مجلة الجامعة الإسلامية

للعلوم التربوية والاجتماعية

مجلة علمية دورية محكمة

العدد العاشر - الجزء الأول

ذو القعدة 1443 هـ - يونيو 2022 م

معلومات الإيداع في مكتبة الملك فهد الوطنية

النسخةالورقية :

رقم الإيداع: 1441/7131

تاريخ الإيداع: 1441/06/18

رقم ردمد : 1658-8509

النسخة الإلكترونية :

رقم الإيداع: 1441/7129

تاريخ الإيداع: 1441/06/18

رقم ردمد : 1658-8495

الموقع الإلكتروني للمجلة :

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

البريد الإلكتروني للمجلة :

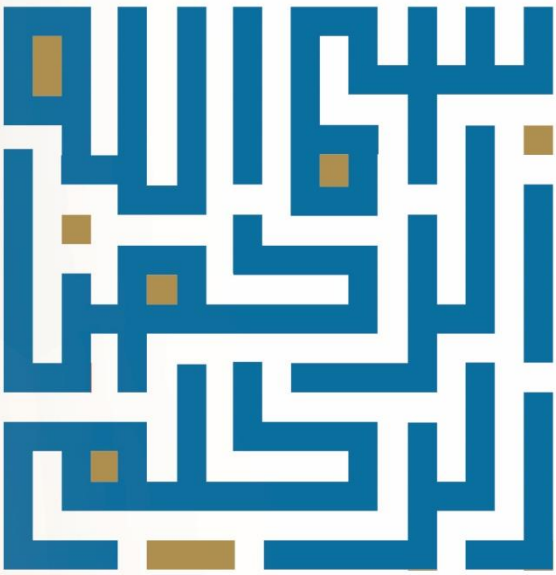
ترسل البحوث باسم رئيس تحرير المجلة

iujournal4@iu.edu.sa

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة
ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

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

جميع حقوق الطبع محفوظة للجامعة الإسلامية



قواعد وضوابط النشر في المجلة

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

الهيئة الاستشارية :

معالـي أ.د : محمد بن عبدالله آل ناجي
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 سابقاً

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

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

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

هيئة التحرير :

رئيس التحرير :

أ.د : عبدالرحمن بن علي الجهني

أستاذ أصول التربية بالجامعة الإسلامية

مدير التحرير :

أ.د : محمد بن جزاء بجاد الحربي

أستاذ أصول التربية بالجامعة الإسلامية

أعضاء التحرير :

معالي أ.د : راتب بن سلامة السعود

وزير التعليم العالي الأردني سابقا
وأستاذ السياسات والقيادة التربوية بالجامعة الأردنية

أ.د : إبراهيم بن عبدالرافع السمدوني

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

أ.د : عبدالرحمن بن يوسف شاهين

أستاذ المناهج وطرق التدريس بالجامعة الاسلامية

أ.د : عبدالعزيز بن سليمان السلومي

أستاذ التاريخ الإسلامي بالجامعة الاسلامية

أ.د : عبدالله بن علي التمام

أستاذ الإدارة التربوية بالجامعة الاسلامية

أ.د : محمد بن إبراهيم الدغيري

أستاذ الجغرافيا الاقتصادية بجامعة القصيم

أ.د : علي بن حسن الأحمدي

أستاذ المناهج وطرق التدريس بالجامعة الاسلامية

د : رجاء بن عتيق المعيلي الحربي

أستاذ التاريخ الحديث والمعاصر المشارك بالجامعة الاسلامية

سكرتير التحرير:

أ. مجتبى الصادق المنا

الإخراج والتنفيذ الفني:

م. محمد حسن الشريف

المنسق العلمي :

أ. محمد سعد الشال

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

فهرس المحتويات :

م	عنوان البحث	الصفحة
1	فاعلية برنامج قائم على تقنية البودكاست التعليمي في تنمية مهارات الوعي بالثنائيات الصوتية المتشابهة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى أ.د. أبوالدهب البدري علي / د. تركي بن عبد العزيز الملحم	11
2	المرونة المجتمعية وعلاقتها بالأمن النفسي والاجتماعي في ظل جائحة فيروس كورونا المستجد "كوفيد 19" لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة الملك عبدالعزيز بجدة د. خالد بن حسن التميمي / أ.د. محمد بن أحمد هيبة	63
3	تصور مقترح لترسيخ الهوية الوطنية للأيتام ذوي الظروف الخاصة في ضوء رؤية المملكة 2030 (دراسة مطبقة في منطقة حائل) د. بشير بن علي اللويش	127
4	تصورات المعلمات وأولياء الأمور حول دمج طلاب الصفوف الثلاثة الأولية في مدارس البنات د. أحمد بن عبدالله السويكت / أ. ريا بنت عبدالله الحماد	177
5	تقييم خدمات التأهيل المهني المقدمة للمعاقين فكريا من وجهة نظر المعلمين د. ضرار بن محمد القضاة	211
6	فاعلية وحدة مطورة في ضوء متطلبات التنور العلمي والتقني في تدريس العلوم في تنمية الثقافة العلمية وتحصيل المعرفة العلمية لدى طالبات الصف الثالث المتوسط د. أسماء عبدالرحمن محمد عسيري	247
7	دور عمليات التخطيط الاستراتيجي في تحسين فاعلية إدارة الأزمات دراسة تحليلية لآراء عينة من رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات السعودية د. إبراهيم بن حنش سعيد الزهراني	299
8	تقويم الأنشطة اللغوية في مقررات اللغة العربية للمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية في ضوء مهارات التفكير المستقبلي د. سعيد سعد هادي القحطاني	349
9	الهجرة من التعلم الرقمي إلى التعلم الذكي - تصور مقترح لدمج انترنت الأشياء في إدارة المعرفة بالجامعات "دراسة استشرافية" د. أسامة محمد عبد السلام إبراهيم / د. صالح بن عبدالله بن محمد الخبراء	397
10	جهود الأمير علي بن محمد بن عائض في التصدي للعثمانيين في عسير 1298 – 1326هـ / 1881 – 1908م د. علي عوض محمد آل قطب	447

ترتيب الأبحاث حسب تاريخ ورودها للمجلة مع مراعاة تنوع التخصصات

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

فاعلية برنامج قائم على تقنية البودكاست التعليمي في تنمية مهارات الوعي بالثنائيات الصوتية المتشابهة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى

The effectiveness of a program based on educational podcast technology in developing awareness of similar phonemic binaries among learners of Arabic who speak other languages

إعداد

أ.د. أبو الدهب البدري علي أبو الدهب

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

د. تركي عبد العزيز الملحم

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المساعد بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

prof. Aboueldahab El-Badry Ali Aboueldahab

Professor of Curricula and Methods of Teaching Arabic Language at Islamic University of Madinah

Dr. Turky Abdulaziz AlMlhem

Assistant Professor of Curricula and Methods of Teaching Arabic Language at Islamic University of Madinah

DOI: 10.36046/2162-000-010-001

المستخلص

استهدفت الدراسة التحقق من فاعلية برنامج قائم على تقنية البودكاست التعليمي في تنمية مهارات الوعي بالثنائيات الصوتية المتشابهة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؛ ولتحقيق الهدف السابق استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتكونت عيّنة البحث من (٤٠) طالباً في المستوى الثاني ببرنامج الإعداد اللغوي في معهد تعليم اللغة العربية في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة قسمت إلى مجموعتين: تجريبية (٢٠) طالباً وضابطة (٢٠) طالباً.

وأُعدت قائمة بالثنائيات الصوتية المتشابهة التي تمثل صعوبة على هؤلاء المتعلمين، وبرنامج قائم على استخدام تقنية البودكاست التعليمي في تنمية مهارات الوعي بهذه الأصوات، واختبار لقياس مهارات الوعي بالتمييز السمعي للثنائيات الصوتية المتشابهة، وبطاقة ملاحظة لقياس أداء المتعلمين في نطق هذه الثنائيات الصوتية المتشابهة.

وأسفرت نتائج الدراسة عن فعالية البودكاست التعليمي في تنمية مهارات الوعي بالتمييز السمعي للثنائيات الصوتية المتشابهة ونطقاً لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى من خلال وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي أداء طلاب المجموعتين: التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الوعي بالتمييز السمعي للثنائيات الصوتية المتشابهة لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة عند مستوى (٠,٠٥) في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة قياس أداء المتعلمين في نطق هذه الثنائيات الصوتية المتشابهة لصالح المجموعة التجريبية، وفي ضوء هذه النتائج قدّم الباحثان مجموعة من التوصيات والبحوث المقترحة.

الكلمات المفتاحية: البودكاست التعليمي، الثنائيات الصوتية المتشابهة، متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

Abstract

The study aimed to verify the effectiveness of a program based on educational podcast technology in developing awareness of similar phonemic binaries among learners of Arabic who speak other languages. To achieve the previous goal, the study used the quasi-experimental approach, and the research sample consisted of (40) students in the second level of the language preparation program at the Institute of Arabic Language Teaching at the Islamic University of Madinah, divided into two groups: experimental (20) students and control (20) students.

A list of similar phonemic pairs that represent difficulty for these learners, a program based on the use of educational podcast technology to develop awareness of these sounds, a test to measure awareness of similar phonemic pairs, and an observation card to measure learners' performance in pronouncing these similar phonemic pairs was prepared.

The study used the quasi-experimental approach, and the research sample consisted of (40) students in the second level of the language preparation program at the Institute of Arabic Language Teaching at the Islamic University of Madinah, divided into two groups: experimental (20) students and control (20) students.

The results of the study revealed the effectiveness of the educational podcast in developing awareness of similar phonemic binaries skills, listening and speaking among Arabic language learners who speak other languages through the presence of a statistically significant difference at the level (0.05) between the average performance of the students of the two groups: experimental and control in the post application to test binaries awareness skills. Similar phonemic listening in favor of the experimental group, and there is a statistically significant difference between the mean scores of the students of the experimental and control groups at the level (0.05) in the post application of the observation card to measure the performance of learners in pronouncing these similar phonemic binaries in favor of the experimental group. In light of these results, the researchers presented a set of recommendations and proposed research.

Keywords: Educational podcast, Similar phonemic pairs, learners of Arabic speaking other languages.

مقدمة البحث

اللغة نسق من الرموز والإشارات المنطوقة أو المكتوبة يحكمها نظام معين في الأصوات والألفاظ والتراكيب، وتشكل اللغة أداة من أدوات المعرفة، وتعد أهم وسائل التفاهم والتفاعل بين أفراد المجتمع في شتى ميادين الحياة.

ويمثل الجانب الصوتي أساساً مهماً من أسس التواصل اللغوي؛ فعليه ينبني فن النطق بالكلام على الصورة التي توضح الألفاظ، وتكشف القناع عن المعاني، وتؤثر في المستمع لينجذب إلى المتحدث بكل حواسه (طعيمة، ٢٠٠٦).

وتمتاز الأصوات العربية بأنها معتدلة في عدد الحروف، وتتوزع الحروف توزعاً عادلاً على المدرج الصوتي، ولها مخارجها الدقيقة، والخطأ الذي يقع في نطقها ربما يمكن تداركه بسهولة مع التمرين المنظم (عاشور، مقدادي، ٢٠١٣).

والوعي بأصوات اللغة العربية هو أول ما يتحقق لدى المتعلمين من الناطقين بلغات أخرى؛ فيدركون ميزات الأصوات العربية التي قد تنطبق أحياناً مع أصوات لغاتهم الأم، أو تتشابه معها قليلاً، أو تختلف عنها تماماً.

والوعي الصوتي هو إدراك المتعلمين بأن اللغة تتكون من أصوات مستقلة تدمج؛ لتكوّن كلمات وجمل وعبارات، ومعرفة هذه الوحدات الصوتية، وتجزئتها، والقدرة على التعامل معها في مستوى الكلمة من خلال المزاوجة بين نطق الكلمة وتهجئتها (Robyn,2005؛ سليمان، ٢٠٠٦).

وتتمثل أهمية الوعي الصوتي في كونه أحد المكوّنات الأساسية لنجاح عملية التواصل الشفهي التي تتألف من مهارتي الاستماع والتحدث؛ إذ ينظر إلى القدرة على التمييز السمعي للأصوات المتحدثة، والأداء النطقي الصحيح لها أنها أصل هاتين المهارتين.

ونتيجة للسعة في تنوع مخارج الأصوات العربية يجد متعلمو اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى صعوبات في نطق بعض الأصوات الصامتة، أو بعض الأصوات الصائتة، أو بعض المقاطع صوتية (البطري، بوشفقي، ٢٠٢٠).

وتتمثل مشكلات الأصوات الصامتة في نطق بعض الأصوات الخاصة باللغة العربية، ويأتي في مقدمتها صوت الضاد، وتداخلها مع الدال، والسين وتداخلها مع الصاد، والهاء وتداخلها مع الحاء، والحاء نفسها وتداخلها مع الخاء، وكذلك الطاء والتاء والقاف والكاف، والزاي والظاء، والعين والغين (سمبس ٢٠١٩).

ومن أكثر الصعوبات الصوتية التي تواجه متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى ـــــ خاصة المبتدئين منهم ـــــ صعوبة التمييز نطقاً واستماعاً بين صوتين متقاربين في النطق، بمعنى أن مخارجهما قريبة، وهو ما يعرف بالثنائيات الصوتية المتشابهة أو المتقاربة.

ويتفق هذا مع ما أكدته نتائج دراسة السناني (٢٠١٣) أن أبرز الصعوبات الصوتية التي تقابل متعلمي اللغة العربية بمعهد اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة هي الصعوبات الناشئة عن التداخل بين أصوات لغات متعلمي اللغة العربية وأصوات اللغة العربية، والتمييز بين مخارج الأصوات متقاربة المخرج.

علاوة على ذلك فإن مقرر "الأصوات" الذي يدرَّس لطلاب المستوى الثاني في برنامج الإعداد اللغوي بالمعهد يحتاج إلى تطوير ليتناسب مع الخصائص اللغوية للدارسين، والصعوبات الصوتية التي يواجهها دارسو كل لغة على حدة.

ونجم عن عدم تطوير مقرر "الأصوات" وفق الاتجاهات الحديثة ضعف مستوى الطلاب في المهارات الصوتية بصفة عامة، وما يتعلق بالثنائيات المتشابهة على وجه الخصوص، وهذا ما أكدته نتائج دراسة كل من العنزي (٢٠١٥) ودراسة المحيسن (٢٠١٦) .

كما أكدت الخبرة الميدانية للباحثين في تعليم مقرر "الأصوات" في برنامج الإعداد اللغوي بمعهد تعليم اللغة العربية في الجامعة الإسلامية هذه النتائج المؤكدة لوجود ضعف في مستوى كثير

من الطلاب في التمييز بين الثنائيات الصوتية المتشابهة استماعاً، وضعف الكثيرين في نطق هذه الثنائيات الصوتية.

وتؤكد الاتجاهات الحديثة في مناهج تعليم اللغات الأجنبية أو اللغات الثانية على ضرورة تشجيع المتعلمين على التعمق في معرفة الخصائص المميزة للأصوات اللغوية، وممارسة نطقها داخل جدران الفصول الدراسية وخارجها (Kafes & Caner,2019).

الأمر الذي يتطلب العناية بتعليم الأصوات العربية للمتعلمين، وتنمية مهارات الوعي الصوتي لديهم؛ فلا شك أن تدريب الأذن على التمييز السمعي للأصوات المتحدثة يُعد الخطوة الأولى لتصحيح النطق بهذه الأصوات، ومن ثم تصحيح الحديث وتحسينه (فتحي يونس وآخرون، ١٩٩٩).

من هنا تبرز أهمية البحث عن آليات جديدة تسهم في تنمية مهارات الوعي الصوتي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، وتساعدهم على التمييز السمعي للثنائيات المتشابهة ونطقها نطقاً صحيحاً، وتمثل تقنية البودكاست التعليمي واحدة من هذه الآليات.

والبودكاست هو ملف صوتي يمكن لأي شخص إنشاؤه في كل مكان باستخدام الأجهزة المحمولة أو الكمبيوتر أو ملف ميكروفون؛ فهي عبارة عن مجموعة من ملفات الوسائط الرقمية التي يتم توزيعها عبر الإنترنت (Faramarzi & Bagheri, 2015).

وتقنية البودكاست هي تكنولوجيا من تكنولوجيات البث الرقمي التي ظهرت في أواخر ٢٠٠٨م، والتي تهدف إلى توزيع ملفات الصوت والفيديو على جمهور المستفيدين، وتنتمي هذه التقنية إلى الجيل الثاني من الويب مثل: المدونات، والويكي، ومواقع الشبكات الاجتماعية.

وتقنية البودكاست طريقة جديدة لنشر ملفات الصوت والفيديو عبر شبكة الإنترنت، وغالباً ما تستخدم تقنية Rss لتشغيل هذه الملفات على مشغلات الوسائط المحمولة وأجهزة الكمبيوتر، ومن ثم فهي تعطي بثاً إذاعياً ثابتاً بأشكال مرئية وصوتية.(Beverly,2012)

وتوفر تقنية البودكاست التعليمي مزايا تربوية عديدة أهمها: تمكين التعلم من خلال الاستماع، وجعل التعلم أسهل وأسرع وأكثر جاذبية للمتعلمين من خلال توفير مدخلات مفهومة من خلال أنشطة هادفة وجذابة (Rosell-Aguilar, 2013) .

كما يمكن النظر إلى تقنية البودكاست التعليمي كأداة فعالة في تعليم اللغات الأجنبية؛ لأنها توفر للمعلمين ميزة تمديد محاضراتهم إلى ما بعد حدود الفصل الدراسي، وتسمح للمتعلمين بالوصول إلى المواد اللغوية في أي وقت وفي أي مكان، وتمكنهم من ممارسة عملية التعلم الذاتي (Shahramiri, P., & Gorjian, B. ,2013; Beheler,2007)

وبذلك تختلف تقنية البودكاست التعليمي عن الطرق المعتادة في تعليم الأصوات العربية، والتي تقف عند مجرد التكرار الآلي في الاستماع لهذه الأصوات ونطقها، مما قد يؤدي إلى نفور الطلاب من تعلم الخصائص المميزة للأصوات العربية، والتمييز بين الثنائيات المتشابهة منها، ونطقها بصورة صحيحة.

ويمكن أن يكون لتقنية البودكاست التعليمي إمكانات كبيرة في إثراء المهارات اللغوية في فصول اللغة الثانية، وتحسين مهارات الاستماع والتحدث ومهارات النطق بشكل خاص (Stanley, 2005; Kafes & Caner,2019).

من هنا تتضح أهمية الاستفادة من تقنية البودكاست التعليمي في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى؛ لدورها الفعال في زيادة تفاعل المتعلمين مع الأصوات اللغوية؛ مما قد ينعكس على تطوير مهاراتهم اللغوية المختلفة، وتنمية وعيهم الصوتي بالثنائيات المتشابهة للأصوات العربية استماعاً ونطقاً.

هذا وقد أكدت دراسات علمية عديدة على فعالية البودكاست التعليمي في تنمية مهارة الاستماع باللغة الإنجليزية مثل دراسة خاني وأبو ناجدين (Khany& Abo Nejadian,2010) ، وتنمية كفاءة الاستماع باللغة الألمانية لدى الطلاب المعلمين بقسم اللغة الألمانية مثل دراسة صالح (٢٠١٨)، وتنمية كفاءة نطق أصوات اللغة الإنجليزية للطلاب الأتراك مثل دراسة (Kafes &

Caner,2019)، وتنمية مهارة الاستماع في مادة اللغة الإنجليزية لدى طلاب الصف الأول الأساسي في سلطنة عمان، مثل دراسة المعولية (٢٠٢١).

كما أكدت نتائج دراسة الختلان (٢٠١١) فاعلية البودكاست التعليمي في تطوير مهارات الحديث في مقرر الإنجليزية كلغة ثانية لدى طالبات المرحلة الثانوية، وأكدّت دراسة محمد والحساني (Mohammed & Alhassan,2015) فاعليتها في تعزيز مهارات الكتابة باللغة الإنجليزية لدى متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في السنة التحضيرية بجامعة الملك سعود، وأثبتت دراسة الغامدي (٢٠١٨) فاعليتها في تنمية مهارة التحدث باللغة الإنجليزية.

غير أن الواقع الحالي لبرنامج الإعداد اللغوي بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها يُظهر أن تقنية البودكاست التعليمي لم توظف في تنمية المهارات اللغوية الأربعة: الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة، ولم تستخدم في تنمية الوعي بالثنائيات الصوتية المتشابهة والتمييز السمعي بينها، ونطقها نطقاً صحيحاً.

بالإضافة إلى ما سبق، فإن افتقار مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة إلى دراسات علمية تسعى إلى توظيف تقنية البودكاست التعليمي لتنمية الوعي بالثنائيات الصوتية المتشابهة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؛ دعا الباحثان إلى إجراء هذا البحث.

مشكلة البحث:

تمثلت مشكلة البحث الحالي في ضعف مهارات طلاب المستوى الثاني في التمييز بين الثنائيات الصوتية المتشابهة استماعاً ونطقاً، يضاف إلى ذلك قلة توظيف برامج الجيل الثاني للويب خاصة تقنية البودكاست التعليمي في تعليم الأصوات العربية في برنامج الإعداد اللغوي بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

وللتصدي لهذه المشكلة سعى الباحثان إلى الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: ما فاعلية برنامج قائم على تقنية البودكاست التعليمي في تنمية الوعي بالثنائيات الصوتية المتشابهة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟ وتفرعت عنه الأسئلة الآتية:

١. ما الثنائيات الصوتية المتشابهة التي تمثل صعوبة في التمييز بينها استماعاً ونطقاً لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟
٢. ما تصميم البرنامج القائم على تقنية البودكاست التعليمي في تعليم الثنائيات الصوتية المتشابهة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟
٣. ما فاعلية استخدام البرنامج القائم على تقنية البودكاست التعليمي في تنمية الوعي بالتمييز السمعي للثنائيات الصوتية المتشابهة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟
٤. ما فاعلية استخدام البرنامج القائم على تقنية البودكاست التعليمي في تنمية الوعي بنطق الثنائيات الصوتية المتشابهة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟

أهداف البحث:

سعى هذا البحث إلى تحقيق الأهداف الآتية:

١. تحديد الثنائيات الصوتية المتشابهة التي تمثل صعوبة في التمييز بينها استماعاً ونطقاً لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.
٢. بناء برنامج لتعليم الثنائيات الصوتية المتشابهة باستخدام تقنية البودكاست التعليمي لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.
٣. الكشف عن فاعلية استخدام البودكاست التعليمي في تنمية الوعي بالتمييز السمعي للثنائيات الصوتية المتشابهة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.
٤. الكشف عن فاعلية استخدام البودكاست التعليمي في تنمية الوعي بنطق الثنائيات الصوتية المتشابهة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

حدود البحث:

التزم هذا البحث بالحدود الآتية:

١. **الحدود الموضوعية:** اقتصر البحث على الثنائيات الصوتية المتشابهة التي تمثل صعوبة في التمييز بينها استماعاً ونطقاً لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى التي تحظى بنسبة اتفاق ٩٠٪ فأكثر من آراء المحكمين.

٢. **الحدود البشرية:** طلاب المستوى الثاني ببرنامج الإعداد اللغوي في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة؛ لأن هذا المستوى يمثل نهاية المستوى المبتدئ في تعليم اللغة العربية بالبرنامج، ومن المفترض أن يكون الدارسون قد وصلوا إلى درجة التمكن اللغوي في مهارات التمييز بين الثنائيات الصوتية المتشابهة على مستوى الاستماع والنطق، كما يعد إتقان الدراسين لهذه المهارات في هذا المستوى نقطة انطلاق للكفاية اللغوية والاتصالية في بقية المستويات الأخرى للبرنامج.

٣. **الحدود المكانية:** معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

٤. **الحدود الزمنية:** تم تطبيق تجربة البحث في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٤٢هـ.

مصطلحات البحث:

١. البرنامج القائم على تقنية البودكاست التعليمي:

يُعرف البرنامج القائم على استخدام تقنية البودكاست التعليمي إجرائياً في هذه الدراسة بأنه: مجموعة من الإجراءات والأساليب والأنشطة التعليمية المناسبة لعرض الثنائيات الصوتية

المتشابهة، من خلال توظيف آليات الاتصال الحديثة وتشتمل على سلسلة من الملفات الصوتية يتفاعل معها طلاب المستوى الثاني في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة عبر نظام إدارة التعلم Blackboard بهدف تنمية مهاراتهم في التمييز بين الثنائيات الصوتية المتشابهة استماعاً ونطقاً.

٢. مهارات الوعي بالثنائيات الصوتية المتشابهة:

تُعرف مهارات الوعي بالثنائيات الصوتية المتشابهة إجرائياً بأنها: قدرة طلاب المستوى الثاني ببرنامج الإعداد اللغوي في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة على التمييز السمعي للثنائيات الصوتية المتشابهة، ونطق هذه الثنائيات الصوتية نطقاً صحيحاً، وتُقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في اختباري مهارات الوعي بالثنائيات الصوتية استماعاً ونطقاً المستخدَمين في هذه الدراسة.

أهمية البحث:

تتضح أهمية البحث الحالي فيما يمكن أن يقدمه من إفادة لكل من:

١. **متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى** بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية في المدينة المنورة؛ من خلال تحديد أهم الثنائيات الصوتية المتشابهة التي يصعب عليهم التمييز بينها استماعاً ونطقاً، وتنمية مهاراتهم في الوعي بالثنائيات الصوتية استماعاً ونطقاً من خلال استخدام تقنية البودكاست التعليمي.

٢. **معلمي معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها**؛ حيث يوفر لهم قائمة بأهم الثنائيات الصوتية المتشابهة التي يصعب على الدارسين التمييز بينها استماعاً ونطقاً، واختبارين في قياس أداء الدارسين في مهارات الوعي بالثنائيات الصوتية استماعاً ونطقاً، وبرنامجاً لتعليم هذه الثنائيات الصوتية باستخدام تقنية البودكاست التعليمي.

٣. **مخططي مناهج تعليم اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى ومطوريها**؛ بالاستفادة من معطيات وتقنيات الجيل الثاني للويب خاصة تقنية البودكاست التعليمي في تعليم المهارات اللغوية وتنميتها لدى الدارسين.

٤. **الباحثين**؛ من خلال فتح المجال أمامهم لإجراء المزيد من الدراسات التي تسعى إلى تنمية الكفاية اللغوية والاتصالية لدى المتعلمين باستخدام البودكاست التعليمي في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.

الخلفية النظرية للبحث:

تناولت الخلفية النظرية للبحث إلقاء الضوء على محورين أساسين هما: تنمية مهارات الوعي الصوتي في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، وتقنية البودكاست في تعليم الأصوات العربية للناطقين بلغات أخرى، وتفصيل ذلك على النحو التالي:

أولاً: تنمية مهارات الوعي الصوتي في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى:

يمثل المظهر الصوتي أهم الملامح والسمات التي تميز اللغات البشرية؛ إذ أن التواصل اللغوي الشفوي الذي يعتمد على الكلمات المنطوقة والمسموعة هو أكثر الأنماط المستخدمة في التفاعل بين الناس للتعبير عن أفكارهم وآرائهم.

وتمتلك اللغة العربية أوسع مدرج صوتي، فمخارج الحروف تتوزع فيه ما بين الشفتين إلى أقصى الحلق، وبتوازن وانسجام، وللعربية خصائص صوتية تؤكد سهولة تعليمها، فالصوت الواحد يرمز لحرف واحد، كما تمتاز الأصوات في اللغة العربية بأنها معتدلة في عدد الحروف، كما أن وحدات اللغة العربية ثابتة على مدى العصور، ولها مخارجها الدقيقة (كاتبي، ٢٠١٢؛ عاشور، ومقدادي، ٢٠١٣).

والأصـــوات اللغوية هي التي تنظم الكلمات؛ حيث تتألف منها الكلمات، والجمل، ثم العبارات، والفقرات، كما تمثل هذه الأصوات رموزا حيوية للأفكار والخواطر، ويولد الفرد باستعداد فطري للتحدث، ثم يحاول الاستعداد للنطق والكلام بعد ذلك.

والصـوت اللغوي هو الأثر السـمعي الصـادر طواعية واختيارا عن تلك الأعضـاء المسـماة بأعضـاء النطق، ويظهر في صـورة ذبذبات معدلة وموائمة لما يصـاحبها من حركات الفم بأعضـائه المختلفة، وهذا الأثر يظهر في صورة ذبذبات معدلة وموائمة لما يصاحبها من حركات الفم بأعضائه المختلفة (بشر، ٢٠٠٠).

وبهذا فإن الصـوت اللغوي يخص الصـوت الإنسـاني فقط دون غيره من الأصـوات، فهو الصوت الذي يصدر من جهاز النطق الإنساني، فهو يختلف عن سائر الأصوات التي تحدث عن أسـباب أو أدوات أخرى، كما يخرج بذلك كل الأصـوات التي يحدثها جسـم الإنسـان، أو آلات معينة (السعران، ١٩٩٧).

وإذا كانت الأصـــوات اللغوية هي أول ما يتعامل معه متعلمو اللغة العربية الناطقون بلغات أخرى عند تعلمها؛ فإن تعليم اللغة العربية لهؤلاء الطلاب لا يمكن أن يتم دون الوعي بأصـــواتها وإدراكها حين يستمعون إليها، بالإضافة إلى أهمية تدريب المتعلمين على النطق الصحيح لأصوات اللغة العربية.

ونقطة البداية في تنمية الوعي الصـــوتي لدى التلاميذ هي الاســـتماع الســـليم للوحدات الصـــوتية، وتمييزها، ومحاولة محاكاتها، والإنتاج على غرارها، وطريقة دمجها، وتعرف الاختلافات الناتجة عن تغيير الصـــوت، أو الزيادات التي تطرأ على الكلمة ومعالجة الكلمات المتشـــابهة نطقا. (سليمان، ٢٠٠٦).

ولا شك أن التمييز السمعي للأصوات المتحدثة، والأداء النطقي الصحيح لها أصل مهارتي الاسـتماع والتحدث والركيزة الأسـاسـية في تعليم اللغة العربية سـواء للناطقين أم غير الناطقين بها؛ حيث يؤثر إتقان المتعلمين للأصوات العربية تأثيراً إيجابياً في مهاراتهم اللغوية المختلفة، وفي ممارستهم التواصلية للغة استماعاً وتحدثاً وقراءة وكتابة.

وعلى ذلك فإن على واضعي المناهج، والمشرفين على تعليم اللغة العربية أن ينتبهوا إلى أهمية تعليم الأصوات؛ حتى يتسنى للمتعلم أن يجيد النطق الذي هو أساس كل تعليم لغوي، فالمنهج المميز هو الذي يولي الأصوات جل اهتمامه، ويبتعد في تعليم الأصوات عن التنظير، ويهتم بالتمرين والتطبيق، ويرشد الطلاب إلى الأوضاع الصحيحة لنطق الأصوات المختلفة (بشر، ٢٠٠٠؛ حمادة، ١٩٩٠).

ويهدف تدريس الأصوات العربية لغير الناطقين باللغة العربية إلى تقديم نماذج للأداء الصوتي الحقيقي للناطقين بالعربية، ومساعدتهم على أداء التدريبات الصوتية ما كان منها تعرفا أو تمييزا أو تجريدا صوتيا، وتمكينهم من استذكار الجوانب الصوتية في بيته دون الانتظار لحصص الصوتيات في برنامج تعليم العربية (طعيمة، ١٩٨٩).

وحري بعملية تعليم أصوات اللغة العربية لغير الناطقين بها أن تستند على المعرفة الجيدة لمواطن الاختلاف بين اللغتين، باعتبار اللغة العربية هي اللغة الثانية لغير الناطقين بها، وعلى المعلم أن يتعرف على الأصوات العربية التي تعتبر غريبة وصعبة مقارنة باللغة الأم للمتعلم؛ لوضع سياقات صوتية مختلفة، وتوظيفها في حوارات مع المتعلم؛ حتى يتاح تسليط الضوء على عيوب النطق وإصلاحها بالتدريب (عموري، ٢٠١٨).

ويواجه متعلمو اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى العديد من المشكلات اللغوية من أهمها المشكلات التي تتعلق بنطق الأصوات العربية، سواء فيما يتعلق بالأصوات الصامتة، أم الأصوات الصائتة، أم المقاطع الصوتية؛ مما ينتج عنه أخطاء في نطق هذه الأصوات.

ويقع المتعلمون غير الناطقين بالعربية في هذه الأخطاء بسبب اختلاف اللغتين في مخارج الأصوات، واختلاف اللغتين في التجمعات الصوتية، واختلاف اللغتين في موضوعات النبر والتنغيم والإيقاع، واختلاف اللغتين في العادات النطقية (الراجحي، ١٩٩٢).

غير أن الاختلافات الصوتية تختلف باختلاف لغة الطلاب ولهجاتهم، فحرف الخاء قد يمثل صعوبة عند الطالب التركي، بينما قد لا يمثل صعوبة تذكر لدى الطالب الروسي، وبالتالي يجب أن

يراعي المعلم الاختلافات الصوتية بين اللغة العربية واللغات الأخرى استنادًا على لغة الطالب (رمضان، ٢٠١٩).

ويواجه متعلم اللغة العربية بعض الصعوبات الصوتية في نطق بعض الحروف العربية، وخاصة الحروف المتشابهة في مخارجها، والثنائيات المتشابهة كلمتان متشابهتان نطقًا إلا في صوت واحد، وفي موقع واحد، مما يؤدي إلى اختلافهما في المعنى.، مثل: (س، ص) فلا يفرق بينهما، فمثلًا: (سيف) ينطقها (صيف)، و(سار) ينطقها (صار) (الخولي، ٢٠٠٠؛ العناتي، ٢٠٠٩).

ويمثل نطق الثنائيات المتشابهة واحدا من أهم المشكلات التي تواجه متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؛ حيث يصعب التمييز بين الأصوات المتشابهة نظراً لاتحاد مخرجهما أو لقربه، كالتمييز بين الهمزة والعين، والتاء والسين، والسين والصاد، والحاء والهاء، والزاي والظاء، والطاء والتاء، والسين والشين، والقاف والكاف، والخاء والعين، والجيم والشين، والدال والضاد.

من هنا تأتي أهمية تدريب المتعلم على التميز بين الثنائيات المتشابهة؛ لتنمية قدرته على النطق الصحيح لعنصري الثنائية، وعلى التمييز بين صوتي الثنائية عند سماعهما في الكلام؛ مما يمكنه من التركيز على الفرق بين الصوتين في كل ثنائية وقت الاستماع والنطق، وكذلك إدراك الفرق بين الصوتين في المعنى (سمبس، ٢٠١٩).

كما يجب مراعاة الثنائيات المتشابهة في النطق، وتقديمها في مجموعات حسب المخرج والصفات، مع مراعاة الأصوات التي تشترك مع اللغة الأم للطلاب الناطقين لغير العربية، وتقديمها في سياقات صوتية مختلفة، وقبل بداية تعليم اللغة العربية، وذلك لأن الطالب يكون أقدر على تعلم الظاهرة اللغوية كلما كان أقدر على تفسيرها (عموري، ٢٠١٨).

ومن الأهمية بمكان أن يقنع المعلم الدارسين بأهمية النطق الصحيح للأصوات، مبيناً لهم ما يترتب على النطق الخطأ من آثار؛ مما يجعلهم أشد حرصاً على نطقها بالشكل الصحيح، وأن يكون أكثر التزاماً في نطق الأصوات نطقاً صحيحاً، أو أن يركن إلى المسجلات الصوتية في إسماع التلاميذ النطق الصحيح للأصوات. (طعيمة، ٢٠٠٦).

وتعتمد عملية تعليم الأصوات لغير الناطقين بها على مجموعة من الأسس لتعليمها أهمها: عملية الانتباه للرسالة المسموعة، والقدرة على نطقها وتفسيرها، والتخلص من المشتتات الشعورية واللاشعورية، والتدريس الفعال الذي يساعد في زيادة وعى الطلاب بأساليب توجيه الانتباه، وتجنب عوامل التشتت الذهني، وعملية استرجاع الخبرات السابقة، وتكوين الاستماع النقدي، والتدريب الجيد على فهم معاني الكلمات من السياق (أبو سمور،٢٠١٥)

وفي ظل العصر الرقمي الذي نعيشه أصبح من اللازم توظيف آليات التعليم الإلكتروني في تعليم المهارات اللغوية للناطقين بغير العربية؛ لدوره الفعال في تحقيق بيئة تعليمية تفاعلية متعددة مصادر المعرفة والمعلومة بطريقة متزامنة في الفصل الدراسي أو غير متزامنة، دون الالتزام بمكان محدد اعتماداً على التعلم الذاتي.

كما يتيح التعلم الإلكتروني التواصل بين عناصر العملية التعليمية، ويحقق الاتصال والتفاعل النشط بين كل أطراف العملية التعليمية، ويحفز المتعلمين على المشاركة في غرفة الصف وتشويقهم للدرس مما يجعل العملية التعليمية أكثر فاعلية (Marc,2001).

وأخيراً، وأمام الصعوبات التي يجدها متعلمو اللغة العربية الناطقون بلغات أخرى في الثنائيات الصوتية المتشابهة؛ فيجب البحث عن استراتيجيات جديدة ترتكز على آليات التعلم الإلكتروني في توفير فرص كافية لتدريب الدارسين على هذه الثنائيات وفق سرعتهم وقدراتهم الخاصة، وتزودهم بتغذية راجعة فورية دون الالتزام بمكان أو زمان محدد، بما يمكن أن يسهم في تنمية مهاراتهم في التمييز السمعي، والأداء النطقي للأصوات العربية المتشابهة.

وتعد تقنية البودكاست التعليمي واحدة من تقنيات الجيل الثاني من الويب، وتهدف إلى توزيع ملفات الصوت والفيديو على جمهور المستفيدين عبر شبكة الإنترنت، ولها بعض الخصائص المفيدة التي يمكن أن تفيد في تنمية مهارات التمييز السمعي، والأداء النطقي للثنائيات المتشابهة في اللغة العربية خارج نطاق الفصول التقليدية في أي وقت وفي أي مكان.

