في الفروق بين معاملات (ألفا) اســـتدلاليًا عبر الأبنية المختبرة باســـتخدام تحويلات (فيلد) لمقياس (وبستر) (Webster) للحكمة الشخصية.

مصطلحات الدراسة:

الحكمة (Wisdom): تعرف الحكمة على أنها: كفاءة الفرد في توظيف كل إمكاناته المعرفية والوجدانية وخبراته السابقة في المواقف الصعبة والأوقات الحرجة التي مر بها في حياته من أجل تيسير الارتقاء الأمثل لذاته (Webster,2010).

وتتبنى الدراسة الحالية تعريف (وبستر) (Webster) بوصفه تعريفًا إجرائيًّا؛ إذ يعرف الحكمة على أنها: "وظيفة معرفية راقية لدى الفرد، وهي عملية مركبة تتضمن جوانب معرفية ووجدانية واجتماعية وشخصية". وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس التقدير الذاتي للحكمة الذي يتضمن خمسة أبعاد هي: (الخبرة Experience والتنظيم الانفعالي Emotional Regulation والذكرى/ التأمل Reminiscence/Reflection والدعابة Humor والانفتاحية Openness) (Webster,2007).

تغاير القياس: وتشير إلى قدرة الاختبار على التمييز بين العديد من المستويات في بنيتها الهرمية المتعددة الأبعاد من خلال الأساليب الإحصائية المتدرجة. وهي القدرة على إبراز الاختلاف عبر المجموعات أو عبر مستويات من الفئة نفسها، وتحصل بعدة أساليب إما من طريق أساليبFACTORIAL invariant وإما من نمذجة المعادلة البنائية الاستكشافية.

قامت دراسة Costa, Marôco, Pinto-Gouveia, Ferreira & Castilho (٢٠١٦) بالتحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس الشفقة بالذات بوصفه أداةً لتشخيص اضطراب الشخصية الحدية لدى عينة بلغ متوسط عمرها ٢٥,١٩ عامًا. وقد اعتمدت الدراسة على عاملين هما: الاتجاهات نحو الذات الناقدة، والاتجاهات نحو رحمة الذات. وقد توصلت الدراسة إلى مصداقية للبناء، وأبرز التغاير العاملي وجود فروق بين الرجال والنساء في شفقة الذات بوصفه أحد سبل تشخيص اضطراب الشخصية الحدية.

تحقق Kuusinen (١٩٦٩) من التغاير العاملي بين خمس مجموعات في أدائهم على مقياس العوامل الخمس الكبرى للشخصية، وقد توصلت الدراسة إلى تلاشي الفروق العاملية بين المجموعات على المقياس. في حين اختلف معه De Moor, Distel, Trull & Boomsma (٢٠٠٩) في تفوق الذكور الأصغر سنًّا على الأكبر سنًّا في الأداء العاملي للمقياس، في حين تفوقت النساء الأكبر سنًّا على الإناث الأصغر سنًّا في أدائهن على المقياس.

التحليل التوكيدي Confirmatory Analysis: هو أسلوب إحصائي يرمي إلى دراسة البنية العاملية وانتظام تشبع المفردات حول عوامل معينة في ضوء إطار نظري مفترض، والختبر إمبيريقيًّا عقب تجميع البيانات، وفي ضوء حجم عينة مناسب بما يفي بالتعبير عن كل مفردة بخمسة أفراد على الأقل بوصفه حدًّا أدنى للعينة الإجمالية المناسبة للتحليل.

حدود الدراسة:

تتحدد هذه الدراسة بالحدود الآتية:

الحدود الموضوعية:

- تتمثل الحدود الموضوعية لهذه الدراسة في تناولها لمقياس (وبستر) (Webster) والمعد في عام ٢٠٠٧م.
- وتتمثل الحدود الموضوعية لهذه الدراسة في التحقق من صدق البناء العاملي التوكيدي، والتحقق من تغاير القياس للبناء العاملي لمقياس (وبستر) (Webster,2007) للحكمة الشخصية عبر الجنسين.

الحدود المكانية:

تحدد التطبيق الميداني لهذه الدراسة في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض.

الحدود الزمانية:

طبقت أدوات الدراسة خلال مدة نهاية الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٣٩-١٤٤٠هـ.

الإطار النظري والدراسات السابقة

تناولت المعرفة البشرية منذ القدم موضوع الحكمة (Wisdom) الذي يرجع في أصوله التاريخية إلى خمسة آلاف عام، وقد ظل إلى زمن بعيد موازيًا لمفهوم الفلسفة (Philosophy)، إلا أنه دخل في مجال علم النفس حديثًا، فأصبح ينظر إليه على أنه عملية عقلية، وليس مفهومًا فلسفيًّا (عبد الجبار ومنصور، ٢٠١٦).

والجدير بالذكر أن هذا المفهوم احتل مساحة كبيرة في التراث النفسي العربي؛ فقد ورد المفهوم في القرآن الكريم، والسنة النبوية، وجاء صفة لله سبحانه وتعالى، وورد في معاجم اللغة العربية، مشيرًا إلى العلم والخبرة والتجارب. وشهد العقد الماضي عناية علماء النفس المعرفي والارتقائي والمهتمين في الجوانب الشخصية بمفهوم الحكمة (Wisdom)، وذلك من خلال العديد من الدراسات مثل (Staudinger, Lopez& Baltes, 1997, Baltes & Staudinger, 2000, Ardelt, 2003).

والحكمة من متلازمات الفضائل، وتظهر في ست قوى إنسانية مرتبة وفق نموها الطبيعي لدى الإنسان، فقد وضع سليجمان وآخرون تصنيفًا لخصال الشخصية الإيجابية تضمن أربعًا وعشرين خصلة انبثقت من ست فضائل، هي: الحكمة، والمعرفة، والشجاعة، والحب، والعدالة، وضبط النفس، والسمو. وأن توظيف الإنسان لهذه الخصال يجعله يحقق السعادة الحقيقية (Lamb, Taylor-Collins, & Silverglate,2019).

وتعد الحكمة مظهرًا من مظاهر القوى الإنسانية الإيجابية للفرد، وتتضمن توظيف الصالح الشخصي والصالح العام، ويتفق بعض الباحثين على صعوبة إيجاد تعريف علمي

محدد للحكمة، ذلك لأنّه مفهوم متعدد الأبعاد (Baltes & Kunzman, 2004; Takahashi & Bordia 2000).

تعريف الحكمة:

تعددت وجهات نظر الباحثين في تعريفاتهم حول مفهوم الحكمة؛ إذ يرى بعضهم أنها تشير إلى القدرة على اتخاذ القرار، والأحكام الصائبة (Aristotle, 2004; Reynold, 2003). فيما يرى آخرون أنها تشير إلى المعرفة أو الخبرة، وينظر إليه بعضهم بوصفه دالة للعمر، ومن هذه التعريفات: تعريف (سميث) Smith على أنها: "مستوى مرتبط بالأداء في منتصف العمر، أو كبر العمر" كما حددها Bang & Zhou (٢٠١٤). أي أنه يشير إلى ارتقاء الشخصية ونضجها (Wittenbrink, 2006).

بعض التعريفات تشير إلى التوازن بين الاهتمام الشخصي والبين شخصي، وذلك مثل تعريف (ستيرنبرج) (Sternberg, 2002; Sternberg, 2004)، ويعرف (وبستر) (Webster,2010) الحكمة على أنها: "كفاءة الفرد في توظيف كل إمكاناته المعرفية والوجدانية وخبراته السابقة في المواقف الصعبة والأوقات الحرجة التي مر بها في حياته من أجل تيسير الارتقاء الأمثل لذاته".

بناء على ما سبق من تعريفات للحكمة يمكن تصنيف هذه التعريفات إلى ثلاث فئات، هي: فئة تعرف الحكمة بوصفها وظيفة معرفية معقدة، والفئة الثانية تعرف الحكمة على أنها القدرة على اتخاذ القرار السليم، والفئة الثالثة من التعريفات تشير إلى أنه توازن في الاهتمامات الشخصية وغير الشخصية. ومن اللافت للانتباه أيضًا من التعريفات السابقة هو عدم وجود اتفاق عام حول تعريف للحكمة.

مكونات الحكمة:

يتفق العديد من الباحثين على أن الحكمة مفهوم شامل يتضمن أبعادًا متعددة Ardelt,2003, Webester,2003, Staudinger, & Mickler,2008, Redzanowski, & Glück,2012، وتشير (مونيكا أردلت) (Ardelt) إلى أنه يمكن التنبؤ بالحكمة من خلال هذه الثلاثة الأبعاد، وهي: (البعد التأملي، والبعد المعرفي، والبعد الانفعالي) (Ardelt,2003) والتي يمكن توضيحها كما يلي:

البعد التأملي: ويشير إلى التفكير التأملي في رؤية الظواهر، والأحداث من نواحٍ متعددة ومختلفة، وهو ما يؤدي إلى نمو الوعي، والاستبصار بالذات. إذ من شأن التأملات الحكيمة أن تقلل من التمركز حول الذات، وعدم الموضوعية (الذاتية) والإسقاطات، ودعم الفهم العميق للحياة ولحقيقة طبيعة الأشياء، لذا يعد هذا البعد مكونًا حاسمًا؛ لأنه يدعم ويساعد على ارتقاء العناصر المعرفية، والانفعالية للحكمة.

البعد المعرفي: ويشير إلى القدرة على فهم الحياة بحيث يدرك المعنى الجوهري والعميق للظواهر والأحداث، وخصوصًا ما يتعلق بالأمور الشخصية والبين شخصية. ويشمل المعرفة بالجوانب الإيجابية، والسلبية للطبيعة الإنسانية، والحدود المتأصلة للمعرفة.

البعد الانفعالي: ويشير إلى الخصائص الانفعالية الاجتماعية الشاملة، والنظرة الأخلاقية، ونضج الاستجابة العاطفية. ويستدل على البعد الوجداني للحكمة من خلال وجود انفعالات إيجابية، والسلوك الموجه نحو الآخر مثل: الإحساس وسلوك التعاطف والشفقة، أو اللامبالاة، أو الانفعالات، والسلوكيات السلبية تجاه الآخرين. ويرى (براون وجرين) (Browen,Green,2006) أن الحكمة مفهوم شاملٌ يتضمن أبعادًا متعددة منها ثمانية أبعاد تعمل بشكل متوازن هي: الوعي بالذات، وإدارة الانفعالات، والإيثار، والعطاء، والحصافة، ومعرفة الحياة، والمهارات الحياتية، والرغبة في التعلم.

أما (وبستر) (Webster, 2007) فقد أشار إلى وجود خمسة أبعاد للحكمة، هي:

١- الخبرة (Experience) : ويتضمن هذا المكون الخبرات الغنية والمتنوعة التي يكتسبها الفرد عن طريق تفاعله في السياقات البين شخصية interpersonal contexts))، ولا سيَّما تلك المواقف والمشكلات التي تتطلب حلولًا لخيارات الحياة الصعبة، علاوة على أساليب التعامل التي يكتسبها الشخص الحكيم خلال مراحل الحياة المهمة والتعرض لأصعب المواقف الحياتية.

٢- التنظيم الانفعالي (Emotional Regulation): وهو التعرض والاستجابة المناسبة لطيفٍ واسع من الانفعالات، فضلًا عن القدرة على التمييز بين الخبرات الانفعالية الدقيقة والمركبة، والتقبل والانفتاح على كل المواقف المؤثرة انفعاليًّا السلبية منها والإيجابية.

٣- الذكرى/ التأمل (Reflection)/(Reminiscence: : ويتضمن التأمل والانعكاسية، ولا سيَّما ما يتعلق بماضي الشخص باستعماله مخزون الذاكرة في إدامة الذات، ووصل الماضي بالحاضر، واكتساب الرؤى، فضلًا عن استعمال موجودات ذاكرة السيرة الذاتية بوصفها إستراتيجية لأساليب التعامل.

٤- الدعابة (Humor): وهي معرفة الجوانب الساخرة في الحياة، وقدرة الفرد على تطوير حس الدعابة، ولا سيَّما ذلك النوع من النكت والمواقف الطريفة التي تدل على التواضع الجم، وأن يكون لدى الفرد استعداد لجعل الآخرين يشعرون بالارتياح والبهجة، فضلًا عن استعماله النكتة والدعابة بوصفها إستراتيجية تعامل ناضجة.

٥-الانفتاحية (Openness): ويشتمل هذا المكون الانفتاح على الأفكار والقيم والخبرات الجديدة، ولا سيَّما تلك التي تختلف عما هو موجود لدى الشخص، وتقدير وجهات نظر الآخرين وتقبلها، والتي من الممكن أن تكون مختلفة عما لدى الفرد، وأن يكون لديه تحملٌ عالٍ في تقبل للآخرين على ما هم عليه (عبد الجبار ومنصور، ٢٠١٦).

النظريات المفسرة للحكمة:

تعددت النظريات والنماذج التي فسرت الحكمة ومنها مثلًا نظرية التوازن في الحكمة لـ(ستيرنبرج) (Sternberg) التي فسرت الحكمة على أنها توظيف أمثل للمعرفة والذكاء والطاقة الإبداعية للصالح العام ولتحقيق الفضيلة، وتأتي الحكمة عن طريق إيجاد التوازن بين المصالح الفردية ومصالح الآخرين (Sternberg,2003).

نموذج التكامل المعرفي الوجداني التأملي:

فسرت (مونيكا أردلت) (Ardelt,2003) الحكمة على أنها مفهوم مركب من ثلاثة جوانب، هي: المعرفي وهو فهم أعمق للحياة، والانفعالي المتضمن مشاعر التعاطف والإيثار مع الآخرين، والتأملي الذي يفسر على أساس النظرة والرؤية الثاقبة لدى الحكيم.

نموذج (كرامر) لتفسير الحكمة: يجمع نموذج (كرامر) (Kramer,2000) في تفسيره للحكمة بين المعرفة والوجدان، ويرى أن أهم وظيفة للحكمة هي تقديم النصح للآخرين، وحل المشكلات والتفكير الروحاني في قضايا الوجود والعمل الاجتماعي الإيجابي (Trowbridge,2006).

النظريات الضمنية للحكمة:

عني (ستيرنبرج) (Sternberg,1985) بدراسة الأوصاف السلوكية للحكمة، والأشخاص الذين يتميزون بالحكمة والذكاء والإبداع، كما يراها، هم كل الأفراد الأكاديميين والعاديين على حد سواء. وقد شملت الأفكار الضمنية عن الحكمة جوانب من القدرة على الاستدلال، والحصافة، والقدرة على التعلم من الأفكار والبيئة، وإصدار الأحكام، والاستخدام النشط للمعلومات، واستخدمت معظم دراسات النظريات الضمنية عن الحكمة أسلوب التقدير الوصفي. ومثل هذه الدراسات عادة ما تتألف من خطوتين، فيكوِّن أولًا المشاركون قوائم خصائص أو صفات يرون أنَّها ترتبط بالحكمة، ثم تدمج هذه القوائم في قائمة رئيسية، وبعد حذف الأشياء الخاصة والمترادفات يُطلب منهم تصنيف كل

الخصائص والصفات، وتُقدم القائمة الرئيسية للنموذج لعيّنة أخرى أكبر من المشاركين الذين يمثل لهم مصطلح الحكمة أهمية كبيرة .وتستخدم أساليب القياس والتحليل لاستخراج العناصر الأساسية من هذه التصنيفات، وتسميتها وفق السمات الأكثر شيوعًا الخاصة بهم مثل القياس المتعدد الأبعاد أو التحليل العاملي (أيوب وإبراهيم، ٢٠١٣).

ويشير (عبد الجبار ومنصور، ٢٠١٦) إلى أن الاختلاف في النماذج السابقة المفسرة للحكمة هو اختلاف تكاملي، وليس اختلاف تعارض أو متناقض، وهي تحاول أن تقدم رؤية أكثر شمولًا وتوسعًا لتفسير الحكمة، وتكاد تجمع على أنها عملية عقلية عليا ومركَّبة تتضمن جوانب وجدانية واجتماعية وشخصية، ومن ثم فالحكمة مفهوم مركب ومتداخل من جوانب معرفية وجدانية واجتماعية، يعالج نتائج السلوك وتأثيره في الآخرين والتناقض في الطبيعية البشرية.

طبيعة قياسات الحكمة:

على الرغم من الخصائص المهمة للحكمة فإن دراستها قد اقتصرت على الدراسات اللاهوتية الفلسفية القديمة، ومعظم الدراسات النفسية المبكرة كان يعرض فيها مفهوم الحكمة نظريًّا، ولم تكن له دراسات تطبيقية. وقد بدأت الدراسات العلمية النفسية للحكمة ذات الطابع التطبيقي متأخرة في التحقيق في هذا الموضوع المهم، ويرجع ذلك جزئيًّا إلى الصعوبات الكامنة في التقاط تعقيدات الحكمة من منظور تجريبي صارم. (Baltes & Smith, 2007)

وقد ظهرت بعض المقاييس النفسية التي تستند إلى نظرية (إريكسون) لتطور الهوية في قياس الحكمة؛ فقد تصور (إريكسون) الحكمة بوصفها نقطة نهاية مثلى لتنمية الهوية التي تحقق بإتقان عدداً من الأزمات التي جرت مواجهتها في دورة حياة فردية. على وجه الخصوص، كان يعتقد أن حل أزمة الهوية في وقت متأخر مقابل اليأس، أي القبول الكامل

لحياة المرء كما كان بدلًا من اليأس بشأن المسارات التي لم يتخذها المرء، أمر أساسي للحكمة وينطوي على تجاوز أولويات تركز على الذات. قام (ويتبورن) وزملاؤه بتطوير مقاييس تقرير ذاتي لقياس التحصيل لكل مرحلة من مراحل تطور إريكسون، وفي الآونة الأخيرة قامت (كارول ريفا) ((Ryff بدمج أعمالها السابقة في هذا المجال في تصور للرفاهية النفسية، وتعد (ريفا) (Ryff) من أوائل المدافعين عن أهمية جوانب الرفاهية الذاتية، أي التركيز على تحقيق الرفاهية من خلال إدراك إمكانات الذات (Keyes, 1995 & Ryff) و(Huynh & Grossmann, 2020).

وقد طورت (ريفا) Ryff)) استبانة تقيس ستة مكونات متميزة للرفاهية النفسية؛ تتضمن مقياسًا للنمو الشخصي، وأحد الأهداف في الحياة. وبالفعل فقد عُثر على أنَّ موازين (Ryff) للنمو الشخصي والغرض في الحياة من بين أقوى الارتباطات بين الأداء الشخصي والعام المرتبط بالحكمة تقوم على بعدين (Keyes 1995، Ryff &)، وهما إتقان البيئة والنمو الشخصي، والنضج الاجتماعي والشخصي على التوالي. بناءً على العمل الذي قام به١٩٩٧ Helson, & Wink)، والذي ميز بين الحكمة العملية والمتسامية، وافترضوا أن الإتقان البيئي، والفعالية في العالم الخارجي، والنمو الشخصي، أو التطور داخل النفس، غالبًا ما يمنع كل منهما الآخر. في الواقع يظهرون ارتباطات منخفضة جدًّا (Schmutte,1997 & Ryff). ويؤدي عبور هذين البعدين إلى أربعة أنواع شخصية في دراسة طولية، وزادت المجموعتان اللتان تتفوقان على إتقان البيئة (المحافظون والمنجزون) في التكيف ونجاح الحياة. وكان من المتوقع أن تنمو المجموعتان المرتفعة في النمو الشخصي (المنجزون والباحثون) في الحكمة الشخصية، ولكن عُثر فقط على الباحثين (إتقان بيئي منخفض، نمو شخصي مرتفع) (Staudinger & Glück,2011).

والنموذج السائد في هذا المجال هو العمل الذي قام به (Baltes) وزملاؤه، والذي يجري به تدريب خبراء التقييم على تقييم مستويات الحكمة من بروتوكولات التفكير بصوت

عالٍ، والتي تنتج عن طريق سؤال المشاركين عما يجب أن تفعله الشخصيات الافتراضية استجابةً للأحداث الاجتماعية الصعبة التي تكون معيارية أو غير معيارية ظاهريًّا لفئة عمرية معينة. في البداية ركز هذا العمل على البعد المعرفي للحكمة لأنه يتبع تعريفهم للحكمة بوصفه شكلًا من أشكال الخبرة. وعزز العمل اللاحق هذا التركيز الفكري مع الاهتمام بالشخصية وعوامل التحفيز أيضًا على سبيل المثال Ardelt, 2003).).

وفي الآونة الأخيرة ظهرت مقاييس للحكمة قائمة على طريقتين مختلفتين ولكنهما متداخلتان (Staudinger & Glück, 2011) ويمكن توضحيهما على النحو الآتي:

طريقة التقرير الذاتي:

تمثلها ثلاثة مقاييس هي: مقياس (أردلت) ٢٠٠٣، Ardelt) الثلاثي الأبعاد للحكمة، ومقياس الحكمة الذاتية من إعداد (Webster,2003)، ومقياس تجاوز الذات (ASTI) لـــ(ليفنسون) Levenson, 2005)). هذه المقاييس تقيس الأداء القائم على الحكمة بناء على التقديرات الذاتية اللفظية للمفحوصين، واعتمدت هذه المقاييس على طرح مشكلات تتطلب الحكمة لحلها (Mickler & Staudinger, 2008) .

طريقة الحكمة الشخصية "ومقاييس" الحكمة العامة:

تفرق أدبيات دراسة الحكمة بين مقاييس (الحكمة الشخصية) ومقاييس (الحكمة العامة) (Mickler & Staudinger, 2008) و(Staudinger & Glück, 2011)، إذ يُحصل على الحكمة الشخصية من خلال التجارب الشخصية والرؤى المتعلقة بحياة الفرد، في حين أن الحكمة العامة تتعلق بحياة الإنسان والعالم عمومًا، ولا تتعلق بالضرورة بالتجربة الشخصية، ومقاييس التقرير الذاتي المذكورة أعلاه، ونموذج الحكمة (بريمن) تقيس الحكمة الشخصية، في حين أن نموذج الحكمة في برلين هو التقييم الوحيد الراسخ للحكمة العامة.

الدراسات السابقة:

دراسات تناولت الخصائص السيكومترية لمقاييس الحكمة، ومنها:

ما قدمه (وبستر) (Webster, 2003) من خلال إجراء ثلاث دراسات عبر عينات من: (كندا والصين والهند) للتحقق من الخصائص النفسية لمقياس تطور الحكمة (SAWS). فالدراسة الأولى أجريت على عينة من كندا قوامها (١٧٩) فردًا متوسط أعمارهم (٢٨,٥) سنة، بحثت صدق تقييم استبانة مكونة من (٣٠) بندًا، ولها خمسة أبعاد مترابطة للحكمة. وأشارت النتائج إلى أن المقياس يتمتع بصدق وبناء عامليٍ جيدة، وأظهرت الدراسة الثانية التي أجريت على عينة هندية قوامها (٢٠٥) أفراد، متوسط أعمارهم (٣٠) عامًا، وثبت فيها وجود فروق ذات دلالة إحصائية واضحة في مضمون الحكمة، وأظهرت نتائج الدراسة الثانية وجود خصائص سيكومترية جيدة للمقياس من حيث صدق التكوين الفرضي وصدق المفهوم وثبات ألفا، وأظهرت الدراسة الثالثة التي أجريت على (٤٠٠) فرد من الصين وجود صدق عاملي للمقياس وإلى تمتع المقياس بخصائص سيكومترية جيدة من حيث الصدق والثبات.

وطورت دراسة (Mickler & Staudinger, 2008) مقياس التفكير القائم على الحكمة لـ(براون) ودراسة المعايير العمرية للمقياس، وتكونت عينة الدراسة من عينة مكونة من (٨٣) من البالغين الأصغر سنًّا (الأعمار ٢٠-٤٠) و(٧٨) من كبار السن (الذين تراوح أعمارهم بين ٦٠-٨٠)، وطبق عليهم مقياس التفكير القائم على الحكمة لـ(براون) ومقياس نمو الشخصية، و مقياس الرفاهية الذاتية، وكشفت الدراسة وجود معدلات لثبات المقياس مرضية في الفئتين العمريتين، مع وجود صدق تلازمي لكل من مقياس الحكمة، وكل من مقياس الرفاهية الذاتية ومقياس النمو الشخصي.

وتحققت دراسة (Alquraan, Alshraideh & Bsharah, 2010) من الخصائص السيكومترية للنسخة الأردنية لمقياس الحكمة (SAWS) الذي أعده (Webster, 2003)، وتكونت عينة الدراسة من (٤٦٥) طالبًا جامعيًّا، اختيروا عشوائيًا من جامعة الحسين بن طلال بالأردن، وكان عدد الذكور(٢١٨)، والإناث(٢٤٧)، وأظهرت النتائج وجود خصائص سيكومترية جيدة للمقياس في صورته الأردنية من حيث الصدق والثبات والبناء العاملي.

ودرس (Taylor, Bates & Webster, 2011) البنية العاملية لمقياس مقياس تطور الحكمة (SAWS) على عينة تكونت من (١٧٦) فردًا، وتراوح أعمار المشاركين الأستراليين من (١٨ ــ ٦٨) عامًا، طُبق عليهم مقياس تطور الحكمة ومقياس التسامح ومقياس الرضا عن الحياة باستخدام التحليل العاملي التوكيدي، وبعد مراجعة الدراسات السابقة صيغت فرضية البحث التي تتعلق بالبناء العاملي للمقياس في تحليل المعطيات باختيار طريقة الأرجحية العظمى لتقدير بارامترات النموذج، واختيرت عدد من مؤشرات الملاءمة، إضافة إلى مربع كاي للتأكد من ملائمة النموذج للبيانات، وقد توصلت الدراسة إلى أدلة تدعم البناء العاملي للمقياس والصدق التلازمي مع مقياس الرضا عن الحياة ومقياس التسامح.

رَمَتْ دراسة سعيد (٢٠١٣م) إلى التعرف على ما إذا كانت أبعاد مقياس الحكمة الثلاثي لـــ(أردلت) تكوِّن عوامل مستقلة عن عوامل الذكاءات المتعددة في ضوء نظرية (جاردنر). وتكونت عينة البحث من (٣٢٦) طالبًا وطالبة من طلاب الفرقة الرابعة بالشعبة العامة وشعبة التعليم الأساسي بكلية التربية بجامعة بني سويف بمصر. وقد استخدمت عدة مقاييس بعد تعريبها، وهي مقياس الحكمة ثلاثي الأبعاد لـــ(أردلت (Ardelt) (ومقياس الذكاءات المتعددة لـ(تيري ونوكيلاينين) (Tirri & Nokelainen، واستُخدم التحليل العاملي بطريقة المكونات الأساسية، وتدوير المحاور بطريقة الفاريماكس، واستخدم محك (كايزر)، والاعتماد على التشبعات الأعلى من أو مساوية (٠,٣). وأظهرت النتائج تشبع عبارات

مقياس الحكمة الثلاثي لـــ(أردلت) على الذكاءات: المنطقي والشـخصـي والاجتماعي والروحي؛ إذ تشبعت معظم مفردات البعد المعرفي من مقياس الحكمة لـ(أردلت) (١٢ عبارة من ١٤ عبارة) على الذكاء المنطقي، وتشـبعت عبارة من هذا البعد بالذكاء الروحي وعبارة أخرى بالذكاء الاجتماعي، وتشـبعت معظم مفردات البعد التأملي من مقياس الحكمة لـــ(أردلت) (٨ عبارات من ١٢ عبارة) على الذكاء الشخصي، وتشبعت أربع عبارات من هذا البعد بالذكاء الروحي، وبينت نتائج البحث تشـبع معظم مفردات البعد الانفعالي من مقياس الحكمة لـــ(أردلت) (١١ عبارة من ١٣ عبارة) على الذكاء الاجتماعي، وتشبعت عبارتان من هذا البعد بالذكاء الروحي.

ورمت دراسة عبد العزيز (٢٠١٦) إلى تقنين مقياس الحكمة في الحياة لدى الشباب الجامعي، وانطلقت من أهمية الحكمة في حياة الإنسـان لإعداد مقياس الحكمة في الحياة، والتحقق من صـدقه وثباته والتأكد من صـلاحيته للاسـتخدام في الأبحاث والدراسـات المختصـة بالحكمة، تكونت عينة الدراسـة من (٢٥٥) طالبًا وطالبة من بين طلاب كلية التربية بجامعة عين شمس بمصر، اختيروا عشـوائيًّا، وتراوحت أعمارهم بين (١٩-٢٤ سنة)، وذلك بهدف التعرف على الخصـائص السـيكومترية للمقياس، وقد توصـلت الدراسـة إلى التوصية باستخدام المقياس في صورته النهائية في الأبحاث والدراسات الخاصة بالحكمة في الحياة لكونها أحد أهم المتغيرات في علم النفس الإيجابي.

وكشـفت البنية العاملية في دراسـة الصـعوب (٢٠١٨) وفقًا لنظرية القياس التقليدية، وقد تكونت عينة الدراسة من (٤٠٠) طالب وطالبة من جامعة مؤتة بالأردن، جرى تطبيق مقياس الحكمة لـــ(مونيكا) نسـخة ٢٠٠٣م، والتي عربها الشـواروة في ٢٠١٧م. وأظهرت النتائج بعد تطبيق المقياس أن المقياس يتمتع بخصـائص السيكومترية المرتفعة من حيث ثبات ألفا وثبات إعادة التطبيق ومعاملات صدق مرتفعة من حيث صدق البناء الذي فسر وجود ثلاثة أبعاد للمقياس.

واعتمدت دراسة (Fung, Chow, & Cheung,2020) على صورة مختصرة من مقياس تطوير الحكمة الموجزة (BWDS) والمكون من (١٨) بندًا، وتحقق من الخصائص السيكومترية استنادًا إلى مقياس تطوير الحكمة الأصلي المكون من (٦٦) بندًا، وتقييم الخصائص النفسية للقياس المقترح باستخدام عينة من كبار السن، وتكونت عينة الدراسة من (١٥٣) بالغًا من سكان المجتمع وبلغ متوسط أعمارهم (٧٢,٥٥) سنة وهم من مراكز رعاية المسنين، واستخدم تصميم مقاييس متكررة، وحصلت الدراسة على أربع موجات من البيانات من المشاركين على مدى (١٢) شهرًا .جرى تطوير مقياس تطوير الحكمة الموجزة (BWDS) بناءً على التحليل العاملي التوكيدي خطوة بخطوة (SCOFA) ، وأشارت النتائج إلى أن المقياس يتكون من ستة عوامل ومقياس خصائص سيكومترية جيدة في الاتساق الداخلي، وثبات (ألفا).

تعليق على الدراسات السابقة:

بعد استعراض الدراسات السابقة نستطيع أن نخلص إلى عدد من النقاط:

١-هناك دراسات تناولت قياس الحكمة من منظور الحكمة الشخصية والتحقق من الخصائص السيكومترية لهذه المقاييس مثل دراسات (Webster, 2003) ودراسة (Taylor, Bates, & Webster,2011) ودراسة (Alquraan, Alshraideh, & Bsharah,2010) ، وتتفق الدراسة الحالية مع هذه الدراسات في تناولها لمقياس الحكمة الشخصية لـ(وبستر) (Webster) ودراسة خصائصه السيكومترية باستخدام أسلوب التحليل العاملي التوكيدي.

٢- هناك دراسات تناولت قياس الحكمة من منظور الحكمة العامة والتحقق من الخصائص السيكومترية لهذه المقاييس مثل دراسة عبد العزيز (٢٠١٦) ودراسة (Mickler & Staudinger,2008) ودراسة الصعوب (٢٠١٨) ودراسة Fung, Chow, &

Cheung,2020))، وبذلك تتفق هذه الدراسة معها في طريقة تناولها للدراسة وأهدافها، وتختلف معها في تناولها لدراسة الحكمة الشخصية مقابل الحكمة العامة.

٣- تتميز هذه الدراسة بدراستها لتغاير القياس للبناء العاملي لمقياس الحكمة الشخصية لـ(وبستر) (Webster) عبر الجنسين، وتختبر النماذج الأربعة للتغاير العاملي: (الشكلي، القياسي، العددي، المقيد)، وتقارن بينهما من حيث وضع القيود على العوامل الكامنة من حيث التباين والتغاير، واختبار تساوي أخطاء القياس.

٤-تضيف الدراسة إلى اختبار تغاير استجابات المجموعات على مقاييس الدراسة قيدًا، وهو: هل تختلف الفروق بين معاملات (ألفا) استدلاليًا عبر الأبنية المختبرة باستخدام تحويلات (فيلد)؟.

وبهذا يمكن صياغة فروض الدراسة على النحو الآتي:

١-لا يختلف البناء العاملي لمقياس الحكمة عبر الجنسين (عينة الذكور – عينة الإناث) باستخدام أسلوب التحليل العاملي التوكيدي.

٢-لا تختلف دلالة الفروق بين معاملات (ألفا كرونباخ) عبر تحويلات Feldt)) باختلاف البناء العاملي بين الجنسين.

الطريقة والإجراءات

المنهجية:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الذي يقوم على دراسة الظاهرة ودراسة الفروق بين الجنسين، ودراسة الاختلافات في الأبنية الهرمية للحكمة الشخصية عبر الجنسين لكونه ملائمًا لموضوع الدراسة وأهدافها.

عينة الدراسة:

طُبق مقياس الحكمة (وبستر) (Webster) عام ٢٠٠٧ من خلال استبانة إلكترونية على عشوائية حيث أُرسلت إلى أكبر عدد من طلبة الجامعة بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وقد بلغ عدد المستجيبين على المقياس إلكترونيًّا من طلبة مرحلة البكالوريوس (٥٧١) طالبًا وطالبة، فبلغ عدد عينة الذكور (ن= ٣٤٥) وعينة الإناث (ن= ٢٢٦).

أدوات الدراسة:

استخدمت الدراسة الحالية مقياس الحكمة الذي أعده (وبستر) (Webster) عام ٢٠٠٧ والذي يتكون المقياس في صورته الأصلية من (٤٠(بندًا موزعة على خمسة أبعاد رئيسة، ويتكون كل بعد من (٨) بنود، والأبعاد: هي: الخبرة، والتنظيم الانفعالي، والتذكري/ التأمل، والدعابة، والانفتاحية. ويتميز المقياس في صورته الأصلية بخصائص سيكومترية جيدة من حيث الصدق والثبات؛ فقد جرى حساب ثبات المقياس وصدقه بأكثر من طريقة منها: التحقق بطريقتين من ثبات المقياس بإعادة التطبيق المقياس بفاصل زمني قدره (٢٨) يومًا من التطبيق الأول، وبلغت قيمة معامل الثبات بهذه الطريقة (٠,٨٣)، وحسب ثبات المقياس مجموعًا عن طريق معامل (ألفا كرونباخ) وقيمته (٠,٩٠)، وجرى التحقق من

صدق المقياس في صورته الأصلية عن طريق الصدق العاملي والصدق التقاربي بينه وبين مقياس تجنب التعلق وبلغ (٠,٢٣) وبلغت قيمة قياس الإنتاجية (٠,٤٤) (Webster,2010). وقد جرى تعريبه وتقنينه من قبل (عبد الجبار ومنصور ، ٢٠١٦) والتحقق من خصائص المقياس السيكومترية في نسخته العربية باستخدام صدق التحليل العاملي للمكونات الأساسية لأبعاد مقياس الحكمة التي أسفرت عن وجود عامل واحد تتشبع عليه هذه الأبعاد، وبلغت نسبة التباين الكلي ٢٤,٢% ، وكذلك التحقق من الاتساق الداخلي بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية، وبين درجة كل بند بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه في مقياس الحكمة، وأسفرت النتائج عن معاملات ارتباط دالة إحصائيًّا، وجرى تقدير ثبات المقياس بوجه عام بثلاث طرق هي: إعادة التطبيق، والتجزئة النصفية (زوجي وفردي)، وتصحيح الطول بمعادلة (سبيرمان – براون)، ومعامل (ألفا كرونباخ)، وتراوحت قيمها بين (٠,٥٥- ٠,٨١). وجرت الإجابة عن بنود المقياس من خلال ستة بدائل (١ إلى ٦) درجات على التوالي هي: غير موافق بشدة (١) درجة، وغير موافق بدرجة متوسطة (٢) درجتان، وغير موافق بدرجة قليلة (٣) درجات، وموافق بدرجة قليلة (٤) درجات، وموافق بدرجة متوسطة (٥) درجات، وموافق بشدة (٦) درجات، ويبلغ الحد الأعلى للدرجة على مقياس الحكمة عامة (٢٤٠) درجة (٤٠ بندًا × ٦ درجات) وطبقًا لنظام توزيع الدرجة على مقياس التدريج، تصبح الدرجة المرتفعة على المقياس كليًّا أو على المقاييس الفرعية مؤشرًا على الحكمة لدى المفحوص (Paulo,Morgado,Oliveira,2014).

إجراءات الدراسة:

طبق الباحث مقياس الحكمة الشخصية على عينة الدراسة وحساب البنية العاملية باستخدام التحليل العاملي التوكيدي ببرنامج (الليزرل). مع قبول مؤشرات النموذج إذا كانت (RMSEA≤0.08≥٠,٠٥) وإذا فاقت المؤشرات (NNFI, GFI >0.90) واقترب مؤشر

SRMR من الصفر. وكانت قيمة مربع (كاي) غير دالة إحصائيًا فإنه يمكن قبول النموذج. وقام الباحث بإنتاج مصـــفوفتين للارتباط أحدهما تخص الذكور وأخرى للإناث، وأجرى الباحث التحليل للتحقق من تغاير القياس عبر بنائي الجنسين.

نتائج الدراسة وتفسيرها:

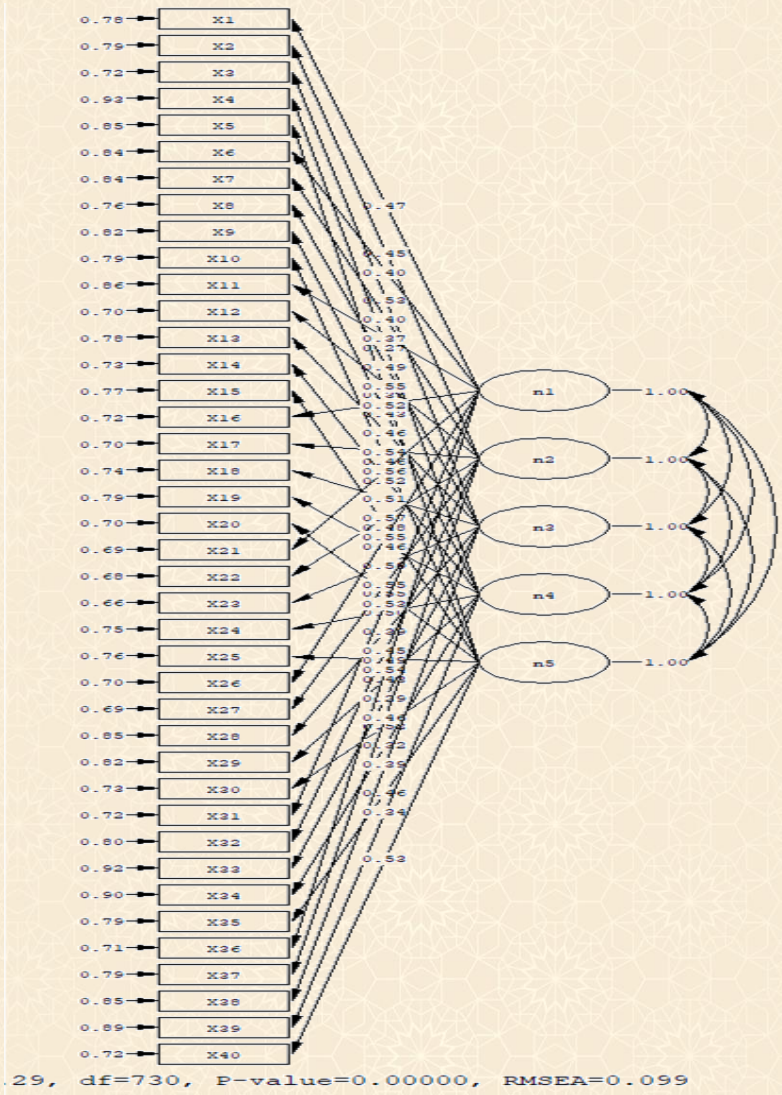
أولًا: الخصائص السيكومترية للمقياس في الدراسة الحالية.

صدق البناء العاملي لمقياس الحكمة:

تعد الخصائص السيكومترية لمقياس (وبستر Webster)) أحد تساؤلات هذه الدراسة، وينص على: "ما مدى تحقق صدق البناء العاملي لمقياس (وبستر Webster)) باستخدام التحليل العاملي التوكيدي؟.

وللإجابة عن السؤال استخدم التحليل العاملي التوكيدي للتحقق من صدق البناء العاملي لمقياس (وبستر Webster)) على عينة الدراسة كاملة والبالغ عددها (٥٧١) طالبًا وطالبة، وجاءت النتائج كما يأتي:

كان مؤشر كاي تربيع غير جيد، إذ جاءت نتيجته دالة إحصائيًا، وذلك لحساسيته لحجم العينة.



شكل (١): النموذج العاملي التوكيدي لمقياس وبستر للحكمة الشخصية

وجاءت مؤشـــرات حســـن المطابقة كما تشـــير نتائج التحليل العاملي التوكيدي الموضحة كما في الجدول رقم (١) الآتي:

الجدول رقم (١)

النموذج	N	X^2	Df	RMSEA	NNFI	GFI	RMR	AGFI
	٥٧١	*٥٨٧٥,٢٩	٧٣٠	٠,٠٨٩	٠,٩٢	٠,٩٣	٠,٠٧٦	٠,٩٢

* دال عند مستوى دلالة (٠,٠٥)

وقد أسفرت النتائج عن مطابقة مقبولة في ضوء مؤشرات حسن المطابقة؛ فقد جاءت نتائج مؤشراتNNFI و GFI و AGFI بين (٠,٩٢ ـــــ ٠,٩٣)، وهي مؤشرات جيدة لحسـن المطابقة، فيما جاءت نتيجة مؤشـر (RMSEA) التي بلغت (٠,٠٨٩) وتعد مقبولة، وتقترب من المدى المطلوب لهذا المؤشـــر، وظهر مؤشـــر (كاي) تربيع بأنه غير جيد، إذ جاءت نتيجته دالة إحصائيًا، وذلك لحساسيته لحجم العينة، وهو ما يعني تحقق صدق البناء العاملي لمقياس لـــ(وبستر) (Webster) للحكمة الشخصية باستخدام أسلوب التحليل العاملي التوكيدي، وتتفق نتيجة هذه الدراســـة مع الدراســـات الثلاث عبر عينات كندية وصـينية وهندية، والتي قدمها (Webster, 2003)، وتتفق هذه النتيجة مع دراسـة (Taylor, Bates, & Webster,2011) ودراسة (Alquraan, Alshraideh, & Bsharah,2010).

وتتفق نتيجة هذه الدراســـة مع العديد من الدراســـات التي أشـــارت إلى أن مفهوم الحكمـة مفهوم مركـب ومتعـدد الأبعـاد مثـل دراســـة (Ardelt ،٢٠٠٣) ودراســـات (Webster,2003)) و(Webster,2007) و(Webster,2011) ودراســـة عبد العزيز (٢٠١٦) ودراسـة (Mickler & Staudinger,2008) ودراسـة الصعوب (٢٠١٨) ودراسة (عبد الجبار ومنصور ،٢٠١٦) ودراسة (Fung, Chow, & Cheung,2020)).

ثبات مقياس الحكمة الشخصية:

جرى حساب ثبات الدرجة الكلية لمقياس الحكمة وكذلك ثبات أبعاد المقياس على عينة مقدارها (١٠٠)، وذلك باستخدام طريقة (ألفا كرونباخ)، وقد أسفرت نتائجها عن معاملات الثبات مقبولة جاءت كما يبينها الجدول رقم (٢).

الجدول رقم (٢)

المقياس	N	الخبرة	التنظيم الانفعالي	التأمل	الدعابة	الانفتاحية	الدرجة الكلية
معامل ثبات ألفا كرونباخ	١٠٠	٠,٧٦٦	٠,٧٥٩	٠,٧٦٠	٠,٧٤٦	٠,٧٦٥	٠,٩٠

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسات (Webster, 2003)، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Taylor, Bates, & Webster,2011) ودراسة (Alquraan, Alshraideh & Bsharah,2010)، ودراسة (عبد الجبار ومنصور ،٢٠١٦)

ثانياً: التشابه العاملي لمقياس (وبستر) عبر الجنسين:

استخدم الباحث التشابه العاملي لدراسة الفروق في البنية العاملية لمقياس الحكمة الشخصية عبر الجنسين، وأجرى التحليل باستخدام طريقة أقصى احتمال، وقد حسب الباحث مصفوفة الارتباط لكل من المفردات الأربعين لعينة الذكور (ن= ٣٤٥) ولعينة الإناث (ن= ٢٢٦)، ثم حسب الباحث باستخدام برنامج (الليزرل) (LISREL) لدراسة الفروق العاملية باستعمال النموذج الشكلي والقياسي والعددي والمقيد. وفيما يلي مؤشرات حسن المطابقة لكل من الجنسين خلال كل نموذج والموضحة كما في الجدول رقم (٣).

الجدول رقم (٣)

النموذج		N	X^2	Df	RMSEA	RNI	GFI	RMR	SRMR
Configuaral	ذكور	٣٤٥	*٦٣٠١,٩٤	١٥٦٠	٠,١٠٠	٠,٨٨	٠,٩٢	٠,٠٨٤	٠,٠٨٤
	إناث	٢٢٦					٠,٧٧	٠,١٢٠	٠,١٢٠
Metric	ذكور	٣٤٥	*٩٧٣,٩١	٧٨٠	٠,٠٢٢	٠,٩٦	٠,٩٢	٠,٠٨٢	٠,٠٨٢
	إناث	٢٢٦					٠,٩٨	٠,٠٣٩	٠,٠٣٩
Scalar	ذكور	٣٤٥	*٩٧٣,٩١	٧٨٠	٠,٠٢٢	٠,٩٦	٠,٩٢	٠,٠٨٢	٠,٠٨٢
	إناث	٢٢٦					٠,٩٨	٠,٠٣٩	٠,٠٣٩
Restricted	ذكور	٣٤٥	*٧٨٦٨,٧٢	١٣٧٠	٠,٠٩٤	٠,٨٩	٠,٩١	٠,٠٨٩	٠,٠٨٩
	إناث	٢٢٦					٠,٩١	٠,٠٨٩	٠,٠٨٩

* دال عند مستوى دلالة (٠,٠٥)

جاءت الفروق في النموذج الشكلي دالة إحصائيًّا بالصورة التي تشير إلى عدم تساوي الأبنية العاملية لمقياس الحكمة الشخصية عبر الجنسين على أساس إحصائي، إضافة إلى ذلك فمؤشر (GFI) عبر الجنسين كان مختلفًا اختلافًا ملحوظًا بين المجموعتين، فقد بلغت قيمتها (٠,٩٢) لنموذج الذكور في حين جاءت قيمتها (٠,٧٧) لنموذج الإناث، وهو ما يعني تفوق نموذج الحكمة الشخصية لدى الذكور.

ويجب رفض فرضية تساوي الأخطاء عبر الجنسين إحصائيًّا، فقد كان الفرق بين النموذج الثالث والرابع كبيرًا في مؤشر مربع (كاي). وجاءت قيم مؤشر RNI)) بين النموذجين مختلفة اختلافًا طفيفًا، إذ كان الفرق صغيرًا في قيم هذا المؤشر، وتساوي (٠,٠٧)، وهو ما يشير إلى إمكان قبول تساوي هذه الأخطاء من الناحية العملية.

وتكاد الفروق بين النموذجين الثالث والثاني في مؤشـــر مربع كاي أن تكون منعدمة؛ وهو ما يعني قبول فرضـــية تســـاوي التباينات أو التغايرات عبر العينات، وهذا يؤكده عدم التفاوت بين النموذجين في مؤشر RNI عبر النموذجين.

وظهر أن الفروق بين النموذج الأول والثاني في مؤشـــر مربع (كاي) كبيرة؛ وهو ما يشـــير إلى أنه يجب رفض الفرض القائل بتســـاوي البنية العاملية عبر العينات على أســـاس إحصـــائي. والفرق صـــغير في مؤشـــر RNI)) وبلغ (٠,٠٠٨)؛ وهو ما يوفر دعمًا لتســـاوي التشـــبعات خلال التحليل العاملي. وعليه يمكن القول: بأن البنية العاملية قد تختلف من حيث شـكل التعبير في الحكمة الشـخصـية، وأن الحكمة الشـخصـية سمة مغايرة من حيث التعبير عنها منه في الذكور والتي تفوقت في درجاتها عنه في الإناث. وهذا قد لا يعني الاختلاف الكامل بين النموذجين إلا أنه قد تتساوى تشبعات بعض المفردات على العامل العام، وهو ما يعني أن هناك ثوابت عامة في الجوانب الشـــخصـــية لا تختلف باختلاف الجنسين.

ثالثًا: ثبات المقياس عبر المجموعات المختلفة باستخدام تحويلات (Feldt):

تحاول الدراســـة اختبار دلالة الفروق بين معاملات ثبات (ألفا) عبر المجموعات باستخدام تحويلات (Feldt). وهذا التحويلات تختبر فرضية الفرض الصفري إلى تساوي المعالم عبر المجموعات المستقلة لمعاملات (ألفا) للاختبار، ويكون الفرض على الصيغة H0: ρ1 = ρ2. حيث إن ρ_1 هي معامل (ألفا) لمجتمع العينة الأولى، و ρ_2 هي معامل (ألفا) لمجتمع العينة الثانية. ويمكن تحديد بعض القيم من خلال صـــورتي المقياس للذكور والإناث على النحو الآتي:

جدول (٢): مؤشرات المقارنة بين الجنسين

وجه المقارنة	الإناث	الذكور
عدد المفردات بعد الحذف	K2 = 40	K1 = 40
معاملات ألفا المعيارية	α2 = 0.882	α1 = 0.923
حجم العينة	N2 = 226	N1 = 345

ويمكن اختبار الفرض الصفري إحصائيًّا كما حدد من خلال المعادلات الآتية (محمود موسى، ٢٠٢٠):

$$C_1 = (N_1 - 1)(k_1 - 1) = 13416$$
$$C_2 = (N_2 - 1)(k_2 - 1) = 8775$$

حيث إن N_i هي عدد الطلاب، و K_i عدد المفردات لكل اختبار i بعد الحذف المفردات منه.

ويمكن حساب درجات الحرية المعيارية υ_1 و υ_2 لكليهما مجتمعين العينة الأولى والثانية من خلال المعادلات الآتية (Feldt, 1980):

$$\upsilon_1 = \frac{(N_1 - 1)K_1}{1 + (K_1 - 1)\rho_1^2} = 391.99$$
$$\upsilon_2 = \frac{(N_2 - 1)K_2}{1 + (K_2 - 1)\rho_2^2} = 279.99$$

ويكون متوسط التوزيع العيني للتوزيع F للمجموعة الأولى والتباين على النحو الآتي:

$$E(F_1) = \frac{\upsilon_1}{\upsilon_1 - 2} - \frac{2(1 - \rho_1)}{K_1(N_1 - 1)} = 0.111$$

ويكون التباين على النحو الآتي للمجموعة الأولى:

$$Var(F_1) = \frac{2\upsilon_1^2(C_1 + \upsilon_1 - 2)}{c_1(\upsilon_1 - 4)(\upsilon_1 - 2)^2} - \frac{4(1 - \rho_1)}{K_1(N_1 - 1)} = 0.65$$

ويكون متوسط التوزيع العيني للمجموعة الثانية والتباين على النحو الآتي:

$$E(F_2) = \frac{\upsilon_2}{\upsilon_2 - 2} - \frac{2(1-\rho_2)}{K_2(N_2-1)} 1.007$$

ويكون التباين على النحو الآتي للمجموعة الأولى:

$$Var(F_2) = \frac{2\upsilon_2^2(C_2+\upsilon_2-2)}{C_2(\upsilon_2-4)(\upsilon_2-2)^2} - \frac{4(1-\rho_2)}{K_2(N_2-1)} = 1.23x10^{10}$$

ولحساب المتوسط الحسابي والتباين للتوزيع العيني على النحو الآتي:

$$M = \frac{E(F_1)}{E(F_2)} + \frac{E(F_1)Var(F_2)}{E^3(F_2)} - \frac{Cov(F_1,F_2)}{E^2(F_2)} = 0.24$$

ويحسب التباين للتوزيع من المعادلة الآتية:

$$V = \left[\frac{E(F_1)}{E(F_2)}\right]^2 \left[\frac{Var(F_1)}{E^2(F_1)} + \frac{Var(F_2)}{E^2(F_2)} - \frac{2Cov(F_1,F_2)}{E(F_1)E(F_2)}\right] = 20909$$

وفي حالة تساوي مفردات الاختبار لمجموعتين مستقلتين يكون التغاير مساويًا صفرًا.

وفي ضوء التقريب للقيمة المتوقعة M والتباين V يمكن الحصول على درجات الحرية df الخاص بالبسط d1 والمقام d2 للتوزيع F المرغوب من خلال زوج المعادلات الآتي:

$$d_2 = \frac{2M}{M-1} = 0.63$$

ويمكن حساب درجة الحرية الأخرى من المعادلة:

$$d_1 = \frac{2d_2^3 - 4d_2^2}{V(d_2-2)^2(d_2-4) - 2d_2^2} = 8.34$$

وتكون قيمة الإحصاء المحسوبة باستخدام معامل (ألفا) عبر قياسات مستقلة على النحو الآتي:

$$T = \frac{1-\rho_2}{1-\rho_1} = \frac{1-0.882}{1-0.923} = 1.53$$

وتحسب الاحتمالية P (Fd1, d2 > T) فإذا كانت أكبر من α/2 – 1 أو أقل من α/2 يمكن رفض الفرض الصفري وهو H0: $\rho_1 = \rho_2$ (Feldt, 1969). ولحساب قيمة T لا بد من تحقق المتباينة NK > 100 (Feldt & Kim, 2006).

$$p(F_{d_1,d_2} > T) = p(F_{d_1,d_2} > 1.53) = 1 - p(F_{d_1,d_2} < 1.53)$$

وبالبحث في جداول دالة الكثافة الاحتمالية للتوزيعات الطبيعية، ويمكن التعويض في المعادلة السابقة على النحو الآتي:

$$(F_{d_1,d_2} > 1.53) = 1 - 0.973 = 0.027$$

وحيث إن قيمة دالة الكثافة الاحتمالية كانت أقل من α/2 يمكن رفض الفرض الصفري، ومن ثم يمكن القول بأن دلالة الفروق بين معاملات (ألفا كرونباخ) عبر تحويلات (Feldt) تختلف باختلاف البناء العاملي بين الجنسين.

وتدعم هذه النتيجة تصورات الباحث حول عدم كفاية التحقق من حساب الثبات لنسخة الذكور والثبات لنسخة الإناث كلٌّ على حدة، وعدم مقارنتها استدلاليًّا كما هو مألوف في البحث العربي، وخصوصًا عندما يجري تناول أحد المفاهيم التي ترتبط بالشخصية والسمات الانفعالية مثل مفهوم الحكمة.

وانتقاء الباحث لعينة تفوق (٢٠٠) فرد جاء مؤيدًا لدراسة (Cudeck 1989) التي ترى أن حجم عينة (١٠٠) يعطي تقديرات متحيزة في الأبنية العاملية التي يجري التحقق منها.

وتوصي الدراسة باستخدام الاختبارات الاستدلالية الفارقة لدراسة الفروق ما بين معاملات الثبات التي يستخدمها الباحث العربي مقابل الباحث الغربي عند إجابته عن التساؤل الذي مفاده: (هل توجد فروق في الثبات ما بين البنائين المختلفين على مقياس ما؟)، وذلك بدلًا من حساب الثبات لنسخة الذكور والثبات لنسخة الإناث كما هو مألوف في البحث العربي. وتوصي بأهمية دراسة الفروق في البنية العاملية أو التشابه العاملي، وخصوصًا بين الذكور والإناث في الأبنية التي تتأثر بالشخصية أو السمات الانفعالية.

وتوصي الدراسة من الناحية التطبيقية بإعداد وتقديم برامج إرشادية وتدريبية تسهم في تنمية الحكمة الشخصية بأبعادها المختلفة لدى الطلبة الجامعيين.

المراجع

أيوب، علاء؛ إبراهيم، أسامة (٢٠١٣)، تطور الحكمة لدى طلاب الجامعة بدول الخليج العربي "دراسة عبر ثقافية"، المجلة المصرية للدراسات النفسية، ٢٣ (٧٩)، ٢١٠-٢٤٢.

الزهراني، محمد رزق (٢٠١٥م)، الخصائص السيكومترية لمقياس الحكمة الاختبارية لدى طلاب الجامعة في البيئة السعودية، المجلة العلمية لكلية التربية النوعية، جامعة عين شمس، القاهرة، ع٣ مج ٣١. ١٥٧- ١٨٧

سعيد، محمد حسن (٢٠١٣م)، البناء العاملي لمقياس الحكمة ثلاثي الأبعاد لـ(أردلت) في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة، مجلة كلية التربية، جامعة بني سويف، مصر، عدد يوليو، الجزء الأول، ٢٠١٣م. ١-٤٩.

الصعوب، إسماعيل عمر (٢٠١٨م)، البناء العاملي لمقياس الحكمة وفقًا لنظرية القياس الكلاسيكية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الأردن.

عبد الجبار، عبد المريد، ومنصور، محمد السيد (٢٠١٦)، دور كل من الصمود النفسي والحكمة في التنبؤ بالرضا عن الحياة لدى الراشدين، حوليات مركز البحوث والدراسات النفسية، جامعة القاهرة، كلية الآداب، مركز البحوث والدراسات النفسية، الحولية ١٢، الرسالة ٣،١ -٩٣.

عبد العزيز، عبد العزيز محمود (٢٠١٦م)، الخصائص السيكومترية لمقياس الحكمة في الحياة، مجلة الإرشاد النفسي، ع. ٤٨، ج. ٢. ٢٣١- ٢٥٠

محمود علي موسى (٢٠٢٠، يناير)، الفروق بين معاملات ألفا عبر المجموعات المستقلة لآراء طلاب الثانوية العامة المتقدمين لاختبار القدرات الموحد ٢٠١٩ -٢٠٢٠ لوزارة التعليم العالي المصرية، مجلة كلية التربية بالإسماعيلية، جامعة قناة السويس، مصر، ٤٦، ١- ١٨.

Alquraan, M., Alshraideh, M., & Bsharah, M. (2010). Psychometric Properties and Differential Item Functioning (DIF) Analyses of Jordanian Version of Self-Assessed Wisdom Scale (SAWS-Jo). International Journal of Applied Educational Studies, 9(1), 22-32.

Ardelt, M. (2003). Empirical assessment of a three-dimensional wisdom scale. Res. Aging 25, 275–324

Baltes, P. B., and Smith, J. (1990). "Toward a psychology of wisdom and its ontogenesis," in Wisdom: Its Nature, Origins, and Development, ed In R. J. Sternberg (New York, NY: Cambridge University Press), 87–120

Baltes, P. B., and Staudinger, U. M. (2000). Wisdom: a metaheuristic (pragmatic) to orchestrate mind and virtue towards excellence. Am. Psychol., 55, 122–136.

Brown, S. C., & Greene, J. A. (2006). The wisdom development scale: Translating the conceptual to the concrete. Journal of College Student Development, 47(1), 1-19.

Costa, J., Marôco, J., Pinto-Gouveia, J., Ferreira, C., & Castilho, P. (2016). Validation of the psychometric properties of the Self-Compassion Scale. Testing the factorial validity and factorial invariance of the measure among borderline personality disorder, anxiety disorder, eating disorder and general populations. Clinical psychology & psychotherapy, 23(5), 460-468.

Cudeck, R. (1989). Analysis of correlation matrices using covariance structure models. Psychological Bulletin, 105(2), 317.

De Moor, M. H. M., Distel, M. A., Trull, T. J., & Boomsma, D. I. (2009). Assessment of borderline personality features in population samples: Is the Personality Assessment Inventory–Borderline Features scale measurement invariant across sex and age? Psychological Assessment, 21(1), 125–130. https://doi.org/10.1037/a0014502

Dean Webster, J. (2007). Measuring the character strength of wisdom. The International Journal of Aging and Human Development, 65(2), 163-183.

Feldt, L. S. (1969). A test of the hypothesis that cronbach's alpha or kuder-richardson coefficent twenty is the same for two tests. Psychometrika, 34(3), 363-373.

Feldt, L. S., & Kim, S. (2006). Testing the difference between two alpha coefficients with small samples of subjects and raters. Educational and Psychological Measurement, 66(4), 589-600.

Fung, S. F., Chow, E. O. W., & Cheung, C. K. (2020). Development and evaluation of the psychometric properties of a Brief Wisdom Development Scale. International jJournal of environmental research and public health, 17(8), 2717.

Greene, J. A., & Brown, S. C. (2009). The wisdom development scale: Further validity investigations. The International Journal of Aging and Human Development, 68(4), 289-320.

Huynh, A. C., & Grossmann, I. (2020). A pathway for wisdom-focused education. Journal of Moral Education, 49(1), 9-29.

Kramer, D. A. (2000). Wisdom as a classical source of human strength: Conceptualization and empirical inquiry. Journal of social and clinical psychology, 19(1), 83-101.

Kuusinen, J. (1969). Factorial invariance of personality ratings. Scandinavian journal of psychology, 10(1), 33-44.

Lamb, M., Taylor-Collins, E., & Silverglate, C. (2019). Character education for social action: A conceptual analysis of the# iwill campaign. JSSE-Journal of Social Science Education, 18.(١)

Levenson, M. R. (2005). Wisdom as self-transcendence: What's love (& individualism) got to do with it?. Journal of Research in Personality, 39(4), 443-457.

Mickler, C., & Staudinger, U. M. (2008). Personal wisdom: Validation and age-related differences of a performance measure. Psychology and aging, 23(4), 787.

Ryff, C. D., & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. Journal of personality and social psychology, 69(4), 719.

Staudinger, U. M., & Glück, J. (2011). Psychological wisdom research: Commonalities and differences in a growing field. Annual review of psychology, 62, 215-241 .

Staudinger, U. M., and Baltes, P. B. (1996). Interactive minds: a facilitative setting for wisdom-related performance. J. Pers. Soc. Psychol. 71, 746–762

Staudinger, U. M., Lopez, D. F., & Baltes, P. B. (1997). The psychometric location of wisdom-related performance: Intelligence, personality, and more?. Personality and Social Psychology Bulletin, 23(11), 1200-1214 .

Sternberg, R. J. (1985). Implicit theories of intelligence, creativity, and wisdom. Journal of personality and social psychology, 49(3), 607.

Takahashi, M., & Bordia, P. (2000). The concept of wisdom: A cross-cultural comparison. International journal of psychology, 35(1), 1-9 .

Taylor, M., Bates, G., & Webster, J. D. (2011). Comparing the psychometric properties of two measures of wisdom: Predicting forgiveness and psychological well-being with the Self-Assessed Wisdom Scale (SAWS) and the Three-Dimensional Wisdom Scale (3D-WS). Experimental Aging Research, 37(2), 129-141.

Trowbridge, R. H. (2006). The scientific approach of wisdom. Union Institute and University.

Webster, J. D. (2003). An exploratory analysis of a self-assessed wisdom scale. Journal of Adult Development, 10(1), 13-22.

Webster, J. D. (2010). Wisdom and positive psychosocial values in young adulthood. J. Adult Dev. 17, 70–80. doi: 10.1007/s10804-009-9081.

Abdel Nasser, Amer. (2018). Modeling the structural equation for the psychological and social sciences: foundations and applications (Part 1). Riyadh: Naif University Publishing House.

Mahmoud Mosa. (2016). The Big Five Factors online measure of personality. Unpublished scale.

Mahmoud Mosa. (2020). Adult Emotional Infection Scale. Cairo: Dar Al-Obeikan for Electronic Publishing.

ترجمة المراجع العربية:

Abdel Nasser, Amer. (2018). Modeling the structural equation for the psychological and social sciences: foundations and applications (Part 1). Riyadh: Naif University Publishing House.

Mahmoud Mosa. (2016). The Big Five Factors online measure of personality. Unpublished scale.

Mahmoud Mosa. (2020). Adult Emotional Infection Scale. Cairo: Dar Al-Obeikan for Electronic Publishing.

فاعلية استخدام برنامج قائم على نظام (بلاك بورد) في تنمية مهارات الإعراب لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى

إعداد

د. خالد هديبان الحربي
أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المشارك
بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها
بالجامعة الإسلامية في المدينة المنورة

DOI: 10.36046/2162-000-006-004

المستخلص

هدف البحث الحالي تحديد المهارات الإعرابية اللازمة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، وبناء برنامج قائم على نظام (بلاك بورد) لتنميتها لديهم، وقياس فاعليته في تنمية تلك المهارات لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

ولتحقيق أهداف البحث، أُعدَّت مجموعة من الأدوات هي: قائمة مهارات الإعراب اللازمة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، ثم صُـــمم برنامج لتدريس مهارات الإعراب باســتخدام نظام (بلاك بورد)، كما صُـــمم اختبار مهارات الإعراب لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، وبعد التحقق من ثبات الأدوات وصـــدقها، قام الباحث بتطبيق التجربة على عينة البحث التي تكونت من (٣٠) طالبًا من الطلاب المقيدين في "المستوى الثالث" بمعهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية في المدينة المنورة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي والمنهج شبه التجريبي القائم على مجموعة واحدة، كما تم استخدام عدد من الأساليب الإحصائية المناسبة لطبيعة البحث للوصول إلى نتائج البحث وتمثلت أهم نتائج البحث في توصـــل البحث إلى قائمة بالمهارات الإعرابية اللازمة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى تضمنت (٤) مهارات رئيسة تفرع عنها (٢١) مهارة فرعية، كذلك وجود فرق دال إحصـائيًا، عند مستوى الدلالة(٠,٠١) بين المتوسـطين لدرجات المتعلمين في التطبيقين: القبلي، والبعدي في النتيجة الكلية للاختبار، لصـــالح التطبيق البعدي، مما يؤكد فاعلية اســتخدام البرنامج القائم على نظام (بلاك بورد) في تنمية مهارات الإعراب لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، ووجود فرق دال إحصـائيًا، عند مستوى الدلالة(٠,٠١) بين المتوسطين لدرجات المتعلمين في التطبيقين: القبلي، والبعدي في نتيجة كل محور من محاور الاختبار، لصـــالح التطبيق البعدي، وأن قيمة حجم التأثير باستخدام معادلة كارل قد تجاوزت نسبة (٠,٨) مما يؤكد على أن استخدام نظام (بلاك

بورد) قد أدى إلى تأثير كبير في تنمية مهارات الإعراب لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

وفي ضوء النتائج التي توصل إليها البحث أوصى الباحث بعدد من التوصيات منها: ضرورة استخدام نظام "بلاك بورد" في تنمية المهارات الإعرابية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، وتنظيم دورات تدريبية، وورش عمل للمعلمين لتدريبهم على كيفية استخدام نظام "بلاك بورد"، للتمكن من استخدام جميع مميزات هذا النظام لتنمية مهارات الإعراب لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

الكلمات المفتاحية: نظام (بلاك بورد) – مهارات الإعراب – متعلمو اللغة العربية الناطقون بلغات أخرى.

المقدمة

يشهد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها تطورًا سريعًا سواء على مستوى الأهداف أو المحتوى، وطرائق التدريس، شأنه في ذلك شأن التعليم بصورة عامة؛ وذلك نتيجة للتقدم التقني، الذي يشهده العالم في هذا العصر الذي أحدث ثورة معلوماتية كبيرة، كان لزاماً على المؤسسات التعليمة مواكبتها والاستفادة منها، وخاصة في مجال تعلم وتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.

والنحو من أهم فروع اللغة العربية فهو من أساسيات الاتصال الصحيح، فالخطأ الذي يقع في الإعراب في اللغة العربية، أو في ضبط الكلمات قد يؤثر في فهم المعنى المقصود مما يؤدي إلى تحول المعنى والعجز عن فهم المعنى المقصود (طعيمة ومناع، ٢٠٠١ :٥٣).

ويعد الإعراب من أهم ما يميز النحو؛ فالمعاني تكون مغلقة، حتى يأتي الإعراب فيوضحها، فبالإعراب تتضح الصلة بين الكلمة وجاراتها، وبدونه يكتنف الكلام الغموض، وقد أدرك هذا القدماء والمحدثون عن مكانة الإعراب، حتى عدّ بعضهم أن معرفة العرب للإعراب كانت قبل معرفتهم للنحو، فالعرب الذين فهمت اللغة بسلائقهم، لم يكونوا يفهمون العربية إلا بالحركات، وإن كانوا يجهلون القواعد النحوية (كروان، ٢٠١٢: ٣).

وتعد المهارات الإعرابية من أهم مهارات النحو؛ فهي وسيلة للضبط النحوي، وثمرة من ثمراته. وهذا يتطلب تدريب المتعلمين على مهارات الإعراب التي تتطلب مزيداً من التفكير والتأمل والاستقصاء، حتى يستطيع المتعلم حل المسألة الإعرابية والوصول إلى الضبط الصحيح للكلمات والجمل (الحمد، ١٩٩٤)، و(العباس، ٢٠٠٩). ولكن لا ينبغي التمسك بالترتيب المنطقي لمباحث النحو بصرف النظر عن وظيفة ما يتم تقديمه، فليس من الضروري أن يدرس متعلمو اللغة العربية الناطقون بلغات أخرى كل حالات الإعراب حتى وإن لم يسهم ذلك في تمكنهم من استخدام اللغة وظيفياً (الناقة، وطعيمة، ١٩٨٣، ٢٨٤)

وعلى الرغم من أهمية تعليم مهارات الإعراب وتدريب المتعلمين عليها إلا أن هناك قصوراً في هذا المجال؛ فقد أكد عدد من الكتاب والباحثين ضعف المتعلمين في مهارات الإعراب، والنفور من تعلمها، يستوي في ذلك متعلمو اللغة العربية من أهلها أو من غير أهلها.

حيث أكدت كثير من الدراسات ضعف المتعلمين في مهارات الإعراب ومن هذه الدراسات دراسة (السيقلي، ٢٠٠١)، ودراسة (حوري، ٢٠١٠)، ودراسة (عوض، ٢٠١١)، ودراسة (الحربي، ١٤٣٥/١٤٣٦)، ودراسة (آل علي، ١٤٣٨/١٤٣٩)، ودراسة (الحديبي، ٢٠١٧)، ويؤكد (الإنسي، ٢٠٠٣)، و(النصار، ٢٠٠٩) أن هذا الضعف لا يعود إلى صعوبة النحو وجفافه، أو لغموض الإعراب وصعوبته، ولكنه يعود لأسباب كثيرة يأتي في مقدمتها الطرق التدريسية التقليدية التي يستخدمها كثير من المعلمين؛ فهم يركزون في تدريسهم على حفظ القواعد النحوية، واستظهارها، وإيراد أمثلة جامدة لا تعكس المفهوم النحوي، ولا تساعد على القياس عليها، واستقراء الأمثلة المشابهة لها وتطبيق القاعدة النحوية عليها.

ويرجع (أبو مغلي، ٢٠١٠: ١٦٣) هذا الضعف إلى الطريقة التقليدية الشائعة، والاعتماد على الإلقاء والتلقين في التدريس، وسوء أساليب تدريس الإعراب أو سوء تطبيق مهاراته.

ولذا كان من الضروري إعادة النظر في وسائل وطرائق التدريس المستخدمة في تدريس مهارات الإعراب وخاصة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، فهم أكثر حاجة لتبسيط تعليم وتعلم مهارات الإعراب؛ وذلك لاختلاف خصائص اللغة العربية عن طبيعة اللغات التي يتكلمون بها. الأمر الذي يدعو إلى مواكبة التقدم العلمي والتقني في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وما صاحبه من تنوع في طرائق التدريس، وابتكار وسائل

وأساليب تسهل عملية التعليم والتعلم، وتوظيف التقنيات الحديثة في تنمية مهارات الإعراب لدى المتعلمين.

ومن أهم طرائق وأنماط التعلم التي ظهرت: التعلم الإلكتروني، الذي يعرّف بأنه: نوع من أنواع التعلم باستخدام تقنيات الاتصال المتطورة، والاستفادة من التقدم في أجهزة الحاسوب متعددة الوسائط، وشبكات الإنترنت، سواء كان عبر التعليم عن بُعد أو في داخل الفصول الدراسية (الموسى والمبارك،٢٠٠٥). كما أنه أحد أساليب التعلم التي تجعل الطالب محور عملية التعليم والتعلم؛ حيث يشترك الطلاب في البحث عن المعلومات، والخبرات، ويتبادلون الأفكار من أجل حل المشكلات دون الحاجة إلى الالتقاء بمكان معين أو زمن محدد. (الحمداني، ٢٠٠٦، ص ٤٧).

ومن بين هذه الأنظمة التي ظهرت في التعلم الإلكتروني نظام البلاك بورد (Black Board) وهو نظام مستخدم في الكثير من الجامعات المحلية والعالمية.

ويعد نظام بلاك بورد "Black Board" أحد أنظمة إدارة التعلم التي تتصف بالقوة؛ كونه يقدم فرصاً تعليمية متعددة من خلال تذليل جميع الصعوبات والعوائق التي تواجه المؤسسات التعليمية والمتعلمين، كما أن هذا النظام يساعد المؤسسات التعليمية على نشر التعليم بقوة عن طريق شبكات الإنترنت (الشحات وعوض، ٢٠٠٨م).

يتميز نظام البلاك بورد (Black Board) بسهولة الاستخدام، وإمكانية تطبيقه في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ حيث يمكّن المعلم من نشر المحتوى التعليمي، وما يصاحبه من أنشطة وتمارين، ووسائل تقويم متنوعة، كما يمكّنه من إضافة الصور ومقاطع الفيديو والتعليق الصوتي، كما يتيح النظام للمتعلمين التواصل المستمر مع بعضهم البعض للتعاون وتبادل الخبرات، والتواصل مع معلميهم للاستفسارات حول المادة المقدمة، وتقديم الواجبات المطلوبة منهم، وهذه الميزات تسهم في تنمية المهارات الإعرابية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

ويعد نظام البلاك بورد من أشـــهر وأقوى أنظمة إدارة التعليم الإلكترونية، فهذا النظام تستخدمه أكثر من ٣٦٠٠ مؤسسة تعليمية حول العالم لتقديم الخدمات التعليمية للمتعلم والمعلم، وهو كنظام لإدارة التعلم الإلكتروني معتمد رسمياً في الجامعات السـعودية (شـعيب، ٢٠١٤)

وبناءً على أهمية تنمية المهارات الإعرابية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى وضـــرورة اســـتخدام طرائق التعلّم الإلكتروني، جاءت فكرة البحث الحالي بهدف استخدام برنامج قائم على نظام (بلاك بورد) في تنمية المهارات الإعرابية لدى متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها.

مشكلة البحث:

من خلال تدريس الباحث لمقرر "دروس اللغة العربية لغير الناطقين بها" وهو المقرر الذي يتناول أبواب النحو، لاحظ أن هذا المقرر يضم عدداً كبيراً من أبواب النحو والصرف، وأن المتعلمين يعانون من صـــعوبة كبيرة في إتقان مهارات الإعراب؛ فهم بحاجة إلى تنمية مهارات الإعراب لديهم من خلال استخدام وسائل وأساليب تدريس حديثة تسهل عليهم استيعاب مهارات الإعراب وتوظيفها فيما يقرأون أو يكتبون.

وفي حدود علم الباحث لا توجد دراسـات سـابقة تطرقت لموضـوع الإفادة من نظام "بلاك بورد" في تنمية مهارات الإعراب لدى متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها.

كما أكدت كثير من الدراســـات ضـــعف المتعلمين في مهارات الإعراب ومن هذه الدراسات دراسة حوري (٢٠١٠) التي توصلت إلى ضعف المتعلمين في مهارات الإعراب نتيجة عدم وجود تناسب بين الخطة الدراسية والموضوعات النحوية والصرفية، والاختلاف في ضبط الشكل لكل من النص والقاعدة، ودراسة السيقلي(٢٠٠١) التي أكدت ضعف المتعلمين في سبع مهارات من مهارات الإعراب، كما توصلت دراسة الصليبي(٢٠٠١) إلى

أن اتجاهات المتعلمين نحو تعلم قواعد اللغة العربية كانت سلبية. كما أكدت دراسة عوض(٢٠١١) تدني مستوى أداء المتعلمين في الضبط النحوي للكلمات أثناء الأداء القرائي.

كما توصلت دراسات عدة إلى قلة توافر مهارات الإعراب لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، ومنها دراسة (الحربي، ١٤٣٥/١٤٣٦)، ودراسة (آل علي، ١٤٣٨/١٤٣٩)، ودراسة (الحديبي، ٢٠١٧).

كما أثبتت عدة دراسات فاعلية استخدام التعلم الإلكتروني عبر البلاك بورد في زيادة تحصيل المتعلمين مثل دراسة (عبد الوهاب، ٢٠١٦)، ودراسة (الغامدي، ٢٠١٧)، ودراسة (الجريوي،٢٠١٩).

كما أوصت كثير من الدراسات بإعادة النظر في طرائق وأساليب تدريس النحو، والعمل على إيجاد وسائل وطرق حديثة، وضرورة استخدام التعلم الإلكتروني في تدريس النحو، وتنمية مهارات الإعراب، ومن بين هذه الدراسات دراسة أبو كلوب(١٩٩٧)، ودراسة الصليبي (٢٠٠١)، ودراسة السيقلي(٢٠٠١)، ودراسة الخطابي(٢٠١٤).

واستنادًا إلى ما سبق؛ فقد تحددت مشكلة البحث في العبارة الآتية: ضعف مهارات الإعراب وقصورها لدي متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

أسئلة البحث:

للتصدي لمشكلة البحث تم طرح الأسئلة التالية:

١-ما مهارات الإعراب اللازمة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟.

٢-ما صورة البرنامج القائم على نظام (بلاك بورد) في تنمية مهارات الإعراب لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟.

٣-ما فاعلية البرنامج القائم على نظام (بلاك بورد) في تنمية مهارات الإعراب لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟.

أهداف البحث:

تتضح أهداف البحث من خلال ما يأتي:

١-تحديد مهارات الإعراب اللازمة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

٢-بناء برنامج قائم على نظام (بلاك بورد) لتنمية مهارات الإعراب لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

٣-قياس فاعلية البرنامج القائم على نظام (بلاك بورد) في تنمية مهارات الإعراب لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

أهمية البحث:

تتضح أهمية البحث من الآتي:

١-إفادة معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في بيان طريقة استخدام نظام "بلاك بورد" لتنمية المهارات الإعرابية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

٢-إفادة واضعي مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، والقائمين على تطوير وسائل وأساليب تدريس مهارات اللغة العربية ومنها مهارات الإعراب؛ وذلك من خلال تعرف أثر استخدام التقنيات الحديثة نظام "بلاك بورد" في تنمية مهارات الإعراب.

٣-الحاجة الماسة إلى تطوير طرائق التدريس، واستخدام إستراتيجيات حديثة بما ينسجم والتقدم العلمي والتقني، وتزويد معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى بهذه الطرائق والإستراتيجيات.

٤-فتح المجال أمام الباحثين المهتمين بتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها لتجريب برامج وأنظمة التعليم الإلكتروني في مجالات مختلفة.

حدود البحث:

فيما يأتي توضيح لحدود البحث:

- **الحدود الموضوعية:** اقتصرت الحدود الموضوعية في البحث الحالي على مهارات الإعراب الآتية: يميز بين علامات الإعراب، يحدد الحالة الإعرابية لمفردة في تركيب معين، يكون تراكيب لغوية صحيحة، يضبط مفردة في تركيب لغوي ضبطاً صحيحاً.
- **الحدود البشرية:** الطلاب المقيدين في المستوى الثالث في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.
- **الحدود المكانية:** معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.
- **الحدود الزمنية:** أجري هذا البحث في الفصل الثاني للعام الجامعي ١٤٤٠/١٤٤١هـ.

مصطلحات البحث:

الإعراب: يعرف الإعراب بأنه: "تغير أواخر الكلمات لفظاً أو تقديراً بتغير وظائفها النحوية في الجملة" (عطية، ٢٠٠٩: ٩٦).

ويمكن تعريفه إجرائياً بأنه: تغير أواخر الكلمات بتغير مواقعها الإعرابية أو بسبب العوامل الداخلة عليها، وتميّز بعلامات أصلية أو فرعية.

مهارات الإعراب: يمكن تعريفها إجرائياً بأنها: تمكّن متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى "المستوى الثالث" من إدراك أحوال الإعراب في الأسماء والأفعال ودقتهم

وإتقانهم في استخدام علامات الإعراب الأصلية والفرعية استخداما صحيحاً في ضبط أواخر الكلمات.

نظام "بلاك بورد": برنامج إلكتروني يتيح للمتعلم فرصة الاستمرار في العملية التعليمية، حيث يساعد المتعلمين على التفاعل، والتواصل بين بعضهم البعض، والتواصل مع معلميهم من أجل القيام بأعمال مشتركة باستخدام طرائق جديدة وممتعة، كما يساعد هذا النظام المؤسسات التعليمية، والتربوية في تحويل شبكات الإنترنت إلى وسيط قوي وفعال للمساعدة إدارة العملية التعليمية (Belanger، ٢٠٠٤).

ويمكن تعريف نظام "بلاك بورد" إجرائياً بأنه: منصة إلكترونية تتيح للمعلم رفع محتوى دروس مهارات الإعراب ، وما يصاحبه من أنشطة وتمارين وأدوات تقويم على موقع إلكتروني وإتاحته للمتعلمين، كما تتيح لمتعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها الدخول على هذا الموقع والاستمرار في التعلم، حيث يفسح لهم المجال للتواصل والتفاعل فيما بينهم والتواصل مع المعلم من أجل تنمية مهارات الإعراب المتمثلة في التمييز بين علامات الإعراب، وتحديد الحالة الإعرابية لمفردة في تركيب معين، وتكوين تراكيب لغوية صحيحة، وضبط مفردة في تركيب لغوي ضبطاً صحيحاً، وذلك بطرق شائقة وماتعة، ومن خلاله يستطيع المعلم تصميم الاختبارات، والواجبات وإتاحتها وتصحيحها إلكترونياً، وإنشاء المنتديات والمدونات لتمكين المتعلمين من إبداء آراءهم ومقترحاتهم، وتبادل الخبرات فيما بينهم.

الإطار النظري للبحث

أولاً: مهارات الإعراب:

- **تعريف الإعراب:**

هناك عدة تعريفات للإعراب منها ما يأتي:

- يعرف الإعراب بأنه: "تغير الحركات التي في أواخر الكلمات لاختلاف العوامل الداخلة عليها" (البوجي، ٢٠٠١: ٦).

- كما يعرف بأنه: "تغير أواخر الكلمات لفظاً أو تقديراً بتغير وظائفها النحوية في الجملة" (عطية، ٢٠٠٩: ٩٦).

- ويعرف أيضاً بأنه: " العلامة التي تعتري الحرف الأخير من الكلمة، وتتغير بتغير مواضع الكلمة، وهي ذات قيمة تمييزية، حيث يختص كل موقع من مواقعها بعلامة معينة تدل على معنى خاص به عن غيره" (أبو سليان، ٢٠٠٣: ١٢٦)

تتفق جميع التعريفات السابقة على أن الإعراب تغير يعتري أواخر الكلمات بحسب الموقع الإعرابي لهذه الكلمات أو بسبب العوامل الداخلة عليها.

- **تعريف مهارات الإعراب:**

يمكن تعريف مهارة الإعراب بأنها: تمكّن المتعلم من استخدام علامات الإعراب استخداما صحيحاً بناء على معرفة الموقع الإعرابي للكلمة، وما سبقها من عوامل من خلال تحليل المعنى، وإدراك العلاقات بين الكلمات في تركيب الجملة بسرعة وإتقان.

- أهمية مهارات الإعراب لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى:

إن إتقان متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى لمهارات الإعراب يمكنهم من استخدام المهارات اللغوية (الاستماع- التحدث- القراءة- الكتابة) استخداماً صحيحاً،

ولذا كان من الضروري تنمية مهارات الإعراب لديهم. لأن الإعراب خاصية من خصائص اللغة العربية؛ فهو يساعد المستمع أو القارئ على التمييز بين المعاني المتكافئة في اللفظ، وهذا ما أشار إليه (السيوطي١٩٨٦: ٤٦) حيث أكد أن خاصية الإعراب من العلوم الجليلة التي اختصت بها العربية فبه يمكن التفريق بين المعاني المتكافئة في اللفظ، وتمييز الفاعل من المفعول، والمضاف من المنعوت، والتعجب من الاستفهام، والنعت من التأكيد. ويؤكد هذا المعنى (الزجاجي، ١٣٩٩: ٩٦) حيث يشير إلى أن الأسماء لما كانت تعتريها المعاني، وتكون فاعلة، أو مفعولة، أو مضافة، أو مضافًا إليها، ولم تكن في صورها أو أبنيتها دلالة على هذه المعاني إنما كانت مشتركة جاءت حركات الإعراب فيها لتنبئ عن هذه المعاني... أما (ابن فارس، ١٤١٨، ٣٥) فيقول: "فأما الإعراب فبه تميز المعاني، ويوقف على أغراض المتكلمين" فهو يرى أن الإعراب هو السبيل الوحيد للتمييز بين المعاني للكلمات المتشابهة في الألفاظ، وكذلك معرفة مراد الكاتب أو المتكلم.

وتتضح أهمية الإعراب لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في مساعدتهم في فهم المعاني، ودفع الغموض؛ عندما يقوم المتكلم أو الكاتب بتقديم الكلمات وتأخيرها، للتعبير بدقة عن الأفكار والآراء التي يريدها (أحمد، ١٩٨٣، ١٦٥).

ومما سبق تتضح أهمية الإعراب، ودوره في مساعدة متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في إيضاح معاني الكلمات، ودفع الغموض عنها، ومعرفة مراد الكاتب أو المتكلم عما يكتب أو يتحدث، كما أنه وسيلة لتقويم اللسان، وصيانته من الوقوع في اللحن والخطأ؛ حتى يتمكن المتعلمون من استخدام اللغة بصورة صحيحة، ولا يتأتى ذلك إلا بإتقان مهارات الإعراب.

- مهارات الإعراب اللازمة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى:

اهتمت بعض الدراسات بتحديد مهارات الإعراب لما لذلك من أهمية كبيرة في تنمية هذه المهارات من خلال إستراتيجيات حديثة أو برامج إلكترونية. فقد حدد (الخماش،١٤٢٩هـ) مهارات الإعراب في عدة مهارات فرعية من أهمها:

١-ذكر الحالات الإعرابية للتراكيب اللغوية.

٢-تحديد الوظائف النحوية للكلمات داخل الجملة.

٣-استنتاج القاعدة المتصلة بالتراكيب اللغوية.

٤-التمييز بين الجمل الاسمية والجمل الفعلية.

٥-إتمام التركيب اللغوي بوضع كلمة وفق شروط معينة.

٦-توضيح سبب الخطأ في تركيب نحوي.

٧-تصويب الخطأ النحوي في تركيب نحوي.

كما حددها (الخرماني، ١٤٣٣هـ) أيضاً في عدد من المهارات الفرعية من أهمها:

١-ضبط كلمة أو أكثر في تركيب نحوي ضبطاً صحيحاً.

٢-استنباط القاعدة النحوية التي تضبط تركيباً نحوياً.

٣-تغيير تركيب نحوي بسبب العوامل الداخلة عليه.

٤-إعراب تركيب نحوي إعراباً صحيحاً.

٥-إتمام جملة بكلمة مناسبة نحوياً.

ولخص (الحربي،١٤٣٦) مهارات الإعراب في أربع مهارات أساسية وهي:

١-يعلل ضبط الكلمة في تركيب نحوي.

٢-يميز بين التراكيب النحوية.

٣-يستخدم علامة الإعراب استخداماً صحيحاً.

٤-يؤلف تراكيب نحوية بشروط معينة.

كما حدد(الحديبي،٢٠١٧) مهارات الإعراب في ست مهارات أساسية كما يلي:

١-استخدام علامة صحيحة لضبط مفردة محددة في تركيب نحوي.

٢-التعليل لسبب ضبط كلمة في تركيب نحوي.

٣-إعراب الكلمات أو الجمل إعراباً صحيحاً.

٤-تمييز تركيب نحوي عن تركيب نحوي آخر.

٥-تكوين تراكيب نحوية بشروط معينة.

٦-تصويب خطأ في تركيب نحوي.

يرى الباحث أن مهارات الإعراب السابقة يمكن الإفادة منها في التوصل إلى أهم المهارات الإعرابية اللازمة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، ومن ثم تنميتها باستخدام نظام "بلاك بورد" من خلال البرنامج التعليمي المتضمن في البحث الحالي.

ثانياً: نظام "بلاك بورد"(Black Board).

يعد نظام بلاك بورد(Blackboard) من أشهر تطبيقات نظام التعليم الإلكتروني، الذي ظهر نتيجة للتقدم العلمي والتقني، والانتشار الكبير لاستخدام الحاسوب، حتى أصبح التعليم ليس مقصوراً على القاعات الدراسية، وفي أوقات محددة، وإنما تعدى ذلك إلى إتاحة التعليم في كل زمان ومكان، مع إمكانية تواصل المتعلمين مع بعضهم البعض، ومع معلميهم، كما يوفر أساليب تعليم متنوعة تساعد على تنمية مهارات المتعلمين.

- **تعريف نظام "بلاك بورد":**

- يعرف نظام "بلاك بورد" بأنه: برنامج إلكتروني يتيح للمتعلم فرصة الاستمرار في العملية التعليمية، حيث يساعد المتعلمين على التفاعل، والتواصل بين بعضهم البعض، والتواصل مع معلميهم من أجل القيام بأعمال مشتركة باستخدام طرائق جديدة وممتعة، كما

يساعد هذا النظام المؤسسات التعليمية والتربوية في تحويل شبكات الإنترنت إلى وسيط قوي وفعال للمساعدة إدارة العملية التعليمية(Belanger ،٢٠٠٤).

- كما يعرف بأنه: "نظام يتيح للمتعلمين وهيئة التدريس الحصول على نسخ إلكترونية من المقررات الدراسية، ومن خلالها يستطيع المعلم التفاعل مع المتعلمين في بيئة الكترونية آمنة تحتوي على حزمة من الأدوات منها: رفع المحتوى وتنظيمه وإتاحته للطلاب، تصميم الاختبارات، والواجبات وإتاحتها وتصحيحها إلكترونياً، إنشاء المنتديات والمدونات، والاطلاع على تقارير الطلاب النشطين والطلاب المتعثرين والتفاعل مع المحتوى"(أبو العنين، ٢٠١٨: ٢٦٩)

- **نظام "بلاك بورد" وتقديم المقررات الإلكترونية:**

يتيح نظام "بلاك بورد" للمؤسسات التعليمية تقديم المقررات الإلكترونية من خلال عدة خيارات وقد حدد (Wdowik, S. 2014) خمسة أنواع لنظام بلاك بورد في مجال التعليم على النحو التالي:

١-النوع "الإداري"(Administrative): وهذا النوع أكثر الأنواع شيوعاً وأسهلها في التطبيق، ويوفر هذا النوع بعض الأدوات منها الخطة التدريسية، ومعلومات عن أستاذ المقرر، ومواعيد الامتحانات، والمواعيد المحددة لتسليم الواجبات والإعلانات الخاصة بالمادة الدراسية، ولا يوفر هذا النوع أية مادة دراسية.

٢-النوع "الإضافي أو الداعم" (Supplemental): وهذا النوع أفضل من النوع السابق فهو يوفر أدوات إضافية تدعم المقرر في القاعات الدراسية، ولكن لا تغني عنها، ومن أهم هذه الأدوات ملاحظات المادة، والمسودات، وغيرها من الأدوات التي تعمل على توفير مادة تعليمية إضافية للمتعلم.

٣-النوع "الأساس أو المدمج"(Supportive): يتيح هذا النوع للمتعلم معظم مكونات المادة الدراسية من خلال شبكة الإنترنت، ويجب أن يتصف المعلم بالقدرة على صياغة المحتوى وكتابته بالطريقة العلمية المتفقة مع المعايير العالمية، كما يتيح هذا النوع الفرصة للمتعلم للدخول باستمرار والحصول على المادة التعليمية والاستفادة من المصادر العلمية المتوفرة على هذا النظام.

٤-النوع التشاركي(Blended): يتيح هذا النوع للمتعلمين المشاركة في تصميم المادة التعليمية المقررة وذلك من خلال مشاركتهم في الحوارات المتزامنة والدردشة، وتصميم العروض التقديمية والمشاركة الفاعلة باستخدام النقاشات المعتمدة على الفيديو، ويجب أن يتدرب على كافة الأدوات المستخدمة في هذا النوع والتعرف على طريقة استخدامها.

٥-النوع الغامر أو الكامل (Communal) في هذا النوع يتم الاستغناء عن القاعات الدراسية ويكون التعليم عن بعد بشكل كامل، ويعد هذا النوع أصعب الأنواع من حيث صميم المادة التعليمية وطريقة الاستخدام فالمعلم والمتعلم يجب أن تكون لديهما معرفة بالأدوات المستخدمة وطريقة استخدامها، وكيفية الاستفادة منها.

وقد صمم الباحث البرنامج التعليمي الخاص بالبحث الحالي لتنمية مهارات الإعراب من خلال الاستفادة من النوع "الإضافي أو الداعم" والنوع "الأساس أو المدمج" وكذلك النوع التشاركي، حيث قدمت العروض التقديمية من خلال المحتوى في نظام "بلاك بورد"، والعودة للدروس غير المتزامنة، والنشاطات المختلفة مثل النقاشات، والحوارات بين المتعلمين، وتوجيه المتعلمين إلى الاستفادة من المصادر العلمية المتوفرة على هذا النظام.

• مميزات نظام بلاك بورد في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى:

يتميز نظام بلاك بورد بعدد كبير من المميزات التي تجعله من أفضل الأنظمة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وقد أشار كل من " Zhanag W. Perris K. and Yeung L. 2005. Bradford. P. Porciello M. Balkon N. and Backus D. 2007 Tekinarslan E. 2009" إلى عدة مميزات لنظام "بلاك بورد" في مجال التعليم بصورة عامة ومنها:

١-سهولة الوصول: يسمح نظام "بلاك بورد" للمتعلمين التواصل الفعال مع محتوى المادة الدراسية من خلال الربط بشبكات الانترنت في أي وقت ومن أي مكان. فالمتعلم يمكنه الاطلاع على المادة الدراسية ومراجعتها، والاستماع إلى المحاضرات، وكتابة الواجبات والاستفادة من أية مساعدات سمعية وبصرية أخرى يوفرها النظام، كما يمكّن المتعلم من إرسال واجباته وما ينجز من مشاريع إلى معلمه بأسرع وقت.

٢-توفير تغذية راجعة تتميز بالسرعة: يوفر "بلاك بورد" تغذية راجعة تتميز بالسرعة والاستمرارية عن نتائج الاختبار كما يمكن المتعلم من الاستفسار عما يريد من معلمه أو من زملائه وذلك عن طريق الحوارات المتزامنة والدردشة، وغيرها.

٣-تسهيل عملية الاتصال: يمتاز هذا النظام بعدة خصائص تمكن المتعلمين من التواصل مع المعلم، ومع زملائهم، من خلال خيارات متعددة كالإعلانات، والمناقشات، والفصول الافتراضية، وغيرها.

٤-التتبع: يعمل نظام "بلاك بورد" على تتبع استخدام المتعلمين لهذا النظام ويقوم بوضع جميع نتائج استخدامات المتعلمين في ملف إلكتروني.

٥-بناء المهارات: يقدم نظام "بلاك بورد" عدة مهارات إضافية لمساعدة المتعلم على أداء واجباته بكفاءة، حيث يساعده على تحديد تاريخ بداية ونهاية لكل قراءة، وواجب، ونشاط، واختبار وغيرها، مما يمكّن المتعلم من استثمار وقته وتنظيمه.

وقد ذكر (عثمان؛ وعوض،٢٠٠٨)، و(الحربي ١٤٢٧هـ) عدداً من المميزات لنظام "بلاك بورد" كما يلي:

١-يوفر منتدى خاصاً لمناقشة الموضوعات المطروحة من قبل المعلم أو المتعلم.

٢-إمكانية تحميل الملفات ومشاركتها مع المتعلمين بعضهم لبعض أو مع المعلم.

٣-إمكانية تقسيم المتعلمين إلى مجموعات تملك كل مجموعة منتدى خاصاً وملفات مشاركة خاصة بها.

٤-يوفر ميزة المحادثة المباشرة بين أفراد مجموعة وإمكانية أرشفتها.

٥-يمكّن المتعلمين من وضع صفحات خاصة بهم أو مشتركة.

٦-إمكانية إنشاء الاختبارات الذاتية للمتعلمين محددة الوقت أو مفتوحة مع تصحيحها، ورصد آلي للدرجات.

٧-يتيح للمعلم وضع إعلانات، أو واجبات أو عرض المادة ووضع تاريخ بداية ونهاية لعرضها.

٨-وجود ميزة متابعة المتعلم وتسجيل بداية دخوله في النظام وزمن خروجه منه، كما يوفر تقارير تظهر وقت وزمن مكوثه.

٩-وجود أنواع مختلفة من القوالب لبناء محتوى المادة في النظام وتتضمن عدة أدوات لتحرير المحتوى.

١٠-متوافق مع عدد من المعايير العالمية مثل معيار "سكورم" ومعيار"IMS".

١١-يقوم نظام "بلاك بورد" بتخزين جميع المواد التعليمية للرجوع إليها والاستفادة منها.

مما سبق تتضح أهم المميزات التي يتميز بها نظام "بلاك بورد" في العملية التعليمية، وما يوفره من إمكانات تساعد المعلم، والمتعلم لإنجاح عملية التعلم، ويمكن لبرامج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى الاستفادة من هذه الميزات وتكييفها بما يتناسب وطبيعة المتعلمين ومستوياتهم اللغوية.

- **دور برنامج "بلاك بورد" في تنمية المهارات الإعرابية:**

يمكن توضيح دور برنامج "بلاك بورد" في تنمية المهارات الإعرابية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى فيما يلي:

١-يسهم برنامج "بلاك بورد" في تنمية المهارات الإعرابية لدى متعلمي اللغة العربية حيث يتيح هذا النظام تنمية المهارات الشفوية من خلال الحوارات والنقاشات، الأمر الذي ينعكس على العناصر اللغوية ومنها المهارات الإعرابية.

٢-يتيح برنامج "بلاك بورد" تحميل عروض بوربوينت ومقاطع فديو تشتمل على توضيح وشرح لأحوال الإعراب في الأسماء، وكذلك علامات الإعراب، وأحوال الإعراب في الأفعال، ويمكن للمتعلم الرجوع إليها في أي وقت.

٣-يتيح برنامج "بلاك بورد" من خلال أيقونة التقويمات في المحتوى وضع تدريبات متنوعة مثل الصواب والخطأ، والاختيار من متعدد، والتوصيل، والإجابات المختصرة، يتم من خلالها تدريب المتعلمين على مهارات الإعراب ويتعرف المتعلم على درجته مباشرة، ويحصل على التغذية الراجعة بعد التقويم.

٤-يتيح للمتعلمين فرصة التعليم المستمر لتنمية مهارات الإعراب، والتواصل الدائم مع المعلم، ومع بقية المتعلمين، والتفاعل مع محتوى المقرر، وما يتضمنه من أنشطة وتمارين تساعد المتعلمين على التدرب على ممارسة المهارات الإعرابية وتطبيقها عملياً، وكذلك من

خلال ما يُطلب منهم من واجبات، أو مشـــاريع تنمي مهاراتهم اللغوية عموماً ومهارات الإعراب بشكل خاص.

٥-يساعد المتعلمين على التعلم بشكل أفضل؛ فهؤلاء المتعلمون ليست العربية لغتهم الأم؛ ولذا قد يخفى على أحدهم أمر وهو عند الآخر بســـيط جداً، فمن خلال منتدى النقاش، والحوارات والمحادثات الحية التي يوفرها نظام "بلاك بورد"، يتم التغلب على مثل هذه الإشـــكالات، إضـــافة إلى ما يوفره هذا النظام من إمكانية إعادة محتوى المقرر، والمحاضـرات، وما تضـمنته من وسـائل سمعية وبصـرية تسـاعد على تنمية مهارات الإعراب لدى المتعلمين.

إجراءات البحث

منهجا البحث:

استخدم البحث الحالي المنهجين الآتيين:

- المنهج الوصفي عند وصف إجراءات إعداد أدوات البحث ومواده.
- المنهج شـبة التجريبي لقياس فاعلية اسـتخدام برنامج قائم على نظام (بلاك بورد) في تنمية مهـارات الإعراب لـدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، وهو المنهج المناســب لهدف البحث الحالي، كما اســتخدم التصــميم التجريبي ذا المجموعة الواحدة مع التطبيقين القبلي، والبعدي.

مجتمع البحث:

تكون مجتمع البحث من جميع الطلاب المقيدين في "المســـتوى الثالث" بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، في الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ١٤٤٠/١٤٤١، وقد بلغ عددهم (٦٣٩) طالباً.

عينة البحث:

بلغ عدد العينة (٣٠) طالباً من الطلاب المقيدين في "المستوى الثالث" بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، يمثلون طلاب الفصل رقم(٧) وقد تم اختيار هذا الفصل بطريقة عشوائية.

بناء المواد التعليمية وأدوات البحث:

لإعداد أدوات البحث ومواده اتبع الباحث الخطوات الآتية:

أولاً: إعداد قائمة بالمهارات الإعرابية اللازمة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى "المستوى الثالث":

لإعداد قائمة بالمهارات الإعرابية اتبع الباحث الخطوات الآتية:

الهدف من القائمة: هدفت القائمة إلى تحديد المهارات الإعرابية اللازمة لطلاب "المستوى الثالث" بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

مصادر إعداد القائمة: قام الباحث بمراجعة الدراسات السابقة التي تطرقت إلى مهارات الإعراب ومنها: دراسة (الخماش،١٤٢٩هـ) و(الخرماني، ١٤٣٣هـ) و(الحربي،١٤٣٦) و(الحديبي،٢٠١٧)، كما تم الرجوع إلى مقرر دروس اللغة العربية لغير الناطقين بها في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

وفي ضوء ذلك تم إعداد صورة أولية لقائمة المهارات الإعرابية اللازمة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى "المستوى الثالث".

بناء القائمة في صورتها الأولية: تم إعداد صورة أولية من القائمة تضمنت أربع مهارات رئيسة لمهارة الإعراب انبثق عنها (٢١) مهارة فرعية. كما يتضح من الجدول الآتي:

جدول (١) مهارات الإعراب

م	المهارة الرئيسة	عدد المهارات الفرعية
١	يميز بين علامات الإعراب	٥
٢	يحدد الحالة الإعرابية لمفردة في تركيب معين	٤
٣	يكون تراكيب لغوية صحيحة	٦
٤	يضبط مفردة في تركيب لغوي ضبطاً صحيحاً	٦
	المجموع	٢١

تحكيم القائمة: عرضت القائمة في صورتها الأولية على ثمانية محكمين (ملحق١) لإبداء آرائهم في مدى مناسبة هذه المهارات لمتعلمي اللغة العربية في المستوى الثالث، ودقة صياغة كل مهارة وقابليتها للتطبيق على المتعلمين.

وقد أشار المحكمون جميعاً إلى مناسبة المهارات لمتعلمي اللغة العربية في المستوى الثالث، وأنها قابلة للقياس، مع تعديل صياغة بعض المهارات الرئيسة والفرعية.

وبهذا يكون تم التأكد من صدق هذه القائمة من خلال آراء المحكمين.

صياغة القائمة النهائية لمهارات الإعراب اللازمة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في "المستوى الثالث":

بعد تعديل صياغة المهارات التي أشار المحكمون إلى تعديلها أصبحت قائمة مهارات الإعراب اللازمة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى "المستوى الثالث" في صورتها النهائية، ولم يتم إضافة أو حذف أية مهارة، ومن ثم فقد تضمنت القائمة في صورتها النهائية (٤) مهارات رئيسة انبثق عنها (٢١) مهارة فرعية.

• إعداد البرنامج القائم على نظام (بلاك بورد) لتنمية مهارات الإعراب لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى:

لإعداد البرنامج تم اتباع الخطوات الآتية:

١-أهداف البرنامج:

الهدف العام للبرنامج: استخدام برنامج قائم على نظام (بلاك بورد) لتنمية مهارات الإعراب لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

ويتفرع من الهدف العام الأهداف الإجرائية الآتي:

- يميز المتعلم بين (المرفوعات، والمنصوبات، والمجرورات) من الأسماء.
- يميز المتعلم الحالة الإعرابية للاسم حسب الموقع الإعرابي.
- يستخدم المتعلم أدوات نصب الفعل المضارع استخداماً صحيحاً.
- يستخدم المتعلم أدوات جزم الفعل المضارع استخداماً صحيحاً.
- يضبط المتعلم الفعل المضارع حسب العوامل الداخلة عليه.
- يميز المتعلم بين علامات الإعراب الأصلية والفرعية.
- يميز المتعلم بين علامات الإعراب الظاهرة والمقدرة.
- يستخدم المتعلم علامات الإعراب استخداماً صحيحاً.

٢-إعداد صورة أولية لمحتوى البرنامج:

تم إعداد صورة أولية للبرنامج، حيث اشتملت على مقدمة توضح أهمية البرنامج، وأهدافه، كما اشتملت على محتوى البرنامج الذي تكون من الدروس الآتية:

١-أحوال الإعراب في الأسماء.

٢-علامات الإعراب في الأسماء.

٣-أحوال الإعراب في الأفعال.

حيث حدد في كل درس الاستراتيجيات المستخدمة، والوسائل التعليمية، بالإضافة إلى التدريبات، والأنشطة الفردية والجماعية، وأسئلة للتقويم.

٣-عرض الصورة الأولية للبرنامج على المحكمين:

بعد الانتهاء من إعداد محتوى البرنامج بصورته الأولية عرض على (٥) من المختصين في اللغة العربية، والمناهج وطرق التدريس؛ لمعرفة آرائهم حول معرفة مدى:

- تحقيق محتوى البرنامج لأهدافه.
- سلامة صياغة محتوى البرنامج.
- كفاية الأنشطة، والأسئلة ومناسبتها.

٤-إجراء التعديلات وصياغة محتوى البرنامج في صورته النهائية:

قام الباحث إجراء التعديلات التي أشار إليها المحكمون، ثم تمت صياغة محتوى البرنامج في صورته النهائية، وقد تضمن أربعة دروس. ملحق(٢)

٥-إعداد دليل المعلم:

لإعداد دليل المعلم اتبع الباحث الخطوات الآتية:

- **الصورة الأولية للدليل:**

أعد الباحث صورة أولية لدليل المعلم لتوضيح كيفية تنمية المهارات الإعرابية اللازمة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى " المستوى الثالث" باستخدام نظام "بلاك بورد".

- **عرض دليل المعلم على المحكمين:**

تم عرض الدليل على خمسة محكمين؛ وذلك بهدف معرفة آرائهم وإجراء التعديلات المناسبة وفق ما يرونه من حيث:

- سلامة الصياغة للهدف العام، والأهداف الإجرائية.
- مناسبة الهدف العام والأهداف الإجرائية للمتعلم.

- مناسبة طريقة عرض المحتوى لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.
- آراء ومقترحات يرون إضافتها.

الصياغة النهائية لدليل المعلم:

قام الباحث بإجراء التعديلات التي أشـــار بها المحكمون، وقد تضـــمن دليل المعلم في صورته النهائية الآتي:

مقدمة.

أهمية الدليل.

أدوار المعلم.

أدوار المتعلم.

الأهداف العامة للبرنامج.

الخطة الزمنية لتدريس البرنامج.

الخطوات الإجرائية المتبعة لتدريس جميع الدروس تتضمن ما يلي:

- عنوان الدرس.
- مربع حوار يتضـــمن: زمن تنفيذ الدرس، والمكان، والمواد التعليمية، والأنشـــطة والتدريبات.
- الأهداف الإجرائية للدرس.
- خطوات تنفيذ الدرس.
- التدريبات التي يكلف بها المتعلمون.
- التقويم، والواجب المنزلي. ملحق(٣)

ثالثاً: إعداد اختبار مهارات الإعراب لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى:

تم إعداد اختبار مهارات الإعراب لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى باتباع الخطوات الآتية:

إعداد صورة أولية للاختبار:

تحديد هدف الاختبار: هدف الاختبار إلى قياس مدى توافر مهارات الإعراب لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى: "المستوى الثالث".

تحديد مهارات الاختبار: تم تحديد مهارات الإعراب المراد قياسها من قائمة المهارات الإعرابية التي تم التوصل إليها، المتمثلة في أربع مهارات رئيسة لمهارات الإعراب انبثق عنها (٢١) مهارة فرعية.

صياغة تعليمات الاختبار: تمت كتابة تعليمات الاختبار في الورقة الأولى للاختبار تضمنت تحديد عدد الأسئلة، والزمن المحدد للإجابة، وكيفية كتابة الإجابة، بالإضافة إلى إرشادات للمتعلمين.

صياغة مفردات الاختبار: تمت صياغة مفردات الاختبار، بحيث تشتمل على جميع مهارات الإعراب التي تم التوصل إليها، وجميع أسئلة الاختبار من نوع (الاختيار من متعدد)، وروعي أن تكون موزعة على المهارات التي تم التوصل إليها بحيث يقيس كل سؤال مهارة من مهارات الإعراب الفرعية وبذلك بلغ عدد أسئلة الاختبار (٢١) سؤالاً.

عرض الاختبار بصورته الأولية على المحكمين:

تم عرض الاختبار في صورته الأولية على ثمانية محكمين؛ بهدف إجراء التعديلات وفق ما يرونه صواباً، وذلك من حيث:

- مناسبة الاختبار للمتعلمين ومستواهم اللغوي.

- مدى قياس مفردات الاختبار لما وضعت لقياسه.
- مناسبة التعليمات.
- إضافة أو حذف ما يرونه.

تعديل الاختبار وفقاً لنتائج التحكيم:

أبدى المحكمون موافقتهم على جميع مفردات الاختبار، وتعديل صياغة بعض المفردات، ورأوا مناسبة الاختبار لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى ومستواهم اللغوي.

تطبيق الاختبار على مجموعة استطلاعية:

قام الباحث بتطبيق الاختبار في صورته النهائية على عينة استطلاعية من متعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها وعددهم (٣٠) طالباً.

وبعد انتهاء أفراد العينة الاستطلاعية من الإجابة على جميع مفردات الاختبار تم تفريغ النتائج بهدف حساب ثبات، وصدق، وزمن الاختبار، وذلك على النحو التالي:

ثبات الاختبار:

تم حساب ثبات اختبارات مهارات الإعراب من خلال معادلة ألفا كرونباخ، وذلك باستخدام برنامج "الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية" (SPSS) إصدار (V. 20)، وتم التوصل إلى أن قيمة معامل ثبات القائمة بلغ (٠,٦١٠) وهي قيمة مرتفعة تدل على ثبات الاختبار.

صدق الاختبار:

تم حساب صدق اختبار مهارات الإعراب وفقا لما يأتي:

- الصدق الإحصائي: وهو الجذر التربيعي لمعامل الثبات، ومن ثم فإن صدق اختبار مهارات الإعراب يساوي(٠,٧٨١)، وهي قيمة مرتفعة تدلى على أن الاختبار يقيس ما وضع لقياسه بصورة دقيقة.

معامل الصعوبة والسهولة:

تم حساب معامل الصعوبة، والسهولة، حيث أن معامل الصعوبة لكل سؤال يمثل النسبة المئوية لعدد الطلاب الذين كانت إجاباتهم صحيحة إلى عدد الطلاب الكلي ويمكن توضيح ذلك من خلال المعادلة الآتية:

$$\text{معامل الصعوبة} = \frac{\text{عدد الطلاب الذين أجابوا إجابة صحيحة على السؤال}}{\text{عدد الطلاب الذين أجابوا على السؤال}}$$

معامل السهولة = ١ – معامل الصعوبة.

تراوحت قيم معاملات الصعوبة، بين (٠,٧٣ – ٠,٤٠) بينما معاملات السهولة تراوحت بين (٠,٦٣ – ٠,٣٠) وهذا يشير إلى التدرج في مستوى صعوبة وسهولة أسئلة الاختبار، وأنها ذات مستوى مناسب.

زمن تطبيق الاختبار:

تم حساب زمن تطبيق الاختبار عن طريق حساب متوسط زمن أول وآخر طالب ينتهي من الإجابة، وذلك كالتالي:

$$\text{متوسط زمن الاختبار} = \frac{٢٥ + ٣٥}{٢} = ٦٠ \text{ دقيقة}$$

وبذلك فإن الوقت المناسب للاختبار (٣٠) دقيقة.

الصورة النهائية للاختبار:

بعد أن تم عرض الاختبار على المحكمين، وبعد تطبيق التجربة الاستطلاعية التي أجريت لتحديد صدق الاختبار وثباته وزمنه، تمت صياغة الاختبار في صورته النهائية، استعداداً للتطبيق على مجموعة البحث. (ملحق٤)

والجدول التالي يوضح محاور الاختبار والأسئلة التي تقيس كل محور:

جدول (٢) توصيف قائمة المهارات الإعرابية اللازمة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى

م	المهارات الرئيسة	الأسئلة التي تقيسها	النسبة المئوية
١	يميز بين علامات الإعراب	١-١٠-١١-١٧-١٨	%٢٣,٨١
٢	يحدد الحالة الإعرابية لمفردة في تركيب معين	٢-٤-٧-٩	%١٩,٠٥
٣	يكون تراكيب لغوية صحيحة	٣-٥-٦-٨-١٢-١٣	%٢٨,٥٧
٤	يضبط مفردة في تركيب لغوي ضبطاً صحيحاً	١٤-١٥-١٦-١٩-٢٠-٢١	%٢٨,٥٧
المجموع	٤	٢١	%١٠٠

تصحيح الاختبار:

يتكون الاختبار من (٢١) سؤالاً، مقسمة على أربعة محاور حسب مهارات الإعراب الرئيسة التي تم التوصل إليها، ويطلب من أفراد العينة الإجابة عن كل سؤال من أسئلة الاختبار بتحديد خيار واحد فقط من أربعة خيارات معطاة.

تم تصحيح الاختبار وفقاً لما يأتي:

قراءة إجابة كل طالب عن الاختبار، واستبعاد أي إجابة أعطيت أكثر من خيار.

يعطى كل طالب درجة واحدة لكل إجابة صحيحة في كل محور من محاور الاختبار، وبالتالي يكون مجموع كل طالب في كل سؤال من أسئلة كل محور هو مجموع عدد الإجابات الصحيحة.

بعد ذلك قام الباحث بحساب درجة كل طالب على محاور الاختبار الأربعة على حدة، وعلى الاختبار إجمالاً.

تجربة البحث:

فام الباحث بتطبيق تجربة البحث، من خلال اتباع الخطوات الآتية:

أولاً: تحديد عينة البحث:

تكونت عينة البحث الحالي من (٣٠) طالباً من متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى "المستوى الثالث" بمعهد تعليم اللغة العربية في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

ثانياً: التطبيق القبلي لاختبار مهارات الإعراب:

بعد إجراء الترتيبات اللازمة لتطبيق تجربة البحث، تم تطبيق اختبار مهارات الإعراب لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى "المستوى الثالث" تطبيقاً قبلياً بهدف الوقوف على مستوى أفراد عينة البحث في مهارات الإعراب قبل التجربة ومقارنة مستويات أدائهم قبل التجربة وبعدها.

ثالثاً: تطبيق تجربة البحث:

تم تطبيق تجربة البحث على أفراد عينة البحث وذلك لقياس فاعلية استخدام نظام "بلاك بورد" في تنمية مهارات الإعراب لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ١٤٤٠/١٤٤١هـ وقد استغرق تطبيقها أربعة أسابيع بواقع ثلاث ساعات في الأسبوع. وقد روعي عند تطبيق التجربة ما يأتي:

تعريف المتعلمين بخطوات تطبيق التجربة، وأهدافها، والإطار الزمني لها.

توضيح المطلوب من كل طالب أثناء التعلم.

استخدام نظام "بلاك بورد" في عرض المحتوى العلمي للبرنامج.

رابعاً: التطبيق البعدي لاختبار مهارات الإعراب:

بعد الانتهاء من تنفيذ التجربة، تم تطبيق اختبار مهارات الإعراب لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى "المستوى الثالث" على أفراد العينة تطبيقاً بعدياً؛ للمقارنة بين الدرجات التي حصلوا عليها في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي، وذلك للتعرف على فاعلية استخدام نظام "بلاك بورد" في تنمية مهارات الإعراب لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

نتائج البحث:

للإجابة عن السؤال الأول الذي نصه: " ما مهارات الإعراب اللازمة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟".

تم التوصل إلى قائمة بمهارات الإعراب اللازمة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية تضمنت أربع مهارات رئيسة انبثق عنها إحدى وعشرون مهارة فرعية وذلك على النحو التالي:

أولاً: يميز بين علامات الإعراب.

١-يميز بين (المرفوعات والمنصوبات والمجرورات) من الأسماء.

٢-يميز بين علامات الإعراب الأصلية والفرعية في الأسماء.

٣-يميز بين علامات الإعراب الظاهرة والمقدرة في الأسماء.

٤-يميز بين علامات الإعراب الأصلية والفرعية في الأفعال.

٥-يميز بين علامات الإعراب الظاهرة والمقدرة في الأفعال.

ثانياً: يحدد الحالة الإعرابية لمفردة في تركيب معين.

١-يحدد الحالة الإعرابية للاسم في جملة معينة.

٢-يحدد الحالة الإعرابية للفعل المضارع.

٣-يغير الحالة الإعرابية للاسم حسب الموقع الإعرابي.

٤-يغير الحالة الإعرابية للفعل المضارع حسب العوامل الداخلة عليه.

ثالثاً: يكون تراكيب لغوية صحيحة.

١-يستخدم أدوات نصب الفعل المضارع استخداماً صحيحاً.

٢-يستخدم أدوات جزم الفعل المضارع استخداماً صحيحاً.

٣-يستخدم علامات الإعراب الأصلية استخداماً صحيحاً.

٤-يستخدم علامات الإعراب الفرعية استخداماً صحيحاً.

٥-يكون تراكيب نحوية بشروط معينة.

٦-يكون جملاً تحوي أحوال الفعل المضارع.

رابعاً: يضبط مفردة في تركيب لغوي ضبطاً صحيحاً.

١-يضبط آخر الاسم بعلامة إعراب أصلية ضبطاً صحيحاً.

٢-يضبط آخر الاسم بعلامة إعراب فرعية ضبطاً صحيحاً.

٣-يضبط آخر الفعل بعلامة إعراب أصلية ضبطاً صحيحاً.

٤-يضبط آخر الفعل بعلامة إعراب فرعية ضبطاً صحيحاً.

٥-يعلل سبب ضبط اسم في تركيب نحوي.

٦-يعلل سبب ضبط فعل مضارع في تركيب نحوي.

للإجابة عن السؤال الثاني الذي نصه: " ما صورة البرنامج القائم على نظام (بلاك بورد) في تنمية مهارات الإعراب لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟".

في ضوء الإجابة عن السؤال الأول الذي تم فيه تحديد مهارات الإعراب، والإطار النظري للبحث تمت صياغة البرنامج القائم على نظام (بلاك بورد) لتنمية مهارات الإعراب لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى (المستوى الثالث) في صورته النهائية ملحق(٢)، وقد تضمن البرنامج دليل المعلم ملحق(٣).

للإجابة عن السؤال الثالث الذي نصه:" ما فاعلية البرنامج القائم على نظام (بلاك بورد) في تنمية مهارات الإعراب لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟".

قام الباحث بحساب متوسط الفرق بين الدرجات التي حصل عليها الطلاب في التطبيقين: التطبيق القبلي، والتطبيق البعدي، وقد تم استخدام برنامج "الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية" إصدار ٢٠ (SPSS, V.20) وذلك باستخدام معادلة اختبار "ت" لعينتين مرتبطتين "Paired-Samples T Test ".

والجدول الآتي يوضح قيمة (ت) للفروق بين متوسطي درجات الطلاب في اختبار التحصيل في كلا التطبيقين: القبلي، والبعدي لعينة البحث إجمالاً.

جدول (٣) المتوسط والانحراف المعياري ومتوسط الفروق، ودرجة الحرية، وقيمة " ت" ودلالتها في التطبيقين: القبلي، والبعدي في النتيجة الكلية للاختبار. (ن=٣٠)

البيان المحور	التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الفروق	درجة الحرية	قيمة [ت]	الدلالة الإحصائية
اختبار مهارات الإعراب إجمالاً	القبلي	١٥,٣٣	٢,٨٢	٤,٣٣	٢٩	٨,١٧١	دالة عند مستوى (٠,٠٠٠)
	البعدي	١٩,٦٦	١,٠٩				

يتضح من الجدول رقم (٣)، أن قيمة (ت المحسوبة) تساوي (٨,١٧١)، وهذه القيمة أكبر من قيمة (ت الجدولية)؛ وهذا يدل على وجود فرق ذي دلالة إحصائية، عند مستوى الدلالة(٠,٠١) بين متوسطي درجات المتعلمين في التطبيقين: القبلي، والبعدي في النتيجة الكلية للاختبار، لصالح التطبيق البعدي، وهذا يؤكد فاعلية استخدام نظام "بلاك بورد" في تنمية مهارات الإعراب لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى (المستوى الثالث) إجمالًا.

ونظرا لأهمية معرفة حجم التأثير حيث يوضح مقدار تأثير المتغيرات المستقلة على المتغيرات التابعة، أما الدلالة الإحصائية لا توضح مقدار التأثير فحجم التأثير يكمل الدلالة الإحصائية (الدردير، ٢٠٠٦، ٧٦: ٧٧).

وبناء على ذلك قام الباحث بحساب قيمة (حجم التأثير) باستخدام معادلة حجم التأثير لكارل Carl's size effect(Carl , et al , 1994 ,497؛ خطاب، ٢٠٠١، ٤٥٨).

ويؤكد خطاب (٢٠٠١، ٤٥٩) على أنه كلما ارتفعت قيمة حجم التأثير وكانت موجبة دلت على أن المعالجة التجريبية كانت أكثر فاعلية، كما أكد أن حجم التأثير الذي تكون قيمته في العشرينيات (٠,٢٠) يدل على أن المعالجة التجريبية قد أحدثت تأثيراً، غير أن هذا التأثير ليس كبيراً، بينما حجم التأثير الذي تكون قيمته في الثمانينيات (٠,٨٠) فأكثر يدل على أن المعالجة قوية وفعالة.

والجدول الآتي يوضح قيمة حجم تأثير استخدام نظام " بلاك بورد" في تنمية مهارات الإعراب لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى وفقاً لمعادلة "كارل":

جدول (٤) المتوسط، والانحراف المعياري، وقيمة حجم التأثير ودلالته في التطبيقين: القبلي، والبعدي لاختبار مهارات الإعراب إجمالاً ن =٣٠

البيان المحور	التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة [ت]	قيمة حجم التأثير	مستوى الدلالة
اختبار مهارات الإعراب إجمالاً	القبلي	١٥,٣٣	٢,٨٢	٢٩	٨,١٧١	٠,٨٣	تأثير كبير جداً
	البعدي	١٩,٦٦	١,٠٩				

يتضح من الجدول(٤) أن قيمة حجم التأثير باستخدام معادلة كارل بلغت (٠,٨٣)؛ وهذا يدل على أن استخدام نظام " بلاك بورد" قد أدى إلى تأثير كبير جداً في تنمية مهارات الإعراب لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى (المستوى الثالث)، وهذا

يتفق مع النتيجة التي تم التوصل إليها وعرضت في الجدول(٣) التي أكدت وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المتعلمين إجمالاً في التطبيقين القبلي والبعدي في النتيجة الكلية للاختبار، لصالح التطبيق البعدي؛ وهذا يدل على فاعلية استخدام نظام " بلاك بورد" في تنمية مهارات الإعراب لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى(المستوى الثالث).

ويعزو الباحث هذا التأثير إلى ما يلي:

- احتوى البرنامج التعليمي المعد لتنمية مهارات الإعراب على أنشطة وتدريبات متنوعة ساعدت المتعلمين على استخدام علامات الإعراب استخداماً صحيحاً، وتكوين تراكيب نحوية صحيحة.

- توجد تدريبات وأمثلة عملية على مهارات الإعراب تم استخدامها من خلال نظام "بلاك بورد" بحيث يتعرف المتعلم على أحد النماذج لتركيب نحوي صحيح، ثم يقوم بذكر أمثلة عليه.

- وفر نظام "بلاك بورد" للمتعلمين بيئة نشطة وفعالة لتنمية مهارات الإعراب لديهم، مما جعلهم يطبقون ما تعلموه من مهارات إعرابية في منتدى النقاش، والحوارات والمحادثات التي يوفرها النظام.

- أسهم نظام "بلاك بورد" في تبادل الخبرات بين المتعلمين فيما تعلموه من مهارات إعرابية وهذا أعطاهم ثقة أكبر في قدراتهم.

- وضع البرنامج التعليمي المتعلم في موقف مكتشف الحل لا موقف المتلقي؛ وذلك من خلال توفير أنشطة تحتوي على فديو، أو رابط إلكتروني، أو نص مسموع حول المهارات الإعرابية الأساسية (يميز بين علامات الإعراب، يحدد الحالة الإعرابية لمفردة في تركيب معين، يكون تراكيب لغوية صحيحة، يضبط مفردة في تركيب لغوي ضبطاً صحيحاً) ويطلب من المتعلم حل أسئلة تقويمية عليها.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (عبد الوهاب، ٢٠١٦) حيث أكدت فاعلية التعلم الإلكتروني في زيادة تحصيل الطلاب للجوانب المعرفية للمهارات، ودراسة الغامدي(٢٠١٧) التي أكدت تفوق استخدام التعليم الإلكتروني على التعليم التقليدي في رفع مستوى تحصيل المتعلمين، وأن التعليم الإلكتروني قادر على توفير الإمكانات المادية والفنية، إضافة إلى توفير الوقت والجهد، ودراسة (الجريوي، ٢٠١٩) التي أكدت فاعلية نظام "بلاك بورد" في رفع مستوى المهارات لدى الطالبات.

وفيما يتعلق بنتائج البحث الخاصة بفاعلية استخدام نظام " بلاك بورد" في تنمية كل مهارة من مهارات الإعراب التي تم التوصل إليها فيوضحها الجدول الآتي:

جدول (٥) المتوسط والانحراف المعياري ومتوسط الفروق بين المتوسطين، ودرجة الحرية، وقيمة" ت" ودلالتها في التطبيقين: القبلي، والبعدي لاختبار كل مهارة من مهارات الإعراب (ن=٣٠)

البيان المحور	التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الفروق	درجة الحرية	قيمة [ت]	الدلالة الإحصائية عند (٠,٠١)
يميز بين علامات الإعراب	القبلي	٣,٧٣	١,١٤	١,٠٠	٢٩	٤,٩١٦	دالة
	البعدي	٤,٧٣	٠,٥٢				
يحدد الحالة الإعرابية لمفردة في تركيب معين	القبلي	٢,٧٣	١,١١	٠,٩٦	٢٩	٥,١٢٤	دالة
	البعدي	٣,٧٠	٠,٤٦				
يكون تراكيب لغوية صحيحة	القبلي	٤,٩٦	٠,٦٦	٠,٧٣	٢٩	٤,٨٥٣	دالة
	البعدي	٥,٧٠	٠,٤٦				
يضبط مفردة في تركيب لغوي ضبطاً صحيحاً	القبلي	٣,٩٠	١,٥٨	١,٦٣	٢٩	٤,٦٥٨	دالة
	البعدي	٥,٥٣	٠,٨١				

يتضح من الجدول (٥) أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠١) بين متوسطي درجات المتعلمين في التطبيقين: القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي في جميع مهارات الإعراب (يميز بين علامات الإعراب، يحدد الحالة الإعرابية لمفردة في تركيب معين، يكون تراكيب لغوية صحيحة، يضبط مفردة في تركيب لغوي ضبطاً صحيحاً)؛ مما يدل على أن استخدام نظام "بلاك بورد" قد أدى إلى ظهور فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات الإعراب، وهذا يؤكد فاعلية استخدام نظام (بلاك بورد) في تنمية مهارات الإعراب لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى(المستوى الثالث).

ويوضح الجدول الآتي قيمة حجم التأثير لكل محور من محاور اختبار مهارات الإعراب:

جدول (٦) المتوسط والانحراف المعياري، وقيمة حجم التأثير ودلالته في التطبيقين: القبلي، والبعدي لكل محور من محاور اختبار مهارات الإعراب على حدة ن = ٣٠.

البيان المحور	التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة [ت]	قيمة حجم الأثر	مستوى الدلالة
يميز بين علامات الإعراب	القبلي	٣,٧٣	١,١٤	٢٩	٤,٩١٦	٠,٦٧٤	يوجد تأثير
	البعدي	٤,٧٣	٠,٥٢				
يحدد الحالة الإعرابية لمفردة في تركيب معين	القبلي	٢,٧٣	١,١١	٢٩	٥,١٢٤	٠,٦٩٠	يوجد تأثير
	البعدي	٣,٧٠	٠,٤٦				
يكون تراكيب لغوية صحيحة	القبلي	٤,٩٦	٠,٦٦	٢٩	٤,٨٥٣	٠,٦٧٠	يوجد تأثير
	البعدي	٥,٧٠	٠,٤٦				
يضبط مفردة في تركيب لغوي ضبطاً صحيحاً	القبلي	٣,٩٠	١,٥٨	٢٩	٤,٦٥٨	٠,٦٥٤	يوجد تأثير
	البعدي	٥,٥٣	٠,٨١				

يتضـــح من الجدول(٦) أن قيمة حجم التأثير باســـتخدام معادلة كارل تتراوح بين ٠,٦٥٤ و ٠,٦٩٠ في كل مهارة رئيســـة من مهارات الإعراب (يميز بين علامات الإعراب، يحدد الحالة الإعرابية لمفردة في تركيب معين، يكون تراكيب لغوية صحيحة، يضبط مفردة في تركيب لغوي ضبطاً صحيحاً)؛ وهذا يدل على أن استخدام نظام "بلاك بورد" قد أدى إلى تأثير في تنمية كل مهارة من هذه المهارات لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى(المســتوى الثالث)، وهذا يؤكد صـــحة النتيجة التي تم التوصـــل إليها وعرضـــت في الجدول(٥)، وأكدت وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المتعلمين في التطبيقين: القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي في جميع مهارات الإعراب.

توصيات البحث ومقترحاته

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها في البحث الحالي، يمكن تقديم بعض التوصيات، واقتراح عدد من البحوث المكملة لهذا البحث، وذلك كما يأتي:

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث الحالي، يمكن تقديم التوصيات الآتية:

- ضرورة استخدام نظام "بلاك بورد" في تنمية المهارات الإعرابية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.
- ضرورة الاستفادة من التقنيات الحديثة في تطوير طرائق التدريس، وأساليب تقديم المقررات لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.
- تصـــميم كتب (دروس اللغة العربية لغير الناطقين بها) في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة بحيث تتضمن تنمية مهارات الإعراب.

– تنظيم دورات تدريبية، وورش عمل للمعلمين لتدريبهم على كيفية استخدام نظام "بلاك بورد"، للتمكن من استخدام جميع مميزات هذا النظام لتنمية مهارات الإعراب لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

المقترحات:

في ضوء ما توصل إليه البحث الحالي من نتائج يقترح الباحث إجراء البحوث الآتية:

– مدى توافر الكفايات الأساسية في استخدام نظام " بلاك بورد" لدى أعضاء هيئة التدريس، والمدرسين في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية.

– اتجاهات أعضاء هيئة التدريس، والطلاب نحو استخدام نظام "بلاك بورد" في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

– معوقات استخدام نظام "بلاك بورد" من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، ومتعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

المراجع

ابن فارس (١٤١٨) الصاحبي في فقه اللغة العربية، تحقيق: أحمد حسن بسبح، دار الكتب العلمية، بيروت.

أبو العنين، يسري عطية محمد(٢٠١٨)، فاعلية تطبيق إستراتيجية التعلم المدمج عبر البلاك بورد في تنمية مهارات إنتاج البرامج الإلكترونية وأنماط التعلم والتفكير والاتجاه نحوها لدى طالبات كلية التربية، المجلة التروية، جامة أسيوط، العدد (٥٦)، ص ص ٢٥٨-٣١٨

أبو سليمان، صادق عبد الله (٢٠٠٣)، التثقيف باللغة العربية الطبعة الثانية، غزة، دار المقداد للطباعة.

أبو كلوب، فتحي سليمان(١٩٩٧). أثر طريقة التعلم بالاكتشاف الموجه على تحصيل طلبة الصف العاشر في مادة النحو العربي. رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

أبو مغلي، سميح (٢٠١٠). مدخل إلى تدريس اللغة العربية. ط١، دار البداية ناشرون وموزعون.

أحمد، محمد عبدالقادر، (١٩٨٣) طرق تعليم اللغة العربية، مكتبة النهضة المصرية.

آل علي، أنس حسين أحمد، (١٤٣٨/١٤٣٩)، فاعلية إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الإعراب والتفكير الناقد لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، رسالة دكتوراه/ غير منشورة، معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

الإنسي، عبد الواحد علي(٢٠٠٣). تقويم أداء معلم اللغة العربية في تدريس النحو بالمرحلة الثانوية بأمانة العاصمة. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، كلية التربية، جامعة صنعاء: صنعاء.

البوجي، محمد بكر(٢٠٠١) اللغة العربية فنونها وقضاياها، مشروع بيت- لاهيا، فلسطين.

الجريوي، سهام سلمان محمد، (٢٠١٩)، فاعلية استخدام أدوات بيئة نظام البلاك بورد للتعلم الإلكتروني التشاركي لتطوير المهارات العملية في مقرر التعلم الإلكتروني لدى طالبات السنه التأسيسية، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة بابل، العدد (٤٢)، ص ص ٤٢٣-٤٥٤.

الحديبي، علي عبد المحسن، (٢٠١٧) فاعلية برنامج قائم على خرائط التفكير الإلكترونية في تنمية المفاهيم النحوية ومهارات الإعراب والكفاءة الذاتية في النحو لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، المجلة الدولية للبحوث التربوية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، المجلد (٤١)، العدد(٤) ص ص ٢٢٨-٢٧١.

الحربي، بدر هديبان (١٤٣٥/١٤٣٦)، فاعلية استراتيجيات التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية مهارات الإعراب لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، رسالة ماجستير، معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

الحمد، علي توفيق(١٩٩٤). ظاهرة الضعف في النحو والصرف في المرحلة الجامعية قراءة في الأسباب والعلاج، ندوة النحو والصرف، المجلس الأعلى لرعاية الفنون والآداب والعلوم الاجتماعية: دمشق.

الحمداني، ادوارد (٢٠٠٦). التعلم الالكتروني فوائده ومتطلباته. مجلة رسالة التربية بسلطنة عمان، العدد (١٣)،٤٧-٤٨.

حوري، عائشة(٢٠١٠)"تحليل محتوى كتب القواعد النحوية في المراحل الدراسية في الجمهورية العربية السورية" مجلة جامعة دمشق، المجلد٢٦، ص ص ١٢٥-١٧١.

الخرماني، عابد بن حميد بن بركة، (١٤٣٣هـ) فاعلية استراتيجية قائمة على الدمج بين دورة التعلم والخرائط المفاهيمية في تنمية بعض المهارات النحوية لدى طلاب الصف الثالث متوسط واتجاهاتهم نحوها، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

خطاب، علي ماهر، (٢٠٠١)، القياس والتقويم في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية، ط٢، القاهرة، مكتبة الأنجو المصرية.

الخطابي، حنان(٢٠١٤)، فاعلية استخدام التعليم الإلكتروني في تحصيل مقرر النحو لدى تلميذات الأول الثانوي في مدينة مكة المكرمة واتجاههن نحوه، رسالة ماجستير /غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة

الخماش، فائز حامد شديد، (١٤٣٣هـ) تقويم أسئلة النحو للصف الثاني ثانوي في ضوء المهارات النحوية المطلوبة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

الدردير، عبد المنعم أحمد (٢٠٠٦)، الإحصاء البارامتري واللابارامتري في اختبار فروض البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية، دار عالم الكتب.

الزجاجي، عبدالرحمن بن اسحاق (١٣٩٩) الإيضاح في علل النحو، تحقيق: د. مازن المبارك، صدار النفائس ط٣، بيروت.

السيقلي، رجاء محمود (٢٠٠١)، برنامج مقترح لعلاج بعض صعوبات تعلم الإعراب لدى طالبات قسم اللغة العربية في الجامعة الإسلامية في غزة، رسالة ماجستير /غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.

السيوطي، عبد الرحمن جلال الدين، (١٩٨٦) المزهر في علوم اللغة وأنواعها، المكتبة العصرية، بيروت.

الشحات، عثمان؛ وأماني، عوض(٢٠٠٨)، تكنلوجيا التعليم الإلكتروني، دمياط: مكتبة نانسي.

شعيب، إيمان محمد مكرم (٢٠١٤)، أثر برنامج تدريبي مقترح لإكساب أعضاء هيئة التدريس بجامعة حائل مهارات بناء الاختبارات الإلكترونية بنظام إدارة التعلم بالك بورد Blackboard . دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ٥٣، ١٧٩-٢١١

الصليبي، أسامة دياب يوسف (٢٠٠١)، العلاقة بين اتجاهات الصف التاسع بمحافظات غزة واتجاهات معلميهم نحو تعلم مادة النحو وأثر ذلك على التحصيل، رسالة دكتوراة /غير

منشورة، كلية التربية الحكومية، غزة، فلسطين، بالاشتراك مع جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.

طعيمة، رشدي أحمد، والناقة، محمود كامل،(١٩٨٣)، تعليم اللغة اتصاليا بين المناهج والاستراتيجيات، الرباط، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة(إيسيسكو).

طعيمة، رشدي أحمد، ومناع، محمد السيد(٢٠٠١) تعلم اللغة العربية والدين بين العلم والفن، القاهرة: دار الفكر.

العباس، خليل إبراهيم(٢٠٠٩). الإعراب "دراسة تحليلية". الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة. مجلة القراءة والمعرفة، ٩، ٤٢-١٣٠.

عبد الوهاب، محمد محمود، (٢٠١٦)، فاعلية التعلم الإلكتروني التشاركي القائم على استخدام نظام إدارة التعلم الالكتروني بلاك بورد في تنمية مهارات التصميم الإلكتروني وبقاء أثر التعلم لدى طلاب كلية الحاسبات بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، المجلة التربوية، العدد (٤٦)، ص ص ٣٠١-٣٢٦.

عطية، محسن علي (٢٠٠٩)، اللغة العربية مستوياتها وتطبيقاتها، عمان، دار المناهج للنشر والتوزيع .

عوض، محمود كامل (٢٠١١) فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات الضبط الصرفي والنحوي في الأداء القرائي لدى تلاميذ الصف التاسع من التعليم الأساسي.

الغامدي، إيمان مبارك عبد الله(٢٠١٧)، تأثير نموذج معجم إلكتروني مقترح للإعجاز اللغوي في تنمية مهارات الإعراب والتذوق البلاغي لدى طالبات قسم اللغة العربية بجامعة الباحة، المؤتمر التربوي الدولي الأول للدراسات التربوية والنفسية، جامعة المدينة العالمية، سيلانجور، ص ص ٦٩٣ – ٧٣٢

كروان، غادة محمود علي (٢٠١٢)، فاعلية برنامج مقترح قائم على التفكير التأملي لتنمية مهارة الإعراب لدى طلبة الصف التاسع الأساسي بغزة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة.

الموسى، عبد الله عبد العزيز؛ والمبارك، أحمد (٢٠٠٥)، التعلم الإلكتروني: الأسس والتطبيقات، الرياض، مؤسسة شبكة البيانات.

النصار، صالح عبد العزيز (٢٠٠٩). تقويم أدوار معلمي اللغة العربية في المرحلتين المتوسطة والثانوية لمعالجة ضعف الطلاب في اللغة العربية، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ١٠، ٧٨-١٣٧.

References:

Abdel-Wahab, Muhammad Mahmoud, (2016), The Effectiveness of Participatory E-Learning Based on the Use of the Blackboard E-Learning Management System in Developing Electronic Design Skills and Maintaining the Impact of Learning among Students of the College of Computing at the Islamic University of Madinah, Educational Magazine, Issue (46), p. Pp. 301-326.

Abu Al-Enein, Yusri Attia Muhammad (2018), The Effectiveness of Applying the Blended Learning Strategy Through the Blackboard in Developing the Skills of Electronic Program Production, Learning Styles and Thinking and Attitudes Toward it Among the Female Students of the College of Education, The Tarawiyah Journal, Assiut University, Issue (56), pg. 258-318

Abu Klopp, Fathy Suleiman (1997). The Effect of The Guided discovery Learning Method on the Achievement of Tenth Grade Students in Arabic Grammar. Master Thesis (unpublished), College of Education, Islamic University, Gaza.

Abu Mughali, Samih (2010). Introduction to Teaching Arabic. 1st i, Dar Al-Bidaya, publishers and distributors.

Abu Suleiman, Sadiq Abdullah (2003), altathqif biallughat alearabiat, second edition, Gaza, Dar Al-Miqdad for printing.

Ahmed, Mohamed Abdul Qader, (1983) Methods of Teaching the Arabic Language, Maktaba Al Nahzatul Misriyahg.

Al Ali, Anas Hussain Ahmed, (1438/1439), The Effectiveness of Metacognition Strategies in Developing Expression and Critical Thinking Skills for Arabic Language Learners Speaking Other Languages, Unpublished PhD Thesis, Institute for Teaching Arabic to Non-Speakers, Islamic University in Madinah Munawara.

Al-Abbas, Khalil Ibrahim (2009). Parsing an "analytical study." Egyptian Society for Reading and Knowledge. Reading and Knowledge Journal, 9, 42-130.

Al-Bouji, Muhammad Bakr (2001) Arabic Language, Its Arts and Issues, Beit-Lahia Project, Palestine.

Al-Dardir, Abdel-Moneim Ahmed (2006), Parametric and Parametric Statistics in Test of Hypotheses for Psychological, Educational and Social Research, Dar Alam Al-Kutub.

Al-Ensi, Abdul Wahid Ali (2003). Evaluating The Performance of The Arabic Language Teacher in Teaching Grammar at The Secondary Level in Amanat Al-Asimah. Master Thesis (Unpublished). Department of Arabic Language Curricula and Teaching Methods, College of Education, Sana'a University: Sana'a.

Al-Ghamdi, Iman Mubarak Abdullah (2017), The effect of a proposed electronic dictionary model for linguistic miracles in developing the skills of expression and rhetorical appreciation among students of the Department of Arabic Language at Al-Baha University, The First International Educational Conference for Educational and Psychological Studies, Al-Madinah International University, Selangor, p. 693 – 732

Al-Hamd, Ali Tawfiq (1994). The Phenomenon of Weakness in Grammar and Morphology at the University Level: Reading in the Reasons and Treatment, Symposium on Grammar and Morphology, Supreme Council for the Care of Arts, Literature and Social Sciences: Damascus.

Al-Hamdani, Edward (2006). E-learning, its Benefits and Requirements. majalat risalat altarbiat the Sultanate of Oman, Issue (13), 47-48.

Al-Harbi, Bader Hadiban (1436), The Effectiveness of Brain-Based Learning Strategies in Developing Expression Skills among Learners of Arabic Speaking Other Languages, Master Thesis, Institute for Teaching Arabic to Speakers of Other Languages, Islamic University of Madinah.

Al-Hudaibi, Ali Abdul-Mohsen, (2017) The Effectiveness of a Program Based on Electronic Thinking Maps in the Development of Grammatical Concepts, Expression Skills, and Self-Proficiency in Grammar among Arabic Language Learners Speaking Other Languages, International Journal of Educational Research, United Arab Emirates University, Volume (41), Issue (4) pp. 228-271.

Al-Jarawi, Siham Salman Muhammad, (2019), The Effectiveness of Using the Tools of the Blackboard System for Participatory E-Learning to Develop Practical Skills in the E-Learning Course for Foundation Year Female

Students, Journal of the College of Basic Education for Educational and Human Sciences, University of Babylon, Issue (42), p. Pp. 423-454.

Al-Khammash, Faiz Hamid Shadid (1433 AH), Evaluating Grammar Questions for the Second Year of Secondary School in Light of the Required Grammatical Skills, an Unpublished master's thesis, College of Education, Umm Al-Qura University.

Al-Khattabi, Hanan (2014), The Effectiveness of Using E-Learning in the Achievement of the Grammar Course for First Secondary Students in the City of Makkah and their Attitudes towards it, Master / Unpublished Thesis, College of Education, Umm Al-Qura University, Makkah Al-Mukarramah

Al-Khormani, Abed bin Hamid bin Baraka, (1433 AH), A Strategic Effectiveness Based on the Combination of the Learning Cycle and Conceptual Maps in Developing Some Grammatical Skills Among Third- grade Intermediate Students and their Attitudes towards it, An Unpublished PhD Thesis, College of Education, Umm Al-Qura University, Makkah Al-Mukarramah.

Al-Musa, Abdullah Abdel-Aziz; Al-Mubarak, Ahmad (2005), E-learning: Foundations and Applications, Riyadh, Data Network Corporation.

Al-Nassar, Saleh Abdulaziz (2009). Evaluating the roles of Arabic language teachers in the intermediate and secondary levels to address students' weakness in the Arabic language, Journal of Human and Social Sciences, Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University, 10, 78-137.

Al-Sikali, Rajaa Mahmoud (2001), a proposed program to treat some of the learning difficulties of Arabic for female students at the Department of Arabic Language at the Islamic University in Gaza, Master / Unpublished thesis, College of Education, Islamic University of Gaza, Palestine.

Al-Sulaibi, Osama Diab Youssef (2001), The Relationship between Ninth Grade Attitudes in Gaza Governorates and Their Teachers' Attitudes Toward Learning Grammar and Its Impact on Achievement, Unpublished PhD Thesis, College of Government Education, Gaza, Palestine, in association with Ain Shams University, Cairo, Egypt.

Al-Suyuti, Abd al-Rahman Jalal al-Din, (1986) - Almuzhar fi Eulum Allughat Wa'anwaeiha, Al-Asriyya Library, Beirut.

Al-Zajji, Abdul Rahman bin Ishaq (1399), Al'iidah fi Ealal Alnahw, Edited by: Dr. Mazen Al-Mubarak, Sadar Al-Nafaes, 3rd Edition , Beirut.

Attia, Mohsen Ali (2009), The Arabic Language, Its Levels and Applications, Amman, - Dar Almanahij for Publishing and Distribution.

−Awad, Mahmoud Kamel (2011) The Effectiveness of a Proposed Program for Developing Morphological and Grammatical Control skills in Reading Performance Among Ninth Grade Students of Basic Education.

Belanger, Y. 2004. Summary of fall 2003 Blackboard survey results.Retrieved2009fromwww.Blackboard. duke.edu/pdf/Bb_survey_report_f2003.pdf

Bradford, P., Porciello, M., Balkon, N., and Backus, D. 2007. The Blackboard Learning System: The Be all and End All in Educational Instruction. Journal of Educational Technology Systems, 35(3), 301-314.

Houry, Aisha (2010) "Content Analysis of Grammar Books in Academic Stages in the Syrian Arab Republic" Damascus University Journal, Volume 26, pp. 125-171.

Ibn Faris (1418) Alsaahibiu fi Fiqih Allughat Alearabiati, Edited by: Ahmad Hassan Basbah, , Dar Alkutub aleilmiati, Beirut

Karawan, Ghada Mahmoud Ali (2012), The Effectiveness of a Proposed Program Based on Reflective Thinking to Develop the Skill of Expression Among Ninth Grade Students in Gaza. Unpublished MA Thesis, Faculty of Education, Al-Azhar University, Gaza.

Khattab, Ali Maher (2001), Measurement and Evaluation in Psychological, Educational and Social Sciences, 7th Edition, Cairo, The Anglo-Egyptian Library.

Khattab, Ali Maher, (2001), Measurement and Evaluation in Psychological, Educational and Social Sciences, 2nd Edition, Cairo, The Egyptian Ango Library.

Shahat, Othman; Amani Awad, (2008), E-Learning Technology, Damietta: Nancy Library.

Shuaib, Iman Muhammad Makram (2014), the impact of a proposed training program to acquire faculty members at the University of Hail, the skills of building electronic exams in the Blackboard Learning Management System. Arab Studies in Education and Psychology, 53, 179-211

Taaima, Rushdi Ahmed, and Al-Naqah, Mahmoud Kamel, (1983), Teaching Language Communication between Curricula and Strategies, Rabat, Publications of the Islamic Educational, Scientific and Cultural Organization (ISESCO).

Taaima, Rushdi Ahmed, and Manna, Muhammad Al-Sayed (2001) Learning Arabic and Religion Between Science and Art, Cairo: Dar Al Fikr.

Tekinarslan, E. 2009. Turkish university students' perceptions of the World Wide Web as a learning tool: An investigation based on gender, socio-economic background, and Web experience. The International Review Research in Open Distance Learning, 10(2), 1-19.

Wdowik, Steven (2014) Using a Synchronous Online Learning Environment to Promote and Enhance Transactional Engagement beyond the Classroom Magazine Information Systems, v31 n4 p264-275 2014.

Zhang, W., Perris, K., and Yeung, L. 2005. Online tutorial support in open and distance learning: students' perceptions. British Journal of Educational Technology, 36(5), 789-804

درجة إسهام التنمر السيبراني في الجوانب الأكاديمية والنفسية والأسرية والاجتماعية للمتنمر وضحايا التنمر لدى طلاب وطالبات المرحلتين المتوسطة والثانوية بالمدينة المنورة

إعداد

أ. د. بندر بن عبد الله الشريف
أستاذ علم النفس التربوي
بالجامعة الإسلامية في المدينة المنورة

د. عبد العاطي عبد الكريم محمد
أستاذ علم النفس التربوي المساعد
بجامعة القصيم

DOI: 10.36046/2162-000-006-005

* دراسة علمية ضمن مشروع بحثي ممول من عمادة البحث العلمي بالجامعة الاسلامية بالمدينة المنورة.

المستخلص

تهدف الدراسة إلى تحديد درجة إسهام التنمر السيبراني في الجوانب الأكاديمية والنفسية والأسرية والاجتماعية لدى المتنمرين سيبرانياً وضحايا التنمر السيبراني. تكونت عينة الدراسة النهائية من (٢٨٠٤) طالباً وطالبة بالمرحلتين المتوسطة والثانوية بالمدينة المنورة، وبلغ عدد المتنمرين سيبرانياً (٢٤٤) طالباً وطالبة، وبلغ عدد ضحايا التنمر السيبراني (٦٥٩) من الجنسين.

واستخدمت الدراسة استبانة تم من خلالها سؤال المشاركين "هل قاموا بالتنمر السيبراني أو تعرضوا للتنمر السيبراني كضحايا؟"، كما استخدمت الدراسة استبانة للجوانب الأكاديمية والنفسية والاجتماعية والأسرية المتأثرة بالتنمر السيبراني.

وقد أظهرت نتائج الدراسة أن التنمر السيبراني كان له أثر في جميع الجوانب الأكاديمية والنفسية والاجتماعية والأسرية لدى أفراد عينة المتنمرين سيبرانياً من طلاب وطالبات المرحلتين المتوسطة والثانوية بالمدينة المنورة، فيما عدا الجانب الأسري لدى عينة طالبات المرحلة الثانوية، حيث لم يكن للتنمر السيبراني تأثير واضح فيه.

كما أظهرت النتائج وجود أثر للتنمر السيبراني في الجوانب الأكاديمية والنفسية والاجتماعية لدى أفراد عينة ضحايا التنمر السيبراني من طلاب وطالبات المرحلتين المتوسطة والثانوية بالمدينة المنورة، لكن لم يكن هناك أثر للتنمر السيبراني في الجانب الأسري. وجاء الجانب النفسي في مقدمة الجوانب المتأثرة لدى عينة المتنمرين سيبرانياً، باستثناء طالبات المرحلة المتوسطة حيث جاء الجانب الأكاديمي في المقدمة.

كما جاء الجانب النفسي في مقدمة الجوانب المتأثرة لدى عينة ضحايا التنمر السيبراني من طلاب وطالبات المرحلتين المتوسطة والثانوية، بينما جاء الجانب الأسري في المرتبة الأخيرة لأنه لم يتأثر بالتنمر السيبراني لدى أفراد العينة. وقدمت الدراسة عدداً من التوصيات والبحوث المستقبلية المقترحة.

الكلمات المفتاحية: التنمر السيبراني- الجوانب الأكاديمية- الجوانب النفسية- الجوانب الأسرية- الجوانب الاجتماعية.

المقدمة

تعتمد الاتصـــالات الحديثة بشـــكل تام تقريباً على تقنية الانترنت؛ والذي يمكن من خلاله تعزيز السلوكيات الإيجابية والسلبية. وقد يؤدي الاستخدام المستمر للتفاعلات عبر تقنية الانترنت إلى احتمال تعرض المستخدمين لمخاطر تؤثر على أمانهم الشخصي، وعلى راحتهم الوجدانية والنفسية (Abaido, 2020, p.407). وللتقنية سلبياتها؛ فمع التقدم المذهل في الاتصـــالات ظهرت أنواع جديدة من المخاطر لم تكن موجودة من قبل مثل الجرائم الإلكترونية التي أصبحت تهدد الأفراد والمؤسسات وحتى الدول، وارتبط بها مصطلح جديد هو الأمن السيبراني الذي يحاول التصدي لتلك الجرائم (السويهري، ٢٠١٩، ص ٦٨٥). ومع انتشار وسائط الإعلام الإلكترونية ظهرت أنواع جديدة من أعمال التسلط الإلكتروني مثل الاستغلال الجنسي والمادي والفكري؛ حيث يتخذ التنمر شكلاً من أشكال التهديد والتخويف والترهيب ونشر الشائعات بأساليب عديدة (المصطفى، ٢٠١٧، ص ٢٤٩). ويمثل التنمر السيبراني سلوكاً ضاراً متعمداً ومتكرراً بين متنمر تجاه ضحية للتنمر، عندما تتم ممارسته باستخدام وسائل التقنية مثل الانترنت والهواتف المحمولة (Lapierre & Dane, 2020, p.49).

وتشير العديد من الأدلة إلى أن التنمر السيبراني يؤثر في الأداء الأكاديمي لدى ضحايا التنمر من الطلاب، ويرتبط ضعف الأداء الأكاديمي بتعرض بعض الطلاب للتنمر السيبراني؛ حيث يتجنب هؤلاء الطلاب الحضور إلى المدرسة، وتزداد معدلات غيابهم عن الدراسة، وكراهيتهم للمدرسة، مع حصولهم على درجات منخفضة في الاختبارات، بالإضافة إلى انخفاض مستوى شعور الطالب بالأمان داخل المدرسة

(Piotowski, 2011; Kowalski & Limber, 2013,p. 514; Russell, 2015, p. 3)

وقد توصلت دراسة (Mitchell, 2011) إلى وجود علاقة بين انخفاض مستوى التحصيل الدراسي والتنمر السيبراني. وأشارت نتائج دراسة (Muzamil & Shah, 2016) إلى أن التنمر السيبراني له تأثيرات سلبية دالة على الأداء الأكاديمي للطلاب. كما أظهرت نتائج دراسة (Lee, 2017) وجود علاقة بين ضعف الارتباط بالمدرسة وممارسة التنمر السيبراني.

وتوصلت دراسة (Perišin & Opić, 2013) إلى وجود علاقة ارتباطية ودالة إحصائياً بين السلوك العنيف للطلاب على الانترنت (التنمر السيبراني) وسلوكهم العنيف داخل المدرسة.

ومما يتعرض له طلاب ضحايا التنمر السيبراني سوء التوافق النفسي الاجتماعي (Piotowski, 2011; Lucas-Molina, Pérez-Albénizb, & Fonseca-Pedrero, 2018, p. 595)، كما يصبحون عرضة لاضطرابات نفسية خلال مرحلة المراهقة وفي مرحلة الرشد (Lucas-Molina, et al., 2018, p. 595). ويؤدي الاشتراك في التنمر السيبراني إلى مشكلات تتعلق بالقلق وانخفاض مستوى تقدير الذات، كما يؤدي إلى أمراض جسدية وإلى تغيب عن الدراسة، وترك المدرسة بسبب الشعور بالمرض.' (Kowalski & Limber, 2013, p. 518)

وتترتب على ممارسة التنمر السيبراني تأثيرات اجتماعية بعيدة المدى تمتد إلى مرحلة الرشد؛ وتشمل كلاً من السلوك الجانح، وارتكاب الجريمة، وإدمان الكحول لدى المتنمرين (Ybarra & Mitchell, 2004, p.1309; Piotowski, 2011). كما تتأثر علاقات الطالب الاجتماعية مع أقرانه وزملائه، ويتحول الطلاب المتنمرون إلى أشخاص غير متوافقين اجتماعياً، ويتسببون في مشكلات داخل المنزل ومع الإدارة المدرسية (Piotowski, 2011) .

ومع زيادة التنمر السيبراني في جميع أنحاء العالم نظير التوسع في استخدامات الانترنت، ولما له من تأثير في مختلف مظاهر الحياة، جاءت هذه الدراسة لتكشف عن التأثير الذي يحدثه التنمر السيبراني في الجوانب الأكاديمية والنفسية والأسرية والاجتماعية لدى طلاب

وطالبات المرحلتين المتوسطة والثانوية بالمدينة المنورة من المتنمرين سيبرانياً وضحايا التنمر السيبراني.

مشكلة الدراسة:

تعد فئة المراهقين من أكثر شرائح المجتمع تفاعلاً مع مواقع التواصل الاجتماعي وتطبيقاتها وذلك بسبب جاذبيتها وقدرتها على إتاحة نطاق واسع من الحرية والاختيار (مقراني، ٢٠١٨، ص ٥). وقد أصبحت وسائل الاتصال الإلكترونية، ووسائل التواصل الاجتماعي شائعة إلى درجة أنها أوجدت ظروفاً بيئية للتنمر السيبراني (Betz, 2011, p. 283; Sbarbaro & Smith, 2011, p. 139; Ryan, 2014, p.1) ونتيجة لتزايد التفاعلات عبر العالم الافتراضي بين المراهقين أصبح التنمر عبر الوسائل الإلكترونية شائعاً (Muzamil & Shah, 2016, p. 81). ولا تقتصر ممارسات التنمر السيبراني على الأطفال أو المراهقين؛ بل إن كثيراً من البالغين على اختلاف أعمارهم وخبراتهم، وجنسهم، ومستوى تعليمهم يمارسون التنمر السيبراني، سواء من خلال التسلية في المنتديات العامة وشبكات التواصل الاجتماعي، أو عبر مواقع المعلومات على الانترنت (المصطفى، ٢٠١٧، ص ٢٤٨).

وتنتشر عمليات التنمر السيبراني بشكل سريع ومن أشخاص مجهولين يصعب تعقب مواقعهم (Laborde, 2015, p.7; Postal, 2015, p.3)، كما يصعب إزالة آثار التنمر السيبراني (Postal, 2015, p. 3; Townsel, 2015, p. 4). وقد زادت احتمالية حدوث التنمر السيبراني نتيجة لانتشار أجهزة الحاسوب والهواتف الخلوية لدى الذين هم في سن الشباب (Smith, et al., 2008, p. 376; Laborde, 2015, p.7)، وساعدت سهولة الوصول إلى الانترنت وعدم معرفة هوية المستخدمين، وزيادة شبكات التواصل الاجتماعي الأفراد على ارتكاب الجرائم الإلكترونية بمعدلات مخيفة تتحدى مؤسسات إنفاذ القانون عبر العالم (Silvestri, 2015, p.1). وبسبب حدوث التنمر السيبراني في ظل شيفرة سرية فإن من الصعب ملاحظته، كما

أنه يدوم فترة أطول، ويؤدي إلى تأثيرات أكثر سلبية من التنمر التقليدي عندما يكون وجهاً لوجه. (Kowalski, Giumetti, Schroeder, & Lattanner, 2014, p. 1107; Watson, 2014, p. 19; Laborde, 2015, p.7; Lucas-Molina, et al., 2018, p. 595). ولأن التنمر السيبراني يتضمن استخدام الانترنت والهواتف الخلوية فإنه أكثر انتشاراً وقسوة من التنمر التقليدي، حيث لا يوجد مهرب من التنمر السيبراني أمام الضحايا (Thornton Jr, 2014, p.4; Lucas-Molina, et al., 2018, p. 595).

كما يعد التنمر السيبراني أحد التحديات الكبرى التي تواجه المدارس العامة (Thornton Jr, 2014, p.1; Laborde, 2015, p.7)؛ فوفقاً لمركز بحوث التنمر السيبراني Cyberbullying Research Center تبلغ نسبة طلاب المدارس المتوسطة والثانوية الذين يتعرضون للتنمر السيبراني ٢٥% (Postal, 2015, p. 3).

وأظهرت نتائج دراسة (Ybarra, & Mitchell, 2004, p. 1308) أن ١٩ % من الطلاب المراهقين ينخرطون في التنمر السيبراني؛ منهم ٣ % كمتنمرين وضحايا، و٤% كضحايا فقط، و١٢% كمتنمرين فقط.

وأشارت نتائج دراسة (Sourander, et al., 2010, p. 724) إلى أن ٧,٤% من المراهقين مارسوا التنمر السيبراني ضد الآخرين لكنهم لم يتعرضوا للتنمر السيبراني كضحايا، بينما كان ٤,٨% ضحايا للتنمر السيبراني فقط، في حين ٥,٤% كانوا ضحايا ومتنمرين معاً. وأشارت دراسة (Campbell, Slee, Spears, Butler, & Kift, 2013, p. 620) إلى أن نسبة التنمر السيبراني تبلغ ٨,٩ % لدى طلاب المدارس المتوسطة والثانوية. أما على المستوى المحلي أظهرت نتائج دراسة (علوان، ٢٠١٦) أن معدلات انتشار التنمر الإلكتروني في المرحلتين المتوسطة والثانوية بمدينة أبها تبلغ (٢٧,٦%). كما أشارت الدراسة إلى أن أكثر أشكال التنمر الإلكتروني شيوعاً التنمر باستخدام الرسائل النصية، يليه المحادثة بنوعيها عن طريق غرف المحادثة أو المحادثة الفورية، ثم التنمر باستخدام الصور والرسومات.

ومع انتشار التنمر السيبراني خاصة في فئات المراهقين أصبحت هناك حاجة لمعرفة ما يترتب على هذه الظاهرة من تأثيرات سلبية، وما تتركه من نواتج لدى كل من المتنمرين والضحايا، وهو ما تسعى الدراسة الحالية إلى التوصل إليه عن طريق تحديد درجة إسهام التنمر السيبراني في الجوانب الأكاديمية والنفسية والأسرية والاجتماعية لدى طلاب وطالبات المرحلتين المتوسطة والثانوية بالمدينة المنورة من المتنمرين سيبرانيا وضحايا التنمر السيبراني.

أسئلة الدراسة:

تسعى الدراسة إلى الإجابة عن السؤالين التاليين:

١. ما درجة إسهام التنمر السيبراني في الجوانب الأكاديمية والنفسية والأسرية والاجتماعية لدى الطلاب والطالبات المتنمرين سيبرانياً بالمرحلتين المتوسطة والثانوية بالمدينة المنورة؟

٢. ما درجة إسهام التنمر السيبراني في الجوانب الأكاديمية والنفسية والأسرية والاجتماعية لدى طلاب وطالبات ضحايا التنمر السيبراني بالمرحلتين المتوسطة والثانوية بالمدينة المنورة؟

هدف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى ما يلي:

- تحديد درجة إسهام التنمر السيبراني في الجوانب الأكاديمية والنفسية والأسرية والاجتماعية لدى المتنمرين سيبرانياً من طلاب وطالبات المرحلتين المتوسطة والثانوية بالمدينة المنورة.

- تحديد درجة إسهام التنمر السيبراني في الجوانب الأكاديمية والنفسية والأسرية والاجتماعية لدى ضحايا التنمر السيبراني من طلاب وطالبات المرحلتين المتوسطة والثانوية بالمدينة المنورة.

أهمية الدراسة:

للدراسة الحالية أهمية علمية وعملية على النحو الآتي:

الأهمية النظرية:

- تُلقي الدراسة الضوء على مفهوم التنمر السيبراني، وكيفية تعرض الطلاب له.
- توفر الدراسة معلومات قد تفيد الباحثين والمربين والمجتمع بشكل عام حول مخاطر التنمر السيبراني على الطلاب والطالبات في المرحلتين المتوسطة والثانوية.
- تقدم الدراسة معلومات حول أهم الجوانب التي يؤثر فيها التنمر السيبراني سلباً، استناداً إلى نتائج الدراسات السابقة.
- ولقلة عدد الدراسات العربية في هذا المجال قد تمثل الدراسة إضافة علمية للأدب التربوي العربي في مجال التنمر السيبراني وتأثيراته.

الأهمية التطبيقية:

- توفر الدراسة أداة لقياس تأثيرات التنمر السيبراني على الجوانب الأكاديمية والنفسية والاجتماعية والأسرية لدى طلاب وطالبات المرحلتين المتوسطة والثانوية.
- توفر الدراسة نتائج ميدانية حول مدى تأثير التنمر السيبراني في الجوانب النفسية والأكاديمية والأسرية والاجتماعية لدى الطلاب والطالبات بالمرحلتين المتوسطة والثانوية.

– تقدم الدراسة توصيات للباحثين والمربين والآباء والمسؤولين– استناداً إلى نتائج الدراسة الميدانية– تتعلق بكيفية الحد من التأثيرات الضارة للتنمر السيبراني في الجوانب الأكاديمية والنفسية والأسرية والاجتماعية للطلاب.

مصطلحات الدراسة:

• التنمر السيبراني:

يعرف التنمر السيبراني بأنه "سلوك عدواني ومتعمد للعنف بين الأشخاص، يتكرر عبر الزمن باستخدام تقنيات الاتصال (مثل الدردشة أو الرسالة الفورية ومواقع الانترنت، والألعاب الإلكترونية) ضد أشخاص عاجزين عن الدفاع عن أنفسهم (Yudes, Rey, & Extremera, 2020, p.1)

ويعرف التنمر السيبراني إجرائياً في الدراسة الحالية بأنه "سلوك إيذاء يحدث من خلال وسائل التقنية عبر الانترنت، ويتضمن أشكالاً منها؛ نشر تعليق ضار أو صورة أو فيديو، أو إنشاء صفحة مسيئة، أو نشر شائعات، أو التهديد بالإيذاء، كما يتضمن انتحال شخصية أخرى، أو محاولة سرقة بيانات أو حساب شخص آخر". والطالب المتنمر سيبرانياً هو من أجاب "بأنه قام بالتنمر السيبراني سواء بشكل دائم أو في بعض الأحيان"، لكن الطالب ضحية التنمر السيبراني هو من أجاب بأنه "تعرض للتنمر السيبراني بشكل دائم أو في بعض الأحيان" في الاستبانة المستخدمة بالدراسة.

• الجوانب الأكاديمية:

تعرف الجوانب الأكاديمية بأنها "الأشياء التي ترتبط بالعمل الذي يتم أداؤه في المدارس والجامعات، خاصة العمل الذي يتضمن المهارات المتعلقة بدراسة الطلاب وتفكيرهم"(Dictionary, 2020) . كما تُعرف الجوانب الأكاديمية إجرائياً بأنها "الجوانب المتعلقة بالمستوى

التعليمي للطالب، ورغبته في مواصلة الدراسة والاستذكار، والذهاب إلى المدرسة، وأداء الواجبات الدراسية".

- **الجوانب النفسية**:

تُعرف الجوانب النفسية إجرائياً بأنها "الارتياح النفسي الذي يشعر به الطالب، ورضاه عن الحياة التي يعيشها، واقتناعه بها وثقته في نفسه، وشعوره بالراحة والطمأنينة النفسية".

- **الجوانب الأسرية**:

تعرف الجوانب الأسرية بأنها مجموعة من المفاهيم التي تحكم الفرد في الحياة الأسرية؛ وتتضمن الأسرة والزواج، وتربية الأبناء، والعلاقات بين الوالدين والطفل، ومسؤولية الأسرة، ودور الجنسين داخل الأسرة(Chan, 2016, p.15) .

وتعرف الجوانب الأسرية إجرائياً بأنها "عبارة عن مدى شعور الطالب بالاستقرار داخل أسرته، وتماسك الأسرة، واندماجه فيها، وثقته بوالديه والبعد عن العنف".

- **الجوانب الاجتماعية**:

يعرف النظام الاجتماعي بأنه "تجمع من الناس الذين يرتبطون ببعضهم البعض من خلال شبكة أو نظام من العلاقات الاجتماعية التي يوجهها نمط من الرموز المركبة والمشتركة (Parker2011, p.18).

وتعرف الجوانب الاجتماعية إجرائياً بأنها "عبارة عن طبيعة علاقة الطالب بأصدقائه وأفراد المجتمع، وشعوره تجاه مجتمعه".

الإطار النظري والدراسات السابقة

التنمر السيبراني:

يعد التنمر السيبراني امتداداً للتنمر التقليدي؛ وقد ظهر مؤخراً نتيجة الانتشار واسع النطاق للإنترنت وأجهزة الاتصال الحديثة، والهواتف الخلوية وتطبيقاتها الحديثة، وما صاحب ذلك من ظهور منصات التواصل الاجتماعي، حتى أصبحت جزءاً لا يتجزأ من حياة الناس، لا سيما طلاب المدارس.

ويحدث التنمر السيبراني من خلال وسائل عديدة تشمل البريد الإلكتروني والرسائل الفورية عبر الهواتف الخلوية، والمواقع الشبكية عبر الانترنت، والمدونات والرسائل النصية بين الأفراد (Frost-Morgan, 2015, p. 11; Sittichai & Smith, 2018, p. 26; Begum, Munir, Baig, 2019, p. 235). وتتضمن أمثلة التنمر السيبراني كلاً من؛ نشر شائعات أو أكاذيب حول شخص ما عبر الانترنت، ونشر صور مزعجة أو محرجة عبر الانترنت، واستخدام الهوية الإلكترونية لشخص آخر لإرسال رسائل تتضمن إساءة أو تهديداً عبر الهواتف الخلوية أو الرسائل الفورية (Frost-Morgan, 2015, p. 11).

ويُعرّف التنمر السيبراني بأنه "أي سلوك يحدث عبر الوسائط الإلكترونية أو الرقمية بواسطة فرد أو جماعة؛ بحيث يوصل بشكل متكرر رسائل عدوانية أو عدائية بقصد إلحاق الأذى أو الإزعاج بالآخرين (Tokunaga, 2010, p. 278; Watson, 2014, p.18). كما يعرف على أنه "عدوان يتم تنفيذه بشكل متعمد ومتكرر عبر الهواتف الخلوية والانترنت ضد شخص عاجز عن الدفاع عن نفسه (Sourander, 2010, p. 720; Muzamil & Shah, 2016, p. 81;Sittichai &Smith, 2018, p. 24)

ويعرف أيضا على أنه "استخدام تكنولوجيا الاتصال المتنوعة في القيام بتصرفات عدائية متعمدة ومتكررة بواسطة فرد أو جماعة ضد فرد آخر أو جماعة أخرى، بقصد إلحاق

الضـــرر (Watson, 2014, p. 4; Canty, 2015, p. 20). ويعرف التنمر كذلك بأنه "ســـلوك يحاول من خلاله شـــخص ما أو مجموعة من الأشـــخاص بشـــكل متكرر ومتعمد إيذاء أو إزعاج شـــخص آخر باســـتخدام أجهزة الحاســـوب أو الهواتف الخلوية من أجل إظهار القوة عليهم" (Campbell, et al., 2013, p. 618; Safaria, 216, p. 83).

ويتضـمن التنمر السيبراني مضـايقة شـخص ما أثناء استخدام وسـائل التكنولوجيا مثل البريد الإلكتروني والحاســـوب والهاتف الخلوي وكاميرات الفيديو (Silvestri, 2015, p.17; Cyrus, 2015, p.1; Sittichai & Smith, 2018, p. 26). كما يتضـــمن إحداث مضـــايقات للآخرين باســـتخدام وســـائل التكنولوجيا مثل مواقع التواصـــل الاجتماعي (ماي ســـبيس- فيسـبوك...)، والبريد الإلكتروني وغرف الدردشـة ورسـائل الهاتف الخلوي النصـية والكاميرا والرسائل المصورة (التي تتضمن محتوى غير أخلاقي)، والرسائل الفورية والمدونات (Miller & Hufstedler, 2009,p.1; Sbarbaro & Smith, 2011, p. 139; Sittichai & Smith, 2018, p. 24) وكذلك القيام بتوجيه أذى بشـــكل متعمد ومتكرر نحو شـــخص آخر من خلال الوســـائل التقنية، ويشـمل ذلك المضـايقة والقصـص الضـارة والصـور المزعجة والأكاذيب والشـائعات الزائفة والكلمات الفاحشة، والتهديد بالعنف أو الموت (Miller & Hufstedler, 2009, p.1; Sbarbaro & Smith, 2011, p. 139)

والتنمر السيبراني أخطر وأكثر تأثيرا سلبياً من التنمر التقليدي، من حيث القدرة على التخفي وممارسة العدوانية في أي وقت ومكان، فكل ما يحتاجه المتنمر السيبراني هاتف ذكي أو جهاز حاسوب لكي يرهب الضحية (Laborde, 2015, p. 11) .

ويختلف التنمر السـيبراني عن التنمر التقليدي من حيث الوصـول إلى الضـحية بشـكل أعمق من التنمر التقليدي (Silvestri, 2015, p.17). ويسـتطيع المتنمرون توسـيع تنمرهم إلى خارج حدود المدرســـة وتتبع ضـــحاياهم إلى منازلهم، وهو ما لا يتوافر في التنمر التقليدي (Tokunaga2010, p. 278; Laborde, 2015, p.7)؛ حيث يخترق التنمر الســـيبراني حواجز

التنمر التقليدي المعروفة، ويؤدي إلى تأثيرات بعيدة المدى على الضحايا من جميع الأعمار (Harshman, 2014, p. 1).

وهناك أوجه اختلاف أخرى بين التنمر السيبراني والتنمر التقليدي، فالتنمر التقليدي مقيد بحدود زمنية ومكانية، في حين أن التنمر السيبراني يتجاوز القيود التقليدية عبر التكنولوجيا الرقمية التي تتجاوز حدود المكان والزمان (Galloway, 2017, p.12). كما يتوافر للطلاب في التنمر التقليدي مأوى آمن من الطبيعة التطفلية للتنمر، لكن لا يوجد ملاذ آمن من التنمر السيبراني في هذا العصر الرقمي الذي يتميز باستمرارية عملية الاتصال بين الناس على مدار الساعة (Galloway, 2017, p.12).

وفيما يتعلق بفوارق القوة بين التنمر التقليدي والتنمر السيبراني؛ فإن المتنمر السيبراني يمتلك القدرة على إيذاء الضحية أو تحقيرها أو الاحتيال عليها أو إزعاجها. وتأتي القوة التي يمتلكها المتنمر من المعلومات التي يمكنها إزعاج أو تحقير الضحية إذا تمت مشاركتها مع الآخرين (Bhat, Chang, & Linscott, 2010, p.37). كما يمكن أن تأتي القوة من التخفي، أو من الهوية المجهولة في الحالات التي لا يعرف فيها الضحية الهوية الحقيقية للمتنمر السيبراني. ويمكن للمتنمر السيبراني التخفي أو استخدام الأسماء المستعارة، ونتيجة لذلك فإنه يمتلك الجرأة على أن يقول أشياء لا يمكنه قولها وجهاً لوجه (Bhat, et al., 2010, p.37; Forsell, 2016, p. 445; Galloway, 2017, p.11).

وبالرغم من وجود تلك الفروق فإن بعض الباحثين ينظر إلى التنمر السيبراني على أنه مجرد امتداد للتنمر التقليدي أو أحد أشكاله، ويؤيد هذا الرأي أن الأشخاص المشتركين في التنمر السيبراني سواء كانوا متنمرين أو ضحايا، كثيراً ما يكونون قد مارسوا التنمر التقليدي أو كانوا ضحايا له(Forsell, 2016, p. 445) .

وهناك أربعة أنماط للأدوار التي يلعبها الأفراد في التنمر السيبراني وهي؛ المتنمر السيبراني النشيط، والمتنمر السيبراني الثانوي، والمشاهد، والضحية(Bhat, et al., 2010, p. 38) ، فعلى سبيل المثال عندما تقوم إحدى الطالبات بالتقاط صورة غير ملائمة لزميلتها ثم تنشر الصورة على الانترنت فإنها تصبح متنمرة سيبرانية، وتمثل الطالبة التي نُشرت صورتها الضحية، كما أن جميع الأفراد الذين شاهدوا الصورة وتحدثوا عنها أو أعادوا نشرها يصبحون متنمرين ثانويين، وهناك طرف رابع هم الأشخاص الذين لم يشاهدوا الصورة أو يعيدوا نشرها لكنهم كانوا على وعي ومعرفة بها مثل الآباء والمعلمين وغيرهم.

تأثير التنمر السيبراني في الجوانب الأكاديمية:

يمثل التنمر السيبراني خطراً على طلاب المدارس (Thornton Jr, 2014, p.4)، وعندما يتعرض الطالب للانزعاج بسبب حدوث التنمر السيبراني له، فإنه يصبح غير قادر على التركيز في عملية التعلم أثناء وجوده بالمدرسة، ومن ثم تتأثر درجاته بشكل مباشر (Piotowski, 2011; Kraft & Wang, 2009, p. 515)، وهو ما يؤدي إلى انخفاض مستوى تحصيل الطالب ونقص معدله الأكاديمي (Harshman, 2014, p. 5; Davenport III, 2015, p. iii; Silvestri, 2015, p.2)، وترك بعض الطلاب للدراسة أو حصولهم على درجات منخفضة (Postal, 2015, p. 3).

ويعاني الطلاب المراهقون- ضحايا التنمر السيبراني- من مشكلات دراسية عديدة مثل ترك المدرسة، أو محاولة الغش في الاختبارات أو الطرد من المدرسة، وهو ما يترتب عليه تعاطيهم للكحول أو الماريجوانا، كما يعاني المتنمرون من نفس هذه المشكلات (Byrd, 2015, p. 57).

وعند حدوث التنمر السيبراني فإنه يتحول سريعاً إلى قضية ضاغطة على مديري المدارس من أجل توفير بيئة تعلم آمنة، ولذا فإن المهم أن يكون هناك إلمام بالمشكلة من قبل

مديري المدارس حتى يمتلكوا الطرق القانونية لتنظيم الطلاب دون الاعتداء على حريتهم (Thornton Jr, 2014, p.7). وتظهر دراسة (Begum, et al., 2019) وجود تأثيرات للتنمر السيبراني في التحصيل الأكاديمي لدى كل من الطلاب والطالبات على السواء بالمرحلة الثانوية. وتشير دراسة (Safaria, 2016, p. 83) إلى أن ضحايا التنمر السيبراني من الطلاب المراهقين يعانون من نقص التركيز والتغيب عن المدرسة وضعف التحصيل الأكاديمي.

وقد أُجريت دراسات عديدة حول دور التنمر السيبراني في الجوانب الأكاديمية للطلاب؛ فقد أجرى (Davenport III, 2015) دراسة هدفت إلى التعرف على التأثيرات الأكاديمية والتعليمية للتنمر السيبراني لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية. تكونت عينة الدراسة من ١١٠٠ من طلاب وطالبات إحدى المدارس الثانوية في ولاية كارولينا الشمالية، وتراوحت أعمار المشاركين بين ١٤ و١٨ عاماً. وتم إجراء مقابلات مع الطلاب والطالبات الذين تعرضوا للتنمر السيبراني كضحايا. واستُخدمت طريقة التحليل الكيفي في معالجة البيانات. وقد أشارت نتائج تلك الدراسة إلى انخفاض مستوى التحصيل الأكاديمي لدى المشاركين بنسبة ٥٥,٣٣ %، كما أن ١٦,٦٧ من المشاركين انخفض معدلهم الأكاديمي إلى أقل من ٥ نقاط في التقدير التراكمي خلال الفترة التي تعرضوا فيها للتنمر السيبراني.

وقام (Muzamil & Shah, 2016) بدراسة هدفت إلى التعرف على تأثير تعرض طلاب المدارس الثانوية للتنمر السيبراني في تحصيلهم الأكاديمي. تكونت عينة الدراسة من ٦١٠ من طلاب المرحلة الثانوية (٢٣٧ ذكراً و٣٦٣ أنثى)، تم اختيارهم عشوائياً من ١٠ مدارس حكومية في باكستان. أشارت نتائج هذه الدراسة إلى وجود أثر سلبي دال إحصائياً لتعرض الطلاب للتنمر السيبراني في أدائهم الأكاديمي عند تثبيت المستوى الاقتصادي الاجتماعي للطلاب أو عزل أثره.

وأجرى (Begum, et al., 2019) دراسة هدفت إلى التعرف على أثر التنمر السيبراني في تحصيل الطلاب الأكاديمي وسلوكهم. تكونت عينة تلك الدراسة من ٢١٦٠ طالباً وطالبة

بالمرحلة الثانوية، تم اختيارهم عشوائياً من ست مناطق مختلفة في باكستان بالإضافة إلى ٤٨ معلماً ومعلمة. واستخدمت الدراسة مقياساً مكوناً من ثلاثة أجزاء؛ خُصص الجزء الأول منه (٢٠ عبارة) لقياس التنمر السيبراني، والجزء الثاني (١٠ عبارات) لقياس التحصيل الأكاديمي، والجزء الثالث (١٠ عبارات) لقياس سلوك الطلاب. كما استخدمت الدراسة طريقة المقابلات الشخصية مع المعلمين المشاركين في الدراسة. أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن للتنمر السيبراني تأثيراً دالاً إحصائياً في التحصيل الأكاديمي والسلوك لدى الطلاب، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في التأثير الناجم عن التنمر السيبراني.

ويتضح مما سبق عرضه من دراسات أن التنمر السيبراني له إسهام واضح في انخفاض معدلات التحصيل الدراسي والأداء الصفي، وضعف الإقبال على الدراسة، وتراجع المعدل الأكاديمي للطلاب والطالبات على السواء. كما لا يقتصر تأثير التنمر السيبراني على الأداء الأكاديمي، بل يمتد إلى سلوك الطالب داخل المدرسة وعلاقته بزملائه ومعلميه.

تأثير التنمر السيبراني في الجوانب النفسية:

يُظهر الطلاب الذين يتعرضون للتنمر السيبراني استجابات وجدانية سلبية مثل الخوف والقلق والشعور بالإذلال (Piotowski, 2011). ويؤدي التنمر السيبراني إلى شعور الضحايا بالحزن والانزعاج والغضب والحرج واليأس والإحباط (Safaria, 2016, p. 82; Holfeld & Sukhawathanakul, 2017, p. 92) . كما يؤدي التنمر السيبراني إلى زيادة حدوث أعراض القلق والاكتئاب (Tokunaga, 2010, p. 277; Harshman, 2014, p. 5; Kraft & Wang, 2009, p. 515; Silvestri, 2015, p.2; Chen & Cheng, 2017, p. 599 Holfeld & Sukhawathanakul, 2017, p. 92; Zsila, 2018, p. 1) ، والشعور بالعزلة والإحباط (Townsel, 2015, p.4) وضعف مستوى الصحة النفسية، وانخفاض تقدير

الذات((Tokunaga, 2010, p. 277; Betz, 2011, p. 283; Bell, et al., 2014, p.1; Harshman, 2014, p. 5; Postal, 2015, p. 3; Zsila, 2018, p. 1).

ويعاني ضحايا التنمر السيبراني من مشاعر الحزن والغضب والارتباك والإحباط والعجز والخوف (Byrd, 2015, p. 57; Townsel, 2015, p.4)، وسوء التوافق (Chen & Cheng, 2017, p.599) ، وهو ما قد يؤدي إلى السلوك الجانح أو انخفاض مستوى الحضور في المدرسة، وضعف مستوى الأداء إذا كان الطلاب يخشون من الذهاب إلى المدرسة (Byrd, 2015, p. 57; Townsel, 2015, p.4).

ويمر ضحايا التنمر السيبراني بعدد من مشكلات الصحة النفسية والمشكلات الاجتماعية؛ وهي تمثل تأثيرات سلبية قد تقود إلى هبوط في مستوى الأداء الأكاديمي، وفشل العلاقات الأسرية، ونمو الاضطرابات النفسية الاجتماعية. ويعاني بعض ضحايا التنمر السيبراني من الاكتئاب والذي قد يؤدي إلى الانتحار (Silvestri, 2015, p.2; Lucas-Molina, 2018, p. 595).

وقد تناولت دراسات عديدة إسهام التنمر السيبراني في الجوانب النفسية؛ فقد أجرى (Goebert, Else, Matsu, Chung-Do, & Chang, 2011) دراسة هدفت إلى التعرف على تأثير التنمر السيبراني في مشكلات الصحة النفسية وفي تعاطي المواد المخدرة لدى طلاب المرحلة الثانوية. تكونت عينة الدراسة من ٨٨١ طالباً من الملتحقين بالصفوف التاسع والعاشر والحادي عشر والثاني عشر بمدرستين بالمرحلة الثانوية في هاواي (٣٩,٨ % منهم ذكور و ٦٠,٢ % إناث). استخدمت الدراسة مجموعة من الأدوات لقياس كل من تعاطي المواد المخدرة والتنمر السيبراني، والصحة النفسية، والمعلومات الديموغرافية. أشارت نتائج الدراسة إلى إسهام التنمر السيبراني في كل من مشكلات الصحة النفسية، وتعاطي المواد المخدرة والكحول والماريجوانا ومحاولة الانتحار، والقلق والاكتئاب.

وأجرى (Bhalla, 2014) دراسة هدفت إلى التعرف على خبرات الطلاب بالتنمر السيبراني لتحديد مدى ارتباط تعرض الطلاب لهذا النوع من التنمر بالمشكلات النفسية الداخلية. تكونت عينة الدراسة من ٢٢٢ من طلاب وطالبات الصفين السابع والثامن بالمدارس المتوسطة (٩٧ ذكراً و١٢٥ أنثى)؛ تتراوح أعمارهم بين ١١ و١٥ عاماً. واستخدمت الدراسة مقياس ضحايا التنمر السيبراني، ومقياس لوم الذات، ومقياس علاقات المعلم بالطلاب، ومقياس المساندة الاجتماعية المدركة من الأصدقاء، ومقياس القلق والاكتئاب. وكان من بين النتائج التي كشفت عنها هذه الدراسة أن التعرض للتنمر السيبراني يرتبط بارتفاع مستوى الاكتئاب والقلق لدى ضحايا التنمر.

وقامت (Byrd, 2015) بدراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين تكرار تعرض المراهقين للتنمر السيبراني ومستويات القلق والاكتئاب لديهم. تكونت عينة الدراسة من ٢٠٦ من طلاب المرحلة الثانوية. واستخدمت الدراسة مقياس التنمر السيبراني ومقياس القلق ومقياس الاكتئاب في جمع بيانات الدراسة. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين التعرض للتنمر السيبراني وارتفاع مستويات القلق والاكتئاب لدى المشاركين، وأن المشاركين الأكثر تعرضاً للتنمر السيبراني كضحايا لديهم مستويات قلق واكتئاب أعلى من الأفراد الأقل تعرضاً للتنمر السيبراني.

وقام (Frost-Morgan, 2015) بدراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين التعرض للتنمر السيبراني لدى المتنمرين والضحايا وبين كل من تقدير الذات والتعاطف والسلوك الجانح بالمرحلتين المتوسطة والثانوية. تكونت عينة الدراسة من ١٠٧ من الطلاب والطالبات (١٦) ذكراً، و(٩٠) أنثى، و(١) من المتحولين جنسياً. واستخدمت الدراسة استبيان البيانات الديموغرافية، واستبيان التنمر التقليدي والتنمر السيبراني، ومقياس تقدير الذات، ومقياس السلوك المضاد للمجتمع. أشارت نتائج تلك الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين سلوك التنمر السيبراني والسلوك الجانح، وعدم وجود علاقة

ارتباطية بين التنمر السيبراني والتعاطف، وكذلك عدم وجود علاقة بين العمر والتعرض للتنمر السيبراني لدى المتنمرين والضحايا.

ويتضح مما سبق وجود إسهام واضح للتنمر السيبراني لدى الطلاب سواء كانوا متنمرين أو ضحايا في الصحة النفسية العامة لديهم، وفي الاضطرابات النفسية والمخاوف، والمشاعر السلبية؛ حيث يعاني كثير من المتنمرين والضحايا على حد سواء من القلق والتوتر والاكتئاب والشعور بالحزن والعزلة. كما قد يعاني بعض الضحايا من انخفاض مستوى تقدير الذات ومشاعر النقص، والعجز والفشل، وربما تقود هذه المشاعر السلبية إلى اضطرابات انفعالية قد تدفع صاحبها إلى التفكير في الانتحار للتخلص من الأزمات النفسية الحادة المصاحبة لظاهرة التنمر السيبراني.

تأثير التنمر السيبراني في الجوانب الأسرية:

يرتبط التنمر السيبراني بالعديد من المشكلات الأسرية، ويزيد منها، فقد يزيد من توتر العلاقات بين الأبناء والآباء، وقد يضطر الآباء إلى فرض أساليب معاملة أبوية أكثر قسوة وصرامة في تربية أبنائهم كرد فعل لانخراطهم في التنمر السيبراني، سواء كانوا متنمرين أو ضحايا.

ويعاني الأفراد الذين يتعرضون للتنمر السيبراني من مشكلات أسرية كثيرة (Betz, 2011, p. 284) ، ويؤدي التنمر السيبراني إلى فشل العلاقات الأسرية (Silvestri, 2015, p.2). ويعمل التنمر السيبراني على إضعاف العلاقات بين الآباء والأبناء (Shapka, Onditi, Collie, & Lapidot-Lefler, 2018, p. 89). كما أن عدم وجود أولياء أمور قادرين على حماية أبنائهم يؤدي إلى تكرار حوادث التنمر السيبراني لأبنائهم، وقد يرجع ذلك إلى عدم إدراك ضحايا التنمر السيبراني لخطورة حوادث التنمر فلا يخبرون بها أولياء الأمور فتتكرر تلك الحوادث(Chen & Cheng, 2017, p. 600) . وقد يكون مرد ذلك إلى ضعف الرقابة

الأبوية على الأبناء، خاصة عند دخولهم إلى العالم الافتراضي، حيث يتعاملون مع العديد من الغرباء.

وأشارت دراسة(Meter, & Bauman, 2018, p. 303) إلى أن الرقابة الأبوية لها أثر في الانخراط في التنمر السيبراني، كما أنها تؤثر في الخبرات السيبرانية. وأشارت نتائج دراسة (Lynch, Green., Bowden, & Harcourt, 2015, p. 7) إلى أن الوالدين لديهما مجموعة من ردود الفعل الانفعالية، ويتخذون العديد من التصرفات تجاه تعرض أبنائهم للتنمر السيبراني. كما أشارت الدراسة إلى أن الآباء يشعرون بوجود أطراف متعددة مسؤولة عن الانخراط في التنمر السيبراني.

وبالرغم من وجود عدد كبير من الدراسات حول المتغيرات المختلفة التي يسهم فيها التنمر السيبراني، إلا أن الباحِثَين لم يعثرا على دراسات تتعلق بإسهام التنمر السيبراني في الجوانب الأسرية بشكل مباشر. وفيما يلي بعض الدراسات السابقة التي ربطت بين التنمر السيبراني والجوانب الأسرية من زوايا مختلفة. فقد أجرى(Taiariol, 2010) دراسة هدفت إلى التعرف على علاقة الجوانب الأسرية والدراسية بخبرات التنمر (السيبراني والجسدي والاجتماعي واللفظي) لدى المتنمرين والضحايا والشهود. تكونت عينة الدراسة من (٢٥٣) طالباً بالصفين السابع والثامن بالمرحلة المتوسطة في ميتشيجان بالولايات المتحدة). أشارت نتائج هذه الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً في التعرض للتنمر السيبراني لدى المتنمرين والضحايا بسبب اختلاف جنس الطلاب، كما وُجدت فروق بين الضحايا والشهود تعزى إلى الصف الدراسي. كما أظهرت النتائج ارتباط جميع أنواع التنمر التقليدي بالتنمر السيبراني لدى المتنمرين والضحايا. وأشارت النتائج إلى أن خبرات التنمر السيبراني لها قدرة تنبؤية بضعف التوافق الدراسي (انخفاض المعدل الدراسي والسلوكيات المدرسية السيئة)، والمناخ المدرسي. كما أشارت النتائج إلى أن الجوانب الأسرية لها قدرة تنبؤية دالة إحصائياً

بالتنمر السيبراني. كما أشارت النتائج إلى أن الطلاب الذين يستخدمون حاسوباً في موقع خاص مع وجود رقابة أبوية أكثر تعرضاً للتنمر السيبراني كضحايا أو متنمرين.

وأجرى (Floros, Siomos, Fisoun, Dafouli, & Geroukalis, 2013) دراسة هدفت إلى التعرف على أثر ممارسات الأمن السيبراني للوالدين، والترابط الأسري، والاندفاعية في التنمر السيبراني لدى المراهقين في اليونان. تكونت عينة الدراسة من (٢٠١٧) طالباً بالمرحلة الثانوية (٥١,٨ % ذكور، و٤٨,٢ % إناث) بإحدى الجزر اليونانية. أشارت نتائج هذه الدراسة إلى وجود أثر للممارسات الأبوية المتعلقة بالأمن السيبراني في الحد من تعرض الأبناء للتنمر السيبراني كمتنمرين، إلا أنها لم تقلل من تعرض الأبناء للتنمر السيبراني كضحايا. كما أشارت النتائج إلى إمكانية التنبؤ بتعرض المراهقين للتنمر السيبراني كضحايا بمعلومية الاستخدام المندفع للإنترنت، وطبيعة النشاط المستخدم على الانترنت.

وأجرى (Shapka, & Law, 2013) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين السلوكيات الأبوية (المراقبة الأبوي- التوسلات الأبوية- إفشاء الأبناء للمعلومات) والانخراط في التنمر السيبراني. تكونت عينة الدراسة من (٥١٨) مراهقاً كندياً من أصول شرق أسيوية وأوربية (٣٩ % ذكور و٦١ % إناث)، متوسط أعمارهم (١٥-٢٤) عاماً. واستخدمت الدراسة استبيانات حول الانخراط في التنمر السيبراني وتصورات المراهقين حول سلوكيات الوالدين بشأن أنشطة الانترنت، ودافعيتهم للتنمر السيبراني (سلوك استباقي مقابل رد الفعل)، بالإضافة إلى عدد من المتغيرات النفسية الاجتماعية والديموغرافية ذات الصلة (مثل الجنس والعمر ومكان الولادة ومستوى تعليم الأم، واستخدام الحاسوب في مكان خاص، ومعدل الوقت المستغرق في استخدام الانترنت). أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن المراهقين الكنديين ذوي الأصول الشرق أسيوية كانوا أقل انخراطاً في التنمر السيبراني من المراهقين الكنديين ذوي الأصول الأوربية. كما أشارت النتائج إلى أن ارتفاع مستوى الرقابة الأبوية وانخفاض مستوى التوسلات الأبوية ارتبط بانخفاض مستويات المشاركة في التنمر السيبراني

بالنسبة للمراهقين الكنديين ذوي الأصول الشرق أسيوية مقارنة بالمراهقين الكنديين ذوي الأصول الأوربية.

وأجرى (Bevilacqua, et al., 2017) دراسة هدفت إلى التعرف على دور العوامل الأسرية والمستوى التعليمي في التنمر التقليدي والتنمر السيبراني لدى المتنمرين وضحايا التنمر السيبراني. تكونت عينة الدراسة من (٦٦٦٧) بالصف السابع في ٤٠ مدرسية إنجليزية. واستخدمت الدراسة نماذج متعددة المستوى. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة بين مستوى المدرسة ونوعها وجودتها وبين خطر التعرض للتنمر السيبراني. كما أظهرت النتائج وجود علاقة بين الجوانب الأسرية والتنمر السيبراني، حيث يميل الطلاب الذين ينتمون لأسر منخفضة الدخل لأن يكونوا أكثر تعرضاً للتنمر السيبراني سواء كمتنمرين أو ضحايا مقارنة بالطلاب المنتسبين لأسر متوسطة أو مرتفعة الدخل. كما أشارت النتائج إلى أن الطلاب المنتمين لأسر بها أحد الوالدين فقط أكثر عرضة للتنمر السيبراني كمتنمرين وضحايا من الطلاب المنتسبين لأسر بها والدان يعيشان معاً.

وأجرت (الزهراني، ٢٠١٩) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين التوافق الأسري والتنمر الإلكتروني. تكونت عينة الدراسة من (٣٠٠) من طلاب الجامعات تتراوح أعمارهم بين ١٧ و٢٤ عاماً ذوي مستويات اقتصادية واجتماعية مختلفة. واستخدمت الدراسة استمارة بيانات عامة، واستبيان التوافق الأسري للشباب، واستبيان التنمر الإلكتروني. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي. أشارت نتائج تلك الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً في أبعاد التوافق الأسري: تبعاً لمتغير الجنس لصالح الإناث، وتبعاً لمتغير العمر لصالح الأكبر سناً، ووفقاً لنوع الكلية لصالح الكليات العملية. كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين أفراد العينة في التنمر الإلكتروني وفقاً لمتغير الجنس لصالح الذكور، ووفقاً لمتغير العمر لصالح الأصغر عمراً، ووفقاً لمتغير نوع الكلية لصالح طلاب الكليات النظرية، ووفقاً لمتغير المستوى التعليمي للوالدين لصالح المستوى

التعليمي المنخفض، ووفقاً لمتغير وظيفة الأم لصالح الأم غير العاملة، ووفقاً لعدد أفراد الأسرة لصالح الأسرة الأكبر عدداً، ووفقاً لمستوى الدخل لصالح ذوي الدخل المنخفض. كما أظهرت النتائج وجود علاقة سلبية دالة إحصائياً بين أبعاد التوافق الأسري والتنمر السيبراني.

وأجرى (López-Castro & Priegue, 2019) دراسة هدفت إلى التعرف على دور الجوانب الأسرية في ارتكاب جرائم التنمر السيبراني وفي تعرض الضحايا له. وأجرت الدراسة تحليلاً للبحوث التي تناولت علاقة التنمر السيبراني بالمتغيرات الأسرية في الفترة فيما بين عام ٢٠١٦ إلى ٢٠١٨. أشارت الدراسة إلى تزايد عدد البحوث حول علاقة المتغيرات الأسرية بالتنمر السيبراني خلال تلك الفترة سواء ما يتعلق بالمتنمر أو الضحية. وقد تم تحليل ٣٤ دراسة أُجريت في هذا المجال خلال الفترة المذكورة، وميزت الدراسة بين نوعين من المتغيرات الأسرية؛ يتعلق الأول بالجانب البنائي (المتغيرات السياقية في الأسرة، والعمليات الأبوية الفردية)، ويتعلق الثاني بالجانب الدينامي (العمليات المتعلقة بالعلاقات الأسرية). أشارت نتائج تلك الدراسة إلى أن التناقضات في نتائج البحوث السابقة المتعلقة بالمتغيرات البنائية أكثر من التناقضات المتعلقة بالمتغيرات الدينامية. وأظهرت النتائج أن أكثر الجوانب الأسرية اتساقاً متغير التواصل الأسري وجودة العلاقات الأسرية. وأشارت الدراسة إلى وجود حاجة لتوضيح أثر تلك المتغيرات البنائية وأساليب التربية الأبوية في الوقاية من التنمر السيبراني وتعزيز جهود الحد منه.

وأجرى (Gómez-Ortiz, Apolinario, Romera, & Ortega-Ruiz, 2019) دراسة هدفت إلى التعرف على دور الأسرة في انخراط الأبناء في التنمر التقليدي والتنمر السيبراني. تكونت عينة الدراسة من (٢٠٦٠) طالباً بالمرحلة المتوسطة في جنوب إسبانيا (٥٢,١% ذكور، و٤٧,٩% إناث)، متوسط أعمارهم ١٤-٣٤ عاماً. واستخدمت الدراسة أربعة مقاييس؛ استبيان قياس أساليب المعاملة الأبوية لآباء وأمهات المراهقين، وقائمة أبعاد الضبط السلوكي، واستبيان المشروع الأوربي لمعالجة التنمر التقليدي، واستبيان المشروع الأوربي لمعالجة

التنمر السيبراني. أشارت نتائج الدراسة إلى أن انخفاض مستويات التنمر السيبراني لدى المتنمرين والضحايا يرتبط بأساليب المعاملة الأبوية المتسامحة والمعيارية، بينما يرتبط ارتفاع مستوى التنمر السيبراني لدى المتنمرين والضحايا بأساليب المعاملة الأبوية التسلطية والمتشددة. كما أشارت النتائج إلى أهمية الممارسات التربوية للوالدين، وتوظيف هذه الممارسات في أساليب المعاملة الأبوية بالنسبة لمنع انخراط المراهقين في التنمر السيبراني والتقليدي على حد سواء.

يتضح من العرض السابق وجود تأثيرات وعلاقات متبادلة بين مختلف جوانب التنمر السيبراني وبين الجوانب الأسرية؛ حيث تؤدي الرقابة الأبوية الفعالة، ووعي الوالدين بمتطلبات الأمن السيبراني ومتابعة أنشطة الأبناء على الانترنت إلى الوقاية من وقوع الأبناء في هذه السلوكيات الخاطئة سواء كمتنمرين أو ضحايا، أو على الأقل قد تعمل هذه الرقابة الأبوية إلى تقليل ممارسة الأبناء للتنمر السيبراني والحد من تعرضهم لمخاطره كضحايا. كما أن الظروف الأسرية تُلقي بظلالها على ظاهرة التنمر السيبراني؛ فتتأثر هذه الظاهرة بمستوى الترابط الأسري، ومستوى دخل الأسرة، وفيما إذا كان الطالب يعيش مع والديه أو مع أحدهما فقط، ومستوى التواصل الأسري وجودة العلاقات الأسرية، وأساليب المعاملة الأبوية، وكذلك طبيعة الممارسات التربوية للوالدين داخل الأسرة.

تأثير التنمر السيبراني في الجوانب الاجتماعية:

يتعرض الشباب الذين يمارسون التنمر السيبراني إلى مخاطر عديدة؛ حيث يميل الأطفال والشباب الذين كانوا متنمرين وضحايا في نفس الوقت إلى إدمان المواد المخدرة، وإلى السلوك الجانح (Betz, 2011, p. 284; Zsila, 2018, p. 1)، كما يلجؤون إلى العدوان، وخرق القوانين (Mishna, Cook, Gadalla, Daciuk, & Solomon, 2010, p.5). ويؤدي التنمر السيبراني في كثير من الحالات إلى إقدام المتنمر والضحية على الانتحار

Hinduja & Patchin, 2010, p.206; Betz, 2011, p. 284; Bell, et al., 2014, p.3; Felt,) 2015, p.46; Kraft & Wang, 2009, p. 515; Silvestri, 2015, p.2; Lucas-Molina, et al., 2018, p. 596)، إلا أن التفكير في الانتحار بسبب التنمر أكثر شيوعاً لدى الإناث مقارنة بالذكور(Lucas-Molina, et al., 2018, p. 596) .

ويؤدي تعرض الضحايا للتنمر السيبراني إلى معاناتهم من ظروف حياتية سلبية، وربما يميلون إلى التفكير في الانتحار. كما يؤدي التنمر السيبراني إلى حدوث اضطرابات انفعالية واجتماعية، وإلى سوء التوافق الاجتماعي لدى الضحايا (Elkady, 2019, p.7).

وفيما يلي عرض لبعض الدراسات التي تناولت علاقة التنمر السيبراني ببعض الجوانب الاجتماعية. فقد أجرى(Hinduja, & Patchin, 2013) دراسة هدفت إلى تحديد مدى تأثير الأقران والوالدين والمربين في سلوكيات التنمر السيبراني لدى المراهقين. تكونت عينة الدراسة من (٤٤٠٠) من طلاب المرحلتين المتوسطة والثانوية (٥١ % ذكور و٤٩ إناث) من الملتحقين بثلاث وثلاثين مدرسة في إحدى المناطق التعليمية الكبرى بجنوب الولايات المتحدة. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة بين سلوكيات التنمر السيبراني وتصورات الأقران الذين يسلكون بشكل مماثل، واحتمالية التعرض لعقوبات من قبل الراشدين. كما أشارت النتائج إلى أن المراهقين الذين يعتقدون بأن كثيراً من زملائهم مارسوا التنمر السيبراني يميلون هم أنفسهم إلى الانخراط في التنمر السيبراني، مما يعني وجود تأثير للأقران في التنمر السيبراني. كما أشارت النتائج إلى أن المراهقين الذين يعتقدون أن الراشدين في حياتهم سوف يعاقبونهم بسبب أعمال التنمر السيبراني هم الأقل ممارسة للتنمر السيبراني.

وأجرى (Ates, Kaya, & Tunç, 2018) دراسة هدفت إلى تحديد أثر الرفاهية الذاتية والمساندة الاجتماعية المدركة التي يقدمها أفراد الأسرة والأصدقاء والمعلمون في التنمر السيبراني لدى المتنمرين ولدى ضحايا التنمر. تكونت عينة الدراسة من (٤١٦) طالباً و(٣٥٨) طالبة بالمرحلة الثانوية. واستخدمت الدراسة مقياس التنمر السيبراني للمتنمر

والضحية، ومقياس الرفاهية الذاتية، ومقياس المساندة الاجتماعية المدركة. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود أثر دال إحصائياً لكل من الرفاهية الذاتية والمساندة الاجتماعية المدركة التي يقدمها أفراد الأسرة والأصدقاء والمعلمون في مستوى التنمر السيبراني لدى المتنمرين ولدى ضحايا التنمر.

وأجرى (Lee & Wu, 2018) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين سلوك التنمر السيبراني وكل من إدراك الخطر، والمعرفة والتأثير الاجتماعي، وفعالية الذات من منظور نموذج الاتجاه–التأثير الاجتماعي–الفعالية. تكونت عينة الدراسة من مراهقين مارسوا سلوك التنمر السيبراني أو شاهدوا أقرانهم يمارسون سلوك التنمر السيبراني ضد آخرين. أظهرت نتائج الدراسة أن الاتجاه نحو التنمر السيبراني له تأثير في نية القيام بالتنمر السيبراني، وأن هذه النية تؤثر في سلوك التنمر السيبراني. وأشارت النتائج إلى أن الجوانب الاجتماعية لها أثر أيضاً في نية التنمر السيبراني وسلوك التنمر السيبراني.

وأجرى (Elkady, 2019) دراسة هدفت إلى التعرف على الدور الوسيط للذكاء الانفعالي في العلاقة بين المساندة الاجتماعية المدركة والتعرض للتنمر السيبراني كضحية لدى المراهقين. تكونت عينة الدراسة من (١٢٠) طالباً وطالبة بالمرحلة المتوسطة في مدينة المحلة بمصر (٦٢,٥ % ذكور، و٣٧,٥٥ إناث)، تتراوح أعمارهم بين ١٢ و١٥عاماً. واستخدمت الدراسة مقياساً للذكاء الانفعالي، ومقياساً لخبرات ضحايا التنمر السيبراني، ومقياس المساندة الاجتماعية المدركة متعدد الأبعاد. أشارت نتائج الدراسة إلى أن الذكاء الانفعالي يتوسط العلاقة بين التنمر السيبراني والمساندة الاجتماعية المدركة.

يتضح من العرض السابق أهمية الجوانب الاجتماعية في ظاهرة التنمر السيبراني؛ حيث تعمل المساندة الاجتماعية، والرقابة المجتمعية من قبل الراشدين الذين يرتبطون بعلاقات مع المراهق على الحد من ممارسة التنمر السيبراني. كما تؤثر علاقة المراهق بأقرانه وأصدقائه، وسلوكيات هؤلاء الأصدقاء والأقران في تعرض المراهق للتنمر السيبراني سواء كمتنمر أو

كضحية. وهناك تأثيرات اجتماعية للتنمر السيبراني يعاني منها المجتمع؛ أبرزها السلوك الجانح والعنف والتفكير في الانتحار والإقدام عليه في بعض الحالات.

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي في تحديد المتنمرين السيبرانيين وضحايا التنمر السيبراني من طلاب وطالبات المرحلتين المتوسطة والثانوية بالمدينة المنورة، وتحديد مدى إسهام التنمر السيبراني في المتغيرات المختارة؛ وهي الجوانب الأكاديمية والنفسية والأسرية والاجتماعية. ويتلخص المنهج الوصفي في ملاحظة ظاهرة أو حدث ما، ومتابعته اعتماداً على معلومات نوعية أو كمية في فترة زمنية معينة، بغرض التعرف على شتى جوانب الظاهرة وعلاقاتها بغيرها من الظواهر للوصول إلى نتائج تساعد في فهم الواقع الراهن (مطاوع والخليفة، ٢٠١٧، ص ٣٤). ويعد المنهج الوصفي الأسلوب الأكثر استخداماً والأكثر ملاءمة في دراسة الظواهر الإنسانية والاجتماعية، إذ يصعب إخضاع بعض الظواهر للتجريب (عبيدات، وعبد الحق، وعدس، ٢٠١٤، ص ٢١٨).

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع طلاب وطالبات المرحلتين المتوسطة والثانوية بالمدينة المنورة. ويبلغ العدد الإجمالي لطلاب المرحلة المتوسطة (٣٢٦٦٦ طالباً، و٣٢٤٤٢ طالبة)، كما يبلغ العدد الإجمالي لطلاب المرحلة الثانوية (٢٩٥٠٩ طالباً، و٣٢٩٣١ طالبة).

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة النهائية من (٢٨٠٤) طالباً وطالبة، (١١٤٨ ذكراً و١٦٥٦ أنثى)، منهم (١٥٩٣) بالمرحلة المتوسطة و(١٢١١) بالمرحلة الثانوية بالمدينة المنورة. وجاء

عدد الطلاب المتنمرين سيبرانياً (٢٤٤) من الجنسين، وعدد الطلاب ضحايا التنمر السيبراني (٦٥٩) من الجنسين.

أدوات الدراسة:

أولاً-استبانة المتنمر السيبراني:

تهدف الاستبانة إلى تحديد المتنمرين والضحايا من بين أفراد عينة الدراسة، من أجل تحديد درجة إسهام التنمر السيبراني في المتغيرات التابعة لدى كل من المتنمرين والضحايا.

وصف الاستبانة:

تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من أربعة فقرات تتعلق بالمتنمر السيبراني وضحية التنمر السيبراني وشاهد المتنمر السيبراني وشاهد الضحية، وطبقت الاستبانة إلكترونياً ضمن مشروع بحثي، بحيث استجاب المشارك باختيار إحدى الاستجابات التالية (دائماً-أحياناً-أبداً)، وتم إعطاء ثلاث درجات ودرجتين ودرجة واحدة لهذه الاختيارات على التوالي في كل فقرة.

صدق الاستبانة:

صدق المحكمين:

تم عرض الاستبانة على مجموعة من المتخصصين في علم النفس والتربية، وقد نالت جميع فقرات الاستبانة اتفاق المحكمين بنسب تتراوح بين ٧٥ % و١٠٠%.

الاتساق الداخلي:

تم حساب الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة بعد تطبيقها على عينة قوامها (١٨٠) طالباً وطالبة بالمرحلتين المتوسطة والثانوية، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للاستبانة. وبلغت قيم معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة

الكلية للاستبانة (٠,٧٥، ٠,٦٣، ٠,٧٩، ٠,٨٠) على التوالي، وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) ما يدل على تمتع الاستبانة بمعاملات اتساق داخلي جيدة ومقبولة.

ثبات الاستبانة:

تم حساب ثبات الاستبانة بواسطة معامل ثبات ألفا كرونباك بعد تطبيقها على عينة قوامها (١٨٠) طالباً وطالبة بالمرحلتين المتوسطة والثانوية، وبلغت قيمة معامل الثبات (٠,٧٣)، وهي قيمة جيدة تدعو إلى الثقة في الاستبانة.

ثانياً- استبانة العوامل المتأثرة بالتنمر السيبراني:

تهدف الاستبانة إلى قياس بعض العوامل المتأثرة بالتنمر السيبراني وهي الجوانب الأكاديمية والجوانب النفسية والجوانب الاجتماعية والجوانب الأسرية لدى طلاب وطالبات المرحلتين المتوسطة والثانوية بالمدينة المنورة.

وصف الاستبانة:

تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من ١٦ عبارة؛ موزعة على أربعة جوانب مستقلة هي الجوانب الأكاديمية وتقيسها العبارات أرقام (١-٢-٣-٤) والجوانب النفسية وتقيسها العبارات أرقام (٥-٦-٧-٨)، والجوانب الاجتماعية وتقيسها العبارات أرقام (٩-١٠-١١)، والجوانب الأسرية وتقيسها العبارات أرقام (١٢-١٣-١٤-١٥-١٦). وتم تطبيق الاستبانة إلكترونياً، حيث يحصل المستجيب على درجتين إذا اختار (نعم)، ويحصل على درجة واحدة إذا اختار (لا).

الخصائص السيكومترية للاستبانة:

أ- صدق المحكمين:

تم عرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين المتخصصين في التربية وعلم النفس، وفي ضوء آراء المحكمين تم تعديل صياغة بعض العبارات، وحصلت جميع العبارات على اتفاق المحكمين بنسب اتفاق ٨٠% فأكثر.

ب- الاتساق الداخلي:

تم التأكد من الاتساق الداخلي للاستبانة بتطبيقها على عينة قوامها (١٨٠) طالباً وطالبة بالمرحلتين المتوسطة والثانوية، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة ودرجة المقياس الفرعي (الجانب) الذي وردت فيه.

ويبين الجدول (١) معاملات الارتباط بين الفقرات المعبرة عن إسهام التنمر السيبراني في الجوانب الأكاديمية والنفسية والاجتماعية والأسرية، مع الدرجة الكلية للمقياس الفرعي الذي وردت فيه.

جدول (١) معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة من فقرات الاستبانة ودرجة المقياس الفرعي الذي وردت فيه

الجوانب الأكاديمية		الجوانب النفسية		الجوانب الاجتماعية		الجوانب الأسرية	
المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
1	.829**	5	.813**	9	.737**	12	.741**
2	.832**	6	.809**	10	.777**	13	.846**
3	.866**	7	.802**	11	.782**	14	.800**
4	.756**	8	.723**			15	.789**
						16	.803**

** دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١

يشير الجدول السابق إلى أنّ قيم معاملات الارتباط في الجوانب الأكاديمية تراوحت بين (٠,٧٥٦- ٠,٨٦٦)، وتراوحت في الجوانب النفسية بين (٠,٧٢٣- ٠,٨١٣)، وتراوحت في الجوانب الاجتماعية بين (٠,٧٣٧- ٠,٧٨٢)، وتراوحت في الجوانب الأسرية بين (٠,٧٤١- ٠,٨٤٦)، وهي قيم دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠١).

ج- ثبات الاستبانة:

تم التحقق من ثبات الاستبانة بواسطة معامل ثبات ألفا كرونباك في ضوء استجابات المشاركين بالعينة الاستطلاعية من طلاب وطالبات المرحلتين المتوسطة والثانوية بالمدينة المنورة على الاستبانة (ن=١٨٠)، ويوضح جدول (٢) ذلك.

جدول (٢) معاملات ثبات ألفا كرونباك لجوانب للاستبانة

الجانب	معامل الثبات
الأكاديمي	0.837
النفسي	0.794
الاجتماعي	0.646
الأسري	0.850

يتضح من الجدول السابق أنّ الاستبانة تتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات، حيث تراوحت قيم معاملات ثبات ألفا كرونباك في كل مقياس فرعي بين (٠,٦٤٦)، و(٠,٨٥٠)، وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١).

نتائج الدراسة ومناقشتها:

فيما يلي عرض لنتائج الدراسة وفقاً للتحليل الإحصائي لبيانات الدراسة، وذلك من خلال الإجابة عن سؤالي الدراسة على النحو الآتي:

السؤال الأول: ما درجة إسهام التنمر السيبراني في الجوانب الأكاديمية والنفسية والاجتماعية والأسرية لدى الطلاب والطالبات المتنمرين سيبرانياً بالمرحلتين المتوسطة والثانوية بالمدينة المنورة؟

يوضح الجدول (٣) المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، ودرجة التأثير، والترتيب لاستجابات عينة المتنمرين سيبرانياً من الطلاب والطالبات بالمرحلتين المتوسطة والثانوية بالمدينة المنورة على عبارات الجوانب الأكاديمية والنفسية والاجتماعية والأسرية.

جدول (٣) المتوسطات الحسابية، والانحراف المعياري، ودرجة التأثير، لاستجابات المشاركين على عبارات الجوانب الأكاديمية والنفسية والاجتماعية والأسرية (عينة المتنمرين سيبرانياً) ن= ٢٤٤

البعد	م	يؤثر التنمر الإلكتروني على	النوع الاجتماعي	المرحلة المتوسطة			المرحلة الثانوية		
				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التأثير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التأثير
الجوانب الأكاديمية	١	مستواي التعليمي.	ذكور	1.76	.432	مؤثر	1.57	.499	مؤثر
			إناث	1.78	.417	مؤثر	1.69	.468	مؤثر
	٢	رغبتي في الدراسة والاستذكار.	ذكور	1.76	.432	مؤثر	1.57	.499	مؤثر
			إناث	1.75	.440	مؤثر	1.67	.477	مؤثر
	٣	رغبتي في الذهاب إلى المدرسة.	ذكور	1.71	.459	مؤثر	1.58	.497	مؤثر
			إناث	1.71	.458	مؤثر	1.62	.492	مؤثر
	٤	أداء واجباتي الدراسية.	ذكور	1.62	.490	مؤثر	1.48	.503	غير مؤثر
			إناث	1.75	.440	مؤثر	1.64	.485	مؤثر
الجوانب النفسية	٥	ارتياحي النفسي.	ذكور	1.86	.350	مؤثر	1.78	.415	مؤثر
			إناث	1.78	.417	مؤثر	1.76	.431	مؤثر
	٦	شعوري بالرضا عن الحياة.	ذكور	1.71	.459	مؤثر	1.61	.492	مؤثر
			إناث	1.71	.458	مؤثر	1.81	.397	مؤثر

البعد	م	يؤثر التنمر الإلكتروني على	النوع الاجتماعي	المرحلة المتوسطة			المرحلة الثانوية		
				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التأثير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التأثير
	٧	ثقتي في نفسي.	ذكور	1.76	.432	مؤثر	1.61	.492	مؤثر
			إناث	1.67	.474	مؤثر	1.81	.397	مؤثر
	٨	إصابتي بالتوتر والقلق.	ذكور	1.68	.470	مؤثر	1.68	.469	مؤثر
			إناث	1.78	.417	مؤثر	1.71	.457	مؤثر
الجوانب الاجتماعية	٩	علاقتي بالأصدقاء.	ذكور	1.67	.474	مؤثر	1.61	.492	مؤثر
			إناث	1.73	.449	مؤثر	1.74	.445	مؤثر
	١٠	الود والألفة للمجتمع.	ذكور	1.69	.465	مؤثر	1.64	.484	مؤثر
			إناث	1.65	.480	مؤثر	1.64	.485	مؤثر
	١١	زيادة الرغبة لدي في الانتقام والعنف من أفراد المجتمع.	ذكور	1.56	.499	مؤثر	1.57	.499	مؤثر
			إناث	1.65	.480	مؤثر	1.60	.497	مؤثر
الجوانب الأسرية	١٢	نشر القلق داخل أسرتي.	ذكور	1.58	.497	مؤثر	1.42	.497	غير مؤثر
			إناث	1.62	.490	مؤثر	1.60	.497	مؤثر
	١٣	ضعف ثقة والدي بي.	ذكور	1.58	.497	مؤثر	1.38	.488	غير مؤثر
			إناث	1.56	.501	مؤثر	1.40	.497	غير مؤثر
	١٤	تفكك أسرتي.	ذكور	1.49	.503	غير مؤثر	1.28	.450	غير مؤثر
			إناث	1.53	.504	مؤثر	1.26	.445	غير مؤثر
	١٥	انعزالي عن والدي.	ذكور	1.54	.502	مؤثر	1.46	.502	غير مؤثر
			إناث	1.67	.474	مؤثر	1.50	.506	غير مؤثر
	١٦	زيادة العنف داخل أسرتي.	ذكور	1.54	.502	مؤثر	1.30	.464	غير مؤثر
			إناث	1.62	.490	مؤثر	1.43	.501	غير مؤثر

بالنظر إلى الجدول السابق يتضح أن التنمر السيبراني كان له تأثير في جميع العبارات المعبرة عن الجوانب الأكاديمية والنفسية والاجتماعية لدى أفراد عينة المتنمرين سيبرانياً من

طلاب وطالبات المرحلتين المتوسطة والثانوية بالمدينة المنورة، حيث تراوحت متوسطات استجابات المشاركين بين (١,٥٦)، و(١,٧٨)، وهي تقع في مجال استجابة (نعم)، ويستثنى من ذلك العبارة(يؤثر التنمر السيبراني على أداء واجباتي الدراسية) التي لم يظهر للتنمر السيبراني أثر عليها في الجوانب الأكاديمية لدى المتنمرين سيبرانياً من الطلاب الذكور بالمرحلة الثانوية.

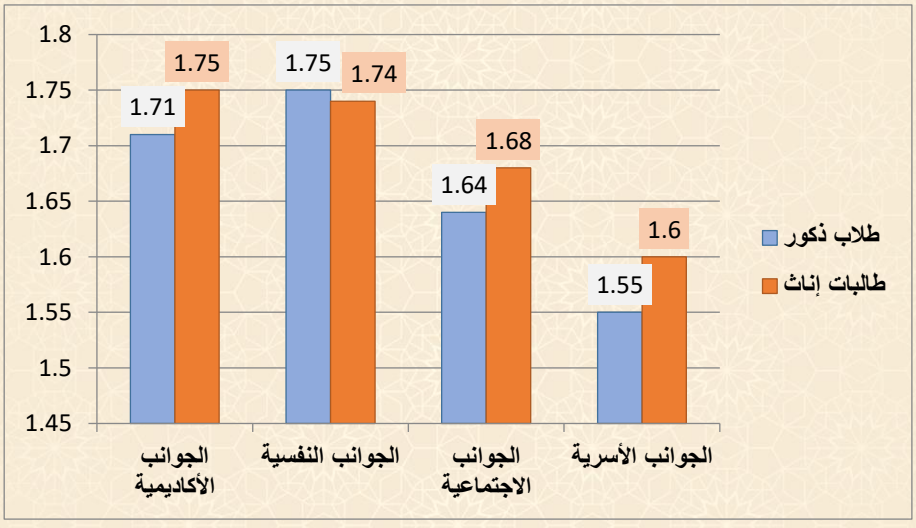
كما يتضح أن التنمر السيبراني كان له تأثير في جميع العبارات المعبرة عن الجوانب الأسرية لدى أفراد عينة المتنمرين سيبرانياً من الطلاب الذكور والإناث بالمرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة، حيث تراوحت أغلب متوسطات استجاباتهم بين (١,٥٣)، و(١,٦٧)، وهي تقع في مجال استجابة (نعم)، ويستثنى من ذلك العبارة (يؤثر التنمر السيبراني على تفكك أسرتي) التي لم يظهر للتنمر السيبراني أثر عليها لدى عينة الطلاب الذكور بالمرحلة المتوسطة. بينما لم يكن للتنمر السيبراني تأثير على عينة المتنمرين سيبرانياً من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية، حيث تراوحت أغلب متوسطات استجاباتهم على عبارات هذا الجانب بين (١,٢١)، و(١,٥٠)، ويستثنى من ذلك العبارة (نشر القلق داخل أسرتي) التي ظهر أثر للتنمر السيبراني فيها لدى الطالبات الإناث بالمرحلة الثانوية.

ويوضح الجدول رقم (٤) المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، ودرجة التأثير، والترتيب لاستجابات عينة المتنمرين سيبرانياً من الطلاب والطالبات بالمرحلتين المتوسطة والثانوية بالمدينة المنورة حول تأثير التنمر السيبراني في الجوانب الأكاديمية والنفسية والاجتماعية والأسرية لديهم.

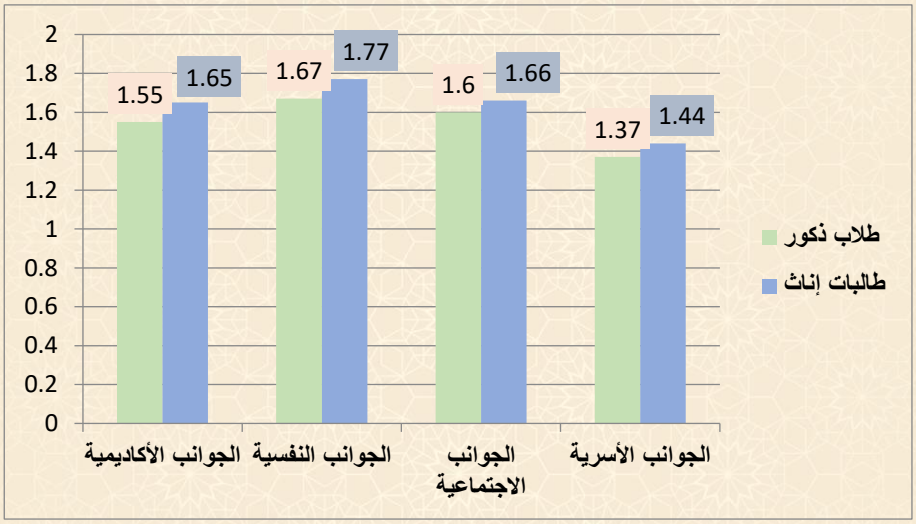
جدول (٤) المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، ودرجة التأثير، والترتيب للجوانب الأكاديمية والنفسية والاجتماعية والأسرية (عينة المتنمرين سيبرانياً) ن= ٢٤٤

البعد	النوع الاجتماعي	المرحلة المتوسطة				المرحلة الثانوية			
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التأثير	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التأثير	الترتيب
الجوانب الأكاديمية	ذكور	1.71	0.36	مؤثر	2	1.55	0.41	مؤثر	3
	إناث	1.75	0.33	مؤثر	1	1.65	0.34	مؤثر	3
الجوانب النفسية	ذكور	1.75	0.31	مؤثر	1	1.67	0.35	مؤثر	1
	إناث	1.74	0.28	مؤثر	2	1.77	0.30	مؤثر	1
الجوانب الاجتماعية	ذكور	1.64	0.34	مؤثر	3	1.60	0.33	مؤثر	2
	إناث	1.68	0.31	مؤثر	3	1.66	0.38	مؤثر	2
الجوانب الأسرية	ذكور	1.55	0.42	مؤثر	4	1.37	0.36	غير مؤثر	4
	إناث	1.60	0.35	مؤثر	4	1.44	0.38	غير مؤثر	4

الشكل (١) تأثير التنمر السيبراني في الجوانب الأكاديمية والنفسية والاجتماعية والأسرية لدى الطلاب والطالبات المتنمرين سيبرانياً بالمرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة



الشكل (٢) تأثير التنمر السيبراني في الجوانب الأكاديمية والنفسية والاجتماعية والأسرية لدى الطلاب والطالبات المتنمرين سيبرانياً بالمرحلة الثانوية بالمدينة المنورة



بالنظر إلى الجدول (٤) والشكل (١) والشكل (٢) يتضح أن التنمر السيبراني كان له تأثير في جميع الجوانب الأكاديمية والنفسية والاجتماعية والأسرية لدى أفراد عينة المتنمرين سيبرانياً من طلاب وطالبات المرحلتين المتوسطة والثانوية بالمدينة المنورة، حيث تراوحت أغلب متوسطات الاستجابات على أبعاد المقياس بين (١,٥٥)، و(١,٧٧)، وهي تقع في مجال استجابة (نعم)، ويستثنى من ذلك الجانب الأسري لدى عينة طلاب وطالبات المرحلة الثانوية، حيث لم يكن للتنمر السيبراني تأثير واضح فيه.

وجاء الجانب النفسي في مقدمة الجوانب المتأثرة لدى عينة المتنمرين سيبرانياً من الطلاب الذكور في المرحلتين المتوسطة والثانوية، وطالبات المرحلة الثانوية، بمتوسطات حسابية على التوالي (١,٧٥) لطلاب المرحلة المتوسطة، و(١,٦٧) لطلاب المرحلة الثانوية، و(١,٧٧) لطالبات المرحلة الثانوية، مقابل مجيء الجانب الأكاديمي لدى طالبات المرحلة

المتوسطة، بمتوسط (١,٧٥). بينما جاء الجانب الأسري في المرتبة الأخيرة كأقل الجوانب المتأثرة بالتنمر السيبراني.

تتفق هذه النتائج مع ما أشارت إليه دراسات (Piotowski, 2011; Kowalski & Limber, 2013; Russell, 2015)، والتي أوضحت وجود تأثيرات للتنمر السيبراني في الجوانب الأكاديمية للطلاب؛ تتمثل في ضعف الأداء الأكاديمي، وتجنب الحضور إلى المدرسة، وزيادة معدلات الغياب عن الدراسة، وكراهية الطلاب للمدرسة، مع حصولهم على درجات منخفضة في الاختبارات. كما تتفق النتائج مع ما توصلت إليه دراسة (Mitchell, 2011) من وجود علاقة بين انخفاض مستوى التحصيل الدراسي والتنمر السيبراني، وما أشارت إليه دراسة (Perišin & Opić, 2013) من وجود علاقة بين التنمر السيبراني وسلوك الطلاب العنيف داخل المدرسة، وما ذكرته دراسة(Byrd, 2015) من أن المتنمرين السيبرانيين يعانون من نفس المشكلات الدراسية التي يعاني منها الضحايا مثل ترك المدرسة، أو محاولة الغش في الاختبارات أو الطرد من المدرسة، وما أشارت إليه دراسة (Muzamil & Shah, 2016) من أن التنمر السيبراني له تأثيرات سلبية دالة على الأداء الأكاديمي للطلاب، وما أظهرته نتائج دراسة (Lee, 2017) من وجود علاقة ارتباطية بين ضعف الارتباط بالمدرسة وممارسة التنمر السيبراني.

وتتفق هذه النتائج مع ما أشارت إليه دراسة (Lapierre, & Dane, 2020) من أن المتنمرين السيبرانيين يتعرضون لمشكلات نفسية تتمثل في ظهور أعراض للقلق والاكتئاب والاضطرابات النفسية بالإضافة إلى إمكانية الانتحار أو التفكير في الانتحار، وما توصلت إليه دراسة(Kowalski & Limber, 2013) من أن الاشتراك في التنمر السيبراني يؤدي إلى الشعور بالقلق ويؤثر سلباً على تقدير الذات.

كما تتفق هذه النتائج مع ما أشارت إليه دراستا (Ybarra & Mitchell, 2004; Piotowski, 2011) من وجود تأثيرات اجتماعية للتنمر السيبراني تتمثل في السلوك الجانح

وارتكاب الجريمة وإدمان الكحول لدى المتنمرين، وما أشـــارت إليه دراســـة (Piotowski, 2011) من تأثر علاقات الطالب الاجتماعية مع أقرانه وزملائه، وضعف التوافق الاجتماعي نتيجة للتنمر السيبراني.

ويمكن تفسـير هذه النتائج في ضـوء طبيعة التنمر السـيبراني التي تعني ممارسـة المتنمر الاعتداء على أشـــخاص من خلال التقنية، وهو ما قد يُشـــعر المتنمر الســـيبراني بتأنيب الضـمير، فينشـغل تفكيره ويتشـتت انتباهه ويضـعف تركيزه، خاصـة إذا كان يخشـى من افتضـاح أمره وعقابه على جريمته، وهو ما يؤدي إلى انخفاض مسـتوى التحصـيل الدراسـي وضـعف الإقبال على الدراسـة والاسـتذكار، وكل هذا سـيؤدي إلى تأثر الجوانب المتعلقة بالمستوى التعليمي للطالب، ورغبته في مواصلة الدراسة والاستذكار، والذهاب إلى المدرسة، وأداء الواجبات الدراسية.

كما تنعكس هذه الأمور على حالة المتنمر السيبراني النفسية فيشعر بحالة من الخوف والقلق واضطراب المزاج، ويزداد الأمر سوءاً إذا كان المتنمر السيبراني ضحية للتنمر في نفس الوقت، وهذا سيؤثر على الارتياح النفسي الذي يشعر به الطالب، ورضاه عن الحياة التي يعيشها، واقتناعه بها وثقته في نفسه، وشعوره بالراحة والطمأنينة النفسية.

كما يمكن تفسير تأثير التنمر السيبراني في الجوانب الاجتماعية بأن المتنمر السيبراني شخص عدواني في العالم الافتراضي، ومن ثم فإنه يصعب عليه أن يفصل بين عدوانه على الانترنت وعدوانه داخل المجتمع الذي يعيش فيه، فتكون علاقاته متوترة بأصـــدقائه ومجتمعه المحيط، وقد يلجأ إلى ســـلوك عدواني مع زملائه أو أصـــدقائه اتســـاقاً مع عدوانه في العالم الافتراضـي، وربما يتطور الأمر إلى ممارسـة السـلوك الجانح خاصـة خلال مرحلة المراهقة التي تتسم بالتمرد والرغبة في إثبات الذات والسيطرة على الآخرين.

كما يمكن تفسير عدم تأثر الجوانب الأسرية لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية، وتأثرها لدى طلاب وطالبات المرحلة المتوسطة نتيجة ممارسة التنمر السيبراني بحكم اختلاف خصائص المرحلة العمرية، حيث يصعب على طلاب وطالبات المرحلة المتوسطة إخفاء تنمرهم الإلكتروني لأسرهم مما قد يجعل الأسرة تتخذ موقفاً من ابنها المتنمر سيبرانياً. بينما قد يلجأ طلاب وطالبات المرحلة الثانوية إلى إخفاء ممارساتهم العدوانية عبر الانترنت عن أسرهم خشية تعرضهم للعقاب والتضييق عليهم ومنعهم من استخدام الانترنت، فيؤدي هذا الإخفاء إلى عدم تأثر الحياة الأسرية بحوادث التنمر السيبراني التي يرتكبها طلاب وطالبات المرحلة الثانوية.

السؤال الثاني: ما درجة إسهام التنمر السيبراني في الجوانب الأكاديمية والنفسية والاجتماعية والأسرية لدى الطلاب والطالبات ضحايا التنمر السيبراني بالمرحلتين المتوسطة والثانوية بالمدينة المنورة؟

يوضح الجدول (٥) المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، ودرجة التأثير لاستجابات عينة ضحايا التنمر السيبراني من الطلاب والطالبات بالمرحلتين المتوسطة والثانوية بالمدينة المنورة على العبارات المعبرة عن تأثير التنمر السيبراني في الجوانب الأكاديمية والنفسية والاجتماعية والأسرية لديهم.

جدول (٥) المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، ودرجة التأثير، لاستجابات المشاركين على عبارات الجوانب الأكاديمية والنفسية والاجتماعية والأسرية (عينة ضحايا التنمر السيبراني) ن= ٦٥٩

البعد	م	العبارة	النوع الاجتماعي	المرحلة المتوسطة			المرحلة الثانوية		
				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التأثير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التأثير
الجوانب الأكاديمية	١	يؤثر التنمر الإلكتروني على مستواي التعليمي	ذكور	1.75	.436	مؤثر	1.60	.492	مؤثر
			إناث	1.74	.442	مؤثر	1.71	.457	مؤثر
	٢	رغبتي في الدراسة والاستذكار	ذكور	1.72	.449	مؤثر	1.60	.490	مؤثر
			إناث	1.73	.447	مؤثر	1.71	.453	مؤثر
	٣	رغبتي في الذهاب إلى المدرسة	ذكور	1.73	.446	مؤثر	1.65	.479	مؤثر
			إناث	1.73	.447	مؤثر	1.71	.453	مؤثر
	٤	أداء واجباتي الدراسية	ذكور	1.59	.493	مؤثر	1.51	.501	مؤثر
			إناث	1.60	.492	مؤثر	1.55	.499	مؤثر
الجوانب النفسية	٥	ارتياحي النفسي	ذكور	1.80	.400	مؤثر	1.80	.399	مؤثر
			إناث	1.83	.373	مؤثر	1.86	.351	مؤثر
	٦	شعوري بالرضا عن الحياة	ذكور	1.66	.474	مؤثر	1.65	.479	مؤثر
			إناث	1.70	.457	مؤثر	1.77	.424	مؤثر
	٧	ثقتي في نفسي	ذكور	1.75	.436	مؤثر	1.71	.454	مؤثر
			إناث	1.72	.453	مؤثر	1.80	.398	مؤثر
	٨	إصابتي بالتوتر والقلق	ذكور	1.71	.455	مؤثر	1.79	.408	مؤثر
			إناث	1.86	.348	مؤثر	1.83	.380	مؤثر
الجوانب الاجتماعية	٩	علاقتي بالأصدقاء	ذكور	1.70	.460	مؤثر	1.69	.464	مؤثر
			إناث	1.72	.453	مؤثر	1.74	.442	مؤثر
	١٠	الود والألفة للمجتمع	ذكور	1.64	.482	مؤثر	1.66	.476	مؤثر
			إناث	1.70	.457	مؤثر	1.71	.457	مؤثر
	١١	زيادة الرغبة لدي في الانتقام والعنف من أفراد المجتمع	ذكور	1.54	.500	مؤثر	1.63	.483	مؤثر
			إناث	1.52	.501	مؤثر	1.53	.501	مؤثر

البعد	م	العبارة	النوع الاجتماعي	المرحلة المتوسطة			المرحلة الثانوية		
				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التأثير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التأثير
الجوانب الأسرية	١٢	نشر القلق داخل أسرتي	ذكور	1.49	.501	غير مؤثر	1.42	.495	غير مؤثر
			إناث	1.55	.498	مؤثر	1.61	.490	مؤثر
	١٣	ضعف ثقة والدي بي	ذكور	1.39	.490	غير مؤثر	1.40	.490	غير مؤثر
			إناث	1.43	.496	غير مؤثر	1.34	.475	غير مؤثر
	١٤	تفكك أسرتي	ذكور	1.30	.458	غير مؤثر	1.26	.442	غير مؤثر
			إناث	1.36	.481	غير مؤثر	1.26	.438	غير مؤثر
	١٥	انعزالي عن والدي	ذكور	1.44	.498	غير مؤثر	1.47	.501	غير مؤثر
			إناث	1.56	.497	مؤثر	1.45	.499	غير مؤثر
	١٦	زيادة العنف داخل أسرتي	ذكور	1.37	.484	غير مؤثر	1.35	.479	غير مؤثر
			إناث	1.41	.494	غير مؤثر	1.38	.486	غير مؤثر

وبالنظر إلى الجدول (٥) يتضح أن التنمر السيبراني كان له تأثير في جميع العبارات المعبرة عن الجوانب الأكاديمية والنفسية والاجتماعية لدى أفراد عينة ضحايا التنمر السيبراني من طلاب وطالبات المرحلتين المتوسطة والثانوية بالمدينة المنورة، حيث تراوحت متوسطات الاستجابات بين (١,٥١)، و(١,٨٦)، وهي تقع في مجال استجابة (نعم).

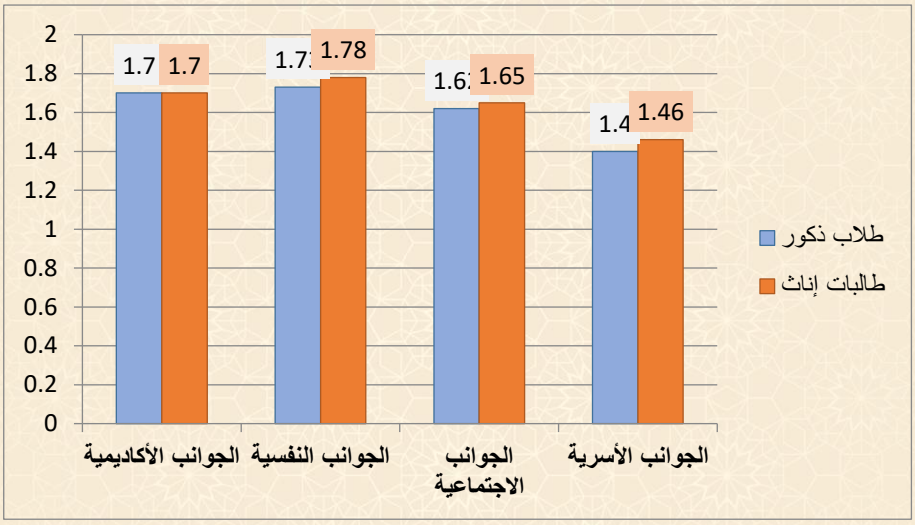
كما يتضح أن التنمر السيبراني لم يكن له تأثير في جميع العبارات المعبرة عن الجوانب الأسرية لدى أفراد عينة المتنمرين سيبرانياً من طلاب وطالبات المرحلتين المتوسطة والثانوية بالمدينة المنورة، حيث تراوحت أغلب متوسطات الاستجابات بين (١,٢٦)، و(١,٤٩)، وهي تقع في مجال استجابة (لا)، ويستثنى من ذلك العبارة (نشر القلق داخل أسرتي) التي أظهرت وجود تأثير للتنمر السيبراني على عينة الطالبات بالمرحلتين المتوسطة والثانوية، والعبارة (انعزالي عن والدي) لدى طالبات المرحلة المتوسطة.

ويوضح الجدول (٦) المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، ودرجة التأثير، والترتيب لأبعاد الاستبانة وفقاً لاستجابات عينة ضحايا التنمر السيبراني من الطلاب والطالبات بالمرحلتين المتوسطة والثانوية بالمدينة المنورة حول تأثير التنمر السيبراني في الجوانب الأكاديمية والنفسية والاجتماعية والأسرية لديهم.

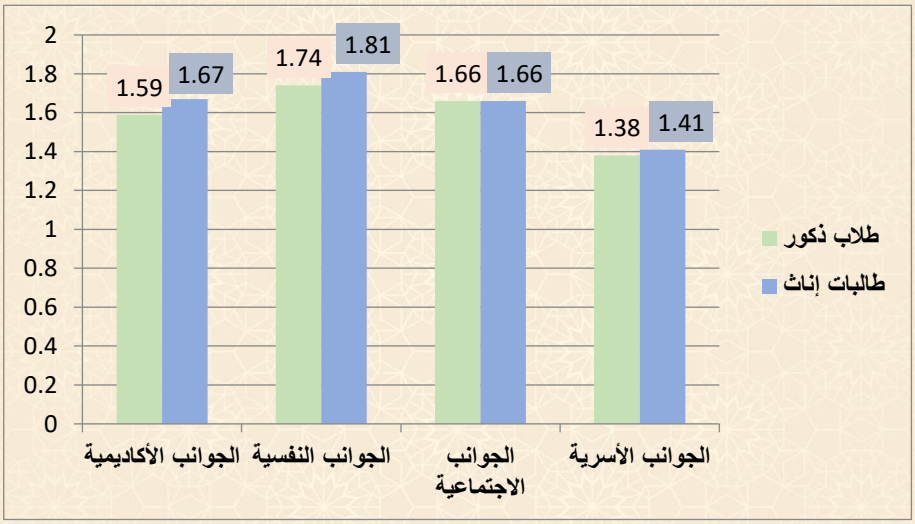
الجدول (٦) المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، ودرجة التأثير، والترتيب للجوانب الأكاديمية والنفسية والاجتماعية والأسرية (عينة ضحايا التنمر السيبراني) ن= ٦٥٩

المحور	النوع الاجتماعي	المرحلة المتوسطة				المرحلة الثانوية			
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التأثير	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التأثير	الترتيب
الجوانب الأكاديمية	ذكور	1.70	0.34	مؤثر	2	1.59	0.41	مؤثر	3
	إناث	1.70	0.36	مؤثر	2	1.67	0.35	مؤثر	2
الجوانب النفسية	ذكور	1.73	0.30	مؤثر	1	1.74	0.32	مؤثر	1
	إناث	1.78	0.29	مؤثر	1	1.81	0.26	مؤثر	1
الجوانب الاجتماعية	ذكور	1.62	0.33	مؤثر	3	1.66	0.32	مؤثر	2
	إناث	1.65	0.32	مؤثر	3	1.66	0.34	مؤثر	3
الجوانب الأسرية	ذكور	1.40	0.39	غير مؤثر	4	1.38	0.37	غير مؤثر	4
	إناث	1.46	0.36	غير مؤثر	4	1.41	0.34	غير مؤثر	4

الشكل (٣) تأثير التنمر السيبراني في الجوانب الأكاديمية والنفسية والاجتماعية والأسرية لدى الطلاب والطالبات ضحايا التنمر السيبراني بالمرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة



الشكل (٤) تأثير التنمر السيبراني في الجوانب الأكاديمية والنفسية والاجتماعية والأسرية لدى الطلاب والطالبات ضحايا التنمر السيبراني بالمرحلة الثانوية بالمدينة المنورة



بالنظر إلى جدول (٦) والشكل (٣) والشكل (٤) يتضح أن التنمر السيبراني كان له تأثير في الجوانب الأكاديمية والنفسية والاجتماعية لدى أفراد عينة ضحايا التنمر السيبراني من طلاب وطالبات المرحلتين المتوسطة والثانوية بالمدينة المنورة، حيث تراوحت متوسطات الاستجابات على تلك الأبعاد بين (١,٥٩)، و(١,٨١)، وهي تقع في مجال استجابة (نعم)، بينما لم يكن للتنمر السيبراني تأثير في الجانب الأسري.

وجاء الجانب النفسي في مقدمة الجوانب المتأثرة لدى عينة ضحايا التنمر السيبراني من طلاب وطالبات المرحلتين المتوسطة والثانوية، بمتوسط (١,٧٣) لطلاب المرحلة المتوسطة، و(١,٧٤) لطلاب المرحلة الثانوية، و(١,٧٨) لطالبات المرحلة المتوسطة، و(١,٨١) لطالبات المرحلة الثانوية. بينما جاء الجانب الأسري في المرتبة الأخيرة حيث لم يتأثر بالتنمر السيبراني لدى أفراد العينة.

تتفق هذه النتائج في مجملها مع ما أشارت إليه دراسة(Thornton Jr, 2014) من أن التنمر السيبراني يمثل خطراً على طلاب المدارس، وما أشارت إليه دراستا (Kraft & Wang, 2009; Piotowski, 2011) من أن الطالب الذي يتعرض للانزعاج بسبب حدوث التنمر السيبراني له يصبح غير قادر على التركيز في عملية التعلم أثناء وجوده بالمدرسة، ومن ثم تتأثر درجاته بشكل مباشر، وما ذكرته دراسات (Harshman, 2014; Davenport III, 2015; Silvestri, 2015) من أن تعرض الطالب للتنمر السيبراني يؤدي إلى انخفاض مستوى تحصيله ونقص معدله الأكاديمي. وما أشارت إليه دراسة (Postal, 2015, p. 3) من ترك بعض الطلاب للدراسة أو حصولهم على درجات منخفضة نتيجة تعرضهم للتنمر السيبراني، وما ذكرته دراسة(Byrd, 2015) من أن ضحايا التنمر السيبراني يعانون من مشكلات دراسية عديدة مثل ترك المدرسة، أو محاولة الغش في الاختبارات أو الطرد من المدرسة. وتتفق النتائج مع ما أشارت إليه دراسة (Safaria, 2016, p. 83) من أن ضحايا التنمر السيبراني من الطلاب المراهقين يعانون من نقص التركيز والتغيب عن المدرسة وضعف التحصيل

الأكاديمي، وما أظهرته نتائج دراسة (Begum, et al., 2019) من وجود تأثيرات للتنمر السيبراني في التحصيل الأكاديمي لدى كل من الطلاب والطالبات على السواء بالمرحلة الثانوية.

وتتفق هذه النتائج مع ما أشارت إليه دراستا (Piotowski, 2011; Lucas-Molina, et al., 2018)، من أن ضحايا التنمر السيبراني يتعرضون لخطر كبير يتمثل في سوء التوافق النفسي الاجتماعي، وما أوضحته دراسة (Lucas-Molina, et al., 2018) من أن ضحايا التنمر السيبراني يتعرضون لاضطرابات نفسية خلال مرحلة المراهقة وفي مرحلة الرشد. وتتفق هذه النتائج مع ما أشارت إليه دراسة (Lapierre, & Dane, 2020) من أن ضحايا التنمر السيبراني يتعرضون لمشكلات نفسية تتمثل في ظهور أعراض للقلق والاكتئاب والاضطرابات النفسية، بالإضافة إلى إمكانية الانتحار أو التفكير في الانتحار.

وتتفق هذه النتائج مع ما أشارت إليه دراسة (Piotowski, 2011) من أن الطلاب الذين يتعرضون للتنمر السيبراني يظهرون استجابات وجدانية سلبية مثل الخوف والقلق والشعور بالإذلال، وما توصلت إليه دراستا (Safaria, 2016; Holfeld & Sukhawathanakul, 2017) من أن التنمر السيبراني يؤدي إلى شعور الضحايا بالحزن والانزعاج والغضب والحرج واليأس والإحباط، وما ذكرته دراسات (Kraft & Wang, 2009; Tokunaga, 2010; Harshman, 2014; Silvestri, 2015; (Chen & Cheng, 2017; Holfeld & Sukhawathanakul, 2017; Zsila, 2018) من أن من التنمر السيبراني يؤدي إلى زيادة حدوث أعراض القلق والاكتئاب، وما ذكرته دراسة (Townsel, 2015, p.4) من أن التنمر السيبراني يؤدي إلى الشعور بالعزلة والإحباط، وما أشارت إليه دراسات (Tokunaga, 2010; Betz, 2011; Bell, et al., 2014; Harshman, 2014; Postal, 2015; Zsila, 2018) من أن التنمر السيبراني يؤدي إلى ضعف مستوى الصحة النفسية، وانخفاض تقدير الذات. وما أشارت إليه دراستا (Byrd, 2015; Townsel, 2015) من أن ضحايا التنمر السيبراني يعانون من مشاعر الحزن

والغضب والارتباك والإحباط والعجز والخوف، وما أشارت إليه دراسة (Chen & Cheng, 2017) من أن التنمر السيبراني يؤدي إلى سوء التوافق.

وتتفق النتائج أيضاً مع ما ذكرته دراستا (Silvestri, 2015; Lucas-Molina, 2018) من أن ضحايا التنمر السيبراني يمرون بعدد من مشكلات الصحة النفسية، والمشكلات الاجتماعية وهي تمثل تأثيرات سلبية قد تقود إلى هبوط في مستوى الأداء الأكاديمي، ونمو الاضطرابات النفسية الاجتماعية. ومع ما أشارت إليه نتائج دراسة (Goebert, et al., 2011) من إسهام التنمر السيبراني في كل من مشكلات الصحة النفسية وتعاطي المواد المخدرة والكحول والماريجوانا ومحاولة الانتحار، والقلق والاكتئاب. وما توصلت إليه دراسة (Bhalla, 2014) من ارتفاع مستوى الاكتئاب والقلق لدى ضحايا التنمر، وما توصلت إليه نتائج دراسة (Byrd, 2015) من أن تكرار تعرض الضحايا للتنمر السيبراني يؤدي إلى زيادة مستويات القلق والاكتئاب لديهم. وما أشارت إليه دراسة (Frost-Morgan, 2015) من وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين سلوك التنمر السيبراني والسلوك الجانح.

وتتفق هذه النتائج مع ما أشارت إليه دراسات (Kraft & Wang, 2009; Hinduja & Patchin, 2010; Betz, 2011; Bell, et al., 2014; Felt, 2015 Silvestri, 2015; Lucas-Molina, et al., 2018)، من أن التنمر السيبراني يؤدي في كثير من الحالات إلى إقدام الضحية على الانتحار.

وتختلف هذه النتائج مع ما أشارت إليه دراسة (Piotowski, 2011) من تسبب التنمر السيبراني في مشكلات داخل المنزل، وما ذكرته دراستا (Silvestri, 2015; Lucas-Molina, 2018) من أن التنمر السيبراني يؤدي إلى فشل العلاقات الأسرية، ومع ما توصلت إليه دراسة (Betz, 2011) من أن الأفراد الذين يتعرضون للتنمر السيبراني يعانون من مشكلات أسرية كثيرة. كما تختلف هذه النتائج مع ما أشارت إليه دراسة (Silvestri, 2015) من أن التنمر السيبراني يؤدي إلى فشل العلاقات الأسرية. وما

أشارت إليه دراسة (Shapka, et al, 2018) من أن التنمر السيبراني يعمل على إضعاف العلاقات بين الآباء والأبناء.

ويمكن تفسير هذه النتائج في ضوء طبيعة ظاهرة التنمر السيبراني حيث إنه يترك آثاراً سلبية في شخصية الضحية، ويؤدي إلى انخفاض مستوى تقدير الذات خاصة لدى المراهقين الذين يشعرون بالإهانة والإحباط نتيجة تعرضهم لعدوان من أشخاص مجهولين مع عدم قدرتهم على الدفاع عن أنفسهم أو رد العدوان؛ الأمر الذي يشعرهم بضعف شخصياتهم وهو شعور غاية في السوء خلال مرحلة المراهقة، ولذلك جاءت الجوانب النفسية في مقدمة العوامل المتأثرة بالتنمر السيبراني لدى أفراد العينة من الضحايا. ووفقاً لما اتفقت عليه غالبية الدراسات المشار إليها فإن التنمر السيبراني يؤدي إلى شعور الضحايا بحالة من القلق والتوتر، وربما يقودهم ذلك إلى الشعور باليأس والإحباط والاكتئاب.

كما يمكن تفسير تأثر الجوانب الأكاديمية بالتنمر السيبراني في ضوء ما أشارت إليه معظم الدراسات السابق ذكرها من تعرض ضحايا التنمر السيبراني للإحباط والقلق والتوتر وتحقير الذات وهي أمور من شأنها تشتيت الانتباه، وإضعاف التركيز فتقل ساعات الاستذكار، ويجد الطالب نفسه عازفاً عن الدراسة وراغباً في التغيب عن المدرسة، وهو ما قد يؤدي إلى انخفاض التحصيل الدراسي، ونقص الدرجات الصفية وضعف المعدل الأكاديمي للطالب.

كما يمكن تفسير تأثر الجوانب الاجتماعية للطلاب والطالبات بامتداد التأثير إلى المجتمع المحيط، فقد يلجأ الطلاب إلى استخدام حيلة "التكوين العكسي" الدفاعية، بحيث يوجهون غضبهم إلى جوانب في المجتمع لا علاقة لها بمصدر الإحباط والعدوان، مما يؤثر سلباً على طبيعة علاقة الطالب بأصدقائه وأفراد المجتمع، وشعوره تجاه مجتمعه.

ويمكن تفسير عدم وجود إسهام للتنمر السيبراني في المشكلات الأسرية لدى أفراد العينة من الضحايا في ضوء طبيعة المجتمع الذي يعيش فيه الطلاب والطالبات؛ حيث يخفي كثير من المراهقين والمراهقات ما يتعرضون له من مضايقات أو إساءات عبر الانترنت عن أفراد الأسرة خشية تعرضهم لعقوبات من الوالدين أو فرض قيود صارمة على استخدامهم للإنترنت، ومن ثم فإنهم يفضلون أن يتحملوا عبء المعاناة بمفردهم أو إخبار بعض الأصدقاء. وهذا يؤدي إلى عدم تأثر العلاقات الأسرية أو الحياة الأسرية.

الخلاصة والاستنتاجات

سعت الدراسة إلى تحديد مدى إسهام التنمر السيبراني في الجوانب الأكاديمية والنفسية والأسرية والاجتماعية لدى المتنمرين سيبرانياً وضحايا التنمر السيبراني. وفي ضوء تحليل بياناتها إحصائياً، انتهت الدراسة إلى الاستنتاجات التالية:

- للتنمر السيبراني أثر في جميع الجوانب الأكاديمية والنفسية والاجتماعية والأسرية لدى المتنمرين سيبرانياً من طلاب وطالبات المرحلتين المتوسطة والثانوية بالمدينة المنورة، فيما عدا الجانب الأسري لدى طالبات المرحلة الثانوية.
- للتنمر السيبراني أثر في الجوانب الأكاديمية والنفسية والاجتماعية لدى ضحايا التنمر السيبراني من طلاب وطالبات المرحلتين المتوسطة والثانوية بالمدينة المنورة، بينما لا يوجد أثر للتنمر السيبراني في الجانب الأسري.
- يأتي الجانب النفسي في مقدمة الجوانب المتأثرة لدى عينة المتنمرين سيبرانياً، باستثناء طالبات المرحلة المتوسطة حيث يأتي الجانب الأكاديمي في المقدمة.
- يعد الجانب النفسي أكثر الجوانب المتأثرة لدى ضحايا التنمر السيبراني من طلاب وطالبات المرحلتين المتوسطة والثانوية، بينما يمثل الجانب الأسري أقل الجوانب تأثراً.

توصيات الدراسة

من خلال النتائج التي أسفرت عنها الدراسة، تم التوصل إلى التوصيات التالية:

- هناك أهمية للتخفيف من تأثيرات التنمر السيبراني على الجوانب الاجتماعية للطلاب، من خلال مشاركة الطلاب في أنشطة اجتماعية مفيدة، ومقاومة السلوك السلبي، وتقوية الروابط بين أفراد المجتمع، وأن يتكاتف المجتمع لمواجهة ظاهرة التنمر السيبراني.
- العمل على تحسين البيئة التعليمية، ومعالجة المشكلات الأكاديمية المرتبطة بتعرض الطلاب للاعتداءات السيبرانية، وتعزيز مشاركة الطلاب في الأنشطة الأكاديمية والتربوية.
- ضرورة تقوية العلاقات الأسرية، وزيادة المساندة التي توفرها الأسرة لأبنائها، ونبذ الخلافات بين أفراد الأسرة، ومعالجة كافة التأثيرات السلبية للتنمر السيبراني، من أجل الحفاظ على بناء الأسرة وتماسكها، وأن تُفعّل الرقابة الأبوية المنضبطة.
- إعداد برامج إرشادية لوقاية طلاب المدارس من التنمر السيبراني، وتوعيتهم وتعريفهم بالأشكال المستجدة من التنمر عبر الانترنت، وإكساب الطلاب والطالبات استراتيجيات المسايرة التي تمكنهم من مواجهة الضغوط النفسية والقلق والتوتر المترتب على التعرض للتنمر السيبراني.

بحوث مستقبلية مقترحة

استناداً إلى نتائج الدراسة الحالية يقترح الباحثان إجراء البحوث المستقبلية التالية:

- فاعلية برنامج إرشادي لخفض التأثيرات النفسية للتنمر السيبراني لدى الضحايا.
- فاعلية برنامج معرفي سلوكي في تعديل سلوك المتنمرين السيبرانيين.
- العلاقة بين التنمر السيبراني والتسرب من التعليم.

- دراسة للفروق بين طلاب المجتمعات الحضرية والمناطق الريفية في ممارسة التنمر السيبراني.
- علاقة أساليب المعاملة الأبوية بالتنمر السيبراني لدى المتنمرين والضحايا.
- العوامل المؤثرة في التنمر السيبراني لدى طلاب المرحلة المتوسطة كما يدركها المعلمون.
- دور المعلمين في الحد من التأثيرات الأكاديمية المترتبة على التنمر السيبراني لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية.

المراجع

الزهراني، نورة (٢٠١٩). التوافق الأسري وعلاقته بالتنمر الإلكتروني لدى الأبناء. مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع، كلية الإمارات للعلوم التربوية، ٤٠، ١٥٧-١٨٢

السويهري، سعود (٢٠١٩). الحد من سلوكيات التنمر الإلكتروني والتأثيرات السلبية للسيبرانية على الشخصية الإنسانية. مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، ٧٣(١)، ٦٨٤-٧١٦

المصطفى، عبد العزيز (٢٠١٧). دور التنمر الإلكتروني لدى أطفال المنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، مركز النشر العلمي، جامعة البحرين، ١٨ (٣)، ٢٤٣-٢٦٠

عبيدات، ذوقان، وعبد الحق، كايد، وعدس، عبد الرحمن (٢٠١٤). البحث العلمي: مفهومه وأدواته وأساليبه، دار الفكر، عَمَّان، ط١٦.

علوان، عماد (٢٠١٦). أشكال التنمر في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية بين الطلاب المراهقين بمدينة أبها. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، ٣٥ (١٦٨)، ٤٤١-٤٧٤

مطاوع، ضياء الدين، والخليفة، جعفر (٢٠١٧). مبادئ البحث ومهاراته في العلوم التربوية والنفسية والاجتماعية. مكتبة المتنبي، ط ٣.

مقراني، مباركة (٢٠١٨). التنمر الإلكتروني وعلاقته بالقلق الاجتماعي: دراسة ميدانية على تلاميذ السنة الثانية ثانوي مدمني مواقع التواصل الاجتماعي ببعض ثانويات مدينة ورقلة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة قاصدي مرباح ورقلة.

Abaido, G. (2020). Cyberbullying on social media platforms among university students in the United Arab Emirates. International Journal of Adolescence and Youth, 25(1), 407-420 .

Ates, B., Kaya, A., & Tunç, E. (2018). The investigation of predictors of cyberbullying and cyber victimization in adolescents. International Journal of Progressive Education, 14(5), 103-118.

Begum, J., Munir, N., & Baig, I. (2019). The gender based effect of cyber bullying on academic achievement and behavior of students at higher secondary level. Global Social Sciences Review, 4(1), 235-245

Bell, R., Arnold, E., Golden, S., Langdon, S., Anderson, A., & Bryant, A. (2014). Perceptions and psychosocial correlates of bullying among Lumbee Indian youth. American Indian and Alaska Native Mental Health Research (Online), 21(1), 1.

Betz, C. (2011). Cyberbullying: The virtual threat. Journal of Pediatric Nursing, 4(26), 283-284

Bevilacqua, L., Shackleton, N., Hale, D., Allen, E., Bond, L., Christie, D., ... & Miners, A. (2017). The role of family and school-level factors in bullying and cyberbullying: A cross-sectional study. BMC Pediatrics, 17(1), 160.

Bhalla, R. (2014). Cyberbullying victimization, self-blame, and teacher and peer support: A moderational analysis. A doctoral dissertation, Fordham University

Bhat, C., Chang, S., & Linscott, J. (2010). Addressing cyberbullying as a media literacy issue. New Horizons in Education, 58(3), 34-43.

Byrd, J. (2015). The role of cyberbullying victimization in sexual minority adolescents' reported levels of depression and anxiety .A doctoral dissertation, University of Northern Colorado

Campbell, M., Slee, P., Spears, B., Butler, D., & Kift, S. (2013). Do cyberbullies suffer too? Cyberbullies' perceptions of the harm they cause to others and to their own mental health. School Psychology International, 34(6), 613-629

Canty, V. (2015). Exploring legal obligations of school administrators and faculty dealing with cyberbullying: A case study. A doctoral dissertation, University of Phoenix.

Chan, K. (2016). A Study of the five main aspects of the family values of youth-at-risk in a Hong Kong home for children and juveniles. A doctoral dissertation, University of Hong Kong

Chen, L., & Cheng, Y. (2017). Perceived severity of cyberbullying behaviour: Differences between genders, grades and participant roles. Educational Psychology, 37(5), 599-610

Cyrus, D. (2015). Intervention for cyberbullying prevention in schools and community. A Master's thesis, Saint Mary's College of California

Davenport III, A. (2015). The educational effect of cyberbullying on post high school graduate students in rural northeast North Carolina. A doctoral dissertation, Northcentral University.

Dictionary, R. (2020). Reverso—online dictionary .Retrieved at: https://dictionary.reverso.net/english-cobuild/academic+aspects

Elkady, A. (2019). The mediating role of emotional intelligence in the relationship between perceived social support and cyber-bullying victimization among adolescents in Egypt. International Journal of Psycho-Educational Sciences, 8, 6-13.

Felt, J. (2015). Reification of the teenage victim: How Canadian news frames cyberbullying as a social problem. A doctoral dissertation, University of Calgary

Floros, G., Siomos, K., Fisoun, V., Dafouli, E., & Geroukalis, D. (2013). Adolescent online cyberbullying in Greece: The impact of parental online security practices, bonding, and online impulsiveness. Journal of School Health, 83(6), 445-453.

Forssell, R. (2016). Exploring cyberbullying and face-to-face bullying in working life–prevalence, targets and expressions. Computers in Human Behavior, 58, 454-460.

Frost-Morgan, S. (2015). Factors associated with cyberbullying behavior during adolescence: A retrospective study. A doctoral dissertation, Alliant International University

Galloway, R. (2017). Underreporting of cyberbullying and reasons why. A Master's thesis, Regent University.

Goebert, D., Else, I., Matsu, C., Chung-Do, J., & Chang, J. (2011). The impact of cyberbullying on substance use and mental health in a multiethnic sample. Maternal and Child Health Journal, 15(8), 1282-1286

Gómez-Ortiz, O., Apolinario, C., Romera, E., & Ortega-Ruiz, R. (2019). The role of family in bullying and cyberbullying involvement: Examining a new typology of parental education management based on adolescents' view of their parents. Social Sciences, 8(1), 25.

Harshman, K. (2014). Assessing effectiveness of age-appropriate curriculum on internet safety education and cyberbullying prevention. A doctoral dissertation, Grand Canyon University

Hinduja, S., & Patchin, J. (2013). Social influences on cyberbullying behaviors among middle and high school students. Journal of Youth and Adolescence, 42(5), 711-722.

Hinduja, S., & Patchin, J. (2010). Bullying, cyberbullying, and suicide. Archives of Suicide Rresearch, 14(3), 206-221

Holfeld, B., & Sukhawathanakul, P. (2017). Associations between internet attachment, cyber victimization, and internalizing symptoms among adolescents. Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking, 20(2), 91-96

Kowalski, R., & Limber, S. (2013). Psychological, physical, and academic correlates of cyberbullying and traditional bullying. Journal of Adolescent Health, 53(1), S13-S20

Kowalski, R., Giumetti, G., Schroeder, A., & Lattanner, M. (2014). Bullying in the digital age: A critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth. Psychological Bulletin, 140(4), 1073-1137

Kraft, E., & Wang, J. (2009). Effectiveness of cyber bullying prevention strategies: A study on students' perspectives. International Journal of Cyber Criminology, 3(2), 513-535.

Laborde, S. (2015). Cyberbullying: The final frontier of victimization. A Master's thesis, University of Louisiana at Lafayette

Lapierre, K., & Dane, A. (2020). Cyberbullying, cyber aggression, and cyber victimization in relation to adolescents' dating and sexual behavior: An evolutionary perspective. Aggressive Behavior, 46(1), 49-59.

Lee, C. (2017). Weak commitment to school, deviant peers, and cyberbullying victimization-strain in adolescent cyberbullying. A doctoral dissertation, Southern Illinois University at Carbondale.

Lee, Y., & Wu, W. (2018). Factors in cyber bullying: The attitude-social influence-efficacy model. Anales De Psicología/Annals of Psychology, 34(2), 324-331.

López-Castro, L., & Priegue, D. (2019). Influence of family variables on cyberbullying perpetration and victimization: A systematic literature review. Social Sciences, 8(3), 98

Lucas-Molina, B., Perez-Albeniz, A., & Fonseca-Pedrero, E. (2018). The potential role of subjective wellbeing and gender in the relationship between bullying or cyberbullying and suicidal ideation. Psychiatry Research, 270, 595-601

Lynch, T., Green, V., Bowden, C., & Harcourt, S. (2015). Why our family? Parental responses to cyberbullying. Kairaranga, 16(1), 7-19.

Meter, D., & Bauman, S. (2018). Moral disengagement about cyberbullying and parental monitoring: Effects on traditional bullying and victimization via cyberbullying involvement. The Journal of Early Adolescence, 38(3), 303-326.

Miller, J. , & Hufstedler, S. (2009). Cyberbullying knows no borders. Refereed paper presented at 'Teacher Education Crossing Borders: Cultures, Contexts, Communities and Curriculum' the Annual Conference of the Australian Teacher Education Association (ATEA).

Mishna, F., Cook, C., Gadalla, T., Daciuk, J., & Solomon, S. (2010). Cyber bullying behaviors among middle and high school students. American Journal of Orthopsychiatry, 80(3), 362-374

Mitchell, M. (2011). Cyberbullying and academic achievement: Research into the rates of incidence, knowledge of consequences, and behavioral patterns of cyberbullying. A doctoral dissertation, University of Connecticut.

Muzamil, M., & Shah, G. (2016). Cyberbullying and self-perceptions of students associated with their academic performance. International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology, 12(3), 79-92

Parker, G. (2011). Selected community leaders' perceptions of the role of the community college and the community college President in the community. A doctoral dissertation, North Carolina State University

Perišin, D., & Opic, S. (2013). Connection between exposure to internet content and violent behavior among students. The 1st International Conference "Research and Education Challenges toward the Future- ICRAE, Shkodër, 24 – 25 May, Organized by Faculty of Education Sciences, University of Shkodra "Luigj Gurakuqi

Piotrowski, C. (2011). Cyber-bullying in school settings: A research citation analysis. Online Submission .Retrieved at: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED525783.pdf

Postal, A. (2015). Where the Schoolhouse Gates end: An analysis of State Cyberbullying Laws. A doctoral dissertation, Georgetown University

Russell, B. (2015). Public school principals' awareness and readiness to address cyberbullying concerns in Missouri. A doctoral dissertation, Saint Louis University

Ryan, J. (2014) Cyberbullying: Negative impacts call for stronger legislation. A Master's thesis, Utica College, New York

Safaria, T. (2016). Prevalence and impact of cyberbullying in a sample of Indonesian junior high school students. Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET, 15(1), 82-9

Sbarbaro, V., & Smith, T. (2011). An exploratory study of bullying and cyberbullying behaviors among economically/educationally disadvantaged middle school students. American Journal of Health Studies, 26(3), 139-151

Shapka, J., Onditi, H., Collie, R., & Lapidot-Lefler, N. (2018). Cyberbullying and cybervictimization within a cross-cultural context: A study of Canadian and Tanzanian adolescents. Child Development, 89(1), 89-99.

Shapka, J., & Law, D. (2013). Does one size fit all? Ethnic differences in parenting behaviors and motivations for adolescent engagement in cyberbullying. Journal of Youth and Adolescence, 42(5), 723-738.

Silvestri, G. (2015). Socioeconomics, demographics, and cyberbullying: A quantitative study. A doctoral dissertation, Capella University.

Sittichai, R., & Smith, P. (2018). Bullying and cyberbullying in Thailand: Coping strategies and relation to age, gender, religion and victim status. Journal of New Approaches in Educational Research. 7(1): 24-30

Smith, P., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 49(4), 376-385 .

Sourander, A., Klomek, A., Ikonen, M., Lindroos, J., Luntamo, T., Koskelainen, M., ... & Helenius, H. (2010). Psychosocial risk factors associated with cyberbullying among adolescents: A population-based study. Archives of General Psychiatry, 67(7), 720-728

Taiariol, J. (2010). Cyberbullying: The role of family and school. A doctoral dissertation, Wayne State University .

Thornton Jr, D. (2014). Cyberbullying and the first amendment in schools: Protected speech or punishable act? A doctoral dissertation, University of Louisiana at Lafayette

Tokunaga, R. (2010). Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. Computers in Human Behavior, 26(3), 277-28

Townsel, A. (2015). Principals' perceptions of social networking access, Its relationship to cyberbullying, the importance of student achievement, and the school environment. A doctoral dissertation, Howard University.

Watson, D. (2014). Awareness, interventions, and perceptions of cyber-bullying among middle school educators. A doctoral dissertation, Walden University

Ybarra, M., & Mitchell, K. (2004). Online aggressor/targets, aggressors, and targets: A comparison of associated youth characteristics. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 45(7), 1308-1316

Yudes, C., Rey, L., & Extremera, N. (2020). Predictive factors of cyberbullying perpetration amongst Spanish adolescents. International Journal of Environmental Research and Public Health, 17(11), 1-14.

Zsila, Á., Urbán, R., & Demetrovics, Z. (2018). Gender, rumination, and awareness of the perpetrator's identity as predictors of help-seeking among cyberbullying victims. International Journal of Mental Health and Addiction, 1-12

References:

Alzahrani, Noura (2019). Family compatibility and its relation to electronic bullying in children. Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences, 40, 157-182

Alsuwihri, Saud (2019). Mitigating electronic bullying behaviors and the negative impacts of cyber on the human personality. Journal of the College of Education, Tanta University, 73 (1), 684-716

Almustafa, Abdulaziz (2017) Motives of electronic bullying among children of the Eastern Province of the Kingdom of Saudi Arabia. Journal of Educational and Psychological Sciences, Scientific Publishing Center, University of Bahrain, 18(3), 243-260

Obaidat, Thoukan, Abdulhaqq, Kayed, Adass, Abdulrahman (2014). Scientific research: Concept, tools, and methods, Dar Al-Fikr, Amman, 16th Edition.

Olwan, Imad (2016). Bullying forms in light of some demographic variables among adolescent students in Abha. Journal of the College of Education, Al-Azhar University, 35 (168), 441-474

Mutawei, Diauddin, & Alkhalifa, Jaafar (2017). Principles and skills of research in educational, psychological and social sciences. Al-Mutanabbi Library, 3rd Edition.

Miqrani, Mubarka (2018). Relationship of electronic bullying with social anxiety: A field study on second year high school graders who are social networking addicts in some high schools in the City of Ouargla. Unpublished Master's Thesis, University of Kasdi Merbah Ouargla

تصورات التخطيط للتدريس وممارساته في ضوء النظرية البنائية لدى معلمي العلوم الشرعية واللغة العربية بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية

إعداد

د. بسيوني إسماعيل بسيوني
أستاذ المناهج وطرق تدريس
اللغة العربية المشارك
بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية
وجامعة الأزهر

د. خالد بن عبد الرحمن الفهيد
أستاذ المناهج وطرق تدريس
التربية الإسلامية المساعد
بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

DOI: 10.36046/2162-000-006-006

المستخلص

هدف البحث إلى: بناء قائمة بأبعاد التخطيط للتدريس في ضـــوء النظرية البنائية، والكشـف عن تصـورات التخطيط للتدريس وممارسـاته في ضـوء تلك النظرية لدى معلمي العلوم الشـرعية واللغة العربية بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السـعودية، ولتحقيق أهداف البحث، اتبع الباحثان المنهج الوصفي(المسحي)، وتم إعداد مقياس تصور مكون من (٤٢) فقرة موجه للمعلمين، كما تم إعداد اســتبانة مكونة من (٣٦) فقرة موجهة للمعلمين والمشــرفين، وبعد التأكد من صــدقهما وثباتهما تم تطبيق أدوات البحث على عينة قوامها كالتالي: (١٤٨) معلماً للعلوم الشرعية، و(١٢٧) معلماً للغة العربية، و(٢١) مشرفاً للعلوم الشــرعية، و(١٩) مشــرفاً للغة العربية، يعملون في مدارس المرحلة الثانوية الحكومية التابعة لإدارة تعليم المنطقة الشـرقية في السـعودية، وبعد تطبيق الأداتين على عينة البحث كشـفت عما يلي: جاءت تصــورات معلمي العلوم الشــرعية واللغة العربية بصــورة عالية، ولا توجد فروق في استجابة العينة(معلم علوم شرعية/معلم لغة عربية)، كما جاءت الممارسات لديهم أيضا بصورة عالية، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابة العينة تعزى لمتغير(علوم شــرعية/لغة عربية)، وبينما توجد فروق ذات دلالة إحصــائية في اســتجابة العينة تعزى لمتغير(معلم/ مشرف تربوي)، وفي ضوء تلك النتائج أوصى الباحثان بالتأكيد على الاستفادة من أبعاد التخطيط للتدريس في ضـوء النظرية البنائية، والتأكيد على مبادئ البنائية في برامج إعداد المعلمين، ومن خلال البرامج التدريبية التي تقدم للمعلمين في العلوم الشــرعية واللغة العربية، ونشــر ثقافة نظريات التعلم وبخاصــة النظرية البنائية وعلاقتها بالتدريس، والتأكيد على التعليم ذي المعنى.

الكلمات المفتاحية: التخطيط للتدريس-النظرية البنائية-العلوم الشــرعية-اللغة العربية.

المقدمة

تكمن أهمية التعليم في كونه عاملاً رئيسياً في تقدم الأفراد، والركيزة الأساسية لازدهار المجتمعات، وبخاصة في عصرنا الحالي الذي يشهد تغيرات متسارعة، أثرت في كل مناحي الحياة ومختلف ميادينها، وهو الأمر الذي يتطلب إعادة النظر في كافة عناصر الحياة، ومنها التعليم لإعداد الفرد المتميز بمهاراته وقدراته العالية.

ويعد التدريس الجيد الجزء الأهم في التعليم الناجح، وأهمية التدريس في تعزيز جودة التعليم محل إجماع خبراء وممارسي التعليم والمجتمع بشكل عام (منظمة الأمم المتحدة، ٢٠١١). كما أن التدريس هو الأداة الأهم لتنفيذ المنهج، ويمثل العمليات التي تؤدي إلى المخرجات وتنمية العقول والقيم والمهارات. ولم يعد الهدف منه هو فقط زيادة كمية المعلومات، بل تجاوز ذلك إلى الاهتمام والتركيز بالمتعلم وعملياته الداخلية وأبنيته المعرفية ومخططاته العقلية. (قطامي وآخرون، ٢٠٠٢).

ما سبق يقتضي تنظيم بيئة تعليمية غنية بالمهمات، وتوظيف الإستراتيجيات التي تدعم الفهم والبناء الذاتي، وتوظيف المعرفة في مختلف مجالات الحياة، واستخدام العمليات المعرفية النشطة كالملاحظة والتفسير والتنبؤ وإدراك العلاقات، وفي الوقت ذاته تتيح الفرصة للطلاب للحوار؛ من أجل الوصول إلى معارف راسخة وتنمية المهارات الاجتماعية لديهم.

ومن هنا أجمع التربويون والمؤسسات العالمية على اعتبار عملية التدريس عملية مقصودة، وأن التخطيط لتدريس فعال يعد إحدى الكفايات الأساسية للمعلم في القرن الحادي والعشرين لنجاحه في عملية التدريس (مكتب اليونسكو، ١٩٩٥)، إذ إن إجادة المعلم لمهارة التخطيط تعكس إجادته لمهارة التدريس وتمكنه من المادة التي يقوم بتدريسها. ومن زاوية أخرى فإن عملية التخطيط للتدريس تساعد على تنظيم بنية مفاهيمية ذهنية للدرس، والوصول إلى عموميات تشكل بنية مقاومة للنسيان، وتنظيم المعرفة وفق أسلوب

التعلم الذي يستخدمه الطلاب لاستيعاب المعرفة، كما يساعد على تحقيق الأهداف. (مكتب التربية لدول الخليج العربي، ٢٠١٤؛ قطامي، ٢٠٠٤).

وبناء على ذلك نستطيع أن نؤكد أنه لكي تنجح عملية التدريس لابد من إتقان الخطوة الأولى في التدريس، ألا وهي التخطيط، ولكي ينجح التخطيط والتدريس لابد أن يقوم على أسس ومبادئ (نظريات تعلم) من أجل اختيار أساليب التعلم والتعليم الأكثر فاعلية لتربية الناشئة وتحقيق نواتج التعلم. (قطامي وقطامي، ١٩٩٨).

وقد تعالت أصوات خبراء التدريس إلى أهمية التحول من النظرية السلوكية التي تؤكد على الأهداف المحددة، ومجموعة المثيرات والمعززات التي تستجلب استجابات مرغوبة محددة، إلى النظرية المعرفية التي تؤكد على ما يجري في عقل المتعلم وعلى العوامل المتداخلة التي تؤثر في سلوكه، ومنها إلى النظرية البنائية باعتبارها أحدث ما عرف من مدارس تعلم الطلاب ذات التأثير العالي في تحسين عملية التدريس وبالتالي تحسين مخرجاته.

وبناء على ما سبق فقد أكدت الأنظمة التربوية المختلفة على أهمية إعادة صياغة المناهج الدراسية والطرائق التدريسية لتتلاءم مع مبادئ النظرية البنائية، فقد جاء في خطة التعليم الثانوي في نظام المقررات في المملكة العربية السعودية؛ ما نصه: "من أجل رفع مستوى أمتنا وبلادنا، ومواكبة التقدم العلمي والثقافي...يستند التعليم الثانوي وفق هذه الخطة إلى التوجهات التربوية المعاصرة، ونظريات التعلم والتعليم التي تؤكد على الدور النشط للطالب وفق النظرية البنائية". (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٠: ٥).

ولا شك أن التحول إلى النظرية البنائية في التدريس يستلزم الاهتمام بكل ما يجعل التعلم ذا معنى، أي: التركيز على كيفية تشكيل المعاني للمفاهيم عند المتعلم في بناء معرفي يتكامل مع خبراته السابقة، ويظهر في صورة جديدة، وهو ما يستلزم إحداث نقلة نوعية في أداء المعلمين. (الخليلي وآخرون، ١٩٩٦).

إن البنائية في حقيقتها امتازت بعدة مميزات ساعدت في إصلاح التعليم وفاعليته، ومنها: تأكيدها أن التعلم يحدث على أفضل وجه حينما يواجه المتعلم مشكلة حقيقية تجعله يعمل على إعادة تنظيم أفكاره عند دخول المعلومات الجديدة، وأيضا يكون أكثر فاعلية حينما تتاح الفرصة للطلاب لمناقشة ما توصلوا إليه من حلول للمشكلات، وأيضا عندما تساير عملية التقويم عملية التدريس. (مبارك وآخرون، ٢٠١٦).

ومما يجدر ذكره أنه لم يعد الحفظ الأصم وحده مجدياً في التدريس البنائي، وبالتالي يجب على المعلم البنائي أن يقدم أدواراً مختلفة تتمثل في كونه ميسراً ومساعداً للطلاب، يهتم بتقديم الخبرات والأسئلة التي ترتبط بالمعرفة السابقة للطلاب، ويحثهم على البحث والاستقصاء والاكتشاف، وكذلك يهتم بإيجاد فرص التفاعل اللفظي وتوفير السلالم (السقالات) اللازمة التي تقود الطلاب للتفكير المتعمق، وتتيح لهم الفرصة لتسلقها بأنفسهم، واستخدام التقويم لتوجيه فرص التعلم متضمناً ذلك التقويم الذاتي والجمعي. (الوهر، ٢٠٠٢)

ومن هنا يرى الباحثان أهمية التخطيط للتدريس في ضوء النظرية البنائية في كونه شرطاً لنجاح الممارسات، وعاملاً مهماً في توفير بيئة غنية تتوفر فيها الخبرات التي تساعد الطالب في تكوين بنية معرفية منظمة ومترابطة.

الإحساس بالمشكلة:

لمس الباحثان الحاجة للبحث لكون العلوم الشرعية واللغة العربية في المرحلة الثانوية متطلبان أساسيان في التعليم الثانوي، كما نصت على ذلك سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية، نظراً لدورهما العظيم في بناء شخصية الطالب، والحفاظ على هويته ورسالته في الحياة ومعاصرته لتطوراتها وتقدمها، وبالرغم من ذلك أشارت مجموعة من البحوث؛ ومنها دراسة الروقي(٢٠١٨)، والشمري (٢٠١٩)، والعردان(٢٠١٦)، والمعمر(٢٠١٥)،

وغيرها من الدراسات إلى ما تواجهه مناهج العلوم الشرعية واللغة العربية في وقتنا الحاضر من تحديات من تدني مستوى الكفايات التدريسية والتدريس الفعال لدى معلميها؛ ومنها التخطيط للتدريس، واستنادهم على الاتجاهات التربوية القديمة. مما يستدعي البحث فيها لأهميتها في نجاح عملية التدريس، وتعلم الطلاب، وتحقيق نواتج التعلم.

ومما زاد من شعور الباحثين بأهمية الموضوع ما أشارت إليه نتائج البحوث كدراسة: البلوشي (٢٠١٩)، والحامد (٢٠١٩)، والصغير (٢٠١٠)، والعتيبي (٢٠١٩)، والعقيلي (٢٠٠٥)؛ من أهمية التخطيط للتدريس في ضوء النظرية البنائية، ودورها في نجاح عملية التعلم والتعليم الصفي، وفاعلية توظيف البنائية في المواقف التدريسية في العلوم الشرعية واللغة العربية، وأثرها على تحصيل الطلاب، ومهاراتهم، وتنمية تفكيرهم. إضافة إلى ما أشارت إليه بعض البحوث والدراسات من العلاقة بين التخطيط الفعال وجودة الممارسات الصفية، مثل: دراسة أبو الشيخ (٢٠١٥)، وأبو لطيفة والعياصرة (٢٠١٣)، التي أشارت إلى أن المعلمين موجهون في سلوكهم التدريسي وتخطيطهم لعملهم واتخاذهم للقرارات التعليمية وممارساتهم الصفية، بما يملكونه من معتقدات مرتبطة بالتربية والتعليم، مما يستدعي دراستها.

ونتيجة لما سبق ولندرة الدراسات التي تناولت جوانب الموضوع، ولما للتخطيط للتدريس من أهمية في تدريس العلوم الشرعية واللغة العربية أشارت مجموعة من البحوث، مثل: دراسة أمبو سعيدي (٢٠٠٩)، والبارقي (٢٠١٥)، والعبادي (٢٠١٨)؛ شعر الباحثان بأهمية دراسة الموضوع من خلال دراسة أبعاد التخطيط للتدريس في ضوء النظرية البنائية، واستطلاع تصورات المعلمين، وممارستهم لها في تدريس العلوم الشرعية واللغة العربية.

تحديد المشكلة:

في ضوء ما سبق من بيان أهمية تعليم العلوم الشرعية واللغة العربية، وأهمية التخطيط الجيد لهما، وشكوى بعض المختصين من ضعف الطلاب وتدني مستوياتهم، واتجاهاتهم نحو المناهج الدراسية بعامة، وهذا ما لاحظه الباحثان من خلال تدريسهما للطلاب في الجامعة وخاصة في المستويات الأولى، والذي قد يكون من أسبابه تصورات بعض المعلمين وممارساتهم القديمة في التدريس بما يشمله من تخطيط وتنفيذ وتقويم، وكذلك تصورات بعض المشرفين التربويين؛ لهذا كان هذا البحث الذي يبحث عن إجابة للسؤال الرئيس التالي:

ما تصورات التخطيط للتدريس وممارساته في ضوء النظرية البنائية لدى معلمي العلوم الشرعية واللغة العربية بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية؟

تساؤلات البحث:

ويتفرع عن السؤال الرئيس التساؤلات التالية:

١-ما أبعاد التخطيط في ضوء النظرية البنائية لتدريس العلوم الشرعية واللغة العربية في المرحلة الثانوية؟

٢-ما تصورات التخطيط للتدريس في ضوء النظرية البنائية لدى معلمي العلوم الشرعية واللغة العربية بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية؟

٣-هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) في تصورات التخطيط للتدريس في ضوء النظرية البنائية لدى معلمي العلوم الشرعية واللغة العربية بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية تعزى إلى متغير التخصص (علوم شرعية/لغة عربية)؟

٤-ما درجة ممارسة التخطيط للتدريس في ضوء النظرية البنائية لدى معلمي العلوم الشرعية واللغة العربية بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم أنفسهم ومشرفيهم؟

٥-هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) في استجابات عينة البحث لممارسات التخطيط للتدريس في ضوء النظرية البنائية لدى معلمي العلوم الشرعية واللغة العربية بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية تعزى لمتغيري التخصص (شريعة/ لغة عربية)، والوظيفة(معلم/مشرف تربوي)؟

أهداف البحث:

وهي كالتالي:

- بناء قائمة بأبعاد التخطيط للتدريس في ضوء النظرية البنائية، يمكن أن يستفاد منها في التخطيط لتدريس العلوم الشرعية واللغة العربية في المرحلة الثانوية.

- الكشف عن تصورات التخطيط للتدريس في ضوء النظرية البنائية لدى معلمي العلوم الشرعية واللغة العربية بالمرحلة الثانوية.

- الكشف عن ممارسات التخطيط للتدريس في ضوء النظرية البنائية لدى معلمي العلوم الشرعية واللغة العربية بالمرحلة الثانوية.

- الكشف عن أثر متغير التخصص (علوم شرعية/لغة عربية) على تصورات المعلمين للتخطيط للتدريس في ضوء النظرية البنائية، وأثر متغير الوظيفة(معلم/مشرف تربوي) على استجابة عينة البحث لممارسات التخطيط للتدريس في ضوء النظرية البنائية.

- تقديم مقترحات لتطوير التخطيط للتدريس في ضوء النظرية البنائية لدى معلمي العلوم الشرعية واللغة العربية.

أهمية البحث:

تبرز من عدة جوانب:

الجانب البحثي: يمكن أن يفيد الباحثين في إجراء مزيد من الدراسات النظرية والميدانية المشابهة، وفق ظروف وبيئات تدريسية مختلفة.

الجانب النظري: يمكن أن يفيد المنظرين بأساس نظري يساعدهم في التخطيط للتدريس في ضوء الاتجاهات الحديثة، ويساير التطوير التربوي الذي يؤكد على الاهتمام بالاتجاهات التربوية الحديثة.

الجانب التطبيقي: يساعد هذا البحث المعلمين في تنظيم الخبرات للمتعلمين وفقاً لمعايير النظرية البنائية الحديثة، ويسهم في تغيير النظرة السائدة لأدوار المعلمين والمتعلمين في العلوم الشرعية واللغة العربية، كما يساعد المشرفين التربويين والجهات الفنية على الاستفادة من نتائجه في تصحيح التصورات الخاطئة لدى المعلمين حول التخطيط للتدريس.

حدود البحث:

التزم البحث بالحدود التالية:

الحدود الموضوعية: اعتمد البحث على أداتين، الأولى: مقياس للتعرف على تصورات التخطيط للتدريس في ضوء النظرية البنائية، والأخرى: استبانة للتعرف على ممارسات معلمي العلوم الشرعية واللغة العربية بالمرحلة الثانوية للتخطيط للتدريس في ضوء النظرية البنائية من وجهة نظرهم، ومن وجهة نظر مشرفيهم.

الحدود الزمانية: طبق هذا البحث في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٤٠-١٤٤١.

الحدود المكانية: مدارس المرحلة الثانوية الحكومية التابعة لإدارة التعليم بالمنطقة الشرقية في المملكة العربية السعودية.

الحدود البشرية: معلمو العلوم الشرعية واللغة العربية في المرحلة الثانوية الحكومية في المنطقة الشرقية.

مصطلحات البحث:

يحدد البحث المصطلحات التالية:

تصورات: يستعمل مصطلح "تصور" عوضاً عن "معارف ومعتقدات" عندما نريد الإشارة إلى مفاهيم الشخص والأفكار التي يمتلكها في مجال معين. أما عندما نريد الحديث عن المعارف أو المعتقدات في حد ذاتها (أي في مضمونها) فنتحدث عن "المعارف والمعتقدات"(طاهري، ٢٠١٢: ٢٣).

أما إجرائياً فهي: محصلة الأفكار التي يحملها المعلم والناتجة عن خبرته الشخصية والمهنية والتربوية تجاه عملية التخطيط للتدريس في ضوء النظرية البنائية، وأبعادها، والتي يمكن قياسها بالدرجة التي يحصل عليها المعلم من خلال استجابته على فقرات المقياس.

ممارسات: الممارسة تعرف بأنها: نوع من الخبرة المنظمة نسبياً، تشير إلى تكرار حدوث الاستجابات الظاهرة نفسها، أو ما يشابهها في مواقف بيئية منظمة نسبيا. (سمارة والعديلي، ٢٠٠٨: ١٦٠).

ويقصد بها في البحث الحالي: الإجراءات التي يقوم بها معلمو العلوم الشرعية واللغة العربية، من أجل التخطيط للدرس، والتي تكون في الأغلب انعكاساً للتصورات التي يؤمن بها المعلم، وتقاس بتقديرات المشرفين التربويين والمعلمين أنفسهم على فقرات الأداة المعدة لأغراض البحث.

التخطيط للتدريس: هو "مجموعة التدابير التي يتخذها المعلم مسبقاً قبل تنفيذ الدرس، ويتدرب عليها من أجل ضمان تحقيق تدريس أفضل، وتعليم أفضل."(عبيدات وأبو السميد، ٢٠٠٧: ٩).

ويستنبط الباحثان تعريفاً إجرائياً للتخطيط للتدريس – عموماً – بأنه: تصور المعلم المسبق للمواقف التعليمية والإجراءات التدريسية والأنشطة التعليمية والتعلمية، بما ينسجم مع البنائية؛ مما يسهم في توفير بيئة تعليمية نشطة ذات معنى، يقوم من خلالها المتعلم بإجراء عمليات عقلية وبناء معارفه وخبراته بنفسه، وليس استقبالها جاهزة من المعلم.

النظرية البنائية: يعرفها هندي والتميمي (٢٠١٣)؛ بأنها: "نظرية تقوم على اعتبار أن التعلم لا يتم عن طريق النقل الآلي للمعرفة من المعلم إلى المتعلم، وإنما عن طريق بناء المتعلم معنى ما يتعلمه بنفسه بناء على خبرته ومعرفته السابقة "(ص٢٥٩).

ويستنبط الباحثان تعريفاً إجرائياً للنظرية البنائية _ عموماً _ بأنها: إحدى نظريات التعلم المعرفي التي تؤكد على الدور النشط للمتعلم في بنائه لمعرفته بنفسه ولنفسه، من خلال معرفته وخبرته السابقة، وقدرته على التذكر، ونمط معالجته للمعلومات، وأنماط تفكيره، ودافعيته وانتباهه، ونقاشه وتفاوضه مع أقرانه، وفي وجود المعلم الميسر والمساعد على بناء المعنى بصورة صحيحة، ومن خلال طرح أسئلة ذات قيمة عالية، ومشكلات واقعية في سياقات حقيقية، بقصد تكيف الطالب مع الضغوط المعرفية وزيادة فهمه ودقة أدائه وتنمية مشاعره.

الإطار النظري والدراسات السابقة

يتم تناول الإطار النظري من خلال ما يلي:

أولاً: التخطيط للتدريس:

التخطيط للتدريس مطلب مهم وأساسي للمعلم، وشرط لنجاحه، ويقوده إلى الممارسات الفعالة، ومن هنا سيتناول الباحثان هذه العملية من خلال ما يلي:

مفهومه: هو: يعرفه البعض بأنه: "عملية عقلية منظمة هادفة شاملة لجميع عناصر العملية التعليمية، وما يقوم بين هذه العناصر من علاقات متداخلة ومتبادلة وتنظيم هذه العناصر بعضها مع بعضها بصورة تؤدي إلى تحقيق الأهداف المنشودة لهذه العملية المتمثلة في تنمية المتعلم فكراً وجسماً وروحاً ووجداناً".(الزهراني، ٢٠١٢: ٤٦).

من خلال التعريف السابق يمكن أن نستنتج خصائص التخطيط للتدريس بأنه: عملية ذهنية تنبؤية تسبق عملية التدريس وتستند على معرفة عميقة بمتطلبات الطلاب، وتتضمن عناصر متنوعة بينها علاقات متداخلة ومتبادلة، وتهتم بتوفر بيئة تعلمية غنية بالخبرات والعمليات تساعد الطلاب على التفاعل واكتساب الخبرات، بينما المعلم يقوم بدور المساعد والميسر لعملية التعلم، كما أن الهدف النهائي منها تحسين عملية التدريس، وتحقيق تعلم أفضل.

أهميته: يرى بياجيه أن التعلم أمر غير يسير؛ إذ يحتاج إلى تخطيط ودراسة، لذلك لابد أن تتهيأ وتتحدد الأنشطة التي يمكن أن يقوم بها التلميذ، كما تتحدد المفاهيم التي يمكن أن يدركها في كل مرحلة دراسية. (أبوعودة، ٢٠٠٦).

ويرتبط التخطيط للدرس ارتباطاً وثيقاً بفاعلية عملية التدريس، وتكمن أهميته بما يلي: قيام المعلم بمراجعة مادته العلمية، وحمايته من الارتجالية في التدريس، والتعرض للمواقف

المحرجة، إضافة إلى أنه يعتبر المسار الواضح الذي يسير فيه المعلم، للوصول إلى الأهداف في أسرع وقت وبأقل جهد، كما يعتبر سجلاً لنشاط التعلم والتعليم، يرجع إليه المعلم إذا نسي شيئاً أثناء سير الدرس، وله وظيفة إدارية، فهو صورة المعلم حيث يعتمد الإداريون على متابعة المعلم من خلال تخطيطه للدرس، ومن جهة أخرى يساعد الطلاب على توجيه انتباههم إلى تحقيق أهداف معينة، ويمكن كذلك المعلم من تحديد الأدوار التي يلعبها الطلاب أثناء النشاط. (الشاذلي والشيخ، ٢٠١٩، ٢٠٣).

وفي ظل هذه المعطيات يؤكد الباحثان أهمية التخطيط لعملية التدريس في كافة المقررات، ومنها مقررات العلوم الشرعية واللغة العربية لتحسين عملية التدريس.

العوامل المؤثرة في التخطيط: تتأثر عملية التخطيط للتدريس من حيث جدواها بعوامل مختلفة، منها: تصور المعلمين لطبيعة التدريس، ومدى معرفتهم وممارستهم لمبادئ التدريس الفعال، وإدراكهم لطبيعة التخطيط، واتجاهاتهم نحو التخطيط ومدى شعورهم بأهميته، والخبرة العملية والممارسة الفعلية، والوقت والجهد المبذولان لعملية التخطيط. (الجلاد، ٢٠٠٤).

ويضيف الباحثان بعض العوامل المهمة، منها: امتلاك المعلمين لمهارات التخطيط الجيد، ومهارات تقديم التعليم المتمايز، ومهارات تنمية التفكير بمستوياته المتعددة، ومهارات صياغة الأسئلة التي تتطلب مستويات عالية من التفكير، ومهارات استخدام التكنولوجيا الحديثة، ومهارات استخدام أساليب التقويم البنائي، ومهارات توظيف استراتيجيات التعلم النشط والتعاوني والبنائي؛ ليستفيد من ذلك كله في التخطيط الجيد في ضوء النظرية البنائية.

متطلبات التخطيط للتدريس: لكي ينجح المعلم في وضع خطة تدريسية ناجحة يجب عليه مراعاة ما يلي: معرفة الطلاب من حيث خصائصهم النمائية، ومعرفة المادة الدراسية من حيث طبيعتها، وما تتضمنه من معارف ومهارات وقيم، ومعرفة أهداف التربية، ويتضمن معرفة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية، وأهداف المرحلة، والمنهج الدراسي في كل مرحلة، ولكل صف دراسي، ومعرفة البيئة الصفية، ويتضمن ذلك معرفة عدد الطلبة،

والإمكانات المادية والتسهيلات، والمراجع والمصادر المتوفرة. (عبيدات وأبو السميد، ٢٠٠٧).

ثانيا: النظرية البنائية:

لاقت النظرية البنائية رواجاً لدى المهتمين بالتربية؛ لأثرها البالغ في تحسين وتطوير التدريس في المدارس، حيث وجهت الاهتمام إلى العمليات المعرفية الداخلية للمتعلم، وتهيئة بيئة التعلم لتجعل الطالب يبني معرفته، بدلاً من الاهتمام بالسلوك الظاهر، وتهيئة بيئة التعلم لتكرار السلوك، ومن هنا سيتناول الباحثان هذه النظرية على النحو التالي:

مفهومها: يعرفها بعضهم بأنها: "نظرية تقوم على توجيه المعلمين للمتعلمين على اكتساب المعرفة بيسر عن طريق أسئلة ذات قيمة عالية، ينظر إليها المتعلمون كمفكرين، وتؤدي إلى الاكتشاف، وبناء خطوات العمل، وتعميق معاني المفاهيم، واستخدام التقويم الأصيل، كما أنها تنبذ المعرفة التي تكتسب بالنقل المباشر من المعلم إلى المتعلم بالتلقين". (بكار والبسام، ٢٠٠٤).

ويمكن من خلال التعريف السابق أن نستنتج مبادئ النظرية البنائية، وهي: التعلم عملية بنائية نشطة ومستمرة، ومعرفة المتعلم السابقة هي محوز الارتكاز. فالتعلم عملية تفاعل بين ما هو معلوم وما يراد تعلمه، كما أن التعلم الحقيقي مرتبط بمسائل ومشكلات ملائمة للمتعلمين، ولديهم اهتمام سابق بها، إضافة إلى أن الهدف الجوهري من عملية التعلم إحداث تكييفات تتواءم مع الضغوط المعرفية الممارسة على خبرة الفرد، وأخيرا التعلم عملية اجتماعية لا تتم بمعزل عن الآخرين، بل تتم عن طريق التفاوض الاجتماعي.

ب- أسس التخطيط للتدريس في ضوء النظرية البنائية: بالرجوع إلى البحوث والدراسات كدراسة أبوعودة (٢٠٠٦)، وزيتون (٢٠٠٣)، والشلهوب (٢٠١٥)، والعبدالكريم (٢٠١١)؛ استنتج الباحثان الأسس التالية:

- تحديد الخبرات التي يراد تحقيقها على شكل نتائج تعلم (مقالة صغيرة، توليد تساؤلات..).

- الاهتمام بالمعرفة القبلية للمتعلم، بما في ذلك الخبرات والمعتقدات والاتجاهات والمفاهيم، ويحتاج المتعلم للمساعدة لجعل الروابط بين التعلم السابق واللاحق ظاهرة، ليصبح التعلم ذا معنى.

- العناية بالتعلم الذاتي، حيث يتحكم المتعلم في تعلمه، ويديره، ويقوده ذاتياً.

- تدعيم ممارسة التأمل والخيال وتعدد الرؤى، وبناء المعرفة القائم على السياق.

- تدعيم البناء الجماعي للمعرفة من خلال التفاوض الاجتماعي والمناقشة.

- دعم التفاوض الداخلي، حيث الربط بين العمليات العقلية واستخدامها للتفسير والتنبؤ، والاستنتاج والتأمل.

- فهم عمليات التفكير، وطرق حل المشكلات، وتطوير وعي المتعلمين بعملياتهم العقلية.

- يتضمن التعلم إستراتيجيات التعلم الابتكاري، بحيث يتم التوصل لمنتج جديد، مثل: نص مبتكر، رسم توضيحي، التقصي لحل مشكلة ما.

- تقدم خبرات التعلم في سياقات واقعية ذات علاقة بالطلاب.

- تطوير نماذج تدريسية تأخذ في الاعتبار الطبيعة الموقفية للتعلم، وبالتالي التكامل بين اكتساب المعرفة وتطبيقها.

– التعلم الجيد هو الذي يهتم بالجانب الوجداني للمتعلم، فلابد أن يمتزج الموقف التعليمي بمشاعر الاستثارة والتشويق، والفضول، والحيرة، والانبهار، بهذه المشاعر تجذب الطلاب نحو مادة التعلم، وترتقي بتفاعله مع الآخرين.

– بناء التعلم على المفاهيم الأولية، والعمل على تجزئة المفاهيم الكلية إلى أجزاء، وأثناء العمل على تحليلها يدرك الطالب العلاقة بين المفهوم الكلي الذي بدأ منه والجزيئات التي وصل إليها بالتحليل.

– تقدير وجهات نظر المتعلمين وفهمهما وقبولها وإن كانت خطأ، فهي عملية تقود للنجاح، وإتاحة الفرصة للمتعلم أن يعبر عن آرائه، أو يتأمل ما يسمعه من آراء الآخرين ويكون بشأنه رأياً، وفي كل الأحوال ينمي بناءه المعرفي.

– استخدام التقويم الحقيقي أو الأصيل، حيث يزود الطلاب بمعايير التقييم في بداية الدراسة، بما يجعلهم أكثر توجهاً لمقاصد الفهم، ويبتعد عن السبل التقليدية.

ت - ممارسة التعليم وفقاً للنظرية البنائية: بالرجوع إلى البحوث والدراسات كدراسة داود وعلي (٢٠٠٧)؛ ممارسة التعليم تتم وفق ما يلي:

– تهدف إلى فهم الطلبة للمعرفة وليس السلوكيات الظاهرة، أي أنها تركز على العمليات المفاهيمية.

– المعرفة شبكة من الأبنية المفاهيمية: وبالتالي لا يمكن أن تنتقل باستخدام الكلمات؛ لأنها يجب أن تكون مبنية في عقل المتعلم كفرد.

– التعليم هو نشاط اجتماعي يتضمن طلاباً ينوي المعلم أن يؤثر فيهم، وبالمقابل فإن التعلم هو نشاط خاص يأخذ مكانه في عقل التلميذ.

– معرفة الأفكار التي يحملها الطالب حول المحتوى قبل البدء بالتعلم، وعن كيفية ربط الأفكار مع بعضها البعض.

ث- مميزات التعليم البنائي: بالرجوع إلى البحوث والدراسات كدراسة زيتون(٢٠٠٣)، والصغير(٢٠١٠)، ومنصور(٢٠١٦)؛ يمكن للباحثين تحديدها بما يلي:

- يجعل دور المتعلم نشطاً متفاعلاً.
- يقوم المعلم بدور الوسيط والمساعد في عمليات بناء المعنى والتفاوض حوله، ووضع الطلاب في مواقف خبرة ذات معنى.
- تتسم بيئة التعلم بالمتعة والإثارة والتشويق وجذب الانتباه، مما يؤدي إلى تنمية الجانب الوجداني.
- يهتم بتقديم مهام تتلاءم مع طبيعة المتعلمين، وتراعي التمايز بينهم من خلال مخاطبة أنماط التعلم المفضلة لديهم.
- يعمق من فهم المحتوى العلمي، ومن ثم بناء الطلاب لمعارفهم بأنفسهم، ويصبح التعلم ذا معنى، ويكون جزءاً من البنية المعرفية للمتعلم فيستخدمه في المواقف الجديدة وحل المشكلات.
- ينمي لدى المتعلم قيم التعلم الذاتي والتعلم المستمر.
- يدعم قيم التعاون والعمل الجماعي، وينمي العلاقات التفاعلية والحوارية، ويشجع على التفكير وغيره من الأنشطة الداعمة.
- يساعد على اكتشاف مهارات الطلاب وتنميتها، وتقويم تعلم الطلاب في سياق التدريس.

ج - مشكلات النظرية البنائية في التعليم: أشارت كثير من البحوث والدراسات إلى مشكلات البنائية كدراسة الشلهوب (٢٠١٥)، والضوي (٢٠١٣)، والتي يمكن تحديدها بما يلي:

- هناك معارف يصعب بناؤها بواسطة الطلاب من خلال المنهج البنائي كالمعرفة التقريرية.
- النظرية البنائية غالباً تتضمن مشكلة تتسم بالغموض والتعقيد، وعندما تغيب المعرفة أو تكون غير منظمة، يؤدي ذلك إلى دفع الطلاب إلى المحاولة والخطأ أو الانسحاب كلياً من الموقف.
- لم تقدم النظرية البنائية صيغة مقبولة عن التقويم.
- تدعو البنائية للإبداع، وهو عمل شامل قد يقاوم من المعلمين المتعودين على نمط معين من التدريس.
- التدريس البنائي يحتاج إلى وقت وتجهيزات وهو ما قد لا يتوفر في بعض الأنظمة التعليمية.

ويرى الباحثان بالرغم من كل تلك المشكلات إلا إنه يمكن معالجتها بالتخطيط الإستراتيجي والتنفيذي الجيد، والإعداد الملائم للتدريس التي قد تزول من خلاله تلك المشكلات أو تضعف.

ثالثاً- أبعاد التخطيط للتدريس في ضوء النظرية البنائية:

يهدف تحديد أبعاد التخطيط للتدريس في ضوء النظرية البنائية إلى مساعدة المعلمين وتزويدهم بالأفكار والممارسات المناسبة للتدريس، بما يضمن تنفيذ التدريس على نحو فعال، وتوفير خبرات تعليمية تتسم بالتنوع والعمق العلمي والفكري.

البعد الأول- المقدمة:

وتهدف في الدرس البنائي إلى ربط الدرس القديم بالدرس الجديد، وجذب انتباه الطلاب وإثارة دافعيتهم، وتهيئتهم للدرس الجديد، وتتضمن مجموعة من الخطوات التي يجب على المعلم أن يحددها، وهي كالتالي:

أ – المعرفة السابقة: ويمكن تحديدها بعدة طرق، منها: تحديد مجموعة من الأسئلة المتدرجة التي يمكن طرحها لاستدعاء الخبرات المعرفية السابقة لدى المتعلمين، ومعالجتها بما يتلائم مع موقف التعلم الحالي.

ب– أهداف التعلم: يعمل المعلم على تحديدها، ومن ثم يتفاوض مع الطلاب حولها ويتحاور معهم ويناقشهم للاتفاق عليها، ثم يعلنها للطلاب.

ت– إثارة دافعية الطلاب: ويتم ذلك من خلال تقديم مجموعة من المواقف التي تنطوي على مشكلات قد مر بها الطلاب أو أسئلة جديدة عليهم، أو من خلال عرض بعض النماذج التاريخية التي يمكن أن تساعد في التركيز على المشكلة المطروحة.

ث– التهيئة للدرس الجديد: ويمكن أن يتم ذلك من خلال طرح مجموعة من الأسئلة المثيرة التي تدفع المتعلمين للبحث والقيام بالأنشطة المتنوعة من أجل التوصل للحلول الملائمة لها.

البعد الثاني- المنهج:

أشارت عدة بحوث ودراسات كدراسة العبدالكريم (٢٠١١)، ومنصور (٢٠١٦)، إلى أن خصائص المنهج في التدريس البنائي هي:

- يوفر بيئة غنية بالخبرات تزيد من تفاعل الطلاب، وتمكنهم من فرص التعلم مع الفهم.
- يوظف التكنولوجيا والأعمال اليدوية.

– يخطط عبر منطقة النمو المحتملة للمتعلمين، ويتم الربط بعناية بين البيئة والمعلومات السابقة والنواتج والمعايير المخططة.

– يهتم بالتنوع بين الطلاب بدعم القدرات الموجودة بأنواعها وتطويرها؛ لكون الذكاء ليس نمطاً واحداً، بل أنماط متعددة.

– يكيف المهمات في المنهج بحيث تتلاءم مع واقع الطلاب وحياتهم اليومية.

– يصمم لتزويد الطلاب بالمعارف والمهارات والقيم التي ستكون مفيدة داخل المدرسة أو خارجها.

البعد الثالث- أهداف التعلم:

بالرجوع إلى عدة مصـــادر، ومنها زيتون (٢٠٠٣)، والعبدالكريم (٢٠١١)، يرى الباحثان أنه ينبغي الاهتمام بما يلي:

– تصـاغ الأهداف التعليمية في صـورة عامة يتم تحديدها من خلال عملية تفاوض اجتماعي بين المعلم والمتعلمين، بالإضافة إلى مقاصد ذاتية لكل طالب أو عدة طلاب على حده.

– تنبع من واقع حياة المتعلم واهتماماته، كحل مشكلة يواجهه أو ترضي نزعة داخلية عنده.

– يجب أن تركز على مهارات الطلاب ضـمن سـياق تطبيقي، مع التركيز على الفهم التصوري للمعرفة وتطبيق للمهارات.

– تركز على تطوير قدرة الطالب اللغوية والأدبية؛ لأهمية ذلك للتعلم والتفكير وحل المشكلات وبناء المعرفة.

البعد الرابع- المحتوى:

من المهم جداً في عملية التخطيط للتدريس:

– تحديد محتوى معين لكن مع تطويره بشكل دائم؛ لتنمية الفهم التصوري وأن يوازن بين العمق والتوسع.

– المعلمون يطلبون من الطلاب الأفكار والخبرات المتعلقة بالموضوعات الأساسية، ثم يصممون الأوضاع التعليمية التي تساعد الطلاب على التوسع في معارفهم الحالية أو إعادة تركيبها.

– يقدم على شكل مشكلات في سياقات واقعية مرتبطة بحياة الطلاب.

– يقدم على ضوء تعددية الحواس، والذكاءات المتعددة.

– يقدم من الكل، ثم يتعرض للأجزاء الصغيرة مع التركيز على المفاهيم العامة.

– يقدم بصيغ متنوعة، مثل: قراءة كتاب، والبحث في الإنترنت، ومناقشة المادة.... وغير ذلك.

– يدعم بعدد متنوع من المقارنات والأمثلة والاستعارات عند دراسة موضوع أو مشكلة، وعدم الاقتصار على مثال واحد يحاكيه الطلاب. (العبد الكريم، ٢٠١١)

البعد الخامس- إستراتيجيات التدريس:

تتنوع الصيغ التدريسية في البنائية حيث تشمل المجموعات الصغيرة، مراكز الأنشطة، تشارك الأقران، التدريس الحلزوني، التعلم التعاوني، حل المشكلات، دورة التعلم، التدريس بخريطة Vee، نموذج بوسنر وزملاءه، نموذج التعلم البنائي، النموذج الواقعي، ونموذج التحليل البنائي. والتأكيد على الطبيعة الاجتماعية للتعلم، وبالتالي أهمية استثمار التعلم الفريقي لبناء التغير المفاهيمي والمعرفي والوصول إلى المعاني المشتركة. (العبد الكريم، ٢٠١١؛ الخليلي وآخرون، ١٩٩٦).

البعد السادس- المهام التعليمية:

بالرجوع إلى عدة مصـــادر منها: دراســـة أبوعودة(٢٠٠٦)، وزيتون(٢٠٠٣)، والعبدالكريم(٢٠١١) يرى الباحثان أنه من المهم في الدرس البنائي ما يلي:

- تدرجها من السهل إلى الصعب، مع كونها تعمق لدى الطالب الإحساس بالفهم.
- أن تتصف بكونها مركبة بعض الشيء بحيث يتوفر أكثر من مدخل لحلها.
- تدعو المتعلمين لاتخاذ قرارات، وعمل تنبؤات قابلة للاختبار.
- أن تتشـــابه مع المواقف التي ســـيواجهها الطلاب عندما يريدون تطبيق ما تعلموه على مشكلات العالم الحقيقي.
- تشجع الطلاب على طرح الأسئلة، مثل: ماذا لو....؟ وطرح المشكلات، وتحديد الأهداف.
- تدعو للمناقشـة التي يقوم بها الطلاب للتعمق في موضـوع الدرس، كما تدعو إلى الاتصال والتعاون والتفاوض بينهم، وتوافر حوار متواصل.
- تتسم بالمتعة وإثارة حماس الطلاب وبها عنصر المفاجأة.
- تعمل على استخدام المصطلحات المعرفية، مثل (التنبؤ، الإبداع، والتحليل).
- تسمح للمتعلم بالتعبير عن ذاته.

البعد السابع- تكنولوجيا التعليم:

التعلم البنائي يربط بين العلم والتكنولوجيا، والمعلومات القديمة والحديثة والتفاعل الاجتماعي، وينبغي مراعاة ما يلي عند اختيارها:

- يوفر مصـــادر معلومات متنوعة بالإضـــافة إلى الأدوات التقنية والذهنية اللازمة لتشكيل التعليم.
- استخدام أدوات التكنولوجيا التي يتيحها الإنترنت لتعزيز الاتصال بين الطلاب.

- تهيئة فصول مليئة بالتقنيات التكنولوجية تنمي قدرة المتعلم العقلية.
- لابد من استخدام الأجهزة الإلكترونية الحديثة وتقنيات الاتصال الشبكي والاجتماعي.
- استخدام برامج الرسوم لإثراء العملية التعليمية، وتكون الرسوم من عمل الطلاب والمعلمين؛ للتعبير عن أفكارهم أو حل للمشكلات التعليمية.
- تشجيع الطلاب على التفاعل ذي المعنى مع المحتوى.
- توفير مصادر متنوعة موثوق بها عبر الإنترنت، بحيث تحفز الطلاب على استقصاء واستكشاف المعلومات بسلاسة ويسر. (أمبو سعيدي، ٢٠٠٤ ، عبدالمعطي، ٢٠١٦).

البعد الثامن- التقويم:

بالرجوع إلى عدة مصادر منها: دراسة الشلهوب (٢٠١٥)، والعبد الكريم (٢٠١١)، يمكن الإشارة إلى بعض خصائص التقويم البنائي:

- التقويم عملية إجرائية مستمرة ترافق عملية التعليم والتعلم.
- يتضمن ممارسة الطلاب لبعض العمليات العقلية، وإشراكهم في مناشط وظيفية هادفة.
- يتعدد في أساليبه وأدواته، ومنها: الاختبارات، وعمل المشروعات، وكتابة التقارير والملخصات، وإنجاز الأبحاث اليسيرة، ورسم خرائط المفاهيم، وتقييم الأداء، وقوائم المراجعة، ومقاييس التقدير، وملفات العمل...الخ.
- يراعي تمايز الطلاب، ويركز على إنجازاتهم لا حفظهم للمعارف.
- يتم تنفيذه من خلال أشكال التعلم الجماعي والتعاوني.
- يتطلب قيام الطلاب بمهام حقيقية ذات صلة بحياة الطلاب الواقعية.
- يتجنب المقارنات بين الطلاب التي تعتمد على معايير أداء الجماعة.

- يشتمل على التقويم القبلي والبنائي والختامي.

- يوجه الطلاب نحو التأمل، ما الجديد الذي تعلمناه في الدرس؟ وكيف تعلمناه؟ وما الصعوبات التي واجهتنا؟ وكيف تغلبنا عليها؟ وكيف يمكن تحسين أدائنا التعليمي في المرات القادمة؟

البعد التاسع - بيئة التعلم:

تتصف بمجموعة من الصفات، منها:

- غنية بالأدوات ومصادر المعلومات المتعددة لتحقيق الأهداف.

- تهتم بالتعلم ذي المعنى، الذي يحدث من خلال الأنشطة الحقيقية التي تساعد المتعلم في بناء الفهم وتنمية المهارات.

- يعمل فيها المتعلمون معا، فهي توفر بيئة تشاركية تعاونية، وتوفر المنتجات التعاونية، مثل: برامج الحاسب التفاعلية.

- تتوافر فيها التفاعلات الاجتماعية الواسعة.

- تؤكد على المواقف الحياتية التي يحدث فيها التعلم، ومجانبة التعلم النظري. (الضوي، ٢٠١٣؛ منصور، ٢٠١٦).

البعد العاشر- المعلم:

بالعودة إلى عدة مصادر منها دراسة زيتون (٢٠٠٣)، والعبد الكريم (٢٠١١)، ومبارك وآخرون (٢٠١٦)، يرى الباحثان أن للمعلم البنائي أدواراً ينبغي أن يقوم بها، منها:

- منظم لبيئة التعلم وميسر وموجه للطلاب على الاكتشاف والمسؤولية والتعلم الذاتي.

- يطلب من الطلاب تطبيق المعرفة في سياقات حقيقية متنوعة، وتفسير النصوص وتوقع الظواهر.

- يشجع ذاتية المتعلمين، ويتقبل أفكارهم الأولية، ويساعدهم على تطويرها.

- ينظر للمتعلم على أنه صـــاحب إرادة، ويتفاوض معه حول الأهداف التعليمية والإجرائية، ولا يفرضها عليه.

- يسـأل الطلاب أسـئلة تثير التفكير، مثل: ما جوانب القوة والضـعف في..؟ماذا لو..؟لماذا..؟.

- يسـتخدم إسـتراتيجيات التدريس التي تتحدى فكر الطلاب، وتشـجعهم على الاستقصاء، والملاحظة، والتجريب.

- يستخدم تكنولوجيا التعليم بكفاءة.

- يكتشف تصورات الطلاب الخطأ، ويساعدهم على تعديلها.

- يشجع الطلاب على رؤية الفشل كفرصة للتعلم وليست طريقاً للإحباط.

- يؤكد على التفاوض الاجتماعي، والعمل بروح الفريق، والمبادرة، وتحمل المسـؤولية، ويشجع على الحوار، والتعبير عن الرأي.

- يضع في اعتباره طريقة تعلم الطلاب، واتجاهاتهم، ويتفهم حاجاتهم ومعتقداتهم.

- يصمم خبرات وأنشطة تتحدى المفاهيم السابقة لدى الطلاب، ويهيئ فرصاً لبناء معرفة جديدة

- يؤكد على الكيف، والأداء، والفهم، ويركز على المتعلم، وينوع في سبل التقييم.

البعد الحادي عشر- المتعلم:

للمتعلم وفقاً للنظرية البنائية أدوار متميزة، تتمثل بما يلي: الفاعلية: حيث يلعب دوراً نشطاً، فهو بانٍ لمعرفته من خلال التفاعل والنشاط والحوار، ومكتشف لما يتعلمه من خلال ممارسـته للتفكير العلمي. والاجتماعية: حيث يتم بناء المعرفة من خلال المناقشـة مع الآخرين، بدلاً من أن يتلقى المعلومات بصـورة سـلبية. والإبداعية: فهم يبتدعون المعرفة لأنفسهم. (منصور، ٢٠١٦؛ العويشق، ١٤٢٣).

الدراسات السابقة:

باطلاع الباحثين على كثير من مصادر البحوث والدراسات لم يجدا دراسة مباشرة تستهدف التخطيط لتدريس العلوم الشرعية واللغة العربية في ضوء النظرية البنائية، وإنما وجدا دراسات تناولت الموضوع بطريقة غير مباشرة، ويمكن تناولها من خلال محورين:

المحور الأول: دراسات اهتمت بمدى معرفة المعلمين بمبادئ النظرية البنائية وأسسها وممارستهم لها، مثل دراسة البلوشي (٢٠١٩): وهدفت إلى التعرف على درجة توظيف معلمي اللغة العربية لمبادئ النظرية البنائية بسلطنة عمان من وجهة نظرهم، واستخدم الباحث استبانة تم تطبيقها على عينة عشوائية قوامها (١٧٨) معلماً ومعلمة، وتوصلت الدراسة إلى أن المعلمين يوظفون النظرية البنائية بدرجة مرتفعة، وعدم وجود فروق فردية بين المعلمين تعزى لمتغير المؤهل والخبرة والمرحلة. ودراسة مكتب التربية لدول الخليج العربي (٢٠١٤): والتي هدفت إلى استطلاع تعرف معلمي التربية الإسلامية لإستراتيجيات التدريس الحديثة وتطبيقهم لها، وتبنت الدراسة المنهج الوصفي، والاستبانة كأداة للدراسة، وتم تطبيقها على (٥٩١) معلماً ومعلمة من جميع الدول الأعضاء في مكتب التربية لدول الخليج العربي، وأشارت النتائج إلى أن تعرف وتطبيق المعلمين لإستراتيجية التخطيط للتدريس كان بدرجة كبيرة، كما أظهرت الدراسة بأنه توجد فروق لصالح المعلمات، ولصالح المعلمين ذوي الخبرة في تعرف وتطبيق إستراتيجية التخطيط للتدريس، كما أظهرت عدم وجود فروق بين أفراد العينة تعزى لمتغير الدولة في تعرف وتطبيق إستراتيجية التخطيط للتدريس، وأوصت الدراسة إلى أهمية تضمين هذه الإستراتيجيات في برامج الإعداد والتدريب أثناء الخدمة. ودراسة الصغير (٢٠١٠): وهدفت إلى تحديد مسؤوليات المعلم المهنية في ضوء النظرية البنائية، وواقع تطبيقها، والمعوقات التي تحد من تطبيقها، واستخدم الباحث فيها المنهج الوصفي التحليلي، وطبق استبانة على (٤٣٧) معلماً، و(٢٥) مديراً،

و(٤٥) موجهاً في مرحلة التعليم الأساسي الحكومي بإمارة الشارقة بدولة الإمارات، وقد أظهرت الدراسة أن تبني المعلم للتخطيط وفق المدخل البنائي مازال محدوداً ، كما أظهرت الدراسة أن استجابات المدراء والموجهين والمعلمين المرتبطة بالتخطيط وفق المدخل البنائي كانت لصالح المدراء والموجهين. ودراسة العقيلي (٢٠٠٥): وهدفت إلى فحص التوجهات النظرية والتطبيقية لمعلمي اللغة العربية في مدينة الرياض ومدى علاقتها بالنظرية البنائية، واستخدم الباحث مقياساً صممته (Lenski at al.,1998)، وطبقه على(٢٧٨) معلماً في مدينة الرياض، وقد أظهرت انخفاض تبني معلمي اللغة العربية للمدخل البنائي في التدريس، كما أظهرت الدراسة أن العلاقة بين التوجهات النظرية والتطبيقية إيجابية، وأظهرت أنه لا فرق في ذلك يعود لمتغير المرحلة الدراسية ولا الخبرة التدريسية.

وقد أوصت جميع دراسات هذا المحور إلى أهمية تأهيل المعلمين قبل الخدمة وتدريبهم أثناء الخدمة على توظيف مبادئ النظرية البنائية والانتقائية.

المحور الثاني: هناك دراسات اهتمت بالأداء التدريسي والكفايات والممارسات التدريسية لمعلمي العلوم الشرعية واللغة العربية ، ومنها التخطيط للتدريس، مثل: دراسة الشمري(٢٠١٩): وهدفت إلى تطوير الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية في ضوء مدخل التدريس الإستراتيجي، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وبطاقة الملاحظة وتم تطبيقها على عينة قوامها(٤٥)معلماً بمدينة حائل، وقد توصل الباحث إلى مجموعة من النتائج من أبرزها: جاء الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية ضعيفاً في جميع المعايير، ومنها التخطيط للتدريس الإستراتيجي. ودراسة الروقي(٢٠١٨): وهدفت إلى إعداد برنامج تدريبي مقترح لتطوير الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية، في ضوء رؤية ٢٠٣٠، ولتحقيق هذا الهدف أعد الباحث قائمة بالمعايير المهنية لجودة الأداء، كما أعد الباحث بطاقة ملاحظة تم تطبيقها على(٤٠) معلماً، وقد أظهرت النتائج أن المستوى الكلي لأداء عينة الدراسة كان ضعيفاً في معظم المعايير؛ ومنها التخطيط للتدريس.

ودراسة الخمشي(٢٠١٧): وهدفت إلى التعرف على درجة توافر الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي العلوم الشرعية في المرحلة الابتدائية في ضوء معايير الجودة بمحافظة الزلفي، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وبطاقة ملاحظة، طبقها على(٤٠) معلماً، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة توافر الكفايات وكفايات التخطيط كان بدرجة متوسطة.

تعليق على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض تلك الدراسات يلاحظ ما يلي:

١- جميع الدراسات في المحور الأول اتفقت على أهمية التعرف على النظرية البنائية وتطبيقاتها وممارستها في تدريس العلوم الشرعية واللغة العربية، بينما البحوث في المحور الثاني أكدت على أهمية التخطيط للتدريس ككفاية من أهم الكفايات التي ينبغي على المعلمين إتقانها، ومعيار من المعايير المهنية التي تضمن نجاح المعلم.

٢-أكدت على أهمية تطوير معلمي التربية الإسلامية واللغة العربية وتأهيلهم وتدريبهم قبل وأثناء الخدمة، والاعتناء بالجوانب النظرية والتطبيقية للتعرف على النظرية البنائية وتطبيقاتها وممارستها.

٣-ضرورة العناية بأساليب تدريس العلوم الشرعية واللغة العربية؛ لتأثيرهما في عمليات التنشئة السليمة للطالب.

٤-اتفق هذا البحث مع الدراسات السابقة في استخدامه للمنهج الوصفي، وفي كون موضوعه العلوم الشرعية أو اللغة العربية، ويتميز هذا البحث في كون موضوعه العلوم الشرعية واللغة العربية معا.

٥-يختلف هذا البحث عن الدراسات السابقة في الأمور التالية:

- أجري هذا البحث في المدارس الحكومية الثانوية التابعة لإدارة التعليم بالمنطقة الشرقية في المملكة العربية السعودية، بينما الدراسات السابقة أجريت في مناطق أخرى ودول أخرى.

- يتميز هذا البحث باستخدام مقياس تصور واستبانة للحكم على تصورات وممارسات معلمي العلوم الشرعية واللغة العربية للتخطيط للتدريس في ضوء النظرية البنائية.

- يتميز هذا البحث بكون مشرفي العلوم الشرعية واللغة العربية ضمن عينة البحث، وهو ما لم يكن في كل الدراسات السابقة ماعدا دراسة الصغير (٢٠١٠).

- يتميز هذا البحث في كونه يختص بالتعرف على تصورات وممارسات معلمي العلوم الشرعية واللغة العربية للتخطيط للتدريس في ضوء النظرية البنائية بصورة مباشرة، بينما اهتمت الدراسات الأخرى به بصورة غير مباشرة.

واستفاد البحث الحالي من الدراسات السابقة في بناء أدواته، واستخلاص بعض الأبعاد المهمة للتخطيط في ضوء النظرية البنائية، وفي معالجة النتائج وتحليلها ومناقشتها.

منهجية البحث وإجراءاته

منهج البحث:

استخدم الباحثان المنهج الوصفي المسحي باعتباره مناسب لطبيعة البحث وأهدافه، بهدف وصف الظاهرة المدروسة ودرجة وجودها من عدمه، ومن ثم تقديم التوصيات والمقترحات.

مجتمع البحث:

تمثل مجتمع البحث في جميع معلمي العلوم الشـــرعية ومعلمي اللغة العربية والبالغ عددهم (٨٥٥) موزعين في (١٨٨) مدرســـة ثانوية حكومية في المنطقة الشـــرقية، وكذلك جميع مشـــرفي العلوم الشـــرعية واللغة العربية البالغ عددهم (٥٨) مشـــرفاً تربوياً موزعين في (١١) مكتباً تعليمياً في المنطقة الشـــرقية، ونظراً لإمكانية توزيع الأداة على جميع أفراد مجتمع البحث فقد استخدم الباحثان أسلوب المسح الشامل.

عينة البحث:

تمثلت عينة البحث في (٢٧٥) معلماً للغة العربية والعلوم الشـــرعية، و(٤٠) مشـــرفاً تربوياً، وهم من تمت استجابتهم على أداتي البحث، ويوضح ذلك الجدول التالي:

جدول رقم (١): توزيع أفراد البحث وفقاً لتخصصاتهم وخصائصهم الوظيفية.

المتغيرات	الفئات	معلمين		مشرفين	
		التكرارات	النسبة المئوية	التكرارات	النسبة المئوية
التخصص	لغة عربية	١٢٧	٤٦,٢	١٩	٤٧,٥
	علوم شرعية	١٤٨	٥٣,٨	٢١	٥٢,٥

ويلاحظ على تلك الأعداد أنها عينة ممثلة بشـكل كبير، حيث تصـل إلى أكثر من ٣٢% للمعلمين، ونسبة ٦٩% للمشرفين من المجتمع الكلي للبحث.

أداة البحث:

لتحقيق أهداف هذا البحث تمثلت الأدوات في الآتي:

الأداة الأولى: مقياس تصور تم تصميمه للتعرف على تصورات التخطيط للتدريس في ضوء النظرية البنائية لدى معلمي العلوم الشرعية واللغة العربية في المنطقة الشرقية، وتكون في صورته النهائية من(٤٢) عبارة مصاغة بطريقة إجرائية.

الأداة الثانية: استبانة تم تصميمها للتعرف على ممارسات التخطيط للتدريس في ضوء النظرية البنائية لدى معلمي العلوم الشرعية واللغة العربية في المنطقة الشرقية، ولقد تكونت في صورتها النهائية من (٣٦) عبارة مصاغة بطريقة إجرائية.

وقد تم إعطاء وزن للبدائل من (١-٥)، ثم تم تصنيف تلك الإجابات إلى خمس مستويات متساوية، كما يتضح من خلال الجدول رقم (٢):

جدول رقم (٢): تحديد فئات المقياس المتدرج الخماسي لمقياس التصور والاستبانة.

موافق بشدة / دائماً	موافق/ غالباً	محايد / أحياناً	غير موافق / نادراً	غير موافق بشدة / أبداً
٥,٠ – ٤,٢١	٤,٢٠ – ٣,٤١	٣,٤٠ – ٢,٦١	٢,٦٠ – ١,٨١	١,٨٠ – ١

صدق أداتي البحث:

تم التأكد من ذلك من خلال ما يأتي:

الصدق الظاهري: تم عرض الأداتين على عدد من أعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات السعودية، وبلغ عددهم (١٥) محكّماً، وأجريت التعديلات التي اتفق عليها غالبية المحكمين.

صدق الاتساق الداخلي: تم تطبيقهما ميدانياً على عينة استطلاعية مكونة من(٤٠)، من المشرفين والمعلمين، وحساب معامل الارتباط لبيرسون؛ كما توضح ذلك الجداول التالية.

جدول رقم (٣): معاملات ارتباط بيرسون لعبارات مقياس تصورات التخطيط للتدريس

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	٠,٦٩٧**	١٠	٠,٦٤٧**	١٩	٠,٦٦١**	٢٨	٠,٧٢٩**	٣٧	٠,٥٧٩**
٢	٠,٦٨٤**	١١	٠,٧٣١**	٢٠	٠,٦٥٢**	٢٩	٠,٦٠٥**	٣٨	٠,٦٦٧**
٣	٠,٧٣٨**	١٢	٠,٧٦٨**	٢١	٠,٧١٣**	٣٠	٠,٧٧٤**	٣٩	٠,٧٤١**
٤	٠,٧٢٦**	١٣	٠,٦٧٢**	٢٢	٠,٥٨٤**	٣١	٠,٦٦٣**	٤٠	٠,٦٠٩**
٥	٠,٦١٩**	١٤	٠,٧٤٤**	٢٣	٠,٦٢٧**	٣٢	٠,٥١٠**	٤١	٠,٥١٦**
٦	٠,٧٦١**	١٥	٠,٦٩٧**	٢٤	٠,٧٥٨**	٣٣	٠,٦٧٨**	٤٢	٠,٦٥٩**
٧	٠,٧٤٦**	١٦	٠,٧٣٣**	٢٥	٠,٥٧٣**	٣٤	٠,٨٣١**	–	–
٨	٠,٧٣٠**	١٧	٠,٧٢٥**	٢٦	٠,٨٠١**	٣٥	٠,٦٦٩**	–	–
٩	٠,٦٠٧**	١٨	٠,٦٤٩**	٢٧	٠,٧٣٨**	٣٦	٠,٧٤٨**	–	–

** ملاحظة: دال عند مستوى ٠,٠١

يتضـــح من خلال الجدول رقم (٣) أن جميع عبارات مقياس تصـــورات التخطيط للتدريس دالة عند مستوى (٠,٠١)، ويشير ذلك إلى مؤشرات صدق مرتفعة يمكن الوثوق بها في تطبيق أداة البحث.

جدول رقم (٤): معاملات ارتباط بيرسون لعبارات استبانة ممارسات التخطيط للتدريس.

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	٠,٦٣٢**	٩	٠,٧٩٠**	١٧	٠,٨٣٠**	٢٥	٠,٧٠٤**	٣٣	٠,٧٩٢**
٢	٠,٥٦٨**	١٠	٠,٧٢٤**	١٨	٠,٨٠٨**	٢٦	٠,٦٧٢**	٣٤	٠,٦٤٧**
٣	٠,٨٠٧**	١١	٠,٧٠٦**	١٩	٠,٧٠٣**	٢٧	٠,٧٣٣**	٣٥	٠,٧٦٢**
٤	٠,٧٠٠**	١٢	٠,٧٦٣**	٢٠	٠,٨٢٦**	٢٨	٠,٦١١**	٣٦	٠,٦١٩**
٥	٠,٧٤٣**	١٣	٠,٦٨٨**	٢١	٠,٧٤٠**	٢٩	٠,٨٠٠**	–	–
٦	٠,٧٣٠**	١٤	٠,٧٤٥**	٢٢	٠,٧٦١**	٣٠	٠,٧٦٧**	–	–
٧	٠,٧٤٤**	١٥	٠,٧٦٥**	٢٣	٠,٧٣٨**	٣١	٠,٧٢٧**	–	–
٨	٠,٧٦٢**	١٦	٠,٧٦١**	٢٤	٠,٧٦١**	٣٢	٠,٨٥٢**	–	–

** ملاحظة: دال عند مستوى ٠,٠١

يتضح من خلال الجدول رقم (٤) أن جميع عبارات استبانة ممارسات التخطيط للتدريس دالة عند مستوى (٠,٠١)، ويشير ذلك إلى مؤشرات صدق مرتفعة يمكن الوثوق بها في تطبيق أداة البحث.

ثبات أداتي البحث: قام الباحثان باستخدام معامل ثبات (ألفا كرونباخ) والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (٥): معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداتي البحث.

الأداة	عدد العبارات	معامل الثبات
مقياس تصورات التخطيط للتدريس	٤٢	٠,٩٠٦
استبانة ممارسات التخطيط للتدريس	٣٦	٠,٩٧٥

يتضح من خلال الجدول رقم (٥) أن أداتي البحث تتمتعان بثبات مقبول إحصائياً، يمكن الوثوق به في تطبيق أداتي البحث.

إجراءات البحث: يستلزم السير في إجراءات البحث ما يلي:

- بناء الإطار النظري للدراسة والإطار العملي الإجرائي.
- تم تصميم أداتي البحث بشكل إلكتروني.
- تحكيم أداتي البحث من قبل الخبراء والمتخصصين.
- التأكد من صدق أداتي البحث وثباتهما.
- اختيار عينة البحث.
- الحصول على الموافقات الرسمية من إدارة التعليم بالمنطقة الشرقية في السعودية.
- تطبيق أداتي البحث على العينة من خلال توجيه الأداتين إلكترونياً بواسطة إدارة التخطيط التربوي بإدارة التعليم بالمنطقة الشرقية.

- استخراج النتائج، والإجابة عن أسئلة البحث وتقديم التوصيات والمقترحات في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث:

تم استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة، وهي: التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمعالجة بيانات الدراسة، ومعامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لحساب صدق الاتساق الدّاخلي لأداتي البحث، ومعامل ألفاكرونباخ (Cronbach's Alpha) لحساب معامل ثبات محاور أداتي البحث، وتم استخدام اختبار(ت)لعينتين مستقلتين (T-Test) للتعرف على الفروق في استجابات العينة.

عرض نتائج البحث ومناقشتها: يتم من خلال الإجابة عن أسئلة البحث على النحو التالي:

نتائج السؤال الأول: ما أبعاد التخطيط لتدريس العلوم الشرعية واللغة العربية في المرحلة الثانوية؟

للتعرف على أبعاد التخطيط لتدريس العلوم الشرعية واللغة العربية في المرحلة الثانوية تم تحليل أدبيات البحث، إضافة إلى خبرة الباحثين، وتم التوصل إلى أحد عشر بعداً وهي كالتالي: (المقدمة- والمنهج- وأهداف التعلم- والمحتوى- واستراتيجيات التدريس- والمهام التعليمية- وتكنولوجيا التعليم- والتقويم- وبيئة التعلم- والمعلم- والمتعلم)، وللنظر بالتفصيل للأبعاد ومؤشراتها انظر للمحور الثالث في الإطار النظري.

نتائج السؤال الثاني: ما تصورات التخطيط للتدريس في ضوء النظرية البنائية لدى معلمي العلوم الشرعية واللغة العربية بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية؟

للتعرف على ذلك، تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري للاستجابات، كما يلي:

جدول رقم (٦): يوضح تصورات التخطيط للتدريس في ضوء النظرية البنائية لدى عينة البحث وهي مرتبة حسب المتوسط الحسابي من الأعلى إلى الأدنى:

م	العبارات	درجة الموافقة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		موافق بشدة		موافق		محايد		غير موافق		غير موافق بشدة				
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
١٠	يهتم بتحديد المتطلبات السابقة للخبرات الجديدة.	١٢٢	٤٤,٤	١٣٠	٤٧,٣	١٥	٥,٥	٨	٢,٩	٠	٠,٠	٤,٣٣	٠,٧١	١
٢٠	يسهم في تنمية قيم التعاون والعمل ضمن الفريق ومهارات الاتصال لدى الطلاب.	١٢٤	٤٥,١	١٢٨	٤٦,٥	١٢	٤,٤	٩	٣,٣	٢	٠,٧	٤,٣٢	٠,٧٧	٢
٣	يساعد على تنظيم الدرس تنظيماً مترابطاً.	١٢٤	٤٥,١	١٢٨	٤٦,٥	١٢	٤,٤	٨	٢,٩	٣	١,١	٤,٣٢	٠,٧٨	٣
٧	يهتم بتوفير إستراتيجيات وأنشطة تجعل المتعلم واعياً بموضوع المعرفة من خلال الفهم العميق لها والتأمل فيها.	١١٨	٤٢,٩	١٣٤	٤٨,٧	١٦	٥,٨	٥	١,٨	٢	٠,٧	٤,٣١	٠,٧٣	٤
١٤	يهتم بتوفير إستراتيجيات وأنشطة تساعد الطلاب على	١١٤	٤١,٥	١٣٩	٥٠,٥	١٢	٤,٤	٨	٢,٩	٢	٠,٧	٤,٢٩	٠,٧٥	٥

م	العبارات	درجة الموافقة								المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		موافق بشدة		موافق		محايد		غير موافق		غير موافق بشدة					
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
	التفاعل والاندماج في الدرس.													
١٢	يتضمن تحديد أسئلة تثري بيئة التعلم.	١١٧	٤٢,٥	١٣٤	٤٨,٧	١٣	٤,٧	٩	٣,٣	٢	٠,٧	٤,٢٩	٠,٧٧	٦
٤	يهتم بتحليل المعرفة المتضمنة بالدروس اليومية.	١٠٩	٣٩,٦	١٤٦	٥٣,١	١٠	٣,٦	٨	٢,٩	٢	٠,٧	٤,٢٨	٠,٧٣	٧
١٧	يساعد على تنمية قدرات الطلاب على التحليل والتفكير من خلال توفير إستراتيجيات وأنشطة مناسبة.	١١٣	٤١,١	١٤٣	٥٢,٠	٨	٢,٩	٥	١,٨	٦	٢,٢	٤,٢٨	٠,٨٠	٨
٨	يهتم بتوفير إستراتيجيات وأنشطة تعمل على خلق بيئة تعليمية محفزة لتعليم مفاهيم العلوم الشرعية واللغة العربية.	١٠٧	٣٨,٩	١٤٦	٥٣,١	١٠	٣,٦	١٠	٣,٦	٢	٠,٧	٤,٢٦	٠,٧٦	٩
٢	يؤدي إلى تنمية المهارات المهنية للمعلم.	١١٦	٤٢,٢	١٣١	٤٧,٦	١٣	٤,٧	١٣	٤,٧	٢	٠,٧	٤,٢٦	٠,٨١	١٠
١١	يهتم بربط الخبرات السابقة باللاحقة.	١١٨	٤٢,٩	١٣١	٤٧,٦	٦	٢,٢	١٨	٦,٥	٢	٠,٧	٤,٢٥	٠,٨٥	١١
١٩	يسهم في جعل الطالب مشاركاً في بناء معرفته ومسؤولاً عنها بدلاً من تلقيه لها.	١٢٥	٤٥,٥	١٢٣	٤٤,٧	٨	٢,٩	٩	٣,٣	١٠	٣,٦	٤,٢٥	٠,٩٤	١٢
٢١	يهتم بتقديم إستراتيجيات وأنشطة تساعد الطلاب على استخدام العمليات	١٠٥	٣٨,٢	١٤٩	٥٤,٢	١٠	٣,٦	٣	١,١	٨	٢,٩	٤,٢٤	٠,٨٢	١٣

م	العبارات	درجة الموافقة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		موافق بشدة		موافق		محايد		غير موافق		غير موافق بشدة				
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
	المعرفية(الإحساس الإدراك، الانتباه، التذكر، الربط، الاستدلال..أخ)													
١٣	يساعد على تكوين اتجاهات إيجابية لدى المتعلمين نحو مواد العلوم الشرعية واللغة العربية.	١٠١	٣٦,٧	١٤٦	٥٣,١	١٧	٦,٢	٧	٢,٥	٤	١,٥	٤,٢١	٠,٧٩	١٤
١٨	يساعد على اختيار إستراتيجيات التدريس المتمركزة على التعلم النشط.	١٠٧	٣٨,٩	١٣٩	٥٠,٥	١٤	٥,١	٩	٣,٣	٦	٢,٢	٤,٢١	٠,٨٥	١٥
٦	يهتم ببناء المعرفة في ذهن المتعلم بناء ذو معنى.	١٠٥	٣٨,٢	١٤٦	٥٣,١	١٠	٣,٦	٥	١,٨	٩	٣,٣	٤,٢١	٠,٨٦	١٦
١٦	يساعد في توفير منظمات متقدمة وخرائط مفاهيم تربط بين أجزاء المعرفة.	١٠٥	٣٨,٢	١٣٩	٥٠,٥	١٦	٥,٨	٩	٣,٣	٦	٢,٢	٤,١٩	٠,٨٦	١٧
٢٤	يهتم بتوفير أنشطة وإستراتيجيات تساعد الطلاب على اكتساب المعرفة والاحتفاظ فيها.	٨٩	٣٢,٤	١٥٩	٥٧,٨	١٤	٥,١	٧	٢,٥	٦	٢,٢	٤,١٦	٠,٨١	١٨
٣٣	يتضمن تحديد إستراتيجيات وأنشطة تحفز الطلاب على التعلم الذاتي.	٨٨	٣٢,٠	١٥٤	٥٦,٠	٢٠	٧,٣	١١	٤,٠	٢	٠,٧	٤,١٥	٠,٧٧	١٩
٣٦	يتضمن إستراتيجيات وأنشطة تثير دافعية الطلاب لمناقشة الأفكار	٩١	٣٣,١	١٥١	٥٤,٩	١٨	٦,٥	١٣	٤,٧	٢	٠,٧	٤,١٥	٠,٧٩	٢٠

م	العبارات	درجة الموافقة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		موافق بشدة		موافق		محايد		غير موافق		غير موافق بشدة				
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
	مع أقرانهم في المجموعة.													
٩	يهتم بتوفير خبرات حسية ذات علاقة وثيقة بالمعرفة الحالية للدرس.	٨٨	٣٢,٠	١٥١	٥٤,٩	٢٥	٩,١	٩	٣,٣	٢	٠,٧	٤,١٤	٠,٧٧	٢١
١	التخطيط للتدريس القائم على النظرية البنائية: يفضل أن يكون المتعلم متمحوراً حول المشكلة.	١٠١	٣٦,٧	١٤١	٥١,٣	١٥	٥,٥	٧	٢,٥	١١	٤,٠	٤,١٤	٠,٩٣	٢٢
٣٥	يتضمن إستراتيجيات وأنشطة تثير دافعية الطلاب لمناقشة الأفكار مع المعلم.	٧٦	٢٧,٦	١٧٠	٦١,٨	١٦	٥,٨	١١	٤,٠	٢	٠,٧	٤,١٢	٠,٧٤	٢٣
٥	يهتم بتحديد نتاجات تعليمية بطريقة إجرائية للدروس اليومية.	٩٨	٣٥,٦	١٣٤	٤٨,٧	٢٥	٩,١	١٤	٥,١	٤	١,٥	٤,١٢	٠,٨٨	٢٤
١٥	يهتم بتوفير أنشطة ومهام تتناسب مع أنماط التعلم المختلفة لدى المتعلمين.	١٠٠	٣٦,٤	١٣٣	٤٨,٤	١٧	٦,٢	٢١	٧,٦	٤	١,٥	٤,١١	٠,٩٢	٢٥
٤٠	يهتم بتقديم إستراتيجيات وأنشطة تعتمد على عمليات التفاوض الاجتماعي وتوفر مناخ ملائم للحوار وإبداء الرأي.	٧٤	٢٦,٩	١٦٥	٦٠,٠	٢٠	٧,٣	١٤	٥,١	٢	٠,٧	٤,٠٧	٠,٧٨	٢٦
٣٧	يتضمن تقديم إستراتيجيات وأنشطة تسهم في	٧٠	٢٥,٥	١٧٣	٦٢,٩	١٨	٦,٥	٨	٢,٩	٦	٢,٢	٤,٠٧	٠,٧٩	٢٧

م	العبارات	درجة الموافقة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		موافق بشدة		موافق		محايد		غير موافق		غير موافق بشدة				
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
	تطبيق المعرفة الجديدة في مواقف ومشكلات حياتية جديدة.													
٣٨	يهتم بتحديد تقنيات تعليمية متنوعة تسهم بفاعلية في تعلم الطلاب وتنمية التفكير لديهم.	٧٢	٢٦,٢	١٦٩	٦١,٥	١٩	٦,٩	٩	٣,٣	٦	٢,٢	٤,٠٦	٠,٨١	٢٨
٢٢	يقدم إستراتيجيات تدريسية تساعد على اكتشاف أخطاء الطلاب لأخطائهم بأنفسهم.	٨٩	٣٢,٤	١٤٠	٥٠,٩	٢٨	١٠,٢	١٠	٣,٦	٨	٢,٩	٤,٠٦	٠,٩١	٢٩
٤١	يسهم في اختيار إستراتيجيات تقويم متنوعة تساعد في تعلم الطلاب ذاتياً.	٧٧	٢٨,٠	١٥٦	٥٦,٧	١٩	٦,٩	٢٠	٧,٣	٣	١,١	٤,٠٣	٠,٨٦	٣٠
٣٢	يحتاج إلى دورات تدريبية مكثفة.	٧٨	٢٨,٤	١٥٥	٥٦,٤	١٩	٦,٩	١٩	٦,٩	٤	١,٥	٤,٠٣	٠,٨٧	٣١
٣١	يختصر وقت وجهد المعلم.	٧٩	٢٨,٧	١٣٢	٤٨,٠	١٧	٦,٢	٣٣	١٢,٠	١٤	٥,١	٣,٨٣	١,١٢	٣٢
٢٣	يؤكد على الجوانب النظرية دون الجوانب العملية في الدروس.	٥٣	١٩,٣	١٠٨	٣٩,٣	٢٠	٧,٣	٧٥	٢٧,٣	١٩	٦,٩	٣,٣٧	١,٢٦	٣٣
٤٢	يهتم بالسلوك الظاهر للطلاب الذي يمكن قياسه وملاحظته.	١٩	٦,٩	٥٣	١٩,٣	٢٠	٧,٣	١٢٦	٤٥,٨	٥٧	٢٠,٧	٢,٤٦ (٣,٥٤)	١,٢١	٣٤
٣٤	لا يتناسب مع المرحلة العمرية للطلاب في المرحلة الثانوية	٢٦	٩,٥	٤١	١٤,٩	٢٣	٨,٤	١٢٣	٤٤,٧	٦٢	٢٢,٥	٢,٤٤ (٣,٥٦)	١,٢٥	٣٥

م	العبارات	درجة الموافقة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		موافق بشدة		موافق		محايد		غير موافق		غير موافق بشدة				
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
٢٩	يهمل الجوانب الوجدانية لدى المتعلم.	٣٣	١٢,٠	٤١	١٤,٩	١١	٤,٠	١١٣	٤١,١	٧٧	٢٨,٠	٢,٤٢ (٣,٥٨)	١,٣٥	٣٦
٣٠	لا يتناسب مع مقررات العلوم الشرعية واللغة العربية.	٢٢	٨,٠	٣٢	١١,٦	١٥	٥,٥	١٣٣	٤٨,٤	٧٣	٢٦,٥	٢,٢٦ (٣,٧٤)	١,٢٠	٣٧
٢٨	يحتاجه المعلم الجديد فقط.	٢٠	٧,٣	٣٤	١٢,٤	١٧	٦,٢	١٢٧	٤٦,٢	٧٧	٢٨,٠	٢,٢٥ (٣,٧٥)	١,٢٠	٣٨
٢٥	مضيعة للوقت.	١٣	٤,٧	٣١	١١,٣	٢٧	٩,٨	١٢٢	٤٤,٤	٨٢	٢٩,٨	٢,١٧ (٣,٨٢)	١,١٢	٣٩
٣٩	يؤدي إلى تكوين بيئة تعليمية يسودها الملل والسآمة.	٧	٢,٥	٤٠	١٤,٥	١٤	٥,١	١٤٠	٥٠,٩	٧٤	٢٦,٩	٢,١٥	١,٠٥	٤٠
٢٦	لا فرق بينه وبين التقليدي للدرس.	١٤	٥,١	٢٤	٨,٧	١٩	٦,٩	١٤٢	٥١,٦	٧٦	٢٧,٦	٢,١٢ (٣,٨٨)	١,٠٧	٤١
٢٧	عمل روتيني ممل.	١٧	٦,٢	٢٤	٨,٧	١٤	٥,١	١٣٨	٥٠,٢	٨٢	٢٩,٨	٢,١١ (٣,٨٩)	١,١٢	٤٢
	المتوسط الحسابي العام للمحور											٣,٧٥ (٤,٠٣)	٠,٤١	–

ملاحظة: العبارات (٢٥ ، ٢٦ ، ٢٧ ، ٢٨ ، ٢٩ ، ٣٠ ، ٣٤ ، ٤٢) هي عبارات عكسية؛ لذا فقد تم عكس الوزن النسبي لها.

يتضح من الجدول رقم (٦) أن تصورات التخطيط للتدريس في ضوء النظرية البنائية، تراوحت المتوسطات الحسابية لهم بين (٢,١١ ، ٤,٣٣)، وهذه المتوسطات تشير إلى أن استجابات المعلمين تتراوح ما بين درجة استجابة(غير موافق – موافق)، ويبلغ المتوسط الحسابي العام(٣,٧٥) بانحراف معياري (٠,٤١) وبعد معادلته مع العبارات التي تم عكس الوزن النسبي لها(العبارات السلبية) أصبح (٤,٠٣)، وهذا يدل على أن تصورات التخطيط للتدريس في ضوء النظرية البنائية لدى المعلمين جاءت عالية.

وتشـير هذه النتيجة إلى جودة ما يتلقاها المعلمون من إعداد، والاهتمام الذي حظي به موضـوع التدريس البنائي في السـنوات الأخيرة نظرياً، وبخاصـة ما يتعلق بإسـتراتيجيات التعلم النشـط والذكاءات المتعددة والتعليم المتمايز، كما يمكن تفسـير النتيجة بأن هؤلاء المعلمين مارسوا التدريس لفترة طويلة، فقد أفادت المعلومات الأولية لعينة البحث أن(١٥٧) منهم خبرتهم تزيد عن (١٠ سـنوات) بنسـبة(٥٧,١%)، بينما(٩٤) منهم خبرتهم (من ٣-١٠ سـنوات)، بنسـبة(٣٤,٢%)، و(٢٤) فقط منهم خبرتهم(٠-٣ سـنوات)، ومن الأمور التي يمكن التنويه عنها أن التخطيط البنائي مهارة تزيد مع الخبرة لكونها تتطلب فهما عميقا.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسـات التالية: دراسـة مكتب التربية (٢٠١٤)، التي أشارت إلى أن معرفة معلمي التربية الإسلامية بإستراتيجية التخطيط للتدريس جاءت بدرجة كبيرة، ودراسـة البلوشـي (٢٠١٩) التي أشـارت إلى أن معلمي اللغة العربية بسـلطنة عمان يوظفون مبادئ التدريس البنائي.

بينما تختلف تلك النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة العقيلي (٢٠٠٥)، التي أشارت انخفاض التوجهات النظرية لدى معلمي اللغة العربية، ودراسـة الصـغير (٢٠١٠)، التي أظهرت أن معرفة المعلمين في المرحلة الأسـاسـية بدولة الإمارات بالتخطيط للتدريس من منظور بنائي ليست عالية.

السـؤال الثالث: هل توجد فروق دالة إحصـائياً عند مسـتوى (٠,٠٥) في تصورات التخطيط للتدريس في ضوء النظرية البنائية لدى معلمي العلوم الشـرعية واللغة العربية بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السـعودية تعزى إلى متغير التخصـص (علوم شـرعية/لغة عربية)؟

ولمعرفة ذلك؛ تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، كما هو واضح في الجدول التالي:

جدول رقم (٧): نتائج اختبار(ت)لعينتين مستقلتين حول تصورات التخطيط للتدريس في ضوء النظرية البنائية تعزى إلى متغير التخصص.

التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
معلم لغة عربية	١٢٧	٤,٠٣	٠,٥٧	٠,٠٩٩	٠,٩٢٢
معلم العلوم الشرعية	١٤٨	٤,٠٢	٠,٥٦		

يتضح من خلال الجدول رقم (٧) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تصورات التخطيط للتدريس في ضـــوء النظرية البنائية لدى عينة البحث من المعلمين؛ حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة (٠,٩٢٢)، وهي قيمة أكبر من (٠,٠٥) أي غير دالة إحصائياً.

وتُشـير النتيجة السـابقة إلى تقارب وجهات نظر المعلمين على اختلاف تخصـصـهم (لغة عربية—علوم شرعية) حول تصورات التخطيط للتدريس في ضوء النظرية البنائية بالمرحلة الثانوية في المنطقة الشـرقية في المملكة العربية السـعودية، ويمكن تفسـير النتيجة بكون العلوم الشـــرعية واللغة العربية هما مجالين معرفيين طبيعتهما متقاربة، وبكون معلميها زودوا بجوانب نظرية متقاربة في عمليات التأهيل والتدريب قبل وأثناء الخدمة. ولا توجد من الدراســـات السابقة ما تعرض لمتغير التخصص لنقارن بين تلك النتيجة ونتائج تلك الدراسات.

السـؤال الرابع: ما درجة ممارسـة التخطيط للتدريس في ضـوء النظرية البنائية لدى معلمي العلوم الشـرعية واللغة العربية بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السـعودية من وجهة نظر المعلمين أنفسهم ومشرفيهم؟

للتعرف على ذلك، تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد العينة، وذلك على النحو التالي:

جدول رقم (٨): يوضح مستوى ممارسة التخطيط للتدريس في ضوء النظرية البنائية لدى عينة البحث؛ وهي مرتبة حسب المتوسط الحسابي من الأعلى إلى الأدنى.

م	العبارات	درجة الموافقة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		دائماً		غالباً		أحياناً		نادرا		أبداً				
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
١٣	يختار إستراتيجيات مناسبة للتمهيد للدرس تهيأ أذهان الطلاب وتحذبهم للدرس كأسباب نزول الآيات والأحاديث ومناسبة النصوص أو على صورة مشكلة أو حدث له على علاقة بالواقع.	١٦٧	٥٣,٠	١٠٢	٣٢,٤	٣٧	١١,٧	٨	٢,٥	١	٠,٣	٤,٣٥	٠,٨١	١
١٥	يحدد أمثلة مناسبة من سياق حياة الطلاب تسهم في توظيف المعرفة وتساعد الطلاب لعمل ارتباطات بين المعرفة التي تم تعلمها في الصف ومواقف أخرى بما فيها حياتهم اليومية.	١٩٤	٦١,٦	٦٥	٢٠,٦	٣٢	١٠,٢	١٨	٥,٧	٦	١,٩	٤,٣٤	١,٠٠	٢
١٦	يختار إستراتيجيات وطرق تدريس تتمحور حول المتعلم وتكون مناسبة لتحقيق نواتج العلم كإستراتيجية الاستقصاء وحل	١٥٣	٤٨,٦	١٠٦	٣٣,٧	٥٤	١٧,١	٢	٠,٦	٠	٠,٠	٤,٣٠	٠,٧٧	٣

م	العبارات	درجة الموافقة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		دائماً		غالباً		أحياناً		نادرا		أبداً				
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
	المشكلات والعصف الذهني.													
١٠	يضع تعريفات إجرائية للمفاهيم والمبادئ والتعميمات المتضمنة في الدرس.	١٦٦	٥٢,٧	٩٨	٣١,١	٣٩	١٢,٤	٣	١,٠	٩	٢,٩	٤,٣٠	٠,٩٣	٤
٨	ينظم محتوى التعلم والخبرات والمهام تنظيماً منطقياً متسلسلاً مترابطاً يعمق فهم المتعلمين.	١٥٧	٤٩,٨	٩٢	٢٩,٢	٥٩	١٨,٧	٧	٢,٢	٠	٠,٠	٤,٢٧	٠,٨٤	٥
٢	يضع جدولاً زمنياً واضحاً للدروس من حيث البداية والنهاية.	١٥٦	٤٩,٥	٩٩	٣١,٤	٥٢	١٦,٥	٥	١,٦	٣	١,٠	٤,٢٧	٠,٨٦	٦
٦	يراعي خصائص المتعلمين واحتياجاتهم والفروق الفردية بينهم عند تصميم الأهداف وخبرات التعلم والأنشطة وأساليب التقويم.	١٨٠	٥٧,١	٦٧	٢١,٣	٥٠	١٥,٩	١٠	٣,٢	٨	٢,٥	٤,٢٧	١,٠١	٧
١٤	ينظم محتوى التعلم في صورة مهام أو مشكلات حقيقية أو أفكار ذات صلة بواقع الطلاب وحياتهم اليومية.	١٤٥	٤٦,٠	١١٨	٣٧,٥	٣٢	١٠,٢	١٩	٦,٠	١	٠,٣	٤,٢٣	٠,٨٨	٨
١٧	يصمم خبرات تعلم تتسم بالمرونة والابتكار وتعزز تعلم الطلاب والتفكير العلمي لديهم القائم على البحث والتفسير والتجربة والملاحظة، مثل:	١٧٥	٥٥,٦	٦٣	٢٠,٠	٥٣	١٦,٨	٢٢	٧,٠	٢	٠,٦	٤,٢٣	١,٠١	٩

م	العبارات	درجة الموافقة								المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		دائماً		غالباً		أحياناً		نادرا		أبداً				
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
	تخيل نفسك في رحلة برية، ما الأمور التي يتعين عليك مراعاتها من الأحكام الشرعية؟													
٢٤	ينظم الفرص التي ستحافظ على استمرارية اهتمام المتعلم بالموضوع، كتوظيف أهمية الموضوع في حياة الطالب.	١٤٨	٤٧,٠	١١٠	٣٤,٩	٣٧	١١,٧	١٩	٦,٠	١	٠,٣	٤,٢٢	٠,٩٠	١٠
١٢	يحدد منظمات متقدمة وأنشطة ومواقف تعليمية تساعد على ربط الخبرات السابقة بالجديدة.	١٥٤	٤٨,٩	٨٦	٢٧,٣	٦٢	١٩,٧	١٢	٣,٨	١	٠,٣	٤,٢١	٠,٩١	١١
٣٣	يختار الأساليب المناسبة لغلق الدرس، والتركيز على النقاط الرئيسية فيه، وتساعد على ربط المعرفة بعضها ببعض(الحقائق، المفاهيم، المبادئ، التعميمات، المهارات).	١٤٤	٤٥,٧	١٠٧	٣٤,٠	٤١	١٣,٠	٢٢	٧,٠	١	٠,٣	٤,١٨	٠,٩٣	١٢
٢٣	يصوغ أسئلة صفية متنوعة تثير انتباه الطلاب وتدفعهم للمشاركة والاكتشاف والاستقصاء وتواجه أفكارهم السابقة، مثال: رسم شكل تخطيطي لمفاهيم الدرس.	١٤٢	٤٥,١	١٠٥	٣٣,٣	٤٧	١٤,٩	٢١	٦,٧	٠	٠,٠	٤,١٧	٠,٩٢	١٣

م	العبارات	درجة الموافقة								المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		دائماً		غالباً		أحياناً		نادرا		أبداً				
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
٢٥	يختار الوسائل والتقنيات التعليمية التي تعزز تعلم الطلاب، وتستجيب لأنماط التعلم المختلفة لديهم كالرسومات والجداول والمحسوسات...	١٤٥	٤٦,٠	٨٥	٢٧,٠	٧٥	٢٣,٨	٩	٢,٩	١	٠,٣	٤,١٦	٠,٩١	١٤
١٨	يصمم خبرات تعلم تتيح للطلبة توظيف مهارات التفكير العليا وافتراض أكبر عدد من الحلول للمشكلات، مثل: اقترح وسائل تعين على تحفيز الطلاب على أداء صلاة الاستسقاء.	١٢٦	٤٠,٠	١١٨	٣٧,٥	٥٤	١٧,١	١٥	٤,٨	٢	٠,٦	٤,١١	٠,٩٠	١٥
٤	يصوغ الأهداف التدريسية للوحدات والدروس كنتاجات تعلم صياغة سليمة.	١٣٠	٤١,٣	١١١	٣٥,٢	٥٦	١٧,٨	١٢	٣,٨	٦	١,٩	٤,١٠	٠,٩٥	١٦
١١	يصمم أسئلة وأنشطة مناسبة للتعرف على المعرفة القبلية عن موضوع الدرس المتوفرة لدى المتعلمين.	١٣٨	٤٣,٨	١٠١	٣٢,١	٥٢	١٦,٥	١٦	٥,١	٨	٢,٥	٤,١٠	١,٠١	١٧
١٩	يصمم خبرات تعلم وأنشطة تدفع المتعلمين للتعلم الذاتي والبحث عن المعلومة، كتكليفهم بالبحث عن معلومة في	١٣٦	٤٣,٢	٩٦	٣٠,٥	٦١	١٩,٤	١٨	٥,٧	٤	١,٣	٤,٠٩	٠,٩٨	١٨

م	العبارات	درجة الموافقة								المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		دائماً		غالباً		أحياناً		نادرا		أبداً				
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
	مصادر التعلم المختلفة المتوفرة كالمكتبة والبيت والإنترنت، وعمل البحوث المناسبة لسنهم.													
٥	يصوغ سؤالا أو أسئلة تساعد الطلاب لعمل تنبؤات حول نواتج التعلم، وإعطاء التفسيرات لذلك، مما يشجعهم للالتزام والتعهد بالمخرجات.	١٣٠	٤١,٣	١١٦	٣٦,٨	٤١	١٣,٠	٢٣	٧,٣	٥	١,٦	٤,٠٩	٠,٩٩	١٩
٩	يضع جدولا زمنيا مناسبا لتحقيق نواتج التعلم.	١٤٧	٤٦,٧	٧٨	٢٤,٨	٦٢	١٩,٧	٢١	٦,٧	٧	٢,٢	٤,٠٧	١,٠٦	٢٠
٢١	يصمم خبرات تعلم وأنشطة ترتكز على التعلم التعاوني والعمل المشترك والعمل بروح الفريق والحوار والنقاش وتبادل الآراء مما يساعد الطلاب لشرح أفكارهم حول المعرفة التي يتم تعلمها.	١٤٧	٤٦,٧	٦٩	٢١,٩	٦٩	٢١,٩	٣٠	٩,٥	٠	٠,٠	٤,٠٦	١,٠٣	٢١
٣	يحلل محتوى التعلم إلى حقائق ومفاهيم ومبادئ ونظريات وأفكار.	١١٣	٣٥,٩	١٢٨	٤٠,٦	٤٠	١٢,٧	٣١	٩,٨	٣	١,٠	٤,٠١	٠,٩٨	٢٢
٧	يضمن خطته سقالات مساعدة يقدمها عند الحاجة لمساعدة الطلاب على الفهم وبناء المعنى.	١٢٦	٤٠,٠	١٠١	٣٢,١	٥٩	١٨,٧	٢٤	٧,٦	٥	١,٦	٤,٠١	١,٠٢	٢٣

م	العبارات	درجة الموافقة								المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		دائماً		غالباً		أحياناً		نادرا		أبداً				
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
٢٠	يحدد المفاهيم الخاطئة التي قد تتبادر إلى أذهان الطلاب، ويضع الإستراتيجيات المناسبة لتصحيحها.	١٢٧	٤٠,٣	٩٨	٣١,١	٥٥	١٧,٥	٣٢	١٠,٢	٣	١,٠	٤,٠٠	١,٠٤	٢٤
٣٠	يصمم أشكال تقويم متنوعة ومناسبة لتوفير أدلة إضافية على التعلم، كملف الإنجاز، والمذكرات اليومية، وتقييم الأداء، والملاحظة، والمقابلة، وقوائم الرصد، وكتابة التقارير، والتقييم الذاتي، وتقييم الأقران.	١٠٨	٣٤,٣	١١٣	٣٥,٩	٦٣	٢٠,٠	٣٠	٩,٥	١	٠,٣	٣,٩٤	٠,٩٨	٢٥
١	يصوغ أهدافاً عامة مناسبة للمقرر من خلال عملية تفاوض اجتماعي بين المعلم والمتعلمين.	١١٥	٣٦,٥	٩٢	٢٩,٢	٨٨	٢٧,٩	٨	٢,٥	١٢	٣,٨	٣,٩٢	١,٠٤	٢٦
٣٢	يصمم الأساليب التي يمايز فيها بين المتعلمين واهتماماتهم المختلفة للوصول إلى مستوى الاتقان المطلوب كاستخدام إستراتيجية الذكاءات المتعددة.	١١٣	٣٥,٩	١٠٦	٣٣,٧	٦٢	١٩,٧	٢٥	٧,٩	٩	٢,٩	٣,٩٢	١,٠٦	٢٧
٢٧	يصمم الأنشطة المنزلية التي تساعد المتعلمين على تعميق فهم الأفكار، مثل:	٩٣	٢٩,٥	١١٢	٣٥,٦	٧٨	٢٤,٨	٢٧	٨,٦	٥	١,٦	٣,٨٣	١,٠٠	٢٨

م	العبارات	درجة الموافقة								المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		دائماً		غالباً		أحياناً		نادرا		أبداً				
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
	تطبيق مفاهيم الدرس في جمل جديدة.													
٣١	يختار إستراتيجيات مناسبة لتقديم التغذية الراجعة والكشف عن المفاهيم الخاطئة لدى المتعلمين لتحسين تعلم الطلاب وتصويب أخطائهم بأنفسهم، كإستراتيجية التغذية الراجعة الدائرية.	١١٠	٣٤,٩	٩٦	٣٠,٥	٦٤	٢٠,٣	٣٦	١١,٤	٩	٢,٩	٣,٨٣	١,١١	٢٩
٢٢	يحدد الخبرات والمشكلات والغرائب والقضايا والمواقف التي تجذب انتباه الطلاب؛ مثل: بعض الألغاز اللغوية.	١٠٩	٣٤,٦	٨٠	٢٥,٤	٨٩	٢٨,٣	٢٣	٧,٣	١٤	٤,٤	٣,٧٨	١,١٣	٣٠
٣٥	يكتب المراجع والمصادر الإثرائية المرتبطة بموضوع الدرس والتي يمكن أن يستعين بها الطلاب.	٨٩	٢٨,٣	١٠٥	٣٣,٣	٥٨	١٨,٤	٣٧	١١,٧	٢٦	٨,٣	٣,٦٢	١,٢٤	٣١
٣٤	يضع صحيفة تقويم ذاتي للطلاب.	٩٣	٢٩,٥	٧٦	٢٤,١	٨١	٢٥,٧	٥٧	١٨,١	٨	٢,٥	٣,٦٠	١,١٦	٣٢
٢٦	يصمم الأنشطة غير الصفية التي تدعم تعلم الطلاب وتربط المقرر بحياتهم الواقعية كالرحلات والزيارات والمسرحيات.	٨٢	٢٦,٠	٨٥	٢٧,٠	٧٥	٢٣,٨	٥٨	١٨,٤	١٥	٤,٨	٣,٥١	١,٢٠	٣٣

م	العبارات	درجة الموافقة								المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		دائماً		غالباً		أحياناً		نادرا	أبداً			
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	ك	%			
٢٨	يصمم الطرق التي تشجع المتعلمين على المراجعة المستندة إلى التقويم الذاتي والتغذية الراجعة، مثل: استخدام تقنية النقطة الأكثر غموضاً (تقنية موستيلر).	٩٨	٣١,١	٥١	١٦,٢	٩٢	٢٩,٢	٥٢	٢٢	٧,٠	٣,٤٨	١,٢٨	٣٤
٢٩	يصمم الطرق التي تشجع المتعلمين على التأمل في تعلمهم، مثل: استخدام استراتيجية K.W.L.H.	٧١	٢٢,٥	٧٨	٢٤,٨	٩٧	٣٠,٨	٤٤	٢٥	٧,٩	٣,٤٠	١,٢٠	٣٥
٣٦	يسجل التأمل الذاتي لعملية تنفيذ الدرس، ويكتب الملاحظات والصعوبات التي واجهته أثناء تنفيذ الخطة، نحو الإجابة على سؤال: هل كان محور الأنشطة الصفية كما هو مخطط لذلك؟	٨٠	٢٥,٤	٦٦	٢١,٠	٨٩	٢٨,٣	٥٢	٢٨	٨,٩	٣,٣٧	١,٢٧	٣٦
	المتوسط الحسابي العام للمحور										٤,٠١	٠,٧٤	-

يتضح من الجدول رقم (٨) أن درجة ممارسة التخطيط للتدريس في ضوء النظرية البنائية، تراوحت المتوسطات الحسابية للعبارات بين(٣,٣٧ ، ٤,٣٥)، وهذه المتوسطات تُشير إلى أن استجابات أفراد العينة تتراوح ما بين درجة استجابة(أحياناً – دائماً) ، ويبلغ المتوسط الحسابي العام(٤,٠١) بانحراف معياري(٠,٧٤)؛ وهذا يدل على أن درجة ممارسة

التخطيط للتدريس في ضوء النظرية البنائية لدى معلمي العلوم الشرعية واللغة العربية بالمرحلة الثانوية في المنطقة الشرقية في المملكة العربية السعودية جاء بدرجة عالية.

ويمكن ربط هذه النتيجة بالنتيجة السابقة حول تصورات أفراد العينة للتخطيط للتدريس في ضوء النظرية البنائية التي كانت بدرجة عالية كذلك؛ لأثر الجوانب النظرية على الجوانب العملية والممارسات والتطبيقات، ويرى الباحثان أن النتيجة منطقية؛ لأن التوجه في السنوات الأخيرة في وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية يهتم بتطوير التعليم الثانوي لكونه مرحلة مفصلية في حياة الطلاب، وتطبيق النظرية البنائية والتأكيد على الدور النشط للطلاب، وبناء عليه حظيت مناهج التعليم والمعلمين، وبخاصة العلوم الشرعية واللغة العربية بمزيد اهتمام، فكانت الدورات والتدريب على استخدام الأنشطة واستراتيجيات التعلم النشط التي تنمي لدى الطلاب الفهم ومستويات التفكير العليا وعمليات العلم واكتساب المعرفة والمهارات الحياتية وتوظيف المعرفة في الحياة اليومية، ويشعرهم بالرضا والمتعة وينمي لديهم اتجاهات إيجابية نحو تعلم المادة، بالإضافة إلى أن سمات معلمي العلوم الشرعية واللغة العربية في كونهم لديهم الدافعية والاتجاه لتحسين عملية التدريس، وتحقيق أهداف التعلم لدى الطلاب.

وتتفق تلك النتيجة مع نتيجة دراسة البلوشي (٢٠١٩)، والتي توصلت إلى أن درجة توظيف معلمي اللغة العربية لمبادئ النظرية البنائية بسلطنة عمان جاءت عالية، كما اتفقت مع نتيجة دراسة مكتب التربية لدول الخليج العربي(٢٠١٤م) والتي توصلت إلى أن ممارسة معلمي التربية الإسلامية لإستراتيجيات التدريس الحديثة (التخطيط للتدريس) كان بدرجة كبيرة.

بينما اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة الشمري(٢٠١٩م)، والتي توصلت إلى أن الأداء التدريسي للمعلمين في ضوء مدخل التدريس الإستراتيجي كان ضعيفاً ، كما اختلفت مع نتيجة دراسة الروقي(٢٠١٨)، والتي توصلت إلى أن المستوى

الكلي لأداء معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في ضوء رؤية ٢٠٣٠ كان ضعيفاً، كما اختلفت مع نتيجة دراسة الخمشي(٢٠١٧)، والتي توصلت إلى أن درجة توافر الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي العلوم الشرعية في المرحلة الابتدائية في ضوء معايير الجودة بمحافظة الزلفي كانت متوسطة، كما اختلفت مع نتيجة دراسة العقيلي (٢٠٠٥)، والتي توصلت إلى انخفاض تبني المدخل البنائي في التدريس لدى معلمي اللغة العربية في مدينة الرياض.

السؤال الخامس: هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) في استجابات عينة الدراسة لممارسات التخطيط للتدريس في ضوء النظرية البنائية في المملكة العربية السعودية تعزى لمتغيري التخصص (علوم شرعية/لغة عربية)، والوظيفة (معلم/مشرف تربوي)؟

أولاً: الفروق باختلاف متغير التخصص.

ولمعرفة ذلك، تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، وذلك كما يتضح من خلال الجدول التالي:

جدول رقم (٩): نتائج اختبار(ت)لعينتين مستقلتين حول ممارسات التخطيط للتدريس في ضوء النظرية البنائية تعزى إلى متغير التخصص لدى المعلمين والمشرفين.

التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
لغة عربية	١٤٦	٤,٠	٠,٨٠	٠,٠٩٦	٠,٩٢٣
علوم شرعية	١٦٩	٤,٠١	٠,٦٩		

يتضح من خلال الجدول رقم (٩)، أنه لا توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة الدراسة تعزى إلى متغير التخصص لدى المعلمين؛ حيث بلغت قيمة

مستوى الدلالة (٠,٩٢٣)، وهي قيمة أكبر من(٠,٠٥)، أي غير دالة إحصائياً، وتشير النتيجة السابقة إلى تشابه وجهات نظر أفراد البحث على اختلاف تخصصهم (لغة عربية – علوم شرعية)حول ممارسات التخطيط للتدريس في ضوء النظرية البنائية في المنطقة الشرقية في المملكة العربية السعودية.

ويشير ذلك إلى أن معلمي العلوم الشرعية واللغة العربية تقدم لهما برامج تدريبية متقاربة إلى حد بعيد نظراً لتقارب طبيعتهما.

ثانياً: الفروق باختلاف متغير الوظيفة.

ولمعرفة ذلك، تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، وذلك كما يتضح من خلال الجدول التالي:

جدول رقم (١٠): نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين حول ممارسات التخطيط للتدريس في ضوء النظرية البنائية تعزى إلى متغير الوظيفة

الوظيفة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
معلم	٢٧٥	٤,١٢	٠,٦٥	٧,٨٥٥	٠,٠٠١
مشرف	٤٠	٣,٢٢	٠,٨٥		

يتضح من خلال الجدول رقم (١٠) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) في استجابات عينة البحث تعزى إلى متغير الوظيفة، وذلك لصالح عينة البحث من المعلمين، مع إن الاستجابات للعينتين عالية، وتختلف نتيجة البحث عما توصلت إليه دراسة الصغير (٢٠١٠)، التي توصلت أن استجابات عينة البحث كانت لصالح المدراء والموجهين.

وتشير النتيجة السابقة إلى أن المعلمين يرون في أنفسهم أنهم يمارسون التخطيط للتدريس في ضوء النظرية البنائية بدرجة أكبر من رؤية المشرفين التربويين لممارساتهم له، وهذا

قد يشـــير إلى أن المشـــرفين التربويين أكثر دراية بالنظرية البنائية وتطبيقاتها من المعلمين، وبالتالي أكثر دقة في إصدار الأحكام التي تقيم الممارسين لها.

ملخص النتائج

توصل البحث إلى مجموعة من النتائج من أبرزها:

- قائمة بأبعاد للتخطيط لتدريس العلوم الشـــرعية واللغة العربية في ضـــوء النظرية البنائية.

- أن تصـــورات التخطيط للتدريس في ضـــوء النظرية البنائية لدى معلمي العلوم الشرعية واللغة العربية بالمرحلة الثانوية في المنطقة الشرقية في المملكة العربية السعودية جاءت عالية.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصـــائية في تصـــورات التخطيط للتدريس في ضـــوء النظرية البنائية لدى عينة البحث من المعلمين تعزى للتخصص (علوم شرعية/لغة عربية).

- أن درجة ممارســـة التخطيط للتدريس في ضـــوء النظرية البنائية لدى معلمي العلوم الشـــرعية واللغة العربية بالمرحلة الثانوية في المنطقة الشـــرقية في المملكة العربية الســـعودية جاء بدرجة عالية.

- لا توجد هناك فروق ذات دلالة إحصـــائية في اســـتجابات عينة الدراســـة تعزى إلى متغير التخصـــص؛ حيث تشـــابه وجهات نظر أفراد البحث على اختلاف تخصـــصـــهم (لغة عربية—علوم شرعية) حول ممارساتهم للتخطيط للتدريس في ضوء النظرية البنائية.

- أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصـــائية في اســـتجابات عينة البحث تعزى إلى متغير الوظيفة، وذلك لصـــالح عينة البحث من المعلمين حول ممارســـات معلمي العلوم الشـــرعية واللغة العربية للتخطيط للتدريس في ضوء النظرية البنائية.

توصيات البحث

في ضوء نتائج البحث يمكن تقديم التوصيات التالية:

- التأكيد على الاستفادة من أبعاد التخطيط للتدريس في ضوء النظرية البنائية، بحيث تعد معايير يمكن استخدامها في تقويم مهارة التخطيط للتدريس، ومتابعة استمرارية المعلمين في توظيف النظرية البنائية في التخطيط للتدريس.

- ضرورة اطلاع المعلمين والمشرفين التربويين على أبعاد التخطيط للتدريس في ضوء النظرية البنائية والاستفادة منها، مما يسهم في تطبيق النظرية البنائية في تخطيط تدريس العلوم الشرعية واللغة العربية.

- تأكيد مبادئ البنائية وتطبيقاتها التربوية في برامج إعداد المعلمين، وتزويد مؤسساتها بقائمة أبعاد التخطيط للتدريس في ضوء النظرية البنائية لإدراجها في المناهج التدريسية والمقررات الميدانية، وكذلك التأكيد عليها في التطوير المهني أثناء الخدمة.

- أهمية العناية بتصورات المعلمين واتساقها مع الممارسات التدريسية، وهو ما اتضح في ثنايا هذا البحث.

- نشر ثقافة نظريات التعلم وبخاصة النظرية البنائية، والتأكيد على التعليم ذي المعنى الذي يقوم فيه الطالب بربط الخبرات السابقة باللاحقة.

- توجيه اهتمام معلمي العلوم الشرعية واللغة العربية إلى الإمكانات المتوفرة لديهم واستثمارها وتعزيزها في تطبيق المهارات التدريسية الفاعلة.

- الاستمرار في توفير فرص النمو المهني للمشرفين والمعلمين في العلوم الشرعية واللغة العربية في ضوء النظرية البنائية وممارستهم لها.

مقترحات البحث

في ضوء نتائج البحث يقترح الباحثان إجراء البحوث التالية:

- أثر برنامج تدريبي مقترح في تنمية مهارة التخطيط للتدريس في ضوء النظرية البنائية لدى معلمي العلوم الشرعية واللغة العربية.
- علاقة التخطيط للتدريس في ضوء البنائية وتحسين الممارسات التدريسية لدى معلمي العلوم الشرعية واللغة العربية.
- عمل دراسات مشابهة تعتمد على البحث النوعي تعمل على تكوين نظرية تسهم في تطبيق النظرية البنائية في العملية التدريسية.
- دراسة حول أثر إتقان معلمي العلوم الشرعية واللغة العربية للتخطيط للتدريس في ضوء النظرية البنائية على تحصيل الطلاب وتنمية مهارات التفكير والمهارات الحياتية لديهم.

المراجع

أبوالشيخ، عطية. (٢٠١٥). معتقدات معلمي اللغة العربية في المدارس الحكومية حول مهنة التدريس وعلاقتها بمهارات التدريس لديهم في الأردن. مجلة الفتح بكلية التربية الأساسية بجامعة ديالي بالعراق، (٥٣)، ١١٧-١٣٨.

أبوعودة، سليم. (٢٠٠٦). أثر استخدام النموذج البنائي في تدريس الرياضيات على تنمية التفكير المنظومي والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف السابع الأساسي بغزة. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة.

أبولطيفة، بسنت والعياصرة، أحمد. (٢٠١٣). فاعلية برنامج تدريبي في العلوم الحياتية مستندا إلى أبعاد الثقافة العلمية في تنمية المعتقدات البيداغوجية للمعلمين. مجلة العلوم التربوية بالجامعة الأردنية، ٤٠(٤)، ١٣٦٨-١٣٨٠.

أمبوسعيدي، عبدالله. (٢٠٠٤). التعرف على الأخطاء المفاهيمية لدى طالبات الصف الأول الثانوي بمحافظة مسقط في مادة الأحياء باستخدام شبكة التواصل البنائية، مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر، ١٣(٢٥)، ٣١-٦٥.

أمبوسعيدي، عبدالله. (٢٠٠٩). آليات تنفيذ الدروس. ووضع الخطط السنوية، والفصلية، واليومية للمناهج. مجلة التطوير التربوي بوزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان، (٤٨)، ٣٣-٣٧.

البارقي، زاهر. (٢٠١٥). تقويم الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات في المرحلة الابتدائية في ضوء معايير NCTM. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

بكار، نادية والبسام، منيرة. (٢٠٠٤). المعلم كمطور لمحتوى الكتب المدرسية دراسة بين الواقع والتطوير من منظور البنائين. مجلة رسالة الخليج العربي. (٩١)، الرياض: مكتب التربية لدول الخليج العربي، متاح في الإنترنت.

البلوشـــي، مريم. (٢٠١٩). درجة توظيف معلمي اللغة العربية لمبادئ النظرية البنائية في ممارســـتهم التدريســـية بســـلطنة عمان من وجهة نظرهم. مجلة العلوم التربوية بجامعة الكويت، ٣٣ (١٣٢)، ١٣١-١٦٤.

الجلاد، ماجد. (٢٠٠٤). تدريس التربية الإسلامية الأسس النظرية والأساليب العلمي. دار المسيرة بعمان.

الحامد، عبدالله. (٢٠١٩). فاعلية إســـتراتيجية ســـنايبس(SNIPS) في تدريس الفقه في التحصـــيل والاحتفاظ به والاتجاه نحو التعلم لدى طلاب الصف الخامس الإبتدائي. المجلة السعودية للعلوم التربوية والنفسية بجامعة الملك سعود بالرياض، (٦٥).

الخليلي،خليل وحيدر، عبداللطيف ويونس، محمد. (١٩٩٦). تدريس العلوم في مراحل التعليم العام. دار القلم بدبي.

الخمشـي، عبدالعزيز. (٢٠١٧). درجة توافر الكفايات التدريسـية اللازمة لمعلمي العلوم الشـرعية في المرحلة الإبتدائية في ضـوء معايير الجودة. مجلة البحث العلمي بجامعة عين شمس، (٢٨)، ٢٠٣-٢٤١.

داود، ضـــمياء وعلي، عمران. (٢٠٠٧). فاعلية المعلمين في تطبيق نموذج بنائي في تدريس العلوم للصـــف الثاني الأســـاســـي في بغداد. مجلة البحوث التربوية والنفســـية بجامعة بغداد،٤(١٤،١٥)، ١٠٣-١٢٠.

الروقي، راشـد. (٢٠١٨). برنامج تدريبي مقترح لتطوير الأداء التدريسـي لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في ضوء رؤية٢٠٣٠. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، ٩(٢)،٦٥-١٠٧).

الزهراني، شباب. (٢٠١٢). التخطيط للتدريس. مجلة المعرفة بوزارة التعليم بالرياض. (٢٠٦).

زيتون، كمال. (٢٠٠٣). تصميم التدريس من منظور البنائية. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس. (٩١)،١٤-٢٩.

سمارة، نواف والعديلي، عبد السلام (٢٠٠٨). مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية. دار المسيرة.

الشاذلي، عادل والشيخ، بسيوني. (٢٠١٩). المنهج المدرسي. مكتبة عالم المكتبات بالأحساء.

الشلهوب، سمر. (٢٠١٥). أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في تدريس الرياضيات على تنمية بعض مهارات التفكير الناقد وخفض قلق الرياضيات لدى طالبات المرحلة المتوسطة وبقاء أثر تعلمهن. مركز بحوث العلوم التربوية والنفسية بجامعة أم القرى.

الشمري، زيد. (٢٠١٩). تطوير الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في ضوء مدخل التدريس الاستراتيجي. المجلة الدولية التربوية المتخصصة بالجمعية الأردنية لعلم النفس، ٨ (١).

الصغير، أحمد. (٢٠١٠). بعض مسئوليات المعلم المهنية في ضوء النظرية البنائية_دراسة ميدانية_ في مجتمع الإمارات. المركز العربي للتعليم والتنمية، ١٧(٦٥)، ١٨٣-٢٣٢.

الضوي، منيف. (٢٠١٣). النظرية البنائية وتطبيقاتها في تدريس اللغة العربية. د.ن.

طاهري، زينة. (٢٠١٢). التصورات الاجتماعية للطلبة الجامعيين حول العمل في القطاع الخاص. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم البواقي الجزائر.

العبادي، عضيد. (٢٠١٨). التخطيط لتدريس التربية الإسلامية. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والنفسية جامعة بابل، ٣٨، ١٦٨٥-١٦٩٧.

العتيبي، نايف. (٢٠١٩). فاعلية نموذج التعليم السباعي في تنمية الاستيعاب المفاهيمي في منهج التوحيد. المجلة السعودية للعلوم التربوية بالجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، (٦٥)، ١٠١-١٢٤.

عبدالباقي، فوزي وجاد، فوزي وعيسى،أحمد. (٢٠١٥). استراتيجية مقترحة قائمة على النظرية البنائية لتنمية مهارات القراءة النقدية لدى تلاميذ الحلقة الإعدادية. مجلة القراءة والمعرفة، (١٦٧)، ٢٠٣-٢٣٤، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة.

العبد الكريم، راشد (٢٠١١). النظرية البنائية الاجتماعية وتطبيقاتها التدريسية في المنهج. جامعة الملك سعود.

عبيدات، ذوقان وأبوالسميد، سهيلة. (٢٠٠٧). استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين. دار الفكر بعمان.

العردان، سلطان. (٢٠١٦). تقييم الأداء التدريسي لمعلمي مقرر لغتي الجميلة بالصفوف الأولية بمنطقة حائل في ضوء ممارسات التدريس البنائي، مجلة كلية التربية بالزقايق،١(٢)، ١٨١-٢٢٥.

عبد المعطي، حسن. (٢٠١٦). الأسس النظرية والفلسفية للويب كويست. مجلة التعليم الإلكتروني،(١٤) http://emag.mans.edu.eg/index.php?page=news&task=show&id=446

العقيلي،عبدالمحسن. (٢٠٠٥). التوجهات النظرية والتطبيقية لمعلمي اللغة العربية في مدينة الرياض ومدى علاقتها بالنظرية البنائية. المجلة التربوية بجامعة الكويت، ١٩(٧٦)، ٢٥٣-٣١٠.

العويشق، ناصر. (١٤٢٣). النظرية البنائية وتطبيقاتها في التعليم والتعلم، متاح في الإنترنت.

قطامي،نايف. (٢٠٠٤). مهارات التدريس الفعال. دار الفكر.

قطامي،يوسف وقطامي،نايفة. (١٩٩٨). نماذج التدريس الصفي(ط.٢). دار الشروق.

قطامي ،يوسف وأبوجابر، ماجد وقطامي، نايفة. (٢٠٠٢). تصميم التدريس(ط.٢). دار الفكر.

مبارك،شيماء وصادق، عادل وعلي، أبواليزيد. (٢٠١٦). تصميم نموذج تدريسي مقترح قائم على النظرية البنائية. مجلة العلوم التربوية بجامعة عين شمس، ٤٠(٢٤)، ١٥-٥٨.

مكتب التربية لدول الخليج العربي. (٢٠١٤). واقع استخدام استراتيجيات تدريس التربية الإسلامية من قبل المعلمين (دراسة مسحية). مكتب التربية لدول الخليج العربي بالرياض.

مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية. (١٩٩٥). ورشة العمل الإقليمية حول تمهين التعليم وإعداد المعلمين وتأهيلهم وتدريبهم (وثيقة العمل الرئيسية). المؤتمر التربوي العربي "تربية المعلم العربي في القرن الحادي والعشرين"، ص(١٦٢-١٧٩)، عمان، الأردن.

المعمر،منيرة. (٢٠١٥). الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمات العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة في ضوء معايير الجودة الشاملة في محافظة المزاحمية. مجلة كلية التربية بجامعة أسيوط، ٣١ (٤)، ٤٣٠-٤٤٩.

منصور،سومية. (٢٠١٦). دراسة تحليلية للنظرية البنائية وكيفية الاستفادة منها في مجال تدريس علم الاجتماع بالمرحلة الثانوية. مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية بمصر، (٨٤)، ٢٤١-٢٨٠.

منظمة الأمم المتحدة. (٢٠١١). جودة المعلمين: دراسة دولية حول كفايات المعلمين ومعاييرهم، منشورات المركز الإقليمي للجودة والتميز (محمد سنوسي، وعمر جلون، مترجمتان).

النواجحة،أحلام. (٢٠١٣). أثر استخدام التعلم التوليدي في تدريس التربية الإسلامية على التحصيل المعرفي والتفكير التأملي لدى طالبات الصف التاسع الأساسي بغزة. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية بغزة.

هندي،صالح والتميمي،إيمان. (٢٠١٣). الممارسات الصفية لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية في محافظة الزرقاء من منظور بنائي وعلاقتها ببعض المتغيرات. مجلة العلوم التربوية والنفسية بجامعة البحرين، ١(١)، ٢٤٧-٢٨٠.

وزارة التربية والتعليم. (٢٠٣٠). دليل المدرسة (التعليم الثانوي- نظام المقررات). الإصدار الثالث. الرياض.

الوهر،محمود. (٢٠٠٢). درجة معرفة معلمي العلوم بالنظرية البنائية وأثر تأهيلهم الأكاديمي والتربوي وجنسهم. مجلة البحوث التربوية بجامعة قطر، ١١(٢٢)، ٩٣-١٢٦.

Reference:

Abdel Muti, Hassan. (2016). The Theoretical and Philosophical Foundations of The Web Quest. Education E-Magazine, (14) Http://Emag.Mans.Edu.Eg/Index.Php?Page=News&Task=Show&Id=446

Abdel-Baqi, Fawzi And Jad, Fawzi And Issa, Ahmed. (2015). A Proposed Strategy Based in Constructivism Theory to Develop Critical Reading Skills for Middle School Students. Reading and Knowledge Journal, (167), 203-234, Egyptian Association for Reading and Knowledge.

Abu Alshaisk, Atiah. (2015). Public Schools Arabic Teachers' Beliefs About Teaching and Its Relationship to Teaching Techniques in Jordan. Alfatah Journal in College of Education in Diyali University in Iraq. (53), 117-138.

Abu Latifa, Basent & Alayaserah, Ahmad. (2013). Effectiveness of Training Programs of Life Sciences Regarding Their Knowledge of Teachers Pedagogical Beliefs Dimensions. Educational Sciences Journal in University of Jordan, 40(4), 1368-1380.

Abu Ouda, Saleem. (2006). Effects of Using the Constructivists Theory in Teaching Mathematics to Develop Seventh Grade Students Systemic Thinking in Ghaza. Unpublished Master's Theory. College of Education in Islamic University in Ghaza.

Al Moamer, Munira. (2015). The Teaching Competencies Required for Female Sharia Science Teachers in The Intermediate Levels in Light of The Comprehensive Quality Standards in Al-Muzahmiyya Governorate. Journal of The Faculty of Education at Assiut University, 31 (4), 430-449.

Al-Abadi, Adid. (2018). Planning to Teach Islamic Education Lessons. Journal of The College of Education. Educational and Psychological Sciences University of Babylon, 38, 1685-1697.

Al-Abdulkarim, Rashid. (2011). Social Constructivism Theory and Its Pedagogical Applications in The Curriculum. King Saud University.

Al-Aqili, Abdul Mohsen. (2005). Theoretical and Applied Orientations of Arabic Language Teachers in The City Riyadh And the Extent of Its Relationship

to The Constructivist Theory. Kuwait University Education Journal, 19 (76), 253-310.

Albaloushi, Mariam. (2019). Degree of Arabic Teachers Applications of The Constructivist Theory and its Effectiveness from Teachers Opinion in Oman. Educational Sciences Jouranl in Kuwait University. 33(132), 131-164.

Albargi, Zaher. (2015). Evaluating Teaching Performance of Primary School Mathematics Teachers in Light of NCTM Standards. Unpublished Master's Theory. Imam Mohammed Bin Saud University.

Al-Hamid, Abdullah. (2019). The Effectiveness of The Snips Strategy in Teaching Fiqh In Achievement and Retention and The Trend Towards Learning Among Fifth Grade Students. The Saudi Journal of Educational and Psychological Sciences, King Saud University in Riyadh.(٦٥) ،

Aljallad, Majed. (2004). Islamic Science Teaching of Theoratical And Practical Methodology. Dar Almassira In Oman.

Al-Khalili, Khalil And Haidar, Abdul Latif And Yunus, Muhammad. (1996). Teaching Science in The All Educational Stages. Dar Al Qalam In Dubai.

Al-Khumshi, Abdulaziz. (2017). The Degree of Availability of Teaching Competencies Required for Teachers of Sharia Science in The Primary Stage in The Light of Quality Standards. Journal of Scientific Research at In Shams University, (28), 203-241.

Al-Nawajhah, Ahlam. (2013). The Effect of Using Generative Learning in Teaching Islamic Science in Cognitive Achievement and Contemplative Thinking Among Ninth Grade Female Students in Gaza. Unpublished Master's Theory, Islamic University of Gaza.

Al-Ordan, Sultan. (2016). Evaluating Teaching Performance of Arabic Language Course Teachers in Primary Levels in The Region of Hail in The Light of Building Teaching Practices, Journal of The Faculty of Education in Zkaik, 1 (2), 181-225.

Al-Otaibi, Naif. (2019). The Effectiveness of The Seven-Year Learning Model in Developing the Conceptual Understanding in An Altawheed Curriculum.

The Saudi Journal of Educational Sciences, Saudi Society for Educational and Psychological Sciences, (65), 101-124.

Al-Oweishek, Nasser. (1423). Constructivism Theory and Its Applications in Teaching and Learning, Available in The Internet.

Al-Roqi, Rashid. (2018). A Proposed Training Program to Develop the Teaching Performance of Arabic Language Teachers at The Secondary Level in Light of Vision 2030. Umm Al-Qura University Journal of Educational and Psychological Sciences, 9 (2), 65-107.(

Alsagheer, Ahmed. (2010). Some Professional Responsibilities of Teachers in Light of Constructivist Theory _Field Study_In the Uae Society. Arab Center for Education and Development, 17 (65), 183-232.

Al-Shalhoub, Samar. (2015). The Effect of Using the Constructivist Learning Model in Teaching Mathematics in Development Some Critical Thinking Skills and Reducing Math Anxiety Among Female Middle School Students and The Impact of Their Learning. Educational and Psychological Sciences Research Center at Umm Al-Qura University.

Al-Shammari, Zaid. (2019). Developing the Teaching Performance of Arabic Language Teachers at The Secondary Level in Light Strategic Teaching Introduction. The International Educational Journal of The Jordanian Psychological Association, 8.(١)

Al-Wahar, Mahmoud. (2002). The Degree of Knowledge of Science Teachers with Constructivism Theory and The Impact of Their Academic and Educational Qualification and Gender. Qatar University Journal of Educational Research, 11 (22), 93-126.

Ambusaedi, Abdulla. (2004). Identifying the Conceptual Errors of First-Grade Secondary School Students in Muscat Governorate in The Subject of Biology, Using the Structural Communication Network. Educational Science Journal in Qatar University, 13(25), 31-65.

Ambusaedi, Abdulla. (2009). Mechanisms of Teaching and Planning Yearly, Termly and Daily of The Curriculum. Educational Development Journal in Ministry of Education in Oman, (48), 33-37.

Arab Education Office of Gulf Countries. (2014). The Reality of Using Islamic Education Teaching Strategies by Teachers (A Survey). The Arab Education Office of Gulf Countries in Riyadh.

Bakkar, Nadia & Albassam, Munira. (2004). Teachers as Curriculum Content Developer, a Theoretical and Applicable Study in Light of The Constructivist Theory. Resalat Alkhaleej Alarabi Journal. (91), The Arab Education Office of Gulf Countries in Riyadh, Available online.

Dawi, Munif. (2013). Constructivist Theory and Its Applications in Teaching the Arabic Language. D.N.

Dawood, Dhamia And Ali, Imran. (2007). The Effectiveness Applying A Constructive Model by Teachers in Teaching Science for The Second Primary Grade in Baghdad. Journal of Educational and Psychological Research at Baghdad University, 4 (14,15), 103-120.

El-Shazly, Adel And Sheikh, Bassiouni. (2019). School Curriculum. Alam Almaktbat Library.

Hindi, Saleh And Tamimi, Iman. (2013). Classroom Practices of Islamic Education Teachers in The Secondary Stage in Zarqa Governorate from A Constructive Perspective and Their Relationship to Some Variables. Journal of Educational and Psychological Sciences at The University of Bahrain, 1 (1), 247-280.

Mansour, Soumia. (2016). In Analytical Study of Constructivism Theory and How to Benefit from It in The Field of Teaching Sociology at The Secondary Level. Journal of The Educational Association for Social Studies in Egypt, (84), 241-280.

Mubarak, Shaima And Sadiq, Adel And Ali, Abu Al-Yazid. (2016). Designing A Proposed Teaching Model Based in Constructivist Theory. Journal of Educational Sciences at In Shams University, 40 (24), 15-58.

Obaidat, Thouqan And Abu Alsameed, Suhaila. (2007). Teaching Strategies in The First Twenty-First Century. Dar Alfekr In Amman.

Qatami, Naif. (2004). Effective Teaching Skills. Dar Alfekr.

Qatami, Yusef And Abu Jaber, Majid And Qatami, Nayfa. (2002). Teaching Design (2nd Ed). Dar Alfekr.

Qatami, Yusef And Qatami, Nayfa. (1998). Classroom Teaching Models (2nd Ed). Dar Alshorouq.

Samara, Nawwaf And Al-Adili, Abdul Salam (2008). Concepts and Terms in Educational Sciences. Dar Almassirah.

Taheri, Zina. (2012). Social Perceptions of University Students About Working in The Private Sector. Unpublished Master's Theory. University of Oum El Bouaghi, Algeria.

The Ministry of Education. (2030). School Directory (Secondary Education - Curriculum System). The Third Version. Riyadh.

UNESCO Regional Office for Education in The Arab States. (1995). The Regional Workshop in Employing Education, Teacher Preparation, Qualification and Training (Main Employment Document). The Arab Educational Conference "Educating the Arab Teacher in The Twenty-First Century", Pp. (162-179), Amman, Jordan.

United Nations Organization. (2011). Teacher Quality: In International Study in Teacher Competencies and Standards, Publications of The Regional Center for Quality and Excellence (Muhammad Sanusi And Omar Jalloun, Translated).

Zahrani, Shabab. (2012). Teaching Planning. Almaarefah Magazine at The Ministry of Education in Riyadh.(٢٠٦) .

Zaytoon, Kamal. (2003). Teaching Design from A Constructivism Perspective. Egyptian Association for Curricula and Methods Teaching. (91), 14-29.

رأس المال الاجتماعي التنظيمي بجامعة الملك خالد
(واقعه وسبل تنميته واستثماره)

إعداد

د. سعيد علي هديه

أستاذ القيادة التربوية والجودة المشارك
بجامعة الملك خالد

DOI: 10.36046/2162-000-006-007

المستخلص

هدف البحث الحالي إلى التعرف على مفهوم رأس المال الاجتماعي التنظيمي وكيف يمكن بناؤه واستثماره، كما هدف إلى التعرف على واقعه في جامعة الملك خالد، ولذا استخدم البحث المنهج الوصفي الاستنباطي مع جانبه النظري، بينما استخدم المنهج الوصفي المسحي في جانبه الميداني من خلال استبانة وزعت على عينة بلغت (٣٧٩) عضو هيئة تدريس، وقد توصل للنتائج التالية:

١ــ أن مفهوم رأس المال الاجتماعي التنظيمي يقوم على أساس وجود شبكة من العلاقات الاجتماعية التنظيمية المتماسكة تُمكن وبثقة من تبادل المعارف والمهارات الاستثنائية بين الأعضاء داخل جامعة الملك خالد وخارجها، وهو يعتبر مورداً ثميناً وفريداً للجامعة يدعم بشكل كبير تميزها وتفوق أدائها على غيرها من الجامعات.

٢ــ يشكل كل من البعد الهيكلي والعلائقي والإدراكي مفهوم رأس المال الاجتماعي التنظيمي لجامعة الملك خالد.

٣ــ يمكن للجامعة وبخطوات علمية عملية مدروسة بناء رأس مالها الاجتماعي التنظيمي ومن ثم استثماره بكفاءة في مدخلاتها وعملياتها ومخرجاتها وآليات حصولها على التغذية الراجعة لتقويم أدائها.

٤ــ عينة البحث وبشكل عام موافقون إلى حد ما على توفر أبعاد رأس المال الاجتماعي التنظيمي في واقع جامعة الملك خالد.

٥_ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة البحث حول واقع توفر أبعاد رأس المال الاجتماعي بجامعة الملك خالد وفقًا لاختلافهم في المتغيرات التالية: الكلية، الرتبة العلمية، الجنس.

الكلمات المفتاحية: رأس المال الاجتماعي، رأس المال الاجتماعي التنظيمي، جامعة الملك خالد.

مقدمة

تُعتبر الجامعات من أهم مؤسسات بناء الكفاءات البشرية والطاقات الإنسانية التي ساهمت وتُساهم في بناء الأوطان بما تحمله من رصيد مهاري وعلمي ومعرفي احترافي، لما تملكه هذه الجامعات من رأس مال فكري ضخم بمواردها البشرية المتميزة، وما تزخر به من خبراء متخصصين في مجالات المعرفة المختلفة، فهم ثروة حقيقية بالغة الأهمية لتطوير الجامعات وتحسين أدائها، فضلًا عن مساهماتهم في خدمة مجتمعهم والرقي به.

إن هذه الثروة البشرية والفكرية والمعرفية التي تمتلكها الجامعات ستتضاعف حينما يتم العمل على صناعة شبكة علاقات اجتماعية موجهة بينهم بشكل فعال، وتستثمر كذلك في أي شبكات اجتماعية رسمية وغير رسمية داخل تنظيمها الهيكلي وخارجه.

ومن هنا ظهر مفهوم رأس المال الاجتماعي التنظيمي حيث يُمكن أن تستثمره الجامعات بوصفة أحد المفاهيم الأساسية في إدارة سلوك الموارد البشرية وتحفيز وتوجيه العاملين لديها نحو سلوك الأداء السياقي المخطط له وممارسته، بما ينعكس إيجابًا على تحقيق أهدافها (Arenius, 2002, P: 54).

وبالرغم من حداثة مفهوم رأس المال الاجتماعي التنظيمي؛ إلا أن فكرته كانت قد تجلت في المعاني الدينية التي تؤسس لأهمية الترابط بين البشر، وتتفق معظم أدبيات رأس المال الاجتماعي على أنه إحدى صور رأس المال المهمة (عبدالجليل، ٢٠١٧، ص:١٤٠).

فمفهوم رأس المال الاجتماعي التنظيمي يُعبر عن أهمية العلاقات الاجتماعية داخل المنظمة، ويؤكد على أن طبيعة هذه العلاقات والمعايير الحاكمة لها تمثل صورة من صور رأس المال لا يقل أهمية عن رؤوس الأموال الأخرى داخل المنظمة (معيري والجيلاني، ٢٠١٧). كما أن الفكرة الرئيسية من رأس المال الاجتماعي التنظيمي هي أن الشبكات الاجتماعية هي القيمة الأصلية في بناء المنظمات، فهذه الشبكات توفر أساسًا للتماسك الاجتماعي

لأنها تمكن الناس من التعاون مع بعضهم البعض، لتحقيق منافع متبادلة في جو تسوده الثقة والتسامح ((John, 2003, P: 12.

وفي الوقت الحاضر تُعتبر العلاقات والمعرفة الاجتماعية في مكان العمل عامِلَيْن مهميْن للإدارة الفعالة والابتكار، حيث تقوم المنظمات بتنفيذ المهام التي تستند إلى العلاقات خارج الحدود الفردية والمولدة للقيمة الجماعية المشـــتركة والتي يتشـــكل من خلالها رأس مالها الاجتماعي التنظيمي (Tsai, 2018, P: 304).

ولذا نال مفهوم رأس المال الاجتماعي التنظيمي باعتباره تركيبة متطورة من شـــبكات الأعمال الوظيفية والشخصية؛ اهتماماً كبيراً من قبل الباحثين في المجتمعات الغربية وبمختلف التخصـصـات الاجتماعية والسـياسـية والثقافية والإدارية وبسـببه توجه الباحثين العرب نحو دراسـة الظواهر التنظيمية المختلفة من صـراع وثقافة وإجهاد وهيكل تنظيمي وغيرها؛ إلا أن رأس المال الاجتماعي التنظيمي كمجال بحثي لم يحصـــل على اهتمام كبير (عوده، ٢٠١٤، ص: ٢٥٦). مع أن الاعتماد من قبل الجامعات على مكونات رأس المال الاجتماعي التنظيمي ســـيســـهم في تحقيق التفوق والريادة والجودة والتميز والتنافســـية لهذه الجامعات (العبادي، ٢٠١٤).

ولهذا اتجه هذا البحث نحو محاولة دراســـة هذه الظاهرة الاجتماعية التنظيمية في واقع جامعة الملك خالد، وكيف يمكن بناؤها واســـتثمارها في إصـــلاح وتطوير أدائها والرقي بمقدراتها المختلفة والمساهمة في تحقيق رؤيتها وتطلعاتها المستقبلية.

مشكلة البحث وأسئلته:

أصـبح رأس المال الاجتماعي التنظيمي في الآونة الأخيرة مفهومًا رئيسًـا في النظريات الأكاديمية والأبحاث العلمية كواحد من المصـطلحات التي يُمكن اسـتثمارها في الإصـلاح الإداري للجامعات، ويُعد رأس المال الاجتماعي التنظيمي أحد أبرز مكونات رأس المال

الجوهري للمنظمات، والذي لا يقل أهمية عن رأس المال الفكري (IC) ، ورأس المال التنظيمي (OC)، ورأس المال الزبائني (CC).

ومع ذلك فقد أشار عبدالرحمن (١٤٣٩) بأنه على الرغم مما أظهرته دراسات عديدة من أن رأس المال الاجتماعي التنظيمي يؤثر على الأداء والفعالية التنظيمية؛ غير أنه ما زالت هناك حاجة ماسة لفهم أبعاد هذا المفهوم الحديث خصوصًا تلك التي لها تأثير على مخرجات المنظمة وأهدافها. وبالفعل هذا ما وجده الباحث حين مراجعته للدراسات التي تناولته وعلى وجه التحديد العربية منها وفي مجال الجامعات خصوصًا؛ حيث كانت ندرتها ومحدوديتها هي السمة العامة الذي خرجت بها هذه المراجعة.

وهذا ما دفع الباحث للتنقيب في مفهوم رأس المال الاجتماعي التنظيمي بواقعه ومؤشراته في ميدان المؤسسات الحكومية السعودية وجامعة الملك خالد بالتحديد. حيث كشفت وثيقة رؤية المملكة (٢٠٣٠) عن أن مؤشر رأس المال الاجتماعي المقاس داخل المجتمع السعودي يحتل مرتبةً متأخرةً نسبيًا عن غيرها من الدول المتقدمة (وثيقة رؤية المملكة، ٢٠١٧)، كما حقق بُعدا: الانتماء والعلاقات الانسانية – وهما من المؤشرات الدالة على رأس المال الاجتماعي التنظيمي– مستوى متوسطًا من التوافر بالتزامن مع إدارة الأداء بجامعة الملك خالد؛ هذا بحسب ما توصلت إليه نتائج دراسة آل إبراهيم (٢٠١٨)، وأشارت نتائج دراسة آل مفرح (٢٠١٨) إلى أن واقع جودة جميع الممارسات الإدارية بجامعة الملك خالد لم تصل إلى حد الكفاية المطلوبة، ومن بين تلك الممارسات والتي تدخل ضمن مفهوم رأس المال الاجتماعي التنظيمي: إدارة المعلومات والعلاقات مع العملاء. وعن واقع تطبيق أبعاد المنظمة المتعلمة بجامعة الملك خالد ومن بينها: بُعد تمكين العاملين، وبُعد تشجيع الحوار والاستفسار، وبعد تشجيع التعلم التعاوني؛ كشفت نتائج دراسة ندى الشهراني (٢٠١٩) إلى أنه متوفر بدرجة متوسطة، وهذه الأبعاد تعتبر في مجملها من مكونات مفهوم رأس المال الاجتماعي التنظيمي. كما أكدت دراسة عسيري (٢٠١٥)

وجود عدد كبير من معوقات تطبيق إدارة المعرفة في جامعة الملك خالد كمفهوم ذي علاقة وثيقة بمصطلح رأس المال الاجتماعي التنظيمي؛ ومنها على سبيل المثال: مركزية الهيكل التنظيمي والمهام، ضعف قنوات التنسيق والتواصل، غموض إجراءات العمل. وعن الشفافية في العمليات الإدارية كمؤشر مهم من مؤشرات رأس المال الاجتماعي التنظيمي؛ كشفت نتائج دراسة أسمهان العمري (٢٠١٥) عن مستوى مدتنٍ لممارستها من قبل القيادات الأكاديمية بجامعة الملك خالد.

ويتضح من السياق السابق أن هناك جملة من الشواهد العلمية التي تدل على مستوى متدنٍ لتوافر بعض المؤشرات التي قد تقود إلى فهم أولي لواقع أبعاد مفهوم رأس المال الاجتماعي التنظيمي بجامعة الملك خالد، إلى أن هذا الواقع ما زال يحتاج إلى مزيد دراسة وتحقق ضمن إطار متكامل وشامل ومترابط لهذا المفهوم، حيث تمثل هذه الخطوة حجر الأساس التي من خلالها يُمكن بناء توجه واضح ومدروس لاستثماره في العمليات الجارية للإصلاح الإداري بالجامعة وتحقيق الجودة المنشودة في مخرجاتها لتنافس داخليًا وخارجيًا، ولذلك يحاول البحث الحالي الإجابة عن الأسئلة التالية:

١- ما الأطر والأسس النظرية لمفهوم رأس المال الاجتماعي التنظيمي؟.

٢- ما العلاقة بين رأس المال الاجتماعي التنظيمي وأداء الجامعات السعودية؟.

٣- ما أهم سبل تنمية واستثمار رأس المال الاجتماعي التنظيمي في الجامعات السعودية؟.

٤- ما واقع توفر أبعاد رأس المال الاجتماعي التنظيمي بجامعة الملك خالد من وجهة نظر عينة البحث؟.

٥- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة البحث حول واقع توفر أبعاد رأس المال الاجتماعي بجامعة الملك خالد وفقًا لاختلافهم في المتغيرات التالية: الكلية، الرتبة العلمية، الجنس؟.

أهداف البحث:

يحاول البحث الحالي في جانبه النظري التعرف على:

١- الأطر والأسس النظرية لمفهوم رأس المال الاجتماعي التنظيمي.

٢- العلاقة بين رأس المال الاجتماعي التنظيمي وأداء الجامعات السعودية.

٣- أهم سبل تنمية واستثمار رأس المال الاجتماعي التنظيمي في الجامعات السعودية.

أما في جانبه الميداني فيهدف هذا البحث التعرف على:

١- واقع توفر أبعاد رأس المال الاجتماعي التنظيمي بجامعة الملك خالد من وجهة نظر عينة البحث.

٢- وجود فروق ذات دلالة إحصائية من عدمه بين متوسطات استجابات عينة البحث حول واقع توفر أبعاد رأس المال الاجتماعي بجامعة الملك خالد وفقًا لاختلافهم في المتغيرات التالية: الكلية، الرتبة العلمية، الجنس.

أهمية البحث:

من الناحية النظرية: اكتسب هذا البحث أهميته من حداثة وأهمية الموضوع الذي يناقشه ألا وهو رأس المال الاجتماعي التنظيمي، حيث يُعد من المجالات البحثية الإدارية الحديثة والتي بدأت تلفت نظر الباحثين في مجال الإدارة والممارسين لها لما حققته من نتائج إيجابية في مجالات وميادين إنسانية أخرى وكذلك ما أثبتته الدراسات الأولية من نتائج مبشرة له على أداء وكفاءة وفاعلية المنظمات.

ومن الناحية التطبيقية: فقد اكتسب البحث أهميته لما يرسمه من توصيات ومقترحات قد تساهم في حال تنفيذها من التقدم في تحقيق مؤشر أساسي من مؤشرات رؤية المملكة (٢٠٣٠) والذي يُعنى بالارتقاء برأس المال الاجتماعي من المرتبة (٢٦) إلى المرتبة (١٠) عالميًا، هذا بالإضافة إلى أن مقترحاته وتوصياته قد تساعد الجامعة في اتخاذ قرارات عملية

بشأن الاستثمار في هذا المفهوم باعتباره من أهم مواردها الثمينة والنادرة والذي تشكل عبر الزمن مما يجعله مكلفًا في محاكاته، وهذه الخاصـــية تجعل رأس المال الاجتماعي التنظيمي مصدرًا للميزة التنافسية لها وفرصة كبيرة أمامها لتحسين أدائها والرقي بمخرجاتها.

حدود البحث:

الحد الموضـــوعي: التعرف على مفهوم رأس المال الاجتماعي التنظيمي وأبعاده وأهميته لأداء الجامعات السعودية وكيف يمكن بناؤه واستثماره، مع التعرف على واقع توافر أبعاده في جامعة الملك خالد.

الحد المكاني والزماني: أجري هذا البحث في جامعة الملك خالد، خلال العام الدراسي ١٤٤٢هـ.

الحد البشري: أعضاء هيئة التدريس الذكور منهم والإناث.

مصطلحات البحث:

رأس المال الاجتماعي:

يرى Graen and Graen (٢٠٠٦) بأنه: شـــبكة كثيفة من الروابط المتعددة والمعقدة، والتي تستند إلى معايير وقيم مشتركة مثل: الثقة، التعاون، التضامن. وهذا الشكل التشاركي لبناء رأس المال الاجتماعي يمثل مصـــدرًا قيمًا للمجتمعات لتســـهيل فعلهم الجمعي الناجح (ص:١١٧). ويُعرف إجرائيًا في هذا البحث بأنه: عبارة عن شـــبكة كثيفة من الروابط المتعددة والمعقدة المتضمنة لأنواع من القيم والقواعد والثقة والفهم المشترك والتصورات المعرفية التي تجمع الناس معًا وتدفعهم للتعاون البناء.

رأس المال الاجتماعي التنظيمي:

بين Cohen And Prusak (٢٠٠١) أن رأس المال الاجتماعي التنظيمي يُعبر عن قيم الثقة والتفاهم المتبادل بين الموظفين الذين ينخرطون فيما يشـــبه تفاهماً اجتماعياً داخل المؤسـسـة بحيث تسـود بينهم روح التعاون وتنتقل بينهم المعرفة العلمية والخبرة العملية اللازمة للإنجاز بشـــكل تلقائي (ص:٣١). ويُعرف رأس المال الاجتماعي التنظيمي إجرائيًا في هذا البحث باعتباره: يتمثل في شـــبكة العلاقات الاجتماعية التنظيمية القوية التي تكون الثقة العالية المتبادلة بين أعضـــاء هذه الشـــبكة هي السـمة الأبرز لها، ومن خلالها يتم التعاون الطوعي في تبادل المعارف والمهارات والتصـــورات والطموحات المشـــتركة وتحويلها إلى معرفة جديدة وقيم مضافة تتميز بها جامعة الملك خالد في تحقيق أهدافها عن غيرها من الجامعات المحلية والعالمية.

الإطار النظري

مفهوم رأس المال الاجتماعي:

عرفه Graen and Graen (٢٠٠٦) بأنه: شـــبكة كثيفة من الروابط المتعددة والمعقدة (الرسمية وغير الرسمية) والتي تسـتند إلى معايير وقيم مشـتركة مثل: الثقة، التعاون، التضـامن. وهذا الشـكل التشـاركي لبناء رأس المال الاجتماعي يمثل مصـدرًا قيمًا للمجتمعات لتسـهيل فعلهم الجمعي الناجح (ص:١١٧).

كما ذكر Jones (٢٠١٠) أن مفهوم رأس المال الاجتماعي يُشـــير إلى التعاون مع الآخرين؛ حيث يعتمد على القيم والمهارات الشـخصية التي تقوى هذا التعاون مثل الشـرف والأمانة والتعاطف والجدارة بالثقة (ص:٢٩٢).

فيما بينت كل من حواله والشـــوربجي (٢٠١٤) أن رأس المال الاجتماعي عبارة عن: التنظيمات الاجتماعية التي يتواجد بين أفرادها علاقات اجتماعية منتجة، والذين تجمعهم معايير وقيم وأهداف مشـــتركة يســـعون نحو تحقيقها من خلال وجود الثقة والتعاون بينهم (ص:٥١٥).

بينما يرى حمد (٢٠١٥) أن رأس المال الاجتماعي هو: مجموعة من القيم التي تتولد لدى الأفراد كنتيجة مباشـــرة أو غير مباشـــرة لعضـــويتهم في روابط اجتماعية، على نحو يســـاعدهم على تحقيق أهدافهم المتقاطعة، ومواجهة التحديات المشـــتركة في ســـياق من التفاعل البّناء (ص:١٤٥) .

وأشارت منى خليل (٢٠١١) إلى أنه يمثل القواعد غير الرسمية التي يشترك في احترامها أفراد مجموعة ما بشكل يهيئ لهم مناخ التعاون فيما بينهم (ص:١٣٧٤).

من السرد المفاهيمي السابق، يتضح أنه لا يوجد تعريف واحد متفق عليه لرأس المال الاجتماعي، ولكن من الممكن تصـنيف تيارات هذه التعريفات في إطارين رئيسـيين: إطار هيكلي، وإطار آخر يُعبر عن المحتوى الذي يســـتقر فيه رأس المال الاجتماعي؛ فالإطار الهيكلي يُشـير إلى العناصـر الأسـاسـية للشـبكة الاجتماعية مثل أنواع العلاقات والروابط والتنظيم الاجتماعي للمجتمع. ويتضـــمن إطار المحتوى من رأس المال الاجتماعي أنواعًا من القيم والقواعد والثقة والفهم المشـــترك والتصـــورات المعرفية التي تجمع الناس معًا وتدفعهم للتعاون البناء ضمن إطار هيكلي متماسك وفعال.

مفهوم رأس المال الاجتماعي التنظيمي:

حظيت دراســـة رأس المال الاجتماعي كظاهرة تنظيمية باهتمام متزايد، وعند تكييف مصـــطلح رأس المال الاجتماعي داخل المنظمات كأداة تســـتخدمها لتحقيق أهدافها يمكن وصفه من خلال ما أشار إليه الباحثون كالتالي:

حيث أكدCohen And Prusak (٢٠٠١) أن رأس المال الاجتماعي التنظيمي يُعبر عن قيم الثقة والتفاهم المتبادل بين الموظفين الذين ينخرطون فيما يشـــبه تفاهماً اجتماعياً داخل المؤسـسـة بحيث تسـود بينهم روح التعاون وتنتقل بينهم المعرفة العلمية والخبرة العملية اللازمة للإنجاز بشكل تلقائي (ص:٣١).

ويرى Kennan and Hazleton (٢٠٠٦) بأنه قدرة المنظمات على إنشـــاء العلاقات والحفاظ عليها واستخدامها أيضًا لتحقيق أهداف تنظيمية مرغوبة (ص:٣٢٢).

إن رأس المال البشـــري يُقيم بما في عقول الموظفين من معارف وما يمتلكونه من مهارات، أما رأس المال الاجتماعي التنظيمي فيكمن في نوع العلاقات المتبادلة التي يحافظون عليها، فرأس المال الاجتماعي الشـخصـي يجب أن يكون مرتبطًا بالآخرين لتحقق الفائدة منه (Sozbilir, 2017, P:94).

كما يُضـــيف Kang And Jeff (٢٠٢٠) أنه في المنظمات؛ يمُكن تعريف رأس المال الاجتماعي على أنه الاســتثمار في الموارد المدمجة في المجال الاجتماعي كالشـــبكات ذات العوائد العالية مع التركيز على نظام العلائقية بين الأفراد، وتستند هذه الفكرة أساسًا على الثقة المتبادلة (ص:١٠٢).

ويعرف بأنه: شـخصـية العلاقات الاجتماعية داخل المنظمة، والتي تتحقق من خلال مستويات عالية من الثقة تدفع للتوجه الجماعي نحو الأهداف المشتركة لأعضائها(Raja & Bouckenooghe, 2018, P: 914) .

وتسـتند نظرية رأس المال الاجتماعي التنظيمي على افتراض أن شـبكة العلاقات بين الأفراد والجماعات تشـــكل موردًا قيمًا للمنظمة، وهذا المورد الذي يعتبر جزءًا لا يتجزأ من شبكات التعارف المتبادلة يمكن أن يتطور ليشكل رأس المال الاجتماعي التنظيمي للمنظمة وأحد أصولها المهمة (Andreeva & Kianto, 2017, P:662).

وأضـــاف عمر (٢٠١٥) أنه يمكن تعريف رأس المال الاجتماعي التنظيمي بأنه: المخزون الموردي فاعلاً أو كامنًا، من قدرات العمل الجماعي التي يملكها النظام النشـــط، تلك القدرات التي تحقق أهداف هذا النظام بدرجة عالية من الكفاءة والفاعلية، والتي تنتج من منشـــطات عديدة مثل كثافة شـــبكة العلاقات التفاعلية الســـائدة بين عناصـــر النظام الاجتماعي، وسيادة مشاعر الثقة الصلابة الاجتماعية والإيثار، وارتفاع مستويات المشاركة والمبادرة والإبداع (ص:١٢٠).

وأما خليف (٢٠٠٨) فينظر إليه على أنه: الطاقات والعلاقات الاجتماعية والصلات الثقافية التي تؤمن التواصـــل بين الموظفين ســـعيًا لإشـــاعة التعاون بينهم وبما يحقق مصـــلحة العمل والعاملين، وترسـيخ حالات المبادرة، وغياب الصـراعات، وغلبة المصـلحة الجماعية، فضلًا عن تقديم الخدمات في إطار من الشفافية والتدفق المعلوماتي (ص:٤٤٦).

مما ســـبق يمكن النظر لرأس المال الاجتماعي التنظيمي باعتباره شـــبكة علاقات اجتماعية تنظيمية قوية تكونت عبر الزمن، حيث تكون الثقة العالية المتبادلة بين أعضـــاء هذه الشـــبكة هي الســـمة الأبرز لها والتي من خلالها يتم التعاون الطوعي في تبادل المعارف والمهارات والتصـورات والطموحات المشـتركة وتحويلها إلى معرفة جديدة وقيم مضـافة تميزها عن غيرها من المنظمات وتدفعها بشكل كبير ومختلف نحو تحقيق أهدافها.

أبعاد رأس المال الاجتماعي التنظيمي:

يتشـــكل رأس المال الاجتماعي التنظيمي من مجموعة من المكونات التي تعبر بمجملها عن أبعاده والتي اختلف الباحثون في تصنيفها، فلكل باحث وجهة نظر في تحديدها بحسب أهميتها من وجهة نظره، حيث حدد Upadhyayula and Kumar (٢٠٠٤، ص ص:٩-١٠) أبعاد رأس المال الاجتماعي التنظيمي فيما يلي:

– البُعد الهيكلي: ويعكس هذا البُعد الخصائص غير الشخصية لعلاقات شبكة العمل ومدى ارتباط العاملين ببعضهم داخل المنظمة ومقدار وصولهم لرأس المال الفكري للآخرين.

– بُعد العلاقات: يصف نوع العلاقات الشخصية التي يطورها الناس بعضهم مع البعض خلال تاريخ تلك التفاعلات، ويُشير أيضًا إلى الديناميكيات الاجتماعية المتنوعة المتضمنة الثقة والمعايير المشتركة والقيم والتوقعات والانتماءات الشخصية.

– البُعد الإدراكي: يتعلق هذا البُعد بالمدى الذي يتشارك فيه العاملون داخل المنظمة وجهات النظر والأهداف والتصورات والتأويلات والمعرفة، ويُشير هذا البُعد أيضًا إلى قابلية المشاركة والتي تعني الاستعداد والقابلية لأعضاء المنظمة لتحويل الأفعال والأهداف الفردية إلى أفعال وأهداف جماعية.

أما عوده (٢٠١٤، ص ص:٢٥٩-٢٦١) فيرى أن أبعاد رأس المال الاجتماعي التنظيمي تتسع لتشمل كذلك:

– الثقة: وتُعبر عن التوقعات المتفائلة بالنسبة لسلوك الآخرين، وهي موجود إستراتيجي يحقق الميزة التنافسية.

– التعاون: حيث يصف مدى الإسهام بالمجهود الشخصي وبإرادة تامة لإكمال أعمال الآخرين.

– الكرم والتطوع والإيثار: بمعنى الاستعداد للإعطاء بدون مقابل. ويعرف الإيثار بأنه: مساعدة شخص آخر على حساب النفس. بينما يشير الكرم إلى إعطاء الشخص الآخر أو تقديم شيء له أكثر مما يتوقع أو أكثر من حاجته، وهو السلوك الذي يدعم فيه فرد معين آخر بمهمة ذات صلة من الناحية التنظيمية.

– التكافل: وعُرف بأنه الدعم الذي يقدمه أحد الأشخاص لشخص آخر نظرًا للاتفاق معه على ما يرمي إليه.

كما استخلص بدراوي والخفاجي (٢٠١٥، ص ص:٧٩-٨١) بعد مراجعة مستفيضة لمعظم ما كتب حول هذا الموضوع؛ بأن رأس المال الاجتماعي التنظيمي له أبعاد رئيسة هي:

- الزمالة: وهي رغبة الأفراد في العمل مع بعضهم البعض في المنظمة، ويخلق حالة من الودية وحسن النية في تعاملاتهم فيما بينهم، وتصبح بذلك أهدافهم مشتركة.

- الثقة: وهي من وجهة نظر الباحثيْن سمة من سمات الشخصية تجعل الأفراد أكثر رغبة في الاشتراك والتعاون والصراحة والمصداقية.

- التعاون والتكافل: حيث تتضافر كل الجهود الساعية إلى تحقيق الأهداف المشتركة، لمساعدة الآخرين. والتكافل يعني التعاضد الاجتماعي التي تبديه الأفراد والجماعات والمنظمات تجاه الأطراف الداخلية والخارجية الأخرى.

ويبدو أن الثقة هي العامل المشترك الأكبر التي ظهر من خلال الاستعراض السابق لأبعاد رأس المال الاجتماعي التنظيمي، وربما ذلك كون الثقة هي شريان الحياة للعمل الجماعي المتسم بالتعاون، ولخلق الظروف التي تساعد على إقامة علاقات طويلة المدى والحفاظ عليها، هذا المناخ والظروف هي بدورها تحث العاملين على المساهمة والابتكار، وتغذي تبادلًا مفتوحًا للأفكار ونقاشًا صادقًا للمشكلات. وفي الحقيقة أن الثقة بين أعضاء الفريق ترتفع من معدل مشاركة المعلومات والمعرفة بينهم، فيرتفع الأداء التنظيمي بدوره جراء هذا.

ولعل تصنيف أبعاد رأس المال الاجتماعي التنظيمي الذي ذهب إليه Upadhyayula and Kumar (٢٠١٤) - السابق إيراده- أكثر شمولًا؛ ولذا فقد سار هذا البحث في ضوء هذا التصنيف مع صياغة أبعاده كالتالي: البُعد الهيكلي بما يشير إليه من علاقات تنظيمية وقنوات تواصل تربط منسوبي الجامعة ببعضهم البعض على المستوى التنظيمي الواحد وكذلك مع بقية المستويات ذات العلاقة، البُعد العلائقي بما يحويه من علاقات اجتماعية

مليئة بالتقدير والحب والاحترام والإيثار وكذا ثقة عالية تشيع بين أعضاء هيئة التدريس مع بعضهم والبعض وكذلك مع رؤسائهم، البُعد الإدراكي المعرفي حيث يشمل سلاسة تبادل المعارف المعلنة والضمنية التنظيمية منها والمهارية والبحثية بين أعضاء هيئة التدريس.

رأس المال الاجتماعي التنظيمي وأداء الجامعات:

يُنظر إلى رأس المال الاجتماعي التنظيمي على أنه أحد الأصـــول الحيوية التي لديها القدرة على تعظيم الميزة التنافســية التنظيمية الناتجة عن العلاقات الاجتماعية داخل وخارج المنظمة (Shorunke et al, 2014, P:60).

حيث ثبت أن المستويات العالية لرأس المال الاجتماعي التنظيمي لها تأثير إيجابي على جوانب متعددة من الحياة التنظيمية بما في ذلك النجاح الوظيفي الفردي، والإطارات المرجعية والأهداف المشتركة، والروح التعاونية العالية، كما يمكن أن يؤدي إلى مشاركة أفضل للمعارف وخفض تكاليف دوران العمل، وقدر أكبر من التماســك التنظيمي (Roberts, 2013, P:54).

إن المنظمات ذات المســتويات المرتفعة من رأس المال الاجتماعي التنظيمي تحقق مستويات أعلى من الأداء التنظيمي. حيث توصلت العديد من الدراسات إلى وجود علاقة أثر موجبة بين الاســتثمار في رأس المال الاجتماعي بأبعاده المختلفة وأداء المنظمة، حيث صـــور Song (٢٠١٦) هذه العلاقة التفاعلية بين أبعاد رأس المال الاجتماعي التنظيمي والأداء كما يلي:

- رأس المال الهيكلي والأداء: إن التفاعلات المتكررة والناجحة بين الجهات الفاعلة تزيد من معدلات التعاون، كما أن تشــكيل الشــبكات الاجتماعية داخل المنظمة يســهل تبادل ونقل المعلومات والمعارف، بما يحقق الكفاءة في الأداء.

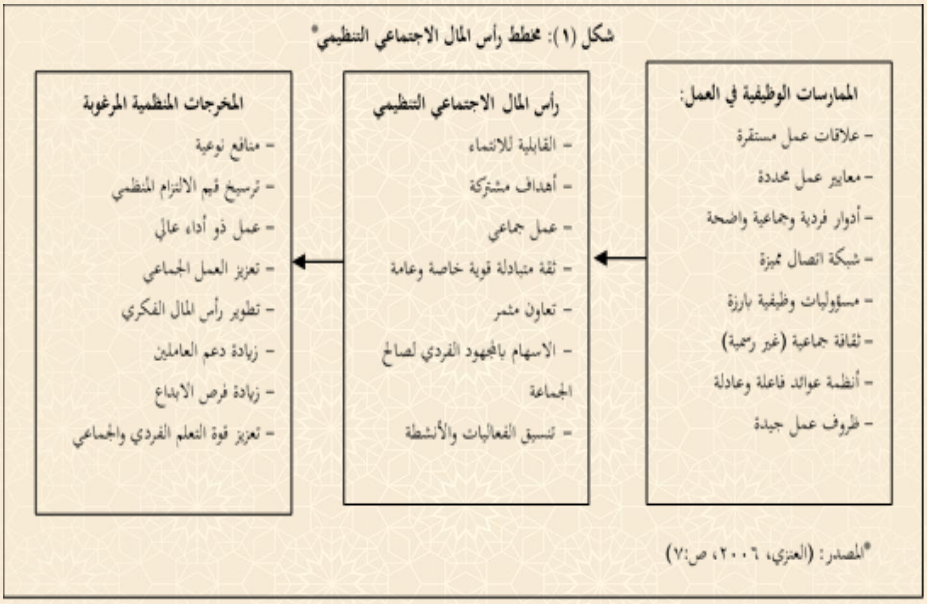
- رأس المال العلائقي والأداء: إن رأس المال الاجتماعي القائم على الثقة يســـهم في تحسين الإنتاجية، و يولد أداء أفضل للموظفين و يؤدي إلى التزامهم العالي.

– رأس المال المعرفي (الإدراكي) والأداء: فهو يتعلق بمدى مشاركة التفسيرات الذاتية للقيم والأهداف التنظيمية المشتركة والذي تُمكن أعضاء المنظمة من الحصول على نفس الفهم، وهذا يسهل التواصل بينهم ويمكن من التنبؤ بسلوكيات الأعضاء الآخرين.

كما أشار Parlar (٢٠٢٠) إلى أن الشبكات الاجتماعية في المؤسسات التعليمية تُساعد وبشكل كبير في تحقيق الأهداف الأكاديمية. والسبب هو أن الشبكات الاجتماعية في المجتمعات التي تعمل من أجل هدف مشترك يمكن أن تسفر عن نتائج إيجابية حيث تبادل الاحترام والصدق هو واقع الأمر.

وصاغ العنزي (٢٠٠٦) مخططًا لأبعاد رأس المال الاجتماعي التنظيمي يشمل علاقتها بممارسات الوظيفة في العمل والمخرجات المنظمية المرغوبة حيث كان رأس المال الاجتماعي التنظيمي هو حلقة وصلهما والمتغير الوسيط الذي يربط بينها كما يتضح من الشكل رقم (١) التالي:

شكل (١): مخطط رأس المال الاجتماعي التنظيمي*



*المصدر: (العنزي، ٢٠٠٦، ص:٧)

إن أهمية رأس المال الاجتماعي التنظيمي للمنظمات تبرز من خلال ما تحمله الشبكات الاجتماعية من قيمة؛ حيث تكمن هذه الأهمية كما أشار الجرادات (٢٠١٨) فيما يلي: ضروري لتحقيق المنظمة لميزة تنافسية، ويساهم في عملية قيادة الآخرين لأنه يوفر أساسًا لعلاقة قوية بين القائد والعاملين معه، كما يساعد في التخطيط والتقييم وحشد الموارد وإدارتها للتوصل إلى حل الخلافات (ص:٢٦٣).

وأكد معيري والجيلاني (٢٠١٧) بأن الاهتمام برأس المال الاجتماعي في المنظمات ضرورة حتمية وحاجة ملحة تفرضها طبيعة التنافسية العالمية، حيث أصبح ينظر إليه كمصدر فريد للتميز، فبينما رأس المال البشري يكون عرضة للاقتناص من المنافسين، لكن رأس المال الاجتماعي التنظيمي المورد الفريد الذي لا يكون من السهل نقله من سياق إلى سياق آخر.

وبناءً على ما سبق يمكن بيان أهمية رأس المال الاجتماعي التنظيمي لأداء الجامعات السعودية في كونه أحد أهم محركات ومسهلات الإدارة المتفوقة للأداء الجامعي الغير مكلفة؛ فهو يتشكل بشكل فريد وتلقائي تدعمه ثقافة المجتمع السعودي والقيم الإسلامية التي يعيش بها، وهو حين التنبه له واستثماره يزيد من مستوى التماسك الشخصي والتنظيمي ويدفع نحو مستويات عالية من الثقة و الالتزام والرضا وبالتالي الإبداع والتي هي بدورها توفر قاعدة صلبة لنجاح وتميز الجامعات بل منافستها، ومع ذلك وللأسف -كما استشف الباحث- لم تعطه الجامعات السعودية بعد حقه الواجب من النظر والتجريب ولم تستغله بعد الاستغلال الأمثل، هذا فضلًا عن ضعف التنقيب عنه والبحث عن مصادره ومن ثم إعادة تدويره وتوجيهه بشكل صحي يخدم مصالح العاملين بالجامعة وكذلك توجهات الجامعة وإستراتيجياتها وأهدافها الحالية والمستقبلية.

بناء وتنمية رأس المال الاجتماعي التنظيمي للجامعات:

يرى بعض الباحثين أن بناء رأس المال الاجتماعي التنظيمي واستثماره يقوم على مسألتين أساسيتين:

- بناء القدرات ونشاطات المشاركة: إذ تتطلب التنمية الفاعلة للمنظمة؛ المشاركة الإيجابية للأطراف كلها.

- الترويج لقيمة المشاركة بالتنمية: إذ يمكن تشجيع بناء رأس المال الاجتماعي التنظيمي من خلال ترسيخ قيم المشاركة الإيجابية كقيمة مرجوة من أي مشروعات تنموية (حمد، ٢٠١٥،ص: ١٥٧).

ويُضيف شحاته (٢٠١٣) أنه يُمكن تنمية رأس المال الاجتماعي التنظيمي في أي منظمة من خلال:

- ضرورة الالتزام بالمبادئ الأخلاقية للمنظمة ومنها الثقة.
- توفير مناخ صالح وصحي يتمتع بالحرية التامة والاستقلالية.
- توفير قنوات معلوماتية متاحة ومفتوحة للجميع.
- وجود هيكل مكون من شبكة من الأهداف المشتركة تربط الأفراد بعضهم ببعض (ص:٤٢).