ثانياً: تقنية البودكاست في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى:

ســـاعدت التطبيقات المتنوعة للتعلم الإلكتروني على رفع جودة العملية التعليمية برمتها؛ فنوّعت طرق تقديم المحتوى التعليمي، وطوّرت الطرق التقليدية في التدريس، وشـــجّعت الطلاب على التعلم، وزادت من مشاركة الخبرة والمعرفة بين المعلمين والمتعلمين.

والجيل الثاني من الويب هو تجســـيد آخر للويب في جميع أنحاء العالم، حيث تتيح الأدوات الرقمية للمستفيدين لإنتاج محتوى ديناميكي وتعديله ونشره، كما تشجع على الخصوصية والتفاعل والمشاركة بين مختلف المستخدمين(Stephens, 2006) .

ويعتمد الجيل الثاني للويب على تفعيل دور المتعلم في إثراء المحتوى الرقمي على الإنترنت، والتعاون بين مختلف مستخدمي الإنترنت في بناء مجتمعات إلكترونية تعتمد فيها إستراتيجية التعلم على التكامل بين كل عناصـــر منظومة التعلم من المعلم والمتعلم ومصـــادر التعلم وبيئة التعلم (مصطفى،٢٠١١).

وعليه، فيمكن النظر إلى تقنيات الجيل الثاني للويب أنها توفر في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى منظومة تعليمية إلكترونية متكاملة، تقدم المحتوى اللغوي للدارســـين في أي زمان ومكان في بيئة تعليمية تعلُّمية تفاعلية بصورة متزامنة أو غير متزامنة.

وتعد تقنيات الويب (٢,٠) من أهم التطورات التقنية التي اجتاحت العالم عن طريق اســـتخدام شـــبكة الإنترنت، واســـتخدام برامج متطورة ونظم متكاملة متفاعلة، وهي التطبيقات والخدمات التي أنتجت عن طريق استخدام خصائص شبكة الإنترنت بتطوراتها وبرمجياتها وأنظمتها (عزمي،٢٠١٤).

هذا ومن أهم تطبيقات الجيل الثاني للويب والذي يعمل على تحويل الإنترنت إلى منصـــة تشـــغيل حيث تســـمح للمســـتخدمين التفاعل فيما بينهم: المدونات Blogs، والويكى Wikis، واليوتيوب Youtube، وشبكات التواصل الاجتماعي، والوسائط الرقمية أو البودكاست.

والبودكاســت أحد تقنيات الجيل الثاني للويب التي تســاعد المتعلمين على أداء المهام المنوطة بهم بدقة وتكون على هيئة وسـيط رقمي في شـكل ملفات (wma, mp4, mp3) يتم تحميلها على

الويب سواء من خلال أشخاص، أو محطات إذاعية، أو من خلال شركات، أو منظمات ترغب في بث المعارف والمهارات في شكل صوتي أو فيديو(Shahramiri & Gorjian,2013)

والبودكاست عبارة عن تسجيلات صوتية أو مرئية لها امتداد mp3 أو mp4 تحتوي على محتوى مسموع أو مرئي يتم تحميلها بشكل مباشر على سطح المكتب للكمبيوتر الشخصيdesktop، أو أجهزة الآيبودiPod، أو الأيفون iPhone عن طريق برامج يتم تثبيتها على هذه الأجهزة مثلpodcast Cher , iTunes , Google podcast Audio reader بحيث يمكن توزيعها ونشرها على شبكة الإنترنت (عماشة، ٢٠١١).

كما تُعرف البودكاست بأنها ملف وسائط متعددة أو مجموعة من هذه الملفات يمكن نشرها عبر الويب باستعمال تطبيقات المزامنة المختلفة، وتشغيله على مشغلات الوسائط المتعددة المحمولة أو على الحاسب الشخصي، ويمكن للمستخدمين اختيار واستلام البودكاست بحرية أين ومتى يستمعون إلى محتوى الصوت أو الفيديو، عبر خدمةRSS التي تؤمنها المواقع التي تدعم هذه التقنية لزوارها (الفار، ٢٠١٢؛ Kim, & King, 2011)

وتعد البودكاست أداة مثالية للتعليم والتعلم؛ وذلك لما توفره من خدمات وأدوات رقمية مميزة، حيث يمتاز بسهولة الاستخدام، كما يوفر المرونة الكافية للتعامل معه من قبل الطلاب، ويسهل عملية التعلم لقدرته على توفير المادة العلمية في أي زمان ومكان (هارون،٢٠١٣).

والبودكاست التعليمي نمط لبث المحتوى العلمي المصغر، والذي يعتمد على الجمع بين الملفات الصوتية والتي تكون بصيغة (MP3)، والملفات المرئية، والتي تكون بصيغة (MP4)، وتمثل الفيديوهات الرقمية، والرسوم المتحركة، والرسوم التفاعلية، والتي يستمع إليها الطلاب، أو يشاهدونها لتنمية المهارات التعليمية المختلفة (عبد الله، ٢٠٢٠).

وبناء على التعريفات السابقة يمكن القول إن تقنية البودكاست في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى عبارة عن ملفات صوت وفيديو تتضمن محتوى لغوياً محدداً يتم رفعه على الإنترنت من قبل المعلم أو المتعلم، ويمكن للمستخدمين تحميلها، واستخدامها من خلال أجهزة

المحمول النقالة مثل: iPod، والأجهزة السمعية المحمولة؛ مما يتيح لهم التعلم خارج نطاق الفصول التقليدية في أي وقت وفي أي مكان.

وتقنية البودكاست التعليمي تقنية متطورة تدعم التسجيلات الرقمية ونشرها بسهولة على الإنترنت لتنزيلها على مشغل صوتي شخصي، وبذلك قد تفتح هذه التقنية أبواباً واسعة لتطوير عملية تدريس اللغة والمساعدة بشكل فعال في تعلم الطلاب (Duke,2006).

وهناك العديد من معاهد اللغة التي تعتمد على تقنية التدوين الصوتي لتدريب طلابها على نطق الكلمات، الاستماع للحوارات وغيرها، ومنها موقع (Podcast English as a Second Language)، والذي يهتم بتعلم اللغة الإنجليزية لغير الناطقين بها، ويوفر عدداً كبيراً من الملفات الصوتية، والتي يمكن تحميلها بواسطة برنامج أو مباشرة من الموقع، والاستفادة منها. (الخليفة،٢٠٠٦)

ولذا فإن استخدام تقنية البودكاست التعليمي في تعليم اللغة العربية يمكن أن يحقق تفاعلاً إيجابياً للمتعلم مع محتوى الملفات الصوتية التي يتضمنها، ويوفر نوعاً من المتعة والإثارة والتشويق في الموقف التعليمي التنوع، كما يُنمّي قدرتهم على التعلم الذاتي.

ويرتكز استخدام تقنية البودكاست التعليمي من حيث تشجيع معلمي اللغة على البحث عن المزيد من الابتكار على النظرية البنائية التي تقوم على فرضية أن المتعلمين يجب أن يبنوا المعرفة من خلال الملاحظة النشطة، والاستكشاف، والمعالجة، والتفسير (Rosell-Aguilar,2013).

وتوصف تقنية البودكاست التعليمي بأنها أداة فعالة في تعليم اللغات الأجنبية؛ لما توفره للمعلمين من ميزة تمديد محاضراتهم إلى ما بعد حدود الفصل الدراسي، كما تسمح للمتعلمين بالوصول إلى المواد اللغوية في أي وقت وفي أي مكان، وتمكنهم من ممارسة عملية التعلم الذاتي. (Shahramiri & Gorjian ,2013; Beheler,2007)

علاوة على ذلك فإن تقنية البودكاست التعليمي مصدر مفيد للطلاب في تطوير مهاراتهم في فهم المسموع للغة الثانية من خلال محادثات حقيقية ورواية القصص المقنعة، بالإضافة إلى تكوين مخزون جيد من المفردات والتراكيب الأصيلة لدى متعلمي اللغة (Andres,2021).

ويمكن لتقنية البودكاست التعليمي أن تسهم بشكل فعال في صقل المهارات اللغوية لغير الناطقين باللغة العربية أو أي لغة أجنبية يرغبون في تعلمها، وذلك من خلال الاستماع إلى الكلمات غير المألوفة من خلال نطقها بصوت عال وواضح ودقيق، مما يساعدهم على تعلم النطق الصحيح داخل معني وسياق دقيق (بوسنان،٢٠١٩، ١١٠).

ولعل بساطة الإنشاء والتحرير والنشر، فضلاً عن قابلية النقل وسهولة الوصول والمرونة وسهولة الاستخدام (الإيقاف المؤقت، الترجيع، التكرار)، الديناميكية، والتفاعل من أهم الميزات التي تجعل البودكاست من أدوات التعلم الشخصية المرغوبة في تعليم النطق. (Facer & Abdous, 2010)

علاوة على ذلك فإن تقنية البودكاست التعليمي تعمل على تحفيز الطلاب على تحسين مهارات المحادثة لديهم والتواصل والتعبير عن أنفسهم دون خجل، وزيادة دافعيتهم وتحفيزهم على المزيد من المشاركة، والدقة في الأداء وكسر حاجز الرهبة للمتعلمين الخجولين (الخثلان، ٢٠١١).

ويتطلب تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى استراتيجيات وطرق وأساليب لتنمية مهاراتها المختلفة في الاستماع والقراءة والتحدث والكتابة، ولذا يمكن النظر إلى تقنية البودكاست التعليمي كواحدة من أفضل الطرائق لتعليم اللغة العربية وتعلمها في الوقت الراهن.

ويعتمد توظيف البودكاست التعليمي على مجموعة من العناصر أهمها:

- **محتوى التدوين الصوتي**: أي موضوع ومحتوى الموضوع المطلوب تعليمه للطلاب، على أن يتسم الموضوع بالمتعة والتشويق وجذب انتباه واهتمام الطلاب.
- **ميكروفون**: من نوع جيد لتسجيل الصوت بصورة، واضحة، ودقيقة، وصافية.
- **كاميرا رقمية**: وذلك لدعم التسجيل الحي للفيديو، ودعم إمكانية نقله بسهولة ويسر إلى جهاز الكمبيوتر، وذلك في حالة نشر تدوين صوتي وكذلك تدوين مرئي من خلال البودكاست التعليمي.

- **برامج تسجيل الصوت والفيديو**: لإعداد ومونتاج وتسجيل الأصوات ومقاطع الفيديو، ومن أشهر هذه البرامج برنامج (Audacity).
- **جهاز كمبيوتر**: يمثل الوسيط الذي يستخدم لعملية الإعداد والمونتاج والنشر.
- **استضافة على الإنترنت**: لنشر التدوينات الصوتية والمرئية على البودكاست بعد تسجيلها، وتخزينها (Drew, 2017, 54; Kennedy, et al.,2018, 144).

وتقديم المحتوى التعليمي من خلال تقنية البودكاست التعليمي يعتمد على مجموعة من المراحل، والتي من بينها المراحل الآتية:

مرحلة الإعداد والتجهيز:

تشتمل هذه المرحلة على اختيار موضوع البودكاست التعليمي، وتحديد الأهداف العامة والخاصة للمحتوى بدقة، كما تجهيز المادة العلمية المقدمة للطلاب، كما يجب تقسيم المحتوى إلى عناصر محددة بدقة؛ وذلك لضمان جذب انتباه الطلاب، وتجنب تشتت أذهانهم.

يجب تحديد المشاركين في البودكاست التعليمي، وذلك من أجل ضمان أن يكون البودكاست أكثر تفاعلية، وتحقيق الأهداف المنشودة بفاعلية وكفاءة، ويمكن للمعلم دعوة الطلاب، وكذلك الخبراء لتقديم المحتوى التعليمي التفاعلي.

وتجهيز الأدوات من ميكروفون، وكاميرا فيديو رقمية، لتجهيز عملية التسجيل الصوتي، وكذلك استخدام برامج التسجيل الصوتي والفيديو، لإعداد ومونتاج الصوت، وتجهيز سيناريو يتضمن أهم العناصر الرئيسية التي يتضمنها التسجيل.

مرحلة التصميم والإنتاج:

يجب تناول الموضوع بصورة مبسطة، والانتقال من البسيط إلى المعقد، وكذلك إتاحة عنصر التفاعلية للطلاب، وذلك لتحقيق أقصى استفادة ممكنة للطلاب، كما يجب الاستماع لصوت

المعلم قبل تسجيله، وتتعلق عملية إنتاج المحتوى بمهارات وقدرات المعلم في التسجيل الصوتي، والاعتماد على عمليات الإلقاء الجاذب للطلاب، واستخدام برامج التحرير والمونتاج الصوتي.

مرحلة النشر:

تتضمن هذه المرحلة عملية تسجيل الملف الصوتي، وتخزينه حتى يتمكن الطلاب من الاستماع إليه، وذلك مع القدرة على تحميله للاستماع إليه في الوقت والمكان المناسب له، وذلك لتحقيق مبدأ التعلم الذاتي المستمر.

ويتلخص دور المعلم في استخدام تقنية البودكاست التعليمي في تعليم الثنائيات المتشابهة في إنتاج المواد السمعية الرقمية الخاصة بتمييز هذه الأصوات استماعاً ونطقاً للطلاب، بما يحقق الأهداف التعليمية المنشودة بفعالية وكفاءة، وتوفير المواد الرقمية الصوتية والمرئية لرفع مستويات المشاركة في توظيف المواد التعليمية من خلال التقنيات التعليمية المعاصرة، وتنزيل التسجيلات لإتاحتها للطلاب الذين تخلفوا عن الحضور في موعد المحاضرة، ثم تدريب الطلاب على مهارات التمييز السمعي لهذه الثنائيات ونطقها نطقاً صحيحاً عبر نظام إدارة التعلم المستخدم في هذه الدراسة.

أما دور المتعلم فيتحدد في استخدام أجهزة الصوت المحمولة بشكل منظم، لتنمية التواصل اللفظي مع المعلم ومع زملائه، واستخدام الهواتف المحمولة المتوافقة مع الأصوات، والتي من بينها (MP3, iPods)، لدعم التواصل اللغوي، والوصول إلى المواد الصوتية والمرئية الرقمية الخاصة بتمييز الثنائيات المتشابهة استماعاً ونطقاً، واستخدامها في مواضيعها الصحيحة، والاستماع المتكرر لهذه الأصوات للحصول على فرصة التمييز السمعي والنطق الصحيح لها.

وخلاصة الأمر فإن استخدام تقنية البودكاست التعليمي في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى يوفر بيئة تعليمية تعلمية ثرية يمكن أن تُحفز الدارسين على تنزيل ملفات البودكاست الخاصة بالنطق الدقيق للثنائيات الصوتية المتشابهة، والاستماع إليها في أي وقت وفي أي مكان يناسبهم؛ مما يزيد من تفاعلهم معها، ووعيهم بالتمييز بينها استماعاً، ونطقها نطقا صحيحاً.

الدراسات السابقة:

أولاً: استعراض الدراسات السابقة:

المحور الأول: تعليم الأصوات للناطقين بلغات أخرى:

هدفت دراسة السناني (٢٠١٣) إلى التعرف على أهم الصعوبات الصوتية التي تقابل متعلمي اللغة العربية بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وطبقت الاستبانة على عينة من الطلاب الدارسين بالمعهد، وأظهرت نتائج الدراسة أن الطلاب يعانون من الصعوبات الصوتية في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بدرجة متوسطة، وأوصت الدراسة بضرورة توفير معالم تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، واستخدام التقنيات التعليمية في تعليم الأصوات، وكثرة التدريبات على الثنائيات الصغرى، وتقديم الأصوات على مبدأ التدرج من المعلوم إلى المجهول، ومن البسيط إلى المعقد، ومن السهل إلى الصعب.

وهدفت دراسة النجار (٢٠١٩) إلى الكشف عن صعوبات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وذلك من خلال إعداد استبانة تحديد المهارات المناسبة، ووضع اختبار تشخيصي تم تطبيقه على (٥٠) طالباً من الطلاب الملتحقين بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، وشملت عينة الدراسة (السنة التحضيرية–كلية العلوم–معهد تعليم اللغة العربية–كلية الهندسة–كلية الحاسب الآلي)، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود العديد من صعوبات تعلم وتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وقدمت الدراسة بعض التوصيات للمساعدة على مراعاة بعض الطرق والاستراتيجيات التي تساعد المتعلمين على إتقان مهارات اللغة العربية.

وهدفت دراسة سمبس (٢٠١٩) إلى تحديد أهمية دراسة علم الأصوات في تعليم اللغة العربية للناطقين بها وبغيرها، والوقوف على أهم المشكلات الصوتية لدى متعلمي العربية من الناطقين بها وبغيرها، وأكدت الدراسة على أهمية دراسة علم الأصوات في تعليم اللغة العربية للناطقين بالعربية

وبغيرها، ولأهمية دراسة وإنتاج الأصوات اللغوية لدى أبناء العربية الناطقين بها وبغيرها، وذلك لما لها من أثر بعض الظواهر التركيبية والأدائية.

المحور الثاني: البودكاست التعليمي:

هدفت دراسة بولس (٢٠١٧) إلى تحديد المهارات اللازمة لطلاب الفرقة الثالثة بشعبة اللغة الألمانية بكلية التربية جامعة حلوان لاستخدام الوسائط التكنولوجية التعليمية في تدريس اللغة الألمانية من خلال مقرر حاسب آلي في التخصص، وتصميم برنامج تعليمي لذلك باستخدام البودكاست، وتكونت عينة الدراسة من (٣٧) طالب وطالبة، واشتملت أدوات الدراسة على قائمة المهارات، واستبيان لتحديد احتياجات العينة، ومعرفة المهارات المطلوبة، وتطبيق اختبار على الطلاب، وقد توصلت الدراسة فاعلية البودكاست على كفاءة الوسائط التكنولوجية التعليمية لتعلم مهارات اللغة الألمانية.

وهدفت دراسة الغامدي (٢٠١٨) إلى قياس فاعلية البودكاست التعليمي في تنمية مهارة التحدث باللغة الإنجليزية لدى طالبات المرحلة المتوسطة بالباحة، وطبقت الدراسة على عينة عشوائية (٤٤) طالبة من طالبات الصف الأول المتوسط بمجمع السيدة خديجة بنت خويلد رضي الله عنها لتحفيظ القرآن الكريم بمدينة الباحة بالمملكة العربية السعودية، واعتمدت الدراسة إلى بطاقة الملاحظة لقياس الأداء المهاري للطالبات، وقسمت عينة الدراسة إلى مجموعة تجريبية درست باستخدام البودكاست، والمجموعة الضابطة، والتي درست باستخدام الطريقة التقليدية، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب المجموعة التجريبية، وطلاب المجموعة الضابطة في القياس البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات التحدث باللغة الإنجليزية لصالح المجموعة التجريبية، والتي درست باستخدام البودكاست، وأوصت الدراسة بضرورة توظيف البودكاست لسهولة التعامل معه في تعليم اللغات.

وهدف دراسة صالح (٢٠١٨) إلى الكشف عن فاعلية استخدام البودكاست الصوتي في تنمية كفاءة الاستماع باللغة الألمانية لدى الطلاب المعلمين بقسم اللغة الألمانية، وقد تكونت عينة

الدراسة من مجموعة واحدة من طلاب الفرقة الثانية للعام الجامعي ٢٠١٧/ ٢٠١٨، وبلغ عددهم ستون طالبًا وطالبة. واشتملت أدوات الدراسة على قائمة بكفاءات الاستماع اللازمة لأفراد العينة، وقد تم تطبيق مشروع تدرسي قائم على استخدام البودكاست الصوتي من إعداد الباحثة وأيضاً اختبارين أحدهما قبلي والآخر بعدي على عينة الدراسة، واستغرق التطبيق الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ٢٠١٧/ ٢٠١٨ بواقع ساعتين أسبوعياً ولمدة تسعة أسابيع، بإجمالي ثماني عشرة ساعة دراسية. وقد أظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطات درجات العينة في الاختبار القبلي (٨,٨٣) والبعدي (١٢,١٨) لاختبار كفاءة الاستماع باللغة الألمانية لصالح القياس البعدي، مما يدل على تنمية تلك الكفاءة لديهم، لذلك فقد أوصى الباحث باستخدام المزيد من التطبيقات التعليمية للجيل الثاني للويب في المقررات الدراسية المختلفة للتخصص، لما لها من أثر فعال في عمليتي التعليم والتعلم.

وهدفت دراسة أكرم (٢٠١٩) إلى قياس فاعلية برنامج تدريبي قائم على بث الوسائط (البودكاست) في تنمية مهارات تدبر النص القرآني لدى معلمات القرآن الكريم، وتكونت عينة البحث من (١٦) معلمة من معلمات القرآن الكريم للمرحلة الثانوية بالتعليم العام بمدينة جدة، المملكة العربية السعودية. واستخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي ذا المجموعة الواحدة، وتم تصميم حلقات تدريبية وإرسالها للمعلمات عبر بث الوسائط (البودكاست) من خلال رفعها على برنامج (iTunes). واشتملت أدوات البحث مقياسا لقياس مهارات تدبر النص القرآني من إعداد الباحثة، وتوصل البحث إلى النتائج التالية: وجود أثر للبرنامج التدريبي القائم على بث الوسائط (البودكاست) في تنمية مهارات تدبر النص القرآني، وذلك بوجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات المعلمات في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس مهارات التدبر لصالح التطبيق البعدي.

ثانياً: أوجه الاتفاق والاختلاف بين الدراسات السابقة:

١- المحور الأول: تعليم الأصوات للناطقين بلغات أخرى:

اتفقت دراسة السناني (٢٠١٣)، ودراسة النجار (٢٠١٩)، ودراسة سمبس (٢٠١٩)، على هدف واحد، وهو التعرف على أهم الصعوبات الصوتية التي تقابل متعلمي اللغة العربية بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وهدفت دراسة سمبس (٢٠١٩) إلى تحديد أهمية دراسة علم الأصوات في تعليم اللغة العربية للناطقين بها وبغيرها.

كما انفردت دراسة السناني (٢٠١٣)، في تطبيق استبانة على عينة من الطلاب الدارسين بالمعهد، واتجهت دراسة النجار (٢٠١٩)، إلى وضع اختبار تشخيصي للطلاب الناطقين بلغات أخرى بالجامعة الإسلامية.

واشتركت دراسة السناني (٢٠١٣)، ودراسة النجار (٢٠١٩)، في المنهج المستخدم في الدراسة، وهو المنهج الوصفي التحليلي. واتفقت دراسة السناني (٢٠١٣)، دراسة النجار (٢٠١٩) في نتائج الدراسة، حيث أظهرت النتائج وجود العديد من الصعوبات لدى المتعلمين في تعلم وتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

يتضح من الدراسات السابقة أنها استهدفت تحديد الصعوبات الصوتية بشكل عام، إلا أنها لم تستهدف إعداد قائمة للثنائيات الصوتية المتشابهة التي تمثل صعوبة على طلاب المستوى الثاني بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في المدينة المنورة، ولم تستهدف تنمية الوعي بالتمييز السمعي للثنائيات الصوتية المتشابهة التي تمثل صعوبة على طلاب المستوى الثاني بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في المدينة المنورة، وتنمية الوعي بنطق الثنائيات الصوتية المتشابهة، مما يؤكد تميز البحث الحالي عن الدراسات السابقة من جهة، والإضافة العلمية المتوقعة من البحث بعد إنجازه.

٢– المحور الثاني: البودكاست التعليمي:

هدفت دراسة الغامدي (٢٠١٨) ودراسة صالح (٢٠١٨) إلى قياس فاعلية البودكاست التعليمي في تعليم اللغات الأجنبية، بينما هدفت دراسة أكرم (٢٠١٩) إلى قياس فاعلية البودكاست في تنمية مهارات تدبر القرآن الكريم، وهدفت دراسة بولس (٢٠١٧) إلى تحديد مهارات استخدام الوسائط التكنولوجية التعليمية في تدريس اللغة الألمانية.

واتفقت دراسة بولس (٢٠١٧)، ودراسة صالح (٢٠١٨)، على تصميم برنامج تعليمي باستخدام البودكاست، واشتملت دراسة بولس (٢٠١٧)، ودراسة صالح (٢٠١٨) على قائمة بالمهارات اللازمة لكفاءة الاستماع لأفراد العينة، وكما اتفقت دراسة بولس (٢٠١٧)، ودراسة صالح (٢٠١٨)، على تطبيق اختبار على عينة الدراسة، واتحدت دراسة الغامدي (٢٠١٨)، ودراسة أكرم (٢٠١٩) على تطبيق مقياس لقياس الأداء المهاري للمتعلمين.

كما اتفقت الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في المنهج المستخدم وهو المنهج شبه التجريبي.

ويتضح مما سبق أن الدراسة الحالية تختلف عن الدراسات السابقة التي تناولت استخدام البودكاست في تعليم اللغات الأجنبية، بينما تناولت الدراسة الحالية استخدام البودكاست في تعليم الأصوات العربية للناطقين بلغات أخرى.

فرضا البحث:

سعى البحث الحالي إلى التحقق من صحة الفرضين التاليين:

١. يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة عند مستوى (٠,٠٥) في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الوعي بالتمييز السمعي للثنائيات الصوتية المتشابهة لصالح المجموعة التجريبية.

٢. يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة عند مستوى (٠,٠٥) في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة قياس أداء المتعلمين في نطق هذه الثنائيات الصوتية المتشابهة لصالح المجموعة التجريبية.

منهج البحث وإجراءاته:

منهج البحث:

استخدم البحث المنهج التجريبي القائم على التصميم شبه التجريبي ذي المجموعتين؛ للتحقق من فاعلية استخدام البرنامج القائم على تقنية البودكاست التعليمي (المتغير مستقل) في تنمية مهارات الوعي بالتمييز السمعي للثنائيات الصوتية المتشابهة، ومهارات الوعي بنطق الثنائيات الصوتية المتشابهة (المتغيران التابعان)، لدى طلاب المستوى الثاني بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، من خلال مقارنة نتائج مجموعتي البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الوعي بالتمييز السمعي للثنائيات الصوتية المتشابهة، وبطاقة ملاحظة أداء المتعلمين في نطق الثنائيات المتشابهة.

مجتمع البحث وعينته:

تمثل مجتمع البحث في جميع طلاب المستوى الثاني في معهد اللغة العربية لغير الناطقين بها في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٤٢هـ والبالغ عددهم (٢٩٣) طالباً. أما عينة البحث فبلغت (٤٠) طالبًا، أُختيرت بطريقة قصدية من الفصول التي درسها أحد الباحثين، وقُسمت إلى مجموعتين: تجريبية، تكونت من (٢٠) طالباً درسوا الثنائيات الصوتية المتشابهة باستخدام البرنامج القائم على تقنية البودكاست التعليمي، وضابطة تكونت من (٢٠) طالباً درست نفس الموضوعات بالطريقة المعتادة.

إجراءات البحث:

تمت إجراءات البحث وفق الخطوات الآتية:

أولاً: إعداد قائمة الثنائيات الصوتية المتشابهة ذات الصعوبة على متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى:

للإجابة عن السؤال الأول: ما الثنائيات الصوتية المتشابهة التي تمثل صعوبة في التمييز بينها استماعاً ونطقاً لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟ أعدّت قائمة بهذه الثنائيات الصوتية المتشابهة ذات الصعوبة في التمييز بينها استماعاً ونطقاً على طلاب المستوى الثاني بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة وفقاً للخطوات التالية:

الهدف من القائمة:

هدفت القائمة إلى تحديد الثنائيات الصوتية المتشابهة ذات الصعوبة في التمييز بينها استماعاً ونطقاً على طلاب المستوى الثاني، وذلك لتنمية وعي هؤلاء الطلاب بها، وتنمية قدرتهم على التمييز بينها استماعاً ونطقاً من خلال استخدام البودكاست التعليمي وفق البرنامج المعد لذلك، وبناء اختباري: مهارات الوعي بالثنائيات الصوتية المتشابهة في الاستماع والنطق؛ للتأكد من فاعلية استخدام البرنامج القائم على تقنية البودكاست التعليمي في تنمية وعي الطلاب بهذه الثنائيات.

مصادر بناء القائمة:

حصر الباحثان الثنائيات الصوتية المتشابهة من خلال الاطلاع على أدبيات تعليم الأصوات العربية في برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، والبحوث والدراسات السابقة التي تناولت الثنائيات الصوتية المتشابهة، وتحليل محتوى مقرر "الأصوات" لطلاب المستوى الثاني في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

صياغة مفردات القائمة وتصنيفها:

صيغت مفردات قائمة الثنائيات الصوتية المتشابهة في جدول من خانتين: الخانة الأولى تضم إحدى عشرة ثنائية صوتية متشابهة، والخانة الأخرى تتضمن مدى صعوبتها في ثلاث درجات هي: صعبة جداً، صعبة، غير صعبة مطلقاً.

صدق القائمة:

للتأكد من صدق القائمة أُعدَّت استبانة في صورة أولية للقائمة عُرضت على عشرة من المحكمين في مجال إعداد مناهج تعليم العربية للناطقين ولغير الناطقين بها، وعلم اللغة التطبيقي؛ للحكم على مناسبة هذه الثنائيات الصوتية المتشابهة لطلاب المستوى الثاني.

وبعد التأكد من مناسبة هذه الثنائيات الصوتية المتشابهة عرضت إلكترونياً على عشرة من هيئة التدريس الذين يدرسون مقرر الأصوات بالمعهد، وأربعين (٤٠) طالباً تخرجوا في برنامج الإعداد اللغوي؛ للحكم على درجة صعوبة هذه الثنائيات الصوتية المتشابهة من وجهة نظرهم.

ولضبط القائمة إحصائياً حُسبت التكرارات والنسب المئوية للاتّفاق بين الآراء على درجة صعوبة الثنائيات الصوتية المتشابهة، وقد تراوحت قيم الوزن النسبي لصعوبة الثنائيات بين (٨٠,٠٠ ٪ - ١٠٠,٠٠ ٪)، وقد حُدِّدَت نسبة اتفاق ٩٠٪ فأكثر لقبول أي من هذه الثنائيات.

الصورة النهائية للقائمة:

اشتملت القائمة في صورتها النهائية على (٦) أزواج من الثنائيات الصوتية المتشابهة التي حصلت على نسبة صعوبة ٩٠% فأكثر وهي: الهمزة والعين، والثاء والسين، والدال والضاد، والحاء والهاء، والذال والزاي، والصاد والسين، كما يتضح من جدول (١).

جدول (١) الثنائيات الصوتية المتشابهة ذات الصعوبة في التمييز بينها استماعاً ونطقاً على طلاب المستوى الثاني

م	الثنائيات الصوتية المتشابهة	الوزن النسبي للصعوبة	الترتيب
١.	الهمزة والعين	%١٠٠	١
٢.	الثاء والسين	%٩٨	٢
٣.	الدال والضاد	%٩٦	٣

م	الثنائيات الصوتية المتشابهة	الوزن النسبي للصعوبة	الترتيب
.٤	الحاء والهاء	%٩٤	٤
.٥	الذال والزاي	%٩٢	٥
.٦	الصاد والسين	%٩٠	٦
.٧	الطاء والتاء	%٨٨	٧
.٨	الجيم والشين	%٨٦	٦
.٩	السين والشين	%٨٤	٧
.١٠	القاف والكاف	%٨٢	٩
.١١	الخاء والغين	%٨٠	١٠

وبهذا يكون الباحثان قد قاما بإعداد قائمة بالثنائيات الصوتية المتشابهة ذات الصعوبة في التمييز بينها استماعاً ونطقاً على طلاب المستوى الثاني بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وأجابا عن السؤال الأول من أسئلة البحث.

ثانياً: تصميم البرنامج القائم على تقنية البودكاست التعليمي في تعليم الثنائيات الصوتية المتشابهة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى:

للإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة البحث والذي نصه: ما البرنامج القائم على تقنية البودكاست التعليمي في تعليم الثنائيات الصوتية المتشابهة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟ استخدم الباحثان نموذج التصميم التعليمي العام ADDIE في تصميم وتطوير وتقييم هذا البرنامج وفقاً للمراحل الآتية:

١- مرحلة التحليل Analysis:

وفيها تم تحليل خصائص المتعلمين من عينة الدراسة، والتأكد من وجود مشكلة تتمثل في ضعف مهاراتهم في التمييز بين بعض الثنائيات الصوتية العربية على مستوى الاستماع والنطق، كما تم تحليل الخصائص المعرفية والمهارية لهم، والتأكد من قدرتهم على متابعة وتنفيذ البرنامج على نظام إدارة التعلم الإلكتروني Blackboard المستخدم في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة بعد جائحة كورونا.

كما حُددت في هذه المرحلة الأهداف العامة للبرنامج: وتمثّلت في تنمية مهارات متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في التمييز بين الثنائيات الصوتية المتشابهة استماعاً ونطقاً، كما حُددت مهام التعلم وأنشطته التي يجب على الطلاب إنجازها في دروس البرنامج.

٢- مرحلة التصميم Design:

وفي هذه المرحلة حُددت الأهداف الإجرائية للبرنامج التي يمكن للبودكاست أن يحققها، وسُجلت الملفات الصوتية للبودكاست، كذلك تصميم محتوى البرنامج من خلال دمج البودكاست في محتوى المقرر الدراسي ونشاطاته، وتنظيمه، وتحديد الأنشطة التعليمية، وأساليب التقويم المناسبة، والمصادر الإضافية، مثل: صفحات الإنترنت المرتبطة بالأصوات العربية.

وتكون المحتوى المستخدم في البرنامج من ستة لقاءات: عنوان الدرس، ونواتج التعلم، والثنائيات الصوتية المستهدفة، وأنشطة الاستماع والنطق في تعليم كل صوت من هذه الثنائيات والتدريب على التمييز بينها استماعاً ونطقاً، والتقويم للوقوف على مدى تحقق الأهداف المرجوة من كل لقاء، وملف الإنجاز لحث الطلاب على نطق الأصوات العربية المتشابهة نطقاً والتمييز بينها.

٣- مرحلة التطوير Development:

وفيها حُملت ملفات البودكاست في المقرر التعليمي ونشرها عبر الويب باستعمال تطبيقات المزامنة المختلفة بشكل آلي عبر برامج وتطبيقات مختلفة مثل: Google Drive، وهذه التقنية تساعد في استعمال المواد الرقمية في أي وقت وفي أي مكان.

ولضبط البرنامج عُرضت الصورة الأولية له على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال المناهج وطرق التدريس اللغة العربية، وتكنولوجيا التعليم؛ للتأكد من مدى مناسبة لطلاب المستوى الثاني من جهة، ومدى مناسبته في تنمية وعيهم بالثنائيات الصوتية المتشابهة المتضمنة في محتواه التعليمي، وبعد إجراء ما أشار إليه المحكمون من تعديلات أصبح البرنامج في صورته النهائية صالحاً للتطبيق، ورُفع هذا المحتوى على نظام إدارة التعلم الإلكتروني (البلاك بورد) بعد تحديد قائمة البرنامج على النظام بما يربط عناصر البرنامج الرئيسة، من مناطق المحتوى إلى أدوات النظام

المختلفة، لتشتمل على عناصر: المقدمة، الأهداف، المحتوى، الإعلانات، والأنشطة، ولوحة المناقشات، والواجبات، الاختبارات.

٤– مرحلة التنفيذ Implementation:

بعد ضبط البرنامج الإلكتروني، وتطبيقه استطلاعياً والذي سيتم الحديث عنه في مرحلة التقويم التالية، طُبق البرنامج على عينة البحث لمدة ستة أسابيع لمجموعة الدراسة في الفترة من ٢٨-٢- ٢٠٢١ م حتى ٨-٤-٢٠٢١م خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي (١٤٤٢هـ) بمعدل لقاءين كل أسبوع، زمن كل لقاء ساعة ونصف تقريباً، والتزم الباحث خلال التجربة بمتابعة نشاط الطلاب على نظام إدارة التعلم الإلكتروني، وتقديم التوجيهات اللازمة، والتعزيزات، والتغذية الراجعة المناسبة من خلال أدوات النظام المختلفة.

٥– مرحلة التقويم Evaluation:

واشتملت هذه المرحلة على مرحلتين أساسيتين وهما: التقويم المبدئي وفيها طُبق البرنامج على عينة استطلاعية قوامها (١٥) طالباً في المستوى الثاني من غير عينة الدراسة؛ للتأكد من صلاحية الروابط، والكشف عن المشكلات التي قد تحدث عند تطبيق تجربة الدراسة، وتحديد المدة اللازمة للتطبيق، وأكّد التطبيق الاستطلاعي صلاحية البرنامج للتطبيق على عينة الدراسة.

والمرحلة الثانية هي التقويم النهائي؛ لقياس فاعلية البرنامج القائم على تقنية البودكاست التعليمي في تنمية الوعي بالثنائيات الصوتية العربية على مستوى الاستماع والنطق عن طريق اختبار مهارات الوعي بالثنائيات الصوتية المتشابهة في الاستماع، وبطاقة ملاحظة لقياس أداء المتعلمين في نطق هذه الثنائيات الصوتية المتشابهة بعدياً على عينة الدراسة.

وبهذا يكون برنامج تعليم الثنائيات الصوتية المتشابهة باستخدام تقنية البودكاست التعليمي لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى صالحاً للتطبيق وفي صورته النهائية، ويكون الباحثان قد أجابا عن السؤال الثاني للبحث.

ثالثاً: اختبار مهارات الوعي بالتمييز السمعي للثنائيات الصوتية المتشابهة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى:

الهدف من الاختبار: هدف الاختبار إلى قياس مهارات طلاب المستوى الثاني بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في مهارات التمييز السمعي بين الثنائيات الصوتية المتشابهة التي تم التوصل إليها.

مكونات الاختبار: تكون الاختبار من ٢٤ مفردة اختبارية ــ بواقع مفردتين لكل واحد من هذه الثنائيات ــ من نوع الاختيار من متعدد، وفيه يستمع الطلاب إلى سؤال يعقبه استماعهم إلى أربعة بدائل، وعليهم اختيار رقم البديل الصحيح، وتحسب درجة واحدة على كل استجابة صحيحة، ومن ثم كانت الدرجة القصوى للاختبار (٢٤) درجة.

واشتمل الاختبار على مجموعة من التعليمات الموجهة للطلاب، والتي توضح هدف الاختبار ومكوناته، وطريقة الإجابة عن الأسئلة في ورقة الإجابة المعدة لذلك.

التحقق من صدق الاختبار: للتحقق من الصدق الظاهري للاختبار؛ عُرض على مجموعة من المحكمين ذوي الخبرة في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى؛ لمعرفة آرائهم في وضوح تعليمات الاختبار، وقياسه للهدف الذي وضع من أجله، ومدى مناسبة المفردات الاختبارية للطلاب. وأشار المحكمون إلى بعض التعديلات البسيطة في بعض مفردات الاختبار، وبعد إجراء هذه التعديلات أصبح الاختبار صالحاً لقياس الثنائيات الصوتية المتشابهة لدى عينة الدراسة.

حساب ثبات الاختبار: حُسبت معامل ثبات الاختبار معامل ثبات الاختبار عن طريق إعادة تطبيق الاختبار Test- Retest، حيث طُبق الاختبار استطلاعياً على ٢٢ طالباً من طلاب المستوى الثاني بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها من غير عينة البحث، ثم أعيد تطبيقه بعد أسبوعين على نفس الطلاب، وبلغ معامل الارتباط بين مرتي تطبيق الاختبار فكان (٠.٨٥) وهو معامل ثبات مرتفع ودال إحصائياً، مما يدل على تمتع الاختبار بدرجة عالية من الثبات.

وللتحقق من صدق الاتساق الداخلي للاختبار حُسب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للاختبار، وأوضحت النتائج أن قيمة (ر) للارتباط بين درجات المفردات والدرجة الكلية للاختبار تتراوح بين (٠,٤٥) و (٠,٦٨) وكلها قيم دالة عند مستوى (٠,٠٥) و(٠,٠١)، ممَّا يدل على أن المفردات تقيس ما تقيسه الدرجة الكلية ووجود اتساق داخلي مما يُعدُّ مؤشراً جيداً لصدق الاختبار.

كما تراوحت قيم معاملات الصعوبة والسهولة لمفردات الاختبار بين (٠,٢٥) و (٠,٨٣) وكلها مقبولة، وتندرج هذه القيم ضمن المدى المقبول لنسبة درجة السهولة المتعارف عليها في هذا الخصوص والمحصورة ما بين (٠,١٥ – ٠,٨٥) كما تراوحت قيم معاملات التمييز للمفردات بين (٠,٢٩) و (٠,٧٨) وجميعها قيم مقبولة وتقع في المدى المقبول لمعاملات تمييز مفردات الاختبار.

تحديد زمن الاختبار: حُسب زمن الاختبار عن طريق حساب متوسط الزمن الذي انتهى فيه أول طالب وآخر طالب في الإجابة عن أسئلة الاختبار، وقد بلغ زمن الاختبار (٢٥) دقيقة تقريباً، وبعد إضافة خمس دقائق للاطلاع على التعليمات وتسجيل البيانات؛ أصبح الزمن الكلي للاختبار (٣٠) دقيقة، وبهذا يكون الاختبار في صورته النهائية صالحاً للتطبيق.

رابعاً: بطاقة ملاحظة أداء متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في نطق الثنائيات الصوتية المتشابهة نطقاً:

الهدف من بطاقة الملاحظة: هدفت البطاقة إلى قياس أداء طلاب المستوى الثاني بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في نطق الثنائيات الصوتية المتشابهة التي تم التوصل إليها من خلال القراءة الجهرية.

محتوى بطاقة الملاحظة: تكوّنت البطاقة من ثماني عشرة جملة تشتمل على (٦٠) صوتاً للثنائيات المتشابهة بمعدل عشرة أصوات في ثلاثة جمل قصيرة لكل زوج من هذه الثنائيات بالتساوي أمامها مقياس تقدير ثنائي لنطق هذه الأصوات، ويُطلب من كل طالب على حدة أن يقرأ هذه الجمل بصوت عال وواضح، ويصاحب ذلك قيام المقيّم بالحكم على مدى تمكنه من

النطق الصحيح للثنائيات الصوتية المتشابهة المستهدفة في كل جملة من عدمه. ويُحدد للطالب درجة واحدة لكل استجابة صحيحة؛ فيكون مجموع درجات اختبار الأداء النطقي ستين درجة.

التحقق من صدق بطاقة الملاحظة:

للتحقق من الصدق الظاهري لبطاقة الملاحظة؛ عُرضت في صورتها الأولية على مجموعة من المختصين في مجال المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، وعلم اللغة التطبيقي؛ لمعرفة آرائهم في مدى وضوح تعليمات البطاقة، وقياسها للهدف الذي وضعت من أجله، ومناسبة مفرداتها لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى الثاني. وبعد إجراء بعض التعديلات التي أشار إليها المحكمون، أصبحت البطاقة صادقة ظاهرياً في قياس أداء نطق الثنائيات الصوتية المتشابهة لدى عينة البحث.

حساب ثبات بطاقة الملاحظة:

حُسب معامل ثبات البطاقة بطريقة إعادة تطبيق الاختبار فطُبق الاختبار استطلاعياً على (٢٢) طالباً من طلاب المستوى الثاني بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها من غير عينة البحث، ثم أعيد تطبيقه بعد أسبوعين على نفس الطلاب، وبلغ معامل الارتباط بين مرتي تطبيق الاختبار فكان (٨٢.) وبهذا تم التأكد من تمتع البطاقة بثبات مقبول، وأنها صالحة للاستخدام في قياس أداء طلاب المستوى الثاني بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في نطق الثنائيات الصوتية المتشابهة.

خامساً: إجراءات التطبيق الميداني لتجربة البحث:

بعد الانتهاء من إعداد أدوات البحث وموادّه، تم تنفيذ تجربة البحث وفقاً للخطوات الآتية:

١. اختيار عينة الدارسة من طلاب المستوى الثاني بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، وتكونت من (٤٠) طالباً تم تقسيمها إلى مجموعتين: تجريبية وعددها (٢٠) طالباً ويمثلها طلاب شعبة (٣٧٢٩) الذي كان يقوم أحد الباحثين بتدريسه مقرر الأصوات، وتدرس باستخدام البرنامج المقترح، وضابطة

وعددها (٢٠) طالباً ويمثلها طلاب شعبة (٣٧٣٧) الذي يدرسه نفس الباحث أيضاً، وتدرس بالطريقة المعتادة.

٢. التأكد من تكافؤ المجموعتين في مهارات الوعي الصوتي استماعاً ونطقاً، وذلك بتطبيق اختباري: مهارات الوعي بالتمييز السمعي للثنائيات الصوتية المتشابهة، وبطاقة ملاحظة مهارات الوعي بنطق الثنائيات الصوتية المتشابهة، قبلياً على مجموعتي الدراسة. ويظهر جدول (٢)، وجدول (٣)

جدول (٢) دلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار مهارات الوعي بالتمييز السمعي للثنائيات الصوتية المتشابهة

البيان	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الفروق	درجة الحرية	قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية
مهارات الوعي بالتمييز السمعي للثنائيات الصوتية المتشابهة	التجريبية	٢٠	١٣,٣٥	٤,٥٤	٠,٢٥	٣٨	٠,١٨٠	غير دالة عند مستوى (٠,٠٥)
	الضابطة	٢٠	١٣,٦٠	٤,٢٥				

قيمة ت المحسوبة: (٠,١٨٠) وقيمة ت الجدولية: (١,٦٨٦). إذا كانت قيمة (ت المحسوبة) أقل من قيمة (ت الجدولية) فيدل على عدم وجود فرق دال إحصائياً.

يتضح من الجدول السابق أنَّ قيمة " ت " غير دالة إحصائياً؛ مما يعني عدم وجود فرق له دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق القبلي لاختبار مهارات الوعي بالتمييز السمعي للثنائيات الصوتية المتشابهة؛ مما يدل على تكافؤ مجموعتي البحث عند تطبيق الاختبار في مهارات الوعي بالتمييز السمعي للثنائيات الصوتية المتشابهة.

جدول (٣) دلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار مهارات الوعي بنطق الثنائيات الصوتية المتشابهة

البيان	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الفروق	درجة الحرية	قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية
مهارات الوعي بنطق الثنائيات الصوتية المتشابهة	التجريبية	٢٠	٣٣,٠٥	١٢,١١	١,٤٠	٣٨	٠,٣٧٨	غير دالة عند مستوى (٠,٠٥)
	الضابطة	٢٠	٣١,٦٥	١١,٣١				

قيمة ت المحسوبة: (٠,٣٧٨) وقيمة ت الجدولية: (١,٦٨٦). إذا كانت قيمة (ت المحسوبة) أقل من قيمة (ت الجدولية) فيدل على عدم وجود فرق دال إحصائياً.

يتضح من الجدول السابق أنَّ قيمة " ت " غير دالة إحصائياً؛ مما يعني عدم وجود فرق له دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق القبلي بطاقة ملاحظة مهارات الوعي بنطق الثنائيات الصوتية المتشابهة؛ مما يدل على تكافؤ مجموعتي البحث عند تطبيق الاختبار في مهارات الوعي بنطق الثنائيات الصوتية المتشابهة.

١. تنفيذ تجربة الدراسة حيث قام الباحث بتدريس لقاءات البرنامج لمدة ستة أسابيع لمجموعة الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي (١٤٤٢هـ) لمدة ستة أسابيع لمجموعة الدراسة في الفترة من ٢٨-٢-٢٠٢١ م حتى ٨-٤-٢٠٢١م بمعدل لقاءين كل أسبوع، زمن كل لقاء ساعة ونصف تقريباً.

٢. تطبيق اختبار لقياس مهارات الوعي بالتمييز السمعي للثنائيات الصوتية المتشابهة، وبطاقة ملاحظة لقياس أداء المتعلمين في نطق هذه الثنائيات الصوتية المتشابهة بعدياً على مجموعتي الدراسة.

٣. تحليل البيانات، واستخلاص النتائج، وتفسيرها.

نتائج البحث:

عرض الباحثان النتائج المتعلقة بالسؤالين الأول والثاني عند الحديث عن إجراءات البحث، وتُعرض هنا نتائج السؤالين الثالث والرابع من خلال اختبار صحة فرضي البحث.

١. نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنه: يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة عند مستوى (٠,٠٥) في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الوعي بالتمييز السمعي للثنائيات الصوتية المتشابهة لصالح المجموعة التجريبية.

ولاختبار صحة هذا الفرض؛ تم استخدام اختبار "ت" لتعرف دلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين في القياسين القبلي والبعدي في هذه المهارات. ويعرض جدول (٤) النتائج التي تم التوصل إليها.

جدول (٤) دلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين في القياسين القبلي والبعدي في مهارات الوعي بالتمييز السمعي للثنائيات الصوتية المتشابهة

البيان	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الفروق	درجة الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	مؤشر د لكوهين	حجم الأثر
مهارات الوعي بالتمييز السمعي للثنائيات الصوتية المتشابهة	التجريبية	٢٠	١٩,٢٥	٢,٦٧	٣,٣٥	٣٨	٣,٢٦٧	دالة عند مستوى (٠,٠٥)	١,٨٧	كبير
	الضابطة	٢٠	١٥,٩٠	٣,٧٣						

يتضح من الجدول السابق أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الوعي بالتمييز السمعي للثنائيات الصوتية المتشابهة لصالح المجموعة التجريبية؛ مما يعني قبول الفرض

الأول، ويؤكد فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات الوعي بالتمييز السمعي للثنائيات الصوتية المتشابهة لدى طلاب المجموعة التجريبية.

وبالتأكد من صحة الفرض الأول يكون البحث قد أجاب عن السؤال الثالث بأن البرنامج القائم على استخدام البودكاست التعليمي قد أثر إيجابياً في تنمية مهارات الوعي بالتمييز السمعي للثنائيات الصوتية المتشابهة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؛ حيث أظهر الأداء البعدي للمجموعة التجريبية على اختبار مهارات الوعي بالتمييز السمعي للثنائيات الصوتية المتشابهة تقدماً ملحوظاً إذا ما قورن بأداء المجموعة الضابطة؛ مما يؤكد أن البرنامج قد حقق كفاية وفاعلية عالية في ذلك.

وللتعرف على حجم تأثير البرنامج القائم على استخدام البودكاست التعليمي ومدى فاعليته في تنمية مهارات الوعي بالتمييز السمعي للثنائيات الصوتية المتشابهة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؛ تم حساب قيمة مؤشر "د لكوهين" وقد بلغت (١,٨٧) وهي قيمة كبيرة ومناسبة، وتدل على أن نسبة كبيرة من الفروق في مهارات الوعي بالتمييز السمعي للثنائيات الصوتية المتشابهة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، تعزى إلى استخدام البرنامج القائم على استخدام البودكاست التعليمي؛ لأنه إذا كانت قيمة مؤشر "د لكوهين"= ٠,٨؛ فإن هذا يدل على حجم أثر كبير للنتائج التي أسفر عنها البحث. (حسن، ٢٠١١؛ يحيى، ٢٠٠٦).

٢. نتائج الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على أنه: يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة عند مستوى (٠,٠٥) في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة قياس أداء المتعلمين في نطق هذه الثنائيات الصوتية المتشابهة لصالح المجموعة التجريبية.

ولاختبار صحة هذا الفرض؛ تم استخدام اختبار "ت" لتعرف دلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين في القياسين القبلي والبعدي في هذه المهارات. ويعرض جدول (٥) النتائج التي تم التوصل إليها.

جدول (٥) دلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين في القياسين القبلي والبعدي في مهارات الوعي بنطق الثنائيات الصوتية المتشابهة

البيان	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الفروق	درجة الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	مؤشر د لكوهين	حجم الأثر
مهارات الوعي بنطق الثنائيات الصوتية المتشابهة	التجريبية	٢٠	٥١,٤٠	٨,٧٠	١٨,٣٠	٣٨	٥,٨٢٧	دالة عند مستوى (٠,٠٥)	١,٧٠	كبير
	الضابطة	٢٠	٣٣,١٠	١١,٠٢						

يتضح من الجدول السابق أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الوعي بنطق الثنائيات الصوتية المتشابهة لصالح المجموعة التجريبية؛ مما يعني قبول الفرض الثاني، ويؤكد فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات الوعي بنطق الثنائيات الصوتية المتشابهة لدى طلاب المجموعة التجريبية.

وبالتأكد من صحة الفرض الأول يكون البحث قد أجاب عن السؤال الثالث بأن البرنامج القائم على استخدام البودكاست التعليمي قد أثر إيجابياً في تنمية مهارات الوعي بنطق الثنائيات الصوتية المتشابهة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؛ حيث أظهر الأداء البعدي للمجموعة التجريبية على اختبار مهارات الوعي بنطق الثنائيات الصوتية المتشابهة تقدماً ملحوظاً إذا ما قورن بأداء المجموعة الضابطة؛ مما يؤكد أن البرنامج قد حقق كفاية وفعالية عالية في ذلك.

وللتعرف على حجم تأثير البرنامج القائم على استخدام البودكاست التعليمي ومدى فاعليته في تنمية مهارات الوعي بنطق الثنائيات الصوتية المتشابهة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؛ تم حساب قيمة مؤشر "د لكوهين" وقد بلغت (١,٧٠) وهي قيمة كبيرة وتدل على أن نسبة كبيرة من الفروق في مهارات الوعي بنطق الثنائيات الصوتية المتشابهة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، تعزى إلى استخدام البرنامج القائم على استخدام البودكاست التعليمي.

تفسير النتائج:

أسفرت نتائج الدراسة الحالية عن تحسن أداء طلاب المجموعة التجريبية في مهارات الوعي بالتمييز السمعي للثنائيات الصوتية المتشابهة مقارنة بأداء طلاب المجموعة الضابطة؛ حيث خلصت النتائج إلى وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية التي تستخدم (البودكاست التعليمي) وطلاب المجموعة الضابطة التي تستخدم (الطريقة التقليدية) في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الوعي بالتمييز السمعي للثنائيات الصوتية المتشابهة لصالح طلاب المجموعة التجريبية؛ مما يؤكد فعالية البرنامج القائم على تقنية البودكاست التعليمي في تعليم الثنائيات الصوتية المتشابهة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في تنمية مهارات الوعي بالتمييز السمعي للثنائيات الصوتية المتشابهة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى الثاني بمعهد تعليم اللغة العربية في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من: دراسة خاني وأبو ناجدين (2010 Nejadian-Abol & Khany:), والتي كشفت عن أثر تقنية البودكاست في تنمية مهارة الاستماع لدى المتعلمين، وصالح (٢٠١٨) التي أكدّت فاعلية استخدام البودكاست الصوتي على تنمية كفاءة الاستماع باللغة الألمانية لدى الطلاب المعلمين بقسم اللغة الألمانية، والحارثي (٢٠١٩) التي أكدت فاعلية التعلم النقال في تنمية مهارات الاستماع لد ى طلاب المستوى الأول بمعهد تعليم اللغة العربية في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

كما أظهرت نتائج الدراسة عن تحسن أداء طلاب المجموعة التجريبية في مهارات الوعي بنطق الثنائيات الصوتية المتشابهة مقارنة بأداء طلاب المجموعة الضابطة؛ حيث خلصت النتائج إلى وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات الوعي بنطق الثنائيات الصوتية المتشابهة لصالح طلاب المجموعة التجريبية؛ مما يؤكد فعالية البودكاست التعليمي في تنمية مهارات الوعي بنطق الثنائيات الصوتية المتشابهة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى الثاني بمعهد تعليم اللغة العربية في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع العديد من نتائج الدراسات التي أكدت فاعلية البودكاست التعليمي في تنمية مهارة التحدث في تعليم اللغات الأجنبية، مثل دراسة الخثلان (٢٠١١) والتي أظهرت فاعلية البودكاست في تطوير مهارات الحديث في مقرر الإنجليزية كلغة ثانية، ودراسة الغامدي (٢٠١٨) التي أوضحت فاعلية البودكاست التعليمي في تنمية مهارة التحدث باللغة الإنجليزية لدى طالبات المرحلة المتوسطة بالباحة، دراسة (KAFES& CANER,2019) التي أوضحت دور البودكاست التعليمي في تنمية كفاءة نطق أصوات اللغة الإنجليزية للطلاب الأتراك، مثل دراسة الحارثي (٢٠١٩) التي أكدت فاعلية التعلم النقال في تنمية مهارات الحديث لدى طلاب المستوى الأول بمعهد تعليم اللغة العربية في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

ويمكن تفسير فعالية البودكاست التعليمي في تنمية مهارات الوعي بالتمييز السمعي للثنائيات الصوتية المتشابهة ونطقاً لدى طلاب المجموعة التجريبية من متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى بما يأتي:

- سهولة التعامل مع تقنية البودكاست (Podcasting) التي لا تتطلب مهارات حاسوبية عالية، زاد من تفاعل الطلاب مع المحتوى اللغوي للبرنامج، وزاد من تواصلهم المستمر مع معلمهم الأمر الذي نمى مهاراتهم في الوعي بالثنائيات الصوتية المتشابهة استماعاً ونطقاً، وحدّ من عامل الخجل والقلق لدى بعض المتعلمين في نطق هذه الأصوات.
- ساعدت تقنية البودكاست التعليمي على إتاحة تعلم المحتوى المدروس الخاص بالثنائيات الصوتية المتشابهة استماعاً ونطقاً في كل مكان وزمان، وتفريد هذا التعليم لمراعاتها الفروق الفردية بين المتعلمين؛ مما أسهم في اتقان الطلاب لهذه الثنائيات والتمييز بينها استماعاً ونطقاً.
- ساعدت تقنية البودكاست التعليمي الطلاب بأن يكونوا نشطين متأملين لعملية تعلم الثنائيات الصوتية المتشابهة، مع تدريبهم على الوعي بهذه الثنائيات، والتمييز بينها.
- تأكيد البرنامج التعليمي القائم على تقنية البودكاست التعليمي المعد في هذه الدراسة على تعليم الثنائيات الصوتية المتشابهة في سياق ذي معنى كالفقرة والجملة؛ مما أسهم في تنمية وعي الطلاب بأهمية تمييز هذ الثنائيات الصوتية عند الاستماع إليها، والنطق الصحيح لها.

- استخدام مجموعة متنوعة من الاستراتيجيات التعليمية مثل: النمذجة والتعلم التعاوني، وتمثيل الأدوار، والألعاب اللغوية التي وظِّفت في تقنية البودكاست التعليمي، وزاد من دافعية الطلاب ومشاركتهم في العملية التعليمية وحسّن مهاراتهم في تمييز هذ الثنائيات الصوتية عند الاستماع إليها، والنطق الصحيح لها.
- التنوع في استخدام الأنشطة اللغوية وأوراق العمل الهادفة إلى تنمية مهارات الوعي بالتمييز السمعي للثنائيات الصوتية المتشابهة ونطقاً بما يتناسب مع المستوى اللغوي والعقلي للمتعلمين، وبما يلبي حاجاتهم واهتماماتهم ساعد على زيادة تفاعلهم مع المحتوى اللغوي، وحفزهم على المشاركة، وتشويقهم للدرس والاستمرار في العملية التعليمية؛ مما ساعد على تنمية مهاراتهم في الوعي بهذه الثنائيات.
- أسهم التنوع الوسائط المتعددة المستخدمة البرنامج التعليمي القائم على تقنية البودكاست التعليمي مثل: النصوص المسموعة، والنصوص المكتوبة، والفيديو التعليمي، والصور في تنمية مهارات الوعي الصوتي بالثنائيات المتشابهة لدى الطلاب.
- شجّع التنويع في أساليب التقويم وأدواته من تدريبات وأنشطة ملف الإنجاز والمناقشة المفتوحة على المنتديات الإلكترونية، تعويد الطلاب على تصويب أخطائهم بأنفسهم والحكم على أدائهم بناء على ما تم اكتشافه من أخطاء وتوفير تغذية راجعة مستمرة للطلاب من خلال التقييم الذاتي الذي يوفره التعلم الإلكتروني، وتقويم الأقران لأوراق العمل، وتقويم المعلم على صقل الوعي بالثنائيات الصوتية المتشابهة استماعاً ونطقاً.
- وأخيراً، وفّرت تقنية البودكاست التعليمي في تعليم الثنائيات الصوتية المتشابهة مناخاً صفياً مشجعاً على عملية تعلم هذه الثنائيات أدى إلى زيادة دافعية الطلاب، وحثهم على المشاركة في الأنشطة الصوتية؛ مما أسهم في اتقان الطلاب لهذه الثنائيات والتمييز بينها استماعاً ونطقاً.

توصيات الدراسة:

في ضوء ما أسفر عنه البحث من نتائج أوصى الباحثان بما يأتي:

١. تضمين مهارات الوعي بأصوات اللغة العربية في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى؛ لتنمية الكفاية اللغوية والتواصلية لدى الدارسين.

٢. العناية بإعداد برامج تعليمية تعتمد على تقنيات الجيل الثاني للويب وعلى رأسها البودكاست التعليمي في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في كافة المستويات التعليمية.

٣. تقديم المحاضرات، وعقد الندوات العلمية لتوعية معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى بدور تقنيات الجيل الثاني للويب خاصة تقنية البودكاست التعليمي في تنمية المهارات اللغوية لدى الدارسين.

٤. تدريب معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى على استخدام البودكاست التعليمي في تنمية المهارات اللغوية استماعاً وتحدثاً وقراءةً وكتابةً لدى الدارسين.

٥. ربط تقويم الأداء اللغوي للطلاب ببرنامج الإعداد اللغوي في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة؛ لتشجيعهم على استخدام البودكاست التعليمي.

٦. الاستفادة من البرنامج القائم على تقنية البودكاست التعليمي في تعليم الثنائيات الصوتية المتشابهة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى المعدّ في هذه الدراسة في تعليم الأصوات العربية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

٧. الاستفادة من اختبار مهارات الوعي بالتمييز السمعي للثنائيات الصوتية المتشابهة، وبطاقة الملاحظة لمهارات الوعي بنطق الثنائيات الصوتية المتشابهة المعدان في هذه الدراسة في تقييم أداء متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في الوعي بالثنائيات الصوتية المتشابهة في اللغة العربية.

مقترحات الدراسة:

بناء على نتائج البحث يقترح الباحثان إجراء الدراسات الآتية:

١. فعالية البودكاست التعليمي في تنمية مهارات فهم المسموع لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

٢. فعالية البودكاست التعليمي في تنمية مهارات الكلام لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

٣. فعالية البودكاست التعليمي في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

٤. فعالية البودكاست التعليمي في تنمية مهارات الطلاقة اللغوية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

أبو سمور، محمد عيسى (٢٠١٥). مهارات التدريس الصفي الفعال والسيطرة على المنهج الدراسي، عمان: دار دجلة ناشرون وموزعون.

أحمد مختار عمر (١٩٩٧). دراسة الصوت اللغوي، القاهرة، عالم الكتب.

أكرم، حبه أحمد محمد سعيد (٢٠١٩). فاعلية برنامج تدريبي قائم على بث الوسائط (البودكاست) في تنمية مهارات تدبر النص القرآني لدى معلمات القرآن الكريم، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، فلسطين، ٢٧ (٢)، ١٢٢-١٤١.

أنيس، إبراهيم (١٩٩٩). الأصوات اللغوية، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

بشر، كمال (٢٠٠٠). علم الأصوات، القاهرة، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

البطري، حميد وبوشقفى، عبد الرحمان(٢٠٢٠): إستراتيجيات تيسير تعليم وتعلم الأصوات العربية للناطق بغيرها – المستوى التمهيدي أنموذجا – نوفمبر ٢٠، ٢٠٢٠، متاح في https://www.madjalate-almayadine.com/، تم استرجاعه بتاريخ ٢٠٢١/٦/٢٠

بلعباس، سعاد؛ بو علي، عبد الناصر (٢٠١٠). صوائت العربية: دراسة وصفية في ضوء علم الأصوات الحديث (Arabic Vowels: A descriptive Study)، ١٦٥-١٨١.

بوسنان، رقية (٢٠١٩). ديناميكية البودكاست في العملية التعليمية، مجلة دراسات إنسانية واجتماعية، الجزائر، (١٠)، ١٠٧-١١٨.

بولس، نرمين سمير توفيق (٢٠١٧). استخدام البودكاست في تنمية كفاءة استخدام الوسائط التكنولوجية لدى طلاب شعبة اللغة الألمانية بكلية التربية جامعة حلوان، دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر، (٢٢٤)، ١-٢٩.

الحارثي، محمد حسن (٢٠١٩). برنامج قائم على التعلم النقال لتنمية المهارات اللغوية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، [رسالة دكتوراه غير منشورة]، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

الختلان، أريج زيد (٢٠١١). فاعلية البودكاست في تطوير مهارات الحديث في مقرر الإنجليزية كلغة ثانية. ورقة عمل مشاركة في: المؤتمر الدولي الثاني للتعلم الإليكتروني والتعلم عن بعد. الرياض.

حسن، عزت عبد الحميد (٢٠١١). الإحصاء النفسي والتربوي تطبيقات باستخدام برنامج SPSS1، القاهرة، دار الفكر العربي.

الخليفة، هند بنت سليمان (٢٠٠٦). الجيل الثاني من خدمات الإنترنت: مدخل إلى دراسة الويب (٢,٠) والمكتبات (٢,٠)، مجلة الإنترنت (١٨).

الخولي، محمد (٢٠٠٠). أساليب تدريس اللغة العربية، عمان، دار الفلاح للنشر والتوزيع.

الراجحي عبده (١٩٩٢). علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.

رمضان، هاني إسماعيل (٢٠١٩). صعوبات الأصوات العربية للطلاب الأتراك: دراسة تقابلية، في: معايير عناصر اللغة العربية للناطقين بغيرها، إسطنبول: إكاديمي للنشر والتوزيع.

السعران، محمود (١٩٩٧). علم اللغة، القاهرة، دار الفكر العربي.

حمادة، إبراهيم (١٩٩٠). الاتجاهات المعاصرة في تدريس اللغة العربية واللغات الحية الأخرى لغير الناطقين بها، القاهرة، دار الفكر العربي.

سليمان، محمود جلال الدين (٢٠٠٦). دور التدريب على الوعي الصوتي في علاج بعض صعوبات القراءة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، المجلد الأول، المؤتمر العلمي السادس "من حق كل طفل أن يكون قارئاً متميزاً"، دار الضيافة ـ جامعة عين شمس، من ١٢ ـ ١٣ يوليو، ص ص ١٣٣ ـ ١٨٣.

سمبس، أميرة زبير رفاعي (٢٠١٩). أهمية علم الأصوات في تعليم اللغة العربية للناطقين بالعربية وغيرها، جسور، محمد العبد، (٧)، ١٦٥-١٨٢.

السناني، ماجد سالم؛ (٢٠١٣). صعوبات تعلم الأصوات العربية لدى الدارسين بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة من وجهة نظر الدارسين: دراسة وصفية، [رسالة ماجستير غير منشورة]، معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

صالح، هبة قناوي إبراهيم (٢٠١٨). استخدام البودكاست الصوتي لتنمية كفاءة الاستماع لدى الطالب المعلم قسم اللغة الألمانية بكلية التربية، دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر، (٢٣٥)، ١-٣٧.

طعيمة، رشدي أحمد (١٩٨٩). تعليم العربية لغير الناطقين بها مناهجه وأساليبه، منشورات جامعة الرباط.

طعيمة، رشدي أحمد (٢٠٠٦). المهارات اللغوية مستوياتها، تدريسها، صعوباتها ـــ المشكلات الصوتية عند الدارسين في برامج تعليم العربية لغير الناطقين بها " دراسة ميدانية "، القاهرة، دار الفكر العربي.

عاشور، راتب قاسم؛ مقدادي، محمد فخري (٢٠١٣). المهارات القرائية والكتابية: طرائق تدريسها واستراتيجياتها، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عبد الله، أحلام محمد السيد (٢٠٢٠). أثر أحجام بث المحتوي التعليمي المصغر "بودكاست" في بيئة التعلم النقال على تنمية مهارات التصميم الإبداعي للرسم المعلوماتي ونشره لدي طلاب تكنولوجيا التعليم، المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج، مصر، (٧٧)، ٩٤٩-١٠٤٤.

عزمي، نبيل جاد (٢٠١٤). بيئات التعلم التفاعلية، القاهرة: دار الفكر العربي.

عماشة، محمد عبده راغب (٢٠١١). أثر برنامج تدريبي عن تقنيات الويب الذكية للتعلم الإلكتروني على استخدامها في تصميم وبث الدروس الإلكترونية لدى أعضاء هيئة التدريس في ضوء احتياجاتهم التدريبية، تكنولوجيا التربية- دراسات وبحوث، الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية، مصر، ٢٧٣-٣٢٣.

عموري، رانية أحمد (٢٠١٨). صعوبات نطق الأصوات العربية عند متعلمي العربية لغة ثانية: دراسة حالة، مجلة العمدة في اللسانيات وتحليل الخطاب، (٥)، ١٢٧- ١٤١.

العناتي، وليد (٢٠٠٩). (نون والقلم) لتعليم العربية لغير الناطقين بها، دراسة لسانية تربوية، مجلة جامعة أم القرى لعلوم اللغات، عدد (٢).

العنزي، عبد الله بن محمد (٢٠١٥). صعوبات النطق عند طلاب الصين في المستوى الأول في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية في المدينة المنورة، [رسالة ماجستير غير منشورة]، معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

الغامدي، منال عبد الله جمعان (٢٠١٨). فاعلية البودكاست التعليمي في تنمية مهارة التحدث باللغة الإنجليزية لدى طالبات المرحلة المتوسطة بالباحة، المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية، المؤسسة العربية للبحث العلمي والتنمية البشرية، مصر، (١٠)، ١٥٠-٢٠٠.

الفار، إبراهيم عبد الوكيل (٢٠١٢). تربويات تكنولوجيا القرن الحادي والعشرين تكنولوجيا ويب (٢,٠)، طنطا: الدلتا لتكنولوجيا الحاسبات.

كاتبي، هاديا خزنة (٢٠١٢). اللغة العربية كلغة ثانية، والتحديات التي تواجه دارسيها الأجانب، مجلة جامعة دمشق، مج (٢٨)، عدد (٢).

المحيسن، صالح عبد الرحمن (٢٠١٦). صعوبات نطق الأصوات لدى طلاب دول جنوب شرق آسيا في معهد تعليم اللغة العربية في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، [رسالة ماجستير غير منشورة] ، معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

مصطفي، أكرم فتحي (٢٠١١). أثر تصميم واجهة التفاعل في مقرر إلكتروني قائم على الويب ٢,٠ على التحصيل المعرفي لدى طالب شعبة تكنولوجيا التعليم بكلية التربية النوعية بقنا، المؤتمر الدولي الثاني للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد، الرياض.

المعولية، إيمان محمد زيد (٢٠٢١). أثر توظيف تقنية البودكاست في تنمية مهارة الاستماع في مادة اللغة الإنجليزية لدى طلاب الصف الأول بمحافظة جنوب الباطنة، المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، الأردن، ١٠ (١).

النجار، خالد محمد (٢٠١٩). صعوبات تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية، ٢ (٤)، ٢٨٩-٣٥٤.

هارون، الطيب أحمد حسن (٢٠١٣). فاعلية تقنية البودكاست التعليمي في تدريس الأحياء على التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة بحوث التربية النوعية، كلية التربية النوعية، مصر، (٣٢)، ٣٧٤-٤١٩.

وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٠). الإدارة العامة للمناهج الخطوط العريضة لمنهاج اللغة العربية وآدابها، دولة فلسطين، ١-١٢.

يحيى، حياتي نصار (٢٠٠٦). استخدام حجم الأثر لفحص الدلالة العلمية للنتائج في الدراسة الكمية، مجلة العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة البحرين، مج (٧)، ع (٢). ص ٤٥ ٥٠.

يونس، فتحي على، وآخرون (١٩٩٩). طرق تدريس اللغة العربية، برنامج تدريس المعلمين الجدد غير التربويين، القاهرة، وزارة التربية والتعليم.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Andres Antonio Daniel Labra (2021). The Podcast Project: Building Listening Skills and Vocabulary through Authentic Media, https://fltmag.com/podcast-project/.

Bamanger, Ebrahim Mohammed. & Alhassan, Riyadh Abdulrahman (2015): Exploring Podcasting in English as a Foreign Language Learners' Writing Performance, Journal of Education and Practice www.iiste.org ISSN 2222-1735 (Paper) ISSN 2222-288X (Online) Vol.6, No.11, 2015.

Beheler, A. F. (2007). The future of podcasting in postsecondary education: A Delphi study. (Order No. 3255225, Walden University). ProQuest Dissertations and Theses, 190-190 p. Retrieved on August 23, 2021 from: http://search.proquest.com/docview/304763866?accountid=44936.(304763866).

Beverly E. (2012). Using Web 2 and Social Networking Tools in the K-12 Classroom. Neal-Schuman, Chicago. Available at http://catalog.loc.gov

Drew, C. (2017). Edutaining Audio: an Exploration of Education Podcast Design Possibilities, Educational Media International, 54(1), 48-62.

Duke University. Center for Instructional Technology. (2006). iPod First Year Experience Final Evaluation Report. Retrieved on June 23, 2021 from: http://cit.duke.edu/pdf/reports/ipod_initiative_04_05.pdf.

Facer, B. R., & Abdous, M. (2010). Academic podcasting and mobile assisted language learning: Applications and outcomes. Hershey: IGI Global.

Faramarzi, S., & Bagheri, A. (2015). Podcasting: Past issues and future directions in instructional technology and language learning. Journal of Applied Linguistics and Language Research, 2(4), 207–221.http://proquest.uni.com/p4dweb?RQT=5668mrr=&Ts=12116107629&client Id=1…15/07/2008.

Kafes, Huseyin & Caner, Mustafa (2019). IMPACT OF PODCASTING ON PRONUNCIATION SKILLS OF PRE-SERVICE EFL TEACHERS, Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE July 2020 ISSN 1302-6488 Volume: 21 Number: 3 Article 4

Kennedy, M. J., Rodgers, W. J., Romig, J. E., Mathews, H. M., & Peeples, K. N. (2018). Introducing The Content Acquisition Podcast Professional Development Process: Supporting Vocabulary Instruction for Inclusive Middle School Science Teachers. Teacher Education and Special Education, 41 (2), 140-157.

Khany, R. & Abol- Nejadian, R. (2010). The Effect of Podcast on Iranian EFL Learners' Listening Comprehension. 3rd edition of the ICT for Language Learning Conference. Tehran, Iran.

Kim, D., & King, K. P. (2011). Implementing podcasts and blogs with ESOL teacher candidates' preparation: Interpretations and implications. International Forum of Teaching & Studies, 7(2), 5-19.

Marc, Resenbeng (2001). Electronic Learning Strategies of Delivering Knowledge in the Digital Age, New York McGraw-Hill.

Robyn, R. (2005): The effects of Earobics (TM) step one software on student acquisition of phonological awareness skills, united states – aregon: University of aregon, proquest Dissertations and Theses, Section 0171, part 0710 , 157 Pages. , Available at:

Rosell-Aguilar, F. (2013). Podcasting for language learning through iTunes U: The learner's view. Language Learning & Technology, 17(3), 74–93. Retrieved from http://llt.msu.edu/issues/october2013/rosellaguilar.pdf.

Shahramiri, P., & Gorjian, B. (2013). The Effect of Podcast transcription Activities on Intermediate and Advanced EFL Learners' Writing Accuracy. Advances in Digital Multimedia (ADMM), 40(3), 194-199.

Stanley, G. (2005). Podcasting for ELT. Retrieved from http://www.teachingenglish.org.uk/think/resources/podcast.shtml.