ويشير العنزي (٢٠٠٦) إلى أن معظم الباحثين في موضوع رأس المال الاجتماعي التنظيمي متفقون على أن الممارسات الإدارية السليمة لتنميته والاستثمار فيه؛ تتمحور في ثلاث اتجاهات، وهي:

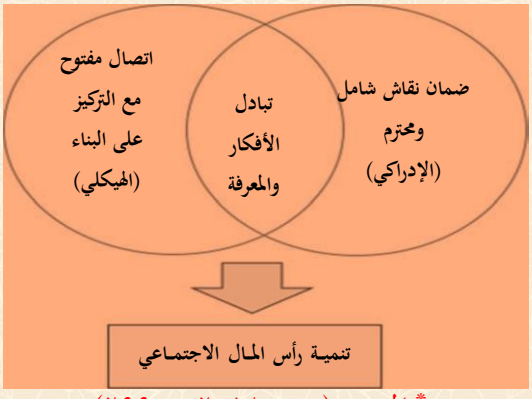
- إقامة الروابط: من أجل الاحتفاظ بالعاملين المتماسكين اجتماعيًا، وتشكيل روابط اجتماعية منتجة بينهم.

– تعزيز الثقة: فهي السبب والنتيجة للعمل الجماعي الناجح، كما أنها ضرورة لدفع الأفراد إلى العمل المشترك بمشاريع خلاقة، وسلوكيات القيادة ما بين الأقوال والأفعال هي ما يحدد بشكل أكبر مستوى الثقة ويعززها.

– تشجيع التعاون: وهو يمثل أحد أهم مظاهر التفاعل الاجتماعي، ويمكن للمنظمة امتلاك رصيد كبير منه من خلال ما تفرضه من ضوابط ومعايير قوية للتعاون في مقابل العمل الفردي.

أما Klar (٢٠١٨) فبين كما في الشكل التالي رقم (٢) أن تنمية رأس المال الاجتماعي التنظيمي عبارة عن عمليات متداخلة يقع في قلبها تبادل الأفكار الخلاقة والمعرفة الاستثنائية التي لدى كل فرد من أفراد المنظمة، وذلك لا يكون إلا من خلال صناعة ثقافة تنظيمية تضمن وتحترم إجراء محادثات وحوارات ونقاشات عملية دائمة وداعمة ومستمرة، في أجواء عمل تسودها الثقة والتقدير، كل ذلك يتم في سياق تنظيمي رسمي وغير رسمي ذو اتصال مفتوح بين جميع الأطراف والمستويات التنظيمية، وأبعد من ذلك أن يمتد هذه التواصل إلى خارج المنظمة مع الجهات ذات العلاقة وأصحاب المصلحة سواء كانوا أفرادًا أم منظمات.

شكل (٢): تنمية رأس المال الاجتماعي التنظيمي*



* المصدر: (Klar، ٢٠١٨،ص:٢٩٩)

فيما حدد محمد (٢٠١٢) بعض آليات تعزيز رأس المال الاجتماعي التنظيمي فيما يلي: تعزيز المرونة التنظيمية، وبناء الثقة التنظيمية، وصياغة رؤية مشتركة يتم من خلالها تفسير الأعمال والمهام، وبناء مناخ اجتماعي إنساني قائم على المواطنة التنظيمية، وتحقيق العدالة التنظيمية، وتنمية الكفايات الاجتماعية والإنسانية (ص ص:٢٨٣-٢٨٦).

وتبين نجلاء عبدالعال (٢٠١٨) أن بناء وتكوين رأس المال الاجتماعي التنظيمي في الجامعات هو نتاج تفاعلات إيجابية موجهة على مدى زمني طويل، ولتنمية رأس المال الاجتماعي التنظيمي لا بد من إحداث توازن وتسلسل في أبعاده الثلاثة، فتنمية البعد الإدراكي يؤدي إلى تنمية البعد العلائقي ومن ثم تنمية البعد الهيكلي الذي ينعكس بدوره على البعد العلائقي والإدراكي مرة أخرى (ص:١٦١).

ويمكن القول بأن رأس المال الاجتماعي التنظيمي للجامعات يستغرق وقتًا طويلًا لكي ينمو ويتطور ومن ثم يستثمر ولكنه في نهاية المطاف يصبح ذا قيمة عليا وفريدة تتميز بها الجامعة عن غيرها من الجامعات، يصعب بذلك تقليده أو حتى نقله، ومع ذلك فإن بناء رأس المال الاجتماعي لا يمكن وضعه بتشريعات إدارية مباشرة، بل هو نتاج عمل وجهد مستمر من بناء الثقة والمواطنة التنظيمية مع ضرورة استثمار وسائل التواصل الاجتماعي الحديثة في ذلك . وفي السياق التالي ذي العلاقة بما تم استعراضه سابقًا؛ سيقدم الباحث بعض الأفكار العامة التي قد تفيد الجامعات السعودية في بناء واستثمار رأس مالها الاجتماعي التنظيمي، يبدأ بما يخص بناؤه ثم يعرج على كيف يمكن استثماره بعد ذلك:

أهم الخطوات العامة لبناء وتنمية الجامعة السعودية لرأس مالها الاجتماعي التنظيمي:

- دراسة وتقييم الوضع الحالي لأبعاد رأس مالها الاجتماعي التنظيمي المختلفة؛ من حيث توفر شبكات العلاقات الاجتماعية بين العاملين بالجامعة بمختلف مستوياتهم التنظيمية الواقعية منها والافتراضية، ومستوى توفر الثقة الكامنة بها والتقدير والاحترام

المتبادل، ومدى توجيهها نحو التعاون وتبادل المعرفة المختلفة، هذا بالإضافة إلى الشبكات الاجتماعية المتكونة مع المستفيدين خارج الجامعة وأصحاب المصلحة أيًا كانوا.

– تقييم هيكل وسائل التواصل بين أعضاء الجامعة الرسمي منه وغير الرسمي – ومنها الافتراضية – في المستويات التنظيمية المختلفة، ومستوى مرونته وسلاسته وانفتاحه، والتعرف على مدى كفايته وكثافته وكذلك مدى فاعليته.

– تقييم مستوى المفاهيم المدركة الجمعية ونوع القيم المشتركة التي يعتنقها العاملون بالجامعة وكذا مستوى التوافق في الأهداف المرسومة في مخيلتهم عن الجامعة، بالإضافة إلى التعرف على مستويات المعرفة الاستثنائية لدى كل عضو من أعضاء الجامعة.

– التحقق من أبعاد الثقافة التنظيمية السائدة في الجامعة ومدى انسجامها ودعمها لفكرة تنمية رأس المال هذا واستثماره.

– في ضوء الخطوات السابقة يتم تحديد الفجوات والثروات من حيث نقاط الضعف والقوة في رصيد الجامعة من رأس المال الاجتماعي التنظيمي، وبناء على ذلك تقوم بوضع خطة عمل متكاملة لبناء وتنمية رأس مالها هذا بحيث تركز على تعزيز توفر ما يلي:

هياكل تنظيمية مرنة ووسائل تواصل كثيفة ومفتوحة مشجعة على تبادل المعارف المعلنة والضمنية، ثقافة تنظيمية تعزز القيم المشتركة المتسامية والثقة المتبادلة القائمة على التقدير والاحترام والتعاون والإيثار وتوفر مساحة كبيرة من الحرية الأكاديمية والتنظيمية المنضبطة، تأكيد الأهداف التنظيمية المشتركة وتكرار نشرها وتوجيه الأداء الفردي والجماعي لتحقيقها، التوجه التنظيمي نحو التشبيك الاجتماعي الداخلي والخارجي من خلال تعزيز المهام الجماعية على حساب المهام الفردية وإعطائها رصيداً أكبر في تقييم الأداء ذلك في مقابل غير الضروري من المهام الفردية بالإضافة إلى فتح المجال أمام قيادة مبادرات شراكة مجتمعية واجتماعية خارج حدود الجامعة. عقد اللقاءات الاجتماعية المعززة لبناء رأس المال الاجتماعي التنظيمي مع صياغة محفزات إبداعية للمشاركة فيها، بناء وتطوير المهارات

الاجتماعية لدى أعضاء الجامعة بما في ذلك مهارات التواصل والحوار، ومهارات بناء الثقة، ومهارات العمل الجماعي وقيادة فرق العمل، وتعزيز البحث في المعارف والمهارات الاستثنائية مع تعزيز قيمة تشاركها مع الزملاء.

استثمار رأس المال الاجتماعي التنظيمي للجامعات:

في ضوء توفر القدر الكافي من رصيد رأس المال الاجتماعي التنظيمي لدى الجامعة يمكن استثماره لصالح تحقيق أهدافها وطموحاتها وبنظرة نظمية كما يلي:

أولًا: استثمار ومشاركة رأس المال الاجتماعي التنظيمي الداخلي والخارجي في مجال تحسين وتطوير مدخلات الجامعة، فمن خلاله يمكن:

- المشاركة الفاعلة لهذا المصدر في بناء خطة إستراتيجية واقعية وممكنة التنفيذ، بالاستفادة من ذوي الخبرة من أعضاء الجامعة وتشارك معرفتهم التخصصية والضمنية في هذا المجال، وكذا استثماره في ترويج ونشر رؤية الجامعة ورسالتها وقيمها وأهدافها داخل الجامعة وخارجها.

- المساعدة في البحث عن أفضل الكفاءات البشرية للالتحاق بالعمل في الجامعة سواء كانوا طلابًا أم أعضاء هيئة تدريس أو موظفين، بفضل العلاقات الاجتماعية التشبيكية الفعالة التي يوفرها.

- المساهمة في التسويق الجيد لخدمات الجامعة التعليمية والبحثية والمجتمعية وتحسين سمعتها داخليًا وخارجيًا وسيكون لرأس المال الاجتماعي التنظيمي الافتراضي والمتمثل في وسائل التواصل الاجتماعي المختلفة دور كبير وبارز في هذا المجال.

- المساهمة في توفير مصادر تمويل متنوعة ومستدامة للجامعة باستثمار شبكة العلاقات الاجتماعية المختلفة.

– تطوير البرامج والمقررات من خلال الاستفادة من المعارف والمهارات الاستثنائية لدى الأعضاء وتسهيل نقلها ومشاركتها عبر شبكات رأس المال الاجتماعي التنظيمي المتوفره.

– المساهمة في تطوير الأنظمة واللوائح الجامعية في بيئة من الثقة المتبادلة والانفتاح على الرأي الأخر الذي يكفلها مفهوم رأس المال هذا.

ثانيًا: استثمار ومشاركة رأس المال الاجتماعي التنظيمي الداخلي والخارجي في مجال تحسين وتطوير عمليات الجامعة، فمن خلاله يمكن:

– تسهيل عملية القيادة والتواصل مع كافة العاملين بصورة أسهل وتأثير أعلى.

– تيسير تنفيذ الخطة الإستراتيجية للجامعة وسد الفجوة بينها وبين الأداء الفعلي لها.

– صناعة قرارات فعالة وأقرب للصواب نتيجة لكثافة البيانات والمعلومات التي توفرها شبكة العلاقات الاجتماعية لرأس المال الاجتماعي التنظيمي.

– التدريب الإثرائي التلقائي المتبادل بين العاملين وكذلك تفضيل العمل الجماعي على نظيره الفردي نتيجة للعلاقات القوية والصداقة التنظيمية التي وفرها رأس المال هذا.

– تطوير عمليات التدريس نتيجة لتشارك المعلومات والمعارف الاستثنائية حول الإستراتيجيات التدريسية والتقويمية المثلى.

– تطوير البحث العلمي والشراكات العلمية بفضل التوجه نحو إستراتيجيات المجموعات البحثية في مقابل البحث الفردي، وكذلك تشارك المعارف والمهارات البحثية المميزة بين الأعضاء وبتلقائية.

– تطوير الشراكة المجتمعية والتطوع الجامعي، حيث يسود حب الخير للغير داخل الجامعة ومع المستفيدين خارجها، وتظهر مع رأس المال هذا نزعات التضحية وتقديم النفع للصالح العام أيًا كان شكله وحجمه.

ثالثًا: استثمار ومشاركة رأس المال الاجتماعي التنظيمي الداخلي والخارجي في مجال تحسين وتطوير مخرجات الجامعة، فمن خلاله يمكن تحقيق ما يلي:

- خريجون متميزون يتم التواصل معه بسهولة للاستفادة من خبراتهم وخدماتهم ومقترحاتهم.
- علاقات قوية مع المجتمع المحيط وأولياء الأمور وأصحاب المصلحة تكفلها شبكة العلاقات الاجتماعية الناضجة والمؤثرة.
- طلاب وافدون يعودون بخبرات وعلاقات اجتماعية نشطة ومستمرة مع الجامعة.
- أبحاث علمية رصينة وذات قيمة منتجة يكفل ذلك النضج الجماعي لمعديها.

رابعًا: استثمار ومشاركة رأس المال الاجتماعي التنظيمي الداخلي والخارجي في مجال تحسين وتطوير التقويم والتغذية الراجعة، فمن خلاله يمكن:

- تقديم تغذية راجعة فورية مدفوعة بالاتصال المفتوح والثقة المتوفرة وشعور الأسرة الواحدة والمواطنة التنظيمية التي صنعها رأس المال الاجتماعي التنظيمي.
- تقديم تغذية راجعة أكثر مصداقية تقويمية في جو تسوده الحرية الأكاديمية والتنظيمية واحترام الرأي الآخر والانفتاح عليه بل دعمه.
- عمق تقويمي نتيجة للشبكات الاجتماعية الكثيفة والمترابطة والتي تصل لزوايا ربما لا تصل لها العلاقات التنظيمية الرسمية السطحية.

الدراسات السابقة:

قام محمد (٢٠١٢) بدراسة هدفت إلى التعرف على رأس المال الاجتماعي التنظيمي بالأقسام الأكاديمية التربوية ببعض الجامعات السعودية، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي من خلال أداة الاستبانة، وتكونت عينة الدراسة من (٨٨) عضو هيئة تدريس، وتوصل البحث إلى عدة نتائج أبرزها: أن توافر رأس المال الاجتماعي التنظيمي

جاء بمستوى متوسط في الدرجة الكلية والأبعاد الثلاثة له، والتي جاء ترتيبها من حيث التوافر كما يلي: البعد العلائقي ثم المعرفي فالبعد الهيكلي. وجود فروق بين الاستجابات تعزى للجنس لصالح الذكور، وتعزى للجنسية لصالح أعضاء هيئة التدريس غير السعوديين. في حين لم توجد فروق تعزى للرتبة الأكاديمية أو الخبرة.

أما دراسة Tonkaboni وآخرون (٢٠١٣) فهدفت إلى وصف مفهوم رأس المال الاجتماعي والتعرف عليه في التعليم العالي، مستخدمة المنهج الاستنباطي، وقد أشارت نتائجها إلى: أن رأس المال الاجتماعي الذي يحتوي على ثلاثة عناصر(الثقة الاجتماعية والتكامل الاجتماعي والمشاركة الاجتماعية)، وأن مصادر رأس المال الاجتماعي في المعاهد التعليمية تبدأ من مرحلة ما قبل المدرسة إلى أعلى مستويات التعليم فيه، كما يُعتبر رأس المال الاجتماعي بمثابة الشرط الرئيس لخلق الفرص والحوافز في التعليم العالي والذي يؤثر بدوره على خلق المعرفة واستثمارها؛ وعليه يجب صياغة عناصر التعليم العالي على أساس مكونات رأس المال الاجتماعي واحتياجات التواصل الاجتماعي.

كما هدفت دراسة العبادي (٢٠١٤) إلى تشخيص واقع تأثير رأس المال البشري في رأس المال الاجتماعي والذي بدوره سيسهم في توجيه القيادات الإدارية في جامعة الكوفة في تلمس مواطن القوة والضعف في أدائها فيما يتعلق بمتغيرات البحث ورأس المال الاجتماعي، تم بناء نموذج يوضح العلاقة بين الأبعاد الأساسية لرأس المال البشري ورأس المال الاجتماعي ومكوناته، جمعت بيانات عينة شملت (٣١٧) فردًا على ملاك الهيئة التدريسية في (١٩) كلية في جامعة الكوفة. تم التوصل إلى عدد من الاستنتاجات كان من أهمها: أن الاعتماد من قبل الجامعة على مكونات رأس المال الاجتماعي يسهم في تحقيق التفوق والريادة والجودة والتميز والتنافسية للجامعة، ويزداد هذا التحقق بشكل متوازي مع زيادة دعم عمادة الكليات من جهة وقناعة إدارة الجامعة من جهة أخرى.

وقامت دراسةO’Connell McCallum and (٢٠١٦) بتحليل وصفي لخمس دراسات قيادية حديثة العهد لتوضـــيح دور قدرات رأس المال البشـــري ورأس المال الاجتماعي في الوقت الحاضر والقيادة المستقبلية، وأشار التحليل إلى أنه على الرغم من وجود تركيز أساسي على قدرات رأس المال البشري؛ بدأت مهارات رأس المال الاجتماعي في الحصول على مزيد من الاهتمام كمكونات لمهارة القائد. وتوصـــلت إلى التفاضـــلية المتنامية لنهج رأس المال البشـــري والاجتماعي على فعالية القادة. كما أشـــارت الدراســـة إلى أن مهارات رأس المال الاجتماعي قد حظيت باهتمام أكبر في الآونة الأخيرة، ولكن لا تزال أقل من قيمتها مقارنة مع رأس المال البشـــري كمكونات القيادة الهامة وقدمت اقتراحات لتعزيز مبادرات تطوير القيادة من خلال تفعيل البؤر الاجتماعية واعتماد عقلية العضـــوية في الأنظمة المفتوحة، والاستفادة من شبكات العلاقات لتطوير جوانب القيادة.

فيما كان غرض دراســة Chen وآخرون (٢٠١٦) التعرف على القوى المؤثرة والدافعية إلى الابتكار التنظيمي لاســيما القيادة التحويلية ورأس المال الاجتماعي الداخلي والخارجي لقيادات الإدارات العليا في بعض المؤســســات ببكين، اســتخدمت هذه الدراســة المنهج الوصفي المسحي باستخدام استبانة قرأت أراء (٩٠) من القيادات العليا في مؤسسات بارزة في بكين، توصلت الدراسة إلى جملة من النتائج أبرزها: توسط كل من رأس المال الاجتماعي الداخلي والخارجي العلاقة بين القيادة التحويلية والابتكار التنظيمي. وأوصـــت بأنه يجب على المؤسـسـات تعزيز رأس المال الاجتماعي الداخلي والخارجي لفريق القيادات العليا لجني أقصـــى نتائج الابتكار التنظيمي من خلال نهج القيادة التحويلية، موضـــحة الأثر الســـلبي الناتج عن عدم تفعيل هذا النوع من رأس المال على منظومة الابتكار في هذه المؤسسات.

في حين هدفت دراسة خلفاوي وبن سعود (٢٠١٧) إلى التعرف على دور رأس المال الاجتماعي في تحقيق الرضـــا الوظيفي في القطاع البنكي بولاية ســـعيده بالجزائر، الدراســـة شملت عينة من الموظفين بلغوا (٥٠) موظفًا، تم مسح آرائهم من خلال الاستبانة في ضوء

المنهج الوصفي المسحي، وقد توصلت الدراسة إلى وجود أثر معنوي لبعدي الثقة والإشراك على الرضا الوظيفي لعمال البنوك ووجود أثر غير معنوي لبعدي التعاون والزمالة لدى العاملين على الرضا الوظيفي، مما يدل على عدم وجود مفهوم رأس المال الاجتماعي لدى العاملين بالإضافة إلى عدم اهتمام المسؤولين به في مختلف هياكل الإدارة العليا لدى القطاع البنكي.

في حين هدفت دراسة Özan وآخرون (٢٠١٧) التعرف على أثر عناصر رأس المال الاجتماعي على مستويات الرضا الوظيفي ومستويات التحفيز لدى المعلمين بتركيا. وقد استخدمت الدراسة منهجًا مختلطًا مع عينة من معلمي مقاطعة إلاقز بتركيا بلغت (٢٨٠) معلمًا ومعلمةً. توصلت الدراسة إلى أن هناك مستوى إيجابياً وعالياً من العلاقة بين رأس المال الاجتماعي والدافع الوظيفي، ووفقًا لنتائج تحليل الانحدار؛ فإن الأبعاد الفرعية الثلاثة لرأس المال الاجتماعي (الالتزام التنظيمي، التفاعل الاجتماعي، التسامح عن الاختلافات مع مشاركة قواعد العمل) هي مؤشرات كبيرة لمستويات دافعية المعلمين لوظيفتهم. وأشارت النتائج الأخرى إلى أن البعد الفرعي للتفاعل الاجتماعي هو مؤشر هام لمستويات رضا المعلمين عن العمل.

واستهدف دراسة عبدالعال (٢٠١٨) التعرف على آراء أعضاء هيئة التدريس بجامعة بني سويف حول دور رأس المال الاجتماعي في تحقيق استدامة الميزة التنافسية بها، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي، مستعينةً باستبانة لجمع البيانات، وتمثلت عينة البحث من مجموعة من أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية والتجارة والآداب والعلوم والطب البيطري والصيدلة بجامعة بني سويف بلغت (٢٢٣) عضو هيئة تدريس، وتوصل البحث إلى تحقق دور رأس المال الاجتماعي في استدامة الميزة التنافسية بالجامعة بدرجة متوسطة، وعدم وجود فروق في الاستجابات تعود إلى الدرجة العلمية، ووجود فروق تعود

إلى نوع الكلية لصالح الكليات العلمية، وفي ضوء النتائج تم وضع عدد من الآليات المقترحة لتدعيم دور رأس المال الاجتماعي في استدامة الميزة التنافسية بالجامعات.

وحاولت دراسة مديحة بخوش (٢٠١٨) إبراز دور رأس المال الاجتماعي بأبعاده: البعد الهيكلي، والبعد العلاقاتي، والبعد المعرفي في الأداء بمؤشرات الاستجابة، والكفاءة، والفعالية. وتم استخدام أسلوب نمذجة المعادلة الهيكلية لرأس المال الاجتماعي والأداء بناء على الدراسات السابقة التي تناولت الموضوع. وجمعت البيانات من عدد من المنظمات بولاية تبسة. وبدراسة آراء عينة مكونة من (٢٤١) مبحوثاً، وباستخدام الانحدار المتعدد تم التوصل إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية لرأس المال الاجتماعي على أداء المنظمات المدروسة. وفسر رأس المال الاجتماعي ٤٨٪ من التغيرات الحاصلة في الأداء. وقدمت الدراسة عددًا من التوصيات في ظل نتائجها لعل من أهمها ضرورة تعزيز عامل الثقة بين الموظفين.

في حين كان الغرض من دراسة kim (٢٠١٨) استكشاف كيفية ممارسات العلاقات العامة الداخلية (إستراتيجيات التواصل وإدارة العلاقات) لتعزيز رأس المال الاجتماعي التنظيمي للموظفين في السياق الكوري من خلال فحص أدوار الوساطة للعلاقات بين الموظف والمنظمة. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي من خلال استبانة وزعت على (٢٨٧) موظفًا يعملون في (٢٣) منظمة في كوريا الجنوبية. أوضحت نتائج هذه الدراسة أن الاتصال الداخلي في الاتجاهين وإستراتيجيات التناظر الوظيفي والعلاقات المتصلة شكلت علاقات إيجابيةً قوية بين الموظف والمنظمة مصدرها رأس مال اجتماعي تنظيمي بدأ في التشكل.

وركزت دراسة داوود (٢٠١٩) على البحث عن أهمية رأس المال الاجتماعي بقطاع التعليم في مصر لتحقيق التنمية المستدامة مستخدمةً المنهج الاستقرائي، وذلك نظرًا لأن بداية ظهور الشعور الأولي برأس المال الاجتماعي في صورته المعنوية للفرد وهو نواة المجتمع

بالمدرسة؛ ومن تلك الصور المعنوية: التعاطف والحب والعمل الجماعي والعمل كفريق واحترام الآخرين ومشاعرهم. كما أكدت نتائج الدراسة أنه في ظل الأوضاع الحالية للعملية التعليمية في مصر وفي مرحلة التعليم قبل الجامعي والجامعي؛ فالتعليم في مصر يفتقد للحد الأدنى من المتطلبات والمقومات الضرورية لتأهيل المتعلم والخريج لكي يكون قادراً على التفاعل مع المتغيرات البيئية والمؤسسية والاجتماعية والاقتصادية للتنمية المستدامة.

منهج البحث:

استخدم هذا البحث المنهج الوصفي الاستنباطي مع جانبه النظري، فيما استخدم المنهج الوصفي المسحي في جانبه الميداني، حيث يصف آراء عينة البحث حول واقع رأس المال الاجتماعي التنظيمي بأبعاده المختلفة في جامعة الملك خالد، وأثر بعض المتغيرات على تلك الآراء.

مجتمع وعينة البحث:

تم إجراء البحث على عينة عشوائية طبقية قوامها (٣٧٩) عضو هيئة تدريس من مجتمع البحث الأصلي والذي يبلغ (٣٤٨٣) بحسب إحصائيات عمادة الموارد البشرية لعام (١٤٤٢هـ)، ويوضح الجدول رقم (١) توزيع عينة البحث في ضوء متغيراته الديموغرافية.

جدول (١) يوضح توزيع عينة البحث وفقًا لمتغيراته الديموغرافية

المتغيرات		التكرار	النسبة المئوية
الكلية	كلية شرعية	١٣١	٣٤,٦
	كلية علمية/تطبيقية	٤١	١٠,٨
	كلية أدبية/إنسانية	٢٠٧	٥٤,٦
الرتبة العلمية	أستاذ	٨٣	٢١,٩
	أستاذ مشارك	١١١	٢٩,٣
	أستاذ مساعد	١١٤	٣٠,١

	محاضر	٤٠	١٠,٦
	معيد	٣١	٨,٢
الجنس	ذكر	٣١٦	٨٣,٤
	أنثى	٦٣	١٦,٦

أداة البحث:

اعتمد هذا البحث على الاستبانة كأداة رئيسة لجمع البيانات الخاصة بالإجابة عن أسئلة البحث الميدانية، تم بناؤها بالاستفادة من الإطار النظري والدراسات السابقة ذات العلاقة، ومن آراء المحكمين ومقترحاتهم وخبرة الباحث، كانت ذات تدرج ثلاثي، تكونت من ثلاثة أجزاء؛ حيث شمل الجزء الأول مقدمةً تعريفيةً وبعض الإرشادات. أما الجزء الثاني فشمل مجموعةً من الأسئلة المتعلقة بالمتغيرات الديموغرافية لعينة البحث، فيما تكون الجزء الثالث من مجموعة عبارات موزعة على ثلاثة أبعاد تمثل مفهوم رأس المال الاجتماعي التنظيمي.

صدق الأداة:

بعد الانتهاء من بناء أداة البحث في صورتها الأولية تم التأكد من صدقها من خلال ما يلي:

١ـــ الصدق الظاهري: بعرضها على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية، حيث خرجت مشتملة على العبارات المتفق عليها بنسبة عالية من قبلهم.

٢ـــ صدق الاتساق الداخلي للأداة: حيث تم استخدام معامل الارتباط لبيرسون لقياس العلاقة بين درجة العبارات مع الأبعاد، والمرفق رقم (١) يوضح نتائج القياس، حيث يتبين من محتواه أن جميع عبارات الأداة ذات علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) و (٠,٠٥)، وهذا يدل على أن أداة البحث كانت صادقة وصالحة لقياس الجوانب التي أعدت لقياسها.

ثبات الأداة:

تم حساب ثبات الأداة باستخدام معامل ثبات (ألفا كرونباخ)، ويوضح الجدول رقم (٢) قيم معامل الثابت لأبعاد الأداة، وللأداة ككل.

جدول (٢) يوضح معامل ثبات ألفا كرونباخ لأداة الدراسة

الأبعاد	عدد الفقرات	معامل ثبات ألفا كرونباخ
البعد الهيكلي	١٧	٠,٩٠٥
البعد العلائقي	٢٠	٠,٩١٨
البعد الإدراكي المعرفي	١٥	٠,٩٥٢
معامل الثبات لعبارات الأداة ككل	٥٢	٠,٩٢٣

يتضح من الجدول السابق أن قيمة معامل الثبات للبعد الهيكلي بلغت (٠,٩٠٥)، أما البعد العلائقي فكانت قيمة المعامل له (٠,٩١٨)، وبلغت قيمة معامل الثبات للبعد الإدراكي المعرفي (٠,٩٥٢)، كما يتضح كذلك من ذات الجدول أن معامل الثبات لعبارات الأداة ككل كان (٠,٩٢٣)، وبناء على ما سبق يتضح تمتع الاستبانة بدرجة ثبات ممتازة، حيث أوضح Caputo and Langher (٢٠١٥) أن معامل الثبات يكون ممتازًا إذا كان ٠,٩٠ فأكثر.

أساليب المعالجة الإحصائية المستخدمة:

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لترتيب إجابات عينة البحث عن عبارات الاستبانة، واختبار ت وتحليل التباين الأحادي لتحديد دلالة الفروق بين متوسطات استجابات عينة البحث تبعًا للاختلاف في متغيراته، ومعامل الارتباط لبيرسون لقياس العلاقات وصدق الأداة، ومعامل ألفاكرونباخ لحساب ثبات الأداة.

عرض نتائج البحث وتفسيرها ومناقشتها:

السؤال الأول: ما واقع توفر أبعاد رأس المال الاجتماعي التنظيمي بجامعة الملك خالد من وجهة نظر عينة البحث؟.

أولًا: البُعد الهيكلي.

يوضح الجدول رقم (٣) استجابات عينة البحث لعبارات هذا البعد كالتالي:

الجدول رقم (٣) يوضح المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري والترتيب ومستوى الموافقة لعبارات البُعد الهيكلي

الترتيب	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الموافقة
١	من السهولة بمكان تواصل أعضاء القسم مع القيادات الأكاديمية بالقسم والكلية	٢,٥٧	٠,٥٠	موافق تمامًا
٢	تتعدد قنوات التواصل بين الأعضاء بعضهم البعض وكذلك مع القيادات الأكاديمية	٢,٣٥	٠,٥٨	موافق تمامًا
٣	يرتبط أعضاء القسم من الأجيال والرتب العلمية بعلاقة تنظيمية قوية ومستمرة	٢,٢٧	٠,٦٨	موافق إلى حد ما
٤	يتمتع الأعضاء بحرية كبيرة للتعبير عن طبيعة مهامهم وطريقة تسييرها	٢,٢٢	٠,٦٦	موافق إلى حد ما
٥	يبادر الأعضاء للقيام بمهامهم التنظيمية دون الحاجة لتكرار تنبيههم لذلك	٢,٢٢	٠,٦٩	موافق إلى حد ما
٦	تربط أعضاء القسم الواحد علاقات تنظيمية قوية ومستمرة	٢,١٩	٠,٥١	موافق إلى حد ما
٧	تتسم العلاقات بين أعضاء القسم بالتنسيق والتكامل والتعاون وكذلك بين الأقسام والكليات	٢,١٩	٠,٥٦	موافق إلى حد ما
٨	العلاقات التنظيمية بين الأعضاء تتيح فرصة كبيرة لتبادل المعلومات والخبرات الفردية	٢,١٦	٠,٥٩	موافق إلى حد ما
٩	يتمتع أعضاء القسم بقيم ومهارات العمل الجماعي	٢,١٦	٠,٦٣	موافق إلى حد ما

١٠	عند الحاجة يمكن للعضو تكثيف أو تكرار التواصل التنظيمي مع الشخص المسئول دون امتعاض من الأخير.	٢,٠٨	٠,٦٧	موافق إلى حد ما
١١	ما يتم تكليف العضو به من مهام يعادل تقريبًا ما تم تكليف بقية الأعضاء به	٢,٠٨	٠,٧٢	موافق إلى حد ما
١٢	عند الضرورة ولمصلحة للعمل يمكن للعضو تجاوز العلاقات التنظيمية للتواصل مع الجهات العليا	١,٩٧	٠,٧٢	موافق إلى حد ما
١٣	تسود بيئة العمل ثقافة الاعتراف بالخطأ التنظيمي والتراجع عنه بسرعة دونما إصرار	١,٩٥	٠,٧٧	موافق إلى حد ما
١٤	كل أعضاء القسم يشاركون في أنشطة وأعمال القسم المختلفة دون تمييز لبعضهم	١,٩٢	٠,٦٧	موافق إلى حد ما
١٥	يتاح للأعضاء إقامة علاقات تنظيمية مع المستفيدين داخل وخارج الجامعة	١,٩٢	٠,٧١	موافق إلى حد ما
١٦	يرتبط أعضاء القسم بعلاقات تنظيمية كافية مع الأعضاء في الأقسام الأخرى بالكلية	١,٨٩	٠,٦١	موافق إلى حد ما
١٧	تمنح بيئة العمل فرصًا كاملةً للمكاشفة والمصارحة التنظيمية دون خوف من تبعات ذلك	١,٨٩	٠,٧٣	موافق إلى حد ما
		المتوسط الحسابي العام للبعد	٢,١٢	موافق إلى حد ما
		الترتيب بين الابعاد		٣

بقراءة الجدول السابق يتضح ما يلي:

عينة البحث وبشكل عام موافقون إلى حد ما على أن هذا البُعد متوفر في واقع جامعة الملك خالد؛ حيث بلغ المتوسط حسابي لهذا البُعد (٢,١٢) من أصل (٣) درجات، وفي الواقع أن هذه النتيجة دون المستوى المقبول والتي تستدعي معها وبشكل عاجل إعادة النظر ومراجعة نوع العلاقات التنظيمية التي يرتبط بها العاملون مع بعضهم البعض وبمختلف مستوياتهم التنظيمية الرأسية والأفقية، وكذلك مدى كثافتها وسلاستها في تبادل المعلومات والمعارف، وما توفره من فرص إبداء الرأي بكل صراحة وحرية تنظيمية؛ خصوصًا أن هذا البُعد جاء في الترتيب الأخير من حيث واقع توفره في جامعة الملك خالد، مع أهمية الكبرى والتأسيسية في بناء رأس مال اجتماعي تنظيمي متطور للجامعة. وجاءت

هذه النتيجة متفقةً بشـــكل عام حتى في الترتيب لهذا البعد وبقية الأبعاد محل دراســـة هذا البحث مع النتائج التي توصـلت إليها دراسـة محمد (٢٠١٢) حيث كان توافر هذه الأبعاد في الجامعات المدروسة بدرجة متوسطة، ويفسر ذلك بأن بيئاتها التنظيمية متشابهة إلى حد بعيد خصـــوصًـــا أنها تقع تحت نظام واحد للجامعات الســـعودية، بالإضـــافة إلى أن هذا الموضـــوع ربما لم يؤخذ بعين الاعتبار حتى الآن من قبل الجامعات الســـعودية حين تخضـــع نفســـها للتطوير والتحديث، ولعل ذلك كونه من المواضـــيع الحديثة، وكذلك لأبعاده غير الملموسة حسيًا مع أهمية دورها المعنوي والبنيوي الكبير في نهوض الجامعات السعودية وتميزها ومنافستها.

كما يتضح كذلك من الجدول ذاته تراوح مستوى الموافقة على عبارات هذا البُعد بين موافق تمامًا وموافق إلى حد ما، بمدى متوسـط حسـابي بدأ ب (١,٨٩) درجة ووصـل إلى (٢,٥٧) درجة.

وجاءت العبارة التي نصـها: "من السـهولة بمكان تواصـل أعضـاء القسـم مع القيادات الأكاديمية بالقســـم والكلية" في الترتيب الأول بين عبارات هذا البُعد بمســـتوى موافقة تامة على توفرها في أرض الواقع حيث حصلت على متوسط حسابي بلغ (٢,٥٧) درجة، تلاها في الترتيب العبارة التي تنص على: " تتعدد قنوات التواصـل بين الأعضـاء بعضـهم البعض وكذلك مع القيادات الأكاديمية" بمستوى موافقة تامة كذلك وبمتوسط حسابي قدره (٢,٣٥) درجة، وهذا مؤشـــر جيد على وجود توجه لا بأس به من قبل القيادات الأكاديمية بجامعة الملك خالد للانفتاح والتواصـل المسـتمر مع الأعضـاء، ينبغي أن يسـتغل ويوظف في بناء واستثمار رأس المال الاجتماعي التنظيمي للجامعة.

ثم توالت بعد ذلك بقية العبارات ولكن بمســـتوى موافقة إلى حد ما من حيث واقع توفرها بجامعة الملك خالد؛ حتى جاءت العبارة التي نصـها: "يرتبط أعضـاء القسـم بعلاقات تنظيمية كافية مع الأعضـاء في الأقسـام الأخرى بالكلية" في الترتيب قبل الأخير بمتوسـط

حسـابي بلغ (١,٨٩) وانحراف معياري قدره (٠,٦١)، وحل في الترتيب الأخير بين بقية عبارات هذا البعد؛ العبارة التي تنص على: " تمنح بيئة العمل فرصًا كاملةً للمكاشفة والمصارحة التنظيمية دون خوف من تبعات ذلك" بمتوسط حسابي بلغ (١,٨٩) وانحراف معياري قدره (٠,٧٣)، وهنا نقطة ضعف مؤثرة ينبغي للجامعة التفطن لها ومعالجتها بشكل جذري؛ ذلك أن هذه البيئة ربما ستصبح ومع مرور الوقت مرتعًا خصبًا للنفاق التنظيمي التي تُخفى فيه جوانب القصور الحقيقة وتُعظم فيه منجزات وهمية لا أثر لها في أرض الواقع.

ثانيًا: البُعد العلائقي.

يوضح الجدول رقم (٤) استجابات عينة البحث لعبارات هذا البُعد كالتالي:

الجدول رقم (٤) يوضح المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري والترتيب ومستوى الموافقة لعبارات البُعد العلائقي

الترتيب	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الموافقة
١	أشعر أن زملائي يثقون فيّ كشخص وفي قدراتي كعضو هيئة تدريس	٢,٥٩	٠,٤٩	موافق تمامًا
٢	يقدم أعضاء القسم والقيادات الأكاديمية حسن النية عند التعامل مع بعضهم البعض	٢,٤٩	٠,٥٠	موافق تمامًا
٣	نادرًا ما أشعر بعزلة بين زملائي أو أنهم يتجنبون التعامل معي	٢,٤٦	٠,٦٤	موافق تمامًا
٤	أعتقد أن زملائي في القسم والكلية وكذلك القيادات الأكاديمية يمكن الوثوق بهم وبقراراتهم	٢,٤٣	٠,٥٩	موافق تمامًا
٥	تسود روح المحبة والاحترام والتقدير بين أعضاء القسم الواحد والكلية	٢,٤٣	٠,٣٢	موافق تمامًا
٦	يسود مكان عملي حياة اجتماعية طيبة وصحية وسعيدة	٢,٣٨	٠,٦٣	موافق تمامًا
٧	يبادر زملائي في القسم إلى مساعدتي حينما أحتاج لذلك سواءً على صعيد العمل أو مسائل شخصية	٢,٣٥	٠,٧١	موافق تمامًا
٨	أعتقد أن أعضاء القسم صادقون ومخلصون في تفاعلاتهم وعلاقاتهم مع بعضهم البعض	٢,٣٢	٠,٦٢	موافق إلى حد ما
٩	من النادر أن يتصيد بعض الأعضاء الأخطاء غير المتعمدة لزملائهم ليستخدمونها ضدهم بشكل خفي	٢,٣٠	٠,٦٩	موافق إلى حد ما

١٠	أعتقد أن أعضاء القسم صادقون ومخلصون في تفاعلاتهم وعلاقاتهم مع القيادات الأكاديمية	٢,٢٧	٠,٦٤	موافق إلى حد ما
١١	أعضاء القسم والقادة الأكاديميون مستعدون لتقديم خدمات تنظيمية تطوعية مختلفة لصالح القسم والكلية وبدون مقابل	٢,٢٧	٠,٧٢	موافق إلى حد ما
١٢	شعور الأسرة الواحدة يطغى على علاقتي بزملائي	٢,٢٤	٠,٦٣	موافق إلى حد ما
١٣	لدي علاقات متعددة داخل الجامعة وخارجها يمكن استثمارها لصالح الجامعة	٢,٢٤	٠,٦٧	موافق إلى حد ما
١٤	أعضاء القسم يضعون في عين الاعتبار مصالح الأعضاء الآخرين ومصالح العمل بشكل عام عندما يبحثون عن مصالحهم الشخصية	٢,٢٢	٠,٥٧	موافق إلى حد ما
١٥	ينصت أعضاء القسم دون تشنج لوجهات نظر زملائهم وإن كانت مخالفة لهم	٢,٢٢	٠,٥٨	موافق إلى حد ما
١٦	يقدم الأعضاء تنازلات شخصية لصالح العمل أو لصالح زملائهم (إيثار)	٢,١٩	٠,٧٣	موافق إلى حد ما
١٧	تتجانس طباع أغلب أعضاء القسم	٢,١٣	٠,٥٨	موافق إلى حد ما
١٨	تربطني علاقة اجتماعية مستمرة خارج أوقات العمل مع أغلب أعضاء القسم	٢,٠٠	٠,٦٦	موافق إلى حد ما
١٩	أشعر بوجود فجوة في العلاقات بين الأعضاء بعضهم البعض وكذا بينهم والقادة	١,٩٠	٠,٦٩	موافق إلى حد ما
٢٠	تدعم الجامعة (ماليًا وماديًا) تكوين علاقات اجتماعية فعالة بين أعضائها على مختلف المستويات التنظيمية	١,٧٣	٠,٦٤	موافق إلى حد ما
		المتوسط الحسابي العام للبعد	٢,٢٦	موافق إلى حد ما
		الترتيب بين الأبعاد		١

من الجدول السابق يمكن قراءة ما يلي:

بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات عينة البحث لعبارات هذا البُعد (٢,٢٦) درجة من أصل (٣) درجات؛ وهذا يدل على أنهم وبشكل عام موافقون إلى حد ما على توفر هذا البُعد في واقع جامعة الملك خالد، ورغم أن هذا البُعد جاء في الترتيب الأول بين بقية الأبعاد من حيث واقع توفره، إلا أنه ما زال ضمن دون المستوى المقبول من حيث توفره

كمكون جوهري من مكونات رأس المال الاجتماعي التنظيمي للجامعة، وهذا يُلزمها العمل على تطوير هذا البُعد وتحسين جوانبه.

ومن ذات الجدول يتضح تراوح مستوى الموافقة على عبارات هذا البُعد بين موافق تمامًا وموافق إلى حد ما بمدى متوسط حسابي بدأ بـ (١,٧٣) درجة ووصل إلى (٢,٥٩) درجة.

وجاءت العبارة التي نصها: " أشعر أن زملائي يثقون فيّ كشخص وفي قدراتي كعضو هيئة تدريس " في الترتيب الأول بين عبارات هذا البُعد بمستوى موافقة تامة على توفرها في أرض الواقع حيث حصلت على متوسط حسابي بلغ (٢,٥٩) درجة، تلاها في الترتيب العبارة التي تنص على: " يقدم أعضاء القسم والقيادات الأكاديمية حسن النية عند التعامل مع بعضهم البعض " بمستوى موافقة تامة كذلك وبمتوسط حسابي قدره (٢,٤٩) درجة، وهذا مؤشر مبشر بوجود قدر لا بأس به من الثقة المنطوية على حسن النية تنتشر بين العاملين بجامعة الملك خالد، ولعل ذلك من النقاط الإيجابية التي ينبغي التركيز عليها وتعزيزها حين تنمية رأس المال الاجتماعي التنظيمي للجامعة واستثماره.

ثم توالت بعد ذلك بقية العبارات بمستوى موافقة تامة من حيث واقع توفرها بجامعة الملك خالد؛ حتى جاء في الترتيب الثامن العبارة التي نصها: "أعتقد أن أعضاء القسم صادقون ومخلصون في تفاعلاتهم وعلاقاتهم مع بعضهم البعض " بمستوى موافقة إلى حد ما حيث بلغ متوسطها الحسابي (٢,٣٢)، وهكذا استمر نفس المستوى من الموافقة حتى آخر عبارات هذا البُعد، حيث حل في الترتيب قبل الأخير العبارة التي تنص على: "أشعر بوجود فجوة في العلاقات بين الأعضاء بعضهم البعض وكذا بينهم والقادة" بمتوسط حسابي بلغ (١,٩٠)، ولعل السبب في ذلك ما أكدته النتيجة والترتيب الذي حصلت عليه العبارة التي نصها "تدعم الجامعة (ماليًا وماديًا) تكوين علاقات اجتماعية فعالة بين أعضائها على مختلف المستويات التنظيمية"؛ حيث وقعت في الترتيب الأخير بمتوسطها الحسابي (١,٧٣)

درجة، فضـــعف التوجه من قبل الجامعة – والذي أظهرته هذه النتيجة– نحو تقديم الدعم والتعزيز المالي والمادي لتكوين هذه العلاقات بين الأعضـــاء ربما كان أحد الأســـباب التي أوجدت هذه الفجوة في العلاقات، بالإضـــافة إلى أن طبيعة العمل الجامعي والذي يركز وللأسـف على الجهد الفردي بل ويعطيه قيمة أكبر خاصـة عند تقييم بحوث الترقية هو ربما ما ساهم كذلك في تشكل هذه الفجوة، مما يتطلب من الجامعة توجيه بوصلتها نحو صياغة مبادرات اجتماعية موجهة تساهم في تجاوز هذه السلبية وتدفع نحو بناء هذا البُعد العلائقي المهم والمحوري.

ثالثًا: البُعد الإدراكي المعرفي.

يوضح الجدول رقم (٥) استجابات عينة البحث لعبارات هذا البُعد كالتالي:

الجدول رقم (٥) يوضح المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري والترتيب ومستوى الموافقة لعبارات البُعد الإدراكي المعرفي

الترتيب	العـــــبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الموافقة
١	يعي أعضاء القسم أدوارهم التنظيمية بدقة	٢,٤١	٠,٦٨	موافق تمامًا
٢	يدرك أعضاء القسم أهمية ومآلات الدور الذي يقومون به	٢,٣٥	٠,٦٧	موافق تمامًا
٣	تجمع أعضاء القسم قيم تنظيمية مشتركة	٢,٣٣	٠,٥٧	موافق إلى حد ما
٤	تجمع أعضاء القسم طموحات مؤكدة لتطوير أداء القسم	٢,٣٠	٠,٥٦	موافق إلى حد ما
٥	يتمتع أعضاء هيئة التدريس بولاء عالي لتوجهات قسمهم ويفتخرون بها	٢,٢٧	٠,٦٤	موافق إلى حد ما
٦	يُظهر أعضاء القسم التزامًا موجهًا نحو رؤية وقضايا موحدة	٢,٢٥	٠,٥٩	موافق إلى حد ما
٧	يفهم الأعضاء المهام المطلوبة منهم في إطار نماذج عقلية متماثلة ومتسقة ويسعون إلى توحيدها بشكل مستمر	٢,٢٤	٠,٥٩	موافق إلى حد ما

٨	أعضاء القسم يسعون بشكل مستمر لتشكيل فهم مشترك للقضايا الطارئة والجديدة	٢,٢٤	٠,٦٣	موافق إلى حد ما
٩	يسود الحماس الجمعي بين أعضاء هيئة التدريس لتحقيق الأهداف المتفق عليها	٢,٢١	٠,٦٢	موافق إلى حد ما
١٠	تتوفر لغة مشتركة يفهم بها جميع أعضاء القسم القواعد الفنية والمفردات التخصصية والتنظيمية المستخدمة وكذلك التوجهات المستقبلية للقسم	٢,١٩	٠,٦١	موافق إلى حد ما
١١	من السهل تحقيق توافق جماعي في الرأي بين أعضاء القسم حول قضية ما	٢,١٩	٠,٦٩	موافق إلى حد ما
١٢	ينشر أعضاء هيئة التدريس قصص نجاح بعضهم الفردية والجماعية معتزين بها	٢,١٤	٠,٥٧	موافق إلى حد ما
١٣	يتبادل وبسهولة أعضاء القسم والكلية المعارف التنظيمية والأكاديمية والبحثية المختلفة	٢,١٣	٠,٦٧	موافق إلى حد ما
١٤	من السهل الوصول للمعرفة الضمنية لدى الأعضاء المؤثرين والاستفادة منها وتحويلها إلى صريحة	٢,٠٨	٠,٥٩	موافق إلى حد ما
١٥	أعضاء القسم ينتمون لذات الثقافة التنظيمية التطويرية حيث تضيق زوايا الاختلاف بينهم في ذلك	٢,٠٠	٠,٧٠	موافق إلى حد ما
	المتوسط الحسابي العام للبعد	٢,٢٢		موافق إلى حد ما
	الترتيب بين الأبعاد			٢

يتضح من الجدول السابق:

أن عينة البحث وبشكل عام موافقون إلى حد ما على توفر هذا البُعد في واقع جامعة الملك خالد بمتوسط حسابي بلغ (٢,٢٢) من أصل (٣) درجات، مما يُشير على أن توفره دون المستوى المقبول والمأمول مما ينبغي معه أن تعمل الجامعة على تحسين هذا المستوى من التوفر بشتى الوسائل والإستراتيجيات الممكنة، وبهذه النتيجة احتل هذا البُعد الترتيب الثاني من حيث واقع توفره في جامعة الملك خالد.

كما يتضح من الجدول السابق تراوح مستوى الموافقة على عبارات هذا البُعد بين موافق تمامًا وموافق إلى حد ما بمدى متوسط حسابي بدأ ب (٢,٠٠) درجة ووصل إلى (٢,٤١) درجة.

وجاءت العبارة التي نصها "يعي أعضاء القسم أدوارهم التنظيمية بدقة" في الترتيب الأول بين عبارات هذا البُعد بمستوى موافقة تامة على توفرها في أرض الواقع حيث حصلت على متوسط حسابي بلغ (٢,٤١) درجة، تلاها في الترتيب العبارة التي تنص على "يدرك أعضاء القسم أهمية ومآلات الدور الذي يقومون به" بمستوى موافقة تامة كذلك وبمتوسط حسابي قدره (٢,٣٥) درجة، وهذه النتيجة لهاتين العبارتين تعطي قدرًا جيدًا من الاطمئنان لتحقق أهم خطوة في نجاح إدارة الأداء الجامعي وهي أن يعي كل عضو من أعضاء الجامعة ويعرف بدقة المهمة والدور المطلوب منه أداؤه وكذلك المخرج النهائي من أداء هذا الدور، وموقعه من تحقيق الأهداف العامة للجامعة.

ثم توالت بعد ذلك بقية العبارات ولكن بمستوى موافقة إلى حد ما من حيث واقع توفرها على أرض ميدان جامعة الملك خالد؛ حتى جاءت العبارة التي نصها: "من السهل الوصول للمعرفة الضمنية لدى الأعضاء المؤثرين والاستفادة منها وتحويلها إلى صريحة" في الترتيب قبل الأخير بمتوسط حسابي بلغ (٢,٠٢)، وهذه النتيجة بهذا المؤشر تضع الجامعة أمام تحدٍ كبير لبناء رأس مالها الاجتماعي التنظيمي واستثماره؛ لمركزية هذا المؤشر ومحوريته من ذلك، مما شأنه إيلاؤه المزيد من الاهتمام والتقويم المستمر. وحل في الترتيب الأخير بين بقية عبارات هذا البُعد؛ العبارة التي تنص على: "أعضاء القسم ينتمون لذات الثقافة التنظيمية التطويرية حيث تضيق زوايا الاختلاف بينهم في ذلك" بمتوسط حسابي بلغ (٢,٠٠)، ولعل هذه النتيجة لهاتين العبارتين كانت بسبب الضعف أساسًا في البُعد العلائقي والهيكلي والذي معه انحسر التعاون البناء بين الأعضاء وتوسعت في مقابل ذلك النزعة الفردية وهذا بدوره شكل مساحات كبيرة من الاختلاف في الثقافة التنظيمية التي تدفعهم للتطوير المشترك والاستفادة من بعضهم البعض بتلقائية، مما ينبغي التنبه له جيدًا عند بناء واستثمار رأس المال الاجتماعي التنظيمي للجامعة لخطورة هذه الفجوات على تحقيق ذلك.

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة البحث حول واقع توفر رأس المال الاجتماعي التنظيمي بجامعة الملك خالد وفقًا لاختلافهم في المتغيرات التالية: الكلية، الرتبة العلمية، الجنس؟.

للإجابة عن هذا السؤال فيما يتعلق بمتغيري: الكلية والرتبة العلمية؛ أجرى الباحث تحليل التباين الأحادي للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات استجابات عينة البحث حول واقع توفر رأس المال الاجتماعي التنظيمي بجامعة الملك خالد تُعزى للاختلاف في هاذين المتغيرين، والجدولين رقم (٦) ورقم (٧) يوضحان ذلك كما يلي:

جدول (٦) يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي لتحديد دلالة الفروق بين متوسطات استجابات عينة البحث وفقًا للاختلاف في متغير: الكلية

المتغير	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الكلية	بين المجموعات	٢	٢,٢٩	١,١٥	٥,٦٣	غير دالة
	داخل المجموعات	٣٧٦	٧٦,٤٩	٠,٢٠		
	المجموع	٣٧٨	٧٨,٧٩			

جدول (٧) يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي لتحديد دلالة الفروق بين متوسطات استجابات عينة البحث وفقًا للاختلاف في متغير: الرتبة العلمية

المتغير	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الرتبة العلمية	بين المجموعات	٢	٩,٤٤	٢,٣٤	١٢,٧٢	غير دالة
	داخل المجموعات	٣٧٦	٦٩,٣٦	٠,١٩		
	المجموع	٣٧٨	٧٨,٧٨			

بالنظر في بيانات الجدولين السابقين يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات استجابات عينة البحث وفقًا للاختلاف في متغير الكلية وكذلك متغير الرتبة

العلمية، وربما تعود هذه النتيجة فيما يتعلق بمتغير الكلية إلى أن كل كليات الجامعة تخضع لذات الثقافة والسياسات التنظيمية والأطر الإدارية الإجرائية مما ساهم في وجود مستويات تماثل إلى حد كبير في واقع رأس المال الاجتماعي التنظيمي للجامعة. أما ما يتعلق بجانب متغير الرتبة العلمية فيمكن تفسير نتيجته بأن الأعضاء وبمختلف رتبهم العلمية يخضعون وبشكل فردي لذات الأنظمة والأنماط القيادية كما أنهم يعيشون ضمن ذات المستوى تقريبًا من العلاقات الاجتماعية والتنظيمية دون تميز لبعضهم بحسب رتبته العلمية مما ضيق زوايا الاختلاف في استجابتهم لعبارات الأداة، وكذلك كان الحال لمتغير الرتبة الأكاديمية في دراسة محمد (٢٠١٢) حيث لم يكن له تأثير في إحداث فروق بين استجابات عينتها متفقًا بذلك مع نتيجة البحث الحالي.

وفي سياق الإجابة عن هذا السؤال فيما يتعلق بمتغير: الجنس؛ أجرى الباحث اختبار (ت) للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات استجابات عينة البحث حول واقع توفر رأس المال الاجتماعي التنظيمي بجامعة الملك خالد تُعزى للاختلاف في هذا المتغير، والجدول رقم (٨) يوضح ذلك كالتالي:

جدول (٨) يوضح نتائج اختبار (ت) لتحديد دلالة الفروق بين متوسطات استجابات عينة البحث وفقًا للاختلاف في متغير: الجنس

الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	الدلالة
ذكر	٣١٦	٢,٢٦	٠,٤٤	٤,٠٧	غير دالة
أنثى	٦٣	٢,٠٠	٠,٤٨		

من الجدول السابق يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة البحث وفقًا للاختلاف في متغير الجنس، وربما ذلك يعود لأن كلا الجنسين وفي كلا شطري الجامعة يمرون بنفس الظروف التنظيمية والعلاقات الاجتماعية مما أدى إلى

ضعف الفروق بين آراء شقيه، واختلفت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة محمد (٢٠١٢) من نتائج؛ حيث كان هناك فروق لصالح الذكور.

ملخص نتائج البحث

يمكن تلخيص النتائج التي توصل إليها هذا البحث فيما يلي:

١ــ أن مفهوم رأس المال الاجتماعي التنظيمي يقوم على أساس وجود شبكة من العلاقات الاجتماعية التنظيمية المتماسكة تُمكن وبثقة من تبادل المعارف والمهارات الاستثنائية بين الأعضاء داخل جامعة الملك خالد وخارجها، وهو يعتبر مورداً ثميناً وفريداً للجامعة يدعم بشكل كبير تميزها وتفوق أدائها على غيرها من الجامعات.

٢ــ يشكل كل من البعد الهيكلي والعلائقي والإدراكي مفهوم رأس المال الاجتماعي التنظيمي لجامعة الملك خالد.

٣ــ يمكن للجامعة وبخطوات علمية عملية مدروسة بناء رأس مالها الاجتماعي التنظيمي ومن ثم استثمارها بكفاءة في مدخلاتها وعملياتها ومخرجاتها وآليات حصولها على التغذية الراجعة لتقويم أدائها.

٤ــ عينة البحث وبشكل عام موافقون إلى حد ما على توفر أبعاد رأس المال الاجتماعي التنظيمي في واقع جامعة الملك خالد.

٥ــ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة البحث حول واقع توفر أبعاد رأس المال الاجتماعي بجامعة الملك خالد وفقًا لاختلافهم في المتغيرات التالية: الكلية، الرتبة العلمية، الجنس.

التوصيات

من خلال ما توصل إليه البحث من نتائج يوصي الباحث بما يلي:

١ــ أن تقوم الجامعة بإنشـــاء وحدة تنظيمية تعنى برأس المال الاجتماعي التنظيمي بالجامعة من حيث تعريف المنسـوبين بمفهومه وأهميته وكيفية تنميته، وكذا العمل على التقييم المستمر لمستواه ووضع الخطط لتحسينه واستثماره.

٢ــ إعـادة تصـــميم وظـائف الجـامعة وأهـدافهـا بشـــكل يُظهر مركزية رأس المال الاجتماعي التنظيمي منها، وتكيفها معه واستثمارها له.

٣ــ التوجه نحو هيكل تنظيمي أقل مركزية، يدفع نحو المزيد من الانفتاح التنظيمي بين مستوياته ويحقق أعلى درجات المصارحة والشفافية التنظيمية وتبادل المعلومات على أساس من الثقة واحترام الرأي الآخر.

٤- أن تقوم الجامعة بدراســـة معوقات توفر أبعاد رأس مالها الاجتماعي التنظيمي واقتراح الحلول المناسبة لذلك مع تنفيذها وتقويمها.

٥ــ العمل على تنمية المهارات الفردية لأعضاء الجامعة والتي تسهم بشكل مباشر في تعظيم رأس مالها الاجتماعي التنظيمي، ومن تلك المهارات: الحوار والتواصـــل الفعال، مهارات بناء الثقة، العمل الجماعي والتعاون، وغيرها.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

آل إبراهيم، إبراهيم أحمد. (٢٠١٨). دور إدارة الأداء في تطوير الثقافة التنظيمية في الجامعات السعودية " إستراتيجية مقترحة". رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الملك خالد.

آل مفرح، مشبب سعيد. (٢٠١٨). واقع الجودة الإدارية في جامعة الملك خالد ومتطلبات تطويرها في ضوء نموذج بالدرج الأمريكي للجودة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك خالد.

بخوش، مديحة. (٢٠١٨). دور رأس المال الاجتماعي في تعزيز أداء منظمات الأعمال: دراسة ميدانية على مستوى عدد من المنظمات بولاية تبسة. مجلة الباحث: جامعة قاصدي مرباح ورقلة، (١٨)، ٣٢١ _ ٣٣٩.

بدراوي، عبد الرضا فرج؛ الخفاجي،رشا مهدي. (٢٠١٥). العلاقة بين رأس المال الاجتماعي والأداء التنظيمي دراسة ميدانية في شركة الحفر العراقية في البصرة. مجلة الغري للعلوم الاقتصادية والإدارية: العراق، (٣٦)، ٧٤-١٠٢.

الجرادات، ناصر محمد. (٢٠١١). إدارة المعرفة، الطبعة الأولى، عمان: إثراء.

حمد، إسعاف.(٢٠١٥). رأس المال الاجتماعي: مقاربة تنموية. مجلة جامعة دمشق، ٣١(٣)، ١٣٩-١٦٢.

حواله، سهير محمد؛ الشوربجي، هند سيد. (٢٠١٤). رأس المال الاجتماعي بالتعليم مقوماته ومعوقاته: دراسة تحليلية. مجلة العلوم التربوية بمصر،٢٢(٣)، ٥٠٩-٥٤٨.

خلفاوي، عفاف؛ بن سعود، عومرية. (٢٠١٧). دور رأس المال الاجتماعي في تحقيق الرضا الوظيفي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة د.الطاهر مولاي سعيدة، الجزائر.

خليف، سلطان أحمد. (٢٠٠٨). دور رأس المال الاجتماعي لقادة التغيير في احتواء القوى المعيقة للتغيير دراسة لأراء عينة من رؤساء الأقسام العلمية في جامعة الموصل. مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية، ١٥(١١)، ٤٤١-٤٦٨.

خليل، منى عطية خزام.(٢٠٠١). رأس المال الاجتماعي وتفعيل المواطنة في منظمات المجتمع المدني. مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الانسانية بمصر، ٣(٣١)، ١٣٦٤-١٤٣٤.

داوود، ياسر ابراهيم محمد. (٢٠١٩). رأس المال الاجتماعي بقطاع التعليم في مصر وتحقيق التنمية المستدامة. مجلة كلية الاقتصاد والعلوم السياسية: جامعة القاهرة – كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، ٢٠(٢)، ١- ٥٣.

شحاته، صفاء أحمد. (٢٠١٣). رأس المال الاجتماعي وإسهاماته في ضمان جودة التعليم العالي واعتماده في المجتمع المصري. مجلة حوليات الأداب والعلوم الاجتماعية: الكويت، (٣)، ٨-١٦٦.

الشهراني، ندى فنيس. (٢٠١٩). متطلبات تطبيق أبعاد المنظمة المتعلمة بجامعة الملك خالد: دراسة ميدانية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك خالد.

العبادي، هاشم فوزي. (٢٠١٤). دراسة العلاقة بين رأس المال البشري ورأس المال الاجتماعي بحث استطلاعي لآراء عينة من التدريسيين في جامعة الكوفة. مجلة الغري للعلوم الاقتصادية والإدارية: العرراق، ٨(٣١)، ١٦٨-١٩٣.

عبدالجليل، منال رجب عبدالله. (٢٠١٧). دور أستاذ الجامعة في تكوين رأس المال الاجتماعي وانعكاساته على الطالبة الجامعية: دراسة ميدانية على بعض كلية الدراسات الإنسانية بتفهنا الأشراف بالدقهلية. مجلة البحث العلمي في التربية: جامعة عين شمس – كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، ١(١٨)، ١٣١-١٥٤.

عبدالرحمن، طارق عطية. (١٤٣٩). نموذج بنائي لدور رأس المال الاجتماعي التنظيمي في تعزيز فعالية الأجهزة الحكومية السعودية. مركز البحوث والدراسات: معهد الإدارة العامة.

عبدالعال، نجلاء عبدالتواب عيسى. (٢٠١٨). دور رأس المال الاجتماعي في تحقيق استدامة الميزة التنافسية للجامعات: دراسة لآراء أعضاء هيئة التدريس بجامعة بني سويف. مجلة كلية التربية: جامعة المنوفية – كلية التربية، ٣٣(٣)، ١٣٨- ٢٠٧.

عسيري، علي أحمد. (٢٠١٥). تصور مقترح لتطبيق إدارة المعرفة كما يدركها أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك خالد. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك خالد.

عمادة الموارد البشرية بجامعة الملك خالد (١٤٤٢هـ). سجل إحصائيات عدد أعضاء هيئة التدريس.

عمر، سناء محمد زهران. (٢٠١٥). تنمية رأس المال الاجتماعي في المجتمع الريفي. مجلة الخدمة الاجتماعية: مصر، (٥٣)، ١١٥-١٤٨.

العمري، أسمهان عبدالعزيز. (٢٠١٥). درجة ممارسة الشفافية الإدارية في العمليات الإدارية لدى القيادات الأكاديمية بجامعة الملك خالد. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك خالد.

العنزي، سعد. (٢٠٠٦). الاستثمار في رأس المال الاجتماعي: دروس من تجارب الشركات العالمية الكبرى. مجلة دراسات إدارية: العراق، ١(٢)، ١-٢٤.

عوده، بلال كامل. (٢٠١٤). دور رأس المال الاجتماعي في تحقيق الميزة التنافسية. مجلة جامعة الأنبار للعلوم الاقتصادية والإدارية: العراق، ٦(١١)، ٢٥٥-٢٧٢.

محمد، أشرف السعيد أحمد. (٢٠١٢). رأس المال الاجتماعي التنظيمي بالأقسام الأكاديمية التربوية: دراسة تحليلية. مجلة مستقبل التربية العربية: مصر، ١٩(٨٠)، ٢١٣-٢٩٨.

معيري، هشام؛ الجيلاني، حسان. (٢٠١٧). رأس المال الاجتماعي كقوة محركة للمنظمات. مجلة علوم الإنسان والمجتمع: جامعة محمد خيضر بسكرة - كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، (٢٥)، ٦١ - ٨٤.

وثيقة رؤية المملكة ٢٠٣٠، (٢٠١٧). النشرة التفصيلية للبرامج.

ثانياً: المراجع الأجنبية والعربية مترجمة

Abdel Aal, N. (2018). The role of social capital in achieving a sustainable competitive advantage for universities: A study of the opinions of faculty members at Beni Suef University. Journal of the College of Education: Menoufia University - College of Education, 33(3), 138-207.

Abdul Jalil, M. (2017). The role of the university professor in the formation of social capital and its implications for the university student: a field study on some of the Faculty of Human Studies in our understanding of the supervision in Dakahlia. Journal of Scientific Research in Education: Ain Shams University - Girls' College of Arts, Sciences and Education, 1(18), 131-154.

Abdulrahman, T. (1439). A constructive model for the role of organizational social capital in enhancing the effectiveness of Saudi government agencies. Research and Studies Center: Institute of Public Administration.

Al Ibrahim, I. (2018). The role of performance management in developing the organizational culture in Saudi universities, a "suggested strategy". Unpublished PhD thesis, King Khalid University.

Al Mufreh, M. (2018). The reality of administrative quality at King Khalid University and the requirements for its development in light of a model in the American quality scale. Unpublished MA thesis, King Khalid University.

Al-Abadi, H. (2014). A study of the relationship between human capital and social capital is an exploratory study of the opinions of a sample of teaching staff

at the University of Kufa. Al-Ghary Journal of Economic and Administrative Sciences: Al-Iraq, 8(31), 168-193.

Al-Anzi, S. (2006). Investing in Social Capital: Lessons from the Experience of Big Global Corporations. Journal of Management Studies: Iraq, 1(2), 1-24.

Al-Jaradat, N. (2011). Knowledge Management, First Edition, Oman: Ithraa.

Al-Omari, A. (2015). The degree of practicing administrative transparency in administrative processes among academic leaders at King Khalid University. Unpublished MA thesis, King Khalid University.

Al-Shahrani, N. (2019). Requirements for implementing the dimensions of the learning organization at King Khalid University: a field study. Unpublished MA thesis, King Khalid University.

Andreeva, T; Kianto, A. (2017). The Effects of Knowledge Management Practices on Organizational Performance: Mediating Role of Organizational Social Capital. Journal of Knowledge Management, 16(4), 617-636 .

Arenius, P. (2002). Creation of firm-level social capital, its exploitation and the process of early internationalization. doctoral dissertation, Helsinki University of Technology Institute of Strategy and International Business.

Asiri, A. (2015). A proposed vision for the application of knowledge management as perceived by faculty members at King Khalid University. Unpublished MA thesis, King Khalid University.

Badrawi, A; Al-Khafaji, R. (2015). The relationship between social capital and organizational performance, a field study in the Iraqi Drilling Company in

Basra. Al-Ghary Journal of Economic and Administrative Sciences: Iraq, (36), 74-102.

Bakhouch, M. (2018). The role of social capital in enhancing the performance of business organizations: a field study at the level of a number of organizations in the wilaya of Tebessa. The Researcher Journal: Qasidi Merbah and Ouargla University, (18), 321 _ 339.

Caputo, A; Langher, V. (2015). Validation of the Collaboration and Support for Inclusive Teaching Scale in Special Education Teachers. Journal of Psycho-educational Assessment, 33(3), 210 -222.

Chen, L; Zheng, W; Yang, B; Bai, S. (2016). Transformational leadership, social capital and organizational innovation. Leadership & Organization Development Journal, 37(7), 843-859 .

Cohen, D; Prusak,L. (2001). In Good Company: How Social Capital Makes Organizations Work. Harvard Business School Press.

Dawood, Y. (2019). Social capital in the education sector in Egypt and achieving sustainable development. Journal of the Faculty of Economics and Political Science: Cairo University - Faculty of Economics and Political Science, 20(2), 1-53.

Deanship of Human Resources at King Khalid University (1442 A.H.). Record the statistics of the number of faculty members.

Graen, G; Graen, J.(2006) Sharing network leadership. Information Age Publishing, Inc., USA.

Hamad, A. (2015). Social capital: a development approach. Damascus University Journal, 31(3), 139-162.

Hawala, S; Al Shorbagy, H. (2014). Social capital in education, its constituents and obstacles: an analytical study. Journal of Educational Sciences in Egypt, 22(3), 509-548.

John, Field.(2003). Social Capital, 1st Ed, Routledge Taylor & FrancisGroup: London.

Jones, P.(2010). Developing social capital: a role for music education and community music in fostering civic . engagement and intercultural understanding. International Journal of Community Music, 3(2|), 291-302 .

Kang, D; Jeff, G. (2020). Social capital and career growth. International Journal of Manpower,41(1), 100-116.

Kennan, W; Hazleton, V. (2006). Internal public relations, social capital, and the role of effective organizational communication in Botan. C.H. and Hazleton, V. (Eds), Public Relations Theory II, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ, 311-338.

Khalafawi, A; Bin Saud, O. (2017). The role of social capital in achieving job satisfaction. Unpublished MA thesis, Dr. Tahar Moulay Saida University, Algeria.

Khalif, S. (2008). The role of social capital for change leaders in containing the forces that impede change. A study of the opinions of a sample of heads of scientific departments at the University of Mosul. Tikrit University Journal for the Humanities, 15 (11), 441-468.

Khalil, M. (2001). Social capital and activating citizenship in civil society organizations. Journal of Studies in Social Work and Human Sciences in Egypt, 3(31), 1364-1434.

Kim, D. (2018). Examining effects of internal public relations practices on organizational social capital in the Korean context Mediating roles of employee-organization relationships. Corporate Communications: An International Journal, 1(23), 100-116.

Kingdom Vision 2030 Document, (2017). Detailed newsletter for the programs.

Klar, H. (2018). Developing social capital for collaboration in a research-practice partnership. Journal of Professional Capital and Community, 3(4), 287-305.

Mairi, H; Gilani, H. (2017). Social capital as a driving force for organizations. Journal of Human and Society Sciences: University of Muhammad Khaider Biskra - College of Humanities and Social Sciences, (25), 61-84.

McCallum, S; O'Connell, D. (2016). Social capital and leadership: development Building stronger leadership through enhanced relational skills. Leadership & Organization Development Journal, 30(2), 152-166.

Muhammad, A. (2012). Organizational social capital in educational academic departments: an analytical study. Journal of the Future of Arab Education: Egypt, 19(80), 213-298.

Odeh, B. (2014). The role of social capital in achieving competitive advantage. Anbar University Journal of Economic and Management Sciences: Iraq, 6(11), 255-272.

Omar, S. (2015). Development of social capital in the rural community. Social Work Journal: Egypt, (53), 115-148.

Özan, M; Özdemir, T; Yaraş, Z. (2017). The Effects Of Social Capital Elements On Job Satisfacation And Motivation Levels Of Teachers. European Journal of Education Studies, 3(4), 49-68.

Parlar, H. (2020). The relationship between social capital and innovativeness climate in schools The intermediary role of professional learning communities. International Journal of Educational Management, 34(2), 232-244.

Raja,U; Bouckenooghe, D. (2018). Interplay between P-O fit, transformational leadership and organizational social capital. Personnel Review, 47(4), 913-930.

Roberts, C. (2013). Building Social Capital through Leadership Development. Journal of Leadership Education, 12(1), 54-73 .

Shehata, S. (2013). Social capital and its contributions to ensuring the quality and accreditation of higher education in Egyptian society. Journal of Literature and Social Sciences: Kuwait, (3), 8-166.

Shorunke, O ; Akinola, A ; Ajayi, S; Ayeni, M; Popoola, S. (2014). Organisational support, knowledge sharing and utilisation as correlate of social capital of insurance managers in Lagos Metropolis. Journal of Information and Knowledge Management, 4(8), 53-63.

Song, J. (2016). the effect of social capital on organizational performance in different cultures: a cross-national comparison of the United states and South Korea. A dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements for the

degree of doctor of philosophy in Public affairs, Florida international university, Florida.

Sozbilir, F. (2017). The interaction between social capital, creativity and efficiency in organizations. Thinking Skills and Creativity Journal, (27), 92-100.

Tonkaboni, F; Yousefy, A; Keshtiaray, N.(2013). Description and Recognition the Concept of Social Capital in Higher Education System. International Education Studies, 6(9), 40-50 .

Tsai, F. (2018). Knowledge heterogeneity,social capital, and organizational innovation. Journal of Organizational Change Management, 31(2), 304-322.

Upadhyayula, R; Kumar, R. (2004). Social capital as an antecedent of absorptive capacity of firms , Paper presented at the DRUID summer conference 2004 on Industrial Dynamics , Innovation and Development , Elsinore , Denmark , June , 14-18 , 1-29.

درجة وعي طلاب المنح بالجامعة الإسلامية لمفهوم المواطنة الرقمية

إعداد

د. حسن محمد علي الزهراني

أستاذ أصول التربية المشارك

بالجامعة الإسلامية في المدينة المنورة

المستخلص

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة وعي طلاب المنح بالجامعة الإسلامية لمفهوم المواطنة الرقمية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي لتحقيق أهداف الدراسة، وأسفرت الدراسة عن النتائج التالية:

وعي طلاب المنح الجامعة الإسلامية بمفهوم المواطنة الرقمية جاء بدرجة كبيرة، بمتوسط حسابي (٣,٩٦). جاء الالتزام بالضوابط الرقمية في مقدمة المحاور التي يبرز فيها وعي طلاب المنح الجامعة الإسلامية بمفهوم المواطنة الرقمية، بمتوسط حسابي (٤,٢٤) يليه الالتزام بسلوكيات الاتكيت الرقمي، بمتوسط حسابي(٤,١٠) وتمثلت أبرز جوانب وعي طلاب المنح بالجامعة الإسلامية بمفهوم المواطنة الرقمية في مجال الاتصال والتواصل الرقمي في القدرة على التعامل مع التطبيقات الرقمية. وأيضا من أبرز جوانب وعي طلاب المنح بالجامعة الإسلامية بمفهوم المواطنة الرقمية في مجال الثقافة الرقمية في كون الجامعة تدعم ثقافة الاستخدام المفيد للتقنيات الرقمية كما تمثلت أبرز جوانب التزام طلاب المنح بالجامعة الإسلامية بسلوكيات الاتكيت الرقمي في مبادرتهم بالاعتذار عند الخطأ في الاتصال.

الكلمات المفتاحية: الجامعة الإسلامية؛ المواطنة الرقمية؛ طلاب المنح.

المقدمة

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على خير البرية ومعلم البشرية وهادي الإنسانية نبينا محمد صلى الله عليه وعلى آله وصحبه وسلم تسليماً كثيراً، وبعد..

فيشهد عالمنا المعاصر تحولاً رقمياً هائلاً، ارتبط بكافة نواحي الحياة، حتى أصبح مظهراً من مظاهر الحياة اليومية، ومما ساعد على انتشاره وكثرة استخداماته؛ انخراط الطلاب بمختلف مراحلهم في تطبيقاته، مما أثر على طرق تواصلهم، وأنماط تعلمهم، وممارساتهم السلوكية.

ولا شك أن العصر الرقمي وتطبيقاته الإلكترونية له آثاره الإيجابية العديدة في تنوع مصادر المعرفة وزيادة الوعي الثقافي بالمواطنة الرقمية؛ إلا أنها تنطوي على مخاطر متنوعة إذا لم تتم التوعية نحو توظيفها التوظيف الأمثل، وما الجرائم الالكترونية، والانحلال الخلقي، والإرهاب الفكري، وما نتج من قضايا تربوية وسلوكية؛ إلا نتيجة لإفرازات الانفتاح الرقمي اللَّا واعي.

وهذ ما يؤكده الدهشان (٢٠١٦م) إذ يقول:" فالتقدم السريع في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والإعلام، والعولمة بتداعياتها المختلفة؛ لها تأثيرات واضحة على قضايا المواطنة والهوية الثقافية، واختلال منظومة القيم، وقواعد السلوك، وتنامي العنف، وتفكك العلاقات، وضعف الولاء والانتماء، مما زاد من الاهتمام بموضوع المواطنة عالمياً، ولعل ذلك ما أشار إليه كل من "إريك شميت" الرئيس والمدير التنفيذي لشركة جوجل" وجاريد كوهين" رئيس قسم الأفكار والابتكارات في الشركة ذاتها في أحد فصول كتابه الصادر في أواخر عام ٢٠١٣تحت عنوان العصر الرقمي الجديد بعنوان "مستقبلنا، المفهوم المستقبلي للهوية الوطنية والمواطنة"(ص٥).

وتعد الثقافة الرقمية اليوم المعبر الرئيس عن أفكار المجتمع وتفاعل مؤسساته، ومنظوماته، "ولكل مجتمع ثقافته الخاصة به، التي تتشكل وتعبر عن نفسها من خلال العديد من المنظومات والأنساق الاجتماعية بقيمها ومعتقداتها، تقاليدها وعاداتها، وإبداعاتها وفنونها الثقافية، بلغتها، وتراثها، وإنتاجها الفكري، وإبداعها الفني والأدبي، والعلمي والمعرفي ممثلة في موقف المجتمع من العلم والمعرفة وما يسوده من ثقافة العلم وأخلاقياته وقيمه "(سكران، ٢٠١٦م، ص١٥)

وفي هذا السياق يرى فان وبيرسون(٢٠٠٨م) أن المراهقين الصغار هم أكثر عرضة للاستغلال والعنف، وسرقة بيانات الهوية الشخصية، واختراق الخصوصية الذاتية، ويعزى ذلك إلى صعوبة السيطرة على سرعة انتشار المحتوى في المجتمعات الرقمية (٢١٩-٢٢١).

ويعد مفهوم المواطنة الرقمية من المفاهيم الحديثة التي لها علاقة قوية بمنظومة التعليم، والتي يجب الاهتمام بها من قبل الباحثين؛ لأنها كفيلة بإذن الله بمساعدة المعلمين والتربويين عموماً وأولياء الأمور، لفهم ما يجب على الطلاب معرفته من أجل استخدام التقنية الرقمية بشكل مناسب.

وتؤكد الّدراسات على أن المواطنة الرقمية بمثابة طوق النجاة للدول والمجتمعات من مخاطر الاجتياح الرقمي الذي يموج به العصر الحالي؛ كونها تساعد على غرس قواعد التعامل السليم مع التكنولوجيا الرقمية، بهدف ضمان تحقيق الاستفادة القصوى، وفي الوقت ذاته المحافظة على الجانب القيمي والسلوكي للمواطنين في تعاملاتهم الرقمية (المصري وشعت،٢٠١٧م،١٧٠)، يضاف إلى ذلك أن التكنولوجيا الرقمية بكافة أشكالها وصورها يمكنها أن تكون الجسر نحو المعرفة الجديدة، واثراء العملية التربوية، وتجديد النظم التعليمية بشكل عام (زاهر،٢٠٠٤م،٣١٧).

وكون الجامعة الإسلامية إحدى المؤسسات التربوية في مجتمعنا، والتي تعنى بالتربية والتعليم وفق منظومة متكاملة من الخدمات الإلكترونية؛ يُتطلب من طلبتها أن يكون لديهم

الوعي الكامل بموضوعات المواطنة الرقمية، الذي يشير إلى درجة تفاعل الطلاب مع المجتمع عبر الشـــبكات المعلوماتية وتطبيقاتها المتعددة، كما أن المواطنة الرقمية ترتبط بالاتصـــال والتواصل الرقمي، والثقافة الرقمية، والالتزام بسلوكيات الاتكيت الرقمي، والالتزام بالضوابط الرقمية.

وانطلاقاً من الأهمية المترتبة على إدراك طلاب المنح بالجامعة الإســـلامية، لهذا المفهوم وما يتضـــمنه، وما يقع على كاهلهم من مســـؤوليات؛ كان لزاماً الوقوف على درجة وعيهم بمفهوم المواطنة الرقمية، وهو ما دفع الباحث إلى إجراء هذه الدراسة.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

يعد توظيف التقنية الرقمية والمســتحدثات التكنولوجية في العملية التعليمية في العصـــر الحاضـــر إحدى مؤشـــرات التنمية العلمية، والثقافة المعرفية، والتي لها آثارها المختلفة على مجالات الحياة سلباً وإيجاباً.

فالمواطنة الرقمية أحد مفاهيم التقنية ،والتي ينبغي للطلبة الوقوف على مفاهيمه؛ لأنها تمثل واحدة من المهارات التربوية المهمة في العصـر الحاضـر التي من خلالها تتحقق الأهداف المنشودة ، يشير الطوبجي(١٩٩٤م): إلى أن استخدام المستحدثات التكنولوجية يسهم في تحقيق الأهداف التربوية بشكل أفضل؛ وذلك لما لها من قدرة على إثارة الاهتمام والإيضاح، وإبراز التفاصـــيل للموضـــوعات، هذا بالإضـــافة إلى وجود علاقة إيجابية بين اســـتخدام المستحدثات التكنولوجية والخبرة التربوية بشكل أكثر فاعلية، من خلال استخدام أكثر من حاسة في الوقت نفسه(٩٨).ومن هذا المنطلق؛ فإن دراسة درجة وعي طلاب المنح بمفهوم المواطنة الرقمية ،تعد حاجة ماســـة مقارنة بما يحصـــل من مخاطر نتيجة للاســـتخدام غير المنضبط للإنترنت والشبكات الرقمية.

وبناء على ما سبق تتمثل مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:

س/ ما درجة وعي طلاب المنح بالجامعة الإسلامية لمفهوم المواطنة الرقمية؟ ويتفرع منه التساؤلات التالية:

س١/ما درجة وعي طلاب المنح بالجامعة الإسلامية لمفهوم المواطنة الرقمية فيما يتعلق بالاتصال والتواصل الرقمي؟.

س٢/ما درجة وعي طلاب المنح بالجامعة الإسلامية لمفهوم المواطنة الرقمية فيما يتعلق بالثقافة الرقمية؟.

س٣/ما درجة وعي طلاب المنح بالجامعة الإسلامية لمفهوم المواطنة الرقمية فيما يتعلق الالتزام بسلوكيات الاتكيت الرقمي؟.

س٣/ما درجة وعي طلاب المنح بالجامعة الإسلامية لمفهوم المواطنة الرقمية فيما يتعلق الالتزام بالضوابط الرقمية؟.

س٤/ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$)بين المتوسطات الحسابية لتقديرات طلاب المنح بالجامعة الإسلامية لمفهوم المواطنة الرقمية تعزى لمتغيرات الدراسة (كلية علمية شرعية وعربية، كلية علمية تطبيقية، امتلاك جهاز رقمي، امتلاك اشتراك انترنت، امتلاك حساب بريد إلكتروني، امتلاك حساب على شبكات التواصل الاجتماعي).

أهداف الدراسة:

يهدف هذا البحث إلى تحقيق ما يلي:

- بيان مفهوم المواطنة الرقمية.
- الكشف درجة وعي طلاب المنح لمفهوم المواطنة الرقمية.
- التعرف إلى أثر متغير الدراسة في استجابات طلاب المنح نحو وعيهم لمفهوم المواطنة الرقمية.

أهمية البحث:

تبرز أهمية هذه الدراسة فيما يأتي:

١-كونه الدراسة الأولى على مستوى المملكة التي تعنى بالمواطنة الرقمية لدى طلاب المنح في حدود علم الباحث.

٢-كما تظهر أهمية الموضوع بأنه استجابة للتوجهات التربوية المعاصرة نحو المواطنة الرقمية في ظل ثورة التكنولوجيا.

٣-كون الدراسة تلقي الضوء على مفهوم المواطنة الرقمية، وهو المفهوم الذي يبين السلوك الحسن في استخدام الشبكات الرقمية وتطبيقاتها.

٤-يأمل الباحث أن تستفيد الجامعة من نتائج الدراسة وتوعية طلاب المنح وغيرهم وحمايتهم من مخاطر الإنترنت والشبكات الرقمية.

حدود الدراسة:

التزم الباحث أثناء إجراء الدراسة بالحدود التالية:

١- الحد الموضوعي: اقتصرت الدراسة على درجة وعي طلاب المنح بالجامعة الإسلامية لمفهوم المواطنة الرقمية، من حيث الاتصال والتواصل الرقمي.

٢- الحدود المكانية: الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

٣-الحدود البشرية: طلاب المنح.

الحدود الزمانية: طبقت في الفصل الثاني للعام الجامعي(١٤٤١هـ).

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي لتحقيق أغراضها؛ بوصفه المنهج الأنسب للدراسة، من حيث انسجامه وأهدافها وطبيعتها.

مصطلحات الدراسة:

طلاب المنح: هو الطالب غير السعودي الذي يحصل على منحة دراسية داخلية أو خارجية مدفوعة التكاليف عند استيفاء الشروط اللازمة للقبول من قبل الجامعة المانحة.

المواطنة الرقمية:

عرفت المواطنة الرقمية: بأنها قواعد التواصل المسؤول والمناسب مع التكنولوجيا (preddy,2016:4).

وعُرفت أيضاً بأنها: مجموعة الضوابط والمعايير اللازمة في الاستخدام الأمثل للتكنولوجيا ((Dotterer andet.al.,2016:59

وتعرف بأنها: استخدام المصادر التكنولوجية في إنجاز الأعمال، والمواطن الرقمي: هو ذلك الشخص القادر على قراءة وكتابة وفهم، والإبحار في المعلومات المتاحة عبر الوسائل التكنولوجية الحديثة (Mossberger,et al.2008.p140) .

وعرفها القايد (٢٠١٤م) بأنها مجموعة من القواعد والضوابط والمعايير والأعراف والأفكار والمبادئ المتبعة في الاستخدام الأمثل والقويم للتكنولوجيا، والتي يحتاجها المواطنون من أجل المساهمة في رقي الوطن. فالمواطنة الرقمية باختصار هي: توجيه وحماية، توجيه نحو منافع التقنيات الحديثة، وحماية من أخطارها. المواطنة الرقمية باختصار أكبر هي: التعامل الذكي مع التكنولوجيا (الجزار،٢٠١٤م، ٣٩٠).

ويقصد بالمواطنة الرقمية في هذه الدراسة: بأنها استخدام طلاب المنح بالجامعة الإسلامية للتقنية الرقمية مع الالتزام بالقواعد الأخلاقية، والضوابط القانونية، والمعايير السلوكية، والمبادئ الوقائية الهادفة الى حماية الطلبة من أخطار التكنولوجيا الرقمية ومساعدتهم على الاستفادة القصوى من مميزاتها، ليصبحوا مواطنين رقميين قادرين على التكيف والعيش بأمان في العصر الرقمي، والتمتع بحقوقهم وتأدية ما عليهم من واجبات

ومسؤوليات. وتقاس درجة الوعي بها في الدراسة الحالية من خلال التقديرات التي يحصل عليها أفراد عينة الدراسة على مقياس المحاور الأربعة لمفهوم المواطنة الرقمية: محور الاتصال والتواصل الرقمي، ومحور الثقافة الرقمية، ومحور الالتزام بسلوكيات الاتكيت الرقمي، ومحور الالتزام بالضوابط الرقمية.

الدراسات السابقة:

- دراسة زين العابدين (٢٠١٨م) هدفت الدراسة التعرف على دور جامعة الأزهر في استخدام المستحدثات التكنولوجية في تعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى طلابها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت إلى نتائج متعددة منها: وجود قصور لدى جامعة الأزهر في استخدام المستحدثات التكنولوجية الحديثة مع طلابها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. هناك فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير التخصص العلمي، ولصالح كليات التربية في مدى استخدام المستحدثات التكنولوجية الحديثة مع طلابها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

- دراسة القحطاني (٢٠١٨) وهدفت إلى: تعرف قيم المواطنة الرقمية المتضمنة في مقرر تقنيات التعليم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأميرة نورة، وجامعة الملك خالد، والكشف عما إذا كان هناك فروق بين قيم المواطنة الرقمية المتضمنة في مقرر تقنيات التعليم، والكشف عن تأثير بعض المتغيرات الديمغرافية: الجنس، وسنوات الخبرة، والجامعة. وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت الدراسة إلى أن قيم اللياقة الرقمية، والوصول الرقمي، والاتصالات الرقمية، ومحور الأمية الرقمية، والصحة والسلامة الرقمية، والأمن الرقمي متضمنة في مقرر تقنيات التعليم.

- دراسة الصاعدي (٢٠١٨م) دور المدرسة في تعزيز قيم المواطنة لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمدينة مكة المكرمة، وهدفت الدراسة إلى: دور المدرسة في تعزيز قيم المواطنة لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمدينة مكة المكرمة، ولتحقيق هدف البحث استخدم الباحث

المنهج الوصفي المسحي، وخلصت الدراسة إلى نتائج منها: أن للمدرسة دوراً مهماً في تعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمدينة مكة المكرمة. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة الدراسة تبعاً لمتغير الجنس ومتغير الخبرة، بينما كشفت عن فروق دالة إحصائية في استجابات عينة الدراسة تبعاً لمتغير نوع المؤهل لصالح الحاصلين على شهادة الماجستير. كما بينت أيضاً فروقاً دالة إحصائية في استجابات عينة الدراسة تبعاً لمتغير طبيعة العمل لصالح المشرفين بمكاتب التعليم.

- دراسة الصمادي ((٢٠١٧هدفت الدراسة إلى تعرف تصورات طلبة جامعة القصيم نحو المواطنة الرقمية، وسبل تفعيلها في المؤسسات التعليمية. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت الدراسة إلى نتائج أبرزها: أن تصورات طلبة جامعة القصيم نحو المواطنة الرقمية وسبل تفعيلها في المؤسسات التعليمية جاءت بدرجة متوسطة، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً لأثر متغير الجنس. ووجود فروق دالة إحصائياً لمتغير الكلية، ووجود فروق دالة إحصائياً لمتغير عدد ساعات الاستخدام يومياً.

- دراسة طوالبة (٢٠١٧) وهدفت إلى تعرف درجة تضمين مفاهيم المواطنة الرقمية في كتب التربية الوطنية والمدنية ومدى إلمام المعلمين بها. واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي. واعتمدت الدراسة على المقابلات لجمع بيانات الدراسة. ومن أهم النتائج التي توصلت الدراسة إليها: خلو جميع كتب التربية الوطنية والمدنية من استخدام مصطلح المواطنة الرقمية. كما أشارت نتائج الدراسة أيضاً إلى تدني معرفة معلمي التربية الوطنية والمدنية بشكل كبير بمحاور ومفاهيم المواطنة الرقمية.

- دراسة: السيد (٢٠١٦) هدفت إلى تعرّف دور وسائل الإعلام الاجتماعي في نشر ثقافة المواطنة الرقمية لدى طلبة الجامعة، واستقراء طبيعة مفهوم المواطنة الرقمية لدى طلبة الجامعة، والوقوف على الفروق بين طلبة الجامعة فيما يتعلق بالمواطنة الرقمية. واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي. ومن أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة: أن طالبات

الكليات العلمية أكثر استخداماً لمواقع التواصل الاجتماعي، ونسبة (٩١,٤%) من طلاب وطالبات الجامعة أجمعوا على أنهم لا يعرفون معنى المواطنة الرقمية؛ سواء ذكوراً أم إناثاً، ولا فرق بين طلاب الكليات العلمية والكليات النظرية، وطالبت نسبة (٤٥,٤%) من طلاب وطالبات الجامعة بفرض رقابة على استخدام وسائل الإعلام الجديدة.

التعليق على الدراسات السابقة:

من العرض للدراسات السابقة تتبين الأمور التالية: اتفقت جميع الدراسات على موضوع المواطنة الرقمية، وأداة الدراسة، عدا دراسة طوالبة (٢٠١٧)؛ فقد كانت أداة الدراسة المقابلة. كما اتفقت ايضاً على منهج الدراسة.

واختلفت الدراسات السابقة من حيث معالجة موضوع المواطنة الرقمية؛ فدراسة زين العابدين (٢٠١٨م) تحدثت عن دور جامعة الأزهر في استخدام المستحدثات التكنولوجية في تعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى طلابها. ودراسة القحطاني(٢٠١٨م) تحدثت عن قيم المواطنة الرقمية المتضمنة في مقرر تقنيات التعليم، ودراسة الصاعدي (٢٠١٨م) تحدثت دور المدرسة في تعزيز قيم المواطنة لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمدينة مكة المكرمة. ودراسة الصمادي(٢٠١٧م) تحدثت عن تصورات طلبة جامعة القصيم نحو المواطنة الرقمية، وسبل تفعيلها في المؤسسات التعليمية. ودراسة الطوالبة (٢٠١٧م) تحدثت عن درجة تضمين مفاهيم المواطنة الرقمية في كتب التربية الوطنية والمدنية ومدى إلمام المعلمين بها. ودراسة السيد(٢٠١٦م) تحدثت عن دور وسائل الإعلام الاجتماعي في نشر ثقافة المواطنة الرقمية لدى طلبة الجامعة. بينما الدراسة الحالية تحدثت عن وعي طلاب المنح بالجامعة الإسلامية لمفهوم المواطنة الرقمية. أما بالنسبة للمنهج؛ فدراسة زين العابدين(٢٠١٨م)، ودراسة القحطاني(٢٠١٨م)، ودراسة الصمادي(٢٠١٧م)، ودراسة طوالبة(٢٠١٧م)؛ استخدمت المنهج الوصفي التحليلي، بينما دراسة الصاعدي (٢٠١٨م)، ودراسة السيد(٢٠١٦م)،

فاستخدمت المنهج الوصفي المسحي، بينما الدراسة الحالية استخدمت المنهج الوصفي لتحقيق أهداف الدراسة. استفادت الدراسة الحالية من المنهج المتبع، وبناء الاستبانة وكذلك المراجع.

الإطار النظري للدراسة

مفهوم المواطنة:

تعددت مفاهيم المواطنة الرقمية تبعاً لتعدد الثقافات والأبعاد.

تعود كلمة المواطنة لغةً: إلى الوطن، وهو المنزل الذي يقيم فيه الإنسان، وجمع الكلمة أوطان. ويقال: وطن بالمكان وأوطن به أي أقام وأوطنه اتخذه، وأوطن فلان أرض كذا أي اتخذها محلاً ومسكناً يقيم فيه (ابن منظور، ١٤١٣هـ،٣٣٨/١٥). ومواطنة: مصدر الفعل واطن بمعنى شارك في المكان إقامة ومولداً(العدناني،١٤٠٤هـ، ص٧٢٥).

المواطنة اصطلاحاً: تعرف المواطنة اصطلاحًا بأنها: "مجموعة المعارف والقيم والمبادئ والاتجاهات التي تجعل الفرد إيجابياً مشاركاً في بناء وطنه قادراً على اتخاذ القرارات المناسبة لنهضته، وحل مشكلاته، متعاوناً في ذلك مع غيره من المواطنين الآخرين" (عبد القادر، ٢٠١٤م، ص١٩).

وتعرف المواطنة بأنها: هي إطار جامع لكل مكونات وأطياف المجتمع، بحيث تشكل الأسس الوطنية عن العناوين الفئوية الضيقة، وهي تعبير حقيقي والعنوان الرئيس للعلاقة بين الفرد والدولة، فهي أخذ وعطاء وتضحية وفداء؛ وبذلك تؤثر في تكوين شخصية الفرد؛ فتجعله مشاركاً فاعلاً ومنخرطاً بإيجابية في مجريات الحياة المجتمعية، وتقوده لبناء إطار اجتماعي وسياسي وثقافي للوطن يتميز بالأمن والاستقرار (المدهون، ٢٠١٢م، ص ٧١).

وتعرف بأنها: التزامات متبادلة بين الأشخاص والدولة، فالشخص يحصل على حقوقه المدنية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية نتيجة انتمائه لمجتمع معين، وعليه في الوقت ذاته واجبات يتحتم عليه أداؤها(ميشل مان،١٤٠٤هـ،ص١١٠)

وفي الموسوعة العربية العالمية(١٩٩٦م) : أنها تعرف المواطنة بأنها: (اصطلاح يشير إلى الانتماء إلى أمة أو وطن(ص٣١١).

وتعرف دائرة المعارف البريطانية (Britannica Encyclopedia) المواطنة بأنها: علاقة بين فرد ودولة كما يحددها قانون تلك الدولة، وبما تتضـــمنه تلك العلاقة من حقوق وواجبات في تلك الدولة(عبد الحافظ،٢٠٠٧م،ص١٠).

مفهوم المواطنة الرقمية:

تعددت وتنوعت تعاريف المواطنة الرقمية حســـب توجهات الباحثين وهذه جملة من التعاريف:

عرفت المواطنة الرقمية بأنها:" اسـتخدام الفرد للتقنيات الرقمية بشـكل منتظم وفعال؛ لدعم التعلم والمشاركة الاجتماعية والسياسية والحكومية. (Kaminski, 2015, P360) "

وعرفت بأنها:" المحددات الثقافية والاجتماعية والصحية والقانونية والأمنية ذات الصلة بالتكنولوجيا والتي تمكن الفرد من تحديد معايير استخدام التكنولوجيا بشكل مقبول وممارسة الســلوكيات الأخلاقية أثناء التعامل معها بما يمكنه من مســايرة العالم الرقمي وخدمة الوطن الذي يعيش فيه" (الحصري، ٢٠١٦م، ص٩٤).

وعرفها العقاب(٢٠١١م) بأنها:" مجموعة القواعد والضـــوابط والمعايير والأعراف والأفكار والمبادئ المتبعة في الاستخدام الأمثل للتكنولوجيا، والتي يحتاجها المواطنون صغاراً وكباراً من أجل المساهمة في رقي الوطن... فهي توجيه نحو منافع التقنيات الحديثة، والحماية من أخطارها"(ص١٢).

من التعريفات الأخرى للمواطنة الرقمية أنها: مجموعة من المعايير والمهارات وقواعد السلوك التي يحتاجها الفرد عند التعامل مع الوسائل التكنولوجية، لكي يحترم نفسه ويحترم الآخرين، ويتعلم ويتواصل مع الآخرين، ويحمي نفسه ويحمي الآخرين (الملاح،٢٠١٧م، ص٢٦).

وفي ضوء ما تقدم من تعريف للمواطنة الرقمية؛ يمكن تحديد أهم ما تضمنه هذا المفهوم فيما يلي:

١. الوعي بالعالم الرقمي ومكوناته.

٢. امتلاك مهارات الممارسة الفعالة والمناسبة في استخدامات العالم الرقمي بآلياته المختلفة.

إتباع القواعد الخلقية التي تجعل السلوك التكنولوجي للشخص يتسم بالمقبولية الاجتماعية في التفاعل مع الآخرين.

٣. المواطنة الرقمية تتضمن مجموعة من الحقوق والواجبات والالتزامات في يتعلق بالتقنيات الرقمية.

٤. من خلال العرض السابق لمفهوم المواطنة الرقمية يتضح: أنها توجيه وحماية المستخدم من كافة شرائح المجتمع وخاصة شريحة الشباب من الطلاب والطالبات، والتعريف بنافع التقنيات الحديثة، والحماية من أخطارها، والتعامل الذكي معها.

أهداف المواطنة الرقمية:

أورد ريبل (Ribble2008) أهداف المواطنة الرقمية والتي تتمثل في تحقيق ما يلي:

أ- ممارسة وتأييد الاستخدام الآمن والقانوني والمسؤول للمعلومات والتكنولوجيا.

ب-تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو التكنولوجيا التي تدعم التعاون والتعلم والإنتاجية.

ج-تشجيع التعلم المستمر مدى الحياة كمسؤولية شخصية.

ويضـــف ســـيرســـون Searson، وآخرون مجموعة من الأهداف التي تحققها المواطنة الرقميـة، والمشـــتقـة من المعـايير الصـــادرة من الجمعيـة الـدوليـة للتكنولوجيـا في التعليم،٢٠٠٧م(ISTE) وهي كالتالي:

- المساواة في الحقوق وإمكانية الوصول الرقمي لجميع فئات المجتمع.
- الاحترام في معاملة الآخرين في بيئات التعلم الافتراضية.
- الابتعاد عن السرقة العلمية والإضرار بالأعمال العلمية الرقمية للآخرين.
- اتخاذ القرارات المناسبة المتعلقة بالتواصل من خلال القنوات الرقمية.
- استخدام الأدوات الرقمية للتعلم المتطور ومواكبة التطور التقني.
- اتخاذ قرارات ســـليمة عند الشـــراء عبر الإنترنت، بهدف حماية المعلومات البنكية الخاصة.
- الدفاع عن الحقوق الرقمية الأساسية في المجتمع الرقمي.
- حماية المعلومات الشخصية من السرقة أو الاستغلال.
- الحد من الأخطار الجسدية والنفسية التي يتسبب بها الإدمان الرقمي.

هذه الأهداف مع أهميتها واشـــتمالها، والتي تحقق المواطنة الرقمية للطالب؛ إلا أنها أهملت بعض الأهداف التي تحققها المواطنة الرقمية كذلك، ومنها: ما يتعلق بالوطن من حيث الأمن الوطني، محاربة الأفكار الضـــالة، تنمية المســؤولية الفردية والاجتماعية، وكذلك معالجة القضايا الاجتماعية.

أهمية المواطنة الرقمية:

من خلال التطورات المتلاحقة في عالم التقنيات الرقمية في العملية التعلمية، وما تشـكله من نواحي إيجابية في العلوم والمعرفة، وتوفير الوقت والجهد، أو نواحي سـلبية تظهر مع الاستخدام السيء لها؛ لهذا جاءت المواطنة الرقمية مع غيرها لتشكّل مواطناً رقمياً قادراً على الاســتفادة المثلى من التقنيات الرقمية، ودرء مخاطرها، ومن هنا تتضـــح أهمية المواطنة

الرقمية في عدة أمور، كما توضحه المسلماني (٢٠١٤م): "التكنولوجيا تعمل لصالح الجميع، ولهذا السبب ينبغي السعي نحو تحقيق أقصى استفادة منها من خلال المواطنة الرقمية، حيث تكمن أهميتها ليس في أنها تضع قائمة بالسلوكيات الصحيحة والخاطئة المرتبطة باستخدام التكنولوجيا بمختلف أشكالها؛ بل في كونها أداة تساعد في إدراك ما هو صحيح وما هو خاطئ، وهي تساعد المعلمين على الاشتراك مع الطلبة في حوارات ومناقشات مرتبطة بمواقف حقيقية في الحياة؛ لذا فثمة ضرورة قصوى كي تصير لها الأولوية في المناهج الدراسية وبرامج تنمية المعلمين، فطلبة اليوم هم رجال المستقبل، والعادات التي يكتسبها الفرد في الصغر تستمر معه في الكبر".

كما أن أهميتها أيضاً تظهر فيما تلعبه من دور في إعداد مواطن قادر على تفهم القضايا الثقافية والاجتماعية والإنسانية المرتبطة بالتقنية، وهذ ما يؤكده Eugene (٢٠٠٧م،ص٩)

- الممارسة الآمنة والاستخدام المسؤول والقانوني والأخلاقي للمعلومات والتقنية.
- اكتساب السلوك الإيجابي لاستخدام التقنية والذي يتميز بالتعاون والتعلم والإنتاجية.
- تحمل المسؤولية الشخصية عن التعلم مدى الحياة.

والمواطنة الرقمية لا تتوقف عند حد المؤسسة التعليمية؛ بل تتخطى ذلك لتصبح سلوكاً يلازم الطالب في أي مكان وزمان، بما يسهم في إعداد أفراد قادرين على المشاركة الإيجابية والفعالة في بناء ونهضة المجتمع.

ولذا نرى إن دولاً متقدمة عديدة مثل: بريطانيا، والولايات المتحدة، وكندا، تدرس لطلبتها في المدارس مواضيع خاصة بالمواطنة الرقمية في إطار منهج التربية الرقمية، كما نجد في نفس الإطار المشروعَ الذي وضعته أستراليا تحت شعار "الاتصال بثقة: تطوير مستقبل أستراليا الرقمي" والذي ينص على تعميم تدريس المواطنة الرقمية للطلبة مع تدريب الآباء

والمعلمين عليها، وفق خطة وطنية متكاملة، كما تخطط فرنسا لجعل موضوع المواطنة الرقمية قضية وطنية كبرى (القايد، ٢٠١٤م، ص٥٦) .

أبعاد المواطنة الرقمية:

أولاً: الاتصال والتواصل الرقمي.

"وتعني التبادل الإلكتروني للمعلومات، وقدرة الفرد على استثمار التقنيات الرقمية في الاتصال والتواصل مع الآخرين مهما بعدت الأماكن وتباينت الأوقات؛ من أجل تحقيق هدف مناسب عبر أساليب وتقنيات متنوعة" (الملاح، ٢٠١٧م، ص٦٩) والمواطنة الرقمية تهتم بأن يمتلك الفرد القدرة على اتخاذ القرار السليم أمام العديد من خيارات الاتصالات الرقمية المتاحة، وأن يكون على وعي بكيفية استخدامها (ادعيس،٢٠١٥،ص١).

المواطنة الرقمية تفرض ضرورة أن تنتقل المؤسسات التعليمية وخاصة التعليم الجامعي بكل أجهزتها وعناصرها ومناهجها إلى الفضاء الإلكتروني، ولذلك بات من الضروري تعريف جميع أفراد المؤسسات التعليمية بالأدوات الرقمية وكيفية استخدامها وتوظيفها بصورة مناسبة.

حيث إن انتشار الوسائل الرقمية التفاعلية لتلبية احتياجات الطلاب، ساعدت على دفع التعليم والتعلم باتجاه نموذج جديد يخدم العملية التعليمية، خصوصاً في أوقات الأزمات، أو حين تكاثر أعداد الطلاب، وهذا مما دفع الطلاب التعامل مع الحاسوب وتقنياته.

فالتعليم اليوم عرضة للتغير من حيث مرجعيته، ويركز هذا التغيير أساساً على تحديد نوع العلاقة التي قد تربط المتعلم بالمعرفة من عدة زوايا منها: الوقت والمساحات التعليمية، وأهمية هذا النوع من عملية التعلم ذاته في الوسط الاجتماعي، وهذا لأن التغيرات الحالية تشكك في المصلحة من دور وتدريب المعلمين، والتي تمثل بالنسبة لهم من جهة فرصة في التجديد البيداغوجي "فن الأداء في التدريس"، الذي يركز على المتعلم في مجال تنمية طرق

التدريس، ومن ناحية أخرى تحديات جديدة في الواقع التربوي على المعلمين مواجهتها، مما أفرزه توظيف تكنولوجيا الاتصـــال والمعلومات من واقع رقمي، فرض احتياجات ضـــرورية جديدة (بوكريسة،٢٠١٣م،ص١٠٥).

والاتصـال الرقمي عبر الإنترنت يعمل على توسـيع شـبكة العلاقات الاجتماعية مع الآخرين، على المستوى المحلي والإقليمي والدولي، بصرف النظر عن الجنس والعرق واللون.

ومن أبرز التغيرات التي استحدثتها الثورة الرقمية؛ هو قدرة الأفراد على الاتصال فيما بينهم، مهما بعدت الأماكن وتباينت الأوقات، ولقد شـهد القرن الحادي والعشـرين تنوعاً هائلاً في وسـائل الاتصـالات مثل: البريد الإلكتروني، والهواتف النقالة، والرسـائل الفورية، ولقد غيرت خيارات الاتصالات الرقمية واسعة الانتشار كل شيء في حياة البشر؛ لمقدرتها على إجراء اتصالات دائمة ومباشرة مع أي فرد آخر، حيث تتوفر الفرصة الآن أمام الجميع للاتصـــال والتعاون مع أي فرد آخر في أي بقعة من العالم وفي أي وقت، غير أنه لا يتوفر التدريب اللازم لدى كثير من المســتخدمين لاتخاذ القرارات الســليمة عند مجابهة خيارات الاتصالات الرقمية المتعددة (شكر،٢٠١٤م،٦٩).

ثانياً: الثقافة الرقمية.

"وتعني عملية تعليم وتعلم التكنولوجيا واسـتخدام أدواتها، ومحو الأمية الرقمية أصـبح مسؤولية

فرديـة واجتمـاعيـة على الجميع تحقيقهـا؛ من أجـل توفير فرص التعلم والتـدريـب لاستخدام

التكنولوجيا بكافة أدواتها بالشكل الأمثل (Couros & Hildebrandt, 2015, p27).

ولا يخفى على أحد أن مؤسـسـات التعليم الجامعي قد حققت إنجازاً مقبولاً في مجال نشر واستخدام

التكنولوجيا، إلا أنه ما زال أمامها الكثير للقيام به؛ إذ لا بد أن يتوجه التركيز بصفة

متجددة إلى نوعية التكنولوجيا الواجب اقتناؤها وتعلمها والتدريب عليها، والأسلوب الأمثل في تشغيلها والاستفادة منها.

وهذا ما يؤكده الملاح(٢٠١٧م) إذ يقول: المواطنة الرقمية تقوم على تثقيف الأفراد وتعليمهم رقمياً لما يحتاجونه من التكنولوجيا، واستخدامها بالشكل المناسب، والاستفادة من إيجابياتها وتجنب سلبياتها، وكذلك إكساب مهارات محو الأمية المعلوماتية (٧٥-٧٦)، ولذا يمكن القول: بأن المواطنة الرقمية هي ثقافة وسلوك، وأن محو الأمية الرقمية تعني وصول طلاب المنح إلى مستوى تعليمي وثقافي رقمي يمكنهم من استخدام التكنولوجيا الرقمية والإفادة منها، وتوظيفها في خدمة أنفسهم ومجتمعهم.

ثالثاً: الالتزام بسلوكيات الإتكيت الرقمي.

وتعني معايير إلكترونية للسلوك أو الإجراء، وأن يتمثل الفرد المسؤولية الذاتية في العالم الرقمي؛ بحيث يضع لنفسه معايير محددة للسلوك الرقمي الحسن، وقيماً ومبادئ خاصة به ينفذها ويتبعها أثناء التعامل مع التقنيات الرقمية، أي يكون صاحب اتيكيت رقمي يتصرف برقي وتحضر (ريبيل ٢٠١٢م، ص٥٦).

والطلبة في الجامعات التي توظف التقنيات الرقمية بشكل فاعل، بحاجة لمعرفة الاستخدام الأخلاقي للتقنيات الرقمية، ومظاهر السلوك المقبول وغير المقبول، بعد نشر ثقافة الإتكيت الرقمي بين الطلبة وتدريبهم عليها وهذا ما يشير إليه الجزار(٢٠١٤م)بقوله: ولذلك على المؤسسات التربوية غرس الاستخدامات والتصرفات اللائقة وغير اللائقة فيهم كمواطنين رقميين؛ فغالباً ما تفرض التطبيقات الرقمية بعض اللوائح والقوانين على المستخدمين، أو يتم حظر التقنية بكل بساطة لوقف الاستخدام غير اللائق، إلا أن سن اللوائح وصياغة سياسات الاستخدام وحدها لا تكفي؛ فلابد من تثقيف كل مستخدم وتدريبه على أن يكون مواطناً رقمياً مسؤولاً(ص،٤٠٨).وذلك لضمان الالتزام الأمثل لسلوكيات الإتكيت الرقمي.

رابعاً: الالتزام بالضوابط الرقمية.

يقصد بها المتطلبات والحريات الممتدة لجميع الأفراد في العالم الرقمي، وهي تساعد في زيادة وعي الفرد بما يمتلكه من حقوق (مصالح فردية) وما يقابلها من واجبات (مصالح جماعية)، تحددها القوانين التي تحكم استخدامه للتقنيات الرقمية بما يعود عليه وعلى المستخدمين الآخرين بالفائدة. (Couros& Hildebrandt, 2015, p37)

فالضوابط الرقمية أو القانون الرقمي يعالج أربع قضايا أساسية وهي: حقوق التأليف والنشر، والخصوصية، والقضايا الأخلاقية، والقرصنة(ادعيس،٢٠١٥م،١). ويعد احترام القوانين الرقمية هو العنصر المعني بالأخلاقيات المتبعة داخل مجتمع التكنولوجيا، حيث توجد عدة قوانين سنها المجتمع الرقمي لابد الانتباه إليها، ويقع تحت طائلة هذه القوانين كل من اخترق معلومات الآخرين، وقام بتنزيل الملفات الخاصة بهم بشكل غير مشروع، وإنشاء كافة أنواع الفيروسات المدمرة وفيروسات التجسس وغيرها من الرسائل غير المرغوب فيها، أو سرقة هوية شخص آخر أو ممتلكاته، كل هذا يعد عملاً منافياً للأخلاق (الجزار،٢٠١٤م، ٤٠٩). فالمواطنة الرقمية تتطلب من المجتمع عامة وفئة الطلاب في التعليم الجامعي خاصة الالتزام بضوابط وقوانين المجتمع الرقمي.

إجراءات الدراسة الميدانية

تناول هذا الفصل إجراءات الدراسة الميدانية، حيث يعرض منهج الدراسة وأهدافها، وتحديد مجتمع الدراسة وطريقة اختيار العيّنة، وبناء الأداة، وخطوات هذا البناء، والتحقق من صدق الأداة وثباتها، وخطوات جمع البيانات، وأخيراً أساليب المعالجة الإحصائية التي تمّ استخدامها في تحليل النتائج.

أولاً- منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي الذي يهدف إلى "دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع، ويصفها وصفاً دقيقاً ويعبّر عنها تعبيراً كمياً أو كيفياً" (عبيدات، ٢٠٠٤م،١٩١). وقد اختار الباحث هذا المنهج؛ لأنه يتناسب مع أهداف الدراسة الحالية، حيث تهدف إلى الكشف عن درجة وعي طلاب المنح بالجامعة الإسلامية بمفهوم المواطنة الرقمية، الأمر الذي يتطلب استطلاع آراء أفراد العينة، ثم جمع البيانات وتحليلها بهدف الوصول إلى النتائج والتعميمات.

ثانياً- مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع طلاب المنح بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، في الفصل الثاني من العام الجامعي ١٤٤٠/١٤٤١هـ.

ثالثاً-عينة الدراسة:

تم تطبيق أداة الدراسة على عينة عشوائية بسيطة من طلاب المنح بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، وقد بلغت العينة في صورتها النهائية وفقاً لذلك (٣٠٠) طالب.

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

المتغير	فئاته	العدد	النسبة
نوع الكلية	أدبي وشرعي	280	93.3
	علمي تطبيقي	20	6.7
	المجموع	300	100
امتلاك جهاز رقمي	يمتلك جهاز رقمي	270	90.0
	لا يمتلك جهاز رقمي	30	10.0
	المجموع	300	100
امتلاك اشتراك الانترنت	يمتلك اشتراك الانترنت	214	71.3
	لا يمتلك اشتراك الانترنت	86	28.7
	المجموع	300	100
امتلاك حساب بريد إلكتروني	يمتلك حساب بريد الكتروني	294	98.0
	لا يمتلك حساب بريد الكتروني	6	2.0
	المجموع	300	100
امتلاك حساب في شبكات تواصل اجتماعي	يمتلك حساب في شبكات التواصل	286	95.3
	لا يمتلك حساب في شبكات التواصل	14	4.7
	المجموع	300	100

يتضح من الجدول السابق أن طلاب المنح بالكليات الشرعية والأدبية يمثلون الفئة الأعلى بحسب نوع الكلية، بنسبة(٩٣,٣%) من مجموع أفراد العينة، يليهم طلاب المنح بالكليات التطبيقية، بنسبة(٦,٧%). كما يمثل طلاب المنح الذين يمتلكون جهازاً رقمياً أعلى فئة بنسبة(٩٠%)، يليهم الطلاب المنح الذين لا يمتلكون جهازاً رقمياً، بنسبة(١٠%). ويمثل طلاب المنح الذين يمتلكون اشتراك انترنت أعلى فئة بنسبة(٧١,٣%)، يليهم طلاب المنح الذين لا يمتلكون اشتراك انترنت، بنسبة(٢٨,٧%). كما يمثل طلاب المنح الذين يمتلكون حساب بريد إلكتروني خاص أعلى فئة بنسبة(٩٨%)، يليهم طلاب المنح الذين لا يمتلكون حساب بريد إلكتروني، بنسبة(٢%). ويمثل طلاب

المنح الذين يمتلكون حساباً في شبكات التواصل الاجتماعي أعلى فئة بنسبة (٩٥,٣%)، يليهم طلاب المنح الذين لا يمتلكون حساباً في تلك المواقع، بنسبة(٤,٧%).

رابعًا- أداة الدراسة:

تمّ تصميم استبانة لتحقيق أهداف الدراسة وذلك باتّباع الخطوات التالية:

١-تحديد الهدف من الاستبانة؛ والذي يتمثل في الكشف عن درجة وعي طلاب المنح بالجامعة الإسلامية بمفهوم المواطنة الرقمية.

٢-تم الرجوع إلى المؤلفات والكتب التربوية ذات العلاقة بموضوع الدراسة، والاطلاع على مقاييس الدراسات السابقة؛ مثل دراسة (زين العابدين،٢٠١٨م)، و(الصاعدي، ٢٠١٨م)، و(الصمادي،٢٠١٧م)، و(طوالبة،٢٠١٧م).

٣-تم بناء الاستبانة في صورتها الأولية، وقد تكونت من (٣٩) فقرة تقيس درجة وعي طلاب المنح بالجامعة الإسلامية بمفهوم المواطنة الرقمية؛ في مجال الاتصال والتواصل الرقمي، والثقافة الرقمية، والالتزام بسلوكيات الإتكيت الرقمي، والالتزام بالضوابط الرقمية.

٤-تم عرض الاستبانة على المحكمين، وقد تبين أن عبارات الاستبانة حظيت جميعها بنسب اتفاق تجاوزت٨٠% بما يؤيد بقاءها كعبارات صادقة، للوفاء بالهدف من الاستبانة المستخدمة.

٥-الاتساق الداخلي للاستبانة: تم التأكد من الاتساق الداخلي للاستبانة بحساب معامل الارتباط بيرسون Pearson Correlationبين كل فقرة من فقرات الاستبانة، والمحور الفرعي الذي وردت فيه، كما هو موضح بالجدول (٢).

جدول (٢) معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات الاستبانة والمحور الفرعي الذي وردت فيه

الاتصال والتواصل الرقمي		الثقافة الرقمية		الالتزام بسلوكيات الإتكيت الرقمي		الالتزام بالضوابط الرقمية	
العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
1	.677**	13	.807**	19	.662**	29	.603**
2	.706**	14	.821**	20	.613**	30	.602**
3	.776**	15	.798**	21	.676**	31	.642**
4	.696**	16	.679**	22	.712**	32	.582**
5	.769**	17	.676**	23	.602**	33	.621**
6	.597**	18	.645**	24	.588**	34	.582**
7	.552**	–	-	25	.593**	35	.646**
8	.563**	–	-	26	.681**	36	.641**
9	.641**	–	-	27	.596**	37	.525**
10	.600**	–	-	28	.673**	38	.641**
11	.614**	–	-	–	-	39	.738**
12	.552**	–	-	–	-	–	-

**دالة عند مستوى ٠,٠١

يشير الجدول السابق إلى أن قيم الارتباط بين فقرات محور الاتصال والتواصل الرقمي، ودرجته الكلية تراوحت بين (٠,٥٥٢- ٠,٧٧٦)، وتراوحت في محور الثقافة الرقمية بين (٠,٦٤٥- ٠,٨٢١)، وتراوحت في محور الالتزام بسلوكيات الاتكيت الرقمي بين (٠,٥٨٨- ٠,٧١٢)، وتراوحت في محور الالتزام بالضوابط الرقمية بين (٠,٥٢٥- ٠,٧٣٨)، وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يشير إلى تمتع بدرجة مناسبة من الاتساق الداخلي.

٦-تم قياس ثبات الاستبانة بواسطة ألفا كرونباخ، واتضح أن الاستبانة تتمتع بدرجة مرتفعة جداً من الثبات؛ حيث بلغت قيمة الثبات للاستبانة ككل (٠,٩١٧)، بما يؤكد إمكانية ثبات النتائج المستخلصة منها وتعميمها على مجتمع الدراسة.

٧-الصورة النهائية للاستبانة: تضمنت الاستبانة في صورتها النهائية بعد الانتهاء من الخطوات السابقة تسعاً وثلاثين فقرة موزعة على أربعة محاور فرعية (الاتصال والتواصل

الرقمي، والثقافة الرقمية، والالتزام بسلوكيات الإتكيت الرقمي، والالتزام بالضوابط الرقمية)، وهي مرقمة بين (١-٣٩).

٨-تصحيح الاستبانة ومعيار الحكم: تكون الإجابة عن فقرات الاستبانة عن طريق اختيار المستجيب بين إحدى خمس بدائل موجودة أمام كل فقرة، والتي تقيس درجة وعي طلاب المنح بالجامعة الإسلامية بمفهوم المواطنة الرقمية، وتتمثل هذه البدائل فيما يلي: (موافق بشدة) تأخذ خمس درجات، (موافق) تأخذ أربع درجات، (محايد) تأخذ ثلاث درجات، (غير موافق) تأخذ درجتين، (غير موافق بشدة) تأخذ درجة واحدة. كما تمّ استخدام المعيار التالي لقياس درجة وعي طلاب المنح بالجامعة الإسلامية بمفهوم المواطنة الرقمية، وذلك بتحديد طول خلايا مقياس خماسي، وحساب المدى (٥-١=٤)، وتقسيمه على أكبر قيمة في المقياس للحصول على طول الخلية، أي (٤÷٥=٠,٨٠)، ثم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (بداية المقياس وهي واحد صحيح)، وذلك لتحديد الحدّ الأعلى لهذه الخلية. ويمكن تحديد المتوسطات المرجحة لغايات الدراسة على النحو التالي:

المتوسط المرجح	درجة الوعي
من 4,21 إلى 5	كبيرة جدا
من 3,41 إلى 4,20	كبيرة
من 2,61 إلى 3,40	متوسطة
من 1,81 إلى 2,60	منخفضة
من ١ إلى 1,80	منخفضة جداً

خامساً- أساليب المعالجة الإحصائية:

تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية للإجابة عن أسئلة الدراسة:

- معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation

- ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha
- المتوسطات والانحرافات المعيارية
- اختبار(ت) (Independent Samples Test)

سادساً: نتائج الدراسة الميدانية ومناقشتها.

هدفت الدراسة إلى الكشف عن درجة وعي طلاب المنح الجامعة الإسلامية بمفهوم المواطنة الرقمية. وفيما يلي نتائج الدراسة الميدانية التي أسفر عنها تحليل البيانات، ومناقشتها وتفسيرها، والوصول للاستنتاجات المتعلقة بموضوع الدراسة، وذلك على النحو التالي:

نتائج السؤال الرئيس للدراسة:

نص السؤال الرئيس للدراسة على ما يلي: ما درجة وعي طلاب المنح بالجامعة الإسلامية بمفهوم المواطنة الرقمية؟

وللإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، ودرجة الوعي، والترتيب، لكل محور من المحاور المعبرة عن درجة وعي طلاب المنح بالجامعة الإسلامية بمفهوم المواطنة الرقمية وللاستبانة ككل، كما هو موضح بالجدول (٣).

جدول (٣) درجة وعي طلاب المنح بالجامعة الإسلامية بمفهوم المواطنة الرقمية

المحاور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الوعي	الترتيب
الالتزام بالضوابط الرقمية	4.24	0.56	كبيرة جدا	١
الالتزام بسلوكيات الاتكيت الرقمي	4.10	0.57	كبيرة	٢
الاتصال والتواصل الرقمي	4.00	0.60	كبيرة	٣
الثقافة الرقمية	3.12	0.86	متوسطة	٤
الأداة ككل	3.96	0.47	كبيرة	-

يتضح من الجدول السابق وعي طلاب المنح بالجامعة الإسلامية بمفهوم المواطنة الرقمية جاء بدرجة كبيرة؛ حيث بلغ متوسط استجاباتهم على المقياس ككل (٣,٩٦)، وانحراف معياري (٠,٤٧)، وهو يقع في مجال استجابة (موافق).

وجاء الالتزام بالضوابط الرقمية في مقدمة المحاور التي يبرز فيها وعي طلاب المنح بالجامعة الإسلامية بمفهوم المواطنة الرقمية، بمتوسط حسابي (٤,٢٤)، يليه الالتزام بسلوكيات الاتكيت الرقمي، بمتوسط حسابي (٤,١٠) ثم الاتصال والتواصل الرقمي، بمتوسط حسابي (٤,٠٠) وأخيراً مجال الثقافة الرقمية، بمتوسط حسابي (٣,١٢).

واتفقت النتائج مع دراسة (الصاعدي،٢٠١٨م)؛ التي أكدت دور المدرسة في تعزيز المواطنة الرقمية لدى الطلاب، واختلفت النتيجة مع نتائج دراسة(الصمادي،٢٠١٧م)؛ التي أظهرت أن تصورات الطلاب نحو المواطنة الرقمية جاءت بدرجة متوسطة، كما اختلفت مع دراسة (السيد، ٢٠١٦م)؛ التي كشفت أن أغلب الطلاب لا يعرفون معنى المواطنة الرقمية. ويمكن تفسير هذه النتائج في ضوء قيام الجامعة بدورها في تعزيز مفاهيم المواطنة الرقمية لدى طلاب المنح، وحرص طلاب المنح على ممارسة القيم الإسلامية الأخلاقية والاجتماعية الإسلامية أثناء تعاملهم مع التقنيات الرقمية، وإدراكهم بإيجابياتها وسلبياتها، وحرصهم على الالتزام بالضوابط الشرعية والقانونية لاستخدامها، من أجل الاستفادة منها في عملية التواصل والاتصال الاجتماعي، وفي مجال دراستهم، وتفادي الآثار السلبية على المستوى الديني، وتجنب التعرض للمحاسبة القانونية التي تنتج عن الاستخدام السيء لها.

ويعرض الباحث فيما يلي درجة وعي طلاب المنح بالجامعة الإسلامية بمفهوم المواطنة الرقمية، حسب كل مجال من مجالاتها الفرعية.

أولاً- الاتصال والتواصل الرقمي:

يعرض الجدول (٤) المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، ودرجة الوعي، والترتيب، لكل فقرة من الفقرات المعبرة عن درجة وعي طلاب المنح بالجامعة الإسلامية بمفهوم المواطنة الرقمية في مجال الاتصال والتواصل الرقمي، وللمحور ككل.

جدول (٤) وعي طلاب بالمنح الجامعة الإسلامية بمفهوم المواطنة الرقمية في مجال الاتصال والتواصل الرقمي

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الوعي	الترتيب
8	لدي القدرة على التعامل مع التطبيقات الرقمية مثل: الفيس بوك. واتس آب.....	4.49	.641	كبيرة جداً	1
10	تعمل وسائل التواصل الرقمي على تقريب المسافات.	4.39	.832	كبيرة جداً	2
7	لدي القدرة على إرسال واستقبال البريد الإلكتروني.	4.26	.899	كبيرة جداً	3
5	استخدم الأجهزة الرقمية في التواصل مع الآخرين.	4.13	.901	كبيرة	4
9	أتفاعل مع الآخرين عبر وسائل الاتصال.	4.11	.904	كبيرة	5
1	أتواصل مع الآخرين عبر وسائل الاتصال الرقمي .	4.07	.940	كبيرة	6
2	استخدم وسائل وتقنيات الاتصال والتواصل الاجتماعي الرقمي بشكل واعي ومسؤول.	4.07	.843	كبيرة	7
11	لدي القدرة على اتخاذ القرار السليم أمام خيارات الاتصالات الرقمية المتاحة.	3.99	.914	كبيرة	8
12	أجد أشخاصا قريبين من أفكاري واتجاهاتي عبر التواصل الرقمي.	3.82	.954	كبيرة	9
3	أوظف الاتصال والتواصل الاجتماعي الرقمي في اتصالاتي المتزامنة وغير المتزامنة.	3.70	.923	كبيرة	10
6	أعرف التعامل مع كل من يحاول الإساءة إلي عبر الانترنت.	3.57	1.088	كبيرة	11

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الوعي	الترتيب
4	استخدم الأجهزة الرقمية في التواصل مع أعضاء الهيئة التدريسية.	3.39	1.22	متوسطة	12
	الاتصال والتواصل الرقمي	4.00	0.60	كبيرة	-

يتضح من الجدول السابق وعي طلاب المنح بالجامعة الإسلامية بمفهوم المواطنة الرقمية في مجال الاتصال والتواصل الرقمي بدرجة كبيرة؛ حيث بلغ متوسط استجاباتهم على المحور ككل (٤,٠٠)، وانحراف معياري (٠,٦٠)، وهو يقع في مجال استجابة (كبيرة).

وحصلت فقرتان على درجة موافقة كبيرة جداً، وتمثلت أبرز جوانب وعي طلاب المنح بالجامعة الإسلامية بمفهوم المواطنة الرقمية في مجال الاتصال والتواصل الرقمي في الفقرة (لدي القدرة على التعامل مع التطبيقات الرقمية مثل: الفيسبوك، واتساب)، بمتوسط حسابي (٤,٤٩)، تليها الفقرة (تعمل وسائل التواصل الرقمي على تقريب المسافات)، بمتوسط حسابي (٤,٢٦). وحصلت سبع فقرات على درجة موافقة كبيرة، وتمثل أبرزها في الفقرة (استخدم الأجهزة الرقمية في التواصل مع الآخرين)، بمتوسط حسابي (٤,١٣). بينما تمثل أدناها في الفقرة (أعرف التعامل مع كل من يحاول الإساءة إلى عبر الانترنت)، بمتوسط حسابي (٣,٧٥). وحصلت فقرة واحدة على درجة موافقة متوسطة، وهي الفقرة (استخدم الأجهزة الرقمية في التواصل مع أعضاء الهيئة التدريسية)، بمتوسط حسابي (٣,٣٩)، والتي تمثل أقل جوانب الوعي بالمواطنة الرقمية لدى طلاب المنح.

ويفسر الباحث مجيء الفقرة (لدي القدرة على التعامل مع التطبيقات الرقمية مثل: الفيسبوك، واتساب) في المرتبة الأولى؛ في ضوء انتشار استخدام شبكة الانترنت في الجامعة، وقدرة طلاب المنح على الاشتراك في خدمات الإنترنت بأسعار في متناولهم، وانتشار شبكات التواصل الاجتماعي مثل الفيسبوك وتويتر والواتساب، وسهولة استخدامها، وكثرة مزاياها وإيجابياتها، حيث ساعدت طلاب المنح على التواصل مع أقاربهم وأهاليهم

وأصدقائهم في بلدانهم، وكذلك زملاء الدراسة ومعلميهم، كما أن هذه المواقع لا تحتاج إلى تدريب عال لاستخدامها؛ إما في كتابة التعليقات وإبداء الآراء، ونشر المعلومات والصور والفيديوهات، أو للتواصل الصوتي والمرئي مع الآخرين. كما يفسر مجيء الفقرة (استخدم الأجهزة الرقمية في التواصل مع أعضاء الهيئة التدريسية) في المرتبة الأخيرة؛ إلى كون بعض أعضاء هيئة التدريس لديهم قصور في توظيف التطبيقات الرقمية، كالواتساب والفيسبوك في العملية التعليمية، ومحدودية تشجيعهم طلاب المنح على التواصل معهم عبر هذه التطبيقات بشكل مستمر.

ثانيًا- الثقافة الرقمية:

يعرض الجدول (٥) المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، ودرجة الوعي، والترتيب، لكل فقرة من الفقرات المعبرة عن درجة وعي طلاب المنح بالجامعة الإسلامية بمفهوم المواطنة الرقمية في مجال الثقافة الرقمية، وللمحور ككل.

جدول (٥) وعي طلاب المنح بالجامعة الإسلامية بمفهوم المواطنة الرقمية في مجال الثقافة الرقمية

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الوعي	الترتيب
18	جامعتي تدعم ثقافة الاستخدام المفيد للتقنيات الرقمية.	3.77	1.016	كبيرة	١
17	أسرتي تدعم ثقافة الاستخدام المفيد للتقنيات الرقمية.	3.21	1.194	متوسطة	٢
14	شاهدت فيديوهات تعليمية حول سبل التعامل الواعي مع الأجهزة الرقمية	3.09	1.173	متوسطة	٣
16	بعض المناهج الجامعية ساهمت في تكوين ثقافتي الرقمية	3.07	1.143	متوسطة	٤
13	شاركت في دورات تدريبية لزيادة حصيلتي المعرفية المتعلقة باستخدام التطبيقات الرقمية.	2.88	1.251	متوسطة	٥
15	حضرت ندوات وبرامج تعليمية حول سبل الاستفادة من التقنيات الرقمية.	2.73	1.162	متوسطة	٦
	الثقافة الرقمية	3.12	0.86	متوسطة	–

يتضح من الجدول السابق وعي طلاب المنح بالجامعة الإسلامية بمفهوم المواطنة الرقمية في مجال الثقافة الرقمية بدرجة متوسطة؛ حيث بلغ متوسط استجاباتهم على المحور ككل (٣,١٢)، وانحراف معياري (٠,٨٦)، وهو يقع في مجال استجابة (محايد).

وحصلت فقرة واحدة على درجة موافقة كبيرة، وهي الفقرة (جامعتي تدعم ثقافة الاستخدام المفيد للتقنيات الرقمية)، والتي تمثل أبرز جوانب وعي طلاب المنح بالجامعة الإسلامية بمفهوم المواطنة الرقمية في مجال الثقافة الرقمية، بمتوسط حسابي (٣,٧٧). وحصلت خمس فقرات على درجة موافقة متوسطة، وتمثل أبرزها في الفقرة (أسرتي تدعم ثقافة الاستخدام المفيد للتقنيات الرقمية)، بمتوسط حسابي (٣,٢١). بينما تمثل أدناها في الفقرة (حضرت ندوات وبرامج تعليمية حول سبل الاستفادة من التقنيات الرقمية)، كأقل مستويات الوعي بالثقافة الرقمية لدى طلاب المنح، بمتوسط حسابي (٢,٧٣).

ويفسر الباحث مجيء الفقرة(جامعتي تدعم ثقافة الاستخدام المفيد للتقنيات الرقمية) في المرتبة الأولى؛ في ضوء توجه الجامعة نحو دمج التقنية الرقمية في العملية التعليمية، وتحفيزها لأعضاء هيئة التدريس وطلاب المنح على استخدامها بشكل مستمر؛ لتحسين جودة مخرجات التعليم، ويتم ذلك من خلال تدريب طلاب المنح وأعضاء هيئة التدريس على كيفية استخدام التقنيات الرقمية، وتوظيفها في التعليم والتعلم، وتجهيزها القاعات الدراسية بالتقنيات اللازمة التي تدعم هذا التوجه، وتوفيرها شبكة إنترنت مجانية متاحة للمجتمع الجامعي، وتحفيزها للأبحاث والدراسات العلمية التي تعنى بالثقافة الرقمية وسبل تعزيزها لتحسين جودة التعليم الجامعي. كما يفسر الباحث مجيء الفقرة (حضرت ندوات وبرامج تعليمية حول سبل الاستفادة من التقنيات الرقمية) في المرتبة الأخيرة؛ في ضوء محدودية وعي بعض طلاب المنح بأهمية الندوات والبرامج التعليمية التي تقام في هذا المجال، كما قد يرجع ذلك إلى قصور تشجيع بعض أعضاء هيئة التدريس لطلاب المنح على المشاركة في تلك الندوات والبرامج التعليمية، وقد يرجع ذلك إلى محدودية تعريف الجامعة

بالندوات والبرامج التعليمية التي يتم تنظيمها داخل الجامعة وخارجها، وقصور وسائل الدعاية والإعلان لها؛ مما يحد من استفادة طلاب المنح منها.

ثالثًا- الالتزام بسلوكيات الإتكيت الرقمي:

يعرض الجدول(٦) المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، ودرجة الوعي، والترتيب، لكل فقرة من الفقرات المعبرة عن درجة وعي طلاب المنح بالجامعة الإسلامية بمفهوم المواطنة الرقمية في مجال الالتزام بسلوكيات الإتكيت الرقمي، وللمحور ككل.

جدول (٦) وعي طلاب المنح بالجامعة بمفهوم المواطنة الرقمية في مجال الالتزام بسلوكيات الإتكيت الرقمي

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
25	أبادر بالاعتذار إذا أخطأت في الاتصال.	4.43	.688	كبيرة جداً	1
24	أختار نغمة رنين غير مزعجة لهاتفي الذكي (الجوال).	4.33	.885	كبيرة جداً	2
20	أنتقي العبارات المهذبة أثناء تواصلي مع الآخرين عبر الأجهزة الرقمية.	4.32	.770	كبيرة جداً	3
19	ألتزم بالمبادئ الأخلاقية عند استخدام التقنيات الرقمية.	4.23	.805	كبيرة جداً	4
21	أختار وقت اتصال مناسب عندما أريد التحدث مع الآخرين.	4.15	.805	كبيرة	5
26	لا أتحدث بصوت مرتفع في الهاتف الذكي (الجوال).	4.11	.943	كبيرة	6
22	أستأذن من الآخرين لأقوم بالرد على اتصالات آخرين.	3.97	.991	كبيرة	7
27	لا أنشغل بالهاتف الذكي خلال المحاضرات	3.91	1.08	كبيرة	8
28	ألتزم بالتعامل الراقي مع السحب الإلكترونية والتطبيقات الرقمية.	3.83	.957	كبيرة	9
23	أرد على المراسلات الواردة بدون تأخير.	3.72	.926	كبيرة	10
	الالتزام بسلوكيات الإتكيت الرقمي	4.10	0.57	كبيرة	-

يتضح من الجدول السابق التزام طلاب المنح بالجامعة الإسلامية بسلوكيات الإتكيت الرقمي بدرجة كبيرة؛ حيث بلغ متوسط استجاباتهم على المحور ككل (٤,١٠)، وانحراف معياري (٠,٥٧)، وهو يقع في مجال استجابة (موافق).

وحصلت ثلاث فقرات على درجة موافقة كبيرة جداً، وتمثلت أبرز جوانب التزام طلاب المنح بالجامعة الإسلامية بسلوكيات الإتكيت الرقمي في الفقرة (أبادر بالاعتذار إذا أخطأت في الاتصال)، بمتوسط حسابي (٤,٤٣)، تليها الفقرة (أختار نغمة رنين غير مزعجة لهاتفي الذكي (الجوال))، بمتوسط حسابي (٤,٣٣). ثم الفقرة (أنتقي العبارات المهذبة أثناء تواصلي مع الآخرين عبر الأجهزة الرقمية)، بمتوسط حسابي (٤,٢٣). وحصلت سبع فقرات على درجة موافقة كبيرة، وتمثل أبرزها في الفقرة (أختار وقت اتصال مناسب عندما أريد التحدث مع الآخرين)، بمتوسط حسابي (٤,١٥). بينما تمثل أدناها في الفقرة (أرد على المراسلات الواردة بدون تأخير)، بمتوسط حسابي (٣,٧٢).

ويمكن تفسير هذه النتائج في ضوء امتلاك طلاب المنح بالجامعة الإسلامية للآداب الأخلاقية والاجتماعية اللازمة التي تمكنهم من الالتزام بسلوكيات التواصل والتعامل الرقمي، والتي اكتسبوها من خلال التنشئة والتربية الأسرية السليمة، وقيام المؤسسات التعليمية والتربوية بدورها التربوي في هذا المجال، كما تعزز هذه السلوكيات الإيجابية في نفوسهم، من خلال التحاقهم بالجامعة الإسلامية؛ والتي أسهمت بدورها في تعزيز القيم الأخلاقية والاجتماعية في نفوس طلاب المنح، وآداب الحوار والمناقشة، والتعامل مع البيئة والتقنيات الرقمية داخل الجامعة وخارجها.

رابعًا- الالتزام بالضوابط الرقمية:

يعرض الجدول (٧) المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، ودرجة الوعي، والترتيب، لكل فقرة من الفقرات المعبرة عن مدى التزام طلاب المنح بالجامعة الإسلامية بالضوابط الرقمية، وللمحور ككل.

جدول (٧) التزام طلاب المنح بالجامعة الإسلامية بالضوابط الرقمية

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
34	لا أنشر ما يسئ للدين ورموز البلد.	4.74	.679	كبيرة جداً	1
32	لا انتحل شخصيات الآخرين.	4.68	.647	كبيرة جداً	2
30	لا أخترق برامج الحماية الخاصة بالأفراد أو المؤسسات.	4.42	.844	كبيرة جداً	3
31	لا أستخدم برامج القرصنة والبرمجيات الخبيثة.	4.41	1.02	كبيرة جداً	4
39	لا أعبث بمحتوى المواقع الالكترونية.	4.31	.948	كبيرة جداً	5
33	أعي القوانين والعقوبات الخاصة بمكافحة الجرائم الرقمية الصادرة عن الجهات الرسمية.	4.21	.972	كبيرة جداً	6
29	التزم بسياسات الاستخدام المقبول للمواقع الرقمية الصادر عن الجهات المختصة.	4.09	.853	كبيرة	7
35	أذكر مصدر المحتوى الرقمي عند الاستفادة أو الاقتباس منه.	4.00	.981	كبيرة	8
36	أرجع إلى المواقع الرسمية عند الحصول على أرقام أو بيانات إحصائية.	4.00	.988	كبيرة	9
37	أتأكد من أهداف الموقع ورسالته، وكذلك مصادر دعمه أو المؤسسة التي يمثلها قبل اقتباس المعلومات عنه.	3.91	.988	كبيرة	10
38	لا أشارك المحتوى الرقمي الذي يحمل حقوق طبع ونشر مع الآخرين.	3.86	.940	كبيرة	11
الالتزام بالضوابط الرقمية		4.24	0.56	كبيرة	-

يتضح من الجدول السابق التزام طلاب المنح بالجامعة الإسلامية بالضوابط الرقمية بدرجة كبيرة جداً؛ حيث بلغ متوسط استجاباتهم على المحور ككل (٤,٢٤)، وانحراف معياري (٠,٥٦)، وهو يقع في مجال استجابة (موافق بشدة).

وحصلت ست فقرات على درجة موافقة كبيرة جداً، وتمثلت أبرز جوانب التزام طلاب المنح بالجامعة الإسلامية بالضوابط الرقمية في الفقرة (لا أنشر ما يسئ للدين ورموز البلد)، بمتوسط حسابي (٤,٧٤)، تليها الفقرة (لا أنتحل شخصيات الآخرين)، بمتوسط حسابي (٤,٦٨). ثم الفقرة (لا أخترق برامج الحماية الخاصة بالأفراد أو المؤسسات)، بمتوسط حسابي (٤,٤٢). ثم الفقرة (لا أستخدم برامج القرصنة والبرمجيات الخبيثة)، بمتوسط حسابي (٤,٤١). وحصلت خمس فقرات على درجة موافقة كبيرة، وتمثل أبرزها في الفقرة (ألتزم بسياسات الاستخدام المقبول للمواقع الرقمية الصادر عن الجهات المختصة)، بمتوسط حسابي (٤,٠٩). بينما تمثل أدناها في الفقرة (لا أشارك المحتوى الرقمي الذي يحمل حقوق طبع ونشر مع الآخرين)، بمتوسط حسابي (٣,٨٦).

ويعزو الباحث هذه النتائج إلى إدراك طلاب المنح لضوابط استعمال التقنيات الرقمية، ومعرفتهم بإيجابياتها، وسلبياتها، ووعيهم بأن الاستخدام السيء لهذه التقنيات، كالتجسس الرقمي، والقرصنة الالكترونية، وسرقة بيانات الآخرين، وبث الإشاعات، والإساءة للقيادات العليا وللدولة والآخرين؛ من شأنه أن يعرضهم للمسائلة القانونية والتتبعات العدلية، ويعرضهم للعقوبات المتعلقة بالجرائم الإلكترونية الصادرة عن الجهات الرسمية.

نتائج السؤال ومناقشتها:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة وعي طلاب المنح بالجامعة الإسلامية لمفهوم المواطنة الرقمية، تعزى لاختلاف متغيرات: نوع الكلية، امتلاك لجهاز رقمي، امتلاك

اشـتراك إنترنت، امتلاك حسـاب بريد إلكتروني، امتلاك حسـاب على شـبكات التواصـل الاجتماعي؟، وللإجابة عن هذا السؤال استخدام الباحث الاختبارات التالية:

أولاً- الفروق فوق متغير نوع الكلية:

تمّ اسـتخدام اختبار(ت) (Independent Samples Test) للكشـف عن دلالة الفروق في درجة وعي طلاب المنح بالجامعة الإسـلامية لمفهوم المواطنة الرقمية، تعزى لاختلاف نوع الكلية، والجدول (٨) يوضّح ذلك:

جدول (٨) نتائج اختبار(ت)للكشف عن دلالة الفروق في درجة وعي طلاب المنح بالجامعة الإسلامية لمفهوم المواطنة الرقمية وفق نوع الكلية

المحور	فئات المتغير	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	قيمة احتمال المعنوية
الاتصال والتواصل الرقمي	شرعي وأدبي	3.97	0.59	2.942	298	.004
	تطبيقي	4.38	0.56			
الثقافة الرقمية	شرعي وأدبي	3.10	0.87	2.506	298	.019
	تطبيقي	3.45	0.58			
الالتزام بسلوكيات الإتكيت الرقمي	شرعي وأدبي	4.10	0.58	.244	298	.807
	تطبيقي	4.07	0.44			
الالتزام بالضوابط الرقمية	شرعي وأدبي	4.26	0.56	2.076	298	.039
	تطبيقي	3.99	0.52			
الأداة ككل	شرعي وأدبي	3.95	0.47	.865	298	.388
	تطبيقي	4.05	0.39			

تطبيقي ٤,٠٥ ٠,٣٩

تبين نتائج الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \leq 0.05$) في درجة وعي طلاب المنح بالجامعة الإسلامية لمفهوم المواطنة الرقمية عموماً، وفي مجال الالتزام بسلوكيات الإتكيت الرقمي خصوصاً، تعزى لاختلاف نوع الكلية؛ حيث جاءت قيم احتمال المعنوية المصاحبة لقيمة (ت) في هذه المحاور أكبر من مستوى المعنوية ($a \leq 0.05$). بينما وجدت الفروق في مجالات الاتصال والتواصل الرقمي، والثقافة الرقمية، وكانت الفروق في صالح طلاب المنح بالكليات التطبيقية، كما وجدت الفروق في مجال الالتزام بالضوابط الرقمية، وكانت الفروق في صالح طلاب المنح بالكليات الشرعية والأدبية.

وقد يرجع ذلك إلى كون الكليات التطبيقية تهتم أكثر من غيرها بدمج التقنية في التعليم واستخدام تقنيات التعليم الحديثة، وتوظيف التطبيقات الرقمية في العملية التعليمية، بما يزيد من تعزيز وعي طلاب المنح بها على مستوى الاتصال والتواصل الرقمي، والثقافة الرقمية، وذلك بصورة أكبر من غيرهم. في المقابل فإن طلاب المنح الكليات الشرعية والأدبية قد يكون لديهم المعرفة التامة بضوابط استخدام التقنيات الرقمية، وحرصهم على الالتزام بها مقارنة بطلاب المنح بالكليات التطبيقية، الذين ربما يكون لديهم إلمام أكبر باستخدام بعض المهارات التقنية غير المرغوبة؛ كالقدرة على اختراق البيانات، وابتكار برامج التجسس، ونحوها، بالنظر إلى كون العديد منهم يدرسون الهندسة، والحاسب الآلي، ويتميزون بقدرتهم في هذه الجوانب، مع حرصهم على عدم استخدامهم بشكل سيء ومضر يخالف القوانين والأنظمة في هذا المجال.

ثانياً- الفروق فوق متغير امتلاك الطالب لجهاز رقمي:

تمّ استخدام اختبار(ت) (Independent Samples Test) للكشف عن دلالة الفروق في درجة وعي طلاب المنح بالجامعة الإسلامية لمفهوم المواطنة الرقمية، تعزى لاختلاف امتلاك الطالب لجهاز رقمي ، والجدول (٩) يوضّح ذلك:

جدول (٩) نتائج اختبار(ت)للكشف عن دلالة الفروق في درجة وعي طلاب المنح بالجامعة الإسلامية لمفهوم المواطنة الرقمية وفق امتلاك الطالب لجهاز رقمي

المحور	فئات المتغير	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	قيمة احتمال المعنوية
الاتصال والتواصل الرقمي	يمتلك جهازاً	4.06	0.58	5.451	298	.000
	لا يمتلك جهازاً	3.46	0.48			
الثقافة الرقمية	يمتلك جهازاً	3.17	0.87	3.579	298	.001
	لا يمتلك جهازاً	2.74	0.58			
الالتزام بسلوكيات الإتكيت الرقمي	يمتلك جهازاً	4.12	0.55	1.485	298	.147
	لا يمتلك جهازاً	3.93	0.69			
الالتزام بالضوابط الرقمية	يمتلك جهازاً	4.25	0.56	.664	298	.507
	لا يمتلك جهازاً	4.18	0.56			
الأداة ككل	يمتلك جهازاً	3.99	0.47	3.609	298	.000
	لا يمتلك جهازاً	3.67	0.39			

تبين نتائج الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a ≤ 0.05) في درجة وعي طلاب المنح بالجامعة الإسلامية لمفهوم المواطنة الرقمية عموماً، وفي مجال الاتصال والتواصل الرقمي والثقافة الرقمية خصوصاً، تعزى لاختلاف امتلاك الطالب لجهاز رقمي؛ حيث جاءت قيم احتمال المعنوية المصاحبة لقيمة (ت) في هذه المحاور أصغر من مستوى المعنوية (a ≤ 0.05). وبالمقارنة بين المتوسطات الحسابية لاستجابات العينة على هذه المحاور، اتضح أن الفروق كانت في صالح طلاب المنح الذين يمتلكون أجهزة رقمية، بينما لم تكن الفروق دالة إحصائياً في مجالي الالتزام بسلوكيات الاتكيت الرقمي، والالتزام بالضوابط الرقمية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة؛ في ضوء أن طلاب المنح الذين يمتلكون أجهزة رقمية يكون استخدامهم للتقنيات الرقمية بصورة أكبر من غيرهم وبشكل مستمر ومتواصل، مما يعزز قدرتهم ومهاراتهم على استخدام التطبيقات المختلفة، ومعرفة مكوناتها، واستخداماتها، وتوظيفها بصورة أكبر، على نحو يمكن أن يعزز مفاهيم المواطنة الرقمية في نفوسهم، ويعزز وعيهم بها، بصورة أعلى من غيرهم.

ثالثًا- الفروق فوق متغير امتلاك الطالب اشتراك إنترنت:

تمّ استخدام اختبار(ت) (Independent Samples Test) للكشف عن دلالة الفروق في درجة وعي طلاب المنح بالجامعة الإسلامية لمفهوم المواطنة الرقمية، تعزى لاختلاف امتلاك الطالب اشتراك إنترنت، والجدول (١٠) يوضّح ذلك:

جدول (١٠) نتائج اختبار(ت)للكشف عن دلالة الفروق في درجة وعي طلاب المنح بالجامعة الإسلامية لمفهوم المواطنة الرقمية وفق امتلاك الطالب اشتراك إنترنت

المحور	فئات المتغير	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	قيمة احتمال المعنوية
الاتصال والتواصل الرقمي	يمتلك اشتراكاً	4.04	0.54	1.527	298	.129
	بدون اشتراك	3.91	0.71			
الثقافة الرقمية	يمتلك اشتراكاً	3.11	0.85	.441	298	.659
	بدون اشتراك	3.16	0.89			
الالتزام بسلوكيات الإتكيت الرقمي	يمتلك اشتراكاً	4.09	0.59	.523	298	.601
	بدون اشتراك	4.13	0.51			
الالتزام بالضوابط الرقمية	يمتلك اشتراكاً	4.21	0.59	1.268	298	.206
	بدون اشتراك	4.30	0.46			
الأداة ككل	يمتلك اشتراكاً	3.96	0.48	.033	298	.974
	بدون اشتراك	3.96	0.43			

تبين نتائج الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \leq 0.05$) في درجة وعي طلاب المنح بالجامعة الإســـلامية لمفهوم المواطنة الرقمية في كل جانب من جوانبها، تعزى لاختلاف امتلاك الطالب اشـــتراك إنترنت؛ حيث جاءت قيم احتمال المعنوية المصاحبة لقيمة (ت) في هذه المحاور أكبر من مستوى المعنوية ($a \leq 0.05$).

وقد يرجع ذلك إلى أن الجامعة توفر لجميع طلاب المنح شبكة إنترنت مجانية تتيح لهم اســتخدام التطبيقات الرقمية بشــكل متواصــل، الأمر الذي مثّل حلاً مناســباً للعديد من طلاب المنح الذين لا يمتلكون اشتراكاً في الإنترنت، وقلص من الفوارق في مهارات استخدام التطبيقات الرقمية، ومعرفة المفاهيم المرتبطة بالمواطنة الرقمية، وذلك بينهم وبين زملائهم طلاب المنح الذين يمتلكون اشتراكاً في خدمات الإنترنت التي تقدمها الشركات الخاصة.

رابعاً- الفروق وفق متغير امتلاك الطالب حساب بريد إلكتروني:

تمّ اســتخدام اختبار(ت) (Independent Samples Test) للكشــف عن دلالة الفروق في درجة وعي طلاب المنح بالجامعة الإســـلامية لمفهوم المواطنة الرقمية، تعزى لاختلاف امتلاك الطالب حساب بريد إلكتروني، والجدول (١١) يوضّح ذلك:

جدول (١١) نتائج اختبار(ت)للكشف عن دلالة الفروق في درجة وعي طلاب المنح بالجامعة الإسلامية لمفهوم المواطنة الرقمية وفق امتلاك الطالب حساب بريد إلكتروني

المحور	فئات المتغير	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	قيمة احتمال المعنوية
الاتصال والتواصل الرقمي	يمتلك بريداً	4.02	0.59	3.272	298	.001
	بدون بريد	3.22	0.35			
الثقافة الرقمية	يمتلك بريداً	3.13	0.86	5.916	298	.000
	بدون بريد	2.67	0.15			
الالتزام بسلوكيات الإتكيت الرقمي	يمتلك بريداً	4.11	0.56	2.643	298	.009
	بدون بريد	3.50	0.76			

الالتزام بالضوابط الرقمية	يمتلك بريداً	4.24	0.55	.165	298	.876
	بدون بريد	4.18	0.88			
الأداة ككل	يمتلك بريداً	3.97	0.47	2.561	298	.011
	بدون بريد	3.48	0.31			

تبين نتائج الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a ≤ 0.05) في درجة وعي طلاب المنح بالجامعة الإسلامية لمفهوم المواطنة الرقمية في كل جانب من جوانبها باستثناء مجال الالتزام بالضوابط الرقمية، تعزى لاختلاف امتلاك الطالب حساب بريد إلكتروني؛ حيث جاءت قيم احتمال المعنوية المصاحبة لقيمة (ت) في هذه المحاور أقل من مستوى المعنوية (a ≤ 0.05). وبالمقارنة بين المتوسطات الحسابية لاستجابات العينة على هذه المحاور اتضح أن الفروق كانت في صالح طلاب المنح الذين يمتلكون حساب بريد إلكتروني.

ويمكن تفسير هذه النتيجة؛ في ضوء كثرة استخدام طلاب المنح للبريد الإلكتروني في العملية التعليمية، وتبادل الملفات والمعلومات بينهم وبين زملائهم، كما أن أغلب شبكات التواصل الاجتماعي، والمواقع المتخصصة، والمنتديات التعليمية والاجتماعية والثقافية المنتشرة بالإنترنت؛ تشترط امتلاك الطالب لبريد إلكتروني حتى يتمكن من الاشتراك بها، وكون طلاب المنح الذين لا يمتلكون بريداً إلكترونياً يصعب عليهم التواصل وتبادل الآراء مع الآخرين من خلال هذه المواقع والمنتديات، مما يحول دون تفاعلهم المستمر مع المشتركين، ويحد من تطبيقهم للسلوكيات والضوابط المرتبطة بالمواطنة الرقمية.

خامساً- الفروق وفق متغير امتلاك الطالب حساباً على شبكات التواصل الاجتماعي:

تمّ استخدام اختبار(ت) (Independent Samples Test) للكشف عن دلالة الفروق في درجة وعي طلاب المنح بالجامعة الإسلامية لمفهوم المواطنة الرقمية، تعزى لاختلاف امتلاك الطالب حساباً على شبكات التواصل الاجتماعي، والجدول (١٢) يوضّح ذلك:

جدول (١٢) نتائج اختبار(ت) للكشف عن دلالة الفروق في درجة وعي طلاب المنح بالجامعة الإسلامية لمفهوم المواطنة الرقمية وفق امتلاك الطالب حساباً على شبكات التواصل الاجتماعي

المحور	فئات المتغير	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	قيمة احتمال المعنوية
الاتصال والتواصل الرقمي	يمتلك حساب	4.04	0.58	8.355	298	.000
	بدون حساب	3.26	0.32			
الثقافة الرقمية	يمتلك حساب	3.15	0.86	4.670	298	.000
	بدون حساب	2.60	0.40			
الالتزام بسلوكيات الإتكيت الرقمي	يمتلك حساب	4.13	0.56	3.747	298	.000
	بدون حساب	3.56	0.49			
الالتزام بالضوابط الرقمية	يمتلك حساب	4.27	0.52	3.090	298	.008
	بدون حساب	3.55	0.87			
الأداة ككل	يمتلك حساب	3.99	0.45	8.854	298	.000
	بدون حساب	3.32	0.27			

تبين نتائج الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a ≤ 0.05) في درجة وعي طلاب المنح بالجامعة الإسلامية لمفهوم المواطنة الرقمية في كل جانب من جوانبها، تعزى لاختلاف امتلاك الطالب حساباً على شبكات التواصل الاجتماعي؛ حيث جاءت قيم احتمال المعنوية المصاحبة لقيمة (ت) في هذه المحاور أكبر من مستوى المعنوية (a ≤ 0.05)، وبالمقارنة بين متوسطات استجابات طلاب المنح في كل محور؛ اتضح أن الفروق كانت في صالح طلاب المنح الذين يمتلكون حساباً على شبكات التواصل الاجتماعي.

وهذه النتيجة تفسر؛ في ضوء أن امتلاك الطالب لحساب بشبكات التواصل الاجتماعي يعزز قدرتهم على اكتشاف ميزاتها وتطبيقاتها، كما يمكنهم من التفاعل والتواصل مع المشتركين بتلك الشبكات، وتبادل الآراء والموضوعات، والمعلومات معهم، وتبادل الحوارات والمناقشات المختلفة؛ والتي يمكن من خلالها أن يكتسبوا مزيداً من الخبرات المرتبطة بتطبيق مبادئ المواطنة الرقمية والالتزام بضوابطها، وبذلك بصورة أكبر من غيرهم من طلاب المنح الذين لا يمتلكون اشتراكاً في تلك الشبكات؛ حيث يحول ذلك بينهم وبين التواصل الافتراضي مع المشتركين، ويحول دون حصولهم على الخبرات والمهارات والمعلومات، ويحد من ممارستهم للسلوكيات المعززة للمواطنة الرقمية في نفوسهم.

ملخص النتائج والتوصيات

أهم النتائج:

١. وعي طلاب المنح الجامعة الإسلامية بمفهوم المواطنة الرقمية جاء بدرجة كبيرة، بمتوسط حسابي (٣,٩٦).

٢. جاء الالتزام بالضوابط الرقمية في مقدمة المحاور التي يبرز فيها وعي طلاب المنح الجامعة الإسلامية بمفهوم المواطنة الرقمية، بمتوسط حسابي (٤,٢٤)، يليه الالتزام بسلوكيات الإتكيت الرقمي، بمتوسط حسابي (٤,١٠) ثم الاتصال والتواصل الرقمي، بمتوسط حسابي (٤,٠٠) وأخيراً مجال الثقافة الرقمية، بمتوسط حسابي (٣,١٢).

٣. تمثلت أبرز جوانب وعي طلاب المنح الجامعة الإسلامية بمفهوم المواطنة الرقمية في مجال الاتصال والتواصل الرقمي؛ في القدرة على التعامل مع التطبيقات الرقمية مثل الفيسبوك، واتساب، وتمثلت أقلها في استخدام الأجهزة الرقمية في التواصل مع أعضاء الهيئة التدريسية.

٤. تمثلت أبرز جوانب وعي طلاب المنح بالجامعة الإسلامية بمفهوم المواطنة الرقمية في مجال الثقافة الرقمية؛ في كون الجامعة تدعم ثقافة الاستخدام المفيد للتقنيات الرقمية، وتمثلت أقلها في حضور طلاب المنح ندوات وبرامج تعليمية حول سبل الاستفادة من التقنيات الرقمية.

٥. تمثلت أبرز جوانب التزام طلاب المنح بالجامعة الإسلامية بسلوكيات الإتكيت الرقمي؛ في مبادرتهم بالاعتذار عند الخطأ في الاتصال، وتمثلت أقلها في الرد على المراسلات الواردة بدون تأخير.

٦. تمثلت أبرز جوانب التزام طلاب المنح بالجامعة الإسلامية بالضوابط الرقمية؛ في تجنبهم ما يسيء للدين ورموز البلد، وتمثلت أقلها في عدم مشاركتهم المحتوى الرقمي الذي يحمل حقوق طبع ونشر مع الآخرين.

٧. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \leq 0.05$) في درجة وعي طلاب المنح بالجامعة الإسلامية لمفهوم المواطنة الرقمية عموماً، وفي مجال الالتزام بسلوكيات الإتكيت الرقمي خصوصاً، تعزى لاختلاف نوع الكلية، بينما وجدت الفروق في مجالات الاتصال والتواصل الرقمي، والثقافة الرقمية؛ وكانت الفروق في صالح طلاب المنح بالكليات التطبيقية، كما وجدت الفروق في مجال الالتزام بالضوابط الرقمية؛ وكانت الفروق في صالح طلاب المنح بالكليات الشرعية والأدبية.

٨. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \leq 0.05$) في درجة وعي طلاب المنح بالجامعة الإسلامية لمفهوم المواطنة الرقمية عموماً، وفي مجال الاتصال والتواصل الرقمي والثقافة الرقمية خصوصاً، تعزى لاختلاف امتلاك الطالب لجهاز رقمي؛ وكانت الفروق كانت في صالح الطلاب المنح الذين يمتلكون أجهزة رقمية.

٩. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \leq 0.05$) في درجة وعي طلاب المنح بالجامعة الإسلامية لمفهوم المواطنة الرقمية في كل جانب من جوانبها، تعزى لاختلاف امتلاك الطالب اشتراك إنترنت.

١٠. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \leq 0.05$) في درجة وعي طلاب المنح بالجامعة الإسلامية لمفهوم المواطنة الرقمية في كل جانب من جوانبها، باستثناء مجال الالتزام بالضوابط الرقمية، تعزى لاختلاف امتلاك الطالب حساب بريد إلكتروني؛ وكانت الفروق في صالح الطلاب المنح الذين يمتلكون حساب بريد إلكتروني.

١١. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \leq 0.05$) في درجة وعي طلاب المنح بالجامعة الإسلامية لمفهوم المواطنة الرقمية في كل جانب من جوانبها؛ تعزى

لاختلاف امتلاك الطالب حساباً على شبكات التواصل الاجتماعي، وكانت الفروق في صالح طلاب المنح الذين يمتلكون حساباً على شبكات التواصل الاجتماعي.

التوصيات:

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

١-إقامة الندوات والمحاضرات وورش العمل التي تعنى ببيان مفهوم المواطنة الرقمية وسبل تعزيزها لدى طلاب المنح.

٢-توعية طلاب المنح بإيجابيات استخدام تطبيقات التواصل الاجتماعي وسلبياتها، وضرورة التزامهم بالضوابط الرقمية في هذا المجال.

٣-تبصير طلاب المنح باستخدامات التقنيات الرقمية وضوابطها وتدريبهم عليها، بما يعزز الثقافة الرقمية لديهم.

٤-تدريس موضوعات تعنى بالمواطنة الرقمية؛ لتنمية مفاهيمها، والممارسات والأساليب المعززة لها لدى طلاب المنح.

المقترحات:

- إجراء دراسة عن: دور التربية على المواطنة الرقمية في تدعيم القيم الحضارية لدى طلبة الجامعة الإسلامية.

- إجراء دراسة للتعرف على مستوى تضمن مفاهيم المواطنة الرقمية في مقرر وسائل وتقنيات التعليم لطلبة البكالوريوس بالجامعة الإسلامية.

- تضمين قيم المواطنة الرقمية بمادة السلوك وأخلاقيات المهنة، لطلبة السنة التحضيرية للكليات العلمية.

المراجع

المراجع العربية:

ابن منظور (١٤١٣هـ،١٩٩٣م) لسان العرب، دار إحياء التراث العربي – بيروت – الطبعة الثانية.

ادعيس، خلف (٢٠١٥م): المواطنة الرقمية DIGITAL CITIZENSHIP جامعة القدس المفتوحة.

بوكريسة، عائشة (٢٠١٣م) التعليم في العصر الرّقمي"، مجلة التربية والأبستمولوجيا، عدد ٥،الجزائر، ص١٠٣-١١٦.

بوكريسة، عائشة(٢٠١٣م) التعليم في العصر الرّقمي"، مجلة التربية والأبستمولوجيا، عدد (٥) الجزائر.

الجزار، هالة حسن(٢٠١٤م) دور المؤسسة التربوية في غرس قيم المواطنة الرقمية: تصور مقترح. مدلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس

الحصري، كامل. (٢٠١٦م). مستوى معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية بأبعاد المواطنة الرقمية وعلاقته ببعض المتغيرات. المجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية، (٨)،٨٩-١٤١.

الدهشان، جمال علي، (٢٠١٦م) المواطنة الرقمية مدخلا للتربية العربية في العصر الرقمي.

ريبيل مايك (و) جيرالد بيلي(١٤٣٣هـ/٢٠١٢م): المواطنة الرقمية في المدار – ترجمة: مكتب التربية العرب لدول الخليج – الرياض.

زاهر، ضياء الدين(٢٠٠٤م) التكنولوجيا الرقمية وتأثيرها في تجديد النظم التعليمية"، مستقبل التربية العربية، مجلد١٠،عدد٣٤، المركز العربي للتعليم والتنمية القاهرة،ص٣٠٩- ٣٢٩.

سكران، محمد. (٢٠١٦م) التربية والتلوث الثقافي- رؤية تحليلية نقدية. مجلة رابطة التربيةالحديثة،٨(٢٧)، ١٥. ٢٧.

السيد، محمد عبد البديع(٢٠١٦م) دور وسائل الإعلام الجديد في دعم المواطنة الرقمية، مجلة البحوث والعلاقات العامة الشرق الأوسط، العدد الثاني عشر.

شـــكر، إيمان جمعة(٢٠١٤م) العلاقة بين المواطنة الإلكترونية وتشـــكيل هوية الأنا للمراهقات"، مجلة التربية، عدد ١٦١، جزء ٤، جامعة الأزهر، القاهرة، ص٥٥- ١٠٤.

الصـــمادي، هند(٢٠١٧م) تصـــورات طلبة جامعة القصـــيم نحو المواطنة الرقمية وســـبل تفعيلها في المؤسـسـات التعليمية: دراسـة ميدانية على عينة من طلبة جامعة القصـيم. مجلة دراسـات وأبحاث ٩(٢٧)،١٤١-١٦٠.

الطوالبة، هادي(٢٠١٧م) المواطنة الرقمية في كتب التربية الوطنية والمدنية – دراســـة تحليلية، المجلة الأردنية في العلوم التربوية،١٣(٣)٢٩١-٣٠٨.

الطوبجي، حسين حمدي (١٩٩٤) وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم – الكويت – دار القلم

عبد الحافظ ،سعيد (٢٠٠٧م) المواطنة حقوق وواجبات ، مركز ماعت للدراسات الحقوقية والدستورية ، القاهرة،ص١٠.

عبد القادر ، محسن (٢٠١٤م) التربية العملية والمواطنة، القاهرة، السحاب للنشر والتوزيع.

العدناني، محمد، (١٤٠٤هـ،١٩٨٤م) معجم الأغلاط اللغوية المعاصرة، ، مكتبة لبنان، بيروت.

العقاب، محمد (٢٠١١م) المواطن الرقمي، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر.

القـايـد، مصـــطفى. (٢٠١٤م). مفهوم المواطنـة الرقميـة، مقـال منشـــور، تعليم جـديـد تاريخ الـدخول،٢٠/٥/١٤٤١هـ على الرابط:- http://www.new-educ.com deflnition-of-digital citizenship

القحطاني، أمل (٢٠١٨م) مدى تضـــمن قيم المواطنة الرقمية في مقرر تقنيات التعليم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية،٢٦(١)،٥٧-٩٧.

المدهون، يحيى (٢٠١٢م) دور الصـــحافة الإلكترونية الفلســـطينية في تدعيم قيم المواطنة لدى طلبة الجامعات بمحافظات غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، فلسطين.

المســـلماني، لمياء إبراهيم(٢٠١٤م) التعليم والمواطنة الرقمية: رؤية مقترحة، مجلة عالم التربية، القاهرة، سنة١٥، (٤٧).

المصـري، مروان وليد، وشـعت، أكرم حسـن (٢٠١٧م) مسـتوى المواطنة الرقمية لدى عينة من طلبة فلسـطين من وجهة نظرهم. مجلة جامعة فلسـطين للأبحاث والدراسـات- المجلد السـابع – العدد الثاني يونيو٢٠١٧.

الملاح، تامر المغاوري(٢٠١٧م) المواطنة الرقمية، دار السحاب للنشر والتوزيع، القاهرة.

الموسوعة العربية العالمية، مؤسسة أعمال الموسوعة للنشر والتوزيع – الرياض، ١٩٩٦م، ص٣١١.

ميشـــل مان، (١٤٠٤هـ،١٩٨٤م) موســـوعة العلوم الاجتماعية ، تعريب عادل الهواري و ســـعد مصلوح ،مكتبة الفلاح ،الكويت ،ص١١٠.

المراجع الانجليزية:

Dotterer, George; Hedges, Andrew; Parker, Harrison (2016): Fostering Digital in the Classroom, Education Digest Journal, Vol. 82, No. 3,Vilnius, Lithuania, P.58-63

Eugene, Oregon (2007): National Educational Technology Standards for Students, 2nd ed., International Society for Technology in Education, Washington, USA.

HTTP// WWW.QOU.EDUVIEWDETAILS.DO?ID=7230.

Kaminski, K. (2015). In Formation and Communication technologies: Competencies in the 21st-century workforce. In J. Spector (Ed.), The SAGE encyclopedia of educational technology. 361-363. Thousand Oaks, CA:SAGE Publications,Inc

Mossberger, Tolbert, K. & McNeel, Ramona (2008): Digital Citizenship– The Internet, Society and Participation, (4th ed), Brirain, MIT Press, Cambridge Mass

Preddy, Leslie (2016): The Critical Role of the School LibrarianinDigital Citizenship Education, Knowledge Quest, Vol. 44, No. 4, Knowledge Quest Academy, Colorado, USA, P.4-5.

فاعلية استخدام نظام إدارة التعلم ادمودو (Edmodo) في تنمية المواطنة الرقمية لدى معلمات المرحلة الابتدائية بمكة المكرمة

إعداد

د. أمجاد طارق مجلد
أستاذ تقنيات التعليم المساعد
بجامعة الملك عبد العزيز

أ. نجوى فرج الزهراني
معلمة في وزارة التعليم
بمدارس واجهة الشرق

DOI: 10.36046/2162-000-006-009

المستخلص

استهدف البحث التَّعرُّف على فاعليَّة نظام إدارة التَّعلُّم ادمودو (Edmodo) في تنمية المواطَنة الرقْميَّة لدى معلِّمات المرحلة الابتدائيَّة بمدينة مكة المكرمة، من خلال برنامج تطوير مهنيٍّ مقدَّم عبر النظام. تم اعداد أدوات لهذا الهدف، وهي: اختبار معرفي، واختبار أدائي مع بطاقة تقييم منتج تابعة له، وقد طُبِّقت التَّجرِبة على العيِّنة الأساسيَّة للبحث وهن خمس عشرة معلِّمة من معلِّمات المرحلة الابتدائيَّة بإحدى مدارس مدينة مكة المكرمة. تم تطبيق المنهج ما قبل التَّجريبي ذي المجموعة الواحدة بقياس قبلي وبعدي، وبعد تطبيق العيِّنة للتَّجربة تم إجراء المعالجة الإحصائيَّة. وقد كشفت نتائج البحث أن نظام إدارة التَّعلُّم ادمودو حقَّق درجةً عاليةً من الفعاليَّة، كما توصلت نتائج البحث إلى أنَّه يوجد فرق دالٌّ إحصائيًّا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسِّطَي درجات المجموعة التَّجريبيَّة التي تستخدم نظام إدارة التَّعلُّم ادمودو، لصالح التَّطبيق البعدي. كما أنه لا يوجد فرق دالٌّ إحصائيًّا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسِّط درجات المجموعة التَّجريبيَّة التي تستخدم نظام إدارة التَّعلُّم ادمودو في التَّطبيق البَعْدي لبطاقة تقييم المنتج لـخُطط النشاط المتعلِّقة بعناصر المواطَنة الرقْميَّة ودرجة التَّمكُّن المحددة بـ (80%). حيث قام برنامج التَّطوير المهني للمواطنة الرقْميَّة بنمذجة آليَّة تنمية المواطَنة الرقْميَّة في بيئتها الأصليَّة (الرقْميَّة) وتطبيقها، وذلك عبر نظام ادمودو. وقدمت الباحثتان مجموعة من التَّوصيات والمقترحات، أهمِّها توجيه المعلِّمين إلى توظيف البيئات الرقْميَّة المختلفة عند تقديم برامج المواطَنة الرقْميَّة، وإدراج برامج تنمية المواطَنة الرقْميَّة في برامج التَّطوير المهني للمعلِّمات أثناء الخدمة.

الكلمات المفتاحية: المواطَنة الرَّقْميَّة؛ السلوك الرَّقْمي؛ الاتِّصال الرَّقْمي؛ الثقافة الرَّقْميَّة؛ إدمودو (Edmodo).

المقدمة

شـــهدت تكنولوجيا المعلومات والاتِّصـــالات العديد من التَّطوُّرات والتَّغيُّرات خلال العَقْد الماضي؛ كما تطوَّرت شبكة الإنترنت وزاد عدد مستخدميها بشكل متسارع، ولقد نتج من ذلك ظهور ما يُســمَّى بالمجتمع الرقْمي (Digital Society)، الذي وفَّر لأعضـــائه فرص التَّعليم، والعمل، والتَّســـلية والتَّفاعل الاجتماعي، من خلال العديد من تطبيقات التَّكنولوجيا الحديثة. على الرغم من ذلك، إلا أنَّ هذا التَّطوُّر التَّكنولوجي الضـــخم لم تواكبه المؤسسات التَّربويَّة بالشكل الكافي؛ إذ كان من المفترض أنْ تسارع إلى وضع خُطط لتدريب الطلاب على هذه المبادئ بشـــكل يضـــمن اندماجهم على نحو إيجابي في المجتمع الرقْمي. ولقد أثر هذا التنامي المتسارع في التقنية بدون التهيئة الرقمية على سلوكيات الطلاب الذين سـيقودون عجلة التَّنمية والتَّقدُّم في المجتمع من خلال ظهور بعض السـلوكيات غير الملائمة مثل التنمر الإلكتروني والابتزاز الإلكتروني وغيرها (القحطاني،٢٠١٨)؛ (Hollandsworth, Dowdy and Donovan, 2011). وبناءً على ذلك صـــارت الحاجة مُلِحَّة إلى وضـــع اسـتراتيجيات وآليّات تسـمح بتدريب الطلاب وأولياء الأمور على كيفيَّة ممارسـة السـلوك التِّكنولوجي المقبول داخل المدرسة وخارجها (Ribble, Bailey, and Ross, 2004).

فظهرت المواطَنة الرقْميَّة، وهي أعراف السلوك الملائم والمسؤول فيما يتعلَّق باستخدام التِّكنولوجيا. ويرى العديد من المعلِّمين أنَّ طلابهم متمكنون من التِّكنولوجيا، لكن هذا لا يعني أنَّهم يسـتخدمونها بشـكل صـحيح، كما أنَّ المعلمين يرون أنفسـهم غير متمكنين من هذه التقنية (Ribble, 2017)؛ لذلك من المهم تقديم برامج لجميع أعضاء المجتمع المدرسي؛ من أجل تنمية المواطَنة الرقْميَّة لديهم (شـــريف والدمرداش، ٢٠١٤). وتقدِّم نماذج التَّعلُّم الإلكتروني وتطبيقاته وأنظمته فرصًـــا متميزة لتعريف المســـتفيدين (معلِّمين، طلاب، آباء) بمفاهيم المواطَنة الرقميَّة؛ لأنـــها تُعَدُّ نماذج مصغَّرة لبيئات أو مجتمعات رقْميَّة، يحدث فيها

تبادل للمعلومات، واتصال وتعاملات متنوعة حَسَبَ متطلَّبات البرامج التَّعليميَّة أو التَّدريبيَّة (التودري، ٢٠١٤). وتعدُّ أنظمة إدارة التَّعلُّم من أهمِّ مكوِّنات التَّعليم الإلكتروني، وعلى سبيل المثال فإنَّ نظام التَّعلُّم الإلكتروني، إدمودو (EDMODO,2008) هو نظام إدارة تعلُّم إلكتروني مفتوح المصدر (صالح، ٢٠١٥)، والذي يشكل منصة ملائمة لتدريب المعلِّمين وإعدادهم، وهذا ما ناقشته دراستين وهما هودج (Hodge,2015) والعقالي (٢٠١٥) حيث تم إثبات فاعليَّة نظام إدارة التَّعلُّم ادمودو (Edmodo) في التَّطوير المهني للمعلِّمين.

وفي المملكة العربيَّة السعوديَّة ما زالت التَّجارِب في مجال تدريب المعلِّمين على تدريس المواطَنة الرقْميَّة محدودةً، واقتصرت على بعض المحاولات الفرديَّة في بعض المؤسَّسات. فمثلًا، تمَّ اعتبار المواطَنة الرقْميَّة مسارًا من مسارات مبادرة توظيف تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات المطبقة في عدد من المدارس المنظِّمة للبرنامج الوطني لتطوير المدارس، والتي اقتصرت على إستراتيجية تدريب المعلِّمات على إنتاج وسائط رقْميَّة لنشر الوعي عن المواطَنة الرقْميَّة في المدارس (الدهشان، ٢٠١٦). وبحسَب نموذج تدريس المواطَنة الرقْميَّة في المدارس (Ribble, 2017) فإنَّ تدريسها يمرُّ بأربع مراحل: الوعي، الممارسة الموجَّهة، التَّمثيل والعرض، التَّغذية الراجعة والتَّحليل؛ لذلك فإنَّ هناك حاجة ماسَّة لإعداد برنامج متخصِّص لتدريب المعلِّمات على ممارسة المواطَنة الرقْميَّة، يتجاوز مرحلة التَّوعية لمراحل الممارسة والتَّمثيل والتَّغذية الراجعة في بيئات رقْميَّة تفاعليَّة تحاكي التَّفاعُل الحاصل للمواطنين الرقْميين. وهذا يتَّفق مع توجُّهات الدِّراسَات الحديثة

(Gazi, 2016 ؛Snyder, 2016). ومن هذا المنطلق قامت الدِّراسَة الحاليَّة بالبحث في إمكانيَّة استخدام نظام التَّعلُّم إدمودو (Edmodo) لنمذجة مبادئ المواطَنة الرقْميَّة لدى معلِّمات مراحل التَّعليم العام وتمثيلها؛ في محاولة لتقديم هذه المبادئ في بيئاتها الأصليَّة الرَّقْمية.

مشكلة البحث:

أشارت الدِّراسَات المتخصصة إلى قلة برامج تأهيل المعلِّمين لتدريس المواطَنة الرقْميَّة؛ لذلك من المهم اتِّخاذ خطوات جادة لتدريب المعلِّمين على تدريس هذه المبادئ في المؤسَّسات التَّعليميَّة، وتعلُّم تقنيات جديدة، ودمج وسائل الإعلام الاجتماعي في الخُطط والمناهج الدراسيَّة (Snyder, 2016). وعلى الصعيد المحلي، لا يوجد منهج متخصِّص في تدريس مبادى المواطَنة الرقْميَّة في التَّعليم العام في مدارس المملكة العربيَّة السعوديَّة. وبالرغم من أهميَّة الموضوع، إلَّا أنَّ عددًا محدودًا من الدِّراسَات العربيَّة ناقش الفجوة بين النظريَّة والتَّطبيق في هذا المجال، منها دراسة المسلماني (٢٠١٤) ودراسة الجزار (٢٠١٤) حيث تم وضع تصوُّر لدور التَّعليم والمؤسسات التَّربويَّة في غرس قيم المواطَنة الرقْميَّة لدى أفراد المجتمع، كما أكدت هذه الدراسات أهميَّة الدور الذي يمكن أنْ يقوم به المعلِّم في ذلك. ولقد انعكست ندرة الدِّراسَات والبرامج التَّوعويَّة والتَّدريبيَّة في موضوع المواطَنة الرقْميَّة على المجتمع، حيث تشير الدِّراسَات والتَّقارير المتخصصة في متابعة مستخدمي الإنترنت إلى أن حجم الجرائم في تزايد، مع زيادة مستخدمي الإنترنت، وقلَّة الوعي بمفاهيم المواطَنة الرقْميَّة (الدهشان، ٢٠١٦).

ولتقصِّي هذه المشكلة بشكل واقعي؛ قامت الباحثتان بدراسة استطلاعيَّة؛ بهدف التَّعرُّف إلى الممارَسات التي تقوم بها المعلِّمات لتنمية المواطَنة الرقْميَّة لدى الطالبات، ولتحديد احتياجاتهنَّ التَّدريبيَّة في هذا المجال، وتمَّ تنفيذ الدِّراسَة الاستطلاعيَّة من خلال تطبيق استبانة إلكترونية على عينة تكوَّنت من (119) من معلِّمات مدارس التَّعليم العام. وتوصَّلت الباحثتان إلى أنّ 18%فقط من المعلِّمات أكدْنَ أنهنَّ مطلعات بشكل كافٍ على مفاهيم المواطَنة الرقْميَّة، و44.5% قدَّرْنَ أنَّه لا يمكنهنَّ الإسهام في التَّوعية بمبادئ المواطَنة

الرقْميَّة، وهذا ما يُلقي الضـــوء على أهميَّة تطوير المعلِّمات مهنيًّا للإحاطة بهذه المفاهيم وتدريسها، أو التَّوعية بخصوصها في الميدان التَّربوي.

أسئلة البحث:

سـعت الدراسـة الحالية الى معالجة مشـكلة البحث من خلال الإجابة عن السـؤال الرئيس التالي:

– ما فاعلية نظام إدارة التعلم الإلكتروني ادمودو (Edmodo) في تنمية المواطنة الرقْميَّة لدى معلمات المرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة؟.

ويتفرع منه الأسئلة التالية:

١. ما التصـــميم التعليمي لأنشـــطة المواطنة الرقْميَّة التي تقدم من خلال نظام إدارة التعلم الإلكتروني ادمودو (Edmodo) لمعلمات المرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة؟.

٢. ما فاعلية نظام إدارة التَّعَلُّم الإلكتروني ادمودو (Edmodo) في تنمية عناصر المواطنة الرقْميَّة (الثقافة الرقْميّة، الاتصـال الرَّقْمي، السـلوك الرقْمي) لدى معلمات المرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة ؟.

أهداف البحث:

تتمثل أهداف البحث فيما يلي:

١. وضـع التصـميم التعليمي لأنشـطة المواطنة الرقْميَّة التي تقدم من خلال نظام إدارة التعلم الإلكتروني ادمودو (Edmodo) لمعلمات المرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة.

٢. معرفة فاعلية نظام إدارة التَّعَلُّم الإلكتروني ادمودو (Edmodo) في تنمية عناصـــر المواطنة الرقْميَّة (الثقافة الرقْميّة، الاتصـــال الرَّقْمي، الســـلوك الرقْمي) لدى معلمات المرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة.

أهمية البحث:

يسهم البحث الحالي في تقديم مجموعة من المخرجات والإضافات البحثية للمهتمِّين في المجالات التالية:

١. المعلمات:

تزويدهن بالمهارات والاستراتيجيات اللازمة لتدريس مفاهيم ومبادئ المواطنة الرقْميَّة وتنميتها في المجتمع المدرسي. وكذلك تدريبهن على الاستفادة من تطبيقات نظام التَّعَلُّم الإلكتروني إدمودو.

٢. وزارة التعليم:

إنّ الدراسة الحالية ومخرجاتها قد تكون نقطة البدء في تصميم برامج تطوير مهني موجهة لمعلمي ما قبل الخدمة (Pre-service teachers) والمعلمين الممارسين في المراحل الدراسية كافة للتوعية بمفاهيم المواطنة الرقْميَّة ومبادئها، وكذلك تمثيلها وممارستها ومتابعة أثر تطبيقها في التعليم.

٣. الباحثين:

الأبحاث العربية في مجال التدريب على المواطنة الرقْميَّة قليلة بصورة يتطلب الأمر معها البحث في هذا المجال المستحدث، واستكشاف المنهجيات المختلفة التي قد تكشف عن نتائج تفيد البحث العلمي في هذا الموضوع.

فروض البحث:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في التطبيق (القبلي –البعدي) للاختبار المعرفي المتعلق بمفاهيم المواطنة الرَّقْمية.

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية وفق بطاقة تقييم المنتج لخُطط أنشطة المواطنة الرقْميَّة ومستوى الإتقان المطلوب 80%.

مصطلحات البحث:

أنظمة إدارة التَّعَلُّم الإلكتروني (LMS):

يعرفها حسين (٢٠١١، ص ٢١٦) بأنها "أنظمة تعمل على إدارة عمليات التعليم والتَّعَلُّم كافة من تسجيل وجدولة، وإتاحة المحتوى، وتتبع أداء المتعلم، وإصدار التقارير عن ذلك، والتواصل بين المعلم والمتعلمين، وتواصل المتعلمين مع بعضهم البعض، من خلال الدردشات، ومنتديات النقاش، والبريد، ومشاركة الملفات، وأيضا التقييم، والاختبارات، والاستبانات".

التعريف الإجرائي: نظام إلكتروني متكامل ومنه ادمودو (Edmodo) يعمل على إدارة عمليات التعليم والتعلم كافة، ومن خلاله يوظف المدرب أدوات التفاعل (منتديات مناقشة –محادثة–البريد الإلكتروني –الويكي –مشاركة الملفات – الاختبارات الإلكترونية) لتمثيل ونمذجة ممارسات المواطنة الرقْمية، ومساعدة المعلمين على اكتسابها.

المواطنة الرقْميّة:

يعرفها ريبيل (٢٠١٢، ص ٣٤) بأنـــها "أعراف السلوك الملائم والمسؤول فيما يتعلق باســتخدام التكنولوجيا، وتتحدد في تســعة عناصــر (الوصــول الرَّقْمي، والتجارة الرقْمية، والاتصـال الرَّقْمي، والثقافة الرقْمية، والسـلوك الرَّقْمي، والقانون الرَّقْمي، والحقوق والمسـؤولية الرقْمية، والصحة والرفاهية الرقْمية، والأمن الرقْمي)، وتعمل هذه العناصر كقاعدة لاستخدام التكنولوجيا بشكل ملائم، وتشكل الأساس الذي يقوم عليه المجتمع الرقْمي".

التعريف الإجرائي: مجموعـة من المفـاهيم والمبـادئ تعرف الاســتخـدام الأمثـل للتكنولوجيا في المجتمعات الرقْميَّة والتي تتضـمن تسـعة عناصـر (الوصـول الرَّقْمي، والتجارة الرقْمية، والاتصـــال الرَّقْمي، والثقافة الرقْمية، والســـلوك الرَّقْمي، والقانون الرَّقْمي، والحقوق والمسؤولية الرقْمية، والصحة والرفاهية الرقْمية، والأمن الرقْمي).

الاتصال الرقمي:

عرفه ريبيل (Ribble ،2014) بأنه تبادل إلكتروني للمعلومات من خلال وســـائل الاتصال الرقمية.

التعريف الإجرائي: هو تواصـل الأشـخاص عبر الوسـائل الرقمية مثل وسـائل التواصـل الاجتماعي والبريد الالكتروني وعبر نظام إدارة التعلم.

الثقافة الرقمية:

عرفها ريبيل (Ribble ،2014) أنها عملية تدريس وتعليم استخدام التكنولوجيا للتمكن من الحصول على المعلومات الرقمية وتقييم مصادرها وتوثيقها رقمياً.

التعريف الإجرائي: هي تعلم الأساسيات الرَّقْمية وتقييم المصادر على الشبكة الإلكترونية، والقدرة على استخدام التَّعَلُّم الالكتروني والتعليم عن بُعْد وتطويره عبر نظام إدارة التعلم.

قواعد السلوك الرقمي:

عرفها ريبيل (Ribble ،2014) بأنها معايير إلكترونية للسلوك أو الإجراء.

التعريف الإجرائي: هي استخدام التكنولوجيا والوسائل الرقمية بشكل ملائم واحترام الآخرين وآرائهم عند التواصل عبر الشبكات الرقمية واثناء النقاش عبر نظام إدارة التعلم.

الإطار النظري

يتناول الإطار النظري محورين أساسيين، المواطنة الرقمية، ونظم إدارة التَّعَلُّم الإلكتروني (Learning Management Systems) واختصارها(LMS) بشكل عام، ونظام إدارة التَّعَلُّم ادمودو المستخدم في هذا البحث بشكل خاص. كما يتناول أيضا النظرية التي استند إليها البحث وهي النظرية البنائية الاجتماعية.

أولا: المواطنة الرقمية.

المواطنة مفهوم أساسي لتعريف وفهم المواطنة الرقمية، وتتعدد التعريفات حول المواطنة فيشير الدهشان والفوهي (٢٠١٥) الى أن المواطنة تعكس صورة الدولة الحديثة التي تسن القانون، وتتيح الديمقراطية للفرد في الحياة العامة والمشاركة في المجتمع ضمن الواجبات المتبادلة داخل إطار المواطنة بين الفرد والدولة. بينما يعرف ريبيل (Ribble, 2017) المواطنة بأنها: المواطن الأصلي أو المتجَنِّس الذي يُكِنُّ الولاء للدولة وجميع من فيها يتشاركون في الحقوق والمسؤوليات، حيث إن المواطن يستفيد من المجتمع الأوسع. كما يمكن وصف المواطنة الفعالة بمجموعة متغيرة من القيم والمواقف التي تتطور مع احتياجات المواطنين

الشـــباب، والتي تشـــمل الآن المكونات والأدوات الرقْميَّة (Bennett, Wells, and Rank, 2009).

وقد قسـم مارك برينسـكي (Prenskey, 2001) مسـتخدمي التكنولوجيا إلى مواطنين رقْميين ومهاجرين رقْميين، فالمواطنون الرقْميون هم الأشـخاص الذين نشـأوا حول التقنية، بينما المهاجرون الرقْميون هم الأشخاص الذيم ولدوا قبل انتشار الأدوات الرَّقْمية. وبشكل عام فالأشخاص الخبراء في استخدام التكنولوجيا ليس بالضرورة أن يكونوا خبراء بما يتعلق بالتواصـل الصـحيح والسـلوكيات الملائمة عبر الإنترنت (Ribble ،2014). ويشـير مازن (٢٠١٦) الى أن المواطن الرقْمي هو الشـخص الذي يسـتخدم الإنترنت بشـكل منتظم وفعال.

وحيث إنّ التقدم السـريع في تكنولوجيا المعلومات والاتصـالات والعولمة وتداعياتها المختلفة له تأثير كبير في قضـايا المجتمع والمواطنين والهوية الثقافية، واختلاف منظومة القيم وقواعد السـلوك، ظهر ما يعرف بالمواطنة الرقْميَّة وذلك لحماية مسـتخدمي التكنولوجيا. ويذكر ريبيل (Ribble ،2014) أن المواطنة الرقْميَّة ماهي إلا مفهوم يعزز النواحي الإيجابية للتكنولوجيا بحيث يستطيع كل شخص العمل والتفاعل والاستفادة من العالم الرقمي. حيث تسـعى المواطنة الرقمية الى تعزيز الاسـتخدام الأمثل للتقنية والانترنت وفق أطر آمنة (Alqahtani,Alqahtani, and Alqurashi, 2017).

ويعرف القايد (٢٠١٤) المواطنة الرقْميَّة بأنها مجموعة القواعد والضـوابط والمعايير والمبادئ التي نتبعها من أجل استخدام التكنولوجيا بصـورة مثالية، ويحتاج إليها الجميع من أجل التوجيه نحو فوائد التقنيات الحديثة، وحماية الأفراد عند استخدامها، أي أنـها التعامل الذكي مع التكنولوجيا من ناحية أخرى. والمواطنة الرقمية هي تعزيز للنواحي الإيجابية في التكنولوجيا بحيث يستطيع كل شخص التعامل بشكل فعّال في العالم الرَّقْمي. كما قام ريبيل (Ribble ،2014) بتحديد عناصر المواطنة الرقْميَّة في تسعة عناصر، وهذه العناصر تعمل

كقاعدة لاستخدام التكنولوجيا بشكل ملائم، كما تشكل قاعدة للتفاعلات في المجتمع الرقْمي. ويندرج تحت عناصر المواطنة الرقْميَّة عدة قضايا في التعاملات الرقْميَّة وغير الرقْميَّة عند استخدام التكنولوجيا وتحتاج إلى مهارات ومبادي لتنمية المواطنة الرقْميَّة لدى مستخدمي التكنولوجيا.

وتتضمن عناصر المواطنة الرقْميَّة التالي (Ribble ،2014):

الوصول الرَّقْمي، وهو المشاركة الإلكترونية الكاملة في المجتمع الرقْمي. ويندرج تحت هذا العنصر قضايا تتمثل في الوصول المتكافئ لجميع الطلاب، والتسهيلات لذوي الاحتياجات الخاصة، وبرامج الوصول الرقْمي خارج المدارس.

التجارة الرقْمية، تعني بيع المنتجات والبضائع إلكترونياً وشراؤها. والقضايا المندرجة تحت هذا العنصر هي التبضع من خلال المواقع التِّجارية، أو عبر البرامج الإعلامية مثل (iTunes)، وشراء البضائع الافتراضية وبيعها مثل الألعاب على الشبكة الإلكترونية.

الاتصال الرَّقْمي، وهو تبادل إلكتروني للمعلومات. أهم القضايا المتعلقة بالاتصال الرقمي هي الأجهزة الذكية والبرامج التي توفر الاتصال الرقمي للمستخدمين مثل الهواتف الخلوية، بالإضافة إلى مواقع التواصل الاجتماعي.

الثقافة الرَّقْمية، وتُعَدُّ مهارة مهمة جداً ينبغي للمواطن الرقْمي اكتسابها وإتقانها في هذا العصر الرَّقْمي حيث إنها عملية تدريس وتعليم استخدام التكنولوجيا. وقضايا هذا العنصر تتعلق بتقييم المصادر على الشبكة الإلكترونية، تعلم الأساسيات الرَّقْمية، استخدام التَّعَلُّم الإلكتروني والتعليم عن بُعْد وتطويره، وأيضا الكشف عن أنماط التَّعَلُّم على الشبكة الإلكترونية.

السلوك الرَّقْمي، وهي معايير إلكترونية للسلوك أو الإجراء. والقضايا المتعلقة بهذا العنصر هي استخدام التكنولوجيا بدون آثار سلبية على الآخرين، واستخدام التكنولوجيا بشكل ملائم، واحترام الآخرين على الشبكة الإلكترونية.

القانون الرَّقْمي، هو المسؤولية الإلكترونية المتعلقة بالأفعال والأعمال. وأهم القضايا المتعلقة بهذا العنصر هي استخدام مواقع مشاركة الملفات، برامج القرصنة، اختراق الأنظمة والبرامج، سرقة الهُوية، مشاركة الصور المحظورة.

الحقوق والمسؤوليات الرقْميَّة، وتعني الحريات والمتطلبات لجميع الأفراد في العالم الرقمي. والقضايا المتعلقة بهذا العنصر هي اتباع سياسات الاستخدام المقبول، واستخدام التكنولوجيا بمسؤولية، استخدام المواد الموجودة على الشبكة بشكل أخلاقي، والتي تتضمن على سبيل المثال ذكر المصدر وطلب التصريحات، استخدام التكنولوجيا للغش في الاختبارات، والإبلاغ عن التحرش على الشبكة العنكبوتية.

الصحة والرفاهية الرقْميَّة، حيث يُعنَى هذا العنصر بالصحة الجسدية والنفسية في عالم التكنولوجيا الرَّقْمية. ومن أهم قضاياه: إدمان الإنترنت والألعاب الإلكترونية بالإضافة إلى الانسحاب الاجتماعي.

الأمن الرَّقْمي، هو العنصر التاسع للمواطنة الرقْميَّة؛ حيث إنّ العيش في المجتمع الرَّقْمي يتطلب أخذ الاحتياطات اللازمة لضمان السلامة مماثلا لما يتطلبه العيش في المجتمعات الواقعية من أخذ الحيطة والحذر عند التعامل مع الآخرين. وقضايا الأمن الرَّقْمي هي حماية أجزاء الحاسوب، حماية الأمن الشخصي، حماية أمن المدرسة، وحماية أمن المجتمع.

وفي ضوء التعريفات السابقة بالإضافة إلى عناصر المواطنة الرَّقْمية، قامت الباحثتان باعتماد تعريف ريبيل في هذا البحث حيث تم التركيز على ثلاثة عناصر من عناصر المواطنة الرقْميَّة التسعة وهي: آداب السلوك الرَّقْمي، الاتصال الرَّقْمي، والثقافة الرَّقْمية. إن محاور المواطنة الرقْميَّة السابقة الذكر لابد من توفرها لترسيخ المواطنة الرقْميَّة ووضع قواعدها

وغرسها في الطلاب والمعلمين في إطار المنظومة التربوية، وأكدت دراسة الدهشان (٢٠١٦) على هذه المحاور. ويعد أسلوب (REPS) الاحترام، التعليم، الحماية (Respect, Educate and Protect) أحد أساليب توضيح محاور المواطنة الرقْميَّة وتعليمها (Alqahtani,Alqahtani, and Alqurashi, 2017)؛ حيث تضم كل فئة ثلاثة عناصر يجب تعليمها للمستخدم منذ نعومة أظفاره ومرحلته الأولى في الانضمام إلى المجتمع الرَّقْمي، وتقسم الفئات على النحو التالي:

احترم نفسك، واحترم الآخرين، وتشتمل على الوصول الرَّقْمي، آداب السلوك الرَّقْمي، القوانين الرَّقْمية.

علِّم نفسك، وتواصل مع الآخرين، وتشتمل على التجارة الرَّقْمية، الاتصال الرَّقْمي، محو الأميَّة الرَّقْمية.

احمِ نفسَك، واحمِ الآخرين، وتشمل الحقوق والمسؤوليات الرَّقْمية، الأمن الرَّقْمي، الصحة والسلامة الرَّقْمية.

ومن خلال تعريف المواطنة الرقْميَّة وعناصرها تستنتج الباحثتان أنها عبارة عن: سلوكيات ملائمة لاستخدام التكنولوجيا، فهي لا تعني وضع الحدود والعراقيل من أجل التحكم والمراقبة للمستخدم بما يتعارض مع الحرية والعدالة الاجتماعية وحقوق الإنسان، بل إنَّ المواطنة الرقْميَّة تهدف إلى إيجاد الطرق الصحيحة لتوجيه جميع المستخدمين وحمايتهم، وذلك من خلال تشجيع السلوكيات المرغوبة في التعاملات الرقْميَّة.

ثانياً: نظام إدارة التَّعَلُّم (LMS) ونظام (Edmodo)

تعد أنظمة إدارة التَّعَلُّم منظومة متكاملة مسؤولة عن إدارة العملية التعليمية بصورة إلكترونية عبر الإنترنت وهذه المنظومة تتضمن القَبول والتسجيل، والتسجيل في المقررات، وتدوين الواجبات، ومتابعة تعلُّم الطالب، والإشراف على أدوات تعلُّم مختلفة مثل التَّعَلُّم

التزامني وغير التزامني، وبناء الاختبارات الإلكترونية (Cavus,2010). وتعددت التعريفات التي تناولت نظم إدارة التَّعَلُّم الإلكتروني، حيث عرَّفها كلٌ من العمودي (٢٠٠٥) والخليفة (٢٠٠٩) بأنها: أنظمة تقدم خدمات مختلفة لمساندة العمليات المتعلقة بالعملية التعليمية بحيث يضع المعلم المواد التعليمية من مقررات، وامتحانات، ومصادر في موقع النظام، كما أنَّ هناك غُرَفًا للنقاش وحافظة لأعمال الطلبة، وغيرها من الخِدْمات الإلكترونية المدعمة للمادة الدراسية. ومن جهة أخرى يعرف حسين (٢٠١١، ص ٢١٦) أنظمة إدارة التَّعَلُّم الإلكتروني بأنها: "أنظمة تعمل على إدارة جميع عمليات التعليم والتَّعَلُّم من تسجيل وجدولة وإتاحة المحتوى وتتبع أداء المتعلم وإصدار التقارير عن ذلك، والتواصل بين المعلم والمتعلمين، وبين المتعلمين بعضهم البعض من خلال الدردشات، ومنتديات النقاش، والبريد، ومشاركة الملفات، وأيضًا التقييم، والاختبارات، والاستبانات".

بناءً على التعاريف السابقة، تعرّف الباحثتان نظام إدارة التَّعَلُّم (LMS) إجرائيًا بأنه: نظام إلكتروني متكامل يقوم المعلم من خلاله بإدارة العملية التعليمية من مقررات واختبارات وواجبات بالإضافة إلى توفير مجموعة من أدوات التفاعل بين المعلم والمتعلمين من خلال الدردشات ومنتديات النقاش ومشاركة الملفات والمتابعة بهدف تحسين عملية التعليم والتَّعَلُّم عبر شبكة الإنترنت. واتفقت التعريفات السابقة لنظام إدارة التَّعَلُّم (LMS) على مجموعة من الوظائف التي تقوم بإتاحتها هذه الأنظمة سواء للمعلِّم أم للمتعلم. وتورد دراسة (الزهراني ،٢٠١٧) أنّ أنظمة إدارة التَّعَلُّم الإلكتروني متعددة، ويمكن تصنيفها إلى نوعين رئيسَيْنِ هما: أنظمة إدارة تعلم إلكترونية مغلقة المصدر مثل البلاك بورد (Black Board) وهي أنظمة تِجارية، والنوع الثاني الأنظمة مفتوحة المصدر مثل مودل (Moodle) وهي أنظمة مجانية متاحة للجميع (القضاة والعمري، ٢٠١٤). كما يذكر صالح (٢٠٠٥) أنّ نظام إدارة التَّعَلُّم (Edmodo) من النوع مفتوح المصدر، ولذلك تم تقديم برنامج التطوير المهني للمواطنة الرقْميَّة في هذا البحث من خلاله.

كما تمت في هذا البحث نمذجة وتمثيل مبادئ المواطنة الرقْميَّة لمعلمي مراحل التعليم العام من خلال اســـتخدام نظام إدارة التَّعَلُّم (Edmodo) في محاولة لتقديم هذه المبادئ في بيئاتها الأصـلية الرَّقْمية. ويعرّف (Enriquez, 2014, p.2) نظام إدارة التَّعَلُّم إدمودو بأنه: بيئة تعليمية افتراضية تستخدم كأداة تكميلية للتعلُّم، وتسمح بإدارة العملية التعليمية من مقررات وواجبات واختبارات وتنظيم مهام المتعلم ومتابعته. ويعرف (إدمودو) بأنه شـــبكة تعليمية تربوية آمنة وسـهلة لإدارة الفصـول الدراسية عبر الإنترنت، وتمكن المتعلمين من التواصـل مع معلميهم في أي وقت وأي مكان من خلال منتديات النقاش
(Balasubramanian, Jaykumar, and Fukey, 2014).

النظرية البنائية الاجتماعية:

إنّ نظام إدارة التَّعَلُّم ادمودو موقع مجاني ذو واجهة تفاعلية وسـهلة الاسـتخدام وتتيح وظائف متنوعة، كما يتوفر بها مجتمعات تطوير مهني يمكن لأي معلم الانضـــمام إليه، كما يمكن إنشاء مجتمع خاص، حيث تتيح مجتمعات نظام إدارة التَّعَلُّم التفاعل والمشاركة وتبادل الخبرات والمعارف. ولهذا فإنّ التَّعَلُّم من خلال هذه المجتمعات التفاعلية قائم على النظرية البنائية الاجتماعية لباندورا حيث تنظر للتعلم على أنه عملية تُبنى داخل المتعلم من خلال التفاعل مع الآخرين. كما ترى النظرية البنائية الاجتماعية أنّ التَّعَلُّم هو عملية اجتماعية وأنّ العلوم والمعارف التي تكونت على مرِّ العصـور هي منتجات اجتماعية بمعنى أنّ العلماء أنتجوها وأسـهموا فيها من خلال صـور متعددة من التفاعلات الاجتماعية، مثل الحوارات والمناقشات والمناظرات والنقد والأنشطة الجماعية (Kim, 2001; Palincsar, 1998).

ولذلك اســـتند البحث الحالي إلى النظرية البنائية الاجتماعية في إطار نموذج التَّعَلُّم الإلكتروني المدمج؛ حيث تتم الاســـتفادة من تطبيقات نظام التَّعَلُّم الإلكتروني ادمودو في تصميم بيئة رقْمية تفاعلية تساعد المعلمات على تمثيل وممارسة سلوكيات المواطنة الرقْميَّة من

خلال المشاركة في النقاشات الجماعية. وهذا الفكر التشاركي والتفاعلي هو ما تؤسس له البنائية الاجتماعية، وما يتفق بشكل كبير مع مفهوم المواطنة الرقْميَّة؛ حيث يكون الفرد جزءًا من مجتمع يتعلم من أفراده الآخرين، ويتبادل معهم المعارف، وتحكمه علاقاته معهم بسلوكيات وقواعد محددة تتناسب وسياق المواقف (Kim, 2001).

الدراسات السابقة:

ويطرح هذا المحور الدراسات السابقة التي تناولت نظام إدارة التَّعَلُّم ادمودو والمواطنة الرقْميَّة والتعليق عليها، وصنفت في المحاور الآتية كالآتي:

أولاً. مجموعة الدراسات التي تناولت نظام إدارة التعلم (Edmodo):

هدفت دراسة هودج واشلي (Hodge and Ashley, 2015) إلى توظيف الشبكات الاجتماعية عبر الانترنت (OSN) من خلال منصة (Edmodo) من أجل دعم تحقيق مجتمع التعلم المهني، ومحاولة الكشف عن أثر المنصات الاجتماعية على اتجاهات المعلمين، واتبعت الدراسة لتحقيق الهدف المنهج النوعي (دراسة حالة) واستخدمت الدراسة لجمع البيانات بطاقة ملاحظة والمقابلات .وأظهرت نتائجها أن المنصات الاجتماعية كان لها دور فاعل في تحقيق النمو المهني للمعلمين، كما أظهرت نتائجها قدرة تلك المنصات على دعم التعلم التشاركي والتعاوني، كما تمكن المعلمون من خلالها من تقديم تساؤلاتهم واستفساراتهم، كما أظهر المعلمون والمديرون اتجاهات إيجابية نحو بيئات التعلم الإيجابية والتعلم عبر الانترنت بصفة عامة، ورغبتهم في المشاركة في تلك البيئات وتوظيفها في تحقيق الأهداف التعليمية.

كما هدفت دراسة روس(ROSS ,2014) الى إعادة تعريف العلاقات العامة في العالم الرقمي وذلك من خلال معرفة دور المعلمين في مجال العلاقات العامة. واستخدمت لتحقيق ذلك شبكة التعلم الاجتماعي Edmodo لفهم كيفية استخدام المعلمين لشبكة الإنترنت ووسائل الإعلام الاجتماعية واكتشاف مدى اتباعهم لاستراتيجيات التواصل والعلاقات

العامة مع طلابهم وجميع افراد المنظمة. اتبعت الدراسة المنهج النوعي (دراسة حالة)، واستخدمت بطاقة الملاحظة والمقابلات كأدوات. وأظهرت النتائج أن استراتيجيات الاتصال لدى المعلمين عبر Edmodo مماثلة لاستراتيجيات العلاقات العامة وقد ساهم ذلك في بناء العلاقات بين أطراف المنظمة التعليمية والطلاب والأهالي، كما أن استخدام ادمودو في المجتمع الرقمي ساعد على ترك أثر رقمي جيد.

أما بحث بالسوبرامانيا (Balasubramanian et al., 2014) فهدف الى تحديد تفضيل الطلاب نحو استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وذلك من خلال شبكة التعلم الاجتماعية ادمودو وتأثيرها على مشاركة الطلاب والتعلم المسؤول. كما سعى إلى تقييم ما إذا كان نظام إدارة التعلم ادمودو هو استراتيجية التدريس الأصيلة التي يجب استخدامها من قبل عدد كبير من المعلمين على أمل تشجيع تكنولوجيا مجانية وتمثل بيئتها التعلم المتمركز حول الطالب حيث يشارك الطلاب بنشاط ويمارسون التعلم المسؤول. وقد أجريت الدراسة في جامعة خاصة في منطقة ولاية سيلانجور في ماليزيا. استخدمت هذه الدراسة الطريقة الكمية وتم جمع البيانات من خلال الاستبيان وأظهرت نتائج البحث أن دمج ادمودو يشجع على مشاركة الطلاب وتعلم المسؤولية، وذلك من خلال تحليل تفضيلات الطلاب نحو استخدام ادمودو وذلك لتوفر الموارد والدعم والتواصل من خلال منتديات النقاش المتاحة فيه. كما وجد الطلاب ادمودو كمنصة تعلم اجتماعي سهلة الاستخدام. نتائج هذه الدراسة قد تلهم المعلمين لإعادة تقييم طرق التدريس في صفوفهم، كما يمكن أن يصبح ادمودو أداة قوية ليمتد التعلم المسؤول خارج الفصل الدراسي.

في حين استخدمت دارسة (Paliktzoglou and Suhonen, 2014)منصة ادمودو بين طلاب المستوى الجامعي في تخصص علوم الحاسب في فنلندا، لدراسة فاعليتها كأداة مساعدة في التعلم لدعم العمل الجماعي. ومن أجل تحقيق الهدف استخدم البحث المنهج التجريبي، وتم استخدام أداتين لجمع البيانات هما الاستبيانات والمقابلات. وقدمت هذه

الدراسة الأدلة التجريبية لاستخدام ادمودو كمدونة مصغرة يمكن استخدامها كأداة تعليمية لمساعدة إشراك الطلاب في استخدام المزيد من مواقع الشبكات الاجتماعية ووسائل الإعلام الرقمية ليكون أداة تعليمية ذات تأثير إيجابي على الطلاب. وأشارت نتائج الدراسة الى أن استخدام ادمودو لغرض تربوي له تأثير إيجابي، كما أن استخدامه يعزز التواصل والتعاون بين المتعلمين. وبناء على النتائج، أوصت الدراسة باستخدام ادمودو في دورات العمل التدريبية في التعليم العالي.

وهدفت دراسة (Qalaja and Kesht ،2015) الى الكشف عن أثر ادمودو كفصل تدريسي وتعليمي مساند لأسلوب العمليات الكتابية على تحسين الأداء الكتابي لدى طالبات الصف السابع الأساسي بشكل عام وتنمية اتجاهات الطالبات نحو الكتابة باللغة الإنجليزية. ومن أجل تحقيق هدف الدراسة، قامت الباحثة باستخدام المنهج التجريبي حيث طبقت الدراسة على عينة عشوائية مكونة من (٥٠) طالبة من طالبات الصف السابع الأساسي من مدرسة الماجدة التابعة لمديرية التعليم بغزة وقسمت العينة الى مجموعتين: ضابطة وتجريبية. استخدمت الباحثة أداتين من أجل الحصول على البيانات اللازمة للدراسة، الأداة الأولى: وهي اختبار تحصيلي في الكتابة يهدف الى قياس الأداء الكتابي للطالبات، أما الأداة الثانية: فهي عبارة عن مقياس اتجاه نحو الكتابة باللغة الإنجليزية. وأظهرت النتائج أن حجم تأثير ادمودو كان كبيراً، حيث تحسن الأداء الكتابي باللغة الإنجليزية بشكل ملحوظ بعد استخدام ادمودو كما أن اتجاهات الطالبات نحو الكتابة تغيرت بشكل إيجابي بعد استخدام ادمودو. وأوصت الدراسة باستخدام ادمودو لتحسين مهارات المتعلمين.

التعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح من عرض الدراسات السابقة أنها تختلف من ناحية الهدف، فدراسة Hodge and Ashley,2015) (OSN) هدفت إلى توظيف الشبكات الاجتماعية عبر الانترنت من خلال منصة ادمودو من أجل دعم مجتمع التعلم المهني، ومحاولة الكشف عن أثر المنصات الاجتماعية على اتجاهات المعلمين. وهدفت دراسة روس (ROSS ,2014) الى إعادة تعريف العلاقات العامة في العالم الرقمي واكتشاف مدى اتباعهم لإستراتيجيات التواصل والعلاقات العامة مع طلابهم وجميع أفراد المنظمة من خلال ادمودو. بينما هدف بحث (Balasubramanian et al.,2014) إلى تحديد تفضيل الطلاب نحو استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وذلك من خلال ادمودو وتأثيره على مشاركة الطلاب والتعلم المسؤول. وهدفت دراسة (Paliktzoglou and Suhonen, 2014) الى معرفة فاعلية ادمودو كأداة مساعدة في التعلم لدعم العمل الجماعي ، بينما هدفت دراسة (2015، Qalaja and Keshta) الى الكشف عن أثر ادمودو كفصل تدريسي وتعليمي مساند لأسلوب العمليات الكتابية على تحسين الأداء الكتابي لدى طالبات الصف السابع الأساسي بشكل عام وتنمية اتجاهات الطالبات نحو الكتابة باللغة الإنجليزية. ويختلف البحث الحالي عن الدراسات السابقة أنه يسعى الى الكشف عن فاعلية نظام ادمودو في تنمية المواطنة الرقمية.

أما بالنسبة للمنهج المتبع في الدراسات السابقة فقد تباينت الدراسات السابقة في المنهج المتبع، فتبعت دراسة (Hodge and Ashley,2015) ودراسة روس (ROSS ,2014) المنهج النوعي (دراسة حالة) أما دراسة (Paliktzoglou and Suhonen,2014) ودراسة (Qalaja and Keshta ،2015) فاستخدمت المنهج التجريبي ، ويختلف هذا البحث عن الدراسات السابقة حيث اتبع المنهج ما قبل التجريبي ذو المجموعة الواحدة.

أما بالنسبة للأدوات المستخدمة في الدراسات فاختلفت الأدوات المستخدمة في الدراسات السابقة، فبعض الدراسات استخدمت أداة واحدة كدراسة Balasubramanian

(&elt,2014) التي استخدمت الاستبانة، وبعضها استخدمت أداتين للدراسة مثل دراسة (Hley,2015) ودراسة (ROSS ,2014) حيث استخدمت كلتاهما بطاقة ملاحظة والمقابلات كما استخدمت دراسة (Paliktzoglou and Suhonen, 2014) الاستبانات والمقابلات واستخدمت دراسة (Qalaja and Keshta ،2015) اختباراً تحصيلياً ومقياس الاتجاه، ويختلف البحث الحالي عن الدراسات السابقة في أدوات الدراسة حيث تمثلت أدواته في اختبار معرفي، وبطاقة تقييم منتج .

واختلفت الدراسات السابقة في اختيار عينتها فدراسة (Hley,2015) تمثلت عينتها في مجموعة من معلمات التعليم العام، أما دراسة روس (ROSS ,2014) فعينتها معلمين وطلابهم ودراسة (Qalaja and Keshta ،2015) عينتها طلاب الصف التاسع واتفقت دراسة كلا من (Balasubramanian &elt,2014) ودراسة Paliktzoglou and Suhonen, (2014) في العينة والتي تمثلت في طلاب الجامعة.

أما البحث الحالي فتمثلت عينته في معلمات المرحلة الابتدائية.

ثانياً. مجموعة الدراسات التي تناولت المواطنة الرقمية (Digital Citizenship):

هدفت دراسة (Lindsey, 2015) إلى إعداد معلمي ما قبل الخدمة لمهارات القرن الحادي والعشرون في الفصول الدراسية، من خلال دراسة المواطنة الرقمية، ولمعالجة هذا الموضوع من الناحية العملية تم تصميم وبناء مجموعة من مصادر التعلم التكنولوجية، لتقديم بيئة تعليمية فعالة، وتصميم مقرر على الإنترنت يتضمن أربعة موديولات في المواطنة الرقمية تتضمن موضوعات حقوق التأليف والنشر، والاستخدام الوظيفي والعادل، والبصمة الرقمية، ووسائل الإعلام الاجتماعية، وسياسات الاستخدام المسؤول للتكنولوجيا، كما شملت مصادر التعلم توفير الدعم المناسب ودليل المعلم ، وقد عقدت ورش عمل متنوعة

ومتعددة لدراسة تعليمات المواطنة الرقمية ونماذج لتدريس المواطنة الرقمية في صفوفهم، كما ركزت ورش العمل على نظرية السلوك المخطط(TPB). وتمثلت عينة البحث في الطلاب المعلمين بكلية التربية، كما اتبعت المنهج المختلط واعتمدت أسلوب جمع البيانات على الاستبانات، والمقابلات الجماعية، وملفات التقويم. وأشارت نتائج الدراسة إلى تكوين اتجاهات إيجابية لدى المعلمين، والتأكيد على أنهم سيوظفون تلك النماذج لتعليم المواطنة الرقمية في صفوفهم.

وهدفت دراسة (Kuzu et al.,2013) إلى تقييم أنشطة الشبكات الاجتماعية في نطاق المواطنة الرقمية، وركزت هذه الدراسة على ما إذا كانت عملية النشاط التي تتم عن طريق الشبكة الاجتماعية تويتر تتفق مع العناصر التسعة (الأخلاقيات والتجارة والاتصالات ومحو الأمية، وسرعة الوصول، والمسؤولية، والقانون، والصحة والأمن) الرقمية، ولتحقيق ذلك تم استعراض الأدبيات والدراسات السابقة، واتباع الطريقة التطبيقية، وتم تقييم العملية باستخدام بطاقة ملاحظة من حيث اكتساب الطلاب لمهارات المواطنة الرقمية المطلوبة، وتم اختيار عينة البحث من مجموعة من طلاب قسم تكنولوجيا التعليم في كلية التربية في جامعة الأناضول. استمرت الدراسة عبر مسابقة عقدت لأجل هذا الغرض خمسة أسابيع في المجموع، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى الآباء والأمهات والمعلمين والمدربين لهم الدور الأكبر في توجيه الشباب نحو أنشطة المواطنة الرقمية وخاصة مع التطورات التكنولوجية والتي يتوقع أن تزداد الفجوة الرقمية بسبب عدم توافر تلك الأنشطة، ويمكن التغلب على تلك التجديدات من خلال اعتماد معايير للمواطنة الرقمية.

ودعت دراسة (Gazi ,2016) إلى تضمين المواطنة الرقمية في المستقبل الى كافة المستويات التعليمية، وهدفت الى الكشف عن مدى وعي المتعلمين والمعلمين في استيعاب مهارات محو الأمية الرقمية في إطار المواطنة الرقمية؛ وذلك فيما يتعلق بالسلوكيات الصحيحة أثناء استخدام التكنولوجيا في حياتهم اليومية. كما هدفت إلى تطوير الوعي عن

المواطنة الرقمية ومحو الأمية الرقمية لديهم وذلك من خلال الدورات التعليمية. وتم استخدام منهج البحث النوعي (دراسة الحالة) لإثراء وعي المتعلمين والمعلمين حول المواطنة الرقمية، على أساس التعلم بالعمل، وتمثلت عينة البحث في عدد من المتطوعين معلمين ومتعلمين في المدرسة الثانوية واستخدم البحث أداة التقارير. وأشارت نتائج البحث أنه لتطوير وعي الطلاب والمعلمين بالمواطنة الرقمية لا بد من دمج محو الأمية الرقمية والمواطنة الرقمية في المناهج الدراسية.