Stephens, M. (2006) Exploring Web 2.0 and Libraries. - Library Technology Reports,42(4):pp.8-14.

Abu Samour, Muhammad Issa (2015). Effective Classroom Teaching Skills and Curriculum Control, Oman: Dar Dejla Publishers and Distributors.

Ahmed Mukhtar Omar (1997). Study of linguistic sound, Cairo, Alam al-Kotob.

Akram, Hebba Ahmed Mohamed Said (2019). The effectiveness of a training program based on broadcasting media (podcasts) in developing the skills of managing the Qur'anic text among female teachers of the Holy Qur'an, Journal of the Islamic University of Educational and Psychological Studies, Palestine, 27 (2), 122-141.

Anis, Ibrahim (1999). Linguistic sounds, Cairo, Anglo Egyptian Bookshop.

Bishr, Kamal (2000). Phonology, Cairo, Dar Ghareeb for printing, publishing and distribution.

Al-Batri, Hamid and Boushaqfi, Abdel-Rahman (2020): Strategies to facilitate teaching and learning Arabic sounds for non-native speakers - the introductory level as a model - November 20, 2020, available at https://www.madjalate-almayadine.com/, retrieved on 20/6 /2021

Belabbas, Soad; Bu Ali, Abdel Nasser (2010). Arabic Vowels: A Descriptive Study in the Light of Modern Phonology (Arabic Vowels: A descriptive Study), 165-181.

Busnan, Ruqayya (2019). The dynamics of podcasts in the educational process, The Journal of Human and Social Studies, Algeria, (10), 107-118.

Boulos, Nermin Samir Tawfique (2017). The use of podcasts in developing the efficiency of using technological media among students of the German Language Division at the Faculty of Education, Helwan University, studies in curricula and teaching methods, the Egyptian Association for Curricula and Teaching Methods, Faculty of Education, Ain Shams University, Egypt, (224), 1-29.

AL-Harsi, Muhammad Hasan (2019). A program based on mobile learning to develop the language skills among non-native Arabic learners, (unpublished P.hd. Thesis), Islamic University of Madinah.

Khathlan, Areej Zaid (2011). The effectiveness of podcasts in developing the modern skills in English cource as a second language. A Worksheet presented in The Second International Conference on E-Learning and Distance Learning. Riyadh.

Hasan, Ezzat Abdul Hamid (2011). Psychological and educational statistics applications using SPSS1 program, Cairo, Dar Al-Fikr Al-Arabi.

Al-Khalifa, Hind Bint-e-Sulaiman (2006). The second generation of Internet services: an introduction to the study of the web (2,0) and libraries (2,0), Internet Journal (18).

Al-Khouli, Muhammad (2000). Methods of Teaching Arabic Language, Oman, Dar Al-Falah for Publishing and Distribution.

Al-Rajhi Abduh (1992). Applied Linguistics and Arabic teaching, Alexandria, Dar-ul-Marifa Al-Jameiya.

Ramadhan, Hani Ismail (2019). The difficulties of Arabic sounds for Turkish students: a comparative study, in Standards of the Arabic language elements for non-native speakers, Istanbul: Academic for Publishing and Distribution.

Al-Seiran, Mahmood(1997). The Linguistics, Cairo, Dar-ul-Fikr Al-Arabi.

Hamada, Ibrahim (1990). Contemporary trends in Arabic teaching and other living languages for non-native speakers, Cairo, Dar-ul-Fikr Al-Arabi.

Suleiman, Mahmood Jalaluddin (2006). The Role of Phonological Awareness Training in Treating Some Reading Difficulties, Egyptian Society for Reading and Knowledge, Volume One, Sixth Scientific Conference "Every Child Has the Right to be a Distinguished Reader", Guest House - Ain Shams University, July 12-13, Page. No.:133-183.

Sambas, Amira Zubair Rifai (2019). The Importance of Phonology in Arabic teaching for Arabic Speakers and Others, Jusoor, Muhammad Al-Abd, (7), 165-182.

Al-Sinani, Majid Salim; (2013). Difficulties of Arabic sounds learning among students at the Arabic Teaching Institute for Non Arabic Speakers in the Islamic University of Madinah from the students' point of view: a descriptive study, [unpublished M.A. thesis], Arabic Teaching Institute for Non Arabic Speakers, Islamic University of Madinah.

Saleh, Hiba Qanavi Ibrahim (2018). Use of the audio podcast to develop the listening efficiency of the student-teacher, German Language Department, Faculty of Education, Studies in Curricula and Teaching Methods, The Egyptian Association of Curricula and Teaching Methods, Faculty of Education, Ain Shams University, Egypt, (235), 1-37.

Toima, Rushdi Ahmad (1989). Arabic teaching for non-native speakers, its curricula and methods, Ribat University Publications.

Toima, Rushdi Ahmad (2006). Linguistic skills, it's levels, teaching and difficulties, phonetic problems among the students in Arabic teaching programs for non-native speakers, "A field study", Cairo, Dar Al-Fikr Al-Arabi.

Aashoor, Ratib Qasim; Miqdadi, Muhammad Fakhri (2013). Reading and Writing Skills: it's teaching Methods and Strategies, Oman: Dar-ul-Masirah for Publishing and Distribution.

Abdullah, Ahlam Mohamed El-Sayed (2020). The effect of broadcasting volumes of educational content "podcast" in the mobile learning environment on the development of creative design skills for infographics and its dissemination among students of educational technology, Educational Journal, Faculty of Education, Sohag University, Egypt, (77), 949-1044.

Azmy, Nabil Gad (2014). Interactive learning environments, Cairo: Arab Thought House.

Amasha, Mohamed Abdoh Raghib (2011). The impact of a training program on smart web technologies for e-learning on it's use in designing and broadcasting the electronic lessons for faculty members in the light of their training needs, Educational Technology - Studies and Research, Arab Society for Educational Technology, Egypt, 273-323.

Ammouri, Rania Ahmad (2018). Difficulties in pronouncing Arabic sounds for learners of Arabic as a second language: a case study, the Journal of the El Omda In linguistics and discourse analysis, (5), 127-141.

Al-Anati, Waleed (2009). (Noon Wal Qalam) Arabic for Speakers of Other Languages, An Educational Linguistic Study, Journal of Umm AL-Qura University for Language Sciences, No. (2).

Al-Anzi, Abdullah bin Muhammad (2015). Speech difficulties among Chinese students at the first level at Arabic Teaching Institute for Non Arabic Speakers in the Islamic University of Madinah, [unpublished M.A. thesis], Arabic Teaching Institute for Non Arabic Speakers, Islamic University of Madinah.

Al-Ghamdi, Manal Abdullah Jamaan (2018). The effectiveness of the educational podcast in developing the English speaking skill of middle school Female students in Al-Baha, International Journal of Educational and Psychological Sciences, Arab Foundation for Scientific Research and Human Development, Egypt, (10), 150-200.

El-Far, Ibrahim Abdul-Wakeel (2012). Educationalists of Twenty-first century technology, Web technology (2,0), Tanta: Delta Computer Technology

Katbi, Hadia Khazna (2012). Arabic Language as a Second Language: chalanges facing foreign learners, Damascus University Journal, Vol. (28), No. (2).

Al-Muhaisin, Saleh Abdur Rahman (2016). Difficulties in pronouncing sounds among students of Southeast Asian countries at the Arabic Teaching Institute for Non Arabic Speakers in the Islamic University of Madinah, [unpublished M.A. thesis], the Arabic Teaching Institute for Non Arabic Speakers , Islamic University of Madinah.

Mustafa, Akram Fathi (2011). The effect of interface design in a web-based e-course 0.2 on the cognitive achievement of students of the Education Technology Division, Faculty of Specific Education in Qena, the Second International Conference on E-Learning and Distance Education, Riyadh.

Al-Muawaliah, Eman Muhammad Zaid (2021). The Impact of the use of podcast technology in the development of listening skills in the English language for first graders in South Batinah Governorate, International Journal of Educational and Psychological Studies, Jordan, 10 (1).

Al-Najjar, Khalid Mohamed (2019). Difficulties of learning Arabic for non-native speakers at the Islamic University of Madinah, International Journal of research in Educational Sciences, 2 (4), 289-354.

Haroon, Tayeb Ahmed Hasan (2013). The effectiveness of educational podcast technology in teaching the biology on the academic achievement of secondary school students, Research Journal Specific Education, Faculty of Specific Education, Egypt, (32), 374-419.

Ministry of Education (2000). The General Administration of Curricula, Outlines of the Curriculum of Arabic Language and Literature, State of Palestine, 1-12.

Yahya, Hayati Nassar (2006). Use of the effect size to examine the scientific significance of the results in the quantitative study, Journal of Educational and Psychological Sciences, Faculty of Education, University of Bahrain, Vol. (7), p. (2). p. 45- 50.

Younus, Fathi Ali and others (1999). Methods of Teaching Arabic Language, Program for Teaching New Non-Educational Teachers, Cairo, Ministry of Education.

المرونة المجتمعية وعلاقتها بالأمن النفسي والاجتماعي في ظل جائحة فيروس كورونا المستجد "Covid 19" لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة الملك عبد العزيز بجدة

Community resilience and its relationship to psychological and social security in a period of Virus Corona "Covid 19" among a sample of King Abdulaziz University students

إعداد

د. خالد بن حسن التميمي

الأستاذ المساعد بقسم علم النفس التربوي والإرشاد بكلية الدراسات العليا التربوية بجامعة الملك عبد العزيز بجدة

Dr. Khalid Hassan Altamimi

Assistant Professor at Department of Educational Psychology and Counseling - Faculty of Educational Graduate Studies - King Abdulaziz University – Jeddah, Saudi Arabia

د. محمد أحمد على هيبة

أستاذ علم النفس التربوي المساعد بكلية التربية بجامعة عين شمس بالقاهرة

Dr. Mohamed Ahmed Ali Haiba

Assistant Professor of Educational Psychology-Faculty of Educational

Ain Shams University - Cairo

يتقدم الباحثان بالشكر والتقدير لكل من عمادة البحث العلمي، ومعهد الأمير خالد الفيصل للاعتدال بجامعة الملك عبدالعزيز بجدة على دعمهما العلمي والمادي لهذا المشروع بالمنحة البحثية رقم (**EKH-2-1442**).

DOI: 10.36046/2162-000-010-002

ملخص الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى بحث مستوى كل من المرونة المجتمعية والأمن النفسي والاجتماعي، وتحديد العلاقة بين المرونة المجتمعية والأمن النفسي والاجتماعي في ظل جائحة فيروس كورونا المستجد Covid-19.

وللتحقق من أهداف الدراسة استخدم الباحث منهج البحث الوصفي، وبلغت عينة الدراسة (٣٨٦) طالبًا وطالبة من طلاب جامعة الملك عبد العزيز بمدينة جدة، يدرسون في تخصصات علمية وأدبية، منهم (١٦٨) طالبًا و (٢١٨) طالبة. وجميعهم ملتحقون بالعام الدراسي ٢٠٢٠/٢٠٢١.

وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى كل من المرونة المجتمعية ومستوى الأمن النفسي والاجتماعي لدى عينة الدراسة كان مرتفعًا، كما توصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة بين الأمن الاجتماعي والمرونة المجتمعية، وعدم وجود علاقة بين المرونة المجتمعية والأمن النفسي.

وأوصت الدراسة بمساعدة الطلاب والطالبات على الاندماج في المجتمع مما يساعد على تنمية مرونتهم المجتمعية، وتشجيعهم على التطوع في مساعدة المجتمع. كما اقترحت الدراسة إجراء دراسة حول العلاقة بين سمات الشخصية الخمسة الكبرى وعلاقتها بالمرونة المجتمعية في ظل أزمة جائحة فيروس كورونا المستجد.

الكلمات المفتاحية: المرونة المجتمعية، الأمن النفسي، الأمن الاجتماعي، جائحة فيروس كورونا المستجد.

Abstract

The current study aims to examine the level of both community resilience and psychosocial security, as well as the relationship between Community resilience and psychosocial security during Covid-19 pandemic.

To achieve the study goals, The Researcher used the descriptive method.

The study sample consists of (386) students from King Abdulaziz University at Jeddah City, from scientific and literary disciplines (168) males and (218) females. All students enrolled in the academic year of 2020/2021.

The results of the study revealed that the level of community resilience, and the level of psychological and social security is high. As well as there is a relationship between social security and community resilience, and there is no relationship between community resilience and psychological security.

The study recommends helping the students to integrate with the society, which helps them to enhance their community resilience and encourage them to volunteer to help the society and conduct a study about the relationship between the big factors of personality and community resilience during Covid-19 pandemic.

Keywords: Community resilience, psychosocial security, social security, Corona pandemic.

مقدمة الدراسة

أشار الونيقيا وآخرون Alongea, et al. (2019,1) إلى وجود إدراكٍ متزايدٍ بأن قدرة المجتمع على المرونة والصمود تؤدي دوراً مهماً في معالجة الأزمات التي تواجهه، ولذلك فإن المرونة المجتمعية تشـــكل مع عوامل المجتمع الأخرى أمراً بالغ الأهمية؛ حيث تمثل المرونة المجتمعية جزءًا مهمًا من البناء الاجتماعي للإنســان، ويســعى الإنســان إلى التطور تحقيقا لرغبته في الســمو وإثبات ذاته ورفاهيته (أحمد، وآخرين،٢٠١٥، ٢١٦).

كما ذكر كوهن وآخرون Cohen et al. (2016) بأن مفهوم المرونة المجتمعية اكتســب أهمية متزايدة في دوائر العلوم والسياسات، خاصة في فترات الأزمات فأصبح مفهوم المرونة المجتمعية يؤكد على الاعتراف بحقيقة أنه لا يمكن تجنب جميع الأزمات، وأضاف رنسشلير وآخرون (Renschler et al. (2010 بضــرورة أن تكون هناك آليات لضــمان إبقاء الأزمة عند الحد الأدنى ومع اســتمرار تطور مفهوم المرونة المجتمعية.

وقد حظيت المرونة المجتمعية بالاهتمام باعتبارها من السـمات المحورية في شـخصـية الطالب الجامعي نحو مجتمعه، ومظهر من مظاهر التوافق النفســي والاجتماعي لديه، ولما لها من أثر إيجابي في فاعلية أدائه، إذ أن الطالب الذي يتمتع بمستويات معتدلة في تلك السـمة، فإننا نلمس مباشرة الآثار الإيجابية له في سلوكياته الفردية والاجتماعية، كما تكون دافعيته للإنجاز عالية وسلوكه مثمراً، وهو الأكثر نفعاً للمجتمع والأقـدر على التكيف مع نفســـه والبيئـة المحيطـة بـه (بني يونس وآخرون،٢٠١٦، ٤٥٦).

وذكر مكنولتي وآخرون McNulty et al. (2010) بأن المرونة المجتمعية تُعد من الســـمات المهمة والضـــرورية؛ فهي تمكن الفرد من توليد مجموعة من الأفكار الجديدة والمتنوعة والتكيف مع شروط الواقع واستثمار كافة المصادر المادية والنفسية في مواجهة مواقف الحياة الصعبة، وسمة المرونة خاصـية يتميز بها الفرد عن غيره باعتبارها قدرة تمكنه من تغيير وجهته الذهنية تجاه المثيرات الطارئة عند مواجهة موقف ما أو مشكلة ما وإنتاجه العديد من الأفكار المتنوعة في أقل وقت ممكن.

وقد صـــنف كل من ران وآخرون؛ ومكنولتي وآخرون (Ran et al,2009؛ McNulty et al.,2010) المرونة المجتمعية إلى مكونين رئيسين:

الأول يكمن في المرونة التكيفية والتي تتمثل في قدرة الفرد على التغير في طرائق تفكيره حينما تواجهه مشـــكلة معينة يتطلب حلها، ويمكن أن ينظر إليها باعتبارها الطرف الموجب للتكيف العقلي للقدرة على إعادة بناء المعرفة بعدة طرق وبكل تلقائية، وتكيفية بالاســـتجابة للتغيرات المختلفة التي يتطلبها الموقف، وهي تتقبل التغير التصـــوري والمثابرة في اكتســـاب أنماط جديدة من الســـلوك، والتخلي عن أنماط أخرى قديمة وثابتة، وتعبر عن القدرة على تغير الاستراتيجيات المعرفية التي يستخدمها الفرد لمعالجة الظروف والمواقف الجديدة وغير المتوقعة، وهذا يتضمن ثلاثة عناصر أساسية؛ وهي: ١- يمكن أن تكتسب من خلال التدريب. ٢- يتم تغيير في الاستراتيجيات المعرفية التي يستخدمها الفرد، والتي تمثل سلسلة من العمليات التي تستخدم في حل المشكلة. ٣- التغيير يحدث لمواجهة الظروف والمواقف الجديدة وغير المتوقعة في البيئة.

ويُعّرفها ديك (Deak (2003 بقدرة الفرد على البناء والتعديل المســـتمر في التمثيلات العقلية، وتوليد استجابات استناداً إلى المثيرات والمعلومات الموجودة في الموقف.

وتتمثل سمة المرونة التكيفية في قدرة الفرد على إظهار الســـلوك الإيجابي التكيفي خلال مواجهته المصاعب والصدمات، وتعد من الخصائص الإيجابية في الشخصية والتي تعكس قدرة الفرد على التعامل مع المواقف والأحداث بشكل إيجابي، وتتضح عند مواجهة الفرد مواقف الحياة العملية وتكون له بمثابة مشـــكلات، والوصـــول الى حلول غير تقليدية لتلك المشـــكلات (ناصر،٢٠١٩، ١٤).

وأشار ران وآخرون (Ran et al. (2009 إلى أن المكون الآخر يكمن في المرونة التلقائية والتي تتمثل في قدرة الفرد على إنتاج أكبر قدر ممكن من الأفكار المتنوعة حول موقفٍ ما، مثل الاستخدامات غير التقليدية لأشياء يستخدمها الفرد، وتعبر عن قدرة الفرد في الانتقال من فكرة إلى أخرى حول مشـــكلة أو حدث أو موقفٍ ما، ومدى تنوعه في الأفكار والحلول التي ينتجها دون التقيد باتّباع إطار فكري معين حول الموقف أو المشكلة التي تواجهه.

وذكر كيم–كوهن Kim-Cohen (2012) أن القدرة قد تتغير على المرونة مع مرور الوقت كدليل للتطور وتفاعل الفرد مع البيئة، كما يشير ماستر Masten (2014) إلى أن القدرة على المرونة هي نظام ديناميكي على التكيف بنجاح مع الاضطرابات التي تهدد بقاء أو وظيفة أو تطوير هذا النظام، وهذا التعريف يسهل القدرة على التفكير والعمل معا مع الآخرين الذين يحاولون الإعداد للتعامل مع الكوارث، ويشير بانتر وليكمان Panter-Brick & Leckman (2013) إلى أن القدرة على المرونة هي عملية لتسخير الموارد للحفاظ على الهناء النفسي.

وقد أظهرت دراسة عبد الرحيم (٢٠١٩) أنه ثمة علاقة بين المرونة المجتمعية الأسرية وبين التحديات والصعوبات الاجتماعية والاقتصادية التي تتمثل بطريقة الاتصال بين الأفراد، أو التعبير عن المشاعر الخاصة من ألفاظ أو شدة الصوت المستعملة في التواصل، وغالبا ما تنشأ الخلافات بين الأفراد التي تنتج عنها تصدعات في العلاقات.

ويشير مكجليفري وبيدقيون McGillivray & Pidgeon (2015) إلى أن المرونة الإيجابية تعزز الصحة النفسية ولا سيما الأمن النفسي والتكيف مع الحياة، وكذلك دراسة اتيقي وآخرون Atighi et al. (2015) التي أشارت إلى أن المرونة تساعد الأبناء على التكيف مع التشوهات الاجتماعية، وهم مستعدون لقبول المسؤوليات الاجتماعية والشخصية والأسرية، حيث أشارت دراسة أويلتي– كونتز وآخرون Ouellette-Kuntz et al. (2014) إلى ارتباط المرونة بمواجهة الأزمات.

ويعد الأمن النفسي من المفاهيم المركبة في علم النفس، ويتداخل في مؤشراته مع مفاهيم أخرى مثل: الطمأنينة الانفعالية، والأمن الذاتي، والتكيف الذاتي، والرضا عن الذات، ومفهوم الذات الإيجابي، والتوازن الانفعالي.. إلخ (عبده، وآخرين،٢٠١٧، ١٩١).

ويرى الدومي Al-Domi (2012) أن الإحساس بالأمن النفسي يرتبط بالحالة البدنية والعلاقات الاجتماعية للفرد، وكذلك مدى إشباع الدوافع الأولية والثانوية، وقد صنف الأمن النفسي في مكونين؛ أحدهما: داخلي يتمثل في عملية التوافق النفسي مع الذات، والآخر: خارجي

يظهر في عملية التكيف الاجتماعي مع الآخرين والتفاعل معهم بعيداً عن العزلة والوحدة التي تخل بالتوازن النفسي للشباب والمراهقين، وتؤثر على مستوى توافقهم الاجتماعي.

وترى شقير (٢٠٠٥) أن الأمن النفسي شعور مركب يحمل في طياته شعور الفرد بالسعادة والرضا عن حياته بما يحقق له الشعور بالسلامة والاطمئنان، وأنه محبوب ومتقبل من الآخرين بما يمكنه من تحقيق قدر أكبر من الانتماء للآخرين، مع إدراكه لاهتمام الآخرين به وثقتهم فيه، حتى يستشعر قدراً كبيراً من الدفء والمودة، ويجعله في حالة من الهدوء والاستقرار، ويضمن له قدراً من الثبات الانفعالي، والتقبل الذاتي، واحترام الذات، ومن ثم إلى توقع حدوث الأحسن في الحياة، مع إمكانية تحقيق رغباته في المستقبل، بعيداً عن خطر الإصابة باضطرابات نفسية، أو صراعات، أو أي خطر يهدد أمنه واستقراره في الحياة.

ويعد الأمن الاجتماعي من أهم تحديات التنمية التي شغلت عقول المفكرين الاقتصاديين والاجتماعيين والسياسيين، ذلك أن التغير الاجتماعي الناتج أحياناً عن التحديث السريع والدخول في تجارب تنموية غير ملائمة، وغير مكيفة مع واقع وثقافة المجتمعات، كما حدث ويحدث في دول العالم في طريق النمو وخاصة الدول العربية منها (العوامي،٢٠١١، ٧).

فالأمن الاجتماعي يعني سلامة الأفراد والجماعات من الأخطار الداخلية والخارجية التي قد تتحداهم، وما يتعرض له الأفراد والجماعات من القتل والاختطاف والاعتداء على الممتلكات بالتخريب أو السرقة، كما يعبر عن حالة الأمن الاجتماعي، وأن تفشي الجرائم وزيادة عددها يعني حالة غياب الأمن الاجتماعي، فمعيار الأمن منوط بقدرة المؤسسات الحكومية والأهلية في الحد من الجريمة والتصدي لها، وأن حماية الأفراد والجماعات من مسؤوليات الدولة من خلال فرض النظام، وبسط سيادة القانون بواسطة الأجهزة القضائية والتنفيذية، واستخدام القوة إن تطلب الأمر، ذلك لتحقيق الأمن والشعور بالعدالة التي تعزز الانتماء إلى الدولة بصفتها الحامي والأمين لحياة الناس وممتلكاتهم وآمالهم بالعيش الكريم. (العشري،٢٠١٩، ٨٩).

وأشارت منظمة الصحة العالمية (WHO 2021) إلى أن من الأزمات التي يعيشها مجتمعنا ظهور فيروس كورونا المستجد المعروف بكوفيد COVID-19 والذي بدأ في مدينة ووهان عاصمة

مقاطعة هوبي الصينية في ديسمبر ٢٠١٩م وبدأ انتشاره، حيث يعاني منه الكثير من الأفراد في كل دول العالم تقريباً، وأصبح يصنف كوباء عالمي، فقد بلغت عدد الإصابات حتى كتابة البحث حوالي ١٥٢ مليون شخص، تعافي منهم ٨٩,٩ مليون شخص، وتوفي حوالي ٣,١٩ مليون شخص حول العالم.

ومن عواقب انتشار فيروس كورونا المستجد COVID-19 إحداث حالة من الهلع والخوف والقلق بين كل أفراد الشعوب وتغير أنماط الحياة والعلاقات الاجتماعية (عامر، ٢٠٢٠أ، ٤).

كما أن الإصابة بفيروس كورونا COVID-19 تؤدي إلى وصم الأفراد المصابين، مما يتسبب بالوصمة لديهم والتي تؤدي إلى تهديد الأمن الاجتماعي. (القحطاني، وآخرين، ٢٠٢٠، ١٠).

وذكر فليتشر وساركر Fletcher & Sarkar (2012) تعدّ قدرة الفرد على التكيف بنجاح مع التوتر الحاد والصدمة من أكثر أشكال المرونة، وتشمل الميول المعرفية والسلوكية التي تعكس المهارات الشخصية التي تم اكتسابها من تجارب الحياة.

كما أضاف فليتشر وساركر Fletcher & Sarkar (2012) بأن المرونة تُعد عاملاً مهماً في التعامل مع الضغوطات لتقليل احتمالية حدوث نتائج سلبية، وترتبط بالمرونة الإيجابية الاجتماعية بالهناء النفسي والأمن النفسي لتعزيز الصحة النفسية والتكيف مع الحياة الجامعية، وأن كل شخص لديه قدرة فطرية للمرونة وليست سمة شخصية ثابتة وإنما هي عملية للقيام بما هو ضروري من أجل البقاء في سياقات مختلفة.

كما أن شعور الفرد بالأمن النفسي يجعله ينمو سويا فاعلًا في مجتمعه، ويتكيف مع ظروف الحياة التي أوجدتها جائحة كورونا COVID-19 على مستوى حياته الشخصية والاجتماعية، وتنخفض لديه درجة القلق والخوف، ويعيش الناس حالة من القلق وعدم الاستقرار النفسي في ظل جائحة كورونا Covid-19 على مستوى الأفراد والأسر والمجتمعات في العالم كله، حيث اتخذت الدول إجراءات وتدابير احترازية للحد من انتشاره (سعيد، ٢٠٢٠، ٩).

وفى ضوء ما سبق يتضح أن هناك علاقة بين المرونة المجتمعية والأمن النفسي والاجتماعي، لذا تحاول الدراسة الراهنة إلقاء مزيد من الضوء حول المرونة المجتمعية وعلاقتها بالأمن النفسي والاجتماعي في ظل جائحة فيروس كورونا COVID-19 لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة الملك عبد العزيز بجدة.

مشكلة الدراسة:

يشهد العالم في السنوات الأخيرة أزمات وكوارث متلاحقة تهدد أمن الإنسان واستقراره، وتخلف ظروفاً قاسية تستدعي تضافر مؤسسات المجتمع بمرونة مجتمعية فائقة لتقديم الخدمات المتنوعة (محمد،٢٠١٨، ١٠).

وذكر ديوبي وآخرون Dubey et al. (2020) بأن انتشار فيروس كورونا COVID-19 تسبب في إحداث تأثير نفسي اجتماعي عالمي، كما تسبب في خوف جماعي وأعباء اقتصادية وخسائر مالية عالمية، وتسبب الخوف الجماعي من فيروس كورونا COVID-19، في ظهور عدد كبير من الأعراض النفسية في مختلف فئات المجتمع.

ويشير عامر (٢٠٢١، ٤) إلى حدوث الكثير من التأثيرات النفسية السلبية مثل التوتر، والقلق، والاكتئاب، والضغوط، والملل، والضيق، أثناء جائحة كورونا COVID-19.

وقد أشارت دراسة الخميس وآخرين Alkhamees et al. (2020) إلى أن الأثار النفسية لجائحة كورونا COVID-19 في المجتمع السعودي قد وصلت إلى أن ٢٣,٦% أبلغوا عن شعورهم بتأثير نفسي متوسط إلى شديد جراء جائحة كورونا، وأقر ٢٨,٣% بأعراض متوسطة إلى شديدة بالاكتئاب، و٢٤% بالقلق، و٢٢,٣% بالتوتر.

كما أشارت دراسة وانق وآخرين Wang et al. (2020) التي أجريت في ١٩٤ مدينة في الصين، إلى أن ٥٣,٨% عانوا من صعوبات وأثار نفسية سلبية جراء جائحة كورونا Covid-19 تراوحت من معتدلة إلى شديدة، كما أبلغ ١٦,٥% من المستجيبين بمعاناتهم بأعراض اكتئابية من

متوسطة إلى شديدة، و٢٨,٨% أقروا بمستويات متوسطة إلى شديدة من أعراض القلق، و٨,١% أقروا بمستويات متوسطة إلى شديدة من الضغوط.

أما في المجتمع الإسباني فقد أشارت دراسة رودينقيوز وآخرين Rodriguez et al. (2020) إلى أن ٣٦%من المشاركين عينة الدراسة قد أبلغوا عن معاناتهم بأثار نفسية من متوسطة إلى شديدة، و ٢٥% أظهروا مستويات من خفيفة إلى شديدة من القلق، و ٤١% أظهروا أعراضًا اكتئابية وشعروا بالضغوط.

كما أشارت نتائج دراسة اودروزولا–قونزاليس وآخرين Odriozola – Gonzalez, et al. (2020) لدى طلاب الجامعة في إسبانيا إلى أن ٢١,٣٤% قد أبلغوا بشعورهم بدرجات متوسطة إلى شديدة من القلق، و ٣٤,١٩% أبلغوا بشعورهم بدرجات متوسطة إلى شديدة من الاكتئاب، و٢٨,١٤% أبلغوا بشعورهم بدرجات متوسطة إلى شديدة من التوتر، كما أشارت الدراسة إلى أن مستوى العلاقة بين المشكلات النفسية والنوع أظهر أن النساء هن ذوات مستويات عالية من الخوف تجاه كورونا مقارنة بالذكور.

وعلى جانب آخر يعاني العديد من الطلبة في المرحلة الجامعية عدم تفاعلهم بشكل مرن وإيجابي أثناء فترات التعلم، أو أنهم لا يغيرون استجاباتهم بتغير المثيرات التي يتعرضون لها، ويعود مثل هذا الجمود في السلوك إلى عدم قدرة الطالب على إيجاد أساليب سلوكية بديلة لأنماط السلوك التي اعتاد عليها، وذلك بسبب نقص المرونة المجتمعية (بني يونس، وآخرين،٢٠١٦، ٤٥٧).

وذكر بيورتون Burton (2015) بأن دراسة المرونة المجتمعية تعدّ خطوة أساسية نحو الحد من أخطار الكوارث والأزمات والاستعداد بشكل أفضل، للتحمل والتكيف مع مجموعة واسعة من الكوارث والمصائب.

وأشارت الجمعية الأمريكية لعلم النفس APA (2010) إلى وجود العديد من العوامل ذات الصلة بتكوين المرونة المجتمعية كالدعم، والرعاية، والثقة، والتشجيع، وقدرة الشخص على وضع

خطط واقعية لنفسه، والنظرة الإيجابية للذات، وتطوير مهارات التواصل البينشخصي، والقدرة على كبح الانفعالات الحادة.

والمرونة المجتمعية في مجملها تتضمن أبعادًا اجتماعية، وأخلاقية، ونفسية، وانفعالية، وأكاديمية لشخصية الفرد في المجتمع، حيث تكسبه القدرة على التكيف مع الأحداث والتي من المتوقع أن تعرقل مسيرة نمو الشخصية في الاتجاه الطبيعي إذا ما كان هذا الشخص غير قادر على التعامل مع ما يواجهه من أحداث صادمة، مثل: أحداث العنف، والقهر، والظلم، والأزمات، وتفشي الأمراض والأوبئة، وغيرها (ناصر،٢٠١٩، ٣).

ونوه فرانكبيرقر وآخرون Frankenberger et al. (2013) بأن أهمية المرونة المجتمعية تعود إلى نظام دعم القرار المسبق، ويمكن أن تساعد المخططين وصناع القرار على تحديد المناطق المعرضة للخطر التي تحتاج إلى تعزيز واقتراح نقاط تأثير محتملة للتدخل.

وقد أشارت دراستي (دردير، ٢٠١٠؛ أبوحلاوة، ٢٠١٠) إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائيا بين المرونة المجتمعية من جهة، والانفعالات السارة والصلابة النفسية والتكيف من جهة ثانية، فالأفراد ذوو المرونة المجتمعية يتمتعون بعدد من الصفات، وهي: الصبر، والتسامح، والاستبصار، والاستقلال، والإبداع، وروح الدعابة، والمبادأة، وتشكيل العلاقات الودية، والقدرة على اتخاذ القرارات المناسبة، وتحمل المسؤولية والقيام بها، وتقبل النقد والتعلم من الأخطاء، كما بيّنت دراستي (مجيد، ٢٠٠٨؛ الأحمدي،٢٠٠٧) وجود عدد من ثمرات المرونة المجتمعية تتمثل في تحقيق: الصحة النفسية السوية، والنظرة الإيجابية للحياة، والاستمرارية في العطاء، والتواصل البينشخصي الفعال، والرضا عن الحياة.

ويعد الأمن النفسي والاجتماعي أحد أهم المطالب التي يجب توافرها للفرد، لكي يعيش حياة يسودها الاستقرار والهناء. وبغياب الأمن النفسي والاجتماعي لا يتوافر العيش الكريم للفرد والمجتمع، وينشأ الأمن النفسي نتيجة تفاعل الإنسان مع البيئة المحيطة به من خلال الخبرات التي يمر بها، والعوامل البيئية والاجتماعية والسياسية والاقتصادية التي تؤثر في الفرد، لذلك يعد الأمن النفسي مطلبا لجميع الأفراد (سليمان،٢٠١٩، ١١١).

إن الأمن الاجتماعي حاجة ضـــرورية ملحة لأي مجتمع؛ لأنه يتعلق بأبناء هذا المجتمع باختلاف شـــرائحه (ذكوراً، وإناثاً، كباراً، وشـــباباً، وأطفالاً، مواطنين، ومقيمين، مهما تنوعت الديانات، والمذاهب، والقوميات، والعروق). وكذلك لما له أهمية على الصعيد الأمني، والسياسي، والاجتماعي، والتربوي، والديني، والثقافي، والصحي، والاقتصادي (الزاوي،٢٠١٩، ٣١٨).

فالأمن الاجتماعي ركيزة أسـاسـية لكي يشـعر أفراد المجتمع بالأمن، والأمان، والاطمئنان، والتمتع بالحياة الكريمة المستقرة، وبناء أفراد صالحين وناجحين وسط أسر نموذجية صالحة، إذا لا يمكن الحصول على فكر صحيح، وثقافة وتربية سليمة في ظل غياب الأمن الاجتماعي، وبالتالي فإن الأمن الاجتماعي مسؤولية اجتماعية عظيمة، تقع على عاتق جميع أفراد المجتمع وعلى رأسها الجهات الحكومية والمؤسسات المدنية والنخب المتخصصة والمسؤولة، وهو من أخطر المسؤوليات الاجتماعية التي تنعكس بالإيجاب والسـلب على أفراد المجتمع على الصـعيد الأمني، والتعليمي، والثقافي، والسياسي، والاقتصادي، وغيابه سبب رئيسي للخوف، والانحراف، والفساد، وأعمال العنف، وحدوث مشـاكل عديدة لا تتوقف عند حدود الفرد أو العائلة بل إنها تمتد إلى جميع أفراد المجتمع (عالي،٢٠١٩، ٣٧).

إن غياب الأمن الاجتماعي يعني غياب الاطمئنان، والمودة، والحرية، والديمقراطية، والأمن، والأمان.

وعلى المجتمع من جميع الأطراف وبالذات الجهات الحكومية، والمؤسسات المدنية، وأصحاب الاختصـاص في شـتى العلوم من علماء دين، واجتماع، ونفس، ومفكرين، وإعلاميين أن يتحملوا المسؤولية عبر الاهتمام والتصدي لتلك الحالات الاجتماعية؛ فالأمن الاجتماعي يقع ضمن مفهوم الأمن الوطني العام للمجتمع، إلاّ أنه يرتبط بالعوامل الداخلية المؤثرة وهو بهذه الحدود يعنى حماية المجتمع من الجرائم الواقعة والمتوقعة. وأن القصد من الأمن الاجتماعي هو تحقيق الاستقرار، كما أنه احترام حقوق الآخرين وصون الحرمات (العوامي،٢٠١١، ٩).

فقد وجد أن من بين أهم الأسباب التي تؤدي إلى ضعف الشعور بالأمن هو فقدان الثقة بالآخرين؛ مما يؤدي إلى صعوبة التواصل فيما بينهم ويقلل من مرونة الفرد المجتمعية (محمود،٢٠١٩، ١٦٥).

وتعد فترات الأزمات سواء كانت اجتماعية من حروب وتهجير ولجوء أو تفشي أمراض عالمية؛ أو شخصية مثل الإصابات المرضية أو المشكلات والضغوط اليومية أمرا له بالغ الأثر سلبياً على الفرد والمجتمع، وكذلك على مستوى الأمن النفسي، حيث أشارت دراسة (السميري) ٢٠١٠ إلى أن الأفراد الذين يعيشون في مناطق الحروب والأزمات أكثر عرضة للإصابة من غيرهم بالمشكلات النفسية؛ لما تترك الأزمات من آثار على صحة الفرد وترابط المجتمع.

ويرى بشقة (٢٠٢٠، ١٠٩) أن هناك تحدٍ جديد أمام الفريق التربوي والتعليمي مع كيفية التعامل مع الآثار الصحية، والنفسية، والعقلية للجائحة على الطالب الذي ترسبت لديه أثار جراء جائحة فيروس كورونا؛ سواء بموت الأقارب، أو طول فترة الحجر الصحي.

كما أشارت نتائج دراسة حنتول (٢٠٢٠) إلى أن الغالبية العظمى من طلاب الجامعة يعانون مستوى مرتفعا من القلق الاجتماعي المرتبط بجائحة فيروس كورونا المستجد.

ومن خلال ما اطّلع عليه الباحثان تبين تدني عدد الدراسات التي تناولت العلاقة بين المرونة المجتمعية والأمن النفسي والاجتماعي، سواء في البيئة العربية أو الأجنبية، بصفة عامة وبصفة خاصة في أثناء فترة الأزمات أو في فترة جائحة كورونا COVID-19 لدى طلاب وطالبات الجامعة، لذا فإن مشكلة الدراسة الراهنة تتمركز حول الإجابة عن الأسئلة التالية:

ما مستوى المرونة المجتمعية في ظل جائحة فيروس كورونا COVID-19 لدى طلاب وطالبات جامعة الملك عبد العزيز؟

ما مستوى الأمن النفسي والاجتماعي في ظل جائحة فيروس كورونا COVID-19 لدى طلاب وطالبات جامعة الملك عبد العزيز؟

هل توجد علاقة بين المرونة المجتمعية والأمن النفسي والاجتماعي في ظل جائحة فيروس كورونا COVID-19 لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة الملك عبد العزيز؟

هل توجد فروق في المرونة المجتمعية تبعًا لاختلاف الجنس (طالب- طالبة)، والتخصص (علمي – أدبي)؟

هل توجد فروق في الأمن النفسي والاجتماعي تبعًا لاختلاف الجنس (طالب- طالبة)، والتخصص (علمي – أدبي)؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الراهنة إلى بحث مستوى كل من المرونة المجتمعية والأمن النفسي والاجتماعي، وكذلك بحث العلاقة بين المرونة المجتمعية والأمن النفسي والاجتماعي في ظل جائحة فيروس كورونا COVID-19، ومعرفة الفروق في الجنس والتخصص في كل من المرونة المجتمعية والأمن النفسي والاجتماعي لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة الملك عبد العزيز.

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة الراهنة في نتائجها في الجانبين النظري والتطبيقي على النحو التالي:

أنها تعد من الدراسات القليلة التي تتناول العلاقة بين المرونة المجتمعية والأمن النفسي والاجتماعي في ظل جائحة فيروس كورونا COVID-19 لدى طلاب وطالبات جامعة الملك عبد العزيز.

يمكن أن تسهم نتائج هذه الدراسة في بناء وتطوير برامج التوجيه والإرشاد النفسي والتربوي والاجتماعي الهادفة لتنمية المرونة المجتمعية؛ لإعادة التوازن في شخصية الطالب الجامعي لمواكبة تحديات العصر ومستجداته المستقبلية.

توفير أدوات علميه رصينة تتمتع بخصائص سيكومترية مناسبة لتقييم مستويات المرونة المجتمعية والأمن النفسي والاجتماعي.

تعد هذه الدراسة حافزًا للباحثين لإجراء مزيد من الدراسات على عينات واسعة من الطلاب والطالبات في المراحل التعليمية المختلفة.

حدود الدراسة:

الحدود البشرية: اشتملت على (٣٨٦) طالبًا وطالبة من جميع المراحل الدراسية (دبلوم عالي- بكالوريوس-ماجستير-دكتوراه) بجامعة الملك عبد العزيز بجدة.

الحدود الموضوعية: تقتصر على معرفة العلاقة بين المرونة المجمعية والأمن النفسي والاجتماعي في ظل جائحة فيروس كورونا المستجد.

الحدود المكانية: جميع طلاب وطالبات جامعة الملك عبدالعزيز بجدة، بالمقر الرئيس للجامعة بحي السليمانية.

الحدود الزمانية: طبقت الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ٢٠٢٠/٢٠٢١.

مصطلحات الدراسة:

١-المرونة المجتمعية Community resilience:

تُعرف المرونة المجتمعية بأنها القدرة على مواجهة متطلبات الحياة ومستجداتها بكفاءة وفعالية، والاستجابة المتنوعة لها بشكل عقلاني ومنطقي وواقعي، وتشكيل علاقات طيبة مع الآخرين تقوم على الود، والاحترام، والتسامح، والتعاون، والانفتاح المتبادل، وتقبل الآخرين (بني يونس، وآخرين،٢٠١٦، ٤٥٤).

التعريف الإجرائي: هي القدرة المستدامة للمجتمع البشري على التأقلم واستخدام الموارد المتاحة والتكيف مع الضغوط مثل التغيير الاجتماعي، أو السياسي، أو البيئي، أو الاقتصادي، والتعافي من المواقف العصيبة والأزمات، وتقاس من خلال مقياس المرونة المجتمعية. إعداد: رويز-بيريز Ruiz-Perez et al. (2020)، تعريب: الباحثين

٢– الأمن النفسي Psychological security:

وهو قدرة الفرد على مواجهة الإحباط الذي يتعرض له؛ أي قدرته على التوافق النفسي والاجتماعي. (محمود،٢٠١٩، ١٦٩).

التعريف الإجرائي: حالة يشعر فيها المرء بالطمأنينة، والإحساس الأمان، والثقة، والتحرر من الخوف أو التهديد، وهو شعور يتولد نتيجة عوامل مثل: الدفء، وتقبل الآباء والأصدقاء، ونمو القدرات والمهارات المناسبة، والخبرات، ويقاس من خلال مقياس الأمن النفسي والاجتماعي. إعداد الباحثين.

٣– الأمن الاجتماعي Social security:

هو إحساس الفرد والجماعة بإشباع دوافعها النفسية والعضوية، وعلى قمتها دافع الأمن بمظهريه المادي والنفسي المتمثلين في اطمئنان المجتمع إلى زوال ما يهدد مظاهر هذا الدافع المادي؛ كالسكون الدائم المستقر، والرزق الجاري، والتوافق مع الآخرين، وحالته النفسية المتمثلة في اعتراف المجتمع بالفرد ودوره ومكانته فيه، وهو ما يمكن أن يعبر عنه بلفظ السكينة العامة، حيث تمر حياة المجتمع في هدوء نسبي (أبو ساكور،٢٠١٥، ٦٦)

التعريف الإجرائي: الاستقرار والتوافق الثقافي لأفراد المجتمع وفق الموروث الثقافي والقانوني والقيمي، وما يمثله من أنماط للسلوك والآراء والاتجاهات، وهو يمثل أفعال وسلوكيات الأفراد وتوافقها في ظل القانون والثقافة السائدة، ويقاس من خلال مقياس الأمن النفسي والاجتماعي. إعداد الباحثين.

٤– فيروس كورونا المستجد Covid-19:

هو نوع من عائلة الفيروسات التاجية؛ يتسبب في مجموعة من الأمراض تتراوح بين عدوى الجهاز التنفسي الخفيفة، والالتهاب الرئوي الحاد، ولم تسجل إصابات به في البشر من قبل، إلى أن سجلت أول حالة بشرية في ٣١ ديسمبر ٢٠١٩ في مدينة ووهان الصينية، ويشمل أنواعًا أخرى معروفة، مثل: سارس، وميرس (الكحالي،٢٠٢٠، ١١).

الإطار النظري للدراسة

يتناول الباحثان في هذا الجزء متغيرات ومحاور الدراسة على النحو التالي:

أولاً: المرونة المجتمعية:

(١) مفهوم المرونة المجتمعية:

يُعرّفها ليميور وآخرون Lemyre, et al. (2005,319) بأنها عملية تحقيق نتائج إيجابية على مستوى الفرد والأسرة والمجتمع، على الرغم من وجود المحن والشدائد التي تواجههم (على سبيل المثال، كارثة طبيعية، هجوم إرهابي).

ويُعرّفها نوريز وآخرون Norris, et al. (2007,131) بأنها عملية تربط مجموعة من القدرات التكيفية بمسار إيجابي للأداء، والتكيف في المجموعات السكانية المكونة بعد الاضطراب.

كما عرّف كوكس وبيري Cox & Perry (2011,396) المرونة المجتمعية بأنها قدرة المجتمع على الصمود، وهي أنها انعكاس لقدرات الناس المشتركة والفريدة على الإدارة والاستجابة بشكل تكيفي للطلبات غير العادية على الموارد والخسائر المرتبطة بالكوارث.

وقد عرّف كاستلدن، ومكي، ومواري، وليوناردي (Castleden, McKee, Murray, & Leonardi (2011,370 المرونة المجتمعية بأنها قدرة (أو عملية) لمجتمع ما على أن يتكيف ويعمل في مواجهة الاضطرابات.

ويرى الباحثان أن المرونة المجتمعية يُنظر إليها دائمًا على أنها مفهوم إيجابي، حيث يرتبط بزيادة القدرات، والدعم الاجتماعي، والموارد، وتقليل المخاطر، ومواجهة الصدمات.

(٢) مكونات المرونة المجتمعية:

ويرى أربون وآخرون Arbon, et al. (2016,202) بأن أهمية المرونة المجتمعية ترجع إلى قدرة المجتمع على مواجهة الأزمات أو الكوارث لمساعدة الأفراد والمجتمع بشكل عام على التكيف، والتعلم، والتعافي من أحداث الطوارئ أو الكوارث؛ ونظرًا لأن إجراءات التأهب تستغرق وقتًا

طويلاً للتنفيذ، ولأن الأحداث الطارئة تكون في كثير من الأحيان بدايتها مفاجئة وغير متوقعة، لذا يجب أن يكون بناء قدرة المجتمع على استكمال نشاطه تعتمد بشكل كبير على مرونته المجتمعية وعلى مجموعة من الإجراءات والأنشطة التي تتيح للمجتمع القدرة على الصمود بعد وقوع الأزمة، وأن ترفع كفاءة المجتمع على التعافي بسرعة أكبر من الصدمات.

وأشار دالي وآخرون Daly, et al. (2014,4) بأن المرونة المجتمعية تتشكل من أربعة مكونات عامة متوفرة داخل مجتمع ما على النحو التالي:

أ. يجب أن تمتلك المجتمعات وأعضاؤها والشركات والمؤسسات المجتمعية الموارد، مثل: (خطط الطوارئ، وخطط استمرارية الأعمال) اللازمة للتعامل مع سلامتهم واستمرارية الخدمات الأساسية بعد وقوع الكارثة.

ب. يجب أن تتمتع المجتمعات وأعضاؤها والشركات والمؤسسات المجتمعية بالكفاءات والإجراءات، على سبيل المثال: (القدرة على حل المشكلات، والتماسك المجتمعي) اللازمة لتنظيم واستخدام هذه الموارد، للتعامل مع المشكلات التي تواجهها والتكيف مع الواقع الذي خلقته الكارثة.

ج. يجب أن يتم تصميم التخطيط والتطوير المستخدم لتسهيل القدرة على الصمود؛ لإدماج الموارد المتاحة والتأكد من ذلك والاستفادة من فرص التغيير والنمو.

د. يجب أن تكون الآليات في مكانها الصحيح؛ لضمان التوافر المستدام لهذه الموارد والكفاءات المطلوبة، لاستخدامها مع مرور الوقت في ضوء احتياجات المجتمع وأهدافه ووظائفه.

(٣) أهمية المرونة المجتمعية:

وذكر مكنيولتي وآخرون McNulty et al. (2010,207) أن المرونة المجتمعية تعدّ من السمات المهمة والضرورية التي يمكن لكل فرد من أفراد المجتمع اكتسابها؛ فهي تمكن أفراد المجتمع من توليد مجموعة من الأفكار الجديدة والمتنوعة والتكيف مع شروط الواقع، واستثمار كافة المصادر

المادية والنفسية في مواجهة مواقف الحياة، وسمة المرونة خاصية يتميز بها أفراد المجتمع عن غيرهم من المجتمعات باعتبارها قدرة تمكنهم من تغيير وجهتهم الذهنية تجاه المثيرات الطارئة عند مواجهة موقفٍ ما أو مشكلةٍ ما، وإنتاجهم العديد من الأفكار المتنوعة في أقل وقت ممكن سعيا للوصول إلى حل للأزمة.

(٤) النظريات المفسرة للمرونة المجتمعية:

أ. النموذج الثلاثي (Smith & wenner,1982): يعد النموذج الثلاثي (Triarchic Model of The Resilience) الذي قدمه (Smith & wenner,1982) أول نموذج طرح لوصف وتفسير المرونة، وهو يتضمن تأثيرات العوامل البيئية في تكوينها المجتمعي لدى البشر، وتعزى المرونة وفقا لهذا النموذج إلى تفاعل بين تأثير ثلاثة عوامل، وهي: عوامل تتعلق بالأفراد أنفسهم، وعوامل راجعة لخصائص البيئة الأسرية، وعوامل راجعة إلى خصائص البيئات الاجتماعية (رقاب،٢٠١٧، ٢٥).

ب. نموذج كارين ريفيتش (Reivich,2003): ربما يكون من المفيد للتوصل إلى فهم أفضل المضامين ودلالات القيمة الوقائية للمرونة المجتمعية أن يبين المكونات الرئيسية لها من إطار نموذج (Reivich,2003)، وذلك بأن من يتمتعون بالمرونة يظلون طيلة حياتهم متمتعون بهذه الخاصية الإيجابية بالرغم من المصاعب أو الأحداث الضاغطة التي يواجهونها خلال رحلة المستويات العالية من المرونة؛ منها على سبيل المثال التمتع بروح المرح والفكاهة، ومع ذلك لا يعرف على وجه التحديد طرق معينة تدفع الناس باتجاه المرح وروح الفكاهة والدعابة، لذلك لم تتعرض (Karen Reivich) لهذا الخاصية أو القدرة وركزت بدلا من ذلك على سبع قدرات أخرى ترى أنها تتكون من مهارات متعلمة قابلة للتعديل أو حتى التغير، وهي السيطرة على الانفعالات وضبطها، والتفاؤل، والتحليل السببي، والتعاطف، وفعالية الذات، واتخاذ المخاطر (عبد الكريم، ٢٠١٦، ٢٠). وعلى الرغم من أهمية هذه القدرات بالنسبة للمرونة بشكل عام إلا أن التفاؤل

أكثر هذه المكونات أهمية في هذا المجال، وترى (Reivich,2003) أن التفاؤل من أهم الدوافع التي تحرض البشر على مواصلة الحياة بأيمان وأمل.

ثانيًا: الأمن النفسي والاجتماعي:

(١) مفهوم الأمن النفسي:

يعرفه فينيمان (Fenniman (2010,35 بأنه شعور الفرد بالقدرة على مواجهة المخاطر بدون الخوف من العواقب والنتائج المترتبة.

وأضاف زوتوفا، وكارابيتيانب (Zotovaa & Karapetyanb (2018,105 أن الأمن النفسي يتضمن التراكيب التخيلية والمعرفية والعاطفية التي تجعل من الممكن التعامل مع الأمن كظاهرة نفسية ذات هيكل قياسي؛ ومن ثم يمكن تعريف الأمن النفسي بأنه حالة من السلام الداخلي، والثقة، والموقف الإيجابي، والرفاهية الذاتية، والانفتاح، والاسترخاء.

وهو حالة نفسية من الشعور بالارتياح والسكون والطمأنينة والتقبل من أسرته ومجتمعه، وكذلك شعور الفرد بالحماية من التعرض للأخطار الاجتماعية والاقتصادية والنفسية (العزمي وسليمان، ٢٠٢٠، ٢٢٩).

وهو شعور الفرد بأنه محبوب ومقبول ومقدر من قبل الآخرين، وندرة شعوره بالخطر والتهديد، وإدراكه أن الآخرين ذوي الأهمية النفسية في حياته خاصة الوالدين مستجيبون لحاجاته ومتواجدون معه بدنيًّا ونفسيًّا لرعايته ومساندته عند الأزمات (جابر، ٢٠٢٠، ١١٣).

(٢) مفهوم الأمن الاجتماعي:

يعرفه فاضل (٢٠٠٥،٥٩٣) بأنه الاكتفاء المعيشي والاقتصادي والاستقرار الحياتي للمواطن، بحيث يشعر بأن له ركائز ثابتة تحفظ له وجوده وتعلقه بأرضه ووطنه ودولته.

كما يعرفه محمد (٢٠١٥، ٧) بأنه تلك الحالة التي يشـــعر فيها الناس أفرادًا وجماعات بالاستقرار والطمأنينة، وزوال الخوف، وحمايتهم من كل ما يهدد سلامتهم في مختلف حياتهم، سعياً نحو تحقيق وحدة مجتمعهم، وتماسكه، والحفاظ على مقدراته ومكتسباته.

وذكر خالد (٢٠١٨، ٣٣) بأن الأمن الاجتماعي يعني أن يعيش الإنسان في مجتمعه حياة آمنة مطمئنة، يأمن فيها على حياته، وماله، ورزقه، وعرضـــه، فالأمن الاجتماعي إذن هو حال يشـــعر فيها الناس أفرادا وجماعات بالاســـتقرار والطمأنينة والحماية من كل ما يهدد ســـلامتهم ومعيشتهم.

ويرى غنيم (٢٠٢٠، ٢٠٨) بأنه ضـمان مستوى معين من المعيشـة للفرد وحمايته من كافة المخاطر الاجتماعية والاقتصـادية بما يضـمن له الاسـتقرار في معيشـته، ورزقه، وصـحته، ومكانه، وكذلك اســتقرار أفراد أســرته بما يمتعهم بحياة اجتماعية يأمن فيه على نفســه، وماله، وســكنه، وأسرته.

(٣) معوقات الأمن النفسي والاجتماعي:

تمثل معوقات الأمن النفسي والاجتماعي أمرًا خطيرًا على المستوى الفردي والمجتمعي حينما يتعرض الفرد لعوامل ضاغطة متنوعة، تؤثر في النسق القيمي للفرد، مما تجعله في حالة قلق مستمر، ومن هذه المعوقات ما يعرضها (العزمي وسليمان، ٢٠٢٠، ٢٣٨) كالتالي:

أ. المعوقات الاقتصادية: إن المستوى الاقتصادي المنخفض قد يهدد حياة الفرد، حيث إن قلة الدخل الشـهري تخلق لدى الفرد مشـاعر عدم الاطمئنان، فقد لا يفي دخل الفرد بقضـاء حوائجهم فينخفض المسـتوى الاقتصـادي لديه، وفي ذلك تهديد لسـير عجلة الحياة ومن ثم اختلال الأمن النفسي.

ب. التغير في نسـق القيم: إن القيم تشـير إلى معتقدات الفرد التي يؤمن بها، فإذا حدث تغير في أشكال السلوك التي يتم اختيارها لإشباع الحاجة للأمن النفسي، فإن الفرد يتبنى قيمًا

تعمل على تبرير السلوك غير المقبول اجتماعيا وشخصيا، كأن يبرز العدوان مثلا على أنه دفاع عن النفس.

ج. الحروب والخلافات: إن وقوع الحروب والخلافات تؤدي إلى إحداث تغيرات اقتصادية واجتماعية، تؤدي إلى تفكك العلاقات الاجتماعية، وارتباك الأوضاع الاقتصادية مما يترتب عليها نشوء حاجات جديدة لأفراد المجتمع، وظهور أنماط جديدة من ردود الأفعال والسلوك.

(٤) أهمية الأمن النفسي والاجتماعي:

يشير زوتوفا، وكارابيتيانب Zotovaa & Karapetyanb (2018,105) إلى أن تحديد رفاهية الإنسان بشكل أساسي يتم من خلال ثلاثة عوامل أساسية: الرفاهية المادية، والصحة، والأمن النفسي والاجتماعي.

إن الحاجة إلى الأمن النفسي والاجتماعي أكثر أهمية من أية حاجة أخرى، وتأتي في مقدمة الحاجات النفسية بعد الحاجات الفسيولوجية حسب تصور ماسلو على شكل هرم ذي سبع حاجات، حيث إن الاستقرار النفسي يعد مطلبا مهما في إعداد الفرد نفسيًا (راهي وعلي، ٢٠٢٠، ١٠٨٨).

ويعطى الأمن النفسي والاجتماعي مزيدًا من الرعاية في مجال الخدمات الصحية والنفسية والتي تهيئ الفرد لكي يعيش حياة مستقرة يشعر فيها بالرضا والسعادة، كما يعد الشعور بالطمأنينة النفسية أحد مظاهر الصحة النفسية الإيجابية وأول مؤشراتها (الصادق، وآخرين، ٢٠٢٠، ٤٣٠).

والأمن النفسي والاجتماعي أحد الحاجات المهمة للشخصية الإنسانية، ولخبرات الطفولة دور مهم في شعور المرء بالأمن النفسي، فأمن المرء يصير مهددًا في مرحلة من مراحل العمر إذا ما تعرض لضغوط نفسية أو اجتماعية لا طاقة له بها (باظة، وآخرين، ٢٠٢٠، ٣٦٢).

(٥) النظريات التي تناولت الأمن النفسي والاجتماعي:

أ- نظرية التحليل النفسي:

أكد فرويد على أن الشخصية تتكون من ثلاثة مكونات أساسية، هي: (الهو- الأنا - الأنا العليا)؛ حيث قامت نظرية فرويد على أساس غريزي، إذ أن (الأنا) تواجه دائماً النزعات الغريزية (للهو) التي تحاول التعبير عن نفسها، ويترتب على ذلك صراع داخلي في أعماق اللاشعور، ونتيجة لخشية (الأنا) من أن تظهر النزعات الغريزية (للهو)، فإن الشخصية تعيش في قلق دائم وذلك من خلال مسببات عدم إصدار الأوامر والنواهي الذي يأخذ شكلاً مرضياً، وتستحوذ على الفرد أفكار ملحة لاتهام الذات وعدم الشعور بالأمن والطمأنينة؛ ونتيجة لقلق الضمير الذي يصبح شيئاً لا يطاق (Wanless,2016, 5).

كما افترض فرويد أن الإنسان تحركه الرغبة في اللذة وتجنب الألم، أي الشعور بالأمن والطمأنينة، وقد يحصل ذلك من خلال اللجوء إلى الحيل الدفاعية والإفراط في استخدامها يؤثر سلباً على تفاعل الفرد مع الحياة، ويدل على الضعف النسبي (للأنا)، ومع ذلك فان عدم الشعور بالأمن هو نتيجة الحرمان والكبت في الطفولة (Cummings, George, McCoy & Davies,2012,1704).

فقد أكدت النظرية الخاصة بالتحليل النفسي على السياق الاجتماعي للنمو، وأن الخبرات تنتج أنماطاً مختلفة من الصراعات في الشخصية، فالشعور بالقلق وعدم الطمأنينة ناتج عن العزلة والضعف، وتظهر هذه المشاعر عندما تتعرض العلاقات المبكرة للنمو الداخلي عند الطفل وتخلق حاجات متناقضة نحو الناس (Chandrasekaran & Mishra,2012,978).

أما فروم وهو من رواد التحليل النفسي فيرى أن الإنسان حيوان وكائن بشري في آن واحد، فهو حيوان بما لديه من حاجات بيولوجية لا بد من إشباعها، وهو كائن بشري بما لديه من الشعور بذاته والعقل والخيال، وأن اعتماده على الوسائل الدفاعية الهروبية كالانصياع وهو مؤشر على فقدان الأمن والاستقرار؛ وافترض فروم خمس حاجات تنتج عن الارتداد بين حاجة الأمن

والحرية، وهـي: (الحاجـة إلى الانتمـاء، الحاجـة إلى التجـاوز، الحاجة للارتباط بالجذور، الحاجة للهوية، والحاجة إلى الاطار المرجعي (Carmeli, Brueller&Dutton,2009,88).

ب– النظرية السلوكية:

يركز السـلوكيون في وصـف الشـخصـية على الحتمية البيئية الميكانيكية ويقللون من تأثير العوامل التكوينية والبيولوجية، وترى النظرية السـلوكية أن العلم ما هو إلا عملية اكتسـاب عادات عند الأفراد، وتتكون بالتدريج عن طريق تكوين ارتباطات شـرطية بين مثيرات واسـتجابات، وأن هذه الاسـتجابات تشـبع حاجات معينة لديهم، الأمر الذي يجعلها تخفف من حدة المثيرات التي تسـبب هذه الاسـتجابات، وتخفف من التوتر عند الفرد مما يضـعف الارتباط بين المثيرات والاستجابات (Zotovaa & Karapetyanb,2018,104).

وتتبنى النظرية السـلوكية افتراض الارتباط أو الاقتران الفوري كشـرط أسـاس لحصـول ارتباط جديد بين المثير والاستجابة، في حين يؤكد البعض على أن التعزيز أو الثواب يصحب الاستجابة (Wanless,2016, 5)، كما يؤكد (واطسـن) على أن القلق والخوف يُعدان من مهددات الأمن والطمـأنينـة، ويرتبطـان بالمعززات والاشـتراطـات التي واجههـا الفرد خلال تأريخـه التعليمي (Chandrasekaran & Mishra,2012,978).

أما سـكنر فقد أكد على الاشـتراط الإجرائي، حيث يعتقد أن التعزيزات التي يواجهها الأفراد في بيئتهم بشـكل عشـوائي والتي لا يمكن التنبؤ بها تؤدي إلى العصـاب، ويفترض أن اعتقاد الفـرد بأداء استجابة معينة يسهم في جلب التعزيز رغـم أن العلاقـة هنـا قـد تكون وهمية، ويؤكـد أيضـاً على أن الفـرد يركز على النتائـج التي تعقب الاستجابة وليس على المنبه الذي يسبق الاستجابة كما يرى (بافلوف). (Cummings et al.,2012,1705).

والخلاصـة أن السـلوكيين يعتقدون أن الشـعور بالأمن النفسـي يتحقق من خلال اكتشـاف الفرد عادات مناسبة تساعده على التعامل مع الآخرين ومواجهة المواقف والتوافق مع البيئة.

ج- النظرية المعرفية:

يعتقد المعرفيون أن هناك تفاعلاً متواصلاً بين المؤثرات البيئية والعمليات المعرفية والسلوك، فقد ركزت هذه النظرية على العمليات الإدراكية والأنشطة العقلية والذاكرة بدلاً من التركيز على ملاحظة السلوك الظاهر كما هو الحال لدى السلوكيين (Wanless,2016, 5).

ويرى داعمو هذه النظرية بأن الفرد الذي يعاني من عدم الشعور بالأمن يحاول أن يحمّل الآخرين مسؤولية ذلك، منكراً الواقع ومكوناً له نظاماً ومعنى بأسلوبه الخاص يمكنه من السيطرة عليه، ويرى بياجيه أن الإنسان جزء لا يتجزأ من بيئته، معتمداً في ذلك على المخططات وهي البنى العقلية المتكونة وراثياً، أو قوانين تنظم معالجة المعلومات والسلوك، وأن هذه المخططات تتكيف وتتغير على وفق الارتقاء العقلي، ويكون الاضطراب وعدم الشعور بالأمن نتيجة لخبرات الطفولة المتأخرة (Cummings et al.,2012,1707).

ويعتقد بياجيه أن هناك وظيفتين للتفكير ثابتتين لا تتغيران مع تقدم العمر، وهما التنظيم والذي تتمثل وظيفته بنزعة الفرد إلى ترتيب العمليات العقلية وتنسيقها في أنظمة كلية متناسقة ومتكاملة، أما الوظيفة الثانية فهي التكيف، وتتمثل بنزعة الفرد إلى التلاؤم والتآلف مع البيئة التي يعيش فيها (Chandrasekaran & Mishra,2012,978).

ثالثاً: جائحة فيروس كورونا المستجد Covid-19:

يسمى فيروس كورونا المستجد باسم المتلازمة التنفسية الحادة الوخيمة، حيث أعلنت منظمة الصحة العالمية في الحادي عشر من فبراير ٢٠٢٠ أنّ COVID-19 هو الاسم الرسمي للمرض، وأشار المدير العام لمنظمة الصحة العالمية إلى أن مقطع "Co" يشير إلى "كورونا" ومقطع "Vi" يشير إلى "فيروس" ومقطع "D" يعني داء، أما رقم 19 فيشير إلى العام، إذ أُعلن عن تفشي المرض الجديد بشكل رسمي في الحادي والثلاثين من ديسمبر عام ٢٠١٩، كما أن الهدف من اختيار هذا الاسم كان تجنب ربط المرض بمنطقة جغرافية معينة (أي الصين) أو نوع من الحيوانات

أو مجموعة من البشر، بما يتماشى مع التوصيات الدولية الهادفة إلى تسمية الأمراض بشكل يمنع تحريض الوصم الاجتماعي (إبراهيم،٣٢٣،٢٠٢١).

وذكرت منظمة الصحة العالمية (WHO (2021 بأن الأعراض الأكثر شيوعا لمرض فيروس كورونا تتمثل في الحمى، والسعال الجاف، والتعب، وقد يعاني بعض المرضى من الآلام والأوجاع، أو احتقان الأنف، أو ألم في الحلق، أو الإسهال وعادة ما تكون هذه الأعراض خفية وتبدأ تدريجيا ويصاب بعض الناس بالعدوى، لكن لا تظهر عليهم سوى أعراض خفيفة جدًا، ويتعافى حوالي (٨٠%) من الناس من المرض دون الحاجة إلى العلاج في المستشفى.

ويشير عامر (٢٠٢٠ب، ٣٩٤) إلى أن الخوف الكوروني حالة انفعالية مصحوبة بالتوتر والرعب والذعر جراء جائحة كورونا التي يمر بها المجتمع، وقد أحدث هذا الخوف اضطرابات نفسية انعكست على كل الجوانب الشخصية والاجتماعية لحياة الأفراد وبالتالي على جودة حياتهم. ولابد من دراسة العوامل النفسية والشخصية التي تؤثر على مقاومة هذا الخوف وجودة حياة الأفراد في ظل هذه الجائحة الكورونية. وتعدّ سمات الشخصية والصمود النفسي والقلق الاجتماعي من أهم العوامل المؤثرة على جودة الحياة والخوف من كورونا، بالإضافة إلى عامل التدين والتقرب إلى الله، حيث إن الأشخاص الأكثر إيمانا أقل خوفا من الأمراض من أقرانهم الأقل تدينا نتيجة، اعتقاده بأن المرض هو منحة من الله وابتلاء لابد أن نرضى به.

لقد أسقطت هذه الجائحة العالم في أزمة عالمية كبيرة، أسوأ من تلك الأزمة المالية التي شهدها العالم عالم ٢٠٠٨م، حسب تقييم الخبراء، وما سببته من إجراءات العزل الكلي أو الجزئي التي اتخذتها كافة البلدان، واتبعتها دون استثناء من أجل محاولة احتواء الفيروس بمنع وصوله أو التقليل من انتشاره على الأقل، كل ذلك في وقت فرضت فيها العولمة مظهرها على العالم، ويعدّ استمرار جائحة كورونا تواصلا لتداعيات الاضطرابات الاقتصادية والاجتماعية السلبية على حد سواء، بسبب تخبطها في إجراءات العزل الكلي والجزئي، وعائقا أمام العديد من الأهداف والطموحات العالمية (إبراهيم،٢٠٢١، ٢٢١).

ويشير بيهيرا Behera (2020,317) إلى أن ارتفاع معدل الإصابة شيء غاية في الخطورة، وأن هناك بُعدًا آخر لا يقل أهمية عن الإصابة وهو ما يسمى "خطوط الصدع القديمة" فالوباء يجلب الاضطرابات النفسية والمجتمعية والصراعات القائمة إلى المقدمة، ويشحذ خطوط الصدع، وهذا تأثير جلبته القيود المفروضة لاحتواء انتشار الفيروس أكثر بكثير من الفيروس نفسه.

الدراسات السابقة

من خلال مسح الباحثين المتاح للدراسات العربية والأجنبية وفى حدود علمهما تبين قلة الدراسات التي استهدفت بحث العلاقة بين المرونة المجتمعية والأمن النفسي والاجتماعي بشكل مباشر وواضح، في الوقت الذي يشير العديد من الباحثين على قوة وأهمية العلاقة بينهما، لذا تطرقت الدراسة الحالية إلى الدراسات التي تناولت كل مفهوم على حده وخاصة في فترة الأزمات وذلك على النحو التالي:

تناولت العديد من الدراسات السابقة موضوع الأمن النفسي والاجتماعي وأوقات الأزمات، ومنها دراسة العليان (٢٠٢٠) والتي هدفت إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين المناخ الأسري والأمن النفسي لدى طلاب كلية العلوم الاجتماعية وكلية الاتصال والإعلام بجامعة جدة في ظل جائحة كورونا، وتكونت عينة الدراسة من (٩٥) طالبا بواقع (٦٥) طالبًا من كلية العلوم الاجتماعية و(٣٠) طالبًا من كلية الاتصال والإعلام، وقام الباحث بتطبيق مقياسي المناخ الأسري والأمن النفسي وكليهما من إعداد الباحث، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية بين المناخ الأسرى والأمن النفسي لدى طلاب كليتي العلوم الاجتماعية والاتصال والإعلام في جامعة جدة من خلال جائحة كورونا. ووجود مستوى مرتفع للأمن النفسي لدى طلاب كلية العلوم الاجتماعية وكلية الاتصال والإعلام بجامعة جدة في ظل جائحة كورونا. ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب كلية العلوم الاجتماعية وكلية الاتصال والإعلام بجامعة جدة في ظل جائحة كورونا على مقياس المناخ الأسري وفقا لمتغير الكلية (علوم اجتماعية – اتصال وإعلام)، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب كلية العلوم الاجتماعية وكلية الاتصال

والإعلام بجامعة جدة في ظل جائحة كورونا على مقياس الأمن النفسي وفقا لمتغير الكلية (علوم اجتماعية – اتصال وإعلام).

وسعت دراسة سعيد (٢٠٢٠) إلى الكشف عن مستوى الشعور بالأمن النفسي وعلاقته ببعض المتغيرات في المجتمع العماني في ظل جائحة كورونا كوفيد ١٩، وكذلك تعرف الفروق في مستوى الشعور بالأمن النفسي وفق متغير النوع الاجتماعي، والعمر، وتكونت عينة الدراسة من (٣١١) منهم (١٥٧) من الذكور، و (١٥٤) من الإناث. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود مستوى عال في مستوى الأمن النفسي لدى المجتمع العماني في ظل جائحة كورونا كوفيد ١٩، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير النوع الاجتماعي، ومتغير العمر، وأوصت الدراسة بضرورة إكساب أفراد المجتمع المهارات الاجتماعية والنفسية المعززة لمشاعر الإيجابية، وتحقيق وجودهم وتفاعلهم اجتماعيا ونفسيا في ظل جائحة كورونا كوفيد ١٩ بتوظيف الورش والمؤتمرات التباعدية باستخدام التقنيات الإلكترونية الحديثة.

كما فحصت دراسة سعد (٢٠٢٠) بحث تأثير بعض جوانب الإجراءات الاحترازية لمواجهة أزمة كورونا على الأمن النفسي والاجتماعي للأفراد من وجهة نظر الممارسين الصحيين بمدينة الملك عبدالعزيز الطبية، واستُخدام المنهج الوصفي التحليلي من خلال استبانة مكونة من ستة محاور على عدد (٥١٠) من الممارسين الصحيين العاملين بمدينة الملك عبد العزيز الطبية، وقد أشارت أهم النتائج إلى وجود اتفاق بين أفراد العينة فيما يتعلق بتأثير أزمة جائحة فيروس كورونا على العلاقات الاجتماعية على الأفراد، وأيضًا تعاون المجتمع المدني في تصحيح سلبيات تعامل الأفراد، وأخيرا جهود المجتمع المدني في سد عجز احتياجات العاملين في القطاع الصحي، بالإضافة إلى وجود دور لإدارة الأزمات في الحد من تأثير أزمة جائحة فيروس كورونا على الأمن النفسي والاجتماعي الموجه للأفراد.

كما تناولت العديد من الدراسات السابقة موضوع المرونة المجتمعية خلال الأزمات، ومنها دراسة أكيزير Ikizer (2014) والتي هدفت إلى بحث العلاقة بعض العوامل بالمرونة المجتمعية لدى الناجين من الزلازل التي ضربت مدينة فان التركية، حيث أجرى الباحث مقابلات مع (٥١) من

الناجين من الزلازل؛ لاستكشاف تصورات المرونة المجتمعية لديهم، وكشفت التحليلات أن الموارد الاقتصادية، والعلاقات الاجتماعية، والصحة، والخصائص الشخصية الإيجابية لها علاقة إيجابية بالمرونة المجتمعية.

ودراسة الونقيا وآخرين (Alongea, et al. (2019 والتي هدفت إلى فهم العوامل الرئيسة التي تشكل مرونة المجتمع ودورها في الاستجابة لانتشار مرض فيروس الإيبولا في ليبيريا، حيث تم إجراء المقابلات مع ممثلي المجتمع المحلي في مقاطعات بومي، ومارجيبي، ومونتسيرادو، وتوصلت النتائج إلى أنه تم تحديد العوامل الحاسمة للمرونة المجتمعية لمواجهة وباء مرض فيروس الإيبولا في ليبيريا على النحو التالي: القيادة القوية والروابط الضيقة والشعور بالقرابة على مستوى المجتمع المحلي. قنوات اتصال موثوقة، والثقة بين مختلف أصحاب المصلحة في النظام الصحي.

التعقيب على الدراسات السابقة:

في ضوء ما سبق يتضح ندرة الدراسات التي تناولت العلاقة بين المرونة المجتمعية والأمن النفسي والاجتماعي، سواء في البيئة العربية أو الأجنبية، وذلك خلال الأزمات والكوارث بصفة عامة وخلال جائحة فيروس كورونا "كوفيد ١٩" بصفة خاصة لدى طلاب الجامعة، كما تبين أيضًا أن الدراسات السابقة أجريت على عينات مختلفة في ظل ظروف وأزمات متباينة، حيث طُبقت دراسة العلياني (٢٠٢٠) على عينة من طلاب المرحلة الجامعية في ظل جائحة كورونا، في حين تناولت دراسة سعيد (٢٠٢٠) عينة من الموظفين في ظل جائحة كورونا، كما أجرى سعد (٢٠٢٠) دراسته على عينة من الممارسين الصحيين، أما دراسة أكيزير (٢٠١٤) فأجريت على عينة من الناجين من الزلازل، في حين طُبقت دراسة الونقيا وآخرين (٢٠١٩) على عينة من ممثلي المجتمع المحلي لموجهة مرض فيروس إيبولا، كما تبين أيضًا أن الدراسات العربية (العياني، ٢٠٢٠؛ سعيد، ٢٠٢٠؛ سعد، ٢٠٢٠) تناولت متغير الأمن لنفسي والاجتماعي مع متغيرات مختلفة، في حين تناولت الدراسات الأجنبية (أكيزير، ٢٠١٤؛ الونيقا وآخرون، ٢٠١٩) متغير المرونة المجتمعية مع متغيرات مختلفة، كما أكدت نتائج الدارسات السابقة التي تناولت متغير الأمن

النفسي والاجتماعي في ظل جائحة كورونا أكدت على وجود مستوى عال للأمن النفسي، ووجود علاقة مع المناخ الأسري، في حين أشارت نتائج الدارسات السابقة التي تناولت متغير المرونة المجتمعية في ظل الأزمات والكوارث إلى وجود علاقة إيجابية مع الموارد الاقتصادية، والعلاقات الاجتماعية، والقيادة القوية، والروابط الأسرية.