كما هدفت دراسة (Shane and Snyder,2016) إلى الكشف عن تصورات المعلمين حول تنمية مفاهيم المواطنة الرقمية لدى طلاب المرحلة المتوسطة باستخدام الشبكات الاجتماعية والمشروعات التعاونية العالمية، وتمثلت عينة البحث في سبعة من معلمي المدارس المتوسطة وطلابهم ومدير المشروع. واتبع البحث المنهج النوعي (دراسة حالة) وقد تم الاعتماد على الاستبانات والمقابلات وتحليل البيانات كأدوات لجمع البيانات، وأظهرت النتائج أن الشبكات الاجتماعية قد تغلبت على العوائق التي تحول دون التعلم والتعاون، وساعدت على تعديل سلوكهم على الإنترنت بشكل إيجابي.

وأخيرًا هدفت دراسة (الحربي ،٢٠١٦) إلى معرفة درجة إسهام بعض شبكات التواصل الاجتماعي في تعزيز مفهوم المواطنة الرقمية من وجهة نظر طالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض، ولتحقيق هدف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي وكانت أداة الدراسة استبانة، وطبقت الدراسة على عينة عددها مئة طالبة وتوصلت الدراسة الى أن موقع snap chat يسهم في تعزيز مفهوم المواطنة الرقمية من وجهة نظر طالبات جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية، وأن كلاً من سناب شات وتويتر يفتقدون الأمان الرقمي من حيث تحديد المواقع وسهولة الاختراق وحفظ المقاطع الخاصة. وفي ضوء نتائج الدراسة أوصت الباحثة باستخدام سناب شات وتويتر في تعزيز مفهوم

المواطنة الرقمية عند الطالبات والاستفادة من ميزات الموقعين المذكورين في نشر الثقافة التكنولوجية في المجتمع الجامعي.

التعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح من الدراسات السابقة تباين هدفها، حيث هدفت دراسة (Lindsey, 2015) إلى إعداد معلمي ما قبل الخدمة لمهارات القرن الحادي والعشرون في الفصول الدراسية، من خلال تدريبهم على المواطنة الرقمية. بينما هدفت دراسة (Kuzu et al.,2013) الى تقييم أنشطة الشبكات الاجتماعية في نطاق المواطنة الرقمية. كما هدفت دراسة غازي (Gazi ,2016) إلى تطوير الوعي عن المواطنة الرقمية ومحو الأمية الرقمية وذلك من خلال الدورات التعليمية، أما دراسة (Shane and Snyder,2016) فهدفت الى الكشف عن تصورات المعلمين حول تنمية مفاهيم المواطنة الرقمية لدى طلاب المرحلة المتوسطة باستخدام الشبكات الاجتماعية والمشروعات التعاونية العالمية. ويختلف البحث الحالي عن الدراسات السابقة في سعيه الى تنمية مهارات المواطنة الرقمية لدى المعلمات بهدف اكسابهن مهارات تدريس المواطنة الرقمية من خلال نظام إدارة التعلم ادمودو.

أما بالنسبة للمنهج المتبع في الدراسات فدراسة (Lindsey, 2015) اتبعت المنهج المختلط، أما دراسة (Kuzu et al.,2013) اتبعت الطريقة التطبيقية، ودراسة (الحربي ،٢٠١٦) اتبعت المنهج الوصفي المسحي، بينما اتفقت دراسة كلا من غازي (Gazi ,2016) و دراسة (Shane and Snyder,2016) في استخدام المنهج النوعي (دراسة حالة). بينما يختلف البحث الحالي في منهجه؛ حيث اتبع المنهج ما قبل التجريبي ذا المجموعة الواحدة.

واختلفت الأدوات المستخدمة في الدراسات السابقة في عددها ونوعها، فاستخدمت دراسة ليندسي(Lindsey, 2015) ثلاث أدوات وهي الاستبانات، والمقابلات الجماعية، وملفات التقويم، وأيضاً دراسة (Shane and Snyder,2016) استخدمت ثلاث أدوات هي

الاستبانات والمقابلات وتحليل البيانات. بينما استخدمت دراسة (Kuzu, et al.,2013) أداة واحدة وهي بطاقة ملاحظة. وكذلك دراسة (Gazi ,2016) استخدمت التقارير ودراسة (الحربي ،٢٠١٦) أداة الدراسة استبانة فقط. ويختلف هذا البحث عن الدراسات السابقة في نوع الأدوات حيث تمثلت أدواته في اختبار معرفي، وتقييم منتج.

واختلفت عينات الدراسات ايضاً، فدراسة (Lindsey ,2015) عينتها معلمي ما قبل الخدمة، بينما تمثلت عينة دراسة (Kuzu, et al.,2013) في طلاب قسم تكنولوجيا التعليم في كلية التربية اما دراسة (Gazi ,2016) فجمعت العينة معلمين وطلاب في المدرسة الثانوية،

أما دراسة (Shane and Snyder,2016) فجمعت العينة معلمين وطلاب المرحلة المتوسطة

ودراسة (الحربي ،٢٠١٦) كانت عينتها طالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. بينما تمثلت عينة البحث الحالي في معلمات المرحلة الابتدائية.

منهج البحث:

استخدم المنهج ما قبل التجريبي بتصميم المجموعة الواحدة بقياس قبلي/بعدي، حيث يقوم هذا المنهج على أساس العلاقة السببية بين متغيرين: أحدهما المتغير المستقل (Independent Variable) المتمثل في نظام إدارة التَّعَلُّم ادمودو (Edmodo)، والآخر المتغير التابع (Dependent Variables) المتمثل في (تنمية المواطنة الرقْمية).

مجتمع البحث وعينته:

تكون مجتمع البحث من معلمات المرحلة الابتدائية بمكة المكرمة. أما عينة البحث فتم اختيارها بطريقة قصدية وهي: جميع معلمات المرحلة الابتدائية لإحدى مدارس مدينة مكة

المكرمة الأهلية والبالغ عددهن (15) معلمة، ويمتلكن مهارات استخدام الحاسب الأساسية بالإضافة إلى مهارات البحث عن المعلومات عبر الويب، وقد تم اختيار المدرسة لتعاونها في تقديم برنامج التطوير المهني للمواطنة الرقْميَّة لديها وتوفر البيئة الرقمية المناسبة.

التصميم التجريبي للبحث:

استخدمت الباحثتان التصميم التجريبي ذا المجموعة التجريبية الواحدة بقياس (قبلي/بعدي) لتنمية المواطنة الرقْميَّة عن طريق برنامج تدريبي من خلال نظام إدارة التَّعَلُّم ادمودو ويوضح الجدول (1) التصميم التجريبي للبحث.

جدول (١): التصميم التجريبي للبحث

المجموعة	قياس قبلي	المعالجة التجريبية	قياس بعدي
المجموعة التجريبية	اختبار معرفي	برنامج تطوير مهني في المواطنة الرقْميَّة مقدم من خلال نظام إدارة التَّعَلُّم (ادمودو).	اختبار معرفي اختبار أدائي وبطاقة تقييم منتج التابعة له.

التصميم التعليمي وفق نموذج ADDIE:

بعد الاطلاع على العديد من نماذج التصميم التعليمي لبرامج التطوير المهني المقدمة عبر أنظمة إدارة التَّعَلُّم ومنها النموذج العام (ADDIE)، ونموذج روفيني (Ruffini,2000)، ونموذج جودت (2003)، ونموذج الموسى والمبارك (2005)، ونموذج الهادي (2005)، والتي تستخدم جميعها لتصميم التعليم عبر الإنترنت، اعتمد البحث الحالي على النموذج العام (ADDIE)، لأنه من أشهر نماذج التصميم التعليمي عبر الإنترنت والتعليم عن بعد، ولسهولة استخدامه وبساطته ومرونته. كما أنه أثبت فعاليته في عدد من الدراسات السابقة لنظم إدارة التَّعَلُّم الإلكتروني مثل دراسة عاشور (2009) ودراسة ساندرز (Sanders, 2012)

ودراســـة العقالي (2015)، ويتكون النموذج من خمس مراحل وهي: التحليل، التصـــميم، التطوير والإنتاج، التنفيذ، التقويم (عزمي، ٢٠١٤، ص. ٣٠). وقد تمت مراحل التصـــميم التعليمي كما يلي:

المرحلة الاولى: مرحلة التحليل (Analysis):

هـذه المرحلة هي نقطة البـدء في خطوات النموذج، حيث تم تحـديـد خصـــائص المتعلمات، وتحديد الحاجات التعليمية وتحليل بيئة التَّعَلُّم والمصادر والإمكانيات.

تحديد خصائص المتعلمات:

أ-خصائص الفئة المستهدفة:

أعمارهن تتراوح ما بين ٢٥-٤٥ سنة.

جميعهن ليس لديهن معرفة فيما يختص بالمواطنة الرقمية.

جميعهن يمتلكن المهارات الأساسية في الحاسب الآلي وشبكة الإنترنت ومهارة البحث عبر الويب.

لا يتوفر لديهن لغة انجليزية جيدة، تسمح لهن بالتعامل مع محتوى بغير اللغة العربية.

المرحلة الثانية: مرحلة التصميم (Design).

تضم مرحلة التصميم وضع تصور كامل للبرنامج التدريبي والخطوط العريضة لما يحتويه البرنامج من أهداف، ومحتوى وأنشطة، وأدوات القياس والمحتوى، وإستراتيجيات التعلم.

١ – صـــياغة الأهداف التَّعْلِيمِيَّة: قامت الباحثتان بصـــياغة الهدف العام للبحث وهو: تنمية المواطنة الرَّقْمِيَّة لدى مُعَلِّمَات المرحلة الابتدائية بمكة المكرمة باســـتخدام نظام إدارة التَّعَلُّم ادمودو ، وبالرجوع إلى الدراسات والأدبيات السابقة مثل (Kuzu et al.,2013) و (Ribble, 2014) و (Lindsey, 2015) و (Gazi ,2016) تم التوصل إلى الأهداف التَّعْلِيمِيَّة العامة للبرنامج التدريبي.

٢- تحديد المحتوى التعليمي: بالاعتماد على الدراسات والأدبيات السابقة وفي ضوء الأهداف العامة للبرنامج تم تحديد عناوين الجلسات ومواضيعها وعناصر المحتوى وموضوعاته وصياغة الأهداف السلوكية الخاصة ببرنامج المواطنة الرَّقْمِيَّة، والتوصل إلى المحتوى التعليمي الذي يعمل على تنمية المواطنة الرَّقْمِيَّة. ثم تم تحكيم تحليل المحتوى، وذلك بعرضه على مجموعة من المحكّمين بلغ عددهم أربعة محكّمين في مجال تكنولوجيا التعليم، ولم يكن هناك أي تعديلات من قِبَلِ السادة المحكّمين. وتمَّ تنظيم عناصر المحتوى داخل نظام إدارة التَّعَلُّم ادمودو بصورة متسلسلة على هيئة ملفات وضعت في مجلد خاص بالمحتوى في ادمودو يسمح للمُتَعَلِّمَة باختيار أي موضوع ترغب في تَعَلُّمِه.

٣- تصميم الإستراتيجية التَّعْلِيمِيَّة: من خلال هذه الخطوة تم تحديد الإجراءات والخطوات المختلفة لتقديم المحتوى التَّعْلِيمِيّ، وتحديد طرق تقديم الأنشطة والتفاعلات التَّعْلِيمِيَّة، حيث تمَّ تصميم الاستراتيجيات وَفْقَ التالي:

أولا: استراتيجية تَعَلُّم برنامج المواطنة الرَّقْمِيَّة من خلال نظام إدارة التَّعَلُّم ادمودو، حيث تم استخدام الاستراتيجيات التالية:

التَّعَلُّم الذاتي.

التَّعَلُّم التعاوني الإلكتروني.

النقاش.

الاكتشاف الإلكتروني المُوَجَّه.

ثم تم تفعيل بيئة التَّعَلُّم الإلكترونية لممارسة بعض عناصر المواطنة الرَّقْمِيَّة، كما تم تقديم نموذج لتوظيف الأدوات الرَّقْمِيَّة لتعزيز المواطنة الرَّقْمِيَّة.

ثانيًا: إســـتراتيجية بناء برنامج المواطنة الرَّقْمِيَّة من خلال نظام إدارة التَّعَلُّم ادمودو:

حيث تمَّ من خلالها ترتيب المحتوى في صورة مناطق محتوى (Content Area) تتضمن: ملفات نصـــية، مقاطع فيديو، ملفات عروض، روابط لمحتوى فيديوهات ومواقع. وقد تم مراعاة الجوانب التصـــميمية التالية عند إنتاج برنامج المواطنة الرَّقْمِيَّة عبر نظام إدارة التَّعَلُّم ادمودو وهي:

البساطة وعدم التعقيد.

الوضوح وتحديد الأنشطة.

تنوع مصادر المحتوى، واختلاف أنشطته، ليشمل الأنشطة التي تمثل ممارسات للمواطنة الرَّقْمِيَّة عبر نظام إدارة التَّعَلُّم ادمودو.

4- تحديد الأنشـــطة: ويتم في هذه الخطوة تحديد الأنشـــطة التي يجب على المعلمات إنجازها في أثناء دراســـة مقرَّر المواطنة الرَّقْمِيَّة من خلال نظام إدارة التَّعَلُّم ادمودو، حيث كانت الأنشطة التدريبية مرتبطة بأهداف الجلسة التدريبية. وتمَّ تصميم فكرة الأنشطة بناءً على أنَّ ممارسة أنشطة المواطنة الرَّقْمِيَّة من خلال شبكات التواصل الاجتماعي تؤدي إلى تعزيز المواطنة الرَّقْمِيَّة (Kuzu et al.,2013; Synder, 2016)، واستنادًا إلى فكرة تصميم ريبيل (٢٠١٢) لدروس للمواطنة الرَّقْمِيَّة القائمة على شكل سيناريوهات. ويتم تنفيذ الأنشطة من قبل المتدربات بناءً على شـروط المشـاركة في البرنامج وقواعدها، والتي بُنِيَتْ على فكرة قواعد آداب السلوك الرَّقْمِيّ التي هي أحد العناصر في البحث.

٥-اختيار عناصـر الوسـائط المتعددة: تم اختيار الوسـائط التَّعْلِيمِيَّة الملائمة لتقديم المحتوى، حيث تم الاعتماد على مقاطع الفيديو التي تتضـــمن شـــرحًا للمحتوى التعليمي، وشرائح العروض التقديمية التي تتضمن النصوص والصور والرسوم والأشكال بالإضافة إلى الرسوم المتحركة.

٦- تحديد التفاعلات: كان التركيز على تحقيق مجموعة من التفاعلات في بيئة التدريب عبر الإنترنت، وتتمركز هذه التفاعلات كلها حول المتعَلِّم.

٧- بناء الاختبارات: تم بناء الاختبار وحساب معاملات السهولة والصعوبة ومعاملات التمييز وتحكيمه والتي سيتم شرحها في بناء أدوات البحث بالتفصيل.

المرحلة الثالثة: مرحلة التطوير (Development):

في هذه المرحلة تمَّ الحصول على المواد والوسائط التَّعْلِيمِيَّة التي سبق تحديدها واختيارها في مرحلة التصميم، وذلك من خلال الحصول عليها جاهزة (المتوفرة) أو بإنتاج عناصر ومواد جديدة (غير المتوفرة) وتحكيمها على النحو التالي:

١-النصوص المكتوبة: تمت كتابة النصوص الخاصة بإرشادات السير في البرنامج وأهداف البرنامج وشروط المشاركة في البرنامج وذلك من خلال برنامج Microsoft Word وتمَّ رفعها على ادمودو.

٢-العروض التقديمية: تم إعداد العروض التقديمية للنماذج التطبيقية للمواطنة الرَّقْمِيَّة، ودليل استخدام نظام ادمودو باستخدام برنامج البوربوينت (Power point) وتمّ رفعها على ادمودو.

٣-إنتاج الفيديو: تم إنتاج فيديو لشرح نماذج خطط أنشطة المواطنة الرَّقْمِيَّة باستخدام أداة أوفيس مكس (Office Mix).

٤-فيديو رسوم متحركة: تم إنتاج فيديو رسوم متحركة لشرح مواضيع جلسة (مقدمة المواطنة الرَّقْمِيَّة، آداب السلوك الرَّقْمِيّ، الاتصال الرَّقْمِيّ، الثقافة الرَّقْمِيَّة) باستخدام برنامج (Go Animate).

المرحلة الرابعة: مرحلة التنفيذ (Implementation).

تم إنشـــاء مجموعة البرنامج التدريبي للمواطنة الرقْميَّة على ادمودو وتهيئتها. كما قامت الباحثتان بعقد لقاء تعريفي لعينة البحث لتعريفهن بالبرنامج، وكيفية التعامل معه والتسـجيل فيه، وتم تقديم البرنامج التدريبي لمدة ٥ أيام متتالية.

المرحلة الخامسة: مرحلة التقويم(Evaluation):

قـامت البـاحثتـان بعمليـات تجريب وتنقيح خلال تطوير برنامج المواطنة الرقْميَّة عبر ادمودو للتأكد من سلامة الروابط، وعمل الوسائط المختلفة بشكل صحيح في النظام. وتم استخدام استمارة تقييم نظام ادمودو للعقالي (2015) مع إجراء بعض التعديلات لتتناسب مع البحث الحالي. وبعد الانتهاء من تطوير البرنامج عبر ادمودو تم عرضـه كاملاً على ثلاثة من المحكّمين في مجال تكنولوجيا التعليم لتحكيمه وتسجيل ملاحظاتهم، وقد أشار المحكمون إلى بعض الملاحظات، وتم إجراء التعديلات اللازمة ليكون برنامج المواطنة الرقْميَّة من خلال نظام ادمودو جاهزًا للاستخدام. كما تم تجريب نظام ادمودو استطلاعياً على مجموعة صغيرة من الأفراد مكونة من خمسة معلمات، ولم يجدْنَ أي صعوبة في التسجيل في النظام أو التنقل فيه. وبانتهاء هذه الخطوة أصـبح البرنامج صـالحاً للتطبيق، وبهذا تمت الإجابة عن السـؤال الأول من تساؤلات البحث:

" ما التصـميم التعليمي المقترح لبرنامج المواطنة الرقْميَّة الذي سـيقدم من خلال نظام إدارة التَّعَلُّم الإلكتروني ادمودو (Edmodo) لمعلمـات المرحلـة الابتـدائيـة بمكـة المكرمة؟ "

بناء أدوات البحث:

تم إعداد اختبار معرفي لقياس الجانب المعرفي للمواطنة الرَّقْمية، واختبار أداء وبطاقة تقييم المنتج التابعة له، لقياس المهارات الأدائية لتخطيط أنشطة المواطنة الرقْميَّة لدى معلمات المرحلة الابتدائية.

أولا: الاختبار المعرفي:

هدف الاختبار إلى قياس الجانب المعرفي للمواطنة الرقْميَّة وبشكل خاص (آداب السلوك الرَّقْمي، الاتصال الرَّقْمي، الثقافة الرقْميّة). وقد تم اعداد جدول الوزن النسبي لأهداف الموضوعات ومن ثَمَّ إعداد جدول المواصفات للاختبار، وذلك للربط بين الأهداف التعليمية وبين المحتوى، ولتحديد عدد المفردات اللازمة لكل هدف، وقد بلغ عدد مفردات الاختبار في صورته النهائية (18) مفردة. أمّا بالنسبة لنوع الاختبار، فقد كان الاختبار موضوعياً، وتم اختيار هذا النوع من الاختبارات لخلوّه من التأثر بذاتية المصحح، كما أنَّ له معدلات صدق وثبات عالية، بالإضافة إلى إتاحة ادمودو لخاصية الاختبار الإلكتروني. ثم تم وضع الإجابات عن الاختبار الإلكتروني في نظام ادمودو، حيث يتم تصحيح الاختبار بشكل آلي، وتظهر للمعلمة درجة الإجابات الصحيحة للاختبار فور انتهائها من الاختبار.

في ضوء ما سبق تمت صياغة أسئلة الاختبار في صورتها الأولية بحيث تشمل جميع أجزاء المحتوى، وقد بلغ عدد أسئلة الاختبار (ثمانية عشر) سؤالًا، تم عرضها في صورتها الأولية على أربعة من المحكّمين من ذوي الاختصاص. وبعرض الاختبار على عدد من المحكمين ذوي الخبرة يتحقق صدق الاختبار المعرفي الظاهري. وقامت الباحثتان بتطبيق الاختبار على عينة استطلاعية تكونت من (ست) معلمات تم اختيارهن من مجتمع البحث، وهدفت العينة الاستطلاعية إلى حساب معامل السهولة والصعوبة لمفردات الاختبار؛ حيث تراوحت معاملات السهولة ما بين (0.27-0.54) وهي معاملات سهولة

مقبولة. وتراوحت معاملات الصعوبة ما بين (0.46- 0.73) وهي معاملات صعوبة مقبولة. كما تم حساب معاملات التمييز لمفردات الاختبار حيث يعبِّر معامل التمييز عن قدرة كل مفردة من مفردات الاختبار على التمييز بين الأداء المرتفع والأداء المنخفض لأفراد العينة في الاختبار، ويُعَدُّ معامل تمييز المفردة دليلاً على صدقها. وتم حسابه من خلال المعادلة الآتية:

معامل التمييز للمفردة = معامل السهولة × معامل الصعوبة .

وتراوحت معاملات التمييز لكل مفردة من مفردات الاختبار المعرفي ما بين (-0.32 0.79) وهي معاملات تمييز مقبولة. إنّ معاملات الصعوبة والسهولة والتمييز للفقرات تقع في الحد المقبول بحسب ما ذكرته اللحياني (١٤٣٠ هـ).

تحديد زمن الإجابة عن الاختبار:

في ضوء التجربة الاستطلاعية وجدت الباحثتان أنَّ الزمن المناسب لتطبيق الاختبار هو عشرون دقيقة، وذلك إجمالي الزمن الذي استغرقته معلمات المجموعة الاستطلاعية والبالغ عددهم ست معلمات هو (120) دقيقة تم تقسيمها على عددهن.

حساب ثبات الاختبار المعرفي:

تم تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية، وبعد أسبوع تم تطبيق الاختبار مرة أخرى، وتم حساب معامل الارتباط بين درجات العينة في التطبيقين، ويكون الناتج هو معامل ثبات الاختبار، حيث تمّ حساب ثبات الاختبار باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، وبلغ معامل الثبات (0.856) وهي قيمة مرتفعة. ومن ثَمّ يمكن الوثوق بالنتائج التي يتم الحصول عليها عند تطبيق الاختبار على عينة البحث الأساسية، وتعرف هذه الطريقة ب (طريقة إعادة الاختبار) ويوضح جدول (2) ثبات الاختبار المعرفي.

جدول (2): ثبات الاختبار المعرفي

عدد فقرات الاختبار المعرفي	معامل ثبات ألفا كرونباخ
18	0.856

وبذلك تم التأكد من صدق الاختبار المعرفي للمواطنة الرقْميَّة وثباته، وأصبح الاختبار في صورته النهائية مكوناً من (ثماني عشرة) فقرة، وقابلاً للتطبيق.

ثانيا: اختبار الأداء وبطاقة المنتج التابعة له:

لما كان البحث يهدف إلى تنمية المواطنة الرقْميَّة لدى معلمات المرحلة الابتدائية، وذلك عن طريق نظام إدارة التَّعَلُّم كان من المهم إعداد اختبار أدائي وبطاقة الملاحظة التابعة له ليمكن من خلاله التعرف على مدى إمكانية تطبيق المواطنة الرقْميَّة من قِبَل المعلمات، وذلك من خلال إعداد خُطة أنشطة المواطنة الرقْميَّة، وقد تم إعداد الاختبار والبطاقة التابعة له وفق الخطوات التالية:

– الهدف من بطاقة المنتج واختبار الأداء: تهدف بطاقة المنتج إلى قياس مدى تمكن المعلمات من تطبيق المواطنة الرقْميَّة من خلال إعداد أنشطة المواطنة الرَّقْمية.

– إعداد بطاقة المنتج واختبار الأداء: تم تحديد المحاور الأساسية للبطاقة بناءً على عناصر المواطنة الرقْميَّة في البحث (آداب السلوك الرَّقْمي، الاتصال الرَّقْمي، الثقافة الرقمية) وتم إعداد مفردات البطاقة وبناؤها بالاعتماد على خطط ريبيل (Ribble, 2014) للمواطنة الرَّقْمية، وتم وضع أسئلة الاختبار الأدائي بناءً على محاور البطاقة ومفرداتها.

– وضع نظام تقدير الدرجات: تم استخدام التقدير الكمي بالدرجات لتقييم إنتاج خطط أنشطة المواطنة الرقْميَّة وخصصت ثلاث خانات أمام كل مفردة تعبر عن مستوى الأداء وهي على النحو التالي:

متوفر = درجتين 2 إذا كان الأداء للمفردة موجودًا وصحيحًا.

متوفر قليلاً=1 درجة إذا كان الأداء للمفردة موجودًا ولكنه غير مكتمل.

غير متوفر= 0 (صفر) إذا كان الأداء للمفردة غير موجود أو كان خاطئًا.

صدق الاختبار الأدائي للمواطنة الرقْميَّة والبطاقة التابعة له:

وهو الصـــدق الظاهري المعتمد على المحكّمين، حيث تم عرض الاختبار الأدائي والبطاقة التابعة له على خمســـة من المحكّمين ذوي الخبرة، وطُلِبَ منهم إبداء ملاحظاتهم وآرائهم من حيث: مدى صـــدق البطاقة من ناحية وضـــوح العبارة حتى لا تحمل أكثر من معنى، مدى ملاءمة العبارات للمحور التابعة له، مدى ســـلامة صـــياغة العبارات اللُّغوية، وإضـــافة أي ملاحظات حول ما يرونه مناســـباً، وتم التعديل بناءً على ملاحظاتهم، وبذلك تكون البطاقة قد حقَّقَتْ الصدق الظاهري.

الطرق والأساليب الإحصائية المستخدمة:

تمت المعالجة الإحصـــائية للبيانات باســـتخدام حُزْمة البرامج الإحصـــائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لاختبار صحة فروض البحث، وقد تمّ استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

١.اســـتخدام اختبار (ت) للمجموعات المترابطة Paired-samples T Test لحســـاب دلالة الفروق بين درجات المعلمات في التطبيق القبلي والبعدي.

٢.استخدام معادلة بلاك (black) لحساب فاعلية نظام إدارة التَّعَلُّم ادمودو في تنمية المواطنة الرقْميَّة لدى معلمات المرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة.

٣.اختبار (ت) للعينات المرتبطة Paired Samples t-test، لتحديد دلالة الفروق بين متوســـط درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لبطاقة تقييم المنتج لخطط النشـــاط المتعلقة بعناصر المواطنة الرقْميَّة ودرجة التمكن المحددة بـ 80%.

نتائج البحث والتوصيات والمقترحات

اختبار صحة الفرض الأول:

لاختبار الفرض الأول للبحث، والذي ينص على أنه "يوجد فرق دالٌّ إحصـائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية التي تستخدم نظام إدارة التَّعَلُّم ادمودو، في التطبيق القبلي والبعدي للاختبار المعرفي للمواطنة الرقْميَّة لصـالح التطبيق البعدي"، تم اسـتخدام اختبار (ت) للعينات المرتبطة (Paired Samples t-test)، لتحديد دلالة الفروق بين متوسـط درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي للاختبار المعرفي للمواطنة الرَّقْمية، وقد تم التوصل إلى النتائج الموضحة بجدول (٣):

جدول (3): دلالة الفروق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي للاختبار المعرفي للمواطنة الرقْميّة

عدد العينة	التطبيق القبلي		التطبيق البعدي		"ت" المحسوبة	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
(15) معلمة	5.07	1.100	15.40	1.957	19.440	(0.000) دالة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)

باسـتقراء النتائج في جدول (3) يتضـح ارتفاع المسـتوى المعرفي لمعلمات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي للاختبار المعرفي للمواطنة الرقْميَّة مقابل التطبيق البعدي، حيث بلغ متوسـط درجات معلمات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي (15.40)، وهي قيمة أكبر من متوسـط درجات معلمات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي الذي بلغ (5.07). وبلغت قيمة "ت" المحسـوبة (19.440)، وبلغت قيمة الدلالة (0,000)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$). ومن النتائج السابقة يتم قَبول الفرض الأول الذي ينص

على أنه " يوجد فرق دالٌّ إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية التي تستخدم (نظام إدارة التَّعَلُّم ادمودو ، في التطبيق القبلي والبعدي للاختبار المعرفي للمواطنة الرقْميَّة لصالح التطبيق البعدي".

لقياس فاعلية نظام إدارة التَّعَلُّم ادمودو في تنمية المواطنة الرقْميَّة لدى معلمات المرحلة الابتدائية بمكة، تم استخدام معادلة الكسب المعدل لـ "بلاك" Black Modified Gain Ratio وذلك لحساب فاعلية نظام إدارة التَّعَلُّم ادمودو في تنمية المواطنة الرقْميَّة ويعبر عنها بالمعادلة الآتية:

$$\text{نسبة الكسب المعدل} = \frac{\text{ص- س}}{\text{د- س}} + \frac{\text{ص- س}}{\text{د}}$$

حيث إن:

ص= متوسط الدرجة في الاختبار البعدي.

س= متوسط الدرجة في الاختبار القبلي.

د= النهاية العظمى للدرجة التي يمكن الحصول عليها في الاختبار.

ويرى "بلاك" أن البرنامج ذو فاعلية إذا حقق حدًّا أدنى لهذه النسبة قدرة (1.2) وحدًّا أعلى قدرة (2)، والجدول (4) يوضح نسبة الكسب المعدل "بلاك" لقياس فاعلية نظام إدارة التَّعَلُّم ادمودو في تنمية المواطنة الرقْمية.

جدول (4): نسبة الكسب المعدل لـ "بلاك" لقياس فاعلية نظام إدارة التَّعَلُّم ادمودو في تنمية المواطنة الرقْمية.

التطبيق	المتوسط	الدرجة النهائية	نسبة الكسب المعدل
القبلي	5,07	18	1,37
البعدي	15,40		

ويتضح من الجدول أنّ نسبة معدل الكسب لفاعلية نظام إدارة التَّعَلُّم ادمودو في تنمية المواطنة الرقْميَّة تبلغ (1.37)، وهي تزيد عن الحد الأدنى الذي وضعه بلاك (1.2)

وبالتالي تم إثبات فاعلية نظام إدارة التَّعلُّم ادمودو في تنمية المواطنة الرقْميَّة لدى معلمات المرحلة الابتدائية بمكة المكرمة.

اختبار صحة الفرض الثاني:

لاختبار الفرض الثاني للبحث والذي ينص على أنه "لا يوجد فرق دالٌّ إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية التي تستخدم نظام إدارة التَّعَلُّم ادمودو في التطبيق البعدي لبطاقة تقييم المنتج لخطط النشاط المتعلقة بعناصر المواطنة الرقْميَّة ودرجة التمكن المحددة بنسبة (80%). ولاختبار هذا الفرض تم تطبيق اختبار (ت) للعينات المرتبطة Paired Samples t-test، لتحديد دلالة الفروق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لبطاقة تقييم المنتج لخطط النشاط المتعلقة بعناصر المواطنة الرقْميَّة ودرجة التمكن المحددة بـ (80%)، وقد تم التوصل إلى النتائج الموضحة بجدول (٥).

جدول (٥): نتائج اختبار (ت) للعينات المرتبطة

عدد العينة	التطبيق البعدي		درجة التمكن المحددة بـ (٨٠%)		"ت" المحسوبة	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
(١٥) معلمة	29,13	5,303	28,80	0,000	0,243	(0,811) غير دالة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)

باستقراء النتائج في جدول (5) يتضح أنّ درجات معلمات المجموعة التجريبية التي تستخدم نظام إدارة التَّعَلُّم ادمودو في التطبيق البعدي لبطاقة تقييم المنتج لخطط النشاط المتعلقة بعناصر المواطنة الرقْميَّة متقاربة من درجة التمكن المحددة بنسبة (80%)، حيث بلغ متوسط درجات معلمات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي (29,13)، وهي قيمة أكبر

من درجة التمكن المحددة بـــ (80%). وبلغت قيمة "ت" المحسوبة (0,234)، وبلغت قيمة الدلالة (0,811)، وهي قيمة غير دالة إحصـــائياً عند مســـتوى ($\alpha \leq 0.05$)، ومن النتائج الســـابقة يتم قَبول الفرض الثاني الذي ينص على أنه " لا يوجد فرق دالٌّ إحصـــائياً عند مستوى دلالة

($\alpha \leq 0.05$) بين متوســط درجات المجموعة التجريبية التي تســتخدم نظام إدارة التَّعَلُّم ادمودو في التطبيق البعدي لبطاقة تقييم المنتج لخطط النشاط المتعلقة بعناصر المواطنة الرقْميَّة ودرجة التمكن المحددة بنسبة (80%).

تفسير نتائج البحث:

أظهرت النتائج قَبول الفرض الأول ورفض الفرض الثاني، كما تم التأكد من فاعلية نظام إدارة التَّعَلُّم ادمودو في تنمية المواطنة الرقْميَّة لدى معلمات المرحلة الابتدائية من خلال معادلة الفاعلية بلاك. كما جاءت هذه النتائج متفقة مع دراســـة العقالي (2015) التي كشـــفت عن فاعلية نظام إدارة التَّعَلُّم ادمودو في التدريب المهني للمعلمات. كما أكدت نتيجة البحث الحالي ما كشـــفت عنه الدراســـات من أثر في توظيف ادمودو في المجتمع التعليمي، كدراســة (Hodg,2015) والتي كشــفت عن الأثر الإيجابي لتوظيف ادمودو لدى مجتمع التَّعَلُّم المهني حيث تم تدريب المعلمين على اســـتخدام النظام وتوظيفه في برنامج التطوير المهني وبذلك اكتســبوا ثقافة رقْمية، بالإضــافة إلى ما توصــلت إليه دراســة روس (Ross, 2014) من أنّ ادمودو أســـهم في بناء العلاقة بين أطراف المنظومة التعليمية. وأتت نتائج هذا البحث متفقة مع دراسة (Qalaja and Keshta, 2015) التي تناولت فاعلية ادمودو على عينة من الطلاب في تنمية المهارات الكتابية.

وتتفق نتائج هذا البحث مع نتائج بعض الدراســـات (Kazu et al., 2013; Beradi, 2015; Lindsey, 2015; Gazi, 2016) التي كشــفت عن دور برامج التطوير المهني في تنمية

المواطنة الرقْميَّة لدى المعلمين. وارتكازًا على دعم الإطار النظري والدراسات السابقة والتطبيق الميداني للبحث فإنّ الباحثتين تقدمان التفسيرات التالية لما سبق ذكره من نتائج:

أتاح نظام إدارة التَّعَلُّم ادمودو تطبيق آلية تنمية المواطنة الرقْميَّة بصورة رقْمية والمشتملة على (وعي، ممارسة، نمذجة، تغذية راجعة).

تنوع أنماط التفاعل المستخدمة في نظام إدارة التَّعَلُّم ادمودو، مثل: تفاعل المعلمة مع المحتوى، ومع المعلمة، ومع أقرانها ومع واجهة التفاعل، أدى إلى تنمية المواطنة الرقْميَّة لدى المعلمات. كما أنّ توافر نمط التفاعل في نظام إدارة التَّعَلُّم ادمودو والذي يتشابه مع موقع التواصل الاجتماعي (الفيس بوك)، وكذلك مجموعات (الواتس اب) وخاصية الرسائل الخاصة بها، مكَّن من نمذجة المواطنة الرقْميَّة وجعل المعلمات أكثر مشاركة في العمليات الحِوارية؛ مما أدى إلى تدعيم دافعيتهن للتعلم والمشاركة الفعالة في عملية التعلم، وظهر أثر ذلك في ارتفاع مشاركتهن للأنشطة في النظام، وبالتالي ساعدهن في اكتساب المعلومات والمهارات المرتبطة بالمواطنة الرَّقْمية. وهذه النتيجة تتفق مع دراسة روس (Ross, 2014) و هودج (Hodg,2015) لاستخدام ادمودو كوسيلة لتعزيز التفاعل الاجتماعي.

أتاح نظام إدارة التَّعَلُّم ادمودو نقل الوعي حول المواطنة الرقْميَّة من خلال وسائط متنوعة كالفيديو والرسوم المتحركة، وذلك لنقل الأفكار والمعلومات، ومن ثَمَّ الممارسة من خلال منتدى النظام، مما يؤدي إلى تعلم أفضل وهو ما ساعد المتعلمات (المعلمات) على تنمية المواطنة الرقْميَّة لديهن.

طبيعة الأنشطة التعليمية الشيقة المتضمنة في نظام إدارة التَّعَلُّم ادمودو من خلال المنتدى أو المهمات الخاصة، والتي تجعل من المتعلم (المعلمة) محوراً للعملية التعليمية، بالإضافة إلى إمكانية تقديم التغذية الراجعة بعد كل نشاط، ولا شك أن لذلك أثرًا كبيرًا في تدريب المتعلمة، وشحذ فكرها؛ لكي تجرب وتتمرس على المواطنة الرقْميَّة بحماسة ودافعية.

توافر المصـــادر الإلكترونية في نظام ادمودو، مما أســـهم في إثراء المعلومات والمعارف المرتبطة بالثقافة الرقْميَّة لديهن.

اشـــتمل برنامج التطوير المهني للمواطنة الرقْميَّة في نظام إدارة التَّعَلُّم ادمودو على تعليمات وقواعد وشروط للبرنامج للمشاركة فيه بالإضافة إلى خُطة سير للمتدربات مما ييسر تقدمهن في البرنامج.

توصيات البحث:

في ضوء نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها توصي الباحثتان بما يلي:

- الاســتفادة من أدوات التقويم الخاصــة بهذا البحث (الاختبار المعرفي، بطاقة تقييم منتج خطط أنشطة) في تقويم المعلمات في المواطنة الرَّقْمية.
- الاستفادة من نظام إدارة التَّعَلُّم ادمودو في برامج التطوير المهني للمعلمات.
- إدراج المواطنة الرقْميَّة في برامج إعداد المعلم في الجامعات العربية والسعودية.

تدريب المعلمين على توظيف البيئات الرقْميَّة المختلفة عند تقديم برامج المواطنة الرقْميَّة حيث إنها البيئات الأصلية لها.

- إدراج برامج تنمية المواطنة الرقْميَّة في برامج التطوير المهني في أثناء الخدمة للمعلمات.
- إجراء أبحاث عن المواطنة الرقْميَّة باستخدام منهجيات مختلفة للكشف عن نتائج تفيد البحث العلمي في المواطنة الرقْميَّة.

مقترحات البحث:

في ضوء نتائج البحث الحالي، ومن خلال مراجعة الدراسات السابقة المرتبطة بموضوع البحث، تقترح الباحثتان الموضوعات البحثية التالية:

- عمل دراسة مختلطة (Mixed methods) لمراقبة الأداء خلال الدورة بالإضافة إلى التقييم النهائي للمعلومات المكتسبة.
- إجراء دراسة لتقييم أنشطة المواطنة الرقْميَّة من خلال مجتمعات ادمودو على عينة من الطلبة لهم خلفيات ثقافية وحضارية متنوعة، ومن دول مختلفة.
- عمل دراسات لوضع تصور مقترح لتطبيق المواطنة الرقْميَّة في المجتمع المدرسي في المملكة العربية السعودية تتوافق مع المراحل الدراسية.
- إجراء دراسة تجريبية لتنمية المواطنة الرقْميَّة لدى الطلاب والطالبات وذلك من خلال توظيف بيئات التَّعَلُّم الإلكترونية.

خاتمة:

توصل هذا البحث إلى فاعلية نظام إدارة التَّعَلُّم ادمودو في تنمية المواطنة الرقْميَّة لدى معلمات المرحلة الابتدائية، واستند إلى تعريف ريبيل للمواطنة الرقْميَّة في المؤسسات التعليمية. وحيث إنّ هذا البحث قدم نموذجاً لتنمية المواطنة الرَّقْمية، يمكن اعتباره نقطة البداية في تصميم برامج التطوير المهني سواء لمعلمي ما قبل الخدمة أم في أثنائها، وذلك لجميع المراحل الدراسية وتمثيلها وممارستها من أجل تدريب المعلمين على اكتساب المواطنة الرقْميَّة وممارستها، وبالتالي تطبيقها في أثناء تدريس طلاب العصر الرقمي.

المراجع

أولا: المراجع العربية:-

التودري، عوض حسين. (٢٠٠٤). المدرسة الإلكترونية أدوار حديثة للمعلم. الرياض: مكتبة الرشد.

الجزار، هالة حسن. (٢٠١٤). دور المؤسسة التربوية في غرس قيم المواطنة الرقمية: تصور مقترح .المجلة السعودية للتربية وعلم النفس،(56) ، 418. – 385

حسين، هشام بركات بشر. (٢٠١١). اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية نحو استخدام نظام إدارة التَّعَلُّم الإلكتروني(جسور). مجلة القراءة والمعرفة،.235-212.(111)

الخليفة، هند سليمان. (٢٠٠٩). مقارنة بين المدونات ونظام جسور لإدارة التَّعَلُّم الإلكتروني .المؤتمر الدولي الأول للتعليم الإلكتروني والتَّعَلُّم عن بعد ١٦-١٨مارس المملكة العربية السعودية: الرياض.

الدهشان، جمال على. (٢٠١٦). المواطنة الرقْميَّة مدخلا للتربية العربية في العصر الرقمي. مجلة نقد وتنوير، (٥)، ٧٢-١٠٤.

الدهشان، جمال، والفويهي هزاع. (٢٠١٥). المواطنة الرقْميَّة مدخلا لمساعدة أبنائنا على الحياة في العصر الرقمي .مجلة البحوث النفسية والتربوية،(4)30 ، 1-42.

ريبيل، م. (٢٠١٢). المواطنة الرقْميَّة في المدارس (مكتب التربية العربي لدول الخليج: مترجم). الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج. (الكتاب الأصلي نشر عام ٢٠٠٧)

الزهراني، عماد جمعان. (٢٠١٧). أثر اختلاف نمط الاتصال في أنظمة إدارة التَّعَلُّم الإلكترونية على تحصيل المفاهيم العلمية لتكنولوجيا التعليم لطلاب كلية التربية بجامعة الباحة Journal of .Faculty of Education, 1(٨)

شـــريف، صـــبحي، والدمرداش، محمد. (٢٠١٤). معايير التربية على المواطنة الرقْميَّة وتطبيقاتها في المناهج الدراســـية .المؤتمر الســـنوي الســـادس أنماط التعليم ومعايير الرقابة على الجودة فيها١٠-١١ديسمبر. سلطنة عمان: المنظمة العربية لضمان جودة التعليم.

صـالح، مصـطفى جودت. (٢٠١٥، ديسـمبر). هل سـتشـكل الإدمودو EDMODO ملامح بيئات التَّعَلُّم الاجتماعية .مجلة المعرفة. مسترجع من http://elm3refa.com/news-50-2.html

عاشـور، محمد إسماعيل نافع. (٢٠٠٩). فاعلية برنامج Moodleفي إكسـاب مهارات التصـميم ثلاثي الأبعاد لدى طلبة تكنولوجيا التعليم بالجامعة الإسـلامية. (رسـالة ماجسـتير كلية التربية)، الجامعة الإسلامية، غزة.

عزمي، نبيل جاد. (٢٠١٤). تكنولوجيا التعليم الالكتروني.ط٢.القاهرة: دار الفكر العربي.

العقالي، أماني احمد. (٢٠١٥). فاعلية نظام إدارة التَّعَلُّم (Edmodo) في إكســـاب معلمات المرحلة الثانوية مهارات اســـتخدام بعض تطبيقات (Google Apps)) بمحافظة جدة (رســـالة ماجستير غير منشورة). جامعة الملك عبدالعزيز، جدة.

القايد، مصـــطفي (٢٠١٤). مفهوم المواطنة الرقْميَّة Digital Citizenship، متاح على http://www.new-educ.com/definition-of-digital-citizenship (20-7-1438).

القحطاني ،أمل سـفر .(٢٠١٨) مدى تضـمن قيم المواطنة الرقمية في مقرر تقنيات التعليم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية . ع ١٧ ، ج٣ . ص (٢٢ – ٢٤٩)

القضـــاة، نجلاء. والعمري، محمـد. (٢٠١٤). درجـة اســـتخـدام نظـام إدارة التَّعَلُّم الإلكتروني (MOODLE) من قبل طلبة جامعة اليرموك واتجاهاتهم نحوه (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة اليرموك، إربد.

اللحياني، عفاف راضي. (١٤٣٠). أثر بعض طرق تقديرات الدرجات على ثبات وصدق درجات اختبار تحصيلي في الرياضيات ذي الاختيار من متعدد لدى طالبات. الصف الأول ثانوي بمكة المكرمة. بحث ماجستير، جامعة أم القري، مكة.

مازن، حسام الدين محمد. (٢٠١٦). إصحاح مناهج العلوم وبرامج التربية العلمية وهندستها إلكترونيا في ضوء تحديات ما بعد الحداثة والمواطنة الرَّقْمية. المؤتمر العلمي الثامن عشر: مناهج العلوم بين المصرية والعالمية. القاهرة: جامعة الأزهر.

المسلماني، لمياء إبراهيم. (٢٠١٤). التعليم والمواطنة الرقمية: رؤية مقترحة. مجلة عالم التربية، ١٥(٤٧)، ١٥ -٩٤.

وزارة الاتصالات وتقنية المعلومات. (١٤٣٨/أ). نشر الثقافة والمعرفة الرَّقْمية. مسترجع من http://www.mcit.gov.sa/Ar/Initiatives/Culture/Pages/TimeTable.aspx

وزارة الاتصالات وتقنية المعلومات. (١٤٣٨/ب). انترنت آمن. مسترجع من http://www.mcit.gov.sa/Ar/MediaCenter/Pages/News/News-02031438_110.aspx

ثانيا: المراجع الأجنبية:-

AlAqali , Amani Ahmed (2015). The Effectiveness of the Learning Management System (Edmodo) in Providing the female teachers of Secondary Level with The Skills of Using Some Google App in Jeddah (Unpublished Master Thesis). King Abdulaziz University, Jeddah.

Al Dahshan, Jamal Ali. (2016). Digital Citizenship is an introduction to Arab education in the digital age. Journal of Criticism and Enlightenment, (5), 72-104.

Al-Dahshan, Jamal, and Al-Fawaihi Hazza. (2015). Digital Citizenship is an input to help our children to live in the digital age. Journal of Psychological and Educational Research, 30 (4), 1-42.

Alhayani, Afaf Radi. (1430). impacts of some methods of evaluating the degrees on the the validity of achievement test scores in mathematics among female students. The first grade secondary in Makkah. Master Thesis, Umm Al-Qura University, Makkah.

Al Jazzar, Hala Hassan. (2014). The role of the educational institution in setting the values of digital citizenship: a proposed conception. Saudi Journal of Education and Psychology, (56), 385 - 418.

Al Muslimani, Lamia Ibrahim. (2014). Education and Digital Citizenship: A Proposed Vision. Journal of the World of Education, 15 (47), 15-94.

Alqahtani, A., Alqahtani, F., & Alqurashi, M. (2017). The Extent of Comprehension and Knowledge with Respect to Digital Citizenship among Middle Eastern and US Students at UNC. Journal of Education and Practice, 8(9), 96-102.

Al-Qayed, Mustafa (2009). The concept of digital citizenship, available at http://www.new-educ.com/definition-of-digital-citizenship (20-7-1438(.

Alqudat , Najla. And Omar, Mohammed. (2014). The degree of use of the electronic learning management system (MOODLE) by Yarmouk University students

and their trends toward it (unpublished Master Thesis). Yarmouk University, Irbid

Alzahrani, Emad Jamaan. (2017). the impact of different communication patterns in electronic learning management systems on the achievement of scientific concepts of education technology for students of the Faculty of Education at Al-Baha. University Journal of Faculty of Education, 1 (8).

Ashour, Mohamed Ismail Nafi. (2009). Effectiveness of the Moodle program in achievement of three-dimensional design skills among the students of the educational technology at the Islamic University. (Master thesis of the Faculty of Education), Islamic University, Gaza.

Azmi, Nabil Gad. (2014). electronic learning technology. F2 Cairo: Arab Thought House.

Balasubramanian, K., Jaykumar, V., & Fukey, L. N. (2014). A study on student preference towards the use of Edmodo as a learning platform to create responsible learning environment. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 144, 416-422.

Bennett, W. L., Wells, C., & Rank, A. (2009). Young citizens and civic learning: Two paradigms of citizenship in the digital age. Citizenship studies, 13(2), 105-120.

Berardi, R. P. (2015). DIGITAL CITIZENSHIP: ELEMENTARY EDUCATOR PERCEPTIONS AND FORMATION OF INSTRUCTIONAL VALUE AND EFFICACY (Doctoral dissertation). Philadelphia. Immaculata University.

Cavus, N. (2010). The evaluation of Learning Management Systems using an artificial intelligence fuzzy logic algorithm. Advances in Engineering Software, 41(2), 248-254.

Enriquez, M (2014). Students' Perceptions on the Effectiveness of the Use of Edmodo as a Supplementary Tool for Learning. In DLSU Research Congress, De La Salle University, Manila, Philippines.

Gazi, Z. A. (2016). Internalization of digital citizenship for the future of all levels of education. Egitim ve Bilim, 41(186).

Hodge, A. (2015). Teachers' perceptions of an online social network as an instructional platform: The impact of an edmodo-based professional development workshop (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1682263374).

https://educationonair.withgoogle.com/live/2016-dec/sessions-au/cyberpanel

Hollandsworth, R., Dowdy, L., & Donovan, J. (2011). Digital citizenship in K-12: It takes a village. TechTrends, 55(4), 37-47.

Hussein, Hisham Barakat Bishr. (2011). Trends of faculty members in Saudi universities towards using of electronic learning management system (Jussor). Journal of Reading and Knowledge, (111) .212-235.

Kuzu, A., Odabasi, H. F., & Gunuc, S. (2013). Evaluation of a social network activity within the scope of the digital citizenship. World Journal on Educational Technology, 5(2), 301-309.

Kim, B. (2001). Social constructivism. Emerging perspectives on learning, teaching, and technology, 1(1), 16.

Laur, D. (2013). Instant edmodo how-to (1st ed.). GB: Packt Publishing.

Lindsey, L. (2015). Preparing teacher candidates for 21st century classrooms: A study of digital citizenship (Unpublished doctoral dissertation). Arizona State University, Arizona.

Mazen, Hossam El Din Mohamed. (2016). - Reforming scientific curricula and scientific education programs and engineering them electronically in light of the challenges of postmodernism and digital citizenship. The Eighteenth Scientific Conference: Science Approaches Between Egyptian and International Cairo: Al-Azhar University

Ministry of Communications and Information Technology. (1438 / a). Spreading the culture and digital knowledge. Retrieved from http://www.mcit.gov.sa/Ar/Initiatives/Culture/Pages/TimeTable.aspx

Paliktzoglou, V., & Suhonen, J. (2014). Microblogging in higher education: The Edmodo case study among computer science learners in Finland. Journal of Cases on Information Technology (JCIT), 16(2), 39-57.

Palincsar, A. S. (1998). 12 Social constructivist perspectives on teaching and learning. An introduction to Vygotsky, 285.

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. On the horizon, 9(5).

Qalaja, M. W. M., & Keshta, A. S. (2015). The effectiveness of using Edmodo on developing seventh graders' writing skills and their attitude towards writing in Gaza governorate (Unpublished thesis). Islamic University, Gaza.

Ribble, Mike. (2017).Digital Citizenship. Retrieved from: http://www.digitalcitizenship.net/home.html

Ribble, Mike.(2014)." Essential elements of digit

al citizenship", Published by International Society for Technology in Education, Retrieved on December 20, 2015 from https://www.iste.org/explore/articledetail?articleid=101

Reebel, M. (2012). Digital Citizenship in Schools (Arabic office of Education of the Gulf States: Translated). Riyadh: Arabic Education of the Gulf States. (Original book was published in 2007(

Ross, D. (2014). Edmodo social networking case study: redefining school

Saleh, Mustafa Jawdat. (2005). Systems for providing courses across networks. Cairo: The World of Books.

Saleh, Mustafa Jawdat. (2015, December). Will EDMODO form social learning environments? Knowledge Magazine. Retrieved from http: //elm3refa.com/news-50-2.html

Sanders, K. (2012). An examination of the academic networking site Edmodo on student engagement and responsible learning (Doctoral dissertation), University of South Carolina.

Sharif, Subhi, and Al-Damrdash, Mohammed. (2014). Standards of education related to digital citizenship and its applications in the curriculums. The 6th Annual Conference about the Education Patterns and Quality Control Standards 10-11 December. Sultanate of Oman: Arab Organization for Quality Assurance of Education.

Shea, V. (1994).Net etiquette. [Electronic].from >http://www.albion.com/netiquette/<.Retrieved Apr 20,2017

Snyder, S. E. (2016). Teachers' perceptions of digital citizenship development in middle school students using social media and global collaborative projects. Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses Global. (10128247).

Tudry, Awad Hussein. (2004). The electronic school and the new roles of the teacher. Riyadh: Al Rashed Library

رسل معركة القادسية
١٥م / ٦٣٦هـ
دراسة تاريخية تحليلية

إعداد

د. إبراهيم بن علي الربعي

أستاذ التاريخ المشارك

بالجامعة الإسلامية في المدينة المنورة

DOI: 10.36046/2162-000-006-010

المستخلص

يتناول هذا البحث رسل معركة القادسية (١٥هـ / ٦٣٦م) إذ تقوم هذه الدراسة على إحصائهم، والتعريف بهم، وكيفية اختيارهم، وخصائصهم وصفاتهم، وقد قسمت هذا البحث إلى مقدمة وتمهيد: تناول مفهوم الرسول في اللغة والاصطلاح، ثم المبحث الأول بعنوان: الرسل إلى كسرى (يزدجرد الثالث) وهم ينقسمون إلى قسمين؛ القسم الأول: دهاة العرب من ذوي الحسب والنسب، والقسم الثاني: ممن يجمعون بين الهيئة الحسنة وسداد الرأي والدهاء، والمبحث الثاني: الرسل إلى رستم.

وقد تطرقت هذه الدراسة في المبحثين إلى التعريف المختصر بـ ٢١ رسولاً، والهدف من خروجهم، واجتماعاتهم بكسرى ورستم، وتناول التدابير التي اتخذها الرسل المسلمون في الهيئة من الملبس والمركب، وجانبٍ مهمٍ من التفاصيل الدقيقة في التعامل مع يزدجرد ورستم أثناء الدخول عليهم والخروج منهم، وتسليط الضوء بصورة واضحة على المناظرات الكلامية، بين المسلمين العرب والفرس. وقد خضعت هذه الدراسة في مجملها إلى التحليل والاستقراء، فكشفت شيئاً من انعكاس الحرب النفسية على العدو وأثر ذلك ونتائجه قبيل المعركة، ثم كانت خاتمة البحث التي توصلت من خلالها إلى أهم النتائج والتوصيات، وقائمة بأهم المصادر والمراجع، وفهرس للموضوعات.

الكلمات المفتاحية: الرسل ـ القادسية ـ مفاوضات ـ معركة.

المقدمة

الحمد الله رب العالمين والصلاة والسلام على نبينا محمد وعلى آله وصحبه ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدين.. وبعد:

فقد تمكن الجيش الإسلامي في خلافة أبي بكر الصديق ﷺ من فتح معظم مناطق جنوبي العراق ثم استكمل الخليفة عمر بن الخطاب ﷺ خطة الفتح التي بدأها أبو بكر الصديق ﷺ وبدأ بالمناطق التي شهدت اضطرابات واسعة حيث نقضت بعض قرى السواد العهود التي كانت بينهم وبين المسلمين وثاروا ضدهم بدعم وتحريض من القيادة الفارسية في المدائن، وكانت قلة عدد أفراد الجيش الإسلامي نظير انتقال جزء كبير منه إلى الشام بقيادة خالد بن الوليد ﷺ عاملاً أساسياً في ضعف هذه الجبهة مما حدا بالمثنى بن حارثة ﷺ قائد الجيش الإسلامي أن يقوم بزيارة إلى المدينة في آخر أيام الخليفة أبي بكر ﷺ لطلب المدد، فأوصى الصديق عمر بن الخطاب ـ رضي الله عنهما ـ بالمسارعة في إمداد المثنى ﷺ.

ولما تولى عمر ﷺ الخلافة ندب الناس إلى الغزو، فانتدب أبا عبيد بن مسعود الثقفي مع جيشٍ يضم الكثيرين من المهاجرين والأنصار حقق بهم بعض الانتصارات على الفرس، ثم تلقى أول هزيمة للمسلمين في معركة الجسر ولقي ربه شهيداً، فتولى القيادة المثنى بن حارثة ﷺ الذي حقق نصراً سريعاً في معركة البويب ١٤هـ / ٦٣٥م[١]؛ مكَّنه من التوغل في أرض السواد[٢].

وهذا ما جعل يزدجرد الثالث ملك الفرس يخصص حاميات عسكرية لكل من الأنبار[٣] والحيرة[٤] والأبلة[٥]، فكانت هذه الحاميات دافعاً لثورة عامة ضد المسلمين في عموم أرض السواد فانسحب المثنى على أثر ذلك إلى ذي قار[٦]، وكان قبل ذلك كتب إلى الفاروق ﷺ يخبره باجتماع الفرس على يزدجرد الثالث وإسناد القيادة الفارسية إلى القائد

رستم[٧] فأمره الخليفة بالعودة عن أرض الفرس والمرابطة على حدود الجزيرة العربية، ثم جهَّز عمر ﷺ جيشاً من المدينة بقيادة سعد بن أبي وقاص ﷺ، وأمره بالنزول في القادسية.

وقبيل المعركة الشهيرة أمر الخليفة قائده سعد ﷺ بإرسال وفد من المسلمين إلى يزدجرد الثالث[٨] يدعونه إلى الإسلام، ثم طلب رستم قائد الجيش الفارسي من سعد أن يرسل إليه رسولاً فأرسل إليه عدداً من الرسل، وهؤلاء الرسل هم موضوع هذه الدراسة التي تقوم على إحصائهم، والتعريف بهم، وكيفية اختيارهم، وخصائصهم وصفاتهم ،وقد قسمت هذا البحث إلى مقدمة وتمهيد ومبحثين، وقد جاء التمهيد بعنوان: مفهوم الرسول، والمبحث الأول تحت عنوان: الرسل إلى كسرى يزدجرد الثالث، والمبحث الثاني تحت عنوان: الرسل إلى رستم.

وفيما يلي التمهيد والمباحث: -

التمهيد

مفهوم الرسول:

الرسـول في اللغة: هو الذي أمره المرسـل بأداء الرسـالة بالتسـليم أو القبض؛ ويطلق الرسـول على الواحد والمثنى والجمع والمذكر والمؤنث؛ ويجمع على رُسُـلٍ و رُسْـلٍ و أَرْسُـلٍ؛ تقول العرب: ((جاءت الإبل رسـلاً)) أي متتابعة ويراد أحياناً بالرسـول الذي يتابع أخبار مرسله ويفهمها[٩].

ويفرق العلماء بين الرسول والمرسَل بأن الرسول من يطلق لسانه بالرسالة بمعنى أن يمنح الحرية في التصـرف والكلام واتخاذ القرارات أحياناً حسـب الموقف الذي أمامه، والمرسَـل يقتضـي إطلاق غيره له، بمعنى أنه يؤدي الرسـالة فقط دون اتخاذ قرار أو تصـرف فردي فأحيانًا يتحدث بنص الرسـالة وأحيانًا يحمل رسـالة خطية فلا يراد منه الكلام؛ ورسـل الله تارةً يراد بهم الملائكة، وتارة يراد بهم الأنبياء عليهم الصـلاة والسـلام. وهذه الاسـتعمالات اللغوية للكلمة تشـترك في صـفة واحدة وهي الإطلاق والتوجيه ونقل الأخبار، وتختلف في طبيعة العمل الذي يقوم به كل رسـول؛ فهو في الدين: من أوحي إليه بشـرع وأمر جديد، وعند الفقهاء: يطلق على من أمره المرسـل بأداء الرسـالة في عقد أو أمر آخر كتسـليم المبيع وقبض الثمن، فهو يبلغ الرسالة فقط[١٠].

والرسـول في السـياسـة وعند الملوك وأنظمة الدولة هو المبعوث بين سـياسـيين في أمر سياسي أو إداري يتطلب تمثيل المرسِل عند المرسَل إليه ويتحدث باسمه[١١].

أما الرسل في الحروب فيتم اختيارهم وفق معايير وضوابط دقيقة، ورُسل القادسية سواءً إلى كسرى يزدجرد الثالث، أو رستم تم اختيارهم من قِبل القائد سعد بن أبي وقاص ﷺ بعد أن انطبقت عليهم الخصـائص والصـفات المناسـبة للمهمة التي سـيؤدونها، وكان خروجهم لثلاثة أهداف كبرى: هدف رئيس وهو تبليغ رسـالة الإسـلام وعرضـها على الفرس قبل

الحرب كإجراء حربي وفق الضوابط الإسلامية قبل أي معركة، وهدفان عسكريان ضمن أهداف الحرب النفسية[١٢] التي برع فيها المسلمون، وهو ما يعنى هذه الدراسة ببحثه.

ويبدو أن عمر بن الخطاب ﷺ قد أدرك أبعاد الحرب النفسية ضد الفرس، وذلك بعد دراسات عميقة لعقلية قادة الفرس، فتوصل إلى أن مجابهة الفرس عسكرياً بالسلاح غير كافية وحدها لهزيمتهم، ولكن لابد من هزيمتهم معنوياً بمقارعة العقلية الفارسية؛ إذ أن الفرس يقدّرون الرجال العقلاء والحكماء ويهابونهم أكثر من هيبة الآلة العسكرية[١٣]، وحين توافرت الشروط المطلوبة في صفات هؤلاء الرجال سارع عمر ﷺ إلى حث سعد على بعث الوفد وفق الصفات التي طلبها منه.

إن هذا البحث لا يُعنى بالتراجم الشخصية للرسل؛ ولكنه يتناول جانباً من المناظرات الكلامية، بين المسلمين والفرس، ويكشف شيئاً من انعكاس الحرب النفسية على العدو، ويتناول بعض التفاصيل والتدابير المهمة في الهيئة من الملبس والمركب والسلاح وغير ذلك مما سأعرضه:

المبحث الأول: الرسل إلى كسرى يزدجرد الثالث:

إن المتأمل في رسل القادسية يجد العناية الكبيرة التي أولاها القائد الصحابي سعد بن أبي وقاص ﷺ الحريص على عرض رسالة الإسلام على كسرى فارس يزدجرد الثالث عرضًا موضوعياً؛ فاجتهد كي يكون هؤلاء الرسل من نخبة الصف الأول. وقد جاء الاختلاف في عددهم وشخصياتهم بين رواية سيف بن عمر[١٤] ورواية المدائني[١٥]، في هذا البحث سأعتمد على رواية سيف بن عمر كما هي عند الطبري لأنها جاءت بتفاصيل دقيقة لا تتوفر في رواية المدائني، وهي بعد اطلاعي أراها تتفق مع سير أحداث القادسية.

وقد تميز هؤلاء الرسل بصفات وخصاص عديدة وهم ينقسمون إلى قسمين، القسم الأول: دهاة العرب من ذوي الحسب والنسب، والقسم الآخر: ممن يجمعون بين الهيئة

الحسنة وسداد الرأي والدهاء؛ وستكون لنا وقفات مع بعض هذه الشخصيات بعد عرضٍ موجزٍ لسيرهم:

القسم الأول: دهاة العرب من ذوي الحسب والنسب.

. النعمان بن مقرن رضي الله عنه.

صاحب رسول الله ﷺ أبو عمرو النعمان[١٦] بن مقرن بن عائذ بن ميجا بن هجير المزني[١٧]، أسلم رضي الله عنه مع أخوته[١٨]، في وفد مزينة قبيل غزوة الخندق، وكان يحمل إحدى رايات مزينة الثلاث يوم فتح مكة[١٩] وبعد وفاة الرسول ﷺ ثبت على الإسلام مع قومه من مزينة، وكان على ميمنة أبي بكر الصديق رضي الله عنه حين أغار على المرتدين من عبس وذبيان ومن خالطهم من أعراب بذي القصة[٢٠] ثم الربذة[٢١]، وسكن بعد ذلك في البصرة لكنه ما لبث أن تحول منها إلى الكوفة[٢٢]،

ولاّه عمر رضي الله عنه إمارة كسكر[٢٣] فطلب أن يعفيه فعزله عنها[٢٤]؛ شارك في الفتوحات وقاد الجيوش في خلافة عمر رضي الله عنه ففتح الأهواز[٢٥]، ونهاوند[٢٦] التي استشهد فيها سنة ٢١هـ[٢٧].

. بسر بن أبي رهم الجهني.[٢٨]

بسر بن أبي رهم الجهني تابعي أحد شجعان المسلمين، اتصف بالقيادة، وقوة الشخصية، له مشاهد مع خالد بن الوليد رضي الله عنه في اليمامة والعراق، وكان يُؤمره على بعض السرايا، ويوليه الثغور[٢٩]، وكان قد أوكل إليه أمر الكمين في معركة الولجة[٣٠]، وحين خرج خالد رضي الله عنه من اليمامة إلى العراق كان بسر على الساقة[٣١]، وكان على أحد الرايات يوم القادسية[٣٢].

. حملة بن جوية الكناني.

حملة بن جوية بن عبدالله بن نضلة من بني مالك بن كنانة، كان من المستشارين عند سعد بن أبي وقاص ﷺ وممن يصدر عنهم الرأي(٣٣)، شارك في العديد من المعارك وتولى عدداً من الولايات(٣٤).

. حنظلة بن الربيع التميمي ﷺ .

الصحابي حنظلة بن الربيع بن المرقع بن صيفي الأسيدي التميمي، المعروف بحنظلة الكاتب، لأنه كتب للرسول ﷺ مرة فسمي بالكاتب(٣٥)، لأن الكتابة في العرب كانت قليلة؛ كان مع خالد بن الوليد ﷺ أثناء فتح العراق وهو ضمن الشهود على معاهد الحيرة، وقد كانت له القيادة في بعض السرايا، ثم اختاره خالد ﷺ واستأثر به عندما توجه إلى الشام، سكن الكوفة ثم انتقل إلى قرقيسياء(٣٦)، لتحاشيه سماع القدح بعثمان بن عفان ﷺ(٣٧)، توفي في خلافة معاوية ﷺ(٣٨).

. فرات بن حيان العجلي.

الصحابي فرات بن حيان بن ثعلبة بن عبد العزى العجلي ﷺ، حليف بني سهم، أسلم في السنة الثالثة من الهجرة(٣٩)، كان أحد خبراء الطرق في الجزيرة العربية والعراق في الجاهلية والإسلام، استعان به صفوان بن أمية ليسلك بتجارته طريقاً إلى الشام لا يعرفه الرسول ﷺ والمسلمون، فسلك وسط نجد ولكن نعيم بن مسعود، أخبر المسلمين فاعترضه جيش الرسول ﷺ بقيادة زيد بن حارثة فأسر فرات وأسلم(٤٠).

وكان رسول الله ﷺ قد أرسله إلى اليمامة لمواجهة مسيلمة في بداية ظهوره، وفي خلافة أبي بكر الصديق ﷺ سار مع خالد بن الوليد ﷺ إلى العراق فشهد معه جميع فتوحاته، ثم كان ممن اختارهم للمسير معه إلى الشام فاستبقاه منه المثنى بن حارثة ﷺ(٤١) فكان في جيشه وشهد معه معركة البويب(٤٢)، حتى قدم سعد بن أبي وقاص ﷺ(٤٣).

القسم الثاني: من يجمعون بين الهيئة الحسنة وسداد الرأي والدهاء.

. عطارد بن حاجب.

عطارد بن حاجب بن زرارة بن عدس التميمي(٤٤)، خطيب بني تميم وأحد ساداتهم وأشرافهم(٤٥) وان ممن يدخل على ملوك فارس في الجاهلية وله صلات بهم، ويبدو أنه كان يجيد اللغة الفارسية بحكم علاقته بملوكهم؛ أسلم عطارد مع وفد تميم في السنة الثامنة من الهجرة، وأهدى للنبي ﷺ ثوب ديباج كساه إياه كسرى(٤٦).

. عدي بن سهيل.(٤٧)

. المغيرة بن زرارة.(٤٨)

المغيرة بن زرارة بن النباش بن حبيب الأسيدي(٤٩).

. الأشعث بن قيس.

الأشعث بن قيس بن معدي كرب بن معاوية بن جبلة بن عدي بن ربيعة الكِندي، أحد رجالات العرب، كان طويلاً جميلاً ذا رأي وهيئة، سيد كِندة ورئيسها المطاع في الجاهلية، أسلم ثم ارتد، فقبض عليه وأرسل إلى أبي بكر في المدينة فمنّ عليه، ثم صار من سادات قومه في الإسلام، خرج مع سعد بن أبي وقاص رضي الله عنه إلى العراق، وكانت له مواقف وآراء في الحرب(٥٠).

. الحارث بن حسان.

الحارث بن حسان بن كلدة الربعي البكري(٥١)، الرئيس، رسول بكر كلها إلى الرسول ﷺ(٥٢)، وكان يسكن البادية ثم التحق بالجيش الإسلامي، فكان على ميمنة جيش عبدالله بن المعتم(٥٣) حين فتح تكريت(٥٤)، بأمر من الخليفة عمر رضي الله عنه(٥٥).

. عاصم بن عمرو التميمي.

عاصم بن عمرو بن معبد التميمي أخو القعقاع بن عمرو، أحد الفرسان الأبطال المعروفين، كان ملازماً لخالد بن الوليد ﷺ في حروبه، وخرج معه من اليمامة على رأس الفرقة الأولى المتجهة إلى العراق وولاه قيادة بعض تقسيمات الجيش، ثم كان على رأس الجيش الذي خرج مع خالد بن الوليد ﷺ إلى دومة الجندل[٥٦] لما استعصى فتحها على يد عياض بن غنم ﷺ[٥٧]، وهو الذي قبض على أكيدر بن عبدالملك[٥٨]، ثم كان على ساقة جيش سعد بن أبي وقاص ﷺ لما خرج من المدينة من عند عمر ﷺ[٥٩].

. عمرو بن معدي كرب.

عمرو بن معدي كرب بن عبدالله بن عمرو بن عصم الزبيدي الشاعر والفارس المشهور، وفد على الرسول ﷺ في السنة التاسعة من الهجرة فأسلم وأقام بالمدينة مدة ثم رجع إلى قومه وارتد مع الأسود العنسي، ثم عاد إلى الإسلام وبقي في المدينة فأرسله أبو بكر ﷺ إلى الشام وظل هناك حتى معركة اليرموك، ثم أمره عمر ﷺ بالمسير إلى العراق والانضمام إلى سعد ﷺ[٦٠] في القادسية وأوصى عمر ﷺ سعداً ﷺ أن يستمع لمشورة عمرو بن معد كرب ويصدر عن مشورته في الحرب[٦١]، كان عمرو عظيم الخلق فيروى أن عمر بن الخطاب ﷺ كان إذا راه يقول ((الحمد لله الذي خلقنا وخلق عمراً))[٦٢] تعجباً من عظم خلقه.

. المُعنَّى بن حارثة.

المعنى (معاوية) بن حارثة الشيباني، أخ المثنى ﷺ شهد فتوح العراق مع خالد بن الوليد ﷺ[٦٣].

. المغيرة بن شعبة.

الصحابي المغيرة بن شعبة بن أبي عامر بن مسعود، أحد دهاة العرب المعدودين أسلم عام الخندق(٦٤)، وقدم مهاجراً إلى المدينة، وكانت الحديبية أول مشاهِده مع رسول الله ﷺ، وكان رجلاً جميلاً ضخم الهامة، طويلاً يجعل شعره قرونا، بعيدُ ما بين المنكبين، ذا هيبة ورأي حازم وحيل ثاقبة، كان يسمى في الجاهلية بمغيرة الرأي لم يعتلج في صدره أمران إلا اختار أحزمهما، يجيد التحدث بالفارسية، ويختلف إلى الممالك المحيطة بالجزيرة العربية ويخالط شعوبهم قبل الإسلام؛ تولى إمارة البصرة في خلافة عمر رضي الله عنه(٦٥).

وبعد، فالملاحظ على تشكيل هذا الوفد، أن هؤلاء الرسل جميعاً لم يكن فيهم قرشيٌ ولا أنصاري، وليس هناك تفسير واضح لهذا التشكيل سوى بعض الاستنتاجات التي نحاول التوصل إليها إذ يبدو أن سعد بن أبي وقاص رضي الله عنه، أراد من ذلك أن يرسل إشارة إلى كسرى يعبر فيها عن تأثير الإسلام في توحيد العرب تحت رايةٍ واحدةٍ، كما أن هذا يشير إلى ما وصلت إليه الخلافة في عهد عمر رضي الله عنه من التوسع وتوزيع المهام بين القادة العرب في إشارة إلى نقل القادة من قريش إلى القبائل الأخرى؛ وهذا الرأي داعم للرأي الأول، إضافة إلى ذلك فإنه بعد استعراض سيرة أفراد هذا الوفد؛ نجد أنه يضم أفراداً لهم علاقة وطيدة بالفرس أيام الجاهلية، سوءاً علاقة جيران أو علاقات شخصية.

إن الروايات التاريخية تعطينا تصوراً عاماً للهيئة والبنية الجسدية والقوة، وحالة الذكاء، والدهاء، والفطنة، والفروسية، والإقدام، والشجاعة، وحسن الرأي والإدارة، بينما لا نجد في التراجم الخاصة وصفاً دقيقاً لبعض شخصيات الوفد، ولذا يمكن استنتاج بعض الصفات والخصائص من خلال القراءة العامة في المرويات المتناثرة في أمهات الكتب.

كانت المبادرة من إرسال هذا الوفد الكبير إلى الفرس من الخليفة عمر بن الخطاب رضي الله عنه والهدف الأعلى هو الإعذار إلى الله عز وجل والدعوة إليه، قبل خوض الحرب التي

فُرضت على المسلمين حين جاش الفرس ضد المسلمين في أرض السواد، إضافة إلى ذلك فإن عرش الساسانيين شهد صراعاً قوياً قبل جلوس يزدجرد الثالث، فكان من المتعذر إرسال مثل هذا الوفد إلى المدائن، وحين استقر مُلك الفرس رأى عمر ﷺ إرساله، وكان لابد من انتقاء الشخصيات حتى يكون لدى كسرى تصور تام عن الإسلام والشخصيات الإسلامية، وقد قدّم سعد بن أبي وقاص ﷺ هؤلاء لما تحققت فيهم أعلى درجات الكفاءة، على المستوى الشخصي، والصفات والخصائص الكاملة لأداء مهمة الرسالة التي في جوهرها ومضمونها عرض الإسلام على كسرى وأهل فارس، وفي جوانب أخرى تبين مدى قوة شخصية الرجل المسلم العربي، ومقدرته على التأثير خلال التعامل والتخاطب، وكلها متوافرة في هذا الوفد، إضافة إلى الحكمة والدهاء والبنية الجسمانية، وهي صفات معتبرة عند الفرس ينظرون إليها نظرة إجلال وإكبار، كما أن بعض شخصيات هذا الوفد كان لهم جوار مع الفرس، وعاركهم ومارس حروبًا طويلة ضدهم، ومنهم من يجيد التحدث بلغتهم، ومنهم من كانت له بهم صلة قبل الإسلام، ومنهم من كان معتاداً على الدخول على الملوك(٦٦).

وقبل مجيء هذا الوفد كان يزدجرد الثالث حريصاً على معرفة بعض تفاصيل سمات شخصيات هذا الوفد القادم قبل أن يصل؛ فأرسل إلى رستم يستخبره عنهم قبل دخولهم عليه فقال له: ((ما ظننت أن في العرب أمثالهم، ما تقصر عقولهم عن عقول فارس، وجدتهم على بصيرة ويقين من أمرهم، ولقد وعدوا أمراً لا ينتهون عنه أو يبلغوه أو يهلكوا)) (٦٧).

كانت رسالة رستم غاية في دقة الوصف(٦٨)، ويظهر منها اطلاعه عن قرب على العرب ودراسة أحوالهم، ولا غرو فإن ما قام به خالد بن الوليد والمثنى بن حارثة جدير بهذا الاهتمام، كذا نرى في رسالة رستم أنه يريد إيصال صورة واضحة إلى يزدجرد عن قوة المسلمين الناشئة وأنهم يرتكزون على معتقد متين ولا يمكن أن يتراجعوا عن تحقيق أهدافه وإن كلفهم هذا حياتهم.

ـ الطريق إلى أسبانبر[٦٩].

خرج الوفد المكوّن من أربعة عشر فارساً وأميرهم النعمان بن مقرن ﷺ من عند سعد بن أبي وقاص ﷺ على الإبل ويجنبون الخيل، وكان عليهم المرور بمعسكر رستم في ساباط[٧٠] إذ تشير بعض الروايات أن رستم علم بالوفد، ويبدو أنه حصل على معلومات وافية حول هؤلاء الرجال؛ ثم عبروا نهر دجلة إلى أسبانبر ـ الحي الملكي ـ من المدائن وانتهوا إلى باب إيوان كسرى العظيم[٧١] فركبوا الخيل وكانت غير مسرجة، واستأذنوا في الدخول فتأخر الإذن لهم، وذلك أن كسرى لما علم بمكانهم بعث إلى وزرائه وأشراف فارس يستشيرهم فيما يصنع معهم[٧٢]، وهذا يعطي تصوراً واضحاً للأهمية الكبيرة التي أولاها يزدجرد لمقابلة هذا الوفد.

ـ الهيئة العامة للوفد.

انتشر خبر وصول الوفد الإسلامي إلى المدائن فخرج الناس لرؤيتهم فلما رأوهم كان لهم في الصدور هيبةً عظيمةً، وصار الفرس ينظرون إليهم، وقد ظهر لهم رجالٌ امتلأت نفوسهم قوة وجسارة، وبسطة في الجسم ونظارة، يمتطون الخيول بثبات وإقدام غير معهودين، وكلهم شموخ واعتزاز وأنفة وكبرياء، وعلى الرغم من البساطة في الملبس والكساء، وهم على خيول غير مسرجة، فقد تحدث أحد الفرس بعد إسلامه وكان ممن حضر المشهد فقال: ((لم أر عشرة[٧٣] قط يعدلون في الهيئة بألف غيرهم، وخيلهم تخبط ويوعد بعضها بعضاً وجعل أهل فارس يسوؤهم ما يرون من حالهم وحال خيلهم))[٧٤]؛ كانت الهيئة العامة للوفد في غاية البساطة فهم يلبسون البرد من الثياب[٧٥]، وفي أرجلهم النعال، ويحملون السياط الدقاق؛ وهذه الهيئة هيئة أهل نجد كما وصفهم عيينة بن بدر[٧٦] للرسول ﷺ حين قال: ((إن خير الرجال رجال لبسوا البرد إذا وضعوا السيوف على عواتقهم...)) [٧٧].

المناظرة الكبرى (المقابلة التاريخية):

لم تكن هذه المناظرة بين العرب والفرس هي الأولى من نوعها فقد سبقها مناظرات قبيل الإسلام[٧٨]، ولذا لم يكن الأمر مستغرباً على بعض كبار رجالات فارس أن تجرى مثل هذه المناظرات في العاصمة الفارسية؛ وحينما انتهى يزدجرد من اجتماعه مع كبار رجال دولته أذن لوفد المسلمين بالدخول، وكان إيوان كسرى عظيماً في غاية الجمال وكرسيه تحت الطاق وارتفاع الطاق ثمانون ذراعاً [٧٩]، ـــ قرابة ثلاثة وأربعين مترا ـــ وكان من عادة ملوك فارس أن يكون كبار رجال الدولة والوزراء جلوس عن يمين وشمال الملك[٨٠]، فيبدو أن المنظر كان مهيباً جداً لرجال كانت حياتهم ما بين الخيام من الصوف والأدم والآطام والبيوت الطينية، إلا أن هؤلاء الرجال ظهروا بشموخ وكبرياء كبيرين أذهلت الفرس، معتزين بما يملكون، زاهدين بما يرون[٨١].

ـ نظرة يزدجرد للعرب:

أراد كسرى أن يمارس حرباً نفسية على الوفد من خلال الإساءة إليهم عن طريق التهكم على هيئتهم العامة، فكان أول ما سألهم عن الثياب التي عليهم وسؤاله هذا سؤال استخفاف وانتقاص، فرد عليه النعمان رضي الله عنه أمير الوفد، وكان قد فطن لذلك فقال: البرد! فتطير يزدجرد وتشاءم، وتغيرت وجوه الفرس وشق ذلك عليهم.

ثم قال للترجمان سلهم عن أحذيتهم. فقال الترجمان: ما تسمون هذه الأحذية؟

قال النعمان: ((النعال)) .

فقال يزدجرد: ((ناله ناله في أرضنا)).

ثم سأله عن الذي في يده فقال النعمان: ((سوط)).

فقال يزدجرد: ((أحرقوا فارس أحرقهم الله)) لأن السوط بالفارسية الحريق.

يبدو أن الوفد كان يتوقع أن يقابلهم يزدجرد بمثل هذه الأسئلة، فكانت إجابة النعمان ﷺ وكأنها جاهزة وعكسية بما يسوؤهم ويتفق تماماً مع الموقف العسكري، لا سيما وأن بعض أفراد الوفد قد دخلوا على الأكاسرة من قبل، وتعاملوا مع الفرس ويعرفون نظرتهم تجاه العرب، لذا كانت جميع الاحتمالات واردة في أذهانهم، والحقيقة أن كسرى لم يكن وحده المتشائم، وإنما كل من كان حاضراً من الفرس قد تطير، وكانوا أهل تطير وتشاؤم، وهذه البداية من الملك الساساني لم تكن إلا استهلالاً تافهاً لا يتفق مع جدية الموقف[٨٢]، فالحشود المتدفقة على مشارف القادسية تنظر إلى بصيص أمل عما يسفر عنه هذا اللقاء، ويتطلع قادة الفرس أكثر من غيرهم، لنتيجة هذا الاجتماع، أما المسلمون فيتضح أنهم عرفوا النتيجة سلفاً، وما استهل به يزدجرد اللقاء إنما هو يظهر شخصيته المتصفة بالغطرسة والكبر، وإلا فالمسلمون يحققون الانتصارات على الفرس من مدة تزيد عن عامين، ويحرزون تقدماً ملموساً في غربي الفرات ولم يتعرضوا إلا لهزيمةٍ واحدةٍ لم تكن ذات نتائج إيجابية للفرس[٨٣]، وعلى الرغم من التفسير المنطقي ليزدجرد في إيعاز الهزائم المتتالية لاختلاف الفرس على العرش إلا أنه لم يكن لديه الدراية الكاملة بالتغيرات التي طرأت في الجزيرة العربية على مستوى الفرد والمجتمع والدولة والجيش بعد انشار الإسلام، وهذا يعود إلى أمرين: بُعده عن التطورات في الجزيرة العربية، وعدم استيعاب الدولة الساسانية لحجم التغيرات الكبيرة على حدود دولتهم .

فيتضح أن الخلفية التاريخية ليزدجرد الثالث عن العرب كانت هي المسيطرة دون النظر إلى الواقع وما شهده من تطورات كبيرة، فهو يريد الاعتماد على القوة الغاشمة في حربه ضدّ العرب كما اعتمدها بعض أسلافه كسابور (ذو الأكتاف)[٨٤] ثم هو من الأكاسرة الذين يحملون ضغينة على العرب[٨٥] لا سيما وأن جده أبرويز قد ذاق مرارة الهزيمة منهم في معركة ذي قار[٨٦] ويريد الثأر له، ثم إن خبرته بالمدائن كانت قليلة لم تمنحه كسب معلومات وافية

إضافة إلى أن عرشه كان محل صراع قوى داخلية، وهو يريد تثبيته بفوز سريع يحققه أمام العرب(٨٧).

▪ الحوار الجاد:

انتهى الجزء الأول من المقابلة، وقد أعطت تصوراً مغايراً لما يعرفه الفرس عن العرب.

تبين ليزدجرد جدية الموقف فقال للترجمان: سلهم ما جاء بكم وما دعاكم إلى غزونا والولوع ببلادنا؟.

أمن أجل أنا تشاغلنا عنكم، اجترأتم علينا!؟.

كان هذا السؤال هو ما يشغل القواد من الفرس، وهو سؤال منتظر من كسرى وهو ما كان يود الوفد سماعه، وهو جوهر اللقاء؛ والإجابة عليه يجب أن تكون دقيقة ومركزة وشافية، ويفهمها كافة من في المجلس، لذا قال النعمان بن مقرن لأصحابه: إن شئتم أجبت عنكم، ومن شاء آثرته.

ففوضوه في الكلام عنهم، وإمعاناً في أهمية ما يقول قالوا لكسرى: كلام هذا الرجل كلامنا.

فتكلم النعمان ﷺ بكلام واضح وصريح اتسم بالشفافية التامة، فاستعرض حال العرب منذ مبعث النبي محمد ﷺ ووضع المسلمين بعد الهجرة متطرقاً إلى الحالة الدينية والاجتماعية، والتغيرات الديموغرافية بعد تأسيس دولة الإسلام في المدينة المنورة ومستعرضاً عظمة الإسلام وعظمة أتباعه، شارحاً الحال التي آل إليها العرب من الخير والسعة بعد الضيق والعنت، ثم عرض عليه رسالة الإسلام عرضاً موضوعياً صادقاً بلا مواربة، فيه من العزة والشموخ ما أذهل يزدجرد، فقد كان كلام النعمان ﷺ جديداً على مسامع كسرى، فلم يعهد العرب يتحدثون بهذه الطريقة ولا سمع بها من قبل، لذا راح يستعرض تاريخهم الجاهلي وعلاقتهم مع الفرس، وما كانوا فيه من تشتت وقلة وتشرذم وحروب طاحنة، ثم

عرض على الوفد أن يمنحهم بعض المال والكساء والقوت، وأن ينصب لهم ملكاً يرجعون إليه في شؤونهم(٨٨).

كان من الواضح أن يزدجرد الثالث مُغيب عن الأحداث الجارية في الجزيرة العربية وفي بلاد الشام كما سبقت الإشارة إليه؛ فالعرب أصبح لديهم حاكم هو الخليفة في المدينة المنورة رضوا به، وانصاعوا تحت رايته، يحكم فيهم بالعدل والإنصاف، وتجبى إليه الأموال من الشام وأطراف العراق وسائر بلاد الجزيرة العربية.

عند ذلك تصدى للكلام مع يزدجرد المغيرة بن زرارة ولم تبدُ لي الحيثيات التي جعلت المغيرة ينفرد بالحديث دون أصحابه؛ إن كان ذلك بمبادرة من نفسه كما جاء في الروايات، أو بعد مشورة مع النعمان وبقية الوفد. على كل حال بيَّن المغيرة منزلة هذا الوفد وأن على كسرى أن يعي ذلك جيداً ثم استعرض حال العرب وما كانوا عليه من البؤس وضنك العيش قبل الإسلام وأنهم أسوء مما ذكر يزدجرد حتى بعث الله نبيه محمداً ﷺ الذي يعرفونه ويعرفون نسبه فهو خير العرب وأكرمهم نسباً، فكان الاختلاف بين العرب عليه كبير إذ كذَّبه معظم قومه وحاربوه مع غيرهم حتى أظهره الله وتوحدت قبائل العرب تحت راية الإسلام وتعلموا منه ﷺ كيفية معاملة غير المسلمين ثم عرض على يزدجرد الإسلام وخيَّره بينه وبين الجزية أو الحرب. فغضب يزدجرد وأثار دهشته جرأة المغيرة على هذا العرض المهين بحقه حتى قال: لولا أن الرسل لا تقتل لقتلتكم. ثم أمرهم بالخروج وأراد إهانتهم فأمر بأن يحمل على أشرف رجل منهم وقرًا من تراب في محاولة منه لإذلالهم فتصدى لحمله عاصم بن عمرو، ورأى بفطنته أن هذه بشرى وفتح وأن أرضهم سلبت منهم وصارت للمسلمين ولم ينتبه يزدجرد لذلك إلا فيما بعد فاغتم غماً شديداً واتضح له وللفرس تفوق المسلمين في الفطنة والذكاء وسرعة البديهة(٨٩).

لقد حقق الرسل ما خرجوا إليه فقد نجحوا في عرض رسالة الإسلام على يزدجرد الثالث ملك دولة الفرس الساسانية وأبلغوها رعيته، وأروا قادة الفرس من أنفسهم جانب قوة

المسلمين وما يتسمون به من الحكمة والذكاء والفطنة وقوة الشخصية والمهابة والشدة عند النوازل، ورسموا صورة جديدة واضحة عن العرب بعد الإسلام تختلف تماماً عن تلك الصورة النمطية التي كانت سائدة في أذهانهم عنهم، وهي الرسالة التي كان الخليفة عمر بن الخطاب والقائد سعد بن أبي وقاص يريدان عرضها على الفرس وملكهم.

والجدير بالتنبيه حسن التصرف السريع من عاصم بن عمرو في الموافقة على حمل تراب بلاد فارس على منكبيه حتى خرج من عند الملك، وحمله على فرسه دون أن ينتظر بقية أصحابه وحتى لا تدركه خيل فارس، فسبق بقية الرسل إلى سعد ﷺ ليقينه أن قادتهم سيفطنون لحمق يزدجرد في هذا التصرف، ولعلمه بعقليته المتشائمة؛ فكان حمل التراب له آثار عكسية ندم عليها الفرس وملكهم أشد الندم، وظهر لهم تفوق العرب عليهم في الذكاء والخديعة(٩٠).

ولقد رأى الفرس أن نتائج المقابلة كلها تصب في صالح المسلمين، وكان أكثر الشخصيات الفارسية التي تنتظر هذا اللقاء رستم القائد العام للجيش، وكان يأمل في نجاحها فقد خرج من معسكره في ساباط ليقابل يزدجرد فلما دخل عليه سأله عن الوفد فكانت نظرته للمسلمين مغايرة تماماً عما كانت عليه قبل اللقاء وراح يصفهم وصفاً دقيقاً معجباً بعقليتهم فقال: ((ما كنت أرى أن في العرب مثل رجال رأيتهم دخلوا عليّ وما أنتم بأعقل منهم، ولا أحسن جوابا منهم)). وأخبره بكلام متكلمهم. وقال: ((لقد صدقني القوم، لقد وعد القوم أمراً ليدركنه أو ليموتن عليه، على أني قد وجدت أفضلهم أحمقهم، لما ذكروا الجزية أعطيته تراباً فحمله على رأسه، فخرج به، ولو شاء اتقى بغيره، وأنا لا أعلم)).

انكسر رستم لهذا الخبر السيء وعلم أن عقول المسلمين وحكمتهم تفوق فطنة وتفكير يزدجرد فقال: ((أيها الملك، إنه لأعقلهم، وتطير إلى ذلك، وأبصرها دون أصحابه))(٩١)

خرج رستم منكسراً غاضباً وحاول إرسال الخيل لرد حفنة التراب ولكن عاصم كان قد فاته.

فشـــل اللقاء الذي كان رســـتم يعقد عليه آخر الآمال لتجنب الحرب، ويعود هذا الفشل في مجمله لانهزام العقلية الفارسية، وأما عن الأسباب التفصيلية فأهمها سببان هما: –

عدم اطلاع يزدجرد الثالث على صـــدق نبوة النبي محمد ﷺ وعدم إدراكه لحقيقة الإســلام وســرعة انتشــاره، وبدلاً من ذلك كانت المكابرة والغطرســة والارتكاز على النظرة الفارسية السائدة تجاه العرب، وهي المحرك الرئيس له في المفاوضات.

تفرّد يزدجرد الثالث بالرأي وهيمنته وعدم انصـــياعه لرأي كبار قادة الجيش فأوقع الجيش الفارسي وزج به في معركة واحدة عله ينجح بها في استعادة قوة العرش الفارسي، كل هذا أدى إلى فشل هذا اللقاء من ناحية الجانب الفارسي.

وهكذا فقد كشـــف لنا هذا المبحث أن ما أراده الخليفة عمر بن الخطاب رضي الله عنه من إرســال هؤلاء الرســل قد حقق أفضــل النتائج، فقد تم عرض رســالة الإســلام مباشــرة على يزدجرد الثالث، كما تبين مدى التأثير النفسي الذي تركه هذا الوفد في نفوس الفرس من قوة الحجة وحســن المنطق وتأثير الكلام، ومدى صــدقهم في خوضــهم هذه المعارك، إضــافة إلى ذلك اتضح الأثر النفسي الذي تركه هذا الوفد على الفرس على المدى البعيد.

المبحث الثاني: الرسل إلى رستم.

كان رستم حريصًا على تجنب المعركة قدر الإمكان فقد اقترح عدم الزج بالجيش الفارسي في معركة حاسمة، وكانت وجهة نظره أن محاربة المسلمين بجيوش متتابعة ومعارك متتالية أرجى للنصر من المواجهة في معركة حاسمة، ولكن إصرار يزدجرد الثالث وانفراده برأيه في خوض معركة كبرى ضد المسلمين جعلت رستم يتخذ تدابير أُحادية يحافظ بها على نفسه على أقل تقدير؛ بأن يتجنب قيادة الجيش إن لم ينجح في أن يثني الملك عن خوض المعركة. ولما نزل رستم بالجند في ساباط سهّل من مهمة وصول الرسل إلى اسبانبر لمقابلة الملك، وكان مطلعاً على أحوال المسلمين، وقوتهم الناشئة وعلى يقين أن الصدام في معركة حاسمة ليس من صالح الفرس، وقد كان يأمل أن يسفر لقاء المسلمين مع الملك عن نتائج إيجابية، ولما كانت النتائج عكسية، استلم هو زمام المبادرة في محاولة أخيرة منه لإفشال هذه الحرب، وأراد أن يستمع من المسلمين مباشرة. فأرسل إلى قائد ميسرة المسلمين زهرة بن حوية[٩٢].

شخصية رستم:

يعدّ رستم بن هرمز أو فرخهرمز[٩٣] من الشخصيات القيادية البارزة عند الفرس، وقد اختلف في أصله فيقال إنه من الرّي، وقيل من همذان[٩٤]، وقيل هو أذري[٩٥]، ويقال إن أباه فرخهرمز كان عظيم ولاية خراسان، حاول الوصول إلى عرش فارس بالزواج من الملكة آزرميدخت[٩٦] بنت كسرى أبرويز بن هرمز فقتلته، فقاد رستم جيشاً كبيراً ودخل المدائن وقتل الملكة انتقاماً لوالده[٩٧]، ثم ساعد يزدجرد الثالث على الوصول إلى العرش بعد صراع طويل داخل المملكة الساسانية[٩٨]، وصار لرستم من بعدها مكانة كبيرة عند الملك يزدجرد الثالث على الرغم من أن شخصيته تختلف عن شخصية الملك كلياً؛ فرستم من عقلاء القادة، يتسم بالحكمة وبعد النظر[٩٩]، والصبر، ويسبر أغوار الحرب، كما أنه على قدر كبير

من العلم والمعرفة؛ فقد تعلم التنجيم والكهانة وصـــار رائداً فيهما، وقد بنى كثير من قراراته على التنجيم، كما أنه يؤمن بالرؤى ويعتقد فيها، وقد يكون هذا الجانب السيء عنده، كما أنه يميل في قراراته الحربية إلى العقلانية والدهاء، إضافة إلى ذلك فهو من القادة الذي لديهم اطلاع كبير ومعرفة بأحوال المسـلمين ويحب أن يسـمع منهم ليتعرف أكثر على هذه القوة القادمة من قلب الجزيرة العربية تهدد العرش الفارسي، وهو مع ذلك يعرف حقيقة صـدقهم في الدعوة ويحب أن يسـمع من رسـل سـعد ﷺ ويصـغي إليهم، إلا أن الكبر والتيه غلبه وهذا شيءٌ طبيعي، فمكانته عند الفرس تحتم عليه ذلك.

زهرة بن حوية في مواجهة رستم:

أراد رستم أن يسمع من المسلمين مباشرة فركب واستعرض معسكرهم حتى وقف بإزاء زهرة بن حوية فطلب مقابلته فالتقيا بين الصـفين فقال رسـتم : ((أنتم جيراننا، وقد كانت طائفة منكم في سلطاننا، فكنا نحسن جوارهم، ونكف الأذى عنهم، ونوليهم المرافق الكثيرة، نحفظهم في أهـل باديتهم، فنرعيهم مراعينـا، ونميرهم من بلادنا، ولا نمنعهم من التجـارة في شيء من أرضنا، وقد كان لهم في ذلك معاش)).(١٠٠)

كان رستم يُعرِّض بالصلح ولا يصرّح به، ويرجو أن يخرج من هذه الأزمة دون قتال، ليس لقلة في جيشه؛ وإنما لعلمه بشدة بأس الجيش الإسلامي، فضلاً عن رؤى له في المنام وحديث المنجمين الذي بعث لديه روحاً انهزامية، ويبدو أن زهرة شـــعر بذلك فقال له: ((صـــدقت، قد كان ما تذكر، وليس أمرنا أمر أولئك ولا طلبتنا، إنا لم نأتكم لطلب الدنيا، إنما طلبتنا وهمتنا الآخرة ...))(١٠١)؛ كان اللقاء بمثابة جس النبض من رســتم، ثم طلب من سـعد بن أبي وقاص ﷺ أن يرسـل له رسـولاً يكلمه فانتخب سـعد ﷺ رجالاً عرف عنهم الدهاء والفطنة، وتميزوا بالفروسية والثبات وهم:

المغيرة بن شعبة، وبسر بن أبي رهم، وعرفجة بن هرثمة، وحذيفة بن محصن، وربعي بن عامر، وقرفة بن زاهر التيمي ثم الواثلي، ومذعور بن عدي العجلى، والمضارب بن يزيد العجلي، ومعبد بن مرة العجلي(١٠٢).

أما المغيرة بن شعبة ﷺ، وبسر بن أبي رهم فقد كانوا ضمن الوفد الذي دخل على يزدجرد الثالث، وقد سبقت الترجمة لهما، أما بقية أفراد الوفد فلم يكونوا بمنأى عن المشهد العسكري الإسلامي:

. عرفجة بن هرثمة البارقي.

صحابي، وهو أحد الأمراء المعدودين في الفتوح الإسلامية، قاد اللواء السابع من الألوية التي عقدها أبو بكر الصديق ﷺ في حروب الردة ووجهته مهرة في عمان، ثم كان مع العلاء بن الحضرمي في البحرين، وأمره عمر ﷺ بالمسير إلى عتبة بن غزوان ﷺ(١٠٣)، وأوصى عتبه به فقال: ((إني قد أمددتك بعرفجة بن هرثمة، وهو ذو مجاهدة ومكايدة للعدو، فإذا قدم عليك فاستشره))(١٠٤)؛ ويبدو أنه بقي مع الجيش في العراق حتى القادسية.

. حذيفة بن محصن.

صحابي، أحد قادة الخليفة أبي بكر الصديق ﷺ في قتال المرتدين وقد وجهه لحرب متنبئ عُمان ذي التاج، وكان أبو بكر ﷺ قد عزل عكرمة عن قتال ذي التاج وعين حذيفة ثم صار والياً على عمان طيلة خلافة أبي بكر، ثم كان مع المثنى بن حارثة في فتوح العراق وقاد مقدمة الجيش في معركة البويب ومعارك أخرى(١٠٥).

. ربعي بن عامر.

صحابي، من أشراف العرب وشجعانهم كان عاقلاً صارماً، تميز بحسن القيادة، شهد اليرموك وفتح دمشق مع أبي عبيدة بن الجراح ﷺ ثم خرج ليشهد القادسية مع جيش هشام بن عتبة فكان على إحدى مجنبتي الجيش(١٠٦).

. قرفة بن زاهر التيمي[١٠٧].

. مذعور بن عدي العجلي.

صحابي، وفد على النبي ﷺ مع المثنى بن حارثة رضي الله عنه، كان من الفرسان الأبطال، شارك مع خالد بن الوليد في فتوح العراق، وكان تحت رايته أربعة آلاف من بكر بن وائل، ثم لحق بالشام مع خالد بن الوليد رضي الله عنه، وكان على كردوس في معركة اليرموك، ثم عاد بعدها إلى العراق ضمن من أمرهم عمر رضي الله عنه باللحاق بجيش سعد بن أبي وقاص رضي الله عنه[١٠٨].

. المضارب بن يزيد العجلي[١٠٩].

. معبد بن مرة العجلي.

صحابي، شاعر من دهاة العرب وأشرافهم، شارك في فتوح العراق، وكان ممن يوثق بدينه ورأيه[١١٠].

الهدف من إرسال هذا الوفد:

كان هؤلاء من أشراف العرب ذوي الرأي والهيبة، وكانوا جميعاً ممن يثق سعد رضي الله عنه بدينهم وفطنتهم؛ وهم لا يختلفون في السؤدد، وسرعة البديهة عن رسل الوفد الذي أُرسِل إلى يزدجرد الثالث، وحين اجتمع معهم سعد رضي الله عنه قال لهم: ((إني مرسلكم إلى هؤلاء القوم، فما عندكم؟ قالوا جميعاً: نتبع ما تأمرنا به، وننتهي إليه، فإذا جاء أمر لم يكن منك فيه شيء نظرنا أمثل ما ينبغي وأنفعه للناس، فكلمناهم به، فقال سعد: هذا فعل الحزمة، اذهبوا فتهيئوا))[١١١].

ويبدو أن سعداً رضي الله عنه أراد من البداية أن يستخدم الأسلوب نفسه الذي سبق استخدامه مع يزدجرد الثالث، وذلك لإظهار قوة المسلمين ومهابتهم في صدور قادة الفرس وإيصال رسالة واضحة عن تميز العرب بكثرة مفكريهم وتميزهم عن غيرهم بعدد الدهاة والعقلاء، ثم تراجع في اللحظات الأخيرة لما سمع رأي ربعي بن عامر، الذي يبدو بوضوح أن

له صلات سابقة بالفرس وكان رأيه أنهم متى رأوا هذا الوفد أُرسل إلى رستم سيعتقدون أن المسلمين يهابون مواجهتهم فكرياً، ولذا من الأجدر إظهار عدم الاهتمام بهم، وذلك بإرسال رجلٍ واحدٍ رشيدٍ فطنٍ لَبِقٍ يستطيع التفوق عليهم، ويدحض أفكارهم ويقارع حججهم[١١٢]، كانت الحرب النفسية تدار باهتمام كبير ما بين المعسكرين ففي الوقت الذي خلص فيه سعد رضي الله عنه وربعي إلى عدم منح الفرس اهتمامًا كبيرًا، كان هناك اجتماع في غاية الأهمية قد عقده رستم مع كبار رجاله لتحديد كيفية استقبال رسول المسلمين[١١٣].

هيئة ربعي بن عامر التي دخل بها على رستم.

كان ربعي بن عامر على اطلاع كبير على عادات وتقاليد الفرس ويعرف طريقة تفكيرهم وعقليتهم وكيفية التعامل معهم[١١٤] فأراد أن يكون مركبه وسلاحه ولباسه وجميع حركاته وسكناته لها إيحاءات ودلالات ذات أهمية بالغة عند رستم وكبار رجاله؛ فخرج وحده وقد لبس ثيابًا صفيقة[١١٥] وركب فرسًا زباء[١١٦] قصيرة، وتقلد سيفاً مشوفاً[١١٧] غمده من ثوب خلق، وحمل رمحاً له مشدود بجلد، وتنكب قوسه وجعل جعبته على ظهره، وقد حمل جحفة له من جلد البقر على وجهها أديم أحمر مثل الرغيف[١١٨]، ثم نزع عباءة بعيره فاشتملها[١١٩]، وكان كثيف الشعر فعقد رأسه قروناً فوقفت كأنها قرون وعل، واعتم بمعجرة له من نسع ناقته[١٢٠]، هذه الهيئة التي دخل بها ربعي على رستم هي الهيئة الكاملة للعربي البدوي ليظهر لهم اللامبالاة وعدم الاهتمام.

وفي المقابل كان رستم اتفق مع كبار رجال دولته على الكيفية التي يُستقبل بها رسول المسلمين وقد أجمع ملؤهم على التهاون[١٢١]، ثم أظهروا كامل زينتهم من الزبرجد، وبسطوا البسط والنمارق، ولم يتركوا شيئاً إلا وضعوه في طريق ربعي، ثم وضع لرستم سريرٌ من الذهب الخالص داخل خيمته، وأُلبس زينته من الأنماط والوسائد المنسوجة بالذهب[١٢٢].

تقدم ربعي إلى خيمة رستم، وكان الطريق إليها مفروشاً بالسجاد فلما وصل إلى أول السجاد طلبوا منه النزول عن فرسه ولكنه تقدم وداس عليها بها ثم نزل عنها وربط عنانها بتلك الوسائد بعد أن شقها وأدخل الحبل فيها، وكان قصده من ذلك إحراجهم لما رأى من تهاونهم بقدومه[١٢٣]، ثم أقبل نحو رستم وهو يتكأ على رمحه ويخرق به البسط والنمارق فأرادوا نزع سلاحه لكنه رفض ولقي رستم على تلك الهيئة وجلس على الأرض وترك البسط، فسأله رستم: ما حملك على هذا؟ قال: إنا لا نستحب القعود على زينتكم هذه.

لقد مارس ربعي بن عامر حرباً نفسية كبيرة على معسكر رستم فإضافة إلى عدم الاكتراث بهم هو يرمي إلى زهد المسلمين بما عند الفرس من نعيم الدنيا وهو ما جعل رستم يتأمل هذا جيداً ويصرح به لجلسائه[١٢٤].

المناظرة مع رستم:

سأله رستم مباشرة: ما الذي جاء بكم إلينا؟.

قال: ((الله ابتعثنا، والله جاء بنا لنخرج من شاء من عبادة العباد إلى عبادة الله، ومن ضيق الدنيا إلى سعتها، ومن جور الأديان إلى عدل الإسلام، فأرسلنا بدينه إلى خلقه لندعوهم إليه، فمن قبل منا ذلك قبلنا ذلك منه ورجعنا عنه، وتركناه وأرضه يليها دوننا، ومن أبى قاتلناه أبداً، حتى نفضي إلى موعود الله))[١٢٥] .

كان الحوار يدور في أجواء هادئة على خلاف ما كان في إيوان كسرى، وكان رستم يستمع بأدب، وينصت باهتمام، ويستفسر من ربعي بعمق عن هذا الدين الإسلامي العظيم.

ثم جاءت المبادرة من رستم بطلب تأجيل الحرب، حتى يتدارس الوضع مع الملك يزدجرد الثالث ووزرائه، كان رستم واضحاً مع ربعي في مراجعة الملك لهذه الحرب وإثنائه عنها يحتاج عدة أيام، ولكن ربعي رفض أن يكون التأجيل أكثر من ثلاثة أيام فقط[١٢٦].

لقد نجح ربعي في فرض أسلوب الحوار والتحكم بزمام الحرب، فيما ظهر رستم أمامه منهكاً عاجزاً عن مقارعته، مندهشاً مما يسمع فيسأله: ((أسيدهم أنت؟ قال: لا، ولكن المسلمين كالجسد بعضهم من بعض، يجير أدناهم على أعلاهم)) .

إن رستم لم يستطع إخفاء إعجابه بربعي والمسلمين؛ فقد تكلم مع كبار قادته بحضرة ربعي قائلاً: ((ما ترون؟ هل رأيتم كلاماً قط أوضح ولا أعز من كلام هذا الرجل؟ قالوا: معاذ الله لك أن تميل إلى شيء من هذا وتدع دينك لهذا الكلب! أما ترى إلى ثيابه؟!))(١٢٧) كان رستم يفكر بعمق وينظر إلى مخبر ربعي لا إلى شكله وهيئته، كما يفكر قادته بسطحية شديدة، ولذا يبدو لو أن لرستم من الملك شيء لسارع إلى مصالحة المسلمين ودفع الجزية لهم.

استمر قادة رستم بالتقليل من ربعي ومن المسلمين إذ تناولوا سلاحه يسخرون منه فما كان من ربعي إلا أن سل سيفه فإذا هو كشعلة من نار فأذل به الفرس الذين سارعوا إلى مطالبته بإغماده.

لقد فاق ربعي بن عامر التوقعات في هزيمة الفرس نفسياً وأخذ بعقولهم مما جعل رستم يطلب من سعد في اليوم التالي أن يرسل إليه ربعي مرة أخرى لاستكمال المحادثات، وقد رأى سعد رضي الله عنه أن يريهم أُنموذجاً آخر من رجالات المسلمين فأرسل إليهم حذيفة بن محصن رضي الله عنه(١٢٨).

دخول حذيفة بن محصن رضي الله عنه على رستم:

يعد حذيفة بن محصن رضي الله عنه من قادة المسلمين الأفذاذ فقد تغلب في حروب الردة على ملك عمان ذي التاج، ثم انضم إلى الجيوش الإسلامية في العراق تحت راية خالد بن الوليد رضي الله عنه، وعندما جمع سعد رضي الله عنه الوفد لإرساله إلى رستم كان حذيفة الرجل الثاني في هذا الوفد، فقد سار إلى رستم في زي قريب من زي ربعي بن عامر، إلا أنه دخل بساط

رستم بفرسه واقتحم عليه خيمته ورفض النزول من على الفَرس. كان حذيفة ﷺ يريد أن يرسل رسائل واضحة إلى الفُرس من رفض النزول، والاقتحام بالَفرس إلى عمق خيمة القائد والوقوف بها على طرف سريره، وهي ذات دلائل واضحة فهمها رستم دون غيره من القادة، كان ربعي يرمي إلى ظهور مجد المسلمين وانتهاء ملك الفرس(١٢٩).

استمع رستم من حذيفة فوجد منه حديثاً لا يقل أهميةً عن كلام ربعي، وفيه من الهيبة والحكمة وحسن المنطق مالم يخف إعجابه به، مما جعل الصراع يشتد بينه وبين قادته، حتى بلغ به الشؤم أن يعتقد جازماً أن سلطان المسلمين ظاهر على أرض فارس لا محالة، فقال ما نصه:

((ألا ترون إلى ما أرى! جاءنا الأول بالأمس فغلبنا على أرضنا، وحقر ما نعظم، وأقام فرسه على زبرجنا وربطه به، فهو في يمن الطائر، ذهب بأرضنا وما فيها إليهم، مع فضل عقله، وجاءنا هذا اليوم فوقف علينا، فهو في يمن الطائر، يقوم على أرضنا دوننا))(١٣٠).

لقد أدار ربعي وحذيفة الحرب النفسية باقتدار ما جعل رستم ينهزم داخلياً، فلو عَظْم المسلمون أمر رستم لما جاءت النتيجة على هذه الصورة التي تصورها ربعي بن عامر ﷺ .

الرسول الأخير قبيل المعركة:

أرسل رستم في اليوم الثالث إلى سعد ﷺ أن أبعث لنا رجلاً، فأرسل سعد ﷺ المغيرة بن شعبة ﷺ، والمغيرة رجلٌ طوالٌ ذو هيبة(١٣١)، داهية لا يشتجر في صدره أمران إلا وجد في أحدهما مخرجا(١٣٢)؛ وهو أحد دهاة العرب، وكان قد دخل على ملوك العجم قبل الإسلام وله صلات مع الفرس ومصر، وقد كان من ضمن الرسل الذين دخلوا على يزدجرد الثالث.

لا أجد مبرراً لكثرة طلبات رستم ورغبته في الاستماع من المسلمين وقد عرف ما عندهم، إلا أنه يريد أن يقنع من معه من القادة بضرورة تجنب هذه الحرب بشتى الطرق، ويظهر أن سعداً ﷺ ومن معه كانوا يدركون ذلك جيداً ويشعرون بالانهزام الداخلي عند رستم، وإن كان الأمل بدفع الفرس للجزية ضعيفاً، إلا أنهم متمسكون بالمنهج النبوي في التعامل مع العدو، كما أنهم لن يطيلوا في المفاوضات -كما أشار ربعي بن عامر- حتى لا يمنحوا رستم كسب المزيد من الوقت.

دخول المغيرة ﷺ على رستم:

خرج المغيرة ﷺ من معسكر المسلمين باتجاه معسكر رستم فلما عبر القنطرة حبسه الفرس ثم استأذنوا من رستم فأذن له، وكان الفرس على زيهم الأول حين دخل عليهم ربعي بن عامر عليهم التيجان والثياب المنسوجة بالذهب، فلم يحتفلوا بالمغيرة ﷺ ولم يستقبلوه وأظهروا التهاون به، فسار المغيرة ﷺ على تلك البسط، وكانت المسافة بين أول البسط والسرير حوالي مئتي متر تقريباً[١٣٣] فلما بلغ سرير رستم صعد إليه وجلس معه فثار الحرس إليه وأنزلوه بعنف، ويبدو أن المغيرة قصد هذا ليعرفهم بسوء الحال الذي وصلته مملكتهم من الطبقية والاستعباد فقال: ((كانت تبلغنا عنكم الأحلام، ولا أرى قوماً أسفه منكم! إنا معشر العرب سواء، لا يستعبد بعضنا بعضاً إلا أن يكون محارباً لصاحبه، فظننت أنكم تواسون قومكم كما نتواسى، وكان أحسن من الذي صنعتم أن تخبروني أن بعضكم أرباب بعض، وأن هذا الأمر لا يستقيم فيكم فلا نصنعه، ولم آتكم، ولكن دعوتموني. اليوم علمت أن أمركم مضمحل، وأنكم مغلوبون، وأن ملكاً لا يقوم على هذه السيرة، ولا على هذه العقول))[١٣٤].

كان رُسل سعد ﷺ يمارسون حرباً نفسيّةً شرسةً، وضغوطاً شديدةً على رستم والفرس من خلال كشف واقعهم، وتحليل هذا الواقع وفق نظرتهم، ومقارنة ذلك بواقع

المجتمع العربي المسلم الذي يتمتع فيه الفرد بالحرية الكاملة في التعامل مع السلطات العليا ومن دونهم على حد سواء، وهو مالا يتحقق عند الفرس، وبيَّن المغيرة ﷺ أن واقع العرب المسلمين يختلف جذرياً عن الفرس من خلال حرية الفرد ومساواته بولاة أمره، وكفالة حرية الرأي والتعبير، وغير ذلك[١٣٥]، وقد لامس هذا الكلام مسامع كبار رجالات فارس فقالوا: ((صدق والله العربي))[١٣٦].

لقد أراد رستم ممازحة المغيرة وتلطيف الجو بعد إنزاله من على سريره فسأله عن لباسه وسلاحه، وكان من عادة رستم أن يسمع من الرسل أولاً، إلا أنه في لقائه بالمغيرة بدأ الحديث عن قومه وعظّم من أمرهم وهيبة سلطانهم وبسط نفوذهم وذكَّر المغيرة بأن تراجع الفرس وتقهقرهم من حدودهم في العراق يعود إلى النزاع على عرش فارس، وبيَّن له أن بعد حسم هذا الصراع أصبحت قوة الفرس موجهة للمسلمين، وحذره من مغبة الحرب ضدهم، وبيّن حال العرب وسوء معيشتهم، وعرّج على المقارنة بين الجيشين مع ترجيح الكفة لصالحه، ثم عرض على المغيرة أنه سيأمر بكسوة وبغل وألف درهم لأمير المسلمين، ولكل رجل وقر تمر وثوبين، وينصرفون عنه، ثم قال: ((إني لست أشتهي أن أقتلكم ولا آسركم))[١٣٧].

فتكلم المغيرة بكلام بليغ جاء مضمونه: أن هذه الدنيا دُول ولا يستقر ملك مع ظُلم، ولن تظل الممالك على حالها من الرخاء والعيش ولا يلازم الفقر والبؤس قومًا أبد الدهر، وهذه إرادة الله، وسنة الحياة لا شيء يدوم، وأن شمس الفرس قد بدأت في الأفول وأشرقت شمس العرب والمسلمين، وأن سلطان العرب ظاهر بإرادة الله بما مَنَّ عليهم من مبعث الرسول ﷺ فيهم واتباعهم له ورغبتهم في نشر هذا الدين والخضوع له[١٣٨].

لقد أصبح رستم في حالة سيئةً جداً مما يسمع من الرسل ويرى أن كلمتهم موحدة وعزيمتهم صادقة لا يعودون حتى يحققوا مبتغاهم، ثم تنبأ بزوال ملك فارس[١٣٩].

وبعد فإن هذا المبحث قد بين لنا أن المسلمين العرب كانوا على اطلاع كبير على أحوال الفرس، ولم يكونوا بمنأى عن مناقشة ما يدور في مجالس الفرس وكيفية التعامل معهم، وقد ظهر بوضوح أثر الحرب النفسية التي دارت على بساط رستم وكيف أدارها الرُسل باقتدار وتفوقوا على نظرائهم من الفرس، من ثلاثة أوجه:

التمسك بالهيئة في الزي العربي من الملبس والمركب السلاح.

عدم الالتفات إلى البذخ الفارسي في الملبس والزي وتهاونهم به من خلال احتقارهم له مما أشار إلى دلالات فهمها رستم.

التفوق العقلي وقوة الحجة والمنطق بالاعتراف بما كان عليه العرب في الجاهلية وما صاروا إليه بعد الإسلام، مع عرض أهدافهم بوضوح وشفافية.

الخاتمة

وبعد.. فالحمد لله، وقد وفقت كما أرى في إتمام هذه الدراسة، وقد خلصت فيها إلى بعض النتائج فمن ذلك: –

تفوق الخليفة عمر بن الخطاب ﷺ في إدارة الحرب النفسية على الفرس، من خلال دراسة واقعهم، كما وفق القائد سعد ﷺ في اختيار الشخصيات التي صار لها أثر كبير على يزدجرد الثالث وقادة الدولة الفارسية.

وكشفت هذه الدراسة عن أثر العقيدة الإسلامية في التأثير النفسي على القوة الفارسية، إضافة إلى ذلك فقد تبين تفوق الوفد الإسلامي من الناحيتين العقلية والشخصية، على نظرائهم من الفرس.

كما وضحت هذه الدراسة تمكن العرب المسلمين من دراسة واقع الطبقة الفارسية الحاكمة، وتعاملهم معها وفق معايير الحرب النفسية اللحظية.

وقد تبين أن العقيدة الإسلامية كانت منطلقاً لهؤلاء الرسل في مجابهة الحضارة الفارسية التي يفاخر بها الفرس على العرب، فكان التفوق المنطقي واضحًا في المناظرات التي جرت مع كسرى يزدجرد الثالث، والقائد رستم.

ولقد كشفت هذه الدراسة عن جانبين مهمين: – ١. المناظرات الفكرية التي تفوق بها المسلمون العرب على نظرائهم الفرس. ٢. تأثر القائد رستم بالعقلية الإسلامية العربية واعترافه الضمني بهذا التفوق، وبنى على ذلك تنبؤه بالهزيمة الحربية.

وأخيراً فإنه ومن خلال هذه الدراسة اتضح أن كثيرًا من القادة الذين لهم دور بارز في المعارك الحربية، وتشير لهم مصادر التاريخ بكثرة، تفتقر كتب الأنساب والطبقات والتراجم إلى الترجمة لهم، مما يتوجب على الباحثين المهتمين بالشأن العسكري استخراج تراجمهم من مصادر أخرى.

الهوامش

(١) البلاذري: أحمد بن يحيى، فتوح البلدان فتوح البلدان، دار ومكتبة الهلال، بيروت ، ١٩٨٨م، ص٢٥٠.

(٢) السواد: جنوبي العراق وهو منطقة رستاق العراق، سميت بذلك لكثرة أشجارها ونخيلها وزروعها فصارت الخضرة للناظر من بعيد سوادا. (ياقوت الحموي: شهاب الدين ياقوت بن عبد الله الحموي، معجم البلدان، ط:٢، دار صادر، بيروت، ١٩٩٥م، جـ٣، ص٢٧٢).

(٣) مدينة على نهر الفرات غربي بغداد (ياقوت الحموي: معجم البلدان، جـ١، ص ٢٥٧؛ https://goo.gl/maps/WR8mXeuFE3mUYpCg7) .

(٤) سميت الحيرة لأن الملك تبعاً الأكبر لما قصد خرسان ترك ضعفه جنده بذلك الموضع وقال لهم حيروا به أي أقيموا به، والحيرة: هي منطقة تقع على بعد ثلاثة أميال من الكوفة بين العراق والشام، وكانت مساكن لملوك العرب في الجاهلية. (ياقوت الحموي : معجم البلدان، جـ٢، ص ٣٢٨؛ https://goo.gl/maps/SDY1pDoxuBjUTHPq7) .

(٥) الأبلة مدينة صغيرة في العراق، وميناءها مهم جداً يقصده تجار الهند، وفي زاويتها نهر الأبلة الذي يعرف بخور الأبلة شديد الخطر عند الإبحار فيه، وهو الذي يحدها من جهة البصرة كما أن لها حدود مع نهر دجلة، وقد أصبحت فيما بعد من ضمن مدن البصرة التي عمرت في عهد عمر بن الخطاب ﷺ (ابن بطوطة: أبو القاسم عبيدالله بن عبدالله، رحلة ابن بطوطة، تحقيق: علي المنتصر الكناني، ط٤، مؤسسة الرسالة، بيروت، ١٤٠٥هـ ، جـ١، ص ٢١٠؛ الأصطخري: أبو إسحاق إبراهيم بن محمد، مسالك الممالك ، مطبعة بريل، ليدن، هولندا، ١٩٣٧م، ص ٨٠ – ٨١ https://goo.gl/maps/cpQyiaFReSbE3YMm6) .

(٦) ذي قار موضع لبني بكر بن وائل قريب من الكوفة بينها وبين واسط (ياقوت الحموي: معجم البلدان، جـ٤، ص ٢٩٣ https://goo.gl/maps/JPhyckYw5YvRU2SB8) .

(٧) سيرد التعريف به في موضعه المبحث الثاني ص٣٣.

(٨) هو يزدجرد بن شهريار بن كسرى إبرويز بن هرمز بن أنوشروان بن قباذ بن فيروز بن يزدجرد، آخر أكاسرة الفرس وعلى يده انتهى ملك بني ساسان (ابن حبيب: محمد بن حبيب بن أمية، المحبر، تحقيق: إيلزة ليختن شتيتر، ط:١، دار الآفاق الجديدة، بيروت، ص٣١؛ المسعودي: أبو الحسن علي بن الحسين، التنبيه والإشراف، تحقيق: عبد الله الصاوي، دار الصاوي، القاهرة، بدون ط، وتاريخ، ص٩٠).

(٩) الخليل بن أحمد: أبو عبد الرحمن الفراهيدي، العين، تحقيق: مهدي المخزومي وإبراهيم السامرائي، دار ومكتبة الهلال، جـ١، ص٣٣٨، الجرجاني: علي بن محمد، كتاب التعريفات، ط:١، ١٤٠٣هـ / ١٩٨٣م، دار الكتب العلمية، بيروت، ص١١٠؛ ضمرية: عثمان بن جمعة، السفارة والسفراء في الإسلام، ط:١، الطائف، ١٤٢١هـ، ص٢٨، ٢٩.

(١٠) الأشقر: عمر بن سليمان، الرسل والرسالة، ط:٦، دار النفائس، الأردن، ١٤١٥هـ / ١٩٩٥م، ص١٥؛ ضمرية: السفارة والسفراء في الإسلام، ص٢٨، ٢٩.

(١١) عنان: عبد الرحمن عنان، السفارة ودورها في تدعيم العلاقات الدولية، رسالة ماجستير، قسم الشريعة، كلية العلوم الاجتماعية والعلوم الإنسانية، جامعة الحاج لخضر، باتنة، ١٤٢٩هـ / ٢٠٠٨م، ص٢.

(١٢) المخلف: محمد بن مخلف، الحرب النفسية في صدر الإسلام، ط:٤، دار عالم الكتب، الرياض، ١٤١٨هـ / ١٩٩٨م، ص٢٠٧

(١٣) القاضي عبد الجبار: عبد الجبار بن أحمد، تثبيت دلائل النبوة، دار المصطفى القاهرة، بدون طبعة وتاريخ، جـ٢، ص٣٢٩، ٣٣٠.

(١٤) سيف بن عمر التميمي ويقال الضبي، اخباري معروف صاحب كتاب الردة وهذا الكتاب مفقود وروايته عند الطبري، وهو ضعيف في الحديث عمدة في التاريخ. (المزي: يوسف بن عبد الرحمن، تهذيب الكمال في أسماء الرجال، تحقيق: بشار عواد معروف، ط:١، مؤسسة الرسالة، بيروت، ١٤٠٠هـ / ١٩٨٠م، جـ١٢، ص٣٢٤؛ ابن حجر: أحمد بن علي، تقريب التهذيب، تحقيق: محمد عوامة، ط:١، دار الرشيد، سوريا، ١٤٠٦هـ / ١٩٨٦م، ص٢٦٢).

(١٥) أبو الحسن علي بن محمد بن عبدالله بن أبي سيف المدائني إخباري مشهور عالماً بالمغازي والسير وأنساب العرب وأيامهم، وكان صدوقاً فيما ينقله، وله من المصنفات ما يزيد على ٢١٥ ما بين كتاب ورسالة، توفي سنة ٢٢٥هـ / ٨٤٠م (ياقوت الحموي: شهاب الدين ياقوت بن عبدالله الحموي، معجم الأدباء، تحقيق: إحسان عباس، ط:١، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ١٤١٤هـ / ١٩٩٣م، جـ٤، ص١٨٥٤؛ الذهبي: شمس الدين محمد بن أحمد، تاريخ الإسلام ووفيات مشاهير الأعلام، تحقيق: عمر عبدالسلام، ط:٢، دار الكتاب العربي، بيروت، ١٤١٣هـ ١٩٩٣م ، جـ ٥ ، ص٦٣٨) .

(١٦) ويقال النعمان بن عمرو بن مقرن (البلاذري: أحمد بن يحي، جمل من أنساب الأشراف، تحقيق: سهيل زكار ورياض الزركلي، ط:١، دار الفكر، بيروت، ١٤١٧هـ / ١٩٩٦م، جـ ١١، ص٣٣٠.

(١٧) ابن سعد: محمد بن سعد بن منيع، الطبقات الكبرى، تحقيق: علي محمد عمر، ط:١، مكتبة الخانجي، القاهرة، ٢٠٠١م، جـ٥، ص١٤٦.

(١٨) كان أبناء مقرن عشرة أخوة وكلهم نالوا شرف الصحبة، وهم النعمان ونعيم وسويد وعبد الله ومرضي ومعقل وسنان وضرار وعبدالرحمن وعقيل (ابن سعد: الطبقات الكبرى، جـ٥، ص١٤١، ١٤٢).

(١٩) الواقدي: محمد بن عمر، المغازي، تحقيق: مارسدن جونس، ط:٣، دار الأعلمي، بيروت، ١٤٠٩هـ / ١٩٨٩م، جـ٢، ص٨٠٠؛ ابن سعد: الطبقات الكبرى، جـ٥، ص١٤٦.

(٢٠) موضع على بعد ٤٠ كلم من المدينة على طريق الربذة (ياقوت الحموي: معجم البلدان، جـ٤، ص٣٦٦).

(٢١) الربذة موضع معروف شرق المدينة على بعد ١٧٧ كلم، وقد جعلها الخليفة عمر بن الخطاب ﷺ حمى لخيل المسلمين. (ياقوت الحموي: معجم البلدان، جـ٣، ص٢٤؛ البلادي: عاتق غيث، معجم المعالم الجغرافية في السيرة النبوية، ط:١ دار مكة للنشر، مكة المكرمة، ١٤٠٢هـ / ١٩٨٢م، ص٥٢؛ https://goo.gl/maps/d2zevzp4yJNvcnUH6) .

(٢٢) الطبري: محمد بن جرير، تاريخ الرسل والملوك (تاريخ الطبري)، ط:٢، دار التراث العربي، بيروت، ١٣٨٧هـ، جـ٢، ص٢٥٧.

(٢٣) مدينة في العراق شرقي واسط (ياقوت الحموي: معجم البلدان، جـ٣، ص٢٤ https://goo.gl/maps/4Dim1qtpVUQhFGUW9).

(٢٤) هي خوزستان، وسماها العرب الأحواز ولكن بدلت الحاء بالهاء لأن الفرس لا يستطيعون نطق الحاء فيقلبونها هاءً فدرج هذا الاسم على الألسن لكثرة استعماله، وقد فتحت الأهواز في خلافة عمر بن الخطاب ﷺ، وتعرف بسوق الأهواز وموقعها شمال شرقي البصرة غربي إيران (ياقوت الحموي: معجم البلدان، جـ١، ص٢٨٤؛ https://goo.gl/maps/xnRNVVeNQrTUEWqS9) .

(٢٥) الطبري: تاريخ الطبري، جـ٤، ص٨٣.

(٢٦) نهاوند مدينة قديمة قرب همذان وكانت إحدى القلاع الحصينة للفرس، وقد جرت فيها معركة حاسمة بين المسلمين والفرس في خلافة عمر بن الخطاب ﷺ، سنة ٢١هـ / ٦٤٢م، وقد عرفت هذه المعركة بفتح الفتوح، إذ انتصر المسلمون فيها، وبعدها انتهت دولة الفرس وانساح الجيش الإسلامي في بلاد فارس وخراسان وبلاد ما وراء النهر في وموقعها الحالي في غربي إيران (ياقوت الحموي: معجم البلدان، جـ٥، ص٣١٣؛ https://goo.gl/maps/gUkkfc4TQj96sYhRA).

(٢٧) ابن عبدالبر: أبو عمر يوسف بن عبد الله، الاستيعاب في معرفة الأصحاب، تحقيق: علي محمد البجاوي، ط:١، دار الجيل، بيروت، ١٤١٢هـ / ١٩٩٢م، جـ٤، ص١٥٠٦.

(٢٨) بسر بن أبي رهم الجهني، لم أجد له ترجمة وافية في كتب الأنساب والطبقات والتراجم.

(٢٩) الطبري: تاريخ الطبري، جـ٣، ص٣٦٩.

(٣٠) البلاذري: فتوح البلدان، ص٢٩٦. (جرت أحداث هذه المعركة في العراق في شهر صفر من سنة ١٢هـ / أغسطس ٦٣٣م، بين المسلمين بقيادة خالد بن الوليد ﷺ والفرس بقيادة الأندرزغر فانتصر المسلمون بخطة عسكرية محكمة كان خالد بن الوليد ﷺ قد أعدها) الطبري: تاريخ الطبري، جـ٣ ، ص٣٥٤.

(٣١) الكلاعي: أبو الربيع سليمان بن موسى، الاكتفاء بما تضمنه من مغازي الرسول ﷺ والثلاثة الخلفاء، تحقيق : محمد كمال الدين عز الدين علي، ط ١، عالم الكتب، بيروت، ١٤١٧هـ، جـ٢، ص ٣٧٤ .

(٣٢) الطبري: تاريخ الطبري، جـ٣، ص٥٣٤.

(٣٣) الدارقطني: أبو الحسن علي بن عمر البغدادي، المؤتلف والمختلف، تحقيق: موفق عبد الله، ط:١، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ١٤٠٦هـ / ١٩٨٦م، جـ١، ص٤٦١.

(٣٤) ابن ماكولا: أبو نصر علي بن هبة الله، الإكمال في رفع الارتياب عن المؤتلف والمختلف في الأسماء والكنى والأنساب، ط:١، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٤١١هـ / ١٩٩٠م، جـ١، ص٢٦٩؛ السمعاني: أبو سعد عبد الكريم بن محمد، الأنساب، تحقيق: عبدالرحمن بن يحيى اليماني وآخرون، ط:١، مجلس دائرة المعارف العثمانية، حيدر آباد، ١٣٨٢هـ، ١٩٦٢م، جـ٣، ص٤٣٣.

(٣٥) البخاري: محمد بن إسماعيل، التاريخ الكبير، دائرة المعارف، حيدر آباد، بدون طبعة، وتاريخ، جـ٣، ص٣٦؛ ابن منده: أبو عبد الله محمد بن إسحاق، معرفة الصحابة، تحقيق: عامر حسن صبري، ط:١، جامعة الإمارات العربية المتحدة، ١٤٢٦هـ / ٢٠٠٥م، ص٣٧٥.

(٣٦) بلدة بين الحيرة والشام شرقي نهر الفرت تقع على نهر الخابور وهي الآن إحدى قرى سوريا وتعرف بالبصيرة قرب دير الزور (ابن عبدالمنعم الحميري، أبو عبد الله محمد بن عبد الله، الروض المعطار في خبر الأقطار ، تحقق: إحسان عباس، ط:٢، مؤسسة ناصر للثقافة، بيروت، ١٩٨٠م، ص٤٥٥؛ https://goo.gl/maps/jqF2zHC66pJEAR889) .

(٣٧) ابن حبان: محمد بن حبان الدارمي، الثقات، ط:١، دائرة المعارف العثمانية، حيدر آباد، الهند، ١٣٩٣هـ / ١٩٧٣م، جـ٣، ص٩٢.

(٣٨) ابن منجويه: أحمد بن علي، رجال صحيح مسلم، تحقيق: عبد الله الليثي، ط:١، دارة المعرفة، بيروت، ١٤٠٧هـ، جـ١، ص١٤٨.

(٣٩) ابن سعد: محمد بن سعد، الطبقات الكبرى، جـ٥، ص١٨٥، ١٨٦.

(٤٠) الواقدي: المغازي، ص١٩٨.

(٤١) المثنى بن حارثة بن سلمة بن ضمضم الشيباني، أحد فرسان بني شيبان وشجعانها شهماً بطلاً، كان من بين وفد بني شيبان لما عرض عليهم الرسول ﷺ نفسه قبل الهجرة ، ثم وفد على النبي ﷺ في السنة التاسعة من الهجرة وأسلم مع وفد قومه، وقد أبلى في حروب العراق بلاء حسناً مع خالد بن الوليد، ثم كان تحت قيادة أبا عبيد بن مسعود الثقفي ﷺ في معركة الجسر، وجرح المثنى ﷺ ومات من جراحته هذه قبل القادسية. (ابن حبان: أبو حاتم محمد بن حبان الدارمي، السيرة النبوية وأخبار الخلفاء، ط:٣، الكتب الثقافية، بيروت، ١٤٠٧هـ، جـ١، ص١٠٠؛ ابن عبد البر: الاستيعاب في معرفة الأصحاب، جـ٤، ص١٤٥٦).

(٤٢) البويب: نهر بالعراق وموقعه الكوفة يتفرع من الفرات. (ياقوت الحموي: معجم البلدان، جـ١، ص٥١٢).

(٤٣) الطبري: تاريخ الطبري، جـ٤، ص٣٥.

(٤٤) المرزباني: أبو عبد الله محمد بن عمران، معجم الشعراء، ط:٢، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٤٠٢هـ / ١٩٨٢م، ص٢٩٩.

(٤٥) ابن هشام: عبد الملك بن هشام الحميري، السيرة النبوية لابن هشام، تحقيق: مصطفى السقا وآخرون، ط:٢، مكتبة مصطفى البابي الحلبي، مصر، ١٣٧٥هـ / ١٩٥٥م، جـ٢، ص٥٦٢؛ ابن سعد: الطبقات الكبرى، جـ١، ص٢٥٤؛ جواد: جواد علي، المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام، ط:٤، دار الساقي، ١٤٢٢هـ / ٢٠٠١م، جـ٧، ص٢٠٥.

(٤٦) أبو نعيم الأصبهاني: أحمد بن عبد الله، معرفة الصحابة، تحقيق: عادل يوسف العزازي، ط:١، دار الوطن، الرياض، ١٤١٩هـ / ١٩٩٨م؛ جـ٤، ص٢٢٥٣؛ السهيلي: أبو القاسم عبد الرحمن بن عبد الله، الروض الأنف في شرح السيرة النبوية لابن هشام، تحقيق: عمر عبد السلام السلامي، ط:١، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ١٤٢١هـ / ٢٠٠٠م، جـ٧، ص٤٤٦.

(٤٧) لم أقف له على ترجمة في كتب الأنساب، والطبقات والتراجم.

(٤٨) لم أقف له على ترجمة في كتب الأنساب، والطبقات والتراجم.

(٤٩) هكذا ورد نسبه عند الطبري (الطبري: تاريخ الطبري، جـ٣، ص٤٩٩)

(٥٠) ابن سعد: الطبقات الكبرى، جـ٨، ص١٤٥؛ الخطيب البغدادي: أبو بكر أحمد بن علي، تاريخ بغداد، تحقيق: بشار عواد، ط:١، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ١٤٢٢هـ / ٢٠٠٢م، جـ١، ص٥٥٦، ٥٥٧.

(٥١) ابن الأثير: أسد الغابة في معرفة الصحابة، جـ١، ص٥٩٩؛ جـ٢، ص١٠.

(٥٢) ابن حزم: علي بن أحمد، جوامع السيرة، ط:١، دار الكتب المعارف، مصر، ص٢٦٩.

(٥٣) عبد الله بن المعتم أو المعتمر له صحبة فاتح تكريت والموصل، وكان على إحدى مجنبتي سعد في القادسية وعلى مقدمة جيشه إلى المدائن (ابن الأثير: أسد الغابة في معرفة الصحابة، تحقيق: علي محمد معوض وعادل أحمد عبدالموجود، ط:١، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٤١٥هـ/ ١٩٩٤م، جـ٣، ص٣٩٣).

(٥٤) مدينةٌ قديمةٌ مشهورةٌ بالعراق بين بغداد والموصل على نهر دجلة (ياقوت الحموي: معجم البلدان، جـ٢، ص٣٨؛ https://goo.gl/maps/sYQdQMzXpP8ypEpTA).

(٥٥) الطبري: تاريخ الأمم والملوك، جـ٤، ص ٣٥.

(٥٦) مدينة حصينة، ودومة الجندل دومة تعني الحصن وأصل الكلمة يونانية، قيل سميت بذلك نسبة إلى دوم بن إسماعيل بن إبراهيم، وقيل دومان بن إسماعيل، وهي اليوم تقع في شمال المملكة العربية السعودية في مدينة سكاكا الجوف (ياقوت الحموي: معجم البلدان،جـ٢، ص٤٨٧؛ الشراري: نايف بن علي، دومة الجندل منذ ظهور الإسلام حتى نهاية الدولة الأموية دراسة تاريخية حضارية، رسالة ماجستير في قسم التاريخ والحضارة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، كلية العلوم الاجتماعية، الرياض، ١٤٢٥هـ، ص ٢٠ https://goo.gl/maps/d81KxQ65pRnqtLcG9) .

(٥٧) عياض بن غنم بن زهير بن أبي شداد بن ربيعة الفهري القرشي، أسلم قبل الحديبية وشهدها، وكان بالشام مع ابن عمه أبي عبيدة بن الجراح ﷺ، ولما توفي أبو عبيدة استخلفه على الشام فأقره عمر بن الخطاب ﷺ، وقال: ما أنا بمبدل أميراً أمَّره أبو عبيدة، فتح بلاد الجزيرة فصالحه أهلها، وكان صالحاً فاضلاً سمحاً، يسمى بزاد الركب، يطعم الناس زاده، فإذا نفد نحر لهم جمله توفي سنة ٢٥هـ/ ٦٤٦م. (ابن الأثير: أسد الغابة في معرفة الصحابة ، جـ٤ ، ص٣١٥).

(٥٨) أكيدر بن عبد الملك بن عبدالحي الكندي السكوني رجل من أهل اليمن تنصر وصار ملكاً على دومة الجندل، وقد بعث إليه الرسول ﷺ سرية بقيادة خالد بن الوليد ﷺ فأخذه أسيراً وأتى به رسول الله ﷺ فعفى عنه وأخذ منه الجزية سنة ٩هـ/ ٦٣٠م، ولما توفي الرسول ﷺ نقض العهد. (الواقدي: المغازي، جـ٣، ص١٠٢٥؛ ابن حبان: أبو حاتم محمد بن حبان الدارمي، السيرة النبوية وأخبار الخلفاء، ط:٣، الكتب الثقافية، بيروت، ١٤١٧هـ، جـ١، ص٣٧٠).

(٥٩) الطبري: تاريخ الطبري، جـ٣، ص٤٨٩.

(٦٠) ابن كثير: البداية والنهاية، جـ٧، ص١٣٤.

(٦١) ابن عساكر: أبو القاسم علي بن الحسن، تاريخ دمشق، تحقيق: عمرو العمروي، دار الفكر، ١٤١٥هـ / ١٩٩٥م، جـ٤٦، ص٣٧١.

(٦٢) أبو الفرج الأصفهاني: علي بن الحسين، الأغاني، تحقيق: سمير جابر، ط:٢، دار الفكر لبنان، بدون تاريخ، جـ١٥، ص٢٠٥؛ الأبشيهي: أبو الفتح شهاب الدين محمد بن أحمد، المستطرف في كل فن مستطرف، تحقيق: محمد قميحة، ط:١، دار الكتب العالمية، بيروت، ١٩٨٦م، جـ١، ص٤٧٥.

(٦٣) ابن ماكولا: الإكمال في رفع الارتياب عن المؤتلف والمختلف في الأسماء والكنى والأنساب، جـ٧، ص٢١٢.

(٦٤) أبو نعيم الأصبهاني: معرفة الصحابة، جـ٥، ص١٥٨٣؛ ابن سعيد المغربي: علي بن موسى، نشوة الطرب في تاريخ جاهلية العرب، تحقيق: نصرت عبد الرحمن، مكتبة الأقصى، عمان، بدون تاريخ، ص٥١٢؛ الذهبي: تاريخ الإسلام ووفيات مشاهير الأعلام، جـ ٤، ص١٢٣.

(٦٥) ابن سعد: الطبقات الكبرى، جـ٨، ص١٤٣.

(٦٦) مثل المغيرة بن شعبة ﷺ، وعطارد بن حاجب ﷺ .

(٦٧) القاضي عبد الجبار: عبد الجبار بن أحمد، تثبيت دلائل النبوة، دار المصطفى القاهرة، بدون طبعة وتاريخ، جـ٢، ص٣٢٩.

(٦٨) يبدو أن رستم حاول أن يرسم صورة واضحة وصريحة في محاولة أخيرة منه لثني كسرى عن هذه الحرب الشاملة.

(٦٩) أسبانبر: معربة وأصلها أسفانبر، إحدى المدن السبع من العاصمة الفارسية المدائن، وبها إيوان كسرى والمدائن السبع هي: كتسفون، درزنبذان. بلاش آباد. ماخوزا، وهذه متجاورة ومتراصة مع بعضها وتقع شرقي دجلة، أما ويه أردشير (وهي بهرسير). رومكان (وهي سلوقية)، فعلى الجانب الغربي من دجلة (ابن عبدالمنعم الحميري: الروض المعطار في خبر الأقطار، ص٥٢٦؛ الربعي: إبراهيم بن علي، خطط المسلمين في فتح المدن إبان عصر الخلفاء الراشدين، رسالة ماجستير، قسم التاريخ، كلية اللغة العربية والدراسات الاجتماعية، جامعة القصيم، ١٤٣١هـ / ٢٠١٠م، ص ٧٠ https://goo.gl/maps/BEudzsJcHhmJciJN6) .

(٧٠) الساباط عند العرب: السقيفة بين دارين ومن تحتها يكون طريق نافذ، والجمع سوابيط وساباطات، وساباط: قرية تقع على قنطرة على نهر الملك غربي المدائن. (ياقوت الحموي: معجم البلدان، جـ٣، ص١٦٦؛ ابن عبدالحق: عبدالمؤمن بن عبدالحق البغدادي، مراصد الاطلاع على أسماء الأمكنة والبقاع، ط:١، دار الجيل، بيروت ، ١٤١٢هـ، جـ٢، ص٦٨٠ https://goo.gl/maps/LuRdsrpufBTibVnj9) .

(٧١) الإيوان كلمة فارسية معربه وتعني الصفة العظيمة أو البيت المفتوح، وهذا الإيوان معروف بإيوان كسرى العظيم شديد البياض، وبناؤه من الآجر واختلف في من شيده من ملوك فارس فقيل سابور بن أردشير ذي الأكتاف وقيل الملك أبرويز؛ ومازالت آثاره في بغداد باقية حتى الآن شرقي نهر دجلة في منطقة المدائن (ابن دريد: أبو بكر محمد بن الحسن، جمهرة اللغة، تحقيق: رمزي منير بعلبكي، ط:١، دار العلم للملايين، بيروت، ١٩٨٧م، جـ١، ص٢٤٩؛ ابن الجوزي: جمال الدين أبو الفرج عبدالرحمن بن علي، غريب الحديث، تحقيق: عبدالمؤمن القلعجي، ط:١، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٤٠٥هـ / ١٩٨٥م، جـ١، ص٥٠؛ ياقوت الحموي: معجم البلدان، جـ١، ص٢٩٤، hhttps://goo.gl/maps/2idckF4bGKZUGmKf6) .

(٧٢) الطبري: تاريخ الطبري، جـ٣، ص٤٩٧.

(٧٣) كان عدد الوفد أربعة عشر.

(٧٤) الطبري: تاريخ الطبري، جـ٣، ص٤٩٨.

(٧٥) البرد نوع من الثياب تلبسه الأعراب وهو كساء أسود مربع الشكل (الرازي: محمد بن أبي بكر بن عبد القادر، مختار الصحاح، تحقيق: يوسف الشيخ محمد، ط:٥، المكتبة العصرية، بيروت، ١٤٢٠هـ / ١٩٩٩م، ص٣٢).

(٧٦) هو عيينة بن حصن بن حذيفة بن بدر بن عمرو بن جوية الفزاري، وعينة بن بدر نسبةً إلى جده، يكنى أبا مالك ، ولقب عيينة بسبب شجةً أصابت عينه فجحظت فقيل عيينة؛ نعته الرسول ﷺ يوم الخندق بالأحمق المطاع، أسلم قبل الفتح، وهو من المؤلفة قلوبهم، وشهد حنيناً والطائف، وكان ممن ارتد في عهد أبي بكر ﷺ، ومال إلى طليحة الأسدي وبايعه، ثم عاد إلى الإسلام، توفي في خلافة عثمان بن عفان ﷺ. (ابن سعد: الطبقات الكبرى، جـ٦، ص١٧٥؛ القاضي عياض: عياض بن موسى اليحصبي، الشفا بتعريف حقوق المصطفى، ط:٢، دار الفيحاء، عَمان، ١٤٠٧هـ، جـ١، ص٧٠١؛ السهيلي: الروض الأنف، جـ٦، ص١٩٧).

(٧٧) الفسوي: يعقوب بن سفيان، المعرفة والتاريخ، تحقيق: أكرم ضياء العمري، ط:٢، مؤسسة الرسالة، بيروت، ١٤٠١هـ / ١٩٨١م، جـ١، ص٣٢٨.

(٧٨) ابن عبد ربه: أبو عمر شهاب الدين أحمد بن محمد الأندلسي: العقد الفريد، ط:١، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٤٠٤هـ، جـ١، ص٢٧٥.

(٧٩) اليعقوبي: أحمد بن إسحاق، البلدان، ط:١، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٤٢٢هـ، ص ١٥٧؛ المهلبي: الحسن بن أحمد، المسالك والممالك، تحقيق: تيسير خلف، بدون دار وتاريخ، ص١١٩.

(٨٠) الألوسي: محمود شكري، بلوغ الأرب في معرفة أحوال العرب، تحقيق: محمد بهجة الأثري، ط:٢، دار الكتاب المصري، القاهرة، جـ١، ص١٥٢.

(٨١) خماس: علاء الدين حسين مكي، فن الحرب عند العرب، مطابع اليرموك، بغداد، ١٤٢٠هـ، ١٩٩٩م، ص ٣٦٩.

(٨٢) كمال: أحمد عادل، القادسية: الشركة الدولية للطباعة، القاهرة ٢٠٠٤، ص ٦٩.

(٨٣) هي موقعة الجسر التي جرت أحداثها في أواخر شهر رمضان سنة ١٣هـ ـ نوفمبر / ٦٣٤م (خليفة بن خياط: أبو عمرو خليفة بن خياط العصفري، تاريخ خليفة بن خياط، تحقيق: أكرم ضياء العمري، ط:٢، دار القلم، دمشق، ١٣٩٧هـ، ص١٢٤.

(٨٤) هو سابور ذو الأكتاف بن هرمز بن نرسي بن بهرام، تولى العرش بوصية من أبيه هرمز، وكان في أول عهده طمعت العرب ببلاد الفرس فغلبوا أهلها على مواشيهم وحروثهم ومعايشهم، فسار إليهم الملك سابور فنكل بهم وشردهم، وكان ذلك سبب في تسميتهم إياه ذا الأكتاف. (الطبري: تاريخ الطبري، جـ٢، ص٥٥).

(٨٥) الطبري: تاريخ الطبري، جـ٣، ص٥٠١.

(٨٦) وقعة ذي قار وتسمى قراقر ويوم الحنو ويوم الجبايات ويوم ذي العجرم ويوم الغذوان ويوم البطحاء، كانت بين العرب بقيادة كل من هانئ بن مسعود الشيباني وحنظلة بن ثعلبة العجلي، وبين الفرس ومن يواليهم من العرب بقيادة الهامرز التستري، وقد سجل العرب أول انتصار لهم على الفرس وقعت عند مبعث النبي ﷺ، وقيل بعد غزوة بدر بشهر، وقد قال فيها الرسول ﷺ ((يوم ذي قار أول يوم انتصفت فيه العرب من العجم وبي نصروا)). (البخاري: محمد بن إسماعيل، التاريخ

الكبير، دائرة المعارف العثمانية، حيدر آباد، جـ٢، ص٦٣؛ الطبري: تاريخ الطبري، جـ٢، ص١٩٣. ٢١١؛ سالم: السيد عبد العزيز، دراسات في تاريخ العرب قبل الإسلام، ط١، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية، جـ١، ص٢٦١).

(٨٧) الطبري: تاريخ الطبري، جـ٢، ص٢١٨.

(٨٨) نص كلمة يزدجرد: ((إني لا أعلم في الأرض أمة كانت أشقى ولا أقل عدداً ولا أسوأ ذات بين منكم، قد كنا نوكل بكم قرى الضواحي فيكفوننا كم لا تغزون فارس ولا تطمعون أن تقوموا لهم، فإن كان عَدد لحق؟ فلا يغرنكم منا، وإن كان الجهد دعاكم، فرضنا لكم قوتاً إلى خصبكم وأكرمنا وجوهكم وكسوناكم، وملكنا عليكم ملكاً يرفق بكم)) (الطبري: تاريخ الطبري، جـ٣، ص٤٩٩).

(٨٩) الطبري: تاريخ الطبري، جـ٣، ص٥٠١.

(٩٠) ابن الأثير: الكامل في التاريخ، جـ٢، ص٢٩٣؛ ابن كثير: البداية والنهاية، جـ٧، ص٥٠.

(٩١) الطبري: تاريخ الطبري، جـ٣، ص٥٠١.

(٩٢) زهرة بن حوية بن عبد الله بن قتادة بن مرثد بن معاوية التميمي السعدي، أرسله ملك هجر إلى الرسول ﷺ، فأسلم بين يديه ثم كان له شأن كبير في الفتوح الإسلامية في العراق وفارس، وبقي على قيد الحياة حتى خلافة عبدالملك بن مروان وكان مع جيش عتاب بن ورقاء حين حارب شبيب الخارجي فقتل في تلك المعركة ﷺ سنة ٧٧هـ / ٦٩٦م (خليفة بن خياط: تاريخ خليفة بن خياط، ص٢٧٥؛ ابن عبدالبر: الاستيعاب في معرفة الأصحاب، جـ٢، ص٥٦٥) .

(٩٣) الدينوري: أبو حنيفة أحمد بن داود، الأخبار الطوال، تحقيق: عبد المنعم عامر، ط:١، دار إحياء الكتب العربي، القاهرة، ١٩٦٠م، ص١١٩؛ الطبري: تاريخ الطبري، جـ٢، ص٢٣٢.

(٩٤) البلاذري: فتوح البلدان، ص٢٥٢.

(٩٥) المسعودي: التنبيه والإشراف، ص٩٠.

(٩٦) هي: آزرميدخت بنت كسرى أبرويز بن هرمز بن كسرى أنوشروان، وقد تربعت على عرش طيسفون دون أن تسيطر على كافة مملكة الفرس (الطبري: تاريخ الطبري، جـ٢، ص٢٣٢؛ الأعظمي: علي بن ظريف، تاريخ الدولة الفارسية في العراق، ط:١، مكتبة الهنداوي، القاهرة، ٢٠١٢م، ص٣٨).

(٩٧) الطبري: تاريخ الطبري، جـ٢، ص٢٣٢؛ ابن الأثير: الكامل في التاريخ، جـ١، ص٤٥١.

(٩٨) الأعظمي: تاريخ الدولة الفارسية في العراق، ص٣٨.

(٩٩) الدينوري: الأخبار الطوال، ص١١٩.

(١٠٠) الطبري: تاريخ الطبري، جـ٣، ص٥١٧.

(١٠١) الطبري: تاريخ الطبري، جـ٣، ص٥١٧.

(١٠٢) الطبري: تاريخ الطبري، جـ٣، ص٥١٧؛ ابن الجوزي: أبو الفرج عبدالرحمن بن علي، المنتظم في تاريخ الملوك والأمم، ط:١، دار صادر، بيروت، ١٣٥٨هـ، جـ٤، ص١٦٧؛ الكلاعي: الاكتفاء بما تضمنه من مغازي الرسول ﷺ والثلاثة الخلفاء، جـ٢، ص ٣٧٤.

(١٠٣) عتبة بن غزوان بن جابر بن وهب المازني، أسلم قديماً بمكة، وهاجر الهجرة الثانية إلى الحبشة، ثم هاجر إلى المدينة، فشهد المشاهد كلها مع رسول الله ﷺ، وولاه عمر بن الخطاب ﷺ جيش فتح الأبلة ففتحها الفتح الثاني، ثم أسس مدينة البصرة وبنى مسجدها كان أول من سكنها من المسلمين وأول أمير عليها في عهد عمر بن الخطاب ﷺ، فإليه تنسب، توفي بالربذة بعد رجوعه من الحج في عام ١٧هـ / ٦٣٨م (ابن سعد: الطبقات الكبرى، جـ٣، ص ٩٢؛ الخطيب البغدادي: تاريخ بغداد، جـ١، ص٤٩٦؛ ابن عبدالبر: الاستيعاب، جـ٣، ص ١٠٢٧؛ ابن الأثير: أسد الغابة في معرفة الصحابة، جـ٣، ص٥٥٣) .

(١٠٤) ابن الأثير: أسد الغابة في معرفة الصحابة، جـ٤، ص٢٢.

(١٠٥) الطبري: تاريخ الطبري، جـ٣، ص٤٧٦؛ ابن عبد البر: الاستيعاب في معرفة الأصحاب، جـ١، ص٣٣٦؛ ابن الأثير: أسد الغابة في معرفة الصحابة، جـ٤، ص٢٢.

(١٠٦) البلاذري: أنساب الأشراف، جـ١٣، ص٨٦؛ ابن حجر: الإصابة في تمييز الصحابة، جـ٢، ص٣٧٨

(١٠٧) لم أقف له على ترجمة.

(١٠٨) ابن عساكر: تاريخ دمشق، جـ٥٧، ص١٩٨؛ ابن حجر: الإصابة في تمييز الصحابة، جـ٦، ص٥١.

(١٠٩) لم أقف له على ترجمة.

(١١٠) ابن حجر: الإصابة في تمييز الصحابة، جـ٦، ص٢٣٩.

(١١١) الطبري: تاريخ الطبري، جـ٣، ص٥١٨.

(١١٢) الطبري: تاريخ الطبري، جـ٣، ص٥١٩؛ ابن الجوزي: المنتظم في تاريخ الأمم والملوك، جـ٤، ص١٦٧.

(١١٣) الطبري: تاريخ الطبري، جـ٣، ص٥١٩؛ ابن الأثير: الكامل في التاريخ، جـ٢، ص٢٩٨.

(١١٤) الطبري: تاريخ الطبري، جـ٣، ص٥١٨.

(١١٥) ابن كثير: البداية والنهاية، جـ٧، ص٤٦.

(١١٦) الزباء هي: النفور كثيفة الشعر دميمة الشكل (الزمخشري: محمود بن عمرو، أساس البلاغة، تحقيق: محمد باسل، ط:١، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٤١٩هـ/ ١٩٩٨م، جـ١، ص٤٠٦).

(١١٧) الشوف الجِلاء فيقال سيف مشوف أي مَجْلُوٌ (الحميري: نشوان بن سعيد، شمس العلوم ودواء كلام العرب من الكلوم، تحقيق: حسين بن عبد الله العمري ومطهر بن علي الإرياني ويوسف محمد عبد الله، ط:١، دار الفكر المعاصر، بيروت، ١٤٢٠هـ/ ١٩٩٩م، جـ٦، ص٣٥٨٣).

(١١٨) الطبري: تاريخ الطبري، جـ٣، ص٥١٨.

(١١٩) ابن كثير: البداية والنهاية، جـ٧، ص٤٦؛ ابن خلدون: عبد الرحمن بن محمد، ديوان المبتدأ والخبر في تاريخ العرب والبربر ومن عاصرهم من ذوي الشأن الأكبر ـــ تاريخ ابن خلدون ـــ، تحقيق: خليل شحادة، ط:٢، دار الفكر بيروت، ١٤٠٨هـ / ١٩٨٨م، جـ٢، ص٥٢٩.

(١٢٠) أي جعل عمامته من عنان ناقته (الخليل: العين، جـ١، ص٣٣٨).

(١٢١) الطبري: تاريخ الطبري، جـ٣، ص٥١٨.

(١٢٢) الطبري: تاريخ الطبري، جـ٣، ص٥١٨.

(١٢٣) الطبري: تاريخ الطبري، جـ٣، ص٥١٨؛ ابن كثير: البداية والنهاية، جـ٧، ص٤٦

(١٢٤) الطبري: تاريخ الطبري، جـ٣، ص٥٢١؛ ابن الجوزي: المنتظم في تاريخ الأمم والملوك، جـ٤، ص١٦٨.

(١٢٥) الطبري: تاريخ الطبري، جـ٣، ص٥٢٠.

(١٢٦) الطبري: تاريخ الطبري، جـ٣، ص٥٢٠؛ ابن الأثير: الكامل في التاريخ، جـ٢، ص٢٩٨؛ ابن كثير: البداية والنهاية، جـ٧، ص٤٧.

(١٢٧) الطبري: تاريخ الطبري، جـ٣، ص٥٢١.

(١٢٨) الطبري: تاريخ الطبري، جـ٣، ص٥٢١؛ ابن الجوزي: المنتظم في تاريخ الأمم والملوك، جـ٤، ص١٦٨.

(١٢٩) الطبري: تاريخ الطبري، جـ٣، ص٥٢١؛ ابن خلدون: تاريخ ابن خلدون، جـ٢، ص٥٣٠.

(١٣٠) الطبري: تاريخ الطبري، جـ٣، ص٥٢١.

(١٣١) ابن عبدالبر، الاستيعاب في معرفة الأصحاب، جـ٤، ص١٤٤٠.

(١٣٢) ابن سعد: الطبقات الكبرى، جـ٥، ص١٧٣.

(١٣٣) الطبري: تاريخ الطبري، جـ٣، ص٥٢٢ (حدد الطبري المسافة بغلوة والفرسخ يساوي ٢٥ غلوة فتكون المسافة قرابة ٢٠٠ متر) الخليل: العين، جـ٤، ص٤٤٦.

(١٣٤) الطبري: تاريخ الطبري، جـ٣، ص٥٢٢.

(١٣٥) المخلف: الحرب النفسية في صدر الإسلام، ص٢١٦.

(١٣٦) الطبري: تاريخ الطبري، جـ٣، ص٥٢٢.

(١٣٧) الطبري: تاريخ الطبري، جـ٣، ص٥٢٢.

(١٣٨) الطبري: تاريخ الطبري، جـ٣، ص٥٢٣.

(١٣٩) الطبري: تاريخ الطبري، جـ٣، ص٥٢٤؛ كمال: القادسية، ص٨١.

المصادر والمراجع

أولا: المصادر.

الأبشيهي: أبو الفتح شهاب الدين محمد بن أحمد (ت ٨٥٢هـ / ١٤٤٨م)

. المستطرف في كل فن مستطرف، تحقيق: محمد قميحة، ط:١، دار الكتب العالمية، بيروت، ١٩٨٦م.

ابن الأثير: أبو الحسن علي بن أبي الكرم (ت ٦٣٠هـ / ١٢٣٣م)

. الكامل في التاريخ، تحقيق: عمر عبدالسلام تدمري، ط:١، دار الكتاب العربي، بيروت، ١٤١٧هـ / ١٩٩٧م.

. أسد الغابة في معرفة الصحابة، تحقيق: علي محمد معوض وعادل أحمد عبد الموجود، ط:١، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٤١٥هـ/ ١٩٩٤م.

الأصبهاني: أبو نعيم أحمد بن عبدالله (ت ٤٣٠هـ / ١٠٣٨م)

. معرفة الصحابة، تحقيق: عادل يوسف العزازي، ط:١، دار الوطن، الرياض، ١٤١٩هـ / ١٩٩٨م.

الأصفهاني: أبو الفرج علي بن الحسين(ت ٣٥٦هـ / ٩٦٧م)

. الأغاني، تحقيق: سمير جابر،ط:٢، دار الفكر لبنان، بدون تاريخ.

الأصطخري: أبو إسحاق إبراهيم بن محمد (ت ٣٤٦هـ / ٩٥٧م)

. مسالك الممالك ، مطبعة بريل، ليدن، هولندا، ١٩٣٧م.

البخاري: محمد بن إسماعيل (ت ٢٥٦هـ / ٨٧٠م)

. التاريخ الكبير، دائرة المعارف، حيدر آباد، بدون طبعة، وتاريخ.

ابن بطوطة: أبو القاسم عبيدالله بن عبدالله (ت ٢٨٠هـ / ٨٩٣م)

. رحلة ابن بطوطة، تحقيق: علي المنتصر الكناني، ط٤، مؤسسة الرسالة، بيروت، ١٤٠٥هـ.

البلاذري: أحمد بن يحي (ت ٢٧٩هـ / ٨٩٢م)

. فتوح البلدان ، دار ومكتبة الهلال ، بيروت ، ١٩٨٨م .

. جمل من أنساب الأشراف ، تحقيق: سهيل زكار ورياض الزركلي، ط:١، دار الفكر، بيروت، ١٤١٧هـ / ١٩٩٦م.

الجرجاني: علي بن محمد (ت ٨١٦هـ / ١٤١٣هـ)

. كتاب التعريفات، ط:١، ١٤٠٣هـ / ١٩٨٣م، دار الكتب العلمية، بيروت.

ابن الجوزي: أبو الفرج عبدالرحمن بن علي (ت٥٩٧هـ / ١٢٠١هـ)

. المنتظم في تاريخ الملوك والأمم، ط:١، دار صادر، بيروت، ١٣٥٨هـ.

. غريب الحديث، تحقيق: عبدالمؤمن القلعجي، ط:١، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٤٠٥هـ / ١٩٨٥م.

ابن حبان: أبو حاتم محمد بن حبان الدارمي (ت ٣٥٤هـ / ٩٦٥م)

. السيرة النبوية وأخبار الخلفاء، ط:٣، الكتب الثقافية، بيروت، ١٤١٧هـ.

. الثقات، ط:١، دائرة المعارف العثمانية، حيدر آباد، الهند، ١٣٩٣هـ / ١٩٧٣م.

ابن حبيب: محمد بن حبيب البغدادي (ت ٢٤٥هـ / ٨٦٠م)

. المحبر، تحقيق: إيلزه ليختن شتيتر، دار الآفاق الجديدة ، بيروت .

ابن حجر: أبو الفضل أحمد بن علي (ت ٨٥٢هـ / ١٤٤٨م)

. الإصابة في تمييز الصحابة، تحقيق: عادل عبد الموجود وعلي معوض، ط:١ ، دار الكتب العلمية، بيروت ، ١٤١٥هـ .

. تقريب التهذيب، تحقيق: محمد عوامة، ط:١، دار الرشيد، سوريا، ١٤٠٦هـ / ١٩٨٦م.

ابن حزم: علي بن أحمد (ت ٤٥٦هـ / ١٠٦٣م)

. جوامع السيرة ، ط:١، دار الكتب المعارف ، مصر.

الخطيب البغدادي: أبو بكر أحمد بن علي (ت ٤٦٣هـ / ١٠٧٢م)

. تاريخ بغداد، تحقيق: بشار عواد، ط:١، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ١٤٢٢هـ / ٢٠٠٢م.

ابن خلدون: عبدالرحمن بن محمد (ت ٨٠٨هـ / ١٤٠٥م)

. ديوان المبتدأ والخبر في تاريخ العرب والبربر ومن عاصرهم من ذوي الشأن الأكبر . تاريخ ابن خلدون . تحقيق: خليل شحادة، ط:٢، دار الفكر بيروت، ١٤٠٨هـ / ١٩٨٨م.

خليفة بن خياط: أبو عمرو خليفة بن خياط العصفري (ت ٢٤٠هـ / ٨٥٤م)
. تاريخ خليفة بن خياط، تحقيق: أكرم ضياء العمري، ط:٢، دار القلم، دمشق، ١٣٩٧هـ.
الخليل بن أحمد: أبو عبدالرحمن الفراهيدي (ت ١٧٠هـ / ٧٨٦هـ)
. العين، تحقيق: مهدي المخزومي وإبراهيم السامرائي، دار ومكتبة الهلال.
الدارقطني: أبو الحسن علي بن عمر (ت ٣٨٥هـ / ٩٩٥م)
. المؤتلف والمختلف، تحقيق: موفق عبدالله، ط:١، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ١٤٠٦هـ / ١٩٨٦م.
ابن دريد: أبو بكر محمد بن الحسن (ت ٣٢١هـ / ٩٣٣م)
. جمهرة اللغة، تحقيق: رمزي منير بعلبكي، ط:١، دار العلم للملايين، بيروت، ١٩٨٧م.
الدينوري: أبو حنيفة أحمد بن داود (ت ٢٨٢هـ / ٨٩٥م)
. الأخبار الطوال، تحقيق: عبدالمنعم عامر، ط:١، دار إحياء الكتب العربي، القاهرة، ١٩٦٠م.
الذهبي: شمس الدين محمد بن أحمد (ت ٧٤٨هـ / ١٣٤٨م)
. تاريخ الإسلام ووفيات مشاهير الأعلام، تحقيق: عمر عبدالسلام، ط:٢، دار الكتاب العربي، بيروت، ١٤١٣هـ ١٩٩٣م.
الرازي: محمد بن أبي بكر بن عبدالقادر (ت ٦٦٦هـ / ١٢٦٨م) .
. مختار الصحاح، تحقيق: يوسف الشيخ محمد، ط:٥، المكتبة العصرية ، بيروت، ١٤٢٠هـ / ١٩٩٩م.
ابن سعد: محمد بن سعد بن منيع (ت ٢٣٠هـ / ٨٤٤م)
. الطبقات الكبرى ، تحقيق: علي محمد عمر، ط:١، مكتبة الخانجي، القاهرة ، ٢٠٠١م.
ابن سعيد المغربي: علي بن موسى (ت ٦٨٥ هـ / ١٢٨٦م)
. نشوة الطرب في تاريخ جاهلية العرب، تحقيق: نصرت عبدالرحمن، مكتبة الأقصى، عمان، بدون تاريخ.
السمعاني: أبو سعد عبد الكريم بن محمد (ت ٥٦٢هـ / ١١٦٧م)

. الأنساب، تحقيق: عبدالرحمن بن يحيى اليماني وآخرون، ط:١، مجلس دائرة المعارف العثمانية، حيدر آباد، ١٣٨٢هـ، ١٩٦٢م.

السهيلي: أبو القاسم عبدالرحمن بن عبدالله (ت ٥٨١هـ / ١١٨٥م)

. الروض الأنف في شرح السيرة النبوية لابن هشام، تحقيق: عمر عبدالسلام السلامي، ط:١، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ١٤٢١هـ / ٢٠٠٠م.

الطبري: محمد بن جرير (ت ٣١٠هـ / ١٢٩٤م)

. تاريخ الرسل والملوك (تاريخ الطبري)، ط:٢، دار التراث العربي، بيروت، ١٣٨٧هـ.

ابن عبد البر: أبو عمر يوسف بن عبدالله (ت ٤٦٣هـ / ١٠٧١م)

. الاستيعاب في معرفة الأصحاب، تحقيق: علي محمد البجاوي، ط:١، دار الجيل، بيروت، ١٤١٢هـ / ١٩٩٢م.

ابن عبد ربه: أبو عمر شهاب الدين أحمد بن محمد (ت ٣٢٨هـ / ٩٤٠م)

. العقد الفريد، ط:١، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٤٠٤هـ.

ابن عبدالحق: عبدالمؤمن بن عبدالحق البغدادي (ت ٧٣٩هـ / ١٣٣٨م)

. مراصد الاطلاع على أسماء الأمكنة والبقاع، ط:١، دار الجيل، بيروت ، ١٤١٢هـ.

الحميري: أبو عبد الله محمد بن عبد الله (٧٢٧هـ / ١٣٢٦م)

. الروض المعطار في خبر الأقطار، تحقق: إحسان عباس، ط:٢، مؤسسة ناصر للثقافة، بيروت، ١٩٨٠م.

ابن عساكر: أبو القاسم علي بن الحسن بن هبة الله (ت ٥٧١هـ / ١١٧٥م)

. تاريخ دمشق ، تحقيق: عمرو العمروي، دار الفكر، ١٤١٥هـ / ١٩٩٥م.

الفسوي: يعقوب بن سفيان (ت ٢٧٧هـ / ٩٨٠م)

. المعرفة والتاريخ، تحقيق: أكرم ضياء العمري، ط:٢، مؤسسة الرسالة، بيروت، ١٤٠١هـ / ١٩٨١م.

القاضي عبدالجبار: عبدالجبار بن أحمد (ت ٤١٥هـ / ١٠٢٥م)

. تثبيت دلائل النبوة، دار المصطفى القاهرة، بدون طبعة وتاريخ.

القاضي عياض: أبو الفضل عياض اليحصبي (ت ٥٤٤هـ / ١١٤٩م)

. الشفا بتعريف حقوق المصطفى، ط:٢، دار الفيحاء، عَمان، ١٤٠٧هـ.
ابن كثير: أبو الفداء عماد الدين إسماعيل بن عمر (ت ٧٧٤هـ / ١٣٧٢م)
. البداية والنهاية، تحقيق: علي شيري، ط:١، دار إحياء التراث العربي، ١٤٠٨هـ / ١٩٨٨م.
الكلاعي: أبو الربيع سليمان بن موسى (ت ٦٣٤هـ / ١٢٣٧م)
. الاكتفاء بما تضمنه من مغازي الرسول ﷺ والثلاثة الخلفاء، تحقيق: محمد كمال الدين عز الدين علي، ط ١، عالم الكتب، بيروت، ١٤١٧هـ.
ابن ماكولا: أبو نصر علي بن هبة الله (ت ٤٧٥هـ / ١٠٨٤م)
. الإكمال في رفع الارتياب عن المؤتلف والمختلف في الأسماء والكنى والأنساب، ط:١، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٤١١هـ / ١٩٩٠م .
المرزباني: أبو عبدالله محمد بن عمران (ت ٣٨٤هـ / ٩٩٤م)
. معجم الشعراء، ط:٢ ، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٤٠٢هـ / ١٩٨٢م .
المزي: يوسف بن عبدالرحمن (ت ٧٤٢هـ / ١٣٤١م)
. تهذيب الكمال في أسماء الرجال، تحقيق: بشار عواد معروف، ط:١، مؤسسة الرسالة، بيروت، ١٤٠٠هـ / ١٩٨٠م.
المسعودي: أبو الحسن علي بن الحسين (ت ٣٤٦هـ / ٩٥٧م)
. التنبيه والإشراف، تحقيق: عبدالله الصاوي، دار الصاوي، القاهرة، بدون ط، وتاريخ.
ابن منجويه: أحمد بن علي (٤٢٨هـ / ١٠٣٧م)
. رجال صحيح مسلم، تحقيق: عبدالله الليثي، ط:١، دارة المعرفة، بيروت، ١٤٠٧هـ.
ابن منده: أبو عبدالله محمد بن إسحاق (ت ٣٩٥هـ / ١٠٠٥م)
. معرفة الصحابة، تحقيق: عامر حسن صبري، ط:١، جامعة الإمارات العربية المتحدة، ١٤٢٦هـ / ٢٠٠٥م.
المهلبي: الحسن بن أحمد (٣٨٠هـ / ٩٩٠م)
المسالك والممالك، تحقيق: تيسير خلف، بدون دار وتاريخ.
نشوان : نشوان بن سعيد الحميري (ت ٥٧٣هـ / ١١٧٨م)

. شمس العلوم ودواء كلام العرب من الكلوم ، تحقيق: حسين العمري وآخرون ، ط:١ ، دار الفكر ، دمشق ، ١٤٢٠هـ / ١٩٩٩م.

ابن هشام: عبدالملك بن هشام الحميري (ت ٢١٣هـ / ٨٢٨م)

. السيرة النبوية لابن هشام، تحقيق: مصطفى السقا وآخرون، ط:٢، مكتبة مصطفى البابي الحلبي، مصر، ١٣٧٥هـ / ١٩٥٥م.

الواقدي: محمد بن عمر (ت ٢٠٧هـ / ٨٢٢م) .

المغازي تحقيق: مارسدن جونس، ط:٣، دار الأعلمي، بيروت، ١٤٠٩هـ / ١٩٨٩م.

ياقوت الحموي: شهاب الدين ياقوت الحموي (ت ٦٢٦هـ / ١٢٢٨م) .

. معجم البلدان، ط:٢، دار صادر، بيروت، ١٩٩٥م.

. معجم الأدباء، تحقيق: إحسان عباس، ط:١، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ١٤١٤هـ / ١٩٩٣م.

اليعقوبي: أحمد بن إسحاق (ت ٢٨٤هـ / ٨٩٧م) .

. البلدان، ط:١، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٤٢٢هـ.

ثانياً: المراجع.

الأشقر: عمر بن سليمان (دكتور)

الرسل والرسالة، ط:٦، دار النفائس، الأردن، ١٤١٥هـ / ١٩٩٥م.

الأعظمي: علي بن ظريف (ت ١٣٧٧هـ / ١٨٨٢)

. تاريخ الدولة الفارسية في العراق، ط:١، مكتبة الهنداوي، القاهرة، ٢٠١٢م.

الألوسي: محمود شكري (ت ١٢٧٣هـ / ١٨٥٦م)

ـــــ بلوغ الأرب في معرفة أحوال العرب، تحقيق: محمد بهجة الأثري، ط:٢، دار الكتاب المصـــري، القاهرة.

جواد: جواد علي (دكتور)

. المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام، ط:٤، دار الساقي ، ١٤٢٢هـ / ٢٠٠١م.

خماس : علاء الدين حسين مكي

. فن الحرب عند العرب، مطابع اليرموك، بغداد، ١٤٢٠هـ، ١٩٩٩م .

سالم: السيد عبدالعزيز (دكتور)

دراسات في تاريخ العرب قبل الإسلام، ط١، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية.

ضمرية: عثمان بن جمعة (دكتور)

. السفارة والسفراء في الإسلام، ط:١، الطائف، ١٤٢١هـ.

كمال: أحمد عادل (دكتور)

. القادسية، الشركة الدولية للطباعة، القاهرة ٢٠٠٤.

المخلف: محمد بن مخلف (دكتور)

الحرب النفسية في صدر الإسلام، ط:٤، دار عالم الكتب، الرياض، ١٤١٨هـ / ١٩٩٨م.

ثالثا: الرسائل الجامعية

الربعي: إبراهيم بن علي (دكتور)

. خطط المسلمين في فتح المدن إبان عصر الخلفاء الراشدين، رسالة ماجستير، قسم التاريخ، كلية اللغة العربية والدراسات الاجتماعية، جامعة القصيم، ١٤٣١هـ / ٢٠١٠م.

الشراري: نايف علي

ـــ دومة الجندل منذ ظهور الإسلام حتى نهاية الدولة الأموية دراسة تاريخية حضارية، رسالة ماجستير في قسم التاريخ والحضارة، جامعة الأمام محمد بن سعود الإسلامية، كلية العلوم الاجتماعية، الرياض، ١٤٢٥هـ.

رابعا: المراجع الإلكترونية

Google Maps

First: the sources

1- Al-Abshihiy: Abu Al-Fath Shihabu-deen Muhammad ibn Ahmad (died 852 AH / 1448 AH(

- Almustatraf fi kuli fani mustatraf, investigated by: muhamad qamihat,ed:1, Dar Al-Kutub Al-Alamia.

2- Ibn al-Atheer: Abu al-Hasan Ali ibn Abi al-Karam (d.630 AH / 1233AD)(

−- Al-Kamil fi al-tahrikh, investigated by: Umar Abd al-Salam Tadmouri, ed.: 1, dar alkitab al-arabi, Beirut, 1417 AH / 1997 AD

- Asadu alghabah fi mahrifat alsahabat, investigated by : Alli muhamad muawid and Adil Ahmad Abdulmaojud, ed:1 Dar Al-Kutub Al-Alamia, Beirut, 1415 AH / 1994 AD.

3- Al-asbahani: Abu Naim Ahmad ibn Abdullah (d: 430 AH / 1038 AD)

-Mahrifatu alsahabat, investigated by: Adil Yusuf al-azazi, ed:1, Dar Al-watan, Riyadh, 1419 AH / 1998 AD

4- Al-asfahani: Abu Al-Faraj Ali ibn Al-hussain (d. 356 AH / 967 AD)

- Al-aghani, revised by: Samir Jaber, ed: 2, Dar Al-fikr, Lebanon, undated.

5- Al-stakhriy: Abu Ishaq Ibrahim ibn Muhammad (d. 346 A.H. / 957 A.D)

masalik almamalik , Braille Press, Leiden, Netherlands, 1937 AD

6- Al-bukhariy: Muhammad ibn Ismail (d. 256 AH / 870 AD)

- Alttarikh alkabiru, dayirat almaharifi, haydar abadi, without edition and date.

7- Ibn Battuta: Abu al-qasim Ubaydullah ibn Abdullah (d. 280 AH / 893 AD)

- Rihlat Ibn battutat, investigated by: Ali al-muntasir al-kinani, 4th ed. muasasat al-risalt,, Beirut, 1405 AH.

8- Al-Baladhuri: Ahmad ibn Yahya (d. 279 AH / 892 AD)

- Futuhu-lbuldan, dar and maktabat alhilal , Beirutt, 1988.

- jumal min 'ansab al'ashraf , investigated by: suhail zakar and Riyad alzarkali, ed:1, dar al-fikr, Beirut

1417 AH / 1996 AD.

9- Al-Jarjani: Ali ibn Muhammad (died: 816 AH / 1413 AH

kitab altahrifat, ed:1, 1403h / 1983m, dar al-kutub al-Ilmiyya, Beirutt.

10- Ibn al-Jawzi: Abu al-Faraj Abdul-Rahman ibn Ali (d.597 AH / 1201 AH)

- almuntazim fi tarikh almuluk wal'umami, ed:1, dar sadir, Beirutt, 1358 AH.

- gharib alhadithi, investigated by: Abdul-Muhmin al-qalaji, ed .: 1, Dar al-Kutub al-Ilmiyya, Beirutt, 1405 AH / 1985AD.

11- Ibn Hibban: Abu Hatim Muhammad ibn Hibban al-darimi (d. 354 AH / 965 AD.

- assiratu alnnabawiyat wa'akhbar alkhulfahi', ed:3, alkutub althaqafiyat, bairut, 1417AH.

- althiqatu, ed:1, dahirat almaharif al-uthmaniyat, haydar abad, india, 1393AH / 1973AD.

12- Ibn HUbaib: Muhammad ibn Hubaib Al-baghdadi (d. 245 AH / 860 AD)

- almihbar, investigated by: 'iilazuh liukhtun shtytr, dar alafaq aljadidat , Beirutt.

13- Ibn Hajar: Abu al-Fadl Ahmad ibn Ali (d. 852 AH / 1448 CE)

- al'isobat fi tamyiz alsohabt, investigated by: Adil abdulmawjud and Alli mihwad, ed:1 , dar alkutub al-ilmiyat, Beirutt , 1415AH.

- taqrib al-ttahdhib, investigated by: Muhammad Awama, first edition, dar al-rashid, Syria, 1406 AH / 1986 AD

14- Ibn Hazm: Ali ibn AhmAd (d. 456 AH / 1063 AD)

- jawamiu al-siirat , ed:1, dar alkutub almaharif , Egypt.

Al-Khatib Al-Baghdadi: Abu Bakr Ahmad ibn Ali d.463 AH / 1072 AD)(

- tarikh baghdad, investigated by: bashar awwad, ed:1, dar algharb al'islamiyat, Beirutt, 1422h / 2002m.

15- Ibn Khaldun: Abdul-rahman ibn Muhammad (d. 808 AH / 1405 AD)

- diwan almubtadah walkhabar fi tarikh al-arab walbarbar waman asorohum min dhawi alshaan al'akbar

- tarikh ibn khaldun, investigated by: khalil shahadat, ed:2, dar alfikr Beirutt, 1408h / 1988AD.

16- Khalifa ibn Khayat: Abu Amr Khalifa ibn Khayat al-asfari (d. 240AH / 854AD)

- tarikh khalifat ibn khayat, investigated by: Akram diyah' al-umari, ed:2, Dar Al-qalam, Damascus, 1397AH.

17- Al-Khalil ibn Ahmad: Abu Abdulrahman Al-Farahidi

- Al-ayn, investigated by; mahdi almakhzumi and ibrahim alsamarahy, dar wamaktabat alhilal.

18- Ibn Duraid: Abu Bakr Muhammad ibn Al-hasan (d.321 AH / 933 AD)

- jamhrat allighat, investigated by: ramzi munir bahlabaky, ed:1, Dar al-ilm lil-Malayin, Beirutt, 1987 AD.

19- Al-dainuri: Abu Hanifa Ahmad ibn Dawood (d. 282 AH / 895 AD)

- al'akhbar altIwalu, investigated by: Abdulmunhim amir, ed:1, dar 'ihyah' alkutub al-arabii, Cairo, 1960 AD.

20- Al-Dhahabi: Shamsul-deen Muhammad ibn Ahmad (d. 748 AH / 1348 AD)

- tarikh al'islam wawafayat mashahir al'ahlami, investigated by: umar abdulsalam, ed:2, dar alkitab al-arabi, Beirut, 1413AH 1993AD.

21- Al-Razi: Muhammad ibn Abi Bakr ibn Abdul Qadir (died 666 AH / 1268AD)

- mukhtar al-sihahi, investigated by: yusif alshaykh muhamad, ed:5, almaktabat al-asryat , Beirut, 1420AH / 1999AD.

22- Ibn Sahd: Muhammad ibn Sahd ibn Manih (d. 230 AH / 844 AD)

- altabaqat alkubrah , investigated by: Alli muhamad umar, ed:1, maktabat alkhanijii, Cairo, 2001 AD

23- Ibn Saheed al-Maghribiy: Ali ibn Musa (d.685 AH / 1286 AD)

-nashwat al-tarab fi tarikh jahiliyat al-arab investigated by: nusrat abdulrahman, maktabat al'aqsaa, Amman, without date.

24- Al-Samhani: Abu Saad Abd al-Karim ibn Muhammad (d. 562 AH / 1167AD)

- al'ansabu, investigated by: AbdUlrahaman ibn yahya alyamaniy and other, ed:1, majlis dahirat almaharif aleuthmaniyat, Hyderabad, 1382 AH, 1962 AD.

25- Al-Suhailiy: Abu al-qasim Abdul-rahman ibn Abdullah (d.581 AH / 1185AD

alrauwd al'unf fi sharhi al-siirat al-nabawiyat li ibn hisham, investigated by: umar abdulsalam al-salami, ed:1, dar 'iihya' alturath al-arabi, Beirut, 1421 AH / 2000 AD.

26- Al-Tabari: Muhammad ibn Jarir (died 310 AH / 1294AD)

- taarikh alrusul walmuluk (tarikh altabrii), ed:2, dar alturath al-arabiy, Beirut, 1387 AH.

27- Ibn Abdul-barr: Abu umar Yusuf ibn Abdullah (d. 463 AH / 1071 AD)

-al-istihab fi mahrifat al'ashab, investigated by: Ali Muhammad Al-Bajawi, ed .: 1, Dar Al-Jeel, Beirut, 1412 AH / 1992 AD.

28- Ibn Abd Rabbih: Abu umar Shihab al-din Ahmad ibn Muhammad (d.328 AH / 940 AD)

- al-aqd al-fariid ed: 1, Dar Al-kutub Al-Ilmiyyah, Beirut, 1404 AH.

29- Ibn Abdul-haq: Abdul-Mu'min ibn Abdul-haq al-Baghdadi (d.739 AH / 1338AD)

-marasid al-itlahi alaa 'asmahi al'amkinat walbuqahi, ed:1, Dar Al-Jeel, Beirut, 1412 AH.

30- Al-Himyari: Abu Abdullah Muhammad ibn Abdullah (727 AH / 1326 AD)

- al-raudu al-mihtar fi khabar al'aqtari, investigated by: ihsan abaas, ed:2, muasasat nasir lilthaqafati, Beirut, 1980 AD.

31- Ibn Asakir: Abul-qasim Ali ibn al-hasan ibn Hibatullah (571AH / 1175 AD)

-tarikh damashq, investigated by: Amr Al-Amrawi, Dar Al-Fikr, 1415 AH / 1995AD

32- Al-fasawi: Yaqub ibn Sufyan (d. 277 AH / 980 AD)

-al-mahrifat waltaarikhu, investigated by: 'akram diyah al-amri, ed : 2, muasasat al-risalat, Beirut, 1401 AH / 1981AD

33- Al-qaadi Abdul Jabbar: Abd al-Jabbar ibn Ahmad (d.415 AH / 102AD)

tathbit dalahil al-nubuwat, Dar Al-mustafa, Cairo, without edition and date.

34- Alqadi Hiyad: 'abu alfadl Hiyad al-yahsiby (d. 544 AH / 1149 AD)

Al-shafaa bitahrif huquq al-mustafaa, 2nd edition, Dar Al-faiha, Amman, 1407 AH.

35- Ibn Katheer: Abu al-Fida 'Imadul-deen Ismail ibn Umar (d.774 AH / 1372 CE)

albidayat walnihayat, investigated by: ali shiri, ed:1, dar ihya' alturath al-araby, 1408 AH / 1988AD.

36- Al-Kilai: Abu al-rabi` Sulaiman ibn Musa (d.634 AH / 1237 AD)

al-iktifahu bima tadamanahu min maghazi al-rasul walthalathat alkhulafa'i, investigated by: muhamad kamaludeen izudeen ali, 1st Edition,

halamul-kutub Beirut, 1417 AH.

37- Ibn Makula: Abu Nasr Ali ibn Hibatullah (d. 475 AH / 1084 AD)

al'ikmalu fi rafhi al-irtiyab anilmuhtalaf walmukhtalaf fi al'asma'i walkunaa wal'ansaab, ed: 1, Dar Al-Kutub Al-Ilmiyya, Beirut, 1411 AH / 1990AD.

38- Al-marzubani: Abu Abdullah Muhammad ibn Umran (d. 384 AH / 994 AD)

muhjam alshuara'i, ed:2 , Dar Al-kutub Al-Ilmiyya, Beirut, 1402 AH / 1982 AD.

39- Al-mizzi: Yusuf ibn Abdul-rahman (d.742 AH / 1341AD)

tahdhib al-kAmal fi 'asmahi al-rijala, investigated by: Bashar Awad Mahruf, ed:1, muasasat al-risalat, Beirut, 1400 AH / 198AD.

40- Al-Mas'hudi: Abu Al-Hassan Ali ibn Al-husain.

altanbihu wal'ishraf, investigated by: Abdullah Al-Sawy, Dar Al-Sawy, Cairo, without edition and date.

38- Ibn Manjwayh: Ahmad ibn Ali (428 AH / 1037 CE)

rijal sahih muslim, investigated by: abdullah al-lythy, ed:1, dar al-mahrifat, Beirut, 1407 AH.

41- Ibn Mandah: Abu Abdullah Muhammad ibn Ishaq (d. 395 AH / 1005 AD)

mahrifatu al-sahabat, investigated by: hamir hasan Sabry, ed: 1st., United Arab Emirates University, 1426 AH / 2005 AD.

42- Al-Muhllaby: Al-Hasan ibn Ahmad (380 AH / 990AD)

almasaliku walmamaliku, investigated by: Tayseer Khalaf, without a house and date.

43- Nashwan: Nashwan ibn Saheed Al-Hamiri (d. 573 AH / 1178 AD)

shamsul-ulum wadawahu kalami al-araby mina-lkulum , investigated by: husain al-umriy and others, ed: 1, Dar al-Fikr, Damascus, 1420 AH / 1999 CE.

44- Ibn Hisham: Abd al-Malik ibn Hisham Al-Hamyariy (d. 213 AH / 828AD)

al-siiratu al-nabawiyatu li-ibn hisham, investigated by: Mustafa Al-sakoh and others, ed: 2, Mustafa Al-babi Al-halabiy Library, Egypt, 1375 AH / 1955 AD.

45- Al-daraqutni: Abu al-hasan Ali ibn umar (d. 385 AH / 995 AD)

almuhtalufu wal-mukhtalafu, investigated by: Abdullah, ed: 1, Dar al-gharb al-islamiy, Beirut, 1406 AH / 1986AD.

46- Al-waqidi: Muhammad ibn Umar (d. 207 AH / 822 CE).

Almaghazi, investigated by: Marsden Jones, Ed: 3, dar Al-alami, Beirut, 1409 AH / 1989 AD.

47- Yaqut al-hamawiy: Shihabu-ldeen, Yaqut al-hamawiy (d.626 AH / 1228 CE).

-muhjam al-buldan, ed: 2, dar Sadir, Beirut, 1995AD.

-muhjam al-udabai, investigated by: Ihsan Abas, ed:1, Dar al-qharb al-Islamiy, Beirut, 1414 AH / 1993 AD.

48- Al-yahqubiy: Ahmad ibn Ishaq (d. 284 AH / 897 AD).

Al-buldaan, ed: 1, dar Al-kutub al-Ilmiyya, Beirut, 1422 AH.

Second: References.

Al-ashkar: Umar ibn Sulaiman (doctor)

The Messenger and the Message, 6th Edition, Dar al-nnafais, Jordan, 1415 AH / 1995AD.

Al-rusul wal-rrisalat, 6th edition, dar al-nnafais, Jordan, 1415 AH / 1995AD.

Al-ahdhami: Ali ibn Zarif

- tarikh al-dawlat alfarisiyat fi Iraq, ed:1, Al-hindawi Library, Cairo, 2012 AD.

Al-alusi: Mahmoud Shukry (d

bulugh al'arb fi mahrifat 'ahwal al-araba, edited by: Muhammad bahja al-athari, ed: 2, dar alkitab al-misry, Cairo.

Al-bilady: Hatiq ghayth.

muhjam al-mahalim al-jugrafiyat fi-ssirati al-nabawiyat, 1st Edition, dar Makkah for Publishing, Makkah Al-Mukarramah, 1402 AH / 1982 AD.

Jawad: Jawad Ali (Doctor)

- almufasal fi tarikh al-arab qabl al'islam, 4th ed, dar al-saqi, 1422 AH / 2001 AD.

Khumas: halaudeen Husain Makkiy.

- fannu al-arbi inda al-rabi, Yarmouk Press, Baghdad, 1420 AH, 1999 CE.

Salim: Al-ssayid Abdu-lazeez (Doctor)

- dirasat fi tarikh al-arab qablal'islam, 1st Edition, muasasat shabab al-jamiat,, Alexandria.

8- Dhamariya: Uthman ibn Juma

-alsifarat wal-sufarah' fil'islam, 1st Edition, Taif, 1421 AH.

9- Kamal: Ahmad Hadil (Doctor)

- Al-qadisiyah, al-sharikat al-dauwliyat for Printing, Cairo 2004.

10- almukhlaf: muhammad ibn mukhlaf (Doctor) ---- al-arb al-nnafsiyat fi sadri al'islam, 4th Edition, dar halamil-kutub, Riyadh, 1418 AH / 1998 AD.

Third: university theses

Al-rubhiy: Ibrahim ibn Ali (Doctor)

khutatu al-muslimin fi fathi almudun 'ibana asr al-khulafahi' al-rrashideen, Master thesis, department of history, College of Arabic Language and Social Studies, Qassim University, 1431 AH / 2010AD.

2- AI-shararіy: Naif Ali

- dawmat al-jandal mundhu zuhuri al'islam hataa nihayat al-dawlat al'umawiyat, a civilizational historical study, an MA in department of history and civilization, Imam Muhammad ibn Saud Islamic University, College of Social Sciences, Riyadh, 1425 AH.

Fourth: Electronic references.

Google maps.

تم بحمد الله

Researches Abstracts

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة
ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

Abstract (10)

This research deals with the Messengers of the Battle of Al-Qadisiyah (15 AH / 636AD), as this study is based on their statistics, definition, and method of choosing them, and characteristics. This research was divided into an introduction and preface: It dealt with the concept of the Messenger in language and convention, then the first topic entitled: The Messengers to Kisra (Yazdegerd III) and they are divided into two parts: the first section: the shrewdness of the Arabs of noble lineage, and the second part: those who combine good form with good opinion and cunning, and the second topic: the messengers to Rustam

In both studies, this study has dealt with the brief definition of 21 messengers, the goal of their exodus, and their meetings in kisra and Rostam, and it dealt with the measures taken by the muslim messengers in the body in terms of clothing and compound, and an important aspect of the subtle details in dealing with Yazdegerd and Rustam during their entry and exit from them. and this study made a clear light on the verbal debates between Arab muslims and Persian, and this study was subjected in its entirety to analysis and extrapolation, revealing some of the reflection of psychological warfare on the enemy and its impact and results prior to the battle, and then was the conclusion of the research through which I reached the most important findings and recommendations, and a list of the most important sources and references, and subject index

Key words: Thr Messengers- Qadisiyah – Negotiation – Combat.

Messengers of the Battle of Qadisiyah

15 AD/636 AH

Historical Analytical Study

Researcher

Dr. Ibrahim bin Ali Al-Rabaie

Associate professor of history at the Islamic University of Madinah

Abstract (9)

This research aimed to identify the effectiveness of using the learning management system (Edmodo) in developing the digital citizenship for Elementary Schools' Female Teachers in Makkah, through professional development program offered via the system. In order to achieve the goal of this study, the researchers prepared the research tools which were cognitive and performance tests in addition to a product evaluation rubric. Using a pre-experimental method, and after verifying its accuracy and validity, the study was applied on the sample, which consisted of 15 female teachers from one of the private schools in Makkah. the results of the study revealed that Edmodo has achieved high level of effectiveness, also showed there was a statistical significance between the means of pre and posttests of experimental group who used the learning management system (Edmodo). Also, there was a statistical significance at the level of 0.05 for the product evaluation rubric. The professional development program of digital citizenship depended on modeling and applying the mechanism of developing the digital citizenship in its original environment. Using (Edmodo) system, the researcher proposed several recommendations such as: guiding teacher to use different digital environments during teaching digital citizenship programs, as well as integrating digital citizenship in the pre-service and in service teachers' professional development programs.

Keywords: Digital Citizenship; Digital Behavior; Digital Communication; Digital Culture; Edmodo.

The Effectiveness of Using The Learning Management System (Edmodo) in Developing Digital Citizenship for Elementary Schools' Female Teachers in Makkah

Researcher

Dr. Amjaad Tariq Mujallid

Assistant Professor in
Educational Technology
King Abdul Aziz University

Najwa Faraj Alzahrani

Teacher
Makkah, Saudi Arabia

Abstract (8)

The present study aimed at identifying the extent to which scholarship students at the Islamic University are aware of the concept of digital citizenship. In order to achieve the goal of the research, the descriptive approach has been used as a research method and at the end of the research, the researcher reached several conclusions the most important of which are the following: The study stated that the Islamic University scholarship students' awareness of the concept of digital citizenship came largely, with an arithmetic mean (3.96). The commitment to digital controls is at the forefront of the demands in which Islamic University scholarship students are aware of the concept of digital citizenship, with an average of (4.24), followed by commitment to digital etiquette behaviours, with an arithmetic mean (4.10) and the most prominent aspects of Islamic University scholarship students' awareness of digital citizenship in communication and digital networking were the ability to deal with digital applications. The study also stated that the most prominent aspects of Islamic University scholarship students' awareness of digital citizenship in the field of digital culture are that the university supports a culture of beneficial use of digital technologies, and the most prominent aspects of Islamic University scholarship students' commitment to digital etiquette were their initiative to apologize for communication error.

Keywords: Islamic University- digital citizenship- scholarship students.

Islamic University of the concept of digital citizenship

Researcher

Dr. Hassan Mohammed Ali Al-Zahrani

Associate Professor Department of Education
Islamic university of Al Madinah

Abstract (7)

The aim of the current research is to identify the concept of organizational social capital and how it can be built and invested, as well as to identify its reality at King Khalid University. Therefore, the research used the inferential descriptive approach as well as the descriptive survey approach that was used through a questionnaire distributed to a sample of (379) faculty member, the research presented the following results:

1. The concept of organizational social capital is based on the existence of a network of coherent organizational social relations that enable the exchange of exceptional knowledge and skills among members inside and outside King Khalid University with confidence, that is considered a valuable and unique resource for the university to support its distinction and superiority over other universities.

2. The structural, relational, and cognitive dimensions constitute the concept of the social and organizational capital of King Khalid University.

3. The university can, with scientific and practical, deliberate steps, build its organizational social capital and then invest it efficiently in its inputs, processes, outputs and mechanisms for obtaining feedback to evaluate its performance.

4. The research sample agree to some extent that the dimensions of organizational social capital are available in the reality of King Khalid University.

5. There are no statistically significant differences between the averages of the research sample responses about the reality of the availability of social capital dimensions at King Khalid University according to their difference in the following variables: college, academic rank, and gender.

Key Words: Social Capital, Organizational Social Capital, King Khalid University.

Organizational social capital at King Khalid University
(Its reality and means of its development and investment)

Researcher

Dr. Saeed Ali Hadeya

Associate Professor of Educational Leadership and Quality
at King Khalid University

Abstract (6)

The research aimed to create a list of lesson planning dimensions in light of the constructivist theory and to uncover the perceptions and practices of lesson planning in light of that theory among teachers of Sharia sciences and the Arabic language at the secondary stage in the Kingdom of Saudi Arabia. The researchers prepared a visualization scale consisting of (42) items directed to teachers, and a questionnaire consisting of (36) items addressed to teachers and supervisors, and after making sure of their validity and consistency, research tools were applied to a sample of (148) teachers of Sharia sciences, and (127) Arabic language teachers, (21) Sharia sciences supervisor, and (19) Arabic language supervisors, who work in government secondary schools and education offices of the Eastern Province Education Department in Saudi Arabia, and after applying the two tools to the research sample, the following was revealed: The perceptions of Arabic language and Sharia science teachers came high, and there are no differences in the sample response (Sharia science teacher / Arabic language teacher), and the practice of teachers of Sharia science and the Arabic language was high, and there are no statistically significant differences in the sample response due to a variable (legal science / language Arabic). However, there are significant statistical differences in the response of the sample due to a variable (teacher / educational supervisor). In light of these results, the two researchers recommend emphasizing the use of the lesson planning dimensions in the light of constructivism theory, and emphasizing the principles of constructivism in teacher preparation programs, and through teacher training programs that are provided to teachers in Sharia sciences and the Arabic language. In addition to spreading the culture of learning theories, especially constructivism theory and its relationship to teaching, and emphasizing meaningful education.

Keywords: Lesson planning - constructivist theory - Sharia science - Arabic language.

Perceptions of teaching planning and its practices in the light of the constructivist theory among teachers of Sharia sciences and Arabic language at the secondary stage in the Kingdom of Saudi Arabia

Researcher

Dr.Bassiouni Ismail Bassiouni

Associate Professor of Curricula and Methods of Teaching Arabic Language at Al-Azhar and Imam Mohammed Ibn Saud Islamic Universities

Dr. Khalid bin Abdulrahman Al-Fuhaid

Assistant Professor of Curricula and Teaching Methods of Islamic Education at Imam Mohammed bin Saud Islamic University

Abstract (5)

The study aims at determining the extent to which cyberbullying contributes to the academic, psychological, familial and social aspects among cyberbullies and victims of cyberbullying. The Final sample of the study consisted of (2804) male and female students enrolled in the middle and high schools in Madinah, of whom (244) were cyberbullies and (659) were cyber victims of both genders. The study utilized a questionnaire in which participants were asked if they cyberbullied others or were cyber victimized by others. The study used, also, a second questionnaire of the academic, psychological, familial, and social aspects impacted by cyberbullying. Findings of the study revealed that cyberbullying had an effect on all academic, psychological, social and familial aspects of the sample of cyberbullies of the middle and high schools in Madinah, with the exception of the familial aspect among the sample of high school female students, where cyberbullying had no clear impact on it. The results showed that cyberbullying had an effect on the academic, psychological and social aspects among victims of cyberbullying of male and female students in the middle and high schools in Madinah, whereas there was no effect of cyberbullying on the familial aspect. The psychological aspect came in the first place of the affected aspects in the sample of cyberbullies, except for the middle school female students, whereas academic aspect came in the first place. The psychological aspect came in the first place among the victims of cyberbullying of male and female students in the middle and high schools in Madinah, while the familial aspect came in the last rank, since it was not affected by cyberbullying in participants. The study provided a number of recommendations and future research.

Keywords: Cyberbullying- Academic Aspect, Psychological Aspect, Familial Aspect, Social Aspect

Contribution Degree of Cyberbullying to Academic, Psychological, Familial and Social Aspects of Cyberbullies and Cybervictims among Male and Female Students of Middle and High Schools in Madinah

Researcher

Prof. Bandar Bin Abdullah Alsharif

Professor of educational psychology
Islamic University of Madinah

Dr. Abdulaaty A. M. Ahmed

Assistant professor of educational psychology
Qassim University & Al-Azhar University in Cairo

* A study conducted within a research project funded by Deanship of Scientific Research, Islamic University of Madinah

Abstract (4)

The aim of the research is to determine the parsing skills needed for Arabic language learners speaking other languages, to build a program based on the (Blackboard) system for their development, and to measure its effectiveness in developing the parsing skills of Arabic language learners speaking other languages .

In order to achieve the objectives of the research, a set of tools were prepared: a list of parsing skills needed for Arabic language learners speaking other languages, then a program was designed to teach parsing skills using the (Blackboard) system, and parsing skills test was designed for Arabic language learners speaking other languages, and after verification of consistency The tools and their validation, the researcher applied the experiment on the research sample that consisted of (30) students enrolled in the "third level" at the Institute for Teaching Arabic Language at the Islamic University of Madinah. The researcher used the descriptive and quasi-experimental approach based on one group. A number of statistical methods appropriate to the nature of the research in order to reach the results of the research. The most important results of the research were that the research reached a list of the parsing skills needed for Arabic language learners speaking in other languages that included (4) main skills, from which (21) sub-skills were branched, as well as the existence of a statistically significant difference when The level of significance (0.01) between the averages of the learners 'scores in the two applications: the pre-and the post-test in the overall result of the test, in favor of the post application, which confirms the effectiveness of using the existing program The blackboard system in developing the parsing skills of Arabic language learners speaking other languages, and the existence of a statistically significant difference at the level of significance (0.01) between the mean scores of the learners in the two applications: pre and post in the result of each axis of the test, in favor of Dimensional application, and that the effect size using Karl's equation exceeded the ratio of (0.8), which confirms that the use of the (Blackboard) system has led to a significant impact on the development of parsing skills among Arabic language learners speaking other languages.

In light of the findings of the research, the researcher recommended a number of recommendations, including: the necessity of using the "Blackboard" system in developing the parsing skills of Arabic language learners speaking other languages, and organizing training courses and workshops for teachers to train them on how to use the "Blackboard" system, To be able to use all the features of this system to develop the parsing skills of learners of the Arabic language speaking other languages.

Key words: (Blackboard) system - parsing skills - Arabic language learners speaking other languages.

The effectiveness of using a program based on the (Blackboard) system in developing the syntax skills of learners of Arabic language who speak other languages

Researcher

Dr. Khaled bin Hadiban Al-Harbi

Associate Professor of Curricula and Teaching Methods of Arabic Language at the institute of teaching Arabic to non Arabic language speakers at the Islamic University of Madinah

Abstract (3)

The main study objectives were testing the factor structure of Webster personal wisdom scale, test the factorial invariant across gender, and test the differences of scale reliability across gender using Feldt transformation. Correlational descriptive and Comparative causal approaches had been used in the study. 571 students from Islamic Imam Mohamed Ibn Saud university had been selected randomly. The study revealed that the test structure had a best fitting according to goodness-of-fit indices, then the factorial invariant was increasing for the male scale structure, finally, there was differences in scale across gender according Feldt transformation. The study recommended the use of differential evidentiary tests to study differences between reliability coefficients when answering the question (Are there differences in reliability between different constructors on a scale, rather than calculating reliability for the male version and constancy for the female version as is customary in Arabic research). It also recommended the importance of studying differences or similarity in factor structure, especially between males and females, in structures that are affected by personality or emotional traits. The study also recommends in practice the preparation and delivery of guidance and training programs that contribute to the development of personal wisdom in its various dimensions among university students.

Keyword: personal wisdom (Webster) - Emotional Regulation - Openness - Humor- Experience Covariance measurement – Reminiscence - Confirmatory Analysis /Reflection.

Measurement Covariance of the Factor Structure of the Personal Wisdom Scale across gender

Researcher

Dr. Abdullah bin Quritan Al-enezi

Assistant Professor of Measurement and Evaluation at
Imam Mohammed bin Saud Islamic University

Abstract (2)

This study aims to induce and reveal the basis of aggressive behavior according to the conception offered by modern psychology schools and according to Islamic vision. Then analyze the theories specializing in the study of this behavior, to provide a range of educational recommendations and guidelines, for a curriculum which deals with aggressive behavior in the process of amendment. The study followed the description of the following schools to study the nature of aggressive behavior, and it's forms and the factors influencing it: the Psychological Analysis School, the Behavioral School, and the School of Knowledge. Finally, to identify the similarities and differences between these schools and the Islamic perception of the partial problems presented by the study.

The most important conclusions were: Theories of modern psychology have addressed the factors and causes of aggressive behavior in a manner consistent with the factors and interpretation of general humanitarian behavior in each school. Psychological school has made psychological factors, emotions and needs the causes of aggression. The Behavioral school has made it an environmental cause of control, and it is generated by the aggressive environment which an aggressive individual interacts with.

The description of aggressive behavior and its excitement has varied in the Islamic scenario. Some texts dealt with the psychological factors influencing the aggression. Other texts dealt with the impact of environmental factors and the impact of the family and social environment on the generation and stimulation of aggressive behavior. The stories of dictators and oppressors offered the role of belief and thought in aggressive behaviors, oppression and injustice. Islam has worked through the general approach offered by Islamic education to deal with aggression. Taking into account the factors that generate it in a holistic manner and are not separated from its impact. and its attitude towards aggression.

Key words: aggressive behavior,, aggressive in modern psychology schools , aggressive in Islamic vision.

aggressive behavior envisaging according the modern psychology schools and Islam

Researcher

Dr. Asma Abd Almottaleb BanyYounis

Associate Professor of Curricula and Methods of Teaching Arabic Language at Al-Azhar and Imam Mohammed Ibn Saud Islamic University

Dr. Mohammad Yahya M. Nemrat

Former Assistant Professor of Measurement and Evaluation at the Imam Abdulrahman Bin Faisal University

Abstract [1]

This research aimed to design a proposed model for teaching English, based on creative problem solving (TRIZ), and identify its impact on the development of reading comprehension skills for the 1st intermediate students, To achieve theses goals, the researcher used the descriptive and semi-experimental methodologies. He prepared the tests of reading comprehension skills. The tool was applied on a random sample of (66) students of 1st int.grade in Dawadmi city. The sample was divided into two equal groups; the expiremintal group was taught by the proposed model based on creative problem solving (TRIZ). The control group was taught by the usual way. The results indicated that there are statistically significant differences at the level (0.05) between the mean scores of the experimental and control group students in the post test of reading comprehension. The results also showed a significant impact of the proposed model based on creative problem solving (TRIZ) on reading comprehension skills. In the light of the results, the researcher made some recommendations and suggestions.

Keywords: Teaching model based on Keywords: Teaching Model based on Invention Problem Solving (TRIZ), reading comprehension skills.

An Effect of A Proposed Model Based On Invention Problem Solving Theory (TRIZ) for Teaching English on Increasing The Reading Comprehension for The First Intermediate Grade

Researcher

Dr. Ibrahim Abdullah Mohammed Al Yahya
English language teacher at Dawadmi Education Department

Dr. Mohammed Zidan Al Mahfouz
Associate Professor of Curriculum and General Instructions at King Khalid University

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

Journal of Islamic University

for Educational and Social Sciences

Refereed Periodic Scientific Journal

مجلة الجامعة الإسلامية

للعلوم التربوية والاجتماعية

مجلة علمية دورية محكمة

العدد السادس - الجزء الثاني

ذو الحجـة 1442 هـ - يوليو 2021 م

معلومات الإيداع في مكتبة الملك فهد الوطنية

النسخةالورقية :

رقم الإيداع: 1441/7131

تاريخ الإيداع: 1441/06/18

رقم ردمد : 1658-8509

النسخة الإلكترونية :

رقم الإيداع: 1441/7129

تاريخ الإيداع: 1441/06/18

رقم ردمد : 1658-8495

الموقع الإلكتروني للمجلة :

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

البريد الإلكتروني للمجلة :

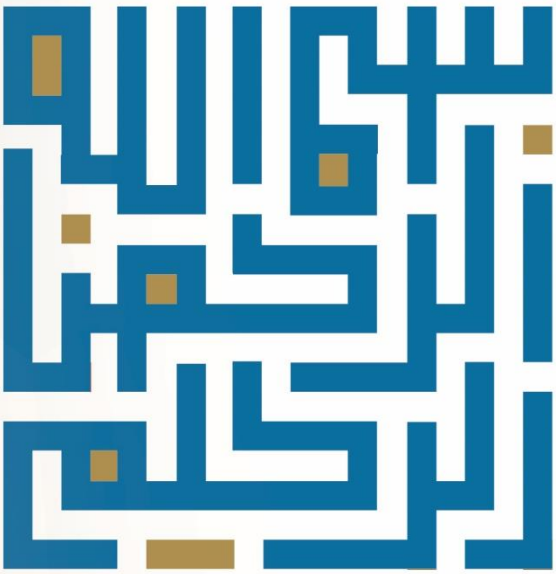
ترسل البحوث باسم رئيس تحرير المجلة

iujourna14@iu.edu.sa

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة
ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

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

جميع حقوق الطبع محفوظة للجامعة الإسلامية



قواعد وضوابط النشر في المجلة

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

الهيئة الاستشارية :

معالـي أ.د : محمد بن عبدالله آل ناجي

مدير جامعة حفر الباطن سابقاً

معالي أ.د : سـعيد بن عمر آل عمر

مدير جامعة الحدود الشمالية

معالي د : حسـام بن عبدالوهاب زمان

رئيس هيئة تقويم التعليم والتدريب سـابقاً

أ. د : سـليمان بن محمد البلوشي

عميد كلية التربية بجامعة السـلطان قابوس سابقاً

أ. د : خالـد بن حامد الحازمي

أسـتاذ التربية الإسلامية بالجامعة الإسلامية سابقاً

أ. د : سـعيد بن فالح المغامسي

أستاذ الإدارة التربوية بالجامعة الإسلامية

أ. د : عبداللـه بن ناصر الوليعي

أسـتاذ الجغرافيا بجامعة الملك سعود

هيئة التحرير :

رئيس التحرير :

أ.د : عبـد الرحمن بن علي الجهني

أسـتاذ أصول التربية بالجامعة الإسلامية

أعضاء التحرير :

معالي أ.د : راتب بن سـلامة السعود

وزير التعليم العالي الأردني سابقا
وأسـتاذ السياسات والقيادة التربوية بالجامعة الأردنية

أ.د : إبراهيم بن عبدالرافع السـمدوني

وكيل كلية التربية للدراسـات العليا بجامعة الأزهر
وأستاذ أصول التربية بجامعة الأزهر

أ.د : بندر بن عبدالله الشـريف

أسـتاذ علم النفس بالجامعة الاسلامية

أ.د : عبدالرحمن بن يوسـف شاهين

أسـتاذ المناهج وطرق التدريس بالجامعة الاسلامية

أ.د : عبدالعزيز بن سـليمان السلومي

أسـتاذ التاريخ الإسلامي بالجامعة الاسلامية

أ.د : عبداللـه بن علي التمام

أستاذ الإدارة التربوية بالجامعة الاسلامية

أ.د : محمـد بن إبراهيم الدغيري

وكيل جامعة شـقراء للدراسات العليا والبحث العلمي
وأسـتاذ الجغرافيا الاقتصادية بجامعة القصيم

د : رجـاء بن عتيق المعيلي الحربي

عميد عمادة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد سـابقاً
وأسـتاذ التاريخ الحديث والمعاصر المشارك بالجامعة الاسلامية

سكرتير التحرير :

أ. مجتبى الصادق المنا

الإخراج والتنفيذ الفني :

م. محمد حسن الشريف

فهرس المحتويات :

م	عنوان البحث	الصفحة
1	تقويم محتوى كتب العلوم بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية في ضوء المتطلبات المعرفية للبرنامج الدولي لتقييم الطلبة بيزا (PISA,2018) د. هذال بن عبيد عياد الفهيدي	1
2	النموذج البنائي للعلاقة بين الوصم والخوف من التعاطف والعلاقات الاجتماعية لدى المراهقين المصابين بمرض السكري من النوع الأول بمنطقة عسير د. علي سعيد العمري	55
3	واقع استخدام طلبة المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض لتقنية رمز الاستجابة السريعة QR Code في المناهج الدراسية "دراسة استطلاعية" د. منال محمد العنزي / أ.حصة محمد الضويان	113
4	توظيف بوابة المستقبل التعليمية والتحديات التي تواجه المعلمين والمعلمات ودرجة رضاهم عنها د. عمر بن سالم بن محمد الصعيدي	157
5	واقع العلاقة الأكاديمية بين طلاب الدراسات العليا ومشرفيهم من وجهة نظر الطلاب في الجامعات السعودية د. طلال عقيل عطاس الخيري	203
6	فاعلية برنامج إثرائي قائم على نظرية الذكاء الناجح لتنمية المهارات التَّحليليَّة والإبداعيَّة والعمليَّة لدى طالبات المرحلة المتوسِّطة د. نوار بنت محمد سعد الحربي	247
7	تصورات المعلمين حول دمج التكنولوجيا في تعليم اللغة العربية كلغة ثانية (دراسة وصفية) د. سلطان بن عبد العزيز الملحس	299
8	اتجاهات القادة الأكاديميين نحو تمكين المرأة من المشاركة الفاعلة في اتخاذ القرار وفق رؤية المملكة "2030" جامعة حائل أنموذجًا د. ميسم فوزي مطير العزام	331
9	خريطة بحثية لأولويات البحث في الإدارة التربوية لمجالات التعليم العام بالمملكة العربية السعودية أ.د. عبد المحسن بن محمد السميح / د. مشاعل بنت علي الغامدي	375
10	جهود الملك عبد العزيز -رحمه الله- في تطوير وتحسين ميناء جدة 1373-1344هـ/ 1953-1925م د. عبد الله زاهر الثقفي	421

ترتيب الأبحاث حسب تاريخ ورودها للمجلة مع مراعاة تنوع التخصصات

تقويم محتوى كتب العلوم بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية في ضوء المتطلبات المعرفية للبرنامج الدولي لتقييم الطلبة بيزا (PISA,2018)

إعداد

د. هذال بن عبيد عياد الفهيدي

أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم المساعد

بجامعة نجران سابقًا وجامعة القصيم حاليًا

DOI: 10.36046/2162-000-006-011

المستخلص

هدفت هذه الدراسة التعرف على درجة توافر المتطلبات المعرفية في مجال الموضوعات للبرنامج الدولي لتقييم الطلبة بيزا (PISA,2018) التي يجب توافرها في محتوى كتب العلوم بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من كتب العلوم للصفين الأول والثاني متوسط طبعة ١٤٤١هـ / ٢٠١٩م، والبالغ عددها (٤) كتب، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث بطاقة لتحليل محتوى كتب العلوم أعدها الباحث، وطبقها بعد التأكد من صدقها، وثباتها، وأظهرت نتائج الدراسة أن متطلبات مجال الأنظمة الفيزيائية هي أكثر المتطلبات توافراً بمتوسط حسابي قدره (٣,٤٤) من (٤)، وأقلها توافراً متطلبات مجال أنظمة الكرة الأرضية والفضاء بمتوسط بلغ (٣,١٥) من (٤)، وبالنسبة للمتطلبات الفرعية كان أكثرها توافراً متطلب (خصائص المادة مثل تغيرات المادة وحالتها ، والموصلية الحرارية والكهربائية) بمتوسط قدره (٣,٥٦) من (٤)، وكان أقل المتطلبات الفرعية توافراً متطلب (تاريخ الكون وحجمه مثل السنة الضوئية، نظرية الانفجار الكبير) بمتوسط قدره (٢,٣) من (٤)، ومتطلب (التغير في الأرض مثل حركة الصفائح، الدورات الجيوكيميائية، القوى البناءة والمدمرة) بمتوسط (٢,٦) من (٤)، ومتطلب (الخلايا مثل التركيب والوظيفة، والحمض النووي، والاختلافات بين الخلايا النباتية والحيوانية) بمتوسط قدره (٢,٧) من (٤).

الكلمات المفتاحية: التقويم، المتطلبات المعرفية، البرنامج الدولي لتقييم الطلبة PISA ، العلوم، المرحلة المتوسطة.

المقدمة

تسعى الدول لتحسين أنظمتها التعليمية بالمراجعة الدائمة لهذه الأنظمة ونواتجها، وذلك من خلال الاهتمام بنتائج الدراسات والبرامج الدولية التي تساعدها على فهم أنظمتها التعليمية، والكشف عن مدى جودتها وتماشيها مع مستجدات العصر، وتبين موقعها التعليمي بين الدول المختلفة ، وتقدم تغذية راجعة تستفيد منها في إصلاح أنظمتها التعليمية ، وتساعد صانعي القرار على تحديد معايير واضحة للأداء التعليمي، لمتابعة تنفيذ السياسات التعليمية وتقييم نواتجها المختلفة.

ومن تلك البرامج والتي تعكس مدى جودة الأنظمة التعليمية البرنامج الدولي لتقييم الطلبة (PISA) وهي الأحرف الأولى للجملة الإنجليزية Programme for International Student Assessment ، والتي تشرف عليها منظمة التنمية والتعاون الاقتصادي(Organisation for Economic Co-operation and Development) وتختصر بـ (OECD)، ويهدف هذا البرنامج إلى معرفة مدى امتلاك الطلاب للمعارف والمهارات الأساسية في مجالات الرياضيات والعلوم والقراءة، والتي تجعل الطالب أكثر فاعلية في مجتمعه (OECD ،٢٠٠٧).

وتعد المعرفة العلمية والتكنولوجية مهمة لجميع المجتمعات ، حيث تبين قدرة أفراد هذا المجتمع على المشاركة الفعالة والإنتاج في مجتمعاتهم، والرقي بها إلى مصاف الدول المتقدمة، لذلك تسعى الدول إلى إعداد طلابها بشكل جيد ليصبحوا أفراداً منتجين بشكل أكبر ، وذلك من خلال تضمين المعرفة العلمية والتكنولوجية في مناهجها الدراسية في جميع المراحل الدراسية (المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية ، ٢٠١٢).

كما يعد محتوى المنهج المدرسي من المكونات الرئيسة للمنهج، ويشتمل على الحقائق والمعارف والمفاهيم والتعميمات والمبادئ والنظريات التي يجب أن يتعلمها الطالب ويلم بها،

لذلك كان لزاماً أن يتم اختيارها بكل عناية لتحقيق أهداف المنهج ، وبالتالي أهداف التعليم والمجتمع بشكل عام (الخليفة، ٢٠١٧).

ولذلك فإن محتوى مناهج العلوم يفضل أن يتم تقييمه بشكل دوري لمعرفة مدى تحقيقه لأهدافه ، ومسايرته لمستجدات العصر، ومن ثم تطويره بما يتناسب مع هذه المستجدات ويحقق أهداف المجتمع، مراعياً ما يستجد من دراسات وبرامج، واختبارات دولية، والتي تعطي مؤشرات على مدى مناسبة هذا المحتوى، مما يستدعي مراجعة وتحليل محتوى مناهج العلوم بشكل دوري، من أجل الاصلاح والتطوير التعليمي بما يتوافق مع تلك الدراسات والبرامج للوصول بنظامنا التعليمي إلى مستويات عالية في التصنيف الدولي للأنظمة التعليمية، وهذا ينعكس بدوره على مستوى تحصيل الطلاب ، ودورهم في المجتمع مستقبلاً.

وهذا ما أكدته العديد من الدراسات والمؤتمرات من أهمية المراجعة والتقييم المستمر لمناهج العلوم للوقوف على مدى مراعاتها لمتطلبات الدراسات والبرامج والاختبارات الدولية مثل: دراسة أبو لبدة وآخرون (٢٠١١) ، ودراسة بربكسيير (Breakspear,2012) ، ودراسة عبدالفتاح(٢٠١٦)، ودراسة الخليفة(٢٠١٩)، ومؤتمر التطوير التربوي (٢٠١٥).

وتؤكد رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠) على ضرورة تطوير المناهج وأساليب التعليم والتقويم ومراجعتها من أجل تجويد هذه المناهج لتحقيق أهداف الرؤية، حيث ذكرت أن هناك تدنياً في جودة المناهج الدراسية وضعف في مهارات التقويم، وقد اهتمت حكومة المملكة العربية السعودية بتطوير نظامها التعليمي، وترسيخ سياسة التقييم، والمراجعة المستمرة رغبةً منها في تفوق طلابها في جميع المجالات دولياً، ولقياس مدى التقدم الذي تم إنجازه، ولمساعدة القائمين على التعليم في تحديد الملامح الأساسية التي يمتلكها الطلاب الذين بلغوا خمسة عشر عاماً لذلك شاركت المملكة العربية السعودية بالعديد من الدراسات والبرامج الدولية ومنها البرنامج الدولي لتقييم الطلبة بيزا ((PISA.(وزارة التعليم ، ١٤٣٨)

ويتضح مما سبق أن عملية مراجعة وتحليل محتوى كتب العلوم بشكل دوري يعد مطلباً مهماً في ظل التطورات العلمية المتسارعة، وبما يتوافق مع الدراسات والبرامج الدولية مثل البرنامج الدولي لتقييم الطلبة بيزا ((PISA والذي تشارك به العديد من دول العالم، لتقييم تحصيل طلابها في مجال العلوم، وبالتالي مناهجها وفقاً لمتطلبات هذا البرنامج .

مشكلة الدراسة:

من خلال ما سبق عرضه، ومن خلال نتائج مشاركة المملكة العربية السعودية الأولى في اختبارات بيزا (PISA,2018) التي أظهرت حصول المملكة في مجال العلوم على المرتبة (٧١) من بين (٧٩) دولة مشاركة٢٠١٩ (OECD)، هذا مؤشر يدل على أن هناك خللاً أدى إلى الحصول على هذا الترتيب المتأخر جداً، ويعزي ذلك لعدة أسباب ومنها محتوى مناهج العلوم، من هنا جاءت فكرة هذه الدراسة للكشف عن جودة محتوى مناهج العلوم ومدى مراعاتها لمتطلبات البرنامج الدولي لتقييم الطلبة بيزا (PISA,2018)، والعمل على الوصول إلى نتائج قد تكون مفيدة لمعرفة مواطن الخلل والعمل على إصلاحها، وبالتالي رفع مستوى ترتيب المملكة في اختبارات بيزا ((PISA القادمة ، وينعكس بشكل عام على جودة تعليم وتعلم العلوم في المملكة العربية السعودية، وعلى رفع مستوى تحصيل الطلاب العلمي، وقدرتهم على مواكبة مستجدات العصر، ولذا تأتي هذه الدراسة التي تتحدد مشكلتها في الكشف عن توافر المتطلبات المعرفية للبرنامج الدولي لتقييم الطلبة بيزا (PISA,2018) في محتوى كتب العلوم بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية.

أسئلة الدراسة:

سعت الدراسة للإجابة عن الأسئلة التالية:

١- ما درجة توافر موضـــوعات الأنظمة الفيزيائية للبرنامج الدولي لتقييم الطلبة بيزا (PISA,2018) في محتوى كتب العلوم بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية ؟

٢- ما درجة توافر موضـــوعات الأنظمة الحياتية للبرنامج الدولي لتقييم الطلبة بيزا (PISA,2018) في محتوى كتب العلوم بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية ؟

٣- ما درجة توافر موضـوعات أنظمة الكرة الأرضـية والفضـاء للبرنامج الدولي لتقييم الطلبـة بيزا (PISA,2018) في محتوى كتب العلوم بالمرحلـة المتوســـطـة في المملكـة العربيـة السعودية ؟

٤- ما درجة توافر موضـــوعات مجالات العلوم الرئيســية للبرنامج الدولي لتقييم الطلبة بيزا (PISA,2018) في محتوى كتب العلوم بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية؟

أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى:

١- الكشـــف عن درجة توافر موضـــوعات الأنظمة الفيزيائية للبرنامج الدولي لتقييم الطلبـة بيزا (PISA,2018) في محتوى كتب العلوم بالمرحلـة المتوســـطـة في المملكـة العربيـة السعودية .

٢- الكشـــف عن درجة توافر موضـــوعات الأنظمة الحياتية للبرنامج الدولي لتقييم الطلبـة بيزا (PISA,2018) في محتوى كتب العلوم بالمرحلـة المتوســـطـة في المملكـة العربيـة السعودية .

٣- الكشف عن درجة توافر موضوعات أنظمة الكرة الأرضية والفضاء للبرنامج الدولي لتقييم الطلبة بيزا (PISA,2018) في محتوى كتب العلوم بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية .

٤- الكشف عن درجة توافر موضوعات مجالات العلوم الرئيسية للبرنامج الدولي لتقييم الطلبة بيزا (PISA,2018) في محتوى كتب العلوم بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية.

أهمية الدراسة:

تتضح أهمية الدراسة فيما يلي:

١- قد تساعد مخططي ومطوري مناهج العلوم في التعرف على الموضوعات التي يجب أن تتوافر في محتوى كتب العلوم بالمرحلة المتوسطة ، ومراعاة ذلك أثناء عملية المراجعة والتطوير.

٢- قد تساعد المشرف التربوي ومعلم العلوم في التعرف على الموضوعات التي يجب أن يتم الاهتمام بها بشكل أكبر أثناء عملية التدريس مما ينعكس بشكل إيجابي على تحصيل الطالب في هذه الموضوعات.

٣- قد تساعد نتائج هذه الدراسة في الحصول على مراكز متقدمة في اختبارات بيزا(PISA) القادمة، من خلال بيان مواطن الخلل في محتوى مناهج العلوم والعمل على تلافيها مستقبلاً .

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على الحدود التالية:

قائمة المتطلبات المعرفية في مجال الموضوعات للبرنامج الدولي لتقييم الطلبة بيزا (PISA,2018) التي يجب توافرها في محتوى كتب العلوم بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية ومجالاتها هي:

١- الأنظمة الفيزيائية .

٢- الأنظمة الحياتية .

٣- أنظمة الكرة الأرضية والفضاء.

تحليل محتوى كتب العلوم بالمرحلة المتوسطة للصفين الأول والثاني متوسط في المملكة العربية السعودية، ، والتي تُدرس في العام الدراسي (١٤٤٠-١٤٤١هـ) وعددها ٤ كتب، بواقع جزأين لكل صف فقط، حيث يجرى الاختبار على طلاب الثالث متوسط.

مصطلحات الدراسة:

تقويم المحتوى (Content Evaluation):

تعرفه الصادق (٢٠١٩) بأنه " عملية منهجية تتطلب جمع بيانات موضوعية ومعلومات سابقة من مصادر متعددة باستخدام أدوات قياس متنوعة في ضوء أهداف محددة بغرض التوصل إلى تقديرات كمية، وأدلة كيفية يستند إليها في إصدار أحكام أو اتخاذ قرارات مناسبة "ص ٢٠٧.

ويعرفه الباحث بأنه : عملية استخدام بطاقة تحليل محتوى لجمع بيانات ومعلومات عن المتطلبات المعرفية في مجال الموضوعات للبرنامج الدولي لتقييم الطلبة بيزا (PISA,2018) في محتوى كتب العلوم للصفين الأول والثاني المتوسط في المملكة العربية السعودية، وتصنيف

هذه البيانات والمعلومات وتحليلها وتفسيرها بطريقة منظمة، للتعرف على درجة توافرها، وإصدار حكم على مدى تناولها في محتوى هذه الكتب.

المتطلبات المعرفية:

تشير إلى فهم العالم الطبيعي على أساس المعرفة العلمية التي تتضمن المعارف المتعلقة بطبيعة العالم، وتلك المتعلقة بالعلوم نفسها (OECD، ٢٠١٨، ١٠٢).

ويعرفها الباحث بأنها : البنية المعرفية الواجب توافرها في محتوى كتب العلوم للصفين الأول والثاني متوسط ، وتشمل عدة أنظمة كما يلي :

٤- الأنظمة الفيزيائية.

٥- الأنظمة الحياتية.

٦- أنظمة الكرة الأرضية والفضاء.

البرنامج الدولي لتقييم الطلبة بيزا (PISA)" Programme for International Student Assessment":

يعرف البرنامج الدولي لتقييم الطلبة بيزا((PISAبأنه" عبارة عن مجموعة من الدراسات التي تشرف عليها منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية((OECD كل ثلاثة أعوام بهدف قياس أداء الأنظمة التربوية في البلدان الأعضاء، وهي تعتمد على معايير موحدة مثل تساوي أعمار الطلاب (١٥ عاما فقط) وتماثل الأسئلة التطبيقية، وتحييد عوامل التاريخ والثقافة المحلية(حيث لا يتم إجراء اختبارات في التاريخ أو اللغة أو الدين مثلا). فهو برنامج عالمي لتقييم وقياس المهارات المعرفية للطلاب من فئة ١٥ عاماً. ويركز الاختبار الذي يجري كل ثلاث سنوات على العلوم ، والرياضيات، والقراءة مع التركيز في كل دورة على مادة معينه ، (بحوالي ٧٠% من الأسئلة) ، يستغرق الاختبار ساعتين، ويكون باللغتين الإنجليزية أو العربية (وزارة التعليم ، ٢٠١٨، ص ٦).

الإطار النظري

- برنامج التقييم الدولي للطلبة بيزا

Programme for International Student Assessment ((PISA

بدءا من عام ٢٠٠٠، طرحت منظمة التعاون الاقتصـادي والتنمية برنامج تقييم أداء طلاب المدارس الخاص للدول الأعضـاء في المنظمة، وقد تطور سـريعاً في غضـون عقد ونصف وأصبح من أشهر برامج تقييم أداء طلاب المدارس في العالم ، ويشارك فيه عدد كبير من الدول، إذ وصـل حتى الآن إلى ٧٩ دولة سـواء من الدول الأعضـاء في المنظمة أو من خارجها، ومن المعروف أن منظمة التعاون الاقتصـادي والتنمية هي منظمة اقتصـادية تهدف في الدرجة الأولى إلى تطوير النمو الاقتصـادي للدول الأعضـاء، إلا أنها أدركت أن تطوير التعليم هو السـبيل الرئيسـي لتطوير الاقتصـاد، ومن ثم بدأت تهتم بشـكل كبير بالتعليم وتطويره في الدول الأعضـاء، وكان برنامج بيزا((PISAلتقييم الطلاب هو أحد نواتج هذا الاهتمام، كما أنه يعتبر مثالاً واضـحاً في تدويل سـياسـة التعليم، وتعد نتائج بيزا عن أداء الطلبة عنصراً هاماً في صناعة السياسات التعليمية للدول (ناصف، ٢٠١٨).

وقد أكدت المفوضـية الأوربية أن تحسـين الكفاءات للقرن الحادي والعشـرين هو أحد القضـايا المهمة لدى دول الاتحاد الأوربي وذلك من خلال التعليم المدرسي، للحصـول على الوظائف الجديدة، وكذلك رفع مسـتويات المهارات العامة ، وذلك من خلال التعليم الجيد لبناء تلك المهـارات، وهنا يأتي دور بيزا PISA في قدرته الكبيرة على تقديم بيانات متميزة عن مستويات الدول في مجال التعليم (٢٠١٦، (Bittlingmayer,Boutiuc, Heinemann,& Kotthoff .

ويعتبر برنامج بيزا ((PISA مشـــروعاً دولياً لتقييم الطلبة في الدول التابعة للمنظمة، وتوجد جهة محددة في كل دولة مشـــاركة هي المشـــرفة على هذا التقييم، فمثلاً في المملكة العربية السعودية الجهة المشرفة هي هيئة تقويم التعليم والتدريب – المركز الوطني للقياس (هيئة تقويم التعليم والتدريب ، ٢٠٢٠).

يركز برنامج بيزا PISA)) على ثلاثة مجالات أســاســية هي: القراءة، والرياضــيات، والعلوم، ويقام بشــكل دوري كل ثلاث ســنوات، وفي كل دورة يتم التركيز على أحد هذه المجالات الثلاث ، حيث يكون هناك دراســة وتقييم أكبر لمجال التركيز الرئيســي مع عدم إهمــال لتقييم مهــارات المجــالين الآخرين، وقــد بــدأت منظمــة التعــاون والتنميــة الاقتصــادية(OECD) بتنفيذ هذا البرنامج في عام ٢٠٠٠م، وكان التركيز على مجال القراءة. أما دورة ٢٠٠٣ فقد ركزت على مجال الرياضـيات، وفي دورة ٢٠٠٦ على مجال العلوم، ثم كان مجال القراءة هو مجال التركيز الرئيسي في دورة عام ٢٠٠٩ لذلك اعتبرت دورة ٢٠٠٩ أول فرصـــة لإجراء المقارنة لاتجاهات إنجازات الطلبة في مجال القراءة. وكان التركيز في دورة ٢٠١٢ على مجال الرياضـــيات مجدداً، وفي دورة ٢٠١٥ كان التركيز مرة أخرى على مجال العلوم بعد مرور تســـعة أعوام، وفي عام ٢٠١٨ كان التركيز على مجال القراءة (٢٠١٥،(NCES،(وزارة التعليم ، ٢٠١٨) .

كما يعد برنامج بيزا (PISA) تقييماً دولياً مقنناً تعمل الدول المشـاركة فيه على تطويره بشــكل دائم ، ويتم تطبيقه على الطلبة في عمر ١٥ ســنة. ويعتمد على المعارف والمهارات التي يحتاجها الطلبة في هذا العمر ويكون التركيز فيه على اتقان العمليات وفهم المبادئ وتوظيفها في أوضـاع مختلفة في كل مجال من المجالات التي يشـملها التقييم، وهو اختبار ورقة وقلم، وتبلغ مدة هذا الاختبار ساعتين، تتألف الاختبارات من فقرات من نوع الاختيار من متعدد وأخرى مقالية، وهناك نماذج مختلفة من تطبق على مجموعات مختلفة من الطلبة، وهناك استبانة للطلبة تحتاج إلى ٣٠ دقيقة لتعبئتها وتتضمن أسئلة عن الطالب وعن خلفيته

الأسرية، وتوزع استبانة لمديري المدارس ، وتحتاج إلى ٢٠ دقيقة تتضمن فقرات حول قضايا لها علاقة بالمدرسة، ويهدف البرنامج لقياس المخرجات التالية:

أ- قياس مؤشرات حول معارف ومهارات الطلبة.

ب- قياس مؤشرات لسياقات التعلم تربط نتائج الطلبة بخصائصهم وخصائص المدرسة.

ج- قياس مؤشرات اتجاه التغييرات في النتائج خلال الزمن.

د- بناء قاعدة معرفية للاستفادة منها في تحليل السياسات والأبحاث (مبارك، ٢٠١٠)، (ابولبدة وآخرون ، ٢٠١١).

يتم اختيار المدارس عشوائياً من قبل فريق دولي، والمدارس التي يتم اختيارها لابد أن تتوفر فيها المتطلبات الدولية في اختيار أفرادها، وهذه المتطلبات تشمل البيانات النوعية الجيدة، والتي من الممكن أن تجعل المقارنات واقعية بين الدول المشاركة، وهناك متطلبات لاختيار المدرسة لطلابها وهي:

١- إبلاغ المدرسة التي تم اختيارها.

٢- تبليغ المعلمين والطلبة وأولياء الأمور في المدارس التي يتم اختيارها.

٣-ترتيب الطلبة حسب تاريخ الميلاد.

٤- توفر غرفة في كل مدرسة مناسبة للاختبار.

٥- تعبئة الاستبانة لكل مدرسة مشاركة.

٦-تعبئة على استبانة قصيرة من قبل المعلم ومدير المدرسة.

أما الطالب فيكون المطلوب منه ما يلي :

أ. الإجابة على الاختبار، والذي يحتوى على أسئلة في الرياضيات، العلوم، والقراءة.

ب. الإجابة على بعض الأسئلة حول الخلفية الدراسية وطرق التدريس وعلى اتجاهاتهم نحو العلوم وتجاربهم (البشابشة، ٢٠١٦).

يتضـــح من خلال ما ســـبق أن البرنامج الدولي لتقييم الطلبة بيزا((PISA يعطي معلومات دقيقة حول مســـتوى معارف ومهارات الطلبة، وكذلك اتجاهاتهم ومدى تطورها عبر الزمن، ومدى ارتباطها بالبيت والمدرسة، وتحليل للعوامل التي قد تؤثر على نتائج الطلبة، مما ينعكس على تطوير العملية التعليمية في مختلف الدول المشاركة .

أهمية البرنامج الدولي لتقييم الطلبة بيزا((PISA :

يعتبر البرنامج الدولي لتقييم الطلبة بيزا((PISA ذا أهمية بالغة لتحســـين التعليم حيث إنه يقيم الطلبة الذين تبلغ أعمارهم ١٥ عام من أجل قياس استعدادهم للانتقال إلى مرحلة الرشـد ، والقدرة على التعامل مع محيطهم ومواجهة تحديات الحياة المسـتقبلية ، ومعرفـــة الطالب في العلوم، والرياضيات والقراءة وحل المشكلات (.(Gurra,2012

كما أن برنامج بيزا ((PISAيوفر نتائج مهمة تعمل على تعزيز فهم السياسة التعليمية وتصـــميم البرامج التعليمية، ومعرفة التقدم الذي يتم تحقيقه في النظام التعليمي، وتحديد العوامل التي أدت إلى تحقيق هـذا التقـدم، وتوفير معلومـات مهمـة عن عـائلات الطلبـة ومواقفهم تجاه التعليم، ويوفر تحليل البيانات للبرنامج رؤية واضـــحة عن العوامل التي قد يكون لها أثر على مهارات الطلبة المختلفة وسلوكهم في البيت والمدرسة. وهذا يمكن واضعي السياسات التعليمية من إجراء مقارنات دقيقة لتحديد مدى تحسن جودة العملية التعليمية، وكذلك لتحديد أثر البرامج والسياسات التعليمية على تطور وجودة ما تم عمله. بالتالي فإن برنامج بيزا ((PISAيوضـــح نقاط الضـــعف ونقاط القوة في الأنظمة التعليمية في الدول المشـاركة، ويعطي برنامج بيزا ((PISAمؤشـراً مهماً في تقييم التعلم المسـتمر لأنه يركز على تقييم مهارات الطلبة في تطبيق المعرفة في الحياة وكذلك يبين مدى جاهزية الطلبة لمواصـــلة مسيرة تعلمهم (هيئة المعرفة والتنمية البشرية، ٢٠١٢).

وتكمن أهمية البرنامج الدولي لتقييم الطلبة PISA من قدرته على مساعدة نظام التعليم بالمملكة العربية السعودية على ترسيخ سياسة التقييم ومقارنة طلبة المملكة ببقية الطلبة

في دول العالم، وكذلك قياس درجة التقدم الذي تم إنجازه بشكل دوري، كما أنها تمكن المسؤولين عن التعليم من تحديد ملامح المعرفة والمهارات الأساسية التي يمتلكها الطلبة الذين بلغوا خمسة عشر عاماً. (وزارة التعليم ، ٢٠١٨)

لذا على الدول التي ترغب في تحسين مستوى التعليم لديها، ورفع كفاءة طلابها، ليكونوا على مستوى عالي من المعرفة والمهارة والقدرة على مواجهة المشكلات الحياتية، والمنافسة العالمية، على تلك الدول أن تشترك في مثل هذه البرامج والاستفادة من نتائجها في تطوير أنظمتها التعليمية، ومتابعة ذلك من خلال مقارنة مدى التغير في النتائج خلال الدورات المتتالية، وذلك ما عملت عليه المملكة العربية السعودية من خلال اشتراكها بالدراسات الدولية المختلفة مثل دراسة التوجهات الدولية للرياضيات والعلوم (TIMSS) وأخرها اشتراكها في البرنامج الدولي لتقييم الطلبة (PISA,2018)).

المجالات التي يقيسها البرنامج الدولي لتقييم الطلبة بيزا((PISA,2018 :

هناك أربع مجالات تقيسها اختبارات بيزا ((PISA,2018كما ذكرت منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (٢٠١٨، OECD) وهي:

١- معرفة الرياضيات : وهي قدرة الطلبة على تحديد وفهم الدور الذي تمثله الرياضيات للتوصل إلى أحكام تقوم على أسس سليمة علمية، وعلى استخدام الرياضيات والتعامل معها بحيث تفي باحتياجات الفرد الحياتية كمواطن فعال ومسؤول ذي تفكير سليم.

٢- معرفة القراءة : وهي قدرة الطلبة على فهم واستيعاب واستخدام النصوص المكتوبة لتحقيق أهدافهم وتنمية معرفتهم وإمكانياتهم المشاركة في المجتمع ، وتتضمن الاختبارات مهارات فهم النصوص، والقدرة على فهم معنى النصوص .

٣- المعرفة العلمية : وهي قدرة الطلبة على استخدام المعرفة العلمية لتحديد القضايا الحالية، والتوصل إلى الأدلة المعتمدة على النتائج، والإثباتات الحاسمة لتصبح مفهومة، للمساعدة على اتخاذ القرارات وإجراء التغييرات فيها من خلال نشاطات الانسان.

٤- مهارات حل المشكلات: وهي قدرة الطلبة على استخدام المهارات المعرفية لمواجهة المواقف العلمية المختلفة ذات التخصصات المتداخلة ، حيث لا تظهر طرق الحل بشكل واضح وسهل، ولا تكون مجالات المعرفة أو المناهج قابلة للتطبيق ضمن مجال واحد من الرياضيات أو العلوم أو القراءة .

المعرفة العلمية:

المعرفة العلمية من المجالات الأربع التي يقيسها البرنامج الدولي لتقييم الطلبة بيزا((PISA,2018، وفي عصرنا الحالي تعتبر المعرفية العلمية من أهم المعارف التي يجب أن يكتسبها الطلبة لمواجهة تحديات الحياة والتكيف معها، والتي تجعل الفرد قادراً على الإنتاج والمشاركة الفعالة في مجتمعه.

وتركز المعرفية العلمية في برنامج بيزا(PISA) على قدرة الطلبة على معرفة الأمور العلمية، وتفسير الظواهر المختلفة بشكل علمي، واستخدام الأدلة والبراهين العلمية، وتعتمد قدرة الطلبة في أداء تلك المهارات على المعرفة العلمية لديهم، بمعنى معرفتهم بالعلوم (مثل الفيزياء، وعلم الأحياء، وعلوم الفضاء والأرض)، والمعرفة عن العلوم (الاستقصاء العلمي، والتفسيرات العلمية) ، وتطبيق معرفة العلوم في الصحة والحياة، وفي البيئة والأرض، وفي التكنولوجيا (عبدالفتاح،٢٠١٦).

إطار تقييم المعرفة العلمية لبيزا (PISA 2018):

يشمل إطار تقييم المعرفة العلمية لـ PISA2018 ثلاث جوانب رئيسة كما يلي:

١-السياقات: القضايا الشخصية والمحلية والوطنية والعالمية ، الحالية والتاريخية ، والتي تتطلب بعض الفهم للعلم والتكنولوجيا.

٢- المعرفة: فهم الحقائق والمفاهيم والنظريات التفسيرية التي تشكل أساس المعرفة العلمية. تتضمن هذه المعرفة معرفة كل من العالم الطبيعي والمصنوعات التكنولوجية (معرفة المحتوى) ، ومعرفة كيفية إنتاج هذه الأفكار (المعرفة الإجرائية)، وفهم الأساس المنطقي الأساسي لهذه الإجراءات ومبرر استخدامها (المعرفة المعرفية).

٣- الكفاءات: القدرة على شرح الظواهر علمياً ، وتقييم وتصميم البحث العلمي ، وتفسير البيانات والأدلة علمياً (OECD ،٢٠١٨).

المتطلبات المعرفية لمحتوى مناهج العلوم في البرنامج الدولي لتقييم الطلبة بيزا (PISA ,2018)

تتكون المتطلبات المعرفية لمحتوى مناهج العلوم في البرنامج الدولي لتقييم الطلبة بيزا (PISA,2018) من ثلاث متطلبات رئيسية تندرج تحتها عدد من المتطلبات الفرعية كما يلي:

١-الأنظمة الفيزيائية: وتشمل المادة (نموذج الجسيمات ، الروابط) خصائص المادة (تغيرات الحالة ، التوصيل الحراري والكهربائي)، التغيرات الكيميائية للمادة (التفاعلات الكيميائية ، نقل الطاقة ، الأحماض، القواعد)، الحركة و القوى (السرعة والاحتكاك)، والعمل عن بعد (مثل القوى المغناطيسية والجاذبية والكهرباء) الطاقة وتحويلها (الحفظ والتبديد والتفاعلات الكيميائية) التفاعلات بين الطاقة والمادة (الضوء وموجات الراديو، الموجات الصوتية والزلزالية).

٢-الأنظمة الحياتية : وتشمل الخلايا (البنية والوظيفة ، الحمض النووي DNA ، الاختلافات بين الخلايا النباتية والحيوانية)، مفهوم الكائن الحي (الكائنات أحادية الخلية مقابل متعددة الخلايا)، الإنسان (الصحة والتغذية والأنظمة الفرعية مثل الجهاز الهضمي ، والجهاز التنفسي ، والدورة الدموية ، والإخراج ، والتناسل وعلاقتهم)، السكان (الأنواع ، والتطور ، والوراثة ، والتنوع الجيني)، النظم البيئية (سلاسل الغذاء ، وتدفق المواد والطاقة بها)، المحيط الحيوي (النظام البيئي ، والاستدامة).

٣-أنظمة الكرة الأرضية والفضاء: هياكل الأرض (الغلاف الصخري والغلاف الجوي والغلاف المائي)، الطاقة في الأرض (المصـــادر والمناخ العالمي)، التغير في الأرض (حركة الصـــفائح ، والدورات الجيوكيميائية ، والقوى البناءة والمدمرة) تاريخ الأرض (الحفريات والأصل والتطور) الأرض في الفضاء (الجاذبية ، والنظم الشمسية ، والمجرات) تاريخ الكون وحجمه (سنة ضوئية ، نظرية الانفجار الكبير) (OECD ،٢٠١٨)، (عبدالفتاح ،٢٠١٦).

التوزيع المســـتهدف للمتطلبات المعرفية لمحتوى مناهج العلوم في البرنامج الدولي لتقييم الطلبة بيزا (PISA ,2018)

وضـــع الخبراء في منظمة التعاون والتنمية الاقتصـــادية ((OECD نســـباً للدرجات المستهدفة في الاختبار لكل مجال من المجالات في المحتوى المعرفي لبرنامج بيزا (PISA,2018) كما في الجدول رقم(١). (OECD ،٢٠١٨)

جدول (١) نسبة الدرجات المستهدفة لكل مجال في المحتوى المعرفي لبرنامج بيزا (PISA,2018)

م	المجال	النسبة المئوية
١	الأنظمة الفيزيائية	%٣٦
٢	الأنظمة الحياتية	%٣٦
٣	أنظمة الكرة الأرضية والفضاء	%٢٨
المجموع		%١٠٠

يتضـــح من الجدول رقم (١) أن الخبراء قد ركزوا على مجال الأنظمة الفيزيائية، ومجال الأنظمة الحياتية، وكانت النسبة المستهدفة لهما متساوية (٣٦%) لكل مجال، وكان التركيز على مجال أنظمة الكرة الأرضية والفضاء أقل حيث بلغت النسبة المستهدفة له (٢٨%)، ولعل ذلك يعود لرؤية الخبراء أن مجال أنظمة الأرض والفضـــاء لا يحتاجه الطلبة في هذه المرحلة العمرية بشكل كبير مقارنة بالمجالين السابقين.

الدراسات السابقة

اطلع الباحث على العديد من الدراسات والأبحاث التي لها علاقة بموضوع الدراسة الحالية، وكان من أهم هذه الدراسات دراسة مبارك (٢٠١٠) التي هدفت للكشف عن الأداء التفاضلي في اختبار العلوم في دراسة بيزا(PISA,2006) وفقاً لمتغير الدولة واللغة والانتماء لمنظمة التنمية والتعاون الاقتصادية، وقد استخدمت الدراسة طريقة مانثل هانزل ونسبة الأرجحية الإحصائية لاستخراج نتائج الدراسة، وتم الحصول على البيانات من خلال موقع منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية على الشبكة العنكبوتية، وشملت عينة الدراسة(٥٠٠) طالب من الأردن و(٥٠٠) طالب من الدول الأخرى، و(١٠٠٠) طالب لغتهم العربية و(١٠٠٠) لغتهم الإنجليزية، و(٢٠٠٠) طالب من دول تنتمي للمنظمة و(٢٠٠٠) طالب من دول لا تنتمي للمنظمة ، ومن أبرز نتائج الدراسة أن (٦٣) فقرة كانت ذات أداء تفاضلي لمتغير الدولة (الأردن) مقابل غيرها من الدول، و(٩٠%) أظهرت أداءاً تفاضلياً لصالح مجموعة الدول الأخرى ، وظهر تحسن في مستوى متوسط نتائج الأردن وترتيبها بعد حذف هذه الفقرات التي أظهرت أداءاً تفاضلياً عند جميع متغيرات الدراسة، ولكن لازال متوسط الأداء لطلبة الأردن أقل من المتوسط العام.

وأجرى أبولبدة وآخرون (٢٠١١) دراسة هدفت للكشف عن المهارات التي يتقنها والتي لا يتقنها طلاب المرحلة الأساسية في مجال القراءة والرياضيات والعلوم بناءاً على متطلبات البرنامج الدولي لتقييم الطلبة بيزا(PISA)، واستخدم الباحثون المنهج الوصفي في هذه الدراسة، واعتمدت على البيانات المتوفرة في قواعد المعلومات حول بيزا (٢٠٠٦) والتي تنشرها منظمة التنمية والتعاون الاقتصادية، وشملت عينة الدراسة (٦٤٨٩) طالباً وطالبة، وأظهرت نتائج الدراسة انخفاض في أداء طلبة الريف مقابل أداء طلبة المدينة في القراءة ومجالاتها، ونوع المحتوى، وكذلك في مجال الرياضيات كان أداء طلبة المدينة أفضل، ولم يصل

ثلث الطلبة إلى المستوى الأول من مستويات الأداء في الرياضيات، وفي مجال العلوم فقد أظهرت نتائج الدراسة تفوق الإناث على الذكور، وكان أداء طلبة المدن افضل، وكان أداء طلبة الأردن جيداً في مجالي المخاطر والعلوم والتكنولوجيا، أما في مجال الصحة فكان أدائهم منخفضاً.

أما دراسة سوثايابيتش(Sothayapetch,2013) فقد هدفت إلى تحليل كتب العلوم للمرحلة الابتدائية في فلندا وتايلاند وفقاً لمجال المعرفة العلمية لبرنامج بيزا (PISA)، وشملت عينة الدراسة جميع كتب العلوم، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، واستخدم بطاقة تحليل المحتوى كأداة للدراسة، وأظهرت النتائج أن كتب العلوم في فلندا ركزت على المعارف الإجرائية ، أما في تايلاند كان التركيز على المعرفة النظرية، وأظهرت النتائج أن استخدام الأدلة العلمية وجد بشكل قليل في الكتب الفنلندية ، بينما كانت كفاية تحديد القضايا العلمية عالية.

وقامت البشابشة (٢٠١٦) بدراسة هدفت إلى التعرف على الأداء التفاضلي لمتغير الجنس في فقرات الاختبار الدولي بيزا(PISA,2012) في مجالي القراءة والعلوم في الأردن، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وشملت عينة الدراسة جميع طلبة الأردن المشاركين في اختبار بيزا(PISA,2012) وعددهم (٧٠٣٨) طالباً وطالبة في الصف العاشر من (٢٣٣) مدرسة، واستخدمت الباحثة للتحليل الإحصائي اختبار (ت) للعينات المستقلة، والنسب المئوية، واختبار كأي تربيع، وكان من أهم نتائج هذه الدراسة وجود أداء تفاضلي لصالح الإناث في مجال القراءة والعلوم ماعدا فقرة واحدة في مجال العلوم لصالح الذكور، وأوصت الدراسة بالاستفادة من تجارب الدول الأخرى المتميزة في الأداء.

كما هدفت دراسة تساي (Tsai,2016) إلى العمل على تطوير الكفايات العلمية التي يتبناها برنامج بيزا(PISA) باستخدام الجدل عبر الانترنت، واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، وشملت عينة الدراسة من (١٣٨) طالباً في الصف الثامن في مدينة كاوشيونغ في

جنوب تايوان، واستخدم الاختبار كأداة للدراسة طبق على المجموعة التجريبية عبر الإنترنت، وعلى المجموعتين التجريبية والضـــابطة اختبار بيزا(PISA)، وأظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية في استخدام الدليل العلمي، وتحديد القضايا العلمية، وتفوق المجموعة الضابطة في شرح الظواهر علمياً.

وهدفت دراسة دالي (Dale ٢٠١٦،) لمعرفة وضع المعرفة العلمية في ويلز، واستخدم الباحث في هذه الدراســة المنهج الوصــفي، وكانت أدوات الدراســة عبارة عن اســتبانة، ومقابلة، وتكونت عينة الدراســة من (٦١) معلماً من معلمي العلوم، وكانت أبرز نتائج الدراســة أن معلمي العلوم في ويلز لا يمتلكون مهارات، وفهماً كافيين فيما يتعلق بالمعرفة العلمية، وكذلك يفتقرون للكفايات العلمية، وأن السبب في ذلك التوجيه والتدريب.

أما دراســة عبدالفتاح(٢٠١٦) فقد هدفت إلى وضــع تصــور مقترح لتطوير تدريس العلوم في ضــوء معايير البرنامج الدولي لتقييم الطلبة بيزا(PISA,2015) في جمهورية مصــر، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي والمنهج شبه التجريبي لتحقيق أهداف الدراسة، حيث اســتخدمت أســئلة اختبار بيزا(PISA,2015) كأداة للدراســة، وتكونت عينة الدراســة من (٧٢) طالباً من طلاب الصف الأول ثانوي، وأظهرت نتائج الدراسة أن متوسط درجات الطلاب بلغ(٣٦٢) درجة بفارق عشرة درجات عن الدولة الأخيرة في الترتيب العالمي.

كما هدفت دراسة الصباريني، وملكاوي(٢٠١٧) إلى تحديد أبرز حركات إصلاح وتطوير العلوم العالمية في مناهج العلوم وبرامجها وتوجهاتها ومشروعاتها، واستخدمت الدراسة المنهج الوصــفي الذي يقوم على عرض الحقائق وتحليلها وتفســيرها وتقييمها من خلال الاســتدلال العقلي المحض، وتوصــلت الدراســة إلى عدد من النتائج من أهمها أن من أبرز حركــات إصــلاح العلوم حركــة التفــاعــل بين العلم والتكنولوجيــا والمجتمع ((STS، ومشروع(٢٠٦١) العلم للجميع، ومشروع المجال والتناسق والتتابع((SS&C، والمعايير القومية العلمية(NSES)، والدراســة الدولية للرياضــيات والعلوم (TIMSS)، البرنامج الدولي لتقييم

الطلبة بيزا(PISA)، ومعايير العلوم للجيل القادم(NGSS)، وأوصت الدراسة الدول العربية بضرورة المشاركة في دراسات التقييم الدولي للتحصيل، وإعادة النظر في عملية تقويم تعلم العلوم، والاستفادة من نتائج الدول المتقدمة في العلوم والرياضيات وحركات الإصلاح التي قامت بها للوصول إلى نتائج متقدمة، ومراجعة مناهج العلوم وتكامل مكوناتها، وقيام دراسات علمية لتحديد أوجه القصور في حركات إصلاح تعليم العلوم في الدول العربية.

أما دراسة مصطفى(٢٠١٧) هدفت إلى تطوير مناهج العلوم بالمرحلة الإعدادية في ضوء متطلبات البرنامج الدولي لتقييم الطلبة بيزا(PISA) في جمهورية مصر، استخدم الباحث المنهج الوصفي لتحليل محتوى كتب العلوم، كما استخدم المنهج شبه التجريبي ذو تصميم المجموعة الواحدة للتعرف على فاعلية الوحدة المقترحة، وشملت عينة الدراسة كتب العلوم المقررة على طلاب المرحلة الإعدادية وعددها (٦) كتب، وعلى عينة من طالبات الصف الأول الإعدادي، وأظهرت النتائج وجود فروق إحصائية دالة لدى عينة البحث في اختبار الثقافة العلمية، ومقياس الاتجاهات العلمية، واختبار مهارات حل المشكلات.

وهدفت دراسة إبراهيم، وعبدالحميد(٢٠١٨) إلى وضع تصور مقترح لإصلاح التعليم في جمهورية مصر باستخدام نتائج اختبارات التقييم الدولية في ضوء خبرة كل من البرازيل وألمانيا، تم استخدام المنهج الوصفي لتحقيق أهداف الدراسة، ومن أبرز نتائج هذه الدراسة إعطاء تعريف بالدراسات الدولية لتقييم تحصيل الطلبة، وعرض تجربة إصلاح التعليم في كل من البرازيل وألمانيا وفقاً لنتائج الاختبارات الدولية، ووضع تصور مقترح لإصلاح التعليم في جمهورية مصر بناءً على نتائج التقييم الدولي للتحصيل في ضوء خبرة البرازيل وألمانيا.

وهدفت دراسة بيلوفا وآخرون (Bellova et al,2018) لمعرفة أسباب انخفاض المعرفة العلمية لدى الطلاب السلوفاكيين، واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من (٦٢) معلماً من معلمي المدارس الثانوية في تخصصات الأحياء، والفيزياء، والكيمياء، واستخدم الباحث الاستبانة كأداة للدراسة، وأظهرت النتائج أن هناك عدداً من

المشـــكلات التعليمية أدت إلى انخفاض مســـتوى المعرفة العلمية لدى الطلاب، ومن هذه المشـكلات أن الطلاب لا يسـتطيعون التعامل مع النص الأكاديمي بشـكل جيد، وكذلك المعلمون لا يوجهون الطلاب إلى صياغة الحلول غير التقليدية، وأوصت الدراسة بتحسين وضع المعلمين، والتركيز على المعرفة الإجرائية، وعلى الفهم العلمي، وتفسير الظواهر علمياً.

وأجرى ناصـف (٢٠١٨) دراسـة هدفت إلى التعريف بالبرنامج الدولي لتقييم الطلبة بيزا(PISA)، ودوره في إصـــلاح التعليم في بعض الدول، وإعطاء مقترحات قد تســـاعد المدارس المصرية في المشاركة في تقييم بيزا(PISA)، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي من خلال وصـــف الظاهرة كما هي في المصـــادر المختلفة، ومن أبرز نتائج هذه الدراســـة أن التقييمات الدولية تعد جزءاً من التوجه العالمي لتدويل التعليم، وأن برنامج بيزا(PISA) يعتبر من أهم المعـايير العـالميـة لقيـاس جودة التعليم في الأنظمـة التعليميـة، وأنـه يركز على نواتج التعلم، ويؤكد على المحاســـبية، ويعتبر أن مناســـبة البيئية التعليمية وجودتها وكذلك المناخ المدرسـي العام تعتبر سـبباً قوياً في جودة أداء الطلبة، وأوصـت الدراسـة بضـرورة تبني معايير ومتطلبـات البرنامج الـدولي لتقييم الطلبـة بيزا(PISA) في التعليم، وتطوير منـاهج التعليم الأساسي بشكل دوري.

أما دراســـة الخليفة (٢٠١٩) فقد هدفت إلى إعداد قائمة بالكفايات العلمية مجال المعرفة العلمية للبرنامج الدولي لتقييم الطلبة (PISA) الواجب تضـــمينها في محتوى كتب العلوم في المرحلة متوسطة، ومعرفة مدى توافرها في محتوى كتب العلوم، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي القائم على تحليل المحتوى ،وشملت عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة جميع كتب العلوم ودليل المعلم في المرحلة المتوســطة بالمملكة العربية الســعودية، للعام الدراســي ١٤٣٩/١٤٤٠هـ والبالغ عددها (١٢) كتاباً، وكانت الأداة عبارة عن بطاقة لتحليل محتوى كتب العلوم ، ومن أهم نتائج الدراســـة: وجد أن عدد الكفايات العلمية التي توفرت في محتوى كتب العلوم بلغ (٢٦)مؤشـراً، وتم تناول الكفايات العلمية في كتاب الصـف الأول

بنسبة (٤٠,٩ %)، وفي كتاب الصف الثاني المتوسط بنسبة (٤٥,٦%)أما في كتاب الصف الثالث المتوسط فكانت بنسبة (٥٠.١٣٪). وحصلت كفاية تحديد القضايا العلمية على أعلى تناول بنسبة (٤٠,٥%)، وأقلها كفاية استخدام الدليل العلمي التي تم تناولها بنسبة (٢٠,٩%)، وأوصت الدراسة بضرورة مراجعة محتوى كتب العلوم، وتضمين الكفايات العلمية في محتوى كتب العلوم، وإقامة برامج تدريبية متنوعة لمعلمي ومعلمات العلوم لتعريفهم بالكفايات العلمية، ومواضيع العلوم التي تناولتها كتب العلوم ، وكيفية قياسها وتنميتها.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال الاطلاع على أهداف الدراسات السابقة نجدها تدور جميعها حول الاستفادة من البرنامج الدولي لتقييم الطلبة (PISA) بشكل مباشر أو بشكل غير مباشر، فقد هدفت دراسة مبارك (٢٠١٠)، ودراسة أبولبدة وآخرون(٢٠١١)، ودراسة البشابشة(٢٠١٦) للتعرف على الأداء التفاضلي لمتغير الجنس والمدينة والدولة واللغة في مجال العلوم، أما دراسة تساي (Tsai,2016)، ودراسة عبدالفتاح (٢٠١٦)، ودراسة الصباريني وملكاوي(٢٠١٧)، ودراسة مصطفى (٢٠١٧)، ودراسة عبدالحميد(٢٠١٨)، ودراسة ناصف(٢٠١٨)، هدفت جميعها بشكل عام إلى تطوير التعليم، ووضع تصور مقترح لإصلاح التعليم وخاصة في مجال تعليم العلوم في ضوء متطلبات البرنامج الدولي لتقييم الطلبة (PISA)، وهدفت دراسة دالي (Dale,2016)، ودراسة بيلوفا وآخرون(Bellova et al,2018) إلى معرفة وضع المعرفة العلمية، وأسباب انخفاض مستواها لدى الطلبة، كما هدفت دراسة سوثايابيتش(Sothayapetch,2013))، ودراسة الخليفة(٢٠١٩) إلى تقويم كتب العلوم وفقاً لمتطلبات المعرفة العلمية لبرنامج بيزا (PISA)، وهي بذلك تتفق مع الدراسة الحالية من حيث تقويمها لكتب العلوم، وتختلف الدراسة الحالية عن تلك الدراسات بكونها

تسعى لتقييم كتب العلوم في مجال محتوى المعرفة العلمية المتمثل في الموضوعات التي يتبناها البرنامج الدولي لتقييم الطلبة (PISA).

استخدمت أغلب الدراسات السابقة المنهج الوصفي كما في الدراسة الحالية ماعدا دراسة تساي (Tsai,2016)، ودراسة عبدالفتاح(٢٠١٦)، فقد استخدمت المنهج التجريبي.

وقد أظهرت نتائج أغلب الدراسات السابقة أن هناك ضعفاً في مستوى المعرفة العلمية لدى الطلبة والمعلمين كما في دراسة أبولبدة وآخرون(٢٠١١)، ودراسة تساي (Tsai,2016)، ودراسة دالي (Dale,2016)، ودراسة عبدالفتاح(٢٠١٦)، ودراسة بيلوفا وآخرون(Bellova et al,2018)، كما أظهرت نتائج بعض الدراسات أن محتوى كتب العلوم لم يكن مناسباً لمتطلبات البرنامج الدولي لتقييم الطلبة (PISA) بشكل كافي مثل دراسة سوثايابيتش(Sothayapetch,2013)، ودراسة مصطفى (٢٠١٧)، ودراسة الخليفة(٢٠١٩)، كما أظهرت نتائج الدراسات السابقة أن الأداء التفاضلي لمتغير الجنس في فقرات الاختبار الدولي (PISA) في مجال العلوم كان لصالح الإناث كما في دراسة أبولبدة وآخرون (٢٠١١)، ودراسة البشابشة (٢٠١٦).

وقد أوصت الدراسات السابقة بضرورة الاستفادة من نتائج البرنامج الدولي لتقييم الطلبة (PISA) في إصلاح التعليم بشكل عام، وإصلاح تعليم العلوم بشكل خاص، والمراجعة الدورية لمحتوى مناهج العلوم بمراحل التعليم الأساسي، وتطويرها بما يتناسب مع متطلبات البرنامج الدولي (PISA).

وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في إعداد الإطار النظري، وقائمة المتطلبات المعرفية للبرنامج الدولي لتقييم الطلبة (PISA) في مجال العلوم الواجب توافرها في محتوى كتب العلوم بالمرحلة المتوسطة، وفي بناء بطاقة تحليل المحتوى، وتحديد منهجية الدراسة وإجراءاتها وتفسير نتائجها.

منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي القائم على تحليل المحتوى، المتمثل بتحليل محتوى كتب العلوم بالمرحلة المتوسطة من خلال وصف وجمع البيانات المتعلقة بأهداف الدراسة للوصول إلى استنتاجات لتحديد درجة تضمين المتطلبات المعرفية لبرنامج الدولي لتقييم الطلبة بيزا (PISA ,2018) في محتوى مناهج العلوم بالمرحلة المتوسطة.

ويعرّف العساف (٢٠١٦م) المنهج الوصفي القائم على أسلوب تحليل المحتوى بأنه "المنهج الذي يهدف لوصف واقع الظاهرة المراد دراستها بواسطة الرصد التكراري (التكميم) لظهور المادة المدروسة سواء أكانت: كلمة أو موضوع، أو شخصية، أو مفردة، أو وحدة قياس، أو زمن". ص٢٠٢.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من كتب العلوم بالمرحلة المتوسطة طبعة ١٤٤١هـ/٢٠١٩م، والتي تدرس في العام الدراسي (١٤٤٠-١٤٤١هـ) والبالغ عددها ٦ كتب.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من كتب العلوم للصفين الأول والثاني متوسط طبعة ١٤٤١هـ/٢٠١٩م، والتي تدرس في العام الدراسي (١٤٤٠-١٤٤١هـ) والبالغ عددها ٤ كتب (كتابين لكل صف)، حيث يجرى الاختبار على طلاب الصف الثالث متوسط، ويوضح الجدول رقم (٢) ما تضمنته هذه الكتب.

جدول (٢) وصف لمحتوى كتب العلوم للصفين الأول، والثاني متوسط

الصف	الطبعة	الجزء	عدد الوحدات	عدد الفصول	عدد الموضوعات	عدد الصفحات
الأول متوسط	١٤٤١هـ/٢٠١٩م	١	٣	٦	١٤	٢١٨
		٢	٣	٧	١٤	٢٢٧
الثاني متوسط	١٤٤١هـ/٢٠١٩م	١	٣	٦	١٣	٢١٨
		٢	٣	٦	١٥	٢١٦
المجموع			١٢	٢٥	٥٦	٨٧٩

أدوات الدراسة:

أولاً- قائمة بالمتطلبات المعرفية في مجال الموضوعات للبرنامج الدولي لتقييم الطلبة بيزا (PISA ,2018)التي يجب تضمينها في محتوى كتب العلوم بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية.

تم بناء قائمة بالمتطلبات المعرفية للبرنامج الدولي لتقييم الطلبة بيزا (PISA,2018) التي يجب تضمينها في محتوى كتب العلوم بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية، التي تم في ضوئها بناء بطاقة تحليل محتوى كتب العلوم بالمرحلة المتوسطة، وقد تم تحديد محتوى هذه القائمة من خلال الرجوع إلى الأدبيات والدراسات والبحوث ذات العلاقة بالدراسة الحالية ومنها دراسة أبولبدة وآخرون (٢٠١١) ، ودراسة بريكسيبر (Breakspear,2012) ، ودراسة عبدالفتاح(٢٠١٦)، ودراسة الخليفة (٢٠١٩)، والإطار النظري للبرنامج الدولي لتقييم الطلبة بيزا .(PISA ,2018)

وشملت القائمة النهائية ثلاث مجالات رئيسية يتفرع عنها عدد من المتطلبات الفرعية كما يلي:

١-مجال الأنظمة الفيزيائية ويندرج تحته (٦) متطلبات فرعية وهي :

- تركيب المادة مثل: نماذج الجسيمات ، والروابط.
- خصائص المادة مثل تغيرات المادة وحالتها ، و الموصلية الحرارية والكهربائية.
- تغيرات المادة الكيميائية مثل: التفاعلات الكيميائية ، انتقال الطاقة، والأحماض، والقواعد.
- القوى والحركة مثل: السرعة، والتسارع، والاحتكاك، والمسافة، والقوى المغناطيسية والجاذبية والكهرباء الساكنة.
- الطاقة وتحولها مثل: الحفاظ على الطاقة واستهلاكها والتفاعلات الكيميائية.
- التفاعلات بين الطاقة والمادة مثل: موجات الضوء والراديو والموجات الصوتية والزلزالية.

٢-مجال الأنظمة الحياتية ويندرج تحته (٦) متطلبات فرعية وهي:

- الخلايا مثل التركيب والوظيفة ، والحمض النووي ، والاختلافات بين الخلايا النباتية والحيوانية.
- تصنيف وخصائص الكائنات الحية .
- الإنسان وما يتعلق به مثل: الصحة ؛ التغذية ؛ وأجهزة الجسم ، والتكاثر .
- التنوع البيولوجي، وتطوره، والوراثة، والتنوع الجيني.
- النظم البيئية مثل: السلاسل والشبكات الغذائية، وتحول المواد والطاقة.
- المحيط الحيوي مثل: مكونات النظام البيئي ، البقاء.

٣-مجال أنظمة الكرة الأرضية والفضاء ويندرج تحته (٦) متطلبات فرعية وهي:

- تركيب الأرض مثل الغلاف الصخري ، الغلاف الجوي ، الغلاف المائي.
- الطاقة في الأرض أنواعها ومصادرها، والمناخ العالمي.

- التغير في الأرض مثل: حركة الصـــفائح ، الدورات الجيوكيميائية، القوى البناءة والمدمرة.
- تاريخ الأرض مثل: الحفريات والأصل والتطور.
- الأرض في الفضاء مثل: الجاذبية ، أنظمة الطاقة الشمسية ، المجرات.
- تاريخ الكون وحجمه مثل: السنة الضوئية ، نظرية الانفجار الكبير.

ثانيًا- بطاقة تحليل المحتوى:

تم بناء بطاقة لتحليل محتوى كتب العلوم للصـــف الأول والثاني متوســـط بالمرحلة المتوســـطة في ضـــوء قائمة بالمتطلبات المعرفية للبرنامج الدولي لتقييم الطلبة بيزا (PISA 2018,)التي يجب تضـــمينها في محتوى كتب العلوم بالمرحلة المتوســـطة في المملكة العربية السعودية، وبالتالي الإجابة على السؤال الثاني والثالث والرابع من أسئلة الدراسة.

وحدة التحليل:

وحدة التحليل في هذه الدراســة الموضــوع، أو الفكرة ، والذي تم تحليل محتوى كتب العلوم بناء عليها، بما في ذلك من معلومات ومعانٍ، سواء أكانت صريحة أم ضمنية .

إجراءات التحليل:

مرت عملية التحليل بعدة خطوات كمايلي:

١-قراءة قائمة المتطلبات المعرفية في مجال الموضـــوعات للبرنامج الدولي لتقييم الطلبة بيزا (PISA ,2018) التي يجب تضـمينها في محتوى كتب العلوم بالمرحلة المتوسـطة في المملكة العربية السعودية الواردة في بطاقة تحليل المحتوى بشكل دقيق.

٢-قراءة كتب العلوم للصـفين الأول والثاني متوسـط؛ لتكوين صـورة واضـحة عن ما تحتويه من موضوعات وأفكار.

٣-تحديد ما تحتويه الكتب من المتطلبات المعرفية للبرنامج الدولي لتقييم الطلبة بيزا (PISA ,2018)، وتحديد شكل التناول (صريحًا أو ضمنيًّا)، ومستوى التناول (تفصيليًّا، أو موجزًا).

٤-الحكم على درجة تضمن المتطلب باختيار أحد البدائل (كبيرة، متوسطة، ضعيفة)، أو اختيار (غير متحقق) إذا كان المتطلب غير وارد (صريحاً أو ضمنياً) في الكتاب.

وتم استخدام مقياس رباعي لتحديد درجة التحقق من عدمه، وحدد لذلك الدرجات التالية:

- متحقق بدرجة (كبيرة)، يعطى الدرجة (٤).
- متحقق بدرجة (متوسطة)، يعطى الدرجة (٣).
- متحقق بدرجة (ضعيفة)، يعطى الدرجة (٢).
- غير متحقق، يعطى الدرجة (١).

وللحكم على متوسط درجة التحقق وفقاً لهذا المقياس؛ تم استخدام المعيار التالي:

المدى = أكبر درجة ـ أقل درجة.

المدى =٤ -١= ٣ ، طول الفترة = المدى/ عدد فئات الاستجابة =٣/٤ = ٠,٧٥

ويكون معيار الحكم على قيمة المتوسط الحسابي كما يلي:

- غير متحقق من (١) إلى (١,٧٥).
- درجة التحقق (ضعيفة)من (١,٧٦) إلى (٢,٥٠).
- درجة التحقق (متوسطة)من (٢,٥١) إلى (٣,٢٥).
- درجة التحقق (كبيرة)من (٣,٢٦) إلى (٤).

صدق بطاقة تحليل المحتوى:

للتأكد من صدق بطاقة التحليل تم تحكيمها من قبل (٥) من المحكمين المتخصصين في مجال المناهج وطرق التدريس، ومناهج العلوم بشكل خاص، وتم التعديل على صياغة

بعض العبارات بناء على ملاحظات المحكمين مثل عبارة: هيكل المادة (على سبيل المثال: نموذج الجسيمات، والروابط)، عدلت إلى: تركيب المادة مثل نماذج الجسيمات ، والروابط، وكذلك تم تعديل عبارة: مفهوم الكائن الحي (على سبيل المثال، وحيد الخلية مقابل متعدد الخلايا)، عدلت إلى عبارة: تصنيف وخصائص الكائنات الحية، ومن ثم عدلت البطاقة بناء على تلك الملاحظات بشكل نهائي.

ثبات بطاقة تحليل المحتوى:

تم حساب الثابت من خلال حساب معامل الاتفاق بين المحللين، وذلك بالتحليل من قبل محللين، حيث تم حساب مدى الاتفاق بين نتائج المحلل الأول ونتائج المحلل الثاني، وذلك باستخدام معادلة هولستي Holisti.

وعند تطبيق معادلة هولستي Holisti ظهر أن معاملات الاتفاق مرتفعة بشكل عام لجميع المجالات، حيث كان معامل الاتفاق في مجال الأنظمة الفيزيائية (٠,٨٠)،وفي مجال الأنظمة الحياتية بلغ معامل الاتفاق (٠,٧٧)، أما في مجال أنظمة الكرة الأرضية والفضاء فقد كان معامل الاتفاق (٠,٩١)، وكان معامل الاتفاق العام بين مرتي التحليل (٠,٨٣)، وبذلك يعتبر معامل الاتفاق العام كبير ويمكن الوثوق به، ويتضح ذلك من خلال الجدول رقم (٣).

جدول (٣) نتائج ثبات تحليل كتب العلوم بين نتائج المحلل الأول ونتائج المحلل الثاني

المجال	معامل الاتفاق
الأنظمة الفيزيائية	٠,٨٠
الأنظمة الحياتية	٠,٧٧
أنظمة الكرة الأرضية والفضاء	٠,٩١
الثبات العام	٠,٨٣

سادساً- الأساليب الإحصائية:

للإجابة على أسئلة الدراسة استخدم الباحث التكرارات، والمتوسطات الحسابية لتحديد درجة تضمين المتطلبات المعرفية في مجال الموضوعات للبرنامج الدولي لتقييم الطلبة بيزا (PISA,2018) التي يجب توافرها في محتوى كتب العلوم بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية .

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

الإجابة عن السؤال الأول:

نص هذا السؤال على:

-ما درجة توافر موضوعات الأنظمة الفيزيائية للبرنامج الدولي لتقييم الطلبة بيزا (PISA,2018) في محتوى كتب العلوم بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية ؟.

للإجابة على التساؤل السابق قام الباحث بتحليل محتوى كتب العلوم بالمرحلة المتوسطة للصفين (الأول، والثاني متوسط) وفقاً لقائمة متطلبات مجال الأنظمة الفيزيائية للبرنامج الدولي لتقييم الطلبة بيزا(PISA,2018) الموضحة سابقاً، وبحساب تكرارات متطلبات مجال الأنظمة الفيزيائية، ونسبة وجودها في محتوى كتب العلوم بالمرحلة المتوسطة، أمكن التوصل إلى النتائج التالية: جدول رقم (٤)

جدول (٤) درجة توافر موضوعات الأنظمة الفيزيائية للبرنامج الدولي لتقييم الطلبة بيزا (PISA,2018) في محتوى كتب العلوم بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية

مجال الأنظمة الفيزيائية	كتب الصف الأول المتوسط			كتب الصف الثاني المتوسط			المجموع الكلي		
	المتوسط	درجة التحقق	الترتيب	المتوسط	درجة التحقق	الترتيب	المتوسط	درجة التحقق	الترتيب
تركيب المادة مثل نماذج الجسيمات ، والروابط.	٣,٧٥	كبيرة	١	٣,٢٠	متوسطة	٥	٣,٤٧	كبيرة	٣
خصائص المادة مثل تغيرات المادة وحالتها، و الموصلية الحرارية والكهربائية.	٣,٥٧	كبيرة	٢	٣,٥٥	كبيرة	١	٣,٥٦	كبيرة	١
تغيرات المادة الكيميائية مثل ، التفاعلات الكيميائية، انتقال الطاقة، والأحماض، والقواعد.	٣,٥٦	كبيرة	٣	٣,٥٥	كبيرة	٢	٣,٥٥	كبيرة	٢
القوى والحركة مثل السرعة، والتسارع، والاحتكاك، والمسافة، والقوى المغناطيسية والجاذبية والكهرباء الساكنة.	٣,٤٢	كبيرة	٥	٣,١٩	متوسطة	٦	٣,٣٠	كبيرة	٦
الطاقة وتحولها مثل الحفاظ على الطاقة واستهلاكها والتفاعلات الكيميائية.	٣,٤٣	كبيرة	٤	٣,٣٤	كبيرة	٤	٣,٣٨	كبيرة	٤
التفاعلات بين الطاقة والمادة مثل موجات الضوء والراديو والموجات الصوتية والزلزالية.	٣,٣٨	كبيرة	٦	٣,٤٤	كبيرة	٣	٣,٤١	كبيرة	٥
المجموع	٣,٥١	كبيرة	١	٣,٣٧	كبيرة	٢	٣,٤٤	كبيرة	

يتضح من الجدول رقم(٤) ما يلي:

أن المتوسطات الحسابية لمتطلبات مجال الأنظمة الفيزيائية في محتوى كتب العلوم للمرحلة المتوسطة متوفرة بدرجة كبيرة؛ حيث تراوحت قيمها بين (٣,٣٠-٣,٥٦)، فقد حصل متطلب (خصائص المادة مثل تغيرات المادة وحالتها ، والموصلية الحرارية والكهربائية) على متوسط حسابي وبلغ قدره(٣,٥٦)، وحصل متطلب(القوى والحركة مثل السرعة، والتسارع، والاحتكاك، والمسافة، والقوى المغناطيسية والجاذبية والكهرباء الساكنة) على أقل متوسط بلغ(٣,٣٠).

مما سبق يتضح أن هناك تفاوتاً بسيطاً بين توافر متطلبات مجال الأنظمة الفيزيائية في محتوى كتب العلوم بالمرحلة المتوسطة، حيث تحققت جميع المتطلبات بدرجة كبيرة، وكان التركيز الأكبر على متطلب(خصائص المادة مثل تغيرات المادة وحالتها، والموصلية الحرارية والكهربائية)، ولعل ذلك يعزى إلى أن الموضوعات المتعلقة بالمادة وخصائصها أساسية لدراسة أغلب الموضوعات الفيزيائية، والظواهر الطبيعية، ويظهر وجودها في تلك الموضوعات بشكل مباشر أو غير مباشر، وكان متطلب (القوى والحركة مثل السرعة، والتسارع، والاحتكاك، والمسافة، والقوى المغناطيسية والجاذبية والكهرباء الساكنة) على أقل المتطلبات وجوداً في محتوى كتب العلوم، وقد يعود ذلك إلى أنه من المتطلبات الأكثر تخصصاً، ويحتاج إلى موضوعات مستقلة، وتتوافق هذه النتيجة مع ما توصلت اليه دراسة سوثايابيتش(Sothayapetch,2013).

وعلى مستوى الصفوف الدراسية عامة يتضح من الجدول رقم(٤) أن متطلبات مجال الأنظمة الفيزيائية قد تحققت بدرجة كبيرة، وكان مقدار التحقق في محتوى كتب العلوم للصف الأول المتوسط قدره(٣,٥١)، ثم في محتوى كتب الصف الثاني متوسط بمتوسط حسابي بلغ (٣,٣٧).

ومما سبق يتضح أن درجة تحقق متطلبات مجال الأنظمة الفيزيائية كان كبيراً في محتوى كتب العلوم للصف الأول والثاني متوسط.

أما على مستوى الصف الدراسي الواحد يتضح من الجدول رقم(٤) أن متوسط تحقق متطلب (تركيب المادة مثل نماذج الجسيمات، والروابط)، حصل على متوسط قدره(٣,٧٥) في الصف الأول متوسط كأعلى متوسط، وحصل متطلب(التفاعلات بين الطاقة والمادة مثل موجات الضوء والراديو والموجات الصوتية والزلزالية) على أقل متوسط وقدره(٣,٣٨) في الصف الأول متوسط، أما على مستوى الصف الثاني متوسط فقد حصل متطلب(خصائص المادة مثل تغيرات المادة وحالتها ، والموصلية الحرارية والكهربائية)، ومتطلب(تغيرات المادة الكيميائية مثل، التفاعلات الكيميائية، انتقال الطاقة، والأحماض، والقواعد) على أعلى متوسطين حسابين بلغ(٣,٥٥)، وحصل متطلب(تركيب المادة مثل نماذج الجسيمات، والروابط)، ومتطلب(القوى والحركة مثل السرعة، والتسارع، والاحتكاك، والمسافة، والقوى المغناطيسية والجاذبية والكهرباء الساكنة) على أقل متوسطين وبلغ على التوالي (٣,٢٠)،(٣,١٩).

من خلال النتائج السابقة يتضح أن هناك تفاوتاً بسيطاً في درجة تحقق متطلبات مجال الأنظمة الفيزيائية من صف لآخر؛ حيث تحققت جميع المتطلبات بدرجة كبيرة ماعدا متطلب (تركيب المادة مثل نماذج الجسيمات، والروابط)، ومتطلب(القوى والحركة مثل السرعة، والتسارع، والاحتكاك، والمسافة، والقوى المغناطيسية والجاذبية والكهرباء الساكنة) فقد تحققا بدرجة متوسطة في محتوى كتب العلوم للصف الثاني متوسط، وقد يكون السبب في ذلك إلى التركيز عليهما في محتوى كتب العلوم للصف الأول متوسط، وتتفق هذه النتيجة بشكل عام مع ما توصلت إليه دراسة سوثايابيتش(Sothayapetch,2013) في أن كتب العلوم في فنلندا قد ركزت على الجانب النظري في مجال الفيزياء، كذلك تتفق مع نتائج دراسة أبولبده وآخرون (٢٠١١) التي أظهرت أن مجال الفيزياء كان التركيز عليه كبيراً.

الإجابة عن السؤال الثاني:

نص هذا السؤال على:

– ما درجة توافر موضـــوعات الأنظمة الحياتية للبرنامج الدولي لتقييم الطلبة بيزا (PISA,2018) في محتوى كتب العلوم بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية ؟.

للإجابة على التســـاؤل الســـابق قام الباحث بتحليل محتوى كتب العلوم بالمرحلة المتوســـطة للصـــفين (الأول، والثاني متوســـط) وفقاً لقائمة متطلبات مجال الأنظمة الحياتية للبرنامج الدولي لتقييم الطلبة بيزا(PISA,2018) الموضحة سابقاً، وبحساب تكرارات متطلبات مجال الأنظمة الحياتية، ونســـبة وجودها في محتوى كتب العلوم بالمرحلة المتوســـطة، أمكن التوصل إلى النتائج التالية: جدول رقم (٥)

جدول (٥) درجة توافر موضوعات الأنظمة الحياتية للبرنامج الدولي لتقييم الطلبة بيزا (PISA,2018) في محتوى كتب العلوم بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية

مجال الأنظمة الحياتية	كتب الصف الأول المتوسط			كتب الصف الثاني المتوسط			المجموع الكلي		
	المتوسط	درجة التحقق	الترتيب	المتوسط	درجة التحقق	الترتيب	المتوسط	درجة التحقق	الترتيب
الخلايا مثل التركيب والوظيفة، والحمض النووي، والاختلافات بين الخلايا النباتية والحيوانية.	٣,٥٣	كبيرة	١	٢	ضعيفة	٦	٢,٧	متوسطة	٦
تصنيف وخصائص الكائنات الحية .	٣,٤٠	كبيرة	٤	٣,٣٥	كبيرة	٣	٣,٣٧	كبيرة	٢
الإنسان وما يتعلق به مثل الصحة ؛ التغذية؛ وأجهزة الجسم، والتكاثر.	٣,٢٣	متوسطة	٦	٣,٣٥	كبيرة	٤	٣,٢٩	كبيرة	٥

التنوع البيولوجي، وتطوره، والوراثة، والتنوع الجيني.	٣,٣٩	كبيرة	٥	٣,٣٦	كبيرة	١	٣,٣٧	كبيرة	٣
النظم البيئية مثل السلاسل والشبكات الغذائية، وتحول المواد والطاقة.	٣,٤٥	كبيرة	٢	٣,٣	كبيرة	٥	٣,٣٧	كبيرة	٤
المحيط الحيوي مثل مكونات النظام البيئي ، البقاء.	٣,٤١	كبيرة	٣	٣,٣٦	كبيرة	٢	٣,٣٨	كبيرة	١
المجموع	٣,٤٠	كبيرة	١	٣,١٢	متوسطة	٢	٣,٢٤	متوسطة	

يتضح من الجدول رقم(٥) مايلي :

أن المتوسطات الحسابية لمتطلبات مجال الأنظمة الحياتية في محتوى كتب العلوم للمرحلة المتوسطة متوفرة بدرجة متوسطة؛ حيث تراوحت قيمها بين (٢,٧-٣,٣٨)، وكان أعلى متوسط حسابي قدره (٣,٣٨) لصالح متطلب(المحيط الحيوي مثل مكونات النظام البيئي، البقاء)، بينما حصل متطلب(الخلايا مثل التركيب والوظيفة، والحمض النووي، والاختلافات بين الخلايا النباتية والحيوانية) على أقل متوسط وقدره(٢,٧).

مما سبق يتضح أن هناك فروقاً بين توافر متطلبات مجال الأنظمة الحياتية في محتوى كتب العلوم بالمرحلة المتوسطة، حيث تحققت جميع المتطلبات بشكل عام بدرجة متوسطة، وكان التركيز الأكبر على متطلب(المحيط الحيوي مثل مكونات النظام البيئي ، البقاء). وكان التركيز الأقل على متطلب(الخلايا مثل التركيب والوظيفة، والحمض النووي، والاختلافات بين الخلايا النباتية والحيوانية)، ولعل ذلك يعزى إلى التفصيل في موضوع الخلايا وتركيبها بالمرحلة الابتدائية.

وعلى مستوى الصفوف الدراسية يتضح من الجدول رقم (٥) أن متطلبات مجال الأنظمة الحياتية قد حصلت على متوسط قدره(٣,٤٠) في الصف الأول متوسط، وعلى متوسط قدره (٣,١٢) في الصف الثاني متوسط.

ويتضح من ذلك أن درجة تحقق متطلبات مجال الأنظمة الحياتية في محتوى كتب العلوم للصف الأول متوسط كانت كبيرة، أما في الصف الثاني متوسط فقد تحققت بدرجة متوسطة.

وعلى مستوى الصف الدراسي الواحد يتضح من الجدول رقم (٥) أن متوسط تحقق متطلب(الخلايا مثل التركيب والوظيفة ، والحمض النووي ، والاختلافات بين الخلايا النباتية والحيوانية) بلغ قدره(٣,٥٣) في الصف الأول متوسط كأعلى متوسط، وحصل متطلب(الإنسان وما يتعلق به مثل: الصحة، التغذية، وأجهزة الجسم، والتكاثر) على متوسط قدره(٣,٢٣) كأقل متوسط على مستوى الصف الأول، أما على مستوى الصف الثاني متوسط فقد حصل متطلب (التنوع البيولوجي، وتطوره، والوراثة، والتنوع الجيني)، ومتطلب(المحيط الحيوي مثل: مكونات النظام البيئي، البقاء) على أعلى متوسطين متشابهين وبلغ(٣,٣٦)، وحصل متطلب(الخلايا مثل: التركيب والوظيفة ، والحمض النووي، والاختلافات بين الخلايا النباتية والحيوانية) على أقل متوسط بلغ (٢) في محتوى كتب العلوم للصف الثاني متوسط.

من خلال النتائج السابقة يتضح أن هناك تفاوتاً بين الصفوف الدراسية نفسها في درجة تحقق متطلبات مجال الأنظمة الحياتية؛ حيث تحققت جميع المتطلبات بدرجة كبيرة في محتوى كتب علوم الصف الأول متوسط ماعدا متطلب(الإنسان وما يتعلق به مثل: الصحة، التغذية، وأجهزة الجسم، والتكاثر) فقد تحقق بدرجة متوسطة، أما في محتوى كتب العلوم للصف الثاني متوسط فقد تحققت جميع المتطلبات بدرجة كبيرة ماعدا متطلب(الخلايا مثل التركيب والوظيفة، والحمض النووي ،والاختلافات بين الخلايا النباتية والحيوانية)، فقد

كانت درجة تحققه ضعيفة، وقد يعزى ذلك كما ذكرت سابقاً إلى توافرها بشكل مفصل في محتوى كتب علوم المرحلة الابتدائية، وهذا يتفق مع نتائج دراسة سوثايابيتش(Sothayapetch,2013)، ودراسة ابولبده وآخرون(٢٠١١)، ودراسة دالي (Dale ٢٠١٦،)، ودراسة مصطفى(٢٠١٧)، ودراسة بيلوفا وآخرون(Bellova et al,2018) حيث أوضحت نتائج تلك الدراسات أن هناك انخفاضاً في مستوى المعرفة العلمية المتعلقة في مجال الأنظمة الحياتية.

الإجابة عن السؤال الثالث:

نص هذا السؤال على:

- ما درجة توافر موضوعات أنظمة الكرة الأرضية والفضاء للبرنامج الدولي لتقييم الطلبة بيزا (PISA,2018) في محتوى كتب العلوم بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية ؟.

للإجابة على التساؤل السابق قام الباحث بتحليل محتوى كتب العلوم بالمرحلة المتوسطة للصفين (الأول، والثاني متوسط) وفقاً لقائمة متطلبات مجال أنظمة الكرة الأرضية والفضاء للبرنامج الدولي لتقييم الطلبة بيزا(PISA,2018) الموضحة سابقاً، وبحساب تكرارات متطلبات مجال أنظمة الكرة الأرضية والفضاء، ونسبة وجودها في محتوى كتب العلوم بالمرحلة المتوسطة، أمكن التوصل إلى النتائج التالية: جدول رقم (٦)

جدول (٦) درجة توافر موضوعات أنظمة الكرة الأرضية والفضاء للبرنامج الدولي لتقييم الطلبة بيزا (PISA,2018) في محتوى كتب العلوم بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية

مجال أنظمة الكرة الأرضية والفضاء	كتب الصف الأول المتوسط			كتب الصف الثاني المتوسط			المجموع الكلي		
	المتوسط	درجة التحقق	الترتيب	المتوسط	درجة التحقق	الترتيب	المتوسط	درجة التحقق	الترتيب
تركيب الأرض مثل الغلاف الصخري ، الغلاف الجوي، الغلاف المائي.	٣,٦٦	كبيرة	١	٣,٦٨	كبيرة	١	٣,٦٧	كبيرة	١
الطاقة في الأرض أنواعها ومصادرها، والمناخ العالمي.	٣,٦٤	كبيرة	٢	٣,٤٢	كبيرة	٢	٣,٥٣	كبيرة	٢
التغير في الأرض مثل حركة الصفائح، الدورات الجيوكيميائية، القوى البناءة والمدمرة.	٣,٦١	كبيرة	٣	١,٦	غيرمتحقق	٥	٢,٦	متوسطة	٥
تاريخ الأرض مثل الحفريات والأصل والتطور.	٣,٤٨	كبيرة	٦	٣,٣٣	كبيرة	٣	٣,٤٠	كبيرة	٤
الأرض في الفضاء مثل الجاذبية ، أنظمة الطاقة الشمسية، المجرات.	٣,٦٠	كبيرة	٤	٣,٣٣	كبيرة	٤	٣,٤٦	كبيرة	٣
تاريخ الكون وحجمه مثل السنة الضوئية، نظرية الانفجار الكبير.	٣,٦٠	كبيرة	٥	١	غير متحقق	٦	٢,٣	ضعيفة	٦
المجموع	٣,٥٩	كبيرة	١	٢,٧٢	متوسطة	٢	٣,١٦	متوسطة	

يتضح من الجدول رقم(٦) ما يلي:

أن المتوسطات الحسابية لمتطلبات مجال أنظمة الكرة الأرضية والفضاء في محتوى كتب العلوم للمرحلة المتوسطة متوفرة بدرجة متوسطة بشكل عام، حيث تراوحت قيمها بين (٢,٣-٣,٦٧)، حيث حصل متطلب(تركيب الأرض مثل الغلاف الصخري ، الغلاف الجوي ، الغلاف المائي) على أعلى متوسط حسابي بلغ (٣,٦٧)، وكان أقل متطلب تحققاً هو متطلب(تاريخ الكون وحجمه مثل السنة الضوئية، نظرية الانفجار الكبير) بمتوسط قدره(٢,٣).

يتضح مما سبق أن هناك تفاوتاً في درجة توافر متطلبات مجال أنظمة الكرة الأرضية والفضاء في محتوى كتب العلوم بالمرحلة المتوسطة، حيث كان تحققها بشكل عام بدرجة متوسطة، وأن متطلب (تركيب الأرض مثل: الغلاف الصخري ، الغلاف الجوي، الغلاف المائي) تم التركيز عليه في موضوعات المحتوى بشكل أكبر من غيره من المتطلبات، وكان أقل المتطلبات توفراً في محتوى كتب العلوم هو متطلب(تاريخ الكون وحجمه مثل: السنة الضوئية، نظرية الانفجار الكبير)،حيث حصل على درجة تحقق ضعيفة، ولعل ذلك يعود إلى نظرة مؤلفي الكتب بأن موضوعات تاريخ الكون تعد من مواضيع التخصص الدقيق، والتي لا يحتاج لها طلاب المرحلة المتوسطة، حيث يتم التطرق لها في المراحل الدراسية المتقدمة.

وعلى مستوى الصفوف الدراسية يبين الجدول رقم(٦) أن متطلبات مجال أنظمة الكرة الأرضية والفضاء في محتوى كتب العلوم للصف الأول متوسط حصلت على متوسط قدره(٣,٥٩)، وفي الصف الثاني متوسط حصلت على متوسط قدره(٢,٧٢).

يتضح من ذلك أن درجة تحقق متطلبات مجال أنظمة الكرة الأرضية والفضاء في محتوى كتب العلوم للصف الأول متوسط كانت بدرجة كبيرة بشكل عام، أما في محتوى كتب الصف الثاني متوسط فقد تحققت بدرجة متوسطة.

وعلى مستوى الصف الدراسي الواحد يتضح من الجدول رقم (٦) أن متوسط تحقق متطلب(تركيب الأرض مثل الغلاف الصخري ، الغلاف الجوي ، الغلاف المائي) كان هو الأعلى وقدره(٣,٦٦)،والأقل كان متطلب(تاريخ الأرض مثل الحفريات والأصل والتطور) بمتوسط بلغ (٣,٤٨)، وفي الصف الثاني متوسط حصل متطلب(تركيب الأرض مثل الغلاف الصخري ، الغلاف الجوي ، الغلاف المائي) على أعلى متوسط وقدره(٣,٦٨)، وكانت المتطلبات الأقل توافراً متطلب(التغير في الأرض مثل حركة الصفائح، الدورات الجيوكيميائية، القوى البناءة والمدمرة)، بمتوسط قدره (١,٦)، ومتطلب (تاريخ الكون وحجمه مثل السنة الضوئية، نظرية الانفجار الكبير) بمتوسط قدره (١).

يتضح مما سبق ذكره أن هناك تقارب كبير في درجة تحقق متطلبات مجال أنظمة الكرة الأرضية والفضاء في محتوى كتب العلوم للصف الأول متوسط حيث تحققت جميعها بدرجة كبيرة، لكن عند النظر في توافر هذه المتطلبات في محتوى كتب العلوم للصف الثاني متوسط نجد أن هناك تفاوتاً واضحاً، حيث تحققت أربع من المتطلبات بدرجة كبيرة، وأثنان لم تتحقق وهما: متطلب (التغير في الأرض مثل حركة الصفائح، الدورات الجيوكيميائية، القوى البناءة والمدمرة)، ومتطلب (تاريخ الكون وحجمه مثل السنة الضوئية، نظرية الانفجار الكبير) ، وقد يُعزى ذلك لمناقشتها في كتب العلوم للصف الأول متوسط، وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة دالي (Dale ٢٠١٦،)، ، ودراسة بيلوفا وآخرون(Bellova et al,2018)، ودراسة ناصف (٢٠١٨) والتي أظهرت أن هناك ضعفاً في تضمين أنظمة الكرة الأرضية والفضاء في محتوى كتب العلوم.

الإجابة عن السؤال الرابع:

نص هذا السؤال على:

– ما درجة توافر موضوعات مجالات العلوم الرئيسية للبرنامج الدولي لتقييم الطلبة بيزا (PISA,2018) في محتوى كتب العلوم بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية؟.

للإجابة على التساؤل السابق قام الباحث بتحليل محتوى كتب العلوم بالمرحلة المتوسطة للصفين (الأول، والثاني متوسط) وفقاً لقائمة متطلبات مجالات العلوم الرئيسية للبرنامج الدولي لتقييم الطلبة بيزا(PISA,2018) الموضحة سابقاً، وبحساب تكرارات متطلبات مجالات العلوم الرئيسية، ونسبة وجودها في محتوى كتب العلوم بالمرحلة المتوسطة، أمكن التوصل إلى النتائج التالية: جدول رقم (٧)

جدول (٧) درجة توافر موضوعات مجالات العلوم الرئيسية للبرنامج الدولي لتقييم الطلبة بيزا (PISA,2018) في محتوى كتب العلوم بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية

المجال	كتب الصف الأول المتوسط			كتب الصف الثاني المتوسط			المجموع الكلي		
	المتوسط	درجة التحقق	الترتيب	المتوسط	درجة التحقق	الترتيب	المتوسط	درجة التحقق	الترتيب
الأنظمة الفيزيائية.	٣,٥١	كبيرة	٢	٣,٣٧	كبيرة	١	٣,٤٤	كبيرة	١
الأنظمة الحياتية.	٣,٤٠	كبيرة	٣	٣,١٢	متوسطة	٢	٣,٢٦	كبيرة	٢
أنظمة الكرة الأرضية والفضاء.	٣,٥٩	كبيرة	١	٢,٧٢	متوسطة	٣	٣,١٥	متوسطة	٣
المجموع	٣,٥	كبيرة	١	٣,٠٧	متوسطة	٢	٣,٢٨	كبيرة	

يتضح من الجدول رقم(٧) مايلي :

أن توافر متطلبات مجالات العلوم للبرنامج الدولي لتقييم الطلبة بيزا(PISA,2018) في محتوى كتب العلوم بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية بشكل عام قد حصلت على متوسط قدره (٣,٢٨)،وكانت أعلى المتطلبات توافراً هي متطلبات مجال الأنظمة الفيزيائية بمتوسط قدره(٣,٤٤)، يليها متطلبات مجال الأنظمة الحياتية بمتوسط بلغ(٣,٢٦)، وأقلها توافراً متطلبات مجال أنظمة الكرة الأرضية والفضاء بمتوسط قدره(٣,١٥).

مما سبق يتضح أن هناك تفاوتاً في درجة توافر متطلبات مجالات العلوم في محتوى كتب العلوم بالمرحلة المتوسطة؛ حيث تحققت بدرجة كبيرة بشكل عام، وكان الأعلى تحققاً متطلبات مجال الأنظمة الفيزيائية بدرجة كبيرة، والأقل تحققاً متطلبات مجال أنظمة الكرة الأرضية والفضاء بدرجة تحقق متوسطة، ويمكن أن يعزى ذلك للتوسع في موضوعات أنظمة الكرة الأرضية والفضاء بالمرحلة الثانوية وعدم التركيز عليها بالمرحلة المتوسطة.

وعلى مستوى الصفوف الدراسية يبين الجدول رقم (٧) أن متطلبات مجالات العلوم في محتوى كتب العلوم للصف الأول متوسط قد حصلت على متوسط قدره(٣,٥)، أما في الصف الثاني متوسط حصلت المتطلبات على متوسط قدره (٣,٠٧).

يتضح مما سبق أن متطلبات مجالات العلوم قد تحققت بدرجة كبيرة في محتوى كتب العلوم للصف الأول متوسط، وتحققت بدرجة متوسطة في محتوى كتب العلوم للصف الثاني متوسط .

أما على مستوى الصف الدراسي الواحد يتضح من الجدول رقم (٧) أن متوسط تحقق المتطلبات في الصف الأول متوسط في مجال أنظمة الكرة الأرضية والفضاء هو الأعلى بمتوسط قدره (٣,٥٩)، يليها متطلبات مجال الأنظمة الفيزيائية بمتوسط بلغ (٣,٥١)، وأقلها تحققاً متطلبات مجال الأنظمة الحياتية بمتوسط قدره(٣,٤٠)، وعلى مستوى الصف الثاني متوسط فكانت أعلى المتطلبات تحققاً متطلبات مجال الأنظمة الفيزيائية بمتوسط قدره

(٣,٣٧)، يليها متطلبات مجال الأنظمة الحياتية بمتوسط قدره(٣,١٢)، وأقلها تحققاً متطلبات مجال أنظمة الكرة الأرضية والفضاء بمتوسط قدره(٢,٧٢).

مما سبق يتضح أن متطلبات مجالات العلوم بشكل عام قد تحققت بدرجة كبيرة في محتوى كتب العلوم للصف الأول متوسط، أما في محتوى كتب الصف الثاني متوسط نجد أن هناك تفاوتاً في درجة تحققها حيث تحققت متطلبات مجال الأنظمة الفيزيائية ، ومجال الأنظمة الحياتية بدرجة كبيرة، أما متطلبات مجال أنظمة الكرة الأرضية والفضاء فقد تحققت بدرجة متوسطة، وقد يعزى ذلك إلى مناقشة موضوعات الكرة الأرضية والفضاء بشكل مفصل في محتوى المقررات الدراسية في المرحلة الثانوية، وبشكل عام تتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة سوثايابيتش(Sothayapetch,2013)، ودراسة أبولبده وآخرون(٢٠١١)، ودراسة دالي (Dale ٢٠١٦،)، ودراسة مصطفى(٢٠١٧)، ودراسة بيلوفا وآخرون(Bellova et al,2018)، ودراسة الخليفة(٢٠١٩).

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحث بما يلي:

١- أن يتضمن محتوى كتب العلوم بالمرحلة المتوسطة لموضوعات عن القوى والحركة بشكل أكبر.

٢- أن يتضمن محتوى كتب العلوم للصف الأول متوسط لموضوعات تتعلق بصحة الإنسان، وغذائه، وتركيب أجهزة جسمه بتفصيل أكثر.

٣- أن يتضمن محتوى كتب العلوم للصف الثاني متوسط موضوعات عن الخلايا، وتركيبها، وأنواعها.

٤- أن تضمن موضوعات عن التغير في الأرض مثل حركة الصفائح، الدورات الجيوكيميائية، والقوى البناءة والمدمرة في محتوى كتب العلوم للصف الثاني متوسط.

٥- تضمين محتوى كتب العلوم بالمرحلة المتوسطة لموضوعات عن تاريخ الكون وحجمه مثل السنة الضوئية، ونظرية الانفجار الكبير.

٦- مراجعة محتوى كتب العلوم بالمرحلة المتوسطة بشكل دوري، للتأكد من مدى مراعاتها لمتطلبات البرنامج الدولي لتقييم الطلبة بيزا(PISA)، وللمستجدات العالمية في مجال تعليم وتعلم العلوم.

المقترحات

في ضوء نتائج الدراسة يقترح الباحث ما يلي:

١- إجراء دراسة لمعرفة درجة تضمين متطلبات البرنامج الدولي لتقييم الطلبة بيزا(PISA) في محتوى كتب علوم المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية.

٢- إجراء دراسات تتناول مكونات المنهج الأخرى مثل طرق التدريس، والتقويم لمعرفة أسباب حصول طلاب المملكة العربية السعودية على درجة متدنية في نتائج اختبار البرنامج الدولي لتقييم الطلبة بيزا(PISA) في مجال العلوم.

٣- إجراء دراسة مقارنة بين محتوى مناهج العلوم بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية ومناهج العلوم في الدول الحاصلة على نتائج مرتفعة في اختبار البرنامج الدولي لتقييم الطلبة بيزا(PISA) في مجال العلوم.

المراجع

-المراجع العربية:

إبراهيم، إيمان عبدالفتاح، وعبدالحميد، أسماء عبدالفتاح(٢٠١٨). تصور مقترح لاستخدام نتائج اختبارات التقييم الدولية كمدخل لإصلاح التعليم في مصر في ضوء خبرة كل من البرازيل والمانيا، مجلة التربية، جامعة الأزهر،١٧٧(٢)، ٥٨٥-٦٦٧.

البشابشة، خالدة محمود فارس(٢٠١٦). الكشف عن الأداء التفاضلي لمتغير الجنس في اختبار PISA الدولي لعام ٢٠١٢، رسالة ماجستير غير منشورة، عمادة الدراسات العليا، جامعة مؤتة، الأردن.

ابولبدة، خطاب وآخرون(٢٠١١). الكشف عن المهارات التي يتقنها والتي لا يتقنها طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن في ضوء نتائج الدراسة الدولية لتقييم الطلبة بيزا ٢٠٠٩(PISA 2009)، المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية، عمان.

الخليفة، حسن جعفر الخليفة(٢٠١٧). المنهج المدرسي المعاصر(مفهومه، أسسه، تنظيماته، تقويمه وتطويره)، ط١٦، الرياض، مكتبة الرشد.

الخليفة، منى صالح عبدالله(٢٠١٩). تقويم محتوى كتب العلوم بالمرحلة المتوسطة في ضوء الكفايات العلمية المتضمنة لمجال المعرفة العلمية للبرنامج الدولي لتقييم الطلبة(PISA)، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة القصيم، المملكة العربية السعودية.

الصادق، منى عبدالفتاح(٢٠١٩). تقويم المحتوى العلمي لمنهاج الأحياء للصف العاشر في ضوء معايير الجودة العالمية، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، ٢٧(٢)، ٣٠٥-٣٢٨.

الصباريني، محمد سعيد، وملكاوي، آمال رضا(٢٠١٧). واقع الإصلاحات في مجال تعلم العلوم وتعليمها في الأنظمة التعليمية العربية في ضوء الاتجاهات العالمية، مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، ١٨(٢)، ٢٥٥-٢٩٧.

عبدالفتاح، شيرين شحاتة(٢٠١٦) تطوير تدريس العلوم في ضوء معايير مشروع التقييم الدولي بيزا PISA، مجلة التربية العلمية، ١٩(٦)، ٢٩-٦٤.

العساف، صالح حمد(٢٠١٦). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية، الرياض، دار الزهراء.

مبارك، وائل محمد(٢٠١٠). الاداء التفاضلي لفقرات اختبار العلوم في الدراسة الدولية بيزا ٢٠٠٦، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.

المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية (٢٠١٢). التقرير الوطني الأردني عن الدراسة الدولية بيزا لعام ٢٠١٢، وحدة المتابعة والتخطيط، عمان.

مصطفى، أحمد مصطفى(٢٠١٧). تطوير مناهج العلوم بالمرحلة الإعدادية في ضوء متطلبات المشروع الدولي بيزا(PISA)، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة، مصر.

ناصف، محمد أحمد(٢٠١٨) برنامج التقييم الدولي للطلاب"PISA" وإمكانية الإفادة منه في مصر: دراسة تحليله، مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، ٦٩(١)،١٨٤-٢٦٢.

هيئة تقويم التعليم والتدريب(٢٠٢٠) الاختبارات الدولية بيزاPISA، أسترجع بتاريخ ١٢/١٠/١٤٤١هـ من الرابط :

https://etec.gov.sa/ar/productsandservices/Qiyas/internationaltests/PISA/Pages/default.aspx

هيئة المعرفة والتنمية البشرية (٢٠١٢). تقرير دبي PISA, 2012: نتائج دراسة PISA في دورة 2012، الإمارات العربية المتحدة.

وزارة التربيـة والتعليم (٢٠١٥) مؤتمر التطوير التربوي ، الأردن، اســـترجع بتـاريخ ١٠/ ٨/ ١٤٤١هـ الرابط: http://www.moe.gov.jo/ar/node/6512

وزارة التعليم (١٤٣٨) التعليم ورؤية الســعودية ٢٠٣٠، المملكة العربية الســعودية ، أســترجع بتاريخ ١٢/٨/١٤٤١هـ من الرابط : https://www.moe.gov.sa/ar/Pages/vision2030.aspx

وزارة التعليم (٢٠١٨). دليل المعلم للدراســـات والاختبارات الدولية(PISA, 2018) مفاهيم ونماذج، وكالة الشؤون التعليمية "بنين"، المملكة العربية السعودية.

وزارة التعليم (٢٠١٩).كتاب العلوم للصف الأول متوسط، الفصل الدراسي الأول، الرياض .

وزارة التعليم (٢٠١٩).كتاب العلوم للصف الأول متوسط، الفصل الدراسي الثاني، الرياض .

وزارة التعليم (٢٠١٩).كتاب العلوم للصف الثاني متوسط، الفصل الدراسي الأول، الرياض .

وزارة التعليم (٢٠١٩).كتاب العلوم للصف الثاني متوسط، الفصل الدراسي الثاني، الرياض .

References:

Bellové, R ,Melicherčíková, D., &Tomčík, P. (2018). Possible reasons for low scientific literacy of Slovak students in some natural science subjects. Research in Science & Technological Echication 36(2), 226-242.

Bittlingmayer, UWE H. et al.(2016). Jumping to Conclusions-The PISA Knec Jerk: Some Romarks on the Current Economic-Educational Discourse European Education.

Breakspear, S,Boutiuc,A, Heinemann,L,& Kotthoff,H. (2012). The Policy Impact of PISA: An Exploratation of the Normative Effects of International Benchmarking in School ,System Performance. OECD Education Working Papers Organization for Economic Co-operation and Development t,71(71), 1–31.

Dale, G. J. (2016). The Current State of Scientific Literacy in Wales (Doctoral dissertation, Prifysgol Bangor University).

Gurra A (2012) PISA 2012 Results In focus What 15 Year- Olds Know and What

they can do with Whay they Know, Retrieved , May 15 ,2020 , Retrieved from: www.oecd.org. PISA 2012 Results.

National Center for Education Statistics (NCES b) (2015) Program for International Student Assessment "PISA".(2015). Retrieved May 10 ,2020, Retrieved from: https://nces.ed.gov/surveys/pisa .

Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) (2007) What Pisa Is . Retrieved , May 9 ,2020 , Retrieved from :http www. Pisa. Oecd.org.

Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) (2018). PISA 2018 Assessment and Analytical Framework Science, Reading, Mathematic and Financial literacy, Programme for International Student Assessment, OECD publications.

Organization for Economic Co-operation and Developmen (OECD) (2019). PISA2018: Results in focus, Porgramme for International Student Assessment, OECD publications.

Sothayapetch, P. (2013). A comparative study of science education at the primary school level in Finland and Thailand. (Doctoral dissertation, University of Helsinki).

Tsai. C.Y. (2016) Improving Students PISA Scientific Competencies Though Online Arumentation. International Jouma of Science Education, 37(2), 321-339.

Translation of Arabic References:

Abdel Fattah, Sherine Shehata (2016). Development of Science Teaching in In view of PISA Standards, Journal of Scientific Education 19 (6), 29-64.

Abulbedh, Khattab and others (2011). Detection of the Mastered / Not Mastered Skills by the Students in Upper Basic Cycle in Jordan in light of the Results of the Program for International Student Assessment (PISA 2009) , National Center for Human Resource Development, Amman.

Al-Assaf, Saleh Hamad (2016). Introduction to Research in the Behavioral Sciences, Riyadh, Dar Al-Zahraa.

Al-Bashabsha, Khaleda Mahmoud Fares (2016). Exploring Differential Item Functioning (DIF) For Gender Difference In PISA Test 2012, Unpublished Master Thesis, Deanship of Postgraduate Studies, Mutah University, Jordan.

Al-Khalifah, Hasan Jaafar (2017). The Contemporary School Curriculum (Its

Concept, Foundations, Organizations, Evaluation and Development), 16nd ed, Riyadh, Al-Rashed Library.

Al-Khalifah, Mona Saleh Abdullah (2019). Evaluating the Content of Science Textbooks for the Intermediate Stage in the Light of Scientific Competencies Included in the Scientific Domain of the Programfor International Student Assessment (PISA), an unpublished Master Thesis, College of Education, Qassim University, Saudi Arabia..

Al-Sabbarini, Muhammad Saeed, and Malkawi, Amal Reda (2017).Status of Reforms in Science Education in the Arabic Educational Systems in light of International Trends, Journal of Educational and Psychological Sciences, University of Bahrain, 18 (2), 255-297..

Al-Sadiq, Mona Abdel Fattah (2019). Evaluating the scientific content of the biology curriculum for the tenth grade in light of international quality standards, The Journal of the Islamic University for Educational and Psychological Studies, Palestine, 27 (2), 305-328.

Education and Training Evaluation Authority (2020). PISA International Tests, Retrieved from:
https://etec.gov.sa/en/productsandservices/Qiyas/internationaltests/PISA/Pages/default.aspx at 12/10/1441

Ibrahim, Iman Abdel Fattah, and Abdel Hamid, Asma Abdel Fattah (2018). A proposed conception of using the results of international assessment tests as an input to education in Egypt in light of the experiences of Brazil and Germany, Journal of Education, Al-Azhar University, 177 (2), 585-667.

Knowledge and Human Development Authority (2012) Dubai PISA Report, 2012:
Results of the PISA study in the 2012 session, United Arab Emirates.

Ministry of Education (2015). Educational Development Conference, Jordan, Retrieved from: http://www.moe.gov.jo/ar/node/6512 at8/10/1441

Ministry of Education (1438). Education and Saudi Vision 2030, Kingdom of Saudi Arabia, Retrieved from:
https://www.moe.gov.sa/ar/Pages/vision2030.aspxa at 12/8/1441

Ministry of Education (2018). Teacher's Guide for International Studies and

Examinations (PISA, 2018) Concepts and Models, Agency for Educational Affairs "Boys", Kingdom of Saudi Arabia.

Ministry of Education (2019). Science textbook for the first intermediate grade, first semester, Riyadh.

Ministry of Education (2019). Science textbook for the first intermediate grade, second semester, Riyadh.

Ministry of Education (2019). Science Textbook for the second intermediate grade, first semester, Riyadh.

Ministry of Education (2019). Science textbook for the second intermediate grade, second semester, Riyadh

Mostafa, Ahmed Mostafa (2017). Development of Science Curricula at the Preparatory Stage In view of the Requirements of the International Project Pisa (PISA), Unpublished PhD Thesis, Faculty of Education, Mansoura University, Egypt.

Mubarak, Wael Muhammad (2010) Differential item functioning for Science test in (PISA) 2006 international study, Unpublished PhD Thesis, College of Education, Yarmouk University, Jordan.

Nassif, Mohamed Ahmed (2018). Program for International Student Assessment (PISA) and its possibility to benefit from it in Egypt: Study of its analysis, Journal of the Faculty of Education, Tanta University, Egypt, 69 (1), 184-262.

The National Center for Human Resources Development (2012). The Jordanian National Report on the International Study of Pisa 2012, Follow-up and Planning Unit, Amman.

النموذج البنائي للعلاقة بين الوصم والخوف من التعاطف والعلاقات الاجتماعية لدى المراهقين المصابين بمرض السكري من النوع الأول بمنطقة عسير

إعداد

د. علي سعيد العمري

أستاذ الصحة النفسية المشارك

بجامعة الملك خالد

DOI: 10.36046/2162-000-006-012

الملخص

هدفت الدراسة الحالية التعرف على مسار العلاقات المتبادلة بين الوصم، والخوف من التعاطف، والعلاقات الاجتماعية، والفروق بين الجنسين في كل من الوصم، والخوف من التعاطف، والعلاقات الاجتماعية، وكذلك الكشف عن التأثير المباشر للوصم في الخوف من التعاطف، والخوف من التعاطف، في العلاقات الاجتماعية، وغير المباشرة للوصم في العلاقات الاجتماعية من خلال الخوف من التعاطف لدى (١٦٢) فرداً من المصابين بمرض السكري من النوع الأول في مرحلة المراهقة. منهم (٩٦) من الإناث، و(٦٦) من الذكور في الفئة العمرية بين (١٦- ٢١) سنة.

وذلك باستخدام مقياس الوصم من إعداد ترينداج وبينتو ٢٠١٧) Trindade& Pinto)، وتعريب الباحث، ومقياس الخوف من التعاطف من إعداد جلبرت وآخرون (Gilbert et al, 2011)، وتعريب غانم، (٢٠١٩)، ومقياس العلاقات الاجتماعية من إعداد هو وآخرون Hou, et al 2009))، وتعريب الباحث.

وأشارت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين الوصم بجانبيه، وأبعاد التعاطف، ووجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين الوصم بجانبيه، وأبعاد الخوف من التعاطف، والعلاقات الاجتماعية (العائلية، الالتزام، الصداقات)، بينما لا توجد فروق بين متوسط درجات الأفراد في الوصم، والتعاطف، والعلاقات الاجتماعية تبعاً لمتغير الجنس، كما حقق النموذج المقترح مؤشرات حسن المطابقة، حيث دعمت البيانات الأمبريقية صحة النموذج البنائي لمسار العلاقات، والتأثير المباشر وغير المباشر بين متغيرات الدراسة لدى عينة الدراسة من الجنسين.

وقد أوصت الدراسة القائمين برعاية هذه الفئة من مرضى السكري من النوع الأول من الآباء والأمهات، والمربين، والممارسين الصحيين العمل على إشباع الحاجات النفسية، والاجتماعية لديهم، للمساهمة في تعزيز التفاعل داخل المجال الاجتماعي للفرد لمواجهة الآثار السلبية للوصم، والخوف من التعاطف.

الكلمات المفتاحية: الوصم، الخوف من التعاطف، العلاقات الاجتماعية، السكري، المرض المزمن.

المقدمة

يعد فشل بعض الأفراد المصابين بأمراض مزمنة في ممارسة النصائح الطبية، وعدم الامتثال لها بتطبيق طرق العلاج السليمة، مصدر قلق معترف به على نطاق واسع في العالم، وذلك لخطورة الآثار المترتبة على ذلك الإهمال، من المضاعفات الجسمية، والآثار الاجتماعية، والنفسية كالوصم، أو التمييز، والتعاطف بأنماطه المختلفة، وعوامل التكيف أو التأقلم، والتوجهات الانفعالية الايجابية والصحة النفسية بشكل عام. Kim, Thibodeau, & Jorgensen, 2011; Sembiah, et al 2020) ؛؛غانم، ٢٠١٩)

لقد أكدت نتائج مجموعة من الدراسات القديمة والحديثة في مجال التكيف مع الأمراض المزمنة أن التحكم في المرض واتباع الإرشادات الطبية، والعادات السليمة يقلل من حالات الاكتئاب، ويزيد من مشاعر الأمل في الشفاء والتأقلم مع المرض، كما أنه يكرس مفهوم الذات الإيجابي، ويخفض مشاعر اليأس، حيث تعزز العلاقات الاجتماعية، وتنخفض وتيرة القيود التي يفرضها المرض، وبالتالي يتحرر المريض من مشاعر العزلة، والانكفاء الذاتي، كما أكدت نتائج الدراسات أن من تم تشخيصه بمرض مزمن، يعاني على المستوى النفسي من القلق بشكل عام، وقلق الموت بشكل خاص، ومستويات أقل من الاستقلال، وانخفاض في جودة العلاقات الشخصية، والاجتماعية، بالإضافة إلى شعور الفرد بأنه عبء على الآخرين. Arjan, Pryor, Reeder & Stutterheim, 2013; Makarem, 2016 ; Trindade& Pinto, 2017a; 2017b؛ ؛ محمد، ٢٠١٩)، وفي مجال التعليم، العمل أظهرت نتائج الأبحاث والدراسات فيما يتعلق بالطلاب في المدارس والجامعات من المراهقين الذين يعانون من مرض مزمن معاناتهم الدائمة من التغيب، والصعوبات خلال التفاعل مع المحيط أثناء الدراسة، وبعد التخرج فيما يتعلق بالتوظيف عند مقارنتهم بأقرانهم الأصحاء.(Alonso, Ferrer, Gandek, Ware, Aaronson, , Mosconi, 2004; Bishop, 2005)

من جانب آخر تشير الأبحاث في علم النفس وعلم النفس الاجتماعي تحديداً Arjan, Johan, Glenn, Stutterheim (٢٠١٣) إلى أن وصمة العار أو وصف الفرد ببعض العبارات التي تعبر عن خصائص (الضعف، والعجز) في شخصيته تؤثر على السلوك الفردي من خلال التفاعلات المعقدة داخل السياقات الاجتماعية المختلفة (الأسرة، المدرسة، مؤسسات المجتمع المختلفة)، ويكرس لدى الموصوم صورة نمطية معينة عن أفراد المجتمع- العوامل الاجتماعية- تتشكل معها ردود فعل، واستجابات فردية ذاتية (العوامل الذاتية)، حيث يعتبر الوصم الخطوة الأولى في العملية التي تؤثر بها وصمة العار على السلوك الفردي. فهي تشير إلى تصورات الأفراد للمواقف العامة للوصم- الصور النمطية السلبية تجاه مجموعة أو فرد- لتمييز وإنقاص قيمة الأشخاص المصابين بأمراض جسمية أو عقلية أو نفسية مزمنة، مما يؤدي إلى مشاعر سلبية حول تقدير الذات والكفاءة الذاتية، الأمر الذي يؤثر في نهاية المطاف على التوقعات حول التفاعلات الاجتماعية المستقبلية، والتكيف العام، كما تظهر نتائج الأبحاث والدراسات على عينات موصومة (المصابين بمرض عقلي، الإعاقة الجسمية، الأمراض المزمنة، غير الأسوياء أو الجانحين) أن معظم أفراد المجتمع ينظرون لهم نظرة سلبية، كما يتم تقييمهم عموماً في إطار (مشكلاتهم الصحية، والنفسية، والاجتماعية)، وهذا يؤدي إلى نوع من الاضطرابات النفسية، والاجتماعية السلبية، كمشاعر الاكتئاب، والتفاعلات الاجتماعية الخجولة أو الضعيفة. من جانب آخر تم ربط الوصمة المدركة بالمؤشرات الفعلية لسوء الأداء كالبطالة، علاوة على ذلك يرتبط الوصم المتصورة بسلوكيات زيادة المخاطرة مثل، الانحرافات السلوكية، وتعاطي المخدرات. (Gilbert, 2005; Georg, Patrick, , Thomas, Phillip, Harald, Michael, 2011; Trindade& Pinto, 2017a)

وفي مجال الدراسة الحالية وتحديداً المصابين بمرض السكري تعد مشاعر التمييز، أو الوصم، ومشاعر الخوف من تعاطف الآخرين ورحمتهم، وشفقتهم على المراهقين من الجنسين

المصابين بمرض السكر من النوع الأول من أهم خصائص شخصياتهم، حيث تشكل هذه المتغيرات كياناً متكاملاً يفسر هذا النوع المتلازم من الأعراض النفسية والاجتماعية. (Gilbert, 2005; Gilbert, Gibbons, Chotai, & Matos 2011). كما يشكل (التمييز)، أو الوصم لديهم مشاعر مؤلمة متصورة للذات تقوم بالعمل كإشارة تحذير لخطر الاستبعاد، أو الرفض من قبل المجتمع. من هنا ينشأ الخجل من المواقف التي يشعر فيها المرء أنه مختلف (بمرضه)، أو أن لديه نقصاً أو عجزاً مقارنة بالآخرين، حيث تنشأ هذه المشاعر من تصور أن المرء له خصائص شخصية مختلفة، كوجود سلوكيات قد يتم تقييمها من قبل الآخرين على أنها غير ملائمة وتؤدي إلى شكل من أشكال النقد أو الرفض. كما تشير نتائج الأبحاث فيما يخص الخوف من التعاطف تحديداً إلى تمكن مشاعر الخوف لدى ذوي المرض المزمن من أن يصبحوا معتمدين على الآخرين ينظر إليهم على أنهم ضعفاء، ومستغلون في الوقت ذاته. (Gilbert, 2005; Gilbert, et al, 2011) عليه أكد جلبرت على الافتراض القائم على وجود مشاعر من الخوف من تعاطف أو شفقة، أو رحمة الآخرين، من قبل المصاب بمرض مزمن. ويمكن وصف تلك المشاعر بعدم الارتياح أو القلق والسعي لمقاومة العواطف القائمة على العلاقات الاجتماعية، ومشاعر الانتماء بعيداً عن الدعم الاجتماعي. فهم إذاً يخشون تلقي الشفقة أو العطف، من الآخرين، وهذا قد يحرم المرء من الحصول على القدر الكافي من الدعم والمساندة الاجتماعية، وبالتالي الحفاظ على علاقات اجتماعية صحية. عليه يمكن القول أن الشعور بالخوف من التعاطف وخصوصاً من الآخرين يرتبط بالشعور بالوصمة، أو العيب والخجل، كما يرتبط كل منهما بجودة العلاقات الاجتماعية، في إطار التأثير المتبادل، حيث يتأثر التعاطف بالوصم، وقد يؤدي أحدهما للآخر، فالوصم قد يحفز لدى الفرد نوعاً من الخوف من تعاطف الآخرين، كما أن الخوف من التعاطف قد يزيد من درجة مشاعر الوصم، وفي كلا الحالتين تتأثر علاقات الفرد الاجتماعية وتقل أو تنعدم متانتها وجودتها، مما يشعر الفرد بنوع من الانكفاء الذاتي والعزلة الاجتماعية، لقد

أثبتت نتائج دراسات (Gilbert, 2005; Gilbert,et al 2011; Trindade& Pinto, 2017a; 2017b) ارتباط المستويات المرتفعة من الوصم بانخفاض مستويات الرفاه الذاتي، والسعادة، وجودة الحياة بجميع جوانبها، واضطراب العلاقات الاجتماعية، وارتفاع درجة الخوف من التعاطف، لذوي المرض المزمن بشكل عام، ومرضى السكري من النوع الأول بشكل خاص.

أخيراً تؤكد نتائج الدراسات(Hou, Wai Kai, Lam, Wing, Law, Ching, & Fielding, Richard 2009) فيما يتعلق بدور العلاقات الاجتماعية الإيجابية (العائلية، والالتزام الأسري، والصداقات)، والدعم الاجتماعي في التخفيف من الآثار النفسية، والاجتماعية، كالوصم، والخوف من التعاطف المترتبة على المرض المزمن، أو مفاقمته في حال كانت سلبية، حيث ينطوي المرض المزمن على اضطراب في سير الحياة اليومية، والتفاعل مع الآخرين. حيث يشكل نوعاً من انفصال الأفراد عن سياقهم الاجتماعي، وبالتالي احتمالية حدوث خطر التهميش الاجتماعي، واضطراب الهوية الاجتماعية، والتي تؤدي بدورها إلى الشعور بالخجل والخزي، والدخول في مخاطر العزلة الاجتماعية. كما أكدت النتائج دراسات Varney, Zeligman, Varney, Grad & Huffstead, 2018; Hua, Helen,Wan& Tianshi, 2019 أن تجارب الاغتراب، والشك، وتناقص قدرات العمل، والكفاءة المهنية تسهم في انغلاق الأشخاص المصابين بأمراض مزمنة على أنفسهم اجتماعياً، كما أن الطرق التي تتغير بها العلاقات الاجتماعية نتيجة المرض المزمن، أو سيطرة الضغوط الأخرى تعتمد على نوع تلك العلاقة ومجالها، فإذا كانت العلاقة بين المصاب وأفراد الأسرة، أو الأقارب، أو عامة المجتمع علاقات جيدة، جديرة بالثقة تقدم الدعم الاجتماعي، والعاطفي، والمعرفي، والصحي الذي يساعد المريض على التعامل مع التغير في الحياة اليومية التي يسببها المرض المزمن. وتحفزه على مقاومة المرض، وتحرك دوافع البقاء على قيد الحياة ينجح المصاب في السيطرة على المعاناة، والعكس صحيح. وفي هذا المجال تظهر نتائج دراسات (Zeligman, et al,

2018; Hua, et al, 2019) الأهمية الكبرى للعلاقات الحميمية، والتفاعل الإيجابي داخل إطار الأسرة، والدعم الاجتماعي، والعلاقات الإيجابية خارجها في إطار تعاون المرضى أنفسهم- عبر جمعيات المرضـــى- ودعم الأصـــدقاء في الأزمات، للتخفيف من المعاناة، حيث أن الأمراض المزمنة عموماً تؤثر على نوعية، وكمية التبادل الاجتماعي، والدعم الاجتماعي تحديداً، في إطار جودة العلاقات الاجتماعية الايجابية يمكن أن يساعد المصابين بالأمراض المزمنة على التعامل الايجابي مع الأزمات المجهدة، وبالتالي تحفيز السلوكيات الإيجابية لديهم. (Hetzler, 2004; Sluzki, 2010; Hou, et al 2009; Yan & Tan, 2014; Zeligman et al, 2018; Hua, et al, 2019)

مشكلة الدراسة:

تشـير الإحصـاءات التراكمية المتعلقة بانتشـار مرض السـكري في العالم إلى نسـب إصابات مرتفعة، وفقاً لتقارير منظمة الصحة العالمية، والجمعيات العالمية المهتمة بالتوعية من خطر الأمراض المزمنة، وداء السكري بشكل خاص. حيث ارتفع عدد المصابين بالسكري من ١٠٨ مليون شخص في عام ١٩٨٠ إلى ٤٢٢ مليون شخص في عام ٢٠١٤، وتشكل حوالي ٤,٧% في عام ١٩٨٠، إلى ٨,٥% في عام ٢٠١٤، بينما ارتفع معدل الوفيات المبكرة الناجمة عن السكري بنسبة ٥% في الفترة بين عامي ٢٠٠٠، و٢٠١٦. يضاف إلى ذلك التأثير الكبير على الصـحة الجسـمية للفرد، حيث إن السـكري هو سـبب رئيسـي للعمى، والفشـل الكلوي، والنوبات القلبية، والسـكتات الدماغية، وبتر الأطراف السـفلية. وفي عام ٢٠١٦ فقط كان داء السكري سبباً مباشراً في حدوث ما يناهز ١,٦ مليون حالة وفاة، كما أنه ووفقاً لتقديرات منظمة الصحة العالمية كان السبب الرئيسي السابع المؤدي إلى الوفاة في عام ٢٠١٦. كما تظهر أحدث البيانات المنشـورة في الطبعة التاسـعة من أطلس السـكري أن ٤٦٣ مليون مصـابون بمرض السـكري، وأكد التقرير أن عدم اتخاذ إجراءات

كافية للتصدي لهذا الوباء، سيصاب ٥٧٨ مليون شخص بمرض السكري بحلول عام ٢٠٣٠. وسيقفز هذا العدد إلى ٧٠٠ مليون بحلول عام ٢٠٤٥. (Diabetes Atlas, 9th edition, 2019)، هذا عوضاً عن الآثار النفسية والاجتماعية المترتبة على تدهور الحالة الصحية للمشخصين بداء السكري المزمن من النوع الأول.

وفي المملكة العربية السعودية المنطقة الجغرافية للدراسة الحالية، ووفقاً لتقرير الاتحاد الدولي لمرضى السكري من النوع الأول لمنطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا (DA 9th)، جاء تصنيف المملكة العربية السعودية من بين المراكز العشرة الأولى مرتبة حسب معدل الإصابة السنوية في الفئة العمرية (٠- ١٤) سنة؛ حيث كان أكبر عدد من الحالات الجديدة كل عام في هذه الفئة العمرية في العالم العربي بين الأفراد في الجزائر (٣١٠٠)، ثم المملكة العربية السعودية (٢٥٠٠)، والمغرب (٢٤٠٠)، كما أشار التقرير إلى أن ثالث أكبر عدد للوفيات بين المصابين بمرض السكري من النوع الأول (T1D) على مستوى العالم كان بين دول منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا. (DA 9th) وفي منطقة عسير جنوب السعودية، ووفقاً لإحصاءات مركز السكري بعسير تجاوز عدد الإصابات بالسكري عموماً ١٦٠٠٠ألف حالة بنهاية عام ٢٠١٨، منها أكثر من ٥٧٣٣ حالة لحالات الإصابة بالسكري من النوع الأول المراجعين والمسجلين بالمركز من الذكور والإناث، حيث بلغ عدد الإناث (٢٩٨٠) حالة، بينما بلغ عدد الذكور (٢٧٥٣)، لذلك ومع تزايد الإصابة بمرض السكري من النوع الأول بين الأطفال والمراهقين في البيئة السعودية وفقاً للإحصاءات، ولعدم الاهتمام الكافي بدراسة الآثار النفسية والاجتماعية المترتبة على الإصابة بهذا المرض، تحاول الدراسة الحالية المساهمة في إلقاء بعض الضوء والاهتمام بهذه الفئة العمرية من المراهقين المصابين بهذا المرض المزمن، من خلال تقصي طبيعة العلاقة بين متغيرات الدراسة، والآثار النفسية المحتملة كمشاعر الوصم، والخوف من التعاطف، وبالتالي تأثر علاقات المصاب الاجتماعية سلباً، وهذا يفضي إلى صعوبات عدم التأقلم مع متطلبات الحياة

بشكل عام، حيث أكدت نتائج الدراسات والأبحاث العربية والغربية (Al-Qahtani, 2016; Al-anazi et al, 2018; Sembiah, et al, 2020) في مجال الاهتمام بدراسة الآثار المترتبة على الإصابة بالمرض المزمن، والسكري تحديداً كارتفاع نسبة الاحماض الكيتونية، واعتلال الشبكية، ومشكلات القلب، وتلف شبكية العين الى خطورة الآثار الجسمية الجسيمة التي يحدثها ارتفاع مستوى السكري في الدم، كما أكدت نتائج الدراسات المتعلقة بالآثار النفسية والاجتماعية المترتبة على مضاعفات المرض المزمن عموماً، والسكري من النوع الأول تحديداً كارتفاع مستوى قلق الموت محمد (٢٠١٩)، وانخفاض مشاعر الأمل، وتعاطف الأم المدرك، والالتزام بالنظام الطبي، والتحكم في نسبة السكر (Lloyd, Cantell, Pacaud, Crawford, Dewey, 2009) ، والأمل والتفاؤل(Jason, , Ric, Michael, Anna, Susana , and Patton, 2016) ، كما أكدت النتائج وجود علاقة ارتباطية بين الإصابة بمرض السكري من النوع الأول والاضطرابات النفسية، والخوف من التعاطف، ومشاعر الوصم، واضطرابات التأقلم، وسوء العلاقات الاجتماعية. (Hou, Wing, Ching, & Fielding, 2009; Xavier &Cunha, 2016; Cunha, Xavier, Couto, 2016; Hua, et al 2019)

عليه تحاول الدراسة الحالية الكشف عن العلاقات المتبادلة، بين متغيرات (الوصم، والخوف من التعاطف، والعلاقات الاجتماعية)، وتأثير الوصم (التمييز) المرتبط بالمرض المزمن، والخوف من تلقي التعاطف أو الشفقة من الآخرين، أو مع الآخرين، ومع الذات على جودة العلاقات الاجتماعية لدى المصابين بمرض السكري من النوع الأول كحالة مزمنة، والفروق المحتملة بين الجنسين. نظراً لندرة الدراسات المحلية- في حدود علم الباحث - في مجال الأثار النفسية المترتبة على الإصابة بمرض السكري من النوع الأول تحديداً، الذي يصيب الأطفال والمراهقين في الفئة العمرية بين (١٦- ٢١) سنة. وبناء على نتائج الدراسات السابقة التي تم عرضها تقترح الدراسة الحالية نموذجاً لمسار العلاقة بين متغيرات الدراسة، حيث تفترض الدراسة الحالية أن عدم القدرة على التعاطف مع الذات، ومع

الآخرين، واستقبال التعاطف منهم قد يزيد ويعمق الخلل في جودة العلاقات الاجتماعية للفرد الموصوم بمرض مزمن، كما أن علاقة الأصدقاء أو الأقران اليومية، والعلاقات داخل الأسرة كمجال من مجالات جودة العلاقات الاجتماعية قد تسهم في شكلها السلبي في تحفيز مشاعر الوصم، والخوف من التعاطف. لقد أثبتت نتائج الدراسات الغربية هذه العلاقات التبادلية، وتم تحديد مسار العلاقة لكل هذه المتغيرات، وتأثيرها وتأثرها المباشر وغير المباشر ببعضها البعض، وكذلك حجم تأثير كل متغير وعلاقته بالمتغيرات الأخرى، كما أشارت النتائج التي تم عرضها في الأسطر السابقة أن جودة العلاقات الاجتماعية قد تلعب دورًا مهمًا في تعزيز المشاعر والسمات الداخلية (مشاعر الوصم، أو العيب، ومقاومة التعاطف أو الرحمة) لمن يعاني من مرض مزمن واحد على الأقل في مرحلة المراهقة. إن تأثير الوصم المرتبط بالمرض، وتأثر جودة العلاقات الاجتماعية من خلال الخوف من تعاطف أو شفقة الآخرين أو مشاركتهم معاناتهم، أو رحمة الذات والتعاطف معها، لدى المصابين بداء السكري من النوع الأول تحديدا، يظهر في شكل مقاومة مشاعر التعاطف والرعاية من الآخرين والتي تؤدي بدورها إلى تعزيز تأثير الوصم (التمييز) على الأداء النفسي والاجتماعي لديهم.

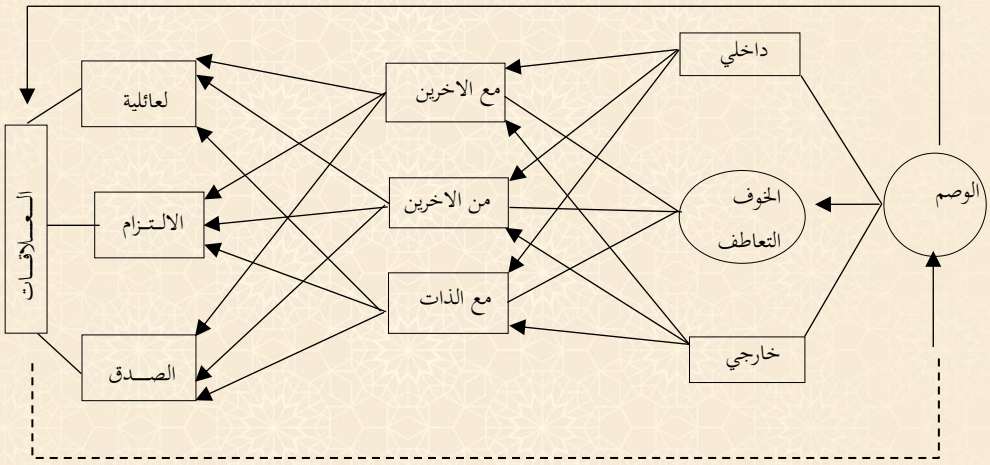
بناء على ما سبق، ومن خلال عرض نتائج الدراسات الغربية السابقة، وفي ضوء نتائج البحوث النظرية والتجريبية التي أكدت نتائجها على وجود علاقة ارتباطية بين الوصم المتصور، والخوف من التعاطف، وجودة العلاقات الاجتماعية، لدى المراهقين من الجنسين من مرضى السكري النوع الأول، تحاول الدراسة الحالية اقتراح نموذج بنائي لمسارات العلاقة بين متغيرات الدراسة، والتأكد من مدى مطابق النموذج إحصائياً، وكذلك الكشف عن التأثيرات المحتملة للوصم المتصور (الخارجي، الداخلي)، والخوف من التعاطف (مع الذات، مع الآخرين، من الآخرين) على وجودة العلاقات الاجتماعية لدى عينة الدراسة من الجنسين. شكل (١)، ويمكن صياغة مشكلة الدراسة في التساؤلات العام: ما طبيعة العلاقة

بين بين الوصم، والخوف من التعاطف، وجودة العلاقات الاجتماعية لدى المراهقين المصابين بمرض السكري من النوع الأول بمنطقة عسير ويتفرع من هذا السؤال التساؤلات الفرعية التالية:

١. هل هناك علاقة ارتباطية بين الوصم (الداخلي، الخارجي) والخوف من التعاطف (مع الذات، مع الآخرين، من الآخرين)، والعلاقات الاجتماعية الإيجابية (العائلية، الالتزام الأسري، والصداقات)، لدى مرضى السكري من النوع الأول بمنطقة عسير؟.

٢. هل يختلف متوسط درجات عينة الدراسة من مرضى السكري من النوع الأول في الوصم، والخوف من التعاطف، والعلاقات الاجتماعية تبعاً لمتغير الجنس؟.

٣. هل يمكن بناء نموذج سببي يوضح مسار العلاقة بين متغيرات الدراسة، والتأثير المباشر وغير المباشرة بين الوصم، والخوف من التعاطف، والعلاقات الاجتماعية؟.



شكل (١) النموذج المقترح لمسار العلاقات بين متغيرات الدراسة وفقا للأطر النظرية ونتائج الدراسات السابقة

أهداف الدراسة:

تحاول الدراسة تحقيق الأهداف التالية:

١. التعرف على طبيعة العلاقة بين الوصم وكل من الخوف من التعاطف، وجودة العلاقات الاجتماعية لدى المراهقين المصابين بالسكري من النوع الأول بعسير.

٢. التعرف على الاختلافات المحتملة بين أفراد عينة الدراسة من المراهقين في الفئة العمرية بين (١٦- ٢١) سنة في تأثير الوصم، والخوف من التعاطف، وجودة العلاقات الاجتماعية تبعاً لمتغير الجنس.

٣. التأكد من النموذج السببي المقترح لمسارات العلاقة بين متغيرات الدراسة، والتأثيرات المباشر وغير المباشرة بين الوصم، والخوف من التعاطف، على جودة العلاقات الاجتماعية.

أهمية الدراسة:

تكتسب الدراسة الحالية أهميتها من خلال عرضها وتناولها لمتغيرات الوصم، الخوف من التعاطف، والعلاقات الاجتماعية لدى المراهقين المشخصين بمرض مزمن (السكري من النوع الأول: T1D)، حيث أن استعراض الافتراضات النظرية، ونتائج الدراسات السابقة المفسرة للعلاقة بين هذه المتغيرات، والتحقق من النموذج المقترح يعد مهماً من الناحية النظرية، كما أن ترجمة مقاييس: الوصم، الخوف من التعاطف، وجودة العلاقات الاجتماعية إلى اللغة العربية وتطبيقها على المجتمع السعودي والتحقق من خصائصها السيكومترية قد يساعد الباحثين على الاستفادة منها في دارسات أخرى مستقبلية، بينما تمثل الأهمية التطبيقية لنتائج الدراسة في تشخيص هذه الاضطرابات عن طريق المقاييس التي تم ترجمتها، وبالتالي وضع خطط الوقاية، والعلاج عن طريق البرامج الارشادية والعلاجية، سعيا

للتخفيف من الآثار النفسية والاجتماعية المترتبة على الإصابة بمرض السكري من النوع الأول لدى المراهقات، والمراهقين السعوديين.

مصطلحات الدراسة:

(١) الوصم Stigma :

يقصد بالوصم المرتبط بالمرض المزمن في الدراسة الحالية: "المشاعر السلبية التي يتبناها الأفراد عموماً تجاه ذوي المرض، بينما يعني الوصم الذاتي استيعاب الفرد وتبني هذه المشاعر نحو ذاته" (Trindade& Pinto, 2017: 256)

ويقصد بالوصم إجرائياً: الدرجة التي يتحصل عليها المفحوص من خلال الإجابة على عبارات مقياس الوصم المستخدم في الدراسة الحالية.

(٢): الخوف من التعاطف: Fear of Compassion

يقصد بالخوف من التعاطف عموماً: المشاعر الوجدانية السلبية عند استقبال التعاطف، أو التعبير عنه تجاه الآخرين، أو نحو الذات، في حالات الألم والمعاناة، الجسمية، أو الاجتماعية، أو النفسية. وقد عرف جلبرت وآخرون (Gilbert et al, 2011: 244) الخوف من التعاطف من خلال تعريف الأبعاد الثلاثة للخوف من التعاطف وفقاً للتالي:

الخوف من تعاطف ورحمة الآخرين Fear of compassion from others ويتضمن المشاعر التي يتبناها الفرد أثناء المحن عند استقبال التعاطف والرحمة، أو الشفقة من الآخرين.

الخوف من التعاطف مع الآخرين ورحمتهم Fear of Compassion for others ويتضمن الخوف من التعبير عن مشاركة الآخرين، والتعاطف معهم ورحمتهم، والشفقة عليهم نتيجة التفسير السالب لأفكارهم ومشاعرهم، وبالتالي ردود أفعالهم.

الخوف من التعاطف مع الذات Fear of self-compassion ويتضمن الخوف من التعاطف مع الذات، والتسامح معها والشفقة عليها خلال المعاناة.

ويقصد بالخوف من التعاطف إجرائياً: الدرجة التي يتحصل عليها المفحوص من خلال الإجابة على عبارات مقياس التعاطف المستخدم في الدراسة الحالية، وفقاً للدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد التعاطف.

(٣) العلاقات الاجتماعية Social relations:

يقصد بالعلاقات الاجتماعية الأنشطة التفاعلية الآمنة خلال سياقي الأسرة، والمجتمع وتتضمن: الألفة، والالتزام الأسري، ومجموعة الصداقات وتعني: "التعاطف العائلي، وتقارب الأسرة من خلال العواطف والنشاطات اليومية، والتعلق الآمن بالعائلة، من خلال الالتزام بالعلاقات العائلية المرضية والممتعة، وكذلك العلاقات والتفاعلات الآمنة مع الأصدقاء، وحميميتها في الأوقات الحرجة" (Hou, et al 2009: 1102)

ويقصد بالعلاقات الاجتماعية إجرائياً: الدرجة التي يتحصل عليها المفحوص من خلال الإجابة على عبارات المقياس المستخدم في الدراسة الحالية.

(٤) مرض السكري Diabetes:

داء السكري هو مرض مزمن يحدث عندما لا يستطيع البنكرياس إنتاج الأنسولين، أو عندما لا يستطيع الجسم الاستفادة من الأنسولين الذي ينتجه. هناك نوعان رئيسيان لمرض السكري المزمن: "السكري من النوع ١ ويحدث بسبب تفاعل المناعة الذاتية حيث يهاجم جهاز المناعة في الجسم خلايا بيتا المنتجة للأنسولين في البنكرياس. ونتيجة لذلك، ينتج الجسم القليل جدًا من الأنسولين أو لا ينتج عنه الأنسولين إطلاقاً، حيث يحتاج المريض إلى الأنسولين عن طريق مصدر خارجي مدى الحياة. السكري من النوع ٢ وهو أكثر أنواع مرض السكري شيوعًا. ويحدث نتيجة فرط سكر الدم (ارتفاع مستويات الجلوكوز في الدم)

لعدم قدرة خلايا الجسم على الاستجابة بشكل كامل للأنسولين، وهي حالة تسمى مقاومة الأنسولين" (Al-Qahtani, 2016: 9).

ويقصد بداء السكري في الدراسة الحالية السكرى من النوع الأول (T1D)، لدى المراهقين من الجنسين في الفئة العمرية بين (١٦- ٢١) سنة.

حدود الدراسة:

تتحدد الدراسة الحالية بمتغيرات: الوصم، والخوف من التعاطف، وجودة العلاقات الاجتماعية، لدى المراهقين من الجنسين في الفئة العمرية بين (١٦- ٢١)، المشخصين بمرض السكري من النوع الأول المراجعين بمركز السكري بعسير، واستخدام أدوات (مقياس الوصم) من إعداد (Trindade& Pinto, 2017) وتعريب الباحث، ومقياس الخوف من التعاطف تعريب غانم، ٢٠١٩)، ومقياس العلاقات الاجتماعية، من إعداد هو وآخرون (Hou, et al 2009) وتعريب الباحث. وقد أجريت الدراسة في النصف الأول من العام ٢٠١٩.

أولاً: الإطار النظري

(١) الوصم المفهوم التاريخي والأنماط:

تشير مراجعة الأدبيات إلى تنوع المفاهيم، والتعريفات للوصم، وبعض المفاهيم ذات الصلة، حيث أشارت بعض الأدبيات أن الوصم يقصد به تلك العملية أو الحالة الاجتماعية التسلطية، التي تحدث عندما يتم وضع وسم، أو تمييز للفرد، أو تنميط للمجموعة، وفصلهما عن السياق الطبيعي للمجتمع، نتيجة أي خلل صحي، أو نفسي، أو اجتماعي، يختلف مع ما اعتاد عليه البشر في الأحوال الطبيعية، ويمتد تأثيرها إلى مشاعر الفرد الذاتية في حالات ما يعرف بالوصم الذاتي، والتي تؤدي بدورها إلى اضطراب التفاعل والعلاقات

الاجتماعية لدى الفرد الموصـــوم، أو من يمارس ضـــده هذا النوع من التمييز، ويتمثل أحد الجوانب الرئيسـية لفهم وصـمة العار (التمييز) في تفسـير التباين في كيفية اسـتجابة الأفراد للوصمة المتصورة، وتأثيرها على السلوك. ما يسمى بتوقع تجربة التمييز وهذا يفسر السبب في أن وصمة العار المدركة تؤدي إلى سوء التكيف، وصعوبات التأقلم، وذلك نتيجة حدوث تمييز من الآخرين تجاه الموصـــوم تؤدي به إلى تبني أفكار الهوية الموصـــومة. (Arjan, Pryor, Reeder & Stutterheim, 2013; Trindade& Pinto2017a; 2017b)

ويعد جوفمان Goffman من أوائل علماء الاجتماع الذين قدموا رؤى، وملاحظات حول الهوية الموصـــومة، وتعد أطروحاته حول وصـــمة العار ذات تأثير كبير على اتجاهات الباحثين المتخصـصـين في مجالات علم الاجتماع تحديداً، والتخصـصـات الأخرى كالطب، والعلوم الصـــحية، وعلم الجريمة، وعلم النفس. وبمراجعة الأدبيات النفســية والاجتماعية التي اهتمت بهذا المجال أشارت الأدبيات إلى أن تاريخ مصطلح الوصم يعود إلى الثقافة الإغريقية القديمة، عندما كانوا يقومون بنقش بعض العلامات على جلد المجرمين، والعبيد، والخونة من أجل التعرف عليهم كأشـخاص موبوئين أو غير أخلاقيين يجب تجنبهم. اليوم، فإن الوصـمة ليست مجرد علامة جسدية بل هي سمة تؤدي إلى رفض اجتماعي واسع النطاق، يبنى على تفسـيرات اجتماعية مشـوّهة ينتج عنها تصـوير الموصـوم في إطار"هوية اجتماعية ناقصـة"، ووفقا لوجهة نظر جوفمان، فإن معظم تعريفات الوصـم تشـتمل على مكونين أسـاسـيين: التمييز، والتقليل من قيمة الموصـــوم واحتقاره أثناء التفاعلات الاجتماعية. ٢٠١٧ (a Trindade& Pinto)،

من جانب آخر وعلى الرغم من أن جوفمان ناقش أمثلة للوصم بسبب العرق (وصمة القبلية)، إلى جانب الوصم بسبب المرض، أو الإعاقات والمخالفات الأخلاقية والاضطرابات الشـخصـية، منذ ذلك الوقت سـاهم علم النفس عموماً، وعلم النفس الاجتماعي بشـكل خاص، في دراســة ما يســمى بالتحيز أو التمييز حيث ركزت معظم الأبحاث والدراســات

النفسية على التحيز بشكل مميز على مواضيع مختلفة من وصمة العار. في إطار العمليات التي تقودها الهيمنة والاستغلال بين الأفراد نتيجة تأثير متغير العرق، أو الجنس، أو كسر المعايير (السلوك المنحرف)، والمرض أو الخلل الجسمي، أو النفسي (الإعاقة)، وفي هذا المجال افترض المنظرين أن ردود الفعل السلبية تجاه الأشخاص الموصومين مثل الأشخاص المصابين بأمراض جسمية مزمنة، أو عقلية تمثل بشكل أساسي شكلاً من أشكال التمييز، ومن خلال مراجعة الأدبيات البحثية نرى أنه على الرغم من وجود تداخل كبير بين المصطلحين، إلا أنه يمكن التفريق بين الوصم، والتمييز حيث أن الوصم يتضمن بالضرورة ردود فعل من الموصوم تجاه التقييم السلبي المدرك، أو كما يتصوره هو. بينما لا يعني التمييز في شكله العام بالضرورة رد فعل داخلي للموصوم تقود إلى الوصم الذاتي وهذا المهم. فعلى سبيل المثال يمكن أن يحدث التمييز بين مجموعتين اجتماعيتين شائعتين لمجرد التفريق، خارج نطاق النعت بالاختلاف السلبي. ولذا فان الوصم يحدث على المستويات المجتمعية، والشخصية أو الذاتية. (Linkl & Phelan, 2001)

وفي نفس السياق صاغ Arjan, et al (٢٠١٣) نموذجاً مفاهيمياً يسعى إلى إضفاء مزيد من الوضوح على المفهوم عبر الأدبيات قديماً، وحديثا حول الوصم. بناء على مراجعة الأطر النظرية السابقة، حيث يصور هذا النموذج أربعة مظاهر مترابطة بشكل دينامي الأول: ويمثل ردود فعل الناس الاجتماعية، والنفسية للشخص الذي يفترض أنه يعاني من وصمة عار، كما يشتمل ردود الفعل المعرفية، والوجدانية، والسلوكية، لأولئك الذين يوصمون (الإدراك)، النوع الثاني: وصمة العار الذاتية، وتعكس الوصمة الذاتية التأثير الاجتماعي والنفسي لمشاعر الوصم وتتضمن: الخوف من التعرض للوصم، والتبني والاستيعاب المحتمل للمعتقدات والمشاعر السلبية المرتبطة بالحالة الموصومة، النوع الثالث: من الوصمة هو الوصم بالقرب الاجتماعي، أو وصمة العار بالارتباط، وتنطوي على ردود فعل اجتماعية ونفسية للأشخاص المرتبطين بشخص موصوم (مثل العائلة والأصدقاء)،

بالإضافة إلى ردود فعل الناس على تكوين علاقة جديدة والارتباط بشخص موصوم. رابعاً: وصمة العار المؤسسية وتعبر عن إضفاء القبول، وإدامة الوضع الموصوم من قبل مؤسسات المجتمع والأنظمة الإيديولوجية المختلفة.

من جانب آخر ترتبط الحالات المرضية المزمنة أيضًا بشكل عام بفقدان القيمة الاجتماعية، وهذا يخلق عمليات نفسية متتابعة من التوقعات لدى المصاب وأفراد المجتمع العاديين. وفي هذا الصدد يميز علماء النفس بين وصمة العار التي يشعر بها الفرد المشخص بمرض مزمن، والوصمة التي يتم تداولها بين أفراد المجتمع أثناء التفاعل الاجتماعي، والذي يحدث ما يعرف بالوصم المتصور من جانبين (داخلي، وخارجي). ختاماً يمكن أن تؤثر الوصمة العامة على الذات بثلاث طرق: (أ): من خلال الوصمة التي سنها المجتمع في شكل الدعم السلبي للشخص الذي يعاني من وصمة العار (ب): من خلال وصمة تجربة الوصم أو توقع الوصم من جانب الشخص المصاب بالوصم (ج): من خلال الوصم الداخلي، والتي تتمثل في الحد من تقدير الذات والمصاعب النفسية المصاحبة التي يعاني منها الأشخاص المصابون بالوصم. (Gilbert, et al 2011)

(٢) الخوف من التعاطف:

يعد جلبرت Gilbert (٢٠٠٥) من العلماء الأوائل الذين أسسوا لهذا المصطلح، حيث ذكر أن التعاطف الذاتي يعبر عن ردة فعل إيجابية واعية على المعاناة تمثل اللطف والشفقة على الذات بدلاً من لومها، كنوع من تقدير الذات الإيجابي الذي يستمر في أوقات الفشل والإحباط والمحن، أو المعاناة كحالات المرض المزمن. لذا فإن التعاطف مع الذات هو الطريقة الصحية والفعالة لتجنب الوصم، عن طريق تبني مشاعر هادئة وآمنة تقلل من الشعور بالعجز والضعف. لقد أكدت نتائج دراسات نف، وجلبرت وآخرون(Neff, 2003; Gilbert, et al 2011) أن من يتمتع بسمات أعلى في التعاطف مع

الذات هم أقل قلقًا واكتئابًا، ويتمتعون بقدر أكبر من الترابط الاجتماعي والرضا عن الحياة. وبالرغم من أن التعاطف بكافة أشكاله يعد سمة إيجابية- كما تقدم- يفضي في الغالب إلي سلوكيات مرغوبة، ومقبولة اجتماعياً؛ إلا أن علماء النفس توصلوا أخيراً إلى بعض الافتراضات العلمية المثبتة، والتي تم اختبارها تجريبياً، وتم إعداد أدوات لقياسها، هذه الفرضيات تتعلق بنموذج يفسر الخوف من التعاطف. حيث قدم جلبرت وآخرون Gilbert, et al (٢٠١١) نموذجاً يفترض وجود ثلاثة أشكال أو أنماط للخوف من التعاطف: الخوف من التعاطف من الآخرين، ويأتي في صورة مقاومة شفقة الآخرين ورحمتهم، والخوف من التعاطف مع الآخرين، ويكون في صورة مقاومة الشفقة على الآخرين ورحمتهم، والخوف من التعاطف مع الذات، كشكل من أشكال مقاومة الشفقة على الذات ورحمتها، والتعاطف معها، كما يفترض النموذج بعض المؤشرات التي قد تدفع البعض إلى الخوف من التعاطف: كخبرات الطفولة الصادمة، ورغبة الفرد في تحقيق الاستقلال الذاتي، والخروج من دائرة الاعتماد على الآخرين، وأخيراً نظرة الفرد للتعاطف عموماً كمؤشر على الضعف، والخضوع، وتبني الصورة السلبية الذات، كما أكدت نتائج دراسات جلبرت وآخرون أن الخوف من التعاطف مع الآخرين ربما يتشكل من الخلط بين سمتي التعاطف، والخضوع، فقد يفهم البعض مشاعر التسامح والطيبة والعطف على أنها ضعف وخضوع، كما يتوقع أن يترتب عليها نوع من الاستغلال، بينما يؤكد أن التعاطف مع الذات قد يكون تبريراً لعدم كفاءتها، للتخفيف من المشاعر المترتبة على إخفاقاتها وفشلها في تحقيق الأهداف، كما أن من أهم مؤشرات الخوف من التعاطف مع الذات، الخبرات المؤلمة في مرحلة الطفولة، حيث تعد الإصابة بالأمراض المزمنة في مراحل مبكرة من الطفولة، كالسكري من النوع الأول، وأمراض القلب، والفشل الكلوي وغيرها، وما يتعلق بها من عادات صحية وإجراءات علاجية، وما يترتب عليها من حالات الإساءة والانتقادات الحادة، المتعلقة بالمحافظة على انتظام البرنامج العلاجي، وبالتالي التأثير على تفاصيل كثيرة في شخصية الطفل تتضح من

خلال تفاعلاتهم الاجتماعية وعلاقتهم الأســـرية والاجتماعية في مراحل لاحقة من المراهقة والشباب، وقد ينتقل هذا التأثير إلى سياقات اجتماعية أخرى تتعلق بالأصدقاء في المدرسة، والنوادي الاجتماعية.(Gilbert, 2005; Gilbert et al 2011)

(٣) مرض السكري:

يعود الانتشـار المتزايد لمرض السـكري في جميع أنحاء العالم للتفاعل المعقد بين العوامل الاجتماعية، والاقتصـادية، والديموغرافية، والبيئية، والجينية. ويرجع الارتفاع المسـتمر إلى حد كبير إلى الزيادة في مرضـــى الســـكري من النوع الثاني وعوامل الخطر ذات الصـــلة كارتفاع مستويات السمنة، والنظام الغذائي غير الصحي، وعدم ممارسة النشاط البدني. ومع ذلك، فإن مسـتويات الإصـابة بداء السـكري من النوع الأول في مرحلة الطفولة آخذة في الارتفاع أيضـاً، حيث تمتد الآثار الجسـمية، والنفسـية المترتبة على الإصـابة المبكرة بالسـكري من الولادة، مروراً بمرحلة الطفولة، فالمراهقة، فالرشد وبذلك تستمر المعاناة مدى الحياة، ويحدث السـكري عندما لا يسـتطيع البنكرياس إنتاج الأنسـولين، أو عندما لا يسـتطيع الجسـم الاسـتفادة من الأنسـولين الذي ينتجه. ففي السـكري من النوع الأول يهاجم جهاز المناعة في الجســـم خلايا بيتا المنتجة للأنســـولين في البنكرياس مما يؤدي إلى إتلافها، حيث يحتاج المريض الى الأنسـولين عن طريق الحقن مدى الحياة. بينما يعد السـكري من النوع الثاني من أكثر أنواع مرض السـكري شـيوعًا. ويعني (ارتفاع مسـتويات الجلوكوز في الدم) لعدم قدرة خلايا الجســـم على الاســـتجابة بشـــكل كامل للأنســـولين، وهي حالة تســـمى مقاومة الأنسولين. (Al-Qahtani, 2016; Al-anazi et al, 2018)

السكري من النوع الأول:

هو واحد من أكثر حالات الغدد الصـــماء والأيض الشـــائعة في مرحلة الطفولة، وما قبلها، ويعد العلاج بالأنسـولين مدى الحياة. يحتاج الشـخص المصـاب بداء السـكري من

النوع الأول إلى اتباع خطة منظمة للإدارة الذاتية بما في ذلك استخدام الأنسولين ومراقبة نسبة الجلوكوز في الدم والنشاط البدني والنظام الغذائي الصحي. وفي العديد من البلدان، وخاصة في الأسر الفقيرة اقتصاديًا، يكون الوصول إلى أدوات الرعاية الذاتية بما في ذلك تعليم الإدارة الذاتية بالإضافة إلى الأنسولين محدوداً، و هذا يؤدي إلى مصاعب عديدة تقود إلى الوفاة المبكرة، كما أن التعايش مع داء السكري من النوع الأول لا يزال يمثل تحديًا للطفل والأسرة بأكملها حتى في البلدان التي تتوفر فيها حقن الانسولين اليومية المتعددة، أو مضخة الأنسولين ومراقبة الجلوكوز وتعليم مرضى السكري والرعاية الطبية المتخصصة، قد يؤدي ضعف التحكم في التمثيل الغذائي إلى المضاعفات الحادة لنقص السكر في الدم والأحماض الكيتونية، ومضاعفات الأوعية الدموية، وحيث أن الأطفال أكثر حساسية لنقص الأنسولين من البالغين وهم أكثر عرضة للإصابة بالتطورات الجسمية، والنفسية السريعة، مما يؤدي إلى إسهامه كعامل خطر لتشوهات الدماغ الهيكلية، وضعف الوظائف المعرفية، والتي قد تسبب صعوبات في المدرسة وتحد من الخيارات المهنية المستقبلية. (HWO, 17)

من جانب آخر يجد بعض الأطفال، والمراهقين صعوبة في التكيف مع حالتهم، فيما يخص الجوانب العاطفية والوجدانية، حيث يسبب لهم مرض السكري الإحراج، ويؤدي إلى التمييز، ويحد من العلاقات الاجتماعية، وقد يؤثر على الأداء المدرسي، وعمل الأسرة، كما تتردد العديد من المدارس ودور الحضانة في استقبال الأطفال المصابين بداء السكري. ختاماً يعد تزايد حالات الإصابة بداء السكري في مرحلة الطفولة في العديد من البلدان، ومنها السعودية من أهم الأسباب، والمؤشرات التي تجعل المجتمعات توفر كافة الإمكانات المادية، والمعنوية للسيطرة على الآثار المترتبة عليه، هذا عوضاً عن الحاجة الماسة الى مراكز البحوث للإسراع في ابتكار طرق حاسمة لعلاج هذا الداء، الذي يصيب سنوياً حوالي ٣٪ من أطفال العام. (DA 9th, 2019).

ثانياً: الدراسات السابقة

بالنظر إلى أهداف الدراسات المهتمة بدراسة الآثار المترتبة على الإصابة بمرض مزمن، والسكري تحديداً تنوعت بحسب الأثر جسمياً، أو نفسياً، أو اجتماعياً، كما أن مدخل تناول الموضوع تأثر بالتصنيفات الفسيولوجية، والنفسية، والاجتماعية، وما سوف نقوم به في عرض الدراسات السابقة –بعد تناول هذه الاختلافات في المقدمة– هو التركيز على الدراسات النفسية المختلفة التي تناولت الموضوع من عدة جوانب أو مجالات وفقا لنظريات علم النفس والاجتماع، حيث لوحظ تناول الدراسات من خلال تأثير خبرات الطفولة، أو من زاوية اضطرابات ما بعد الصدمة، أو مشاعر التفاؤل، والتشاؤم، أو الاضطرابات الوجدانية، أو الرضا عن الحياة، والعلاقات الاجتماعية، ودعم المجتمع، يضاف لذلك عرض بعض الدراسات المهتمة بالآثار الجسمية، والعضوية المترتبة على المرض المزمن، وفقا لتسلسل الدراسات تاريخياً.

ففي دراسة لويد، وآخرون Lioyd, et al (٢٠٠٩) والتي تهدف إلى معرفة العلاقة بين مشاعر الأمل، وتعاطف الأم المدرك، والالتزام بالنظام الطبي، والتحكم في نسبة السكر في الدم لدى (٥٠) فرداً من المراهقين المصابين بداء السكري من النوع ١، (٢٩) من الإناث، (٢١) من الذكور، طبق عليهم مقاييس مشاعر الأمل، والتعاطف الأمومي المتصور، والالتزام بالنظام الطبي، وقد أشارت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين الأمل، والتعاطف الأمومي المدرك، والالتزام بالنظام الطبي، والسيطرة على نسبة السكر في الدم. كما أكدت النتائج على أن الأمل يتوسط في العلاقة بين التعاطف الأمومي المدرك والالتزام بالنظام الطبي، وكذلك بين التعاطف الأمومي المدرك والسيطرة على نسبة السكر في الدم.

وفي دراسة جوزمان Guzman (٢٠١٥)والتي تهدف بناء نموذج للعلاقة بين المرض المزمن، والوظائف الجسمية، والرضا عن الحياة، والدعم الاجتماعي، والعلاقات الاجتماعية،

وتطور الاكتئاب بين (١٥١) من ذوي المرض المزمن، حيث تم اختبار نموذج يصف العلاقة بين المرض المزمن والاكتئاب وكيف يمكن أن يتفاعل هذا الارتباط مع الأداء البدني والرضا عن الحياة والدعم الاجتماعي. وأظهرت النتائج أن مدة وعدد الأمراض المزمنة لا تؤدي إلى زيادة الدعم الاجتماعي، وتأثير ذلك سلباً على الأداء البدني، والرضا عن الحياة. كما أظهر الدعم الاجتماعي والعلاقات الإيجابية من الأسرة تأثيرًا مباشرًا على الرضا عن الحياة، والاكتئاب.

وفي الدراسة الطولية التي قام بها Jason, Ric, Michael, Anna, Susana , and Patton،(٢٠١٦) والتي تهدف إلى معرفة العلاقة بين مشاعر الأمل والتفاؤل، ونتائج المتابعة الصحية لتراكم السكري لدى المصابين بداء السكري من النوع الأول (T1D) لدى (١١٠) من الأطفال والمراهقين في الفئة العمرية بين (١٠- ١٦) سنة، على مدى ستة أشهر. وقد أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية دالة بين مشاعر الأمل والتفاؤل، ونتائج المتابعة الصحية في الاتجاه الإيجابي، كما أكدت النتائج قدرتهما على التنبؤ بمتغير النتائج الصحية، وأن تقييم الأمل والتفاؤل يسهمان في الكشف عن الأفراد المعرضين لخطر سوء إدارة مرض السكري من النوع الأول.

وفي دارسة Xavier &Cunha (٢٠١٦)، والتي كانت تهدف إلى معرفة العلاقة بين الخوف من التعاطف مع الذات، والوصم المتصور، والنقد الذاتي، والأعراض الاكتئابية، وإيذاء الذات غير الانتحاري لدى (٧٨٢) فرداً في مرحلة المراهقة من الجنسين بمتوسط عمري (١٤,٨٩) سنة وانحراف معياري (١,٧٦). وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في الخوف من التعاطف مع الذات لصالح الاناث. كما وجدت علاقات ارتباطية دالة إحصائياً بين الخوف من التعاطف والوصم، والنقد الذاتي، وأعراض الاكتئاب، وايذاء الذات غير الانتحاري.

وفي دراسة Cunha, Xavier, Couto (٢٠١٦)، والتي كانت تهدف إلى معرفة الدور الوسيط للخوف من التعاطف مع الذات، ومن الآخرين، ومع الآخرين في العلاقة بين الخبرات السلبية المبكرة، والمشكلات النفسية لدى (١٧٨) فرداً من المراهقين في الفئة العمرية بين (١٢- ١٨) سنة، وقد أشارت النتائج إلى أن خبرة التهديد، والخضوع، وعدم التقدير، تؤثر بشكل مباشر على ظهور المشكلات النفسية لدى المراهقين، وبشكل غير مباشر عند توسط الخوف من التعاطف من الآخرين، ومع الذات بين الخبرات السلبية المبكرة، والمشكلات النفسية.

وفي دراسة Al-Qahtani (٢٠١٦) والتي كانت تهدف إلى تقييم نسبة ودرجات اعتلال الشبكية وعوامل الخطر لدى (٤٠١) من الأفراد المصابين بمرض السكري بمدينة أبها جنوب السعودية، وتم استخدام استبانة وقائمة لجمع البيانات: كتاريخ المرض، والعمر، والوزن، وضغط الدم، كما تم تشخيص اعتلال الشبكية لديهم وتصنيفه. وأظهرت النتائج ارتباط اعتلال الشبكية بشكل كبير بمن هم أكبر سناً، وبداية المرض من سن مبكرة، كما أن النتيجة الأكثر أهمية أن ثلث العينة (٣٦,٤٪) من مرضى السكري الذين يحضرون لمركز السكري يعانون من اعتلال الشبكية.

وفي دراسة Alanazi, Jalawi, Hussein, Albakheit, Aldewish, Khalf, Alotaibi, Alenzi, Salim (٢٠١٨) التي تهدف لمعرفة تأثير مضاعفات ارتفاع نسبة السكر في الدم على صحة الفرد الجسمية الأحماض الكيتونية تحديداً لدي (١٠٠) فردٍ شخّصوا بمرض السكري من النوع الأول (١٩) من الذكور، و(٨١) من الإناث، بالسعودية، حيث تم تقييم الممارسة الرياضية العادية، ومدى الالتزام بالبرنامج العلاجي. أظهرت النتائج ان ١١٪ فقط يمارسون الرياضة، و٦٢٪ ملتزمون بالعلاج. علاوة على ذلك وجد أن ٧٠٪ من المفحوصين لا يعلمون أن الأحماض الكيتونية ترتبط بزيادة السكر في الدم، هذا عوضاً عن

عدم معرفتهم بالآثار الخطيرة المترتبة على ارتفاع هذا النوع من الأحماض، وكذلك المضاعفات الأخرى كالفشل الكلوي والسكتة الدماغية واحتشاء عضلة القلب.

وفي دراسة Zeligman,et al (٢٠١٨) التي كانت تهدف إلى معرفة القدرة التنبؤية للدعم الاجتماعي، وتكوين معنى، وبعض المتغيرات الديمغرافية بالنمو الشخصي بعد الصدمة (PTG) لدى (١١٠) من الأفراد المصابين بمرض مزمن وقد أظهرت النتائج تحليل الانحدار إلى أن تكوين المعنى والجنس كان بمثابة أقوى المتنبئين، وكذلك وجود علاقة بين الدعم الاجتماعي، العلاقات الاجتماعية، ونمو ما بعد الصدمة.

وفي دراسة Hua, et al (٢٠١٩) حول تأثير شبكات الدعم الاجتماعي على الشبكة العنكبوتية على الظروف الصحية، والعلاقات الاجتماعية كما يدركها المرضى، لدى (١١٢٩) مستخدماً، حيث أظهرت النتائج أن مستويات مشاركة المستخدم في المهام الصحية ترتبط بشكل إيجابي بالظروف الصحية للمستخدمين، ووجود علاقة بين الدعم الاجتماعي ومستويات مشاركة المستخدم في المهام الصحية والظروف الصحية للمستخدم، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في مستوى الدعم الاجتماعي، وتنمية العلاقات الاجتماعية الإيجابية.

وفي دراسة غانم (٢٠١٩)، التي تهدف إلى معرفة العلاقة بين الخوف من التعاطف أو الشفقة نحو الآخرين، ومن الآخرين، ونحو الذات، والاتجاه نحو التعبير الانفعالي التعبير لدي (٢٤٠) طالباً من طلاب الجامعة. أظهرت نتائج الدراسة شيوع الخوف من الشفقة نحو الآخرين لدى طلاب الجامعة، كما إشارة النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التعاطف والاتجاه نحو التعبير الانفعالي، ووجود فروق بين الجنسين في الاتجاه نحو التعبير الانفعالي، بينما لم تظهر النتائج وجود فروق بين الجنسين في الخوف من التعاطف على المقاييس الفرعية للتعاطف.

وفي دراسة محمد (٢٠١٩) والتي تهدف التعرف على مستوى قلق الموت لدى المصابين بالفشل الكلوي وداء (الهيموفيليا) عدم تخثر الدم أو سيولة الدم، لدى (٩٢) مصاباً بالفشل الكلوي وداء الهيموفيليا (٧١) فرداً منهم مصاباً بالفشل الكلوي، (٢١) مصابا بداء الهيموفيليا، (٥٨) ذكور و(٣٨) من الإناث تتراوح أعمارهم بين (١٧-٥٥) سنة بولاية الخرطوم، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، و مقياس قلق الموت إعداد أحمد عبد الخالق، وقد توصلت نتائج الدراسة الى ارتفاع مستوى قلق الموت لدى أفراد عينة الدراسة، كما توجد فروق في مستوى قلق الموت لدى أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير المرض لصالح المصابين بالفشل الكلوي، لا توجد فروق في مستوى قلق الموت لدى المصابين بالفشل الكلوي وداء الهيموفيليا تعزى لمتغير الجنس.

وفي دراسة سيمبيا وآخرون الطولية Sembiah, et al (٢٠٢٠) والتي كانت تهدف إلى تتبع الآثار الصحية المترتبة على مرض السكري، وذلك بتحديد مدى انتشاره، والآثار المصاحبة حيث تمت متابعة (٦٦٢) فرداً من المرضى المصابين بداء السل المسجلين في إطار البرنامج الوطني المنقح لمكافحة السل، حيث تم فحص نسبة السكر في الدم لجميع مرضى السل، وتمت متابعتهم لتقييم نتائج العلاج من أكتوبر ٢٠١٤ إلى سبتمبر ٢٠١٧. وبعد تحليل البيانات وإجراء الانحدار اللوجستي أشارت النتائج إلى وجود عوامل خطر تعزى لمرض السكري تفاقم الحالة لدى مرضى السل، كما وجد أن السمنة، والسل الرئوي، وتاريخ المرض، والعادات السيئة، تعد من أهم المؤشرات المسببة لمرض السكري في المرضى المشخصين بمرض السل، وتؤكد نتائج الدراسة بشكل عام على إن ارتفاع معدل انتشار مرض السكري ونتائج العلاج غير المبشرة ضد مرضى السل السكري يجعل فحص وإدارة مرض السكري في مرحلة مبكرة أمراً حاسماً لتحقيق نتائج أفضل في مرضى السل.

فروض الدراسة:

١. توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الوصم (الداخلي، الخارجي) والخوف من التعاطف (مع الذات، مع الآخرين، من الآخرين) والعلاقات الاجتماعية لدى مرضى السكري من النوع الأول بمنطقة عسير.

٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة من مرضى السكري من النوع الأول في الوصم، والخوف من التعاطف، والعلاقات الاجتماعية تبعاً لمتغير الجنس.

٣. يمكن بناء نموذج سببي يوضح مسار العلاقة بين متغيرات الدراسة، والتأثير المباشر وغير المباشر بين الوصم، والخوف من التعاطف، والعلاقات الاجتماعية.

منهج وإجراءات الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، لتحديد مسار العلاقة، والتأثيرات المتبادلة بين متغيرات الدراسة عن طريق أسلوب تحليل المسار، بينما تم استخدام المنهج السببي المقارن للكشف عن الفروق المحتملة بين الجنسين.

مجتمع الدراسة:

بلغ عدد مرضى السكري وفقاً لمركز السكري بعسير في عسير من النوعين (١، ٢) أكثر من (١٦٠٠٠) حالة إصابة، وفي الدراسة الحالية يتكون مجتمع الدراسة من جميع الأفراد الذكور والإناث المشخصين بالاصابة بالسكري من النوع الأول بمنطقة عسير، وفقا لإحصاءات مركز السكري بعسير للعام (٢٠١٩)، والذين يبلغ عددهم (٥٧٣٣)، منهم (٢٧٥٣) من الذكور، و(٢٩٨٠) من الإناث تتراوح أعمارهم بين (٠- ٣٠) سنة.

عينة الدراسة:

عينة البحث الأساسية: وفقا لبيانات مركز السكري بعسير، تم اختيار أفراد العينة من الذكور والإناث وفقاً لمتغير العمر، حيث حددت الفئة العمرية لكلا الجنسين بين (١٦- ٢١) سنة، في مرحلة المراهقة المتأخرة، وبلغ العدد في هذا المدى العمري (١٧٤١)، (٧٠٤) من الذكور، (١٠٣٧) من الإناث، تم تصنيفهم في قائمة مستقلة، وتم الاختيار بطريقة عشوائية، حيث تم اختيار (١٠٠) من الذكور، و(١٠٠) من الإناث في الفئة العمرية بين (١٦- ٢١) سنة، تم تطبيق مقاييس (الوصم، والخوف من التعاطف، ومقياس العلاقات الاجتماعية) بطريقة إلكترونية، عن طريق بيانات الاتصال المسجلة بالمركز، وبواسطة إرسال رسالة نصية مفادها: إن مركز السكري يرغب في استحداث بعض الإجراءات لتعزيز جودة الحياة لمرضى السكري، ويجب على المرضى الإجابة على الاستمارات المرفقة بالرابط Google Drive، وقد استقر عدد المستجيبين عند (١٦٢) منهم (٩٦) من الإناث، و(٦٦) من الذكور في الفئة العمرية بين (١٦- ٢١) سنة.

أدوات الدراسة:

تم تقسيم العينة حسب أغراض البحث إلى: عينة استطلاعية للتأكد من سلامة المقاييس المستخدمة من حيث قيم وثقافة المجتمع، وصدق وثبات وصلاحيتها للاستخدام في الدراسة الحالية، حيث طبقت الأدوات على (١٠٥) أفراد من الجنسين في مرحلة المراهقة في الفئة العمرية بين (١٦- ٢١) سنة، في المرحلة الثانوية، والمستوى الأول من المرحلة الجامعية، من المصابين بمرض مزمن واحد على الأقل، وقد استقر عدد الاستمارات بعد شروط الاستبعاد والتصحيح عند (٩٩) استمارة تم تحليل بياناتها، وتم التحقق من صدق وثبات المقاييس.

(١) مقياس الوصم:

أعد المقياس في الأصـــل ترنداد، وبينتو (٢٠١٧) Trindade& Pinto وهو مقياس مكيف لتقييم الوصـــم المرتبط بالأمراض المزمنـةChronic illness-related shame scale ، ويتكون مقياس CISS من ٧ عبارات تتوزع على بعدين تمثل: تصـور أو إدراك الوصـم من الآخرين (خارجي) (٣) عبارات (١، ٢، ٣) والوصـمة الذاتية التي تعبر عن استيعاب الفرد وتبني هذه المشـاعر نحو ذاته (داخلي) (٤) عبارات (٤، ٥، ٦، ٧) أمام كل عبارة خمسـة بدائل تقيم من (١- ٥)، تكشف الدرجات الأعلى عن مستويات أعلى من الوصم المرتبط على وجه التحديد بتجربة الإصابة بمرض أو أعراضه، وقد أشارت نتائج صدق المقياس تمتع المقياس بدرجة جيدة من الصـدق الظاهري، والاتسـاق الداخلي حيث تراوحت معاملات الارتباط بين العبارة، والبعد المنتمية إلية بين ((٠,٧٠- ٠,٤٢، كما تم التأكد من قبل معدي المقياس من الصدق التوكيد للمقياس حيث أشارت نتائج التحليل العاملي التوكيدي صـدق أبعاد المقياس (الداخلي، الخارجي) وأنها تقيس الوصـم المرتبط بالمرض المزمن، حيث تدرجت معاملات الصـدق أو التشـبعات بين (٠,٤٤، (٠,٦٢، كما تم التأكيد على وجود عامل كامن واحد (الوصـــم المرتبط بالمرض المزمن) + عاملين من الدرجة الأولى (الوصـــم الداخلي، الوصم الخارجي)، كما تم التأكد من ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا كرونباخ وأشـــارت النتائج إلى تمتع المقياس بثبات عالي حيث بلغ معامل الثبات ٠,٩١ وفقا لنتائج الدراســـة الأصـــلية، والتي أجريت مع بعض المصـــابين بأمراض مزمنة، وقد تم التأكد من خصائص المقياس السيكومترية في الدراسة الحالية وفقاً للخطوات التالية:

الصدق الظاهري:

بعد ترجمة المقياس إلى اللغة العربية، تم عرضـه على متخصـصـين في اللغتين العربية، والإنجليزية للتأكد من ســـلامة التعريب، حيث تم تعديل صـــياغة بعض العبارات، كما تم

عرض المقياس على (٦) من المتخصصين في علم النفس، والصحة النفسية للتحكيم، وتقييم مدى قياس العبارات لمفهوم الوصم الذي تم تعريفه، وتعريف المصطلحات المتعلقة به، (خارجي)، (داخلي) وقد اتفق المحكمون بنسبة ٨٣٪ تقريباً على قياس عبارات المقياس ما وضعت لقياسه، كما تم تعديل بعض العبارات وفقاً لملاحظات التحكيم.

صدق الاتساق الداخلي:

للتعرف على الاتساق الداخلي للمقياس تم حساب معاملات الارتباط بين درجة العبارة، والدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠,٦٥ – ٠,٨٨)، كما تدرجت قيم درجة العبارة والدرجة الكلية لبعد (الوصم الخارجي) و (٠,٧٧ ، ٠,٨٦)، لبعد (الوصم الخارجي) وهي دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١). جدول (١).

جدول (١) معاملات الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للبعد المنتمية اليه لمقياس الوصم

الوصم الداخلي		الوصم الخارجي	
العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط
١	٠,٨٦	٥	0.79
٢	0.77	٦	٠,٦٥
٣	٠,٨٢	٧	0.88
٤	٠,٨٣	–	–

وبالانتقال للجدول (٢) نجد قيم معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس بلغت (٠,٧٨) للخارجي (٠,٨٢) للداخلي، كما بلغت قيمة الارتباط بين البعدين (0.88) وهي دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، وتؤكد هذه النتائج تمتع المقياس بدرجة جيدة من الاتساق الداخلي والصدق التقاربي.

جدول (٢) معاملات الارتباط البينية بين أبعاد مقياس الوصم والدرجة الكلية للمقياس

الأبعاد	الكلية	(١)	(٢)
الخارجي	٠,٧٨	–	
الداخلي	٠,٨٢	٠,٨٨	–

الصدق العاملي:

تم التحقق في الدراسة الحالية من الصدق العاملي لمقياس الوصم عن طريق استخدام التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory factor analysis (CFA) عن طريق أسلوب الاحتمال الأقصى Maximum likelihood، وقد حقق النموذج حسن المطابقة، حيث كانت قيمة مربع كا غير دالة إحصائياً، كما أشارت النتائج إلى تشبع البعدين (الداخلي، والخارجي) على عامل واحد هو (الوصم)، وقد فسر بعد الوصم الخارجي ما يقرب من ٨٥٪ من تباين درجات الأفراد على هذا البعد، بينما فسر بعد الوصم الداخلي تباين الدرجات بنسبة أكبر حيث بلغت ٨٩٪، وتشير هذه النتائج إلى صدق أبعاد مقياس الوصم المشاهدة (الداخلي، الخارجي)، وأنها تقيس العامل الكامن وهو الوصم. جدول (٢).

جدول (٣) نتائج التحليل العاملي التوكيد لمقياس الوصم

الأبعاد	التشبع على العامل الكامن	الخطأ المعياري لتقدير التشبع	قيمة (ت)	الدلالة	معامل الثبات
الخارجي	٠,٨٥	٠,٤٢	٨,٢٣	٠,٠١	٠,٦١
الداخلي	٠,٨٩	٠,٥٨	٥,١٤	٠,٠١	٠,٥٣

ثبات المقياس:

وللتحقق من ثبات مقياس الوصم المستخدم في الدراسة الحالية؛ قام الباحث بالتأكد من خلال أسلوب ألفا كرونباخ، وطريقة التجزئة النصفية، لكل من (الدرجة الكلية- الأبعاد) جدول (٤).

جدول (٤) معاملات ثبات مقياس الوصم بطريقة ألفا كرونباخ سبيرمان-براون

البعد	معامل ألفا	طريقة جتمان	طريقة سبيرمان-براون
الداخلي	٠,٧٢	٠,٧٤	0.72
الخارجي	٠,٧١	٠,٧٤	٠,٧٦
الكلية	0،74	٠,٧٧	٠,٧٧

بالنظر إلى جدول (٤) تؤكد النتائج أن معاملات ثبات ألفا كرونباخ لأبعاد المقياس والدرجة الكلية كانت قيماً مرتفعة؛ حيث بلغ معامل ألفا للمقياس ككل (٧٤,٠)، بينما بلغت قيم الأبعاد (٠,٧٢، ٠,٧١) على الترتيب، كما تشير نتائج ثبات المقياس عن طريق التجزئة النصفية بحساب معاملات الارتباط بطريقة بيرسون، ومعالجة النتائج باستخدام معادلة سبيرمان-براون، جتمان إلى قيم جيدة وفقاً لمؤشرات ومعايير الثبات، حيث تراوحت القيم بين (٧٢,٠، ٠,٧٧)، وهذا يدل على تمتع المقياس بدرجة مقبولة من الثبات.

تصحيح المقياس:

تم اتباع طريقة تصحيح مقياس الوصم المرتبط بالمرض المزمن في الدراسة الحالية وفقا للمقياس الأصلي، حيث تقيم البدائل بين (١-٥)، (موافق بشدة، موافق، أحيانا، غير موافق، غير موافق بشدة) وتتدرج درجات المقياس الكلي بين (٧- ٣٥)، حيث يمثل البعد الأول: عبارات (١، ٢، ٣، ٥,٤)، وتندرج درجاته بين (٤- ٢٠)، والثاني:(٥، ٦، ٧) وتتدرج درجاته بين (٣- ١٥). وتفسر الدرجة المرتفعة على المقياس الدرجة الكلية، أو الأبعاد الوصم المرتفع، بينما تشير الدرجة المنخفضة إلى العكس، ويمكن أن نفرق عن طريق

درجات الأبعاد منفردة بين درجة الموصوم داخلياً، والموصوم لأسباب خارجية وفقاً للمفهوم العام لكل بعد (الملاحق).

(٢) مقياس الخوف من التعاطف FCS:

أعد هذا المقياس في الأصل جلبرت وآخرون Gilbert et al (٢٠١١) ويتكون المقياس في صورته الأصلية من (٣٨) عبارة تتوزع على ثلاثة مقاييس فرعية: (أ) الخوف من التعاطف مع الذات (١٥) عبارة (ويقيم الخوف والمقاومة من إظهار التعاطف مع الذات) (ب) الخوف من استقبال التعاطف من الآخرين (١٣) عبارة، (ويقيم المخاوف من تلقي اللطف والشفقة من الآخرين (ج) الخوف من التعاطف مع الآخرين (١٠) عبارات، (تقيم الخوف من التعبير والمشاركة أو التعاطف مع الآخرين. ويتم تقيم العبارات على مقياس ليكرت من ٤ بدائل (٠- ٤) (غير موافق بشدة، غير موافق، محايد، موافق، موافق بشدة)، وقد تمتع المقياس في نسخته الأصلية بخصائص قياس نفسي جيدة. ففي مجال الصدق العاملي تدرجت تشبعات عبارات المقياس على العامل الأول بين (٠,٤٦، ٠,٨٢)، وعلى العامل الثاني (٠,٤٢، ٠,٧٠)، وعلى العامل الثالث (٠,٤٦، ٠,٨٢)، كما تدرجت قيم الثبات للأبعاد الثلاثة بين (٠,٧٨، ٠,٨٧)، وفي العالم العربي قام (غانم، ٢٠١٩) بالتأكد من الخصائص السيكومترية للمقياس، حيث تمتع المقياس بدرجة مقبولة من الاتساق الداخلي، حيث بلغت قيم الارتباط بين درجات المفردات، والدرجة الكلية للبعد بين (٠,٢٠، ٠,٤٤) للبعد الأول، و(٠,٢٢، ٠,٤٤ للبعد الثاني، و(٠,٢٥، ٥١) للبعد الثالث. كما تشبعت العوامل الثلاثة على العامل العام بدرجة مقبولة حيث تراوحت التشبعات بين (٠,٣٢، ٣٨)، بينما تراوحت قيم الثبات للأبعاد الفرعية بين (٠,٨٥، ٠,٩٠). وسوف تستخدم النسخة العربية من المقياس في الدراسة الحالية، كما تم التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس وفقاً للخطوات التالية:

الاتساق الداخلي للمقياس:

في هذه الخطوة تم حساب معاملات الارتباط المصحح بين درجة العبارة، والدرجة الكلية للبعد المنتمية اليه، وقد تراوحت قيم الارتباط بين (٠,٤١- ٠,٨٢)، وجميعها قيم دالة عند مستوى (٠,٠١) جدول (٥)

جدول (٥) معاملات الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للبعد المنتمية اليه لمقياس الخوف من التعاطف

مع الاخرين			من الاخرين			مع الذات		
العبارة	الارتباط	الدلالة	العبارة	الدلالة	الارتباط	العبارة	الارتباط	الدلالة
١	٠,٦٦	0،01	١١	0،01	0،79	٢٤	٠,٦١	0،01
٢	٠,٧٢	0،01	١٢	0،01	٠,٤٤	٢٥	٠,٧٢	0،01
٣	٠,٦١	0،01	١٣	0،01	٠,٨٠	٢٦	0،79	0،01
٤	٠,٨١	0،01	١٤	0،01	٠,٦٠	٢٧	٠,٤٤	0،01
٥	٠,٧٦	0،01	١٥	0،01	٠,٦٦	٢٨	٠,٨٠	0،01
٦	٠,٤١	0،01	١٦	0،01	٠,٧٢	٢٩	٠,٦٨	0،01
٧	٠,٦٠	0،01	١٧	0،01	٠,٦٢	٣٠	٠,٦٦	0،01
٨	٠,٥١	0،01	١٨	0،01	٠,٨٢	٣١	٠,٦٠	0،01
٩	٠,٦٩	0،01	١٩	0،01	٠,٦١	٣٢	٠,٧٢	0،01
١٠	٠,٨٢	0،01	٢٠	0،01	٠,٧٢	٣٣	٠,٦١	0،01
			٢١	0،01	٠,٦٢	٣٤	٠,٧٢	0،01
			٢٢	0،01	٠,٨٠	٣٥	٠,٦٢	0،01
			٢٣	0،01	٠,٦٤	٣٦	٠,٨٠	0،01
						٣٧	٠,٦٤	0،01
						٣٨	٠,٦١	0،01

وبالانتقال إلى نتائج جدول (٦) نجد قيم معاملات الارتباط البينية بين الأبعاد الثلاثة لمقياس الخوف من التعاطف بلغت: بين بعد التعاطف مع الآخرين، وقبول التعاطف من الآخرين (٠,٨٠) وبين التعاطف مع الآخرين، والتعاطف مع الذات (٠,٧٩)، وبين

التعاطف من الأخرين، والتعاطف مع الذات (٠,٧٩)، ويمكن القول عموماً أن قيم الارتباط تراوحت بين الأبعاد بين (٠,٧٩، ٠,٨٠) وهي دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، وتؤكد نتائج العلاقة الإيجابية بين الأبعاد الفرعية تمتع المقياس بدرجة جيدة من الاتساق الداخلي، وصدق البناء للمقياس، وهذا يتفق مع نتائج دراسات جلبرت وآخرون Gilbert et al (٢٠١١).

جدول (٦) معاملات الارتباط البينية بين أبعاد مقياس الخوف من التعاطف

الأبعاد	(١)	(٢)	(٣)
مع الاخرين	–		
من الاخرين	٠,٨٠	–	
مع الذات	٠,٧٩	٠,٧٩	–

ثبات المقياس:

للتحقق من ثبات مقياس الخوف من التعاطف، قام الباحث بالتأكد من خلال معامل ألفا كرونباخ، وطريقة التجزئة النصفية جدول (٧).

جدول (٧) معاملات ثبات مقياس الخوف من التعاطف بطريقة ألفا كرونباخ سبيرمان–براون

البعد	معامل ألفا	طريقة جتمان	طريقة سبيرمان–براون
مع الاخرين	٠,٦٧	٠,٧٠	0.72
من الاخرين	٠,٧١	٠,٧٣	٠,٧٤
مع الذات	٠,٧٢	٠,٧٢	٠,٧٢

بالنظر الى جدول (٧) تؤكد النتائج أن معاملات ثبات ألفا كرونباخ لدرجة الأبعاد لمقياس الخوف من التعاطف كانت قيماً مقبولة، حيث بلغ معامل ألفا للأبعاد (٠,٦٧، ٠,٧١، ٠,٧٢) على التوالي، كما يشير تحليل النتائج باستخدام طريقة التجزئة النصفية وذلك بحساب الارتباط بطريقة بيرسون، ومعالجة النتائج باستخدام معادلة سبيرمان–براون،

جتمان إلى تمتع المقياس بدرجة جيدة من الثبات، حيث تراوحت قيم معاملات الثبات بين (٠,٧٠، ٠,٧٤).

تصحيح المقياس:

تم في الدراسة الحالية تطبيق طريقة التصحيح المقرة في المقياس الأصلي، حيث تحدد درجة العبارة من (٠-٤)، وفقاً لبدائل الاستجابة: (غير موافق بشدة، غير موافق، أحيانا، موافق، موافق بشدة)، وتفسر الدرجة وفقا لدرجة كل بعد: الأول بين (٠- ٤٠)، الثاني بين (٠- ٥٢)، الثالث بين (٠- ٦٠)، حيث تعبر الدرجة المرتفعة على البعد ارتفاع السمة التي يقيسها، بينما تشير الدرجة المنخفضة إلى العكس. (الملاحق).

(٣) مقياس العلاقات الاجتماعية:

أعد المقياس في الأصل هو، وآخرون (Hou, et al 2009) عن طريق المقابلات النوعية، ويتكون المقياس من (١٧) عبارة، تتوزع على ثلاثة أبعاد فرعية هي: حميمية العلاقات العائلية، الالتزام الأسري، الصداقات. وقد أثبتت نتائج التحليل العاملي في الدراسة الأصلية استخلاص ثلاثة عوامل تفسر ٥٤,٤٤٪ من التباين الكلي: الحميمية العائلية (٧) عبارات تفسر ٣٣,٠٨٪، الالتزام الأسري (٥) عبارات تفسر ١٤,١٧٪، والصداقات الآمنة (٥) عبارات تفسر ٧,١٩٪. كما أكدت نتائج الاتساق الداخلي للأبعاد الفرعية درجة ممتازة من الاتساق، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (٠٧٥- ٠,٨٢)، كما أظهرت نتائج الصدق التلازمي العلاقات السلبية مع القلق، والاكتئاب، والارتباطات الإيجابية مع الرفاه الجسدي، والنفسي بشكل عام، وفي الدراسة الحالية تم التأكد من خصائص المقياس السيكومترية وفقا للتالي:

الصدق الظاهري:

في هذه الخطوة قام الباحث بترجمة المقياس الى اللغة العربية، والتأكد من انسجامه مع ثقافة، وقيم المجتمع، كما تم مراجعة سلامة التعريب من قبل متخصص في اللغتين العربية والانجليزية، حيث تم تعديل صياغة بعض العبارات، وفي المجال التخصصي تم عرض المقياس على (٧) من المتخصصين في علم النفس الاجتماعي، والصحة النفسية للتحكيم، والتأكد من تمثيل العبارات للمفهوم العام للمقياس، ومفهوم الأبعاد، وقد اتفق خبراء التحكيم بنسبة ٨٦٪ على قياس عبارات المقياس ما وضعت لقياسه فعلا، كما تم تعديل بعض العبارات وفقاً لملاحظات المحكمين.

صدق الاتساق الداخلي:

تم التأكد من اتساق المقياس بحساب معاملات الأرتباط بين درجة العبارة، والدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط للبعد الاول (٠,٤٨- ٠,٨٥)، وللبعد الثاني بين (٠,٧٩- ٠,٨٨)، وأخيراً كانت قيم البعد الثالث تتدرج بين (٠,٦٨- ٠,٨١)، وجميعها قيم دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، مما يدل على الاتساق الداخلي لمقياس العلاقات الاجتماعية جدول (٨)

جدول (٨) معاملات الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للبعد المنتمية اليه لمقياس العلاقات الاجتماعية

العلاقات الحميمة بين العائلة			الالتزام الاسري			الصداقات		
العبارة	الارتباط	الدلالة	العبارة	الارتباط	الدلالة	العبارة	الارتباط	الدلالة
١	٠,٨١	0،01	٨	٠,٨٠	0،01	١٣	٠,٦٨	0،01
٢	٠,٦٦	0،01	٩	٠,٨٠	0،01	١٤	٠,٧٦	0،01
٣	٠,٤٨	0،01	١٠	٠,٨٤	0،01	١٥	٠,٧٥	0،01
٤	٠,٦٨	0،01	١١	٠,٨٨	0،01	١٦	٠,٨٠	0،01
٥	٠,٨٥	0،01	١٢	٠,٧٩	0،01	١٧	٠,٨١	0،01
٦	٠,٦٩	0،01						
٧	٠,٨٠	0،01						

الصدق العاملي:

عن طريق استخدام التحليل العاملي التوكيدي (CFA) وبأسلوب الاحتمال الأقصى، تم التحقق من صدق البناء لمقياس العلاقات الاجتماعية، وقد حقق النموذج حسن المطابقة، حيث كانت قيمة مربع كا غير دالة إحصائيا، كما أشارت النتائج إلى تشبع عوامل مقياس العلاقات الاجتماعية المشاهدة (العلاقات الحميمية بين العائلة، الالتزام الأسري، الصداقات) على العامل الكامن (العلاقات الاجتماعية)، وفسرت العوامل الثلاثة على التوالي ٢٨,١١٪ للعامل الأول، و ٢١,٠٩٪ للعامل الثاني، بينما فسر العامل الثالث ١٧,٧٦٪ من تباين درجات الأفراد على هذا العامل، وبهذا تم استخلاص ثلاثة عوامل تفسر حوالي ٥٧,٩٦٪ من التباين الكلي لدرجات الأفراد على مقياس العلاقات الاجتماعية، وتشير هذه النتائج إلى صدق العوامل الثلاثة، وأنها تقيس ما وضعت لقياسه. جدول (٩)

جدول (٩) نتائج التحليل العاملي التوكيد لمقياس الوصم

الأبعاد	التشبع على العامل الكامن	الخطأ المعياري لتقدير التشبع	قيمة (ت)	الدلالة	معامل الثبات
العلاقات بين العائلة	٠,٢٨	٠,٦٨	٨,٩٣	٠,٠١	٠,٥٩
الالتزام الاسري	٠,٢١	٠,٥٩	٩,١٢	٠,٠١	٠,٦٧
الصدقات	٠,١٧		٣,١٦		٠,٦٢

ثبات المقياس:

تم التحقق من ثبات مقياس العلاقات الاجتماعية من خلال أسلوب ألفا كرونباخ، وطريقة التجزئة النصفية، لكل من (الدرجة الكلية- الأبعاد) جدول (١٠).

جدول (١٠) معاملات ثبات مقياس الوصم بطريقة ألفا كرونباخ سبيرمان–براون

البعد	معامل ألفا	طريقة جتمان	طريقة سبيرمان–براون
العلاقات بين العائلة	٠,٧١	٠,٧٠	٠,٧٢
الالتزام الاسري	٠,٧١	٠,٧٠	٠,٧١
الصدقات	٠,٧٠	٠,٧٢	٠,٧٢
الكلية	٠,٧٢	٠,٧١	٠,٧٢

بالنظر إلى جدول (١٠) تؤكد النتائج أن معاملات ثبات ألفا كرونباخ لأبعاد المقياس والدرجة الكلية كانت قيماً مقبولة، حيث بلغ معامل ألفا للمقياس ككل (٠,٧٢)، بينما تدرجت قيم الأبعاد بين (٠,٧٠، ٠,٧١)، كما تشير نتائج ثبات المقياس عن طريق التجزئة النصفية تدرج قيم الثبات بين (٠,٧١، ٠,٧٢)، وتشير هذه النتائج الى تمتع المقياس بدرجة مقبولة من الثبات.

تصحيح المقياس:

يتم تصحيح مقياس العلاقات الاجتماعية وفقاً لطريقة تصحيح المقياس الأصلي، حيث تقيم البدائل بين (١-٤) (موافق بشدة، موافق، غير موافق، غير موافق بشدة) وتتدرج درجات المقياس الكلي بين (١٧- ٦٨)، حيث يمثل البعد الأول: عبارات (١-٧)، وتندرج درجاته بين (٧- ٢٨)، والثاني:(٨- ١٢) وتتدرج درجاته بين (٥- ٢٠)، والثالث (١٣- ١٧) وتتدرج درجاته بين (٥- ٢٠). وتفسر الدرجة المرتفعة على المقياس الدرجة الكلية، أو الأبعاد جودة العلاقات الاجتماعية، بينما تشير الدرجة المنخفضة إلى علاقات اجتماعية غير جيدة. (الملاحق)

نتائج الدراسة:

نتائج الفرض الأول: "توجد علاقة ارتباطية دالة إحصـــائياً بين الوصـــم (الداخلي، الخـارجي)، والخوف من التعـاطف (مع الآخرين، من الآخرين، مع الـذات)، والعلاقـات الاجتماعية لدى مرضى السكري من النوع الأول بمنطقة عسير".

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لمعرفة العلاقة بين درجات أفراد العينة في متغيرات (الوصـــم، الخوف من التعاطف، والعلاقات الاجتماعية) للدرجة الكلية، والأبعاد جدول (١١)

جدول (١١) مصفوفة العلاقة الارتباطية بين درجات أفراد العينة في متغيرات الدراسة (الكلية، الابعاد) بيرسون

الوصم		الخوف من التعاطف		
		مع الاخرين	من الاخرين	مع الذات
خارجي	العلاقة	٠,٧١	٠,٦٦	٠,٨١
	الدلالة	٠,٠١	٠,٠١	٠,٠١
داخلي	العلاقة	٠,٨٣	٠,٦٩	٠,٧٩
	الدلالة	٠,٠١	٠,٠١	٠,٠١
كلية	العلاقة	٠,٧٢	٠,٦٦	٠,٨٠
	الدلالة	٠,٠١	٠,٠١	٠,٠١
الخوف من التعاطف		العلاقات الاجتماعية		
		العائلية	الالتزام	الصداقات
مع الاخرين	العلاقة	-٠,٦١	-٠,٥١	-٠,٦٢
	الدلالة	٠,٠١	٠,٠١	٠,٠١
من الاخرين	العلاقة	-٠,٦٩	-٠,٧٩	-٠,٦٦
	الدلالة	٠,٠١	٠,٠١	٠,٠١
مع الذات	العلاقة	-٠,٧٦	-٠,٧٧	-٠,٧٩
	الدلالة	٠,٠١	٠,٠١	٠,٠١

الوصم		العلاقات الاجتماعية		
		العائلية	الالتزام	الصداقات
الداخلي	العلاقة	٠,٧٧-	٠,٧١-	٠,٧١-
	الدلالة	٠,٠١	٠,٠١	٠,٠١
الخارجي	العلاقة	٠,٦٥-	٠,٦١-	٠,٦٩-
	الدلالة	٠,٠١	٠,٠١	٠,٠١
الكلية	العلاقة	٠,٦٦-	٠,٧٤-	٠,٧٦-
	الدلالة	٠,٠١	٠,٠١	٠,٠١

يتضح من عرض نتائج الجدول (١١)، وجود مصفوف من العلاقات الإيجابية الطردية، والسلبية، أو العكسية، ويمكن إيضاح نتائج الدراسة الحالية فيما يخص مصفوفة العلاقات في النقاط التالية:

وجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائياً بين الوصم، والخوف من التعاطف (الكلية، الابعاد)، حيث تدرجت قيم الارتباط بين (٠,٦٦- ٠,٨٣)، حيث أنه كلما ارتفعت درجة مشاعر الوصم ارتفعت درجة الخوف من التعاطف.

وجود علاقة ارتباطية عكسية أو سالبة دالة إحصائياً بين الخوف من التعاطف، والعلاقات الاجتماعية (الكلية، الأبعاد)، حيث تدرجت قيم الارتباط بين (-٠,٦٢، -٠,٧٩)، حيث أنه كلما ارتفعت درجة الإحساس بالخوف من التعاطف، قابلها انخفاض في جودة العلاقات الاجتماعية.

وجود علاقة ارتباطية عكسية أو سلبية دالة إحصائياً بين الوصم، والعلاقات الاجتماعية (الكلية، الأبعاد)، حيث تدرجت قيم الارتباط بين (-٠,٦١، -٠,٧٧)، حيث إنه كلما ارتفعت درجة مشاعر الوصم قابلها انخفاض في جودة العلاقات الاجتماعية.

نتائج الفرض الثاني: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة من مرضى السكري من النوع الأول في الوصم، والخوف من التعاطف، والعلاقات الاجتماعية تبعاً لمتغير الجنس".

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار (t) للعينات المستقلة للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة في متغيرات الدراسة (الدرجة الكلية، الأبعاد) جدول (١٢)

جدول (١٢) نتائج اختبار (t) للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الوصم تبعاً لمتغير الجنس

الوصم	الجنس	العدد	متوسط	الانحراف المعياري	(t)قيمة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
داخلي	ذكور	٦٦	١٣,٧١	٥,٣٣	٠,٥٣	١٦٠	غير دالة
	اناث	٩٦	١٢,٨٩	٤,٦٧			
خارجي	ذكور	٦٦	٩,٠١	٤,٩٢	٠,٤٦	١٦٠	غير دالة
	اناث	٩٦	٨,٣٢	٦,٠٣			
كلية	ذكور	٦٦	١٨,٦٩	٧,٤٤	١,٢٣	١٦٠	غير دالة
	اناث	٩٦	١٩,٠٧	٧,٥٤			

يتضح من نتائج جدول (١٢) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والاناث في متوسط درجات الوصم (الكلية، والأبعاد)، حيث بلغ متوسط الذكور في الدرجة الكلية (١٨,٦٩)، بينما كان متوسط الإناث (١٩,٠٧)، وبلغت قيمة اختبار (ت) (١,٢٣) وهي قيمة غير دالة، وفيما يتعلق بالأبعاد بلغ متوسط الذكور في الوصم (الداخلي، الخارجي) (١٣,٧١)، (٩,٠١)، بينما بلغ متوسط الإناث في البعدين (١٢,٨٩)، و(٨,٣٢) على التوالي. وبهذا تؤكد النتائج أنه لا توجد فروق بين الذكور والاناث في متوسط درجات أبعاد الوصم، حيث بلغت قيمة (ت) للوصم الداخلي (٠,٥٣) وللخارجي (٠,٤٦) وهي قيم غير دالة إحصائياً.

جدول (١٣) نتائج اختبار (t) للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الخوف من التعاطف تبعاً للجنس

الخوف من التعاطف	الجنس	العدد	متوسط	الانحراف المعياري	(t)قيمة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
مع الاخرين	ذكور	٦٦	٢٢,١٧	٧,٢١	١,٣٣	١٦٠	غير دالة
	اناث	٩٦	٢١,٨٩	٦,١٨			
من الاخرين	ذكور	٦٦	٢٣,٦١	٣,٩٢	١,٩١	١٦٠	غير دالة
	اناث	٩٦	٢٤,٠٢	٤,٠٣			
مع الذات	ذكور	٦٦	٣١,٦٩	٨,١٦	١,٨٣	١٦٠	غير دالة
	اناث	٩٦	٣٣,٠٧	٧,٥٩			

وبالانتقال إلى نتائج جدول (١٣) توضح النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والاناث في متوسط درجات الخوف من التعاطف (الابعاد)، حيث بلغ متوسط الذكور في بعد التعاطف مع الاخرين (٢٢,١٧)، و(٢٣,٦١) في بعد استقبال التعاطف من الآخرين، بينما بلغ متوسط بعد الخوف من التعاطف مع الذات (٣١,٦٩)، كما بلغت قيم اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسط درجات أبعاد الخوف من التعاطف (١,٣٣)، و (١,٩١)، و (١,٨٣) على التوالي وهي قيمة غير دالة.

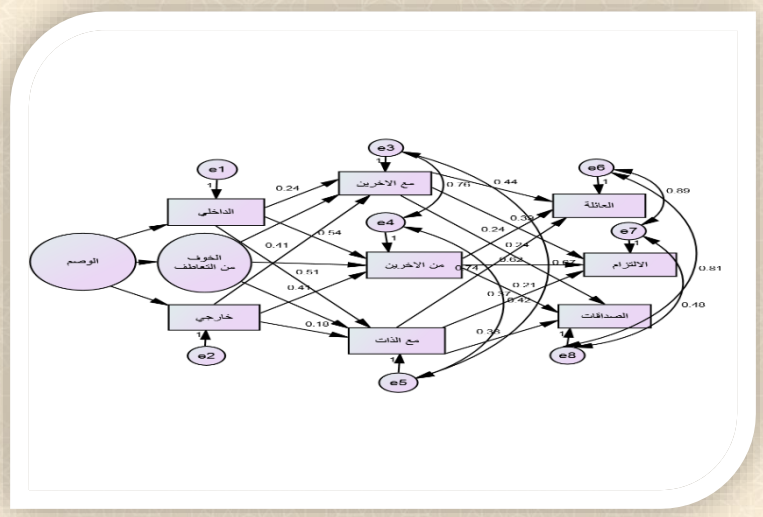
جدول (١٤) نتائج اختبار (t) للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين متوسطات درجات العلاقات الاجتماعية تبعاً للجنس

العلاقات الاجتماعية	الجنس	العدد	متوسط	الانحراف المعياري	(t)قيمة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
العائلية	ذكور	٦٦	١٧,٣٥	٦,٠٣	١,٩٢	١٦٠	غير دالة
	اناث	٩٦	١٦,٥٢	٤,٧٧			
الالتزام	ذكور	٦٦	٨,٩١	٣,٦٢	١,٧٦	١٦٠	غير دالة
	اناث	٩٦	٨,٣٢	٣,١٩			
الصداقات	ذكور	٦٦	٨,٣٩	٤,٠٤	١,١٨	١٦٠	غير دالة
	اناث	٩٦	٧,٢٣	٣,٦١			
الكلية	ذكور	٦٦	٣١,٢٢	٦,١١	١,٨٩	١٦٠	غير دالة
	اناث	٩٦	٢٩,٤٤	٥,٩٣			

بالنظر في نتائج جدول (١٤) تؤكد النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في متوسط درجات العلاقات الاجتماعية (الكلية، الأبعاد)، حيث بلغ متوسط درجات الذكور، والإناث في بعد العلاقات الحميمية العائلية (١٧,٣٥)، و(١٦,٥٢) على التوالي، بينما كان متوسط درجات الذكور والإناث في بعد الالتزام الأسري (٨,٩١)، و(٨,٣٢)، بينما بلغ متوسط درجات بعد الصداقات الامنة (٨,٣٩)، و(٧,٢٣) وكانت قيم اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسط درجات أبعاد العلاقات الاجتماعية (١,٩٢)، و (١,٧٦)، و (١,٨٩) على التوالي وهي قيمة غير دالة. وبهذا تشير النتائج عدم قبول الفرض الثاني فيما يتعلق بالفروق بين الجنسين في متوسط درجات كل من الوصم، والخوف من التعاطف، وجودة العلاقات الاجتماعية (الكلية، الأبعاد).

نتائج الفرض الثالث: "يمكن بناء نموذج سببي يوضح مسار العلاقة بين متغيرات الدراسة، والتأثير المباشر وغير المباشرة بين الوصم، والخوف من التعاطف، والعلاقات الاجتماعية".

وللتحقق من صحة النموذج البنائي المقترح تم حساب مصفوفة العلاقات الارتباطية بين متغيرات الدراسة، ومن ثم اختبار النموذج المقترح باستخدام أسلوب تحليل المسار Path analysis بواسطة برنامج AMOS وقد أظهرت نتائج تحليل المسار وجود تأثرات مباشرة لمتغير الوصم (الخارجي، الداخلي) على الخوف من التعاطف (من الآخرين، مع الآخرين، مع الذات)، والخوف من التعاطف، والعلاقات الاجتماعية، بينما كان تأثير الوصم على العلاقات الاجتماعية من خلال أنماط الخوف من التعاطف وبشكل غير مباشر، وقد أكدت النتائج أن النموذج المقترح، مطابق للبيانات المتحصلة من عينة الدراسة. شكل (٢) جدول (١٥)، (١٦).



شكل (٢) النموذج البنائي لمتغيرات الدراسة

جدول (١٥) قيم مؤشرات حسن المطابقة والمدى المثالي

المؤشر	قيمة المؤشر	المدى المثالي
قيمة كا^{٢}	٠,٥٥	قيمة كا^{٢} غير دالة
مستوى الدلالة	٠,٤٤	
درجة الحرية df	١	
خطأ التقريبRMSEA	٠,٠١	صفر: ٠,٠٥
جودة المطابقة GFI	٠,٩٨	صفر: ١
والمطابقة المعيارية NFI	٠,٩٨	صفر: ١

بالنظر الى جدول (١٥) الذي يظهر قيم ومؤشرات حسن المطابقة، بلغت قيمة مربع كا (٠,٥٢)، وهي غير دالة، كما بلغت قيمة جودة المطابقة، والمطابقة التجريبية (٠,٩٨)، كما أن خطأ التقريب يقل عن (٠,٠٩) وهذا يدل على مطابقة النموذج المقترح بدرجة

مقبولة لبيانات العينة، وبالانتقال إلى نتائج جدول (١٦) الذي يوضح قيم معاملات المسار للنموذج، ومسارات التأثير تأكيد النتائج على التالي:

(١): أن الوصم بجانبيه الخارجي، والداخلي يؤثر بشكل مباشر في أبعاد الخوف من التعاطف، حيث كانت قيم المسار من الوصم الخارجي إلى الخوف من التعاطف مع الآخرين (٠,٥٤)، ومن الآخرين (٠,٤١)، ومع الذات (٠,١٨)، بينما كانت قيم المسار من الوصم الداخلي إلى نفس الأبعاد (٠,٢٤، ٠,٥٤، ٠,٥١) على التوالي، وجميعها قيم دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١).

(٢): أن أبعاد الخوف من التعاطف، تؤثر بشكل مباشر في أبعاد العلاقات الاجتماعية حيث كانت قيم المسار من الخوف من التعاطف مع الآخرين إلى بعد العلاقات العائلية (٠,٤٤)، الالتزام الأسري (٠,٦٤)، الصداقات (٠,٢٤). بينما كانت قيم المسار من الخوف من التعاطف من الآخرين إلى نفس الأبعاد (٠,٣٩، ٠,٦٢، ٠,٧٤)، كما كانت قيم المسار من الخوف من التعاطف مع الذات على (٠,٢٤، ٠,٤٢، ٠,٣٨) وجميعها قيم دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١).

(٣): يمكن استخلاص التأثيرات غير المباشرة التي أظهرها نموذج تحليل المسار من الوصم إلى العلاقات الاجتماعية من خلال الخوف من التعاطف تحديداً في التالي:

(أ): التأثير غير المباشر للوصم في العلاقات الاجتماعية (العائلية):

(١): وجود تأثير غير مباشر للوصم الخارجي في بعد العلاقات العائلية من خلال أبعاد الخوف من التعاطف نتيجة ضرب معاملات الانحدار في بعدي الوصم الخارجي، والخوف من التعاطف مع الاخرين ٠,٥٤* ٠,٤٤= ٠,٢٣، من الاخرين ٠,٤١* ٠,٣٩= ٠,١٥ مع الذات ٠,١٨* ٠,٢٤= ٠,٠٤٣.

(٢): وجود تأثير غير مباشر للوصم الداخلي في بعد العلاقات العائلية من خلال أبعاد الخوف من التعاطف نتيجة ضرب معاملات الانحدار في بعدي الوصم الداخلي،

والخوف من التعـاطف مع الآخرين ٠,٢٤* ٠,٤٤= ٠,١٠، من الآخرين ٠,٥٤* ٠,٣٩= ٠,٣٣ مع الذات ٠,٥١* ٠,٢٤= ٠,١٢.

(ب): التأثير غير المباشر للوصم في العلاقات الاجتماعية (الالتزام الاسري):

(١): وجود تأثير غير مباشر للوصم الخارجي في بعد الالتزام الأسري من خلال أبعاد الخوف من التعاطف نتيجة ضـرب معاملات الانحدار في بعدي الوصـم الخارجي، والخوف من التعاطف مع الآخرين ٠,٥٤* ٠,٢٤= ٠,١٢، من الآخرين ٠,٤١* ٠,٦٢= ٠,٢٥ مع الذات ٠,١٨* ٠,٣٨= ٠,٠٦٨ .

(٢): وجود تأثير غير مباشـر للوصـم الداخلي في بعد العلاقات العائلية من خلال أبعاد الخوف من التعاطف نتيجة ضـرب معاملات الانحدار في بعدي الوصـم الداخلي، والخوف من التعـاطف مع الاخرين ٠,٢٤* ٠,٦٤= ٠,١٥، من الاخرين ٠,٥٤* ٠,٦٢= ٠,٣٣ مع الذات ٠,٥١* ٠,٣٨= ٠,١٩ .

(ج) التأثير غير المباشر للوصم في العلاقات الاجتماعية (الصداقات):

(١): وجود تأثير غير مباشـر للوصـم الخارجي في بعد الصـداقات من خلال أبعاد الخوف من التعاطف نتيجة ضـرب معاملات الانحدار في بعدي الوصـم الخارجي، والخوف من التعاطف مع الآخرين ٠,٥٤* ٠,٢٤= ٠,١٢، من الآخرين ٠,٤١* ٠,٧٤= ٠,٣٠ مع الذات ٠,١٨* ٠,٣٨= ٠,٠٣٨

(٢): وجود تأثير غير مباشـر للوصـم الداخلي في بعد الصـداقات من خلال أبعاد الخوف من التعاطف نتيجة ضـرب معاملات الانحدار في بعدي الوصـم الداخلي، والخوف من التعـاطف مع الآخرين ٠,٢٤* ٠,٢٤= ٠,٠٥٧، من الآخرين ٠,٥٤* ٠,٣٦= ٠,١٦ مع الذات ٠,٥١* ٠,٣٨= ٠,١٩ .

جدول (١٦) التاثيرات المباشرة التي اظهرها نموذج تحليل المسار بين متغيرات الدراسة

المتغيرات	الخوف من التعاطف											
	مع الآخرين				من الآخرين				مع الذات			
الوصم	التأثير	الخطأ	(ت)	الدلالة	التأثير	الخطأ	(ت)	الدلالة	التأثير	الخطأ	(ت)	الدلالة
خارجي	٠,٥٤	٠,١٥	٤,٠١	٠,٠١	٠,٤١	٠,٠٦	٩,٥١	٠,٠١	٠,١٨	٠,١٠	٣,٧٦	٠,٠١
داخلي	٠,٢٤	٠,١٠	٨,٤٢	٠,٠١	٠,٥٤	٠,١٢	٦,٣١	٠,٠١	٠,٥١	٠,١٣	٦,٤٦	٠,٠١
المتغيرات	العلاقات الاجتماعية											
	العائلة				الالتزام				الصداقات			
الخوف من التعاطف	التأثير	الخطأ	(ت)	الدلالة	التأثير	الخطأ	(ت)	الدلالة	التأثير	الخطأ	(ت)	الدلالة
مع الآخرين	٠,٤٤	٠,٠٩	٧,٣٨	٠,٠١	٠,٦٤	٠,١٠	٦,١٠	٠,٠١	٠,٢٤	٠,١١	٥,٦١	٠,٠١
من الآخرين	٠,٣٩	٠,٠٣	٧,٣٠	٠,٠١	٠,٦٢	٠,١٠	٤,٤١	٠,٠١	٠,٧٢	٠,١٤	٨,٠٦	٠,٠١
مع الذات	٠,٢٤	٠,١٤	٩,٠٠	٠,٠١	٠,٤٢	٠,١٠	٨,٥٦	٠,٠١	٠,٣٨	٠,٠٧	٦,٩٨	٠,٠١

مناقشة النتائج وتفسيرها:

أولاً: أظهرت نتائج الدراسة الحالية فيما يتعلق بالعلاقة بين الوصم، والخوف من التعاطف، والعلاقات الاجتماعية وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين الوصم، والخوف من التعاطف (الكلية، الأبعاد)، فكلما ارتفعت درجة مشاعر الوصم ارتفعت درجة الخوف من التعاطف، ووجود علاقة ارتباطية عكسية أو سالبة بين الخوف من التعاطف، والعلاقات الاجتماعية (الكلية، الأبعاد)، فكلما ارتفعت درجة الإحساس بالخوف من التعاطف، قابلها انخفاض في جودة العلاقات الاجتماعية، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية عكسية أو سلبية بين الوصم، والعلاقات الاجتماعية (الكلية، الأبعاد) فكلما ارتفعت درجة

مشاعر الوصم قابلها انخفاض في جودة العلاقات الاجتماعية. عليه يمكن القول أن العلاقة بين الوصم، والخوف من التعاطف المرتبط بمرض السكري من النوع الأول لدى المراهقات والمراهقين في الفئة العمرية بين (١٦- ٢١) يرتبطان بنوعية العلاقات الاجتماعية في الحالتين الإيجابية والسلبية، كما أنهما يمثلان نوعاً من العلاقة التبادلية الداعمة في كلتا الحالتين، وبهذا يؤثران بشكل كبير على نوعية العلاقات الاجتماعية، وتشير هذه النتيجة إلى أن من لديهم مشاعر نقص ذاتية، وعدم كفاية، نتيجة التمييز الاجتماعي السلبي بسبب الإصابة بمرض السكري المزمن يمكن أن تسهم في اضطراب العلاقات الاجتماعية بشكل عام. علاوة على ذلك ونظراً لأن الوصم عبارة عن عواطف ومشاعر مدركة، تبنى على الوعي الذاتي وترتبط ارتباطاً وثيقاً بالعلاقة مع الذات، والآخرين، يبرز دورها الحاسم في العلاقات الاجتماعية، لقد افترضت الدراسة الحالية أن هذه المشاعر الوجدانية السلبية تساهم عند ربطها بالعلاقات الاجتماعية في تعزيز سلوكيات الخجل، وتجنب المشاركة في التفاعلات الهامة والحميمة وبالتالي إلى ضعف العلاقات الاجتماعية، والشخصية على وجه التحديد (Gilbert et al, 2011; Trindade& Pinto، ٢٠١٧)، ولذا فإن المشاعر المؤلمة عموماً، والمرتبطة بالتمييز ضد مرضى السكري من النوع الأول في مرحلة المراهقة تحديداً، وتبني هذه المشاعر نحو الذات من قبل الموصوم يرتبط إيجاباً بمشاعر الخوف عند استقبال التعاطف، أو التعبير عنه تجاه الآخرين، أو نحو الذات، كما يرتبط ذلك سلباً بالعلاقات الاجتماعية أثناء التفاعل داخل الأسرة، ومع الأقارب والأصدقاء من خلال ضعف الألفة، والالتزام الأسري، وتجنب تكوين الصداقات الجديدة، وضعف العلاقة مع الأقارب، والأصدقاء أثناء الصدمات، وأوقات المعاناة، هذا عوضاً عن ضعفها في الظروف الطبيعية،وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسات(Guzman 2015; Xavier &Cunha, 2016; Zeligman et al, 2018)

ثانياً: أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق بين متوسط درجات أفراد العينة من مرضى السكري من النوع الأول في الوصم، والخوف من التعاطف، والعلاقات الاجتماعية تبعاً

لتأثير متغير النوع (الدرجة الكلية، الأبعاد)، ويمكن تفسير هذه النتيجة على اعتبار أن المصابين بمرض السكري من الجنسين لديهم خبرات تمييز على حد سواء، كما أن لديهم نفس الهاجس حول الآثار الجانبية لمضاعفات السكري، يضاف لذلك أن المرضى يقومون بنفس بروتوكولات العلاج التي تشعر المريض بالخجل، (إبر الأنسولين، عدم تناول السكريات في الاحتفالات والتجمعات) بسبب المرض. وبالتالي يتساوى الذكور والاناث في درجة الوصم، واستقبال الدعم الاجتماعي، وتنمية العلاقات الاجتماعية، وتتفق نتائج الدراسة الحالية في هذا المجال مع نتائج دراسة (Hua, et al 2019)، بينما تعبر مشاعر الخوف من التعاطف مع الذات، او استقبال التعاطف من الآخرين ورحمتهم، وشفقتهم على المراهقين من الجنسين المصابين بمرض السكر من النوع الأول عن الأثر الكبير الذي يسببه الوصم بنفس الدرجة لدى الجنسين، وفي هذا المجال يمكن القول إن النظريات المفسرة للخوف من التعاطف لم ترجع أسباب تطور هذا النوع من المخاوف لنوع جنس الفرد، بل أعيد سبب الخوف من التعاطف الى نظام التعلق الذي يعيد تنشيط الخبرات الانفعالية المبكرة، وهذا قد يكون منطقياً بالنسبة لمرضى السكري من النوع الأول الذين يصابون في سن مبكرة من مرحلة الطفولة وما قبلها، حيث يمتد أثرها الى مراحل العمر اللاحقة (المراهقة)، من جانب آخر يرى أصحاب الاتجاه المعرفي وفقاً لنظريات المخططات المعرفية أن الخوف من التعاطف يمكن أن يحدث نتيجة تبني الفرد وتطوير مخططات تكيفية سيئة لدى الجنسين لذا لا توجد فروق في الخوف من التعاطف بين الجنسين، كما أن جلبرت في دراسات الخوف من التعاطف في العينات السريرية والعاديين، لم تظهر تلك الفروق بين الأفراد من الجنسين وتتفق نتائج الدراسة في هذا المجال مع دراسات (Gilbert et al, 2011; Harris, 2017)، ودراسة غانم (٢٠١٩)، التي لم تظهر نتائجها وجود فروق بين الجنسين في الخوف من التعاطف على المقاييس الفرعية الثلاثة للتعاطف.

ثالثاً: كشفت نتائج تحليل المسار تأثير الوصم بشكل مباشر على أنماط الخوف من التعاطف، بينما كان التأثير غير المباشر للوصم على نوعية العلاقات الاجتماعية من خلال أنماط الخوف من التعاطف، كوسيط بين الوصم المرتبط بالمرض مع نوعية العلاقات الاجتماعية، بينما كان تأثير أنماط الخوف من التعاطف مباشراً وحاسماً على نوعية العلاقات الاجتماعية لدى أفراد العينة من المصابين بداء السكري من النوع الأول لدى الجنسين، وتنسجم هذه النتيجة مع الفرضية الخاصة بهذا المجال، ويمكن تفسيرها في أن الوصم أو التمييز المرتبط بمرض مزمن (السكري) قد يؤدي إلى تجنب ومقاومة مشاعر التعاطف مع الآخرين، كما أن مقاومة تلقي التعاطف من الآخرين قد تؤدي إلى مشاعر العزلة ونقص الترابط والدعم الاجتماعي، والذي يؤدي بدوره إلى تأثير سلبي على جودة العلاقات الاجتماعية. وهذه المشاعر والمعتقدات الخاطئة لدى الأشخاص المصابين حول تلقي الرعاية والدعم من الآخرين، والتي قد يفسرونها على أنها شفقة، وأنهم عبءٌ على الآخرين، كما يعتقدون أنه يُنظر إليهم على أنهم ضعفاء وقليلو الكفاءة، وهذه المعتقدات والمشاعر السلبية المتعلقة بالشفقة من الآخرين تعزز تجنب التفاعلات الاجتماعية الداعمة، والعلاقات الحميمة، وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسات(Gilbert, 2005; Gilbert, et al 2011; Xavier &Cunha, 2016; Cunha, et al 2016; Zeligman,et al 2018; Hua, et al, 2019)

توصيات الدراسة

بالرغم من أن مجموعة واسعة من الأبحاث قد سلطت الضوء على الآثار السلبية للوصم، والخوف من التعاطف على السلامة النفسية، والعلاقات الاجتماعية للأفراد العاديين، تتميز الدراسة الحالية باستقصاء هذه الآثار في سياق المرض المزمن – السكري من النوع الأول – وعليه توصي الدراسة الحالية في حدود نتائجها بالتالي:

(١): على القائمين برعاية هذه الفئة – مرضى السكري من النوع الأول – من الآباء والأمهات، والمربين، والممارسين الصحيين العمل على اشباع الحاجات النفسية، والحاجة للانتماء على وجه الخصوص، وذلك في إطار العلاقات الاجتماعية الجيدة (حميمية العلاقات العائلية، الالتزام الأسري، والصداقات الآمنة) سعياً من الجميع للاندماج الهادف داخل المجال الاجتماعي للفرد، مما يولد لدى الفرد القدرة على مواجهة الآثار السلبية للوصم، والخوف من التعاطف.

(٢): على المؤسسات الحكومية، والوطنية، ومؤسسات القطاع الخاص والأعضاء الآخرين في مجتمع السكري أن يلعبوا دورهم في تبني وتطوير مبادرات متعددة للكشف المبكر عن جميع أنواع مرض السكري ومضاعفاته. كما يجب أن تتضمن هذه المبادرات النواحي التثقيفية لزيادة الوعي بأعراض مرض السكري ومضاعفاته بين أفراد المجتمع.

(٣): يجب حشد المزيد من الجهود للتدريب وبناء البرامج الارشادية والوقائية، للتخفيف من التأثير النفسي، والاجتماعي، وتطوير المهارات العاطفية والسلوكيات التكيفية لمرض السكري من النوع الأول من المراهقين من الجنسين.

(٤): إجراء دراسات نوعية طولية لتتبع طبيعة ومسار العلاقات المتبادلة لمتغيرات الدراسة الحالية، وربطها بمتغيرات أخرى، عن طريق أدوات نوعية كالمقابلات المنظمة، والملاحظات المباشرة.

المراجع

غانم، ستار جبار (٢٠١٩) الخوف من الشفقة وعلاقته بالاتجاه نحو التعبير الانفعالي لدى طلبة الجامعة، مجلة كلية التربية الأساسية، ٣٥، ١٠٣: ٣٩٥- ٤٣٦.

محمد، ام كلثوم احمد (٢٠١٩) قلق الموت لدى المرضى المصابين بالفشل الكلوي وداء الهيموفيليا، المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، ٧، ٢: ٢١٩- ٢٣١.

Alanazi, Ahmed, Jalawi, Abeer, Alotaibi, Hussein, Albakheit, Ali, Aldewish , Naif, Khalf , Maram, Alenzi, Ayad, Salim, Alhanouf (2018) Awareness of Risk Factors of DKA among Diabetic Adults in KSA The Egyptian Journal of Hospital Medicine. 71(1), 2304-2309.

Alqahtani, Ahmed RA, Khalil SN, MA. (2016) Diabetic retinopathy and the associated risk factors in diabetes type 2, patients in Abha, Saudi Arabia. Journal of Family and Community Medicine ,23:18-24.

Arjan E. R, John, Pryor, Glenn, Reeder, Sarah, Stutterheim (2013).Stigma: Advances in Theory and Research, Basic and Applied Social Psychology, 35:1–9.

Bruce G. Link1 and Jo C. Phelan (2001). Conceptualizing Stigma, Annu. Rev. Sociol. 27:363–85.

Cunha, M, Mendes, J, Xavier, A, Galhardo, A, Couto, M. (2016). Negative childhood experiences and fears of compassion: Implications for psychological difficulties in adolescence. Health Services Research.

Georg, Schomerus Patrick, Corrigan, Thomas, Kaluer, Phillip, Kuwert, Harald Freyberger, Michael, Lucht. (2011). Self-Stigma in Alcohol Dependence: Consequences for Drinking Refusal Self-Efficacy. Drug and Alcohol Dependence. 114 :12–17

Guzman, Allan (20 15) Examining the Structural Relationship of Chronic Illness, Physical Function, Life Satisfaction, and Social Support in the Development of Depression Among Filipino Elderly in Institutionalized Settings, Educational Gerontology, 41: 193–206.

Gilbert, P (1998). What is shame? Some core issues and controversies. In P. Gilbert & B. Andrews (Eds.), Shame: Interpersonal behaviour, psychopathology and culture, New York: Oxford University, 3–36.

Gilbert, P (2005). Compassion: Conceptualisations, research, and use in psychotherapy. London: Routledge.

Gilbert, P McEwan, Gibbons, L, Chotai, S, Duarte, J, & Matos, M (2011). Fears of compassion and happiness in relation to alexithymia, mindfulness and self-criticism. Psychology and Psychotherapy, 84: 239-255.

Gilbert, P McEwan, Matos, & Rivis, A (2011). Fears of compassion: Development of three self-report measures. Psychology and Psychotherapy, 84: 239-255.

Gilbert, P McEwan, K ,Gibbons L, Chotai, S, Duarte, Matos, M (2012).Fear of compassion and happiness in relation to alexothymia, mindfulness, and self-criticism. Psychology and psychotherapy: Theory, research and practice, 85:374- 390.

Harris, L (2017).The relationship between fear of compassion, attitudes towards emotional expression and subjective well-being among a community adult sample. A thesis in clinical psychology ,University of Essex.

Hua Yang, Helen S, Le Wang &Tianshi (2019)The Infiuence Of Social Support Networks On Health Conditions Via User Engagement: Gender As A Moderator, Journal of Electronic Commerce Research, 20, 1: 35- 54.

Hou, Wai Kai, Lam, Wing, Law, Ching, & Fielding, Richard (2009) Measuring social relational quality in colorectal cancer: the Social Relational Quality Scale (SRQS), Psycho-Oncology, 18: 1097–1105.

International Diabetes Federation. IDF Diabetes Atlas 9th ed, Brussels, 2019. Available from: http://www.diabetesatlas.org.

Jason, , Ric, , Michael, Anna, Susana, Patton (2016) A Longitudinal Examination of Hope and Optimism and Their Role in Type 1 Diabetes in Youths, ournal of Pediatric Psychology, 41(7): 741–749.

Lloyd, Sarah Cantell, Marja le Pacaud, Danie Crawford, Susan Dewey, Deborah (2009). Brief Report: Hope, Perceived Maternal Empathy, Medical Regimen Adherence, and Glycemic Control in Adolescents with Type 1 Diabetes, Journal of Pediatric Psychology 34 : 1025–1029.

Makarem, Suzanne c (2016). Emotions and cognitions in consumer health behaviors: insights from chronically ill patients into the effects of hope and control perceptions, Journal of Consumer Behaviour, J. Consumer Behav 15: 208–215

Neff, K. D. (2003a). The development and validation of a scale to measure self-compassion. Self and Identity, 2: 223– 250.

Pryor, J. B. , Reeder, G. (2012). The infection of bad company: Stigma by association . Journal of Personality and Social Psychology,102 : 224 – 241.

Sembagamuthu Sembiah, Vivek Nagar, Devendra Gour, Dinesh K Pal, Arun Mitra, Jayeeta Burman(2020). Diabetes in tuberculosis patients: An emerging public health concern and the determinants and impact on treatment outcome ،Journal of Family and Community Medicine, 27: 91-96.

Trindade, I. Ferreira, C, & Pinto-Gouveia, J (2017a). Chronic illness-related shame: Development of a new scale and novel approach for IBD patients' depressive symptomatology. Clinical Psychology & Psychotherapy, 24(1): 255–263.

Trindade, I. Ferreira, C, & Pinto-Gouveia, (2017b). Shame and emotion regulation in inflammatory bowel disease: Effects on psychosocial functioning. Journal of Health Psychology, 21: 1–11.

Xavier, A, Pinto Gouveia, J, & Cunha, M (2016). Non-suicidal self-injury in adolescence: The Role of shame, self-criticism and fear of self-compassion. Child & Youth Care Forum, 45(4): 571-586.

Yan, L. and Tan, Y (2014)Feeling Blue? Go Online: An Empirical Study of Social Support Among Patients, Information, Systems Research, 25, (4): 690-709.

Zeligman, Melissa, Varney, Melanie, Grad, Ramona & Huffstead, Mary (2018) Posttraumatic Growth in Individuals With Chronic Illness: The Role of Social Support and Meaning Making, Journal of Counseling & Development, 96: 54- 63.

واقع استخدام طلبة المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض لتقنية رمز الاستجابة السريعة QR Code في المناهج الدراسية "دراسة استطلاعية"

إعداد

د. منال محمد العنزي
أستاذ تقنيات التعليم المساعد
بجامعة الملك سعود

أ. حصة محمد الضويان
ماجستير تقنيات التعليم
ومشرفة تربوية
بإدارة التعليم -

DOI: 10.36046/2162-000-006-013

المستخلص

هدفت الدراسة إلى التعرف على استخدام طلبة المرحلة المتوسطة لتقنية رمز QR المضَمَّنة حديثاً في المناهج الدراسية في المملكة العربية السعودية وذلك من خلال التعرف على واقع استخدام التقنية لديهم واستقصاء آرائهم حول إيجابيات هذه التقنية واتجاههم نحو استخدامها، وقد اعتمدت الباحثتان المنهج الوصفي التحليلي، حيث استخدمت الاستبانة وبطاقة الملاحظة كأداتين للدراسة وذلك على عينة تكونت من (٣٥٤) طالباً وطالبة من مدينة الرياض تم اختيارهم وفق الطريقة العرضية.

وجاءت أبرز النتائج أن طلبة المرحلة المتوسطة "أحياناً" يستخدمون رمز QR في المناهج الدراسية وذلك بمتوسط حسابي عام (٢,٩٧) وأن اتجاههم نحو استخدام رموز QR كان إيجابي بمتوسط حسابي بلغ (٣,٤٩). كما كشف الدراسة عن وجود علاقة بين جنس الطلبة وواقع استخدامهم لرمزQR وذلك لصالح الإناث عند مستوى الدلالة (٠,٠٥).