وما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة تناولها العلاقة بين المرونة المجتمعية والأمن النفسي والاجتماعي في ظل جائحة فيروس كورونا المستجد "كوفيد ١٩"، كما لم يتح للباحثين مراجعة دراسة عربية تناولت متغير المرونة المجتمعية، بالإضافة إلى تقنين مقياس المرونة المجتمعية على البيئة السعودية، وكذلك تصميم وتقنين مقياس للأمن النفسي والاجتماعي، وكذلك تحديد مستوى المرونة المجتمعية، ومستوى الأمن النفسي والاجتماعي لدى طلاب جامعة الملك عبدالعزيز، بالإضافة إلى تحديد العلاقة الارتباطية بين المرونة المجتمعية ومستوى الأمن النفسي والاجتماعي، وتحديد الفروق في المرونة المجتمعية في ظل جائحة فيروس كورونا المستجد لدى عينة الدراسة باختلاف الجنس والتخصص والتفاعل بينهما، وكذلك تحديد الفروق في الأمن النفسي والاجتماعي في ظل جائحة فيروس كورونا المستجد لدى عينة الدراسة باختلاف الجنس والتخصص والتفاعل بينهما.

في ضوء ما سبق تحاول الدراسة الراهنة إلقاء الضوء حول المرونة المجتمعية وعلاقتها بالأمن النفسي والاجتماعي في ظل جائحة فيروس كورونا COVID-19 لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة الملك عبد العزيز.

الطريقة والإجراءات:

مجتمع وعينة الدراسة:

يتحدد مجتمع الدراسة في جميع طلاب وطالبات جامعة الملك عبد العزيز المنتظمين خلال العام الدراسي ٢٠٢٠ – ٢٠٢١، ولتحقيق أهداف دراسة تم اختيار ثلاث عينات عشوائية وهي كما يلي:

عينة الدراسة الاستطلاعية الأولى:

للتحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس المرونة المجتمعية (تعريب، الباحثان) تم اختيار عينة عشوائية استطلاعية، الأولى بلغ عددها (١٢٠) طالبًا وطالبة، منهم (٥٩) طالبًا و(٦١) طالبةً، بمتوسط عمري قدره ٢٠,٤٢، وانحراف معياري قدره ١,٠٤، وقد تم حساب صدق المقياس الفرضي باستخدام أسلوب التحليل العاملي التوكيدي، كما تم حساب ثبات المقياس باستخدام بطريقة ألفا كرونباخ وطريقة ماكدونالد أوميجا، وتم أيضًا التحقق من صدق مقياس الأمن النفسي والاجتماعي (إعداد الباحثان) باستخدام أسلوب التحليل العاملي الاستكشافي (EFA).

عينة الدراسة الاستطلاعية الثانية:

وللتحقق من الصدق العرضي (cross sectional validity) تم إجراء التحليل العاملي التوكيدي (CFA) للبنية المستخرجة لمقياس الأمن النفسي والاجتماعي الناتجة عن أسلوب التحليل العاملي الاستكشافي؛ الأمر الذي يتطلب اختيار عينة عشوائية استطلاعية ثانية بلغ عددها (١٢٠) طالبًا وطالبة، منهم (٤٦) طالبًا و(٧٤) طالبةً، بمتوسط عمري قدره ٢٠,٥٨، وانحراف معياري قدره ٠,٩٨، كما تم حساب ثبات المقياس باستخدام بطريقة ألفا كرونباخ وطريقة ماكدونالد أوميجا.

عينة الدراسة الأساسية:

تكونت عينة الدراسة الأساسية من (٣٨٦) طالبًا وطالبة، منهم (١٦٨) طالبًا و(٢١٨) طالبةً، بمتوسط عمري قدره (٢٠,٥١) وانحراف معياري قدره (٠,٩٧)، كما بلغ عدد أفراد العينة المنتمين للتخصص العلمي (١٥٩) منهم (٤٧) طالبًا و (١١٢) طالبة، وعدد أفراد العينة المنتمين للتخصص الأدبي (٢٢٧) منهم (١٢١) طالبًا و (١٠٦) طالبة.

مقاييس الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية على عدة مقاييس، يمكن تناولها على النحو التالي:

أولاً: مقياس المرونة المجتمعية: إعداد رويز–بيريز(Ruiz-Perez et al.,2020، تعريب: الباحثين)

١– الهدف من المقياس:

يهدف المقياس إلى قياس المرونة المجتمعية للفرد والتي تتمثل في التأقلم مع المجتمع الذي يعيش فيه الفرد، والدعابة والمرح الاجتماعي والإبداعي، وتقدير واحترام الذات الجماعي أو الاجتماعي.

٢– ترجمة المقياس:

تم عرض عبارات المقياس على ثلاثة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك عبد العزيز المتخصصين في علم النفس والذين يتقنون اللغتين العربية والإنجليزية(*)، وذلك بهدف ترجمة مقياس المرونة المجتمعية من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية، وبعد الانتهاء من الترجمة الفردية تم

عقد اجتماع مع السادة أعضاء هيئة التدريس الثلاثة تم خلاله مناقشة ترجمة عبارات المقياس من حيث الدقة العملية واللغوية، وأسفرت المناقشة إلى اختيار الترجمة الأكثر إجماعًا من قبل المحكمين.

(*) يتقدم الباحثان بخالص شكرهما وتقديرهما للسادة أعضاء هيئة التدريس على ما بذلوه من جهد في ترجمة المقياس وهم: أ. د/ إبراهيم ابن الحسن حكمي، د / محمد حسن المسعودي، د/ محمد رزق الله الزهراني.

٣- وصف المقياس وتصحيح درجاته:

يتكون من (١٣) عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد هي: تقدير الذات الجمعي collective self-esteem (ويشمل العبارات رقم ١، ٢، ١٠)، وبعد الدعابة والإبداع humor and creativity (ويشمل العبارات رقم العبارات: ٣،٤، ٥، ٦، ٧، ٨)، وبعد التأقلم مع المجتمع community coping (ويشمل العبارات رقم العبارات: ٩، ١١، ١٢، ١٣). وتم وضع أمام كل مفردة مقياس رباعي بطريقة ليكرت: تنطبق عليه دائماً، تنطبق عليه غالباً، تنطبق عليه أحياناً، ولا تنطبق عليه أبداً، وللإجابة عنه يضع الطالب أو الطالبة علامة (√) في الخانة التي تتوافق معه/ معها. ويأخذ الطالب/ الطالبة أربع درجات إذا اختار البديل" تنطبق عليه دائماً " وثلاث درجات إذا اختار البديل " تنطبق عليه غالباً " ودرجتين إذا اختار البديل " تنطبق عليه أحياناً " ودرجة واحدة إذا اختار البديل " لا تنطبق عليه أبداً ". وتتراوح الدرجة على المقياس من (١٣- ٥٢)، وكلما زادت الدرجة دلت على ارتفاع المرونة المجتمعية.

٤-الخصائص السيكومترية لمقياس المرونة المجتمعية:

أ-صدق المحكمين:

للتحقق من صدق المحكمين تم عرض المقياس في صورته الأولية (١٣) مفردة على (٥) من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في علم النفس التربوي والقياس النفسي(*)، بجامعة الملك عبد العزيز وجامعة أم القرى وجامعة جدة، وبلغت نسبة الاتفاق بين المحكمين ٨٠% فأكثر، وقد اتفقوا على ما يلي:

تعديل صياغة بعض العبارات مثل " أفخر بثقافة مجتمعي الذي أعيش فيه، مثل الرقصات الشعبية، والفنون، والمسرح." عُدّلَت إلي" أفتخر بثقافة مجتمعي الذي أعيش فيه ". وأيضاً" أثَّمن عاليًا هويتي التاريخية والاجتماعية"، عُدِّلت إلي" أُثمن هويتي التاريخية والاجتماعية".

(*) يتقدم الباحثان بخالص شكرهما وتقديرهما للسادة المحكمين على ما بذلوه من جهد في تحكيم المقياس وهم: أ.د/ يوسف جلال يوسف، د/ مغاوري عبد الحميد عيسى، د/ عبد الرحمن معتوق زمزمي، د / محمد حسن المسعودي، د/ محمد رزق الله الزهراني .

ب – الصدق الفرضي:

للتحقق من الصدق الفرضي للمقياس تم حساب مؤشرات صدق البنية للمقياس باستخدام التحليل العاملي التوكيدي عن طريق برنامج AMOS-20، ويوضح جدول رقم (١) معاملات الانحدار المعيارية وغير المعيارية وأخطاء القياس والنسبة الحرجة، ومستوى الدلالة لتشبع كل مفردة على أبعاد مقياس المرونة المجتمعية:

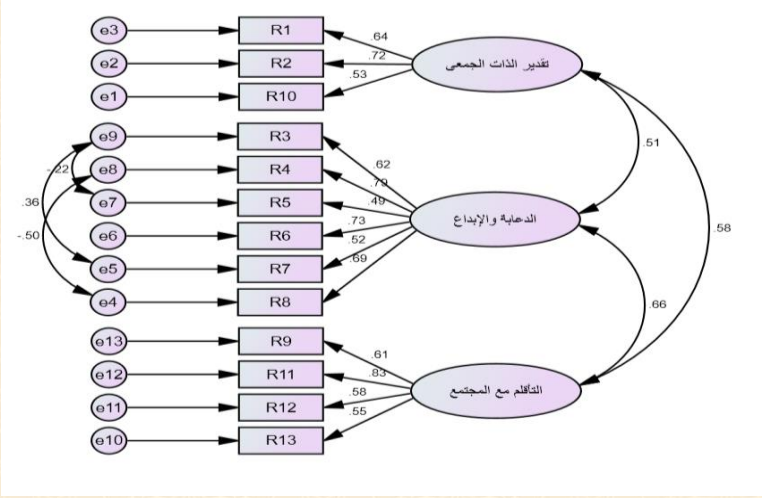
جدول (١) تشبعات مفردات أبعاد مقياس المرونة المجتمعية باستخدام التحليل العاملى التوكيدى

البعد	المفردة	الوزن الانحداري المعياري	الوزن الانحداري	خطأ القياس	النسبة الحرجة	مستوى الدلالة
تقدير الذات الجمعي	١٠	٠,٥٣	٠,٩١	٠,٢١	٤,٢٥	٠,٠١
	٢	٠,٧٢	١,٠٣	٠,٢٢	٤,٧٩	٠,٠١
	١	٠,٦٤	١	–	–	–
الدعابة والإبداع	٨	٠,٦٩	١,٠٩	٠,١٩	٥,٦٩	٠,٠١
	٧	٠,٥٢	٠,٩٣	٠,١٥	٦,٠٥	٠,٠١
	٦	٠,٧٣	١,٢	٠,١٩	٦,٤٢	٠,٠١
	٥	٠,٤٩	٠,٨٤	٠,٢	٤,٢٦	٠,٠١
	٤	٠,٧٩	١,٢٨	٠,٢	٦,٣١	٠,٠١
	٣	٠,٦٢	١	–	–	–
التأقلم مع المجتمع	١٣	٠,٥٥	٠,٨٤	٠,١٨	٤,٧٨	٠,٠١
	١٢	٠,٥٨	٠,٨٩	٠,١٨	٤,٩٨	٠,٠١
	١١	٠,٨٣	١,٢٩	٠,٢١	٦,٠٣	٠,٠١
	٩	٠,٦١	١	–	–	–

يتضح من جدول (١) أن أغلب مفردات مقياس المرونة المجتمعية كانت دالة عند مستوى ٠,٠١.

كما تم حساب مؤشرات صدق البنية (Goodness of fit) لأبعاد مقياس المرونة المجتمعية، حيث أكدت المؤشرات التالية على جودة البيانات للنموذج وهي كما يلي: بلغت قيمة $\chi 2$ = ١٠٣,٤٧ بدرجات حرية = ٥٩، وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١، وكانت النسبة بين قيمة $\chi 2$ إلى درجات الحرية = ١,٧٥، كما كانت قيم مؤشرات حسن المطابقة التالية ضمن المدى المثالي للمؤشرات (GFI= 0.90، NFI= 0.92، IFI= 0.92، CFI= 0.93، RMSEA=

0.08)، مما يدل على مطابقة جيدة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس المرونة المجتمعية. ويمكن توضيح نتائج أسلوب التحليل العاملي التوكيدي للبناء العاملي لمقياس المرونة المجتمعية من خلال الشكل التالي:



شكل (١) البناء العاملي لمقياس المرونة المجتمعية

ج–الاتساق الداخلي للمقياس:

تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس عن طريق إيجاد معامل الارتباط بين العبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه والجدول التالي يوضح هذه المعاملات:

جدول (٢) الاتساق الداخلي لعبارات مقياس المرونة المجتمعية

تقدير الذات الجمعي		الدعابة والإبداع		التأقلم مع المجتمع	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٧٧**	٣	٠,٦٩**	٩	٠,٦١**
٢	٠,٥٤**	٤	٠,٥٨**	١١	٠,٥٦**
١٠	٠,٦١**	٥	٠,٥١**	١٢	٠,٧٩**
		٦	٠,٥٧**	١٣	٠,٦٢**
		٧	٠,٤٩**		
		٨	٠,٤٥**		

** دالة عند ٠,٠١

يتضـــح من جدول (٢) أن جميع مفردات أبعاد المقياس كانت دالة عند مســـتوى دلالة ٠,٠١، والذي يؤكد الاتســـاق الداخلي للمقياس، كما تم حســـاب الارتباط بين الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس، حيث كانت قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية وأبعاد المقياس (تقدير الذات الجمعي ٠,٧٨، والدعابة والإبداع ٠,٧٦، التأقلم مع المجتمع ٠,٨٧) وجميعها دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ٠,٠١

د– ثبات المقياس:

تم حســـاب ثبات المقياس بطريقتين وهما: طريقة ألفا كرونباخ، وطريقة ماكدونالد اوميجا لأبعاد المقياس والمقياس بشكل عام، حيث بلغت قيم معاملات الثبات أبعاد المقياس وفق معاملي ألفا كرونباخ وماكدونالد كما يلي: تقدير الذات الجمعي (٠,٦٥–٠,٦٥)، والدعابة والإبداع (٠,٧٥–٠,٧١)، والتأقلم مع المجتمع (٠,٧٢–٠,٧٠) وهي قيم جيدة تدل على ثبات المقياس.

ثانيًا– مقياس الأمن النفســـي والاجتماعي في ظل جائحة فيروس كورونا Covid-19 (إعداد: الباحثان)

الهدف من المقياس:

يهدف المقياس إلى قياس الأمن النفســـي والاجتماعي في ظل جائحة فيروس كورونا لدى طلاب الجامعة.

خطوات إعداد المقياس:

اعتمد الباحثان في بناء المقياس على العديد من المصادر الرئيسة، ولتحديد بنود هذا المقياس تمت الاستعانة بالمصادر التالية: التعريفات المختلفة للأمن النفسي والاجتماعي.

الدراســـات الســـابقة – العربية والأجنبية – المتعلقة بموضـــوع الأمن النفســـي والاجتماعي، والاعتماد على عدد من المقاييس الســـابقة التي قاســـت الأمن النفســـي والاجتماعي مثل: مقياس الأمن النفســـي، إعداد، (المفتي، ٢٠٠٥)، ومقياس الأمن النفســـي إعداد، (الصـــوافي، ٢٠١٩)،

ومقياس الطمأنينة النفسية، إعداد (الدليم وآخرين، ١٩٩٣)، ومقياس المشكلات النفسية المترتبة على جائحة فيروس كورونا المستجد، إعداد (الفقي وأبو الفتوح، ٢٠٢٠) واستناداً إلى كل هذه المصادر، تم تصميم مقياس الأمن النفسي والاجتماعي في ظل جائحة فيروس كورونا المستجد.

وصف المقياس وتصحيح درجاته:

تكونت الصورة الأولية من المقياس من (٢٧) عبارة تقيس في مجملها الأمن النفسي والاجتماعي في ظل جائحة كورونا، وتم وضع أمام كل مفردة مقياس رباعي بطريقة ليكرت: تنطبق دائماً، تنطبق غالباً، تنطبق أحياناً، ولا تنطبق أبداً. وللإجابة عنه يضع الطالب/ة علامة (√) في الخانة التي تتوافق معه/ معها. ويأخذ الطالب/ ة أربع درجات إذا اختار البديل" تنطبق دائماً " وثلاث درجات إذا اختار البديل " تنطبق غالباً " ودرجتين إذا اختار البديل " تنطبق أحياناً " ودرجة واحدة إذا اختار البديل " لا تنطبق أبداً ". بالنسبة للمفردات الإيجابية والعكس بالنسبة للمفردات السلبية، وتتراوح الدرجة على المقياس من (٢٧- ١٠٨)، وكلما زادت الدرجة دلت على ارتفاع مستوى الأمن النفسي والاجتماعي في ظل جائحة فيروس كورونا.

الخصائص السيكومترية لمقياس الأمن النفسي والاجتماعي:

أ-صدق المحكمين:

للتحقق من صدق المحكمين تم عرض المقياس في صورته الأولية (٢٧) مفردة على (٥) من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في علم النفس التربوي والقياس والتقويم والصحة النفسية بجامعة الملك عبد العزيز، وجامعة أم القرى، وجامعة جدة، وبلغت نسبة الاتفاق بين المحكمين ٨٠% فأكثر، وقد اتفقوا على ما يلي: تعديل الصياغة اللغوية لبعض المفردات، على سبيل المثال لا الحصر: " أشعر بقدرتي على مسايرة الطلاب/الطالبات والانسجام معهم/ن. " عُدّلَت إلى" أشعر بالطمأنينة عند مسايرة زملائي والانسجام معهم. ". وأيضاً " أتلقى قدرًا كبيرًا من الثناء والتشجيع من أعضاء/عضوات هيئة التدريس بالجامعة.."، عُدِّلت إلى" أشعر براحة النفس عندما أتلقى الثناء والتشجيع من أساتذتي بالجامعة. ". وبعد إجراء التعديلات المقترحة من السادة المحكمين تم

إعداد المقياس في صـــورته النهائية والذي بلغ عدد عبارته (٢٧) عبارة، تلي ذلك تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية الاولى وذلك بهدف التحقق من الصدق العاملي للمقياس.

ب – الصدق الفرضي للمقياس:

للتحقق من الصدق الفرضي للمقياس تم استخدام أسلوبي التحليل العاملي الاستكشافي وذلك بهدف الكشـــف عن البنية العاملية للمقياس وتحديد العوامل المتمايزة فيه، لذا تم تطبيق المقياس على عينة الدراســة الاســتطلاعية الثانية والذين بلغ عددهم (١٢٠) طالب وطالبة. ثم تم البدء بتحليل البيانات باســتخدام أســلوب التحليل العاملي الاســتكشــافي وفق طريقة المكونات الأســـاســـية (Principal Components) لهوتلينج مع تحديد العوامل (عاملين) والتدوير المتعامد بطريقة الفاريمكس (Varimax)، مع الاعتماد على محك كايزر (Kaiser) (لا تقل قيمة الجذر الكامن/ القيمة المميزة Eigenvalue عن الواحد الصـــحيح)، وقد اســـتبعدت المفردات ذات التشبعات الأقل من (٠,٣٠). وأسفر التحليل عن ظهور عاملين بجذر كامن قيمته ٤,٧٥ فأكثر تفسر مجتمعة (٤١,٩٨%) من قيمة التباين الكلي للمقياس. ويمكن عرض نتائج التحليل العاملي الاستكشافي في الجدول التالي:

جدول (٣) تشبع مفردات مقياس الأمن النفسي والاجتماعي في ظل جائحة كورونا بالعوامل المشتقة بعد التدوير

م	العامل / المفردة	الأول	الثاني
١٥	أشعر براحة النفس عندما أتلقى الثناء والتشجيع من أساتذتي بالجامعة.	٠,٧٩	
١٤	أشعر بالطمأنينة عند مسايرة زملائي والانسجام معهم.	٠,٧٩	
١٦	أشعر بالراحة عند مساعدة زملائي بالجامعة.	٠,٧٩	
٢٣	أشعر بأن فيروس كورونا المستجد ساعدني في تحسين علاقاتي الاجتماعية.	٠,٧٩	
١١	أسعى أنا وزملائي إلى نشر التوعية من فيروس كورونا المستجد.	٠,٧٥	
١٢	أشعر بالاستقرار في حياتي مع أسرتي وجيراني بالرغم من خطر فيروس كورونا المستجد.	٠,٧٢	
١٩	أشعر بالأمان عندما أرى تكاتف جميع أفراد مجتمعي في مواجهة فيروس كورونا.	٠,٦٣	
٣	أشعر بالراحة عندما أرى الجهود التي تبذلها المملكة في الحد من تفشي فيروس كرونا المستجد	٠,٦١	
٢٦	أُقدّر تعاطف زملائي في ظل فيروس كورونا المستجد.	٠,٦١	
٢٧	أخاف بشدة على صحتي وصحة أسرتي من فيروس كورونا المستجد.	٠,٥٩	
١٣	أشعر بالأمان عند مشاركة زملائي في المناسبات والاحتفالات الافتراضية التي تعقدها الجامعة.	٠,٥٥	
٧	كل يوم يزداد إصراري لمواجهة فيروس كورونا المستجد.	٠,٥	.

م	العامل / المفردة	الأول	الثاني
٢٢	وجودي بين زملائي يشعرني بالسعادة.	٠,٤٩	
١٨	أسعى أنا وأفراد أسرتي إلى مساعدة الجيران في أي مكروه يصيبهم.	٠,٤٥	
٥	أحافظ على هدوء أعصابي أثناء سماعي أخبار تفشي فيروس كورونا المستجد.	٠,٤٣	
٤	أعاني من الأرق خوفًا من الإصابة فيروس كورونا المستجد.		٠,٨٢
٦	أشعر أن حياتي مهددة بالخطر في ظل فيروس كورونا المستجد.		٠,٨
١	أشعر بتوتر بسبب تفكيري في فيروس كورونا المستجد.		٠,٧٤
١٧	أشعر أن معنوياتي مرتفعة بالرغم من تفشي فيروس كورونا المستجد.		٠,٧
٢	أشعر بالقلق من الإصابة بفيروس كورونا المستجد.		٠,٦٧
٢٠	أشعر بالراحة عندما نتشارك أنا وزملائي في حل المشكلات التي تواجهنا.		٠,٦٥
٨	لدي خوف غامض على مستقبلي الدراسي بسبب فيروس كورونا المستجد.		٠,٥٧
٩	أشعر بالوحدة حتى عندما أكون بين الناس في ظل تفشي فيروس كرونا.		٠,٥٢
٢٥	وجودي بين أفراد أسرتي يشعرني بالأمان والاطمئنان في حياتي.		٠,٥٢
٢٤	أتجنب التواصل مع من حولي حتى لا يفكروا في زيارتي.		٠,٤١
١٠	أكره أن أكون بمفردي.		٠,٣٩
٢١	أتقبل النقد من زملائي بروح طيبة.		٠,٣٣
القيمة المميزة		٦,٥٨	٤,٧٥
% للتباين المفسر لكل عامل		٢٤,٢٢	١٧,٧١
قيمة التباين المفسر للاستبيان ككل		**٤١,٩٨**	

يتضح من جدول (٣) ظهور عاملين: الأول: تشبع عليه (١٥) مفردة امتدت تشبعاتها من (٤٣) إلى (٧٩)، وفسر هذا العامل ٢٤,٢٢ % من التباين الكلي المفسر بواسطة المقياس، وبلغت قيمته المميزة (٦,٥٨)، ويمكن تسمية هذا العامل في ضوء أعلى التشبعات " الأمن الاجتماعي". والآخر: تشبع عليه (١٢) مفردة امتدت تشبعاتها من ٠,٣٣ إلى ٠,٨٢، ويفسر هذا العامل ١٧,٧١ % من التباين الكلي المفسر بواسطة المقياس، وبلغت قيمته المميزة (٤,٧٥)، ويمكن تسمية هذا العامل في ضوء أعلى التشبعات " الأمن النفسي".

وللتحقق من الصدق العرضي للمقياس (Cross Sectional Validity) تم حساب التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الأمن النفسي والاجتماعي عن طريق برنامج (AMOS-20)، وتحديد مؤشرات صدق البناء، ويوضح جدول (٤) معاملات الانحدار المعيارية وغير المعيارية وأخطاء

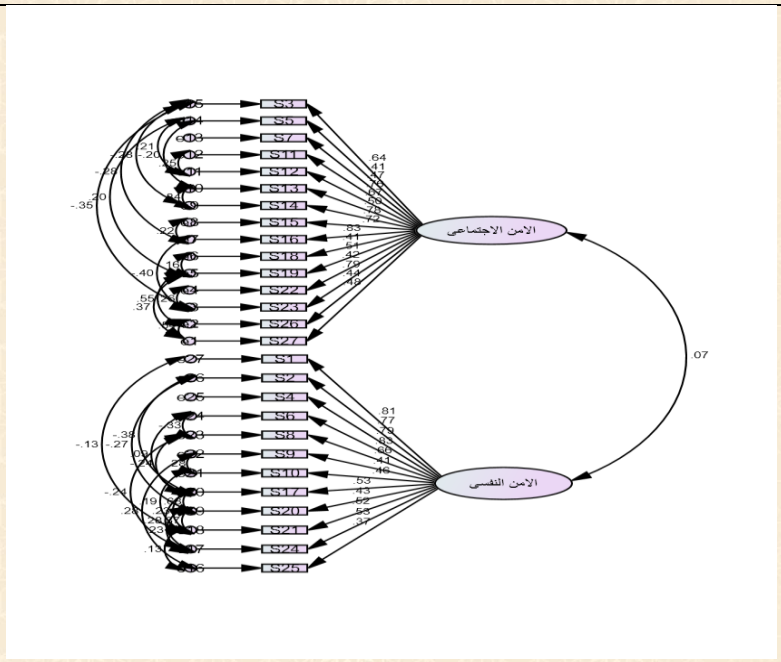
القياس والنسبة الحرجة ومستوى الدلالة لتشبع كل مفردة على أبعاد مقياس الأمن النفسي والاجتماعي.

جدول (٤) تشبعات مفردات أبعاد مقياس الأمن النفسي والاجتماعي باستخدام التحليل العاملي التوكيدي

البعد	المفردة	الوزن الانحداري المعياري	الوزن الانحداري	خطأ القياس	النسبة الحرجة	مستوى الدلالة
الأمن الاجتماعي	٢٧	٠,٤٨	٠,٦٩	٠,١٤	٤,٧٦	٠,٠١
	٢٦	٠,٤٤	٠,٦٦	٠,١٥	٤,٤	٠,٠١
	٢٣	٠,٧٩	١,٢١	٠,٢	٦,٠٦	٠,٠١
	٢٢	٠,٤٢	٠,٥٨	٠,١٤	٤,١	٠,٠١
	١٩	٠,٥١	٠,٦٤	٠,١٣	٤,٩٦	٠,٠١
	١٨	٠,٤١	٠,٥٢	٠,١٣	٤,١١	٠,٠١
	١٦	٠,٨٤	١,٣٤	٠,٢١	٦,٥٢	٠,٠١
	١٥	٠,٧٣	١,٢٤	٠,١٩	٦,٤٥	٠,٠١
	١٤	٠,٧٨	١,٣	٠,٢١	٦,٢٩	٠,٠١
	١٣	٠,٥	٠,٨٨	٠,١٨	٤,٨٤	٠,٠١
	١٢	٠,٦٧	١,١١	٠,١٨	٦,١٥	٠,٠١
	١١	٠,٧٦	١,٢٥	٠,١٩	٦,٧٣	٠,٠١
	٧	٠,٤٧	٠,٨	٠,١٧	٤,٦٤	٠,٠١
	٥	٠,٤١	٠,٦٧	٠,١٦	٤,١٢	٠,٠١
	٣	٠,٦٤	١	–	–	–
الأمن النفسي	٢٥	٠,٣٧	٠,٤٦	٠,١٢	٣,٩٧	٠,٠١
	٢٤	٠,٥٣	٠,٧٦	٠,١٣	٥,٨٧	٠,٠١
	٢١	٠,٥٢	٠,٧٤	٠,١٣	٥,٥٣	٠,٠١
	٢٠	٠,٤٣	٠,٥	٠,١١	٤,٦٥	٠,٠١
	١٧	٠,٥٣	٠,٥٢	٠,٠٩	٥,٦٦	٠,٠١
	١٠	٠,٤٦	٠,٦٥	٠,١٣	٥,٠٣	٠,٠١
	٩	٠,٤١	٠,٥٤	٠,١٢	٤,٤٣	٠,٠١
	٨	٠,٦٦	٠,٩٢	٠,١٢	٧,٤١	٠,٠١
	٦	٠,٨٣	١	٠,١	١٠,٢	٠,٠١
	٤	٠,٨	١,٠١	٠,١	٩,٨٥	٠,٠١
	٢	٠,٧٧	١,٠٢	٠,١١	٩,٣١	٠,٠١
	١	٠,٨١	١	–	–	–

يتضح من جدول (٤) أن جميع مفردات مقياس الأمن النفسي والاجتماعي كانت دالة عند مستوى ٠,٠١.

كما تم حساب مؤشرات صدق بنية أبعاد المقياس (Goodness of fit) حيث أكدت المؤشرات التالية على جودة البيانات للنموذج، وهي كما يلي: بلغت قيمة $\chi 2$ للنموذج = ٤٥٣,٢٧ بدرجات حرية = ٢٩٢ وهى دالة إحصائياً عند ٠,٠١، وكانت النسبة بين قيمة $\chi 2$ إلى درجات الحرية = ١,٥٥، كما كانت قيم مؤشرات حسن المطابقة التالية ضمن المدى المثالي للمؤشرات (GFI= 0.95، NFI= 0.91، IFI= 0.93، CFI= 0.95، RMSEA= 0.08)، مما يدل على مطابقة جيدة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الأمن النفسي والاجتماعي. والشكل التالي يوضح نتائج أسلوب التحليل العاملي التوكيدي للبناء العاملي لمقياس الأمن النفسي والاجتماعي.



شكل (٢) البناء العاملى لمقياس الأمن النفسى والاجتماعى

الاتساق الداخلي:

للتحقق من الاتساق الداخلي لعبارات المقياس تم حساب معامل الارتباط بين كل مفردة والدرجة الكلية للعامل الذي تنتمي إليه، وكانت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول (٥) الاتساق الداخلي لأبعاد مقياس الأمن النفسي والاجتماعي (ن =١٢٠)

الأمن النفسي				الأمن الاجتماعي			
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٥٨**	٢٠	٠,٦٧**	٣	٠,٦٨**	١٦	٠,٥٣**
٢	٠,٤٨**	٢١	٠,٦٤**	٥	٠,٦٤**	١٨	٠,٦٣**
٤	٠,٥٢**	٢٤	٠,٥١**	٧	٠,٦٨**	١٩	٠,٦٠**
٦	٠,٥٠**	٢٥	٠,٦٦**	١١	٠,٧٠**	٢٢	٠,٦٥**
٨	٠,٥١**			١٢	٠,٥٦**	٢٣	٠,٦٢**
٩	٠,٧١**			١٣	٠,٤٧**	٢٦	٠,٧٨**
١٠	٠,٥٨**			١٤	٠,٤٨**	٢٧	٠,٦٣**
١٧	٠,٤٧**			١٥	٠,٥٣**		

** دال عند ٠,٠١

يتضح من جدول (٥) أن جميع قيم معاملات الارتباط مرتفعة ودالة عند مستوى ٠,٠١ في كل العوامل مما يشير إلى الاتساق الداخلي لمفردات هذه العوامل. كما تم حساب معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بين بُعد الأمن الاجتماعي والدرجة الكلية (٠,٨٥) وهي قيمة مرتفعة ودالة عند مستوى دلالة (٠,٠١)، في حين بلغت قيمة معامل الارتباط بين بُعد الأمن النفسي والدرجة الكلية (٠,٨٠) وهي مرتفعة ودالة إحصائيًا أيضًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، الأمر الذي يؤكد على اتساق عبارات المقياس الداخلي.

ثبات مقياس الأمن النفسي والاجتماعي:

تم حساب ثبات المقياس بطريقتين هما: طريقة ألفا كرونباخ وطريقة ماكدونالد أوميجا لأبعاد المقياس، حيث بلغت قيم معاملات الثبات وفق معاملي ألفا كرونباخ وماكدونالد كما يلي:

الأمن الاجتماعي (٠,٨٦-٠,٨٧)، والأمن النفسي (٠,٨١-٠,٨١)، والمقياس ككل (٠,٩١-٠,٩١) وهذه القيم تدل على ثبات مرتفع.

نتائج فروض الدراسة ومناقشتها:

نتائج التحقق من الفرض الأول:

والذي ينص على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المرونة المجتمعية لدى طلاب وطالبات جامعة الملك عبد العزيز ومتوسطهم الفرضي".

وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم استخدام اختبار " ت " للعينة الواحدة للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات درجات أبعاد مقياس المرونة المجتمعية والمقياس بشكل عام لدى طلاب وطالبات جامعة الملك عبد العزيز ومتوسطهم الفرضي، كما يوضح الجدول رقم (٦) النتائج الآتية.

جدول (٦) يبين نتائج اختبار "ت" للعينة الواحدة بين متوسطات درجات أبعاد مقياس المرونة المجتمعية والدرجة الكلية

البعد	المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة " ت "	مستوى الدلالة
تقدير الذات الجمعي	العينة	٣٨٦	٩,٨٣	١,٩٨	٢٣,٢	دالة عند مستوى ٠,٠١
	المتوسط الفرضي (٥٠%)	-	٧,٥	-		
الدعابة والإبداع	العينة	٣٨٦	١٨,٤٠	٣,٨٣	١٧,٤٤	دالة عند مستوى ٠,٠١
	المتوسط الفرضي (٥٠%)	-	١٥	-		
التأقلم مع المجتمع	العينة	٣٨٦	١٣,٣٩	٢,٢٦	٢٩,٤٢	دالة عند مستوى ٠,٠١
	المتوسط الفرضي (٥٠%)	-	١٠	-		
الدرجة الكلية	العينة	٣٨٦	٤١,٦٢	٦,٦٤	٢٦,٩٦	دالة عند مستوى ٠,٠١
	المتوسط الفرضي (٥٠%)	-	٣٢,٥	-		

يتضح من الجدول رقم (٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات العينة الفعلي (٩,٨٣) والمتوسط الفرضي (٧,٥) في بعد تقدير الذات الجمعي، وذلك لصالح متوسط العينة الفعلي، حيث كانت قيمة اختبار "ت" (٢٣,٢) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى

(٠,٠١)، كما يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات العينة الفعلي (١٨,٤٠) والمتوسط الفرضي (١٥) في بعد الدعابة والإبداع، وذلك لصالح المتوسط الفعلي، كما بلغت قيمة اختبار "ت" (١٧,٤٤) وهى قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، كما يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات العينة الفعلي (١٣,٣٩) والمتوسط الفرضي (١٠) في بعد التأقلم مع المجتمع لصالح المتوسط الفعلي، وبلغت قيمة اختبار "ت" (٢٩,٤٢) وهى قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، ويتبين من الجدول السابق أيضًا وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات العينة الفعلي (٤١,٦٢) والمتوسط الفرضي (٣٢,٥) في الدرجة الكلية لمقياس المرونة المجتمعية، وذلك لصالح متوسط العينة الفعلي، كما بلغت قيمة اختبار "ت" (٢٦,٩٦) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) الأمر الذي يشير إلى أن مستوى عينة الدراسة كان مرتفعًا في الدرجة الكلية لمقياس المرونة المجتمعية وأبعاده الثلاثة. ومما سبق يتبين أن هذه النتائج تؤكد بأن أفراد عينة الدراسة فخورة بثقافة المجتمع الذى تعيش فيه، وكذلك هُوّية المجتمع التاريخية والاجتماعية، كما أن لديهم القدرة المرتفعة على التعامل مع المشكلات اليومية بالرغم من تفشي فيروس كورونا، كما أنهم يثقون في قدراتهم الاجتماعية على حل الصعوبات التي قد تواجههم، ويشعرون بالسعادة في المجتمع، وأن لديهم القدرة على الإبداع لتحقيق التقدم لمجتمعي على الرغم من الفوضى والصعوبات التي قد تواجههم، ولديهم القدرة على مواجهة المشكلات باقتدار، كما أنهم يعملون من أجل الصالح العام لمجتمعي وليس من أجل الصالح الخاص بهم، ويتعاونون مع بعضهم البعض في حل المشكلات. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة أكيزير Ikizer (2014) والتي هدفت إلى بحث علاقة بعض العوامل بالمرونة المجتمعية لدى الناجين من الزلازل التي ضربت مدينة فان التركية، وكشفت التحليلات أن الموارد الاقتصادية، والعلاقات الاجتماعية، والصحة، والخصائص الشخصية الإيجابية لها علاقة إيجابية بالمرونة المجتمعية. ودراسة الونقيا وآخرين Alongea, et al. (2019) والتي هدفت إلى فهم العوامل الرئيسة التي تشكل مرونة المجتمع ودورها في الاستجابة لانتشار مرض فيروس الإيبولا في ليبيريا، وتوصلت النتائج إلى أنه تم تحديد العوامل الحاسمة للمرونة المجتمعية لمواجهة وباء مرض فيروس

الإيبولا في ليبيريا على النحو التالي: القيادة القوية، والروابط الضيقة، والشعور بالقرابة على مستوى المجتمع المحلي. قنوات اتصال موثوقة؛ والثقة بين مختلف أصحاب المصلحة في النظام الصحي.

نتائج الفرض الثاني:

والذي ينص على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأمن النفسي والاجتماعي في ظل جائحة فيروس كورونا لدى طلاب وطالبات جامعة الملك عبد العزيز ومتوسطهم الفرضي".

وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم استخدام اختبار "ت" للعينة الواحدة للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات درجات أبعاد مقياس الأمن النفسي والاجتماعي في ظل جائحة فيروس كورونا لدى طلاب وطالبات جامعة الملك عبد العزيز ومتوسطهم الفرضي، ويوضح الجدول التالي ما تم التوصل إليه من النتائج.

جدول (٧) يبين نتائج اختبار "ت" للعينة الواحدة بين متوسطات درجات أبعاد مقياس الأمن النفسي والاجتماعي والدرجة الكلية

البعد	المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة " ت "	مستوى الدلالة
الأمن الاجتماعي	العينة	٣٨٦	٤٧,١٦	٨,١٩	٢٣,١٨	دالة عند مستوى ٠,٠١
	المتوسط الفرضي (٥٠%)	–	٣٧,٥	–		
الأمن النفسي	العينة	٣٨٦	٣٥,٦٤	٧,٩٠	١٤,٠٢	دالة عند مستوى ٠,٠١
	المتوسط الفرضي (٥٠%)	–	٣٠	–		
الدرجة الكلية	العينة	٣٨٦	٨٢,٨٠	١١,٣٨	٢٦,٤١	دالة عند مستوى ٠,٠١
	المتوسط الفرضي (٥٠%)	–	٦٧,٥	–		

يتضح من الجدول رقم (٧) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات العينة الفعلي (٤٧,١٦) والمتوسط الفرضي (٣٧,٥) في بعد الأمن الاجتماعي، وذلك لصالح متوسط العينة الفعلي، حيث بلغت قيمة اختبار "ت" (٢٣,١٨) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، كما يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات العينة الفعلي (٣٥,٦٤) والمتوسط الفرضي (٣٠) في بعد الأمن النفسي، وذلك لصالح المتوسط الفعلي، حيث بلغت قيمة اختبار "ت" (١٤,٠٢) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، كما يتضح

من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات العينة الفعلي (٨٢,٨٠) والمتوسط الفرضي (٦٧,٥) في الدرجة الكلية للمقياس لصالح متوسط العينة الفعلي، حيث بلغت قيمة اختبار "ت" (٢٩,٤٢) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، الأمر الذي يشير إلى أن مستوى عينة الدراسة كان مرتفعًا في بُعدي مقياس الأمن النفسي والاجتماعي في ظل جائحة كورونا، والمقياس بشكل عام. ومما سبق يتبين أن هذه النتائج تؤكد بأن أفراد عينة الدراسة يشعرون براحة ويشعرون بالطمأنينة عند مسايرة زملائهم والانسجام معهم، ويشعرون بالسعادة عند مساعدة زملائهم بالجامعة، كما أنهم يسعون بنشر التوعية من فيروس كورونا المستجد، ويشعرون بالاستقرار في حياتهم بالرغم من خطر فيروس كورونا المستجد، كما أن وجود التكاتف بين أفراد المجتمع أشعرهم بالأمان في مواجهة فيروس كورونا، وكذلك الجهود التي تبذلها المملكة العربية السعودية في الحد من تفشي فيروس كورونا المستجد، وكذلك تعاطف الآخرين مع بعضهم في ظل فيروس كورونا المستجد، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (الحارثي، ٢٠٢١؛ الكحالي، ٢٠٢٠) والتي أشارت إلى أن مستوى الأمن النفسي لدى الطلبة كان مرتفعًا خلال أزمة فيروس كورونا.

نتائج الفرض الثالث:

والذي ينص على أنه "توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين المرونة المجتمعية والأمن النفسي والاجتماعي في ظل جائحة فيروس كورونا لدى طلاب وطالبات جامعة الملك عبد العزيز". وللتحقق من هذا الفرض تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين أبعاد المرونة المجتمعية وأبعاد الأمن النفسي والاجتماعي في ظل جائحة فيروس كورونا، وكانت النتائج كالتالي:

جدول (٨) يوضح معاملات الارتباط بين أبعاد المرونة المجتمعية والأمن النفسي والاجتماعي (ن= ٣٨٦)

الأمن النفسي والاجتماعي / المرونة المجتمعية	الأمن النفسي	الأمن الاجتماعي	الدرجة الكلية للأمن النفسي والاجتماعي
تقدير الذات الجمعي	٠,٠٥	٠,٤٥**	٠,٣٦**
الدعابة والإبداع	-٠,٠١	٠,٦٥**	٠,٤٦**
التأقلم مع المجتمع	٠,٠١	٠,٦١**	٠,٤٥**

الأمن النفسي والاجتماعي / المرونة المجتمعية	الأمن النفسي	الأمن الاجتماعي	الدرجة الكلية للأمن النفسي والاجتماعي
الدرجة الكلية	٠,٠١	٠,٧٢**	٠,٥٣**

** دال عند ٠,٠١

يتضح من الجدول رقم (٨) عدم وجود علاقة ارتباطية بين جميع أبعاد المرونة المجتمعية وبُعد الأمن النفسي، في حين توجد علاقة ارتباطيه موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين جميع أبعاد المرونة المجتمعية والأمن الاجتماعي، كما توجد أيضًا علاقة ارتباطيه موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين أبعاد المرونة المجتمعية والدرجة الكلية لبُعد الأمن الاجتماعي، وكذلك بين أبعاد المرونة المجتمعية والدرجة الكلية لمقياس الأمن النفسي والاجتماعي، ويعتقد الباحثان أن سبب وجود علاقة ارتباطية دالة وموجبة بين المرونة المجتمعية والأمن الاجتماعي لربما يعود لإسهام المرونة المجتمعية في توليد مجموعة من الأفكار الجديدة والمتنوعة، ومساعدة الطلبة على التكيف مع شروط الواقع واستثمار كافة المصادر المادية والنفسية في مواجهة أزمة جائحة فيروس كورونا المستجد، بالإضافة إلى أن المرونة المجتمعية تمكن الأفراد من تغيير وجهتهم الذهنية تجاه المثيرات الطارئة عند مواجهة موقف ما أو مشكلة ما، وتساعد على إنتاج العديد من الأفكار المتنوعة في أقل وقت ممكن، ونظرًا لأن أفراد عينة الدراسة الحالية يتمتعون بمستوى مرتفع في المرونة المجتمعية؛ أثر ذلك بطريقة غير مباشرة في رفع مستوى في الأمن الاجتماعي لديهم. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت له دراسة سعد (٢٠٢٠) إلى بحث تأثير بعض جوانب الإجراءات الاحترازية لمواجهة أزمة كورونا على الأمن النفسي والاجتماعي للأفراد من وجهة نظر الممارسين الصحيين بمدينة الملك عبدالعزيز الطبية، وأشارت أهم النتائج إلى وجود اتفاق بين أفراد العينة فيما يتعلق بتأثير أزمة جائحة فيروس كورونا على العلاقات الاجتماعية على الأفراد، وأيضًا تعاون المجتمع المدني في تصحيح سلبيات تعامل الأفراد وأخيرا جهود المجتمع المدني في سد عجز احتياجات العاملين في القطاع الصحي، بالإضافة إلى أن لإدارة الأزمات دور في الحد من تأثير أزمة جائحة فيروس كورونا على الأمن النفسي والاجتماعي الموجه للأفراد.

نتائج الفرض الرابع:

والذي ينص على أنه" لا تختلف المرونة المجتمعية لدى طلاب وطالبات جامعة الملك عبد العزيز باختلاف الجنس (طلاب- طالبات)، والتخصص (أدبي- علمي)، والتفاعل بين الجنس والتخصص."

وللتحقق من الفرض تم استخدام أسلوب تحليل التباين الثنائي، والجدولان التاليان يوضحان نتائج التحليل.

جدول (٩) يبين نتائج الإحصاء الوصفي لدرجات أفراد عينة الدراسة في مقياس المرونة المجتمعية تبعاً لمتغيري الجنس والتخصص

البعد	النوع	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تقدير الذات الجمعي	طلاب	علمي	٤٧	٩,٥٥	١,٩٢
		أدبي	١٢١	١٠,١٩	١,٩٠
	طالبات	علمي	١١٢	٩,٥٨	٢,٠٥
		أدبي	١٠٦	٩,٨٢	١,٩٧
الدعابة والإبداع	طلاب	علمي	٤٧	١٩,٤٩	٣,٣٥
		أدبي	١٢١	١٩,٠٧	٣,٣٦
	طالبات	علمي	١١٢	١٧,٢٧	٤,٠٦
		أدبي	١٠٦	١٨,٣٤	٤,٠٠
التأقلم مع المجتمع	طلاب	علمي	٤٧	١٣,٧٠	٢,٢١
		أدبي	١٢١	١٣,٦٠	١,٩٦
	طالبات	علمي	١١٢	١٣,١٧	٢,١٦
		أدبي	١٠٦	١٣,٢٤	٢,٦٦
الدرجة الكلية	طلاب	علمي	٤٧	٤٢,٧٤	٦,٣٢
		أدبي	١٢١	٤٢,٨٥	٥,٩١
	طالبات	علمي	١١٢	٤٠,٠٢	٦,٦٢
		أدبي	**١٠٦**	**٤١,٤٠**	**٧,٢٨**

يتبين من الجدول (٩) أن متوسط درجات الطلاب في أبعاد مقياس المرونة المجتمعية والدرجة الكلية يتراوح بين (٩,٥٥-٤٢,٨٥)، في حين يتراوح متوسط درجات الطالبات بين (٩,٥٨-٤١,٤٠)، وبعد استعراض قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعينة الدراسة تبعًا للجنس والنوع يتبين عدم وجود فروق ظاهرية بين عينة الدراسة.

جدول (١٠) نتائج أسلوب تحليل التباين الثنائي لدرجات العينة في مقياس المرونة المجتمعية تبعاً لمتغيري الجنس والتخصص

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
تقدير الذات الجمعي	الجنس (طلاب / طالبات)	٢,٤٤	١	٢,٤٤	٠,٦٣	غير دالة
	التخصص (علمي/ أدبي)	١٦,٠٧	١	١٦,٠٧	٤,١٥	دالة عند ٠,٠٥
	الجنس × التخصص	٣,٢٨	١	٣,٢٨	٨٥,٠	غير دالة
	الخطأ	١٤٧٧,١٢	٣٨٢	٣,٨٧		
	الكلى	٣٨٨٣٤	٣٨٦	.		
الدعابة والإبداع	الجنس (طلاب / طالبات)	١٨١,٤٢	١	١٨١,٤٢	١٢,٨٧	دالة عند ٠,٠١
	التخصص (علمي/ أدبي)	٨,٧٨	١	٨,٧٨	٠,٦٢	غير دالة
	الجنس × التخصص	٤٦,٦٦	١	٤٦,٦٦	٣,٣١	غير دالة
	الخطأ	٥٣٨٢,٩٥	٣٨٢	١٤,٠٩		
	الكلى	١٣٦٢٦٩	٣٨٦	.		
التأقلم مع المجتمع	الجنس (طلاب / طالبات)	١٦,٦	١	١٦,٦	٣,٣٥	غير دالة
	التخصص (علمي / أدبي)	٠,٠٣	١	٠,٠٣	٠,٠١	غير دالة
	الجنس × التخصص	٠,٦٣	١	٠,٦٣	١٢,٠	غير دالة
	الخطأ	١٩٤٩,٨٧	٣٨٢	٥,١		
	الكلى	٧١١٣٣	٣٨٦	.		
الدرجة الكلية	الجنس (طلاب / طالبات)	٣٦٥,٠٦	١	٣٦٥,٠٦	٨,٤٧	دالة عند ٠,٠١
	التخصص (علمي / أدبي)	٤٦,٠٣	١	٤٦,٠٣	١,٠٧	غير دالة
	الجنس × التخصص	٣٣,٧٧	١	٣٣,٧٧	٧٨,٠	غير دالة
	الخطأ	١٦٤٤٩,٥٨	٣٨٢	٤٣,٠٦		
	الكلى	٦٨٥٥١٤	٣٨٦	.		

يتضح من جدول (١٠) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الذات الجمعي تبعاً لاختلاف الجنس (طلاب/ طالبات) حيث كانت قيمة اختبار "ف" (٠,٦٣) وهي قيمة غير داله إحصائياً. في حين توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات العينة في بُعد تقدير الذات الجمعي تبعاً لاختلاف التخصص (علمي/ أدبي)، حيث بلغت قيمة اختبار "ف" (٤,١٥) وهي قيمة داله إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) لصالح التخصص الأدبي، الأمر الذي يدل على أن الطلبة ذوى التخصصات الأدبية يشعرون بتقدير ذات مرتفع أكثر من أقرانهم ذوى التخصصات العلمية، ولربما يعود سبب ذلك كون العملية التعليمية خلال فترة جائحة فيروس كورونا اعتمدت كليًا على التعلم الإلكتروني والتعليم عن بُعد، وحيث أن طبيعة تدريس التخصصات العلمية تحتاج

إلى حضور المعامل والمختبرات على عكس التخصصات الأدبية، بالإضافة إلى التأثير السلبي لعدم حضور طلاب التخصصات العلمية إلى مقر كليتهم حرمهم من المشاركة في الأنشطة الأكاديمية مما أثر على تقديرهم لذواتهم، كما أوضحت النتائج عدم وجود أثر للتفاعل بين كل من الجنس والتخصص الدراسي على بُعد تقدير الذات الجمعي، حيث بلغت قيمة اختبار "ف" (٠,٨٥) وهي قيمة غير دالة إحصائياً.

ويتضح من الجدول أيضًا وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات العينة في بُعد الدعابة والإبداع تبعاً لاختلاف الجنس (طلاب/ طالبات) حيث بلغت قيمة اختبار "ف" (١٢,٨٧) وهي داله إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) لصالح عينة الطلاب، في حين لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجاته في بُعد الدعابة والإبداع تبعاً لاختلاف التخصص (علمي/ أدبي) حيث كانت قيمة اختبار "ف" (٠,٦٢) وهي قيمة غير داله إحصائياً، كما تبين من الجدول عدم وجود تفاعل بين كل من الجنس والتخصص على بُعد الدعابة والإبداع حيث بلغت قيمة اختبار "ف" (٣,٣١) وهي غير داله إحصائياً.

وتبين من الجدول أيضًا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات العينة في بُعد التأقلم مع المجتمع تبعاً لاختلاف الجنس (طلاب/ طالبات) حيث بلغت قيمة اختبار "ف" (٣,٣٥) وهي قيمة غير داله إحصائياً، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بُعد التأقلم مع المجتمع تبعاً لاختلاف التخصص (علمي/ أدبي) حيث بلغت قيمة اختبار "ف" (٠,٠١) وهي قيمة غير داله إحصائياً، كما تبين عدم وجود أثر للتفاعل بين كل من الجنس و التخصص الدراسي على بُعد التأقلم مع المجتمع حيث كانت قيمة اختبار "ف" (٠,١٢) وهي قيمة غير داله إحصائياً.

ويتضح من الجدول أيضًا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات العينة في الدرجة الكلية للمقياس تبعاً لاختلاف الجنس (طلاب/ طالبات) حيث بلغت قيمة اختبار "ف" (٨,٤٧) وهي قيمة داله إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) لصالح الطلاب، وذلك لأنه من صفات الطلاب أنهم يحبون المشاركة المجتمعية أكثر من الطالبات، بالإضافة إلى حبهم للتطوع في

مساعدة الآخرين. والجدير بالذكر أن هذه النتيجة تختلف مع التصورات النظرية وبعض البحوث السابقة والتي تشير إلى وجود فروق بين الطلبة تبعًا لجنسهم في المرونة المجتمعية، ويعزو كل من شنايدر (shneider, 1987؛ ناصر، ٢٠١٩) سبب ذلك إلى أن تفكير الطالبات ربما يتصف بالجمود على الجوانب المستجدة من الناحية الشخصية.

وكشفت النتائج أيضًا عدم وجود فروق بين الطلاب والطالبات في متوسط درجاتهم في الدرجة الكلية تبعاً لاختلاف التخصص (علمي/ أدبي) حيث بلغت قيمة اختبار "ف" (١,٠٧) وهي قيمة غير داله إحصائياً، كما تبين عدم وجود أثر للتفاعل بين كل من الجنس والتخصص على الدرجة الكلية للمقياس حيث بلغت قيمة اختبار "ف" (٠,٧٨) وهي قيمة غير دالة إحصائياً. وتختلف هذه النتيجة أيضًا مع نتيجة دراسة ناصر (٢٠١٩) حيث أكدت على وجود فروق دالة إحصائيًا لصالح التخصص الدراسي العلمي.

نتائج الفرض الخامس:

والذي ينص على أنه"لا يختلف الأمن النفسي والاجتماعي في ظل جائحة فيروس كورونا المستجد لدى طلاب وطالبات جامعة الملك عبد العزيز باختلاف النوع (طلاب-طالبات)، والتخصص (أدبي- علمي)، والتفاعل بين النوع والتخصص."

وللتحقق من ذلك تم استخدام أسلوب تحليل التباين الثنائي، والجدولان التاليان يوضحان نتائج التحليل.

جدول (١١) يبين نتائج الإحصاء الوصفي لدرجات أفراد العينة في مقياس الأمن الاجتماعي والنفسي تبعاً لمتغيري الجنس والتخصص

البعد	النوع	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الأمن الاجتماعي	طلاب	علمي	٤٧	٤٧,٦٤	٧,٩٨
		أدبي	١٢١	٤٨,٢٦	٧,٤٣
	طالبات	علمي	١١٢	٤٥,٦٢	٨,٢٨
		أدبي	١٠٦	٤٧,٣٣	٨,٨٥
الأمن النفسي	طلاب	علمي	٤٧	٣٤,٥٥	٨,٠٨
		أدبي	١٢١	٣٥,٠٩	٨,٢٤

البعد	النوع	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	طالبات	علمي	١١٢	٣٦,٢٧	٧,٠٠
		أدبي	١٠٦	٣٦,٠٨	٨,٣٢
الدرجة الكلية	طلاب	علمي	٤٧	٨٢,١٩	١١,٥٩
		أدبي	١٢١	٨٣,٣٥	١١,٤٨
	طالبات	علمي	١١٢	٨١,٨٨	١١,٠٨
		أدبي	**١٠٦**	**٨٣,٤١**	**١١,٥٧**

يتبين من الجدول (١١) أن متوسط درجات الطلاب في بُعدي الأمن الاجتماعي والأمن النفسي والدرجة الكلية يتراوح بين (٣٤,٥٥-٨٣,٣٥)، في حين يتراوح متوسط درجات الطالبات بين (٣٦,٠٨-٨٣,٤١) وبعد استعراض قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعينة الدراسة تبعًا للجنس والنوع يتبين عدم وجود فروق ظاهرية بين عينة الدراسة.

جدول (١٢) نتائج أسلوب تحليل التباين الثنائي لدرجات العينة في مقياس المرونة المجتمعية تبعاً لمتغيري الجنس والتخصص

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
الأمن الاجتماعي	الجنس (طلاب / طالبات)	١٨١,٤٥	١	١٨١,٤٥	٢,٧٣	غير دالة
	التخصص (علمي / أدبي)	١١٣,٥٣	١	١١٣,٥٣	١,٧١	غير دالة
	الجنس × التخصص	٢٥,٠٩	١	٢٥,٠٩	٣٧,٠	غير دالة
	الخطأ	٢٥٣٨١,٨٤	٣٨٢	٦٦,٤٤		
	الكلي	٨٨٤٣٢٠	٣٨٦	.		
الأمن النفسي	الجنس (طلاب / طالبات)	١٥٢,٠٩	١	١٥٢,٠٩	٢,٤٣	غير دالة
	التخصص (علمي / أدبي)	٢,٤٩	١	٢,٤٩	٠,٠٤	غير دالة
	الجنس × التخصص	١١,١٣	١	١١,١٣	٠,١٧	غير دالة
	الخطأ	٢٣٨٤٠,٩٨	٣٨٢	٦٢,٤١		
	الكلي	٥١٤٢٢٤	٣٨٦	.		
الدرجة الكلية	الجنس (طلاب / طالبات)	١,٢٩	١	١,٢٩	٠,٠١	غير دالة
	التخصص (علمي / أدبي)	١٤٩,٦٤	١	١٤٩,٦٤	١,١٥	غير دالة
	الجنس × التخصص	٢,٨	١	٢,٨	٠,٠٢	غير دالة
	الخطأ	٤٩٦٧١,٧٥	٣٨٢	١٣٠,٠٣		
	الكلي	**٢٦٩٦٠٨٠**	**٣٨٦**	.		

يتضح من جدول (١٢) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في بين متوسط درجات أفراد العينة في بُعد الأمن الاجتماعي تبعاً لاختلاف الجنس (طلاب/ طالبات) حيث كانت قيمة اختبار "ف" (٢,٧٣) وهي قيمة غير داله إحصائياً. كما تبين أيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات العينة في بُعد الأمن الاجتماعي تبعاً لاختلاف التخصص (علمي/ أدبي)، حيث بلغت قيمة اختبار "ف" (١,٧١) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، كما تشير النتائج إلى عدم وجود أثر للتفاعل بين كل من الجنس والتخصص، حيث بلغت قيمة اختبار "ف" (٠,٣٧) وهي قيمة غير دالة إحصائيًا.

ويتبين من جدول (١٢) أيضًا أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في بين متوسط درجات أفراد العينة في بُعد الأمن النفسي تبعاً لاختلاف الجنس (طلاب/ طالبات) حيث كانت قيمة اختبار "ف" (٢,٤٣) وهي قيمة غير داله إحصائياً.

كما تبين أيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات العينة في بُعد الأمن النفسي تبعاً لاختلاف التخصص (علمي/ أدبي)، حيث بلغت قيمة اختبار "ف" (٠,٠٤) وهي قيمة غير داله إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، ويعزو الباحثان ذلك إلى الدور الإيجابي الذي تؤديه مخرجات المقررات الدراسية الاختيارية بصفة خاصة والإجبارية بصفة عامة على صحة الطلاب النفسية، الأمر الذي لربما يعزز أمنهم النفسي، بالإضافة إلى دور المناشط والمسابقات الثقافية والرياضية والعلمية التي تقيمها الجامعة من خلال كلياتها وعماداتها المختلفة، والمشاريع البحثية والواجبات المشتركة بين الطلاب؛ الأمر الذي يعتقد بأنه يسهم في تحفيزهم وتحقيق مستوً عالٍ من الطمأنينة النفسية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الحارثي (٢٠٢١) والتي أكدت على عدم وجود فروق بين عينة الدراسة في أمنهم النفسي خلال جائحة كورونا تعزى لاختلاف التخصص (نظري-تطبيقي).

كما تشير النتائج إلى عدم وجود أثر للتفاعل بين كل من الجنس والتخصص، حيث بلغت قيمة اختبار "ف" (٠,١٧) وهي قيمة غير دالة إحصائياً. ويعزو الباحثان سبب عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسط درجات الطلبة تبعًا للجنس إلى أن الجهود التي تبذلها الدولة من خلال

مؤسساتها الحكومية والمدنية أسهمت في انعدام التمييز بين الجنسين، وتكريس المساواة بينهما في الحقوق والواجبات، والرعاية الصحية والاجتماعية، وجميع جوانب الحياة، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الكحالي (٢٠٢٠) والتي أشارت إلى عدم وجود فروق بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة في مستوى الأمن النفسي بين الطلاب والطالبات في المجتمع العماني تبعًا للجنس.

ويشير الجدول السابق أيضًا إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في بين متوسط درجات أفراد العينة في الدرجة الكلية للمقياس تبعاً لاختلاف الجنس (طلاب/ طالبات) حيث كانت قيمة اختبار "ف" (٠,٠١) وهي قيمة غير داله إحصائياً. كما تبين أيضا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات العينة في الدرجة الكلية للمقياس تبعاً لاختلاف التخصص (علمي/ أدبي)، حيث بلغت قيمة اختبار "ف" (١,١٥) وهي قيمة غير داله إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، كما تشير النتائج إلى عدم وجود أثر للتفاعل بين كل من الجنس والتخصص، حيث بلغت قيمة اختبار "ف" (٠,٠٢) وهي قيمة غير دالة إحصائياً.

توصيات الدراسة:

من خلال الاطلاع على أدبيات الدراسة، وما تم التوصل إليه من نتائج يمكن التوصية بما يلي:

- مساعدة الطلاب في عملية الاندماج المجتمعي حيث يساعد في الأنشطة المختلفة، ويساعد على تنمية مرونة الطالب المجتمعية، وحب التطوع في مساعدة أفراد المجتمع.
- تقديم محاضرات لتوعية الطلاب عن طبيعة فيروس كورونا ومخاطره، وكيفية الوقاية والحماية، ونقل هذه الخبرات إلى أسر وجيران الطلاب حتى يسود الأمن النفسي والاجتماعي.
- نشر التفاؤل بين أفراد المجتمع من خلال وسائل التواصل الاجتماعي في ظل جائحة فيروس كورونا المستجد.

بحوث مقترحة:

- بناء مقياس للمرونة المجتمعية مقنن على البيئة السعودية في ظل جائحة فيروس كورونا المستجد.
- إجراء دراسة حول العلاقة بين الأمن النفسي والاجتماعي والمساندة الاجتماعية في ظل جائحة فيروس كورونا المستجد.
- إجراء دراسة حول العلاقة بين الأمن النفسي والاجتماعي لدى طلاب وطالبات الجامعة وعلاقته بصحتهم النفسية في ظل جائحة فيروس كورونا المستجد.
- دراسة سمات الشخصية الخمسة الكبرى وعلاقتها بالمرونة المجتمعية في ظل جائحة فيروس كورونا المستجد.
- إعادة تطبيق الدراسة على عينات أخرى من أفراد المجتمع تبعًا لمتغير العمر، والمعدل التراكمي، والمستوى الاقتصادي، والاجتماعي.

قائمة المراجع

المراجع العربية:

إبراهيم، محمود سعيد (٢٠٢١). فعالية الإرشاد النفسي في الحد من الوسواس القهري في ظل جائحة فيروس كورونا كوفيد Covid-19، المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، ١٩، ٣١٩-٣٤٢.

أبو حلاوة، محمد السعيد (٢٠١٠). التفاؤل، الصلابة، والمرونة النفسية: إطار عامل برامج الإرشاد النفسي للموهوبين، ورقة عمل مقدمة ضمن فعاليات المؤتمر العلمي الثامن "استثمار الموهبة ودور مؤسسات التعليم: الواقع والمأمول"، المنعقد في الفترة من ١٢-٢٢ أبريل، كلية التربية، جامعة الزقازيق، ٤٤٤-٥٠٧.

أبو ساكور، تيسير عبدالحميد (٢٠١٥). دور الإدارة المدرسية في تحقيق الأمن النفسي والاجتماعي لطلبة الثانوية العامة (التوجيهي) في جنوب الضفة الغربية، مجلة القراءة والمعرفة جامعة عين شمس – كلية التربية – الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ١٦٠، ٤٥-٨٧.

أحمد، عمرو حسن؛ عبدالوهاب، سارة صبري؛ عبد الهادي، حسانين عبدالهادي (٢٠١٥). بناء بطاقة ملاحظة المرونة الاجتماعية للأطفال ممارسي الجمباز للجميع، المجلة العلمية لعلوم التربية البدنية والرياضية بجامعة المنصورة، ٢٤، ٢١٥-٢٣١.

الأحمدي، أنس سليم (٢٠٠٧). المرونة: حدود المرونة بين الثوابت والمتغيرات، ط١، مؤسسة الأمة للنشر والتوزيع، الرياض، المملكة العربية السعودية.

باظة، آمال عبدالسميع؛ محمد، محمد إسماعيل؛ السماحي، فريدة عبدالغني (٢٠٢٠). الجنوح الكامن وعلاقته بالأمن النفسي الأسري لدى طلاب المرحلة الإعدادية، مجلة كلية التربية بكفر الشيخ، ٢٠(٣)، ٣٤٩-٣٧٢.

بشقة، عزالدين (٢٠٢٠). الصحة النفسية للطالب في ظل جائحة كورونا: تقييم الآثار وتحدي المستقبل، المجلة العلمية للعلوم التربوية والصحة النفسية، ٣(٢)، ١٠٥-١٣٥.

بني يونس، محمد محمود؛ الزعارير، أحمد عبد الله؛ الشمري، سعود محمد (٢٠١٦). المرونة العقلية والاجتماعية وعلاقتها بالتقبل البينشخصي لدى طلاب جامعة تبوك، مجلة دراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية بالجامعة الأردنية،٤٣، ٤٥١-٤٦٥.

جابر، خيرية حسن (٢٠٢٠). الأمن النفسي وعلاقته بالسلوك العدواني لدى عينة من تلميذات المرحلة الابتدائية في مدينة جدة، مجلة العلوم التربوية والنفسية بالمركز البحوث بغزة، ١١(٤)، ١١٠-١٣١.

الحارثي، هلال (٢٠٢١). مستوى الشعور بالأمن النفسي لدى الطلاب المراجعين مركز الإرشاد الطلابي بالجامعة الإسلامية خلال جائحة كورونا. مجلة جامعة حفر الباطن (العلوم التربوية والنفسية)، العدد٢، ١٧٦-٢٠٠.

حنتول، أحمد موسى (٢٠٢١). القلق الاجتماعي المرتبط بجائحة فيروس كورونا المستجد Covid-19 وعلاقته بكل من المناعة النفسية والاتزان الانفعالي لدي عينة من طلاب جامعة جازان، مجلة دراسات عربية في علم النفس، ١٣١، ٣٣٥-٣٥٧.

خالد، مأمون حسن (٢٠١٨). الأمن الاجتماعي والاقتصادي، مجلة وزارة الأوقاف والشئون والمقدسات الاسلامية بالأردن، ٣٦(١)،٣٠-٣٥.

دردير، نشوى (٢٠١٠). فاعلية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي في تنمية أساليب مواجهة الضغوط الناتجة عن الأحداث الحياتية لدى طلبة الجامعة، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، قسم الإرشاد النفسي، جامعة القاهرة.

الدليم، فهد؛ عبدالسلام، فاروق؛ ومهني، يحي؛ والفتة، عبدالعزيز (١٩٩٣). مقياس الطمأنينة النفسية. وزارة الصحة، مديرية الشؤون الصحية بالطائف، المملكة العربية السعودية.

راهي، مهدي لفته؛ علي، علي باسم (٢٠٢٠). التحمل النفسي والأمن النفسي لدي بعض لاعبي الميدان والمضمار وكرة القدم في المنطقة الجنوبية بالعراق: دراسة مقارنة، مجلة كلية التربية بجامعة أسيوط، ٥٤(٣)، ١٠٨٧-١١٠٢. راهي، مهدي لفته؛ علي، علي باسم (٢٠٢٠). التحمل النفسي والأمن النفسي لدي بعض لاعبي الميدان والمضمار وكرة القدم في المنطقة الجنوبية بالعراق: دراسة مقارنة، مجلة كلية التربية بجامعة أسيوط، ٥٤(٣)، ١٠٨٧-١١٠٢.

رقاب، سمية (٢٠١٧). صورة الجسم وعلاقتها بالمرونة النفسية عند الأشخاص المسنين المقيمين بدور العجزة، دراسة استكشافية على الأشخاص المسنين بدار العجزة في مدينتي وهران وباتلة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية قسم علم النفس، جامعة قاصدي مرباح ورقلة.

الزاوي، انتصار حمد أمبية (٢٠١٩). العولمة والأمن الاجتماعي، فكر وابداع – رابطة الأدب الحديث، ١٢٥، ٢٨٧-٣٢٢.

سعد، خالد سعيد (٢٠٢٠). مدى تأثير بعض جوانب الاجراءات الاحترازية لمواجهة أزمة كورونا على الأمن النفسي والاجتماعي للأفراد من وجهة نظر الممارسين الصحيين بمدينة الملك عبدالعزيز الطبية، مجلة التربية بجامعة الأزهر، ١٨٧(٤)، ٢٠٩-٢٥٥.

سعيد، سالم ناصر (٢٠٢٠). مستوى الشعور بالأمن النفسي وعلاقته ببعض المتغيرات في المجتمع العماني في ظل جائحة كورونا كوفيد ١٩، مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية، ٢١، ٨-٣٨.

سليمان، أحمد مسلم (٢٠١٩). الشعور بالأمن النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية: دراسة ميدانية على الطلاب اللاجئين السوريين في مديرية تربية قصبة المفرق، مجلة الشمال للعلوم الانسانية- مركز النشر العلمي والتأليف والترجمة،٤(١)، ١٠٩-١٣٦.

السميري، نجاح عواد (٢٠١٠). المساندة الاجتماعية وعلاقتها بالأمن النفسي لدي أهالي البيوت المدمرة خلال العدوان الاسرائيلي على محافظات غزة – ديسمبر ٢٠٠٨، مجلة جامعة النجاح للأبحاث، ٢٤(٨)، ٢١٥١-٢١٨٦.

شقير، زينب (٢٠٠٥). مقياس الأمن النفسي (الطمأنينة الانفعالية)، كراسة التعليمات. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

الصادق، أحلام محمد؛ إبراهيم، أسماء عبدالمنعم؛ عبدالجواد، شيماء عرفة (٢٠٢٠). أساليب مجابهة الضغوط وعلاقتها بالشعور بالأمن النفسي لدى النازحات الليبيات في مصر، مجلة البحث العلمي في الآداب بجامعة عين شمس، ٢١ (٢)،٤٢١-٤٤٥.

الصوافي، محمد ناصر (٢٠١٩). مستوى الأمن النفسي لدى عينة من طلبة جامعة نزوى في سلطنة عمان. مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد (٣)، العدد (٣٠)، ١٤٢-١٦١.

عالي، حسن (٢٠١٩). المؤسسة الأمنية ودورها في بناء الأمن الاجتماعي، مجلة الندوة للدراسات القانونية، ٢٣، ٣٥-٦٨.

عامر، عبدالناصر السيد (٢٠٢٠أ). إسهام الصمود النفسي في جودة الحياة في ظل جائحة كورونا Covid-19، المجلة التربوية بجامعة سوهاج، ٧٦، ١-١٢.

عامر، عبدالناصر السيد (٢٠٢٠ب). النمذجة السببية للعلاقات بين جودة الحياة والخوف من كورونا Covid-19 والصمود النفسي والخوف الاجتماعي والتدين والعوامل الكبرى للشخصية في المجتمع العربي، المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية، المؤسسة الدولية لآفاق المستقبل، ٤(٣)، ٣٨٩-٤٣١.

عامر، عبدالناصر السيد (٢٠٢١). المشكلات النفسية لجائحة كورونا Covid-19 في المجتمع المصري، المجلة التربوية بجامعة سوهاج، ٨١، ١-١٢.

عبدالرحيم، أحمد رشيد (٢٠١٩). مستوى المرونة الأسرية لدى عينة من طلبة المدارس الثانوية في مدينة إربد، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية،٢٧(٢)، ٢٥-٤٤.

عبدالكريم، زينة (٢٠١٦). المرونة النفسية وعلاقتها بالتوجه نحو الحياة لدى طلبة كلية الآداب، رسالة ماجستير غير منشورة كلية الآداب، جامعة القادسية.

عبده، أسماء أحمد؛ علام، سحر فاروق؛ صادق، هيام صابر (٢٠١٧). الأمن النفسي وعلاقته بالتنمر لدى المراهقين، مجلة البحث العلمي في التربية بجامعة عين شمس، ١٨(٦)،١٨٧-٢٠٢.

العزمي، موسى عايض؛ سليمان، علي السيد (٢٠٢٠). الأمن النفسي وعلاقته بفاعلية الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية غير محددي الجنسية بدولة الكويت، مجلة القراءة والمعرفة بجامعة عين شمس، ٢٢٢، ٢٢٧-٢٨٠.

العشري، مشيرة محمد حسن (٢٠١٩). المسئولية الاجتماعية لمنظمات المجتمع المدني والأمن الاجتماعي: دراسة ميدانية لإحدى الجمعيات الأهلية بمحافظة الغربية، المجلة العربية لعلم الاجتماع بكلية الآداب جامعة القاهرة، ٢٣، ٧٧-١٣٧.

العليان، عبدالرحمن بريك (٢٠٢٠). المناخ الأسري وعلاقته بالأمن النفسي لدى طلاب كلية العلوم الاجتماعية كلية الاتصال والإعلام بجامعة جدة في ظل جائحة كورونا، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب، ١٢٨، ٤٧١-٥٠٠.

العوامي، مستور حماد (٢٠١١). الأمن الاجتماعي، مجلة جامعة سبها للعلوم الانسانية، ١٠(٢)، ٥-١٢.

غنيم، محمد محمد (٢٠٢٠). وعي طلبة الجامعة بثقافة العمل الحر وتداعياته على الأمن الاجتماعي، مجلة كلية التربية بجامعة المنوفية، ٣٥(١)، ١٨٩-٢٥٥.

الفقي، آمال؛ أبو الفتوح، محمد (٢٠٢٠). المشكلات النفسية المترتبة على جائحة فيروس كورونا المستجد (بحث وصفي استكشافي لدى عينة من طلاب وطالبات الجامعة بمصر). المجلة التربوية بكلية التربية بسوهاج، العدد (٧٤)، ١٠٨٩-١٠٤٧.

القحطاني، عبدالله مريع؛ البيشي، حنين خالد؛ دييميروز، ياسمين يوسف؛ سعد، سامي يحي (٢٠٢٠). الاضطرابات النفسية أثناء جائحة كورونا المستجد Covid-19 ودور فريق الصحة النفسية في المنشآت والمحاجر الصحية، المملكة العربية السعودية: مطبوعات المركز الوطني لتعزيز الصحة النفسية، مكتبة الملك فهد الوطنية.