وخرجت الدراسة بمجموعة من التوصيات أهمها زيادة الدورات التدريبية للمعلمين على استخدام رمز QR في العملية التعليمية كوسيلة مساعدة وإضافية للتعلم، وتحفيز المعلمين على توجيه طلبتهم على استخدام التقنية والاهتمام بجودة الطباعة للرمز ومراجعة تفعيل رمز QR لجميع الدروس للتأكد من تشغيله، وعقد ورش تدريبية لطلبة المرحلة المتوسطة لتوضيح كيفية الاستفادة من هذه التقنية. كما اقترحت الدراسة إجراء دراسات حول أثر استخدام التقنية على العملية التعليمية، ودراسات مقارنة مع التجارب الناجحة لهذه التقنية في بعض الدول المميزة في التعليم.

الكلمات المفتاحية: تقنية رمز الاستجابة السريعة (QR)، الباركود، المناهج الدراسية، الوسائط المتعددة، الحمل المعرفي، نظرية معالجة المعلومات.

المقدمة

يشـــهد العصـــر الحالي ثورة معرفية وتطوراً تقنياً كبيراً؛ مما يُســـهم في تســـهيل وإنجاز الأعمال في مختلف مجالات الحياة، ولم يكن النظام التربوي بصـــفة عامة، والتعليم والتعلُّم بصفة خاصة، بمعزل عن هذه التطوُّرات؛ حيث فَرضت التقنيات الحديثة نفسها على النظم التعليمية؛ كونها أصبحت النافذة التي تربط الطالب بالعالم الخارجي؛ مما يتطلب بذل أقصى الجهود لمواكبة أحدث التقنيات التعليمية والإســـتراتيجيات، وطرق التدريس، بما يُســـهم في تسهيل الوصول إلى أهداف العملية التعليمية وتحقيقها (الشرمان، ٢٠١٣).

وتُعد المملكة العربية الســـعودية إحدى الدول الداعمة لاســـتخدام التقنيات الحديثة لتطوير العملية التعليمية ومُخرَجاتها؛ حيث خصَّصت ميزانيات ضخمة، وسخَّرت إمكانيات كبيرة لتحقيق هذا الهدف، بما يجعلها تسير في خطىً ثابتة لمصافِّ الدول المتقدمة، والحصول على نتائج عالية في مؤشرات التحصيل التعليمي؛ وذلك بما يتوافق مع رؤية المملكة ٢٠٣٠ (رؤية المملكة العربية الســـعودية ٢٠٣٠، ٢٠١٩)؛ حيث عَمدت وزارة التعليم عبر شـــركة تطوير للخدمات التعليمية إلى إحداث نقلة نوعية في التعليم بهدف تطوير المناهج الدراسية؛ لتوفير مادة علمية متميزة ومتكاملة، وتوظيف التكنولوجيا بشكل أكبر في العملية التعليمية؛ من أجل تحويل نظام التعليم التقليدي إلى نظام قائم على التعلم المتمركِز على المتعلم عبر العديد من المشـــاريع من بينها إنشـــاء بوابة التعليم الوطنية (عين الوطنية) في عام ٢٠١٥، والتي وُضـــعت لتســـاهم في تحقيق التحوُّل الرَّقْمي المنشـــود في التعليم، واعتمادها المقررات الدراســـية بطريقة إلكترونية؛ وكان آخرها إيجاد كتاب تفاعلي يتيح للطالب والمعلم على حد ســـواء الانتقالَ إلى بيئة تعليمية رقْمية غنيَّة بالمحتوى الإثرائي التفاعلي، والذي يُعَدُّ مســـانداً للكتاب الورقي، وذلك عبر دمج تقنية رمز QR في صفحات الكتاب المدرسي، والتي تضمن سرعة الوصول إلى المصادر الرقمية الغنية بالوسائط المتعددة، والأنشطة وطرق التقويم المتنوعة

(بوابة التعليم الوطنية]عين[، ٢٠١٩؛ شـــركة تطوير للخدمات التعليمية، ٢٠١٩)، كما تسعى وزارة التعليم إلى الاستمرار في عملية تطوير للمناهج الدراسية، واستخدام التقنيات الحديثة؛ وذلك بما يتماشى مع رؤية المملكة ٢٠٣٠ والسياسة العامة للتعليم، وبما يخدم التوجُّهات المستقبلية.

المحور الأول: رمز الاستجابة السريعة QR Code

إن رمز الاستجابة السريعة، والتي تُعرَف برمز QR اختصاراً للمصطلح الإنجليزي (Quick Response Code)، هي أحدث التقنيات المبتكرة انتشاراً واستخداماً على المستوى العالمي، والتي تحظى باهتمام متزايد في الحياة اليومية؛ لقدرتها على اختزال البيانات المتنوعة، كالنصوص، والصور، وروابط الويب، وأرقام الهواتف، والرسائل، والبيانات الشخصية، وإحداثيات المواقع، أو أي نوع آخر من البيانات، بما يقارب ٧٠٨٩ رقْماً أو ٤٢٩٦ حرفاً أو ٢٩٥٣ حرفاً ثنائياً أو ١٨١٧ من الحروف اليابانية أو الصينية أو الكورية أو بها معاً، وإمكانية تداوله بين المستفيدين (الشايع والنصار، ٢٠١٤؛ DENSO,2011؛ Law & So,2010)، ويُعَدُّ شكلاً من أشكال الرموز الشريطية ثنائية الأبعاد D-٢ مربعة الشكل، باللونين الأبيض والأسود، ويحتوي ثلاثة من أركانه على مربعات أصغر حجماً، وهذا التكوين يحتوي على الشفرة التي يمكن فكُّها بسرعة عالية من خلال عملية المسح الضوئي من قِبل الأجهزة الذكية أو التطبيقات الخاصة دون الحاجة إلى أجهزة كمبيوتر أو أجهزة خاصة لقراءتها دينسو (DENSO,2011). وقد ذكرت السيد (كما أشار فرهود وإبراهيم، ٢٠١٦) بأن رمز QR يُعَدُّ المستوى الأول من تقنية الواقع المعزز، والتي يُطلق عليها المستوى الصفري؛ حيث إنها أقدم وأبسط صِيَغِها. وتُمثل هذه الرموز وسيلةً تفاعليةً لها القدرة على الربط بين العالم الحقيقي والإلكتروني؛ نظراً لتميُّزها عن أدوات Web.2 كونها ارتباطاً تشعبيّاً قائماً على ورق، والذي يتيح التنقُّل في عالم الإنترنت تانغ ووانغ (Tang& Wang, 2012).

تُعتبر الشـفرة الخطية (Barcode) هي الجيل الأول لرموز QR، والتي استُخدمت لأول مرة عام ١٩٦٦ في الولايات المتحدة الأمريكية في المتاجر لإجراء عملية المسـح الضـوئي لمجموعة من الأعمدة الرأسـية ذات اللونين الأبيض والأسـود (شـكل١)، وذلك عن طريق جهاز خاص يقوم بقراءة الباركود؛ لمعرفة نوع السلعة وسعرها، ولاقت قبولاً واسعاً مع مرور الوقت. وقد ظهرت العديد من المحاولات لتخزين أكبر قدر من البيانات من خلال زيادة عدد الأعمدة؛ مما أدَّى إلى زيادة حجم الباركود، وصـعوبة القراءة، وارتفاع تكاليف الطباعة (DENSO,2011).

شكل (١) نموذج للشفرة الخطية (Barcode) (DENSO,2011).

ونتيجةً لتلك المعوقات، ظهر رمز QR (شـكل٢) والذي يُعَدُّ الجيل الثاني للشـفرة الخطية Barcode)) عام ١٩٩٤، وكان أول ظهور له في اليابان من قِبل شـركة DENSO-WAVE التابعة لشركة تويوتا لصناعة السيارات. وبالرغم من احتفاظ DENSO بحقوق براءة الاختراع، إلا أنها جعلت المنتج مفتوح المصـدر يُمكِن اسـتخدامه بشـكل مجاني من قِبل أي شخص ومما ساعد على استخدامه بشكل واسع انتشاره الأجهزة الذكية والتي أصبحت في متناول الجميع دينسو–ويف DENSO–WAVE)، د.ت.).

شكل (٢) نموذج لرمز الاستجابة السريعة (QR Code) (DENSO,2011)

ولرمز QR عددٌ من المميزات أيضاً ساعدت على انتشاره واستخدامه والتي وردت في عدد من الدراسات مثل دينسو–ويف (DENSO-WAVE، د. ت)؛ ودراسة تانغ ووانغ (Tang &Wang, 2012)؛ ودراسة سيجل (Siegle, 2015) ومن هذه المميزات:

- سهولة إنشائه باستخدام مولدات الرمز الموجودة على الإنترنت، والتي تتوافق مع مختلف أنظمة الأجهزة الذكية.
- سهولة وسلامة الوصول إلى البيانات المطلوبة مباشرة باستخدام الأجهزة الذكية.
- سهولة استخدامه؛ إذ لا يتطلب كتابة عناوين الويب الطويلة.
- قدرته العالية على تشفير البيانات بمختلف أنواعها من أرقام وحروف ورموز ثنائية.
- سهولة استرجاع المعلومات بالرغم من تشفيره في مصفوفة معقدة إلا أن عملية فكه لا تتطلب سوى (٢٣) جزء من الثانية.
- إمكانية قراءته من جميع الاتجاهات (٣٦٠ درجة)؛ من خلال أنماط الكشف عن المواقع الموجودة في الأركان الثلاثية للرمز والتي تضمن اكتشاف الموقع وقراءة ثابتة وعالية السرعة.
- صِغَر حجمه؛ حيث إن البيانات والمعلومات في رمز QR تتمثَّل في اتجاهين أُفُقي ورأسي؛ مما يجعلها قادرة على تخزين كمٍّ كبيرٍ في مساحة أصغر.

ونظرًا لما تتميَّز به رموز QR من إمكانيات، فقد دخلت معظم مضامير الحياة، واكتسبت قبولاً واسعاً، وأحدثت تغيراً ملموساً في نمط الوصول إلى المعلومات المختلفة في مختلف القطاعات؛ حيث انتقلت من مجال الصناعة إلى التجارة، والسياحة، والصحة، والتسويق والإعلان (DENSO,2011). ومنذ ظهوره في منتصف التسعينيات، وانتشاره على نطاق واسع إلا أنه ما زال توظيفها في التعليم في مراحله الأولى (لو وسو Law & So,2010).

المحور الثاني: دمج رمز الاستجابة السريعة QR Code في التعليم.

مع استمرارية المؤسَّسات التعليمية بالاعتماد على المواد الورقية المطبوعة من صور ونصوص؛ لسهولة الحصول عليها، إلا أنه توجد بعض العقبات التي تحول دون الاستفادة منها بالشكل الأمثل، كالقيود المؤسَّسية في بعض المطبوعات الورقية، والتي تجعل الصور باللونين الأبيض والأسود، بالإضافة إلى محدودية معلوماتها؛ مما قد يتطلب المزيد من المعلومات، والصور التوضيحية، والأنشطة الإضافية، والتي ينتج عنها زيادةُ استخدام الورق الذي يؤثر على البيئة والاقتصاد؛ لذلك كانت رموز QR هي الحل المثالي للتغلُّب على هذه العقبات، وأيضًا تعزيز جوانب الجاذبية والتوضيحية للمواد المطبوعة، والخروج من محدودية المادة العلمية إلى آفاق لامحدودة من المعلومات عبر الإنترنت. وقد أتاحت رموز QR الوصول إلى الصور الملوَّنة والمتنوعة والعالية الدقة، والممكن تكبيرها إلى درجة قد تكون مستحيلة في الصور المطبوعة، والوصول إلى مختلف الوسائط السمعية والبصرية، كما تتيح ربط الدروس بالقواميس أو المعاجم ومقاطع الفيديو التعليمية المتنوعة كريس وبريرتون (Cruse & Brereton, 2018)؛ ديرك واوزكيسكن واتيزي (Durak, Ozkeskin, &Ataizi, 2016)، فعلى الرغم من مرور أكثر من عشرين عاماً على اختراعها وتوظيفها بشكل محدود في مجال التعليم، إلا أنها أثبتت فاعليتها؛ إذ تضيف بُعداً جديداً للتعلُّم بنقلها إلى بيئة تدعم التعلم التجريبي من خلال تمكين المتعلمين من التفاعل مع المصادر الرقمية، وتحفيزهم وإثارة دافعيتهم، وشرح المفاهيم بمزيد من التفصيل باروفي (Baruffi, 2015) ؛ كوسي وبرجر وبرون (Kossey, Berger, & Brown, 2015)، كما أن هذه الرموز تتيح للمتعلمين الإبحار من خلالها في عالم الإنترنت والوصول الفوري إلى مختلف المصادر الرقمية في أي وقت ومن أي مكان دون الحاجة إلى كتابة عناوين الصفحات، حيث يعمل رمز QR كارتباط تشعبي مستند على الورق وجسر يربط بين الوسائط المتصلة بالإنترنت والغير متصلة وذلك لسد

الفجوة بين المواد الورقية المطبوعة وشبكة الإنترنت (Tang &Wang, 2012)، ويمكن استخدامها أيضاً في المواقف التعليمية لإحداث تعليم متمايز، من خلال تزويد الطلبة المتميزين بالإضافة إلى المتعثرين بالمصادر الرقمية المتنوعة بهدف استكمال بعض الجوانب في الدرس أو الاستفسار عن بعض النقاط الغير مفهومة لديهم، مما يجعل هذه التقنية أحد الحلول لدعم الطلاب في زيادة معارفهم أو تجنب القلق الناتج عن سؤال أقرانهم أو معلميهم وجعل عملية التعلم أكثر تحفيزاً وجدوى للمتعلم (عطا، ٢٠١٧).

وقد تناولت العديد من الدراسات أهمية استخدام رمز QR وكيفية توظيفه في العملية التعليمية، وفعالية دمجه داخل المواد المطبوعة؛ وذلك لإثراء المحتوى للطلبة من خلال ربطهم بالمصادر الرقمية، نظرًا لآثارها الإيجابية على زيادة تحصيل الطلاب، ومشاركتهم، وزيادة دافعيتهم نحو التعلُّم، وقد أكد أوزدرم (Ozdemir,2010) على فاعلية التعلُّم باستخدام الوسائط المتعددة من خلال دمج رموز QR في الكتب الدراسية المطبوعة، والتي أثبتت مدى قدرتها على زيادة فعالية التعلُّم بالوسائل التقليدية، كالكتب الدراسية وقدرتها على تقليل الحمل المعرفي.

وقد كشفت دراسة مكابي وتديسكو (McCabe & Tedesco, 2012) التجريبية التي هدفت إلى التعرُّف على أثر استخدام رموز QR والأجهزة المحمولة في تعزيز بيئة التعلم في مادة الرياضيات، والتي أُجريت على عينة من (١٤) طالباً وطالبةً من الصف السابع، أن تفعيل الأجهزة المحمولة ورموز QR كان له أثر إيجابي في دعم الواجبات المنزلية، واتجاهات الطلاب نحو استخدام هذه التقنية. كما أظهرت نتائج إيجابية حول فاعلية استخدامها في تحويل البيئة الصفية التقليدية إلى بيئة فعالة أثناء شرح الدروس؛ حيث ذكر (٨٣%) من الطلبة أن استخدامها كان دافعاً لتعلم الدروس اللاحقة، وأداء الواجبات بشكل أفضل وأكثر إنتاجية. وأشار (٦٧%) إلى زيادة تحصيلهم الدراسي، ووجدوا سهولة في استخدامها والوصول إلى المعلومات بيُسر دون الحاجة إلى سؤال أقرانهم.

أما دراسة ريكالا وكانكرنانتا (Rikala & Kankaanranta, 2012) شبه التجريبية، فهدفت إلى تحليل طرق التدريس التي تتضمَّن استخدام رمز QR والأجهزة المحمولة في الفصل، على (٧٦) من الطلاب ومُعلِّميهم، وأظهرت النتائج أثر توظيف الأجهزة المحمولة ورمز QR في دعم العملية التعليمية عبر سياقات متعددة، ومقررات مختلفة؛ حيث عملت على تحفيز الطلبة، وإثارة دافعيتهم نحو المشاركة والتعلم في أي وقت، ومن أي مكان، كما تعمل على إثراء المواد التعليمية الورقية، ودعم عمليتَي التعلم الذاتي والتعاوني، إلا أنها قد تعمل على تشتيت الانتباه في بعض الأحيان.

وفي دراسة ريكالا وكانكرنانتا (Rikala & Kankaanranta, 2014) التي هدفت إلى الكشف عن فعالية دمج رموز QR والأجهزة المحمولة في عمليتَي التعلم والتعليم، واتجاهات الطلبة نحو استخدامها، وأثرها على تحصيلهم وتحفيزهم نحو التعلم، أظهرت النتائج على العينة المكوَّنة من مُعلِّم و(١٣) طالباً و(١١) طالبة من الصف الخامس إلى وجود اتجاهات إيجابية نحو استخدام رموز QR، والتي كانت حافزاً على التفاعل والمشاركة في حل المشكلات الرياضية؛ حيث اتفق جميع الطلبة على رغبتهم في التعلُّم باستخدام أنشطة رموز QR مرة أخرى كونها وسيلةً جديدةً ومثيرةً للاهتمام، وفي الإجابات المفتوحة أشار (٥٠%) من الطلبة أنهم تعلَّموا الرياضيات من خلال استخدام رموز QR، كما ادَّعى (٣٨%) أنهم لم يتعلموا أيَّ شيء جديد كون الأنشطة والمشكلات كانت سهلة للغاية؛ مما يتطلب التنويع والتوسُّع في نوع المحتوى الموجود خلف رمز QR على عكس الطالبات. كما كشفت الدراسة أيضاً إلى وجود نتائج إيجابية على درجات اختبار الطلبة.

وفي دراسة رامسدن (Ramsden, 2010) الاستطلاعية التي هدفت إلى التعرُّف على مستوى تفاعل الطلبة نحو رموز QR ومعرفتهم بها، وكيفية استخدامهم لها في الوصول إلى المواد التعليمية، والتي تم إجراؤها على (٢٧٦٥) طالباً وطالبة، وذلك بنسبة ٥١) %) من الطالبات و٤٩) %) من الطلاب، فيما شكلت معظم عينة الدراسة الفئة العمرية التي

تراوحت أعمارهم بين ١٨-٢٢، وذلك بنسبة (٧٦%). وجاءت نتائج الاستخدام لرموز QR إيجابية؛ حيث أظهرت زيادة وعي أفراد العينة بماهيَّة رموز QR بنسبة (٣٩,٨%) بعد أن كانت في العام السابق بنسبة (١٣,٨%) فقط، وذلك لصالح الفئة الأقل عمراً، كما ظهرت نتائج إيجابية إلى حد ما لاستخدام الرموز، وذلك بنسبة (٦٢%)، بالإضافة إلى مدى جاذبية استخدامها في الوصول للمعلومات المتنوعة. وأوصت الدراسة بالحاجة للتصميم التعليمي المناسب لرموز QR حتى تضيف قيمة إلى عملية التعلُّم.

أما دراسة فوستر (Foster,2014) الاستطلاعية، فهدفت إلى مدى معرفة طلاب وطالبات نظم المعلومات حول استخدام تقنية رمز QR، وفاعليتها في الوصول للمعلومات، والتي تم إجراؤها على (١٦٠) طالباً وطالبة من جامعة رودس، وأجرى الباحث المسح الأوَّليَّ حول معرفة أفراد العينة برموز QR ومدى امتلاكهم للهواتف الذكية، وكانت النتائج بالتساوي إلى حد ما من حيث الجنس، كما كانت أعلى استجابة للفئة العمرية ١٨-٢٠ عاماً، وذلك بنسبة (٥٩,٨%) باستخدام أداة الاستبانة. كما ظهرت النتائج إيجابية حول استجابة الطلبة لاستخدام رموز QR في المحاضرات، وتشجيعهم على المشاركة من خلال تفعيل الهواتف الذكية داخل المحاضرة، والذي جاء بنسبة (٦٨,٢%) مما يشير إلى كونها طريقة مُجدِية وفعالة في عملية التعلم. وأشار أفراد العينة إلى عددٍ من الإيجابيات منها سهولة الوصول للمعلومات دون الحاجة إلى الكتابة أو البحث عنها، وبأنها تقنية ممتعة ومحفزة للمشاركة والاهتمام في المحاضرة، بينما أشار أفراد العينة إلى بعض السلبيات كبطء الإنترنت، وشعور بعضهم بالحرج كونهم لا يمتلكون هواتف ذكية.

وأكَّدت دراسة باروفي (Baruffi,2015) التي هدفت إلى معرفة أثر استخدام QR على مشاركة طلاب الصف الرابع، وتحفيزهم واستقلاليتهم، والتي طُبقت على (١٢) طالباً، واستُخدم فيها الاستبانة والملاحظة، وكذلك التسجيلات الصوتية لجمع البيانات، أن استخدام رمز QR يعمل على زيادة ارتباط الطلاب بالدروس، وإكمالهم لها، وفهمهم

للدرس من خلال التعلُّم بشكل ذاتي ومستقل؛ حيث اتفق (٨) من أصل ١٢)) طالباً على فاعلية رمز QR في تبادل المعرفة، وتيسير عملية التعلم، وتحسين أداء المتعلمين، وزيادة دافعيتهم، وذلك لدعم العملية التعليمية. كما أظهرت النتائج أن (٧٥%) كانوا على فهم ودراية بكيفية استخدام رموز QR، بينما (٢٥%) والذين يعانون من اضطراب فرط الحركة لم يستجيبوا بشكل إيجابي لاستخدام هذه التقنية.

كما كشفت دراسة العريني وغنام (٢٠١٧) شبه التجريبية عن فعالية استخدام رموز QR على التحصيل الدراسي للمفاهيم المجردة في مقرر الحاسب الآلي لـ(٤٤) طالبة في المرحلة المتوسطة، واعتمد الباحثان على عدد من الأدوات (الاختبار القَبْلي، والاختبار التحصيلي، وكذلك الاستبانة). وأظهرت النتائج وجود فاعلية لتكنولوجيا رمز QR عند مستوى ≥ ١,٢ على التحصيل الدراسي للمفاهيم المجردة، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعتين في التحصيل الدراسي، وذلك لصالح طالبات المجموعة التجريبية، بالإضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعتين في إثراء التحصيل الدراسي للمفاهيم المجردة في وحدة مقرر الحاسب وتقنية المعلومات، لصالح طالبات المجموعة التجريبية.

وأظهرت نتائج دراسة شين ووي وهيونج (Chen, Wei & Huang, 2013)) عن فعالية دمج المحتوى الرقْمي بالمحتوى المطبوع من خلال تقديم التغذية الراجعة للمتعلمين باستخدام الهواتف النقالة الذكية، الذي استُخدم فيها رموز QR والروابط التشعبية (URL)، أن استخدام التغذية الراجعة بكلتا الطريقتين كان له أثر إيجابي على تعلم الطلاب، وكذلك عدم وجود اختلافات كبيرة في أداء التعلم بين استخدامهم.

كما هدفت دراسة ليون وليو (Leone & Leo, 2011)) إلى تقييم فعالية دمج المواد الورقية والرقمية من خلال رمز QR لتعلُّم اللغة الإنجليزية على عينة مُكوَّنة من (٥٤)

مشـــاركاً، وكشـــفت النتائج أنه بالرغم من بعض الصـــعوبات والمشـــاكل التي واجهت المستخدمين كعدم سطوع شاشة الهواتف النقالة، وبطء سرعة الإنترنت، وارتفاع تكلفته، إلا أن دمج رموز QR مع المواد التعليمية الورقية يُوفر مزيداً من المرونة ويضـفي طابعاً شـخصـياً على التعلم.

ولاتجاه الطلاب والمعلمين نحو اســـتخدام رموز QR دورٌ مهم في الاســـتفادة التامة وبشكل صحيح من هذه التقنية، فدراسة ديرك وآخرون (Durak, et al, 2016) (والتي هدفت إلى التعرُّف على آراء واتجاهات المتعلمين حول دعم وحدة دراســـية برموز QR، لعينة من (١٥) طالبًا جامعيًّا، وإجراء المقابلات معهم، وســـؤالهم حول مدى معرفتهم برموز QR ومدى فاعليتها ودورها في عملية التعليم، بالإضـــافة إلى المحتوى المفضَّـــل لرموز QR، والصـعوبات التي تواجههم عند اسـتخدامها، وأفاد جميع الطلاب المشـاركين في الدراسـة أن لرموز QR أثراً إيجابياً ومفيداً في عملية التعلم؛ نتيجة ما تتميَّز به من ميزات مثل: العناصـــر المرئية كالوســـائط المتعددة المتنوعة، والجاذبية والتوجيه المباشـــر للمعلومات، كما اتفق معظم الطلاب على أســـباب عدم اســـتخدام هذه التقنية، كالحاجة إلى المعرفة التكنولوجية، وعدم وجود معلمين يمتلكون معرفة كيفية توظيف هذه الرموز واسـتخدامها، إضـافة إلى أهمية تنوُّع المحتوى خلف رمز QR من معلومات عميقة وسطحية.

فيما جاءت دراسة علي وسانتوس وأرياباتامانيل (Ali, Santos, & Areepattamannil, 2017) عن اتجاهات وتصـــوُّرات المعلمين قبل الخدمة نحو اســـتخدام رمز QR في الأنشـــطة الصفية في الإمارات، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي على عينة من (٤٤) معلمًا قبل الخدمة، وتم جمع البيانات من الاســـتبيان والمقابلات، وأظهرت النتائج الكمية وجود اتجاه إيجابي للطلبة نحو استخدام رموز QR داخل الفصل، ومدى أهميتها بنسبة (٩٨%)؛ حيث بلغت ملكيتهم للهواتف الذكية بنسبة ١٠٠)%)، واستخدامهم للإنترنت المتاح في المؤسسة للوصـــول إلى محتويات الرمز QR حوالي (٦٥,٩%)، بينما (٥٤,٥%) لوصـــولهم للأنشـــطة

خارج الفصل. وأظهرت النتائج النوعية أن ((٢٩ طالبًا وجدوا في استخدامها مُتعة وجاذبية وإثارة للاهتمام كونها طريقة تعلُّم جديدة، بينما (٢٧) طالباً لم يعجبهم بسبب احتياجهم إلى الإنترنت للوصول إلى الأنشطة. وقد كشفت الدراسة أيضاً عن بعض التحديات التي تعيق فاعلية استخدام رموز QR في الفصل وأهمُّها سرعة الإنترنت.

ومع انتشار استخدام تقنيات الواقع المعزز، والتي قد تحل محل رمز QR بطرق أكثر جاذبية، إلا أن انخفاض تكلفة إنتاج هذه الرموز وسهولة تصميمها يمنحها فرصة أكبر للاستثمار والتوظيف (عبد الفتاح، ٢٠١٦)؛ حيث يمكن الحصول على أكواد ورموز مُصوَّرة وأكثر جاذبية من شكلها التقليدي مثل (Logo Q)؛ والتي تتضمن أشكالاً وصوراً معبرة عن هوية المصدر. ففي دراسة عطا (٢٠١٧) شبه التجريبية عن أثر اختلاف نمط رمز QR لبعض المصادر الرقمية على تحصيل الطلاب واتجاهاتهم نحو استخدام التعلم النقال لدى طالبات كلية التربية، والتي أجريت على عينة من (١٢٣) طالبة ،وتكوَّنت أدوات الدراسة من اختبار تحصيلي، ومقياس اتجاهات الطلاب نحو التعلم النقال، وأظهرت النتائج أن استخدام رمز QR زاد من تحصيل الطالبات واتجاهاتهن نحو التعلم النقال، كما أن اختلاف نمط تصميم الرمز كان له أثر أيضاً فكلما كان التصميم له دلالة بصرية بشكل يعبر عن هوية المصدر الرقمي، زاد من تحصيل الطالبات واتجاههن الإيجابي نحو التعلُّم النقال. ولقد أوْصت الدراسة بضرورة الاهتمام بنوعية تصميم رمز QR واختيار التعبيرات المناسبة والتي تعكس هوية المصادر الرقمية.

ومع استخدام رموز QR في حياتنا اليومية بشكل عام وحداثة استخدامه في التعليم بشكل خاص إلا أنها تظهر عدداً من الصعوبات والتحديات التي قد تجعل استخدام رموز QR لا يحقق الهدف المرجوَّ منه، والتي لابد من أخذها بعين الاعتبار عند دمج هذه التقنية في المناهج الدراسية. كتهديد خصوصية المستخدمين عند الانتقال للموارد المفتوحة كونها لا تتطلَّب تسجيل الدخول لحساب معين، إضافة إلى سلامة المحتوى خلف رمز QR والذي

يُعَدُّ تحدياً آخر عند استخدامها، فالروابط التشعُّبية المضمَّنة في هذه الرموز قد تأخذ المتعلمين إلى مواقع ويب أخرى غير مناسبة، والذي يتطلَّب التركيز، وزيادة الاهتمام بسلامة المحتويات خلف هذا الرمز (Tang& Wang, 2012). كما ذكر Siegle (٢٠١٥) أن رداءة الطباعة في بعض الأحيان تؤثر على قراءة الرموز؛ مما يعيق الوصول إلى المعلومات الموجودة، بالإضافة إلى محدودية امتلاك الأجهزة لدى المدارس ذات الميزانية المنخفضة، وكذلك لدى الطلاب ذوي الدخل المحدود حتى وإن كانت منخفضة السعر.

وتظهر بعض المعوقات والتحديات التي يمكن أن تواجه بعض المعلمين عند استخدام رمز QR في العملية التعليمية، كالحاجة إلى المعرفة الكافية في كيفية استخدامها ودمجها في التدريس (Durak, et al, 2016)، إضافةً إلى إعداد الأنشطة التعليمية والتي تُعد مهمة شاقة على بعض المعلمين؛ مما يتسبَّب في ضياع الوقت (Rikala &Kankaanranta ,2012)، علاوةً على إمكانية حدوث المشكلات الفنية والتقنية عند استخدام هذه التقنية داخل الفصل وخارجه، كالاتصال بالإنترنت (Ali, et al, 2017؛ Cruse & Brereton, 2018).

المحور الثالث: الأسس النظرية التي يقوم عليها رمز الاستجابة السريعة QR Code.

عند تصميم المناهج الدراسية لا بد من مراعاة نظرية الحمل المعرفي، لا سيما إذا كان المحتوى ضخماً؛ مما قد يعيق فهم المتعلم نتيجة الحمل المعرفي الزائد، إذ تؤكد هذه النظرية أن الذاكرة العاملة لدى الإنسان محدودة السعة المعرفية، والمدة الزمنية التي تحتاجها لمعالجة هذه البيانات؛ لذا يجب أن يتم تقديم المادة التعليمية بما يُراعي محدودية هذه الذاكرة، وقد أشار ماير (٢٠٠٤) إلى أن تقديم المحتوى التعليمي مقروناً بتوضيح لفظي وبصري معاً له أثر كبير في رفع مستوى المتعلمين أفضل من تقديمه دون أيٍّ منهما؛ مما نتج عنه تقديم المحتوى بطريقة سهلة، وجعل المتعلمين يبذلون جهداً عقليّاً أقلَّ، كما أن تقديم النص مقروناً بصورة قد

يُسبب تشتُّتاً في انتباه المتعلم، أما تقديم الصورة مقرونة بصوت تؤدي إلى انتباه المتعلم بشكل أفضل، كونه يؤدي إلى زيادة سعة الذاكرة العاملة بسبب تشغيل المتعلم لأكثر من قناة في استقبال المعلومات (سمعية/ بصرية)؛ مما ينتج عنه أثر إيجابي في التعلم، ومن هذا المنطلق تظهر فائدة دمج رموز QR في المناهج الدراسية؛ للوصول إلى المعلومات الإثرائية والوسائط المتعددة المختلفة، وما لها من دور في التغلب على مشكلة الحمل المعرفي.

كما تُشير نظرية معالجة المعلومات إلى أن معالجة أي معلومة يتضمَّن المرور بعدد من المراحل المنظمة، كما في جهاز الحاسب، والتي تشتمل على جميع العمليات المعرفية، بدءاً باستقبال المثير من خلال الحواس، ومعالجتها بشكل متسلسل ومنظم، وترميزها وتخزينها الدائم في الذاكرة الطويلة المدى، مرورًا بمراحل الذاكرة الثلاث، الحسية والقصيرة، والطويلة المدى، واسترجاعها عند الحاجة (العتوم، الجراح، والحموري، ٢٠١٥)، ووفقاً لهذه النظرية يمرُّ قدر كبير من المعلومات عبر الأجهزة الحسية، والتي قد تفوق قدرة العقل على معالجتها في وقت واحد؛ لذا لدمج رموز QR قدرةٌ على توفير الوسائط المتعددة، والتي تعمل على عرض المعلومة بشكل لفظي وبصري، وتتابع تخزينها في الذاكرة القصيرة المدى، ومعالجتها ليتم تخزينها في الذاكرة طويلة المدى.

المحور الرابع: المناهج الدراسية في المملكة العربية السعودية:

نجد أن التقدم التكنلوجي والمتسارع فرض على الدول الاستمرار في عمليات إصلاح وتطوير أنظمتها المختلفة، وخاصة الأنظمة التعليمية، بما تحتويه من تطوير للمناهج الدراسية، وطرق تنفيذها، وأساليب تقويمها، وتطوير دور عناصر العملية التعليمية وإيجاد بيئة تعليمية مثالية لأحدث نظم التعلم العصرية، وذلك بما يتوافق مع حاجات المجتمع ويحقق متطلباته الاقتصادية والحضارية حيث تؤدي المناهج الدراسية دوراً مهماً وحيوياً في العملية التعليمية، فهي المنهل الخصب الذي يزود المتعلمين بالمهارات والمعارف والقيم والاتجاهات

ومهارات التفكير والبحث العلمي، كما يعد المنهج صلب العملية التعليمية والتي من خلاله يتم رسم خارطة طريق لتحقيق الوصول إلى الأهداف، وقد أعاد التطور التكنولوجي تشكيل آليات للتعاطي مع مستويات الأهداف المختلفة وطرق التعامل معها، فكان لابد للتقنية من أن تسهم أيضاً في تسهيل الوصول إلى تلك الأهداف (الشامان، ٢٠١٣).

ولقد شهدت المناهجُ في المملكة العربية السعودية العديدَ من عمليات الإصلاح والتطوير؛ لتتناسب مع هذا العصر، والتي بدأت منذ إنشاء مديرية المعارف عام ١٣٤٤؛ حيث فرضت هذه البداية الاستعانة بمناهج بعض الدول العربية المجاورة، وتعديلها بما يتناسب مع بيئة المجتمع وطبيعته، ففي عام ١٣٤٥ تم إعداد أول منهج دراسي يطبق في المملكة العربية السعودية، واستمرت التعديلات على المنهج بالإضافة والحذف حتى أنشئت وزارة المعارف في عام ١٣٧٤، وفي عام ١٣٧٧ طبَّقت وزارة المعارف منهجاً جديداً رُوعي فيه متطلبات المجتمع السعودي ومكانته كدولة إسلامية، وهو بذلك يُعَدُّ أول منهج تم وضعه خصيصاً لمدارس المملكة العربية السعودية (الحديب، ٢٠٠٨).

واستمرَّت المشاريع بهدف تطوير المناهج الدراسية؛ لتلبية حاجات المتعلم على مدار الأعوام الماضية، من أهمها المشروع الشامل لتطوير المناهج، والذي جاء في عام (١٤١٩/١٤٢٠) استمراراً لما بدأته وزارة المعارف [وزارة التعليم حالياً] (العواد، ٢٠٠٠)، وفي عام ١٤٢٨ انطلق مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التعليم العام والذي يعد أضخم مشروع تشهده المملكة "تطوير" والذي هدف إلى مواءمة المناهج بما يحقق دمج التقنية في التعليم وتطبيق نظام التعلم الإلكتروني وإكساب الطلاب مهارات التعلم الذاتي وتوظيفها في التعامل مع متطلبات الحياة (مشروع الملك عبدالله لتطوير التعليم العام "تطوير"، ٢٠١٩).

وفي عام ٢٠١٢ أُتيح مشروع الكتب الإلكترونية عبر الأجهزة الذكية والذي انطلق في مرحلته الأولى وذلك ليعطي الفرصة للمتعلمين والمعلمين الاطلاع على الكتب الدراسية

وإمكانية تحميلها مجاناً وقراءتها في أي وقت ومن أي مكان، وقد جاء هذا المشروع ضمن حزمة المشاريع الإلكترونية والتقنية التي تقدمها الوزارة سعياً لتطبيق أساليب التعلم الإلكتروني ودمج التقنية في العملية التعليمية (السكران، ٢٠١٥).

ومع توجُّه المملكة العربية السعودية نحو التحوُّل الرقمي ٢٠٢٠ المتوافق مع رؤية ٢٠٣٠ المواكبة للتطوُّرات التكنولوجية، عملت وزارة التعليم بالتعاون مع شركة تطوير للخدمات التعليمية إلى إحداث نقلة نوعية وتحوُّل كبير في بنية المناهج الدراسية، وتفعيل الجانب التقني، وجعله أكثر حضوراً في العملية التعليمية، والتي تمكن المتعلمين من تحويل الأجهزة الذكية إلى أدوات فعَّالة للتعلُّم عبر منظومة مشاريع منها دمج رمز QR في ١٦٠ ألف صفحة في المناهج الدراسية لمختلف المراحل التعليمية بالمملكة العربية السعودية، والذي طُبق في مطلع العام الدراسي (١٤٣٩/١٤٤٠)؛ حيث ساهمت في تمكين المتعلمين والمعلمين من الوصول للمحتوى الرقمي الإثرائي لكل درس والغنيّ بالوسائط المتعددة، والمتوافرة عبر بوابة التعليم الوطنية "عين" بسهولة، وكذلك خفض التكلفة بعد إيقاف طباعة كتب النشاط (واس، ٢٠١٨).

وجاءت هذه التطوُّرات في المناهج الدراسية نتيجة التقدُّم التقني، وانتشار الأجهزة الذكية، وللتغلُّب على مشكلات الكتب المطبوعة كمحدودية المعلومات الموجودة، وافتقارها لعنصر الجاذبية والتشويق في عرض المحتوى العلمي، وارتفاع تكاليف طباعتها وضررها على البيئة، إضافةً إلى العبء الجسدي نتيجة تعدُّد الكتب ما بين كتاب الطالب وكتاب النشاط (عويس، ٢٠٠٩). كما هدف هذا التطوُّر إلى إضافة بُعدٍ جديدٍ لإثراء عملية التعليم، وتحسين مستوى المتعلمين بما يتفق مع مبادئ التعلم الذاتي، والوصول للمعرفة وبنائها وذلك من خلال إيجاد كتاب تفاعلي ينقل الطالب والمعلم إلى بيئة تعليمية أكثر توسُّعاً، وغنية بالوسائط المتعددة، والتي تعمل على مخاطبة أكثر من حاسَّة لدى المتعلم، وتوفير التفاعل

النشط بين المتعلم وخبرات التعلم، وتوفير عناصر الجذب والتشويق للمحتوى، والتي بدورها تؤثر على دافعيَّة المتعلم نحو التعلم بشكل إيجابي.

ومما سبق، فإننا نجد أن العديد من الدراسات (Leone & Leo, 2011؛ McCabe & Rikala& Kankaanranta,2014 ؛Rikala & Kankaanranta ،٢٠١٢؛Tedesco, 2012 Ali, et al, 2017؛٢٠١٧ العريني وغنام، Durak, et al, 2016؛ Baruffi,2015 ؛Foste, 2014 Cruse & Brereton, 2018؛) أكَّدت على أهمية استخدام ودمج رمز QR داخل المواد المطبوعة؛ لإثراء المحتوى للطلاب من خلال ربطها بمصادر رقمية متنوعة لآثارها الإيجابية على زيادة تحصيل الطلاب، ومشاركتهم، وزيادة دافعيَّتهم نحو التعلم، وكيفية توظيفها في العملية التعليمية، وكذلك مميزاتها.

ومن جانب آخر هناك بعض الدراسات (Cruse &Brereton, 2018؛ Kankaanranta, 2012& Rikala؛ Durak, et al, 2016 ؛(Ali, et al, 2017 التي كشفت عن عدد من التحديات والمعوقات التي قد تواجه استخدام رمز QR في العملية التعليمية بالشكل الأمثل، كما كشفت عن وجود اتجاه سلبي للمعلمين والطلبة نحو استخدامها في العملية التعليمية.

مشكلة الدراسة:

استشعرت وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية أهميَّة توظيف التقنية الحديثة في العملية التعليمية، ودمجها في مناهجها الدراسية، لتواكب التطوُّرات التكنولوجية في البيئة التعليمية، ولجعلها ملائمة لمهارات المتعلمين الرقميين، فبدأت خطواتها للتغيير؛ لتساهم في التحوُّل الوطني المنشود في التعليم عبر تقديمها خِدْمات تعليمية وإلكترونية تستهدف جميع الشرائح طلبةً ومعلمين وأولياء أمور في المملكة العربية السعودية، والتي كان آخرها توظيف رمز QR كمُستحْدَث جديد في تكنولوجيا التعليم، وذلك بدمجه في المناهج لمختلف المراحل الدراسية، وقد أكَّدت العديد من الدراسات الأجنبية (Leone &Leo, 2011؛ Rikala

Rikala ؛Chen,et al ,2013 ؛McCabe &Tedesco, 2012 ؛&Kankaanranta, 2012 Durak, et al, 2016؛ Baruffi, 2015؛ &Kankaanranta, 2014)، على فاعلية دمج المحتوى الرقْمي بالمحتوى المطبوع من خلال استخدام رموز QR وما لها من آثار إيجابية على التحصيل الدراسي، وإثارة دافعيَّة الطلاب نحو التعلُّم، إلا أنه وعلى الرغم من مرور أكثر من عشرين عاماً على استخدام رمز QR في العديد من جوانب الحياة إلّا أن عملية توظيفها في التعليم مازالت في مهدها، ونظراً لحداثة دمجها في المناهج الدراسية، وخاصة في المملكة العربية السعودية، ولندرة الدراسات –على حد علم الباحثتين– التي تناولت تقنية رمز QR من جانب تعليمي تشكَّل الدافع لإجراء هذه الدراسة، والتي جاءت بهدف التعرف على واقع استخدام تقنية رمز QR المضَمَّنة في المناهج الدراسية من وجهة نظر طلبة المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض؛ وذلك من خلال الإجابة على أسئلة الدراسة التالية:

١. ما واقع استخدام طلبة المرحلة المتوسطة لرموز QR في المناهج الدراسية؟.

٢. ما اتجاه طلبة المرحلة المتوسطة نحو استخدام رموز QR في المناهج الدراسية؟.

٣. ما إيجابيات استخدام طلبة المرحلة المتوسطة لرموز QR في المناهج الدراسية؟.

٤. ما معوقات استخدام طلبة المرحلة المتوسطة لرموز QR في المناهج الدراسية؟.

٥. هل هناك عَلاقة بين اتجاه طلبة المرحلة المتوسطة نحو استخدام رمز QR ومعوقات استخدامهم لهذه الرموز؟.

٦. هل هناك علاقة بين واقع استخدام طلبة المرحلة المتوسطة لرموز QR ومتغير الجنس؟.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرُّف على استخدام طلبة المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض لتقنية رموز QR في المناهج الدراسية، وذلك من خلال معرفة واقع استخدام تقنية رموز QR لدى طلبة المرحلة المتوسطة، واتجاهاتهم نحو استخدام هذه التقنية، بالإضافة إلى استقصاء إيجابيات ومعوقات استخدام تقنية رموز QR من وجهة نظر طلبة المرحلة المتوسطة، ومعرفة العلاقة بين اتجاه الطلبة نحو استخدام رمز QR ومعوقات استخدامهم لهذه الرموز. وأخيراً، الكشف عن الاختلاف في استخدام تقنية رموز QR باختلاف مُتغيِّرَيْ الجنس.

أهمية الدراسة:

تبرُز أهمية هذه الدراسة في الخروج بمقترحات وتوصيات بناءً على استخدام الطلبة لرمز QR المضَمَّنة حديثاً في المناهج الدراسية في المملكة العربية السعودية من العام (١٤٣٩/١٤٤٠) بما يُساهم في مساعدة متخذي القرار في وزارة التعليم بالمملكة والمصممين التعليميين ومطوري المناهج لمعالجة جوانب القصور، والتغلُّب على الصعوبات، وتطوير استخدامها. بالإضافة إلى أنها ستساعد المعلمين والمصممين التعليميين على تفعيلها بالشكل الأمثل داخل الفصول الدراسية وخارجها.

كما تبرز أهمية هذه الدراسة في إثراء المحتوى العربي بدراسات متعلقة بتقنية رمز QR وفاعليَّتها في العملية التعليمية، وذلك لقلة الدراسات العربية والمحلية التي تناولتها من هذا الجانب، كما أن هذه الدراسة تُعد من أُولى الدراسات -في حدود قراءة الباحثتين- التي تناولت واقع استخدام رمز QR لدى طلبة المرحلة المتوسطة ومعرفة اتجاهاتهم نحو استخدامها في المملكة.

منهجية الدراسة

بعد الاطلاع على مناهج البحوث المختلفة، واستعراض عددٍ من الدراسات ذات الصلة بموضوع الدراسة، فإن المنهج الملائم للدراسة الحالية هو المنهج الوصفي التحليلي؛ حيث يُعَدُّ هذا المنهج من أكثر مناهج البحث ملائمةً للواقع الاجتماعي وخصائصه لاعتماده على دراسة الظاهرة، كما هي في الواقع ورصد نتائجها وتحليلها بطريقة دقيقة (عباس، نوفل، العبسي، وأبو عواد، ٢٠١٧).

مجتمع وعينة الدراسة:

يتمثَّل مجتمع الدراسة من جميع طلبة المرحلة المتوسطة المنتظمين في المدارس الحكومية التابعة للإدارة العامة للتعليم بمدينة الرياض للعام الدراسي ١٤٤٠، والبالغ عددهم (١٧٤١٥٥) طالباً وطالبة، بواقع (٩٢٧٣٠) طالباً و(٨١٤٢٥) طالبة، (إدارة التخطيط والمعلومات الإحصائية، بريد إلكتروني، ١٥أبريل، ٢٠١٩).

وتمَّ اختيار العينة المكوَّنة من (٣٥٤) طالباً وطالبة تراوحت أعمارهم بين (١٢ سنة) و (١٥ سنة) من المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض؛ بواقع (١٤٣) طالباً و(٢١١) طالبة من مختلف المراحل الثلاث وَفْق الطريقة العرضية؛ حيث اختارت الباحثتانِ عدداً من المدارس بواقع ثلاث مدارس للطالبات، ومدرستين للطلاب.

متغيرات الدراسة:

المتغيرات المستقلَّة: رمز الاستجابة السريعة QR Code، الجنس.

المتغيرات التابعة: واقع استخدام طلبة المرحلة المتوسطة لرمز QR في المناهج الدراسية.

أداة الدراسة:

تمَّ تصميم أداة الاستبانة ورقيّاً بعد الاطلاع على أدبيات الدراسة، وبوابة عين للتعرُّف على نوع المحتوى الذي يُعرَض للطلبة، وكيفية الوصول إليها، وتكوَّنت من جزأين:

الجزء الأول: خصائص الشخصية للطلبة، وتمثَّلت في الجنس والصف الدراسي.

الجزء الثاني: ينقسم إلى أربعة محاور؛ واقع استخدام طلبة المرحلة المتوسطة لتقنية رمز QR في المناهج الدراسية، وتكوَّنت من ٩ عبارات، واستُخدم فيها مقياس ليكرت الخماسي (دائماً – غالباً – أحياناً- نادراً – أبداً)، بينما المحاور الثلاثة؛ اتجاهات طلبة المرحلة المتوسطة نحو استخدام تقنية رمز QR في المناهج الدراسية المكوَّنة من ٩ عبارات، وإيجابيات استخدام طلبة المرحلة المتوسطة لتقنية رمز QR في المناهج الدراسية المكونة من ٥ عبارات، ومعوقات استخدام طلبة المرحلة المتوسطة لتقنية رمز QR في المناهج الدراسية المكونة من ٦ عبارات واستُخدم فيها مقياس ليكرت الخماسي (موافق بشدة – موافق – محايد – غير موافق – غير موافق بشدة). وكذلك تم استخدام بطاقة الملاحظة لتدوين الممارسة في استخدام رمز QR داخل الفصول الدراسية.

صدق أداة الدراسة:

صدق الأداة، وتعني قدرتها على قياس ما صُنعت لقياسه فعلاً (عباس وآخرون، ٢٠١٧) وقد استُخدمت طريقتانِ للتأكُّد من صدق أداة الدراسة، وهي كالتالي:

١. الصدق الظاهري للاستبانة؛ حيث تمَّ التحقُّق منها بعرضها في صورتها الأوَّليَّة على سبعة محكمين وخبراء في مجال تقنيات التعليم، وأبدوا آراءهم حول فقرات الاستبانة ومدى ملاءمتها، وانتماء الفقرات لكل محور من محاور الاستبانة، وعلى ضوء تلك الملاحظات تمَّ التعديل للوصول بالاستبانة في صورتها النهائية.

٢. صدق الاتساق الداخلي للاستبانة وذلك بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة من عبارات المحاور، والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة (جدول١).

جدول ١: معامل ارتباط بيرسون بين عبارة كل محور وبين المحور الذي تنتمي له للاستبانة.

المحور الأول		المحور الثاني		المحور الثالث		المحور الرابع	
م	معامل الارتباط بالمحور	م	معامل الارتباط بالمحور	م	معامل الارتباط بالمحور	م	معامل الارتباط بالمحور
1	0.510**	1	0.687**	1	0.764**	1	0.635**
2	0.749**	2	0.702**	2	0.824**	2	0.673**
3	0.607**	3	0.739**	3	0.828**	3	0.673**
4	0.598**	4	0.767**	4	0.820**	4	0.521**
5	0.775**	5	0.658**	5	0.748**	5	0.397**
6	0.782**	6	0.658**			6	0.411**
7	0.804**	7	0.742**				
8	0.756**	8	0.771**				
9	0.787**	9	0.748**				

**** إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ * دال عند مستوى ٠,٠٥**

يتضح من نتائج الجدول السابق أن جميع العبارات ترتبط بعَلاقة طردية ذات دلالة إحصائية بدرجة المحور الذي تنتمي إليه، وتراوح معامل الارتباط بين (٠,٣٩٧) و(٠,٨٢٨) وهي معاملات ارتباط قوية؛ مما يعني أن الاستبانة بوجه عام تتمتَّع بدرجة عالية من الصدق، وصادقة لما وُضعت لقياسه.

ثبات أداة الدراسة:

استخدم معامل ألف كرونباخ (Cronbach's Alpha) للتأكُّد من ثبات الأداة؛ حيث جاء المعامل للاستبانة عامة (٠,٩٨٨)، وهي قيمة مرتفعة ومتناسقة مع قيمة المعامل لكل محور الذي تراوح بين (٠,٧٠٩-٠,٨٨٣)، وبالتالي فإن درجة الثبات للاستبانة عالية.

جدول ٢: معامل ألفا كرونباخ الثبات العام للاستبانة.

المحاور	عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ
المحور الأول: واقع استخدام طلبة المرحلة المتوسطة لرموز QR في المناهج الدراسية	9	0.878
المحور الثاني: اتجاهات طلبة المرحلة المتوسطة نحو استخدام رموز QR في المناهج الدراسية	9	0.883
المحور الثالث: إيجابيات استخدام طلاب وطالبات المرحلة المتوسطة لرموز QR في المناهج الدراسية	5	0.856
المحور الرابع: معوقات استخدام طلبة المرحلة المتوسطة لرموز QR في المناهج الدراسية	6	0.709
الثبات العام للاستبانة	29	0.899

أساليب المعالجة الإحصائية:

في الجدول (٣) تمَّ استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS، وهي كالتالي:

جدول٣: أساليب معالجة وتحليل بيانات الدراسة.

أسئلة الدراسة	الأسلوب الإحصائي المستخدم
ما واقع استخدام طلبة المرحلة المتوسطة لرموز QR في كتب المناهج الدراسية؟	التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري.
ما اتجاه طلبة المرحلة المتوسطة نحو استخدام رموز QR في كتب المناهج الدراسية؟	التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري.
ما إيجابيات استخدام طلبة المرحلة المتوسطة لرموز QR في كتب المناهج الدراسية؟	التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري.
ما معوقات استخدام طلبة المرحلة المتوسطة لرموز QR في كتب المناهج الدراسية؟	التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري.
هل هناك علاقة بين اتجاه طلبة المرحلة المتوسطة نحو استخدام رمز QR ومعوقات استخدامهم لهذه الرموز؟	معامل سبيرمان للارتباط (Correlation)
هل هناك علاقة بين واقع استخدام لرموز QR ومتغير الجنس؟	اختبار T-test

ولتحديد طول خلايا المقياس الخماسي (الحدود الدنيا والعليا) المستخدم في محاور الدراسة، تم حساب المدى من خلال تحديد طول خلايا المقياس الخماسي الحدود الدنيا والعليا المستخدم في الدراسة، من خلال المعادلة التالية: (الحد الأعلى للفئة – الحد الأدنى للفئة)/عدد الفئات، وتم حساب المدى كما يلي: (٥-١=٤)، تم تقسيمه على عدد خلايا المقياس للحصول علي طول الخلية الصحيح أي (٤/٥=٠,٨٠) بعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس وهي الواحد الصحيح وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وأصبح طول الخلايا نحو كل عبارة كالتالي:

- من ١- ١,٨٠ يمثل غير موافق بشدة.
- من ١,٨١- ٢,٦٠ يمثل غير موافق.
- من ٢,٦١- ٣,٤٠ يمثل محايد.
- من ٣,٤١ - ٤,٢٠ يمثل موافق.
- من ٤,٢١— ٥ يمثل موافق بشدة.

إجراءات تطبيق الدراسة:

بعد أن أعدَّت الباحثتانِ الاستبانة في صورتها النهائية، تم الحصول على خطاب تسهيل المهمة، والتوجُّه إلى مكاتب الإشراف التربوي للبنين والبنات في شمال وغرب الرياض؛ للحصول على تسهيل إجراء الدراسة. وبعد ذلك تمَّ التواصل مع المدارس التي تم اختيارها بمدينة الرياض وتوزيع الاستبانة الورقية على ٦ فصول للطلاب، و٨ فصول للطالبات من مختلف الصفوف الدراسية للمرحلة المتوسطة.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

للإجابة على السؤال الأول: ما واقع استخدام طلبة المرحلة المتوسطة لرموز QR في المناهج الدراسية؟.

تم استخدام النسب المئوية، والمتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والوزن النسبي؛ حيث جاءت النتائج بأنه أحياناً يستخدم طلبة المرحلة المتوسطة رموز QR في المناهج الدراسية بمتوسط حسابي عام (٢,٩٧) وانحراف معياري (١,٠٣)، والذي يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الخماسي (أحياناً) وتعني أن واقع استخدامهم لرمز QR كانت متوسطة بنسبة تتراوح بين ٥٢%-٦٨%. وتتفق هذه النتيجة نسبياً مع دراسة Ramsden (٢٠١٠)؛ حيث كان وعي أفراد العينة يرتفع في كل عام مع مرور الوقت؛ نظراً لانتشارها في مختلف مجالات الحياة، إضافةً إلى أن نسبة استخدامها لدى الطلبة كانت إيجابية إلى حد ما، وذلك بنسبة ٦٢%، بينما اختلفت مع دراسة Foster (٢٠١٤) والتي جاءت بنسبة ٦٨,٢% كونها طريقة مجدية وفعالة في عملية التعلم، كما اختلفت مع دراسة Rikala & Kankaanranta (٢٠١٢) كونه لم يكن أثرها كبيراً وواضحاً في دعم عملية التعلم الذاتي.

جدول ٤ : المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لواقع استخدام طلبة المرحلة المتوسطة لتقنية رمز QR في المناهج الدراسية.

م	العبارة	دائماً	غالباً	أحيانا	نادراً	ابداً	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	ت
١	أعرف وظيفة رمز QR الموجود أعلى صفحات الكتاب المدرسي	%61.0	%11.3	%12.4	%5.9	%9.3	4.09	1.345	%81.8	1
٢	أستخدم رمز QR الموجود أعلى صفحات الكتاب المدرسي	%15.5	%14.7	%20.9	%23.2	%25.7	2.71	1.397	%54.2	7
٣	يشرح لي المعلم باستخدام رمز QR داخل الفصل الدراسي	%11.9	%21.8	%22.3	%23.4	%20.6	2.81	1.311	%56.2	5
٤	يشجعني المعلم على استخدام رمز QR خارج الفصل الدراسي	%18.9	%17.2	%21.8	%20.3	%21.8	2.91	1.414	%58.2	3
٥	أستخدم رمز QR في عملية التعلم الذاتي	%16.7	%16.1	%20.1	%17.2	%29.9	2.72	1.458	%54.5	6
٦	أستخدم رمز QR في الوصول إلى المحتوى على هيئة وسائط متعددة (صوت – صورة– فيديو)	%27.1	%15.8	%16.1	%15.0	%26.0	3.03	1.561	%60.6	2
٧	أستخدم رمز QR لإعادة المقاطع الخاصة بالدرس كلما احتجت لذلك	%20.1	%16.9	%20.1	%16.7	%26.3	2.88	1.477	%57.6	4
٨	أستخدم رمز QR لعرض الأنشطة المتنوعة	%16.7	%13.6	%14.7	%17.8	%37.3	2.55	1.507	%50.9	8
٩	أستخدم رمز QR في الوصول إلى المعلومات الصحيحة لكل درس	%30.5	%12.4	%13.3	%17.2	%26.6	3.03	1.608	%60.6	2
	المتوسط	%24.3	%15.5	%18.0	%17.4	%24.8	2.97	1.035	%59	

وتعزو الباحثتانِ هذه النتيجة من خلال استجابة الطلبة على المحور الأول للاستبانة (جدول٤)؛ حيث إنه على الرغم من أن الطلبة "غالباً" ما يكونوا على معرفة بوظيفة رمز QR في المناهج الدراسية بوزن نسبي ٨١,٨%، إلا أنهم "أحياناً" يستخدمونها للوصول لمحتوى الوسائط المتعددة، أو المعلومات الصحيحة لكل درس بدرجة متوسطة ووزن نسبي ٦٠,٦% لكل منهما، وتشجيع المعلمين لهذا الاستخدام خارج الفصل جاء بدرجة متوسطة؛ حيث حصل على وزن نسبي بلغ ٥٨,٢%، أما استخدامهم لرمز QR في الأنشطة المتنوعة الأخرى كانت ضعيفة بوزن نسبي ٥٠,٩%، كما تُعزى هذه النتيجة من خلال

ملاحظة الباحثتينِ إلى ضعف دور المعلم في استخدام رمز QR أثناء شرح الدرس أو أداء الأنشطة، ويعود ذلك إلى عدم امتلاكهم المعرفة في كيفية دمجها في العملية التعليمة؛ بالإضافة إلى ضعف تحفيز وتوجيه المتعلمين من قِبل المعلمين نحو استخدام رمز QR داخل الفصل أو خارجه، كما أن المحتوى الموجود خلف هذا الرمز لا بد أن يكون أكثر جاذبية لهذه الفئة؛ حيث تؤثر الوسائط المتعددة المتنوعة، والدافعية العالية، وسهولة الاستخدام، والربط المباشر على استخدامهم للرمز، كما أنه عند استخدام الأنشطة تظهر النتيجة بشكل لحظي دون إمكانية الاحتفاظ بها؛ مما يقلل من دافعية الطالب في المشاركة لحل الأنشطة، إضافةً إلى أن الأنشطة قد لا تراعي مبدأ التمايز بين الطلاب.

للإجابة على السؤال الثاني: ما اتجاه طلبة المرحلة المتوسطة نحو استخدام لرموز QR في المناهج الدراسية؟ .

تم استخدام النسب المئوية، والمتوسط الحسابي، والانحراف المعياري) جدول (٥؛ حيث كشفت النتائج إلى وجود اتجاه إيجابي كبير من الطلبة نحو استخدام رمز QR في المناهج الدراسية بمتوسط حسابي عام للمحور (٣,٤٩) وبانحراف معياري (٠,٩٤)، والذي يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي (موافق). وقد اتَّفقت هذه النتيجة مع دراسة Rikala & Kankaanranta (2014) والتي جاءت بوجود اتجاهات إيجابية للطلبة تجاه استخدام رمز QR، كما اتفقت مع دراسة Ali, et al (2017) التي جاءت بنتائج إيجابية نحو استخدام رموزQR كونها طريقة تعلُّم جديدة ممتعة وجذابة ومثيرة للاهتمام، واتفقت مع دراسة McCabe & Tedesco (2012) والتي أظهرت أن استخدام رمز QR كان دافعاً لتعلم الدروس اللاحقة، وأثرها على زيادة التحصيل الدراسي كما فعلت الواجبات بشكل أفضل وأكثر إنتاجية.

جدول٥: المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاتجاه طلبة المرحلة المتوسطة نحو استخدام رمز QR في المناهج الدراسية

م	العبارة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	المتوسط	الانحراف المعياري	ت
١	أفضل استخدام رمز QR في جميع المناهج الدراسية	%26.3	%34.2	%19.8	%11.3	%8.5	3.58	1.228	4
٢	يجذبني تصميم رمز QR الموجود في اعلى صفحات الكتاب المدرسي	%22.6	%33.6	%14.4	%18.9	%10.5	3.39	1.304	6
٣	أشعر بالمتعة في التعلم عند استخدام رمز QR لتنوع طرق عرض المعلومات	%19.2	%31.9	%18.1	%16.9	%13.8	3.26	1.323	8
٤	أستفيد من المحتوى الذي يتم عرضه من خلال رمز QR	%29.7	%33.6	%15.0	%11.0	%10.7	3.60	1.304	3
٥	أرى أن المحتوى الذي يتم عرضه من خلال رمز QR متنوع كالوسائط المتعددة (صوت – صورة – فيديو)	%31.4	%40.7	%11.9	%7.1	%9.0	3.78	1.219	1
٦	أتفاعل مع أنشطة رمز QR أثناء الحصة الدراسية	%20.1	%30.5	%15.3	%18.9	%15.3	3.21	1.366	9
٧	أرى أن استخدام رمز QR يزيد من دافعيتي للتعلم أكثر من قراءة الكتاب المدرسي فقط	%27.7	%24.0	%16.4	%16.7	%15.3	3.32	1.423	7
٨	أرى أن استخدام رمز QR يزيد من حصيلتي المعرفية لتنوع المعلومات	%25.7	%35.3	%16.7	%13.0	%9.3	3.55	1.259	5
٩	أرى أن رمز QR يزيد تحصيلي الدراسي لسهولة مراجعة المادة في أي وقت وأي مكان	%34.5	%31.4	%11.0	%12.7	%10.5	3.67	1.341	2
	المتوسط	%26.3	%23.8	%15.4	%14.1	%11.4	3.49	0.941	

وتعزو الباحثتانِ هذه النتيجة إلى رغبة طلبة المرحلة المتوسطة باستخدام رمز QR كونها تقنية واسعة الانتشار، وكذلك ميلهم نحو استخدام التقنية وتوظيفها في العملية التعليمية؛ حيث جاءت العبارات الثلاث "أن المحتوى الذي يتمُّ عرضه من خلال رمز QR يحتوي وسائط متعددة متنوعة" و"أن استخدام الرمز يزيد من التحصيل الدراسي لسهولة مراجعة

المادة في أي وقت وأي مكان" و"أستفيد من المحتوى الذي يتمُّ عرضه من خلال رمز QR" بمتوسطات تراوحت بين (٣,٧٨) و(٣,٦٠)، في حين جاءت بعض آرائهم حول جاذبية الرمز في أعلى صفحات الكتاب بدرجات متوسطة بمتوسط حسابي (٣,٣٩) وانحراف معياري (١,٣٠) وهي بذلك تتفق مع دراسة عطا(٢٠١٧) والتي ترى أن نمط تصميم رمز QR ومدى تعبيره عن هوية المصدر الرقمي لها أثر على تحصيل الطلبة واتجاهاتهم. كما جاءت استخدام الطلبة لرموز QR يزيد من دافعيَّتهم نحو التعلم، وكذلك الشعور بالمتعة عند تنوُّع عرض المحتوى بدرجة متوسطة؛ حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٣,٣٢) و(٣,٢٦) وهي بذلك تتفق مع دراسة Durak, et al (٢٠١٦)، والتي جاءت بوجود أثر إيجابي ومفيد في عملية التعلم باستخدام رموز QR نظراً لما تتميَّز به من مميزات كالجاذبية، والتوجيه المباشر للمعلومات وتنوُّع طرق عرض المعلومات، وتقليل البنية الروتينية للكتاب المدرسي وأخيراً التفاعل مع الرمز أثناء الحصة الدراسية.

وللإجابة على السؤال الثالث: ما إيجابيات استخدام طلبة المرحلة المتوسطة لرموز QR في المناهج الدراسية؟.

تم استخدام النسب المئوية، والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري (جدول ٦، فجاءت النتائج بوجود إيجابيات في استخدام طلبة المرحلة المتوسطة لرمز QR في المناهج الدراسية بمتوسط حسابي عام للمحور (٣,٤٥) وبانحراف معياري (١,٠٥)، والذي يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي (موافق)، واتَّفقت هذه النتائج نسبياً مع بعض ما جاءت به دراسة Rikala & Kankaanranta (2012) حول أن رمز QR له إمكانيات كبيرة في دعم عملية التعلم والتعليم عبر سياقات متعددة، ومقررات مختلفة، كما تعمل على إثراء المواد التعليمية الورقية، وهو ما أكَّدته كذلك دراسة كلٍّ من Baruffi (2015)؛ Leone & Leo ((2011؛ Ozdemir (2010)؛ والعريني وغنام (٢٠١٧).

جدول٦ : المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لإيجابيات استخدام طلبة المرحلة المتوسطة لتقنية رمز QR في المناهج الدراسية

م	العبارة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	المتوسط	الانحراف المعياري	ت
١	يساعدني رمز QR في الوصول إلى المعلومات الإثرائية بسهولة	%26.8	%37.0	%13.3	%12.7	%10.2	3.58	1.285	2
٢	يساعدني استخدام رمز QR في فهم الدرس بشكل أفضل	%24.6	%34.2	%17.8	%13.3	%10.2	3.50	1.274	4
٣	يساعدني استخدام رمز QR في فهم الدرس في حال تغيبي عن المدرسة	%32.2	%29.9	%14.1	%14.1	%9.6	3.61	1.321	1
٤	يساعدني استخدام رمز QR في اختبار معلوماتي	%28.5	%31.9	%15.3	%10.7	%13.6	3.51	1.362	3
٥	يساعدني استخدام رمز QR في الحصول على التغذية الراجعة دون الحاجة إلى سؤال المعلم	%17.5	%26.8	%17.8	%19.2	%18.6	3.05	1.382	5
	المتوسط	%25.9	%32.0	%15.6	%14.0	%12.4	3.45	1.055	

وتعزو الباحثتانِ هذه النتيجة إلى اســـتجابة الطلبة على عبارات المحور؛ حيث جاءت أعلى عبارة لها أثر إيجابي عليهم "المســـاعدة في فهم الدرس في حالة التغيُّب عن المدرســـة"، و"المساعدة في الوصول إلى المعلومات الإثرائية بسهولة"، و"اختبار المعلومات وفهم الدرس بشكل أفضل" (جدول٦)، وذلك في حال استخدامه داخل الفصل الدراسي أو خارجه، أو حتى قبل الاختبار، والتي تعكس ميل طلبة المرحلة المتوسطة إلى الاعتماد على استخدام التقنية في التعلم، علاوةً على كونها تقنية جديدة؛ مما يعني أن تنوُّع طرق عرض المحتوى التي تعمل على إثارة حواس المتعلم بشكل أكبر من سرد المعلومات، وهذا يعكس مدى الفائدة المرجوَّة من استخدام رمز QR في المناهج الدراسية، بينما لم تجد عينة الدراسة أي إيجابية في "استخدام رمز QR في الحصول على التغذية الراجعة، دون الحاجة إلى سؤال المعلم"، وهي

بذلك تختلف مع دراسة Chen,et al (٢٠١٣)، وتُعزى هذه النتيجة إلى ضعف استخدامهم الفعلي لرمز QR واعتمادهم على المعلم في الحصول على التغذية الراجعة.

وللإجابة على السؤال الرابع: ما معوقات استخدام طلبة المرحلة المتوسطة لرموز QR في المناهج الدراسية؟ .

تم استخدام النسب المئوية، والمتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، فكشفت النتائج عن عدم وجود معوقات لدى عينة الدراسة في استخدام رمز QR في المناهج الدراسية؛ حيث جاءت استجاباتهم على هذا المحور بمتوسط عام (٢,٢٣) وانحراف معياري (٠,٦٩)، والذي يقع في الفئة الثانية من فئات المقياس الخماسي (غير موافق). اختلفت هذه النتائج مع بعض الدراسات كدراسة Ali, et al (٢٠١٧) التي جاءت ببعض التحديات التي تعيق فاعلية استخدام رموز QR كالحاجة إلى توفر الإنترنت للوصول إلى المحتوى، وكذلك مع دراسة Durak, et al (٢٠١٦) التي أظهرت وجود مشكلة في المعرفة التكنولوجية الكافية لاستخدام رمزQR، ومع دراسة Foster (٢٠١٤) أيضاً التي أشارت إلى بعض الجوانب السلبية التي حدَّت من استخدام العينة لرمز QR كبُطء الإنترنت، وعدم امتلاكهم للأجهزة الذكية.

جدول٧: المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمعوقات استخدام طلبة المرحلة المتوسطة لتقنية رمز QR في المناهج الدراسية

م	العبارة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	المتوسط	الانحراف المعياري	ت
١	لا أمتلك جهازاً ذكياً (هاتف ذكي أو لوحي "آيباد") (عكسية)	%7.3	%6.8	%5.1	%18.4	%62.4	1.78	1.251	5
٢	لا يتوفر لدي شبكة إنترنت في معظم الأوقات (عكسية)	%4.8	%6.5	%8.5	%20.1	%60.2	1.76	1.150	6
٣	ليس لدي المعرفة الكافية بمهارة استخدام التقنية (عكسية)	%4.2	%5.1	%14.1	%31.6	%44.9	1.92	1.083	4

م	العبارة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	المت وسط	الانحراف المعياري	ت
٤	ليس لدي المعرفة بكيفية مسح رمز QR (عكسية)	%10.2	%14.4	%11.0	%21.8	%42.7	2.28	1.399	3
٥	عدم وضوح رمز QR بسبب جودة الطباعة	%15.5	%14.7	%17.8	%27.4	%24.6	2.69	1.391	2
٦	تعطل رمز QR في بعض الدروس	%21.2	%16.7	%19.5	%23.4	%19.2	2.97	1.422	1
	المتوسط	%10.5	%10.7	%12.7	%23.8	%42.3	2,23	0.69	

وتُعزى هذه النتيجة إلى أن امتلاك معظم الطلبة للأجهزة الذكية التي لا بد أن تكون في كثير من الأحيان مرتبطة بالإنترنت إلى صفات عينة الدراسة بأنهم جيل رقمي، يمتلكون مهارات استخدام التكنولوجيا، ويعود ذلك إلى انخفاض أسعار بعض الأجهزة الذكية، وخدمات الإنترنت. في حين جاءت العبارتانِ: "عدم وضوح رمز QR بسبب جودة الطباعة" و "تعطل بعض رموز QR الدروس" بدرجة محايدة (جدول٧)، أي: أنه قد يواجه مشاكل طفيفة لا يمكن اعتبارها معوقاً.

وللإجابة على السؤال الخامس: هل هناك علاقة بين اتجاه طلبة المرحلة المتوسطة نحو استخدام رموز QR ومعوقات استخدامهم لهذه الرموز؟.

تمَّ استخدام معامل سبيرمان للارتباط ((Pearson Correlation لاستخراج العلاقة بين المتوسط الحسابي اتجاه طلبة المرحلة المتوسطة نحو استخدام رموز QR ومعوقات استخدامهم لهذه الرموز.

جدول٨: تحليل العلاقة الارتباطية (Correlation) بين اتجاه عينة الدراسة نحو استخدام رموز QR والمحور العام لمعوقات استخدامهم لهذه الرموز

المحور	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
معوقات استخدام طلبة المرحلة المتوسطة لرموز QR في المناهج الدراسية	-0.232**	0,000

يظهر من الجدول (٨) وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين اتجاه عينة الدراسة نحو استخدام رموز QR والمحور العام لمعوقات استخدامهم لهذه الرموز؛ حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (٠,٢٣٢) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$).

جدول: ٩ تحليل العلاقة الارتباطية (Correlation) بين عبارات اتجاه عينة الدراسة نحو استخدام رموز QR ومعوقات استخدامهم لهذه الرموز

معوقات استخدام طلبة المرحلة المتوسطة لرموز QR في المناهج الدراسية	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
لا أمتلك جهازاً ذكياً (هاتف ذكي أو لوحي "آيباد")	-0,192**	0,000
لا يتوفر لدي شبكة انترنت في معظم الأوقات	-0.294**	0,000
ليس لدي المعرفة الكافية بمهارة استخدام التقنية	-0.253**	0,000
ليس لدي المعرفة بكيفية مسح رمز QR	-0.227**	0,000
عدم وضوح رمز QR بسبب جودة الطباعة	0,053	0,053
تعطل رمز QR في بعض الدروس	0,043	0,418

يظهر من الجدول (٩) وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين اتجاه عينة الدراسة نحو استخدام رموز QR وعبارات معوقات استخدامهم لهذه الرموز؛ حيث تراوحت قيمة معامل الارتباط للأربع عبارات الأولى بين (-٠,١٩٢) و(-٠,٢٩٤) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)، بينما العبارتانِ: "عدم وضوح رمز QR بسبب جودة الطباعة" و "تعطل رمز QR في بعض الدروس" لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$).

وللإجابة على السؤال السادس: هل هناك علاقة بين واقع استخدام طلبة المرحلة المتوسطة لرموز QR ومتغير الجنس؟ .

تمَّ استخدام اختبار T-Test للتعرُّف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية في إجابات أفراد الدراسة حول واقع استخدامهم لرمز QR طبقاً لمتغير الجنس:

جدول ١٠: اختبار "ت" (T-Test) لواقع استخدام طلبة المرحلة المتوسطة لتقنية رمز QR في المناهج الدراسية طبقاً لاختلاف الجنس

الجنس	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ف)	قيمة (ت)	مستوي الدلالة	الدلالة الإحصائية
ذكر	143	2,6830	0,95672	4,403-	352	0,000	دال
أنثى	211	3,1643	1,04312				

يتضح من خلال النتائج في الجدول (١٠) أن مستوى الدلالة كان صفراً؛ مما يعني وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (α ≤ ٠,٠٥) في اتجاه أفراد الدراسة تبعاً لمتغير الجنس، وكانت لصالح الإناث، وتُعزى هذه النتيجة إلى دور المعلمات في تحفيز وإثارة دافعية الطالبات نحو استخدام رمز QR للوصول إلى المحتوى الموجود على بوابة عين الوطنية؛ وذلك من خلال تفعيله داخل الفصل الدراسي، وتوجيه الطالبات نحو استخدامه خارج الفصل، وقد يعود قلَّة استخدام طلاب المرحلة المتوسطة لرموز QR إلى غياب الهدف والدافع لديهم في الاطلاع على المحتوى الموجود خلف هذه الرموز، وقلة جاذبية المحتوى المعروض أو الأنشطة والتدريبات المحفزة.

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة فقد خرجت الباحثتان بعدد من التوصيات وتشمل:

- زيادة الدورات التدريبية للمعلمين على استخدام رمز QR في الحصة الدراسية كوسيلة مساعدة وإضافية للتعلم، ومشاركة خبراتهم مع زملاءهم المعلمين.
- عقد ورش تدريبية لطلاب وطالبات المرحلة المتوسطة لتوضيح كيفية الاستفادة من رموز QR المدمجة في المناهج الدراسية والهدف المرجو من دمجها.
- تحفيز المعلمين على توجيه الطلاب على استخدام رمز QR أثناء الحصة وكيفية الاستفادة منه في استرجاع الدروس في المنزل.
- الاهتمام بجودة طباعة رمز QR ومراجعة تفعيلة لجميع الدروس للتأكد من تشغيله.

الدراسات المستقبلية:

- إجراء دراسة عن واقع تفعيل المعلمين والمعلمات لتقنية رمز QR في المناهج الدراسية "دراسة استطلاعية".
- إجراء المزيد من البحوث النوعية حول أهمية رمز QR في المملكة.
- إجراء بحوث تجريبية تتناول أثر استخدام رموز QR على العملية التعليمية.
- عمل دراسات مقارنة للتجارب الناجحة في بعض الدول والتي طبقت رمز.

المراجع

-المراجع العربية:

الحديب، ع. (٢٠٠٨). تطوير المنهج في المملكة العربية السعودية: لمحة تاريخية. مجلة التوثيق التربوي: وزارة التربية والتعليم، ع52 ،98-101. استرجعت من https://search.mandumah.com/Record/112160

السكران، ر. (١٠ فبراير ٢٠١٥). التعليم يستعد لإطلاق المرحلة الثانية من مشروع المحتوى الرقمي للمناهج. جريدة الرياض، ١٧٠٣٢. استرجعت من http://www.alriyadh.com/1020535

الشايع، ح، والنصار، ف. (2014). استخدام الباركود في العملية التعليمية. مجلة المعرفة. استرجعت من http://www.almarefh.net/show_content_sub.php?CUV=427&Model=M&SubModel=135&ID=2247&ShowAll=On

الشرمان، ع. (2013). تكنولوجيا التعليم المعاصرة وتطوير المنهاج. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

العتوم، ع.، الجراح، ع.، والحموري، ف. (2015). نظريات التعلم. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

العريني، ن، غنام، أ. (2017). فاعلية استخدام تكنولوجيا رمز الاستجابة السريع QR على إثراء التحصيل الدراسي للمفاهيم المجردة في مقرر الحاسب وتقنية المعلومات لطالبات المرحلة المتوسطة بالرياض. دراسات تربوية واجتماعية، (جامعة حلوان-كلية التربية) 23(1) ،957-1004.

العواد، خ. (٢٠٠٠). المشروع الشامل لتطوير المناهج بوزارة المعارف. مجلة التوثيق التربوي: وزارة التربية والتعليم، ٤٢، ١١-١٦. استرجعت من https://search.mandumah.com/Record/23228

بوابة التعليم الوطنية "عين". (2019). عن البوابة. استرجعت من https://ien.edu.sa/#/

شركة تطوير للخدمات التعليمية. (2019). تعريف بالشركة. استرجعت من https://www.t4edu.com

رؤية المملكة العربية السعودية. (2019). رؤية 2030. استرجعت من https://vision2030.gov.sa/download/file/fid/422

عباس، م.، نوفل، م.، والعبسي، م.، وأبو عواد، ف. (2017). مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس (ط. 8). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عبد الفتاح، ف. (2016). الاندماج الإعلامي وصناعة الأخبار. القاهرة: العربي للنشر والتوزيع.

عطا، م. (2017). أثر اختلاف نمط تصميم رمز الاستجابة السريع (QR Code) لبعض المصادر الرقمية على تحصيل الطلاب واتجاهاتهم نحو استخدام التعلم النقال. بحوث عربية في مجالات التربية النوعية،8، 271-330.

عويس، م. (2009). هل حان الوقت لتقاعد الكتاب المدرسي الورقي. مجلة المعرفة. ع176، 75-77. استرجعت من http://www.almarefh.net/show_content_sub.php?CUV=363&Model=M&SubModel=137&ID=462&ShowAll=On

فرهود، م، وإبراهيم، ن. (2016). توظيف رمز الاستجابة السريع القائم على الإنفو جرافيك في تنمية مهارات تحليل مصادر المعرفة لدى طلاب تكنولوجيا التعليم واتجاههم نحوه .دراسات عربية في التربية وعلم النفس: رابطة التربويين العرب، ع70، 305-341. استرجعت من https://search.mandumah.com/Record/947493

ماير،ر. (2004). التعلم بالوسائط المتعددة. (ل. النابلسي، مترجم). الرياض: مكتبة العبيكان.

مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التعليم العام "تطوير". (٢٠١٩). المشروع. استرجعت من https://www.tatweer.edu.sa

واس. (20 سبتمبر2018). وزير التعليم إيقاف طباعة كتب النشاط وخفض تكلفة طباعة الكتب بعد توظيفها. وكالة الانباء السعودية. استرجعت من https://www.spa.gov.sa/1816309

المراجع الأجنبية:-

Abbas, M. Nawfal, M. Alabsi, M. and Abu Awad, F. (2017). An Introduction to Research Methodology in Education & psychology. 8th edition, Dar Almasirah Publication. Amman, Jordan.

Abdelfattah, F. (2016). Media Convergence and News Industry. al-Arabi Publications & Distribution.

Alatom, A. Aljarah, A. and Alhamory, F. (2015). The Learning Theories. Dar Almasirah Publication. Amman, Jordan.

Alawad, Kh. (2000). The Ministry of education curriculum development comprehensive project. Journal of Educational Documentation: Ministry of Education,16-11,42. Retrieved from https://search.mandumah.com/Record/23228

Alhudayib, A. (2008). Curriculum Development in Saudi Arabia: A Historic overview. Journal of Educational Documentation: Ministry of Education, 52, 898-101. Retrieved from https://search.mandumah.com/Record/112160

Ali, N., Santos, I. M., & Areepattamannil, S. (2017). Pre-Service Teachers' Perception of Quick Response (QR) Code Integration in Classroom Activities. Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET, 16(1), 93-100.

Alsakran, R. (10 February 2015). The Ministry of Education is preparing to launch Curriculum Digital Content Project second phase. Al-Riyadh Newspaper, 17032. Retrieved from http://www.alriyadh.com/1020535

Alsharman, A. (2013). Current Educational Technology and Curriculum's Development. Dar Wa'el Publication, Amman, Jordan.

Alshayea, H. Alnasaar, F. (2014). Implementing Barcode into The Learning Process. Alma'refah journal. Retrieved from http://www.almarefh.net/show_content_sub.php?CUV=427&Model=M&SubModel=135&ID=2247&ShowAll=On

Alurayini, N. Ghannam, F. (2017). The Effectiveness of Using Quick Response Code (QR Code) on Enhancing Abstract Concepts Cognition of Computer & IT curriculum Taught to Girls' Secondary Schools in Riyadh. Social& Educational Studies. (College of Education Helwan University) 23(1),957-100. Retrieved from http://search.mandumah.com/Record/917861

Atta, M. (2017). The Impact of Using Different Quick Response Code QR Patterns of Some Digital Content on Students' Cognition and Their Attitude

Towards Mobile Learning. Journal of Research in Specific Education Fields-J.R.S.E. F, p8, 330-271.

Baruffi, S. (2015). What happens when QR Codes are used to increase student engagement, motivation and independence in a fourth-grade basic skills classroom؟ (Master Theses, Rowan University). Retrieved from https://rdw.rowan.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.com/&httpsredir=1&article=1335&context=etd

Chen, N. S., Wei, C. W., & Huang, Y. C. (2013). The integration of print and digital content for providing learners with constructive feedback using smartphones. British Journal of Educational Technology, 44(5), 837–845.

Cruse, D. T., & Brereton, P. (2018). Integrating QR Codes into ELT Materials. Japan Association for Language Teaching (JALT), Tsukuba,2017, pp. 342-348. Retrieved from https://jaltpublications.org/sites/default/files/pdf-article/jalt2017-pcp-045.pdf

DENSO. (2011). Denso ADC QR Code. Japan: DENSO Wave Incorporated. Retrieved from http://www.nacs.org/LinkClick.aspx%3Ffileticket%3DD1FpVAvvJuo%253D%26tabid%3D1426%26mid%3D4802

DENSO – WAVE. (n.d.). What is a QR Code? Retrieved from https://www.denso–wave.com/en/system/qr/fundamental/qrcode/qrc/index.html

Durak, g., Ozkeskin, e. E., & Ataizi, M. (2016). (QR Code) s in Education and Communication. Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE, 17(2), 42-58. Retrieved from https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1097236.pdf

Ein National Educational Portal. (2019). About Ein. Retrieved from https://ien.edu.sa

Farhood, M. and Ibrahim, N. (2016). Implementing Infographic-Based QR Code to Develop Skills to Analyze the Knowledge Resources of Students in Educational Technology and Their Attitude Towards Its Usage. Journal of Arabic Studies in Education & Psychology (A.S.E.P). Association of Arab Educators (A.A.E). ISSUE 70.341-305. Retrieved from https://search.mandumah.com/Record/947493

Foster, G. (2014). Students' response to the use of QR codes to encourage participation in an introductory programming module. Age, 18(20), 21-23.

King Abdullah Bin Abdul Aziz General Education Development Project (Tatweer). (2019). about the project. Retrieved from https://www.tatweer.edu.sa/

Kossey, J., Berger, A., & Brown, V. (2015). Connecting to educational resources online with QR Codes. FDLA Journal, 2(1), 1-10. Retrieved from https://nsuworks.nova.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.com/&httpsredir=1&article=1003&context=fdla-journal

Law, C., & So, W., (2010). (QR Code) s in education. Journal of Educational Technology Development and Exchange, 3(1), 85–100.

Leone, S., & Leo, T. (2011). The synergy of paper-based and digital material for ubiquitous foreign language learners. Knowledge Management & E-Learning: An International Journal, 3(3), 319-341.

Mayer, R (2004). Multimedia Learning translated by (L. Nabulsi. al obeikan publishing). Riyadh, Saudi Arabia.

McCabe, M., & Tedesco, S. (2012). Using (QR Code) s and mobile devices to foster an inclusive learning environment for mathematics education. International Journal of Technology and Inclusive Education (IJTIE), 1(1), 37-43

Owais, M. (2009). Has the Time Come to Retire Paper School's Book?. almarefh.net Journal. 176،PP75-77. Retrieved from http://www.almarefh.net/show_content_sub.php?CUV=363&Model=M&SubModel=137&ID=462&ShowAll=On

Ozdemir, S. (2010). Supporting printed books with multimedia: A new way to use mobile technology for learning. British Journal of Educational Technology, 41(6), pp. 135-138.

Ramsden, A. (2010). The level of student engagement with QR Codes: Findings from a cross institutional survey. Working Paper. Bath: University of Bath. Retrieved from https://purehost.bath.ac.uk/ws/portalfiles/portal/319996/students_qr_codes_cross_ints_survey_2010.pdf

Rikala, J., & Kankaanranta, M. (2012). The Use of Quick Response Codes in the Classroom. 11th World Conference on Mobile and Contextual Learning, Helsinki, pp. 148-155. Retrieved from https://pdfs.semanticscholar.org/f576/fd5dd3d112db76d92d9294c36a8082b06e63.pdf

Rikala, J., & Kankaanranta, M. (2014). Blending classroom teaching and learning with QR Codes. Proceedings of the 10th International Conference Mobile Learning, Spain, pp. 141-148. Retrieved from https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED557237.pdf

Siegle, D. (2015). Using (QR Code) s to differentiate learning for gifted and talented students. Gifted Child Today, 38(1), 63-66.

SPA (20TH September 2018). Minister of Education announces: " MOE will stop printing activity books and reduces the cost of printing books after employing technology. Saudi Broadcasting Agency. Retrieved from https://www.spa.gov.sa/1816309

Tang, H., & Wang, S. (2012). Quick Response with (QR Code) in the Curriculum. 35th Proceeding of the Annual Convention of the Association for Education Communications and Technology (aect) Sponsored by the Research and Theory Division Louisville, 2, pp. 398-403. Online journal article Retrieved from https://www.tresystems.com/proceedings/documents/2012_proceeding_volume2.pdf#page=204

Tatweer Co for Educational Services. (2019). An introduction to the company. Retrieved from https://www.t4edu.com

توظيف بوابة المستقبل التعليمية والتحديات التي تواجه المعلمين والمعلمات ودرجة رضاهم عنها

إعداد

د. عمر بن سالم بن محمد الصعيدي

أستاذ تكنولوجيا التعليم المشارك

بجامعة المجمعة

DOI: 10.36046/2162-000-006-014

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن درجة توظيف المعلمين والمعلمات بوابة المستقبل التعليمية، والتحديات التي تواجههم عند التوظيف، كما تهدف إلى الكشف عن درجة رضاهم عن جودة المعلومات وجودة التصميم والمكونات في البوابة التعليمية. وتكونت عينة الدراسة من (٩٥) معلماً ومعلمة، واعتمد الباحث على المنهج الوصفي المسحي، وتم تطوير أداتين (استبانتين)؛ تكونت الأداة الأولى من محورين: محور توظيف المعلمين والمعلمات واشتمل على (٤٧) عبارة، ومحور التحديات التي تواجههم عند التوظيف واشتمل على (٢٧) عبارة، ليصبح المجموع الكلي لعبارات الأداة الأولى (٧٤) عبارة. أما الأداة الثانية فتكونت من محورين أيضاً: محور جودة المعلومات (١٢) عبارة، ومحور جودة التصميم والمكونات (١٧) عبارة ليصبح المجموع الكلي لعبارات الأداة الثانية (٢٩) عبارة. وخلصت نتائج الدراسة إلى أن درجة توظيف المعلمين والمعلمات للبوابة في العملية التعليمية، ودرجة التحديات التي تواجههم عند توظيفها، ودرجة الرضا عن جودة المعلومات في البوابة التعليمية، ودرجة الرضا عن جودة التصميم والمكونات كلها جاءت بدرجة متوسطة. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير النوع عند مستوى $\alpha \leq 0.05$.

الكلمات المفتاحية: بوابة المستقبل، جودة المعلومات، جودة التصميم والمكونات.

المقدمة

في ظل المتغيرات المتتالية في عالم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات نما الاهتمام عالمياً ومحلياً بالتكنولوجيا عموماً وتكنولوجيا التربية على وجه الخصوص؛ فتغيرت سبل توصيل المعلومات والخدمات المتاحة على شبكة الإنترنت، وتمكنت المؤسسات بمختلف أنواعها من التوسع في إتاحة خدمات معلوماتية جديدة. وسعى التربويون للعمل على الخروج بنسق مفاهيمي حديث ينسجم مع ذلك التقدم والتطور التكنولوجي؛ فبدأوا بمراجعة أهداف مؤسساتهم التربوية وممارساتها باحثين عن طرق وأدوات ملائمة لتقديم الخبرات التعليمية للطلاب، والتفكير في بيئات تعليمية إلكترونية تعتمد على أنظمة تكنولوجيا المعلومات بدلاً عن تلك المتمحورة حول تلك الأساليب التي تتركز على ذاكرة المتعلمين. (النجار والعجرمي، ٢٠٠٩، ١٠٤) ولكن التحدي الحقيقي الذي يواجه هؤلاء التربويين ليس في إيجاد أو تطوير وسائل لتوفير الاتصال والوصول إلى المعلومات بل يكمن في إشكال تعدد المراحل الدراسية، وبالتالي تنوع المستهدفين، واختلاف أعمارهم، وتوجهاتهم، واختصاصاتهم واهتماماتهم واحتياجاتهم (Pima,2012).

ومع ظهور البوابات على شبكة الإنترنت كتطور لمواقع الإنترنت، انصب اهتمام المؤسسات التعليمية في تطوير بوابات تعليمية إلكترونية قادرة على ربط المعلومات، وتدقيقها، وتبويبها بشكل ملائم للطلاب والمعلمين والهيئات الإدارية؛ فنجاح البوابات مرهون بقدرتها في توفير محتوى معلوماتي دقيق، وخدمات مقننة مصممة خصيصاً للمستفيدين وفقاً لاحتياجاتهم، إضافة إلى قدرتها في تمكين وتسهيل التعاون والتفاعل بينهم. وأن المحتوى والانطباع عن البوابة يمكن أن يؤثر في تقبل المستفيد لها وبالتالي توظيفها. فالكم والكيف للمعلومات المقدمة، واتساق التصميم، ومستوى اللغة المستخدمة، وملاءمة أسلوب عرض النصوص والرسوم، وأسلوب التصفح، وتوفير متطلبات التوظيف من أجهزة

وبرامج يجب أن يراعي عند تطوير البوابات التعليمية. كما أن أدوات البوابات تعمل على تشجيع المعلمين والطلاب أيضاً على التعاون فيما بينهم وتبادل المصادر التعليمية وخطط الدروس وخبراتهم في توظيف هذه المصادر. ونتيجة لذلك اتجهت المؤسسات التعليمية إلى توظيف البوابات الإلكترونية واستثمارها في عمليات التواصل بين أفراد المجتمع المدرسي، حتى تبوأت تلك البوابات أولويات في مشروعات التعلم الإلكتروني الهادفة إلى تحسين العمليات التعليمية وتطويرها. (صومان وحمزة، ٢٠١١) فالبوابات التعليمية تعد أعمالاً إدارية وأكاديمية وتقنية تتطلب تأهيلاً بصفة مستمرة؛ للاستفادة من محتوياتها وخدماتها ولمواجهة التحديات والمشكلات الإدارية، سواء كانت تقنية أو أكاديمية، أو تلك ذات الصلة بدافعية المتعلمين. (حمايل وحمايل، ٢٠٠٦).

وقد أكدت الأدبيات التربوية على أن المدرسة الفاعلة هي تلك الساعية إلى تحقيق أهدافها من خلال كفاءة وجهود القائمين على التنفيذ من المعلمين؛ فالمعلمون يعدون من أهم مقومات نجاح العمل المدرسي وأحد أركانه الرئيسة، وجودة أدائهم تنعكس إيجاباً على الكفاءة الداخلية والخارجية للمدرسة. (آل زاهر،٢٠٠٤ :٢) وقد أسهمت تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات في العملية التعليمية في إحداث تأثير نوعي، وتحول في طبيعة المهام التي يقومون بها، فأدوار المعلمين لم تعد قاصرة على تقديم المعارف والمعلومات للطلاب في الفصل الدراسي، بل أصبحوا موجهين للفكر، وميسرين لعمليات التعليم والتعلم، ومسؤولين عن نشر المعرفة، وتبسيطها لطلابهم، ومصممين للإستراتيجيات التدريسية؛ من أجل مساعدتهم على مواجهة تغيرات العصر، والتعامل مع برامج تكنولوجيا التعليم ونظمه المتسارعة التطور؛ سعياً لضمان تفاعل المتعلمين ومشاركة المعارف والمكتسبات.(خليفة،ومالك،٢٠١٣، ٣٥٤: ٣٥٥)

ويشير بيما (Pima,2012) إلى أن بيئة البوابات التعليمية إما تختص بالطلاب أو بالأكاديميين أو بكليهما؛ فبوابات الطلاب تشتمل على بيانات الطلاب الشخصية، وتلك

المعلومات ذات العلاقة بمواد التعلم الإلكترونية، وروابط للمصـادر الإلكترونية، والإعلانات، والأخبار. أما البوابات التعليمية فتتضـمن على عدد من الميزات؛ كقوالب المساعدة، وروابط المكتبات الإلكترونية، والخدمات الإدارية، وغيرها.

ولما كان من أهداف بناء البوابات التعليمية دعم عمليات التعلم الإلكترونية، وتفعيل عمليات التواصـل سـواء، للطلاب مع زملائهم، ومع محتوى التعلم في أي زمان ومكان، أو للمعلمين بعضـهم البعض؛ لتعزيز تلك العمليات ومشاركة الآراء والأفكار حول موضوعات تعليمية وتربوية ومناقشتها. كل ذلك دعا الباحثين إلى البحث عن بوابات التعليم الإلكترونية. وما ينبغي أن تتضـمنه، ومعايير تصـميمها، ومدى توظيف الطلاب والمعلمين لها، وما مدى رضـــاهم عنها، وما هي التحديات التي تواجههم في توظيفها. كل تلك الأهداف دفعت بوزارة التعليم في المملكة العربية السـعودية إلى إطلاق البوابة التعليمية، التي تمثل بيئة تعلمية فاعلة، تعزيزاً لقدرات التعليل، والتحليل، والتقصـي، والاسـتكشـاف، وحلّ المشـكلات. إضـافة إلى ضـمان مسـاهمة الطلاب في بناء المعرفة، ومسـاعدتهم في الابتعاد عن الجمود التعليمي القائم على الحفظ والاسترجاع إلى حيوية التعّلم.

مشكلة الدراسة:

أطلقت وزارة التعليم بوابة المستقبل التعليمية في جميع مدارس المملكة العربية السعودية كتوجه جديد للتعلم الإلكتروني والاسـتفادة من ميزاتها في تحسـين وتطوير العملية التعليمية. فنجاح البوابة التعليمية وتحقيقها لأهدافها يكمن في توظيف المعلمين لمحتوياتها بيسر وسهولة دون أن تواجههم تحديات تقنية أو فنية. وأن درجة رضـاهم عن تلك الوظائف، والمكونات وتنظيمها وتبويبها، وسـهولة الوصـول إليها، وقدراتهم للتعامل معها الناتجة عن تأهيلهم لا شك أنها تعد من العوامل التي تؤثر في التوظيف الفاعل للبوابات التعليمية، والاستفادة منها مما ينعكس على تحسين عمليات التعلم لدى الطلاب. وبمراجعة الدراسات السابقة وجد أن

غالبيتها تناولت التحديات والمعوقات التي تواجه الطلاب أو المعلمين عند توظيف البوابات التعليمية، ولكنها لم تكشف عن درجة التوظيف الحقيقي لها، إضافة إلى قلة الدراسات التي تناولت الرضا عنها. لذا جاءت هذه الدراسة للكشف عن درجة توظيف المعلمين والمعلمات للبوابة، وتحديات التوظيف الأمثل لها، ومستوى رضا المعلمين والمعلمات عن جودة المعلومات المضمنة في البوابة، وجودة مكوناتها وتصميمها. وقام الباحث بمعالجة مشكلة الدراسة من خلال الإجابة عن السؤال الرئيس التالي: ما درجة توظيف المعلمين والمعلمات البوابة التعليمية والتحديات التي تواجههم، ودرجة رضاهم عنها؟. ويتفرع عنه الأسئلة الآتية:

١. ما درجة توظيف المعلمين والمعلمات بوابة المستقبل التعليمية؟.

٢. ما التحديات التي تواجه المعلمين والمعلمات عند توظيفهم بوابة المستقبل التعليمية؟.

٣. ما درجة رضا المعلمين والمعلمات عن جودة المعلومات في بوابة المستقبل التعليمية؟.

٤. ما درجة رضا المعلمين والمعلمات عن جودة التصميم والمكونات لبوابة المستقبل التعليمية؟.

٥. ما تأثير متغير النوع (معلمين/ معلمات) على درجة توظيفهم بوابة المستقبل التعليمية، والتحديات التي تواجههم، والرضا عن جودة المعلومات، وجودة التصميم والمكونات للبوابة؟.

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- الوقوف على درجة توظيف المعلمين والمعلمات بوابة المستقبل التعليمية.
- الكشف عن التحديات التي تواجه المعلمين والمعلمات عند توظيفهم بوابة المستقبل التعليمية.
- الكشف عن درجة رضا المعلمين والمعلمات عن جودة المعلومات وجودة التصميم والمكونات في بوابة المستقبل التعليمية.
- الوقوف على مدى تأثير متغير النوع (معلمين/ معلمات) على درجة الرضا عن بوابة المستقبل التعليمية، وتوظيفها، والتحديات التي تواجههم.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

- توفر فكرة عامة وشاملة عن أدوات ووظائف بوابة المستقبل كبيئة تعليمية إلكترونية في المجتمع المدرسي والأدوار المسندة للمعلم حيال كل أداة.
- من المؤمل أن تضيف الدراسة الحالية للأدب النظري بعضاً من المعايير ذات العلاقة بجودة تصميم والمعلومات وجودة المكونات التي يجب تصمم بوابات التعلم الإلكترونية في ضوئها.
- تلقي الضوء على دور معلمي التعليم العام في توظيف تكنولوجيا التعليم في العملية التعليمية.

الأهمية التطبيقية:

- تقدم صورة لدرجة التوظيف الحقيقي من المستهدفين الرئيسيين (المعلمين والمعلمات) للبوابة التعليمية، والتحديات التي تواجههم عند توظيفها، ودرجة رضاهم عنها من حيث؛ جودة المعلومات، وجودة التصميم والمكونات؛ مما قد تعمل كعوامل مساعدة في حل المشكلات، أو تقليلها قدر الإمكان، إضافة إلى أنها قد تعكس مدى فهم المعلمين والمعلمات لمكونات البوابة التعليمية.
- قد تفيد الدراسة القائمين بالإشراف المباشر على البوابة التعليمية باطلاعهم على التحديات الفنية والتقنية المختلفة التي تواجه المستخدمين لها؛ تمهيداً لمعالجة تلك المشكلات.
- قد تمهد نتائج هذا البحث لقيام أبحاث مستقبلية تتناول جوانب أخرى في البوابة التعليمية.

حدود الدراسة:

تقتصر الدراسة الحالية على:

- **الحدود الموضوعية**: توظيف المعلمين بوابة المستقبل، وتحدياتها، ورضا المعلمين عن جودة المعلومات، وجودة تصميمها ومكوناتها.
- **الحدود البشرية**: المعلمون والمعلمات في المدارس المنفذة لبرنامج البوابة التعليمية لمدة ثلاث سنوات متتالية وهي الأعوام (٢٠١٧/٢٠١٨/٢٠١٩).
- **الحدود المكانية**: المدارس المنفذة لبرنامج البوابة التعليمية في المرحلة الأولى بمدارس الإدارة العامة للتعليم بمحافظة جدة.
- **الحدود الزمانية**: الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠١٩/٢٠٢٠هـ

مصطلحات البحث:

البوابة التعليمية: تعرف إجرائياً بأنها: نظام إدارة تعلم إلكتروني يربط عناصر العملية التعليمية إلكترونياً (الطالب، المعلم، ولي الأمر، المدرسة، الوزارة) ويهدف إلى تيسير عمليات التعليم والتعلم، وتقديمها في بيئة أكثر تفاعلية وتشويق. إضافة إلى تنظيم الأعمال الإدارية ومتابعتها من خلال مجموعة من الأنظمة المتكاملة معها.

بوابة المستقبل التعليمية: تعرف إجرائياً بأنها: نظام إدارة تعلم إلكتروني معتمد من قبل وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية يقدم خدمات تعليمية وإدارية للمعلمين والطلاب والهيئة الإدارية والإشرافية. وقد تم العمل بها منذ عام ٢٠١٧ م وتحمل مسمى: منصة مدرستي حالياً.

التحديات: تعرف إجرائياً على أنها: مجموعة العوامل التي تؤثر سلباً في توظيف البوابة التعليمية من قبل المعلمين والطلاب والهيئة الإدارية بالمدرسة مما يقلل من توظيفها والاستفادة من خدماتها، والتي تعكسها الدرجة الكلية للمقياس المستخدم لأغراض الدراسة الحالية.

الرضا: ويعرفه الباحث إجرائياً بأنه: شعور المستفيد بالقناعة والارتياح من جودة المعلومات والتصميم والمكونات عن البوابة التعليمية، والذي يمكن قياسه من خلال الدرجة الكلية التي يعكسها المقياس المستخدم لأغراض الدراسة الحالية.

جودة المعلومات: يعرفها الباحث إجرائياً بأنها: مدى مقابلة المعلومات التي توفرها بوابة المستقبل التعليمية لاحتياجات ورغبات المستفيدين في جوانب المواد التعليمية، والتواصل فيما بينهم.

جودة التصميم والمكونات: يعرفها الباحث إجرائياً بأنها: مدى مقابلة مواصفات بوابة المستقبل التعليمية أو الخدمات التي تقدمها لاحتياجات ورغبات المستفيدين من

وظائفها في جوانب التصـــميم الفني، والتقني، وفي مكوناتها (التســـجيل، المحتوى الواجبات، منتـديات النقـاش التعليميـة، المتـابعـة الإلكترونيـة، الأخبـار والإعلانات، الاختبـارات الإلكترونية، البحث الإلكتروني، المكتبة الإلكترونية، البريد الإلكتروني، الفصـول الافتراضـية، الأرشفة الإلكترونية).

الإطار النظري والدراسات السابقة:

يســـتعرض الباحث في القســـم الأول من هذا الفصـــل الأدب النظري ذا العلاقة بمفاهيم البوابات التعليمية، وأهميتها، وأنواعها، وخصائصها. وفي القسم الثاني بوابة المستقبل العليمي، وأدواتها، ودور المعلم في كل أداة، إضافة إلى أبرز الدراسات السابقة المنسجمة مع طبيعة الدراسة الحالية.

أولا: البوابات التعليمية:

التعريف اللغوي لمصطلح البوابة (Portal):

يبين ســـتيفن وباتريكا (Steven & Patricia, 2002) أن كلمة «Portal» مشـــتقة من كلمة «Portale» وتعني مدخل؛ إلا أنها أوسع مفهوماً ومضـموناً من ذلك، وتعد عنصراً له أهميته في الإستراتيجيات التي تتبعها المؤسسات التعليمية. ويشير الكافوري (٢٠١٠، ٦٩) إلى أن مصطلح بوابة الويب (Web Portal) قد تداخل مع العديد من المصطلحات الأخرى منها مدخل البوابة (Gate Way) أو صفحة الاستضافة (Home Page)، والمصطلح الذي تم التوافق عليه بشكل كبير هو بوابة الويب (Web portal).

التعريف الاصطلاحي لمصطلح البوابة (Portal):

عرفها سادي وجيني (Sadeh & Jenny, 2003, 11) بأنها "موقع على الويب، أو هي خدمة من خلال موقع على الويب تتيح محتوى معلوماتي لخدمة مجتمع معين". كما عرفها (Lee, Choi & Jo, 2009,4) بأنها "واجهة تفاعل شخصية، يمكن من خلالها الوصول إلى جميع مصادر المعلومات والخدمات بطريقة آمنة ومتسقة ومخصصة".

أهداف البوابات التعليمية:

أشار صادق (٢٠١٠) إلى أن إنشاء البوابات التعليمية يهدف إلى:

- التغلب على القصور في أدوات الاتصال والتخزين التقليدية، للحصول على مصادر المعرفة والمعلومات المناسبة واتخاذ القرارات بسرعة وسهولة.
- مساعدة المعلمين والطلاب في الحصول على معلومات دقيقة وبأشكال متنوعة (نصية، بصرية، سمعية، ثابتة، متحركة) يصعب الحصول عليها بالأساليب التقليدية.
- تشجيع الطلاب والمعلمين والباحثين وأولياء الأمور على التعاون وتبادل المعرفة والخبرة فيما بينهم.
- إمداد متخذي القرار بخبرات أولياء الأمور، ومطوري المناهج، والمعلمين للاستفادة منها.
- إتاحة فرص التواصل بين المعلمين والتفاعل خارج محيط المدرسة.
- تمكين المعلمين من تطوير مقرراتهم الدراسية من خلال دعمها بالمصادر والوسائط التعليمية.

أهمية البوابات:

أصبحت البوابات على الإنترنت ذات أهمية كبيرة بالنسبة لكثير من المجالات؛ من خلال تقديمها لعدد من الوظائف والخدمات في موضع واحد، وهذا من النادر توفره شبكياً. كما تعد أمراً حيوياً للمؤسسات التعليمية من خلال الاتصال الديناميكي مع طلابها من أجل الاشتراك في المعرفة المنظمة، ومساعدة الطلاب في الابتعاد عن المعلومات غير الدقيقة المتاحة على الشبكة، وتتيح البوابات المعلومات تسهيلات للتواصل بالمجتمع مما ينتج عن إمكانية مشاركة المعارف والخبرات، وإتاحة المناقشات والمنتديات. (Mansourvar & Norizan, 2010.Pp 968- 969) وقد أشارت عدد من الدراسات؛ كالطيار (٢٠٠٨)، والعقلا (٢٠٠٩)، والمنصور (٢٠١٢) إلى أن أهمية البوابة التعليمية تكمن في:

- دعم الاحتياجات التعليمية والبحثية من خلال وصفها وارتباطها بمواقع معلومات أكاديمية.
- توفير الروابط التي تسهم في إثراء المعلومات.
- تقديم معلومات منظمة ومرتبة ومبوبة وغنية بالمعلومات للمستفيد.
- المشاركة في المعرفة أو اقتسامها «Knowledge sharing»
- تمكين الباحثين الأكاديميين والمشرفين عليهم من التواصل بين كل منهما دون الحاجة إلى التنقل.
- إتاحة نقطة وصول مشتركة لجميع الخدمات المتاحة.
- القدرة على التمكن من المشاركة الجماعية من خلال الشعور بالعضوية في المجتمع التعليمي.

ثانياً: بوابة المستقبل التعليمية:

انطلقت بوابة المستقبل كإحدى مبادرات التحوّل الوطني (٢٠٢٠) النوعية لوزارة التعليم، وقد اتخذت المبادرة من الطلاب والمعلمين (وهما ركنان أساسيان للعملية التعليمية) مرتكزاً محورياً في تحقيق هدفها الساعي إلى إيجاد بيئة إلكترونية تفاعلية تستند إلى الوظائف التقنية في إكساب الطلاب المهارات التي تساعدهم في بناء معارفهم ومشاركتها زملائهم. كما أنها تعزز من عمليات دعم تطوير قدرات ومهارات المعلمين وتحسين أدائهم. ويعدّ نظام إدارة التعلّم الإلكتروني من الأنظمة الرئيسية لبوابة المستقبل، ويكمنُ التحدي الأكبر في تطبيق أنظمة إدارة التعلّم في آلية تفعيل وتوظيف هذه الأنظمة بالشكل الأمثل. (الدليل الإرشادي للمعلم:٢٠١٩)

أدوات بوابة المستقبل للمعلم:

بين الدليل الإرشادي للمعلم (٢٠١٩، ١٥-٢٤) الذي أصدرته شركة تطوير تقنيات التعليم مجموعة أدوات بالبوابة التعليمية الخاصة بالمعلم. وفيما يلي استعراض لتلك الأدوات ودور المعلم حيال كل أداة.

الواجبات الإلكترونية والأنشطة:

من أهم الأدوات التي تيسر عمل المعلم والجهد الكبير في تصحيح دفاتر الطلاب، ولا تختلف النشاطات والواجبات التعليمية الإلكترونية عن الواجبات العادية من حيث المضمون، بل تختلف في طريقة عرضها وتقديمها للطالب بتوظيف تقنيات التعليم الحديثة عبر أنظمة بوابة المستقبل. كما تقدم النشاطات مفاهيم وأساليب جديدة من حيث المضمون والمحتوى (مشاريع، أوراق عمل، بحث)، فهي لا تقتصر على الأسئلة النصية فقط، بل يمكن تقديم عرض فيديو أو تسجيل صوتي أو صورة أو توجيه الطالب إلى موقع تعليمي

على الإنترنت للاطلاع ومن ثم يتم حل السؤال. فإن النشاطات والواجبات التعليمية الإلكترونية تعتبر من ضمن درجات التقويم المتنوعة للطالب. ويراعي المعلم إعطاء وقت كافٍ لأداء النشاطات التعليمية المتنوعة مراعاة لظروف توفر الأجهزة للطالب.

الاختبارات الإلكترونية:

أداة لإعداد الأسئلة وإنشاء الاختبارات والتصحيح آليا عبر البوابة، بالإضافة الى توفّر مزايا تقدم مفاهيم جديدة للاختبارات التي لن تقتصر على الأسئلة النصية فقط، بل يمكن تقديمها بواسطة عرض فيديو أو مقطع صوتي أو صورة، أو توجيه الطالب إلى موقع معين للاطلاع ومن ثم يتم حل الاختبار.

المحتوى الإلكتروني:

هو مجموعة من المحتويات الدراسية الإلكترونية المطابقة للمنهج الدراسي التقليدي من حيث المحتوى، لكنها تختلف في آلية تقييمها عبر بوابة المستقبل والتي تعتمد في تصميمها على الوسائط المتعددة (نصوص، صور، فيديوهات، وخرائط توضيحية، وبيانات) بصورة متداخلة ومتشعبة، من أجل تحقيق أهداف عمليات التعلم، وفي الوقت نفسه يراعي ما بين الطلاب من فروق واستعدادات واهتمامات وحاجات، وينصب الاهتمام والدور الأكبر على الطلاب في خلق وتكوين المعارف الجديدة. كما يمكن للمعلم الاستفادة من المحتوى الإلكتروني المعتمد والمتاح من قبل الوزارة على بوابة المستقبل كما يمكنه أن يستخدم أدوات النشر المتاحة عبر بوابة المستقبل لتصميم ونشر محتوى من تصميمه على أن يكون تعليماً مرتبطاً بالمادة الدراسية وبتوظيف أدوات ومفاهيم التصميم التعليمي، إضافة إلى الاستفادة منها في النشاطات والواجبات التعليمية الإلكترونية والاختبارات الإلكترونية.

حلقات النقاش:

هي مساحة مخصصة لموضوع معين يمكن أن يطرحه المعلم ويتابع مناقشات الطلاب حوله. ويمكن فتح حلقات النقاش لفترة معينة ومن ثم يتم إغلاقها ومناقشة النتائج في الفصل، وموضوع النقاش يحدده المعلم حسب حاجته ويمكن أن يتعلق بدرس معين أو مفهوم معين أو يخدم المادة بشكل عام.

تحضير الدروس والخطة الفصلية:

وهي عبارة عن مساحة مخصصة لوضع إعدادات الدروس، وبناء الخطة الفصلية (توزيع المادة على الأسابيع الدراسية) للفصل الدراسي كاملاً الخاصة بالمعلم عبر نظام إدارة التعلّم الإلكتروني، وهي مشابهة لدفتر التحضير وتساعد المعلم في تحديد أهدافه، وطريقة عرضه للدرس، وتنظم مواعيد وطرق عرض المحتوى الرقمي، والنشاطات، والواجبات التعليمية الإلكترونية، والاختبارات، والاستفادة من مزايا أنظمة بوابة المستقبل في تحضير الدروس والخطة الفصلية.

رصد الحضور والغياب:

وهي من الأدوات المتوفرة في البوابة التي تساعد على رصد الحضور والغياب للطلاب بشكل آلي على مستوى اليوم الدراسي والحصة الدراسية وبالتالي سهولة استخراج تقارير الحضور والغياب.

الفصول الافتراضية:

الفصول الافتراضية: هي بيئة تعليمية تحاكي الفصول الدراسية التقليدية غير أنها تعتمد على شبكة الإنترنت، يلتقي فيها المعلمون مع طلابهم خلال أوقات محددة، من أجل شرح الدروس، وأداء الواجبات، وإنجاز المهام التعليمية المختلفة. وتتسم هذه البيئة بالتفاعلية

النشـــطة بين المعلمين وطلابهم من أجل الوقوف على مدى اســـتيعابهم للمواد الدراســـية، والتشـارك في نشـاطات التعلم الداعمة لهم. كما تتميز الفصـول الافتراضـية بمميزات عديدة؛ من أبرزهـا ســـهولـة التوظيف، التعليم في أي زمـان ومكـان، دعم مفهوم التعليم الفردي والجماعي، وتشجيع الطلاب على المشاركة دون رهبة أو خجل، كما تسهم في دعم المعلمين في تقديم دروس المراجعة أو التقوية خارج نطاق المدرســـة، دعم التعليم التفاعلي، وإمكانية تسجيل الدروس لإعادة مشاهدتها.

التواصل عبر بوابة المستقبل:

توفر البوابة مجموعة من أدوات التواصـل التي تمكّن المعلم من البقاء على تواصـل دائم مع المنظومة المدرسـية) طلاب/معلمين/مرشـد طلابي/وكيل/ قائد مدرسـة/ولي الأمر/مدير بوابة المستقبل) بالإضافة إلى سهولة التواصل المباشر مع أولياء الأمور دون الحاجة لتواجدهم الشـخصـي، مما يسـاعد المعلم في زياد كفاءة العملية التربوية والتعليمية وسـهولة معالجة أي إجراء بسهولة ويسر.

الخطة الأسبوعية:

يمكن للمعلم وضع خطته الأسبوعية على البوابة، بحيث يتمكن الطالب من الاطلاع عليها، ويمكن أن تشـمل الخطة موضـوع الدرس، وأوراق العمل المصـاحبة للدرس، أو أي روابط أو ملفات يرغب المعلم في وضـعها في الخطة، فضـلاً عن تحميل المحتوى الإلكتروني وأوراق العمل بشـكل مباشـر عبر بوابة المسـتقبل، وهي تغني الطالب عن دفتر النشـاطات التعليميـة الإلكتروني، حيـث يقوم المعلم بحـث وتحفيز الطلاب للاطلاع على الخطـة والاستفادة من المرفقات عبر البوابة.

الملف الشخصي:

وهو المكان المخصص للمعلم لعرض بياناته وطرق التواصل الخاصة به مع عناصر المنظومة التعليمية بالإضافة لقدرته على ضبط إعدادات بوابة المستقبل الخاصة به عبر ملفه الشخصي.

الدراسات السابقة:

هدفت دراسة كيو، ولي، وهانج، ووي يو، (Kuo, Lu, Huang, & Wu, 2005) إلى قياس إدراك المستفيدين لنوعية خدمة البوابة، وقد طور الباحثون مقياساً لقياس ستة أبعاد لجودة البوابة منها: التجاوب، الكفاية، جودة المعلومات، التعاطف، مساعدة الويب، جودة النظام، وتوصلت النتائج إلى أن رضا المستفيدين عن البوابة يرتبط بأربعة عوامل: التعاطف مع فكرة البوابة، سهولة التوظيف، جودة المعلومات، سرعة الوصول أو إتاحة المعلومات.

وقام ماسرك (Masrek,2007) بدراسة هدفت إلى قياس فاعلية البوابة الجامعية من قبل الطلاب والمستخدمين من عدة جوانب؛ جودة المعلومات، وجودة النظام، وجودة الخدمات، وتكونت عينة الدراسة من (٤٠٥) طلاب من طلاب كليات العلوم، العلوم الطبية، الهندسة، العلوم الاجتماعية، العلوم الإنسانية، وإدارة الأعمال. في جامعة (UiTM) في ماليزيا، تم اختيارهم وفق أسلوب العينات العشوائية الطبقية. وجمعت البيانات من خلال أداة الاستبانة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي. وتوصلت نتائجها إلى أن هناك ارتباطاً وثيقاً بين جودة الخدمات وجودة النظام برضا المستخدمين عن البوابة.

وقام الصواعي في عام (٢٠١٠) بدراسة هدفت إلى معرفة درجة استخدام معلمي مدارس التربية والتعليم بمحافظة مسقط للبوابة التعليمية الإلكترونية والصعوبات التي يواجهونها. وتم بناء استبانة تكونت من (٥٠) فقرة موزعة على مجالات النظام الإداري، والتعليمي المساعد، والمحتوى، والتدريب. وبلغت عينتها (٣٦٥) معلماً ومعلمة، تم اختيارهم

عشوائياً. وبينت النتائج أن درجة الاستخدام جاءت بدرجة متوسطة، وأن أبرز الصعوبات تمثلت في عدم وجود كادر مؤهل تقنياً، وقلة الخدمات التي تقدمها البوابة، وعدم استجابة البوابة في كثير من الأحيان إلى البيانات المدخلة.

أما دراسة تولنتينو (Tolentino, 2011) فقد هدفت إلى معرفة مستوى رضا أعضاء هيئة التدريس عن بوابة جامعة الشرق الأوسط (University of the East, Philippines)، والتعرف على المحددات الرئيسة لتوظيف بوابة الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من (٤٠) عضو هيئة تدريس، تم اختيارها عشوائيًا، يمثلون (٦) كليات؛ إدارة الأعمال، الآداب والعلوم، التربية، الهندسة، وأنظمة الكمبيوتر، طب الأسنان. واستخدمت المنهج الوصفي، والاستبانة أداة لجمع البيانات. وتوصلت الدراسة إلى وجود اتجاه إيجابي نحو توظيف البوابة كأداة لإدارة المعلومات وذلك نتيجة للفائدة وسهولة التوظيف.

وأجرى صومان وحمزة (٢٠١١) دراسة هدفت إلى التعرف على معوقات توظيف بوابة التعلم الإلكتروني واتجاهاتهم نحوها. تكونت عينة الدراسة من (٩٠) معلمًا ومعلمة، من (١٠) مدارس من مدارس عمان الحكومية، تم اختيارها عشوائيًا، وطبقت الدراسة الاستبانة لجمع البيانات، انطوت على أربعة مجالات هي: مدى الرضا عن موقع بوابة التعلم الإلكتروني من حيث مكوناته وتصميمه، مدى رضا المعلمين والمعلمات عن النواحي الفنية عند استخدام بوابة التعلم الإلكتروني، مدى استخدام المعلمين والمعلمات في مدينة عمان لبوابة التعلم الإلكتروني في إدارة التعليم، اتجاهات المعلمين والمعلمات نحو استخدام بوابة التعلم الإلكتروني في التدريس. وأسفرت النتائج عن رضا المعلمين والمعلمات عن موقع البوابة من حيث التصميم والمكونات، وأن هناك العديد من المشكلات الفنية، وأن المعلمين يحملون اتجاهات إيجابية نحو توظيف البوابة في عمليات التدريس. وأوصت الدراسة بضرورة تدريب المعلمين على كيفية توظيف البوابة في مناحي العملية التعليمية التعلمية كافة، وتشجيعهم على تفعيل توظيفها وخاصة في إدارة العملية التعليمية.

في حين هدفت دراسة آ. تيلا وباشورين (A. Tella, & Bashorun, 2011) إلى معرفة تأثير البوابة الإلكترونية على التعلم الإلكتروني بين طلاب المرحلة الجامعية، تكونت عينتها من (٢٤٠) طالباً يمثلون (٨) كليات في جامعة لورين (University of Ilorin) بنيجيريا. استخدمت الدراسة منهج المسح النوعي من خلال اعتماد أسلوب المقابلة، ومناقشة الطلاب حول الأسئلة المطروحة، ومن ثم جمعها وتحليلها لتحديد صحتها وموثوقيتها. وتحليل الردود التي تم الحصول عليها وعرضها بشكل موضوعي. وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود تأثير إيجابي للبوابة الإلكترونية من قبل المستفيدين، وأن البوابة الإلكترونية تعزز تبادل المعلومات، وتلبي الاحتياجات منها، مع توفير إستراتيجية بحث واسعة. كما كشفت أيضاً عن التحديات التي يواجهها الطلاب عند استخدام البوابة؛ تمثلت في كلمة المرور المفقودة / المنسية، بطء الشبكة، مشكلة الوصول إلى الخادم، وانقطاع التيار المستمر، وإزالة سريعة وغير معلنة للمعلومات المهمة.

وهدفت دراسة إيفان وريناتا (Ivan, & Renata, 2012) إلى تقييم جودة الخدمات الإلكترونية التي يدركها مستخدمو بوابات الويب الخاصة. في مجالات؛ الكفاءة، تصميم البوابة، جودة المعلومات، والموثوقية. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، واعتمدت الاستبانة أداة لجمع المعلومات من (٧٠) طالباً من طلاب السنة الثانية بكلية نظم المعلومات في فارازدين بكرواتيا، تم اختيارهم عشوائيًا؛ (٢١) طالباً و(٤٩) طالبة. وتوصلت الدراسة إلى أن معظم المستجيبين راضين عن جودة المعلومات المقدمة من البوابة الإلكترونية، وكانوا أقل رضا عن شكل وتصميم البوابة.

وهدفت دراسة مصلح (٢٠١٧) إلى قياس فعالية توظيف خدمات البوابة التعليمية الإلكترونية في التواصل لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة القدس المفتوحة. تكونت عينة الدراسة من (٦٨) عضو هيئة تدريس بالجامعة في فرع بيت لحم، تم اختيارهم عشوائيًا، وطبقت الدراسة الاستبانة لجمع البيانات. وتوصلت نتائجها إلى أنه يوجد فرق في فعالية

توظيف البوابة التعليمية الإلكترونية في التواصـــل لدى أعضـــاء هيئة التدريس يعزى إلى متغيرات الكلية لصالح التربية والعلوم الإدارية والاقتصادية.

وفي نفس العام (٢٠١٧) أجرى الباحث نفسـه (مصـلح) دراسـة هدفت إلى قياس درجة نجاعة الخدمات التعليمية والتقنية لبوابة جامعة القدس المفتوحة من وجهة نظر طلابها. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، واختارت الاستبانة لجمع البيانات التي تم توزيعها على (٣٢٧) طالباً وطالبة، اختيروا وفق أسلوب العينات العشوائية البسيطة. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق في متوسطات درجة نجاعة الخدمات التعليمية والتقنية للبوابة من وجهة نظر طلبتها تعزى لمتغير الكلية لصالح التنمية الاجتماعية والأسرية، ومتغير مكان السكن، لصالح القرية والمخيم.

كما أجرى أبو ريان (٢٠١٧) دراسـة هدفت إلى التعرف على التحديات التي تواجه أعضـــاء هيئة التدريس في توظيفهم للبوابة التعليمية لجامعة القدس المفتوحة، تكونت عينتها من (١٨٥) عضـــو هيئة تدريس بفروع الجامعة (بيت لحم، والخليل، ودورا، ويطا) اختيروا وفق أسلوب العينات العشوائية الطبقية، واستخدمت المنهج الوصفي، واعتمدت الاستبانة أداة لجمع بيناتها، وأظهرت النتائج أن درجة التحديات جاءت بدرجة متوســـطة، وأن التحديات الفنية والتقنية جاءت في مقدمتها، وفي الرتبة الثانية جاءت تحديات توظيف مكونات البوابة في العملية التعليمية والإدارية، كما أســـفرت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عائدة إلى متغيري سنوات الخبرة والنوع.

الإجراءات المنهجية للدراسة

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي؛ وذلك لمناسبته لطبيعة الموضوع المبحوث؛ تمهيداً لجمع البيانات حول محددات الدراسة، ومن ثم تصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من معلمي ومعلمات المدارس المنفذة لبرنامج بوابة المستقبل لثلاث سنوات متتالية، وهو العمر الزمني للبوابة التعليمية في الأعوام (٢٠١٧/ ٢٠١٨/ ٢٠١٩) بالإدارة العامة للتعليم بجدة، وعددها (١٦) مدرسة في الفصل الثاني من العام الدراسي (٢٠١٩/٢٠٢٠). وقد تم تطبيق أداة البحث على عينة قصدية مكونة من (٦) مدارس؛ (٣) مدارس بنين و (٣) مدارس بنات. وبلغ عدد المعلمين المشاركين (٤١) معلماً، و (٥٤) معلمة. تم اختيارهم قصدياً؛ إذ تم تحديدهم وفقاً لضابط العمل في المدرسة خلال الثلاث السنوات الماضية.

أداتا الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة طور الباحث أداتين من خلال مراجعة الأدب التربوي والدراسات السابقة المتعلقة بالتوظيف والرضا؛ الجابري (٢٠١١)، ودراسة صومان وحمزة (٢٠١١)، مصلح (٢٠١٧)، أبو ريان (٢٠١٧)، الكافوري (٢٠١٠). والدليل الإرشادي للمعلم (٢٠١٩) توصل الباحث إلى قائمة مكونة من (٧٤) فقرة موزعة على محورين؛ محور التوظيف (٤٩)، ومحور التحديات (٢٥) فقرة.

جدول (١): محوري أداة الدراسة الأولى وفقرات كل منها ونسبتها المئوية.

الرقم	المحاور	عدد الفقرات	النسبة المئوية
	توظيف المعلمين البوابة التعليمية	٤٩	%٦٦,٢٢
	التحديات التي تواجه المعلمين عند توظيفهم البوابة	٢٥	%٣٣,٧٨
المجموع		٧٤	%١٠٠

كما توصل الباحث إلى قائمة مكونة من (٣٠) فقرة موزعة على محورين؛ محور التوظيف (١٢)، ومحور التحديات (١٨) فقرة. تمثل رضا المعلمين والمعلمات عن جودة المعلومات، وجودة التصميم والمكونات في البوابة التعليمية.

جدول (٢): محوري أداة الدراسة الثانية وفقرات كل منها ونسبتها المئوية.

الرقم	المحاور	عدد الفقرات	النسبة المئوية
	رضا المعلمين عن جودة المعلومات	١٢	%٤٠,٠٠
	رضا المعلمين عن جودة التصميم والمكونات	١٨	%٦٠,٠٠
المجموع		٣٠	%١٠٠

صدق أداتي الدراسة وثباتهما:

للتأكد من صدق محتوى الفقرات ودرجة توافقها مع المحور، قام الباحث بعرضها وهي في حالتها المبدئية على عدد من أعضاء هيئة التدريس، والمشرفين التربويين، والمعلمين؛ للتحقق من ذلك. وفي ضوء ملاحظات المحكمين تم تعديل الصياغة اللغوية لعدد من الفقرات؛ ففي الأداة الأولى تم حذف فقرتين، وإضافة فقرتين في محور التحديات، وبالتالي أصبحت الأداة الأولى في صورتها النهاية مكونة من (٧٤) فقرة موزعة على محورين؛ محور التوظيف (٤٧)، ومحور التحديات (٢٧) فقرة. أما في الأداة الثانية فقد تم حذف فقرة واحدة في محور رضا المعلمين عن جودة التصميم والمكونات. وبالتالي أصبحت الأداة الثانية

في صـــورتها النهاية مكونة من (٢٩) فقرة موزعة على محورين؛ محور الرضـــا عن جودة المعلومات (١٢) فقرة، ومحور الرضا عن جودة التصميم والمكونات (١٧) فقرة.

وللتأكد من ثبات الأداة تم توظيف معادلة ألفا كرونباخ؛ حيث بلغت قيمة معامل الثبات لأداة الدراســـة الأولى (.٩٤٣)، أما الأداة الثانية فبلغ معامل ثباتها (.٩٩١) وهما درجتا ثبات جيدة يمكن قبولهما واستخدامهما في جمع البيانات المرغوبة في الدراسة الحالية. وقد أعطيت كل فقرة في الاســتبانة مســتويات خمســة حســب مقياس ليكرت الخماســي، والطلب إلى العينة اختيار واحد من البدائل لدرجات الرضـا/ التوظيف/ التحدي فالرقم (٥) مرتفعة جداً، و(٤) مرتفعة، و(٣) متوســـطة، و(٢) منخفضـــة، و(١) منخفضـــة جداً. ولتحديد مســتوى الإجابة عن عبارات المقياس، أُعطي وزن للبدائل المســتخدمة من خلال المعادلة التالية: طول الفئة = (أكبر قيمة – أقل قيمة) ÷ عدد البدائل (٥-١) ÷٥= ٠,٨٠

وقد تم استخدام المعيار التالي لأغراض تفسير النتائج وهو:

- إذا كان متوسط المؤشر الحسابي (من ٤,٢٠ – ٥) فالدرجة مرتفعة جداً.
- إذا كان متوسط المؤشر الحسابي (٣,٤٠ إلى أقل من ٤,٢٠) فالدرجة مرتفعة.
- إذا كان متوســـط المؤشـــر الحســـابي من (٢,٦٠ إلى أقل من ٣,٤٠) فالدرجة متوسطة.
- إذا كان متوســـط المؤشـــر الحســـابي من (١,٨٠ إلى أقل من ٢,٦٠) فالدرجة منخفضة.
- إذا كان متوسـط المؤشـر الحسـابي من (١إلى أقل من ١,٨٠) فالدرجة منخفضـة جداً.

الأساليب الإحصائية:

لتحقيق أهداف الدراسة يلزم الأمر تحليل البيانات التي جمعت، وتم استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة بواسطة برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) التي تمثلت في:

- المتوسط الحسابي: وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد الدراسة عن المحاور الرئيسة (متوسطات الفقرات)، كما أنه يفيد في ترتيب المحاور حسب أعلى متوسط حسابي.
- الانحراف المعياري: للتعرف على مدى انحراف استجابات أفراد الدراسة لكل فقرة من فقرات متغير الدراسة، ولكل محور من المحاور الرئيسة عن متوسطها الحسابي.
- معادلة ألفا كرونباخ: لحساب معامل ثبات المحاور المختلفة لأداة الدراسة
- اختبار (ت) للتعرف على الفروق في استجابات عينتين مستقلتين حول محاور الدراسة باختلاف متغير الدراسة (النوع)

نتائج الدراسة:

للإجابة عن السؤال الأول: والذي نصه: "ما درجة توظيف المعلمين والمعلمات بوابة المستقبل التعليمية؟ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة توظيف المعلمين والمعلمات البوابة التعليمية. ويظهر الجدول التالي ذلك.

جدول (٣): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجة توظيف المعلمين والمعلمات البوابة التعليمية.

	المحور الأول: توظيف المعلمين والمعلمات البوابة التعليمية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوظيف
	أصمم برمجيات خاصة بالمقرر بناء على أهداف الدروس.	3.06	1.156	متوسطة
	أستخدم مكتبة البوابة لإثراء الطلاب بموضوعات ذات صلة بالمقرر.	3.08	1.136	متوسطة

	أصمم محتوى رقمياً (أوراق عمل، عروض تقديمية..) وأعرضها على طلابي بواسطة البوابة.	3.26	1.178	متوسطة
	أحرص على إثراء معلومات الطلاب من خلال تزويدهم بمواقع تعليمية مختلفة في البوابة.	3.31	1.160	متوسطة
	أرسل مواد توضيحية (نصوص، فيديوهات) للطلاب عبر البوابة.	3.63	1.230	مرتفعة
	أستخدم البوابة في تنفيذ إستراتيجيات تدريسية متنوعة.	3.16	1.200	متوسطة
	أشارك المحتوى الرقمي مع الآخرين على مستوى المدرسة، إدارة التعليم، وزارة التعليم.	2.96	1.233	متوسطة
	أتابع من خلال البوابة مدى مشاهدة الطلاب للمحتوى الرقمي المرسل لهم من عدمه.	3.33	1.217	متوسطة
	أستعين بالبوابة في استطلاع آراء الطلاب حول المقرر.	2.84	1.151	متوسطة
	أتواصل مع أولياء أمور الطلاب من خلال البوابة.	2.65	1.218	متوسطة
	أستقبل المشاريع البحثية من طلابي من خلال البوابة.	2.80	1.199	متوسطة
	أستخدم خدمة الرسائل المتاحة في البوابة للتواصل مع الطلاب.	3.03	1.325	متوسطة
	أتابع البوابة باستمرار لتقديم المساعدة للطلاب عند الحاجة.	3.40	1.250	متوسطة
	أرسل واجبات المقرر الدراسي إلكترونياً من خلال البوابة.	3.28	1.277	متوسطة
	أحث الطلاب على متابعة الأسئلة المرسلة لهم عبر البوابة للإجابة عنها.	3.69	1.238	مرتفعة
	أحدد أوقات محددة لتسليم الواجبات.	3.73	1.282	مرتفعة
	أستخدم البوابة في مساعدة الطلاب على حل الواجبات.	3.90	1.221	مرتفعة
	أستخدم البوابة في تقييم الطلاب من خلال إدارة سجلاتهم ومتابعتهم.	3.68	1.257	مرتفعة
	أزود الطلاب بتغذية راجعة فورية لأعمالهم عبر البوابة.	3.26	1.331	متوسطة
	أربط الواجبات من خلال البوابة بتحضير الدروس.	3.41	1.340	مرتفعة
	أضيف أسئلة الواجبات على المكتبة الإلكترونية من خلال البوابة لمشاركتها مع زملاء التخصص.	3.53	1.253	مرتفعة
	أستخدم خيارات عرض إجابات الأسئلة من خلال البوابة (الإجابة الصحيحة، الدرجة المتحصلة، إعادة الترتيب، عدد المحاولات).	3.10	1.317	متوسطة
	أتابع من خلال البوابة مدى حل الطلاب للواجبات من عدمه.	3.68	1.214	مرتفعة
	أكلف الطلاب بمشاريع وأوراق عمل من خلال البوابة.	3.23	1.333	متوسطة
	أرسل الأعمال المطلوبة من الطلاب المتعلقة بالمقرر عبر البوابة.	3.32	1.340	متوسطة
	أستخدم التقويم المتاح في البوابة لتسجيل التواريخ التي تخص المقرر.	3.31	1.363	متوسطة
	أستخدم البوابة للإعلان عن المواعيد الهامة مثل (الاختبارات، تسليم الأعمال، والواجبات).	3.45	1.311	مرتفعة

	أستخدم البوابة في بناء اختبارات إلكترونية للمقرر.	3.31	1.355	متوسطة
	أستخدم البوابة في بناء اختبارات ورقية للمقرر.	2.88	1.390	متوسطة
	أستخدم البوابة في إضافة أسئلة جديدة لبنك أسئلة المقرر.	3.18	1.331	متوسطة
	أشارك زملاء التخصص في تبادل أسئلة المقرر من خلال البوابة.	2.94	1.316	متوسطة
	أعتمد على نظام التصحيح الآلي في تصحيح الاختبارات.	3.46	1.327	مرتفعة
	أستخدم البوابة في إدخال درجات الاختبارات.	2.67	1.380	متوسطة
	أستخدم الاختبارات الإلكترونية المتوفرة في بنك الأسئلة من خلال البوابة.	2.96	1.455	متوسطة
	أستخدم البوابة في طرح موضوعات للمناقشة ذات صلة بالمقرر.	3.07	1.307	متوسطة
	أستخدم حلقات النقاش عبر البوابة للتواصل مع الطلاب والإجابة عن أسئلتهم.	3.10	1.380	متوسطة
	أحث الطلاب على توظيف البوابة لمتابعة حلقات النقاش.	3.33	1.365	متوسطة
	أتجاوب مباشرة مع موضوعات الطلاب في حلقات النقاش عبر البوابة.	3.18	1.307	متوسطة
	أستخدم البوابة في نشر التوزيع الأسبوعي لموضوعات المقرر.	3.32	1.275	متوسطة
	أستخدم البوابة في تخطيط وإعداد الدروس.	3.55	1.200	مرتفعة
	أضيف عناصر تفاعلية في تحضير الدروس.	3.24	1.278	متوسطة
	أنشر تحضير الدروس من خلال البوابة بصور مختلفة.	3.61	1.266	مرتفعة
	أتلقى تعليقات تشاركية حول تحضير الدروس من إدارة المدرسة، مشرف المادة.	2.82	1.296	متوسطة
	أقوم بتسجيل حضور الطلاب وتأخرهم إلكترونياً في الفصل عبر البوابة.	2.97	1.376	متوسطة
	أستخدم الفصول الافتراضية لشرح الدروس للطلاب عن بعد.	2.56	1.302	منخفضة
	أبلغ الطلاب عبر البوابة بالاعتذار عن حضور اللقاء أو بمواعد لقاء تعويضي.	2.63	1.255	متوسطة
	أحفظ الدروس المقدمة عبر الفصول الافتراضية في مكتبة البوابة.	2.60	1.308	منخفضة
	متوسط المحور ككل	٣,٢٠		متوسطة

يتضـــح من الجدول (٣) أن درجة توظيف المعلمين والمعلمات البوابة التعليمية كانت في مستوى (متوسطة)؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي (٣,٢٠٦)، وجاءت (١٢) فقرة في هذا المحور حاصـــلة على درجة توظيف (مرتفعة) بينما هناك (٢) فقرتان حصـــلت على درجة توظيف (منخفضة).

للإجابة عن السؤال الثاني، الذي نصه: " ما التحديات التي تواجه المعلمين والمعلمات عند توظيفهم بوابة المستقبل التعليمية؟ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة التحدي. ويظهر الجدول التالي ذلك.

جدول (٤): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجة تحديات توظيف البوابة التعليمية.

	المحور الثاني: التحديات التي تواجه المعلمين والمعلمات عند توظيفهم البوابة التعليمية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التحدي
	عدم توفر دليل إلكتروني على الواجهة الرئيسية للبوابة.	3.08	1.108	متوسطة
	عدم إتقان مهارة توظيف الحاسوب والإنترنت.	2.60	1.180	منخفضة
	عدم وجود برامج تدريبية حول توظيف البوابة.	3.06	1.219	متوسطة
	صعوبة تسجيل الدخول في بوابة المستقبل.	2.76	1.250	متوسطة
	كثرة انقطاع الاتصال أثناء البحث والتصفح داخل البوابة.	3.69	1.289	مرتفعة
	بطء الاتصال بالبوابة في أوقات الذروة.	3.88	1.279	مرتفعة
	البطء الشديد في الوصول إلى خدمات البوابة المختلفة.	3.55	1.244	مرتفعة
	قلة الوقت المخصص لإدخال درجات الطلاب.	3.17	1.194	متوسطة
	كثرة رسائل الطلاب غير الضرورية الموجهة للمعلمين.	3.16	1.294	متوسطة
	صعوبة تحميل الملفات في رسالة واحدة .	3.53	1.156	مرتفعة
	صعوبة الوصول إلى اللقاءات الافتراضية المسجلة .	3.29	1.090	متوسطة
	صعوبة التنقل بين أيقونات البوابة أثناء استخدامها فعلياً .	3.29	1.202	متوسطة
	صعوبة استخدام أيقونات البوابة المخصصة بإدارة الفصول الافتراضية بفاعلية.	3.20	1.097	متوسطة
	عدم كفاية حجم الملفات المخصص للإرسال للطلاب .	3.23	1.106	متوسطة
	فشل عملية حفظ وتثبيت الدرجات في كثير من الأحيان .	3.22	1.196	متوسطة
	صعوبة إجراء المراسلات مع الطلاب بسبب كبر حجم الملفات المرفقة.	3.17	1.148	متوسطة
	عدم وجود مسؤول بالمدرسة يشرف على البوابة.	2.23	1.162	منخفضة
	ضعف قدرة تحمل الخوادم الناتجة عن ضغط الاستخدام المستمر للبوابة .	3.64	1.271	مرتفعة
	يتطلب حضور الفصول الافتراضية المسجلة تحميل برامج إضافية.	3.16	1.145	متوسطة
	عدم ملاءمة تطبيق بوابة المستقبل على الهواتف الذكية مع معظم أنواع الهواتف.	3.14	1.255	متوسطة
	لا يتيح تطبيق بوابة المستقبل على الهواتف الذكية متابعة الأمور التعليمية.	3.26	1.282	متوسطة

	عدم توافق موقع البوابة التعليمية مع غالبية المتصفحات على الشبكة.	3.09	1.149	متوسطة
	كثرة وتشعب الارتباطات بين العناوين الرئيسية والفرعية في البوابة.	3.22	1.074	متوسطة
	ضعف مستويات الدعم الفني لمستخدمي البوابة.	3.44	1.244	مرتفعة
	عدم ملاءمة الأيقونة مع دلالة المهمة المرتبطة بها .	3.05	1.143	متوسطة
	عدم التكامل الإلكتروني بين بوابة المستقبل ونظام نور لتصدير درجات الطلاب.	3.67	1.250	مرتفعة
	اختلاف نماذج متابعة الطلاب بين بوابة المستقبل ونظام نور البوابة ونظام نور.	3.62	1.298	مرتفعة
	متوسط المحور ككل	٣,٢٤		متوسطة

يتضـــح من الجدول (٤) أن درجة تحدي توظيف المعلمين والمعلمات البوابة التعليمية كانت في مجملها (١٧) عبارة حازت على درجة (متوســطة)؛ إذ بلغ المتوســط الحســابي (٣,٢٤)، في المقابل حصلت (٨) فقرات في هذا المحور على درجة تحدي (مرتفعة).

للإجابة عن السؤال الثالث، والذي نصه: " ما درجة رضا المعلمين والمعلمات عن جودة المعلومات في بوابة المستقبل التعليمية؟ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لدرجة رضا المعلمين عن جودة المعلومات في البوابة التعليمية. ويظهر الجدول التالي ذلك.

جدول (٥): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجة رضا المعلمين عن جودة المعلومات في البوابة التعليمية.

	المحور الأول: رضا المعلمين والمعلمات عن جودة المعلومات في البوابة التعليمية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الرضا
	تتضمن البوابة معلومات تفيدني في أداء واجباتي التعليمية.	3.23	1.180	متوسطة
	تتضمن البوابة مواداً توضيحية للمقررات الدراسية.	3.18	1.133	متوسطة
	توفر البوابة وسيلة بديلة للتفاعل التقليدي مع الطلاب.	3.38	1.045	متوسطة
	تحتوي البوابة على جميع تسجيلات لقاءات الفصول الافتراضية التي أقدمها.	3.11	1.138	متوسطة
	تزيد البوابة من عملية التواصل الفكري والاجتماعي مع زملائي المعلمين.	2.90	1.247	متوسطة
	تساعد البوابة على تبادل الخبرات في مجال التخصص مع المعلمين الآخرين.	2.96	1.180	متوسطة

	تسهم البوابة في تحقيق النمو المعرفي في مجال التربية والتعليم والتخصص.	3.10	1.233	متوسطة
	تيسر البوابة الإجابة عن الاستفسارات العلمية المتعلقة بالمواد الدراسية.	3.07	1.178	متوسطة
	توفر البوابة بيئة تعلم إلكترونية أكثر جاذبية ومتعة.	3.18	1.282	متوسطة
	تحتوي البوابة على رابط مكتبة إلكترونية تساعدني في البحث العلمي.	2.88	1.119	متوسطة
	تساعدني البوابة في التواصل الدائم مع إدارة المدرسة والمشرفين.	2.94	1.197	متوسطة
	تيسر البوابة عملية الاتصال مع الطلاب والزملاء وأولياء الأمور.	3.29	1.328	متوسطة
	متوسط المحور ككل	٣,١٠		متوسطة

يتضح من الجدول (٥) أن درجة رضا المعلمين والمعلمات عن جودة المعلومات في البوابة التعليمية كانت بدرجة متوسطة؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي (٣,١٠)، وجاءت فقرات هذا المحور جميعها بدرجة متوسطة.

للإجابة عن السؤال الرابع، الذي نصه: " ما درجة رضا المعلمين والمعلمات عن جودة التصميم والمكونات لبوابة المستقبل التعليمية؟ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة رضا المعلمين عن جودة التصميم والمكونات في البوابة التعليمية. ويظهر الجدول التالي ذلك.

جدول (٦): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجة رضا المعلمين عن جودة التصميم والمكونات في بوابة المستقبل.

	المحور الثاني: رضا المعلمين والمعلمات عن جودة التصميم والمكونات للبوابة التعليمية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الرضا
	تتسم البوابة بسهولة التوظيف.	3.33	1.190	متوسطة
	يعرض موقع البوابة المهام والموضوعات بطرية موحدة.	3.25	1.139	متوسطة
	يتم التنقل من صفحة إلى أخرى خلال البوابة بشكل منظم وسهل.	3.26	1.074	متوسطة
	يتجنب موقع البوابة تلقائيًا اضطراب أبعاد الشاشات المختلفة.	3.14	1.062	متوسطة
	عناصر البوابة تبدو جذابة وتشد الانتباه.	3.01	1.125	متوسطة
	يتسق وينسجم خلفية موقع البوابة مع الألوان المستخدمة والخطوط.	3.36	1.092	متوسطة
	يتم توظيف لقطات فيديو متحركة في صفحات موقع البوابة.	2.96	1.106	متوسطة
	تعرض البوابة تصمم الايقونات في أشكال وصور مع النصوص.	3.08	1.088	متوسطة

	يتوافق موقع البوابة مع أغلب متصفحات الانترنت المتوفرة .	3.05	1.152	متوسطة
	تتصف البوابة بتقليل وقت تحميل الصفحات المطلوبة .	2.67	1.036	متوسطة
	تتسم محتويات البوابة بالوضوح على الصفحة الرئيسية.	3.45	1.029	متوسطة
	توفر البوابة محرك بحث يتيح للمستخدم البحث في البوابة حسب احتياجاته.	3.10	1.096	متوسطة
	توفر البوابة أرشيفاً خاصاً بالمقالات والمحتويات السابقة .	3.27	1.046	متوسطة
	توفر البوابة خدمة إعلام المستخدمين بالزمن المستغرق لتحميل الملفات.	2.92	0.992	متوسطة
	توفر البوابة خدمة طباعة المحتوى للصفحات.	3.22	1.023	متوسطة
	توفر البوابة صفحة خاصة للأسئلة الأكثر تكراراً للمستخدمين.	3.13	1.068	متوسطة
	توفر البوابة خطاً ساخناً بين مستخدمي البوابة والدعم الفني عند حدوث خلل ما.	2.85	1.148	متوسطة
	متوسط المحور ككل	٣,١٢		متوسطة

يتضح من الجدول (٦) أن درجة رضا المعلمين في محور جودة التصميم والمكونات حازت على درجة (متوسطة)؛ إذ بلغ المتوسط (٣,١٢).

للإجابة عن السؤال الخامس، والذي نصه: " ما تأثير متغير النوع (معلمين/ معلمات) على درجة توظيفهم البوابة التعليمية، والتحديات التي تواجههم، والرضا عن جودة المعلومات، وجودة التصميم والمكونات للبوابة؟ فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار(ت) للفروق كما في الجدول التالي.

جدول (٧): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجة توظيف البوابة، والتحديات التي تواجههم، والرضا عن جودة المعلومات، وجودة التصميم والمكونات للبوابة وقيمة (ت) للعينات المستقلة وفقا لمتغير النوع.

المحور	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	الدلالة
درجة رضا المعلمين / المعلمات عن جودة المعلومات في البوابة التعليمية	معلمات	54	3.1327	1.06356	٠,٢٧١	٠,٧٨٧	غير دالة
	معلمين	٤١	3.0769	0.85271			
	معلمات	54	3.1427	0.94889	٠,٢٣٩	٠,٨١٢	غير دالة

درجة رضا المعلمين / المعلمات عن جودة التصميم والمكونات للبوابة التعليمية	معلمين	41	3.0995	0.71716			
درجة توظيف المعلمين / المعلمات البوابة التعليمية	معلمات	54	3.2329	1.01564	٠,٢١٢	٠,٨٣٣	غير دالة
	معلمين	41	3.1882	0.98801			
التحديات التي تواجه المعلمين / المعلمات عند توظيفهم البوابة التعليمية	معلمات	54	3.1687	0.96376	-1.240	٠,٢١٩	غير دالة
	معلمين	41	3.3618	0.52492			

تشير النتائج في الجدول (٧) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) وفقاً لمتغير النوع (معلمين/ معلمات) وذلك في جميع المحاور (توظيف المعلمين والمعلمات البوابة التعليمية، التحديات التي تواجه عمليات التوظيف، الرضا عن جودة المعلومات، الرضا عن التصميم والمكونات).

مناقشة النتائج:

المحور الأول: توظيف المعلمين والمعلمات البوابة التعليمية.

بالنظر إلى توظيف المعلمين والمعلمات البوابة التعليمية فقد توصلت الدراسة الحالية إلى أن هناك (١١) عبارة حازت على درجة توظيف (مرتفعة) وتركزت تلك العبارات في جانبين؛ الجانب الأول ما يتصل بالأسئلة، والواجبات، وتحديد وإعلان أوقات محددة لتسليمها، ومساعدة الطلاب على حلها، وفي عمليات التقييم، والتصحيح الآلي لها. أما الجانب الثاني فكان متصلاً بتوظيف البوابة في تخطيط وإعداد الدروس، ونشرها بصور مختلفة. ويعزو الباحث ذلك إلى أن تعليمات وزارة التعليم لإدارات المدارس تشدد على ضرورة توظيف البوابة، وقد يكون ذلك عائد أيضاً إلى حث المعلمين الطلاب وتشجيعهم عند بدء العام الدراسي ومتابعتهم من خلال الرسائل التوضيحية للطلاب حول آلية توظيف البوابة التعليمية، وقد يكون عائداً إلى متابعة مسؤولي التعليم الرقمي في إدارات التعليم لأداء

المعلمين؛ إذ يتم في نهاية كل عام عمل تقييم لمدى تفعيل البوابة التعليمية في عمليات التعليم والتعلم، وإرسال تقارير إلى الإدارة المعنية ببوابة المستقبل في إدارة التعليم حول الأداء المتميز، ويتم مكافأتهم بعد إجراء مسابقات وتقديم الحوافز المعنوية للمدارس الحائزة على درجات تقييم أعلى، ما يشجعهم على تفعيل البوابة. أما مستوى التوظيف فيما يتصل ببناء الاختبارات والاستعانة ببنوك الأسئلة في بنائها، ومشاركتها الزملاء يتضح أنها جاءت بدرجة توظيف (متوسطة). وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الصواعي (٢٠١٠). وقد يكون ذلك عائد إلى أنه في كثير من الأحيان لا تتوفر اختبارات إلكترونية ولا يتم تغذية بنوك الأسئلة بأي نوع منها؛ وذلك بسبب نمط التقييم المستخدم في المدارس؛ حيث إنها تعتمد على الاختبارات النهائية في الحكم على نجاح الطلاب من عدمه، وهذه الاختبارات عادة ما تكون لها أنظمتها المركزية على مستوى المدرسة ولها إجراءاتها وضوابطها، هذا الأمر قد يكون ألقى بظلاله على ضعف توظيف المعلمين لأدوات الاختبارات وبنوك الأسئلة في بوابة المستقبل. أما فيما يتصل بتوظيف الفصول الافتراضية لشرح الدروس للطلاب عن بعد، وحفظ الدروس المقدمة عبرها في مكتبة البوابة، فقد أظهرت النتائج أنها جاءت بدرجة منخفضة. ويعزو الباحث ذلك إلى كثرة وحجم المهام الملقاة على عاتق المعلمين في التدريس ذات الصلة بإعداد الواجبات، والاختبارات، وقد يعود ذلك إلى أن المعلمين يركزون بشكل كبير في تقديم الدروس عبر الفصول التقليدية.

المحور الثاني: التحديات التي تواجه المعلمين والمعلمات عند توظيفهم البوابة التعليمية.

يتضح من النتائج المتحصل عليها في هذه الدراسة أن أكثر التحديات التي تواجه المعلمين والمعلمات والتي جاءت بدرجة (مرتفعة) تركزت على ضعف سرعة الوصول للبيانات الناتج عن ضعف الشبكة أو ناتج عن ضعف البنية التحتية، وصعوبة تحميل

الملفات، إضافة إلى فشل عملية حفظ وتثبيت الدرجات، وضعف قدرة الخادم، وعدم التكامل الإلكتروني بين بوابة المستقبل ونظام نور لتصدير درجات الطلاب، واختلاف نماذج متابعة الطلاب بين النظامين. ضعف مستويات الدعم المعلمين فنياً أثناء توظيفهم البوابة. إن هذه التحديات تقنية بحتة تتعلق بالخادمات المستضيفة للبوابة، ويتضح أن وجود مثل هذا النوع من المشكلات ذو تأثير سلبي على درجة توظيف المعلمين بوابة التعلم الإلكترونية. وهذا ما أكدته دراسة الصواعي (٢٠١٠) التي بينت أن أبرز الصعوبات تمثلت في عدم وجود كادر مؤهل تقنياً، وقلة الخدمات التي تقدمها البوابة، وعدم استجابة البوابة في كثير من الأحيان إلى البيانات المدخلة. ودراسة صومان وحمزة (٢٠١١) التي أظهرت عددًا من المشكلات الفنية، ودراسة أبو ريان (٢٠١٧) التي أظهرت أن درجة التحديات جاءت بدرجة متوسطة. ولكن حينما ننظر إلى التحديات الأخرى نجد أن أقل التحديات هي تلك المتعلقة بمهارات المعلمين والمعلمات الحاسوبية، ووجود الشخص المسؤول عن البوابة في المدرسة. ويعزو الباحث ذلك إلى أن المعلمين اليوم ينتمي غالبيتهم إلى الجيل الرقمي فهم يعتمدون على التواصل والتطبيقات التكنولوجية في كثير من مهامهم وأعمالهم، أما توفر المسؤول في كل مدرسة فهذا يعزى إلى أن ذلك يعود إلى التنظيم الإداري الذي حددته الجهة المركزية حيث يكلف أحد المعلمين في المدرسة بناء على ترشيح القائد بتولي مهام الدعم والتدريب وحل المشكلات. أما جل التحديات (١٧) عبارة فقد حازت على درجة متوسطة، وهنا يعتقد الباحث بضرورة الوقوف على هذه التحديات وإيجاد الحلول لها، لأنها كما بينت هذه الدراسة أنها تقنية بحتة تسهل عملية إصلاحها.

المحور الثالث: رضا المعلمين والمعلمات عن جودة المعلومات في البوابة التعليمية.

أظهرت النتائج في هذا المحور أن رضـــا المعلمين والمعلمات عن جودة المعلومات في البوابة التعليمية حازت على درجة رضـــا متوســـطة في تيســـير البوابة لعملية الاتصـــال مع الطلاب والزملاء وأولياء الأمور. وعند مقارنة النتيجة المتحصـــل عليها في هذه الدراســـة مع نتائج الدراسات السابقة يتبين أنها متفقة مع نتائج دراسة كيو وآخرين ((Kuo, et al, 2005)) التي بينت أن رضـا المسـتفيدين عن البوابة يرتبط بعوامل جودة المعلومات، سـرعة الوصـول، وإتاحة المعلومات، ودراســة ماســرك (Masrek, 2007) التي بينت أن هناك ارتباطاً وثيقاً بين جودة الخدمات وجودة النظام برضـا المسـتخدمين عن البوابة، ودراسـة تولنتينو (Tolentino, 2011) التي أظهرت وجود اتجاه إيجابي نحو توظيف البوابة كأداة لإدارة المعلومات، ودراســـة إيفان وريناتا (Ivan, & Renata, 2012) التي توصـلت إلى أن معظم المسـتجيبين راضـين عن جودة المعلومات المقدمة من البوابة الإلكترونية. ويرى الباحث أن درجة الرضـــا المتحصـــل عليها لا زالت دون المستوى المطلوب؛ فمستوى الرضا بدرجة متوسطة يعطي دلالة أن تحقق الأهداف المرجوة من تطوير البوابة التعليمية يقع في درجة متوســـطة. وهنا يلزم المســـؤولين العناية بإثراء البوابة بالمحتوى العلمي فهو يمثل العمود الفقري لها، فمتى ما عمل المعلمون على تنويعه وإغناء البوابة به حصـــلت المنفعة، إضـــافة إلى منح المعلمين والطلاب إمكانية التجول والبحث داخل المصـــادر المتخصـــصـــة الواقعة في بؤرة اهتماماتهم، والتركيز حول المعلومات الوثائقية ذات المصـداقية والمحدثة بصـفة مسـتمرة الأمر الذي أسـهم بفاعلية في تشـكيل بيئة تعليمية إلكترونية تتسـم بالمتعة والجاذبية، كما أسـهمت قنوات التواصـل المتوفرة فيها الى تيســير عمليات تبادل المعارف والخبرات بين المعلمين والإجابة عن اســتفســاراتهم العلمية حول المواد الدراسـية سـعياً لتحقيق النمو المعرفي لهم، كما تيسـر هذه البيئة الجديدة

سهولة التواصل الدائم سواء مع إدارة المدرسة والمشرفين أو مع أولياء أمور الطلاب مما يعمل على تحقيق أهدافها التعليمية. كما يرى الباحث ضرورة إعادة النظر في تدريب المعلمين والمعلمات على الاستفادة من مكونات البوابة فيما يتعلق بالفصول الافتراضية، وكيفية توظيفها في خدمة العملية التعليمية، إضافة إلى وضع نظام مراقبة وتقييم لتفعيل المعلمين لوظائفها؛ فتبادل المحتوى على مستوى التخصص بين المعلمين يسهم في تنوعه وكيفية تصميمه بطرق غير تقليدية بلا شك في أنه يثري خبرات المعلمين، ويحقق النمو المعرفي لهم في بيئة تعلم تتصف بالجاذبية. كما أن كثيراً من المعارف الخبرات الجديدة تكون نابعة من استفسارات المعلمين أو الطلاب الأمر الذي يدفع المعلمين للبحث والتقصي وتبادل الخبرات وبالتالي ينعكس ذلك على التحصيل العلمي للطلاب في بعض مكونات البوابة خصوصاً تلك المكونات التي تتعلق بجودة المعلومات.

المحور الرابع: رضا المعلمين والمعلمات عن جودة التصميم والمكونات للبوابة التعليمية.

أظهرت النتائج أن رضا المعلمين والمعلمات عن جودة التصميم والمكونات للبوابة التعليمية حازت على درجة رضا متوسطة في كافة العبارات (١٧). وتتفق هذه النتيجة المتحصلة مع نتائج دراسة صومان وحمزة (٢٠١١) التي أسفرت عن رضا المعلمين والمعلمات عن موقع البوابة من حيث تصميمه ومكوناته. وتختلف مع نتائج دراسة إيفان وريناتا (Ivan, & Renata, 2012) التي توصلت إلى أن عينة الدراسة كانوا أقل رضا عن شكل وتصميم البوابة. وهذه النتائج تعطي مؤشراً على رضا المعلمين والمعلمات عن موقع بوابة المستقبل من حيث تصميمه ومكوناته. وهذه الدرجة المتوسطة من الرضا يعتقد الباحث أنها غير مقنعة ولا بد من القائمين على تطوير البوابة إعادة النظر مرة أخرى في تصميمها ومكوناتها، والاستعانة بإجراء مقارنات مع منصات عالمية تعليمية، أو تقييمه في ضوء

المعايير العالمية الصادرة عن المنظمات والهيئات الدولية، والاستعانة بالخبرات المختلفة محلياً وعالمياً. ومجمل الكلام يمكن القول إن خصائص التصميم للبوابة التعليمية ومكوناتها لا تزال في حاجة إلى التطوير كي يصل إلى درجة رضا توازي أهمية البوابة لكل أطراف المهتمين بها والمستفيدين من خدماتها.

تأثير متغير النوع (معلمين/ معلمات) على درجة الرضا:

أما فيما يتعلق بمدى تأثير متغير النوع (معلمين/ معلمات) على درجة الرضا عن البوابة التعليمية، وتوظيفها، والتحديات التي تواجههم، فتشير النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) ، ويرى الباحث أن ذلك قد يعزى إلى أن المعلمين يمارسون الأدوار نفسها؛ ويعملون في مناخ تنظيمي متماثل إلى حد كبير؛ حيث يوحد عملهم وينظمه لوائح موحدة وتشريعات وقرارات وقوانين تكاد تكون متطابقة مما شكل ثقافة تنظيمية مدرسية متقاربة لديهم، كما أن برامجهم التدريبية تكاد تكون موحدة، فقلما توجد فروق في أداء أعمالهم وبالتالي في درجة توظيفهم للبوابة، ونوعية ومستوى التحديات التي تواجههم عند استخدامها، ورضاهم عن مكوناتها وتصميمها، وجودة المعلومات التي تقدمها. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة أبو ريان (٢٠١٧) التي أظهرت عدم وجود فروق دالة وفقاً لمتغير النوع.

ملخص النتائج التوصيات والمقترحات

أظهرت النتائج أن درجة توظيف المعلمين والمعلمات بوابة المستقبل في العملية التعليمية، ودرجة التحديات التي تواجههم عند التوظيف، ودرجة رضاهم عن جودة المعلومات في البوابة التعليمية، ودرجة رضاهم عن جودة التصميم والمكونات للبوابة، كلها جاءت بدرجة متوسطة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) يعزى لاختلاف النوع (معلمين/ معلمات).

التوصيات:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها توصي الدراسة بما يأتي:

- العمل على تقوية خوادم الاستضافة تسهيلاً لسرعة الاتصال والاستجابة السريعة للنظام.
- وضع برامج تتبعية تقنية للوقوف على درجة التوظيف على مستوى الأدوات والوظائف للبوابة.
- إعداد برامج تأهيلية للمعلمين، والطلاب، والهيئة الإدارية لعلاج الضعف في التوظيف، وإكسابهم المهارات اللازمة لتوظيف خصائص البوابة التعليمية.
- تحفيز المعلمين لمضاعفة الجهود لإنتاج محتوى تعليمي وبجميع أشكاله الرقمية من خلال منحهم بعض المميزات.
- العمل على تطوير معايير لتصميم البوابات التعليمية، أو تبني معايير عالمية موثوقة.
- ضرورة وجود وحدات داخل المدارس تكون مسؤولة عن إدارة البوابات وتقديم الاستشارات المستمرة للمستفيدين منها من معلمين، وطلاب، وهيئة إدارية.

المقترحات:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية فإن الباحث يقترح:

- إجراء دراسة تقييمية لبوابة المستقبل التعليمية في ضوء المعايير الدولية لتصميم البوابات التعليمية أو مقارنتها بإحدى البوابات العالمية المرموقة.
- إجراء دراسة للوقوف على مدى توافر البنية التحتية الملائمة من أجل التوسع في استخدام بيئات التعلم الرقمية.

المراجع

-المراجع العربية:

أبو ريان، ماجد. (٢٠١٧). التحديات الفنية والتقنية التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في توظيفهم للبوابة الأكاديمية لجامعة القدس المفتوحة. المجلة الفلسطينية للتعليم المفتوح والتعلم الإلكتروني. ٦ (١١). ٣٣ - ٤٩

آل زاهر، علي بن ناصر. (٢٠٠٤) برنامج مقترح لتطوير الممارسات الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس بمؤسسات التعليم العالي السعودية، بحث مقدم إلى ندوة تنمية أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي" التحديات والتطوير"، كلية التربية جامعة الملك سعود.

الجابري، إبراهيم سعيد. (٢٠١١). بوابة سلطنة عمان التعليمية: رؤية وواقع. مسقط: وزارة التربية والتعليم. ٢٣ – ٦١.

حمايل عبد عطا الله، وحمايل، ماجد. (٢٠٠٦). المعوقات التي تواجه المشرفين الأكاديميين المتفرغين في جامعة القدس المفتوحة في توظيفهم لبوابة الجامعة الأكاديمية. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات. (٨). ١١-٦٧

خليفة، علي ومالك، مصطفى. (٢٠١٣). تطوير بوابة الكترونية في ضوء احتياجات أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة حلوان من تكنولوجيا التعليم ومهارات المعلومات ومدى رضاهم عنها. مجلة الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم. ٢٣. (٤). ٣٥٣-٣٩٣

صادق، علاء محمود. (٢٠١٠). نماذج تطبيقية لخدمات البوابة التعليمية المقدمة للمعلمين في بعض الدول العربية. مجلة التطوير التربوي. السنة ٩. (٥٨) ٤٤ – ٤٧.

الصواعي، هيثم مرزوق. (٢٠١٠). درجة استخدام معلمي مدارس التربية والتعليم بمحافظة مسقط للبوابة التعليمية الإلكترونية والصعوبات التي يواجهونها. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة اليرموك. الأردن.

صـــومان، أحمد إبراهيم وحمزة، محمد عبد الوهاب. (٢٠١١). معوقات توظيف بوابة التعلم الالكتروني EDUWAVE من وجهة نظر معلمي المدارس الحكومية الأردنية في مدينة عمان واتجاهاتهم نحوها. مجلة دراســـات – العلوم التربوية. الجامعة الأردنية. ٣٨. ملحق (٣). ٩١٧-٩٣٠

الطيار، محمد بن صـالح. (٢٠٠٨). البوابات وتوظيفها في المنظمات والمؤسـسـات المعاصـرة. المجلة المعلوماتية. (٢٤). ٢٨-٣٥

العقلا، سليمان بن صالح. (٢٠٠٩). نحو إنشاء بوابات معلومات في المؤسسات الأكاديمية العربية، مجلة مكتبة الملك فهد الوطنية. مجلد ١٥ (٢). ٥-٦١

الكافوري، محمد احمد. (٢٠١٠). أســس تصــميم بوابات التعلم الافتراضــية وتوظيفها على شبكة الإنترنت. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة حلوان.

مصـــلح، معتصـــم محمد. (٢٠١٧). درجة نجاعة الخدمات الأكاديمية والتقنية لبوابة جامعة القدس المفتوحة من وجهة نظر طلبتها. المجلة الفلســـطينية للتعليم المفتوح والتعلم الإلكتروني. ٦ (١١). ١٥-٣٢

مصلح، معتصم محمد. (٢٠١٧). فعالية توظيف البوابة الأكاديمية الإلكترونية في التواصل لدى أعضـــاء هيئة التدريس في جامعة القدس المفتوحة في فرع بيت لحم. مجلة جامعة القدس المفتوحة للبحوث الإنسانية والاجتماعية. (٤١). ٢٥٥- ٢٧٠

المنصـور، محمد. (٢٠١٢). تأثير شـبكات التواصـل الاجتماعي على جمهور المتلقين: دراسـة مقارنة للمواقع الاجتماعية والمواقع الإلكترونية" العربية أنموذجا." رسـالة ماجسـتير غير منشورة. الأكاديمية العربية بالدانمرك. كلية الآداب والتربية.

النجار، حســن، والعجرمي، ســامح. (٢٠٠٩). مدى امتلاك محاضــري جامعة الأقصــى لكفايات التعلم الإلكتروني في ضــوء بعض المتغيرات. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث. (٦). ١٠١-١٤٠

وزارة التعليم. (٢٠١٩). الدليل الإرشادي للمعلم. بوابة المستقبل. شركة تطوير تقنيات التعليم (تيتكو).

-المراجع الأجنبية والعربية المترجمة:

Abu Rayan, M. (2017). Technical Difficulties faced by Faculty member at Al - Quds
Open University in Using the Academic Portal. The Palestinian Journal of
Open Education and E-learning. V. 6 (11). 33-49

A. Tella, & M. T. Bashorun. (2011). Impact of web portals on e-learning. Paper
presented at the - Fourth International Conference on the Applications of
Digital Information and Web Technologies (ICADIWT 2011), 161-166.
doi:10.1109/ICADIWT.2011.6041424

Al-Sawai, H. (2010). The degree to which teachers of education schools in Muscat
Governorate use the e-learning portal and the difficulties they face. A Master
Thesis that is not published. Education College. Yarmouk University. Jordan.

Al-Aqla, S. (2009). Towards establishing information portals in Arab academic
institutions, King Fahd National Library Journal. V. 15(٢)

Al-Jabri, I. (2011). Sultanate Oman Education Portal: Vision and Reality. Muscat:
Ministry of Education. 23--61.

Al Zahir, A. (2004) A proposed program to develop academic practices for faculty
members in Saudi higher education institutions, research submitted to the
seminar on developing faculty members in higher education institutions
"Challenges and Development", College of Education, King Saud University

Al-Kafouri, M. (2010). The basics of designing virtual learning portals and

employing them on the Internet. A Master Thesis that is not published.

Helwan University College of Education.

Al-Mansour, M. (2012). The Impact of Social Networking Networks on Audiences of

Recipients: A Comparative Study of Social Sites and "Arab Model" websites.

A Master Thesis that is not published. The Arab Academy in Denmark.

College of Arts and Education.

Al-Najjar, H., & Al-Ajrami, S. (2009). the mastery level of e-learning competencies

among Al-Aqsa University instructors in the light of some variables.

Journal of Al-Quds Open University for Research. (6)101-140

Attyar, M. (2008). Portals and their use in contemporary organizations and

institutions. Informatics Journal. (٢٤) 28-35

Hamayel, A., Hamayel, M. (2006). the difficulties that the full-time academic

supervisors at Al-Quds Open University in their employment of the

university's academic portal. Journal of Al-Quds Open University for

Research and Studies. (8). 11-67

Ivan Vuljak, & Renata Mekovec. (Jan 1, 2012). E-service quality of faculty web

portals: Exploring the students' perspective. Paper presented at the 205. Retrieved

from https://search.proquest.com/docview/1319797316

Kuo, T., Lu, I., Huang, C., & Wu, G. (2005). Measuring users' perceived portal

service quality: An empirical study. Null, 16(3), 309-320. doi:10.1080/14783360500053824

Khalifa, A.& Malik, M. (2013). Developing an electronic portal in light of the needs

of faculty members at the Faculty of Education, Helwan University, in terms of educational technology and information skills, and their satisfaction with it. Journal of the Egyptian Association for Educational Technology. 23. (4). 353-393

Lee, H. Choi, Y. Jo, O. (2009) Determinants Affecting User Satisfaction with Campus Portal Services in Korea, Journal of Internet Banking and Commerce. 14 (1), 1-18

Mansourvar, M., & Norizan Mohd Yasin. (2010). Web portal as A knowledge management system in the universities. doi:10.5281/zenodo.1061489

Ministry of education. (2019). Instructor's Guide. Gate of the future. Education Technology Development Company (TETCO).

Masrek, M. N. b. (2007). Measuring campus portal effectiveness and the contributing factors. Campus-Wide Information Systems, 24(5), 342-354. doi:10.1108/10650740710835760

Musleh, M. (2017). efficiency of using the electronic academic portal's services for communication among QOU teaching staff members at Bethlehem Branch, Journal of Al-Quds Open University for Humanitarian and Social Research. (41). 255- 270

Musleh, M. (2017). The degree of the efficiency of the academic and Online services of Al-Quds Open University Academic portal from the viewpoint of the University students. The Palestinian, Journal of Open Education and E-learning. V. 6 (11) 5-32

Pienaar, H. (2003). Design and development of an academic portal. Libri, 53(2), 118-129. doi:https://doi.org/10.1515/LIBR.2003.118

Pima, J. (2012). Challenges Facing higher education institutions in Tanzania in using Portals, The Accountancy and Business Review Journal, 9 (1&2), 25 - 35.

Sadeh, T. Jenny, W. (2003): Library Portal: Toward Semantic Web. New Library World, 104 (1184). 11-19. available at: http://www.emeraldinsight.com/researchregister

Sadiq, A. (2010). Application models for the educational portal services provided to teachers in some Arab countries. Journal of Educational Development. 9. (58) 44-47

Soman, A., & Hamzeh, M. (2011). The Obstacles of Utilizing EDUWAVE from the Perspective of Public Schools Teachers in Amman and their Attitudes

Steven L. Daigle, & Patricia M. Cuocco. (2002). Chapter 8

Tolentino, M. N. (2011). University web portals as information management tool: Technology acceptance dimension. International Journal of Management & Information Systems, 15(3), 31. doi:10.19030/ijmis.v15i3.4640

واقع العلاقة الأكاديمية بين طلاب الدراسات العليا ومشرفيهم من وجهة نظر الطلاب في الجامعات السعودية

إعداد

د. طلال عقيل عطاس الخيري

أستاذ التربية الإسلامية والمقارنة المشارك

بجامعة أم القرى

DOI: 10.36046/2162-000-006-015

المستخلص

هدف البحث إلى التعرف على واقع العلاقات الأكاديمية في المجالات الإدارية والعلمية والبحثية والأخلاقية والاجتماعية، بين طلاب الدراسات العليا ومشرفيهم من وجهة نظر الطلاب في الجامعات السعودية، كما هدف إلى الكشف عن الفروق الدالة إحصائياً تبعاً لمتغيرات الجنس والتخصص والمؤهل العلمي والدرجة العلمية للمشرف.

واستخدم البحث المنهج الوصفي المسحي والمقارن وتكونت عينة البحث والدراسة من (٣١٨) فرداً، تم اختيارهم من مجتمع البحث الذي يتكون من طلاب الدراسات العليا في المرحلة الأخيرة من كتابة الرسالة العلمية أو حديثي التخرج منهم.

وكانت الاستبانة هي الأداة المستخدمة لهذه الدراسة لملاءمتها لأهداف البحث الحالي، وبتحليل البيانات باستخدام المعالجات الإحصائية المناسبة، توصل البحث إلى عدة نتائج من أبرزها إن واقع العلاقة الأكاديمية بين طلبة الدراسات العليا والمشرفين الأكاديميين عليهم (جيدة) في جميع المجالات التي حددتها الدراسة، وتوجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات واقع العلاقات الأكاديمية بين طلبة الدراسات العليا والمشرفين الأكاديميين حسب متغير الجنس في البعد «الأخلاقي والاجتماعي» لصالح الذكور، وبالنسبة لمتغير التخصص توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات العلاقة الأكاديمية بين طلبة الدراسات العليا ومشرفيهم في الجامعات السعودية في البعد « العلمي والبحثي» والدرجة الكلية والفروق في اتجاه التخصص العلمي، كما توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات واقع العلاقة الأكاديمية بين طلبة الدراسات العليا ومشرفيهم حسب المؤهل العلمي في «البعد العلمي والبحثي» والدرجة الكلية لصالح طلبة الماجستير، وبحسب الدرجة العلمية للمشرف

الأكاديمي لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات ودرجات واقع العلاقة الأكاديمية بين طلبة الدراسات العليا والمشرفين عليهم.

الكلمات المفتاحية: العلاقة الأكاديمية، طلاب الدراسات العليا، المشرف الأكاديمي، التعليم الجامعي.

المقدمة

تعد العلاقة بين العالم والمتعلم أحد أبرز ركائز نجاح العملية التعليمية وأهم مقومات جودة مخرجاتها، ولقد أولت التربية الإسلامية تلك العلاقة عناية فائقة من خلال: تأصيل الأسس التي تقوم عليها وفق منهج التربية الإسلامية الذي يستند إلى القرآن الكريم والسنة الشريفة وإلى السيرة العملية للنبي محمد في علاقته التعليمية بأصحابه رضي الله عنهم.

وفي الفكر التربوي الإسلامي بيّن علماء ومفكرو الإسلام، كابن جماعة وابن سجنون وابن عبدالبر والغزالي وغيرهم، كيف يجب أن تكون عليه تلك العلاقة وما واجبات كل من العالم أو المعلم والمتعلم؛ ومن ذلك، ما ذكره (ابن جماعة) في إبراز بعض معالم تلك العلاقة في كتابه «تذكرة السامع والمتكلم بأدب العالم والمتعلم»، ومما أورده قوله في واجب العالم تجاه مَنْ يعلمهم: «وعليه أن يسعى في مصالح الطلبة وجمع قلوبهم ومساعدتهم.. لا سيما إن كان ذلك إعانة على طلب العلم الذي هو من أفضل القربات» (ابن جماعة، ١٤١٥هـ، ١٠٢).

وقد أفردت النظم التعليمية المعاصرة من خلال سياساتها التشريعات واللوائح المنظمة لتلك العلاقة إدارياً وتنظيمياً وأخلاقياً، ومن ذلك ما يتعلق بالدراسات العليا في الجامعات، فقد نصت اللائحة الموحدة للدراسات العليا في الجامعات السعودية في مادتها الحادية والأربعين على أن يكون لكل طالب دراسات عليا مرشد علمي منذ التحاقه بالبرنامج لتوجيهه أثناء دراسته والعمل على مساعدته في كل ما يتعلق بها، مثل اختيار موضوع الرسالة وإعداد خطة البحث في ضوء ما تقره كل جامعة. (مجلس التعليم العالي، ١٤٢٨هـ، ٢٦٠).

فالإشراف العلمي الأكاديمي على البحوث التكميلية والرسائل العلمية يُعدُّ جانباً مهماً من جوانب الدراسات العليا ورافداً رئيساً للبحث العلمي في الجامعة والاهتمام به وتلمس واقعه وتطويره يعكس اهتمام الجامعة بجانب البحث العلمي ودعمه؛ الأمر الذي

يجعل إجراء الدراسات العلمية التي تكشف عن ذلك الدور وتبين واقع تلك العلاقة بين المشرف العلمي الأكاديمي وطلبة الدراسات العليا ذات فعالية وأهمية قصوى.

مشكلة الدراسة:

يشكل الإشراف العلمي والأكاديمي على طلبة الدراسات العليا أحد الركائز المهمة في تجويد مخرجات البحث العلمي في الجامعات وتحسين جودة البحوث التكميلية ورسائل الماجستير والدكتوراه.

ويعرّف بأنه: ذلك النشاط الذي يقوم به شخص يشغل منصباً رسمياً داخل المنظمة لديه توقعات واضحة ومسؤولية تجاه الشخص الذي يقوم بالإشراف عليه وتجاه المنظمة التي تهيئ السياق لهذه العلاقة. (Swanson&watt,2011,2)

ويتضمن الإشراف العلمي بحسب الدراسات العلمية، كما أفاد (Mouton, 2001,17) أربعة أهداف رئيسة؛ هي الجانب الاستشاري، ومراقبة الجودة، ودعم العلاقة مع الطالب والتي يتولاها المشرف والتوجيه للطالب من قبل المشرف العلمي.

ولذلك يتفق أصحاب القرار في الدراسات العليا في الجامعات وكثير من الباحثين على أهمية دور المشرف الأكاديمي على الرسائل العلمية وعلى العلاقة بين المشرف العلمي والأكاديمي والطلبة وأنها ذات تأثير إيجابي على جودة المخرجات البحثية والتعليمية.

وتكمن أهمية الإشراف العلمي والعلاقة بين الطلبة والمشرفين الأكاديميين في كون الانتهاء بنجاح من أبحاث الدراسات العليا يعتمد بشكل كبير على الإشراف العلمي؛ حيث يقع على المشرف مسؤولية مباشرة في خلق الهوية الأكاديمية الجديدة للطالب، ومعرفة مهارات البحث العلمي والمكونات الضرورية لممارستها. (Heath, 2002: 127)

وبالرغم من تلك الأهمية إلاّ أن هذا الموضوع لم ينل حظه من الاهتمام الكافي من المتابعة بالدراسات، إضافة إلى ما أكدته الدراسات من ضرورة الاهتمام بدراسة المشكلات

التي تواجه الإرشاد الأكاديمي والبحث العلمي في الجامعات، كدراسة (خضير، ٢٠٠١)، ودراسة (النوح،٢٠٠٢).

إضافة إلى معايشة الباحث لواقع الإشراف العلمي وأطر العلاقة من خلال عمله في الدراسات العليا، كما أن تعثر طلبة الدراسة العليا وإمضاءهم وقتاً أطول في إعداد أبحاثهم ورسائلهم يفاقم الوضع ويجعل دراسة واقع العلاقة بينهم وبين مشرفيهم أكثر إلحاحاً، ومما تقدم تبرز مشكلة هذه الدراسة التي تستهدف الكشف عن واقع علاقة طلبة الدراسات العليا والمشرفين الأكاديميين عليهم من وجهة نظر الطلبة بالجامعات السعودية.

أسئلة الدراسة:

١) ما واقع العلاقة الأكاديمية في المجال الإداري والتنظيمي بين طلبة الدراسات العليا والمشرفين الأكاديميين في الجامعات السعودية من وجهة نظرة الطلبة؟.

٢) ما واقع العلاقة الأكاديمية في المجال العلمي والبحثي بين طلبة الدراسات العليا والمشرفين الأكاديميين في الجامعات السعودية من وجهة نظر الطلبة؟.

٣) ما واقع العلاقة الأكاديمية في المجال الأخلاقي والاجتماعي بين طلبة الدراسات العليا والمشرفين الأكاديميين في الجامعات السعودية من وجهة نظر الطلبة؟.

٤) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات استجابات عينة الدراسة تعزى إلى اختلاف (الجنس، التخصص، المؤهل العلمي، الدرجة العلمية للمشرف)؟.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى ما يلي:

- التعرف على واقع العلاقة الأكاديمية في المجال الإداري والتنظيمي بين طلبة الدراسات العليا والمشرفين عليهم.

- التعرف على واقع العلاقة الأكاديمية في المجال العلمي والبحثي بين طلبة الدراسات العليا والمشرفين عليهم.
- التعرف على واقع العلاقة الأكاديمية في المجال الأخلاقي والاجتماعي بين طلبة الدراسات العليا والمشرفين عليهم.
- الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات درجات استجابات عينة الدراسة حول واقع العلاقة بين طلبة الدراسات العليا والمشرفين الأكاديميين عليهم تعزى إلى اختلاف (الجنس، التخصص، المؤهل العلمي، الدرجة العلمية للمشرف).

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

- تأتي الدراسة استجابة لتوصيات دراسات سابقة وأبحاث علمية إضافة إلى إلحاح الواقع الذي يتطلب التطوير المستمر لواقع العلاقة بين طلبة الدراسات العليا والمشرفين الأكاديميين عليهم.
- يأمل الباحث أن تضيف هذه الدراسة بعداً معرفياً في الجانب النظري يتعلق بالأدب التربوي حول مفاهيم الإشراف العلمي .
- تنبع أهميتها من أهمية الإشراف العلمي والأكاديمي بالنسبة لمخرجات الدراسات العليا ورسائل الماجستير والدكتوراه وما تتطلبه من تطوير مستمر للعلاقة بين الطلبة والمشرفين.

الأهمية التطبيقية:

- تسليط الضوء على الواقع الفعلي للعلاقة بين الجوانب الإدارية والعلمية والأخلاقية.
- تزويد صانعي القرار في وكالات وعمادات الدراسات العليا بالجامعات بمؤشرات تطوير تلك العلاقة وتجويد المخرجات.

حدود الدراسة:

- **الحدود الموضوعية:** اقتصرت الدراسة على دراسة واقع العلاقة في ثلاثة أبعاد: الإداري والتنظيمي، العلمي والبحثي، الأخلاقي والاجتماعي من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا بالجامعات السعودية.
- **الحدود الزمانية** : الفصل الدراسي الأول لعام ١٤٤٠هـ/١٤٤١هـ.
- **الحدود المكانية** : عينة قصدية من طلاب الدراسات العليا بخمس جامعات سعودية وهي (جامعة أم القرى – وجامعة الملك سعود – وجامعة الملك عبدالعزيز – وجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية – والجامعة الإسلامية).
- **الحدود البشرية:** اقتصرت الدراسة على طلبة الدراسات العليا في مرحلتي الماجستير والدكتوراه الذين أنهوا كتابة رسائلهم العلمية وعلى وشك التخرج.

مصطلحات الدراسة:

الإشراف العلمي:

يعرفه (أبو سليمان، ١٤١٦هـ) بأنه: " توجيه أستاذ متخصص طالب البحث إلى المنهج العلمي في دراسة موضوع ما، وكيفية عرض قضاياه، ومناقشتها واستخلاص النتائج منها وفق المعايير العلمية المقررة".

ويعرفه (Swanson&Watt, 2011,2) بأنه: "نشاط يقوم به شخص يشغل منصباً رسمياً داخل المنظمة لديه توقعات واضحة ومسؤولية تجاه الشخص الذي يقوم بالإشراف عليه، وتجاه المنظمة التي تهيئ السباق لهذه العلاقة".

ويعرَّف في هذه الدراسة بأنه: الدور التفاعلي التكاملي بين عضو هيئة التدريس وطالب الدراسات العليا، يسهم من خلاله الأستاذ المعيَّن من الجهة النظامية في مساعدة الطالب علمياً وإدارياً واجتماعياً في إنجاز مشروعه العلمي الأكاديمي وفق ما تقرره اللوائح والأنظمة المعتمدة في الجامعة.

الدراسات العليا:

هي المرحلة المتقدمة من الدراسة الجامعية التي تلي مرحلة البكالوريوس وتشمل درجات علمية مثل الدبلوم العالي والماجستير والدكتوراه، وفي هذه الدراسة يقتصر مفهومها على المرحلة التي تتطلب مشروعاً بحثياً أو رسالة علمية كالماجستير والدكتوراه، وتتطلب مشرفاً أو مرشداً علمياً للطالب.

طلبة الدراسة العليا:

يعرّف طلبة الدراسات العليا في هذه الدراسة بأنهم: الطلاب أو الطالبات الملتحقون ببرنامج دراسات عليا ينتهي بمشروع بحثي أو رسالة علمية، وهم في هذه الدراسة الذين أوشكوا على التخرج أو خريجو العام السابق لهذه الدراسة.

المشرف العلمي:

هو عضو هيئة التدريس –من الأساتذة والأساتذة المشاركين أو الأساتذة المساعدين– الذي يعينه القسم العلمي مشرفاً علمياً للطالب. (الجامعة الإسلامية، ١٤٣٧هـ– ١٤٣٨هـ).

العلاقة الأكاديمية:

تُعرَّف في هذه الدراسة بأنها: عملية التفاعل بين طالب الدراسات العليا والمشرف العلمي الأكاديمي عليه فيما يتعلق بالجوانب الإدارية والتنظيمية والعلمية والبحثية والاجتماعية والأخلاقية وفق لائحة الدراسات العليا وما تقتضيه طبيعة العلاقة الإنسانية.

الإطار النظري والدراسات السابقة

الدراسات العليا في الجامعات السعودية:

تعد الدراسات العليا مرحلة متقدمة من الدراسة النظامية في جميع التخصصات الأكاديمية العلمية والإنسانية وتشمل الدراسات العليا الدبلوم العالي والماجستير والدكتوراه، ويتم الالتحاق بها وفق اشتراطات خاصة بتلك البرامج بعد اجتياز مرحلة البكالوريوس.

وبحسب نظام مجلس التعليم العالي والجامعات ولوائحه فإن اللائحة الموحدة للدراسات العليا في الجامعات السعودية صدرت بموجب قرار مجلس التعليم العالي رقم (١٤١٧/٧/٣) المتخذ في الجلسة (السادسة) لمجلس التعليم العالي المعقودة بتاريخ ١٤١٧/٨/٢٦هـ المتوج بموافقة خادم الحرمين الشريفين – رئيس مجلس الوزراء ورئيس مجلس التعليم العالي بالتوجيه البرقي الكريم (٨٥٧٤/٧/٧) وتاريخ ١٤١٨/٦/١٧هـ.

وبنص القرار فإن اللائحة الموحدة: "سوف يؤدي إقرارها إلى تنظيم الجوانب المتعلقة بالدراسات العليا في الجامعات". (مجلس التعليم العالي، ١٤١٧هـ، ٢٣٤)

وتضمنت اللائحة تسعة أبواب اشتملت على: أهداف الدراسات العليا، والدرجات العلمية، وتنظيم الدراسات العليا، والبرامج المستحدثة، والقبول والتسجيل، ونظام الدراسة، ونظام الاختبارات، والرسائل العلمية، وأحكام عامة.

أهداف الدراسات العليا:

بحسب ما ورد في اللائحة الموحدة للدراسات العليا فإنها تهدف إلى تحقيق الأغراض التالية (مجلس التعليم العالي، ١٤١٧هـ، ٢٣٤):

- العناية بالدراسات العليا الإسلامية والعربية والتوسع في بحوثها والعمل على نشرها.
- الإسهام في إثراء المعرفة الإنسانية بكافة فروعها عن طريق الدراسات المتخصصة والبحث الجاد للوصول إلى إضافات علمية وتطبيقية مبتكرة والكشف عن حقائق جديدة .
- وتمكين الطلاب المتميزين من حملة الشهادات الجامعية من مواصلة دراساتهم العليا محلياً.
- إعداد الكفايات العلمية والمهنية المتخصصة وتأهيلهم تأهيلاً عالياً في مجالات المعرفة المختلفة.
- تشجيع الكفايات العلمية على مسايرة التقدم السريع للعلم والتقنية ودفعهم إلى الإبداع والابتكار وتطوير البحث العلمي وتوجيهه لمعالجة قضايا المجتمع السعودي.
- الإسهام في تحسين برامج المرحلة الجامعية للتفاعل مع برامج الدراسات العليا.

سمات وخصائص الدراسات العليا :

بالرغم من كونها تشترك مع المرحلة الجامعية في كثير من الخصائص والسمات التي تتعلق بإعداد الكوادر البشرية، إضافة إلى أن الدراسة في كلتا المرحلتين تتطلب توجيه وإرشاد الطلاب من قبل أحد الأساتذة ولكنها تتميز ببعض السمات، أبرزها ما ذكرته دراسة (محمد، ٢٠٠٩م، ١٦٧) على النحو التالي:

- عمق الدراسة.
- ارتفاع تكاليف الدراسة.
- الإشراف المباشر من قبل عضو هيئة التدريس.

- الحاجة إلى أعضاء هيئة تدريس مميزين.
- قلة عدد الطلاب.
- نضج الطلاب ومستوياتهم المتميزة.

وبالتالي فإن عملية الإشراف العلمي تعد أبرز مميزات وسمات الدراسات العليا .

الإشراف العلمي:

تعريف الإشراف العلمي:

"هو العمل الذي يكلف به عضو هيئة التدريس للتوجيه العلمي لطالب الدراسات العليا في دراسته ومساعدته في اختيار مشروعه العلمي"(الجامعة الإسلامية، ١٤٣٧هـ، ١٢).

كما يعرف كذلك بأنه : "عملية مخططة ومنظمة تهدف إلى مساعدة الطلبة الباحثين على امتلاك مهارات البحث العلمي بشكل يؤدي إلى تحقيق الأهداف التعليمية والتربوية وبحيث يمكن هؤلاء الطلبة من إنجاز مشاريعهم وبحوثهم بشكل لائق وفاعل".

(https://uqu.edu.sa/gs/43082 بتاريخ ٥/٨/١٤٤١هـ).

ويعرف أيضاً بأنه: " توجيه أستاذ متخصص طالب البحث إلى المنهج العلمي في دراسة موضوع ما، وكيفية عرض قضايا، ومناقشتها واستخلاص النتائج منها وفق المعايير العلمية المقررة". (أبو سليمان، ١٤١٩هـ، ٤٠)

وهو كذلك: "النشاط الذي يقوم به شخص يشغل منصباً رسمياً داخل المنظمة لديه توقعات واضحة ومسؤولية تجاه الشخص الذي يقوم بالإشراف عليه، وتجاه المنظمة التي تهيء السياق لهذه العلاقة". (Swanson&Watt, 2011,2)

إضافة إلى ذلك فيعرف بأنه: "مشاركة المشرف الفاعلة في مساعدة طالب الدراسات العليا في تحديد حد البحث، وتحديد نطاق المشـــروع ضـــمن حد البحث وتقديم التوجيه المؤدي إلى نجاح إنجاز المشروع وتعميم نتائجه (Lategan , L. 2008:4)

ويتضـح مما سـبق: أن تعريفات الإشـراف العلمي تتجه نحو تفاعل بين عضـو هيئة تدريس معين، وطالب دراســات عليا منتظم وإجراءات إدارية وعلمية واجتماعية تتم لإنجاز مشـروع علمي ورسـالة أكاديمية ويمكن للباحث في ضـوء ما تقدم يعرِّف الباحث الإشـراف العلمي على النحو التالي:

الدور التفاعلي التكاملي بين عضو هيئة التدريس وطالب الدراسات العليا يسهم من خلاله الأســتاذ المعين من الجهة النظامية في مســاعدة الطالب علمياً وإدارياً واجتماعياً في إنجاز مشروعه العلمي الأكاديمي وفق ما تقرره اللوائح والأنظمة المعتمدة في الجامعة.

تعريف المشرف العلمي:

بحســب القواعد التنفيذية الموحدة للجامعات الســعودية، أبرزت بعض الجامعات عبر موافقتها الإلكترونية في صفحة الدراسات العليا أدلة إرشادية، ضمنتها تعريفات وإجراءات لتفسير اللائحة ووردت التعريفات التالية للمشرف العلمي:

- تعريف دليل المرشـد العلمي والمشـرف والمناقش الصـادر عن الجامعة الإسـلامية بالمدينة المنورة ١٤٣٧هـــ/١٤٣٨هـــ.بأنه: عضو هيئة التدريس من الأساتذة والأساتذة المشاركين أو الأساتذة المساعدين الذي يعينه القسم العلمي مرشداً علمياً للطالب (الجامعة الإسلامية، ١٤٣٧هـ، ١٢).
- تعريف المشرف الأكاديمي على موقع عمادة الدراسات العليا بجامعة أم القرى بأنه : عضـــو هيئة التدريس الذي يتم اختياره مشـــرفاً على الطالب بقرار من مجلس عمادة

الدراســـات العليا بناءً على موافقة مجلس القســـم والكلية (https://uqu.edu,sa/gs) تاريخ الاسترداد ١٤٤٠/٨/٥هـ

كفايات المشرف العلمي وأدواره:

كفايات المشرف العلمي:

أبرزت الأدبيات عدداً من الكفايات التي يجب توفرها في المشـــرف العلمي ومن أهمها ما ذكره (Hay, 2008, 13) على النحو التالي:

١) أن يكون على دراية بســـياســـة الجامعة والإجراءات والقوانين والاســـتشـــارات والقواعد الخاصـــة بأبحاث الدراســـات العليا، وكذلك حقوق الملكية الفكرية وأخلاقيات البحث والسرقات الأدبية.

٢) الوعي بالممارسات الإشرافية الحديثة عن طريق المشاركة في برامج تنمية المشرفين التي تقدمها الجامعات.

٣) اســـتعراض التوقعات والالتزامات المتبادلة مع الطالب القائمة على أنظمة الدراسات العليا بالجامعة.

٤) التعليق بصورة ناقدة وبناءة وفي الوقت المحدد على ما يكتبه الطالب.

٥) مراقبة أسلوب الطالب في الكتابة لمساعدته على تفادي السرقات الأدبية والتأكد من جودة المادة المكتوبة المقدمة.

٦) إحالة الطالب للمصادر العلمية المناسبة ومساعدته في تقديم خطة البحث.

٧) تقديم الدعم والتوجيه الأكاديمي المناســـب ومســـاعده على إنشـــاء الشـــبكات الأكاديمية عن طريق تواصلهم مع باحثين في مجالهم.

٨) إرشاد الطالب على كيفية التعامل بنائياً ونقدياً مع المراجع والمصادر.

وقد حددت عمادة الدراسات العليا بجامعة أم القرى(https://uq,edu.sa) تاريخ ١٤٤٠/٨/١٣هـ سمات المشرف الأكاديمي الجيد، بما يلي:

- أن يكون لديه مهارة في مناقشة الطالب في جميع تفاصيل الرسالة .
- أن يكون متفرغاً لعملية الإشراف حتى أن يقوم بها على أكمل وجه.
- أن يكون موجهاً جيداً للطالب في جميع الأمور الإدارية والعلمية ولديه إلمام ودراية بطرق البحث ومناهجه المختلفة.
- لديه إلمام بموضوع الرسالة.
- مهمة المشرف توجيه الطالب والتعاون معه.

أدوار المشرف العلمي:

يقوم المشرف العلمي بعدد من الأدوار أهمها ما ذكره (Brockank&Megill, 2007,302) على النحو التالي:

- يسر: يسهل عملية تطوير الأفكار.
- معلم: يقوم بتدريس مهارات الدراسة، وأساليب البحث، ومواد التخصص .
- مقيم: يعطي تغذية راجعة نقدية وبنائية.
- مستشار: يستخدم مهارات لنصح والإرشاد عن طريق الاستماع للطالب وتقديم الدعم المعنوي.
- زميل: لديه اهتمام مشترك حول موضوع البحث.
- مدير: يضع الإرشادات وحدود العمل والأوقات النهائية لإنهاء المهام.
- مرشد: يقدم الاقتراحات، ويقترح المواضيع، ومصادر الحصول على المعلومات.

وقد صنفت بعض الجهات أدوار المشرف العلمي ومهامه إلى ثلاث مراحل: أثناء الدراسة المنهجية، وعند اختيار الموضوع، وعند إعداد خطة البحث، فأثناء الدراسة تتركز المهام على ما يلي: (الجامعة الإسلامية ، ١٤٣٧هـ، ص ص١٥-١٦)

- تحديد وقت للقاء الطالب.
- تعريف الطالب بحقوقه وواجباته.
- متابعة سير دراسة الطالب.
- توجيه الطالب لاستكمال جوانب النقص العلمي لديه.
- مساعدة الطالب في حل ما يعترضه من مشكلات.

أما أثناء اختيار الموضوع يتركز دور المشرف على ما يلي:

- تذكير الطالب بأهمية البحث العلمي وضرورة الالتزام بأخلاقياته.
- مراعاة الجدة والأصالة في اختيار الموضوع.
- توجيه الطالب إلى مراعاة إستراتيجيات الجامعة والسياسة التعليمية.
- تعريف الطالب بطرق اختيار الموضوع وأهميته.
- مساعدة الطالب في إعداد الفكرة البحثية.
- مساندة الطالب أثناء عرضه الفكرة على مجلس القسم .

وعند إعداد خطة البحث، يتركز دور المشـــرف الأكاديمي على عدة أمور، أبرزها ما يلي:

- إرشاد الطالب للمراجع العلمية والاستفادة من المشاريع المشابهة.
- مناقشة الطالب في منهج البحث المناسب لمشكلته.
- تقديم خطة البحث في ضوء ما تعتمده الجامعة والكلية.
- متابعة عرض خطته وتحكيمها وسيرها في المجالس.

النظريات المفسرة لدور المشرف العلمي على الرسائل العلمية:

حيث إن عملية الإرشـــاد الأكاديمي في ضـــوء اللوائح المنظمة لها كاللائحة الموحدة للدراســـات العليا في الجامعات الســـعودية والقواعد التنفيذية المقررة لها في كل جامعة من

الجامعات وفي ضوء طبيعة الدور الذي يمارسه المشرف وما يتطلبه من علاقة إنسانية مع الطالب فإن الباحث يصنف الأطر التي تستند إليها العلاقة بين طلبة الدراسات العليا والمشرفين الأكاديميين عليهم إلى ما يلي:

- المجال الإداري التنظيمي.
- المجال العلمي الأكاديمي.
- المجال الأخلاقي الاجتماعي.

وتتطلب هذه المجالات أنشطة من خلال أداء الأدوار والمهام ومن خلال العلاقات اللازمة لتلك المهام، لذلك يمكن تفسير الدور التفاعلي والتكاملي بين الكلية والمشرفين من خلال النظريتين التاليتين:

١ – نظرية الدور:

وهي تقوم على أن السلوك والعلاقات الاجتماعية تعتمد على الأدوار التي يؤديها بعض الأفراد وبعض الجماعات، وتركز على تحديد طبيعة كل دور ومحددات وخصائص، وما يترتب عليها، وترى كذلك أن الدور يمكن أن يكون واحداً، أو متعدداً أو متداخلاً بحسب طبيعة الفرد أو الجماعة أو المنظمة. (السكران، ١٤٣٧هـ، ١٥).

ويشير (Gerth & Millss,1995,2) إلى أن الأدوار لا تكون متساوية؛ بل مختلفة ومتباينة، فهناك دور قيادي وهناك أدوار وسيطة وأخرى تتعلق بالقاعدة.

وبناءً عليه فالدور نمط متوقع من السلوك يميز الفرد أو الوظيفة أو الجماعة عن غيرها ويتوقف نجاحه على السمات الخاصة وإدراك صاحب الدور لطبيعته ومتطلباته.

وعلى هذا فالدور المنوط بالمشرف العلمي الأكاديمي هو ما تنص عليه اللائحة الموحدة للدراسات العليا في الجامعات السعودية والقواعد التنفيذية لها في الجامعات السعودية وتتعلق بالمهام والكفايات والحقوق والواجبات المترتبة على عملية الإشراف العلمي الأكاديمي على طلبة الدراسات العليا.

٢ – نظرية العلاقات الإنسانية:

وهي من النظريات الحديثة التي تنطلق من قيمة الإنسان ومراعاة كرامته وحاجاته وتذليل الصعوبات التي تعترض تحقيقه لأدواره في الحياة.

ويهتم أصحاب هذا الاتجاه بـ(العلاقات الإنسانية) وأبرزهم «إلتون مايو» بالنظر إلى قيمة الإنسان، من حيث:

- تفسير سلوك الفرد ودراسة حاجاته الاجتماعية والنفسية.
- الاهتمام بمشاعر الأفراد والتركيز على الحوافز.
- مناقشة الأهداف مع العاملين والموافقة بينها وبين أهدافهم. (العميان، ٢٠٠٥،٤٥)

ويؤكد ذلك على أن عمليتي الإرشاد الأكاديمي والإشراف العلمي تتوقف بدرجة كبيرة على العلاقات الإنسانية بين الطلبة والمرشدين وهذه العلاقة تقوم على أساس الاحترام والثقة المتبادلة والتعاون التي يجعل من العلاقة فاعلة والإشراف العلمي متحققاً، كما أن ضعفها يؤدي إلى خلل في الإشراف العلمي والأكاديمي، وهذا للأسف ما نلمسه في الواقع، فمتى توترت العلاقة بسبب أو لآخر كان ذلك على حساب عطاء المشرف وإخفاق الطالب (النوح، ١٤٢٢، ٥٣) .

إن العلاقة الإنسانية الإيجابية تنشأ بين المشرف والطلبة من تحقيق الأدوار الاجتماعية والأخلاقية بينهما، وهذا ما أسسه العلماء المسلمون والمربون في علاقاتهم بطلابهم والتي تجاوزت بعدها العلمي إلى بعدها الأخلاقي والاجتماعي.

وحتى يقوم المشرف الأكاديمي بدوره كما يجب عليه فلا بد من تفعيل جانب العلاقات الإنسانية في علاقته بطلبته والتي تتحقق من خلال مراحل الإشراف الأكاديمي الإدارية والعلمية والاجتماعية.

الدراسات السابقة:

• أكدت دراسة (أميمة مصطفى، ١٩٩٤) على أهمية دور المرشد الأكاديمي على الرسائل العلمية وهذا الدور يعد من المدخلات الرئيسية لنظام الإشراف الأكاديمي، وذلك في دراستها التي استهدفت واقع الإشراف على رسائل الماجستير والدكتوراه ببعض كليات جامعة طنطا واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وأسلوب تحليل النظم، وتكونت العينة من (١٩٩) معيداً ومدرساً مساعداً من المسجلين لدرجتي الماجستير والدكتوراه، و(١٤١) عضو هيئة تدريس واستخدمت الدراسة الاستبانة والمقابلة لجمع البيانات.

• أمّا دراسة زين الدين (Zainal Aliddin, 2007) فقد هدفت إلى تحديد مسؤوليات الأقسام العلمية تجاه الإشراف على طلاب الدراسات العليا، وكذلك التعرف على ما يحتاجه الطلاب من أقسامهم، وتكونت عينة الدراسة من (٦٧) طالباً من طلاب الدراسات العليا بماليزيا وتم تطبيق الاستبانة على جميع المشاركين بالإضافة إلى (٦) مقابلات من تخصصات مختلفة، وكشفت نتائج الدراسة إلى أن من أهم مسؤوليات الأقسام العلمية توفير المصادر المختلفة والدعم والتسهيلات الإدارية لطلاب الدراسات العليا.

• وهدفت دراسة واديسانفو وماشينفامبين (Wadesango & Machimgambi,2011) إلى استكشاف الخبرات والتحديات التي تواجه طلاب الدراسات العليا مع المشرفين العلميين لأبحاث الماجستير والدكتوراه، اعتمدت الدراسة على منهجية البحث النوعي وتصميم دراسة حالة. تم جمع البيانات من المقابلات مع (٤٠) طالباً من جامعتين في محافظة كيب الشرقية بجنوب أفريقيا كما استخدمت الاستبانة كأداة رئيسية للحصول على التغذية الراجعة.

• وكشفت الدراسة أن (٧٥%) من استجابات الطلاب أظهرت عدم رضاهم عن التغذية الراجعة التي يقدمها الباحثون حول أعمالهم البحثية وتم تحديد أهم التحديات في

عدم معرفة المشرفين الكافية بمجالات البحث ذات الصلة، وتغيير المشرفين بسبب نقلهم إلى مؤسسات أخرى، وضعف الدعم الإشرافي والأنانية وعدم احترام الطالب.

- وحول العلاقة بين طلاب الدراسات العليا والمشرفين الأكاديميين عليهم؛ هدفت دراسة إسماعيل وزين الدين وحسن (Ismail, Zainal Alddin& Hassn,2011) إلى تحديد أهم المشكلات التي تواجه طلاب الدراسات العليا بماليزيا، وكشفت نتائج الدراسة عن أن ضعف العلاقة بين الطالب والمشرف العلمي، واختيار الموضوع والتخطيط للبحث وكتابة الإطار النظري وتفسير النتائج وكتابة الأطروحة والدفاع عنها.
- وتناولت دراسة السكران (١٤٣٧) التعرف على واقع الإشراف الأكاديمي على الرسائل العلمية والبحوث التكميلية لطلاب الدراسات العليا وطالباتها في أقسام التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية والكشف عن العقبات التي تحدد دور المشرف والتوصل إلى رؤية المشرف والتوصل إلى رؤية لتطوير دوره الإشراف على الرسائل العلمية وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وطبقت على جميع الطلاب الدراسات العليا وعددهم (١٩٩) وتوصلت الدراسة إلى أن المشرف يقوم بدوره في عملية الإشراف الأكاديمي بدرجة ضعيفة فيما يقوم بدوره في الجانب الإنساني بدرجة متوسطة كما حددت بعض العقبات التي تحدد دوره ككثرة الأعباء المكلف بها وقلة الخبرة، وانتهت إلى تقديم تصور مقترح لتطوير واقع الإشراف العلمي.

التعقيب على الدراسات السابقة:

تباينت الدراسات السابقة في أهدافها ومناهجها وأدواتها واتفقت على مجال المشكلة ، وهو العلاقة بين طلبة الدراسات العليا والمشرفين الأكاديميين في مرحلتي الماجستير والدكتوراه ، كما اختلفت جميع الدراسات الزمان والمكان وحجم العينة .

فمن حيث الهدف اتفقت الدراسة الحالية مع كل من دراسة (أميمة ١٩٧٤) ودراسة (السكران ١٤٣٧) في الكشف عن واقع العلاقة واختلفت مع بقية الدراسات التي ركزت على جوانب التحديات التي تواجه عملية الإشراف كدراسة (إسماعيل وزين الدين وحسن ٢٠١١) ودراسة (واديسانفو وماشينفامبين ٢٠١١) ، بينما ركزت دراسة (زين الدين ، ٢٠١١) على الاحتياجات التي يتطلبها الطلبة من المشرف الأكاديمي.

ويرى الباحث أن الدراسة الحالية تختلف عن غيرها من الدراسات السابقة فيما يلي:

- اختلاف الحدود الزمانية إذ تمت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام ١٤٤١هـ.

- كون الدراسة الحالية تتناول كشف العلاقة بين طلبة الدراسات العليا والمشرفين الأكاديميين من ثلاث محاور : العملية الأكاديمية والإدارية التنظيمية والعلاقات الاجتماعية الإنسانية ، وهو ما لم تتطرق إليه أيٌ من الدراسات السابقة.

منهج البحث

في ضوء مشكلة البحث وتساؤلاته لجأ الباحث إلى استخدام المنهج الوصفي، وتم استخدام نوعين من المنهج الوصفي وهما: المنهج الوصفي المسحي؛ للكشف عن واقع العلاقة الأكاديمية بين طلبة الدراسات العليا والمشرفين الأكاديميين عليهم من وجهة نظر الطلبة في الجامعات السعودية. والمنهج الوصفي المقارن؛ لدراسة الفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة على واقع العلاقة الأكاديمية بين طلبة الدراسات العليا والمشرفين الأكاديميين عليهم، حسب متغيرات (الجنس – التخصص– المؤهل العلمي – الدرجة العلمية للمشرف الأكاديمي).

مجتمع البحث:

تكون مجتمع البحث في هذه الدراسة من جميع طلبة الدراسات العليا في الجامعات السعودية، والذين أنهوا كتابة رسائلهم العلمية وعلى وشك التخرج ولم يستطع الباحث تحديد إطار عدد مجتمع الدراسة نظراً لعدم توافر إحصائية بذلك..

عينة البحث:

اقتصرت الدراسة على طلبة الدراسات العليا الذين أنهوا كتابة رسائلهم العلمية وعلى وشك التخرج. في خمس من الجامعات السعودية ، وهي : (جامعة أم القرى، وجامعة الملك سعود، وجامعة الملك عبدالعزيز، وجامعة الإمام محمد بن سعود ، والجامعة الإسلامية) .

وذلك لتوافر برامج دكتوراه وماجستير تخرج منها عدة دفعات، الأمر الذي يؤكد حضور الإشراف الأكاديمي كما تعتمده هذه الدراسة وبذلك تكون العينة المعتمدة في الدراسة هي العينة القصدية.

ونظراً لعدم وجود إطار لعدد مجتمع الدراسة فقد تم اختيار العينة المتاحة وتم توزيع الاستبانة إلكترونياً عبر برنامج (Google Drive) مع توجيه ملاحظة أن العينة المستهدفة هي طلبة الدراسات العليا الذين أنهوا كتابة رسائلهم العلمية وعلى وشك التخرج.

جدول (١): توزيع عينة الدراسة حسب البيانات الأولية المعلومات الشخصية

المتغير	الفئات	العدد	%
الجنس	ذكر	145	45.60
	أنثى	173	54.40
التخصص	نظري	292	91.82
	علمي	26	8.18
المؤهل العلمي	ماجستير	209	65.72
	دكتوراه	109	34.28
الدرجة العلمية للمشرف	أستاذ	116	36.48
	أستاذ مشارك	133	41.82
	أستاذ مساعد	69	21.70

أداة البحث:

تم تحديد أداة البحث في صورة الاستبانة، لأنه الأكثر ملائمة للبحث الحالي، وتم تحديد أهداف الاستبانة في الكشف عن واقع العلاقة الأكاديمية بين طلبة الدراسات العليا والمشرفين الأكاديميين عليهم من وجهة نظر الطلبة في الجامعات السعودية، لذا لجأ الباحث إلى اللائحة الموحدة للدراسات العليا في الجامعات السعودية، والدوريات والمجلات التربوية والبحوث والدراسات السابقة ذات الصلة بمشكلة البحث الحالي، ومقابلة مجموعة من ذوي الاختصاص في هذا المجال للاستفادة من خبراتهم في بناء الاستبيان.

صدق الأداة:

تم التأكد من صدق الاستبانة بطريقتين: الأولى قبل التطبيق وتمثلت في صدق المحكمين، والثانية بعد التطبيق على عينة استطلاعية وتمثلت في صدق الاتساق الداخلي.

صدق المحكمين:

بعد الانتهاء من إعداد الاستبانة وبناء عباراتها، تم عرضها في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة من السادة أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة أم القرى، وتم توجيه خطاب للمحكمين موضح به مشكلة وأهداف الدراسة وتساؤلاتها، وبلغ عدد المحكمين (٧) محكمين. وذلك للتأكد من درجة مناسبة العبارة، ووضوحها، وانتمائها لما تقيسه، وسلامة الصياغة اللغوية، وكذلك النظر في تدرج المقياس ومدى ملاءمته. وبناءً على آراء المحكمين حول مدى مناسبة الاستبانة لأهداف البحث، ووفقاً لتوجيهاتهم ومقترحاتهم تم تعديل صياغة بعض العبارات لغوياً، وإضافة وحذف بعضها ليصبح عدد العبارات في الاستبانة (٤٤) عبارة توزعت على (٣) محاور.

الصدق الإحصائي

تم التأكد من صدق أداة الدراسة بطريقة إحصائية من خلال تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية من (٣٠) من الطلبة، تم اختيارهم عشوائياً، وتم حساب الاتساق الداخلي بحساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة مع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه هذه العبارة، وفيما يلي عرض لنتائج صدق الاتساق الداخلي:

جدول رقم (٢) معاملات الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للبعد

البعد الأول		البعد الثاني		البعد الثالث	
م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط
١	٠,٦٦	١	٠,٧٠	١	٠,٦٩
٢	٠,٦٥	٢	٠,٦٨	٢	٠,٦٨
٣	٠,٧١	٣	٠,٦٦	٣	٠,٦٦
٤	٠,٦٢	٤	٠,٦٢	٤	٠,٧٣
٥	٠,٦٣	٥	٠,٦٦	٥	٠,٦٣
٦	٠,٦٢	٦	٠,٦٧	٦	٠,٦٤
٧	٠,٦٦	٧	٠,٦٧	٧	٠,٧٢
٨	٠,٦٢	٨	٠,٧١	٨	٠,٦٦
٩	٠,٦٧	٩	٠,٦٢	٩	٠,٦٤
١٠	٠,٦٣	١٠	٠,٦٩	١٠	٠,٧٠
١١	٠,٦٩	١١	٠,٧٠	١١	٠,٦٧
١٢	٠,٦٥	١٢	٠,٦٨	١٢	٠,٦٨
		١٣	٠,٦٣	١٣	٠,٦٥
				١٤	٠,٦٨
				١٥	٠,٧١
				١٦	٠,٦٦
				١٧	٠,٦٦
				١٨	٠,٦١
				١٩	٠,٧٠

تراوحت قيم معاملات الارتباط من (٠,٦٢) إلى (٠,٧٣)، وجميع قيم معاملات الارتباط موجبة ومرتفعة وذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) وتشير إلى الاتساق الداخلي، بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه.

ثبات الأداة:

تم التأكد من ثبات الاستبانة بطريقة الفا كرونباخ كما هو موضحا في جدول (٣).

جدول رقم (٣) معاملات الفا كرونباخ للمحاور والدرجة الكلية للاستبيان

البعد	معامل الفا كرونباخ
الأول: الإداري والتنظيمي	٠,٨٩
الثاني: العلمي البحثي	٠,٩٠
الثالث: الأخلاقي والاجتماعي	٠,٩٢
الدرجة الكلية	٠,٩٤

تراوحت قيم معاملات الفا كرونباخ من (٠,٨٩ – ٠,٩٤) وجميع هذه القيم مرتفعة وتشير إلى تمتع أداة الدراسة بدرجة عالية من الثبات.

الاستبيان في صورته النهائية:

الجزء الأول: عبارة عن بيانات أولية عن عينة الدراسة من حيث (الجنس – التخصص– المؤهل العلمي – الدرجة العلمية للمشرف الأكاديمي).

الجزء الثاني: اشتمل على (٤٤) عبارة توزعت على (٣) أبعاد كالتالي:

الأول: البعد الإداري والتنظيمي "١٢" عبارة .

الثاني: البعد العلمي البحثي"١٣" عبارة .

الثالث: البعد الأخلاقي والاجتماعي"١٩" عبارة .

تصحيح أداة الدراسة:

تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي المتدرج لتصحيح استجابات عينة الدراسة على الاستبانة؛ بحيث تعطى الدرجة (٥) للاستجابة (دائماً) الدرجة (٤) للاستجابة (غالباً) الدرجة (٣) للاستجابة (أحياناً) الدرجة (٢) للاستجابة (نادراً) الدرجة (١) للاستجابة (أبداً). وفقاً للمقياس الخماسي تم استخدام المعيار التالي للحكم على درجة الاستجابة:

مدى الاستجابة = أعلى درجة – أقل درجة = ٥ – ١ = ٤

طول الفئة = مدى الاستجابة / عدد فئات الاستجابة = ٥/٤ = ٠,٨

المتوسط الحسابي	الاستجابة	واقع العلاقة
٤,٢١ – ٥	دائما	جيدة جدا
٣,٤١ – ٤,٢٠	غالبا	جيدة
٢,٦١ – ٣,٤٠	أحيانا	متوسطة
١,٨١ – ٢,٦٠	نادرا	ضعيفة
١ – ١,٨	أبدا	ضعيفة جدا

الأساليب الإحصائية:

للإجابة عن تساؤلات الدراسة تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

١ –التكرارات والنسب المئوية لوصف عينة الدراسة بالنسبة للبيانات الأولية.

٢ –المتوسط الحسابي، لحساب القيمة التي يعطيها أفراد عينة الدراسة لكل عبارة، وللدرجة الكلية لكل بعد.

٣ –الانحراف المعياري، وذلك لمعرفة مدى تشتت استجابات العينة عن المتوسط الحسابي لكل عبارة، وللدرجة الكلية لكل بعد.

٤ –إختبار (ت) للمقارنة بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حسب متغيرات (الجنس – التخصص – المؤهل العلمي).

٥ -إختبار تحليل التباين الأحادي (ف) للمقارنة بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حسب متغير (الدرجة العلمية للمشرف الأكاديمي).

٦ -اختبار شيفيه لتحديد اتجاهات الفروق.

نتائج الدراسة:

في الجزء التالي تم عرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها من خلال أدبيات الإطار النظري والدراسات السابقة وخبرة الباحث، على النحو التالي:

السؤال الأول: ما واقع العلاقة الأكاديمية في المجال الإداري والتنظيمي بين طلبة الدراسات العليا والمشرفين الأكاديميين في الجامعات السعودية من وجهة نظر الطلبة؟.

لإجابة السؤال الأول؛ تم استخدام بعض مقاييس الإحصاء الوصفي والتي تمثلت في المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لعبارات البعد الأول، وكانت النتائج كالتالي:

جدول (٤): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع علاقة الطالب بالمشرف الأكاديمي في البعد الإداري والتنظيمي

م	العبارات	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاستجابة
8	يقدم المشرف تقريرا عن اكتمال الرسالة إلى رئيس القسم تمهيدا لاستكمال إجراء إذن الطباعة.	1	3.96	1.11	جيدة
3	يدعم المشرف الفكرة البحثية للطالب في أثناء عرضها على اللجنة المختصة.	2	3.79	1.08	جيدة
12	يستكمل المشرف مع الطالب الإجراءات النظامية فيما يتعلق بإذن الطباعة وتشكيل اللجان ومنح الدرجة العلمية.	3	3.73	1.23	جيدة
2	يوزع الطلاب على المشرفين وفق ما تنص عليه اللائحة.	4	3.67	1.03	جيدة
5	يقدم المشرف تقارير الإشراف الفصلية مع الطالب.	5	3.58	1.24	جيدة
4	يبادر المشرف في إكمال إجراءات تسجيل الموضوع واعتمادها في المجالس المختصة.	6	3.53	1.27	جيدة

م	العبارات	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاستجابة
7	يلزم المشرف الطالب بالإطار الزمني للدراسة وفق لائحة الدراسات العليا.	7	3.50	1.25	جيدة
9	يرشد المشرف الطالب إلى لائحة الدراسات العليا.	8	3.44	1.34	جيدة
10	يساعد المشرف الطالب في مخاطبة الجهات لتسهيل مهمة الباحث.	9	3.32	1.35	متوسطة
11	ييسر المشرف التعاملات النظامية بين جهة عمل الباحث والجامعة.	10	3.29	1.29	متوسطة
6	يلتزم المشرف بالساعة الأسبوعية مع الطالب.	11	3.18	1.43	متوسطة
1	تعطى الفرصة للطالب في اختيار المشرف العلمي على رسالته.	12	2.94	1.37	متوسطة
المتوسط العام			3.49	0.91	جيدة

تشير نتائج جدول (٤) أن المتوسط الحسابي العام للبعد الأول بلغ (٣,٤٩) أي أن واقع العلاقة الأكاديمية في المجال الإداري والتنظيمي بين طلبة الدراسات العليا والمشرفين الأكاديميين في الجامعات السعودية من وجهة نظر الطلبة، هي بدرجة (جيدة).

وتختلف نتيجة الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة (السكران ، ١٤٣٧) من أن المشرف يقوم بدوره بدرجة ضعيفة ويمكن أن نعزي ذلك إلى ما استجد من وعي لدى الطلاب وحوكمة في أنظمة الدراسات العليا.

وبالنظر إلى عبارات البعد الأول (١٢) عبارة يلاحظ أن (٩) عبارات حصلت على درجة (جيدة)، في حين (٣) عبارات حصلت على درجة (متوسطة) ، وبمتوسطات حسابية تراوحت من (٢,٩٤) إلى (٣,٩٦).

وكانت أعلى ثلاث عبارات كالتالي: العبارة "٨" (يقدم المشرف تقريرا عن اكتمال الرسالة إلى رئيس القسم تمهيدا لاستكمال إجراء إذن الطباعة) بمتوسط حسابي (٣,٩٦) ودرجة (جيدة)، العبارة "٣" (يدعم المشرف الفكرة البحثية للطالب في أثناء عرضها على اللجنة المختصة) بمتوسط حسابي (٣,٧٩) ودرجة (جيدة)، العبارة "١٢" (يستكمل

المشـــرف مع الطالب الإجراءات النظامية فيما يتعلق بإذن الطباعة وتشـــكيل اللجان ومنح الدرجة العلمية) بمتوسط حسابي (٣,٧٣) ودرجة (جيدة).

وكانت أقل ثلاث عبارات كالتالي: العبارة "١١" (ييسـر المشـرف التعاملات النظامية بين جهة عمل الباحث والجامعة) بمتوسط حسابي (٣,٢٩) ودرجة (متوسطة)، العبارة "٦" (يلتزم المشرف بالساعة الأسبوعية مع الطالب) بمتوسط حسابي (٣,١٨) ودرجة (متوسطة)، العبارة "١" (تعطى الفرصة للطالب في اختيار المشرف العلمي على رسالته) بمتوسط حسابي (٢,٩٤) ودرجة (متوسطة).

الســـؤال الثـاني: مـا واقع العلاقـة الأكـاديميـة في المجـال العلمي والبحثي بين طلبـة الدراسات العليا والمشرفين الأكاديميين في الجامعات السعودية من وجهة نظر الطلبة؟.

لإجابة السؤال الثاني؛ تم استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لعبارات البعد الثاني، وكانت النتائج كالتالي:

جدول (٥): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع علاقة الطالب بالمشرف الأكاديمي في البعد العلمي والبحثي

م	العبارات	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاستجابة
5	يساعد المشرف الباحث في صياغة العنوان البحثي بصورة علمية مناسبة	1	3.89	1.13	جيدة
2	يشجع المشرف الطالب على التفكير المستقل وإبداء الرأي.	2	3.76	1.21	جيدة
3	يوجه المشرف الطالب إلى كيفية الحصول على مصادر المعلومات.	3	3.72	1.16	جيدة
6	يرشد المشرف الطالب إلى الصياغة العلمية لمشكلة الدراسة.	4	3.72	1.16	جيدة
1	يوجه المشرف الطالب فكريا نحو مجالات البحث.	5	3.71	1.14	جيدة
4	يوجه المشرف الطالب نحو اختيار الموضوع المناسب.	6	3.65	1.21	جيدة
10	يراجع المشرف مع الطالب دقة الاجراءات المنهجية للدراسة.	7	3.60	1.27	جيدة
7	يظهر المشرف للطالب الأهمية النظرية والتطبيقية لموضوع بحثه.	8	3.57	1.25	جيدة
13	يراجع المشرف مع الطالب صياغة استخلاص وتوصيات ومقترحات الدراسة.	9	3.57	1.29	جيدة
9	يساعد المشرف في اختيار وبناء أدوات الدراسة المناسبة.	10	3.53	1.24	جيدة

م	العبارات	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاستجابة
8	يسهم المشرف في توجيه الطالب إلى الدراسات السابقة وبناء الإطار النظري بطريقة صحيحة.	11	3.50	1.26	جيدة
12	يراجع المشرف مع الطالب عرض النتائج ومناقشتها وربطها بالأدب النظري والدراسات السابقة.	12	3.50	1.29	جيدة
11	يختار المشرف مع الطالب الأساليب الإحصائية المناسبة لتحقيق أهدف الدراسة.	13	3.34	1.32	متوسطة
	المتوسط العام		3.62	0.99	جيدة

يتضح من نتائج جدول (٥) أن المتوسط الحسابي العام للبعد الثاني بلغ (٣,٦٢) أي أن واقع العلاقة الأكاديمية في المجال العلمي والبحثي بين طلبة الدراسات العليا والمشرفين الأكاديميين في الجامعات السعودية من وجهة نظر الطلبة، هي بدرجة (جيدة).

وتختلف نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة (واديسانفو وماشينفامبين ٢٠١١) التي أشارت إلى عدم رضا الطلاب عن التغذية الراجعة التي تقدم لهم من قبل المشرفين عليهم، ولعل مرد ذلك إلى اختلاف البيئة والأنظمة والحوافز الممنوحة على عملية الإشراف وكثرة الأعباء التي ينوء بها المشرف عادة.

وبالنظر إلى عبارات البعد الثاني (١٣) عبارة يلاحظ أن (١٢) عبارة حصلت على درجة (جيدة)، في حين (١) عبارة حصلت على درجة (متوسطة) ، وبمتوسطات حسابية تراوحت من (٣,٣٤) إلى (٣,٨٩).

وكانت أعلى ثلاث عبارات كالتالي: العبارة "٥" (يساعد المشرف الباحث في صياغة العنوان البحثي بصورة علمية مناسبة) بمتوسط حسابي (٣,٨٩) ودرجة (جيدة)، العبارة "٢" (يشجع المشرف الطالب على التفكير المستقل وإبداء الرأي) بمتوسط حسابي (٣,٧٦) ودرجة (جيدة)، العبارة "٣" (يوجه المشرف الطالب إلى كيفية الحصول على مصادر المعلومات) بمتوسط حسابي (٣,٥٠) ودرجة (جيدة).

وكانت أقل ثلاث عبارات كالتالي: العبارة "٨" (يسهم المشرف في توجيه الطالب إلى الدراسات السابقة وبناء الإطار النظري بطريقة صحيحة) بمتوسط حسابي (٣,٥٠) ودرجة (جيدة)، العبارة "١٢" (يراجع المشرف مع الطالب عرض النتائج ومناقشتها وربطها بالأدب النظري والدراسات السابقة) بمتوسط حسابي (٣,٥٠) ودرجة (جيدة)، العبارة "١١" (يختار المشرف مع الطالب الأساليب الإحصائية المناسبة لتحقيق أهدف الدراسة) بمتوسط حسابي (٣,٣٤) ودرجة (متوسطة).

السـؤال الثالث: ما واقع العلاقة الأكاديمية في المجال الأخلاقي والاجتماعي بين طلبة الدراسات العليا والمشرفين الأكاديميين في الجامعات السعودية من وجهة نظر الطلبة؟.

لإجابة السؤال الثالث تم استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لعبارات البعد الثالث، وكانت النتائج كالتالي:

جدول (٦): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع علاقة الطالب بالمشرف الأكاديمي في البعد الأخلاقي والاجتماعي

م	العبارات	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاستجابة
8	ينبذ المشرف التعصب والعنصرية في تعامله مع الطالب.	1	4.05	1.13	جيدة
7	يلتزم المشرف العدل في تعامله مع الطالب.	2	3.97	1.13	جيدة
12	يعتمد في علاقته مع الطالب على الثقة المتبادلة.	3	3.96	1.15	جيدة
9	يشجع المشرف ويحفز الطالب في إنجازه للبحث.	4	3.93	1.17	جيدة
3	يعامل المشرف الطالب بالرفق والبشاشة والتواضع.	5	3.92	1.16	جيدة
10	يثني المشرف على جهود الطالب العلمية.	6	3.88	1.18	جيدة
11	يلتزم المشرف مع الطالب آليات التواصل المناسبة زمانا ومكانا.	7	3.84	1.20	جيدة
6	يتحلى المشرف بالصبر في معاملته مع الطالب.	8	3.82	1.18	جيدة
16	يراعي المشرف أعراف الطالب وتقاليده الاجتماعية أثناء العلاقة الإشرافية.	9	3.77	1.20	جيدة
19	يقدر المشرف ويثمن الخبرات السابقة للطالب.	10	3.75	1.24	جيدة
13	يجعل المشرف العلاقة تلقائية وغير رسمية في أثناء اللقاء بالطالب.	11	3.72	1.26	جيدة

م	العبارات	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاستجابة
1	يراعي المشرف ظروف الطالب النفسية.	12	3.71	1.21	جيدة
2	يرحب المشرف بلقاء الطالب خارج إطار الساعة التدريسية الأسبوعية.	13	3.58	1.25	جيدة
17	يقدم المشرف بدائل مناسبة للسلوك غير الملائم من الطالب.	14	3.55	1.19	جيدة
18	يبدي المشرف حساسية ايجابية نحو احتياجات الطالب.	15	3.51	1.23	جيدة
4	يسأل المشرف عن الطالب إذا تغيب أو تأخر.	16	3.43	1.27	جيدة
15	يسمح المشرف بقدر من المرح والدعابة في أثناء اللقاءات الإشرافية.	17	3.29	1.28	متوسطة
14	يشارك المشرف الطالب في تقديم الحلول لبعض مشكلاته الشخصية الاجتماعية.	18	3.09	1.35	متوسطة
5	يشارك المشرف الطالب في بعض أموره الاجتماعية.	19	2.78	1.35	متوسطة
	المتوسط العام		3.66	0.91	جيدة

يتضح من نتائج جدول (٦) أن المتوسط الحسابي العام للبعد الثالث بلغ (٣,٦٦) أي أن واقع العلاقة الأكاديمية في المجال الأخلاقي والاجتماعي بين طلبة الدراسات العليا والمشرفين الأكاديميين في الجامعات السعودية من وجهة نظر الطلبة، هي بدرجة (جيدة).

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية إلى حد ما مع نتيجة دراسة (السكران،١٤٣٧) في مستوى العلاقة الإنسانية بين الطلبة والمشرفين الأكاديميين أنها متوسطة.

وبالنظر إلى عبارات البعد الثالث وهي (١٩) عبارة يلاحظ أن (١٦) عبارة حصلت على درجة (جيدة)، في حين (٣) عبارات حصلت على درجة (متوسطة) ، وبمتوسطات حسابية تراوحت من (٢,٧٨) إلى (٤,٠٥).

وكانت أعلى ثلاث عبارات كالتالي: العبارة "٨" (ينبذ المشرف التعصب والعنصرية في تعامله مع الطالب) بمتوسط حسابي (٤,٠٥) ودرجة (جيدة)، العبارة "٧" (يلتزم المشرف العدل في تعامله مع الطالب) بمتوسط حسابي (٣,٩٧) ودرجة (جيدة)، العبارة "١٢" (يعتمد في علاقته مع الطالب على الثقة المتبادلة) بمتوسط حسابي (٣,٩٦) ودرجة (جيدة).

وكانت أقل ثلاث عبارات كالتالي: العبارة "١٥" (يسمح المشرف بقدر من المرح والدعابة في أثناء اللقاءات الإشرافية) بمتوسط حسابي (٣,٢٩) ودرجة (متوسطة)، العبارة "١٤" (يشارك المشرف الطالب في تقديم الحلول لبعض مشكلاته الشخصية الاجتماعية) بمتوسط حسابي (٣,٠٩) ودرجة (متوسطة)، العبارة "٥" (يشارك المشرف الطالب في بعض أموره الاجتماعية) بمتوسط حسابي (٢,٧٨) ودرجة (متوسطة).

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات عينة الدراسة حول واقع العلاقة الأكاديمية بين طلبة الدراسات العليا والمشرفين الأكاديميين في الجامعات السعودية، حسب متغيرات (الجنس – التخصص – المؤهل العلمي – الدرجة العلمية للمشرف الأكاديمي)؟.

أولا: المقارنة حسب الجنس.

للمقارنة بين بين متوسطات درجات عينة الدراسة حول واقع العلاقة الأكاديمية بين طلبة الدراسات العليا والمشرفين الأكاديميين في الجامعات السعودية حسب الجنس،

تم استخدام اختبار (ت) وكانت النتائج كالتالي:

جدول (٧): نتائج اختبار (ت) للمقارنة بين متوسطات درجات عينة الدراسة حسب الجنس

البعد	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الأول	ذكر	145	3.48	0.88	0.22	316	0.83
	أنثى	173	3.51	0.94			
الثاني	ذكر	145	3.72	0.91	1.52	316	0.13
	أنثى	173	3.54	1.13			
الثالث	ذكر	145	3.78	0.90	1.96	316	0.05
	أنثى	173	3.56	1.04			
الدرجة الكلية	ذكر	145	3.68	0.81	1.37	316	0.17
	أنثى	173	3.54	0.96			

تراوحت قيم (ت) من (٠,٢٢) إلى (١,٩٦) وتشير إلى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات واقع العلاقة الأكاديمية بين طلبة الدراسات العليا والمشرفين الأكاديميين في الجامعات السعودية في البعد الثالث فقط "البعد الأخلاقي والاجتماعي". والفروق كانت في اتجاه "الذكور". ويمكن أن نعزي ذلك إلى الوضع الاجتماعي الفسيولوجي للمرأة في المجتمع وانشغالها أسرياً أكثر من الرجل إضافة إلى إنسيابية التواصل بين الذكور فيما لايوجد فرصة للقاء مباشر مع المشرف الرجل بالنسبة للطالبات للاعتبارات الشرعية والاجتماعية والتنظيمية بعكس الطلاب الذكور.

ثانيا: المقارنة حسب التخصص.

للمقارنة بين متوسطات درجات عينة الدراسة حول واقع العلاقة الأكاديمية بين طلبة الدراسات العليا والمشرفين الأكاديميين في الجامعات السعودية حسب التخصص، تم استخدام اختبار (ت) وكانت النتائج كالتالي:

جدول (٨): نتائج اختبار (ت) للمقارنة بين متوسطات درجات عينة الدراسة حسب التخصص

البعد	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الأول	نظري	292	3.47	0.91	1.65	316	0.10
	علمي	26	3.78	0.81			
الثاني	نظري	292	3.58	1.04	2.14	316	0.03
	علمي	26	4.03	0.95			
الثالث	نظري	292	3.63	0.98	1.61	316	0.11
	علمي	26	3.96	0.94			
الدرجة الكلية	نظري	292	3.57	0.90	1.96	316	0.05
	علمي	26	3.93	0.85			

تراوحت قيم (ت) من (١,٦١) إلى (٢,١٤) وتشـير إلى وجود فروق دالة إحصـائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات واقع العلاقة الأكاديمية بين طلبة الدراسات العليا والمشرفين الأكاديميين في الجامعات السعودية في البعد الثاني "البعد العلمي والبحثي" والدرجة الكلية، والفروق في اتجاه "التخصص العلمي". وهذا يعزى لنسبة التخصص العلمي في العينة والناشيء عن نسبتها الوجودية إضافة إلى طبيعة الدراسات العلمية القائمة على المختبرات والتجارب والتي ينشأ عنها لقاءات وعلاقات أكثر قرباً كما أن استفادة المشرف المباشرة من بحث الطالب تعزز ذلك.

ثالثا: المقارنة حسب المؤهل العلمي.

للمقارنة بين متوسطات درجات عينة الدراسة حول واقع العلاقة الأكاديمية بين طلبة الدراسات العليا والمشرفين الأكاديميين في الجامعات السعودية حسب المؤهل العلمي، تم استخدام اختبار (ت) وكانت النتائج كالتالي:

جدول (٩): نتائج اختبار (ت) للمقارنة بين متوسطات درجات عينة الدراسة حسب المؤهل العلمي

البعد	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الأول	ماجستير	209	3.52	0.91	0.70	316	0.49
	دكتوراه	109	3.45	0.92			
الثاني	ماجستير	209	3.70	1.02	2.01	316	0.05
	دكتوراه	109	3.46	1.05			
الثالث	ماجستير	209	3.67	0.99	0.38	316	0.71
	دكتوراه	109	3.63	0.97			
الدرجة الكلية	ماجستير	209	3.64	0.90	1.05	316	0.29
	دكتوراه	109	3.53	0.90			

تراوحت قيم (ت) من (٠,٣٨) إلى (٢,٠١) وتشـير إلى وجود فروق دالة إحصـائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات واقع العلاقة الأكاديمية بين طلبة الدراسات

العليا والمشـرفين الأكاديميين في الجامعات السـعودية في البعد الثاني "البعد العلمي والبحثي" والدرجة الكلية، والفروق في اتجاه "طلبة الماجستير". ويمكن أن نعزو ذلك إلى أمرين:

الأول : يتعلق بطبيعة المرحلة ومتطلباتها فمرحلة الماجســـتير تتطلب متابعة أكثر من المشـرف نظراً لمحدودية خبرة الطلبة البحثية وحاجته المسـتمرة للمشـرف لتوجيهه فيظهر كل من طلبة الماجستير والمشرف اهتماماً بذلك ينعكس في طبيعة العلاقة.

الثاني : أن طلبة الدكتوراه وبحكم خبرتهم في المجال البحثي ومرورهم بمرحلة الماجســـتير وتعودهم على النشـــر العلمي تقل حاجتهم للتوجيه في هذا المجال مقارنة بنظرائهم في الماجستير.

رابعا: المقارنة حسب الدرجة العلمية للمشرف الأكاديمي.

للمقارنة بين متوسطات درجات عينة الدراسة حول واقع العلاقة الأكاديمية بين طلبة الدراســـات العليا والمشـــرفين الأكاديميين في الجامعات الســـعودية حســـب الدرجة العلمية للمشـــرف الأكاديمي، تم اســـتخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) وكانت النتائج كالتالي:

جدول (١٠): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة حسب الدرجة العلمية للمشرف الأكاديمي

البعد	الدرجة العلمية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الأول	أستاذ	116	3.44	0.95
	أستاذ مشارك	133	3.51	0.85
	أستاذ مساعد	69	3.56	0.96
الثاني	أستاذ	116	3.63	1.04
	أستاذ مشارك	133	3.59	1.03
	أستاذ مساعد	69	3.66	1.05
الثالث	أستاذ	116	3.67	0.94
	أستاذ مشارك	133	3.66	1.01

	أستاذ مساعد	69	3.64	1.00
الدرجة الكلية	أستاذ	116	3.60	0.88
	أستاذ مشارك	133	3.60	0.89
	أستاذ مساعد	69	3.62	0.95

تشـــير نتائج جدول (١٠) إلى وجود فروق ظاهرية بين متوســـطات درجات عينة الدراســة حول واقع العلاقة الأكاديمية بين طلبة الدراســات العليا والمشــرفين الأكاديميين في الجامعات الســعودية حســب الدرجة العلمية للمشــرف الأكاديمي، ولمعرفة هل هذه الفروق ذات دلالة إحصــائية عند مســتوى (٠,٠٥) أم أنها فروق بســيطة تم تطبيق اختبار (ف) وكانت نتائجه كالتالي:

جدول (١١): نتائج اختبار (ت) للمقارنة بين متوسطات درجات استجابات عينة الدراسة حسب الدرجة العلمية للمشرف الأكاديمي

البعد	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الأول	بين المجموعات	0.70	2	0.35	0.42	0.66
	داخل المجموعات	261.55	315	0.83		
	الكلي	262.25	317			
الثاني	بين المجموعات	0.29	2	0.15	0.14	0.87
	داخل المجموعات	339.85	315	1.08		
	الكلي	340.14	317			
الثالث	بين المجموعات	0.06	2	0.03	0.03	0.97
	داخل المجموعات	305.91	315	0.97		
	الكلي	305.96	317			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.04	2	0.02	0.02	0.98
	داخل المجموعات	255.42	315	0.81		
	الكلي	255.46	317			

تشير نتائج جدول (١١) أن قيم (ف) تراوحت من (٠,٠٢) إلى (٠,٤٢) وجميع هذه القيم غير دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) وتشير إلى أن الدرجة العلمية للمشرف الأكاديمي ليس لها دور في طبيعة العلاقة الأكاديمية بين طلبة الدراسات العليا والمشرفين الأكاديميين في الجامعات السعودية.

ولعل مرد ذلك إلى عدم وجود تفرقة في اللائحة الموحدة بين المشرفين الأكاديميين تبعاً لدرجاتهم إضافة إلى أتمتة كثير من الواجبات عبر منظومة الجامعة الإلكترونية.

التوصيات

في ضوء النتائج توصي الدراسة بما يلي:

- التأكيد على أعضاء هيئة التدريس ممن يحق لهم الإشراف الأكاديمي في الالتزام بما ورد في اللائحة الموحدة للدراسات العليا وقواعدها التنفيذية للجامعات وبخاصة ما يتعلق بالتزام المشرف باللقاء الأسبوعي مع الطلبة ليتمكن من أداء دوره الإشرافي.

- حث الأقسام العلمية على ترك مساحة لمشاركة الطالب في اختيار المشرف المناسب قدر الإمكان وعلى عمادات الدراسات العليا مراعاة ذلك في الأتمتة والحوكمة لمنظومة الإجراءات.

- تقديم الحوافز المادية والمعنوية للمشرف الأكاديمي الذي يسهم مع طلبته في نشر ورقة علمية في المجلات ذات معامل التأثير المرتفع.

- إقامة مؤتمر علمي على مستوى جامعات المملكة العربية السعودية خاص بالإشراف الأكاديمي ومستجداته وتقويم النظم واللوائح المتعلقة بذلك.

- تقديم دورات علمية لأعضاء هيئة التدريس في الإحصاء التربوي وطرق اختيار الأساليب الإحصائية وبرامج معالجتها ضمن خطة التطوير الأكاديمي في الجامعة.

- تضمين دورات التطوير الجامعي موضوعات خاصة بمستجدات البحث العلمي ليتسنى مواكبة أعضاء هيئة التدريس للخبرات العالمية الحديثة.

- إعداد دليل إجرائي للإرشاد الأكاديمي في الجامعات السعودية يوضح أدوار كل من الطالب والمشرف والقسم والعمادات وفق خط زمني يتناسب مع خطة الطالب وأتمتته.

- التأكيد على المشرفين الأكاديميين بالتخفيف من الطابع الرسمي أثناء اللقاء الإشرافي والمشاركة الاجتماعية للطلبة بالطرق المناسبة والسماح لهم بإبداء مرئياتهم ووجهات نظرهم المختلفة.

المراجع

ابن جماعة، بدر الدين، تذكرة السامع والمتكلم في أدب العالم والمتعلم، رمادي للنشر ، ١٤١٥هـ، الدمام.

أبو سليمان، عبدالوهاب إبراهيم، كتابة البحث العلمي صياغة جديدة، دارة الشروق ، جدة ١٤٠٦هـ.

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، دليل المرشد العلمي والمشرف والمناقش، ١٤٣٧هـ/١٤٣٨هـ ، المدينة المنورة، موقع الجامعة على الانترنت https://iu.edu.sa تاريخ الاسترداد ٦/٨/١٤٤١هـ.

الحفني ، خضير سعود، مؤشرات جودة مخرجات التعليم العالي بدول مجلس التعاون لدول الخليج العربي (دراسة تحليلية)، مجلة التعاون، الأمانة العامة لمجلس التعاون، السنة ١٦، العدد (٥٣)، ٢٠٠١م، الرياض.

السكران، عبدالله بن فالح، رؤية تطويرية لدور المشرف الأكاديمي على الرسائل العلمية والبحوث التكميلية لطلاب الدراسات العليا في أقسام التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، مجلة العلوم التربوية ، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، العدد السادس، رجب، ١٤٣٧هـ.

العميان، محمود سليمان ، السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال، عمان، دار وائل، ط٢ ، ٢٠٠٥م.

مجلس التعليم العالي، نظام مجلس التعليم العالي والجامعات ولوائحه، ط٤، ١٤٣٦هـ/ ٢٠١٥م ، الرياض.

محمد، أماني عبدالقادر، المشـــكلات التي تواجه طلاب وطالبات الدراســـات العليا بجامعة القاهرة، دراســـة ميدانية، مجلة العلوم التربوية، معهد الدراســـات التربوية، جامعة القاهرة، العدد (١)، يناير ٢٠٠٩م.

مصـطفى، أميمة، الإشـراف العلمي على رسـائل الماجسـتير والدكتوراه الواقع والممكن ، رسـالة ماجستير، كلية التربية، جامعة طنطا، مصر، ١٩٩٤م.

موقع جامعة أم القرى https://uqu.edu.sa/gs/43082

النوح، مسـاعد بن عبدالله، دراسـة تقويمية لنظام الإشـراف العلمي في كليات وأقسـام التربية بالجامعات السـعودية، رسـالة دكتوراه غير منشـورة ، قسـم التربية، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، ١٤٢٤هـ.

Reference:-

Ibn Jama`ah, B. (1415 AH). The Memory of the Listener and the Speaker in the Literature of the World and the Learner. Ramadi for Publishing. Dammam.

Abu Suleiman, A. (1406 AH). Scientific Research Writing: New Formulation. Dara Al-Shorouk, Jeddah.

The Islamic University of Madinah. A guide for the scientific guide, supervisor and debate, 1437 AH / 1438 AH, Madinah, the university's website on the Internet https://iu.edu.sa.

Al-Hefni, K. (2001). Indicators of the Quality of Higher Education Outcomes in the Countries of the Cooperation Council for the Arab Gulf States (Analytical Study). Cooperation Journal, General Secretariat of the Cooperation Council, Year 16, Issue (53), Riyadh.

Al-Skaran, A. (1437 AH). A developmental vision for the role of the academic supervisor of scientific dissertations and supplementary research for postgraduate students in the departments of education at Imam Muhammad bin Saud Islamic University. Journal of Educational Sciences, Imam Muhammad bin Saud Islamic University, sixth issue.

Al-Amian, M. (2005). Organizational Behavior in Business Organizations. (2nd Edition). Amman, Dar Wael.

Higher Education Council, Council of Higher Education and Universities System and Regulations, 4th Edition, 1436 AH / 2015 AD, Riyadh.

Mohamed, A. (2009). Problems Facing Postgraduate Students at Cairo University, Field Study. Journal of Educational Sciences, Institute of Educational Studies, Cairo University, Issue (1), January.

Mustafa, O. (1994). Scientific Supervision of Master and Doctoral Theses, Reality and Possible. Master Thesis, Faculty of Education, Tanta University, Egypt.

Umm Al-Qura University website https://uqu.edu.sa/gs/43082

Al-Noah, M. (1424 AH). An evaluation study of the scientific supervision system in the colleges and departments of education in Saudi universities. Unpublished doctoral thesis, Department of Education, College of Social Sciences, Imam Muhammad bin Saud Islamic University, Riyadh

Brochank, A& Megill. (2007). Facilitating Reflective Learning Higher Education. Berkshire. Open University Press.

Hay, D. (2008). Tips to clarify the Role Expectations in Supervisory Relationships in lategan, L (Eds), An Introduction to Postgraduate Supervision. Stellenbosch African Sun Media .

Heath, T.(2002)Aqyantitative analysis of pdd Students: Views of supervision. Higher Education Research and Development, 21(1).

Lategan, L.(2008). An introduction to Postgraduate Supervision. Stellenbosch: African Sun Media.

Mouton , J. (2001). How to succeed in your Moster's & Doctoral Studies . Pretoria Van Schait.

Swanson, G.& Watt, s. (2011). Good Practice in the Supervision Mentoring of Postgraduate Leadership in Learning.

Wadesango, N. & Machingambi, S.(2011), Post Graduats' Experience with Research Supervisors, Journal of Sociology and Social Anthropology, Volume (2), Number, pp.31-37.

فاعلية برنامج إثرائي قائم على نظرية الذكاء الناجح لتنمية المهارات التَّحليليَّة والإبداعيَّة والعمليَّة لدى طالبات المرحلة المتوسِّطة

إعداد

د. نوار بنت محمد سعد الحربي

أستاذ علم النفس التربوي المشارك

بجامعة أم القرى

DOI: 10.36046/2162-000-006-016

المستخلص

هدفت الدراسة الحالية إلى التحقق من فاعلية برنامج إثرائي قائم على نظرية الذكاء الناجح لتنمية المهارات التحليلية والإبداعية والعملية لدى طالبات المرحلة المتوسطة. تكونت عينة الدراسة من(٧٠) طالبةً من طالبات المرحلة المتوسطة، تَمَّ توزيعهنَّ عشوائيًّا إلى مجموعتين هما: المجموعة الضابطة وعددهنَّ(٣٥) طالبةً، والمجموعة التجريبية وعددهنَّ(٣٥) طالبةً من الصف الثاني المتوسط، وتمَّ استخدام المنهج التجريبي ذي التصميم شبه التجريبي، بحيث يكون هناك القياس القبلي قبل تطبيق البرنامج، والقياس البعدي والذي يكون بعد تطبيق البرنامج، ولتحقيق أهداف الدراسة صممت الباحثة برنامجًا إثرائيًّا باستخدام بعض الأنشطة التعليمية لتنمية مهارات الذكاء الناجح، تم تحكيمه من قِبَل أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في علم النفس التربوي، تألف البرنامج من (٣٠) جلسةً تدريبية، مدة كل جلسة (٩٠) دقيقةً، بواقع حصتين دراسيتين أسبوعيًّا، وتمَّ استخدم مقياس الذكاء الناجح من إعداد الباحثة. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أداء الطالبات على مقياس الذكاء الناجح تُعزى إلى فاعلية البرنامج الإثرائي ولصالح طالبات المجموعة التجريبية في المهارات التحليلية والإبداعية والعملية. وقد نوقشت النتائج وانتهت الدراسة إلى بعض التوصيات، منها: توجيه أنظار المسؤولين إلى ضرورة تضمين مهارات الذكاء الناجح في المناهج الدراسية لجميع الطالبات بمختلف المراحل الدراسية، والتوسع في استخدام الأنشطة التدريبية المتنوعة القائمة على نظرية الذكاء الناجح والتي تسهم في ربط ما تتعلمها الطالبات في المدرسة بمواقف الحياة اليومية.

الكلمات المفتاحية: برنامج إثرائي، الذكاء الناجح، التحليلية، الإبداعية، والعملية.

المقدمة

يتميز العصر الحالي بالتقدم الهائل في مجال تكنولوجيا الاتصالات وصناعة المعرفة، ولمعرفة رصيد الدول من التقدم الحضاري التقني يكمن بما تمتلكه من عقول يمكن الاستفادة منها في صناعة المعرفة. ويهدف التعليم إلى إكساب الطلبة المهارات والخبرات التي تعدهم لمواجهة مستجدات المستقبل وتحدياته ، ويظهر دور المعلم في العملية التعليمية، وهو تنمية قدرات ومهارات طلابه ، بحيث يعمل على تهيئة الجو المناسب لذلك داخل القاعة الدراسية ؛ فالصف الدراسي هو المكان الذي يتم فيه المشاركة والتفاعل بين المعلم والطالب بالطريقة التي تساعد على تنمية قدراته ومهاراته، وهذا ما يتوافق مع الاتجاهات التربوية الحديثة التي تتطلب تحولًا من ثقافة المعرفة والذاكرة التي تركز على الحفظ والتلقين إلى ثقافة الإبداع، والتي يصبح الطالب فيها محور العملية التعليمية، بحيث يتعلم مهارات التفكير العليا، ومنها التحليل والنقد والنقاش والتقييم وإبداء الرأي، وذلك من أجل إعداد جيل قادر على مواجهة تحديات المستقبل بما لديه من استقلالية الفكر والمعرفة الصحيحة والتي تنمى روح المبادرة والإبداع لديه. ومن هذا المنطلق تتضح ضرورة البحث عن إستراتيجيات حديثة تنمي قدرات الطلبة ومهاراتهم بعيدًا عن الطرق السائدة حاليًا في المدارس والتي تعتمد على التلقين والحفظ؛ لذا ظهرت العديد من النظريات التي تهدف إلى تنمية قدرات الطلبة ضمن إطار محتوى المادة الدراسية، فجاءت الحاجة إلى تفعيل هذه النظريات وتخطيط برامج تعليمية مستندة على هذه النظريات وتوظيفها في عمليتَيْ التعلم والتعليم.(الحارثي،٢٠١١)

ونظرية الذكاء الناجح Successful Intelligence Theory من النظريات النفسية الحديثة نسبيًّا ظهرت على يد العالم روبرت ستربنرغ Robert Sternberg، عندما لاحظ أن بعض الطلبة يتعلمون ويستفيدون من التعليم ، بينما البعض الآخر لا يتعلمون ولا يستفيدون من الدرس ، مما يتسبب في إرباك المعلمين في كيفية التعامل مع هذه المشكلة، وفسر Sternberg

and Jarvin(٢٠٠٢)ستربنرغ وجارفين أسباب فشل التعليم المدرسي برجوعه إلى عدم انسجام نقاط القوة والضعف لدى الطلبة مع أساليب التعلم التي يستخدمها المعلمون داخل الصف الدراسي ، ومن هنا برزت أهمية توظيف نظرية الذكاء الناجح في التعليم لأنها تحتوى على أساليب متنوعة ومتعددة في التدريس تمكنها من الوصول إلى أكبر عدد ممكن من الطلبة ، وتركز على قدرة الفرد على الانسجام والتوافق والتكيف مع البيئة والتعلم من خلال الخبرة. (Sternberg,2003)

شرح ستربنرغ Sternberg نظرية الذكاء الثلاثي من خلال العمليات الكامنة والتي تتضمن ثلاثة مكونات في معالجة المعلومات، هي ما وراء المكونات والتي تظهر في العمليات التنفيذية التي تخطط لما ينبغي القيام به ومتابعة ما تم فعله وتقييم العمل بعد تنفيذه، ومكونات الأداء والتي تنفذ تعليمات وما يطلب منها ، ومكونات اكتساب المعرفة والتي تستخدم في حل المشكلة، ويؤكد على أهمية التوازن بين هذه القدرات الثلاث من الذكاءات عند تحقيق الانسجام والتكيف مع البيئة.(Sternberg,2005) كما تستند هذه النظرية على ثلاثة محاور أساسية يمكن أن يستخدمها المعلم داخل الصف الدراسي، تتمثل في التدريس باستخدام الذكاء التحليلي ، التدريس باستخدام الذكاء الإبداعي ، التدريس باستخدام الذكاء العملي التطبيقي، ويكون ذلك من خلال أنشطة تعليمية تنمية هذه المهارات الثلاث.(Sternberg &Grigorenko ,2002)

ويضيف ميومساس مزايا تفعيل نظرية الذكاء الناجح داخل الفصل الدراسي، حيث إنها تعمل على تزويد الطلبة بمهارات تمكنهم من استخدام مهاراتهم التحليلية والإبداعية والعملية في تحصيل المعرفة ، ويتعلمون بطريقة تعزز استرجاع للمعلومات أثناء الاختبارات .(Mumthas, 2014)وقد أوصت العديد من الدراسات باستخدام نظرية الذكاء الناجح في العملية التعليمية، منها: دراسة أبو جادو(٢٠٠٦/ب) ، وأبو جادو والناطور(٢٠١٦)،وأيمن حسن(٢٠١٦) وسعاد حسن(٢٠١٨)، والفايز(٢٠٢٠)، والزهراني(٢٠٢٠) وتُعَدُّ البرامج

التعليمية الإثرائية ذات أهمية كبيرة لدى المتعلمين، حيث تسهم في تنمية الذكاء الناجح ؛ لذا جاءت هذه الدراسة لبيان مدى فاعلية برنامج إثرائي قائم على نظرية الذكاء الناجح في تنمية المهارات التحليلية والإبداعية والعملية لدى طالبات المرحلة المتوسطة.

مشكلة الدراسة:

تقابل مرحلة التعليم المتوسطة(الإعدادية) مرحلة المراهقة المتوسطة والتي تبدأ من سن(١٥-١٢) سنة يتميز النمو العقلي فيها بزيادة القدرات العقلية والابتكارية والقدرة على التحصيل وتنمو الميول والاهتمامات المعرفية، ينمو التفكير المجرد، والقدرة على تكوين أفكار أو أسئلة جديدة، مع القدرة على المقارنة، ومناقشة الأفكار، والآراء (حمام ومصطفي،٢٠٠٣). وتهتم نظرية الذكاء الناجح بتنمية قدرات الطلبة التحليلية والتي تركز على التحليل والمقارنة والنقد والمناقشة وإصدار أحكام حول جودة الأفكار المعروضة لحل مشكلة ما ، مع تطوير القدرات الإبداعية لديهم وذلك عن طريق توليد أفكار جديدة أصيلة لحل المشكلات، مع تنمية القدرات العملية التطبيقية وذلك عن طريق التحقق من إمكانية تطبيقها في الواقع (Grigorenko,2004 & Sternberg،) أوصى مؤتمر المعلم الخامس(٢٠١٦) على أهمية دور المعلم في تحقيق التنمية الشاملة بمختلف أبعادها ، بوصفه صمام أمان المجتمع وعمقه الإستراتيجي في الحفاظ على هويته وإعداد أفراده للتكيف مع مختلف المستجدات الحديثة، كما أوصت نتائج دراسة الدردير؛ وسليمان ؛ وعلي(٢٠١٩) بأهمية التدريس من أجل الذكاء الناجح، وتنمية مكوناته عن طريق أنشطة تعليمية تحفز مهارات التحليل لدى الطالب وتشجيعه من أجل توليد أفكار جديدة مبتكرة، مما يساعد ذلك على تنمية المهارات الإبداعية لديه ، مع القدرة على تطبيقها وتوظيفها في الواقع، وهذا ينمي المهارات العملية التطبيقية.

قامت الباحثة بإجراء دراسة استكشافية على عينة من معلمات المرحلة المتوسطة للتعرف على ما لديهنَّ من معلومات عن البرنامج القائم على مهارات الذكاء الناجح ، أوضحت نتائج الدراسة الاستطلاعية أن كثيرًا من المعلمات يستخدمْنَ الطرق التقليدية المعتمدة على الحفظ والتلقين داخل الصف الدراسي، وعدم معرفتهنَّ بنظرية الذكاء الناجح وبالتالي عدم تطبيقهن له في الصف الدراسي. كما قامت الباحثة بإعداد مقياس الذكاء الناجح، وكان الهدف من وراء تطبيق هذا المقياس التعرف على بعض مهارات الذكاء الناجح لدى الطالبات ، وبعد تصحيح درجات المقياس وحساب درجات الطالبات، وجدت الباحثة أن ٨٠% حصلْنَ على درجات أقل من نصف من الدرجة الكلية للمقياس، مما يظهر ضعف مهارات الذكاء الثلاثي لدى طالبات المرحلة المتوسطة ، مما يستدعى الحاجة إلى تنمية هذه المهارات.

وللإسهام في علاج هذه المشكلة ، يمكن صياغة مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس: ما فاعلية برنامج إثرائي قائم على نظرية الذكاء الناجح لتنمية مهارات التحليلية والإبداعية والعملية لدى طالبات المرحلة المتوسطة؟ وتتفرع منه الأسئلة الفرعية التالية:

١-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس الذكاء الناجح لصالح المجموعة التجريبية في القياس البعدي؟.

٢-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطالبات في الذكاء التحليلي في القياسان القبلي والبعدي لأفراد المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي؟.

٣-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطالبات في الذكاء الإبداعي في القياسان القبلي والبعدي لأفراد المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي؟.

٤- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطالبات في الذكاء العملي في القياسان القبلي والبعدي لأفراد المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي؟.

٥-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الدرجة الكلية للطالبات في مقياس الذكاء الناجح في القياسان القبلي والبعدي لأفراد المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي؟.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

١-الكشف على الفروق بين درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس الذكاء الناجح في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

٢-التعرف على الفروق بين درجات الطالبات في الذكاء التحليلي في القياسان القبلي والبعدي لأفراد المجموعة التجريبية تعزى للقياس البعدي.

٣-التعرف على الفروق بين درجات الطالبات في الذكاء الإبداعي في القياسان القبلي والبعدي لأفراد المجموعة التجريبية تعزى للقياس البعدي.

٤- التعرف على الفروق بين درجات الطالبات في الذكاء العملي في القياسان القبلي والبعدي لأفراد المجموعة التجريبية تعزى للقياس البعدي.

٥-الكشف على الفروق في الدرجة الكلية للطالبات في مقياس الذكاء الناجح في القياسان القبلي والبعدي لأفراد المجموعة التجريبية تعزى للقياس البعدي.

أهمية الدراسة:

١-حداثة موضوع الذكاء الناجح يفتح آفاقًا واسعة للبحث فيه.

٢-توجيه نظر معلمات المرحلة المتوسطة إلى أهمية تطبيق مهارات الذكاء الناجح داخل الصف الدراسي.

٣-مساعدة القائمين على تطوير المناهج الدراسية للمرحلة المتوسطة لتضمين مهارات الذكاء الناجح في المقررات الدراسية.

٤-توفر الدراسة مقياسًا لقياس مهارات الذكاء الناجح بمكوناته الثلاثة: (التحليلية ، والإبداعية، والعملية).

٥-توفر الدراسة برنامجًا إثرائيًا قائمًا على مهارات الذكاء الناجح، وذلك يثرى المكتبة المحلية والعربية.

٦-تقدم الدراسة رؤية جديدة لتدريب طالبات المرحلة المتوسطة في ضوء برنامج إثرائي قائم على نظرية الذكاء الناجح.

مصطلحات الدراسة:

فاعلية: Effectiveness

يعرفها زيتون (٢٠٠٨) بأنها: "القدرة على التأثير وإنجاز الأهداف أو المدخلات لبلوغ النتائج المرجوة والوصول إليها بأقصى حد ممكن". (ص.٤٠).

التعريف الإجرائي: مدى تأثير البرنامج الإثرائي القائم على نظرية الذكاء الناجح في تنمية المهارات التحليلية، والإبداعية، والعملية لدى طالبات المرحلة المتوسطة.

التعريف الإجرائي للبرنامج الإثرائي Enrichment Program: المخطط العام لمجموعة من المشكلات التي تتعرض لها الطالبة، وتقوم بسلسلة من الخطوات حتى تصل إلى الحل والذي يشعرها بتحقيق النجاح وفقًا لاستخدام مهاراتها التحليلية في التعرف على المشكلة وأسبابها، وقدرتها الإبداعية في وضع حلول جديدة لهذه المشكلة، ومهاراتها في تطبيقها في أرض الواقع تحت متابعة وتوجيه من الباحثة.

نظرية الذكاء الناجح: Successful Intelligence Theory

يشـــرح ســـترنبرج وجريجورينكو الذكاء الناجح على أنه: نظام متكامل من القدرات اللازمة للنجاح في الحياة، ضمن سياقه الثقافي الاجتماعي، والشخص الذي يتمتع بالذكاء الناجح يميز نقاط القوة لديه ويستفيد منها قدر الإمكان، وفي نفس الوقت يميز نقاط ضعفه ويجد الطرق لتصـــحيحها أو التعويض عنها، كما يتميز الأشـــخاص الذين يتمتعون بالذكاء الناجح بأنهم يتكيفون ويشكلون ويختارون البيئات من خلال توازن في استخدامهم للقدرات التحليلية والإبداعية والعملية.

(Sternberg & Grigorinko,2002)

التعريف الإجرائي: مجموعة من المهارات التحليلية والإبداعية والعملية التي تســـتطيع الطالبة من خلالها تحقيق النجاح في الحياة، ويتكون الذكاء الناجح من ثلاث مهارات:

١-الذكاء التحليلي: Analytical Intelligence القدرة على تحليل الأفكار وبناء الاستنتاجات من المعلومات المتاحة.

التعريف الإجرائي: الدرجة التي تحصل عليها الطالبة في البنود التي تقيس الجزء الخاص بالذكاء التحليلي عند تطبيق مقياس الذكاء الناجح المستخدم في الدراسة الحالية.

٢-الذكاء الإبداعي: Creative Intelligenceالقدرة على توليد الأفكار الجديدة والأصلية لحل المشكلات.

التعريف الإجرائي: الدرجة التي تحصل عليها الطالبة في البنود التي تقيس الجزء الخاص بالذكاء الإبداعي عند تطبيق مقياس الذكاء الناجح المستخدم في الدراسة الحالية.

٣-الذكاء العملي: Practical Intelligenceالقدرة على التطبيق وتنفيذ هذه الأفكار في الواقع.

التعريف الإجرائي: الدرجة التي تحصل عليها الطالبة في البنود التي تقيس الجزء الخاص بالذكاء العملي عند تطبيق مقياس الذكاء الناجح المستخدم في الدراسة الحالية.

حدود الدراسة:

تتحدد الدراسة الحالية في:

الحدود الموضـــوعية: الذكاء الناجح بمهاراته الثلاث: (التحليلية، والإبداعية، والعملية التطبيقية).

الحدود البشرية: طالبات المرحلة المتوسطة.

الحدود المكانية: المدارس الحكومية من التعليم العام بمكة المكرمة.

الحدود الزمانية: تمَّ تطبيق الدراسة الحالية في الفصل الدراسي الأول ١٤٤٠/١٤٤١هـ.

الإطار النظري والدراسات السابقة

نظرية الذكاء الناجح: Successful Intelligence Theory

طوّر روبرت ســـتيرنبرغ عام١٩٨٥ Sternbergفي جامعة Yale نظريته الثلاثية في الذكاء الإنســاني، والتي تكشــف الموهوبين والمتفوقين عقليًّا، وفي عام ١٩٩٧ قدم نظريته في نموذج مطور وأطلق عليها اســم نظرية الذكاء الناجح (طه،٢٠٠٦). تعددت التعريفات التي تنــاولــت الــذكــاء الــنــاجــح منهــا مــا يلي: يعرف ســـترنبرغ وجريجورينكو Sternberg & Grigorinko,2001)) الذكاء الناجح بأنه: نظام متكامل من القدرات اللازمة للنجاح في الحياة، كما يعرفه الشخص ضمن سياقه الثقافي الاجتماعي، والشخص الذي يتمتع بالذكاء الناجح يميز نقاط القوة لديه ويســـتفيد منها قدر الإمكان، وفي نفس الوقت يميز نقاط ضــعفه، ويجد الطرق لتصــحيحها أو التعويض عنها، كما يتميز الأشــخاص الذين يتمتعون

بالذكاء الناجح بأنهم يتكيفون ويشكلون ويختارون البيئات من خلال توازن في استخدامهم للقدرات التحليلية والإبداعية، والعملية. ويعتبر سترنبرغ الذكاء هو تفاعل بين ثلاثة عوامل: هي: السياق البيئي، وسياق الخبرة الذاتية للشخص، والعمليات المعرفية التي يقوم بها الشخص من أجل إنجاز هذه المهمة. ويذكر شان أن الذكاء الناجح هو: مجموعة من القدرات التحليلية ، والإبداعية، و العملية التي يمكن تفعليها بشكل منسجم لتحقيق أهداف الفرد للنجاح في مهارات التعلم ضمن السياق الاجتماعي ، مما يحقق تكيف الفرد مع البيئة. (chan,2007,p.23)

ويستنتج أبو جادو(٢٠٠٦/أ) من تعريف الذكاء الناجح أنه لكي يتحقق النجاح نحتاج إلى ثلاث قدرات: التحليلية، والإبداعية، والعملية، ولا يحدث ذلك إلا في ظل السياق الاجتماعي الثقافي وفقًا لمعايير وتوقعات يضعها الفرد أو الآخرون، كما تظهر قدرة الفرد على التعرف على نقاط القوة لديه والاستفادة منها وتعديل وتعويض نقاط الضعف لديه، مع الأخذ في الاعتبار قدرته على التكيف والتعايش مع البيئة التي تناسبه. (ص.٢٦)

أنواع الذكاء الناجح:

استنادًا إلى نظرية سترنبرغ للذكاء الثلاثي يتضح أن أنواع الذكاء الناجح هي:

١-الذكاء التحليلي Analytical Intelligence: يتضمن معالجة المعلومات من التحليل، والتقويم، والمقارنة، والحكم على جودة المعلومات ودقتها.

٢-الذكاء الإبداعي Creative Intelligenc: يتضمن القدرة على الابتكار، والاستكشاف، والتخيل ، والتنبؤ بما يمكن أن يحدث من خلال المعلومات المتاحة.

٣-الذكاء العملي Practical Intelligence: يتضمن القدرة على تطبيق الأفكار، وتوظيفها في البيئة التي يعيش فيها الفرد.) Sternberg١٩٩٨,(p.298,).

حدد ستيرنبرغ Sternberg ثلاثة أنماط من العمليات العقلية، هي:

١-العمليات العقلية(ما وراء المعرفية)Meat Cognitive Processes : الأنشطة الذهنية التي تشمل التخطيط والتقويم والمراقبة التي يقوم بها الفرد في إطار تعامله مع المواقف، ومعالجة المشكلات التي تواجهه، وتختلف هذه الأنشطة في طبيعتها من فرد إلى آخر.

٢-العمليات الأدائية Performance Processes : تلك العمليات الذهنية التي تقوم بتنفيذ الخطط التي كانت نتاج المرحلة السابقة التي تشمل العملية العقلية الخفية (ما وراء المعرفية).

٣-عملية اكتساب المعرفة Knowledge Acquisition Processes : تنطوي على طرق التفكير في حل المشكلات (قطامي و صبحي، ١٩٩٢،ص.٤٠) .

بنية نظرية الذكاء الناجح Structure of successful intelligence theory:

يرى ستيرنبرغ Sternberg أن الذكاء البشري ينقسم إلى ثلاثة أقسام رئيسة، هي:

١-السلوك الذكي العاملي Componential Intelligence Behavior: يتضمن المكونات التي تشكل الأساس للسلوك الذكي، وتحتوي ثلاثة عناصر لمعالجة المعلومات، هي: تعلم كيفية فعل الأشياء، التخطيط للأشياء المراد فعلها وتحدي الآلية التي يتم بها القيام بالأمور، والقيام بالعمل فعليًا. إن الأفراد الذين يتصفون بهذه الخصائص جيدون في الخضوع للتقدم للاختبارات التي تعتمد إلى قياس الذكاء، ويرى ستيرنبرغ أن هؤلاء الأفراد ليس بالضرورة أن يكونوا مبدعين أو مفكرين ناقدين.

٢- السلوك الذكي الخبراتي Experiential Intelligence Behavior: يعكس قدرة الفرد على مواجهة مواقف جديدة في حياته من خلال استخدام الحدس والاستبصار، والإبداع ، للتمكن من تدبر المواقف الجديدة التي يواجهها، وإن الأفراد في هذا البعد قد يسجلون علامات عالية في اختبارات الذكاء، ويبدعون في أعمال مستقبلية.

٣- السلوك الذكي البيئي Contexual Intelligence Behavior: يشير هذا البعد إلى أهمية دور البيئة التي يعمل بها الذكاء ،ويتضمن ثلاث نقاط أساسية، هي: التكيف مع البيئة ، واختيار الأمثل للبيئة، وجعلها أكثر ملاءمة للمهارات أو الاهتمامات أو القيم. وإن الثقافة تُعد عاملًا أساسيًّا في تحديد الاختيار الناجح، وتتضمن أيضًا أمورًا عملية كاختيار المهنة، والمهارات الاجتماعية، بحيث يستطيع الأفراد التكيف مع البيئات المختلفة التي يعيش فيها الفرد سواءً كانت بيئة أسرية، أو ثقافية، أو سياسية، أو اقتصادية (نوفل،٢٠٠٧، ص. ٧١-٧٣).

مميزات التدريس باستخدام نظرية الذكاء الناجح:

يستفيد من نظرية الذكاء الناجح جميع الطلبة سواءً أكانوا موهوبين أم عاديين، وتسهم في إبراز إمكانياتهم وتوجيههم أكاديميًّا من خلال التنويع بين أنواع الذكاءات الثلاثة، بحسب قدرات وخبرات كل طالب، ويظهر ذلك جليًّا في النقاط التالية، حيث:

١-تعمل النظرية على تحقيق الانسجام بين عملية الكشف وطرق التدريس وعملية التقييم.

٢-يتمثل الهدف من عملية التدريس في خلق خبرات متنوعة في أوساط المتعلمين عبر تنظيمها بشكل جيد ومرن، بحيث يمكن بسهولة استرجاع القاعدة المعلوماتية.

٣-راعت النظرية مسألة الفروق الفردية بين المتعلمين.

٤-تهتم النظرية بطريقة التعليم بطرق تحليلية وإبداعية وعملية.

٤-تسهم في تحفيز الطلبة على التعلم، فهي تقدم للطلبة بمختلف مواهبهم فرصًا لزيادة دافعيتهم لوجود الأنشطة المتنوعة والمختلفة التي تحفز على التحدي (الجاسم،٢٠١١، ص. ٢٤٧ -٢٥٠).

المبادئ الأساسية لنظرية الذكاء الناجح:

١- تهدف إلى إيجاد المعرفة من خلال قاعدة معرفية منظمة جيدًا، ومرنة يمكن استرجاعها.

٢-يتضمن التدريس تعليم التفكير (التحليلي، الإبداعي، والعملي)، والاعتماد على الذاكرة، ويشمل أي مادة دراسية وبمختلف المستويات التعليمية.

٣-أن يكون التدريس والتقييم قادرًا على إبراز نقاط القوة لدى الطلبة في جميع المجالات حتى يتحسن أداؤهم الأكاديمي.

٤-يجب أن يتمكن التدريس والتقييم للطلبة من التعرف إلى قدراتهم والتعويض عن نقاط الضعف ،وذلك بمنح جميع الطلبة فرصة التعلم التحليلي والإبداعي والعملي، بالإضافة إلى التعلم بالذاكرة حتى يكون لديهم فرصة أفضل وأشمل للعملية التعليمية.

٥- أن يتضمن التدريس والتقييم الإفادة من مكونات دورة حل المشكلات .

٦-يحتوي التدريس بالذكاء الناجح المكونات الأدائية الستة في الترميز، الاستدلال، الخرائط المعرفية، التطبيق، ومقارنة البدائل ، والاستجابة أيضًا؛ حيث تفيد هذه المكونات في تحين أداء الطلبة في مهمات الاستقراء.

٦-أن يمنح مكونات اكتساب المعرفة وتتضمن: الترميز الاختياري، والمقارنة الاختيارية، والتجميع الاختياري؛ فمعظم المعرفة يتم تعلمها من السياق.

٧-أن يأخذ كل من التدريس والتقييم الفروق الفردية في التمثيلات العقلية المفضلة، وتتضمن هذه التمثيلات التفضيلات (اللفظية، الكمية، والشكلية)، بحيث تكون مناسبة للطلبة في استخدام التمثيلات المفضلة لديهم في اكتساب المعلومات.

٨-يجب أن يساعد التدريس الطالب في التكيف وتشكيل واختيار البيئة.

٩- التدريس والتقييم في هذه النظرية لابُدَّ أن يتكاملا أكثر من كونهما منفصلين حتى يكون التدريس أكثر إجادة (أبو جادو، ٢٠٠٦/أ، ص ص.٤٧-٥٠)

من خلال ما تقدم يتضح أن نظرية الذكاء الثلاثي لستيرنبرغ Sternbergيمكن أن تساعد المعلم في إظهار مهاراته وقدراته في تنظيم العملية التعليمية بما يتوافق مع البيئة التعليمية، وقدرات الطلبة في جعل المعلومات أكثر سلاسة وسهولة؛ وبالتالي تساهم في تحسين القدرات التحليلية والعملية والإبداعية لديهم.

ثانيًا :الدراسات السابقة التي تناولت الذكاء الناجح.

دراسة أبو جادو(٢٠٠٦/أ): هدفت إلى التعرف على أثر برنامج تعليمي مستند إلى نظرية الذكاء الناجح في تنمية القدرات التحليلية والإبداعية والعملية لدى الطلبة المتفوقين عقليًّا، وتم استخدام المنهج شبه التجريبي، وتكونت العينة من طلبة الصف العاشر في مدرسة اليوبيل وبلغ عددهم (٩٨) طالبًا وطالبةً، طبق عليهم نسخه مطورة من اختبار ستيرنبرغ الثلاثي، وأشارت النتائج إلى وجود أثر دال إحصائيًّا للبرنامج التعليمي المستند إلى نظرية الذكاء الناجح في تنمية القدرات التحليلية والإبداعية والعلمية لدى الطلبة المتفوقين عقليًّا لصالح المجموعة التجريبية.

دراسة أبو حمدان(٢٠٠٨) :هدفت إلى الكشف عن أثر برنامج تدريبي في تنمية مهارات الذكاء الناجح وإدارة الذات للتعلم في مواقف حياتية لدى طلبة الصف العاشر، واستخدم المنهج شبه التجريبي، وتكونت العينة من طلبة الصف العاشر من مجموعتين تجريبية(٤١)، وضابطة من (٣٨)، واستخدم اختبار مهارات الذكاء الناجح(التحليلي، والعملي ،والابداعي)، وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيًّا لمهارات الذكاء التحليلي، والعملي، والابداعي لصالح المجموعة التجريبية.

دراسة الجاسم(٢٠١١) :هدفت إلى الكشف عن تأثير مواءمة نظرية الذكاء الناجح على منهج الصف الثالث الابتدائي بمملكة البحرين على قدرات التحليلية والإبداعية ، والعملية. تكونت عينة الدراسة من(١٥٩) تلميذةً تم توزيعهنَّ إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة، تم استخدام برنامج تعليمي مستند على إستراتيجيات الذكاء الناجح، وكذلك

استخدمت اختبار سترنبرغ للقدرات الثلاثية(الصفوف٤-٥) بعد أن تم تعريبه ، وأظهرت نتائج الدراسة وجود تأثير دال إحصائيًا لبرنامج مواءمة نظرية الذكاء الناجح في تنمية القدرات التحليلية ، والإبداعية ، والعملية لدى أفراد عينة الدراسة.

دراسة السلطان(٢٠١٢): هدفت إلى الكشف عن أثر برنامج إثرائي قائم على نظرية الذكاء الناجح في تنمية القدرات الإبداعية لدى طالبات المرحلة المتوسطة واتجاهاتهنَّ نحوه. تكونت عينة الدراسة من ٣٣ طالبةً تم توزيعهنَّ على مجموعة تجريبية عددها١٨ طالبةً ، ١٥ طالبةً مجموعة ضابطة ، أعددتُ مقياس الاتجاه نحو البرامج الإثرائية، وكذلك برنامج تم إعداده من قبل الباحثة ، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في القدرات الثلاثي لصالح المجموعة التجريبية.

دراسة أيمن حسن(٢٠١٦): هدفت إلى التعرف على مهارات الذكاء الناجح لدى عينة الدراسة من طلاب كلية التربية، و تكونت عينة الدراسة من١٣٥ طالبًا وطالبةً من كلية التربية جامعة الإسكندرية(٧٤ مجموعةً تجريبية ، ٦١ مجموعةً ضابطة)، تم إعداد البرنامج الإثرائي المقترح ، واختبار الذكاء الناجح بأجزائه الثلاثة (التحليلي، والإبداعي، والعملي)،و أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات القياس البعدي لدى المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار الذكاء الناجح بأجزائه الثلاثة لصالح المجموعة التجريبية.

دراسة فيراندو وآخرون (٢٠١٦) :هدفت الدراسة إلى تحديد الأنماط أو الوجهات الشخصية المختلفة الناجمة عن الجمع بين قدرات الذكاء الناجحة (التحليلية والتركيبية والعملية). فعينة الدراسة ترتكز على مجموعة تتألف من ٤٣١ طالبًا من منطقة مورسيا .قام هؤلاء الطلاب بأداء مهام متنوعة مصممة لقياس الذكاء التحليلي والعملي والإبداعي. تم تحديد الطلاب الموهوبين تحليليًا (ن = ٢٧) والموهوبين عمليًا (ن = ٣٣) والموهوبون بشكل إبداعي (ن = ٣٤) ، مع الأخذ في الاعتبار درجات معيارية تساوي أو تزيد عن ١٢٠

معدل ذكاء. وتم إجراء تحليلات مختلفة لمعامل الذكاء لمجموعات الطلاب الثلاث ، بحيث تم تجميع الطلاب وفقًا لأوجه التشابه بينهم. تم الحصول على ما مجموعة ١٠ ملفات تعريفية توضح كيف تم الجمع بين قدرات الذكاء الناجحة. ومنهج الدراسة تحليلي نقدي. توصلت الدراسة إلى نتائج مهمة تتبلور في أنه من الممكن دعم النظرية التي طرحها ستيرنبرغ عام ٢٠٠٠م والتي تضم ملفات تعريف للمواهب التحليلية والعملية والإبداعي، بالإضافة إلى التوليفات الناتجة كالملامح التحليلية العملية ، التحليلية الإبداعية ، العملية الإبداعية، وذلك جنبًا إلى جنب مع موهبة التوازن الفائق وهو أداء عالٍ في أنواع الذكاءات الثلاثة.

دراسة فراج (٢٠١٨): هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على فاعلية كل من البرنامج المقترح القائم علي نظرية الذكاء الناجح وأحد أساليب القياس الدينامي في تنمية قدرات التلاميذ التحليلية والإبداعية والعملية، وحيز النمو الممكن للقدرات التحليلية والإبداعية والعملية، كما يقاس بدرجة جهد التعلم (المتغير التابع الثاني) لدي تلاميذ الصف الرابع الابتدائي بمحافظة الوادي الجديد. وتم استخدام مجموعة من الأدوات والتي منها: اختبار ستيرنبيرج الثلاثي للقدرات. وبعد تطبيق هذه الأدوات على عينة الدراسة والتي تكونت من (٥٩) تلميذًا وتلميذةً بالمرحلة الابتدائية، أظهرت نتائج الدراسة صدق نموذج "ستيرنبرج" الثلاثي على تلاميذ المرحلة الابتدائية. وتوصلت نتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعتين التجريبية الأولي والثانية والمجموعة الضابطة في مستوي القدرات التحليلية والعملية والإبداعية، وفي حيز النمو الممكن في هذه القدرات في القياس البعدي الأخير عند مستوي دلالة أقل من ٠,٠١ لصالح المجموعتين التجريبيتين الأولي والثانية .

التعقيب على الدراسات السابقة:

يلاحظ أن الدراسات السابقة تهدف إلى تنمية مهارات الذكاء الناجح، ولكنها اختلفت في تناول المتغيرات التابعة، فبعضها تناول مهارات إدارة الذات للتعلم في مواقف الحياة مثل دراسة أبو حمدان(٢٠٠٨) ، وتحديد الأنماط أو الوجهات الشخصية المختلفة الناجمة عن الجمع بين قدرات الذكاء الناجح مثل دراسة فراندو وأخرون(٢٠١٦)،وأساليب القياس الدينامي مثل دراسة فراج(٢٠١٨).وكما اختلفت أيضاً في أداة جمع البيانات ، وتفاوتت عينات الدراسات من ناحية الكم ،فبعضها تناول الطلبة المتفوقين والطلبة العاديين من مختلف المراحل الدراسية بدءاً من المرحلة الابتدائية إلى المرحلة الجامعية، اتفقت جميع الدراسات السابقة من حيث استخدام المنهج التجريبي ، وكذلك أجمعت النتائج على فاعلية نظرية الذكاء الناجح في العملية التعليمية. وقد استفادت الباحثة من تلك الدراسات في إثراء الإطار النظري، والإجراءات المنهجية ،وصياغة الأسئلة وتطوير أدوات الدراسة ، واختيار العينة وتفسير النتائج، وأما ما يميز هذه الدراسة الحالية أنها طبقت برنامجاً إثرائياً على طالبات المرحلة المتوسطة بمدينة مكة المكرمة(حسب علمها قليل الدراسات في هذا المجال)؛لذا تأتي هذه الدراسة استكمالاً لجهود الباحثين في هذا المجال ولسد النقص في هذا الميدان الدراسي.

فروض الدراسة:

١-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس الذكاء الناجح لصالح المجموعة التجريبية في القياس البعدي.

٢-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطالبات في الذكاء التحليلي في القياسان القبلي والبعدي لأفراد المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي.

٣-توجد فروق ذات دلالة إحصـــائية بين متوســـطات درجات الطالبات في الذكاء الإبداعي في القياسان القبلي والبعدي لأفراد المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي.

٤- توجد فروق ذات دلالة إحصـــائية بين متوســـطات درجات الطالبات في الذكاء العملي في القياسان القبلي والبعدي لأفراد المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي.

٥-توجد فروق ذات دلالة إحصـــائية بين متوســـطات الدرجة الكلية للطالبات في مقياس الذكاء الناجح في القياســان القبلي والبعدي لأفراد المجموعة التجريبية لصــالح القياس البعدي.

منهجية الدراسة واجراءاتها

منهج الدراسة: تمَّ اســتخدام المنهج شــبه التجريبي، وذلك لأنه يتناســب مع أهداف الدراسة، وقائم على تصميم المعالجات القبلية والبعدية من خلال مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة.

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراســة من جميع طالبات المرحلة المتوســطة بمدارس الحكومية بالتعليم العام بمدينة مكة المكرمة وعددهنَّ(٢٨٧٤٢طالبة) والمنتظمات للدراسة خلال الفصل الدراسي الأول ١٤٤٠-١٤٤١هـ

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراســة من(٧٠) طالبةً موزعات على مجموعتين: تجريبية وعددها(٣٥) طالبةً، وضــابطة وعددها(٣٥) طالبة، قامت الباحثة بضبط المتغيرات الدخيلة بين المجموعتين التجريبية والضــابطة في كل من العمر الزمنى ، ونســبة الذكاء العام ، والمستوى الاجتماعي والاقتصادي، كما يتضح من الجدول التالي:

جدول رقم (١) يوضح تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة

العامل المقاس	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
العمر	تجريبية	٣٥	٢,٠٠	٠,٤٨٥	-١,٠٠	٦٨	٠,٤٢٦غير دالة إحصائياً
	ضابطة	٣٥	٢,١١	٠,٤٧١			
المستوى الاجتماعي والاقتصادي	تجريبية	٣٥	١٠٣,٢٥٧	٤,٤٠٨	-٠,٦٤٤	٦٨	٠,٣٦٥غير دالة إحصائياً
	ضابطة	٣٥	١٠٣,٩٧١	٤,٨٦٥			
نسبة الذكاء العام	تجريبية	٣٥	١٣,٥٤٢	١,٠٦٦	٢,٠٦٧	٦٨	٠,٢٥٥غير دالة إحصائياً
	ضابطة	٣٥	١٣,٠٢٨	١,٠١١			

يتضح من الجدول السابق تكافؤ المجموعتين(التجريبية والضابطة) في العمر الزمني والمستوى الاجتماعي والاقتصادي ودرجة الذكاء العام من حيث عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ، مما يعني تجانس عينة الدراسة.

متغيرات الدراسة :

المتغير المستقل: البرنامج الإثرائي القائم على نظرية الذكاء الناجح.

المتغير التابع: مهارات الذكاء الناجح (التحليلية ، والإبداعية ، والعملية التطبيقية).

أدوات الدراسة:

١-مقياس الذكاء الناجح: (من إعداد الباحثة)

بعد الاطلاع على العديد من الدراسات العربية والدراسات الأجنبية ومراجعتها للمقاييس ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية، مثل دراسة أبو جادو(٢٠٠٦/ب)، وأيمن حسن(٢٠١٦)،ودراسة خصاونة والخوالدة(٢٠١٨)، عمدت الباحثة إلى بناء أداة يمكن بها قياس الذكاء الناجح تتوفر فيها الخصائص السيكومترية اللازمة.

إجراءات بناء مقياس الذكاء الناجح:

-تحديد مفهوم الذكاء الناجح، تبنت الباحثة تعريف ستيرنبرغ ، وهو: قدرة الفرد على التكيف مع البيئة والتعلم من الخبرة، ووفقًا لهذا التعريف يظهر قدرة الفرد على تحقيق أهداف في الحياة في السياق الاجتماعي الثقافي من خلال معرفة نقاط القوة وتقويتها، ومعرفة نقاط الضعف وتعديلها من أجل التكيف مع البيئة، وذلك من خلال مهارات التحليلية والإبداعية والعملية(Sternberg,2005).

-تحديد أبعاد المقياس: حدد سترنبرغ ثلاثة أبعاد للذكاء الناجح هي: الذكاء التحليلي ، والذكاء الإبداعي، والذكاء العملي.

-صياغة عبارات المقياس: بعد أن تم تعريف الذكاء الناجح تعريفًا نظريًّا، وتحديد الأبعاد التي يتألف منها المقياس، ووضع التعريفات العامة لها والتي تمَّ اعتمادها في جمع وإعداد عبارات كل بعد من تلك الأبعاد بحيث تكون منسجمة مع تعريف البعد، مع الأخذ في الاعتبار طبيعة وخصائص المجتمع الذي سيطبق عليه المقياس، وبعد مراجعة الأدبيات النظرية بذكاء الناجح، قامت الباحثة بصياغة عدد من العبارات بلغت(٣٦) عبارةً ، وقد توزعت العبارات على أبعاد المقياس ثلاثية بواقع (١٢) عبارة لكل بعد.

-وضعت خمسة بدائل للإجابة أمام كل عبارة، وهي(دائمًا، غالبًا، أحيانًا، نادرًا، وأبدًا)، وأعطيت لهذه البدائل الدرجات (٥،٤،٣،٢،١) .

-عرض المقياس على السادة المحكمين: قامت الباحثة بعرض المقياس بصورته الأولية ،مع وضع تعريف لكل بعد من أبعاده، وبدائل الإجابة، على مجموعة من المختصين في مجال علم النفس التربوي لتقويمه والحكم على صلاحية صياغة العبارات ووضوحها ومدى ارتباطها بكل بعد.

-إعداد تعليمات المقياس: لغرض توضيح طريقة الإجابة فقد أعدت تعليمات للإجابة عن عبارات المقياس، وتمَّ توضيح الهدف من المقياس وهو للبحث العلمي حتى

يمكن الإجابة بصراحة وحرية تامة ،وأنه لا توجد إجابة صحيحة أو خاطئة، مع عدم ترك أي عبارة دون إجابة عنها.

الخصائص السيكومترية لمقياس الذكاء الناجح:

أولًا: الصدق.

١- التحليل العاملي الاستكشافي:

قامت الباحثة باختبار صدق مقياس أداة الدراسة باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي Exploratory Factor Analysis (EFA)، وقبل إجراء عملية التحليل العاملي يجب التأكد من تحقق البيانات الشروط الأساسية لاستخدام هذا الأسلوب الإحصائي، وهي كفاية العينة وتوفر علاقات ارتباطية دالة بين المتغيرات لاستخدام التحليل العاملي، والقيمة المطلقة لمحدد مصفوفة معاملات.

يستدل على كفاية حجم العينة عن طريق استخدام اختبار كايزر – ماير – أولكن (Kaiser –Meyer – Olkin) المعروف اختصارًا بـ (KMO) والذي يجب أن لا يقل عن (٠,٥٠)، كما يتم التحقق من توفر علاقات ارتباطية ذات دلالة إحصائيًا بين المتغيرات من خلال اختبار بارتليت (Bartlett's Test of Sphericity)، وذلك للتحقق من أن مصفوفة معاملات الارتباط ليست على صورة مصفوفة الوحدة. وأن تكون القيمة المطلقة لمحدد مصفوفة معاملات الارتباط أكبر من ٠,٠٠٠٠١، وهذا يدل على وجود اعتماد خطي Linear Dependency يحجب المساهمة الخاصة لكل متغير في تحديد عدد العوامل. وتم التأكد من هذه الشروط والجدول التالي (٢) يوضح نتائجها:

جدول (٢): نتائج (KMO & Bartlett) لأداة الدراسة

المقياس	اختبار KMO	اختبار Bartlett's Test		محدد مصفوفة الارتباطات
		مربع كاي	مستوى الدلالة	
مقياس الذكاء الناجح	٠,٨٧٧	٤١٤٧,٠٢٦	٠,٠٠٠	٥,٠٩

من الجدول السابق (٢) نجد أن قيمة (KMO) لمقياس الذكاء الناجح تساوي (٠,٨٧٧) وهي قيمة مقبولة وتحقق شرط استخدام التحليل العاملي لمناسبة عينة الدراسة، حيث إن القيمة المقبولة (٠,٥٠) فأكثر، كما يتضح من الجدول أن درجة الدلالة الإحصائية لاختبار (Bartlett) هي أقل من (٠,٠٥) مما يدل على توافر علاقات ارتباطية دالة إحصائيًّا كافية لاستخدام التحليل العاملي، وتمَّ التأكد من عدم وجود ازدواجية خطية من خلال إيجاد محدد المصفوفة، حيث كانت قيمة محدد المصفوفة أكبر من (٠,٠٠٠٠١)، وهو الشرط لتحقق عدم الازدواجية.

ونظرًا لتحقق الشروط السابقة فقد قامت الباحثة باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي للتحقق من صدق المقياس؛ فقد تم استخدام تحليل المكونات الأساسية Principle Components Analysis مع إجراء التدوير المتعامد للمحاور بطريقة (Varimax)، وتم اعتماد محك كايزر Kasaer Criterion والذي يُعَدُّ من أكثر المحكات شيوعًا واستخدامًا، ويعتمد على كون قيمة الجذر الكامن (Eigenvalue) الواحد الصحيح أو أكثر، ومحك تشبعات العبارات ضمن أبعادها، حيث تمَّ اعتبار التشبع بمقدار (٠,٣٠) فأكثر للعبارة مقبولًا وفقًا لخطوات التحليل العاملي، وسيتم استبعاد العبارات التي كانت أقل من (٠,٣٠). والجدول التالي (٢) يوضح مصفوفة العوامل وتشبعات العبارات، بالإضافة إلى قيم الجذر الكامن ونسبة التباين المفسر للعوامل واشتراكيات عبارات المقياس.

جدول (٣) مصفوفة العوامل وتشبعات العبارات بالعوامل التي استخلصت بطريقة المكونات الرئيسية بعد التدوير بطريقة فاريماكس لأداة الدراسة

م	العوامل			الاشتراكات
	الأول	الثاني	الثالث	
١	٠,٦٧٩			٠,٧٩٢
٢	٠,٦٥٧			٠,٥٧٠

م	العوامل			الاشتراكات
	الأول	الثاني	الثالث	
٣	٠,٦٣٨			٠,٦٠٤
٤	٠,٦٢٤			٠,٥٦٥
٥	٠,٦١٩			٠,٥٥٨
٦	٠,٦١٨			٠,٦٠٩
٧	٠,٦١٢			٠,٦٣٨
٨	٠,٦١٢			٠,٦٢٩
٩	٠,٦٠٦			٠,٦٦٨
١٠	٠,٦٠٣			٠,٦٩٥
١١	٠,٦٠١			٠,٦٥٥
١٢	٠,٥٨٦			٠,٦٥١
١٣		٠,٥٧١		٠,٦٢٦
١٤		٠,٥٦٦		٠,٧١٨
١٥		٠,٥٦٤		٠,٦٦٧
١٦		٠,٥٥٣		٠,٦٩١
١٧		٠,٥٤٨		٠,٦٧٥
١٨		٠,٥٤٦		٠,٥٨٠
١٩		٠,٥٤٠		٠,٧٢١
٢٠		٠,٥٣٩		٠,٥٨٠
٢١		٠,٥٣٣		٠,٦٢٤
٢٢		٠,٥٠٨		٠,٦٧٧
٢٣		٠,٤٩٥		٠,٥٨٩
٢٤		٠,٤٩٣		٠,٦٨٧
٢٥			٠,٤٨٢	٠,٥٧٥

م	العوامل			الاشتراكات
	الأول	الثاني	الثالث	
٢٦			٠,٤٠٤	٠,٥٤٩
٢٧			٠,٣٨٢	٠,٧٠٦
٢٨			٠,٣٥٨	٠,٥٨٥
٢٩			٠,٤١٩	٠,٥٦٧
٣٠			٠,٤١٧	٠,٥٣٤
٣١			٠,٣٦٣	٠,٦٩٠
٣٢			٠,٣٢٤	٠,٥٢٢
٣٣			٠,٤٦٨	٠,٥٤٢
٣٤			٠,٤٠٧	٠,٥٢١
٣٥			٠,٤٠٢	٠,٦٣١
٣٦			٠,٤٦٢	٠,٦٧٩
الجذر الكامن	١٢,٠٤٧	٦,١١٧	٢,٤٩٢	
نسبة التباين	٣٣,٤٦٤	١٣,٣٠٧	١٠,١٠٩	
نسبة التباين التراكمية	٣٣,٤٦٤	٤٦,٧٧١	٥٦,٨٨٠	

ويتضح من خلال الجدول السابق (٣) أن الجذر الكامن لكل منها أكبر من الواحد الصحيح، وقد أسفر عن استخلاص (٣) عوامل استوعبت (٥٦,٨٨٠٪ (من نسبة التباين الكلي للمصفوفة وهي قيمة تتجاوز النسبة المطلوبة وقدرها (٥٠%).

العامل الأول: الذكاء الابداعي؛ ويضم (١٢ عبارةً) كما هو دون تغيير، لأن معاملات التشبع الخاصة بهذه الفقرات كانت (٠,٣٠) فأكثر، وقد بلغ الجذر الكامن (Eigenvalue) لهذا العامل (١٢,٠٤٧)، وأسهم في تفسير ما نسبته (٣٣,٤٦٤%).

العامل الثاني: الذكاء التحليلي؛ ويضم (١٢ عبارةً) كما هو دون تغيير، لأن معاملات

التشبع الخاصة بهذه الفقرات كانت (٠,٣٠) فأكثر، وقد بلغ الجذر الكامن (Eigenvalue) لهذا العامل (٦,١١٧)، وأسهم في تفسير ما نسبته (١٣,٣٠٧%).

العامل الثالث: الذكاء العملي التطبيقي؛ ويضم (١٢ عبارةً) كما هو دون تغيير، لأن معاملات التشبع الخاصة بهذه الفقرات كانت (٠,٣٠) فأكثر، وقد بلغ الجذر الكامن (Eigenvalue) لهذا العامل (٢,٤٩٢)، وأسهم في تفسير ما نسبته (١٠,١٠٩%).

٢- صدق الاتساق الداخلي:

تمَّ حساب صدق الاتساق الداخلي بحساب معامل الارتباط بيرسون بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه العبارة، ويوضح الجدول التالي نتائجها.

جدول (٤): معاملات ارتباط بيرسون عبارات أداة الدراسة بالدرجة الكلية لكل بعد

الذكاء الإبداعي		الذكاء التحليلي		الذكاء العملي التطبيقي	
العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٥٨٥**	١٣	٠,٦٤٠**	٢٥	٠,٦٤٣**
٢	٠,٤٢٢**	١٤	٠,٦٨٧**	٢٦	٠,٦١٣**
٣	٠,٦٣٧**	١٥	٠,٥٧١**	٢٧	٠,٦٢٨**
٤	٠,٦٣٠**	١٦	٠,٤٩٥**	٢٨	٠,٧٧٣**
٥	٠,٥٧١**	١٧	٠,٦٠٥**	٢٩	٠,٥٧٦**
٦	٠,٧٣٨**	١٨	٠,٥٩٦**	٣٠	٠,٦٢٩**
٧	٠,٧٤٧**	١٩	٠,٦٠١**	٣١	٠,٥١٠**
٨	٠,٦٣٢**	٢٠	٠,٦٧٩**	٣٢	٠,٦٠٤**
٩	٠,٥٣٧**	٢١	٠,٥٨٨**	٣٣	٠,٦٣٤**
١٠	٠,٦٢٧**	٢٢	٠,٦١٩**	٣٤	٠,٥٩٢**
١١	٠,٤٥٧**	٢٣	٠,٦٣٣**	٣٥	٠,٥٢٩**
١٢	٠,٦٥٢**	٢٤	٠,٥٧٦**	٣٦	٠,٦٣٣**

** دال عند المستوى (٠,٠١)

من خلال الجدول السابق يتضح أن معاملات ارتباط العبارات بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه العبارة جميعها دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وجاءت جميع قيم معاملات عالية، حيث تراوحت في البعد الأول: الذكاء الإبداعي بين (٠,٤٢٢ – ٠,٧٤٧)، أما البعد الثاني: الذكاء التحليلي، فقد تراوحت معاملات الارتباط بين (٠,٤٩٥ – ٠,٦٨٧)، وجاء البعد الثالث: الذكاء العملي التطبيقي بمعاملات ارتباط تتراوح بين (٠,٥١٠ – ٠,٧٧٣)، مما يدل على توافر درجة مقبولة من صدق الاتساق الداخلي لعبارات أداة الدراسة.

٣- الصدق البنائي:

تمَّ التحقق من الصدق البنائي من خلال إيجاد معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد والمجموع الكلي لأداة البحث، والجدول التالي يوضح نتائجها:

جدول (٥): معاملات الارتباط بين درجات كل بعد والدرجة الكلية لأداة الدراسة

م	الأبعاد	معامل الارتباط
١	الذكاء الابداعي	٠,٨٠٢**
٢	الذكاء التحليلي	٠,٩٠٤**
٣	الذكاء العملي التطبيقي	٠,٨٨٤**

**** دال عند المستوى (٠,٠١)**

نلاحظ في الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط للأبعاد التي تتكون منها أداة الدراسة جميعها دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وجاءت جميع قيم معاملات الارتباط بين (٠,٨٠٢ – ٠,٩٠٤)، مما يدل على توافر درجة عالية من الصدق البنائي لأداة الدراسة.

ثانيًا: الثبات:

قامت الباحثة بقياس ثبات أداة الدراسة باستخدام معامل ثبات الفا كرونباخ، والجدول التالي يوضح معامل الثبات لأداة الدراسة.

جدول (٦) قيم معامل الثبات آلفا كرونباخ لأداة الدراسة

الأبعاد	الفا كرونباخ
الذكاء الابداعي	٠,٧٦٨
الذكاء التحليلي	٠,٨٤٣
الذكاء العملي التطبيقي	٠,٨٦٧
الثبات الكلي للأداة	٠,٩٠٦

يتضح من جدول السابق أن أداة الدراسة تتمتع بثبات عالٍ إحصائيًّا، حيث بلغت قيمة ألفا كرونباخ (٠,٩٠٦)، وهي درجة ثبات عالية، كما أن قيمة معامل ألفا كرونباخ لكل بُعد من أبعاد أداة الدراسة تتراوح بين (٠,٧٦٨ – ٠,٨٦٧)، وهذا يعني أن معاملات الثبات مرتفعة.

٢-البرنامج الإثرائي القائم على نظرية الذكاء الناجح:

أولاً :الهدف العام من البرنامج : يهدف البرنامج الإثرائي إلى تنمية الذكاء الناجح لدى طالبات المرحلة المتوسطة من خلال تدريبهنَّ على استخدام الإستراتيجيات المتضمنة في البرنامج القائم على الذكاء الناجح بأبعاده(الذكاء التحليلي، والذكاء الإبداعي، والذكاء العملي ، والتوازن بين الذكاءات الثلاثة) باستخدام مجموعة من الفنيات الخاصة بكل بعد من هذه الأبعاد .

ثانيًا: وصف البرنامج:

عدد الجلسات(٣٠) جلسةً تمَّ تحديدها بما يتناسب مع الأنشطة والتدريبات المتضمنة في البرنامج الإثرائي.

الفئة المستهدفة: طالبات المرحلة المتوسطة .

المدة الزمنية لتنفيذه: فصل دراسي كامل بواقع جلستين أسبوعيًّا ، مدة كل جلسة تتراوح بين(٩٠) دقيقةً.

ثالثًا: اعتمد البرنامج الإثرائي على مجموعة من الأسس هي:

الأساس الفلسفي: وذلك من خلال المعلومات والحقائق والخبرات التي سوف تقدم للطالبة خلال البرنامج الإثرائي الذي يعرض عددًا كبيرًا من المشكلات المختلفة.

الأساس الاجتماعي: يهتم البرنامج بتقوية العلاقات الاجتماعية بين الطالبات المشاركات من خلال التعاون والاحترام لآراء الزميلات المشاركات في البرنامج الإثرائي عند حل المشكلات.

الأساس النفسي: يراعي البرنامج خصائص النمو في مرحلة المراهقة وذلك من خلال تعزيز درجة الثقة بالنفس والتشجيع والتحفيز على إنتاج أفكار جديدة مبتكرة.

رابعًا: محتوى البرنامج الإثرائي: تم تطبيق البرنامج عبر ثلاث مراحل، هي:

المرحلة (أ) : مرحلة التعارف بين الباحثة والطالبات المشاركات.

المرحلة (ب) : يتمّ فيها شرح مفاهيم النظرية التي يتناولها البرنامج الإثرائي.

المرحلة (ج) : يتمّ فيها التدريب على البرنامج الإثرائي من خلال الجلسات التدريبية سارت على النحو التالي:

-مرحلة التمهيد: تقوم الباحثة بإثارة انتباه الطالبات بأسلوب جذاب وشيق باستخدام وسائط تفاعلية ذات صلة بالمشكلة المعروضة للمناقشة.

-مرحلة تحفيز الذاكرة وتنشيطها، تقوم الباحثة بتقديم أنشطة تمكن الطالبة من حل المشكلة مرورًا بخطوات حل المشكلات: بداية البحث عن المعلومات والحقائق ونهاية بحل المشكلة، وبناء خبرات حياتية لمواجهة الحياة المستقبلية بذكاء ناجح .

-مرحلة ترميز المعلومات الجديدة: باستخدام أنشطة تدريبية تنمي مهارات الذكاء التحليلي، ومهارات الذكاء الإبداعي، ومهارات الذكاء العملي من خلال المشكلة.

-مرحلة المتابعة: تقوم الباحثة بتوجيه أسئلة للحصول على المزيد من الإجابات، ودعم نقاط القوة لدى الطالبة، ومتابعة نقاط الضعف ومعالجتها لديها.

-مرحلة التقويم والموازنة: تقوم الباحثة بمراجعة حل المشكلة، وتوجيه أسئلة للتأكد من التوازن بين المهارات الثلاثة المكونة للذكاء الناجح، وعمل وواجبات منزلية تتطلب تنمية هذه المهارات الثلاثي للذكاء.

محتويات الجلسة التدريبية: تشتمل على :

- الزمن: المدة يستغرقه كل مشكلة، وتمثل ٩٠ دقيقةً مقسمة على ثلاثة أنشطة، هي(٥ دقائق تغذية راجعة ،٢٠ دقيقة عرض المشكلة ، ٣٠ دقيقة للنقاش ، ٢٠ دقيقة للتقويم ، ١٥ دقيقة للأنشطة المصاحبة وعددها ٢ لكل مشكلة.
- المكان : المكان الذي تم تطبيق البرنامج فيه (معمل المدرسة).
- الموضوع: مشكلات واقعية متنوعة.
- العنوان: اسم المشكلة .
- الأهداف: تحديد الهدف العام والأهداف الإجرائية للمشكلة.
- الوسائط التعليمية: اختلفت حسب كل مشكلة وكيفية عرضها لجذب انتباه الطالبات.
- المحتوى: يشتمل العصف الذهني في البداية ، ثم عرض المشكلة ، النقاش والحوار، عرض الحلول وتقييمها) .

خامسًا: الأساليب التدريبية :تقوم فلسفة تنفيذ البرنامج الإثرائي على المشاركة الفاعلة من قِبَل الطالبات، حيث يعتمد على النقاش والحوار والعصف الذهني وأسلوب القصص التدريبية، وورش العمل، التعلم التعاوني، التدريب بالفريق، حل المشكلات، الألعاب التدريبية، المسابقات، والأسئلة مفتوحة النهاية، ثم عرض الأعمال للمجموعات المختلفة من الطالبات لتقويمها ومناقشة الإيجابيات والسلبيات.

سادسًا: الوسائل التدريبية: تم تنفيذ البرنامج الإثرائي باستخدام :الحاسب الآلي ، الداتا شو ، الحقيبة التدريبية ، الأنشطة وأوراق العمل ، نماذج لألعاب الذكاء، والسبورة والأقلام.

سابعًا: الأنشطة التدريبية: تمَّ تفعيل الأنشطة الفردية والجماعية على النحو التالي: أنشطة تعارف بين الطالبات لبناء روح الفريق واختيار الفرق الملائمة ،وأنشطة كسر جمود لتحفيز الطالبات على التفاعل مع البرنامج الإثرائي واكتساب آليات تطبيق إستراتيجيات بالذكاء الناجح ، وأنشطة تشخيصية للتعرف على خلفيات الطالبات ، وتكوين الفرق، وأنشطة أساسية لتثبيت المعلومات، وأنشطة تعزيزية للتدريب على المهارات البحثية، وأنشطة ختامية للتأكد من صحة تطبيق الإستراتيجيات بصورة صحيحة.

ثامنًا: : تقويم البرنامج الإثرائي .

يتضمن ثلاثة أنواع من التقويم تم تفعيلها باستخدام الذكاء الناجح:

أ-التقويم القبلي: يهدف إلى الكشف عن مستوى معرفة طالبات المرحلة المتوسطة بنظرية الذكاء الناجح من خلال تطبيق المقياس(القياس القبلي) الذي يقيس المهارات الثلاثية للذكاء الناجح، ويكون على المجموعتين الضابطة والتجريبية.

ب-التقويم البنائي: يكون خلال تنفيذ البرنامج، وتشتمل متابعة الباحثة لأداء الطالبات، ويهدف إلى تنمية التفاعل بين الباحثة والمشاركات، وتوضيح الأنشطة والتدريبية التي لم يتم فهمها، ومع تقديم التغذية الراجعة المستمرة للطالبات .

ج-التقويم النهائي: في نهاية البرنامج تم تطبيق مقياس الذكاء الناجح(القياس البعدي) على المجموعة التجريبية، ومقارنته بالقياس القبلي للتأكد من وجود تحسن قد طرأ على المشاركات في البرنامج.

تاسعًا: عرض البرنامج الإثرائي: للتأكد من صلاحية البرنامج وإمكانية تطبيقه ، تم عرضه على مجموعة من المحكمين الذين يمتلكون المعرفة الواسعة في البرامج التعليمية

والمتخصصين من أجل إبداء رأيهم وملاحظات حول إستراتيجيات تعليمية، وتم إجراء التعديلات التي أوصى بها المحكمون ، وأصبح البرنامج الإثرائي جاهزًا للتطبيق.

عاشرًا: إجراءات تطبيق البرنامج الإثرائي.

بعد الانتهاء من أدوات الدراسة الحالية وضبطها والتأكد من مدى صلاحيتها ، اتخذت الباحثة الخطوات التالية:

أ-التطبيق القبلي للمقياس الذكاء الناجح على أفراد عينة الدراسة(المجموعة التجريبية والضابطة)، ثم رصد الدرجات الخاصة بكل منهما لتحقيق التكافؤ بين المجموعتين، كما يظهر في الجدول التالي:

جدول (٧): نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين للكشف عن الفروق في التطبيق القبلي بين المجموعتين الضابطة والتجريبية

الذكاء	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار ليفن Levene's لتكافؤ الفروق		درجات الحرية	قيمة "ت"	قيمة الدلالة الإحصائية	متوسط الاختلاف
					قيمة "ف"	قيمة الدلالة الإحصائية				
الإبداعي	التجريبية	٣٥	٢,٥٤	٠,٤٠٨	١,٠٣٨	٠,٣١٢	٦٨	٠,٥٠٦	٠,٦١٥	٠,٠٤
	الضابطة	٣٥	٢,٥٠	٠,٢٩١						
التحليلي	التجريبية	٣٥	٢,٧٦	٠,٣٦٣	٠,٠١٩	٠,٨٩١	٦٨	٠,٨٥٤	٠,٣٩٦	٠,٠٨
	الضابطة	٣٥	٢,٦٨	٠,٤٢٧						
العملي	التجريبية	٣٥	٢,٩٨	٠,٢٨٠	١,٧٣٨	٠,١٩٢	٦٨	١,٠٢٩	٠,٣٠٤	٠,٢٧
	الضابطة	٣٥	٢,٧١	٠,٣٦٢						
الذكاء الناجح	التجريبية	٣٥	٢,٧٦	٠,٢٥١	٠,٩٩٩	٠,٣٢١	٦٨	١,٣١٢	٠,٠٨٤	٠,١٣
	الضابطة	٣٥	٢,٦٣	٠,٢٣١						

يتضح من الجدول السابق (٧) عدم وجود فروق ذات دلالة ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لمقياس الذكاء الناجح، مما يشير إلى تكافؤ المجموعتين قبل تطبيق البرنامج الإثرائي على المجموعة التجريبية، وهذا يدل على أن مجموعتي الدراسة متجانستان وتنطلقان من نقطة بداية واحدة.

الأساليب الإحصائية: لمعالجة البيانات من أجل تفسيرها ومناقشتها ، تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:المتوسطات الحسابية ، الانحرافات المعيارية، اختبار (ت) للعينات المستقلة ،واختبار(ت) للعينات المزدوجة، وتحليل التباين المصاحب(المغاير)، المقارنات البعدية، ومربع إيتا. اقترح كوهان Cohen 1977 قاعدة معتمدة لتقويم تأثير قوة العامل المستقل على النحو التالي:

التأثير الذي يفسر حوالي ١% من التباين الكلي يدل على تأثير ضئيل.

التأثير الذي يفسر حوالي ٦% من التباين الكلي يدل على تأثير متوسطاً.

التأثير الذي يفسر حوالي ١٥% فأكثر من التباين الكلي يدل على تأثيراً كبيراً(أبو حطب وصادق،١٩٩١،ص.٤٣٩).

إجراءات الدراسة:

اختيار وتعيين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة، تم الاتفاق على المواعيد المناسبة لتطبيق البرنامج بما يتناسب مع مواعيد الطالبات بحيث لا تتعارض مع أوقاتهن الدراسية، حيث كانت بواقع جلستين أسبوعياً، وتم لقاء طالبات المجموعة التجريبية وإطلاعهن على طبيعة البرنامج وأهدافه وضرورة الجدية والمثابرة في التفاعل مع الأنشطة التدريبية. إجراء تطبيق مقياس الذكاء الناجح على طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة قبل تنفيذ البرنامج. تنفيذ جلسات البرنامج الإثرائي على طالبات المجموعة التجريبية. إجراء تطبيق مقياس الذكاء الناجح على طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة بعد تنفيذ البرنامج،

وتصحيح استجابات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة وجدولة البيانات، ورصدها في البرنامج الإحصائي من أجل استخلاص النتائج وتفسيرها، وصياغة توصيات الدراسة ومقترحاتها.

عرض نتائج الدراسة وتفسيرها:

اختبار صحة الفرض الأول:

ينص الفرض الأول: على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الذكاء الناجح في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

ولاختبار صحة هذا الفرض، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة اختبار تحليل التبيان المصاحب (ANCOVA)، بهدف التعرف على دلالة الفرق بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الذكاء الناجح بعد ضبط التطبيق القبلي، وجاءت النتائج كما هو موضح في الجداول التالية:

جدول (٨): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على الاختبار القبلي والبعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة في الذكاء الناجح ككل

الذكاء	المجموعات	التطبيق القبلي		التطبيق البعدي		المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
الإبداعي	المجموعة التجريبية	٢,٥٤	٠,٤٠٨	٤,٢١	٠,٣٢١	٤,٢١	٠,٠٥٥
	المجموعة الضابطة	٢,٥٠	٠,٢٩١	٢,٢٤	٠,٣٣٦	٢,٢٤	٠,٠٥٥
التحليلي	المجموعة التجريبية	٢,٧٦	٠,٣٦٣	٤,١٥	٠,٣٢٠	٤,١٥	٠,٠٥٦
	المجموعة الضابطة	٢,٦٨	٠,٤٢٧	٢,٤٣	٠,٣٥١	٢,٤٢	٠,٠٥٦

العملي	المجموعة التجريبية	٢,٩٨	٠,٢٨٠	٤,٣٢	٠,٣١٤	٤,٣٣	٠,٠٥٢
	المجموعة الضابطة	٢,٧١	٠,٣٦٢	٢,٢٩	٠,٢٦٩	٢,٢٩	٠,٠٥٢
المقياس ككل	المجموعة التجريبية	٢,٧٦	٠,٢٥١	٤,٢٢	٠,٢٧٣	٤,٢١	٠,٠٤٤
	المجموعة الضابطة	٢,٦٣	٠,٢٣١	٢,٣٣	٠,٢٥١	٢,٣٣	٠,٠٤٥

يظهر من الجدول السابق وجود اختلاف ظاهري بين متوسطات درجات المجوعتين التجريبية والضابطة على الاختبار البعدي، حيث بلغ المتوسط الحسابي لدرجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي (٤,٢١)، بينما كان متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة (٢,٢٤)، ونلاحظ أن المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية (٤,٢١)، بينما كان للمجموعة الضابطة (٢,٢٤)، ولمعرفة ما إذا كانت الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين ذات دلالة إحصائية فقد تم استخدام تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) على اعتبار أن الاختبار البعدي متغير تابع، والمجموعة متغير مستقل، والاختبار القبلي متغير مصاحب.

كما يظهر وجود اختلاف ظاهري بين متوسطات درجات المجوعتين التجريبية والضابطة على الاختبار البعدي، حيث بلغ المتوسط الحسابي لدرجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي (٤,١٥)، بينما كان متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة (٢,٤٣)، ونلاحظ أن المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية (٤,١٥)، بينما كان للمجموعة الضابطة (٢,٤٢)، ولمعرفة ما إذا كانت الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين ذات دلالة إحصائية فقد تم استخدام تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) على اعتبار أن الاختبار البعدي متغير تابع، والمجموعة متغير مستقل، والاختبار القبلي متغير مصاحب. ويظهر أيضًا وجود اختلاف ظاهري بين متوسطات درجات المجوعتين التجريبية

والضـابطة على الاختبار البعدي، حيث بلغ المتوسـط الحسـابي لدرجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي (٤,٣٢)، بينما كان متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة (٢,٢٩)، ونلاحظ أن المتوسـط الحسـابي المعدل للمجموعة التجريبية (٤,٣٣)، بينما كان للمجموعة الضـابطة (٢,٢٩)، ولمعرفة ما إذا كانت الفروق بين متوسـطات درجات المجموعتين ذات دلالة إحصـائية فقد تم اسـتخدام تحليل التباين المصـاحب (ANCOVA) على اعتبار أن الاختبار البعدي متغير تابع، والمجموعة متغير مستقل، والاختبار القبلي متغير مصـاحب. وأخيرًا يظهر وجود اختلاف ظاهري بين متوسطات درجات المجوعتين التجريبية والضـابطة على الاختبار البعدي، حيث بلغ المتوسـط الحسـابي لدرجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي (٤,٢٢)، بينما كان متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة (٢,٣٣)، ونلاحظ أن المتوسـط الحسـابي المعدل للمجموعة التجريبية (٤,٢١)، بينما كان للمجموعة الضـابطة (٢,٣٣)، ولمعرفة ما إذا كانت الفروق بين متوسـطات درجات المجموعتين ذات دلالة إحصـائية فقد تم اسـتخدام تحليل التباين المصـاحب على اعتبار أن الاختبار البعدي متغير تابع، والمجموعة متغير مسـتقل، والاختبار القبلي متغير مصـاحب، والجدول التالي يوضح النتائج:

جدول (٩): نتائج تحليل التبيان المصاحب (ANCOVA)، للكشف عن الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الذكاء الناجح

	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	قيمة الدلالة الإحصائية	حجم الأثر (مربع إيتا)
الإبداعي	التطبيق القبلي	٠,٣٥٢	١	٠,٣٥٢	٣,٣٧٢	٠,٠٧١	٠,٠٤٨
	المجموعات	٦٧,٧٦٨	١	٦٧,٧٦٨	٦٤٩,٦١٥	*٠,٠٠٠	٠,٩٠٧
	الخطأ	٦,٩٨٩	٦٧	٠,١٠٤			
التحليلي	التطبيق القبلي	٠,٣٢٣	١	٠,٣٢٣	٢,٩٤٠	٠,٠٩١	٠,٠٤٢
	المجموعات	٥٢,٠٢٩	١	٥٢,٠٢٩	٤٧٤,٠٧٠	*٠,٠٠٠	٠,٨٧٦

	الخطأ	٧,٣٥٣	٦٧	٠,١١٠			
العملي	التطبيق القبلي	٠,٠١٤	١	٠,٠١٤	٠,١٦٧	٠,٦٨٤	٠,٠٠٢
	المجموعات	٦١,٢٦١	١	٦١,٢٦١	٧٠٧,٥٠٠	*٠,٠٠٠	٠,٩١٣
	الخطأ	٥,٨٠١	٦٧	٠,٠٨٧			
المقياس ككل	التطبيق القبلي	٠,٤١٨	١	٠,٤١٨	٦,٥٨٩	٠,٠٦٣	٠,٠٩٠
	المجموعات	٦٠,٧٧٠	١	٦٠,٧٧٠	٩٥٧,٩٩٨	*٠,٠٠٠	٠,٩٣٥
	الخطأ	٤,٢٥٠	٦٧	٠,٠٦٣			

*** دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥)**

يتضح من نتائج تحليل التبيان المصاحب (ANCOVA) في الجدول السابق، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المجموعتين التجريبية والضابطة للقياس البعدي بعد استبعاد أثر القياس القبلي، حيث كانت قيمة "ف" تساوي (٦٤٩,٦١٥) وهي دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)، وكانت الفروق لصالح الطالبات في المجموعة التجريبية، حيث كان المتوسط الحسابي المعدل لدرجاتهنَّ هو الأعلى، كما تم استخراج الأثر، حيث بلغت قيمة مربع إيتا (٠,٩٠٧)، وهو حجم أثر كبير بحسب تصنيف كوهين (Cohen,1988)، وهي تدل على أن (٩٠,٧%) من التباين في الذكاء الإبداعي لدى طالبات المجموعة التجريبية يمكن تفسيره من خلال البرنامج الإثرائي القائم على نظرية الذكاء الناجح.

يتضح من نتائج تحليل التبيان المصاحب (ANCOVA) في الجدول السابق، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المجموعتين التجريبية والضابطة للقياس البعدي بعد استبعاد أثر القياس القبلي، حيث كانت قيمة "ف" تساوي (٤٧٤,٠٧٠) وهي دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)، وكانت الفروق لصالح الطالبات في المجموعة التجريبية، حيث كان المتوسط الحسابي المعدل لدرجاتهن هو الأعلى، كما تم استخراج الأثر حيث بلغت قيمة مربع إيتا (٠,٨٧٦) وهو حجم أثر كبير بحسب تصنيف كوهين (Cohen,1988)، وهي تدل على أن (٨٧,٦%) من التباين في الذكاء التحليلي لدى

طالبات المجموعة التجريبية يمكن تفسيره من خلال البرنامج الإثرائي القائم على نظرية الذكاء الناجح.

يتضح من نتائج تحليل التبيان المصاحب (ANCOVA) في الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات المجموعتين التجريبية والضابطة للقياس البعدي بعد استبعاد أثر القياس القبلي، حيث كانت قيمة "ف" تساوي (٧٠٧,٥٠٠) وهي دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)، وكانت الفروق لصالح الطالبات في المجموعة التجريبية، حيث كان المتوسط الحسابي المعدل لدرجاتهن هو الأعلى، كما تم استخراج الأثر حيث بلغت قيمة مربع إيتا (٠,٩١٣) وهو حجم أثر كبير بحسب تصنيف كوهين (Cohen,1988)، وهي تدل على أن (٩١,٣%) من التباين في الذكاء العملي التطبيقي لدى طالبات المجموعة التجريبية يمكن تفسيره من خلال البرنامج الإثرائي القائم على نظرية الذكاء الناجح.

يتضح من نتائج تحليل التبيان المصاحب (ANCOVA) في الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات المجموعتين التجريبية والضابطة للقياس البعدي بعد استبعاد أثر القياس القبلي، حيث كانت قيمة "ف" تساوي (٩٥٧,٩٩٨) وهي دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)، وكانت الفروق لصالح الطالبات في المجموعة التجريبية، حيث كان المتوسط الحسابي المعدل لدرجاتهن هو الأعلى، كما تم استخراج الأثر حيث بلغت قيمة مربع إيتا (٠,٩٣٥) وهو حجم أثر كبير بحسب تصنيف كوهين (Cohen,1988)، وهي تدل على أن (٩٣,٥%) من التباين في الذكاء الناجح لدى طالبات المجموعة التجريبية يمكن تفسيره من خلال البرنامج الإثرائي القائم على نظرية الذكاء الناجح.

تفسير نتيجة الفرض الأول :

تفوق المجموعة التجريبية في القياس البعدي لمقياس الذكاء الناجح على طالبات المجموعة الضابطة يعود إلى الأثر الإيجابي للبرنامج الإثرائي، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من: Hunt(2008)، Dimitrios(٢٠١٢) ، وعمر(٢٠١٨) والسعدى(٢٠١٩)،و أحمد(٢٠٢٠) وجمعه(٢٠٢٠)التي أظهرت فاعلية البرامج التدريبي في تنمية مهارات الثلاثية للذكاء الناجح.

إلى فاعلية البرنامج الإثرائي القائم على خصائص مكونات الذكاء الناجح والتي من أهمها:

-يوفر البرنامج الإثرائي بيئة تعليمية تفاعلية جعلت الطالبة محور العملية التعليمية وذلك من خلال تفاعل الطالبات المشاركات مع الأنشطة والتدريبات الهادفة والمحفزة لتنمية مهارات الذكاء الناجح.

-يعرض البرنامج الإثرائي مجموعة من المشكلات الواقعية أدى إلى اندماج الطالبات مع بعضهن البعض في محاولة إيجاد حلول لها إبداعية وتنفيذها في الواقع.

-تبادل الآراء ووجهات النظر بين الطالبات المشاركات بعضهن مع بعض ساهم في تنمية مهارات الذكاء الناجح، مع تزويد الطالبات بالتغذية الراجعة عن أدائهن أثناء الجلسات.

-يتضمن البرنامج الإثرائي: مصادر تعلم مختلفة ومتعددة وجذابة، مثل : العروض التقديمية Power Point والصور المتحركة والثابتة، مقاطع فيديو تعليمية، وأصوات وغير ذلك من الوسائط التفاعلية المساعدة والمشجعة على تنمية مهارات الثلاثية للذكاء الناجح.

-إستراتيجيات التدريب المستخدمة في البرنامج الإثرائي وأساليب التعزيز أسهمت الأثر الإيجابي للبرنامج.

-يتضمن البرنامج الإثرائي تدريبات تركز مبدأ الفروق الفردية بين الطالبات المشاركات أثناء عملية التدريب وذلك بتقديم معلومات مبسطة ومتدرجة من السهل إلى الأصعب.

-أثناء التدريب على البرنامج الإثرائي ساد جو من الراحة والأمن النفسي التي تميزت بها الجلسات التدريبية بحيث أعطى الطالبات المشاركات الحرية في التعبير عن الأفكار واحترام آراء الزميلات وعدم السخرية من بعض ، ساعد في رفع درجة الثقة لديهن وهيأت الفرص لتقديم أفضل ما عندهنَّ من أفكار.

اختبار صحة الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني للدراسة على أنه: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطالبات في الذكاء الإبداعي في القياسات القبلي والبعدي لأفراد المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي".

ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة اختبار "ت" لعينتين مترابطتين (Paired – Samples T Test)، بهدف التعرف على دلالة الفرق بين متوسطات درجات الطالبات في الذكاء الإبداعي في القياسات القبلي والبعدي، وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (١٠): نتائج اختبار "ت" لدلالة الفرق بين متوسطات درجات الطالبات في الذكاء الإبداعي في القياسات القبلي والبعدي

الذكاء	التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر (مربع إيتا)
الإبداعي	القبلي	٣٥	٢,٥٤	٠,٤٠٨	١٦,٠٠١	٣٤	٠,٠٠*	٠,٨٨٣
	البعدي	٣٥	٤,٢١	٠,٣٢١				

*** دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥)**

نلاحظ من الجدول السابق (١٠) أنه توجد فروق بين متوسطات درجات الطالبات في الذكاء الإبداعي في القياسات القبلي والبعدي، حيث جاءت (ت) بقيمة (١٦,٠٠١) وهي دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، وهذه الفروق لصالح طالبات المجموعة التجريبية في القياس البعدي، حيث بلغ المتوسط الحسابي للذكاء الإبداعي (٤,٢١) وبانحراف معياري (٠,٣٢١) في مقابل متوسط درجات الطالبات في القياس القبلي (٢,٥٤) بانحراف معياري بلغ (٠,٤٠٨). مما يدل على تفوق الطالبات في المجموعة التجريبية في الذكاء الابداعي بعد تطبيق البرنامج الإثرائي، وبلغ حجم التأثر (٠,٨٨٣)، وهو يعتبر حجم أثر كبير.

اختبار صحة الفرض الثالث:

ينص الفرض على أنه: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطالبات في الذكاء التحليلي في القياسات القبلي والبعدي لأفراد المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي".

ولاختبار صحة هذا الفرض، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة اختبار "ت" لعينتين مترابطتين (Paired – Samples T Test)، بهدف التعرف على دلالة الفرق بين متوسطات درجات الطالبات في الذكاء التحليلي في القياسات القبلي والبعدي، وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (١١): نتائج اختبار "ت" لدلالة الفرق بين متوسطات درجات الطالبات في الذكاء التحليلي في القياسات القبلي والبعدي

الذكاء	التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر (مربع إيتا)
التحليلي	القبلي	٣٥	٢,٧٦	٠,٣٦٣	١٣,٩٩٩	٣٤	٠,٠٠*	٠,٨٥٢
	البعدي	٣٥	٤,١٥	٠,٣٢٠				

*** دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥)**

نلاحظ من الجدول السابق (١١) أنه توجد فروق بين متوسطات درجات الطالبات في الذكاء التحليلي في القياسات القبلي والبعدي، حيث جاءت (ت) بقيمة (١٣,٩٩٩) وهي دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، وهذه الفروق لصالح طالبات المجموعة التجريبية في القياس البعدي، حيث بلغ المتوسط الحسابي للذكاء التحليلي (٤,١٥) وبانحراف معياري (٠,٣٢٠) في مقابل متوسط درجات الطالبات في القياس القبلي (٢,٧٦) بانحراف معياري بلغ (٠,٣٦٣)، مما يدل على تفوق الطالبات في المجموعة التجريبية في الذكاء التحليلي بعد تطبيق البرنامج الإثرائي، وبلغ حجم التأثر (٠,٨٥٢)، وهو يعتبر حجم أثر كبير.

اختبار صحة الفرض الرابع:

ينص الفرض على أنه: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطالبات في الذكاء العملي التطبيق في القياسات القبلي والبعدي لأفراد المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي".

ولاختبار صحة هذا الفرض، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة اختبار "ت" لعينتين مترابطتين (Paired – Samples T Test)، بهدف التعرف على دلالة الفرق بين متوسطات درجات الطالبات في الذكاء العملي التطبيقي في القياسات القبلي والبعدي، وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (١٢): نتائج اختبار "ت" لدلالة الفرق بين متوسطات درجات الطالبات في الذكاء العملي التطبيقي في القياسات القبلي والبعدي

الذكاء	التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر (مربع إيتا)
العملي	القبلي	٣٥	٢,٩٨	٠,٢٨٠	٢٠,٣٠٦	٣٤	٠,٠٠*	٠,٩٢٤
	البعدي	٣٥	٤,٣٢	٠,٣١٤				

* دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥)

نلاحظ من الجدول السابق (١٢) أنه توجد فروق بين متوسطات درجات الطالبات في الذكاء العملي التطبيقي في القياسات القبلي والبعدي، حيث جاءت (ت) بقيمة (٢٠,٣٠٦) وهي دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، وهذه الفروق لصالح طالبات المجموعة التجريبية في القياس البعدي، حيث بلغ المتوسط الحسابي للذكاء التحليلي (٤,٣٢) وبانحراف معياري (٠,٣١٤) في مقابل متوسط درجات الطالبات في القياس القبلي (٢,٩٨) بانحراف معياري بلغ (٠,٢٨٠)، مما يدل على تفوق الطالبات في المجموعة التجريبية في الذكاء العملي التطبيقي بعد تطبيق البرنامج الإثرائي، وبلغ حجم التأثر (٠,٩٢٤)، وهو يعتبر حجم أثر كبير.

اختبار صحة الفرض الخامس:

ينص الفرض الثامن للدراسة على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الدرجة الكلية للطالبات في مقياس الذكاء الناجح في القياسات القبلي والبعدي لأفراد المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي".

ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة اختبار "ت" لعينتين مترابطتين (Paired – Samples T Test)، بهدف التعرف على دلالة الفرق بين متوسطات درجات الطالبات في الذكاء الناجح في القياسات القبلي والبعدي، وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (١٣): نتائج اختبار "ت" لدلالة الفرق بين متوسطات درجات الطالبات في الذكاء الناجح في القياسات القبلي والبعدي

الذكاء	التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر (مربع إيتا)
العملي	القبلي	٣٥	٢,٧٦	٠,٢٥١	١٩,٣٠٤	٣٤	٠,٠٠*	٠,٩١٦
	البعدي	٣٥	٤,٢٢	٠,٢٧٣				

*** دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥)**

نلاحظ من الجدول السابق (١٣) أنه توجد فروق بين متوسطات درجات الطالبات في الذكاء الناجح في القياسات القبلي والبعدي، حيث جاءت (ت) بقيمة (١٩,٣٠٤) وهي دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، وهذه الفروق لصالح طالبات المجموعة التجريبية في القياس البعدي، حيث بلغ المتوسط الحسابي للذكاء التحليلي (٤,٢٢) وبانحراف معياري (٠,٢٧٣) في مقابل متوسط درجات الطالبات في القياس القبلي (٢,٧٦) بانحراف معياري بلغ (٠,٢٥١)، مما يدل على تفوق الطالبات في المجموعة التجريبية في الذكاء الناجح بعد تطبيق البرنامج الإثرائي، وبلغ حجم التأثر (٠,٩١٦)، وهو يعتبر حجم أثر كبير.

تفسير نتائج فروض الدراسة:

يرجع ذلك إلى طبيعة الإستراتيجيات التدريبية المستخدمة في البرنامج مثل(الأسئلة التي تثير مهارات التفكير العليا والعصف الذهني والتعلم التعاوني ، إستراتيجية KWL وغيرها ، وطبيعة الأنشطة والتدريبات المقدمة في البرنامج الإثرائي والتي تنمي مهارات الذكاء التحليلي بمكوناته الثلاثة، كما ذكر سترنبرغ (ما وراء المكونات)، والتي تظهر في تحديد المشكلة ، وتحديد مكون الأداء اللازم لحل المشكلة واختيار الإستراتيجية المؤدية للحل، ومراقبة فاعلية الحل من حيث السرعة ودقة الأداء، وتتفق هذه النتيجة مع مفاهيم نظرية الذكاء الناجح التي حددها سترنبرغ فيما يخص الذكاء التحليلي، كما أن تفسير ارتفاع درجات الذكاء الإبداعي يعود إلى طبيعة الأنشطة والتدريبات المقدمة في البرنامج الإثرائي والتي تنمي مهارات الذكاء الإبداعي، كما حدد سترنبرغ (التعامل بالجدية والتي تظهر في توليد حلول جديدة مبتكرة لحل المشكلة ، خاصة ونحن في عصر التطور السريع في صناعة المعرفة ، وبالتالي فإن المشكلات التي تواجه الطالبات تتطلب حلولًا إبداعية غير تقليدية؛ لذا وجب الاهتمام بهذه المهارة ، وتتفق هذه النتيجة مع مفاهيم نظرية الذكاء الناجح التي

حددها ستـرنبرغ فيما يخص الذكاء الإبداعي، كما يمكن تفسير ارتفاع درجات الذكاء العملي؛ بأنه يرجع إلى طبيعة الأنشطة والتدريبات المقدمة في البرنامج الإثرائي والتي تنمي مهارات الذكاء العملي التطبيقي، كما حددها ستـرنبرغ (مهارة تنظيم المهام)، والتي تظهر في تنظيم الذات ومهارة تنظيم الآخرين من حيث إقناعهم بجدية الأفكار المقدمة وإمكانية تطبيقها في الواقع. وتتفق هذه النتيجة مع مفاهيم نظرية الذكاء الناجح التي حددها ستـرنبرغ فيما يخص بالذكاء العملي. كما أتاح البرنامج الإثرائي للطالبات المشاركات فرصة التعرف على نقاط القوة، وكيفية الاستفادة منها ومعرفة نقاط الضعف، وكيفية تعديلها من خلال التغذية الراجعة المقدمة في كل جلسة تدريبية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من :أبوجادو (٢٠٠٦/أ) وأبو حمدان (٢٠٠٨) ، والجاسم(٢٠١١) ، Mourgues and Grigorenko(٢٠١٣) وأيمن حسن(٢٠١٦) Fernando,et.al،(٢٠١٦) ، وفراج(٢٠١٨) والزهراني(٢٠٢٠) التي أظهرت فاعلية البرامج القائمة على الذكاء الناجح.

التوصيات

١-تطوير المناهج الدراسية واعادة تنظيم محتواها بما يتناسب مع خصائص النظرية الثلاثية للذكاء الناجح.

٢-تقديم دورات تدريبية موجهة للمعلمات في مدارس التعليم العام لتدريبهن على كيفية تفعيل مبادئ نظرية الذكاء الناجح من خلال مواقف تدريسية.

٣-توجيه أنظار المسؤولين إلى ضرورة تضمين قدرات الذكاء الناجح في المناهج الدراسية لجميع الطالبات بمختلف المراحل الدراسية.

٤- التوسع في استخدام الأنشطة التدريبية المتنوعة والتي تسهم في ربط ما تتعلمها الطالبات في المدرسة بمواقف الحياة اليومية.

المقترحات

-إجراء دراسة مماثلة لتنمية الذكاء الناجح لدى طلاب المرحلة المتوسطة .

-إجراء دراسة مماثلة لتنمية الذكاء الناجح لدى طلبة المرحلة الجامعية .

-إجراء دراسة لتنمية الذكاء الناجح العاديات والموهوبات من المرحلة الثانوية .

-إجراء دراسة العلاقة بين الذكاء الناجح والتفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الجامعية.

المراجع

أبو جادو، محمود علي والناطور، ميادة.(٢٠١٦).أثر برنامج مستند إلى نظرية الذكاء الناجح في تنمية القدرات التحليلية والإبداعية والعلمية لدى الطلبة المتفوقين عقليا. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس. مج ١٤، ع ١، ص ١٣-٣٧

أبو جادو، محمود علي.(٢٠٠٦/أ).أثر برنامج تعليمي مستند إلى نظرية الذكاء الناجح في تنمية القدرات التحليلية والإبداعية والعملية لدى الطلبة المتفوقين عقليا.[أطروحة دكتوراه غير منشورة] .جامعة الأردنية.

أبو جادو، محمود علي.(٢٠٠٦/ب).نظرية الذكاء الناجح الذكاء التحليلي والإبداعي والعملي.برنامج تطبيقي. دار إربد ديبونو للنشر والتوزيع.

أبو حطب وصادق،أمال.(١٩٩١).مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي.مكتبة الأنجلو المصرية.

أبو حمدان،علي.(٢٠٠٨).أثر برنامج تدريبي في تنمية مهارات الذكاء الناجح وإدارة الذات للتعلم في مواقف حياتية لدى طلبة الصف العاشر.[أطروحة دكتوراه غير منشورة].الجامعة الأردنية.

أحمد، ساره عبدالستار.(٢٠٢٠).فاعلية برنامج قائم على نظرية الذكاء الناجح في تدريس الدراسات الاجتماعية لتنمية بعض مهارات التفكير المتشعب والاتجاه نحو الإبداع لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.مجلة كلية التربية بجامعة سوهاج ،ج٧٥، ص ٧٣.

الجاسم، فاطمة أحمد.(٢٠١١).تأثير مواءمة نظرية الذكاء الناجح على منهج الصف الثالث الابتدائي بمملكة البحرين على قدرات التحليلية ،والإبداعية ،والعملية، مجلة كلية التربية،جامعة المنصورة ،ج٣، ع٧٥، ص ١٩٣-٢٦٧

جمعه، محمد عبدالعزيز.(٢٠٢٠).الذكاء الناجح في ضوء سترنبرغ وعلاقته بكل من الكفاءة الذاتية المدركة والاندماج الدراسي لطلاب الفرقة الأولى بجامعة المنيا.مجلة كلية التربية ،جامعة المنيا ،ع٧٤، ص ١٠٧٥-١١٤٥

الحارثي، إبراهيم.(٢٠١١).الجديد في أساليب التدريس،مكتبة الرشد.

حسن، أيمن علي.(٢٠١٦).فعالية برنامج الإثرائي باستخدام بعض الأنشطة التعليمية في تنمية الذكاء الناجح لدى طلاب كلية التربية جامعة الإسكندرية.[رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة الإسكندرية.

حسن، سعاد محمد.(٢٠١٨).أثر برنامج تدريبي مستند إلى نظرية الذكاء الناجح لستيرنبيرغ في تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى عينة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوى التفكير ما وراء المعرفي المنخفض. دراسات في الإرشاد النفسي والتربوي .مجلة كلية التربية ،جامعة أسيوط.ع٢ ص٨٦-١٢٨

حمام، فادية كامل و مصطفي، علي أحمد.(٢٠٠٣).علم نفس النمو، الرياض.

خصاونة، محمد و الخوالدة، محمد.(٢٠١٨).الذكاء الناجح وعلاقته بالنمو الاجتماعي لدى طلبة ذوى صعوبات التعلم في منطقة عسير. مجلة كلية التربية الاساسية للعلوم التربوية والإنسانية،ع٣٩، ص ٣٠١-٣٢٣

الدردير، عبدالمنعم ،وسليمان، شيماء؛ وعلي، حنان عبدالإمام.(٢٠١٩).نظرية الذكاء الناجح وأهميتها في التدريس. مجلة العلوم التربوية، جامعة جنوب الوادي، كلية التربية بقنا،ع٣٨،ص ١٤٥-١٥٩

الزهراني ، شريفة علي.(٢٠٢٠).أثر برنامج تعليمي مستند إلى نظرية الذكاء الناجح في تنمية المهارات التحليلي. دراسة تجريبية للمرحلة المتوسطة في جدة السعودية .مجلة العلوم التربوية والنفسية، المركز القومي للبحوث غزة.مج٤،ع١٥، ص ١٣٥-١٥٦

زيتون، عايش.(٢٠٠٨).أساليب تدريس العلوم،دار الشروق

السعدى، السعدى الغول.(٢٠١٩).برنامج إثرائي قائم على نظرية الذكاء الناجح لتنمية مهارات التفكير عالي الرتبة والحس العلمي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط،مج٣٥،ع٢، ص ١-٦١

السلطان، جواهر عبدالعزيز.(٢٠١٢).أثر برنامج إثرائي على نظرية الذكاء الناجح في تنمية القدرات الإبداعية لدى طالبات المرحلة المتوسطة واتجاهاتهن نحوه رسالة ماجستير غير منشورة.جامعة الملك فيصل.

طه، محمد.(٢٠٠٦).الذكاء الإنساني، عالم المعرفة

عمر، سعاد محمد.(٢٠١٨).برنامج قائم على نظرية الذكاء الناجح لتنمية المهارات الفلسفية لدى طلاب المرحلة الثانوية. دراسات في المناهج وطرق التدريس، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس،ع٢٣١، ص ٦٦-٩٩

الفايز، اسماء سليمان.(٢٠٢٠).برنامج تدريسي مقترح قائم على الذكاء الناجح وفاعليته في تنمية التحصيل المعرفي ومهارات التفكير الناقد لطالبات المرحلة الثانوية في مقرر الثقافة الاسلامية في مدينة الرياض. دراسات عربية في التربية وعلم النفس.رابطة التربويين العرب.ع١٢٢، ص ١٥١-١٨٤

فراج، حمودة عبدالواحد.(٢٠١٨).فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظرية الذكاء الناجح لستيرنبيرغ في تنمية القدرات التحليلية والإبداعية والعملية باستخدام الدينامي.المجلة الدولية للآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية،ع١٣، ص ٥٣- ١٢٦

قطامي، يوسف و صبحي، تيسير.(١٩٩٢).مقدمة في الموهبة والإبداع، المؤسسة العربية للدراسات والنشر.

مؤتمر إعداد المعلم الخامس "إعداد وتدريب المعلم في ضوء مطالب التنمية ومستجدات العصر " في ٢٣-٢٥/ ٤ بجامعة أم القرى https://t.co/Dlew2T6dsq?amp=1 تاريخ المشاهدة ٣/١/١٤٤١هـ

نوفل، محمد بكر.(٢٠٠٧).الذكاء المتعدد في غرفة الصف النظرية والتطبيق،دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

Reference:

Chan, D. (2007).Leadership Comptencies among Chinese Gifted Student in Hong Kong: The Connection with Emotional Intelligence and Successful Intelligence. Roper Review,29(30).16-29.

Dimitrios, Z. (2012).Devloment, Administation and confirmatory Facter analysis of a secondary school test based on the theory of successful intelligence, International studies, Vol, No(2)).5(

Fernando, M., Ferrandiz, C., Llor, L., and Sainz, M. (2016).Successful intelligence and giftedness: an empirical study, Annals of Psychology, 32 (3): 672-682.

Hunt, E. (2008).Applying the theory of successful intelligence to education: The good, the bad, and the ogre: Commentary on Sternberg &et al. Perspectives on Psychological Science, 3 (6), 509-515.

Mourgues, C., Bolden, D. &Grigorenko, E. (2013).Making numbers come to life: Two scoring methods for creativity in aurora's cartoon numbers The Journal of Creative Behavior, 48 (1), 25–43

Mumthas,N.C. (2014).TAKING TRIARCHIC TEACHING TO CLASSROOM: GIVING EVERYBODY A FIIR CHANCE, International Journal of Advanced Research (2014), Volume 2, issue 5, 455-458.

Sternberg, R. J.(1998).Developing and Enhancing Successful Intelligence In Introductory Psychology Students. Teaching psychology, p. 25,277.

Sternberg, R.J., Grigorinko, E.L.(2001).practical and the principal spotlight on student success,N.603.p1-2.

Sternberg, R. J., Jarvin, I.(2002).School-based tests of the triarchi theory: Three settings, three samples, three syllabi. Contemporary Educational Psychology, 27, 167-208.

Sternberg, R &. Grigorenko,E .(2002).Teaching for Successful Intelligence : Principies, Procedures, and Practices , Journal for the Education of the Gifted. Vol. 27, No. 2/3, pp. 207-228.

Sternberg, R. J. (2003).Teaching for successful intelligence: Principles, practices, and outcomes. Educational and child psychology, 20(2).p 6-18.

Sternberg, R. & Grigoeenko, E. (2004).Successful intelligence in the classroom Theory Into Practice Developmental Psychology,43, (4), p 274-280.

Sternberg, R. J. (2005).The theory of successful intelligence. Revista Interamerican and journal of psychology , V.39,N.2,

تصورات المعلمين حول دمج التكنولوجيا في تعليم اللغة العربية كلغة ثانية

(دراسة وصفية)

إعداد

د. سلطان بن عبد العزيز الملحس

أستاذ مساعد بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها
بالجامعة الإسلامية في المدينة المنورة

DOI: 10.36046/2162-000-006-017

المستخلص

تقدم هذه الدراسة مفهوم تعلم اللغة وفقا لمساعد التكنولوجيا والذي يعتبر أمراً حيوياً في تحليل تدريس اللغة العربية كلغة ثانية. ويكمن هدف الدراسة في التأكد من وجهة نظر المعلمين حول تكامل التقنية في تدريس اللغة العربية. وبرزت المشكلة في عدم استخدام المعلمين للتكنولوجيا في التدريس. تم استخدام التحليل الوصفي للبحث عن مواقف معلمي اللغة العربية كلغة ثانية حول استخدام التكنولوجيا في التدريس. اقتصرت الدراسة على عينة مكونة من ٩٠ معلما تتراوح أعمارهم من ٢٢- ٥٩ عاما. أظهرت النتائج أن حوالي ٩٧,٧ % من المعلمين استخدموا مفهوم تعلم اللغة بالحاسوب في أغلب الأحيان مقارنة بحوالي ٣٣,٣% فقط ممن أفادوا بأنهم نادرا ما استخدموا مفهوم التعليم بالحاسوب. علاوة على ذلك، بينت الدراسة أن حوالي ٨٢% من العينة وافق على وجود علاقة إيجابية بين التعليم بالحاسوب وتعلم الطلاب. ٣٣,٣% "وافقوا بشدة" على أن التعلم بمساعدة الحاسوب مكنت متعلمي اللغة من تحسين مهاراتهم الفردية، ٤٨,٩% أجابوا " موافقون إلى حد ما"، في حين عارض ١٧,٧% من أفراد العينة ذلك. تم التوصل إلى أن المعلمين منخرطون في منصة تعليم اللغة بمساعدة الحاسوب ويميلون إلى اللجوء إليها لتعلم اللغة العربية كلغة ثانية، ولأسباب شخصية. ومع ذلك، تم تحديد أن غالبية المعلمين الذين شملتهم الدراسة أشاروا إلى أن تعليم اللغة بمساعدة الحاسوب من وجهة نظرهم لعبت دورًا إيجابيًا في تدريس اللغة العربية كلغة ثانية، ومع ذلك فقد كان هناك تردد لبعض المعلمين حول كفاءة تعليم اللغة بمساعدة.

الكلمات المفتاحية: تعلم اللغة بمساعدة التكنولوجيا، اللغة العربية كلغة ثانية، التعلم القائم على التكنولوجيا، تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، تعلم اللغة بمساعدة الهاتف المحمول.

1 .INTRODUCTION

Several researches have traditionally shown that learners who face a new language problem normally confront the challenge by attempting to make comparisons with current information learned. (Nielsen, 2020). Gaining knowledge of the fact that those words may have originated from Arabic shows a connection between English and Arabic language. As such, this may enhance learning of a word's meaning and correct pronunciation (Al-Sobhi & Darmi, 2017). The use of computer-based learning plays a key role in the foreign language classroom (El Omari, 2014). The above is based on the fact that learners can be taught more than the language itself. Moreover, they will be given the chance to know more about the taught language, such as spelling, grammar, and even desktop editing programs (Padurean & Margan, 2009). Ilhan and Oruc (2016) asserted that employing technology and multimedia in the classroom motivates learners to enhance their performance. The above assertion is based on the nation that multimedia use increases their academic achievement .

However, due to the rapid advancement of technology, radical changes in the learning field have emerged. According to Prensky (2001), a world without internet access or computers will not serve the current generation. Researchers and teachers are currently looking for more effective methods of teaching through innovative technologies. The above is because as compared with traditional methods, technology tends to have a positive impact on the learning process, which includes student motivation, attitude and achievement in various teaching disciplines (Hadwin et al., 2017). Similarly, it also applies to teaching Arabic as a second language (ASL). The integration of technology, such as animation, photos and sounds are able to accommodate complete attention to various sources related to new pedagogies in ASL classes (The Researcher, 2016; Albantani & Madkur, 2017), and ASL should be the richer for the resourceful use of technology. For non-Arabic speaking students, technology in lessons that can be recorded and practiced in classes may be crucial in learning Arabic.

Ko and Rossen (2017) presumed that the use of technological instruments in the learning environment, such as desktop computers, tablet PCs, notebook PCs and smartphones would increase the learners' level of language comprehension dramatically. Therefore, the above has led to the emergence of the TALL concept (Ko & Rossen, 2017). Over time, TALL has gained increased popularity due to the belief that the application of diverse technology-assisted platforms, for example, a mobile device or computer, in foreign language learning may pave the way for the effective learning of languages (Ko & Goranson, 2014). In this paper, the TALL concept will embody two other significant concepts (i) mobile-assisted language learning (MALL); and (ii) computer-assisted language learning (CALL). As such, the literature review concerning MALL and CALL will provide a better understanding of why the TALL concept is presented. Additionally, the literature review will also include an analysis of collaborative learning styles as promoters of teaching practices by teachers towards their students.

2 .OBJECTIVES OF THE RESEARCH STUDY AND ITS QUESTIONS

This research study contributes to pedagogical approaches in higher education to discover how teachers perceive the usage of technology in learning Arabic language. Moreover, it examines the attitudes of Arabic language teachers who teach Arabic as a second language, as well as their views concerning the significance of utilizing technology in teaching. Teachers' opinions form an important element of the study that can assist to improve and develop educational practices. Two research questions for the research study are:

1 .What is the current level of educational technologies used in teaching ASL in Arabic language institutes for non-native speakers in Saudi Arabia؟

2 .What are teachers' views on the potential benefits of technology in student learning؟

3 .THE STUDY PROBLEM

There is a demand for learning Arabic by many students who are not native Arabic speakers. In Arabic institutes in Saudi Arabia, such students come from various countries and speak a wide range of languages that are unrelated to Arabic. So, using appropriate methods of teaching is very important. Although educational technologies have multiple roles in which they can contribute to develop educational field, I noticed that most teachers do not use technology in teaching. Moreover, the overarching concern motivating this study is whether Arabic language teachers for non-native speakers in Saudi Arabia have enough educational technology experience to use it for students presently. Moreover, the Ministry of Education strongly promotes using technology in teaching. So, different pedagogical approaches in conjunction with technology embodied may treat some problems that face teachers in classes .

4 .CONTRIBUTION OF THE RESEARCH STUDY

This research study is significant because it evaluates the current position of technology usage in Arabic language teaching. Specifically, the research may aid in recognizing this usage, as professed by Arabic language teachers in their teaching with regard to its categories, approaches and specific statistical aspects (Almusawi et al., 2016). The necessity to incorporate ICT efficiently in teaching the Arabic language, as well as to tackle several ICT, is a vital prerequisite for Arabic language teachers (Nachmias et al., 2010; Sulaiman, 2014) .

It is essential to examine Arabic language teachers' insights into their technology capabilities in teaching. Al Musawi et al. (2016) and Al Busaidi et al. (2016) stated that Arabic language teachers need to be well prepared with the necessary ICT information, as well as the ability to identify the most effective usage of these instruments for teaching Arabic language. The impact of achieving a strong impression of teachers' insights on ICT gears can help educational institutions to formulate strategies that allow the effective utilization of ICT in learning (Albirini, 2006; Al-Awadi & Ismail, 2014). So,

language teaching is no longer specified to explaining words or sentences, but learning has become more interesting and dynamic (Deep, 2012). Therefore, it is imperative to use educational technology for ASL teaching.

5 .LITERATURE REVIEW

This section reviews findings of previous research related to the research topic that are approaches to the student learning environment, including MALL, CALL and the challenges. The literature review is fundamental because it acts as the foundation for designing its methodology.

5.1 THEORETICAL PERSPECTIVE

Although it is evident that there is overwhelming support rendered to teachers along with massive investments in the provision of new technology, there is still a gap in the level at which technology is integrated in the classroom setting by teachers (Krieger, 2007). The theoretical framework examines the existing gap and provides a clear understanding of why technology is often underutilized. Moreover, the effectiveness of using technological devices in teaching second language .

According to Prasojo et al. (2019), highly collaborative technology-based learning environments have evolved the role of teachers from operating as knowledge contributor to becoming an implementer. The role of the student has also shifted from a recipient of passive knowledge to a co-learner and knowledge navigator. As such, computer-assisted environments during the learning process are necessary for exploration. More studies by Neri et al. (2008) showed that the use of computer software in pronunciation learning helped foreign language learners to drastically improve their skills. Moreover, Lin, Winaitham, & Saitakham (2008) also reported that use of technology increased the students' ability to speak, pronounce and read Arabic. Mohri (2010) also showed that teachers preferred the use of visual aids through the internet to teach students foreign languages. The teacher and students learning relationship showed a positive correlation as most teachers mentioned that there was a positive correlation. In another study conducted by Sahrir and Alias (2011), it was found that foreign language learners had a positive trend

regarding the use of the web in learning Arabic and other foreign languages. Therefore, all the above researchers explained the effectiveness of technology in teaching languages .

Consequently, using technology for learning and teaching Arabic is beneficial to all students, regardless of skill level. Anyone can benefit from learning it online because there are many benefits of technology-assisted Arabic language teaching available (Yusof et al., 2020). Students no longer have to depend on a teacher to do all the work for them. Students can learn at their pace, and they can use multimedia tools to make sure that they understand every aspect of the lessons (Bin-Sahrir et al., 2018) .

5.2 MOBILE-ASSISTED LANGUAGE LEARNING (MALL)

MALL refers to mobile technology utilized in learning environments for students. It can take many forms, such as face to-face learning, distance learning, and online learning (Chinnery, 2006). For MALL to be implemented, independent mobile devices that are easily accessible may be utilized to support and promote language learning (AbuSa'aleek, 2014; Trifanova et al., 2004). According to Kukulska-Hulme and Shields (2008), MALL is a learning mediated system that utilizes mobile devices, such as mobile phones and MP4 players. Similarly, research by Jarvis and Achilleos (2013) focused on devices, such as tablet PCs, podcasting, and eBook readers .

In the current era, the benefits of mobile-assisted Arabic language learning are fast rising. This is because technology and innovative approaches make it possible for students to study Arabic online while working on their regular jobs (Kader, 2019). The benefit here is two-sided, as students get to learn the language sitting on a desk while still being mobile. This eliminates the learning method. Also, several benefits are not available with traditional Arabic language learning methods (Retnawati et al., 2020).

The benefits of mobile-assisted language learning can be availed at various levels of education. Once they have decided to learn Arabic online, they can enroll in an online learning center or attend regular classes. There are advantages to both. Even though people will not be spending much time in

class, they will have the advantage of learning in the privacy of their own homes (Moh'd et al., 2019).

Traditional classroom-based learning remains the only method through which people learn the language. In traditional classroom-based learning, students sit in a classroom and are exposed to the textbook and the teacher's lectures. They are unable to practice what they have been taught and have only limited opportunities to ask questions. With online courses, students can learn at their own pace and from any place with a computer and Internet connection (Retnawati et al., 2020). Traditional classroom-based learning often does not allow the student the option of independent learning. When students have problems or do not understand something, they often ask for help. On the other hand, Arabic language courses allow students to self-refer to any part of the course materials whenever they need to. Students can also access learning resources anywhere they have an Internet connection, which helps them overcome traditional classroom opportunities (Retnawati et al., 2020).

Research studies by Khan et al. (2018) explored the attitudes of Saudi teachers teaching English as a foreign language (EFL) concerning the application of MALL. The investigative methods comprised of a questionnaire and in-depth interviews to explore EFL teacher attitudes. Results by participants showed reasonably positive attitudes concerning the usage of mobile phones for teaching activities and language learning. However, the results also indicated challenges that may have been ascertained to be a substantial obstacle for the use of mobile phones in EFL teaching and learning in Saudi Arabia. A large number of the teachers stated that they avoided mobile phone usage or MALL-related activities during EFL classes. The findings also revealed that EFL teachers lacked the necessary skills for the development of MALL activities. As such, MALL is not suited to be incorporated in this paper, because this research wants to present a model that is effective for ASL learning.

Nassar's (2010) study aimed to determine the extent to which using multimedia in Arabic improved Arabic language skills in students. The research compared two groups with the experimental group achieving 65.31% in language performance exams compared to the control group scoring

34.68%. The study suggests multimedia programs are effective in improving language skills.

The research study done by Lawal (2017) concerning the use of ICT in teaching Arabic as a foreign language showed that 90% of participants perceived the importance of ICT as a better source of information. Moreover 95% of the participants confirmed the assistance given by ICT can make students less dependent on teachers while 5% disagreed. As for difficulties which can prevent Arabic teachers from making effective use of technology, all the participants said "Yes". 50% of participants believed the government has done enough in the provision of technology facilities in higher Institutions while 50% believed the government could do more.

Yet Lee (2019) in examining the impact of integrating MALL in ESL finds a lack of ICT-MALL technological support and necessary development of MALL programs, and a gap between native and non-native user ability. In Western countries, it may be that lecturers tend to use laptop or desktop computers while students tend to favor the mobile phone.

Research by Aburezeq and Ishtaiwa (2013) into the use of WhatsApp as a teacher's aide to connect teachers and students identified its advantages and disadvantages. While WhatsApp can create a financial burden and additional workload for users, these were balanced against improved connectivity among students and their teachers. Moreover, it improved student interaction with the study content .

5.3 TECHNOLOGY-ASSISTED LANGUAGE LEARNING (TALL)

The TALL concept has been in existence for approximately 50 years (Adedokun, 2019). It is sourced from various platforms, such as Educational Psychology, Artificial Intelligence (AI), Computer-Assisted Instruction (CAI), Web-Based Instruction (WBI), Instructional Design, Computational Linguistics, Human Computer Interaction (HCI), and Second Language Acquisition (SLA) (Vula et al., 2017). As such, Kumaresan and Ganeshkumar (2020) assumed that the TALL platform is an integrally multidisciplinary one,

as well as a concept that is evolving rapidly through exploring the specific role of Information Communication Technologies (ICTs) in the teaching and learning of languages. In relation to TALL, CALL associates itself with TALL by including it as a synonymous variation to open up the learning and teaching of languages to the diverse technological spectrum (Hubbard, 2018). Ali et al. (2019) argue that the CALL field tends to advance progressively because different technological innovations tend to create opportunities through revisiting ancient findings and conducting new research, then challenging existing pedagogical theories on pedagogical techniques, whether in the presence or absence of a human or other teacher.

According to Chapelle (2006), CALL denoted computer-assisted educational environments used in the early 1980s in the learning process of foreign languages whereby students utilized a computer for practicing and improving their individual skills in the language field. Different basic skills in language learning, such as speaking, writing, listening and reading, as well as different sub-skills, such as pronunciation and spelling were incorporated in the computers to assist in the language learning process (Warschauer & Healey, 1998). CALL has tended to be valuable in learning another language. For example, Saeedl (2015) notes that the utilization of computers in foreign language learning has provided students with opportunities in experiential learning, authentic materials and enhanced interaction. Furthermore, Monfared et al. (2018) suggests that CALL usage tends to increase the motivation of learners and their achievements. Similarly, AbuSeileek (2007), and Warschauer and Healey (1998) note the potential of the computer to provide a multimodal practice opportunity, offer an advanced environment for language learning, enhance diverse resources, and provide clear information regarding various learning styles.

There are many benefits of technology-assisted Arabic language learning. The most obvious of these is that the student can learn a new language in a brief period, usually within a few days, compared to the span of months or even years required by traditional learning methods (Daud et al., 2019). This is also a convenient method for someone who may have a busy life or cannot spend much time in a classroom (Omari, 2015). Someone can

also take advantage of technology-assisted Arabic language learning by not needing to wear headphones while listening to lessons, which allows them to listen at their leisure and absorb the information at a higher rate than someone with headphones on, listening to a teacher's voice (Wargadinata et al., 2020).

There are other benefits of technology-assisted Arabic language learning as well. In this method of learning, students are given many tools to help them learn (El-Kah et al., 2017). Since the student is in total control of the program, this dramatically reduces the possibility of being misunderstood or missing out on the lesson's essential parts. With traditional methods, students often rely on a book to translate words or miss essential meanings. With language learning software, students get access to an extensive library full of relevant materials to help them in their lessons (Haque, 2017).

The benefits of CALL have been identified from various research studies (Adedokun, 2019; Anwar, 2018; Yang & Kuo, 2020; Soomro, 2018). In particular, research by Yang and Kuo (2020) revealed that CALL tended to be a time-saving concept for teachers, resultant from teachers not having to use the blackboard. This research also revealed that CALL provided teachers with the functionality to motivate students in the language tutorial room by introducing images, authentic pictures, animation and video clips. Soomro (2018) noted that teachers who incorporated CALL in the classroom improved their own language skills, such as vocabulary, writing, reading, listening and pronunciation. Similarly, Adedokun (2019) assumed that the CALL concept would help teachers in offering rapid and easy access to various resources of teaching language, as well as multimedia mechanisms of authentic and dynamic input in all fields of language, which may not be available without extra teaching support. Furthermore, Anwar (2018) discovered that a major benefit of CALL is its ability to assist teachers in expediting the language learning process, as well as the significant ability to reinforce the lesson taught in the classroom, thus serving as a significant repair tool for those who require additional support. Gharawi and Bidin (2016) conducted a survey which involved 35 Arabic language teachers who had used CALL in Malaysia. 53 per cent of them criticized CALL as time-consuming because it required teachers and students to possess technical skills. This objection might be

thought as little more than lack of consumer friendliness but in a professional environment it could be problematic in practice .

Although CALL provides definite pedagogic benefits, research has shown that it also faces knowledge, infrastructure, and financial barriers, as well as negative attitudes by teachers towards innovative technology (The Researcher (2016); Alotumi (2018); Nielsen, (2020; Bani Hani (2014); & Yang & Kuo (2020). Bani Hani (2014) states that knowledge related to developing software for the promotion of learning is scarce. Referring to teachers' negative attitude towards technology, Yang and Kuo (2020) report that teachers are inclined to be fearful of CALL because they perceive it as a threat to their employment. Alharbi (2018) also asserts that teachers display a negative attitude towards CALL because it is simply technology and is not meant to replace human teachers .

According to Alotumi (2018), the observed lack of CALL's ability to substitute textbooks added to teachers' negative attitudes towards the CALL concept, which sometimes originated from its link with various computer games (Yang & Kuo, 2020). It could be argued that the original cost of CALL, its software, hardware and maintenance upkeep could create a financial barrier. With regard to knowledge, the major challenge for CALL is to ensure that the majority of teachers are able to apply the system appropriately, for them to become familiar with how to incorporate it into their applied teaching strategies. As such, there is a need for additional staff development, which will create the need for financial funding.

Mas'ud & Abdul Jalil (2014) conducted a study to evaluate a program of teaching Arabic language as a second language from students' perspective. The sample of the study was 42 students from International Islamic university in Malaysia. The study revealed the effectiveness of the program from the participants' perspective because the program fulfilled the need of the students in terms of time, methods of teaching and as well as the attitudes of learners. Altawaim's study (1999) aimed to understand the effectiveness of computer use in teaching Arabic grammar. The study used an experimental approach consisting of samples of a group of 60 students. The sample students were divided into two groups. the first group studied with the aid of computers and

the second group studied by traditional methods. The finding of study showed that there were statistically significant differences at the level of memorization while there were no statistically significant differences at the level of understanding, application and the total test between the experimental group and control group.

Almehmadi's (2012) study aimed to identify the computer competence levels of secondary school teachers of Arabic language. The study measured teacher's computer skills, skills at technology use and their overall level of efficiencies of e-learning. The study revealed that the level of ability for Arabic language male teachers in computer skills was very low with them scoring 43.66%, and their Internet skills low at 52.56%. Meanwhile their level of ability for female Arabic language teachers in Management e-courses skill was good at 79.05%.

5.4 CHALLENGES OF UTILIZING TECHNOLOGY

The technologies being utilized today throughout our society have affected the educational field (Gelan et al., 2018). Over the last decades, foreign language teachers have witnessed how technology has contributed to developing a communicative methodology that takes advantage of these modern computing tools (Elaish et al., 2017).

Most researchers understand that to achieve success in teaching and learning second languages, an effective pedagogical environment is necessary; it ought to be founded on the standards of active, shared and self-ruling learning including uninterrupted assessment and feedback (Parmaxi and Zaphiris, 2017). Technologies are tools that can be used to support students in learning a second or foreign language to the extent that a wide range of comprehension and production activities are achieved (Detey et al, 2020).

Although technology has witnessed success across the world, it still encounters challenges that weaken this teaching method of achieving its goals. E learning is an innovative method of overcoming those challenges, such as equipment, teaching laboratories, programs, teachers and learners. The challenge faced by the human factor is represented by the low number of

teachers who are able to deliver education through e-learning or their attitude towards technology; some teacher even resist change (Altodari 2004; Almulhim, 2014). Other challenges encountered by e-learning include the lack of appropriate computer laboratories, equipment, trained teachers, and learners responding to the new method (Al Hersh et al. 2010). Al-Otaibi (2006) indicated that teachers are prevented from using e learning because they are faced with added responsibilities, a lack of remuneration, and extensive curriculum in the classroom. Challenges for teaching computer-assisted languages also include the lack of multimedia technology in the classroom, teacher training, course content and criteria for promoting students based on written communication, and classroom-oriented practices. The examination process neglects oral communication in theory and practice, and teacher-centered classrooms (Kessler & Hubbard, 2017).

6 .METHODOLOGY

To answer the two research study questions and to investigate the possible impact that TALL may have on improving teaching and learning ASL, a descriptive analysis approach was employed in this study in order to collect and summarize data from participants (Walliman, 2011). Therefore, this research study used the questionnaire to gather data quantitatively. According to Mathers, Fox and Hunn (2009), using a questionnaire as a data collection tool can allow researchers to reach more participants within a short period .

6.1 COMMUNITY OF THE STUDY AND PARTICIPANTS

The research population consisted of 137 Arabic teachers from a variety of public institutes that taught Arabic as a second language in Saudi Arabia during the academic year 2020. The total participants of the study who responded by completing the questionnaire were only 90.

6.1.1 Age of participant

Age is often assumed to be a relative factor for the utilization of educational technology in the teaching process (Oyaid, 2009). The

participants were aged between 22 and 59 years old, which represented the age group of Arabic language teachers throughout their career. Therefore, the chosen age range covered two generations of teachers (Table 1).

Table 1: Age of participants

Age in Years	Frequency
22-30	10
31-40	22
41-50	28
51-59	30

6.1.2 Number of years of teaching

The respondents were divided into four groups based on the number of years of teaching experience: (i) <10 years; (ii) 10-20 years; (iii) 21-30 years; and (iv) >30 years. It was clear that the majority of teachers who responded to the questionnaire had been teaching more than 20 years (Table 2).

Table 2: Number of years of teaching experience

Experience Level in Years	Frequency
1-10	5
11-20	15
21-30	29
31-39	41

6.2 STUDY INSTRUMENTS

The questionnaire was grouped into three key sections that represented the main theme of the research :

1 .The initial section collected information on the participant's personal characteristics, which included age and experience level .

2 .The second section was concerned with the usage of technology in teaching.

3 .The third key section accumulated data on teachers' perceptions towards utilizing the technology concept for the purpose of ASL .

6.3 THE RELIABILITY AND VALIDITY

To demonstrate reliability of the study, the questionnaire was tested twice on a sample of teachers in two intervals. The period between each interval was 15 days in total. Following the test, each of these teachers completed the questionnaire independently from the others. The reliability was evaluated using the Pearson correlation coefficient which involved the use of the profound statistical program (SPSS) for the statistical procedures, resulting in a correlation coefficient of (81%). This implies that the resolution is grounded on an acceptable degree of reliability. Furthermore, in relation to the validity, the practical steps which were involved in the process were: firstly, the questionnaire in this study drew upon other questionnaires that had already been used in other similar studies. Secondly, the first draft of the questionnaire was submitted for review to a number of specialized academics in the Arabic language. Thirdly, questionnaire clauses had been modified either in terms of reformulating some paragraphs, deleting, adding some paragraphs or merging some paragraphs. Finally, after making corrections and modifications, the academics approved of the questionnaire's final draft and acknowledged that it was clear and internally coherent in its meaning.

6.4 DATA COLLECTION

A questionnaire on how often technology is used by different teachers and how effective it is while teaching was the main means for collecting data. All the teachers involved in the study were sent the website link inviting them to take part in the study. There were two ways to reach to the sample: i) through e-mail or contact and ii) through distributing the website link to heads of departments at the institutes to share it with their colleagues. The questionnaire was available to the participants for two weeks. The above allowed each of the participants to fill out the questions in their own time. The time frame allowed all the teachers to freely take part to ensure that data obtained is reliable and accurate.

7 .FINDINGS

To examine ASL teachers' perceptions toward the utilization of TALL in ASL, members of the language faculty were asked to choose their preferred model for teaching ASL, which included TALL, CALL and MALL. Analysis from responses to the questionnaire revealed that 97.7 percent of language teachers tended to utilize at least one model. In order to discover the technology's usage frequency, respondents were asked how often they utilized TALL. From a choice of answering 'never', 'rarely' or 'often', 64.4 percent indicated that they 'often' utilized TALL, compared with 33.3 percent who pointed out that they 'rarely' utilized TALL. A minority of 2.3 percent claimed that they 'never' utilized TALL (Figure 1).

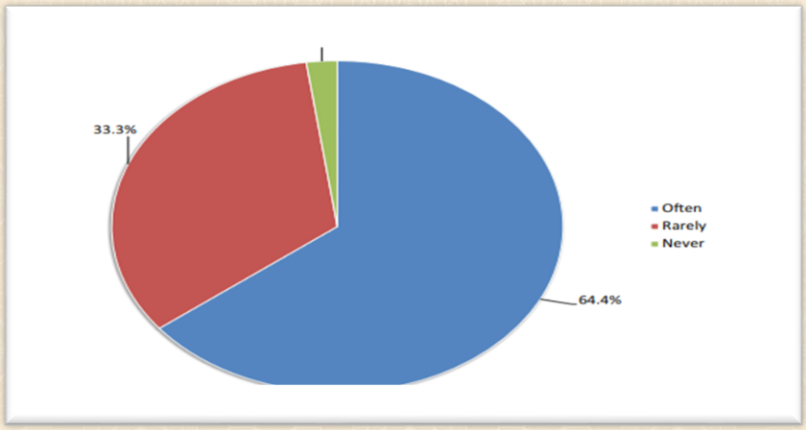


Figure 1: Usage Frequency of TALL

In order to gain a clear understanding on TALL's impact on learning and teaching, the participants were asked to select from a choice of 'positive effect', 'very positive effect', 'no effect', 'negative effect', or 'very negative effect'. The findings in Figure 2 indicate that 82.2 percent of participating teachers laid emphasis on TALL's positive impact on teaching due to its technological ability to provide them with learning processes and teaching materials, as well as the capability to enhance their preparation of lesson notes and exams. Therefore, these results revealed that TALL is proficient enough to enrich the respondents' teaching experience. However, a small number of

teachers, 6.7 percent, claimed that TALL 'negatively affected' their teaching experience; and 11.1 percent stated that they experienced 'no effect' by TALL in their teaching experience.

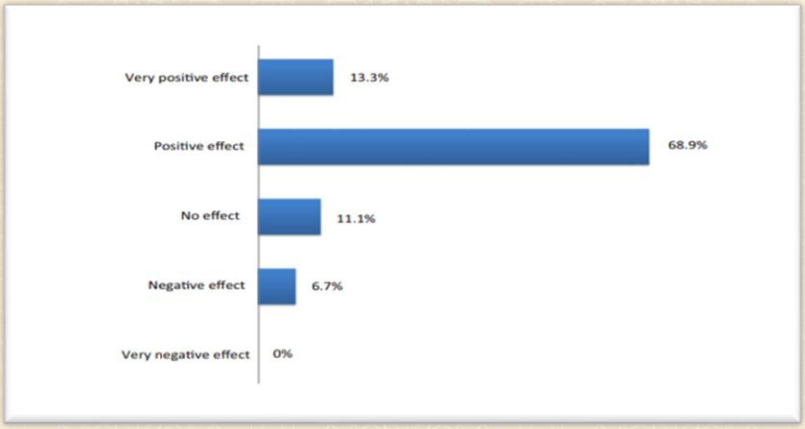


Figure 2: Impact of TALL on teaching

Most teachers (82%) admitted that TALL had a positive effect on student learning as it broadened their understanding of the subject matter. On the other hand, 11.1 percent of respondents stated that TALL negatively affected the learning experience of students (Figure 3).

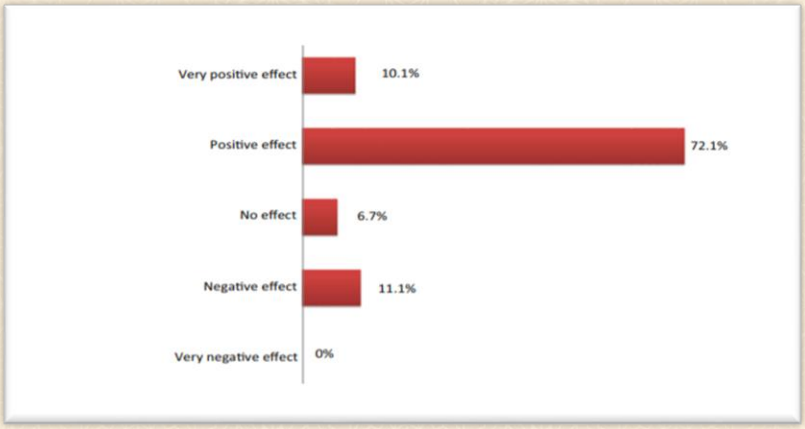


Figure 3: Impact of TALL on student learning

When teachers were asked if TALL had the ability to support students in improving the language learning process, 33.3 percent 'strongly agreed' that it enabled language learners to improve their individual skills; 48.9 percent 'somewhat agreed' while the remaining 17.7 percent of respondents disagreed (Figure 4).

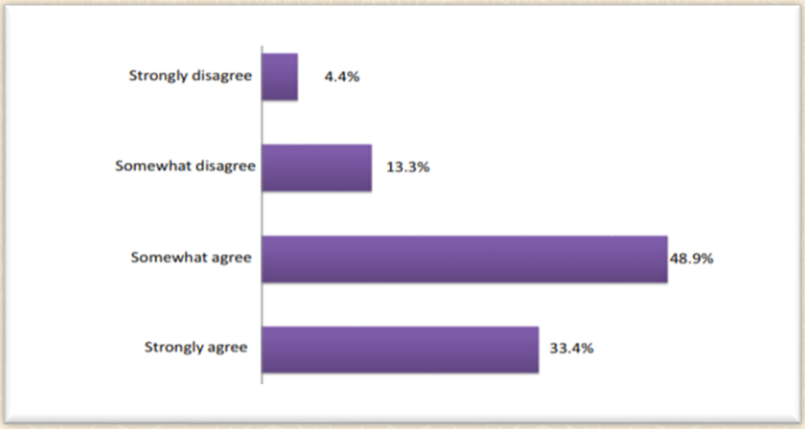


Figure 4: Teachers' views on the potential for TALL to enhance students' language skills

To examine how teachers perceived the impact that TALL had on enhancing four language skills (speaking, listening, reading and writing), they were asked to rank these skills based on their level of improvement. Teachers also believed that TALL could boost the language skills of students. The ranking 1 represented the most significant language skill that students have the opportunity to improve, and 4 represented the least significant skill for improvement. Figure 5 summarizes the mean rankings related to all participants' language skills. The language skill 'reading' reported the highest improvement (35%).

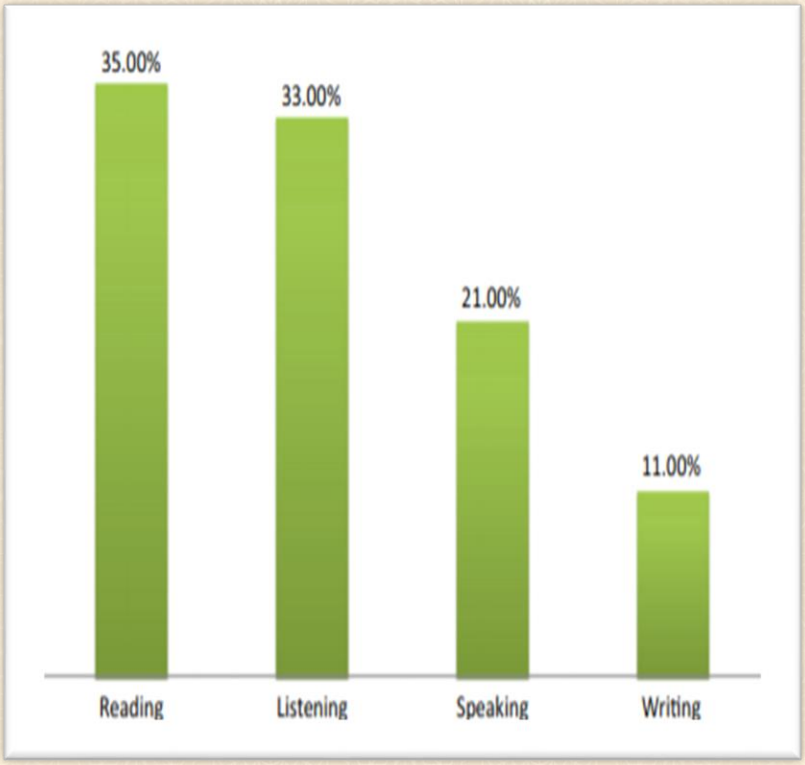


Figure 5: Teachers' perceptions on the potential influence of TALL on language skills

From data in Figure 5, it is evident that students were able to read a variety of articles and messages via TALL. As such, they learnt turns of phrases, new words, and jargon; this may aid them in improving their vocabulary, which would lead to proficiency in reading. Listening was perceived to be the second most important language skill to support student learning. In comparison with classroom-based settings that have few listening activities, TALL platforms are characterized with a rich variety of videos and audio materials. This may be the reason behind the improvement of listening skills of students. By contrast with the comparatively passive skills of reading and listening, the active language skills of writing (11%) and 'speaking' (21%) were ranked lower .

8 .DISCUSSION

To answer the research questions, the findings about the use of technology in education indicated that a significant number of language teacher participants, 97.7 per cent, utilized at least one of the model concepts amongst TALL, CALL and MALL in teaching ASL. This can be attributed to younger and experienced teachers utilizing TALL frequently, compared to older teachers who did not receive quantity of pre-service and in-service technology integration training (Spaulding, 2013 and Cox et al, 2013). Additionally, although the focal reason for utilizing TALL can differ from one individual to another, all participants pointed out that they apply them for educational purposes, as well as for personal reasons. As such, this serves as an actual reflection on the importance of TALL. When considering that most teachers utilize technologies in ASL, it can be assumed that they are competent and conversant with technology-based learning environments. However, the level of technology implemented in Arabic language teaching, according to Albantani and Madkur (2017), is a result of the hindrance to the application of old and modern technology in teaching the Arabic language. With regard to the small number of teachers who do not use any technology in their teaching practice, results indicated that some may have the impression that TALL learning is questionable, or they are to face challenges that prevent them from the optimal use of technology. The literature review pointed out several challenges facing the use of CALL. According to Alotumi (2018), Nielsen, (2020), Bani Hani (2014), and Yang and Kuo (2020), key challenges that CALL faces include financial, infrastructure and knowledge barriers, as well as negative attitudes by teachers in adopting new technology. Furthermore, Bani Hani (2014) indicated that there is a shortage of knowledge in developing software designed to promote learning. Alharbi (2018), and Yang and Kuo (2020) indicated that teachers are skeptical about adopting CALL because they perceive it as a threat to their jobs, and they believe that technology cannot be substituted for human beings .

The findings about teachers' perceptions toward educational technology used in teaching ASL showed that participants emphasized the positive impact of TALL on teaching as a result of its ability to offer instructors with teaching

and learning materials, and to further enhance their perception of lessons. Concepts of individualization, interaction and student motivation were resultant from the effective use of ICT in the classroom (Theobald, 2006). Thus, ICT had a positive impact on student attention and satisfaction, in line with previous findings (Neri et al., 2002; Pennington, 1999) because the use of various senses tends to optimize learning (Robson, 2011). This finding is compatible with Hoffler and Leutner's study (2007) where they learnt that technology was able to create a connection between practical and descriptive knowledge .

This can be also attributed to the presence of computers in everyday life and in educational centers. Thus, technology can be accepted as a learning tool to enhance existing resources in the educational environment (Jiang et al, 2020). It also could be viewed that the nature of adults is different from children in terms of their learning ability because adults are self-directed with a responsibility for learning compared to children who need to be directed (Knowles, 1984). Thus, the use of technology may allow adult students to learn according to their ability under the supervision of a teacher. As a result, teachers recognized the importance of TALL in improving the individual communication skills of learners, which include writing, reading, listening and speaking. The key finding is compatible with previous studies which identified benefits for the usage of technology in teaching. For example, Prasoio et al. (2019) recognized the significance of technology-based learning on the evolving responsibilities of the educator from knowledge bestowed to the implementer, as well as the shift in the role of students from recipients of passive knowledge to knowledge navigators. Moreover, Monfared et al. (2018) further indicated that technological competence and application of CALL tended to increase the motivation and achievement of various learners. Because educational software that are used have a significant impact on the rate at which learners conceptualized another foreign or second language. Therefore, it is clear that ICT plays a crucial role in helping students to learn other languages .

9 .CONCLUSION AND RECOMMENDATIONS

Technology-based learning environment models such as CALL, TALL and MALL play a significant role in helping students to gain self-efficacy and to improve their performance in education. The focus in this article is three-fold: firstly, it reflects the perception of teachers towards the use of technology in teaching ASL; secondly, it offers a common understanding of the importance of technology in teaching; and thirdly it challenges the impact of adopting technology in teaching. It is no idle hope that technology will continue to support the growth of innovative teaching and learning methods that have the potential to revolutionize the learning environment. It is likely that the path of such innovative growth will be achieved through following these recommendations:

1- Teachers should adopt and fully implement the technology platform for ASL teaching.

2- Administrations of institutes should establish regular professional development programs to train teachers in utilizing modern technology.

3- Leaders should provide more information to teachers on the viability of technology in achieving effective and time-saving academic objectives.

4- Administrations of institutes should improve teachers' skills and knowledge in the use of technology for instructional purposes.

REFERENCES:

Aburezeq, I., & Ishtaiwa, F. (2013). The impact of Whatsapp on interaction in an Arabic language teaching course. International Journal of Arts & Sciences, 6(3),165–180.

AbuSa'aleek, A. (2014). A review of emerging technologies: Mobile assisted language learning (MALL). Asian Journal of Education and E-Learning, 2(6), 469-475

Abuseileek, A. (2007). Computer-assisted pronunciation instruction as an effective means for teaching stress. The JALT Call Journal, 3(1-2), 3-14.

Adedokun, T., Obono, S., & Zulu, S. (2019). Factors affecting language academics' attitudes towards computer assisted language learning (CALL). Retrieved from https://www.researchgate.net/profile/Theophilus_Adedokun/publication/337111176_Factors_Affecting_Language_Academics_Attitudes_towards_Computer_Assisted_Language_Learning_CALL/links/5dc57ef492851c81803ac7c5/Factors-Affecting-Language-Academics-Attitudes-towards-Computer-Assisted-Language-Learning-CALL.pdf

Al Musawi, A., Al Hashmi, A., Kazem, A. M., Al Busaidi, F., & Al Khaifi, S. (2016). Perceptions of Arabic language teachers toward their use of technology at the Omani basic education schools. Education and Information Technologies, 21(1), 5-18.

Al-Awidi, H. M., & Ismail, S. A. (2014). Teachers' perceptions of the use of computer assisted language learning to develop children's reading skills in English as a second language in the United Arab Emirates. Early Childhood Education Journal, 42(1), 29-37.

Albantani, A., & Madkur, A. (2017). "Musyahadat Al Fidyu": YouTube-Based teaching and learning of Arabic as foreign language (AFL). Dinamika Ilmu, 17(2), 291-308.

Albirini, A. (2006). Teachers' attitudes toward information and communication technologies: The case of Syrian EFL teachers. Computers & Education, 47(4), 373-398.

Al-Busaidi, F., Al Hashmi, A., Al Musawi, A., & Kazem, A. (2016). Teachers' perceptions on the effectiveness of using Arabic language teaching software in Omani basic education. International Journal of Education and Development using ICT, 12(2).

Alharbi, S. (2018). Using CALL in teaching writing: An explicatory study on its efficacy for ESL/EFL learners. Arab World English Journal (AWEJ) Special Issue on CALL, 4(7), 4-12.

Alhersh, A., Mohammed, M., & Aldhoon, M. (2010). Obstacles of the application of e-learning systems as viewed by secondary school teachers at Al-kurah district. Jordan Journal of Science in Education, 6(1), 27-40.

Ali, D.A.A., Qoura, A. A., Gohar, R. H., & Amin, A. S. (2019). A proposed metacognition-based call program to improve EFL students' reading comprehension skills and motivation. Journal of Research in Curriculum Instruction and Educational Technology, 4(4), 109-134.

Almehmadi, R. (2013). The levels of Arabic language female teachers' ability in efficiencies of eLearning to teach Arabic in a high school in the Holy Capital. (Published master dissertation). Saudi Arabis: Om Alqura university.

Almulhim, E. (2014). The barriers to the use of ICT in teaching in Saudi Arabia: A review of literature. Universal Journal of Educational Research, 2(6), 487-493.

Al-Otaibi, N. (2006). Obstacles to e-learning in the Ministry of Education, from the viewpoint of educational leaders. (Unpublished master dissertation). Jordan: Mutah University.

Alotumi, M. (2018). The effect of CALL-based instruction on students' score attainment on the TOEFL iBT in a Yemeni Context. International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching (IJCALLT), 8(1), 50-64.

Al-Sobhi, B. M. S., Rashid, S. M., Abdullah, A. N., & Darmi, R. (2017). Arab ESL secondary school students' spelling errors. International Journal of Education and Literacy Studies, 5(3), 16-23.

Altawaim, A. (1999). The effect of computer use on sixth grade students 'achievement for Arabic grammar course. (Master's thesis). King Saud University.

Altodari, A. (2004). E-school and new roles of the teacher (1st ed.). Riyadh, Saudi Arabia: AlRashed Library.

Alwani, A., & Soomro, S. (2010). Barriers to effective use of information technology in science education at Yanbu Kingdom of Saudi Arabia, e-learning experiences and future, Safeeullah Soomro, IntechOpen. Retrieved from https://www.intechopen.com/books/e-learning-experiences-and-future/barriers-to-effective-use-of-information-technology-in-science-education-at-yanbu-kingdom-of-saudi-a

Anwar, K. (2018). A need analysis of English for academic purposes. In 2018 3rd International Conference on Education, Sports, Arts and Management Engineering (ICESAME 2018). Atlantis Press.

Bani Hani, N. (2014). Benefits and barriers of computer assisted language learning and teaching in the Arab world: Jordan as a model. Theory and Practice in Language Studies, 4(8), 1609-1615.

Bingimlas, K. (2009). Barriers to the successful integration of ICT in teaching learning environments: A review of the literature. Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 5(3), 235-245.

Bin-Sahrir, M. S., Yahaya, M. F., Ismail, T., Zubir, M. A., & Ahmad, W. R. W. (2018). Development and Evaluation of i-Mutawwif: A Mobile Language Traveller Guide in Arabic for Mutawwif (Umrah Tour Guide). International Journal of Interactive Mobile Technologies (iJIM), 12(2), 54-68.

Chapelle, C. (2006). Autonomy meets individualization in CALL. Mélanges Crapel, (28), 77-88.

Chinnery, G. (2006). Emerging technologies going to the MALL: Mobile assisted language learning. Language Learning & Technology, 10(1), 9-16.

Chugh, R., & Ruhi, U. (2018). Social media in higher education: A literature review of Facebook. Education and Information Technologies, 23(2), 605-616.

Cox, J. (2013). Tenured Teachers & Technology Integration in The Classroom. Contemporary Issues in Education Research,6(2), 209-218.

Daud, W. A. A. W., Teck, W. K., Ghani, M. T. A., & Ramli, S. (2019). The Needs Analysis of Developing Mobile Learning Application for Cybergogical Teaching and Learning of Arabic Language Proficiency. International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences, 9(8), 33-46.

Deep, A. (2012). The reality of employment of educational technologies in the Master of Language Teaching Arabic for non-native speakers 'A proposed perception for educational technology course'. Damascus University Journal, 28(2), 197-238.

Detey, S., Fontan, L., Le Coz, M., & Jmel, S. (2020). Computer-assisted assessment of phonetic fluency in a second language: A longitudinal study of Japanese learners of French. Speech Communication, 125(11), 69-79.

El Omari, S. (2015). The effect of computer-assisted language learning on improving Arabic as a foreign language (AFL) in higher education in the United States. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 192, 621–628.

Elaish, M. M., Shuib, L., Ghani, N. A., Yadegaridehkordi, E., & Alaa, M. (2017). Mobile learning for English language acquisition: Taxonomy, challenges, and recommendations. IEEE Access, 5, 19033-19047.

El-Kah, A., Zeroual, I., & Lakhouaja, A. (2017). Application of Arabic language processing in language learning. In Proceedings of the 2nd international Conference on Big Data, Cloud and Applications (pp. 1-6).

Faizi, R. (2018). Teachers' perceptions towards using Web 2.0 in language learning and teaching. Education and Information Technologies, 23(3), 1219-1230.

Gelan, A., Fastré, G., Verjans, M., Martin, N., Janssenswillen, G., Creemers, M., … & Thomas, M. (2018). Affordances and limitations of learning analytics for computer-assisted language learning: A case study of the VITAL project. Computer Assisted Language Learning, 31(3), 294-319.

Gharawi, M., & Bidin, A. (2016). Computer assisted language learning for learning Arabic as a second language in Malaysia: Teacher perceptions. International Journal of Information and Education Technology, 6(8), 633.

Hadwin, A., Järvelä, S., & Miller, M. (2017). Self-regulation, co-regulation, and shared regulation in collaborative learning environments. In Handbook of self-regulation of learning and performance (pp. 99-122). Routledge.

Haque, M. Z. (2017). Method of Teaching The Four Skills of Arabic Language by Technology. In The International Conference on Arabic Studies and Islamic Civilization (pp. 1-13).

Hoffler, T., & Leutner, D. (2007). Instructional animation versus static pictures: a meta-analysis. Learning and Instruction, 17, 722-738.

Hubbard, P. (2018). Technology and professional development. The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching, 1-6.

Ilhan, G. O., & Oruc, S. (2016). Effect of the use of multimedia on students' performance: A case study of social studies class. Educational Research and Reviews, 11(8), 877-882.

Jarvis, H., & Achilleos, M. (2008).From computer assisted language learning (CALL) to mobile assisted language use (MALU).The Electronic Journal for English as a Second Language, 16(4), 1-18.

Jiang, M.Y.C., Jong, M.S.Y., Lau, W.W.F., Chai, C. S., Liu, K.S.X., & Park, M. (2020). A scoping review on flipped classroom approach in language education: Challenges, implications and an interaction model. Computer Assisted Language Learning, 1-32.

Jouneau-Sion, C., & Sanchez, E. (2013). Preparing schools to accommodate the challenge of Web 2.0 technologies. Education and Information technologies, 18(2), 265-270.

Kader, S. V. A. (2019.). Mobile-Assisted Language Learning Application For Arabic Harfiah Among Older Adults In Malaysia. In ICE 2019 CONFERENCE PROCEEDINGS, p. 367. 2019.

Kafyulilo, A., Fisser, P., & Voogt, J. (2016). Factors affecting teachers' continuation of technology use in teaching. Education and Information Technologies, 21(6), 1535-1554.

Kale, U., & Goh, D. (2014). Teaching style, ICT experience and teachers' attitudes toward teaching with Web 2.0. Education and Information Technologies, 19(1), 41-60.

Kessler, G., & Hubbard, P. (2017). Language teacher education and technology. In C. A. Chapelle & S. Sauro (Eds.), The handbook of technology and second language teaching and learning (pp. 278–292). Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell.

Khan, R.M.I., Radzuan, N.R.M., Shahbaz, M., & Ibrahim, A. H. (2018). EFL instructors' perceptions on the integration and implementation of MALL in EFL classes. International Journal of Language Education and Applied Linguistics, 39-50.

Knowles, M. (1984). Andragogy in action. Applying modern principles of adult education. San Francisco: Jossey-Bass.

Ko, S., & Rossen, S. (2017). Teaching online: A practical guide. Taylor & Francis.

Krieger, Z. (2007). Saudi Arabia puts its billions behind western-style higher education. Chronicle of Higher Education, 54(3), 1-6.

Kukulska-Hulme, A., & Shield, L. (2008). An overview of mobile assisted language learning: From content delivery to supported collaboration and interaction. ReCALL, 20(3), 271–289.

Kukulska-Hulme, A., & Viberg, O. (2017). Mobile collaborative language learning: State of the art. Special Issue: Collaborative Learning Enhanced by Mobile Technologies, 49(2), 207-218.

Kumaresan, K., & Ganeshkumar, P. (2020). Software reliability prediction model with realistic assumption using time series (S) ARIMA model. Journal Of Ambient Intelligence And Humanized Computing. Retrieved from https://doi.org/10.1007/s12652-020-01912-4.

Lawal, I. (2017). Using ICT for teaching Arabic as a foreign language in Nigeria: issues and challenges. International Conference on Language Learning – Dubai.

Lee, G. J. (2019). Examining the impact of mall integration on ESL and EFL teachers and students (Doctoral dissertation), Alliant International University.

Lin, S., Winaitham, W. and Saitakham, K., (2008). The Use of Websites for Practicing Listening Skills of Undergraduate Students. A Case Study at Suranaree University of Technology, Thailand. Online Submission.

Masud, M. et al. (2014). Evaluating a program of teaching Arabic language for adult non-native speakers from their perspective in the Islamic international university, Journal of linguistic and literary studies, 5(1), 63-82.

Mathers N., Fox N., & Hunn A. (2009). Surveys and questionnaires. The NIHR Research Design Service for the East Middlands. Retrieved from https://www.rds-yh.nihr.ac.uk/wp content/uploads/2013/05/12_Surveys_and_Questionnaires_Revision_2009.pdf

Mohd, K. N., Mohd Adnan, A. H., Yusof, A. A., Ahmad, M. K., & Mohd Kamal, M. A. (2019, February). Teaching the Arabic language to Malaysian university students using education technologies based on Education 4.0 principles. In Proceedings of the International Invention, Innovative & Creative (InIIC) Conference, Series (pp. 38-51).

Mohri, M., (2010). Perceptions of using short story and technology in teaching Arabic language to secondary students in Thailand. Paper presented at the regional conference on knowledge integration in ICT, June 2010. Putrajaya: Institution Institute of Education, IIUM.

Monfared, A., Cervantes, S., Lee, S., & Jackson, M. (2018). Establishing a praxis between SLA theory and CALL-based practices. In Applications of CALL theory in ESL and EFL environments (pp. 59-79). IGI Global.

Muianga, X. Klomsri, T., Tedre, M., & Mutimucuio, I. (2018). From teacher-oriented to student-centred learning: Developing an ICT-supported learning approach at the Eduardo Mondlane University, Mozambique. The Turkish Online Journal of Educational Technology, 17(2), 46-54.

Nachmias, R., Mioduser, D., & Forkosh-Baruch, A. (2010). ICT use in education: Different uptake and practice in Hebrew-speaking and Arabic-speaking schools in Israel. Journal of Computer Assisted Learning, 26(6), 492-506.

Nassar, S. (2010). The effect of teaching Arabic by multimedia in development of the necessary language skills for fourth grade pupils of Yemeni basic education. (Unpublished master dissertation). Yemen: Sana'a university.

Neilsen, K. (2020). "All the country looked alike": Pollution, homogeneity, and a natural world out of balance in after London. Texas Studies in Literature and Language, 62(2), 203-227.

Neri, A., Cucchiarini, C., Strik, H., & Boves, L. (2002). The pedagogy-technology interface in computer assisted pronunciation training. Computer Assisted Language Learning, 19(5), 441-467.

Neri, A., Mich, O., Gerosa, M., and Giuliani, D., (2008). The effectiveness of computer assisted pronunciation training for foreign language learning by children. Computer Assisted Language Learning, 21(5),393-408.

Omari, S. E. (2015). The effect of computer-assisted language learning on improving Arabic as a foreign language (AFL) in higher education in the United States. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 192, 621-628.

Oyaid, A. (2009). Education policy in Saudi Arabia and its relation to secondary school teachers' ICT use, perceptions, and views of the future of ICT in education (Doctor of Philosophy in Education), University of Exeter, British. Retrieved from http://hdl.handle.net/10036/69537.

Özdener, N. (2018). Gamification for enhancing Web 2.0 based educational activities: The case of pre-service grade school teachers using educational Wiki pages. Telematics and Informatics, 35(3), 564-578.

Padurean, A., & Margan, M. (2009). Foreign language teaching via ICT. Revista de Informatica Social, 7(12), 97-101. Retrieved from http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.617.7233&rep=rep1&type=pdf.

Parmaxi, A., & Zaphiris, P. (2017). Web 2.0 in computer-assisted language learning: A research synthesis and implications for instructional design and educational practice. Interactive Learning Environments, 25(6), 704-716.

Prasojo, L. D., Mukminin, A., Habibi, A., Hendra, R., & Iqroni, D. (2019). Building quality education through integrating ICT in schools: Teachers' attitudes, perceptions, and barriers. Quality-Access to Success, 20(172).

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. From on the Horizon, 9(5),1-6.

Retnawati, H., Rahmatullah, S., Djidu, H., & Apino, E. (2020). Has Arabic language learning been successfully implemented? International Journal of Instruction, 13(4), 715-730

Robson, D. (2011). Your clever body. New Scientist, 212(2834), 34-38.

Saeed, Y. (2015). The Effect of Using Computer Technology on English Language Teachers' Performance. SUST Journal of Humanities, 16(1), 64-79.

Sahrir, M., and Alias, N., (2011). A study on Malaysian language learners' perception towards learning Arabic via online games. GEMA Online Journal of Language Studies, 11(3),129-145.

Soomro, A. F. (2018). Integrated model towards computer assisted language learning acceptance: Empirical case study of Saudi universities. International Journal of Education and Literacy Studies, 6(2), 40-46.

Spaulding, M. (2013). Preservice and In-Service Teachers' Perceptions toward Technology Benefits and Integration. Journal of Learning in Higher Education,9(1), 67-78.

Sulaiman, K. (2014). The effects of information and communication technologies (ICT) on the teachings/learning of Arabic and Islamic studies. Ar-Raniry: International Journal of Islamic Studies, 2(1), 1-26.

Teah, B., & Neo, T. (2007). Interactive multimedia learning: students' attitudes and learning impact in an animation course. The Turkish Online Journal of Educational Technology, 6(4), 28-37

Trifanova, A. Knapp, J. Ronchetti. M., & Gamper, J. (2004). Mobile ELDIT: Challenges in the transitions from an e-learning to an m-learning system. Trento Italy: University of Trento. Retrieved from http://eprints.biblio.unitn.it/532/1/paper4911.pdf

Vula, E., Avdyli, R., Berisha, V., Saqipi, B., & Elezi, S. (2017). The impact of metacognitive strategies and self-regulating processes of solving math word problems. International Electronic Journal of Elementary Education, 10(1), 49-59.

Walliman, N. (2001). The research methods: The basics (1st ed.). Taylor & Francis e-Library.

Wargadinata, W., Maimunah, I., Febriani, S. R., & Humaira, L. (2020). Mediated Arabic Language Learning for Higher Education in COVID-19 Situation. Izdihar: Journal of Arabic Language Teaching, Linguistics, and Literature, 3(1), 59-78.

Warschauer, M., & Healey, D. (1998). Computers and language learning: An overview. Language teaching, 31(2), 57-71.

Yang, Y. F., & Kuo, N. C. (2020). New teaching strategies from student teachers' pedagogical conceptual change in CALL. System, 90, 102218.

Yusof, N., Baharudin, H., Malek, N. I. A., & Hamzah, M. I. (2020). Lecturers' need Analysis For I-Aqran Module In Arabic Vocabulary Consolidation Among Uitm Learners. Hamdard Islamicus, 43(S. 2), 66-82.

اتجاهات القادة الأكاديميين نحو تمكين المرأة من المشاركة الفاعلة في اتخاذ القرار وفق رؤية المملكة "٢٠٣٠" جامعة حائل أنموذجاً

إعداد

د. ميسم فوزي مطير العزام

أستاذ مساعد / كلية التربية/ قسم الصفوف الأولية

بجامعة حائل

DOI: 10.36046/2162-000-006-018

المستخلص

هدف البحث إلى تعرف مستوى اتجاهات القادة الأكاديميين نحو تمكين المرأة من المشاركة الفاعلة في اتخاذ القرار بجامعة حائل وفق رؤية المملكة ٢٠٣٠، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، كما تم الاستعانة بمقياس كأداة للدراسة، وقد تم التحقق من صدقه وثباته، وتكونت عينة الدراسة من (٢٢٠) قائداً أكاديمياً في جامعة حائل بالمملكة العربية السعودية. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن اتجاهات القادة الأكاديميين نحو تمكين المرأة السعودية من المشاركة الفاعلة باتخاذ القرار في جامعة حائل جاءت بدرجة متوسطة. ووجود فروق في اتجاهات القادة الأكاديميين نحو تمكين المرأة من المشاركة الفاعلة في اتخاذ القرار بجامعة حائل وفق رؤية المملكة ٢٠٣٠ تعزى لمتغيرات النوع والتخصص وعدد سنوات الخبرة، لصالح الذكور، والكليات الإنسانية، والخبرة أقل من ٥ سنوات، في حين لم تظهر فروق تعزى للرتبة الأكاديمية. وأوصت الدراسة بضرورة قيام الجامعات بعقد برامج تدريبية، تهدف إلى تدريب أعضاء هيئة التدريس من الكوادر النسائية وتمكينهن من المشاركة الفاعلة باتخاذ القرار في الجامعات السعودية.

الكلمات المفتاحية: اتجاهات – القادة الأكاديميين– تمكين المرأة– المشاركة الفاعلة – اتخاذ القرار.

المقدمة

تعد الموارد البشـرية واحدة من وسـائل التنمية التي أولتها المملكة العربية السـعودية عناية، فجاء من ضمن أهداف خطة التنمية السعودية في رؤية المملكة "٢٠٣٠" إتاحة دور مهم ومؤثر للمرأة في إحداث التنمية، من خلال زيادة مشاركتها في التعليم العالي والوظائف المهمة حتى تصبح فاعلة وناشطة في المجتمع، حيث تسعى المملكة للاستفادة من خبراتها المتراكمة وتكريسها بشكل عملي لخدمة المجتمع السعودي (الغامدي، ٢٠١٩).

ويعد مفهوم تمكين المرأة من القضايا ذات الجدل الواسع، فموضوع تمكين المرأة العاملة له خصوصية فرضتها خصوصية التعامل مع قضايا المرأة في السعودية، ونسبة مشاركة المرأة في العمل، وطبيعة مشـاركتها، ودرجة تقبل المجتمع السـعودي لعملها وخروجها من الأدوار التقليدية لها، حيث بدأت المنظمات السـعودية تدرك أهمية انخراط ومشـاركة المرأة في العمل (الدغرير، ٢٠١٨)، وأن المشـاركة الفاعلة في صـنع القرارات تسـتلزم اسـتخدام الأسـاليب الجماعية، كما يتطلب ذلك إتاحة المجال أمام المسـتويات المختلفة من الموظفين في التنظيم للمشـاركة في صـنع القرارات، وتمكين المرأة من المشـاركة في اتخاذ القرارات والتي تمكنها من الاندماج في مواقف الجماعة، مما يشـجعها على المسـاهمة في تحقيق أهدافها وتحمل المسؤوليات المنوطة بها (الحوراني، ٢٠١٣).

ونصت رؤية ٢٠٣٠ على أن المرأة تعد عنصراً مهماً من عناصر قوة المجتمع السعودي، إذ تشـكل ما يزيد على (٥٠%) من إجمالي عدد الخريجين الجامعيين، وسيتم الاسـتمرار في تنمية مواهبها واسـتثمار طاقاتها وتمكينها من الحصـول على الفرص المناسـبة لبناء المسـتقبل والإسـهام في تنمية المجتمع والاقتصـاد، والعمل على رفع نسبة مشـاركة المرأة في سـوق العمل إلى (٣٠%) (رؤية ٢٠٣٠، ٢٠٢٠، ٣٧).

وأشـــارت عبد الرحيم (٢٠١٤) إلى ضـــرورة إيجاد فرص أكبر لتفعيل دور المرأة في المشـاركة في صـنع القرارات الاجتماعية والسـياسـية والاقتصـادية بما يتماشـى والتطلعات التنموية، فهي شريك في البناء والتطور، ولتستطيع المرأة السعودية الإسهام بشكل إيجابي في بناء المجتمع، لا بدَّ من إتاحة المجال لها لاتخاذ القرار في مؤسسات المملكة العربية السعودية، والدعم الحكومي الفعَّال لها؛ فتمكين المرأة الســعودية في مواقع اتخاذ القرارات يســاعد في تنمية شخصيتها وزيادة إسهامها في تطور المجتمع.

وإعطاء الفرصـــة لتحســـين وتدعيم مشـــاركة المرأة في الأعمال الإدارية، يعمل على إحداث تغيير جذري في كفاءة عمل المرأة العاملة على مسـتوى المملكة، والمطلوب هو تبني مؤســســات المجتمع وخاصــة التعليمية منها نظرة مغايرة للمرأة تؤكد على أهمية مشــاركتها المجتمعية وعلى الدور الذي تمثله مشـاركتها في الأعمال الإدارية، ويمكن أن تكون المرأة طاقة بشـــرية مثمرة تمثل عوائد إيجابية على تنمية المجتمع، من خلال تمكينها من النمو والترقي المهني، ومنحها الفرص التعليمية والتدريبية (الشمري، ٢٠١٤، ٨٠).

مشكلة البحث:

حيث إن رؤية ٢٠٣٠ تقدم الكثير للمرأة السـعودية العاملة في المناصـب القيادية التي تمكنها من مشـــاركة حقيقية وفاعلة من أجل تطوير الوطن. إلا أن تمكين المرأة في اتخاذ القرارات ما زال يعاني من بعض التحديات التي تعتبر عائقاً في تحقيق مستوى التمكين اللازم لأداء مهامها. وتناولت الدراســات الســابقة تمكين المرأة الســعودية مثل دراســة القحطاني وآخرون (Al-Qahtani, et, al., 2020) التي تناولت التمكين الاقتصـادي للمرأة السـعودية في ضوء رؤية ٢٠٣٠، وأشارت نتائجها إلى أنَّ مؤشرات التمكين الاقتصادي للمرأة السعودية جاءت بدرجة متوسطة، وأوصت بتوسيع مشاركة المرأة في الجوانب الاقتصادية لبيئة العمل، وتناولت دراســـة الدغرير (٢٠١٨) التمكين الإداري للقيادات النســـائية في الجامعات

السعودية الذي جاء بدرجة متوسطة، أما دراسة القرالة (٢٠١٨) فأشارت إلى أنَّ الجامعات السعودية تؤدي دوراً في تنمية الكفايات المهنية اللازمة لتمكين المرأة وظيفياً في ضوء رؤية ٢٠٣٠، وبينت دراسة العطوي ومرعي (٢٠١٨) أنَّ التمكين الإداري له تأثير إيجابي على القيادات النسائية في التعليم العالي السعودي، وأوصت بإتاحة الفرصة للقيادات النسائية في التعليم العالي السعودي لامتلاك المبادرة في التعامل مع المشكلات باستقلالية دون الرجوع للإدارة العليا، وتعزيز تفويض الصلاحيات للقيادات النسائية في التعليم العالي لتحمل المسؤوليات المنوطة بها والمؤثرة بالقرارات التي يتم اتخاذها، فيما أشارت دراسة الشمري (٢٠١٤) إلى ضعف معدل المناصب الإدارية التي تشغلها المرأة السعودية في الجامعات السعودية.

وانطلاقا من أهمية تمكين المرأة من المشاركة الفاعلة لها في اتخاذ القرارات في القيادات التنظيمية داخل الجامعات السعودية ومشاركتها بأدوار لا تقل أهمية عن دور الرجل في اتخاذ القرار، ونظراً لضرورة وجود جهود منسقة وذات نظره مستقبلية لدى القادة الأكاديميين في الجامعات السعودية نحو تمكين المرأة لتعزيز مشاركتها التي يمكن أن تخلق مناخاً لمشاركة المرأة وتهيئ الظروف المساعدة لها؛ حيث إن تمكين المرأة مفهومٌ معاصر يتطلب تنظيماً وتطويراً في الهياكل التنظيمية القديمة والتقليدية التي تركز على فرض السلطة والتوجيه على المرأة داخل الجامعات؛ ظهرت الحاجة لإجراء مثل هذا البحث الذي يسلط الضوء على اتجاهات القادة الأكاديميين نحو تمكين المرأة من المشاركة الفاعلة في اتخاذ القرار وفق رؤية المملكة ٢٠٣٠. جامعة حائل أنموذجاً.

أسئلة البحث:

يجيب البحث عن الأسئلة التالية:

١. ما مستوى اتجاهات القادة الأكاديميين نحو تمكين المرأة من المشاركة الفاعلة في اتخاذ القرار بجامعة حائل وفق رؤية المملكة ٢٠٣٠؟.

٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول مستوى اتجاهات القادة الأكاديميين (عينة البحث) عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$) نحو تمكين المرأة السعودية في المشاركة الفاعلة باتخاذ القرار في جامعة حائل وفق رؤية المملكة ٢٠٣٠ بحسب متغيرات: (النوع، التخصص، الرتبة الأكاديمية، عدد سنوات الخبرة)؟.

أهداف البحث:

تحددت أهداف البحث على النحو التالي:

١. تعرف مستوى اتجاهات القادة الأكاديميين نحو تمكين المرأة من المشاركة الفاعلة في اتخاذ القرار بجامعة حائل وفق رؤية المملكة ٢٠٣٠.

٢. الكشف عن الفروق في مستوى اتجاهات القادة الأكاديميين نحو تمكين المرأة من المشاركة الفاعلة في اتخاذ القرار بجامعة حائل وفق رؤية المملكة ٢٠٣٠ باختلاف متغيرات: (النوع، التخصص، الرتبة الأكاديمية، عدد سنوات الخبرة).

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث في أهمية الموضوع الذي تناوله، ألا وهو دراسة تمكين المرأة من المشاركة الفاعلة باتخاذ القرار في جامعة حائل، وما يترتب عليه من سد الفجوات بين دور الجنسين في اتخاذ القرار، وتتمثل أهمية البحث في جانبين نظري وعملي على النحو الآتي:

١. تكمن أهمية البحث في الإسهام من خلال نتائجه بإثراء الأبحاث المتعلقة بتمكين المرأة، كما وأنه من الموضوعات المهمة التي تخص المرأة في المجتمع السعودي، كما يسهم في

تقديم معرفة توفر مرجعاً للباحثين في موضوع البحث، مما قد يفتح آفاقاً لبحوث مستقبلية مشابهة.

٢. يقدم إسهاماً يفيد في تعزيز مشاركة المرأة واستعدادها لتحمل المسؤولية، وتطلعها للترقية والتقدم الوظيفي.

٣. الوصول إلى نمط قيادي لدى القادة الأكاديميين، يؤمن بمشاركة المرأة في صنع واتخاذ القرار؛ لدعم بيئة تشجع المرأة على التمكين بوجود دعم من المسؤولين داخل الجامعات، يقوم على احترام أفكارها وأخذها على محمل الجد، وإتاحة الفرصة لها في ابتكار أساليبها الخاصة، وفي وضع الأفكار والرؤى.

حدود البحث:

- الحدود الموضوعية: يغطي هذا البحث اتجاهات القادة الأكاديميين (عينة البحث) نحو تمكين المرأة من المشاركة الفاعلة في اتخاذ القرار وفق رؤية المملكة ٢٠٣٠.

- الحدود المكانية: يغطي هذا البحث مجتمع جامعة حائل في المملكة العربية السعودية.

- الحدود البشرية: اقتصر هذا البحث على القادة الأكاديميين في جامعة حائل ممن يشغلون مناصب قيادية، العمداء ونوابهم (٥١)، والوكلاء ونوابهم (٤٣)، ورؤساء الأقسام ونوابهم(١٥٦)، ومشرفات النساء ونوابهن(٩٤)، والمدراء الإداريين ونوابهم(٦٠).

الحدود الزمانية: تم تطبيق هذا البحث في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ٢٠٢٠م/ ٢٠٢١م.

مصطلحات البحث:

١) الاتجاهات: هي مكونات مختلفة تتحد فيما بينها لتكون الاستجابة النهائية الشاملة التي قد تتخذ إزاء مثير معين، وقد يكون هذا المثير فرداً أو موقفاً أو موضوعاً معيناً بشكل إيجابي أو سلبي (السامرائي، ٢٠١١، ١٢٣).

٢) القادة الأكاديميون: هم الأشخاص الذين يعملون في ميادين التعليم العالي، وأصحاب التخصص، ممن شغلوا مناصب إدارية عليا مثل: رئيس الجامعة ونوابه ومساعدوه وعمداء الكليات ورؤساء الأقسام (الشرمان، ٢٠١٤).

٣) تمكين المرأة: هي تلك العملية التي تصبح المرأة من خلالها فرديّا وجماعياً واعية بالطريقة التي تؤثر من خلالها علامات القوة في حياتها فتكتسب الثقة بالنفس والقدرة على التصدي لعدم المساواة بينها وبين الرجل (الميزر، ٢٠١٧).

٤) اتخاذ القرار: هي مجموعة خطوات شاملة ومتسلسلة تهدف في النهاية إلى إيجاد حل لمشكلة معينة، أو لمواجهة مواقف معينة محتملة الوقوع، أو لتحقيق أهداف مرسومة (الفضل، ٢٠١٣، ١٨).

٥) رؤية المملكة العربية السعودية لعام (٢٠٣٠): هي الخطة التنموية الأكثر جرأة وشمولاً بتاريخ المملكة العربية السعودية وضعها الأمير محمد بن سلمان، تتضمن برامج اقتصادية واجتماعية لتجهيز المملكة إلى زيادة مداخلها من غير النفط، وإيجاد نقلة نوعية في المجتمع السعودي، ليواكب المجتمعات العالمية المعاصرة (العبد، ٢٠١٧، ٦٧).

الدراسات السابقة

تم الاطلاع على عدد من الدراسات السابقة وثيقة الصلة بالبحث الحالي، وجاء منها ما يلي:

دراسة القرالة (٢٠١٨) التي هدفت إلى تعرف دور الجامعات السعودية في تنمية الكفايات المهنية اللازمة لتمكين المرأة وظيفياً في ضوء رؤية ٢٠٣٠. واعتمدت على المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (١٤٠) عضواً من أعضاء الهيئة التدريسية والإدارية من العنصر النسائي بكليات التربية في كلٍ من (الخرج، والدلم، ووادي الدواسر)، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير مقياس مكون من محورين وهما: (دور الجامعات في تنمية الكفايات المهنية، وطرق تمكين المرأة وظيفياً). وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى دور الجامعات في تنمية الكفايات المهنية اللازمة لتمكين المرأة وظيفياً جاء بدرجة مرتفعة، كما توجد علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين دور الجامعات في تنمية الكفايات المهنية وتمكين المرأة السعودية وظيفياً.

وأجرت الدغرير (٢٠١٨) دراسة هدفت إلى تعرف علاقة التمكين الإداري للقيادات النسائية بأبعاده الخمسة: (الحرية وتفويض السلطة، والعمل الجماعي، والتحفيز، والاتصال الفعال، والتدريب والتطوير المهني) بالتحديات في الجامعات السعودية الناشئة. وتم استخدام المنهج الوصفي من خلال توزيع الاستبانة على (٥٠) قائدة في الجامعات السعودية (جامعة طيبة وجامعة القصيم وجامعة الطائف، وجامعة الأميرة نورة، وجامعة الملك سعود للعلوم الصحية، وجامعة حائل وجامعة الجوف وجامعة جازان، وجامعة تبوك وجامعة الباحة وجامعة نجران، وجامعة الدمام). أظهرت النتائج أن مستوى التمكين الإداري للقيادات النسائية في الجامعات السعودية الناشئة جاء بدرجة متوسطة، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ترابطية سالبة بين متغير التمكين الإداري ككل ومتغير التحديات لدى القيادات

النسائية في الجامعات السعودية الناشئة. كما أن التحديات المؤسسية والثقافية والشخصية التي تواجه القيادات النسائية في مكان العمل تؤثر وبشكل سلبي على مستوى التمكين الإداري ككل. كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق إحصائية للتمكين الإداري للقيادات النسائية في الجامعات السعودية الناشئة تعزى لمتغيرات الدراسة (العمر، التخصص، الدرجة العلمية، المسمى الوظيفي، سنوات الخبرة) سواء للتمكين الإداري أو التحديات.

وكذلك أجرت خيال (٢٠١٦) دراسة هدفت إلى الكشف عن اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية نحو الأدوار القيادية للمرأة، ولتحقيق أغراض الدراسة تم اتباع المنهج الوصفي، وذلك باستخدام الاستبانة كأداة للقياس من أجل جمع البيانات، وتكونت العينة من (٣٠٠) عضو من أعضاء الهيئة التدريسية. توصلت نتائج الدراسة إلى إن اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية نحو الأدوار القيادية للمرأة لمجالات الدراسة كانت جميعها كبيرة.

وهدفت دراسة الشمري (٢٠١٤) إلى تعرف واقع عمل المرأة الإداري التربوي وأهم العوامل التي تؤثر على عمل المرأة الإداري التربوي، وسبل النهوض بمستوى أدائها. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وقد تم إعداد استبانة لجمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (٤٠) امرأة إدارية تربوية من جامعة حائل. أظهرت النتائج ضعف معدل المناصب الإدارية التي تشغلها المرأة السعودية، وأن المرأة السعودية تواجه صعوبات بيئية تعيق عملية ترقيتها نتيجة الثقافة الاجتماعية.

وأجرت عبد الرحيم (٢٠١٤) دراسة هدفت إلى تعرف اتجاه الطالبة الجامعية السعودية نحو تمكين المرأة من المشاركة في صنع واتخاذ القرار السياسي والاقتصادي والاجتماعي في المجتمع السعودي. وتم استخدام المنهج العلمي الذي يستخدم طريقة المسح الاجتماعي معتمدة على أدوات منهجية مثل طريقة المسح الاجتماعي، والمقارنة، وتكونت عينة الدراسة من (٤٩٥) طالبة من الطالبات الجامعيات في أقسام كلية الآداب بجامعة الملك سعود.

توصلت نتائج الدراسة إلى جملة من النتائج المتعلقة بالوضع آنذاك لمشاركة المرأة السعودية في صنع واتخاذ القرار، والعوامل التي تسهم في تمكينها من هذه المشاركة، والسلبيات التي تحول دون ذلك، والإيجابيات التي تشكل عوامل دافعة لهذا التمكين، إضافة إلى ربط بعض المتغيرات مثل متغير التخصص الدراسي، وجنسية الأم، والمستوى الدراسي. وأشارت النتائج إلى أن تمكين المرأة السعودية من المشاركة في صنع القرار السياسي والقرار الاجتماعي والقرار الاقتصادي يعزز من مشاركتها في عملية التنمية الشاملة في المجتمع، ويؤكد دورها الفعال في المشاركة السياسية وتبوء مناصب سياسية ودبلوماسية في المجتمع.

وقامت أبو العلا (٢٠١٤) بدراسة هدفت إلى وضع إستراتيجية مقترحة لتفعيل دور القيادة النسائية السعودية في صناعة القرار التربوي في كلية التربية بجامعة الطائف. وتكونت عينة الدراسة من (٨٠) عضوة من أعضاء هيئة التدريس في جامعة الطائف، طبقت عليهن استبانة لجمع البيانات، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي. بينت النتائج أن القيادة النسائية السعودية تشارك بدرجة متوسطة في صناعة القرار التربوي في كلية التربية بجامعة الطائف، في حين تشارك بدرجة عالية في المرحلتين: "تنفيذ القرار ومتابعته" و"جمع المعلومات اللازمة وتحليلها"، على التوالي. وبدرجة متوسطة لباقي مراحل صناعة القرار التربوي: "تقويم القرار التربوي"، و"تحديد مشكلة القرار التربوي"، و"طرح البدائل وتقييمها: و"اختيار البديل الأنسب". كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجة الأهمية، ودرجة المشاركة في صناعة القرار التربوي، كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة مشاركة القيادة النسائية تعزى لمتغير الرتبة لصالح الرتبة العلمية الأعلى.

وأجرى أموندي (Amondi, 2011) دراسة هدفت إلى التحقق من العوامل التي تسبب انخفاض تمثيل المرأة في الإدارة التعليمية العليا والمناصب القيادية في مقر وزارة التعليم في كينيا، وتم استخدام المنهج النوعي في الدراسة. كما تم أخذ العينات العشوائية الطبقية لتصنيف السكان المستهدفين البالغ (١٦١) من العاملين في المجال التعليمي حسب مستوى

الإدارة والجنس، وتم استخدام الاستبيان ودليل المقابلة لجمع المعلومات من المجيبين، ولتحليل عوائد الموظفين تم عمل الوثائق للحصـــول على التمثيل العددي للعاملين حســـب الجنس. أظهرت النتائج أن (٣٣,٣%) و(٣٢,١%) في المئة من المناصـب الإدارية العليا والمتوسـطة على التوالي تشـغلها الكوادر النسـائية. ومن حيث المهنية كانت المؤهلات (٥٥%) شـهادة الماجســـتير و(٥١,٥%) البكالوريوس. وتواجه الكوادر النســـائية معيقات تحول دون تولي المناصب الإدارية والقيادية كان أبرزها: العوامل التنظيمية، ثم العوامل الاجتماعية، ثم العوامل الثقافية، وأخيراً العوامل الشخصية.

وهدفت دراسة الأحمدي (Al-Ahmadi, 2011) إبراز التحديات التي تواجهها القيادات النسائية في القطاعات الحكومية في المملكة العربية السعودية، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصـــفي، وتكونت عينة الدراســـة من (١٦٠) قائدة في مختلف القطاعات الحكومية في المملكة العربية السعودية. أشارت نتائج الدراسة إلى التحديات الرئيسة التي تواجه القيادات النســـائية في القطاعات الحكومية في المملكة العربية الســـعودية وهي: التحديات الهيكلية، ونقص الموارد وعدم التمكين، في حين أن الثقافة والشخصية جاءت في المرتبة الأخيرة.

التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال مراجعة الدراســات الســابقة، يُلاحظ أنها تناولت التمكين الوظيفي للمرأة ودور الجامعات في تنميتها مثل دراســـة القرالة (٢٠١٨)، وعلاقة تمكين المرأة بالتحديات التي تواجه الجامعات مثل دراسة الدغرير (٢٠١٨)، كما تناولت بعض الدراسات اتجاهات أعضـــاء هيئة التدريس الجامعي نحو الأدوار القيادية للمرأة مثل دراســـة خيال (٢٠١٦)، واتجاه الطالبة الجامعية الســـعودية نحو تمكين المرأة كدراســـة عبد الرحيم (٢٠١٤)، وبحثت دراســـة الشـــمري (٢٠١٤) في عمل المرأة الإداري التربوي، واقترحت دراســـة أبو العلا (٢٠١٤) إستراتيجية لتفعيل دور القيادة النسائية السعودية، وبينت دراسة الأحمدي (Al-

Ahmadi, 2011) التحديات التي تواجهها القيادات النسائية في القطاعات الحكومية، وتميز البحث الحالي عن الدراسات السابقة في أنه يكشف عن اتجاهات القادة الأكاديميين نحو تمكين المرأة من المشاركة الفاعلة في اتخاذ القرار بجامعة حائل وفق رؤية المملكة ٢٠٣٠، كما يبحث في الفروق ذات الدلالة الإحصائية في مستوى الاتجاهات بحسب متغيرات: (النوع، التخصص، الرتبة الأكاديمية، عدد سنوات الخبرة) لأفراد عينة البحث من القادة الأكاديميين.

الإطار النظري

تعرض الباحثة للإطار النظري على النحو التالي:

أولاً: تمكين المرأة.

يمثل التمكين القوة والسلطة التي تعتمد على القدرات والإمكانات لدى الفرد، وتمكنه من ممارسة الحرية والإبداع؛ فهو هدف من أهداف رعاية ومقابلة الحاجات الإنسانية والذي يتوقف على الإطار الثقافي والقيمي، ويرتبط التمكين بالمبادرة والجودة والمسؤولية الكاملة في الأداء وعلى إقناع الذات والآخر بالقدرة على التمكين، كما ويتميز بأنه وسيلة لتحقيق الأهداف المجتمعية ومؤشرات لعائد التنمية والرعاية الإنسانية، ولتحقيق العدالة ومحاربة الفساد، وزيادة الثقة والتضامن الاجتماعي (السروجي، ٢٠٠٩).

ويعرف التمكين بأنه: "العملية التي تساعد الأفراد لاكتساب واستخدام القوة التي يحتاجونها لاتخاذ القرار الذي يؤثر عليهم وعلى العمل؛ فالمسؤول الذي يقوم بإشراك الموظفين في تقرير كيفية تحقيق أهداف المنظمة يمنحهم المقدرة على إدراك المعاني والمنافسة والتقرير الشخصي، وهذا يؤدي إلى شعورهم بقناعة ورضا أكبر في أداء أعمالهم ويجنبهم الإحباط والتوتر النفسي" (الدوري وصالح، ٢٠١٦).

وتمكين المرأة هو: "إعطاء المزيد من القوة والتحكم للمرأة، وإمكانية التعبير والسماع لها، والمقدرة على التعريف والابتكار من منظور المرأة، والمقدرة على الاختيارات الاجتماعية المؤثرة، والتأثير في كل القرارات" (الجبالي، حمزة، ٣٠).

ثانياً: أهمية تمكين المرأة.

يسهم تمكين المرأة اقتصادياً وتعليمياً وإدارياً في تحسين مستوى الحياة المستقبلية، وينعكس بشكل إيجابي على دخل الأسرة والحياة الأسرية والمجتمع، إذ أن مشاركة المرأة في سوق العمل وتمكينها وتحسين أوضاعها الاقتصادية ومستواها التعليمي ضرورة لتحقيق أهداف التنمية بجوانبها المختلفة (الصرايرة، ٢٠١٩).

وتتطلب عملية التنمية الشاملة في أي بلد المشاركة الفاعلة من جميع المواطنين فيها، بما فيهم المرأة والتي تشكل نصف المجتمع، فإن لها دور في عملية التنمية الشاملة والقيام بأدوار قيادية وحمل المسؤولية، والمشاركة في عملية اتخاذ القرار، وهي تمتلك صفات قيادية تمكنها من المشاركة والإبداع والتفويض وإعطاء الصلاحيات (السويدان وباشراحيل، ٢٠٠٣).

ثالثاً: العوامل المؤثرة على تمكين المرأة.

يعدّ التمكين من أكثر الإستراتيجيات المستخدمة حالياً في مجالات الاهتمام بالمرأة، فهو يلبي احتياجات فئات نسائية محددة. لذلك يعرف التمكين بأنه العملية التي بواسطتها تصبح النساء قادرة على التعرف على أوضاعهن، بحيث يتمكن من اكتساب المهارة والخبرة، ويطورن قدراتهن بالاعتماد على الذات (قنديل، ٢٠٠٧). حيث يساعد التمكين من حصول الأفراد بما فيهم المرأة على القوة، وهذا يتم من خلال اكتساب المعلومات الخاصة بهم وبالبيئة التي يعيشون فيها، ومن خلال الاطلاع نحو العمل مع الأفراد من أجل إحداث التغيير المطلوب في المجتمع، فهي عملية تفاعلية ناتجة عن تفاعل خبرات الأفراد، وينتج عنها التغير الاجتماعي الضروري لإحداث التغيير من خلال المؤسسات ذات التأثير في حياتهم

ومجتمعاتهم. مما يتطلب زيادة وعي المرأة بقدراتها، وحثها على تطويرها للحاق بعملية التنمية فتجعل المرأة قادرة على المشاركة الفاعلة في صنع التنمية البشرية والاستفادة من نتاجاتها وهو محور التنمية وجوهرها وليس فقط أداتها (الميزر، ٢٠١٧).

كما تشكل المؤسسات التعليمية والقادة الأكاديميون الذين يشغلون مناصب إدارية عليا في الجامعات انعكاساً لواقع المجتمع وتطلعاته وآماله؛ حيث يتم ترجمة فلسفة المجتمع إلى فكر يتم تقديمه بالتعليم الجامعي من أجل التنمية والتطوير سيحققه المجتمع في المستقبل، وتتناسب أهداف ومحتوى إدارة وتنظيم المؤسسات التعليمية مع التطلعات والطموحات التي تسعى المملكة إلى تحقيقها (جمال والراميتى، ٢٠٠٦).

ويؤدي توفير برامج التدريب في الجامعات وتوفير سياسات وعمليات الاستثمار في قدرات المرأة وتمكينها، إلى جانب إجراء الممارسات والهياكل الإدارية إلى تعزيز مشاركة المرأة، عن طريق تزويد القادة الأكاديميين بالصلاحيات الكافية التي تساعدهم على تمكين المرأة داخل الجامعات الأمر الذي يرفع من مقدرتها على تحمل هذه المسؤولية، وتوليد إحساس بالثقة لكي تشعر بأن الجامعة تساعدها في تطوير شخصيتها، حيث تواجه المرأة داخل الجامعات تحديات تنظيمية تنشأ بسبب السلطة المحدودة التي لا تتناسب مع حجم مسؤولياتها، والافتقار إلى برامج التطوير المهني للمرأة (القضاة والطراونة، ٢٠١١).

رابعاً: التحديات التي تواجه تمكين المرأة.

تواجه المرأة في تمكينها ما هو متعلق بسياسة المنظمة وثقافتها تجاه النساء، وعدم القناعة بقرارات المرأة، وكثرة متطلبات العمل، ومحدودية البرامج التدريبية المقدمة للمرأة، ومنها ما هو متعلق بالأعراف والعادات والتقاليد السائدة في المجتمع والتي تقف عائقاً أمام تمكين المرأة كنظرة المجتمع تجاه الدور القيادي للمرأة، وعدم وجود فرص عمل تتناسب مع مؤهلات المرأة، وأن المرأة تعطى الأولوية لأمور الأسرة والبيت على حساب مسؤوليات

العمل، مما قد يفقدها الثقة في نفسها وخوفها من تحمل مسؤولية قراراتها، وعدم وجود دافع في تواجدها بمكان يعطيها صلاحية اتخاذ القرار (المشهداني، ٢٠١٢).

وبشكل عام يشكل مفهوم التمكين سعياً إلى التحرر من التقيد بالإجراءات الروتينية إلى المشاركة الفاعلة في اتخاذ القرار وجمع المعلومات، وتحمل المزيد من المسؤوليات، واستخدام الصلاحيات، ومنح قوة التصرف للطرف الآخر والمشاركة الفعلية (النمر وخاشقجي ومحمود وحمزاوي، ٢٠٠٦). فأهم شـــرط من شـــروط عملية الاختيار هو أن تتوافر الحرية في هذه العملية، وإن عملية الاختيار نفسها هي عملية نسبية، فقد يتوافر لمتخذ القرار حرية واسعة في الاختيار في بعض الظروف، وقد تنعدم هذه الحرية تماماً في ظروف أخرى، وحتى عندما تتوافر لمتخذ القرار درجة واسعة من حرية الاختيار، فإن هذه الحرية مازالت مقيدة بالظروف البيئية والعوامل الشخصية (الزعبي ودودين، ٢٠١٦).

خامساً: تمكين المرأة في ضوء رؤية ٢٠٣٠ .

عززت المملكة العربية الســـعودية مكانة المرأة في التنمية عن طريق تطوير واســـتثمار طاقاتها لتفعيل دورها على الصـــعيدين المحلي والعالمي في ضـــوء رؤية المملكة ٢٠٣٠ التي ركزت على ضمان تمكين المرأة في التنمية المجتمعية والاقتصادية، وإبرازها كعنصر فاعل ومؤثر على كافة المجالات. إذ تم تخصيص هدف إستراتيجي مستقل في الرؤية لزيادة مشاركة المرأة في ســـوق العمل، وكفلت حقوقها في مجال الصـــحة والتعليم، والحماية، والتوظيف وتوفير مستوى معيشي لائق، لتحقيق أهداف التنمية المستدامة وغاياتها، وانعكس ذلك على تعيين عدد من الكوادر النســـائية في مناصـــب قيادية في القطاعات الحكومية والخاصـــة، وزيادة مشـــاركة المرأة في ســـوق العمل من (١٢%) في عام ٢٠٠٩ إلى (١٨%) في عام ٢٠١٧ (الأمم المتحدة، ٢٠١٨).

ويرتكز نجاح المرأة في المؤسسات التعليمية على دعم الدولة والمجتمع والاعتقاد بأهمية دورها الوطني. لذا فإن توجه الدولة نحو وضع المرأة في موقع اتخاذ القرار هو الاتجاه المطلوب لإبراز ذلك الدور، وهو الاتجاه الذي وضعته الرؤية السعودية ٢٠٣٠ نحو إتاحة العديد من الفرص الاجتماعية للمرأة وإزالة جميع التحديات أمامها للوصول إلى التمكين الحقيقي؛ مما يعكس التقدير الحقيقي للقيادة والتوقعات الإيجابية تجاه المرأة السعودية (الدغرير، ٢٠١٨).

سادساً: تمكين المرأة واتخاذ القرار.

تعد عملية اتخاذ القرار من أهم الأمور التي يقوم بها الفرد، ووسيلة للتحكم بالأمور التي تواجهه في الحياة اليومية والتي من خلالها يكون قادر على التوصل إلى الحلول والبدائل الصحيحة في حل المشكلات التي تواجهه؛ فالإنسان يعيش حياته بواسطة قرارات تتخذ وتمس حياته بصورة مباشرة أو غير مباشرة، كما أن الأهمية تبرز من خلال الموقع الذي فيه الفرد ومدى التأثير الذي يتركه قراره على حياة الآخرين وتوجهاتهم وعلى مستوى قرارات الإدارة التربوية تعد القرارات المتخذة هي جوهر القيادة التربوية ونقطة الانطلاق لجميع الأنشطة والتصرفات التي تتم في حياة الأفراد، وتأتي أهمية القرارات التربوية من أهمية كونها كوسائل تربوية لمباشرة المؤسسات أدوارها في ممارسة المظاهر والامتيازات والقانونية التي تتمتع بها والجهود التي تبذلها الدراسات والمعاهد والجامعات لتدريب القيادات التربوية على اتخاذ القرارات من خلال تطوير وتغيير سلوكهم واتجاهاتهم وتنمية قدراتهم ومهاراتهم التي تؤثر في عمليات اتخاذ القرارات (الركابي والخزاعي والكروي، ٢٠١٨).

كما أن مجموعة العوامل الاجتماعية تؤثر على عملية اتخاذ القرار وتتمثل هذه العوامل بالضغوط التي تفرضها الجماعة المحيطة بالفرد، وكذلك الضغط الذي يمارسه المجتمع ككل حيث يترتب على الفرد أحيانا اتخاذ بعض القرارات مسايرة للضغط الذي يمارسه المجتمع، وهناك أيضاً مجموعة من العوامل الثقافية التي تؤثر على عملية اتخاذ القرار تتضمن القيم

والعادات والتقاليد والقواعد الأخلاقية السائدة التي تحكم أفكار وسلوك الأفراد والمجتمع ككل، وبذلك فإن متخذ القرار يتأثر بهذه العوامل في وصوله للقرار أو البديل الأفضل (موسى، ٢٠١٠). إن المشاركة في اتخاذ القرارات في الجامعات تعتمد بشكل مباشر على نوع الإشراف السائد من قبل القادة الأكاديميين، الذين يقومون بتفويض الآخرين باتخاذ القرارات، ويستمد نوع الإشراف بدوره من الثقافة والأهداف ونوعية الأنشطة، وللمشاركة في صناعة القرارات مزايا وفوائد عديدة تعود على المرأة المشاركة، إذ يشعرها ذلك بأهميتها داخل المنظمة خصوصاً إذا نجحت القرارات المتخذة من طرفها (مراد، ٢٠٠٧).

وتتأثر المرأة بتحديات تبنى على ثقافة المجتمع ونظرته لها، الأمر الذي يحصرها في الأدوار التقليدية والتمييز الجنسي وهيمنة الذكور في المجتمع، وموقف القادة الذكور تجاه دور المرأة في محدودية الفرص المتاحة أمامها في التعليم العالي، فيترتب على تدني نظرة القائد الأكاديمي لعمل المرأة داخل الجامعات مشكلة في مقدمة المشكلات التي قد تواجهها المرأة؛ فإن عدم القناعة والثقة بقرارات وآراء المرأة، وأن الفكرة السائدة لدى القادة الإداريين بعدم قدرة المرأة على تحمل المسؤولية القيادية، وعدم قدرتها على مواجهة مشكلات العمل، وأن مؤهلاتها وخبرتها الوظيفية محدودة، كلها عوامل ساعدت على عدم توفر الفرصة أمام المرأة لتتبوء المواقع القيادية والسماح لها بفرصة المشاركة واتخاذ القرار (اليعقوبي، ٢٠١٢)،

وهنالك الكثير من المشاكل التي قد تواجه الأفراد عند اتخاذهم قراراتهم والتي تجعل قراراتهم قرارات خاطئة؛ فعادة يلازمهم القلق وعدم الثقة، وعند محاولة اتخاذ قراراتهم يفتقرون إلى المعلومات الهامة الضرورية اللازمة لاتخاذ القرارات المهنية والأكاديمية المستقبلية، ويفتقرون إلى التفكير المنطقي السليم (Lane, 2010) حيث تعتمد القرارات الفعالة على توفر معلومات مؤكدة لدى الشخص، ووضوح حجم المردود المرغوب فيه بالنسبة للشخص الذي يتخذ القرار مراعياً عدم التحيز لوجهات نظر أشخاص أو جهات دون أخرى (عالم، ٢٠٠٨)، في حين تتأثر القرارات التي يتخذها الشخص بالظروف الشخصية كالخبرة والإحساس أو

التكوين النفسي للشخص الذي يتخذ القرار إلى جانب العوامل الاجتماعية التي تصف البيئة الاجتماعية للشخص الذي يتخذ القرار في إطارها والعادات والتقاليد التي يتخذ القرار في إطارها والعوامل الحضارية أو الثقافية التي تصف الأساليب والعادات والتقاليد التي تحكم الأفراد والجامعات في تصرفاتهم في مجتمع معين (العتيبي، ٢٠٠٨).

كما أن التردد أحد الأسباب التي تؤثر في عملية اتخاذ القرار، ويحدث هذا نتيجة خوف متخذ القرار من الوقوع في ارتكاب الأخطاء، وذلك باتخاذه قرارات سريعة والعمل تحت قيادة تتميز بالتردد، كما أن فكرة اتخاذ أي قرار أفضل من لا شيء يعكس الخطأ في عملية اتخاذ القرار، فالبعض يخافون من أن يقال عنهم بأنهم غير حاسمين أو مترددين فيلجؤون إلى اتخاذ قرار سريع على أساس أنه ينبغي عليهم أن يفعلوا شيء، مما يوقعهم في أخطاء في عملية اتخاذ القرار (بونخلة، ٢٠٠٧)، ويساعد التمكين في اتخاذ القرارات على منح الثقة التي من شأنها أن تنمي الدافع لتطوير الذات، من خلال اكتساب العلم والمعرفة واستمرارية التعلم، كما أنها تعلي روح الرضا الوظيفي للقيادات التربوية الناجم عن الثقة بهن وبأهميتهن، وهو شعور مؤهل للانتقال إلى سائر العاملين في المنظمة، وبالتالي سيادة روح الفريق وارتفاع درجة الولاء التنظيمي ومستوى العلاقات الإنسانية لدى كافة الأكاديميين داخل الجامعات (Al-Ahmadi, 2011).

إن عملية اتخاذ القرار عملية ضرورية في كل خطوة من مناحي الحياة، وتتمثل الفكرة الأساسية لعملية اتخاذ القرار في تحديد حل مناسب للمشكلة المقدمة، من خلال تقييم الحلول الممكنة المختلفة لهذه المشكلة تحديدًا، وعملية اتخاذ القرار هي عملية واعية، وإنسانية تحيي ظاهرة فردية واجتماعية تستند إلى أحداث واقعية، وقيمية، والتي تنتهي باختيار نشاط سلوكي واحد من بين واحد أو أكثر من البدائل مع نية اختيار حالة مرغوبة من بين مجموعة من الأمور (Sing, 2000).

الطريقة والإجراءات

منهج البحث:

يعد هذا البحث من الأبحاث الميدانية والتي أتبعت فيها الباحثة المنهج الوصفي الذي يهدف إلى توفير البيانات والحقائق، إذ تمت دراسة وتحليل البيانات المستخلصة من المقياس الذي وزع على وحدة عينة البحث، وذلك بهدف التعامل معها في بيان النتائج والتوصيات.

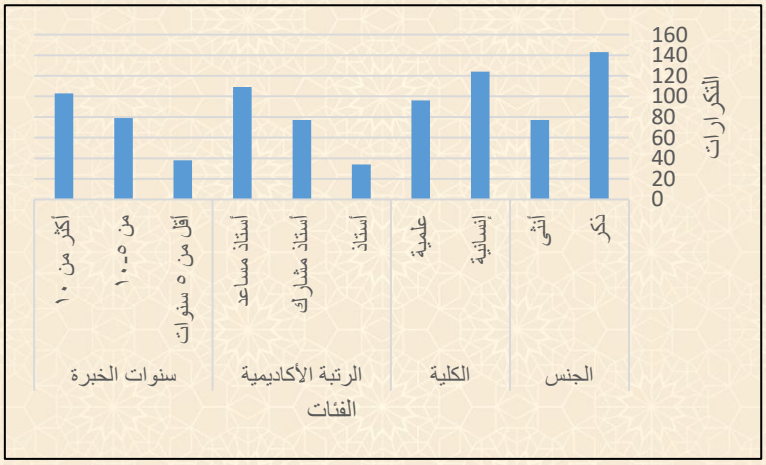
مجتمع البحث: تكون مجتمع البحث من جميع القادة الأكاديميين في جامعة حائل للعام الجامعي ٢٠٢٠/٢٠٢١م، ممن يشغلون مناصب قيادية، وعددهم (٤٣٩) فرداً، موزعين إلى العمداء ونوابهم(٥١)، والوكلاء ونوابهم(٤٣)، ورؤساء الأقسام ونوابهم(١٥٦)، ومشرفات النساء ونوابهن(٩٤)، والمدراء الإداريين ونوابهم(٦٠).

عينة البحث:

تم اختيار العينة بطريقة عشوائية، وأخذت البيانات والمعلومات الضرورية لغايات الدراسة من أفراد عينة البحث، والتي تكونت من (٢٢٠) قائداً أكاديمياً ممن يتولون المناصب الإدارية في جامعة حائل من العمداء ورؤساء الأقسام والمشرفات على النساء والإداريين، وتم اختيار القادة الأكاديميين نظراً لما يمتلكوه من قدرات معرفية وإدارية ووعي بأهداف التعليم الجامعي وقراراته، إذ تمَّ توزيع (٢٣٠) مقياساً، واسترداد (٢٢٠) مقياساً صالحاً للتحليل الإحصائي، وتم توزيع أفراد العينة وفقاً لمتغيرات (النوع، التخصص، الرتبة الأكاديمية، عدد سنوات الخبرة)، الجدول (١) يوضح ذلك.

جدول (١) توزيع عينة البحث تبعاً لمتغيرات (النوع، التخصص، الرتبة الأكاديمية، عدد سنوات الخبرة) (ن= ٢٢٠)

المتغير	الفئات	التكرار	النسبة
النوع	ذكر	١٤٣	٦٥,٠
	أنثى	٧٧	٣٥,٠
التخصص	إنسانية/ نظرية	١٢٤	٥٦,٤
	علمية	٩٦	٤٣,٦
الرتبة الأكاديمية	أستاذ	٣٤	١٥,٥
	أستاذ مشارك	٧٧	٣٥,٠
	أستاذ مساعد	١٠٩	٤٩,٥
عدد سنوات الخبرة	أقل من ٥ سنوات	٣٨	١٧,٣
	من ٥-١٠	٧٩	٣٥,٩
	أكثر من ١٠	١٠٣	٤٦,٨
الكلي		٢٢٠	١٠٠,٠



الشكل ١. توزيع عينة البحث تبعاً لمتغيرات (النوع، التخصص، الرتبة الأكاديمية، عدد سنوات الخبرة)

أداة البحث:

لتحقيق أهداف البحث والإجابة عن سؤاليها؛ فقد تم تصميم أداة البحث (المقياس) لعقد مقاربة حقيقية مع هدف البحث، وذلك بالاستعانة بالدراسات السابقة (الدغرير، ٢٠١٨؛ الشمري، ٢٠١٤؛ أبو العلا، ٢٠١٤). وتكون المقياس من جزأين: ١) البيانات الأولية: النوع، التخصص، الرتبة الأكاديمية، عدد سنوات الخبرة. ٢) الجزء الثاني: تمحور حول اتجاهات القادة الأكاديميين نحو تمكين المرأة من المشاركة الفاعلة في اتخاذ القرار بجامعة حائل وفق رؤية المملكة ٢٠٣٠، وتكون من ثلاثين فقرة.

صدق الأداة:

بهدف التأكد من الصدق الظاهري لأداة البحث (المقياس) بصورته الأولية، تمَّ عرضه على مجموعة من المحكمين، وعددهم (٨) من ذوي الخبرة والكفاءة في مجال الإدارة التربوية والقياس والتقويم، وذلك بغرض الحكم على درجة سلامة الصياغة اللغوية للفقرات ووضوحها، ومدى مناسبتها لقياس ما وضعت من أجله، بالإضافة إلى أي إجراء يلزم من حذف أو تعديل أو إضافة على فقرات المقياس أو اقتراحات يرونها مناسبة، وبعد الاطلاع عليها تم حذف بعض الفقرات وإضافة فقرات جديدة وتعديل فقرات أخرى بناءً على إجماع غالبية المحكمين للوصول إلى المقياس بصورته النهائية.

وبهدف التأكد من مؤشرات الصدق البنائي لجميع فقرات مقياس البحث، تمَّ تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (٢٥) فرداً من خارج العينة الأصلية ومن مجتمع البحث، وحساب معاملات الارتباط بين كل فقرة والمقياس ككل، والجدول (٢) يوضح ذلك.

جدول (٢) معاملات الارتباط بين كل فقرة والمقياس ككل

رقم الفقرة	الارتباط مع المقياس	رقم الفقرة	الارتباط مع المقياس	رقم الفقرة	الارتباط مع المقياس
١	٠,٥٤٧**	١١	٠,٥٩٢**	٢١	٠,٨١٢**
٢	٠,٧٤٢**	١٢	٠,٧٣٧**	٢٢	٠,٦٣٩**
٣	٠,٧٨٦**	١٣	٠,٥٧٨**	٢٣	٠,٦٩٨**
٤	٠,٧٥٦**	١٤	٠,٥١٤**	٢٤	٠,٧٥٤**
٥	٠,٦٨٤**	١٥	٠,٤٧٣*	٢٥	٠,٧٩٢**
٦	٠,٦٤٢**	١٦	٠,٦٩٧**	٢٦	٠,٧٧٤**
٧	٠,٧٠٨**	١٧	٠,٥١٣**	٢٧	٠,٧٢٩**
٨	٠,٥٩٥**	١٨	٠,٥١٧**	٢٨	٠,٦٩٨**
٩	٠,٧٠٧**	١٩	٠,٨١٤**	٢٩	٠,٧٢١**
١٠	٠,٦٥٠**	٢٠	٠,٨١٦**	٣٠	٠,٧٤٨**

*معاملات ارتباط دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$)

** معاملات ارتباط دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,01$)

يظهر من الجدول (٢) أنَّ معاملات الارتباط بين كل فقرة والمقياس ككل بين (٠,٤٧٣-٠,٨١٦)، وهي معاملات ارتباط دالة ومقبولة لأغراض تطبيق هذه الدراسة.

ثبات الأداة: للتحقق من الثبات والاتساق الداخلي لفقرات المقياس، تمَّ تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (٢٥) فرداً من خارج العينة الأصلية ومن مجتمع البحث، وحساب معامل الثبات على العينة الاستطلاعية بطريقة الاتساق الداخلي كرونباخ-ألفا (Alpha Cronpach)، وبلغ (٠,٨٠)، وهو معامل مرتفع ومقبول لأغراض البحث.

تصحيح المقياس:

تم استخدم مقياس ليكرت للتدريج الخماسي بهدف قياس اتجاهات أفراد عينة البحث وإعطاء الدرجات من (٥-١) حسب درجة الموافقة لجميع فقرات المقياس، بحيث تأخذ الإجابة موافق بدرجة كبيرة (٥) درجات، موافق (٤) درجات، موافق بدرجة متوسطة (٣)

درجات، غير موافق (درجتان)، غير موافق بدرجة كبيرة (درجة واحدة). وقد تم اعتماد التدريج التالي للحكم على المتوسط الحسابي حسب المعادلة التالية: (أعلى قيمة – أدنى قيمة) /٣ = ١,٣٣ وهو طول المستوى الواحد وعليه يكون تقسيم التدريج الخماسي كما يلي:

- أقل من ٢,٣٣ درجة ضعيفة.
- من (٢,٣٤-٣,٦٦) درجة متوسطة.
- أكثر من ٣,٦٦ درجة مرتفعة.

المعالجة الإحصائية:

تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

- التكرارات والنسب المئوية للمعلومات الشخصية لأفراد عينة البحث.
- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة البحث حول مستوى اتجاهات القادة الأكاديميين نحو تمكين المرأة من المشاركة الفاعلة في اتخاذ القرار بجامعة حائل وفق رؤية المملكة ٢٠٣٠.
- تطبيق (Independent-sample t.Test) للمتغيرات التي لها فئتان.
- تطبيق تحليل التباين (ANOVA) للمتغيرات التي لها أكثر من فئتان.

عرض نتائج البحث ومناقشتها:

يتضمن هذا الجزء عرض نتائج البحث التي هدفت إلى التعرف على "اتجاهات القادة الأكاديميين نحو تمكين المرأة من المشاركة الفاعلة في اتخاذ القرار بجامعة حائل وفق رؤية المملكة ٢٠٣٠"، وتم عرض النتائج بالاعتماد بناءً على أسئلة البحث.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول: ما مستوى اتجاهات القادة الأكاديميين نحو تمكين المرأة من المشاركة الفاعلة في اتخاذ القرار بجامعة حائل وفق رؤية المملكة ٢٠٣٠؟ للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات القادة الأكاديميين نحو تمكين المرأة من المشاركة الفاعلة في اتخاذ القرار بجامعة حائل وفق رؤية المملكة ٢٠٣٠، الجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول (٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى توجه القادة الأكاديميين نحو تمكين المرأة السعودية في المشاركة الفاعلة باتخاذ القرار في جامعة حائل في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠ (ن = ٢٢٠)

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	أقدر حق المرأة في المشاركة الفاعلة باتخاذ القرارات.	٣,٤٥	١,١٥	متوسطة
٢	أثق في الخبرات المتوفرة لدى المرأة السعودية.	٣,٢٥	١,٣٨	متوسطة
٣	أشجع إعداد دورات وبرامج تدريب لتطوير مهارات المرأة السعودية.	٣,٤٩	١,٠٧	متوسطة
٤	أدعم توفير مناخات تشاركية مع المرأة لاتخاذ القرارات.	٢,٧٣	١,٢٧	متوسطة
٥	أدعم إتاحة فرص التقدم المعرفي المهاري للمرأة.	٣,٣٠	١,٣٢	متوسطة
٦	أتقبل البدائل الجديدة التي تتيحها المرأة حول القرارات.	٣,٨٠	١,١٣	مرتفعة
٧	أحرص على تقديم الدعم الكامل للمرأة أثناء تنفيذ القرارات.	٣,٣٨	١,٢٥	متوسطة
٨	أحترم معتقدات وأفكار المرأة حتى لو اختلفت معهن.	٣,٠٤	١,٢٦	متوسطة
٩	يسرني إتاحة الفرصة الكاملة للمرأة للإبداع والابتكار من خلال أفكارها.	٣,٦١	١,٢٤	متوسطة
١٠	أؤيد إعطاء المرأة فرص تفويض الصلاحيات.	٣,٧٠	١,٢٥	مرتفعة
١١	أفضل إتاحة الوقت الكافي للمرأة في اتخاذ القرار.	٣,٧٦	٠,٩٥	مرتفعة
١٢	أرفض التمييز بين الرجل والمرأة داخل الجامعات السعودية.	٣,٣٥	١,٠١	متوسطة
١٣	أشجع المرأة لزيادة الثقة بالنفس وتقدير الذات لديها.	٣,٢٦	٠,٩٤	متوسطة
١٤	أتيح للمرأة تحمل المسؤولية الكاملة عند قيامها بالمهام.	٣,٣٢	٠,٩٢	متوسطة
١٥	أقدر المنفعة التي تحققها المرأة السعودية عند مشاركتها باتخاذ القرارات.	٣,٤٠	١,٠٢	متوسطة
١٦	أحرص على تزويد المرأة بالتغذية الراجعة التي تعود عليها بالنفع.	٣,٢٤	١,١٨	متوسطة
١٧	أشجع العمل الجماعي والتعاوني مع المرأة داخل الجامعات.	٣,٢٦	١,١٦	متوسطة
١٨	أقدر دور المرأة السعودية كجزء مهم في تحقيق التنمية للمجتمع.	٣,٦٩	١,٠٧	مرتفعة
١٩	أثق في قدرة المرأة على اتخاذ القرارات الصائبة.	٢,٩٥	١,١٤	متوسطة

٢٠	أراعي الظروف الداخلية والخارجية التي تمر بها المرأة وتعيقها عن أداء عملها.	٣,٥٧	١,١٧	متوسطة
٢١	أساعد المرأة للتغلب على أي صعوبات قد تواجهها في العمل.	٣,٤٢	١,٠٩	متوسطة
٢٢	أفضل إعطاء المرأة فرصة لإجراء التقييم الذاتي.	٣,٢٧	١,١٠	متوسطة
٢٣	أقدر القرارات الصائبة التي تتخذها المرأة.	٣,٢٥	١,٠٦	متوسطة
٢٤	أتيح للمرأة الاطلاع على الخبرات السابقة التي تعود عليها بالنفع.	٣,٣٠	١,٠٤	متوسطة
٢٥	أمنح المرأة فرصة أكبر في اتخاذ القرار أثناء تأدية المهام.	٣,٢٠	١,٠٩	متوسطة
٢٦	أحرص على تقديم العون والنصيحة التي تساعد المرأة في اتخاذ القرار.	٣,٢٢	١,٠٧	متوسطة
٢٧	أشجع المرأة في تحسين نقاط الضعف لديها.	٣,٢٤	١,٠٢	متوسطة
٢٨	أدعم تبني الإدارة لسبل جديدة تمكن المرأة من اتخاذ القرار.	٣,١٦	١,١٤	متوسطة
٢٩	أقدر جهود المرأة المبذولة لاتخاذ القرار أثناء تأدية المهام.	٣,١٥	١,٠٨	متوسطة
٣٠	يسرني إتاحة الفرصة الكاملة للمرأة للحصول على الاستقرار الوظيفي.	٣,٤٣	١,١٦	متوسطة
المقياس ككل		٣,٣٤	٠,٤٢	متوسطة

يظهر من الجدول (٢) أن المتوسطات الحسابية تراوحت بين (٣,٨٠-٢,٧٣)، كان أبرزها للفقرة رقم (٦) والتي تنص على "أتقبل البدائل الجديدة التي تتيحها المرأة حول القرارات"، وبدرجة مرتفعة، ثم جاءت الفقرة رقم (١١) والتي تنص على "أفضل إتاحة الوقت الكافي للمرأة في اتخاذ القرار" بمتوسط حسابي (٣,٦٧) وبدرجة مرتفعة، ثم جاءت الفقرة رقم (١٠) والتي تنص على "أؤيد إعطاء المرأة فرص تفويض الصلاحيات" بمتوسط حسابي (٣,٧٠)، وبدرجة مرتفعة. وأدنى المتوسطات الحسابية حصلت عليها الفقرة رقم (٤) التي تنص على "أدعم توفير مناخات تشاركية مع المرأة لاتخاذ القرارات"، وبدرجة متوسطة. وبلغ المتوسط العام لمستوى توجه القادة الأكاديميين نحو تمكين المرأة السعودية في المشاركة الفاعلة باتخاذ القرار في جامعة حائل في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠ (٣,٣٤)، بدرجة متوسطة.

وقد يعود السبب في ذلك إلى وعي أفراد عينة البحث بأن تمكين المرأة السعودية في المشاركة الفاعلة باتخاذ القرار في الجامعات من شأنه تحقيق أهداف الجامعة وتحقيق الميزة التنافسية لها بين الجامعات، ويمكنها من المشاركة في صنع القرارات وأخذ حصتها من

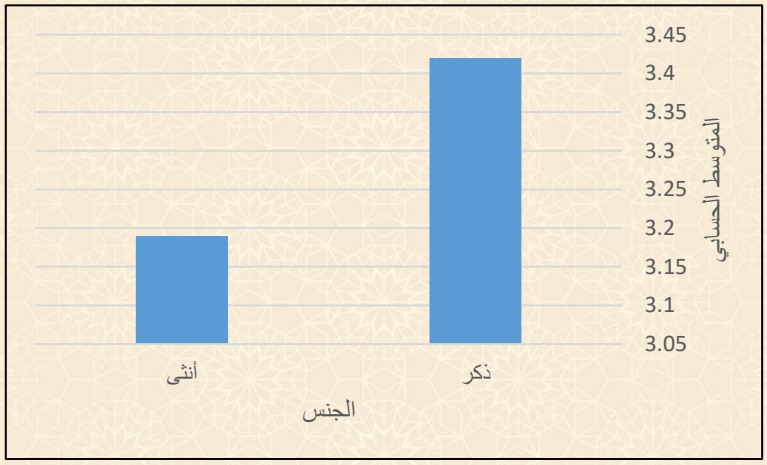
الأعمال والمهام المهنية والإدارية في الجامعة، هذا وإن تمكين المرأة يشكل خطوة مهمة للحاضر والمستقبل لتحقيق التنمية على أساس المشاركة والفرص المتساوية في المملكة العربية السعودية. ويمكن للجامعة تمكين المرأة في المشاركة الفاعلة باتخاذ القرار من خلال سن ووضع إستراتيجيات حديثة للنهوض وتمكين المرأة في الجامعات السعودية، وذلك من خلال إدخال متغيرات جديدة تستند إلى خبرات دولية في موضوع التمكين وتعزز من التكافؤ بين المرأة والرجل وتحقيق العدالة وعدم التمييز. واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة الدغرير (٢٠١٨) التي أشارت إلى أن مستوى التمكين الإداري للقيادات النسائية في الجامعات السعودية الناشئة جاء بدرجة متوسطة، واختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة القرالة (٢٠١٨) التي أشارت إلى أن مستوى دور الجامعات في تنمية الكفايات المهنية اللازمة لتمكين المرأة وظيفيا جاء بدرجة مرتفعة، ونتائج دراسة خيال (٢٠١٦) التي أشارت إلى أن اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية نحو الأدوار القيادية للمرأة لمجالات الدراسة كانت كبيرة.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالات إحصائية حول مستوى اتجاهات القادة الأكاديميين (عينة البحث) عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$) نحو تمكين المرأة السعودية في المشاركة الفاعلة باتخاذ القرار في جامعة حائل وفق رؤية المملكة ٢٠٣٠ بحسب متغيرات: (النوع، التخصص، الرتبة الأكاديمية، عدد سنوات الخبرة)؟ للإجابة عن هذا السؤال تم تطبيق (Independent-sample t.Test) للمتغيرات التي لها فئتان، وتحليل التباين (ANOVA) للمتغيرات التي لها أكثر من فئتين، وذلك للكشف عن الفروق بين المتوسطات الحسابية في مقياس البحث تبعاً لاختلاف المتغيرات (النوع، التخصص، الرتبة الأكاديمي، عدد سنوات الخبرة).

جدول (٣) نتائج اختبار (Independent-sample t.Test) للكشف عن الفروق في مستوى اتجاهات القادة الأكاديميين نحو تمكين المرأة من المشاركة الفاعلة في اتخاذ القرار بجامعة حائل وفق رؤية المملكة ٢٠٣٠، تبعاً لمتغير النوع.

النوع	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	الدلالة الإحصائية
ذكر	١٤٣	٣,٤٢	٠,٣٦	٤,٠٢٦	٠,٠٠٠
أنثى	٧٧	٣,١٩	٠,٤٩		

يظهر من الجدول (٣) وجود فروق ذات دلالة إحصائية اتجاهات القادة الأكاديميين نحو تمكين المرأة من المشاركة الفاعلة في اتخاذ القرار بجامعة حائل وفق رؤية المملكة ٢٠٣٠، تبعاً لمتغير النوع؛ حيث بلغت قيمة t (٤,٠٢٦) بدلالة إحصائية (٠,٠٠)، وكانت الفروق لصالح الذكور بمتوسط حسابي (٣,٤٢)، وبلغ المتوسط الحسابي للإناث (٣,١٩)، والشكل (٢) يوضح ذلك. وتعزو الباحثة السبب في ذلك؛ إلى وعي الذكور من القادة الأكاديميين بأهمية ودور المرأة في صنع القرارات، وأهمية مشاركتها في رسم السياسات العامة في الجامعات.

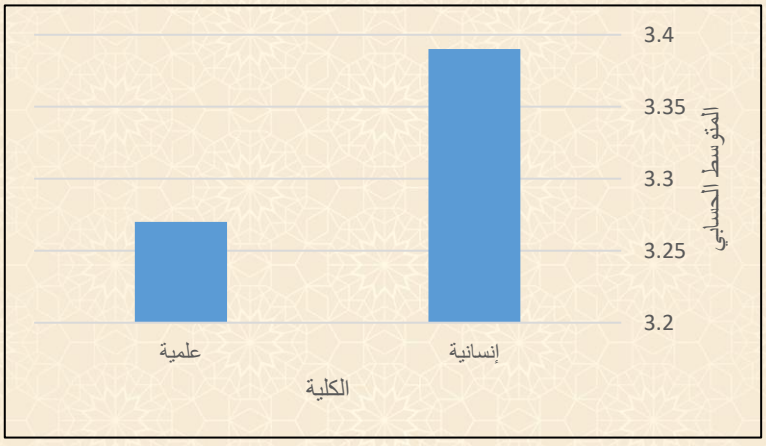


الشكل ٢: مستوى اتجاهات القادة الأكاديميين نحو تمكين المرأة السعودية في المشاركة الفاعلة باتخاذ القرار في جامعة حائل تبعاً لمتغير النوع.

جدول (٤) نتائج اختبار (Independent-sample t.Test) للكشف عن الفروق في مستوى اتجاهات القادة الأكاديميين نحو تمكين المرأة من المشاركة الفاعلة في اتخاذ القرار بجامعة حائل وفق رؤية المملكة ٢٠٣٠، تبعا لمتغير التخصص

التخصص	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	الدلالة الإحصائية
إنسانية	١٢٤	٣,٣٩	٠,٣٦	٢,٠٦٤	٠,٠٤٠
علمية	٩٦	٣,٢٧	٠,٤٩		

يظهر من الجدول (٤) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى اتجاهات القادة الأكاديميين نحو تمكين المرأة من المشاركة الفاعلة في اتخاذ القرار بجامعة حائل وفق رؤية المملكة ٢٠٣٠، تبعاً لمتغير التخصص، حيث بلغت قيمة t (٢,٠٦٤) بدلالة إحصائية (٠,٠٤٠)، وكانت الفروق لصالح الكليات ذات التخصصات الإنسانية بمتوسط حسابي (٣,٣٩)، وبلغ المتوسط الحسابي للكلية العلمية (٣,٢٧)، والشكل (٣) يوضح ذلك. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن القادة الأكاديميين في الكلية الإنسانية أكثر إطلاعاً على حقوق الإنسان وحقوق المرأة تحديداً، وبالتالي يمكنهم من تعرف الإستراتيجيات والعوامل التي تزيد من تمكين المرأة في مشاركتها في صنع واتخاذ القرارات في الجامعات.



الشكل ٣: مستوى اتجاهات القادة الأكاديميين نحو تمكين المرأة السعودية في المشاركة الفاعلة باتخاذ القرار في جامعة حائل تبعاً لمتغير التخصص.

جدول (٥) نتائج تحليل (One-Way ANOVA) للكشف عن الفروق في مستوى اتجاهات القادة الأكاديميين نحو تمكين المرأة من المشاركة الفاعلة في اتخاذ القرار بجامعة حائل وفق رؤية المملكة ٢٠٣٠، تبعا لمتغير الرتبة الاكاديمية

مصدر التباين	مجموع المربعات	Df	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية
داخل المجموعات	٠,٩٥١	٢	٠,٤٧٥	٢,٦٩٦	٠,٠٧٠
بين المجموعات	٣٨,٢٦٩	٢١٧	٠,١٧٦		
الكلي	٣٩,٢٢٠	٢١٩			

يظهر من الجدول (٥) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى اتجاهات القادة الأكاديميين نحو تمكين المرأة من المشاركة الفاعلة في اتخاذ القرار بجامعة حائل وفق رؤية المملكة ٢٠٣٠، تبعاً لمتغير الرتبة الأكاديمية؛ حيث بلغت قيمة F (٢,٦٩٦) بدلالة إحصائية (٠,٠٧٠). ويمكن عزو هذه النتيجة إلى اتفاق أفراد عينة البحث على أن مشاركة المرأة باتخاذ القرارات تعد من الرؤى المستقبلية التي تركز عليها الجامعات السعودية من أجل النهوض بالعملية التعليمية، وتحقيق المساواة والعدالة وتكافؤ الفرص، والاعتماد على خبرة المرأة ودورها في تنمية المجتمع فهي ليست قائدة أكاديمية فحسب؛ بل أم وأخت ومربية أجيال، ومن أهدافها دوماً النهوض بالمجتمع وتطوير هذه الأجيال وفقاً لأحدث الإستراتيجيات والمتغيرات التي تتوافق مع المستجدات الحديثة. واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الدغرير (٢٠١٨) التي بينت عدم وجود فروق إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$) للتمكين الإداري للقيادات النسائية في الجامعات السعودية الناشئة تعزى لمتغيرات الدراسة الدرجة العلمية، والمسمى الوظيفي سواء للتمكين الإداري أو التحديات. واختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة أبو العلا (٢٠١٤) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة مشاركة القيادة النسائية تعزى لمتغير الرتبة لصالح الرتبة العلمية الأعلى.

جدول (٦) نتائج تحليل (One-Way ANOVA) للكشف عن الفروق في مستوى اتجاهات القادة الأكاديميين نحو تمكين المرأة من المشاركة الفاعلة في اتخاذ القرار بجامعة حائل وفق رؤية المملكة ٢٠٣٠، تبعا لمتغير الخبرة.

مصدر التباين	مجموع المربعات	Df	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية
داخل المجموعات	١,٥٠٩	٢	٠,٧٥٤	٤,٣٤١	٠,٠١٤
بين المجموعات	٣٧,٧١١	٢١٧	٠,١٧٤		
الكلي	٣٩,٢٢٠	٢١٩			

يظهر من الجدول (٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات القادة الأكاديميين نحو تمكين المرأة من المشاركة الفاعلة في اتخاذ القرار بجامعة حائل وفق رؤية المملكة ٢٠٣٠، تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة، حيث بلغت قيمة F (٤,٣٤١) بدلالة إحصائية (٠,٠١٤)، وللكشف عن مواقع الفروق تم تطبيق اختبار شيفيه (Scheffe) الجدول (٧) يوضح ذلك.

جدول (٧) نتائج اختبار (Scheffe) لمستوى اتجاهات القادة الأكاديميين نحو تمكين المرأة من المشاركة الفاعلة في اتخاذ القرار بجامعة حائل وفق رؤية المملكة ٢٠٣٠، تبعا لمتغير عدد سنوات الخبرة (ن=٢٢٠).

الخبرة	المتوسط الحسابي	أقل من ٥ سنوات	من ٥-١٠	أكثر من ١٠ سنوات
أقل من ٥ سنوات	٣,٥١	-	٠,١٦	*٠,٢٣
من ٥-١٠	٣,٣٤	-	-	٠,٠٧
أكثر من ١٠ سنوات	٣,٢٧	-	-	-

يظهر من الجدول (٧): أن الفروق بين مستوى اتجاهات القادة الأكاديميين نحو تمكين المرأة من المشاركة الفاعلة في اتخاذ القرار بجامعة حائل وفق رؤية المملكة ٢٠٣٠، تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة، كانت بين الخبرة أقل من ٥ سنوات والخبرة أكثر من ١٠ سنوات لصالح أقل من ٥ سنوات بمتوسط حسابي (٣,٥١)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لأكثر من ١٠ سنوات (٣,٢٧). وقد يرجع السبب في ذلك إلى حداثة البرامج التعليمية التي تلقتها هذه

الفئة من عينة البحث، كما وأنهم الأصغر سناً بين أفراد عينة البحث، لذا فهم على اطلاع بالمستجدات الحديثة التي تستند إلى ضرورة توفير الدعم والتمكين الكافي للمرأة لتحقيق ذاتها، وتمكينها من اتخاذ قرارات تشاركية مع الرجل لما فيه تحقيق المنفعة والمصلحة العامة، وتحقيق أهداف الجامعات في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠، وتفعيل وتعزيز دور المرأة في مختلف مناحي الحياة. وقد اختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة الدغرير (٢٠١٨) التي أشارت إلى عدم وجود فروق إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$) للتمكين الإداري للقيادات النسائية في الجامعات السعودية الناشئة تعزى لمتغيرات البحث: التخصص وسنوات الخبرة.

ملخص النتائج

يمكن تلخيص نتائج البحث على النحو الآتي:

١. إن مستوى اتجاهات القادة الأكاديميين نحو تمكين المرأة من المشاركة الفاعلة في اتخاذ القرار بجامعة حائل وفق رؤية المملكة ٢٠٣٠ جاءت بدرجة متوسطة.

٢. وجود فروق ذات دلالة إحصائية اتجاهات القادة الأكاديميين نحو تمكين المرأة من المشاركة الفاعلة في اتخاذ القرار بجامعة حائل وفق رؤية المملكة ٢٠٣٠، تبعاً لمتغير النوع لصالح الذكور.

٣. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى اتجاهات القادة الأكاديميين نحو تمكين المرأة من المشاركة الفاعلة في اتخاذ القرار بجامعة حائل وفق رؤية المملكة ٢٠٣٠، تبعاً لمتغير الرتبة الأكاديمية.

٤. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات القادة الأكاديميين نحو تمكين المرأة من المشاركة الفاعلة في اتخاذ القرار بجامعة حائل وفق رؤية المملكة ٢٠٣٠، تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة لصالح عدد سنوات الخبرة أقل من ٥ سنوات.

التوصيات

في ضوء نتائج البحث، توصي الباحثة بالآتي:

١. توفير مناخ تشاركي لإتاحة الفرصة أمام المرأة في اتخاذ القرار في جامعة حائل.

٢. تبني إدارة جامعة حائل طرق جديدة تساعد على تمكين المرأة وتزيد من ثقة المجتمع بقدرتها على اتخاذ القرارات مثل مشـــاركتها بفرق العمل وتوليها مناصـــب عليا في التعليم العالي.

٣. ضرورة قيام الجامعات بعقد برامج تدريبية، تهدف إلى تدريب أعضاء هيئة التدريس من الكوادر النسائية وتمكينهن من المشاركة الفاعلة باتخاذ القرار في الجامعات السعودية.

٤. عقد ورش عمل يشارك بها القادة الأكاديميين لمناقشة معايير ومؤشرات تمكين المرأة السعودية ودعمها وتقدير جهودها المبذولة في اتخاذ القرار أثناء تأدية المهام.

٥. ضرورة وجود معايير واضحة في الجامعات السعودية نحو تمكين المرأة السعودية في المشاركة باتخاذ القرارات.

المراجع

المراجع العربية:

أبو العلا، ليلى محمد. (٢٠١٤). استراتيجية مقترحة لتفعيل دور القيادة النسائية السعودية في صناعة القرار التربوي في كلية التربية بجامعة الطائف. المجلة التربوية الدولية المتخصصة. ٣ (١٠). ١٢٣-١٤٦.

الأمم المتحدة. (٢٠١٨). نحو تنمية مستدامة للمملكة العربية السعودية. المنتدى السياسي الرفيع المستوى لعام ٢٠١٨م: التحول نحو مجتمعات مستدامة ومرنة، ٩-١٨/٧/ ٢٠١٨، نيويورك.

بونخلة، فريد. (٢٠٠٧). تأثير القادة على عملية اتخاذ القرارات في التنظيم الصناعي الجزائري. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة منتوري قسنطينة. الجزائر.

الجبالي، حمزة. (٢٠١٦). المرأة العاملة: طموحها.. تحدياتها.. طرق تنمية مهاراتها. عمان: دار عالم الثقافة للنشر.

جمال، محمد والراميتى، فواز. (٢٠٠٦). المدير الإلكتروني مجموعة رؤى وأفكار ودراسات معاصرة. فلسطين: دار الكتاب الجامعي.

الحوراني، نوال. (٢٠١٣). مقارنة بين كيفية اتخاذ القرار بين المدراء والمديرات دراسة حالة على برنامج التربية والتعليم بوكالة الغوث الدولي – غزة. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية بغزة. غزة. فلسطين.

خيال، سهاد. (٢٠١٦). اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية نحو الأدوار القيادية للمرأة. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة النجاح. فلسطين.

الدغرير، وفاء. (٢٠١٨). التمكين الإداري وعلاقته بالتحديات التي تواجه القيادات النسائية في الجامعات السعودية الناشئة. المجلة الدولية التربوية المتخصصة. ٧ (٨). ١٨-٣٠.

الدوري، زكريا وصالح، أحمد. (٢٠١٦). إدارة التمكين واقتصاديات الثقة في منظمات أعمال الألفية الثالثة. عمان: دار اليازوري للنشر.

الركابي، عباس والخزاعي، عقيل والكروي، حيدر. (٢٠١٨). اتخاذ القرارات التربوية والإدارية بين الواقع والطموح (ط١). عمان: دار أمجد للنشر والتوزيع.

رؤية ٢٠٣٠. (٢٠٢٠). رؤية ٢٠٣٠: المملكة العربية السعودية. استرجعت بتاريخ ١٧/١١/٢٠٢٠ من الموقع: https://vision2030.gov.sa/download/file/fid/422

الزعبي، علي ودودين، احمد. (٢٠١٦). الأسس والأصول العلمية في إدارة الأعمال. عمان: دار اليازوري للنشر والتوزيع.

السامرائي، نبيهه. (٢٠١١). مقدمة في علم النفس. عمان: دار زهران للنشر والتوزيع.

السروجي، طلعت مصطفي. (٢٠٠٩). رأس المال الاجتماعي. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

السويدان، طارق وباشراحيل، فيصل. (٢٠٠٣). صناعة القائد. لبنان: دار ابن حزم

الشرمان، آيات. (٢٠١٤). التطلعات المستقبلية للتعليم العالي في ضوء تقييم القادة الأكاديميين لواقعه في الأردن. أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة اليرموك. اربد. الأردن.

الشمري، ذهب نايف. (٢٠١٤). المرأة والعمل الإداري التربوي في الجامعات السعودية "جامعة حائل أنموذجا". المجلة الدولية التربوية المتخصصة. ٣ (٦). ٨١-٩٨.

الصرايرة، بشرى نواف. (٢٠١٩). التمكين والذمة المالية للمرأة العاملة وعلاقتهما في العنف الأسري. عمان: دار الخليج للنشر.

عالم، خالد أحمد. (٢٠٠٨). درجة ممارسة القيادات التربوية في الإدارة العامة للتربية والتعليم للبنين بالعاصمة المقدسية لعملية اتخاذ القرار. رسالة ماجستير منشورة. جامعة أم القرى. مكة المكرمة. السعودية.

عبد الرحيم، آمال. (٢٠١٤). المرأة السعودية والمشاركة في صنع واتخاذ القرار: اتجاه الطالبة الجامعية السعودية نحو تمكين المرأة من المشاركة في صنع واتخاذ القرار. مجلة شؤون اجتماعية. ٣١ (١٢٣). ٩-٥٣.

العبد، بهاء. (٢٠١٧). رؤية ٢٠٣٠ ومستقبل المملكة العربية السعودية. عمان: الجنادرية للنشر والتوزيع.

العتيبي، بندر بن محمد. (٢٠٠٨). اتخاذ القرار وعلاقته بكل من فاعلية الذات والمساندة الاجتماعية لدى عينة من المرشدين الطلابيين بمحافظة الطائف. رسالة ماجستير منشورة. جامعة أم القرى. مكة المكرمة. السعودية.

العطوي، رويدا ومرعي، كائنكان. (٢٠١٨). أثر التمكين الإداري على الإبداع من وجهة نظر القيادات النسائية في التعليم العالي السعودي كأحد مداخل تحقيق رؤية ٢٠٣٠. المجلة العالمية للاقتصاد والأعمال. ٤ (٢). ١٢٥-١٥١.

الغامدي، رحمه. (٢٠١٩). عمل المرأة في الجمعيات الخيرية ودوره في تنمية المهارات الشخصية والاجتماعية. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية. ٢٧ (٢). ١٤٢-١٦٠.

الفضل، مؤيد. (٢٠١٣). نظريات اتخاذ القرارات. عمان: دار المناهج للنشر.

القرالة، ذكريات. (٢٠١٨). دور الجامعات السعودية في تنمية الكفايات المهنية اللازمة لتمكين المرأة وظيفياً في ضوء رؤية ٢٠٣٠. مجلة كلية الآداب جامعة القاهرة (فرع الخرطوم) وادي النيل للدراسات والبحوث الإنسانية والاجتماعية والتربوية. ٦ (٢٤). ٣٦-٥٥.

القضاة، محمد والطراونة، نجاة. (٢٠١١). واقع التمكين الإداري للمرأة الأردنية العمة والمعوقات المؤثرة فيه من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. مجلة جامعة مؤته لعلوم الإنسانية. ٢٦ (٤). ١٣٣-١٧٨.

قنديل، أماني. (٢٠٠٧). توجه استراتيجي للاحتياجات الضرورية. مصر: التقرير السنوي الرابع للمنظمات الأهلية العربية (تمكين المرأة).

مراد، خلاصي. (٢٠٠٧). اتخاذ القرار في تيسير الموارد البشرية واستقرار الإطارات في العمل. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة منتوري. قسنطينة. الجزائر.

المشـهداني، فهيمه. (٢٠١٢). سـياسـات تمكين المرأة البرامج والمعوقات: رؤية اجتماعية. مجلة العلوم التربوية والنفسية. ٢ (٨٨). ٢٥٨-٢٧٥.

موسى، شهرزاد محمد. (٢٠١٠). القدرة على اتخاذ القرار. عمان. الأردن: دار الصفاء.

الميزر، هند عقيل. (٢٠١٧). المرأة السـعودية من التهميش إلى التمكين في التعليم والعمل. المجلة العربية للدراسات الأمنية. ٣٢ (٦٨): ١٢٧-١٥٤.

النمر، سـعود وخاشـقجي، هاني ومحمود، محمد وحمزاوي، محمد. (٢٠٠٦). الإدارة العامة: الأسس والوظائف. ط٦. الرياض: مكتبة الشقري.

اليعقوبي، حسـن. (٢٠١٢) معوقات عمل المرأة في القيادة الإدارية في الجامعات العراقية. مجلة جامعة بابل/ العلوم الإنسانية. ٢٠ (٢). ٣٢٧-٣٤٩.

المراجع العربية (مترجمة):

Abdul Rahim, A. (2014). Saudi women and participation in decision-making and decision-making: the direction of the Saudi university student towards the empowerment of women to participate in decision-making (in Arabic). Journal of Social Affairs, 31 (123), 9-53.

Abu Al Ola, L. M. (2014). A proposed strategy for activating the role of female leadership Saudi in the educational decision-making at the faculty of education at AlTaif University (in Arabic). International Interdisciplinary Journal of Education, 3 (10), 123-146.

Al-atawi, R & Marie, K. (2018). The Impact of the Administrative Empowerment at the Administrative Creativity as one of the Entrances to the Achievement of Vision 2030 from the Perspective of Women Leaders in the Saudi Higher Education. Global Journal of Economics and Business, 4 (2), 125-151.

Aldighrir, W. (2018). Administrative empowerment and its relationship to the challenges facing women leaders in emerging Saudi Universities (in Arabic). International Interdisciplinary Journal of Education, 7 (8), 18-30.

Al-Douri, Z. & Saleh, A. (2016). Empowerment Management and the Economics of Trust in Third Millennium Business Organizations. Amman: Al-Yazuri Publishing House.

Aleabd, B. (2017). Vision 2030 and the future of the Kingdom of Saudi Arabia. Amman: Dar Al-Janadria for Publishing & Distribution.

Aleem, K. A. (2008). The level of practicing the educational leaderships by the public administration of education for male in Holy Makkah for the process of taking the decision. Published Master Thesis, Um Al-Qura University, Makkah Al-Mukaramah, Saudi Arabia.

Al-Fadil, M. (2013). Theories of decision-making. Amman: Dar Al-Manahej for Publishing.

Al-Ghamdi, R. (2019). Women's work in civil charitable organizations and its role in developing personal and social skills (in Arabic). IUG Journal of Educational and Psychology Sciences, 27 (2), 142-160.

Al-Jabali, H. (2016). The working woman: ambition.. Challenges, and ways to develop her skills. Amman: Dar Alam Al-Thaqafa for Publishing.

Al-Mashhadani, F. (2012). Women's Empowerment Policies Programs and Constraints: A Social Vision (in Arabic). Journal of Educational and Psychological Sciences, 2 (88), 258-275.

Al-Mezer, H. A. (2017). Saudi women from marginalization to empowerment in education and employment (in Arabic). Arab Journal for Security Studies, 32 (68), 127-154.

Al-Nimr, S. Khashoggi, H., Mahmoud, M & Hamzawy, M. (2006). Public administration, foundations and functions. 6th ED, Riyadh: Al-Shukry Library.

Al-Otaibi, B. M. (2008). The Decision Making and its relationship with the Self – Efficacy and the social support for the sample of school counselors in Taif governorate. Published Master Thesis, Um Al-Qura University, Makkah Al-Mukaramah, Saudi Arabia.

Al-Qudah, M & Al-Trawneh, N. (2011). The Current Status of Women's Administrative Empowerment in Jordanian Public Universities and the Obstacles that influencing it from the faculty Members point of view (in Arabic). Mu'tah University Journal for Humanities and Social Sciences, 26 (4), 133-178.

Al-Rikabi, A., Al-Khuzai, A & Al-Karawi, H. (2018). Educational and administrative decision-Making between reality and ambition (1st ED). Amman: Amjad House for Publishing and Distribution.

Alsamrati, N. (2011). Introduction to Psychology. Amman: Dar Zahran for Publishing and Distribution.

Al-Sarayra, B. N. (2019). Empowerment and financial viability of working women and their relationship to domestic violence. Oman: Dar Alkhalij for Publishing and Distribution.

Al-Serooji, T. M. (2009). Social capital. Cairo: The Anglo-Egyptian Library.

Al-Shammari, N. T. (2014). Women's educational and administrative work in Saudi universities "University of Hail as a model" (in Arabic). International Interdisciplinary Journal of Education. 3 (6), 81-98.

Al-Shurman, A. (2014). Future Prospects of Higher Education in the Light of Academic Leaders Assessment of Higher Education in Jordan. Unpublished PhD thesis, Yarmouk University, Irbid, Jordan.

Al-Suwaidan, T & Bashrahil, F. (2003). Making leader. Lebanon: Dar Ibn Hazm

Al-Yacoubi, H. (2012). Obstacles of women's work in administrative leadership in Iraqi Universities (in Arabic). Journal of Babylon's University/ Humanities, 20 (2), 327-349.

Al-Zoubi, A & Doudin, A. (2016). Scientific foundations and origin in business administration. Amman: Al-Yazuri House for Publishing and Distribution.

Bounakhla, F. (2007). The influence of leaders on the decision-making process in the Algerian industrial organization. Unpublished Master Thesis, University of Mentouri Constantine, Algeria.

Hourani, N. (2013). Comparison of decision-making between managers and directors A case study on the Education Program of the International Relief Agency - Gaza. Unpublished Master Thesis, Islamic University of Gaza, Gaza, Palestine.

Jamal, M & Al-Ramiati, F. (2006). Electronic director: A group of contemporary visions, ideas and studies. Palestine: University Book House.

Khayyal, S. (2016). The perspectives of the university staff members in the palestinian universities towards the woman's different leadership roles. Unpublished Master thesis, Al-Najah University, Palestine.

Murad, K. (2007). Decision-making in facilitating human resources and tire stability at work. Unpublished Master Thesis, University of Mentouri Constantine, Algeria.

Musa, S. M. (2010). The ability to make a decision. Amman, Jordan: dar Alsafaa.

Qandil, A. (2007). Strategic orientation for essential needs. Egypt: The Fourth Annual Report of Arab Non-governmental organization (Empowering Women).

Qaralleh, T. (2018). The role of Saudi universities in developing the professional competencies that necessary to empower women to functionally in light of the vision of 2030 (in Arabic). Journal of the Faculty of Arts, Cairo University (Khartoum Branch) Wadi El-Nile for Humanitarian, Social and Educational Studies and Research, 6 (24), 36-55.

United Nations. (2018). Towards a sustainable development of the Kingdom of Saudi Arabia. The 2018 High Level Political Forum: Transformation towards sustainable and resilient societies, 9-18/7/2018, New York.

Vision 2030. (2020). Vision 2030: Kingdom of Saudi Arabia. Retrieved on 17/11/2020 from the website: https://vision2030.gov.sa/download/file/fid/422

المراجع الأجنبية:

Al-Ahmadi, H., (2011). Challenges facing women leaders in Saudi Arabia. Human Resource Development International, 6 (1), 149-166.

Al-Qahtani, M., Alkhateeb, T., Abdalla, M., Elsayed, S., Ibrahim, E., & Mawad, G. (2020). The Economic Empowerment of Saudi Women in the Light of Saudi Vision 2030. Asian Economic and Financial Review, 10 (11), 1269-1279.

Amondi, O. B. (2011). Representation of women in top educational management and leadership positions in Kenya. Advancing Women in Leadership, 1 (31), 57-68.

Lane, S. H. (2010). Psychometric Analysis of the Adolescent Decision-Making Questionnaire. Southern Online Journal of Nursing Research, 10 (4), 137-148.

Sing, N. (2000). Principles of Management. Delhi: D Deep & Deep Publication.

خريطة بحثية لأولويات البحث في الإدارة التربوية لمجالات التعليم العام بالمملكة العربية السعودية

إعداد

أ.د. عبد المحسن بن محمد السميح
أستاذ الإدارة التربوية
بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

د. مشاعل بنت علي الغامدي
أستاذ الإدارة والتخطيط المساعد
بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن

DOI: 10.36046/2162-000-006-019

المستخلص

تُقدم هذه الدراسة خريطة بحثية لأولويات البحث في الإدارة التربوية لمجالات التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، مستخدمة المنهج الوصفي ومنهجية استشرافية من خلال أحد أساليب الدراسات المستقبلية التنبؤية وهو "أسلوب دلفاي". تكون مجتمع الدراسة من مجموعة من الخبراء في تخصص الإدارة التربوية، حيث شارك في الجولة الأولى (١٢١) خبيراً، وفي الجولة الثانية (٦١) خبيراً، أي أن عدد الخبراء الذين شاركوا في الجولتين الأولى والثانية بلغ (١٢٦) خبيراً. ومن أبرز نتائج الدراسة: موافقة خبراء الإدارة التربوية على تسعين أولوية بحثية في الإدارة التربوية لعشر مجالات بالتعليم العام بالمملكة العربية السعودية، وفي التفاصيل فقد وافق الخبراء على (٣٤) أولوية بنسبة (٩٠-٩٩%)، ووافق الخبراء على (٣٨) أولوية بنسبة (٨٠,٥-٨٩%)، ووافق الخبراء على (١٨) أولوية بنسبة (٧٠-٧٩%)، ولم تحصل أي أولوية بحثية على نسبة أقل من (٧٠%) من رأي الخبراء، كما توصلت الدراسة إلى أن جميع مجالات الخريطة البحثية ذات أولوية بحثية في الإدارة التربوية لمجالات التعليم العام بالمملكة العربية السعودية من خلال استنباطها من وجهة نظر الخبراء، حيث حصل مجال اقتصاديات التعليم على المرتبة الأولى بـ(٩٤,٥%)، يليه مجال التطوير المهني في المرتبة الثانية وحصل على (٩١,٥%)، ثم مجال إدارة الموارد البشرية في المرتبة الثالثة وحصل على (٨٩,٦%)، وجاء في المرتبة العاشرة مجال الإشراف التربوي وحصل على (٨١,٧%)، وأوصت الدراسة بعدة توصيات، من أهمها: تبني الخريطة البحثية لأولويات البحث في الإدارة التربوية لمجالات التعليم العام بالمملكة العربية السعودية من قبل وزارة التعليم –التعليم العام– ومنسوبيها الباحثين، ومن قِبل أقسام الإدارة التربوية بالجامعات السعودية وأعضاء هيئة التدريس فيها والباحثين المختصين في الإدارة التربوية وجعلها مرجعاً ومنطلقاً لأبحاثهم ورسائلهم العلمية.

الكلمات المفتاحية: خريطة بحثية- أولويات بحثية- الإدارة التربوية- التعليم العام.

التمهيد

يُشكِّل البحث العلمي رافداً مهماً وأساسياً تعوّل عليه رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ الهادفة إلى التحوُّل نحو الاقتصاد المعرفي، والهدف التاسع من أهداف وثيقة التحول الإستراتيجية لوزارة التعليم، فالبحث والتطوير يعد عنصرًا حيويًا يساعد المملكة العربيّة السعوديّة لتحقيق أهدافها البعيدة المدى، ومن أهداف المملكة كما جاء في رؤية ٢٠٣٠ هو أن تكون من بين أفضل ١٠ دول في مؤشر التنافسيّة العالميّة بحلول عام ٢٠٣٠م، محسّنة مرتبتها الـ٢٥ في عام ٢٠١٥م، لذلك أطلقت وزارة التعليم مبادرة لدعم البحث العلمي والتطوير في الجامعات، سعيًا من الوزارة لدعم البحث والتطوير عن طريق دعم الجامعات والتعاون مع الشركاء الآخرين في منظومة البحث والتطوير، وقد تم اعتماد ميزانية البرنامج لدعم البحث والتطوير بمبلغ ٦ مليار ريال سعودي، (وزارة التعليم، ٢٠٢١م).

فالوضع الحالي للبحث والتطوير في المملكة العربية السعودية يؤكد تحقيق تقدم كبير في المجال بمشاركة العديد من الجهات والمؤسسات والمراكز البحثية، فالمملكة بفضل الله تعالى ثم بفضل الجهود النوعية حلت في المركز ٣٦ عالمياً في عدد الأوراق العلمية المنشورة حيث تنشر نحو ٠,٦ ورقة علمية لكل ألف نسمة مقارنة مع ٢,٤٦ ورقة علمية في المتوسط العالمي لأفضل ٣٠ دولة وحلت في المرتبة الأولى عربياً والمرتبة ٤١ عالمياً وفقاً لمقاييس مؤشر جودة النشر العلمي (H-index)، كما حلت المملكة الأولى عربياً وإقليمياً في عدد براءات الاختراع الممنوحة للفرد الواحد حيث بلغ عددها (٥٦٩) براءة اختراع لعام ٢٠١٨ وفي المرتبة ٤٧ ضمن مؤشر صادرات المنتجات عالية التقنية وفي المرتبة ٤٥ وفقاً لمؤشر نصيب الفرد من الصادرات عالية التقنية بينما حققت المرتبة ٤٢ عالمياً في معدل الإنفاق على البحث والتطوير نسبة إلى الناتج المحلي حيث تنفق المملكة ٠,٨% من إجمالي الناتج المحلي مقارنة

مع ٢,٢% الذي يمثل متوسط إنفاق أكثر من ٣٠ دولة على البحث والتطوير (واس، ٢٠٢١م).

لذا فإن الاهتمام بالبحث العلمي قد تزايد نتيجة لتزايد طموحات المجتمعات في النمو والتقدم، عدا عن كونه من أهم وظائف الجامعات باعتباره أحد العوامل المهمة في إتاحة المعرفة وتطويرها وتحقيق التقدم العلمي والتقني. فالبحث العلمي المنظم المنبثق من أولوياته في مجال ما، يُثري العملية البحثية ويوجهها إلى خدمة ذلك المجال ومتطلبات التنمية الوطنية (الشمراني، ٢٠١٢م، ص ٢٠٣).

ويُشير (المعتم،٢٠٠٩م، ص١٥١) إلى أن الاهتمام متزايد بالبحث التربوي في الوطن العربي، إلا أنه يُعاني العديد من المشاكل، أبرزها: غياب سياسات البحث التربوي، وعدم وجود الخطط البحثية الواضحة التي تسترشد بها الهيئات عند اختيارها للبحوث، وأولويات تعمل طبقاً لها وفي إطارها، مما ينعكس سلباً في بعثرة الجهود البحثية وعدم جديتها. كما تحظى الدراسات المستقبلية في المجال التربوي باهتمام كبير من قِبل المختصين والمعنيين، خاصة في هذا العصر الذي يتسم بالتطور الهائل في التقنية والمعلوماتية، فهذا النوع من الدراسات يستخدم الأساليب العلمية، ويُقدم احتمالات مشروطة لمواجهة التوقعات المستقبلية (المفتي، ٢٠١٢م، ص١٦).

ولقد أكد السيد (٢٠٠٧م) أن البحث العلمي في الوطن العربي ضعيف البناء والتركيب، ويتحتم تطويره بأن تُحدد مساراته وتوجه توجيهاً سليماً. ومما سبق تتضح أهمية أن توجّه البحوث ويُحدد مسارها بالكشف عن الموضوعات الجديرة بالبحث والدراسة، وترتيبها وفق نظام أولويات "فالتحديد المسبق للأولويات يدعم القدرة على اتخاذ القرار، وبخاصة إذا استندت تلك الأولويات على رؤية وبصيرة من خبراء أكفاء، تمت الاستعانة بهم، لذا فإن هذه الأولويات تتميز بمصداقية عالية مما يُحفز الباحثين في المؤسسات والمراكز البحثية على تبنّيها (المجلس الأعلى للعلوم والتكنولوجيا، ٢٠١٠م).

فدراسة الأولويات البحثية تأتي عادة بهدف تسليط الضوء على المجالات التي لم تنل حقها من البحث والدراسة، وفتح آفاق ومجالات جديدة، مع توجيه الباحثين للتعرف على الدراسات والبحوث التي تلبي حاجات المجتمع المختلفة، وتُسهم في تحقيق التنمية المستدامة في المملكة العربية السعودية، (عمادة البحث العلمي، ٢٠٢٠م).

وفي هذا السياق فقد أكدت العديد من الدراسات السابقة، ومنها دراسة محمود (١٩٩٢م) ودراسة حرب (٢٠٢٠م) أهمية الخرائط البحثية والأولويات البحثية للباحثين والمتخصصين والمؤسسات والمراكز البحثية، لذا فإن الحاجة ماسة إلى بناء خريطة بحثية لأولويات البحث في الإدارة التربوية لمجالات التعليم العام بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر خبراء التخصص في الإدارة التربوية.

مشكلة الدراسة:

أشار حرب (٢٠١٨م، ص٨) إلى أن ميدان البحوث التربوية في الجامعات والمؤسسات التربوية يعاني من غياب المخطط البحثي الشامل والمتكامل، وتفتقد كليات التربية إلى الخرائط البحثية التي تكشف عن القضايا التي تحظى بالاهتمام دون غيرها، وغياب الإستراتيجية البحثية التي تستند إليها برامج ومشروعات خدمة المجتمع وتنميته، وهذا ما اتفق عليه أغلب أعضاء هيئة التدريس بهذه الكليات، مؤكدين أن الأبحاث التي يقومون بها لا تتم داخل إطار خطة بحثية معلنة لتلبية احتياجات محددة للمؤسسات المجتمعية، ومشروعات التنمية، وإنما تتم وفق رؤية ذاتية؛ مما ينعكس سلباً على عملية التواصل مع مؤسسات المجتمع.

ولقد توصلت قبل ذلك بعض المؤتمرات الخاصة بالبحث العلمي، مثل: المؤتمر العربي الأول بعنوان "الرؤيا المستقبلية للنهوض بالبحث العلمي في الوطن العربي" والمنعقد بجامعة اليرموك في الأردن (٢٠١١م)، ومؤتمر "البحث العلمي: مفاهيمه، أخلاقياته، توظيفه" الذي

نظمته الجامعة الإسلامية بغزة (٢٠١١م)، ومؤتمر "أولويات البحث العلمي في فلسطين: نحو دليل وطني للبحث العلمي" الذي نظمته جامعة غزة (٢٠١٣م)، والمؤتمر العلمي العربي الثامن بعنوان "الانتاج العلمي التربوي في البيئة العربية القيمة والأثر" والمنعقد بجامعة سوهاج في مصر (٢٠١٤م)، والمؤتمر الدولي بعنوان "التربية وقضايا التنمية في المجتمع الخليجي" والمنعقد بجامعة الكويت (٢٠١٥م)؛ إلى ضرورة إعداد خريطة بحثية للبحوث التربوية، وأن تُوضع لها أولويات.

كما أوصت عدد من الدراسات مثل (محمود ١٩٩٢م)، (الحبيب ١٩٩٦م)، (قنديل ٢٠١١م)، (لاشين وإسماعيل ٢٠١٤م)، (العلياني ٢٠١٦م)، (النجار والمصري ٢٠١٧م)، على ضرورة وجود خريطة بحثية توجه البحوث التربوية خاصة في الأقسام العلمية بالكليات التربوية، إضافة إلى أهمية إعداد قوائم توضح أولويات البحوث التربوية يسترشد بها الباحثون في المجالات المختلفة.

وبشكل عام فقد أشارت دراسة عزب (٢٠١٣م) إلى أهمية وجود خريطة بحثية توجه السياسة التي يسير في ضوئها البحث التربوي في الدول العربية، وقبل ذلك تعرفت دراسة الضويان، والزهراني، والغنام (٢٠٠٠م) على أبرز القضايا التربوية والتعليمية ذات الأولوية بالبحث والدراسة في المملكة العربية السعودية، وترتيب كل قضية في سلم أولويات البحث التربوي بصورة تُبرز احتياجات الميدان التربوي لمسايرة المستجدات وتلبية الاحتياجات.

وفي تخصص الإدارة التربوية بشكل خاص فقد هدفت دراسة محمود (١٩٩٢م) إلى التعرف على أولويات البحث التربوي في مجال الإدارة المدرسية من وجهة نظر عينة من الممارسين للعمل التربوي من قيادات الإدارة المدرسية والمعلمين بمراحل التعليم العام ببعض المحافظات المصرية، والوصول إلى قائمة تُحدد ترتيب هذه الأولويات توجيهاً للجهود العلمية نحو تحقيق الأهداف المرغوب فيها بصورة واعية ومنظمة. بينما هدفت دراسة الحبيب (١٩٩٦م) إلى الكشف عن أولويات البحث في مجال الإدارة المدرسية بالمملكة العربية

السعودية بصورة قد تُساعد في وضع إستراتيجية لقيادة البحث التربوي في مجال الإدارة المدرسية نحو الاتجاه الصحيح، كما أشارت دراسة السميح (٢٠١٠م، ص١٤٩) بعد تحديد أوجه الإفادة من التجارب والخبرات الغربية والعربية في مجال تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس؛ إلى ضرورة الاهتمام الشخصي بقضايا تطوير الأداء في التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع وغيرها من الوظائف الأكاديمية من خلال وسائل عديدة ومنها: إعداد خريطة بحثية تشتمل على البحوث ذات الصلة بمشاكل المجتمع المحلي أو الإقليمي، وذلك من خلال طرق موضوعات بحثية جديدة، وتحديد أولويات البحث العلمي في التخصصات العلمية المختلفة، وترتيبها بحسب أهميتها، عناية بها ومن ثم العمل على تنفيذها. وأوصت دراسة السميح (٢٠١٥م) بإعداد خرائط بحثية لأولويات البحث في مجالات التعليم العام بالمملكة العربية السعودية.

عليه؛ جاءت هذه الدراسة لبناء خريطة بحثية لأولويات البحث في الإدارة التربوية لمجالات التعليم العام بالمملكة العربية السعودية تتسم بالجِدة والأصالة والابتكار، بالإضافة إلى تقديمها للباحثين والمختصين والمؤسسات البحثية والتعليمية وغيرها، وهذا يُشكل إضافة معرفية كبيرة، لذا فإن المشكلة البحثية لهذه الدراسة تتلخص في بناء خريطة بحثية لأولويات البحث في الإدارة التربوية لمجالات التعليم العام بالمملكة العربية السعودية.

وفي ضوء ما سبق فإن هذه الدراسة تحاول الإجابة عما يلي:

١. ما الخريطة البحثية لأولويات البحث في الإدارة التربوية لمجالات التعليم العام بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر الخبراء؟.

٢. ما مجالات الخريطة البحثية الأكثر أولوية بحثية في الإدارة التربوية لمجالات التعليم العام بالمملكة العربية السعودية المستنبطة من وجهة نظر الخبراء؟.

هدف الدراسة:

تهدف الدراســـة إلى بناء خريطة بحثية لأولويات البحث في الإدارة التربوية لمجالات التعليم العام بالمملكة العربية الســـعودية، كما تهدف إلى تحديد مجالات الخريطة البحثية الأكثر أولوية بحثية في الإدارة التربوية لمجالات التعليم العام بالمملكة العربية الســـعودية من خلال استنباطها من وجهة نظر الخبراء.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية للدراسة:

- تسليط الضوء على الدور الذي يمكن أن تُساهم به البحوث العلمية التي تُحددها الأولويات البحثية في الإدارة التربوية لمجالات التعليم العام بالمملكة العربية السعودية.
- إفادة متخذي القرار من خلال تبني قائمة الأولويات البحثية التي تتوصـــل لها الدراسة وتطويرها والاستفادة منها.

الأهمية العملية للدراسة:

- تفتح المجال بشكل عملي أمام الباحثين والمتخصصين في الإدارة التربوية، لتناول القضايا ذات الأهمية والأولوية للمجتمع، وتطوير مجالات التخصص وجوانبه بصورة واسعة.
- الاستجابة لتوصيات المؤتمرات والدراسات، وأوراق العمل التي نادت بأهمية بناء الخرائط البحثية التخصصية.

حدود الدراسة:

تتركز حدود هذه الدراسة الموضوعية في أولويات البحث في الإدارة التربوية لمجالات التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، وتتمثل الحدود البشرية في الخبراء بالإدارة التربوية، أما الحدود الزمانية فقد طُبقت هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٤٢هـ.

مصطلحات الدراسة:

تتمثل المصطلحات في الخريطة البحثية وأولويات البحث ومجالات التعليم العام وذلك على النحو الآتي:

الخريطة البحثية:

عرفها (لاشين، وإسماعيل، ٢٠١٤م، ص٦٢) بأنها: خطة منهجية طويلة المدى توجه البحث العلمي وتمكن الباحثين من إجراء بحوث علمية مرتبطة بقضايا المجتمع، وتعكس رؤية مراكز البحوث وإستراتيجياتها، ومن ثم توظيف إمكاناتها البحثية واستثمارها في أداء رسالتها والقيام بدوره نحو المجتمع.

وأشار إليها (Al Sumih,2016,1630) بأنها: قائمة من المجالات والأولويات البحثية ذات الأهمية والحاجة للتركيز في معالجتها وتناولها في تخصص علمي معين.

وتناولها (عبد العال، ٢٠١٦م، ص٣٠١) على أنها: تصور مستقبلي لتحديد مجالات البحث الرئيسية والفرعية وفقاً لمصفوفة أولويات احتياجات المجتمع الحالية والمستقبلية والاتجاهات البحثية الحديثة بصورة تتحقق معها أهداف البحث العلمي داخل المجتمع وذلك في مدى زمني معين.

ويُعرفها الباحثان إجرائياً بأنها: خطة مستقبلية تشمل مجموعة من المجالات والأولويات البحثية في تخصص الإدارة التربوية لمجالات التعليم العام بالمملكة العربية السعودية ذات الأهمية القصوى يتفق عليها خبراء التخصص.

أولويات البحث:

عرفتها دراسة (عمادة البحث العلمي، ٢٠٢٠م) بأنها: المجالات التي يتعين أن تتوجه إليها البحوث والدراسات التي تتم في تخصص علمي معين، بحيث تغطي هذه المجالات التخصص الرئيس وما قد يتصل به من تخصصات فرعية، تعبر عن المجالات الأولى بالاهتمام العلمي خلال مدة زمنية معينة، بحيث تنال هذه المجالات النصيب الأوفر من الاهتمام مقارنة بغيرها من مجالات التخصص، لتناولها للحاجات المجتمعية المستجدة أو معالجتها للأزمات أو الأحداث الطارئة التي يمر بها المجتمع، أو لكونها لم تنل النصيب نفسه من الاهتمام الذي نالته المجالات الأخرى في التخصص من قبل الباحثين.

ويُقصد بها إجرائياً بأنها: الأولويات البحثية الحاصلة على النسبة المئوية الأعلى من وجهة نظر الخبراء المتخصصين في الإدارة التربوية لمجالات التعليم العام بالمملكة العربية السعودية التي يرون أنها أولوية بحثية مقدمة على غيرها وذات أهمية ملحة.

مجالات التعليم العام:

يُقصد بها إجرائياً بأنها: مجالات تخصص الإدارة التربوية المرتبطة بالتعليم العام وهي: (السياسات والنظم التعليمية، والفكر والنظريات والتطبيقات والاتجاهات الإدارية، والإدارة التعليمية، والتخطيط التربوي، والإشراف التربوي، والقيادة المدرسية، واقتصاديات التعليم، والتطوير المهني، وإدارة الموارد البشرية، والسلوك التنظيمي).

الخبراء:

يقصد بهم إجرائياً بأنهم: المتخصصون في الإدارة التربوية من منسوبي الجامعات السعودية، ومن منسوبي وزارة التعليم المختصين في التعليم العام الحاصلين على الدكتوراه في الإدارة التربوية.

الإطار المفاهيمي:

إن بناء خريطة بحثية لأولويات البحث في الإدارة التربوية لمجالات التعليم العام بالمملكة العربية السعودية يسد فجوة قائمة، ويرتكز الإطار المفاهيمي على تناول الخريطة البحثية من حيث الأهداف والأهمية والمجالات والأولويات البحثية في تخصص الإدارة التربوية، وذلك وفقاً لما يلي:

الخريطة البحثية:

تستند الخرائط البحثية في جوهرها إلى تحديد المسارات المتعددة لمجالات البحوث، وتطوير منظومة المفاهيم للمجال البحثي والتوصل للمشكلات التعليمية الواقعية ذات الأولوية، بهدف توجيه البحوث والدراسات المستقبلية لمسايرة التوجهات الحديثة، وتفعيل دور المؤسسات البحثية، بما يدعم تطبيق وتوظيف نتائج بحوثها في الإصلاح والتطوير التعليمي والمجتمعي (الطاهر وآخرون، ٢٠١٨م).

أهداف الخريطة البحثية:

تناولت بعض الدراسات مثل (عوض،٢٠٠٨م)، (لاشين وإسماعيل،٢٠١٤م)، (النوح، ٢٠١٥م) أهدافاً للخريطة البحثية تمثلت في:

- تشخيص الواقع التعليمي من خلال رصد أبرز جوانب قوته وضعفه.
- استشراف التحديات العالمية وانعكاساتها على التعليم.

- الاهتمام برصد حاجات المجتمع الفعلية وتوجيه اهتمام الباحثين بالمشكلات الواقعية.
- تفعيل توجهات خطط التنمية الاجتماعية والاقتصادية وربطها بالبحث التربوي.
- لفت انتباه الباحثين وتوجيه اهتماماتهم نحو الموضوعات التي تستحق الدراسة.
- تفعيل دور البحث التربوي في مواجهة المتغيرات المعاصرة، وتفادي تجاهل بعض القضايا التربوية، مع الاستفادة من نتائج البحوث التربوية.

أهمية الخريطة البحثية:

يُمكن إبراز أهمية الخريطة البحثية على النحو التالي (حسن،٢٠١١م)، (عبدالعال،٢٠١٦م):

- تعزيز الاتصال بين الباحثين ومختلف أفراد النظام المجتمعي، بحيث يتم اختيار الأبحاث بناءً على احتياجات فعلية حالية ومستقبلية، مما يُسهم في تحسين الثقة بين الجامعة والمجتمع.
- تطوير البحوث التربوية، بحيث تُفضي إلى التطور العلمي والتقدمية والإبداعية لنقل المجتمع البحثي إلى الاحتياجات والأولويات الفعلية، وتمكين البحوث التربوية من تنفيذ السياسات.
- التغلب على مشكلة الهدر في الأبحاث العلمية؛ لأن وجود خريطة بحثية يضمن تحديد الموضوعات التي يتم تناولها، مع توضيح المنهجية والحدود الموضوعية لهذه النقطة البحثية؛ مما يمنع التكرار، أو الإغراق في مجال بحثي على حساب مجال آخر، الأمر الذي يؤدي إلى التناول المنظم للمشكلات البحثية.
- تجنب العشوائية والارتجال في تناول الموضوع البحثي؛ حيث يتم اختيار النقطة البحثية بطريقة علمية منظمة، وفي ضوء معايير محددة وموضوعية تضمن تحقيق الأهداف التنموية المنشودة من البحث العلمي.

- توجيه البحوث نحو التميز، وذلك من خلال توضيح أهم المستجدات والمستحدثات التربوية التي تفرض نفسها على الساحة التربوية، مع التوجه نحو القضايا العميقة ذات الأولوية المجتمعية، مما يُسهم في تحسين مستوى الأداء، وجودة الإنتاجية البحثية لعضو هيئة التدريس والباحثين التربويين.
- تحقيق جودة البحوث من الناحية الفنية والعلمية وتنوعها، مما يطور من العملية البحثية.

أهمية تحديد أولويات البحوث التربوية:

لخص إبراهيم ولاشين (١٤٣٢هـ) أهمية تحديد أولويات البحوث التربوية فيما يلي:

- تطوير آليات البحث التربوي: بحيث تستجيب للمشكلات التي تواجه متخذي القرار، بتزويدهم بأسرع وقت ممكن بالمعلومات ونتائج البحوث والبدائل والحلول.
- معاونة صانعي السياسة التعليمية في متابعة نواتج سياسات إصلاح التعليم.
- رسم خريطة بحثية توضح المسار العام للبحث وخطوطه العريضة، ومن ثم تجزئتها إلى خطوط تفصيلية، مما يساعد على توجيه البحوث على أُسس منهجية ودقيقة.
- رصد أبرز التوجهات البحثية الراهنة والمستقبلية، وتوجيه اهتمام الباحثين إليها، ومن ثم ترشيد جهودهم واختزال أوقاتهم.
- المساهمة في جعل البحث التربوي آلية من آليات التنمية.

المجالات والأولويات البحثية في الإدارة التربوية:

على صعيد الجهود البحثية الفردية، صنف ميكلوس (Miklos,1992) مجالات البحث في ميدان الإدارة التربوية إلى سبعة مجالات رئيسة منها: الإشراف الإداري، والتحليل التنظيمي، وتطوير السياسات وتنفيذها. وأما محمود (١٩٩٢م) فقد صنف المجالات البحثية في ميدان الإدارة المدرسية إلى عشرة مجالات، ومنها: العلاقات الإنسانية، والسياسة

التعليمية، والتقويم، وعلاقة المدرسة بالمجتمع المحلي، وإعداد واختيار شاغلي وظائف الإدارة المدرسية، ويندرج تحت كل مجال مجموعة من الأولويات.

أما الضويان (٢٠٠٠م) فحدد المجالات في واحد وعشرين مجالاً ضمت مجموعة من القضايا التربوية والتعليمية ذات الأولوية، وجاءت المجالات التي تندرج تحت الإدارة التربوية في أربعة مجالات، وهي: الإدارة المدرسية، والإشراف التربوي. وحدد لانبيرغ (Lunenburg,2003) مجالات البحث في الإدارة التربوية في تسعة مجالات، منها: التنمية المهنية، وبرامج إعداد القيادات التربوية، والقيادات في التربية الخاصة. أما ميرفي وفريسانغا وستوري (Murphy&Vriesenga&Storey.2007) فقد صنفوا مجالات البحث في الإدارة التربوية إلى عشرة مجالات منها: الإدارة المدرسية.

أما حسن (٢٠١١م) فقد صنف أولويات البحث التربوي في خمس محاور، ومنها: السياسة العامة التعليمية، بينما تناول كلٌ من هلينغر وتشن (Hallinger&Chen,2014) المجالات البحثية في مجال الإدارة التربوية في ستة عشر مجالاً، ومنها: (القيادة المدرسية، وتنمية الموارد البشرية، واقتصاديات التعليم، والفكر الإداري ونظرياته). وصنف الثبيتي (٢٠١٥م) مجالات الإدارة التربوية إلى خمسة، هي: القيادة التربوية، والتخطيط التربوي، واقتصاديات التعليم، وإدارة التعليم العام، وإدارة التعليم العالي، والإشراف التربوي. وجاء الجاسر (٢٠١٧م) ليحددها في اثني عشر مجالاً رئيساً، بينما صنف حرب (٢٠١٨م) المجالات البحثية في مجال الإدارة التربوية في سبعة مجالات، وهي: الفكر الإداري المعاصر، وإدارة المؤسسات التعليمية، والإشراف التربوي، وإدارة الموارد البشرية، والسلوك التنظيمي، والتخطيط التربوي، واقتصاديات التعليم.

ويتضح التقارب في تحديد المجالات لتخصص الإدارة التربوية بشكل جلي، فالسياسة التعليمية والإدارة التعليمية والقيادة المدرسية والاشراف والتخطيط التربوي واقتصاديات التعليم وإدارة الموارد البشرية والسلوك التنظيمي والفكر الإداري وربما غيرها من المجالات

الرئيسة في التخصص، وهناك من اقتصر المجالات على عدد أقل ودمج مجالات في بعضها البعض، إلا أن هذه الدراسة آثرت الشمولية في المجالات لاسيما وأن المجالات والأولويات تقدم إلى خبراء التخصص مما يُتوقع معه الإثراء التخصصي الكبير والغزير.

وعلى صعيد الجهود البحثية المؤسسية فقد أطلقت عمادة البحث العلمي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية مشروعاً لتحديد أولويات البحث والنشر العلمي بالجامعة عام ٢٠١٣م، بغرض تسليط الضوء على المجالات التي لم تنل حقها من البحث والدراسة، مع توجيه الباحثين للتعرف على الدراسات والبحوث التي تُلبي حاجات المجتمع المختلفة، (عمادة البحث العلمي، ٢٠١٣م، ص١)، ثم قامت في عام (٢٠١٩م) بالعمل على تطوير هذا المشروع لتجديد الأولويات وتحديثها مراعاة للمستجدات في المجتمع والتخصصات المختلفة، فحددت (٣٤) أولوية لتخصص الإدارة والتخطيط التربوي في مختلف مجالات التخصص. وفي عام (٢٠٢٠م) نشرت أولويات جديدة تحت عدد من المجالات، وهي القيادة التربوية والمدرسية، والإدارة التعليمية، والإدارة الجامعية، واقتصاديات التعليم، والسياسة التعليمية، والتخطيط التربوي، والموارد البشرية، والإشراف التربوي، وإدارة التدريب التربوي، والتطوير التنظيمي، ونظم التعليم والتربية المقارنة، والسلوك التنظيمي، والفكر الإداري والنظريات الإدارية بما مجموعه (١٣٠) أولوية.

الدراسات السابقة

يلاحظ تزايد الاهتمام بدراسات الأولويات البحثية في الآونة الأخيرة، حيث بدأ الاهتمام بأولويات البحث التربوي مثل دراسة هولبروك وآخرون Holbrook et al (٢٠٠٠م)، ودارسة المسوري، وآخرون (٢٠٠٣م)، ودراسة الأستاذ والحجار (٢٠٠٥م)، ودراسة صالحة عيسان (٢٠٠٥م)، ودراسة أحمد (٢٠٠٩م)، ودراسة حسن (٢٠١١م)،

وربما غيرها بالتركيز على الأولويات البحثية للبحث التربوي في عدد من الدول العربية والأجنبية.

كما تناولت العديد من الدراسات السابقة الأولويات البحثية لبعض التخصصات العلمية، مثل دراسة الشمراني (٢٠١٢م) ودراسة عامر (٢٠١٨م) التي ركزت على أولويات البحث في التربية العلمية في المملكة العربية السعودية وجامعات غزة على التوالي. وحددت كل من مريم البحيري (١٤٣٤هـ) وعزب (٢٠١٣م) ولاشين وإسماعيل (٢٠١٤م) ووفاء الفريح (١٤٣٥هـ) والنوح (٢٠١٥م) الأولويات البحثية لتخصص أصول التربية. وهذا يؤكد تزايد الاهتمام بدراسات الخرائط والأولويات البحثية من قِبل الباحثين والمتخصصين في شتى التخصصات.

ولقد حظي تخصص الإدارة التربوي باهتمام العديد من المتخصصين لتحديد خرائط وأولويات بحثية في التخصص، وفيما يلي يتم تناول تلك الدراسات بالتفصيل.

- دراسة قنديل (٢٠١١م): بعنوان: "اتجاهات البحث التربوي الأكاديمي بالجامعات الفلسطينية في مجال الإدارة المدرسية" وهدفت إلى الكشف عن اتجاهات البحث التربوي الأكاديمي في مجال الإدارة المدرسية بالجامعات الفلسطينية بقطاع غزة، واستخدمت المنهج البيبليومتري، وذلك لمسح رسائل الماجستير والدكتوراه في مجال الإدارة المدرسية في تلك الجامعات، وقد توصلت إلى تنوع الأبحاث الأكاديمية في مجال الإدارة المدرسية وعدم تكرارها، وأن المنهج الوصفي بأدواته الكمية هو السائد في تلك الأبحاث، وقد أوصت بضرورة توجيه طلبة الدراسات العليا لتقديم برامج متكاملة للإصلاح وليس مجرد توصيات عامة.

- دراسة الثبيتي (٢٠١٥م): بعنوان: "التوجهات المستقبلية للأبحاث العلمية في الإدارة التربوية" من خلال آراء وتصورات (١٥) خبيراً في الإدارة التربوية باستخدام منهج الدراسات المستقبلية وأسلوب دلفاي، وتوصلت الدراسة إلى عدد من الموضوعات الفرعية في مجالات

القيادة التربوية، والتخطيط التربوي، واقتصاديات التعليم، وإدارة التعليم العام، وإدارة التعليم العالي، والإشراف التربوي.

- دراسة الذيابي (٢٠١٥م): بعنوان: "توجهات أطروحات الدكتوراه بقسم الإدارة التربوية والتخطيط بكلية التربية بجامعة أم القرى" هدفت الدراسة إلى تحديد التوجهات الموضوعية والمنهجية لأطروحات الدكتوراه بقسم الإدارة التربوية والتخطيط بكلية التربية في جامعة أم القرى، استخدم الباحث المنهج الوصفي لتحليل محتوى ١٢٦ أطروحة والتي تُمثل مجتمع الدراسة كاملاً، وكانت من أهم نتائج الدراسة أن السلوك التنظيمي حلّ في المرتبة الأولى من حيث المجالات التي تمت دراستها بنسبة ٢٨,٥٧% واقتصاديات التعليم في المرتبة الثانية بنسبة ١٥,٠٨% كما كانت ٨١% من الأطروحات بحوث كمية بينما ٧,٩% بحوث نوعية، وأوصت الدراسة بوضع خطة بحثية لقسم الإدارة التربوية والتخطيط في ضوء نتائج الدراسة.

- دراسة العلياني (٢٠١٦م): بعنوان: "خريطة بحثية مقترحة لبحوث الإدارة والتخطيط التربوي في ضوء خطة التنمية التاسعة والاحتياجات التعليمية للمجتمع السعودي"، وللتوصل إلى هذه الخريطة استخدم الباحث الدراسة التحليلية من خلال استخدام المنهج الوصفي، تم اعداد استبانة لرصد التوجهات والآراء الخاصة بالعينة المختارة حول مجالات التنمية ومتطلباتها من بحوث الإدارة والتخطيط التربوي، وأسفرت عن وضع خريطة بحثية حظيت بموافقة أكثر من ٧٥% من المحكمين.

- دراسة الجاسر (٢٠١٧م): بعنوان: "التوجهات الموضوعية للبحوث والرسائل العلمية في تخصص الإدارة التربوية بالجامعات السعودية خلال الفترة (١٣٩٦-١٤٣٦هـ)" هدفت الدراسة إلى التعرف على التوجهات الموضوعية للبحوث والرسائل العلمية في تخصص الإدارة التربوية (الماجستير والدكتوراه) المجازة من ثلاث جامعات سعودية خلال تلك الفترة، استخدمت الدراسة أسلوب تحليل المحتوى، واستمارة تحليل المحتوى أداة للدراسة التي طبقها

على عينة عمدية تكونت من جميع رسائل الماجستير والدكتوراه التي أجيزت في تخصص الإدارة التربوية من جامعة الملك سعود وجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وجامعة أم القرى والتي بلغت (١٧٧٩) بحثاً ورسالة. وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج، منها: ضخامة الإنتاج العلمي للبحوث والرسائل العلمية في تخصص الإدارة التربوية، وأن النسبة الأعلى من البحوث والرسائل العلمية استهدفت التعليم العام، يليه التعليم العالي، ثم الأنواع الأخرى من التعليم، كما كشفت الدراسة أن البحوث والرسائل العلمية تناولت جميع مجالات الإدارة التربوية وموضوعاتها بشكل عام، وإن كان هناك تفاوت في تناول المجالات، فقد جاء ترتيب المجالات وفقاً للآتي: الاتجاهات الإدارية الحديثة، الإدارة التعليمية، إدارة الموارد البشرية، السلوك التنظيمي، التطبيقات الإدارية، القيادة التربوية، التخطيط التربوي، الإدارة المدرسية، اقتصاديات التعليم، الإشراف التربوي، الإدارة الجامعية، الفكر الإداري التربوي.

- دراسة الدجني وآخرون (٢٠١٧م): بعنوان: "خارطة بحثية مقترحة لطلبة الدراسات العليا في تخصص الإدارة التربوية بجامعات محافظات غزة" هدفت الدراسة إلى التعرف على توجهات البحوث المعاصرة في مجال الإدارة التربوية، ومعرفة توجهات بحوث طلبة الدراسات العليا في برامج الإدارة التربوية ورسم ملامح خارطة بحثية مقترحة لرسائل الماجستير في مجال الإدارة التربوية، شملت الدراسة ٣ عينات مختلفة، ومجموعة من المختصين بلغ عددهم ٦، وتسعة أعضاء من الأساتذة بالجامعة الإسلامية، كما شملت ٣٤٢ أطروحة ماجستير ممثلة لمجتمع الدراسة كاملاً، استخدم الباحثون المنهج الوصفي والمنهج البنائي لتحقيق أهداف الدراسة من خلال عدة أدوات لجمع البيانات وهي بطاقة تحليل المحتوى، المقابلة المفتوحة والمجموعة البؤرية. وكان من أهم نتائج الدراسة: أن مجالات التركيز في توجهات البحوث المعاصرة كانت في مجال الإدارة والقيادة ومجال اقتصاديات التعليم، وكانت التوجهات البحثية

لطلبة الدراسات العليا في مجال الإدارة والقيادة أيضاً ومجال التخطيط التربوي، وأوصت الدراسة باعتماد الخارطة البحثية في الجامعات الفلسطينية وتحديثها كل ٣ إلى ٥ سنوات.

- دراسة النجار، والمصري (٢٠١٧م): بعنوان: "أولويات البحث التربوي في مجال الإدارة المدرسية بمحافظات غزة"، استخدم الباحثان المنهج الوصفي الاستشرافي، باستخدام أسلوب دلفاي لاستشراف أولويات البحث التربوي من وجهة نظر بعض الخبراء، تم تطبيق استبانة مكونة من (١٤٠) أولوية بحثية، موزعة على أربعة مجالات، وقد توصلت الدراسة لترتيب الأولويات حسب المجالات جاء كما يلي: الشؤون الإشرافية، ثم قيادة النظام المدرسي، خدمة المجتمع المحلي، وأخيراً العمليات الإدارية، وأوصت الدراسة بضرورة التعاون بين الوزارة والجامعات الفلسطينية في إعداد خريطة بحثية تُحدد معالم الموضوعات البحثية المستقبلية، وإعداد الآليات لمناقشة نتائج البحوث التربوية وتوصياتها مع مديري المدارس الفلسطينية.

- دراسة حرب (٢٠١٨م): بعنوان: "خريطة بحثية مقترحة لقسم الإدارة التربوية وسياسات التعليم بكلية التربية جامعة الاسكندرية"، ولتحقيق ذلك استخدم الباحث المنهج الوصفي من خلال مسح الأدبيات وتحليلها لاستقراء مفهوم الخريطة البحثية وأهميتها، ودورها في التغلب على بعض مشكلات البحث التربوي وتحدياته، ورصد الجهود المتعددة في بناء الخرائط البحثية بالأقسام التربوية في مصر والوطن العربي، وتوصلت إلى تصنيف المجالات والقضايا البحثية في كل من ميداني الإدارة التربوية والسياسة التعليمية، حيث ضم ميدان الإدارة التربوية سبعة مجالات بحثية تتضمن ٣٤ قضية بحثية، في حين تضمن ميدان السياسة التعليمية أربعة مجالات تحتوي على ١٤ قضية بحثية، وفي ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة قدمت تصورها لخريطة بحثية لقسم الإدارة التربوية وسياسات التعليم في الفترة من ٢٠١٨م إلى ٢٠٣٠م.

- دراسة عمادة البحث العلمي (٢٠٢٠م): بعنوان: "أولويات البحث والنشر العلمي" وذلك بهدف تسليط الضوء على المجالات التي لم تنل حقها من البحث والدراسة، وفتح آفاق ومجالات جديدة، مع توجيه الباحثين للتعرف على الدراسات والبحوث التي تلبي حاجات المجتمع المختلفة، وتُسهم في تحقيق التنمية المستدامة في المملكة العربية السعودية، وتُسهم في تطوير البنية المؤسسية للبحث العلمي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، فحددت أولويات بحثية للعديد من التخصصات العلمية ومنها تخصص الإدارة والتخطيط التربوي تحت عدد من المجالات، وهي القيادة التربوية والمدرسية، والإدارة التعليمية، والإدارة الجامعية، واقتصاديات التعليم، والسياسة التعليمية، والتخطيط التربوي، والموارد البشرية، والاشراف التربوي، وإدارة التدريب التربوي، والتطوير التنظيمي، ونظم التعليم والتربية المقارنة، والسلوك التنظيمي، والفكر الإداري والنظريات الإدارية بما مجموعه (١٣٠) أولوية.

- دراسة السميح وآخرون (٢٠٢٠م): بعنوان: "تحديد الفجوات البحثية ورصد التوجهات البحثية المستقبلية لرسائل الدكتوراه في الإدارة التربوية بالمملكة العربية السعودية: (خلال الفترة ١٤٠١هـ - ١٤٤١هـ)"، وذلك بهدف تحديد الفجوات البحثية ورصد التوجهات البحثية المستقبلية للرسائل العلمية (الدكتوراه) في تخصص الإدارة التربوية بكليات التربية بجامعات المملكة العربية السعودية، وقد تم استخدام المنهج الوصفي واعتمد على الطريقة النوعية في جمع وتحليل البيانات باستخدام أسلوب تحليل المحتوى، ومن أهم النتائج ضخامة الإنتاج العلمي للرسائل العلمية في تخصص الإدارة التربوية والتي بلغ عددها (٦٢٧) رسالة، وأن النسبة الأعلى من الرسائل العلمية استهدفت التعليم العالي، يليه التعليم العام، ثم الأنواع الأخرى من التعليم، وكشفت النتائج أن الرسائل العلمية التي تم رصدها تناولت جميع مجالات الإدارة التربوية وموضوعاتها بشكل عام، وقد جاء ترتيب المجالات وفقًا للآتي: الإدارة الجامعية، الإدارة التعليمية، السلوك التنظيمي، اقتصاديات التعليم، إدارة الموارد

البشرية، الإدارة المدرسية، القيادة التربوية، النظم والسياسات التعليمية، التخطيط التربوي، التدريب التربوي، الإشراف التربوي، الفكر الإداري التربوي، التربية المقارنة.

التعليق على الدراسات السابقة:

يلاحظ أن أغلب الدراسات السابقة استخدمت المنهج الوصفي بأسلوبه المسحي، والبعض أضاف إلى ذلك منهجية استشرافية باستخدام أسلوب دلفاي مثل دراسة الثبيتي (٢٠١٥م) ودراسة النجار والمصري (٢٠١٧م)، واشتركت تلك الدراسات في أنها تركزت على تحديد الأولويات البحثية التربوية أو التخصصية في الإدارة التربوية، وتتميز الدراسة الحالية بأنها تسلط الضوء على بناء خريطة بحثية لأولويات البحث في الإدارة التربوية لمجالات التعليم العام بالمملكة العربية السعودية. ويتضح أن أغلب الدراسات السابقة حددت المجتمع بالقادة التربويين أو خبراء الإدارة التربوية، وتتفق الدراسة الحالية بأن مجتمعها هم خبراء في الإدارة التربوية ولهم اهتمام كبير بمجال التعليم العام.

منهج الدراسة

تقتضي طبيعة الدراسة استخدام المنهج الوصفي لكونه يُحقق أهدافها، إذ يُقدم وصفاً للظاهرة التي يُراد دراستها، وجمع أوصاف ومعلومات دقيقة عنها، بحيث يعتمد على دراسة الواقع، ويهتم بوصفه وصفاً دقيقاً، ويُعبر عنه كيفياً من خلال وصف الظاهرة، وتوضيح خصائصها، أو يُعبر عنه كمياً من خلال وصفها وصفاً رقمياً (عبيدات وآخرون، ١٤٣٤هـ، ص١٨٠)، كما تستخدم منهجية استشرافية مستخدمة أحد أساليب الدراسات المستقبلية التنبؤية وهو "أسلوب دلفاي" الذي عرفه علام (٢٠٠٣م) بأنه سلسلة من الإجراءات لأخذ آراء مجموعة من الأفراد تجاه موضوع أو قضية معينة، وتصفية هذه الآراء بهدف التوصل إلى اتفاق جماعي حول القضية المطروحة.

مجتمع وعينة الدراسة:

يتكون مجتمع هذه الدراسة من الخبراء في الإدارة التربوية، مما يصعب معه تحديد عدد هذا المجتمع، ولذا فإن العينة القصدية هي المناسبة لاختيار الخبراء المشاركين في هذه الدراسة، حيث شارك في الجولة الأولى (١٢١) خبيراً، وفي الجولة الثانية (٦١) خبيراً، أي أن عدد الخبراء الذين شاركوا في الجولتين الأولى والثانية بلغ (١٢٦) خبيراً. جميع الخبراء من تخصص الإدارة التربوية من منسوبي الجامعات السعودية، منهم (٣٤) بدرجة أستاذ و(٤٢) بدرجة أستاذ مشارك، ومن منسوبي وزارة التعليم المختصين في التعليم العام الحاصلين على الدكتوراه في الإدارة التربوية.

الدرجة العلمية			
أستاذ	أستاذ مشارك	أستاذ مساعد	منسوبي وزارة التعليم
٣٤	٤٢	٢٨	٢٢

أداة الدراسة:

أعد الباحثان أداة تهدف إلى الكشف عن أولويات البحث في الإدارة التربوية لمجالات التعليم العام، وصولاً إلى بناء خريطة بحثية لأولويات البحث في الإدارة التربوية لمجالات التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، وتم عرضها على الخبراء مشتملة على (١٠) مجالات في التعليم العام بتخصص الإدارة التربوية، وطُلب من الخبراء تحديد مدى مناسبة الأولوية أو التعديل عليها أو حذفها وأيضاً إضافة أولويات جديدة يرى الخبير أهميتها. وقد تم حساب التكرارات والنسبة المئوية لرأي الخبراء في كل أولوية بحثية ثم تم استخراج المتوسط الحسابي لرأي الخبراء عن كل أولوية على حدة. وتم تحديد المحك المعياري لتحديد الأولويات بما فوق ٧٠% من رأي الخبراء كأقل نسبة موافقة على مناسبة الأولوية.

المجالات وعدد الأولويات في الجولة الأولى والثانية.

م	المجال	عدد الأولويات في الجولة الأولى	عدد الأولويات في الجولة الثانية
١	السياسات والنظم التعليمية	٥	١١
٢	الفكر والنظريات والاتجاهات والتطبيقات الإدارية	٤	٤
٣	الإدارة التعليمية	٨	١٦
٤	التخطيط التربوي	٩	١٦
٥	الإشراف التربوي	٣	٧
٦	القيادة المدرسية	٩	١٠
٧	اقتصاديات التعليم	٦	٦
٨	التطوير المهني	٥	٥
٩	إدارة الموارد البشرية	٦	١٠
١٠	السلوك التنظيمي	٤	٥
	المجموع	٥٩	٩٠

وحيث إن هذه الدراسة تجيب عن السؤال الأول: ما الخريطة البحثية لأولويات البحث في الإدارة التربوية لمجالات التعليم العام بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر الخبراء؟. والسؤال الثاني: ما مجالات الخريطة البحثية الأكثر أولوية بحثية في الإدارة التربوية لمجالات التعليم العام بالمملكة العربية السعودية المستنبطة من وجهة نظر الخبراء؟. وفيما يلي عرض للنتائج:

إجابة السؤال الأول:

المجال الأول: السياسات والنظم التعليمية.

م	الأولوية	نسبة اتفاق الخبراء بالجولتين		متوسط نسبة الاتفاق
		الأولى	الثانية	
١	تحليل السياسات والنظم التعليمية المتقدمة دولياً ومقارنتها محلياً وتحديد مجالات الإفادة منها	١٠٠ %	٩٨ %	%٩٩

٢	تحليل سياسات ونظم إعداد المعلم دولياً والإفادة منها محلياً	%٩٢	٩٠ %	%٩١
٣	تحليل سياسات الإصلاح الإداري التعليمي دولياً والإفادة منها محلياً	%٩٦	٩٥ %	٩٥,٥ %
٤	تطبيقات الدراسات المقارنة في إدارة التعليم العام والإفادة منها محلياً	%٨٠	٨٥ %	٨٢,٥ %
٥	آليات وإستراتيجيات بناء السياسة التعليمية وتطويرها	%٧٤	٧٥ %	٧٤,٥ %
٦	مؤشرات لقياس دور السياسة التعليمية في إحداث الأثر التنموي	–	٧٧ %	%٧٧
٧	تقويم فاعلية السياسة التعليمية في الارتقاء بالإنتاجية	–	٧٩ %	%٧٩
٨	معايير دولية لتقويم الأداء التدريسي لمعلم التعليم العام	–	٧٩ %	%٧٩
٩	تحليل سياسات ونظم إعداد القائد التربوي دولياً والإفادة منها محلياً	–	٨٧ %	%٨٧
١٠	تحليل سياسات التطوير الإداري دولياً والإفادة منها محلياً	–	٨٠ %	%٨٠
١١	تحليل سياسات صناعة القرار التعليمي دولياً والإفادة منها محلياً	–	٧٧ %	%٧٧
المتوسط الحسابي		%٨٢,٩٥		

يوضح الجدول السابق رأي خبراء الإدارة التربوية في الأولويات البحثية في مجال السياسات والنظم التعليمية، حيث تم عرض (١١) أولوية في الجولتين، واتفق الخبراء على مناسبتها بنسبة مئوية بلغت من ١٠٠% إلى ٧٤% في الجولة الأولى، وفي الجولة الثانية من ٩٨% إلى ٧٧%، وجاء متوسط نسبة الاتفاق في الجولتين من ٩٩% إلى ٧٧% مما يؤكد موافقة خبراء الإدارة التربوية على جميع الأولويات البحثية في المجال المتعلقة بالتعليم العام بالمملكة العربية السعودية.

المجال الثاني: الفكر والنظريات والاتجاهات والتطبيقات الإدارية.

م	الأولوية	نسبة اتفاق الخبراء بالجولتين		متوسط نسبة الاتفاق
		الأولى	الثانية	
١	الفكر الإداري المعاصر وتطبيقاته التعليمية والمدرسية	٩٢ %	٩٠ %	%٩١
٢	النظريات الإدارية وانعكاساتها التعليمية والمدرسية	٨٧ %	٨٩ %	%٨٨
٣	الاتجاهات الإدارية الحديثة وتطبيقاتها التعليمية والمدرسية	٩٠ %	٩٠ %	%٩٠
٤	التطبيقات الإدارية الحديثة وانعكاساتها التعليمية والمدرسية	٨٤ %	٧٧ %	٨٠,٥٠ %
المتوسط الحسابي		%٨٧,٣٧		

يوضح الجدول السابق رأي خبراء الإدارة التربوية في الأولويات البحثية في مجال الفكر والنظريات والاتجاهات والتطبيقات الإدارية، حيث تم عرض (٤) أولويات في الجولتين واتفق الخبراء على مناسبتها بنسبة مئوية بلغت من ٩٢% إلى ٨٤% في الجولة الأولى، وفي الجولة الثانية من ٩٠% إلى ٧٧%، وجاء متوسط نسبة الاتفاق في الجولتين من ٩١% إلى ٨٠,٥%، مما يؤكد موافقة خبراء الإدارة التربوية على جميع الأولويات البحثية في المجال المتعلقة بالتعليم العام بالمملكة العربية السعودية.

المجال الثالث: الإدارة التعليمية.

م	الأولوية	نسبة اتفاق الخبراء بالجولتين		متوسط نسبة الاتفاق
		الأولى	الثانية	
١	تطوير اللوائح والآليات لعمل إدارات ومكاتب التعليم	%٨٩	%٨٩	%٨٩
٢	حلول إجرائية ومبتكرة لمشكلات إدارية وتعليمية	%٨٧	%٩٢	%٨٩,٥٠
٣	تطبيقات دولية حديثة في إدارة النشاط والإرشاد الطلابي والتربية الخاصة	%٧٥	%٧٩	%٧٧
٤	استشراف مستقبل التعليم الحكومي والأهلي	%٨٩	%٩٧	%٩٣

٥	تعزيز الهوية الوطنية وسلوك المواطنة وتحقيق الأمن الفكري في مؤسسات التعليم العام	%٩٠	%٩٢	%٩١
٦	تطوير أداء مجالات عمل الإدارة التعليمية (تقنية المعلومات والذكاء الصناعي، الإشراف التربوي، القيادة المدرسية، التخطيط والتطوير، الإعلام، الطفولة المبكرة)	%٩٣	%٩٠	%٩١,٥٠
٧	التميز والاعتماد المدرسي أو المؤسسي	%٩٣	%٨٩	%٩١
٨	حوكمة أداء الإدارات التعليمية والمدرسية	%٩١	%٩٢	%٩١,٥٠
٩	تطوير أنظمة العمل عن بعد في إدارات ومكاتب التعليم والمدارس	-	%٩٥	%٩٥
١٠	سيناريوهات لإدارة التعليم عن بعد في المدارس	–	%٨٥	%٨٥
١١	تطبيقات دولية حديثة في إدارة التعليم الأهلي والأجنبي	–	%٨٤	%٨٤
١٢	تطوير عمليات إدارة منظومة القيم لدى الطلاب والمنسوبين	–	%٨٠	%٨٠
١٣	إدارة المشروعات التعليمية	–	%٨٥	%٨٥
١٤	نظم المعلومات الإدارية التربوية	–	%٨٢	%٨٢
١٥	إدارة التعلم الإلكتروني في التعليم العام	–	%٨٩	%٨٩
١٦	التطبيقات الإدارية التقنية المستخدمة في التعليم العام	–	%٨٥	%٨٥
المتوسط الحسابي			%٨٧,٤٠	

يوضح الجدول السابق رأي خبراء الإدارة التربوية في الأولويات البحثية في مجال الإدارة التعليمية؛ حيث تم عرض (٨) أولويات في الجولة الأولى و(١٦) أولوية في الجولتين واتفق الخبراء على مناسبتها بنسبة مئوية بلغت من ٩٣% إلى ٧٥% في الجولة الأولى، وفي الجولة الثانية من ٩٧% إلى ٨٠%، وجاء متوسط نسبة الاتفاق في الجولتين من ٩٥% إلى ٧٧%، مما يؤكد موافقة خبراء الإدارة التربوية على جميع الأولويات البحثية في المجال المتعلقة بالتعليم العام بالمملكة العربية السعودية.

المجال الرابع: التخطيط التربوي.

م	الأولوية	نسبة اتفاق الخبراء بالجولتين		متوسط نسبة الاتفاق
		الأولى	الثانية	
١	تصميم الخطط التربوية والتعليمية والتشغيلية	%٩٤	97%	95.50%
٢	رؤية ٢٠٣٠ ودورها في تطوير خطط التعليم	–	80%	80%
٣	التفكير والتخطيط الإستراتيجي في الميدان التربوي	%٧٩	77%	78%

٤	خطط التنمية ودورها في تطوير التعليم	٧٦%	72%	74%
٥	مقومات نجاح التخطيط التربوي والتعليمي	٨٦%	84%	85%
٦	صعوبات تواجه تطبيق التخطيط التربوي والتعليمي	٨٣%	77%	80%
٧	الكفايات التخطيطية لمشرفي التخطيط وقادة المدارس	٨٤%	89%	86.50%
٨	التحديات المستقبلية للتخطيط التربوي والتعليمي	٩٠%	92%	91%
٩	إعداد وتأهيل مشرفي التخطيط	٨٣%	79%	81%
١٠	قياس مؤشرات الأداء والتحقق والإنجاز	–	85%	85%
١١	صعوبات تنفيذ الخطط التشغيلية	–	72%	72%
١٢	ممارسات دولية لبناء وتنفيذ الخطط التشغيلية	–	77%	77%
١٣	تقويم عملية التخطيط في الميدان التربوي	–		84%
١٤	المقارنة المرجعية ودورها في تحقيق جودة عالية في التعليم العام	–	85%	85%
١٥	تخطيط مسارات التعليم الثانوي ومقارنتها بالممارسات الدولية	–	87%	87%
١٦	تخطيط العمل الإداري عن بعد	–	75%	75%
	المتوسط الحسابي	٨٢,٢٥%		

يوضح الجدول السابق رأي خبراء الإدارة التربوية في الأولويات البحثية في مجال التخطيط التربوي، حيث تم عرض (٩) أولويات في الجولة الأولى و(١٦) أولوية في الجولتين واتفق الخبراء على مناسبتها بنسبة مئوية بلغت من ٩٤% إلى ٨٣% في الجولة الأولى، وفي الجولة الثانية من ٩٧% إلى ٧٢%، وجاء متوسط نسبة الاتفاق في الجولتين من ٩٥,٥% إلى ٧٢%، مما يؤكد موافقة خبراء الإدارة التربوية على جميع الأولويات البحثية في المجال المتعلقة بالتعليم العام بالمملكة العربية السعودية.

المجال الخامس: الإشراف التربوي.

م	الأولوية	نسبة اتفاق الخبراء بالجولتين		متوسط نسبة الاتفاق
		الأولى	الثانية	
١	كفايات المشرف التربوي	88%	82%	85%
٢	تقويم الممارسات الإشرافية التقليدية والحديثة	93%	90%	91.50%
٣	تطوير مهام ومسؤوليات الإشراف التربوي	83%	85%	84%
٤	الاتجاهات الحديثة في الإشراف التربوي	–	85%	85%
٥	تأهيل وتطوير مهارات المشرف التربوي	–	75%	75%

٦	دور المشرف التربوي في تحسين العملية التعليمية	–	70%	70%
٧	تطوير عمل إدارات الإشراف التربوي	–	82%	82%
	المتوسط الحسابي	%٨١,٧١		

يوضـــح الجدول الســـابق رأي خبراء الإدارة التربوية في الأولويات البحثية في مجال الإشـــراف التربوي، حيث تم عرض (٧) أولويات في الجولتين واتفق الخبراء على مناســـبتها بنسبة مئوية بلغت من ٩٣% إلى ٨٣% في الجولة الأولى، وفي الجولة الثانية من ٩٠% إلى ٧٠%، وجاء متوسط نسبة الاتفاق في الجولتين من ٩١,٥% إلى ٧٠%، مما يؤكد موافقة خبراء الإدارة التربوية على جميع الأولويات البحثية في المجال المتعلقة بالتعليم العام بالمملكة العربية السعودية.

المجال السادس: القيادة المدرسية.

م	الأولوية	نسبة اتفاق الخبراء بالجولتين		متوسط نسبة الاتفاق
		الأولى	الثانية	
١	المهارات القيادية لقادة المدارس والوكلاء والمعلمين	92%	75%	83.50%
٢	السلوك القيادي وانعكاسه على شاغلي الوظائف التعليمية	88%	89%	88.50%
٣	الاتجاهات الحديثة في القيادة التربوية والتعليمية والمدرسية	93%	92%	92.50%
٤	معايير اختيار القيادات التربوية والتعليمية والمدرسية	96%	97%	96.50%
٥	إدارة المباني والمرافق والتجهيزات والصحة المدرسية (الخدمات المساندة)	79%	82%	80.50%
٦	إدارة مصادر التعلم في المدارس	73%	70%	71.50%
٧	تطوير مهارات المعلم في الإدارة الصفية	74%	70%	72%
٨	إدارة مدرسة المستقبل	81%	90%	85.50%
٩	قيادة الشراكة المجتمعية وأندية الأحياء الصيفية	93%	95%	94%
١٠	إدارة المدرسة المنتجة	–	84%	84%
	المتوسط الحسابي	%٨٤,٧٥		

يوضح الجدول السابق رأي خبراء الإدارة التربوية في الأولويات البحثية في مجال القيادة المدرسية، حيث تم عرض (١٠) أولويات في الجولتين واتفق الخبراء على مناسبتها بنسبة مئوية بلغت من ٩٦% إلى ٧٣% في الجولة الأولى، وفي الجولة الثانية من ٩٧% إلى ٧٠%، وجاء متوسط نسبة الاتفاق في الجولتين من ٩٦,٥% إلى ٧٠%، مما يؤكد موافقة خبراء الإدارة التربوية على جميع الأولويات البحثية في المجال المتعلقة بالتعليم العام بالمملكة العربية السعودية.

المجال السابع: اقتصاديات التعليم.

م	الأولوية	نسبة اتفاق الخبراء بالجولتين		متوسط نسبة الاتفاق
		الأولى	الثانية	
١	تنويع مصادر تمويل التعليم العام	98%	98%	98%
٢	الاستثمار في التعليم العام وخصخصته	95%	98%	96.50%

٣	الكفاءة الداخلية والخارجية والكلفة والإنفاق	95%	95%	95%
٤	ترشيد الإنفاق الحكومي للتعليم العام	85%	92%	88.50%
٥	تأهيل خريجي التعليم العام لسوق العمل	89%	95%	92%
٦	إدارة الاقتصاد المعرفي في التعليم العام	95%	100%	97.50%
المتوسط الحسابي		%٩٤,٥٨		

يوضح الجدول السابق رأي خبراء الإدارة التربوية في الأولويات البحثية في مجال اقتصاديات التعليم؛ حيث تم عرض (٦) أولويات في الجولتين واتفق الخبراء على مناسبتها بنسبة مئوية بلغت من ٩٨% إلى ٨٥% في الجولة الأولى، وفي الجولة الثانية من ١٠٠% إلى ٩٢%، وجاء متوسط نسبة الاتفاق في الجولتين من ٩٨% إلى ٨٨,٥%، مما يؤكد موافقة خبراء الإدارة التربوية على جميع الأولويات البحثية في المجال المتعلقة بالتعليم العام بالمملكة العربية السعودية.

المجال الثامن: التطوير المهني.

م	الأولوية	نسبة اتفاق الخبراء بالجولتين		متوسط نسبة الاتفاق
		الأولى	الثانية	
١	الحاجات التدريبية لشاغلي الوظائف التعليمية	%٨٨	90%	89%
٢	تقويم وتطوير عمليات التطوير المهني لشاغلي الوظائف التعليمية	%٩٠	97%	93.50%
٣	أساليب حديثة في تدريب القيادات التعليمية والمدرسية والمعلمين	93%	97%	95%
٤	تصميم البرامج التدريبية لشاغلي الوظائف التعليمية	90%	87%	88.50%
٥	تقويم فاعلية النظم والبرامج التدريبية لشاغلي الوظائف التعليمية	91%	93%	92%
المتوسط الحسابي		%٩١,٥٠		

يوضح الجدول السابق رأي خبراء الإدارة التربوية في الأولويات البحثية في مجال التطوير المهني، حيث تم عرض (٥) أولويات في الجولتين واتفق الخبراء على مناسبتها بنسبة مئوية بلغت من ٩٣% إلى ٨٨% في الجولة الأولى، وفي الجولة الثانية من ٩٧% إلى ٨٧%،

وجاء متوسط نسبة الاتفاق في الجولتين من ٩٥% إلى ٨٨,٥%، مما يؤكد موافقة خبراء الإدارة التربوية على جميع الأولويات البحثية في المجال المتعلقة بالتعليم العام بالمملكة العربية السعودية.

المجال التاسع: إدارة الموارد البشرية.

م	الأولوية	نسبة اتفاق الخبراء بالجولتين		متوسط نسبة الاتفاق
		الأولى	الثانية	
١	التنمية المهنية لشاغلي الوظائف التعليمية	98%	95%	96.50%
٢	تصميم وتوصيف وتحليل وظائف شاغلي الوظائف التعليمية	91%	97%	94%
٣	تخطيط وتنظيم إدارة الموارد البشرية لشاغلي الوظائف التعليمية	97%	97%	97%
٤	قياس الأداء لشاغلي الوظائف التعليمية	95%	100%	97.50%
٥	الاستقطاب والاختيار والتعيين لشاغلي الوظائف التعليمية	93%	93%	93%
٦	الاختبارات والرخص المهنية ورتب المعلمين	93%	93%	93%
٧	اكتشاف واستثمار الطاقات المهدرة من شاغلي الوظائف التعليمية	–	77%	77%
٨	إدارة الحوافز وعلاقتها بأداء شاغلي الوظائف التعليمية	–	85%	85%
٩	كفايات شاغلي الوظائف التعليمية	–	74%	74%
١٠	إدارة المواهب البشرية	–	89%	89%
المتوسط الحسابي		٨٩,٦٠%		

يوضح الجدول السابق رأي خبراء الإدارة التربوية في الأولويات البحثية في مجال إدارة الموارد البشرية؛ حيث تم عرض (١٠) أولويات في الجولتين واتفق الخبراء على مناسبتها بنسبة مئوية بلغت من ٩٨% إلى ٩١% في الجولة الأولى، وفي الجولة الثانية من ١٠٠% إلى ٧٤%، وجاء متوسط نسبة الاتفاق في الجولتين من ٩٧,٥% إلى ٧٤%، مما يؤكد موافقة خبراء الإدارة التربوية على جميع الأولويات البحثية في المجال المتعلقة بالتعليم العام بالمملكة العربية السعودية.

المجال العاشر: السلوك التنظيمي.

م	الأولوية	نسبة اتفاق الخبراء بالجولتين		متوسط نسبة الاتفاق
		الأولى	الثانية	
١	تطوير الهياكل التنظيمية للمدارس ومكاتب وأقسام وإدارات التعليم	%٨٩	%٩٣	%٩١
٢	تحليل السلوك التنظيمي للأفراد والمجموعات	%٩١	%٩٥	%٩٣
٣	تطوير الأدلة التنظيمية والإجرائية التعليمية والمدرسية	%٩٧	%٩٣	%٩٥
٤	العلاقات الإنسانية في المدارس ومكاتب وإدارات التعليم	%٨٤	%٨٠	%٨٢
٥	تطوير التقنية التنظيمية للمدارس	-	%٧٤	%٧٤
المتوسط الحسابي		%٨٧		

يوضح الجدول السابق رأي خبراء الإدارة التربوية في الأولويات البحثية في مجال السلوك التنظيمي؛ حيث تم عرض (٥) أولويات في الجولتين واتفق الخبراء على مناسبتها بنسبة مئوية بلغت من ٩٧% إلى ٨٤% في الجولة الأولى، وفي الجولة الثانية من ٩٥% إلى ٧٤%، وجاء متوسط نسبة الاتفاق في الجولتين من ٩٥% إلى ٧٤%، مما يؤكد موافقة خبراء الإدارة التربوية على جميع الأولويات البحثية في المجال المتعلقة بالتعليم العام بالمملكة العربية السعودية.

إجابة السؤال الثاني:

مجالات الخريطة البحثية الأكثر أولوية.

م	المجال	المتوسط الحسابي
١	اقتصاديات التعليم	%٩٤,٥٨
٢	التطوير المهني	%٩١,٥٠
٣	إدارة الموارد البشرية	%٨٩,٦٠
٤	الإدارة التعليمية	%٨٧,٤٠
٥	الفكر والنظريات والاتجاهات والتطبيقات الإدارية	%٨٧,٣٧
٦	السلوك التنظيمي	%٨٧

٧	القيادة المدرسية	%٨٤,٧٥
٨	السياسات والنظم التعليمية	%٨٢,٩٥
٩	التخطيط التربوي	%٨٢,٢٥
١٠	الإشراف التربوي	%٨١,٧١

جميع المجالات حصلت على ٨١% فأكثر مما يؤكد أن المجالات العشر المعروضة على الخبراء وأولوياتها البحثية نالت موافقة الخبراء وبنسبة عالية، ولكن يتضح أن مجال اقتصاديات التعليم حصل على المرتبة الأولى بـ٩٤,٥% يليه مجال التطوير المهني في المرتبة الثانية وحصل على ٩١,٥% ثم مجال إدارة الموارد البشرية في المرتبة الثالثة وحصل على ٨٩,٦%، وجاء في المرتبة العاشرة مجال الإشراف التربوي وحصل على ٨١,٧%.

أبرز النتائج والمناقشة

من أبرز نتائج الدراسة موافقة خبراء الإدارة التربوية على تسعين أولوية بحثية في الإدارة التربوية لعشر مجالات بالتعليم العام بالمملكة العربية السعودية، وفي التفاصيل فقد وافق الخبراء على (٣٤) أولوية بنسبة (٩٠-٩٩%)، ووافق الخبراء على (٣٨) أولوية بنسبة (٨٠,٥-٨٩%)، ووافق الخبراء على (١٨) أولوية بنسبة (٧٠-٧٩%)، ولم تحصل أي أولوية بحثية على نسبة أقل من (٧٠%) من رأي الخبراء، مما يؤكد مناسبة جميع الأولويات البحثية من وجهة نظر خبراء الإدارة التربوية رغم التفاوت النسبي بين الأولوية التي حصلت على ٧٠% والأولوية التي حصلت على ٩٩% في مختلف مجالات الإدارة التربوية بالتعليم العام بالمملكة العربية السعودية.

كما يتضح أن جميع المجالات حصلت على ٨١% فأكثر مما يؤكد أن المجالات العشر المعروضة على الخبراء وأولوياتها البحثية نالت موافقة الخبراء وبنسبة عالية.

تتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج عدد من الدراسات السابقة التربوية بضرورة الاهتمام بالأولويات والخرائط البحثية التربوية وتحديدها وتحديثها باستمرار وفقاً لتطلعات المجتمع وميدان العمل وتيسيراً على الباحثين والمؤسسات، كما تتفق مع نتائج عدد من الدراسات السابقة المتخصصة في الإدارة التربوية، حيث تتفق مع دراسة قنديل (٢٠١١م) التي مسحت رسائل الماجستير والدكتوراه في مجال الإدارة المدرسية في الجامعات الفلسطينية وتوصلت إلى تنوع الأبحاث في مجال الإدارة المدرسية وعدم تكرارها، وتتفق مع دراسة الثبيتي (٢٠١٥م) التي توصلت إلى عدد من الموضوعات الفرعية في مجالات القيادة التربوية، والتخطيط التربوي، واقتصاديات التعليم، وإدارة التعليم العام، وإدارة التعليم العالي، والإشراف التربوي.

كما تتفق نتائج هذه الدراسة بحصولها على موافقة ٧٠% فأكثر من خبراء الإدارة التربوية مع نتائج دراسة العلياني (٢٠١٦م) في أنها وضعت خريطة بحثية حظيت بموافقة أكثر من ٧٥% من المحكمين، وتتفق جزئياً مع نتائج دراسة النجار والمصري (٢٠١٧م) بالتوصل إلى (١٤٠) أولوية بحثية، موزعة على أربعة مجالات، هي: الشؤون الإشرافية، ثم قيادة النظام المدرسي، خدمة المجتمع المحلي، وأخيراً العمليات الإدارية. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة حرب (٢٠١٨م) حيث ضم ميدان الإدارة التربوية سبعة مجالات بحثية هي: الفكر الإداري المعاصر، وإدارة المؤسسات التعليمية، والإشراف التربوي، وإدارة الموارد البشرية، والسلوك التنظيمي، والتخطيط التربوي، واقتصاديات التعليم؛ تتضمن ٣٤ قضية بحثية.

وتتفق مع نتائج دراسة عمادة البحث العلمي (٢٠٢٠م) حين حددت أولويات بحثية للعديد من التخصصات العلمية ومنها تخصص الإدارة والتخطيط التربوي تحت عدد من المجالات، وهي القيادة التربوية والمدرسية، والإدارة التعليمية، والإدارة الجامعية، واقتصاديات التعليم، والسياسة التعليمية، والتخطيط التربوي، والموارد البشرية، والاشراف التربوي، وإدارة

التدريب التربوي، والتطوير التنظيمي، ونظم التعليم والتربية المقارنة، والسلوك التنظيمي، والفكر الإداري والنظريات الإدارية؛ بما مجموعه (١٣٠) أولوية.

وتختلف نتائج هذه الدراسة جزئياً مع نتائج دراسة الذيابي (٢٠١٥م)؛ حيث إن السلوك التنظيمي حل في المرتبة الأولى من حيث المجالات التي تمت دراستها واقتصاديات التعليم في المرتبة الثانية، وتختلف أيضاً جزئياً مع نتائج دراسة الجاسر (٢٠١٧م) في ترتيب المجالات؛ فقد جاء ترتيب المجالات وفقاً للآتي: الاتجاهات الإدارية الحديثة، الإدارة التعليمية، إدارة الموارد البشرية، السلوك التنظيمي، التطبيقات الإدارية، القيادة التربوية، التخطيط التربوي، الإدارة المدرسية، اقتصاديات التعليم، الإشراف التربوي، الإدارة الجامعية، الفكر الإداري التربوي. وتختلف جزئياً في نتائج ترتيب المجالات مع نتائج دراسة الدجني وآخرون (٢٠١٧م) التي كان من أهم نتائجها: أن مجالات التركيز في توجهات البحوث المعاصرة كانت في مجال الإدارة والقيادة ومجال اقتصاديات التعليم. وتختلف أيضاً جزئياً مع نتائج دراسة السميح وآخرون (٢٠٢٠م) التي تناولت جميع مجالات الإدارة التربوية وموضوعاتها بشكل عام؛ وقد جاء ترتيب المجالات وفقًا للآتي: الإدارة الجامعية، الإدارة التعليمية، السلوك التنظيمي، اقتصاديات التعليم، إدارة الموارد البشرية، الإدارة المدرسية، القيادة التربوية، النظم والسياسات التعليمية، التخطيط التربوي، التدريب التربوي، الإشراف التربوي، الفكر الإداري التربوي، التربية المقارنة.

أهم التوصيات

أوصت الدراسة بعدة توصيات، من أهمها:

١. تبني الخريطة البحثية لأولويات البحث في الإدارة التربوية لمجالات التعليم العام بالمملكة العربية السعودية من قِبل وزارة التعليم -التعليم العام- صانعي ومتخذي القرار ومنسوبيها الباحثين، ومن قِبل أقسام الإدارة التربوية بالجامعات السعودية وأعضاء هيئة التدريس فيها والباحثين المختصين في الإدارة التربوية وجعلها مرجعاً ومنطلقاً لأبحاثهم ورسائلهم العلمية.

٢. ضرورة توجيه البحوث والرسائل العلمية التخصصية تجاه أولويات بحثية تخدم المجتمع والتنمية الشاملة ورؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠.

٣. ضرورة التحديث المستمر وبشكل دوري للخرائط وللمجالات والأولويات البحثية في الإدارة التربوية لمجالات التعليم العام بالمملكة العربية السعودية.

مقترحات لدراسات مستقبلية

١. خرائط بحثية لأولويات البحث في الإدارة التربوية لمجالات التعليم العالي أو الإدارة الجامعية في المملكة العربية السعودية.

٢. تحليل البحوث التكميلية والرسائل العلمية في أقسام الإدارة التربوية بالجامعات السعودية كمياً وكيفياً وفقاً لمجالات الخريطة البحثية المحددة في هذه الدراسة.

المراجع

المراجع العربية:

إبراهيم، صفاء محمد، ولاشين، هدى عبدالعزيز (١٤٣٢هـ). أولويات البحث التربوي في مجال المناهج وطرق التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة، مجلة رسالة التربية وعلم النفس، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)، ع٣٧، ص ص ٤٥-٨٢، الرياض.

الثبيتي، خالد عواض (٢٠١٥م). التوجهات المستقبلية للأبحاث العلمية في الإدارة التربوية، رسالة الخليج العربي، العدد ١٣٩، ص ص ١٥-٣٦.

الجاسر، وليد عبدالرحمن (٢٠١٧م). التوجهات الموضوعية للبحوث والرسائل العلمية في تخصص الإدارة التربوية بالجامعات السعودية خلال الفترة من (١٣٩٦-١٤٣٦هـ)، مجلة العلوم التربوية جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ع١٢، ص ص ٤٤٥-٥٣٠، الرياض.

الحبيب، فهد إبراهيم (١٩٩٦م). أولويات البحث التربوي في مجال الإدارة المدرسية: استراتيجية مقترحة، المجلة التربوية بالكويت، ٢٢٥-٢٧٥.

حرب، محمد خميس (٢٠١٨م). خريطة بحثية مقترحة لقسم الإدارة التربوية وسياسات التعليم بكلية التربية جامعة الإسكندرية، مجلة كلية التربية بجامعة الإسكندرية، مج٢٨، ع٥، الإسكندرية.

حسن، محي الدين عبدالله (٢٠١١م). أولويات البحث التربوي: دراسة ميدانية، مجلة آفاق تربوية، كلية التربية، جامعة القرآن الكريم والعلوم الإسلامية بالسودان، ص ص ٦٧-١١٣، السودان.

الدجني، إياد، وأبو سلطان، هدى، والداهوك، هدى (٢٠١٧م). خارطة بحثية مقترحة لطلبة الدراسات العليا في تخصص الإدارة التربوية بجامعات محافظات غزة، مجلة الجامعة

الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، قسم الإدارة التربوية، الجامعة الإسلامية، غزة.

الذيابي، عبدالله (٢٠١٥م). توجهات أطروحات الدكتوراه بقسم الإدارة التربوية والتخطيط بكلية التربية بجامعة أم القرى، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

السميح، عبدالمحسن محمد (٢٠١٠م). تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية في ضوء خبرات بعض الدول الغربية والعربية، دراسات في الإدارة الجامعية، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمّان.

السميح، عبدالمحسن محمد (٢٠١٥م). خريطة بحثية لأولويات البحث في دراسات التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية، كرسي الملك سعود لدراسات التعليم العالي في المملكة بجامعة الإمام محمد بن سعود الاسلامية، الرياض.

السميح، عبدالمحسن، وآخرون (٢٠٢٠م). تحديد الفجوات البحثية ورصد التوجهات البحثية المستقبلية لرسائل الدكتوراه في الإدارة التربوية بالمملكة العربية السعودية: (خلال الفترة ١٤٠١هـ - ١٤٤١هـ)، مقرر طرق البحث في الإدارة التربوية، كلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

السيد، عبدالحميد (٢٠٠٧م). أين نحن من البحث العلمي، دراسة لواقع البحث العلمي في الجامعات العربية، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العربي الأول "الجامعات العربية التحديات والآفاق المستقبلية" المنعقد في الفترة من ٩-١٣ ديسمبر، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، جامعة الدول العربية، الرباط.

الشمراني، سعد بن محمد (٢٠١٢م). أولويات البحث في التربية العلمية بالمملكة العربية السعودية، مجلة جامعة الملك سعود للعلوم التربوية والإسلامية، مج٢٤، ع١، الرياض.

الضويان، محمد، والزهراني، علي، والغنام، عبدالرحمن (٢٠٠٠م). "أولويات البحث التربوي"، مجلة التوثيق التربوي السعودية، ع٤٣، ص ص ٦٤-٩٧، الرياض.

عبد العال، نجلاء عبدالتواب (٢٠١٦م). تصميم خريطة بحثية لقسم أصول التربية بكلية التربية جامعة بني سويف في ضوء الاولويات البحثية، مستقبل التربية العربية، مج ٢٣، ع ١٠١، ص ص ٢٩٣-٤٢٥، مصر.

عبيدات، ذوقان وآخرون (٢٠١٥م). البحث العلمي: مفهومه أدواته وأساليبه، ط١٧، دار الفكر.

عزب، محمد علي (٢٠١٣م). خريطة بحثية مقترحة لقسم أصول التربية، دراسات تربوية ونفسية، مجلة كلية التربية، ع٨١، الزقازيق.

العلياني، غرم الله (٢٠١٦م). خريطة بحثية مقترحة لبحوث الإدارة والتخطيط التربوي في ضوء خطة التنمية التاسعة والاحتياجات التعليمية للمجتمع السعودي، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ع٧٤، القاهرة.

عمادة البحث العلمي (٢٠١٣م، ٢٠١٩م، ٢٠٢٠م). أولويات البحث والنشر العلمي، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ط١، ٢، ٣ الرياض.

عوض، أسياد محمد (٢٠٠٨م). خريطة مقترحة للبحوث التربوية في مجال التعليم الجامعي حتى عام ٢٠٢٥، رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم التربية، كلية الدراسات الانسانية، جامعة الأزهر، القاهرة.

قنديل، أنيسة عطية (٢٠١١م). اتجاهات البحث التربوي الأكاديمي بالجامعات الفلسطينية في مجال الإدارة المدرسية، دراسة مقدمة لمؤتمر "البحث العلمي: مفاهيمه، أخلاقياته، توظيفه"، الجامعة الإسلامية، ١٠-١١مايو، ص ص ٦٩٩-٧٢٣، المدينة المنورة.

لاشين، محمد، وإسماعيل، عمر (٢٠١٤م). التجديد التربوي في سلطنة عمان ومتطلباتها البحثية: رؤية لخريطة بحثية لقسم الأصول والإدارة التربوية بكلية التربية في جامعة السلطان قابوس، ص ص ٥٩-٨٤، عُمان.

المجلس الأعلى للعلوم والتكنولوجيا (٢٠١٠م). أولويات البحث العلمي في المملكة الأردنية الهاشمية للسنوات ٢٠١١-٢٠٢٠م، عمّان، الأردن.

محمود، حسن عبدالمالك (١٩٩٢م). "أولويات البحث التربوي في مجال الإدارة المدرسية: دراسة ميدانية"، المؤتمر الثاني عشر: السياسات التعليمية في الوطن العربي، رابطة التربية الحديثة وكلية التربية، جامعة المنصورة.

المسوري، محمد حسن، الجابري، عبدالرحمن مرشد، المخلافي، محمد أحمد (٢٠٠٣م). أولويات البحث التربوي كما يراها القادة التربويون في الجمهورية اليمنية، سلسلة دراسات وأبحاث تربوية، مركز البحوث والتطوير التربوي، صنعاء.

المعتم، خالد عبدالله (٢٠٠٩م). توجهات لأبحاث تعليم الرياضيات في الدراسات العليا بجامعات المملكة العربية السعودية (دراسة تحليلية لرسائل الماجستير والدكتوراه). رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

المفتي، محمد أمين (٢٠١٢م). الدراسات المستقبلية، دراسات في المناهج وطرق التدريس، ع ١٨٣، يونيو، ص ص ١٥-٤٩.

المؤتمر الدولي (٢٠١٥م). "التربية وقضايا التنمية في المجتمع الخليجي"، المنعقد في جامعة الكويت، في الفترة من ١٦-١٨مارس، كلية التربية، الكويت.

المؤتمر العربي الأول (٢٠١١م). "الرؤيا المستقبلية للنهوض بالبحث العلمي في الوطن العربي"، المنعقد في جامعة اليرموك، في الفترة من ٢٨-٣٠مارس، أربد، الأردن.

المؤتمر العلمي العربي الثامن (٢٠١٤م). "الانتاج العلمي التربوي في البيئة العربية القيمة والأثر"، المنعقد في جامعة سوهاج ٢٦-٢٧ أبريل، مصر.

النجار، رائد حسين، والمصري، مروان وليد (٢٠١٧م). أولويات البحث التربوي بمجال الإدارة المدرسية بمحافظات غزة، مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات، مج٧، ع١، فلسطين.

النوح، مساعد بن عبدالله (٢٠١٥م). خريطة بحثية مقترحة في أصول التربية في الجامعات السعودية، مجلة رابطة التربية الحديثة، مج٧، ع٢٢، ص ص ٢١٥-٢٧١، مصر.

المراجع الأجنبية:

Al Sumih, A. M. (2016) Research Map of Research Priorities in HE Studies the Kingdom of Saudi Arabia, Universal Journal of Educational Research 4(7):1629-1643.

Hallinger, Philip & Chen, Junjun (2014), "Review of Research on Educational L leadership and Management in Asia: A Comparative Analysis of Research Topics and Methods, 1995-2012", Educational Management Administration & leadership, 43(1), P5-27 .

Lunenburg, Fred. C (2003), "Paradigm Shifts in Educational Administration: A View from the Editors Desk of "Educational Leadership Review and "NCPEA Yearbook", The Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, April22, 2003, 1-18.

Miklos, Erwin (1992), "Doctoral Research in Educational Administration at the University of Alberta,1985-1991", Department of Educational Administration, University of Alberta, Edmonton, Canada.

Murphy, Joseph. & Vriesenga, Michael& Story, Valéry "Educational Administration Quarterly, 1979-2003: An A Types of Work, Methods of Investigation, and In Educational Administration Quarterly, 43(5), 612-628.

المواقع الالكترونية:

واس، (٢٠٢١م)، تقرير: مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية: مدينة واعدة وسط مدينة عصرية، https://www.spa.gov.sa1986243?lang=ar&newsid=1986246 تم الاسترجاع في ١٤٤٢/٦/٢٦هـ.

وزارة التعليم، (٢٠٢١م)، مبادرة دعم البحث العلمي في الجامعات، البحث والتطوير في المملكة (moe.gov.sa) تم الاسترجاع في ١٤٤٢/٦/٢٦هـ.

Arabic References:

Ibrahim, Safaa' Mohammad, and Lasheen, Hoda Abdulaziz (1432 AH). Priorities of Educational Research in Curricula Areas and Teaching Methods for People with Special Needs, Education & Psychology Message: Saudi Society for Educational and Psychological Sciences, issue 37, pp. 45-82, Riyadh.

Al-Thubaiti, Khaled Awad (2015). Future Scientific Research Trends in Educational Management, Arab Gulf Message, Issue 139, pp. 15-36 .

Al-Jasser, Walid Abdul-Rahman (2017). Topical Trends of Scientific Research and Theses on Educational Management in Saudi universities during the period from (1396-1436 AH), Journal of Educational Sciences, Imam Mohammad bin Saud Islamic University, Issue 12, pp. 445-530, Riyadh .

Al-Habib, Fahad Ibrahim (1996). Priorities of Educational Research on School Management: A Proposed Strategy, Kuwait Education Journal, 225-275.

Harb, Mohammad Khamis (2018). A Proposed Research Map for the Department of Educational Management and Education Policies, Faculty of Education, Alexandria University, Journal of the Faculty of Education, Alexandria University, Vol. 28, Issue 5, Alexandria .

Hassan, Mohiuddin Abdullah (2011). Priorities of Educational Research: A Field Study, Journal of Educational Horizons, Faculty of Education, University of the Holy Quran and Islamic Sciences, Sudan, pp. 67-113, Sudan.

Al-Dajani, Iyad, Abu Sultan, Hoda, and Dahuk, Hoda (2017). A Proposed Research Map for Postgraduate Students specializing in Educational Management in Gaza Universities; Journal of the Islamic University for Educational and Psychological Studies, Department of Educational Management, Islamic University, Gaza .

Al-Dhiabi, Abdullah (2015). Doctoral Dissertation Trends, Department of Educational Management and Planning, Faculty of Education, Umm Al-Qura University, unpublished Master Thesis, Umm Al-Qura University, Makkah Al-Mukarramah .

AlSumih, Abdul Mohsen bin Mohammad (2010). Developing the Performance of Faculty Members in Saudi Universities in light of the Experiences of certain Foreign and Arab countries, Studies in University Management, Al-Hamid House for Publishing and Distribution, Amman .

AlSumih, Abdul Mohsen bin Mohammad (2015). Research Map of Research Priorities in Higher Education Studies in Saudi Arabia, King Saud Chair for Higher Education Studies, Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University, Riyadh .

AlSumih, Abdul Mohsen, et al. (2020). Identifying Research Gaps and Monitoring Future Research Trends of Ph.D. Dissertations in Educational Management in Saudi Arabia: (During the period 1401-1441), Research Methods in Educational Management Course, Faculty of Education, Imam Mohammad bin Saud Islamic University .،

Al-Sayyed, Abdul-Hamid (2007). Where Do We Stand on Scientific Research: A Study of the Current Status of Scientific Research in Arab Universities, a working paper submitted to the First Arab Conference on "Arab Universities Challenges and Future Prospects" held December 9-13, Arab Organization for Administrative Development, League of Arab States, Rabat.

Al-Shamrani, Saad bin Mohammad (2012). Research Priorities in Scientific Education in Saudi Arabia, King Saud University Journal of Educational and Islamic Sciences, Vol. 24, Issue 1, Riyadh .

Al-Dowayan, Mohammad, Al-Zahrani, Ali, and Al-Ghannam, Abdul-Rahman (2000). “Priorities of Educational Research”, Saudi Journal of Educational Documentation, Issue 43, pp. 64-97, Riyadh.

Abdul-Al, Najlaa Abdul-Tawwab (2016). Designing a Research Map for the Department of Fundamentals of Education, Faculty of Education, Beni Suef University, in Light of Research Priorities, The Future of Arab Education, Volume 23, Issue 101, pp. 293-425, Egypt.

Obaidat, Thouqan et al. (2015). Scientific Research: Its Concept, Tools and Methods, 17th Edition, Dar Al-Fikr.

Azab, Mohammad Ali (2013). A Proposed Research Map for the Department of Fundamentals of Education, Educational and Psychological Studies, Journal of the Faculty of Education, Issue 81, Zagazig.

Al-Olayani, Gharam-Allah (2016). A Proposed Research Map for Educational Management and Planning Research in light of the 9th Development Plan and the Educational Needs of the Saudi Society, Arab Studies in Education and Psychology, Issue 74, Cairo .

Deanship of Scientific Research (2013, 2019, 2020). Research and Scientific Publishing Priorities, Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University, 1st, 2nd, 3rd Edition, Riyadh.

Awad, Asyad Mohammad (2008). A Proposed Map for Educational Research on University Education until 2025, unpublished Ph.D. Dissertation, Department of Education, Faculty of Humanities, Al-Azhar University, Cairo.

Qandil, Anisa Attieh (2011). Trends in Academic Educational Research in Palestinian Universities in the field of School Management, a Study Presented to the Conference on: "Scientific Research: Its Concepts, Ethics, and Employment", The Islamic University, May 10-11, pp. 699-723, Madinah.

Lasheen, Mohammad, and Ismail, Omar (2014). Educational Innovation in the Sultanate of Oman and its Research Requirements: A Vision for a Research Map for the Department of Educational Fundamentals and Management, Faculty of Education, Sultan Qaboos University, pp. 59-84, Oman .

The Supreme Council for Science and Technology (2010). Priorities of Scientific Research in the Jordan for the Years 2011-2020, Amman, Jordan.

Mahmoud, Hassan Abdul-Malik (1992). “Priorities of Educational Research on School Management: A Field Study", the 12th Conference: Educational Policies in the Arab world- the Association of Modern Education and the Faculty of Education, Mansoura University .

Al-Masuri, Mohammad Hassan, Al-Jaberi, Abdul- Rahman Murshid, Al-Makhlafi, Mohammad Ahmad (2003). Priorities of Educational Research in the Viewpoint of the Educational Leaders in the Republic of Yemen,

Educational Studies and Research Series, Center for Educational Research and Development, Sana'a .

Al-Mutam, Khaled Abdullah (2009). HE Mathematics Education Research Trends in the Universities of Saudi Arabia (An Analytical Study of Master's and Doctoral Theses and Dissertations). Unpublished Ph.D. Dissertation, Umm Al-Qura University, Makkah Al-Mukarramah.

Al-Mufti, Mohammad Amin (2012). Future Studies, Studies in Curriculum and Teaching Methods, Issue 183, June, pp. 15-49 .

International Conference (2015). "Education and Development Issues in the GCC Comunity", held at Kuwait University, 16-18 March, Faculty of Education, Kuwait .

The First Arab Conference (2011). "The Future Vision for the Advancement of Scientific Research in the Arab world", held at Yarmouk University, 28-30 March, Irbid, Jordan.

The Eighth Arab Scientific Conference (2014). "Educational Scientific Production in the Arab Environment: Value and Impact", held at Sohag University 26-27 April, Egypt.

Al-Najjar, Raed Hussein, and Al-Masry, Marwan Walid (2017). Priorities of Educational Research in School Management in the Governorates of Gaza, Journal of Palestine University for Research and Studies, Vol. 7, Issue 1, Palestine .

Al-Noah, Musaed bin Abdullah (2015). A Proposed Research Map on Education Fundamentals in Saudi Universities, Journal of the Modern Education Association, Vol. 7, Issue 22, pp. 215-271, Egypt.

جهود الملك عبد العزيز -رحمه الله-
في تطوير وتحسين ميناء جدة
١٣٤٤-١٣٧٣هـ/ ١٩٢٥-١٩٥٣م

إعداد

د. عبد الله زاهر الثقفي

أستاذ التاريخ والحضارة الإسلامية المساعد
بجامعة الباحة

DOI: 10.36046/2162-000-006-020

المستخلص

يعد ميناء جدة من المعالم الأثرية والاقتصادية المهمة، وقد وجد الميناء عناية كبيرة من قبل الملك عبد العزيز- رحمه الله -، واهتم به اهتمامًا بالغًا، وسعى لتطويره وتحسينه، لكي يصبح قادرًا على استقبال سفن الحجاج القادمة مباشرة دون التوقف بعيدًا عن المرفأ. ويهدف هذا البحث إلى إجراء دراسة تاريخية للأحداث التي مرت على الميناء تحت حكم الملك عبدالعزيز-رحمه الله - مع اجراء وصفٍ معماريٍّ له، وذكر ما مر به من إجراءات تنظيمية، وأعمال تطويرية وتحسينية، على ضوء المصادر المتوفرة، وإبراز أهم مميزاته المعمارية بالتحليل والمقارنة. يتكون البحث من مبحثين: يتحدث الأول عن ميناء جدة في عهد الملك عبدالعزيز، بينما انفرد المبحث الثاني بالوصف المعماري للميناء، مهد لهما بوصفٍ لحالة الميناء قبل عهد الملك عبدالعزيز، وختمت الدراسة بذكر أهم النتائج والتوصيات.

الكلمات المفتاحية:

عهد الملك عبدالعزيز: تمتد فترة حكم الملك عبدالعزيز منذ توحيده للبلاد تحت مسمى المملكة العربية السعودية في٢١ جمادى الأولى ١٣٥١هـ، الموافق ٢٣ سبتمبر١٩٣٢م، إلى وفاته (رحمه الله) عام ١٣٧٣هـ/١٩٥٣م، إلا أن هذه الفترة سبقها اثنان وثلاثون عاماً من العمل المستمر لتوحيد البلاد وضم أطرافها الشاسعة. وعند ذكر عهد عبد الملك عبد العزيز في هذا البحث فالمقصود هي الفترة الممتدة منذ دخوله جدة وتوقيع اتفاقية تسليم جدة يوم الخميس الأول من جمادى الثاني عام١٣٤٤/١٩٢٥م إلى وفاته عام ١٣٧٣هـ/١٩٥٣م.

مبنى البنط: تعرف في اللاتينية باسم (البونت) ومعناها المرسى، وهو أول مبنى يدخله القادمون إلى جدة عن طريق الميناء من الحجاج، والمعتمرين، والزوار.

الأســكلة: هو الرصــيف الذي كانت ترســو عليه المراكب، التي كانت تعمل بدور الوسـيط في نقل الحجاج والمعتمرين والزوار، بين السـفن الراسـية في عرض البحر بعيدًا عن الميناء، بسبب الشعب المرجانية، وبين الميناء.

الكرنتية: وهو المبنى الذي يتم فيه الكشــف على القادمين إلى جدة عن طريق الميناء، للتأكد من خلوهم من الأمراض المعدية والمحجرية قبل دخولهم إلى جدة.

المقدمة

يعدُّ البحر الأحمر واحداً من أهم البحار التي أثرت تأثيرًا مباشـــرًا في حركة التجارة العالمية، فهو ملتقى قارتين، وشريان حيوي يربط بين تجارة الشرق والغرب منذ القدم (اليافي، ٢٠١٠م، ص٥٣)، ويختصـر المسـافة والزمن مقارنة بطرق برية، أو بحرية أخرى، وقد كثرت الأسماء التي أطلقت عليه، مما يدل على أهميته لدى العديد من الشـــعوب والدول المتعاقبة، فعلى مر العصـــور حاولت الدول والإمبراطوريات المختلفة من رومانية وفارســـية وغيرها السـيطرة على البحر الأحمر، خاصـة على موانئ السـاحل الإفريقي(الناصـري، ١٩٨١م، ص٩)؛ وذلك لأهميته السـياسـية والتجارية والدينية (أباظة، ١٩٧٩م، ص١٩)، واشـتهرت على ضفتي البحر الأحمر العديد من الموانئ والمدن، فعلى الساحل الأفريقي برز الدور الذي لعبته موانئ مصـوع، وزيلع، وسـواكن، على النشـاط التجاري الداخلي(المعبدي،١٩٩٣م، ص٦٩)، كما اشـتهرت على السـاحل الآسـيوي الشـرقي للبحر موانئ مثل عدن والمخا والشـــعيبة وغيرها، وارتبط الميناء بعدد من الموانئ العربية كميناء الســـويس، وبور ســـودان، والبصرة، وبيروت، وغيرها، وبعدد من الموانئ في شرق أسيا كميناء كلكتا، وبومباي، وجاوا، والموانئ العالمية كميناء نيويورك، ولفربول، وأمسـتردام، وهامبورغ، وغيرها.(الخطيب، والعمري ٢٠١٦م، ص١٧٤)، وخلال العصـور الوسـطى أعتبر البحر الأحمر بحرًا إسـلاميًا مغلقًا، وأصـــبحت الحركة التجارية فيه حكرًا على المســـلمين دون ســـواهم(فهمي، ١٩٧٣م، ص١٤٤).

وقد عرف البحر الأحمر بصعوبة الملاحة فيه؛ لشدة رياحه الشمالية، والتيارات المائية، ولكثرة الشعب المرجانية، التي أدت إلى ضيق المجرى الصالح للملاحة، خصوصًا في مناطق الاختناق، كما تتسم سواحله بالصخور الناتئة التي تعترض مسيرة السفن، وتتسبب في عرقلتها (الخالدي، ٢٠١٨م، ص٢٥).

ويذكر المؤرخون أن جدة لم تعرف كميناء إلا عندما اتخذها الخليفة الراشد عثمان ابن عفان رضي الله عنه في عام ٢٦ هـ، ٦٤٦م ميناء لمكة بدلاً من الشعيبة (ابن فهد، ٢٠٠٥م، ج٢، ص٢٠). ويعد الطريق البحري الموصل إلى الأراضي المقدسة في مكة المكرمة، والمدينة المنورة (فهمي، ١٩٧٣م، ص١٤٥)، ومن أهم ثغور الحجاز (الغامدي، ٢٠٠٠م، ص٢١٥)، بل الجزيرة العربية، وله أهمية كبيرة في الحركة التجارية بين أوربا وآسيا وأفريقيا (منسي، ٢٠١٥م، ص١١٧)، فهو يحتل موقعًا وسطًا على السهل الساحلي الشرقي للبحر الأحمر (السماري، ٢٠١٨م،١/١٤٦).

ويقع الميناء في منطقة تلتقي عندها طرق المواصلات البرية والبحرية، فيقع ما بين خطي عرض (٢١) و(٢٨) درجة شمالًا، وخطي طول (١٠) و(٣٩) شرقًا، وهو بهذه الكيفية يمثل حلقة الوصل بين اليابسة والماء، فيبعد عن مكة المكرمة حوالي (٧٥كم)، وعن المدينة المنورة حوالي (٤٢٥كم)، وعن العقبة حوالي (٩٥٠كم)، وعن جيزان حوالي (٨٢٠ كم)(الحمدان، ١٩٩٠م، ص٢٥؛ والرويثي، ١٩٨٤، ص٢١٤)، وقد كان لهذا الموقع أثره الكبير في تطور الميناء ونموه؛ فالموانئ الكبرى لا يمكن أن تتطور دون موقع متميز قابل للتغيير والنمو والتطوير(الرويثي، ١٩٨٤م، ص٢١٦).

هدف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى توثيق الأحداث والتطورات التاريخية الهامة التي مر بها الميناء، ووصفه وصفًا معماريًّا وفق ما توفَّر من معلومات، وما هو موجود على أرض الواقع، وذلك في فترة حكم الملك عبدالعزيز منذ أن ضم الحجاز إلى حكمه وحتى وفاته – رحمه الله- في الفترة الزمنية من عام ١٣٤٤-١٣٧٣هـ/ ١٩٢٥-١٩٥٣م.

حدود الدراسة:

الحدود المكانية: الدراسة تختص بميناء مدينة جدة الواقعة إلى الغرب من مكة المكرمة، على ساحل البحر الأحمر.

الحدود الزمانية: الفترة التاريخية التي ضم فيها الملك عبدالعزيز آل سعود – رحمه الله – الحجاز إلى حكمه عام ١٣٤٤/١٩٢٥م، إلى وفاته عام ١٣٧٣هـ/١٩٥٣م.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في أنها تسلط الضوء على فترة مهمة جدًّا في تاريخ ميناء جدة، كانت بداية لفترة ذهبية من الازدهار الاقتصادي والاستقرار السياسي والنمو السكاني والحضاري، لعب فيها الميناء دوراً بارزاً؛ مما أسهم في توسع عمله، وزيادة نشاطه التجاري.

الدراسات السابقة

في ما يلي عرض لأهم الدراسات والمصادر التي استفاد منها البحث في توثيق موضوعاته.

– كتاب (موسوعة تاريخ مدينة جدة): (الأنصاري، ١٩٨٢م)

وفيه تحدث الأنصاري عن تاريخ وجغرافية مدينة جدة، وتطورها العمراني، والسكاني، بالإضافة إلى مساجدها، ومدارسها، وأسواقها، ولمحة موجزة عن مينائها، وذلك بدون تفصيل.

– كتاب (جدة في عهد الملك عبدالعزيز آل سعود): (الغامدي، ٢٠٠٠م)

وفيه تحدث الباحث عن العديد من المواضيع منها: السور، أحياء وأبواب مدينة جدة، جدة تحت حكم الأشراف، والتعليم، والحرف، والحالة الصحية في مدينة جدة، ومكتب التعدين، والجمارك، والقضاء، والميناء، والاذاعة السعودية، ومديرية الشرطة، والصناعات، والحرف.

العمارة بمدينة جدة في العصر العثماني ٩٢٣-١٣٣٤هـ/ ١٥١٧-١٩١٦م (الثقفي ٢٠١٥م):

تناول هذا الكتاب تاريخ العمران في مدينة جدة، مشتملًا على العمارة الدينية، والعسكرية، والمدنية، بما فيها الميناء، إبان العصر العثماني، بإجراء دراسة تحليلية مقارنة للعناصر المعمارية، والنقوش الخطية، والعناصر الزخرفية، ومواد البناء، والطرق المستخدمة في البناء في ذلك العهد.

التمهيد

ميناء جدة قبل عهد الملك عبدالعزيز:

واصل ميناء جدة - عبر الأزمنة المختلفة - القيام بدوره كممر اقتصادي مهم (الأنصاري، ١٩٨٢م، ص١٧)؛ فعن طريقه تم توفير معظم الاحتياجات اللازمة لمدينة جدة والمناطق المجاورة لها، وخاصة مكة المكرمة والمدينة المنورة (اليعقوبي، ١٩٧٧م، ص٣١٧).

فرغم أن جدة مدينة ساحلية إلا أنها تمتعت بحصانة طبيعية تمثلت في وجود الشعب المرجانية التي تجعل دخول السفن أمرًا عسيرًا إلى الميناء، بل ويستحيل دون دليل، وللوصول إلى الميناء لا يوجد غير ممر واحد من خلال الشعب المرجانية، يسمى بالباب الأوسط، لا يمكن للبواخر الكبيرة عبوره بأمان (جيلوت،٢٠١٦م، ص٣٣)، بل ويستحيل دون إرشاد من خبير من أهل جدة، ولا يمكن دخوله بعد العصر، حيث تبدأ المياه في الاسوداد، ويُروى أن كثيرًا من السفن تلقى مصيرها المحتوم نتيجة المغامرة من قبطانها (جيلوت، ٢٠١٦م، ص٣٣).

وشهدت جدة في عام (٨٠٦هـ/ ١٤٠١م) أهم حدث عمراني كان له أكبر الأثر في تعزيز دورها بوصفها ميناءً رئيسًا ومهمًا على البحر الأحمر، حيث أنشأ والي جدة جابر بن

عبدالله ميناءها ليضاهي به ميناء عدن (الفاسي١٩٩٨م، ج٣، حاشية (٢)، ص٢٥١)، فأصبحت الميناء التي تأتي منه المؤن والبضائع لمكة أو لاستقبال الحجاج.

إلا أن أبرز موانئ البحر الأحمر كان ميناء عدن؛ الذي كان يمثل نقطة الوصول النهائية لسفن التجارة القادمة من الشرق، وفي العشرينيات من القرن التاسع الهجري/ الخامس عشر الميلادي بدأ يتلاشى أمره، فانصرفت السفن التجارية إلى جدة، حيث وجدوها أكثر أمنًا، بخلاف ما كانوا يجدون من تسلط بعض ملوك اليمن، من فرض الضرائب الباهظة على ما يحملونه من بضائع، فازدهر ميناء جدة، وتطورت المدينة حتى وصفت "كأعظم مراسي الدنيا" (الجزيري، ١٩٨٣م، ص٧١١).

ويعود أول ازدهار للتجارة الدولية في ميناء جدة إلى عام ٨٢٥هـ/ ١٤٢٢م؛ في عهد السلطان المملوكي برسباي (٨٢٥-٨٤١هـ/ ١٤٢٢- ١٤٣٨م) حيث سمح للسفن القادمة من الهند أن تكمل رحلتها إلى جدة مباشرة دون الوقوف في ميناء عدن، حيث كان من المعتاد إنزال البضائع في عدن وبعد ذلك نقلها إلى جدة إما برًّا، وإما بحراً (المقريزي، ١٩٩٧م، ج٧، ص٢٧٧-٢٧٨).

ويصف الظاهري أهمية الميناء في القرن التاسع الهجري الخامس عشر الميلادي بأنه ربما يرد إلى الميناء كل سنة ما يزيد على مائة مركب، ومن ذلك مركب بسبعة قلوع، وتؤخذ الموجبات والرسوم وتُحمل إلى أمير مكة، ويشاركه فيها السلطان المملوكي الملك الأشرف أبو النصر برسباي (الزركلي، ١٩٩٩م، ص٤٨)، وقد يصل متحصل جمرك جدة إلى مئتي ألف دينار في السنة (شاهين، ١٨٩٤، ص١٦).

لوحة رقم (١): صورة جوية توضح موقع الميناء. صور (أرامكو).

وقابل هذا الازدهار رغبة عارمة عند البرتغاليين للسيطرة على الملاحة بالبحر الأحمر، بل والقضاء على كل نفوذ تجاري للتجار العرب في البحار الشرقية(ابن إياس، ٣١٦/٥)، فعملوا على تخريب ميناء جدة وتجارته؛ حيث قاموا بمنع السفن من الوصول إلى ميناء جدة عام (٩١٩هـ/ ١٥١٣م)، وفرض رقابة شاملة على السفن في البحر الأحمر(شراب، ٢٠١٢، ص١٧٧)، واستمرت التَّهديدات والاعتِداءات حتى تم التصدي لها خلال الفترة الممتدة من (٩٥٧هـ/ ١٥٥٠م) إلى (٩٨٨هـ/ ١٥٨٠م)، وبدأت معالم الضعف تظهر لدى البرتغاليين، فتلاشت مراقبة السفن، وسنحت الفرصة بوصول كميات كبيرة من التوابل إلى ميناء جدة؛ لتعيد النشاط التجاري إلى الميناء في تلك الفترة(شراب، ص٢٦)، فوصل عدد السفن التي تصل إلى ميناء جدة عام (٩٦٣هـ/ ١٥٥٦م) إلى ثلاثين سفينة محملة بالسلع المختلفة(شراب، ص٣١).

وكانت الدولة العثمانية تَعُدُّ متحصل جمرك جدة مصدرًا مهمًّا من مصادر دخل الولاية؛ حيث بلغت في بعض الأعوام أكثر من خمسة أو ستة ملايين قرشٍ(صبري، ١٨٨٨م، ص٣٣)، وشكلت نسبة (١٥%) تقريبًا من إجمالي الإيراد(الخالدي، ٢٠١٤م، ص٣١٦)، وحرص الولاة في جدة على تشجيع الوضع الاقتصادي وتنشيطه عبر جمرك جدة؛ لكي تستفيد الولاية من عائدات الجمرك(المعبدي،١٩٩٣م، ١٥٤)، مما جعلها تنشئ لها دائرة خاصة أطلقت عليها في عام ١٣٢٧هـ/١٩٠٩م، (مديرية الرسوم والجمارك)، وقد بلغت واردات الجمارك في ميناء جدة عام (١٣٢٧هـ/١٩٠٩م) (٨,٦١٥,٩١٣) قرشًا (المعبدي،١٩٩٣م، ص١٥٠-١٥١).

وتأثرت واردات الجمرك بالزيادة والنقص بحسب الظروف السياسية وقيام الحروب، وظهور الأوبئة في مختلف مناطق العالم، فقد قلت واردات الحجاز بشكل كبير بسبب الحملة الفرنسية على مصر، مما أدى إلى إغلاق جمرك جدة عام (١٢١٢هـ/ ١٧٩٨م) (وثيقة رقم

E,160/6664)، وكان لحرب بريطانيا مع اليونان بين عامي ١٩٤٦م-١٩٤٩م/١٣٦٩هـ-١٣٦٦هـ، أثر كبير في انخفاض مجمل عدد البواخر القادمة إلى ميناء جدة من (٢٦٥) في عام ١٨٩٦م إلى (١٩٥) في عام ١٨٩٧م (الشعفي، ١٤٢٨هـ، ص٦٠).

وعاد افتتاح قناة السويس في عام ١٢٨٦هـ-١٨٦٩م بأثار سلبية على واردات ميناء جدة وحركة التجارة به، ومما زاد في سوء الأحوال في حركة الميناء التجارية ظهور السفن البخارية، فلم تعد هناك حاجة لدور جدة كوسيط لتجارة الهند واليمن مع بلدان شمال أفريقيا وأوروبا، فانخفضت واردات الجمرك بشكل حاد، ولم تتحسن الواردات الجمركية إلا بعد ما يزيد عن ثلاثين عاماً ولفترة وجيزة فقط بسبب نشوب الحرب العالمية الأولى عام ١٣٣٢هـ/١٩١٤م (الثقفي، ٢٠١٥م، ص١٢٩-١٣٠).

وقد كتب سويلمز أوغلي تقريرًا موسعًا عن أحوال الحجاز إلى السلطان عبدالحميد الثاني (١٣١٠هـ/١٨٩٢م)، خص فيه الميناء وواراداته بجزء من التقرير، حيث شدد على أهمية العناية به، وذلك ببناء بعض الأرصفة والفنارات داخل الميناء، خاصة -حسب قوله- أن الميناء واسع وعميق ولا يحتاج إلى عمليات تطهير مستمرة، إنما يحتاج إلى بعض المصروفات لإنشاء التحسينات اللازمة وتنفيذها، وأن الاهتمام بميناء جدة وموانئ السواحل الشرقية للبحر الأحمر سيضمن دخول ملايين الليرات إلى خزينة الدولة العثمانية، وأن من نتائج الإهمال أن تضعف سيطرة الدولة العثمانية على بلاد الحجاز واليمن(أوغلي، د.ت، ص٢٤٨- ٢٥١).

وتؤكد أحد الوثائق ما ذهب إليه أوغلي من أن تنظيم إدارة الجمرك وبناء الأرصفة، سيوفر دخلًا كبيرًا لخزينة الدولة، وأن الإهمال لميناء جدة قد حرم خزينة الدولة العثمانية من مبالغ طائلة كان من الممكن أن تعود عليها من مرور السفن التي تنقل التجارة بين الهند وأوروبا، وكان لقلة الموظفين وعدم اهتمام الدولة العثمانية بتحسين الميناء وتطوير مرافقه أثرٌ

في قلة الواردات، بل إن الموانئ المماثلة له قد تفوقت عليه كميناء الحديدة (وثيقة رقم Y.PRK.UM.5/93).

ومن خلال مشاهدات وتدوينات الرحالة الذين زاروا جدة قبل فترة حكم الملك عبدالعزيز لها، نستطيع رسم صورة ذهنية للميناء؛ فيصف بوركهارت الذي زار جدة عام١٢٢٩هـ/١٨١٤م الميناء بأن لهُ رصيفين، تنزل عليهما قوارب صغيرة لنقل حمولة السفن الكبيرة التي يجب عليها أن ترسو في مكان قرب الشاطئ يبعد عنه نحو ميلين، ولا يقترب من الشاطئ غير المراكب الصغيرة حجمًا المسماة (سعي) – أي سواعي- وتُقفل أرصفة الميناء كل مساء عند الغروب(بوركهارت، ٢٠٠٥م، ص١٨-١٩)، وبذلك يمنع الاتصال بين الميناء والمدينة عقب غروب الشمس من كل يوم، حسب أوامر موظفي الجمارك (مناع، ١٩٨١م، ص١٢١).

ونلحظ استمرار الوضع على ما هو عليه؛ فيشير الرحالة الفرنسي شارل ديديه الذي زار جدة عام ١٢٧٠هـ/١٨٥٤م، فقال عن الميناء: إنه مليء بالأرصفة الرملية، ومياهه ضحلة حتى إنه ينبغي على السفن أن ترسو على بعد ميلين إلى ثلاثة أميال عن الشاطئ، ويتم نقلهم إلى رصيف الجمارك عن طريق مراكب مسطحة يجب عليها القيام بالتفاتات كبيرة؛ حتى لا تغوص في الرمال (ديديه، ٢٠٠١م.، ص١٦٨).

وبعد أن ضم الملك عبدالعزيز مكة لحكمه في عام ١٣٤٣هـ/١٩٢٤م، وتحصن الشريف بجدة وإغلاقه لميناء جدة ومنعه للحجاج من القدوم إلى الميناء، برز دور الميناء وأهميته بشكل كبير على مكة وحياة الأهالي فيها؛ فلم تستطع الموانئ القريبة من ميناء جدة كرابغ، والقنفذة، والليث التعويض عنه، فسبب انفصال مكة المكرمة عن جدة مشكلة اقتصادية كبيرة، لاعتمادها بشكل كبير على جدة في التموين والإمداد، وزادت الأمور سوءًا فانقطع توافد الحجاج (أم القرى، ١٩٢٥م، ص١-٢)، وارتفعت الأسعار ارتفاعًا فاحشًا، كما شهدت العملة تراجعًا في قيمتها الشرائية (الحربي، ٢٠٠٣م، ص٤٣-٤٤).

إلا أن جهود الملك عبدالعزيز -رحمه الله- نجحت في إفشال الحصار، الذي لم تعترف به قناصل الدول الأوربية، وأعلن الملك عبدالعزيز استمرار فريضة الحج لذلك العام وتعهده باستقبال الحجاج وحمايتهم إلى وصولهم للديار المقدسة (أم القرى، ١٩٥٢م، ص٣).

وفي ٦ جمادى الثانية سنة١٣٤٤هـ/ ٢٢ديسمبر ١٩٢٥م، أعلن الملك عبدالعزيز للناس عامة أن أزمة الحصار وإغلاق ميناء جدة انتهت وذلك بتنازل الملك علي بن الحسين عن الحجاز وتوقيعه اتفاقية تسليم جدة ومن ثم مغادرته جدة، كما طمأن الناس بأن بإمكانهم السفر إلى جدة والتجارة منها، وأن من أراد إرسال بضائع إليها – على كافة أنواعها – أو تصديرها منها عليه أن يراجع مركز الحكومة في الحميدية ليحصل على الفسح في ذلك (أم القرى، ١٩٢٥م، ص١).

المبحث الأول: ميناء جدة في عهد الملك عبد العزيز:

حظيت جدة – بشكل عام – برعاية الملك عبد العزيز بن عبد الرحمن آل سعود – رحمه الله –، وأولى ميناءها عناية خاصة، وسعى لتطويره، وحل مشكلاته وتحسينه؛ لكي يصبح قادرًا على استقبال سفن الحجاج والبضائع التي كانت يتزايد عددها سنويًا.

لوحة رقم (٣): صورة توضح تحرك الملك عبد العزيز من ميناء جدة إلى اليخت الملكي (المحروسة). أمانة محافظة جدة.

وقد أكتسب مبنى الميناء شهرته عندما غادره الملك عبدالعزيز – رحمه الله – مع عدد من أبنائه الأمراء: محمد، وخالد، وفهد، وعبدالله، وبندر، ومساعد، وعبدالمحسن، ومشعل،

وسلطان، ومتعب، وطلال، ونواف، وعدد من أصحاب المعالي والسعادة، يوم الاثنين٨ صفر سنة ١٣٦٥هـ، الموافق ٧يناير سنة ١٩٤٦م لوحة رقم (٣)، (مشخص، ٢٠١٨م، ص٣٤، ٣٧)، متوجهًا إلى جمهورية مصر العربية في رحلته البحرية الشهيرة عبر البحر الأحمر للقاء الملك فاروق ملك مصر، وقد أقام سكان جدة أمام البنط احتفالًا كبيرًا لوداع الملك، وعاد في المسار نفسه، كما أقاموا حفلًا مماثلًا فرحًا بعودته، وبهذه المناسبة قررت لجنة الاستقبال تسمية الساحة العامة الكائنة أمام الكرنتينة والجمارك والبريد في جدة باسم ميدان الملك عبدالعزيز، وما يتصل بها باسم شارع الملك عبدالعزيز.

واستمرارًا للوضع في العهود السابقة، كانت السفن في بداية عهد الملك عبدالعزيز تقف بعيدًا عن الميناء، في المكان الذي أنشيء فيه الميناء لاحقًا، وعرف بين المعادي بـ (الحفرة) (باطرفي، ١٤١٨هـ، ص٥٤)، التي بلغ عمقها من الداخل ما بين (٣) أذرع إلى (١٧) ذراعًا (صبري،١٨٨٨م، ص١٨٥)، ثم ينزل الحجاج من السفن إلى زوارق صغيرة تسمى: (سنابيك) تقوم بنقلهم إلى الميناء، إضافة إلى المراكب الكبيرة والمعروفة (باللنشات) (باطرفي،١٤١٨هـ، ص٥٥)، ويتم نقل الحمولة من البضائع بشكل يدوي من الميناء إلى المستودعات.

زار جدة في هذه الفترة الرحالة العربي الأمير شكيب أرسلان في رحلته إلى الأراضي المقدسة عام (١٣٤٧هـ/ ١٩٢٩م)؛ فوصف البواخر الكثيرة الراسية به أنها أشبه بالغابة، وقارن جدة بميناء هامبورغ ونيويورك؛ حيث تجتمع في مياهها ما بين الثلاثين إلى الخمسين باخرة (أرسلان، ٢٠٠٤م، ص٢٨).

كما زارتها الرحالة الأسكتلندية أفلن (زينب) كوبولد - في عام (١٣٥١هـ/ ١٩٣٣م)، في طريقها إلى مكة المكرمة لأداء فريضة الحج؛ فوصفت الميناء بأنه عجيبة من عجائب الزمان في جماله، وأن ليس هناك مياه بحر تشابه مياهه في البهاء واللمعان، ولكنه إلى ذلك كله كثير الصخور، كثير الجبال البحرية بحيث كان قائدو البواخر لا يتقدمون إلى

المرفأ إلا بمقدار، وممَّا زاد في عجبها براعة قائد الزورق، وهو صبي لم يتجاوز العاشرة من عمره، بحيث كان يرى الحفر تحت الماء فيدور حولها، ولا يقع عليها، وكان بارعًا في الروغان عنها، حتى أوصلهم إلى المرفأ سالمين(كوبولد، ١٩٣٤م، ص٢٣).

مما سابق نلحظ أن الميناء زادت فيه الحركة التجارية بشكل كبير إلا أن التطورات والتحسينات اللاحقة لم تظهر عليه بعد، وكانت أولى هذه التحسينات هي التي أمر بها الملك عبد العزيز – رحمه الله– بعد زيارته جدة في عام(١٣٦٥هـ/ ١٩٤٦م) تلك الزيارة التي أشرنا إليها سابقًا لمقابلة الملك فاروق ملك مصر، فوجد أن المنطقة التي ينزل فيها الحجاج قبل دخولهم إلى البنط ترابية وسبخة، فأصدر أوامره إلى وزير المالية – آنذاك – عبدالله بن السليمان بالاهتمام بتحسين أحوال الميناء، وتطويره(الزركلي، د.ت، ص٢٢٧)، فكانت البداية بردم المنطقة الضحلة من البحر في مواجهة جزيرة سعد الواقعة جنوب الجمرك القديم (جميل، ص٢٦٥). وتم ردم حوالي (٥٥٠٠م٢)، (الغامدي، ٢٠٠٠م، ص٢١٥)، ونتج عن ذلك أن ألحق بجدة مساحات جديدة من الأراضي المتصلة بالبحر.

وفي عام (١٣٦٧هـ/ ١٩٤٨م) تم إنشاء رصيف (مرسى) بحري كبير بواسطة شركة بكتل الأمريكية Bechtel Corporation)) (كحالة، ١٩٦٤م، ص٢٠١)، داخل البحر يسمى بـ(الأسكلة) بطول (١٧٠م) وعرض (٣٠م)، ثم تم ربط المرسى بجزيرة سعد بواسطة جسر ثُبِّت على ركائز حديدية يبلغ طوله (٣٩٠م)، وعرضه (٨) أمتار، يمكنه استقبال سفينتين في وقت واحد (إمارة منطقة مكة المكرمة، ١٩٩٩م، ص١١٦)، وكان له رصيفان جانبيان: خصص الرصيف الجانبي الذي يبلغ طوله (١٥٨م)، لرسو السفن الصغيرة، وأما الرصيف الآخر والبالغ طوله (٣٦٥م)، فخصص لرسو الصنادل التي كانت الحكومة تدعو المعادي لاستخدامها بدلا من السنابك(اقرأ، ص١١٨) ، وأنشئ الرصيف لترسو عليه السفن مباشرة، وتفرغ حمولتها من الحجاج ومن البضائع إلى البر مباشرةً، كما تم توصيل الميناء بشارع يصل إلى طريق مكة المكرمة في نقطة تقاطع مع الشارع القادم من المطار. ومن

الملاحظ توظيف بعض الأجهزة الحديثة واستخدامها في الميناء؛ كالروافع التي تستطيع رفع حمولات تزن خمسة عشر طناً والجرارات (الغامدي، ٢٠٠٠م، ص٢١٧).

أما بالنسبة لمكاتب ومباني الميناء ففي عام (١٣٥٤هـ/ ١٩٣٥م)، بدأ بتجديد مباني الميناء بالكامل ليكون بمواصفات حديثة؛ فجمع بين الفرضة العثمانية التي أنشأها نوري باشا عام ١٢٨٣هـ/١٨٦٦م، والجمرك الذي كان على باب البنط، والمحجر الصحي في مبنى واحد، وفصل الميناء بعد تجديده بسور خاص في المنطقة التي ردمت في العهد العثماني، ويعرف الآن بمتحف البنط بجوار مركز المحمل، لوحة رقم (٢)، وبه المرافق الحكومية اللازمة وبه مخازن الجمارك، وإدارة جمرك جدة، ومديرية الجمارك العامة، وترتبط إدارة الجمرك بالمديرية العامة للجمارك، وقد تولاها منذ أول عهد الحكومة السعودية: قاسم إسماعيل لنظارة الرسوم، وهي الجهة المشرفة على جمرك جدة (الحربي، ٢٠٠٩م، ص١٣٥)، ومحمد خليل لرئاسة الكتاب، وعبد القادر صادق لأمانة الصندوق (أم القرى، ١٩٢٥م، ص٤)، ثم علي يحي، ثم مصطفى بدر الدين، وبعده أحمد ناظر، فزكي عمر، فأحمد لاري، فمحمد نور رحيمي، ويعين برتبة وكيل وزارة نظرًا لضخامة مسؤولياته، وله وكلاء ومعاونان (الأنصاري، ١٩٨٢م، ص٥١١).

واحتلت مكاتب المديرية العامة بالمبنى الجديد الجانب الشرقي الشمالي؛ ليسهل عليها الإشراف على الصادرات والواردات من البضائع والركاب (الأنصاري،١٩٨٢م، ص٥١٢)، والإشراف على جميع الحجاج القادمين من الأقطار الإسلامية لأداء فريضة الحج وتدوين

أسمائهم وجنسياتهم (أم القرى، ١٩٢٦م، ص٢)، وقد أسندت إدارة الميناء التجارية منذ إنشائه إلى بيت زينل الذي قام بتشغيل الميناء نيابة عن الحكومة تحت إشراف وزارة المالية، والإنفاق على ذلك من وارداته، في مقابل تقديم مبلغٍ معين للحكومة بموجب اتفاق عقد على ذلك مع الوزارة، وتجدر الإشارة إلى أنه في عام (١٣٨١هـ/١٩٦١م) تم نقل الإشراف على الميناء إلى الحكومة وربط بوزارة المواصلات (الأنصاري، ١٩٨٢م، ص٥١٢).

وقد أشادت منظمة الصحة العالمية بالتحسينات والتطويرات التي طرأت على الخدمات الصحية المقدمة للحجاج من قبل حكومة المملكة العربية السعودية، أثر زيارة وفد لها لجدة والاطلاع على مبنى الحجر الصحي بعد الانتهاء من بنائه والخدمات الصحية المقدمة للحجاج، مما أدى إلى رفع القيود التي وضعتها المنظمة على السفر للحج فاستطاع الحجاج أداء حجهم بيسر وسهولة، وزادت أعداد بعثات الحج في السنوات اللاحقة (الجابري، ٢٠١٧م، ص٥٣٨-٥٣٩).

وفي مرحلة ما قبل النفط، ساعدت واردات ميناء جدة الحكومة على سداد التزاماتها المالية، فقد كان الملك عبدالعزيز شديد الحرص على إعطاء الناس حقوقها، ذكر الشيخ أحمد توفيق اليافي شيئاً عن عدل الملك عبد العزيز وحرصه على ذلك فقال: " إن من المواقف العظيمة التي وقفها جلالة الملك عبدالعزيز مع شعبه في جدة، موقفه مع عمي الشيخ عمر عبد البديع اليافي، ووالدي الشيخ توفيق عبد البديع اليافي، حيث كان لهما حقوق على مالية جدة، ولم تتوفر وقتها المبالغ اللازمة للسداد، وعندما علم جلالته بعدم سداد المبالغ المستحقة لهما وفي حضور الشيخ عمر عبد البديع، نادى وزير المالية –آنذاك– الشيخ عبدالله السليمان وقال له، لماذا لم تدفعوا إلى الناس حقوقهم؟! ويلزم دفع المبلغ حالًا، فقال الشيخ عبدالله السليمان: سمعًا وطاعة. ثم أخذ عمي جانبًا وقال له: يا شيخ عمر أنت ابن هذه البلاد وتعرف أنه لا يوجد في المالية هذا المبلغ لندفعه لك، ولكن عندي

طريقة تسددها لك وهي أنه كلما أدخلت بضاعة إلى البلاد تخصم من هذا المبلغ ويبقى لك في الجمارك حتى يسدد" (الرئاسة العامة لتعليم البنات، ١٤١٩هـ، ص٩٣).

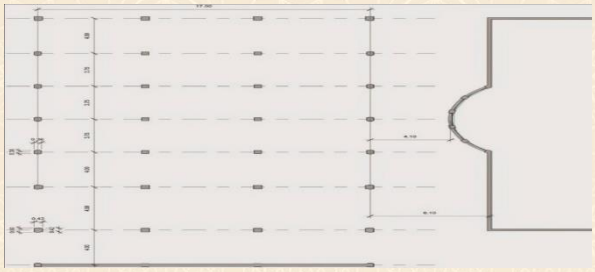
المبحث الثاني: الوصف المعماري لمبنى الميناء (البنط)

تكون الميناء الجديد الذي استغرق بناؤه عشر سنوات (اقرأ، ١٩٨١م، ص١١٨)، من ثلاثة مرافق حيوية وهي (الإسكلة)، والتي يعود إنشاؤها إلى عهد الملك عبدالعزيز – رحمه الله –كما ذكر ذلك سابقاً، و(الكرنتينة)، وجمرك الحجاج. وكانت الكرنتينة مواجهة للميناء البحري قبل ردم المياه الضحلة التي أمامها لإنشاء ميناء جدة الإسلامي ومصفاة البترول، وتم تغيير اسمها إلى (مصلحة الصحة البحرية والكورنتينات)(بدرة، ٢٠٢٠م)، لوحة رقم (٥)، لوحة رقم (٤)، وأطلق عليها بعض التجار(الطابية) (طرابلسي، ٢٠٠٦م، ص١٦٠)، وقد أزيل هذا المبنى فيما بعد لأغراض التوسع العمراني.

لوحة رقم(٤): صورة توضح مباني الميناء الثلاثة، وحركة المسافرين على رصيف الميناء بعد تحسينه. أمانة محافظة جدة.

ومصفاة البترول، وتم تغيير اسمها إلى (مصلحة الصحة البحرية والكورنتينات)(بدرة، ٢٠٢٠م)، لوحة رقم (٥)، لوحة رقم (٤)، وأطلق عليها بعض التجار(الطابية) (طرابلسي، ٢٠٠٦م، ص١٦٠)، وقد أزيل هذا المبنى فيما بعد لأغراض التوسع العمراني.

أما القسم الثالث (جمرك الحجاج)، فكان يتم تجميع أمتعة الحجاج وحقائبهم فيه، حيث كان الحجاج يتوجهون إليه لاستلام أمتعتهم، ومن ثَمَّ يتوجهون إلى خارج مبنى البنط، ومنها إلى مكة، لوحة رقم(٤)، وقد توقف مبنى البنط في منتصف الخمسينات عن العمل، حيث تم نقل جميع المرافق والمهام التي كان يقوم بها إلى إدارة ميناء جدة، كما كانت مستودعات الجمارك في موقع عمارة الأمير عبدالله الفيصل، بشارع الملك عبدالعزيز(طرابلسي، ٢٠٠٦، ص١٥٩).



لوحة رقم (٥):صورة توضح تغيير مسمى الكرنتينة في عهد الملك عبدالعزيز تم التقاطها في ٣/٤/١٩٤٢م.بدر بدرة [@BadrBadrh] ١٣ مايو ٢٠٢٠ (تغريدة) تم الاسترجاع من https://twitter.com/badrbadrah/status/1260318285834465287?s=21

وبقي المبنى المكون من الطابقين لوحة رقم (٢) صامدًا محتفظًا بملامحه العمرانية، ويتكون تخطيطه من مسقط أفقي مستطيل الشكل، تبلغ مساحة الدور الأرضي ١٢١٨م٢ شكل رقم (١)، وبمساحة إجمالية تبلغ ٢٧٢٦م٢. بني بالحجر المنقبي، وسقف بالخشب، إلا أنه وبعد تآكل السقف عمل سقفه من الإسمنت المسلح، ويتكون الدور الأرضي من صالات فسيحة كانت تستخدم لاستكمال إجراءات وصول الحجاج، وعمل الكشوفات الطبية اللازمة لهم، لوحة رقم (٦)، وعلى جانبي الصالات توجد اثنتا عشرة غرفة مختلفة المساحات، كانت تستخدم للموظفين والأطباء، أما الدور الثاني فيمكن الصعود إليه عن

طريق درج واسعة تنفصل إلى سلمين عن اليمين وعن اليسار تعطي شكلًا رائعًا وفخامة للمبنى من الداخل، يتكون من ثماني عشرة غرفة مختلفة المساحات.

وقد تم تحويل المبنى إلى متحف، لوحة رقم (٦)، لعرض كل ما يخص وسائل ونشاطات النقل البحري، ويعد المبنى من أقدم المباني القائمة بمدينة جدة، والذي لا يزال يحتفظ بالكثير من عناصره المعمارية، التي اشتهرت بها عمارة المباني التقليدية بمدينة جدة، كالحجر المنقبي، والزخارف الخشبية على الأبواب والشبابيك وغيرها، لكنه يعاني في الفترة الحالية –فترة البحث– من الإهمال، وخاصة جدرانه الخارجية، والفناء الخارجي الموجود بالجهة الغربية للمبنى.

لوحة رقم (٦): متحف باب البنط من الداخل. أمانة محافظة جدة

الخاتمة

حمدًا لله تعالى على المنتهى، وصلاة وسلامًا على رسوله المصطفى صلى الله عليه وسلم، وبعد:

نعرض هنا أهم ما توصل إليه البحث من نتائج وهي على النحو التالي:

١- مثَّل ميناء جدة عبر الزمن حلقة وصل مهمة لربط العالم الإسلامي بمقدساته في مكة والمدينة، كما أن متحصل الجمرك المالي شكل رافدًا رئيسًا من الروافد الاقتصادية القليلة لولاية الحجاز.

٢- بروز دور ميناء جدة الكبير في خدمة المدينة المقدسة أثناء حادثة منع الشريف وصول الحجاج والمؤن إلى مكة المكرمة، فعانى الناس من نقص حاد في المؤن ومن ارتفاع الأسعار.

٣- حرص الملك عبدالعزيز - رحمه الله - منذ ضم جدة إلى الدولة السعودية، على الاهتمام بجميع مرافقها ومنها ميناؤها، رغم ضيق الموارد المالية في عصر ما قبل النفط، فاهتم بالميناء، وسعى لتطويره، وتوسيعه وتحسينه؛ لكي يصبح قادرًا على استقبال سفن الحجاج القادمة مباشرة وتسهيل الحركة التجارية.

٤- لم يعد الحجاج والبضائع بحاجة للانتقال من السفن الكبيرة إلى السفن الصغيرة للوصول للميناء، بل أصبح الوضع أكثر سهولة ويسر وذلك بنزولهم بشكل مباشر من سفنهم إلى الرصيف البحري الطويل الذي قام ببنائه الملك عبدالعزيز.

٥- أصبحت حركة الحجاج داخل مباني الميناء أكثر سهولة وتنظيماً، وذلك بعد تجديد المباني وإعادة تنظيمها في مبنى واحد، فما أن يصل الحاج ويدخل من باب البنط حتى يتم الكشف عليه من الأطباء في المحجر الطبي، ويستلم أمتعته من مبنى الجمرك.

وفي الختام تدعوا الدراسة وزارة السياحة في المملكة العربية السعودية إلى الاستفادة الكاملة من مبنى متحف البنط وفتحه لزيارة السياح، ودمج التاريخ بالحداثة؛ وذلك بعرض فيديوهات تصور رحلة الحج قديماً. كما تدعوا الدراسة الباحثين إلى تتبع تطور ميناء جدة وذلك بدراسة التغيرات التي طرأت على الميناء في عهد أبناء الملك عبد العزيز الأوفياء الملوك سعود وفيصل وخالد وفهد وعبد الله-رحمهم الله جميعًا- إلى العهد الميمون عهد خادم الحرمين الشريفين الملك سلمان بن عبد العزيز حفظه الله ورعاه.

وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين، وصلوات الله وسلامه على المبعوث رحمة للعالمين وعلى صحابته ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدين.

المصادر والمراجع

أولاً: الوثائق:

- وثيقة رقم L4L104C.D AH٣ . محفوظة بأرشيف رئاسة الوزراء العثماني بإستانبول.
- وثيقة رقم E,160/6664 . محفوظة بأرشيف رئاسة الوزراء العثماني بإستانبول.
- وثيقة رقم Y.PRK.UM.5/93 . محفوظة بأرشيف رئاسة الوزراء العثماني بإستانبول.

ثانياً: المصادر والمراجع:

أباظة، فاروق عثمان. (١٩٧٩م). عدن والسياسة البريطانية في البحر الأحمر ١٨٣٩/١٩١٨م. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

ابن إياس، محمد بن أحمد. (د.ت). بدائع الزهور في وقائع الدهور.مج٥. القاهرة.

ابن فهد، النجم عمر بن فهد محمد بن محمد (٨١٢-٨٨٥هـ/١٤٠٩-١٤٨٠م). إتحاف الورى بأخبار أم القرى، تحقيق فهيم محمد شلتوت، مركز البحث العلمي دار إحياء التراث الإسلامي بجامعة أم القرى، مكة المكرمة، ط٣، ١٤٢٦هـ/٢٠٠٥م.

أرسلان، شكيب. (٢٠٠٤م). الإرتسامات اللطاف في خاطر الحاج إلى أقدس مطاف (تحقيق: أيمن حجازي). دار السويدي للنشر، أبو ظبي.

إمارة منطقة مكة المكرمة: جدة تاريخ وحضارة. (١٤٢٠هـ/١٩٩٩م).

أمانة محافظة جدة: جدة مائة عام انجاز وتحدي.(د.ت) د. ط.

الأنصاري، عبدالقدوس. (١٤٠٢هـ/ ١٩٨٢م). تاريخ مدينة جدة. (ط٣). القاهرة: دار مصر للطباعة.

أوغلي، سويلمز (سليمان شفيق بن علي كمال باشا). (د.ت). حجاز سياحتنامة سي. مخطوطات مكتبة جامعة إستانبول رقم ت ٤١٩٩. إستانبول.

باطرفي، خالد محمد. (١٤١٨هـ). جدة أم الرخا والشدة. دار البلاد للطباعة والنشر.

بوركهارت، جون لويس. (٢٠٠٥م). رحلات إلى شبه الجزيرة العربية (ترجمة: هتاف عبدالله). بيروت: الانتشار العربي.

الثقفي، عبدالله زاهر. (١٤٣٦هـ/٢٠١٥م).العمارة بمدينة جدة في العصر العثماني ٩٢٣-١٣٣٤هـ/١٥١٧-١٩١٦م، ط١، دارة الملك عبد العزيز، مج١.

الجابري، خليل حمود. (٢٠١٧م). خدمات الحجيج في المملكة العربية السعودية في ضوء الوثائق البريطانية١٩٥١م-١٩٥٧م، الجامعة المستنصرية، مجلة كلية التربية، العدد الرابع.

الجزيري، عبدالقادر بن محمد بن عبدالقادر بن إبراهيم الأنصاري الحنبلي. (١٤٠٣-١٩٨٣). الدرر الفرائد المنظمة، أعده للنشر حمد الجاسر، منشورات دار اليمامة، الرياض، ط١.

جميل، وليد محمد أحمد. (د.ت). مرافق الحج وخدماتها المدنية في عهد الملك عبد العزيز ١٣٤٣هـ-١٣٧٣هـ/ ١٩٢٤م- ١٩٥٣م. المملكة العربية السعودية: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

جليوت، بول. (٢٠١٦). رحلة حج الجزائريين إلى مكة عام ١٩٠٥م، نشره لوك شانتر، قسم العمل والتعاون الثقافي، القنصلية العامة الفرنسية بجدة، ط١.

الحربي، دلال مخلد. (١٤٢٣هـ/٢٠٠٣م). الملك عبدالعزيز واستراتيجية التعامل مع الأحداث (حالة جدة). مكتبة الملك عبدالعزيز العامة.

الحربي، دلال مخلد. (١٤٣٠/ ٢٠١٠). الأوضاع الداخلية في جدة في فترة الحصار ١٣٤٣ - ١٣٤٤ / ١٩٢٥م من خلال صحيفة بريد الحجاز. الدرعية، السنة١٢، العددان السابع والثامن والأربعون.

الحمدان، فاطمة عبدالعزيز سليمان. (١٤٠١هـ/١٩٩٠م). مدينة جدة الموقع البيئة العمران السكان. دار المجتمع للنشر والتوزيع.

الخالدي، دايل علي. (١٤٣٥هـ/ ٢٠١٤م). الإدارة العثمانية وأنظمتها في الحجاز في عهد السلطان عبدالحميد الثاني (١٢٩٣- ١٣٢٧هـ/ ١٨٧٦- ١٩٠٩م). دارة الملك عبدالعزيز.

الخالدي، شهلا سعد. (١٤٣٩هـ/٢٠١٨م). الأهمية الاستراتيجية للبحر الأحمر في العصر الأيوبي (٥٦٧-٦٤٨هـ/ ١١٧١-١٢٥٠م). مركز تاريخ البحر الأحمر وغرب المملكة العربية السعودية.

الخطيب، جبر محمد.و العمري، ثابت غازي. (٢٠١٦). حركة التجارة والحجاج في ميناء جدة ١٣٤٠- ١٣٤١هـ/ ١٩٢٢-١٩٢٣م)، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات- العدد الثامن والثلاثون (٢).

الخليج العربي والبحر الأحمر من خلال وثائق برتغالية ١٥٠٨م- ١٥٦٨م. (١٤٣٣هـ/٢٠١٢م). (ترجمة: أحمد شراب). كرسي الأمير سلمان بن عبدالعزيز للدراسات التاريخية والحضارية للجزيرة العربية.

ديديه، شارل. (١٤٢٢هـ). رحلة إلى الحجاز (ترجمة: وتحقيق محمد البقاعي). الرياض: دار الفيصل الثقافية.

الرويثي، محمد أحمد. (١٤٠٤هـ/١٩٨٤م). الموانئ السعودية على البحر الأحمر (ط٢). مطبعة المدني.

الرئاسة العامة لتعليم البنات. (١٤١٩هـ). الملك عبد العزيز في جدة، إعداد وحدة الدراسات والبحوث التربوية (إشراف: هانم حامد يار كندي).

الزركلي، خير الدين. (١٩٩٩م). الأعلام (ط. ١٤). بيروت: دار العلم للملايين.

الزركلي، خير الدين. (د.ت). الوجيز في سيرة الملك عبدالعزيز. دار العلم للملايين.

السماري، فهد عبدالله؛ الوليعي، عبدالله ناصر. (١٤٣٩هـ/ ٢٠١٨م). معجم الأماكن الجغرافية في البحر الأحمر. دارة الملك عبدالعزيز.

شاهين، خليل. (١٨٩٤م). زبدة كشف الممالك وبيان الطرق والمسالك (تحقيق: بولس راويس). باريس: المطبعة الجمهورية.

الشعفي، محمد سعيد. (١٤٢٨هـ). التجارة الخارجية لمدينة جدة في العهد العثماني ١٨٤٠/١٩١٦م. ترجم من كتاب: The Foreign Trade of Jeddah in the Ottoman Period 1840-1916. . الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.

صبري، أيوب. (١٣٠٦هـ/١٨٨٨م). مرآة الحرمين (مرآة جزيرة العرب). القسطنطينية.

طرابلسي، محمد يوسف محمد. (١٤٢٧هـ/٢٠٠٦م). جدة حكاية مدينة (ط٢). جدة: المدينة المنورة للطباعة والنشر.

الغامدي، محمد جمعان. (١٤٢١هـ/٢٠٠٠م). جدة في عهد الملك عبدالعزيز آل سعود ١٩٢٥- ١٩٥٣م. القاهرة: الوادي الجديد للطباعة.

الفاسي، تقي الدين محمد بن إبراهيم بن علي (ت٨٣٢هـ/ ١٤٢٨م): العقد الثمين في تاريخ البلد الأمين، تحقيق محمد عبدالقادر أحمد عطاء، دار الكتب العلمية، ط١، ١٤١٩هـ/ ١٩٩٨م.

فهمي، نعيم زكي. (١٣٩٣هـ/١٩٧٣م). طرق التجارة ومحطاتها بين الشرق والغرب أواخر العصور الوسطى. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

كحالة، عمر رضا. (١٣٤٨م/ ١٩٦٤م). جغرافية شبه جزيرة العرب. راجعه وعلق عليه: أحمد محمد. (ط.٢). مكتبة النهضة الحديثة.

كوبولد، إفلن. (١٣٥٣هـ/ ١٩٣٤م). (زينب): إسلام نبيلة إنكليزية وحجها إلى مكة والمدينة (تحقيق وترجمة: عم أبو النصر اليافي). بيروت: المكتبة الأهلية.

مشخص، عبدالحميد حامد. (١٤٣٩هـ/٢٠١٨م). الرحلة الملكية السعودية إلى مصر صفر ١٣٦٥هـ/يناير١٩٤٦م. أعده للنشر: فهد عبدالله السماري، محمد عبدالرحمن الربيع. دارة الملك عبدالعزيز.

المصعبي، حمدة عبدالله. (١٤٣٩هـ /٢٠١٨م). السالنامة مصدر من مصادر تاريخ الحجاز. مركز تاريخ مكة المكرمة.

المعبدي، مبارك محمد. (١٤١٣هـ/١٩٩٣). النشاط التجاري لميناء جدة. جدة: دار البلاد للطبعة والنشر.

المقريزي، تقي الدين أبي العباس(ت٨٤٥هـ)، (١٤١٨هـ/ ١٩٩٨م): السلوك لمعرفد دول الملوك، تحقيق: محمد عبدالقادر، ج٧، دار الكتب العلمية، لبنان، ط١.

مناع، عبدالله. (٦/١٠/ ١٤٠١هـ، ٤/١٤/ ١٩٨١م). جدة في مطلع القرن الخامس عشر الهجري. مجلة اقرأ.

منسي، عبدالله سراج. (١٤٣٦هـ/٢٠١٥م). جدة في التاريخ الحديث من ٩٢٣هـ إلى ١٣٤٤هـ/ ١٥١٧م إلى ١٩٢٦م.

الناصري سيد أحمد علي. (ربيع أول، ١٤٠٠هـ/ يناير ١٩٨١م). الرومان والبحر الأحمر. مجلة الدارة، السنة السادسة، (٢).

اليافي، عدنان عبدالبديع. (١٤٣١هـ/ ٢٠١٠م). جدة في شذرات الغزاوي. جدة: مطابع جريدة المدينة المنورة.

اليعقوبي، أحمد بن واضح الكاتب. (١٣٩٧هـ/١٩٧٧م). معجم البلدان. بيروت: دار صادر.

ثالثاً: الدوريات:

جريدة أم القرى، (١٥ رمضان ١٣٤٣هـ، ١٠ابريل ١٩٢٥م)، السنة الأولى، (١٧).

جريدة أم القرى، (٢٢ شوال، ١٣٤٣هـ، ١٥ مايو ١٩٢٥م)، السنة الأولى، (٢١).

جريدة أم القرى، (٦ ذي القعدة ١٣٤٣هـ، ٢٩ مايو ١٩٢٥م)، السنة الأولى، (٢٣).

جريدة أم القرى، (٢٠ ذي القعدة ١٣٤٣هـ، ١٢يونيو ١٩٢٥م)، السنة الأولى، (٢٣).

جريدة أم القرى، (١١ جماد ثانية ١٣٤٤هـ، ٢٥ديسمبر ١٩٢٥م)، السنة الأولى، (٥٢).

جريدة أم القرى، (٦ محرم ١٣٤٥هـ، ١٦يوليو ١٩٢٦م)، السنة الثانية، (٨٣).

مجلة اقرأ، (الثلاثاء ١٠جمادى الثانية ١٤٠١هـ/ ١٤ أبريل ١٩٨١م)، مؤسسة البلاد للصحافة والنشر، المملكة العربية السعودية، (عدد خاص).

رابعاً: المواقع الالكترونية:

- بدر بدرة [@BadrBadrh] ١٣ مايو ٢٠٢٠ (تغريدة) تم الاسترجاع من:
.https://twitter.com/badrbadrah/status/1260318285834465287?s=21

ترجمة المصادر والمراجع إلى اللغة الإنجليزية:

The Documents:

- A document no. 3L4L104C.D AH kept in the Ottoman Archive at Istanbul.
- A document no. E,160/6664 AH kept in the Ottoman Archive at Istanbul.
- A document no. Y.PRK.UM.5/9. AH kept in the Ottoman Archive at Istanbul.

References:

- Abaza, Farouq Othman. (1979). Aden and the British policy in the Red Sea 1839/ 1918 AD. Cairo. General Egyptian Book Organization .
- Ibn Eyas, Mohamed Ibn Ahmed (N. D.) The attractiveness of flowers throughout times. Volume 5. Cairo.
- Arsenal, Shakib. (2004). The Graceful memories in the mind of the pilgrim to the holiest place (Reviewed byAyman Hejazi) Alsuwedi Centre for publication. Abu Dhabi.
- Althagafi, Abdullah Zaher. The Architecture of Jeddah city under the Ottoman Era 923-1335/1517-1916 AD (2015) Volume 1. Riyadh: Dart Almalik Abdulaziz.
- Aljabri, Kalil Homood. (2017). The pilgrimages services in the Kingdom of Saudi Arabia on the light of the British documents 1951-1957. Almustanseryyah University. The Education College Magazine. The 4th edition.
- Makkah Region Governorate. (1420 AH/ 1999 AD). Jeddah history and civilization.

-Jeddah Governorate Municipality: Jeddah a hundred year of achievement and challenge. (D.T) D.T

-Alansary, Abdalqodos. (1402 AH/1982 AD). The history of Jeddah. Cairo: Dar Masr for printing.

-Oghli, Soylims (Soliman Shafeeq Ibn Ali Kamal Pasha). (N. D.) Hejaz Siyahatnama Si. Manuscripts of the library of Istanbul University. No. T 4199. Istanbul.

-Batrefi, Mohammed Khaled. (1418 AH). Jeddah, the mother of wealth and poverty. Dar Albelad for printing & publication.

-Burkhardt, John Lewis. (2005). Trips to the Arabian Peninsula (Translated by Hataf Abdallah). Beirut: Alintshar Alarabia.

-Jameel, Waleed Muhammed Ahmed. (N. D.) The Hajj facilities and its civil services during the time of King Abdulaziz 1343-1373AH /1924 -1953 AD. KSA: The Islamic University of the Imam Mohammed Ibn Saud University.

-Alharbi, Dalal Makhlad. (1423 AH / 2003 AD). King Abdulaziz and his strategies in dealing with the events. (The Governorate of Jeddah) The public library of King Abdulaziz.

-Alharbi, Dalal Mukhlad. (1430-2010). The interior situations in Jeddah during the time 1343-1344- 1925 from Bareed Alhijaz Newspaper. Aldrayyah,the Fortieth Seven and eighth edition. The 12th year .

-Alhemdan, Fatma Abdulaziz Suliman. (1401 AH/1990 AD). The city of Jeddah: the location, the environment, the construction and the habitants. Dar Almojtama for publication and distribution.

- AlKhaledi, Dayl Ali. (1435 AH/2014 AD) Ottoman management and its organizations till the time of Sultan Abdulhameed the Second (1293_1327 AH.) / (1876_1909 AD). Darat Almalik Abdulaziz.
- Alkhaledi, Shahla Saad. (1439 AH/ 2018 AD). The Strategic importance for the Red Sea in Ayyubid Dynasty (567-648 AH /1171-1250 AD). The Centre of the history of the Red Sea and the West of Arabia.
- Alkhatib, Jabr Mohammed & Alomari, Thabit Ghazi. (2016). Trade and Hajj movement in Jeddah seaport during 1922-1923 documentary study. Alqudus Open University Maggazine. The thirtieth eight Edition.(٢)
- The Arab Gulf and The Red Sea through the Portuguese documents (1508 /1568 AD). (1433 AH/2012 AD). (Translated by Ahmed Shrab). Prince Salman Ibn Abdulaziz's Chair for Historical & Cultural studies of Arabia .
- Dede, Charle. (1422 AH/2002 AD) Trips to Hejaz. (Translated & Reviewed by: Mohamed Albekaeri. Riyad: Alfaisal Cultural Centre.
- Arowithi, Mohamed Ahmed. (1404 AH/ 1984 AD) The Saudi ports on the Red Sea. The Madena Printing House.
- The General Presidency for Female's Education. (1419 AH/1999AD). King Abdulaziz in Jeddah. Prepared by the unity of educational studies & researches. (supervised by: Hanem Hamed Yar Kendy)
- Alzarkali, Khairalddin. (1999). The important figures. Beirut: The House of Science for Millions.
- Alzarkali, Khairalddin (N. D.) The Brief of King Abdulaziz's biography. The House of Science for Millions.

-Alsamari, Fahd Abdullah; Alweliey, Abdullah Naser. (1439 AH/2018 AD). The lexicon of the geographic places in the Red Sea. Dart Almalik Abduaziz .

-Shahin, Khalil. (1894). The summary of the uncovering of kingdoms and the showing the roads and bypaths. (Reviewed by Poles Rawis). Paris.

-Alshafi, Muhammed Saeed. (1428 AH/2008AD). The foreign trade in the Ottoman period 1840/1916 AD. Translated from the foreign trade in the Ottoman period 1840/1916 AD. Riyadh: King Fahad National Library.

-Sabry, Ayoub. (1306 AH/ 1888 AD). The mirror of the two holy mosques. (The mirror of the Arabian Peninsula). Constantinople.

-Trabolsi, Mohamed Youssef Mohamed. (1427 AH/2006 AD). Jeddah the story of a city (2nd edition). Jeddah: Almedina Almonawara for Printing & Publication.

-Abdrabu, Seraj Omar. (1438 AH/ 2017 AD). Jeddah the descendant of Qudhaa. Sibawayh for Publication.

-Alghamdi, Muhammed Juman. (1421 AH/2000 AD). Jeddah in the time of King Abdulaziz Al Saud 1925-1953 AD. Cairo. The new wadi for printing.

-Fahmi, Naeem Zaki. (1393 AH/ 1973AD). The roads of trade and its stations between the East and the West at the end of the middle ages. Cairo. General Egyptian Book Organization .

-Kahala, Omar Reda. (1348 AD/1964 AD). The geography of the Arabian Peninsula. Revised and annotated by: Ahmed Mohamed. The Modern Uprising Library.

- Cobbold, Evelyn. (1353 AH/1934 AD). (Zainab): An English lady converting to Islam and her pilgrimage to Makkah and Madina. (Reviewed and translated by Abo Al Nasr Alyafi). Beirut: Alahlia Library.
- Mushakhs, Abdalhamid Hamed. (1439 AH/ 2008 AD). The royal Saudi trips to Egypt. (Safar 365 AH/ Jan. 1946 AD). published by: Fahd Abdullah Al Samary, Mohamed Abdalrhman Alrabeey. Darat Almalik Abdulaziz .
- Almosabi, Hamada Abdallah. (1439 AH/2018 AD). Asalnama, a resource of the Hejaz history. Makkah Al Mukrama History Centre .
- Manaa, Abdullah. (10/6/1401 AH, 14/4/1981 AD). Jeddah in the beginning of the fifth hijra century. Eqra Magazine.
- Almabadi, Mubarak Muhammad. (1413Ah/1993). The commercial activity of Jeddah port. Jeddah: Dar Albelad for printing and publishing .
- Almagrizi, Ahmed. (1418/1997). The ways to know the Kings' States, (Reviewed by Mohammed Abdulqader). Lebanon, The House of Scientific Books ،
- Alanaseri, Sayed Ahmed Ali. (Rabie 1st 1400/ January 1981) The Roman and the Red Sea. Aldara Magazine, (6th year).(٢) .
- Mansy, Abdullah Seraj. (1436 AH/ 2015 AD). Jeddah in the modern history from 923 to1344 AH/1517-1926 AD.
- Alyafee, Adnan Abdalbadeea. (1431 AH/ 2010 AD). Jeddah in the articles of Alghazawi. Jeddah: Almadina Al,monawara newspaper printing house .
- Alyakobi, Ahmed Ibn Wadh Alkateb. (1397 AH/1977AD). Alboldan lexicon: Dar Alsader.

The Periodicals:

−Umm Al-Qura Newspaper,(15 Ramadan 1343,10 April 1925), the first year.(١٧)،

−Umm Al-Qura Newspaper,(22 Shawwal 1343,15 May 1925), the first year.(٢١)،

−Umm Al-Qura Newspaper,(6 Thulqaida 1343,29 May 1925), the first year.(٢٣)،

−Umm Al-Qura Newspaper,(20 Thulqaida 1343, 12 June 1925), the first year.(٢٣)،

−Umm Al-Qura Newspaper,(11 Jamad 2nd 1344, 25 December 1925), the first year.(٥٢)،

−Umm Al-Qura Newspaper,(6 Muharram 1345, 16 July 1926), the second year.(٨٣)،

−Iqra Magazine,(10 Jamada 2nd 1401, 14 April 1981) Albelad Foundation for Journalism and Publication, KSA. A Special Editions.

The Websites:

Badr Badrh [@BadrBadrh] 13 May 2020 (A tweet), retrieved from https://twitter.com/badrbadrah/status/1260318285834465287?s=21

تم بحمد الله

Researches Abstracts

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة
ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

Abstract (10)

Jeddah port was considered as an important economical and architectural landmark. King Abdulaziz took great care to improve and expand the port, so that it could meet the demands of accommodating growing number of ships. Ships were coming from all parts of the world for both trade and transferring pilgrims Therefore, the current research aims at documenting the historical events that the port had witnessed and influenced its development, presenting an architectural description of the remaining buildings and mentioning the port's improvements and developments which had been issued by king Abdulaziz. The study is divided into two main parts: The first session describes the improvements and developments of the port under king Abdulaziz rule, the second part is allotted to architecturally describe the remaining buildings of the port. Those two sections are preceded by a preface which describes Jeddah port before the time of king Abdulaziz's rule. Finally, the research ends with a conclusion that mentions the most important results and some recommendation.

The Research Key Words

The Time of King Abdulaziz's Rule: Historically, the time of King Abdulaziz's rule extends from the time when he unified its regions under the name of the Kingdom of Saudi Arabia in 1351 AH/1932 till his death in 1373/1953. However, in this paper, the time of King Abdulaziz's rule goes further back in time to the year 1344/ 1925 when King Abdulaziz managed to enter Jeddah and to submit it to his rule till his death .

The Punt Building :

The word Punt comes originally from the Latin word ponton-, ponto which means the port. In the current paper, Alpunt was the building that pilgrims visitors and goods first entered when they came to Jeddah .

The Iskelah:

It is the marina which connects the big ships to the port.

The Quarantine Building:

It is the building where the new comers from pilgrimages or visitors were taken to be medically checked before allowing them to enter the city.

King Abdulaziz's Efforts in Improving and Developing Jeddah Port 1344-1373AH. 1925-1953

Researcher

Dr. Abdullah Zaher Althagafi

Assistant Professor of Islamic History and Civilization

Albaha University- Arts and Human Sciences Faculty

Abstract (9)

This study proposes a research map for the key research priorities of the educational management of public education in Saudi Arabia. In conducting the study, the descriptive approach and forward-looking methodology were applied through a forecasting study method, being the "Delphi technique". The study population was composed of experts in educational management, where (121) experts were involved in the first round and (61) experts in the second round, which means that the total number of experts who participated in the first and second rounds was (126) experts. According to the study's key findings, educational management experts approved ninety (90) research priorities in the educational management of ten (10) public education fields in Saudi Arabia. To detail, experts approved (34) priorities by (90-99%), (38) priorities by (80.5-89%), and (18) priorities by (70-79%). None of the examined research priorities received less than 70% of experts' approval. Based on the conclusions drawn from the experts' viewpoints, the study also found that all the research areas have research priority in the educational management of Public Education fields in Saudi Arabia. For example, academic economics ranked first with (94.5%), followed by professional development with (91.5%), then human resources management, which ranked third with (89.6%). On the other hand, educational supervision came in tenth place, scoring (81.7%). The study raised several recommendations; most notably: Adopting the research map for research priorities in the educational management of Public Education fields in Saudi Arabia by the Ministry of Education - Public Education - and its research staff, and by the departments of educational management in Saudi universities, members of the teaching staff and researchers specialized in educational management. It will be used as a reference and a starting point for their specialized researches and scientific theses.

Keywords: Research Map- Research Priorities Educational Management- Public Education

Research Map for Research Priorities in the Educational Management of Public Education in Saudi Arabia

Researcher

Prof. Abdul Mohsen bin Mohammed Al Sumih

Professor of educational administration

Imam Mohamed bin Saud Islamic University

Dr. Mashael Ali Al-Ghamdi

Assistant Professor of Management and Planning

Abstract (8)

The study aimed to identify attitudes of academic leaders towards empowering women to actively participate in decision-making in Hail University in accordance with the Kingdom's Vision 2030. The study adopted the descriptive approach, and the scale was the tool of study, and they assured its validity and reliability. The study sample consisted of (220) academic leaders in Hail University in Saudi Arabia. The results study showed that attitudes of academic leaders towards empowering Saudi women to actively participate in decision-making in Hail University came to a moderate level. The results indicate that there are differences in attitudes of academic leaders towards empowering women to actively participate in decision-making in Hail University in accordance with the Kingdom's Vision 2030 attributed to gender, specialization and experience variables in favor of males, humanities colleges and less than 5 years' experience, while no differences were attributed to the academic level. The study recommended that universities should conduct training programs aimed at training faculty members of the women cadres and empowering them to participate actively in decision-making in Saudi universities.

Keywords: Attitudes-Academic leaders, women's empowerment, active participation, decision making.

Attitudes of academic leaders towards empowering women to actively participate in decision-making in accordance with the Kingdom's Vision 2030 Hail University as a model

Researcher

Dr. Miesam Fawzi Motair Alazam

Assistant Professor / College of Education / Primary Grades Department University of Hail – Al Hait branch. Education collage

Abstract (7)

This study presents the technology-assisted language learning (TALL) concept that is vital in the analysis of teaching Arabic as a second language (ASL). The main aim of the paper is to ascertain the teacher's perception on the integration of technology in teaching Arabic language. The problem reported was that most teachers do not use technology in teaching. The educational technologies have multiple ways through which they can contribute to the development of the educational field. A descriptive analysis was used to examine the attitudes of Arabic teachers working in various ASL learning institutions toward TALL usage in their teaching practice. The sample size consisted of 90 Arabic teachers. The participants were aged between 22 and 59 years old. The results indicated 97.7% of the language teachers used at least one model. 64.4% reported that they often used TALL, compared to only 33.3% who reported that they rarely used TALL. Moreover, more than 82% of the teachers reported a positive correlation between TALL and student learning. 33.3% 'strongly agreed' that it enabled language learners to improve their individual skills; 48.9% 'somewhat agreed' while the remaining 17.7% of respondents disagreed. It was concluded that teachers are engrossed in the TALL platform and they tended to have recourse towards it for ASL learning, and for personal reasons. However, it was identified that the majority of surveyed teachers pointed out that TALL played a positive role in ASL teaching, as well as ASL learning. However, some teachers were reluctant to integrate TALL efficiently in their classroom setting .

Key Words: technology-assisted language learning, Arabic as a second language, technology- Based Learning, information and communication technology, mobile-assisted language learning.

TEACHERS' PERCEPTIONS ABOUT INTEGRATING TECHNOLOGY IN TEACHING ASL: A DESCRIPTIVE STUDY

Researcher

Dr. Sultan bin Abdulaziz Al-Malhas

Assistant Professor at the Institute for Teaching Arabic to Non-Native Speakers at the Islamic University of Madinah

Abstract (6)

The study aimed to verify the effectiveness of an enrichment program based on the successful theory of intelligence to develop analytic, creative and practical skills among preparatory school female students. The sample of the study consisted of (70) preparatory school female students, who were randomly distributed into two groups: The controlling group, who were (35) students and the experimental group, who were (35) students from the second grade. The experimental curriculum of the semi-experimental design was used. There will be pre-measurement before applying the program, to say nothing of the post-measurement which takes place after the application of the program. The researcher designed an enrichment program using some educational activities to develop successful intelligence skills. It was reviewed by faculty members specialized in educational psychology. The program consisted of (30) training sessions; each session lasts for (90) minutes, two lessons per week. The scale of successful intelligence prepared by the researcher was used. The findings of the study showed that there were statistically significant differences in the performance of students on the scale of successful intelligence, which was attributed to the effectiveness of the enrichment program and in favor of the female students of the experimental group. It recommends: Directing the officials' attention to the necessity of including successful intelligence skills in the curricula of all students at various levels of study, and expanding the scope of using various training activities based on the theory of successful intelligence that contribute to linking what students learn in school with daily situations.

Key Words: Enrichment Program, Successful Intelligence, Analytical, Creative, and Practical Skills.

The Effectiveness of an Enrichment Program Based on the Successful Theory of Intelligence to Develop the Analytic, Creative and Practical Skills of Female Students in Preparatory School

Researcher

Dr. Nawar Mohammad Saad Al-Harbi

Associate Professor of Educational Psychology
at Umm Al-Qura University

Abstract (5)

The purpose of the present study is to identify the status of academic relations in the administrative, scientific, research, moral and social fields between post-graduate students and their academic supervisors from the students 'point of view in Saudi universities. It also aims to show statistically significant differences according to the variables of gender, specialization, academic qualification and the scientific degree of the supervisor. The research used the descriptive, surveying and comparative approach, and the sample of research and study consisted of (318) individuals, who were selected from the research community, which consists of post-graduate students in the last stage of writing the thesis or recent graduates. The questionnaire was the tool used for this study to suit the objectives of the current research, and to analyze the data using appropriate statistical treatments. The research has reached several results, the most prominent of which is that the status of the academic relationship between graduate students and their academic supervisors is (good) in all areas identified by the study, and there are statistically significant differences at the level of (0.05) between the averages of degrees and the status of academic relations between graduate students and supervisors according to the gender variable in the "moral and social" dimension in favor of males, and for the specialization variable, there are statistically significant differences at the level (0.05) between the averages of the degrees of the academic relationship between post-graduate students and supervisors in Saudi universities in the "scientific and research" dimension and the total degree and the differences for the sake of scientific specialization. There are also statistically significant differences at the level (0.05) between the averages of the degrees of the status of the academic relationship between graduate students and academic supervisors according to the scientific qualification in the "scientific and research dimension" and the total degree in favor of master's students, and according to the academic degree of the supervisor, there are no statistically significant differences at level (0.05) between averages and degrees of the status of academic relationship between post- graduate students and their supervisors.

keywords: academic relationship, Post-graduate students, academic supervisor, university education.

The status of the academic relationship of post-graduate students and their supervisors from the viewpoint of students in Saudi universities

Researcher

Dr.Talal Aqil Attas ALKhhari

Associate Professor of Islamic and Comparative Education at Umm Al-Qura University

Abstract (4)

The current study aimed to find out the degree of employing of male and female teachers, the future educational portal, and the challenges they face when recruiting, It also knowing aimed to discover the degree of satisfaction them with the quality of information and the quality of design and components in the future educational portal. The study sample consisted of (95) male and female teachers. The researcher adopted the Descriptive Survey Approach. He developed two tools (two questionnaires), the first tool consisted of (2) axes, and (74) statements, as follows: the category of use of male and female teachers, containing (47) statements; and, finally, the category of the obstacles facing them upon use, containing (27) statements. As for the second questionnaire, it consisted of (2) two axes, and (29) statements, as follows: the category of information quality, containing (12) statements; the category of the quality of design and components, containing (17) statements; The findings of the study concluded that the male and female teachers' the degree of their use of the Gate in the educational process, and the degree of difficulty facing them upon use, degree of satisfaction with the information quality at the Education Future Gate, satisfaction with the quality of design and components were of moderate degree. Also, the findings showed the absence of statistical significance impact, resulting from gender variable at the level of $\alpha \leq 0.05$.

Keywords: future portal, Information Quality, Design and Components Quality.

Employing the educational future portal, and the challenges that teachers face and the degree of their satisfaction with it

Researcher

Dr. Omar bin Salem bin Mohammed Al Saidi

Associate Professor of Educational Technology
at Majmaah University

Abstract (3)

The purpose of this study was to identify students' experiences in the middle school of using Quick Response code technology, which utilities in the textbooks curriculum in Saudi Arabia; by finding the reality of the usage, viewed students' perceptions about the advantages of using QR codes and their attitude toward its. The researchers used the descriptive method by using a questionnaire to questioning as a tool 354 female and male students in middle school, randomly selected from Riyadh City schools. Among the findings of this study, students "sometimes" use QR code in their textbooks curriculum (M = 2.97, SD = 1.03), and that they had a positive attitude toward using QR code (M = 3.49, SD = 0.94). Also, the findings showed that gender affected the use of QR code for females at a significance level of a = 0.05. The most significant recommendation for this study is to increase training courses for teachers on how to apply QR codes during their teaching, motivate their students to use QR codes, train students on how they use QR codes. Finally, the study suggested further studies on the impact of using QR code on the educational process and comparative studies with successful experiences in other countries of using QR code in education.

Keywords: Quick Response Code, Barcode, curriculum (textbooks), Multimedia, Cognitive Load, Information Processing Theory.

The Use of (QR Code) Technology by Riyadh Middle School Students in the Curriculum

"Exploratory Study"

Researcher

Dr. Manal Mohammed Al-enezi

Assistant Professor of Educational Technologies at King Saud University

Hussa Mohammed Al-Dhowayan

Master of Education Technologies and Educational Supervisor in Dawadmi Education

Abstract (2)

The aim of the current study is identify the path of interrelationships between stigma, fear of compassion, social relationships, and gender differences in both stigma, fear of compassion, and social relationships, and direct effect of stigma on fear of compassion, Social relationships, and indirect stigma in social relationships through fear of compassion among (162) individuals with)T1D(diabetes of both sexes. (96) females and (66) males from (16-21) years, using the stigma scale by Trindade & Pinto, (2017), researcher's translation, and the fear of compassion scale by Gilbert et al Ghanem's Arabization, (2019), and the Scale of Social Relations by Hou, et al (2009) translated by the researcher. The results have indicated a statistically significant positive relationship between internal and external stigma and fear of compassion with others, of others, with the self, and the existence of a statistically significant negative correlation between stigma with both sides, dimensions of fear compassion, and social relations (family, commitment, friendships) While the results indicated that there were no differences between the mean scores of individuals in stigma, compassion, and social relations depending on the gender variable, finally the proposed model achieved indicators of good conformity, and the empirical data supported the validity of the proposed structural model for the relationship path, and the direct and indirect effect between the study variables. The study sample is of both sexes. The study recommends care of)T1D(through Parent, educators, and health practitioners, to work on satisfying their psychological and social needs.

Key words: stigma, fear of compassion, social relationships, diabetes, chronic disease.

The constructivist model of the relationship between stigma, fear of compassion and social relationships in adolescents with type 1 diabetes in the Asir region

Researcher

Dr. Ali Saeed Al-Omari

Associate Professor of Psychological Health
at King Khalid University

Abstract (1)

The study aimed to find out to what extent cognitive requirements are available in the field of subjects for the Program for International Student Assessment (PISA, 2018) which have to be available in the content of science textbooks taught in the intermediate stage in Saudi Arabia. The researcher used the descriptive analytical method where the sample consisted of four 2019-edition science textbooks for first and second intermediate years. An analysis card was prepared by the researcher and used to analyze the content of the textbooks after assuring reliability and validity .

The results showed that the requirements of the field of physics systems with a mean of (3.44) out of(4) were the most available while the requirements of the field of space systems and earth systems were the least available with a mean of (3.15) out of (4). For the sub-requirements, the most available was the requirement of the characteristics of matter such as its changes and status and electric and temperature connectivity with a mean of (3.56) out of (4). The least available sub-requirements were of history of the universe, its size, light year and giant explosion with a mean of (2.3) out of (4), the requirement of change in earth such as movements of plates, geochemical cycles and constructing and destructing powers with a mean of (2.6) out of (4) and the requirement of cells, their design, function, DNA and differences among plant and animal cells with a mean of (2.7) out of .(٤)

Key words: Evaluation, Cognitive Requirements, Program for International Student Assessment (PISA), Science, Intermediate Stage.

Evaluating the Content of Science Textbooks for the Intermediate Stage in Saudi Arabia in the Light of Cognitive Requirements of the Program International for Student Assessment (PISA, 2018)

Researcher

Dr. Hathal Obaid Alfehaidi

Assistant professor of Curricula and methods of teaching science, Faculty of Sciences and Arts in Sharurah, Formerly Najran University and presently Qassim University

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

Journal of Islamic University

for Educational and Social Sciences

Refereed Periodic Scientific Journal