الكحالي، سالم ناصر سعيد (٢٠٢٠). مستوى الشعور بالأمن النفسي وعلاقته ببعض المتغيرات في المجتمع العماني في ظل جائحة كورونا كوفيد-١٩. مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية، ٢١، ٨-٣٨.

مجيد، سوسن شاكر (٢٠٠٨). اضطرابات الشخصية وأنماطها وقياسها، الطبعة الأولى، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.

محمد، الجوهرة محمد (٢٠١٨). تصور مقترح لدور الخدمة الاجتماعية في مجال الأزمات والكوارث: دراسة مطبقة على أعضاء هيئة التدريس من المختصين بالخدمة الاجتماعية، مجلة شئون اجتماعية بجمعية الاجتماعيين بالشارقة،١٣٧(٣٥)، ٩-٣٦.

محمد، رائقة علي (٢٠١٥). مفاهيم الأمن الاجتماعي ومدى تضمينها في كتب الثقافة الاسلامية للمرحلة الثانوية في الأردن، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

محمود، أسماء فاروق (٢٠١٩). التسامح وعلاقته بالوعي بالذات والأمن النفسي لدي طلبة الجامعة، دراسات تربوية ونفسية بكلية التربية جامعة الزقازيق،١٠٥، ١٦٣-٢١٣.

المفتي، ديار عوني (٢٠٠٥). بناء مقياس للأمن النفســي والاجتماعي لدى طلبة الجامعة، مجلة كلية الآداب بجامعة بغداد، ٦٨، ٥٨٩-٦١٥.

ناصر، ناصر حسين (٢٠١٩). سمتا المرونة العقلية والاجتماعية وعلاقتهما بالجدارة الأكاديمية لدى طلبة الجامعة، مجلة العلوم الانسانية بجامعة بابل، ٢٦(٣)، ١-٢٩.

References

American Psychological Association (APA) (2010). Resilience factors and strategies. 750, First Street, NE, Washington DC. Retrieved June 1, 2021, from http://www.apahelpcenter.org / featuredtopies. accessed 16.9.2010.

Al-Domi, M. (2012). Faith and psychological security in the Holy Quran. European Journal of Social Sciences, 32(1), 52-58.

Alkhamees, A., Alrashed, A., Alzunaydi, A., Almohimeed, S., & Aljohani, S. (2020). The psychological impact of COVID-19 pandemic on the general population of Saudi Arabia. Comprehensive psychiatry, 102, 152-192.

Alongea, O., Sonkarlayb, S., Gwaikolob, W., Fahima, C., Cooper, J & Peters, D. (2019). Understanding the role of community resilience in addressing the Ebola virus disease epidemic in Liberia: a qualitative study (community resilience in Liberia), Global Health Action, 12:1, 1662682, DOI: 10.1080/16549716.2019.1662682.

Arbon, P. Steenkamp, M. & Cornell, V.(2016). Measuring disaster resilience in communities and households' Pragmatic tools developed in Australia, International Journal of Disaster Resilience in the Built Environment. 7(2), 201-215.

Atighi, E., Atighi, A. & Atighi, I. (2015). Predicting psychological flexibility based on parenting styles in girl adolescence. International Research Journal of Applied and Basic Sciences, 9 (8), 1340-1344

Behera, M. (2020). Mission during the COVID-19 Pandemic, Transformation: An International Journal of Holistic Mission Studies, 37(4) 317– 326.

Burton, C.G. (2015). A validation of metrics for community resilience to natural hazards and disasters using the recovery from Hurricane Katrina as a case study. Annals of Association of American Geographers. 105, 67–86.

Carmeli, A., Brueller, D., & Dutton, J.(2009). Learning behaviors in the work place: The role of high-quality inter personal relationships and psychological safety. Systems Research and Behavioral Science,26(1),81–98.

Castleden, M., McKee, M., Murray, V., Leonardi, G.(2011). Resilience thinking in health protection. Journal of public health (Oxford, England).;33(3):369-77.

Chandrasekaran, A., & Mishra, A.(2012). Task design, team context, and psychological safety: An empirical analysis of R&D projects in high technology organizations. Production and Operations Management, 21(6),977–996.

Cohen, O., Bolotin, A., Lahad, M., Goldberg, A., & Aharonson-Daniel, L., (2016). Increasing sensitivity of results by using quantile regression analysis for exploring community resilience. Ecol. Indic. 66, 497–502.

Cohen, O., Leykin, D., Lahad, M., Goldberg, A., Aharonson-Daniel, L. (2013). The conjoint community resiliency assessment measure as a baseline for profiling and predicting community resilience for emergencies. Technological Forecasting and Social Change.11//;80(9):1732-1741.

Cox, R., & Perry, K.(2011). Like a fish out of water: Reconsidering disaster recovery and the role of place and social capital in community disaster resilience. American Journal of Community Psychology, 48(3-4):395-411.

Cummings, M., George, R., McCoy, P., & Davies, T.(2012). Inter parental conflict in kindergarten and adolescent adjustment: Prospective investigation of emotional security as an explanatory mechanism. Child Development,83(5),1703–1715.

Daly,M., Group,K.; Becker,J.(2014). Defining and measuring community resilience to natural disasters: a case study from Auckland, research gate, Retrieved June 5, 2021, from https://www.researchgate.net/publication/242146374_Defining_and_measuring_community_resilience_to_natural_disasters_a_case_study_from_Auckland

Deak, O. (2003). The development of cognitive flexibility and language abilities. Advances in Child Development and Behavior, 31(1), 271- 327.

Dubey, S., Biswas, P., Ghosh, R., Chatterjee, S., Dubey, M. J., Chatterjee, S. & Lavie, C. J. (2020). Psychosocial impact of COVID-19. Diabetes & Metabolic Syndrome: Clinical Research & Reviews. 14 (5), 779-788.

Fenniman, A. (2010): Understanding each at work. An examination of the effects of perceived empathetic listening on psychological safety in the supervision – subordinate relationship. Unpublished dissertation, George Washington University.

Fletcher, D & Sarkar, M.(2012). A grounded theory of psychological resilience in Olympic champions, Psychology of Sport and Exercise, 13, 669-678.

Frankenberger, T., Mueller, M., Spangler, T., & Alexander, S., (2013). Community Resilience: Conceptual Framework and Measurement Feed the Future Learning Agenda. Rockville, MD, Westat.

Ikizer, G. (2014). Factors related to psychological resilience among survivors of the earthquakes in Van, Turkey. Unpublished doctoral dissertation. Middle East Technical University.

Kim-Cohen, J. & Turkewitz, R. (2012). Flexibility and measured gene-environment interactions. Development and Psychopathology, 24, 1297–1306.

Lemyre, L., Clément, M., Corneil, W., Craig, L., Boutette, P., Tyshenko M, (2005). A psychosocial risk assessment and management framework to enhance response to CBRN terrorism threats and attacks. Biosecurity and Bioterrorism: Biodefense Strategy, Practice, and Science;3(4):316-30.

Masten, A. (2014). Global perspectives on flexibility in children and youth. Child Development, 85 (1), 6–20

McGillivray, C. & Pidgeon, A. (2015). flexibility attributes among university students: a comparative study of psychological distress, sleep disturbances and mindfulness. European Scientific Journal, 11 (5), 33-48.

McNulty, H., McCann, A., Moore, A., Hoey, L., Molloy, A., & Rigby, J. (2010). Socioeconomic deprivation and risk of age-related cognitive dysfunction: results from the TUDA Ageing Cohort Study. Belfast: Centre for Ageing Research and Development in Ireland.

Norris, F., Stevens, S., Pfefferbaum, B., Wyche, K., Pfefferbaum, R.(2007). Community resilience as a metaphor, theory, set of capacities, and strategy for disaster readiness. American journal of community psychology. 2008 Mar;41(1-2):127-50. PubMed PMID: 18157631. Epub 2007/12/25. eng.

Odriozola-González, P., Planchuelo-Gómez, Á., Irurtia, M. J., & de Luis-García, R. (2020). Psychological effects of the COVID- 19 outbreak and lockdown among students and workers of a Spanish university. Psychiatry Research, 113-108.

Ouellette-Kuntz, H., Blinkhorn, A., Rouette, J., Blinkhorn, M., Lunsky, Y. & Weiss, J. (2014). Family flexibility – an important indicator when planning services for adults with intellectual and developmental disabilities. Journal on Developmental Disabilities, 20 (2), 57-66.

Panter-Brick, C. & Leckman, J. (2013). Editorial commentary: Flexibility in child development— Interconnected pathways to wellbeing. The Journal of Child Psychology and Psychiatry, 54, 333–336.

Patel,s., Rogers,B., Amlôt,R., Rubin,J. (2017). What Do We Mean by 'Community Resilience'? A Systematic Literature Review of How It Is Defined in the Literature, PLOS One journal, Retrieved on 9 Jan2021 from: http://currents.plos.org/disasters/index.html%3Fp=28783.html

Pfefferbaum, R., Pfefferbaum, B., & Van Horn, R. (2011). Communities advancing resilience toolkit (CART): The CART integrated system. Oklahoma City, OK: Terrorism and Disaster Center at the University of Oklahoma Health Sciences Center.

Ran R., Johen, A., and Shira, Z. (2009). Social Cognition, Automatic and Flexible, Nonconscious Goal pursuit Nonconscious, Guilford Press periodicals, No. 1, 20–36.

Reivich, K.(2003). The Resilience Factor: 7 Keys to Finding Your Inner Strength and Overcoming Life's Hurdles. Publisher: Broadway Books, USA.

Renschler, C., Frazier, A., Arendt, L., Cimellaro, G.P., Reinhorn, A., & Bruneau, M., (2010). Developing the 'PEOPLES 'resilience framework for defining and measuring disaster resilience at the community scale. In: Proceedings of the 9th US National and 10th Canadian Conference on Earthquake Engineering (9USN/10CCEE), Toronto, 25–29.

Rodríguez-Rey, R., Garrido-Hernansaiz, H., & Collado, S. (2020). Psychological Impact and associated factors during the initial stage of the coronavirus (COVID-19) pandemic among the general population in Spain. Frontiers in Psychology, 11, 1540.

Ruiz-Perez, Chan-Gamboa, Morales-Quinteros & Reyes-Sosa (2020). Community Resilience Scale: Analysis of Psychometric Aspects and Relationship with criminal victimization in Mexican university students. Revista Interamerican de Psicologia / Interamerican journal of psychology, vol.54, No. 1, e923.

Shneider, B. (1987). The people make the place. Personnel psychology, 40, 437-453.

Wang, C., Pan, R., Wan, X., Tan, Y., Xu, L., Ho, C. S., & Ho, R. C. (2020). Immediate psychological responses and associated factors during the initial stage of the 2019. Int. J. Environ. Res. Public Health, 17, 17-25.

Wanless, S. (2016). The Role of Psychological Safety in Human Development, Research in Human Development, 13(1),6-14.

WHO (2021). Coronavirus disease (COVID-19). Cases, Retrieved June 9, 2021, from https://www.who.int/ar/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019

Zotovaa, O. & Karapetyanb, L. (2018). Psychological security as the foundation of personal psychological wellbeing (analytical review), Psychology in Russia: State of the Art,11(2),100-114.

Castleden, M., McKee, M., Murray, V., Leonardi, G.(2011). Resilience thinking in health protection. Journal of public health (Oxford, England).;33(3):369-77.

Cohen, O., Bolotin, A., Lahad, M., Goldberg, A., & Aharonson-Daniel, L., (2016). Increasing sensitivity of results by using quantile regression analysis for exploring community resilience. Ecol. Indic. 66, 497–502.

Cohen, O., Leykin, D., Lahad, M., Goldberg, A., Aharonson-Daniel, L. (2013). The conjoint community resiliency assessment measure as a baseline for profiling and predicting community resilience for emergencies. Technological Forecasting and Social Change.11//;80(9):1732-1741.

Cox, R., & Perry, K.(2011). Like a fish out of water: Reconsidering disaster recovery and the role of place and social capital in community disaster resilience. American Journal of Community Psychology, 48(3-4):395-411.

Daly,M., Group,K.; Becker,J.(2014). Defining and measuring community resilience to natural disasters: a case study from Auckland, research gate, Retrieved June 5, 2021, from https://www.researchgate.net/publication/242146374_Defining_and_measuring_community_resilience_to_natural_disasters_a_case_study_from_Auckland

Deak, O. (2003). The development of cognitive flexibility and language abilities. Advances in Child Development and Behavior, 31(1), 271- 327.

Dubey, S., Biswas, P., Ghosh, R., Chatterjee, S., Dubey, M. J., Chatterjee, S. & Lavie, C. J. (2020). Psychosocial impact of COVID-19. Diabetes & Metabolic Syndrome: Clinical Research & Reviews. 14 (5), 779-788.

Fenniman, A. (2010): Understanding each at work. An examination of the effects of perceived empathetic listening on psychological safety in the supervision – subordinate relationship. Unpublished dissertation, George Washington University.

Fletcher, D & Sarkar, M.(2012). A grounded theory of psychological resilience in Olympic champions, Psychology of Sport and Exercise, 13, 669-678.

Frankenberger, T., Mueller, M., Spangler, T., & Alexander, S., (2013). Community Resilience: Conceptual Framework and Measurement Feed the Future Learning Agenda. Rockville, MD, Westat.

Ikizer, G. (2014). Factors related to psychological resilience among survivors of the earthquakes in Van, Turkey. Unpublished doctoral dissertation. Middle East Technical University.

Kim-Cohen, J. & Turkewitz, R. (2012). Flexibility and measured gene-environment interactions. Development and Psychopathology, 24, 1297–1306.

Lemyre, L., Clément, M., Corneil, W., Craig, L., Boutette, P., Tyshenko M, (2005). A psychosocial risk assessment and management framework to enhance response to CBRN terrorism threats and attacks. Biosecurity and Bioterrorism: Biodefense Strategy, Practice, and Science;3(4):316-30.

Masten, A. (2014). Global perspectives on flexibility in children and youth. Child Development, 85 (1), 6–20

McGillivray, C. & Pidgeon, A. (2015). flexibility attributes among university students: a comparative study of psychological distress, sleep disturbances and mindfulness. European Scientific Journal, 11 (5), 33-48.

McNulty, H., McCann, A., Moore, A., Hoey, L., Molloy, A., & Rigby, J. (2010). Socioeconomic deprivation and risk of age-related cognitive dysfunction: results from the TUDA Ageing Cohort Study. Belfast: Centre for Ageing Research and Development in Ireland.

Norris, F., Stevens, S., Pfefferbaum, B., Wyche, K., Pfefferbaum, R.(2007). Community resilience as a metaphor, theory, set of capacities, and strategy for disaster readiness. American journal of community psychology. 2008 Mar;41(1-2):127-50. PubMed PMID: 18157631. Epub 2007/12/25. eng.

Odriozola-González, P., Planchuelo-Gómez, Á., Irurtia, M. J., & de Luis-García, R. (2020). Psychological effects of the COVID- 19 outbreak and lockdown among students and workers of a Spanish university. Psychiatry Research, 113-108.

Ouellette-Kuntz, H., Blinkhorn, A., Rouette, J., Blinkhorn, M., Lunsky, Y. & Weiss, J. (2014). Family flexibility – an important indicator when planning services for adults with intellectual and developmental disabilities. Journal on Developmental Disabilities, 20 (2), 57-66.

Panter-Brick, C. & Leckman, J. (2013). Editorial commentary: Flexibility in child development— Interconnected pathways to wellbeing. The Journal of Child Psychology and Psychiatry, 54, 333–336.

Patel,s., Rogers,B., Amlôt,R., Rubin,J. (2017). What Do We Mean by 'Community Resilience'? A Systematic Literature Review of How It Is Defined in the Literature, PLOS One journal, Retrieved on 9 Jan2021 from: http://currents.plos.org/disasters/index.html%3Fp=28783.html

Pfefferbaum, R., Pfefferbaum, B., & Van Horn, R. (2011). Communities advancing resilience toolkit (CART): The CART integrated system. Oklahoma City, OK: Terrorism and Disaster Center at the University of Oklahoma Health Sciences Center.

Ran R., Johen, A., and Shira, Z. (2009). Social Cognition, Automatic and Flexible, Nonconscious Goal pursuit Nonconscious, Guilford Press periodicals, No. 1, 20–36.

Renschler, C., Frazier, A., Arendt, L., Cimellaro, G.P., Reinhorn, A., & Bruneau, M., (2010). Developing the 'PEOPLES 'resilience framework for defining and measuring disaster resilience at the community scale. In: Proceedings of the 9th US National and 10th Canadian Conference on Earthquake Engineering (9USN/10CCEE), Toronto, 25–29.

Rodríguez-Rey, R., Garrido-Hernansaiz, H., & Collado, S. (2020). Psychological Impact and associated factors during the initial stage of the coronavirus (COVID-19) pandemic among the general population in Spain. Frontiers in Psychology, 11, 1540.

Ruiz-Perez, Chan-Gamboa, Morales-Quinteros & Reyes-Sosa (2020). Community Resilience Scale: Analysis of Psychometric Aspects and Relationship with criminal victimization in Mexican university students. Revista Interamerican de Psicologia / Interamerican journal of psychology, vol.54, No. 1, e923.

Shneider, B. (1987). The people make the place. Personnel psychology, 40, 437-453.

Wang, C., Pan, R., Wan, X., Tan, Y., Xu, L., Ho, C. S., & Ho, R. C. (2020). Immediate psychological responses and associated factors during the initial stage of the 2019. Int. J. Environ. Res. Public Health, 17, 17-25.

WHO (2021). Coronavirus disease (COVID-19). Cases, Retrieved June 9, 2021, from https://www.who.int/ar/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019

Zotovaa, O. & Karapetyanb, L. (2018). Psychological security as the foundation of personal psychological wellbeing (analytical review), Psychology in Russia: State of the Art,11(2),100-114.

المراجع العربية:

Ibrahim, Mahmoud Saeed (2021). fa'alet al erashad alnafsi fee alhad men alweswas alqahri fee dhel jaehat corona faerous covid-19, almajalah alarbiah lelouloum altarbaueh wa alnafseah, almoasasah alarbiah leltarbiah wa alaloum wa aladab, 19,319-342.

Abo Halawah, Mohamed Alsaeed (2010).altafaoul wa almoronah alnafseah: etar amel paramej alershad alnafsi lelmaohoben, waraqat amal mogadamah dhmwn fa'a;eat almotamar alelmi althamen "estethmar almaohebah wa dor moassat altalem: alwaqe wa almamoul", almounaqed fe alfatrah men 12-22 April, koleat altarbeah, jameat alzgazig, 444-504.

Abo Sakour, Taeser Abdelhamed (2015). dor aledarah almadraseah fe tahgeg alaman alnafsi wa alejtemai letalabat althanoueah alamah (altawjehi) fe janoub aldafah algarbiah, majalat alqearah wa almarefah jameat ain shams- koleat altarbeah – aljameah almasreah lelqra'ah wa larefah, 160, 87-45.

Ahmad, Amro Hassan؛ Abedwahab, Sara Sabri؛ Abelhadi, Hasanen Abelhadi (2015).benaa betaqt molahadah almoronah alejtemaeah lelatfal momarsi algombaz leljamee, almajalah alelmeah leoloum altarbeah albadaneah wa alreyadheah be jameat almansourah, 24, 215-231.

Al'ahmadi, 'Anas Sulaym (2007). almurunah: hudud almurunah bayn althawabit walmutaghayirat, ta1, muasasat al'umah lilnashr waltawzie, alriyad, almamlakah alearabiah alsaeudiah. Bazata, Amal Abdalsamie; Muhammad, Muhammad 'Iismaeil; Alsamahi, Faridah Abdalghani (2020). Aljunuh alkamin waealaqatuh bial'amn alnafsii al'usarii ladaa tulaab almarhalah al'iiedadiah, majalat kuliyat altarbiah bikufr alshaykh, 20(3), 349-372.

Bishiqat, Eazaaldiyn (2020). Alsiha alnafsiat liltaalib fi zil jayihat kuruna: taqyim aluathar watahadi almustaqbil, almajalah aleilmiah lileulum altarbawiah walsiha alnafsiah, 3(2), 105-135.

Buni Yunus, Muhammad Mahmud; Alzaearir, 'Ahmad Abdullah; Alshamri, Saud Muhammad (2016). Almurunah aleaqliah walaijtimaeiah waealaqatuha bialtaqabul albinishakhisi ladaa tulaab jamieat tbuk, majalah dirasat fi aleulum al'iinsaniah walaijtimaeiah bialjamieah al'urduniyah, 43, 451-465.

Jabir, Khayriah Hassan (2020). Al'amn alnafsi waealaqatuh bialsuluk aleudwanii ladaa eayinah min tilmidhat almarhalah alaibtidayiya fi madinat jeddah, majalat aleulum altarbawiah walnafsiah bialmarkaz albuhuth bighazah, 11(4), 110-131.

Alharithi, Hilal (2021). Mustawaa alshueur bial'amn alnafsii ladaa altulaab almurajiein markaz al'iirshad altulaabii bialjamieah al'iislamiah khilal jayihat kuruna. Majalat jamieat hafr albatin (aleulum altarbawiah walnafsiah), aleudad2, 176-200.

Hintul, 'Ahmad Musaa (2021). Alqalaq aliajtimaei almurtabit bijayihat fayrus kuruna almustajidi Covid-19

waealaqatuh bikulin min almanaeah alnafsiah waliatizan alianfiealii ladaya eayinah min tulaab jamieat jazan, majalat dirasat earabiah fi eilm alnafs, 131, 335-357.

Khalid, Mamun Hassan (2018). Al'amn alaijtimaei walaiqtisadi, majalat wizara al'awqaf walshuyuwn walmuqadasat alaslamiah bial'urdun, 36(1),30-35.

Dirdiri, Nashwa (2010). Faeiliat barnamaj 'iirshadi eaqlani ainfieali fi tanmiat 'asalib muajahat aldughut alnaatijah ean al'ahdath alhayatiah ladaa talabat aljamieah, risalat dukturah ghayr manshurah, maehad aldirasat altarbawiah, qism al'iirshad alnafsi, jamieat alqahirah.

Aldilim, Fahad; Abdalsalam, Faruq; Wamihni, Yahi; Walfatah, Abdulaziz (1993). Miqyas altumaninah alnafsiah. wizarat alsihah, mudiriat alshuwuwn alsihiya bialtaayif, almamlakah alarabiah alsaeudiah.

Rahi, Mahdi Laftha; Ali, Ali Biasm (2020). Altahamul alnafsi wal'amn alnafsi laadi baed laeibi almaydan walmidmar wakurat alqadam fi almintaqah aljanubiah bialeiraq: dirasat muqaranah, majalat kuliyah altarbiah bijamieat 'asyut, 54(3), 1087-1102.

Raqabi, Sumya (2017). Surat aljism waealaqatuha bialmurunah alnafsiah eind al'ashkhas almusiniyn almuqimin bidoor aleajazah, dirasat aistikshafiah ealaa al'ashkhas almusiniyn bidar aleajazah fi madinatay wahran wabatilah, risalat majistir ghayr manshura, kuliyat aleulum alansaniah walaijtimaeia qism ealam alnafs, jamieat qasidi mirbah wariqlah.

Alzaawi, Antisar Hamad 'Umbia (2019). Aleawlamah wal'amn aliajtimaeii, fikir wabdae - rabitat al'adab alhadith, 125, 287-322.

Saed, Khalid Saeid (2020). Madaa tathir baed jawanib alajara'at alaihtiraziah limuajahah 'azmat kurua ealaa al'amn alnafsii walaijtimaeii lil'afrad min wijhat nazar almumarisin alsahiyiyn bimadinat almalik abdulaziz altibiya, majalat altarbiah bijamieat al'azhar, 187(4), 209-255.

Saeid, Salim Nasir (2020). Mustawaa alshueur bial'amn alnafsii waealaqatih bibaed almutaghayirat fi almujtamae aleumanii fi zil jayihat kuruna kufid 19, majalat alhikmat lildirasat altarbawiat walnafsiah, 21, 8-38.

Sulayman, 'Ahmad Muslim (2019). Alshueur bial'amn alnafsii ladaa tulaab almarhalah althaanawiah: dirasat maydaniat ealaa altulaab allaajiiyn alsuwriiyn fi mudiriat tarbiah qasabat almufarq, majalat alshamal lileulum alansaniah - markaz alnashr aleilmii waltaalif waltarjamah, 4(1), 109-136.

Alsamiri, Najah Eawad (2010). Almusanadah alaijtimaeiah waealaqatuha bial'amn alnafsii laday 'ahali albuyut almudamara khilal aleudwan alasrayiylii ealaa muhafazat ghazah - disambir 2008, majalat jamieat alnajah lil'abhath, 24(8), 2151-2186.

Shuqayri, Zaynab (2005). Miqyas al'amn alnafsii (altumaninah alianfiealiah), kurasat altaelimat. Alqahirah: maktabat al'anjilu almisria.

Alsaadiq, 'Ahlam Muhamad; 'Iibrahim, 'Asma' Abdulmuneam; Abdaljawad, Shima' Earafa (2020). 'Asalib mujabahat aldughut waealaqatiha bialshueur bial'amn alnafsii ladaa alnaazihat alliybiaat fi masr, majalat albahth aleilmii fi aladab bijamieat eayn shams, 21 (2),421-445.

Alsawafi, Muhamad Nasir (2019). Mustawaa al'amn alnafsii ladaa eayinat min talabat jamieat nazwaa fi saltanat aman. Majalat aleulum altarbawiah walnafsiah, almujalad (3), aleadad (30), 142-161.

Eali, Hassan (2019). Almuasasah al'amniah wadawruha fi bina' al'amn alaijtimaeii, majalat alnadwah lildirasat alqanuniah, 23, 35-68.

Amir, Abdalnasir Alsayid (2020'a). 'Iisham alsumud alnafsii fi jawdat alhayaat fi zil jayihat kuruna Covid-19 , almajalah altarbawiah bijamieat suhaj, 76, 1-12.

Amir, Abdalnasir Asayid (2020'b). Alnamdhaja alsababiah lilealaqat bayn jawdat alhayaa walkhawf min kuruna Covid-19 walsumud alnafsii walkhawf alaijtimaeii waltadayun waleawamil alkubraa lilshakhsiat fi almujtamae alearabii, almajala alduwalia lilbuhuth fi aleulum altarbawia, almuasasa alduwlia lafaq almustaqbal, 4(3), 389-431.

Amir, Abdalnasir Alsayid (2021). Almushkilat alnafsia lijayihat kuruna Covid-19 fi almujtamae almisrii, almajalah altarbawia bijamieat suhaj, 81, 1-12.

Adalrahim, 'Ahmad Rashid (2019). Mustawaa almurunah al'usaria ladaa eayina min talabat almadaris althaanawia fi madinat 'iirbid, majalat aljamiea al'iislamia lildirasat altarbawia walnafsia, 27(2), 25-44.

Abdalkrim, Zina (2016). Almurunat alnafsia waealaqatuha bialtawajuh nahw alhayaa lidaa talbat kuliyat aladab, risalat majistir ghayr manshurat kuliyat aladab, jamieat alqadisia.

Abdu, 'Asma' 'Ahmad; Alam, Sahar Faruq; Sadiq, Hiam Sabir (2017). Al'amn alnafsi waealaqatuh bialtanamur ladaa almurahiqin, majalat albahth aleilmii fi altarbia bijamieat eayn shams, 18(6),187-202.

Aleazmi, Musaa Eayd; Sulayman, Ali Alsayid (2020). Al'amn alnafsi waealaqatuh bifaeiliat aldhaat ladaa tulaab almarhala althaanawia ghayr muhadaday aljinsia bidawlat alkuayt, majalat alqira'at walmaerifa bijamieat eayn shams, 222, 227-280.

Aleishri, Mushira Muhamad Hasan (2019). Almasyuwlia alaijtimaeia limunazamat almujtamae almadanii wal'amn alaijtimaeii: dirasat maydaniat li'iihdaa aljameiaat al'ahliat bimuhafazat algharbiati, almajalat alearabiat lieilm alaijtimae bikuliyat aladab jamieat alqahirata, 23, 77-137.

Alealyan, Abdalrahman Brik (2020). Almunakh al'usari waealaqatuh bial'amn alnafsii ladaa tulaab kuliyat aleulum alaijtimaeia kuliyat alaitisal wal'iielam bijamieat jidat fi zil jayihat kuruna, dirasat earabia fi altarbia waeilm alnafsi, rabitat altarbawiiyn alearab, 128, 471-500.

Aleawami, Mustoor Hamaad (2011). Al'amn aliaijtimaeii, majalat jamieat sabiha lileulum alansania, 10(2), 5-12.

Ghonaim, Muhamad Muhamad (2020). Waey talabat aljamiea bithaqafat aleamal alhur watadaeiatih ealaa al'amn alaijtimaeii, majalat kuliyat altarbia bijamieat almanufia, 35(1), 189-255.

Alfaqi, Amal; 'Abu Alfutuh, Muhamad (2020). Almushkilat alnafsia almutaratibia ealaa jayihat fayrus kuruna almustajid (bhath wasfi aistikshafi ladaa eayina min tulaab watalibat aljamiea bimumsir). Almajala altarbawia bikuliyat altarbia bisuhaj, aleadad (74), 1089-1047.

Alqahtani, Abdallah Murie; Albishi, Hain Khalid; Diimiruz, Yasmin Yusif; Saed, Sami Yahi (2020). Alaidtirabat alnafsia 'athna' jayihat kuruna almustajid Covid-19 wadawr fariq alsihat alnafsiat fi almunshat walmahajir alsihiya, almamlaka alearabia alsaeudia: matbueat almarkaz alwatanii litaeziz alsiha alnafsia, maktabat almalik fahd alwatania.

Alkahali, Salim Nasir Saeid (2020). Mustawaa alshueur bial'amn alnafsii waealaqatih bibaed almutaghayirat fi almujtamae aleumanii fi zil jayihat kuruna kufid-19. Majalat alhikmat lildirasat altarbawia walnafsia, 21, 8-38.

Majid, Sawsan Shakir (2008). Adtirabat alshakhsia wa'anmatuha waqiasuha, altabeat al'uwlaa, dar safa' lilnashr waltawzie, eaman.

Muhamad, Aljawhara Muhamad (2018). Tasawur muqtarah lidawr alkhidma alaijtimaeia fi majal al'azamat walkawarth: dirasat mutbaqa ealaa 'aeda' hayyat altadris min almukhtasiyn bialkhidma alaijtimaeia, majalat shiuwn aijtimaeia bijameiat alaijtimaeiiyn bialshaariqat,137(35), 9-36.

Muhamad, Rayiqat Ali (2015). Mafahim al'amn alaijtimaeii wamadaa tadminiha fi kutub althaqafa alaslamia lilmarhala althaanawia fi al'urdun, risalat dukturah ghayr manshura, jamieat alyrmuk, al'urdun.

Mahmud, 'Asma' Faruq (2019). Altasamuh waealaqatuh bialwaey bialdhaat wal'amn alnafsii ladaya talaba aljamiea, dirasat tarbawia wanafsia bikuliyat altarbia jamieat alzaqaziq,105, 163-213.

Almufti, Diar Eawni (2005). Bina' miqyas lil'amn alnafsii walaijtimaeii ladaa talabat aljamiea, majalat kuliyat aladab bijamieat baghdad, 68, 589-615.

Nasir, Nasir Husayn (2019). Samta almuruna aleaqlia waliajtimaeia waealaqatuhuma bialjadarat al'akadimia ladaa talabat aljamiea, majalat aleulum alansaniat bijamieat babla, 26(3), 1-29.

تصور مقترح لترسيخ الهوية الوطنية للأيتام ذوي الظروف الخاصة في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠ (دراسة مطبقة في منطقة حائل)

A Proposed Conception for Consolidating the National Identity of orphans with special circumstances in the Light of the Kingdom's (An Applied Study at Ha'il Region) Vision 2030

إعداد

د. بشير بن علي اللويش

أستاذ الخدمة الاجتماعية المشارك

قسم العلوم الاجتماعية، كلية الآداب والفنون، جامعة حائل

Basheer Ali Allowaish

Associate Professor of Social Work

Department of Social Sciences, College of Arts and Sciences, Hail University

DOI: 10.36046/2162-000-010-003

الملخص

تهدف الدراسة إلى الكشف عن واقع الهوية الوطنية للأيتام ذوي الظروف الخاصة، وتحديد أفضل السبل لترسيخ الهوية الوطنية للأيتام ذوي الظروف الخاصة في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠، وصولاً لوضع تصور مقترح لترسيخ الهوية الوطنية لهم في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠. وقد استخدم الباحث منهج المسح الاجتماعي بأسلوب الحصر الشامل لمجتمع الدراسة المكون من (٥٧) يتيماً من الأيتام ذوي الظروف الخاصة بمدينة حائل. وقد توصلت الدراسة إلى جملة من النتائج أهمها: أن قيم الهوية الوطنية (السياسية، والاجتماعية، والذوقية والجمالية، والاقتصادية، والدينية) لدى الأيتام ذوي الظروف الخاصة مرتفعة، كما أن هناك عدداً من السبل المناسبة لتعزيز الهوية الوطنية لدى الأيتام ذوي الظروف الخاصة في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠ مثل: وسائل غرس المبادئ والقيم الوطنية وتعزيز روح الانتماء الوطني، ووسائل المحافظة على تراث المملكة الإسلامي والعربي والوطني والتعريف به، ووسائل العناية باللغة العربية. وأخيراً التوصل للتصور المقترح لترسيخ الهوية الوطنية للأيتام ذوي الظروف الخاصة في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠.

الكلمات المفتاحية: الهوية، الهوية الوطنية، الأيتام، الأيتام ذوي الظروف الخاصة.

Abstract:

The study aims at revealing the reality of the national identity of orphans with special circumstances, determining the best ways to consolidate the national identity of orphans with special circumstances in the light of the Kingdom's Vision 2030. It seeks to develop a proposed conception for the consolidation of their national identity in the light of the Kingdom's vision 2030. The researcher uses the social survey method in a comprehensive inventory method for the study population consisting of (57) orphans with special circumstances in the city of Hail. The most important conclusions of the study are as follows: the values of the national identity (political, social, aesthetic, economic, and religious) among the orphans with special circumstances are of high level. There are also a number of appropriate ways to enhance the national identity of the orphans with special circumstances in the light of the Kingdom's vision 2030, such as means of inculcating national principles and values and strengthening national belonging, means of preserving the Kingdom's Islamic, Arab and national heritage, and means of taking care of the Arabic language. Finally, the study attempts to come to a proposed ideation for consolidating the national identity of the orphans with special circumstances in the light of the Kingdom's vision 2030.

Keywords: identity, National identity, orphans, orphans with special circumstances.

الفصل الأول- مدخل لمشكلة الدراسة

أولاً- مقدمة:

تُعد الهوية الوطنية مطلباً ضـرورياً لكل شـرائح المجتمع المختلفة في أي مجتمع؛ لكونها دليلاً على الانتماء والولاء والارتباط بالوطن، فقد عرفت بأنها: "مجموعة من السـمات الثقافية التي تتصـف بها جماعة من الأفراد في فترة زمنية معينة، والتي تولد الإحسـاس لدى الأفراد بالانتماء لشعب معين، والارتباط بوطن معين، والتعبير عن مشاعر الاعتزاز، والفخر بالشعب الذي ينتمي إليه هؤلاء الأفراد" (الفقي، ١٩٩٩: ٢٠٥).

ولأهمية ترسيخ الهوية الوطنية للمواطن السعودي؛ فقد سعت المملكة العربية السعودية إلى تضـمينها في الهدف الأول لخطة التنمية التاسـعة المتمثل في: "المحافظة على التعاليم والقيم الإسـلامية، وتعزيز الوحدة الوطنية والأمن الوطني الشـامل، وضـمان حقوق الإنسـان، وتحقيق الاسـتقرار الاجتماعي، وترسـيخ هوية المملكة العربية السـعودية" (وزارة الاقتصـاد والتخطيط، ٢٠١٠: ٢٧). ومن هنا نجد أنها ركزت على التنمية وترسيخ استدامتها، والاستمرار في تحسين مسـتوى معيشـة المواطن، والارتقاء بنوعية حياته والعناية بالفئات المحتاجة من أفراد المجتمع، ومن أهمها فئة الأيتام ذوي الظروف الخاصة، الذين خصصت لهم إدارة خاصة معنية بتقديم أوجه الرعاية الاجتماعية المختلفة، إذ أنشئت لهم مؤسسـات اجتماعية إيوائية منذ الولادة حتى بلوغهم السـن القانوني واعتمادهم على أنفسهم.

وتشـتمل هذه المؤسـسـات على برامج اجتماعية ونفسـيه تُنفذ وتُتابع من قبل فريق عمل اجتماعي مؤهل أكاديمياً للتعامل الأمثل مع هذه الشـريحة، لتلبية احتياجاتهم اللازمة، وصـولاً إلى مرحلة الاعتماد على الذات وتحقيق الاندماج الكلي في المجتمع. لذا فإن الباحث من خلال هذه الدراسـة سـعى لتسـليط الضـوء على السـبل التي من شـأنها أن ترسـخ الهوية الوطنية للأيتام ذوي الظروف الخاصـة؛ وتوطيد أواصـر الانتماء للوطن، والشـعور بالافتخار به، والولاء له، بعد فقدهم الانتماء إلى الأسرة نواة المجتمع الأول.

ثانياً- مشكلة الدراسة:

تُشكل الحاجة الماسة لترسيخ الهوية الوطنية لأفراد المجتمع وتنميتها دوراً بارزاً في عملية التفاعل الاجتماعي بين الفرد والمجتمع الذي ينتمي إليه؛ لتأثيرها في تحقيق الاستقرار الاجتماعي والنفسي للفرد، وإسهامها في تحقيق الفرد لمعالم أفراد مجتمعه، وكذلك في تحديد الخصائص التي يشترك فيها معهم، والتي تشكل في جوهرها الهوية الوطنية للمواطن. فهي تتضمن محتوى المقاييس الذاتية التي يجريها الفرد وتجعله شبيهاً أو مختلفاً، أفضل أو أسوأ، من الأفراد المنتمين إلى جماعات أخرى. وهذا ما لخصته الفرضية الأساسية في نظرية الهوية الاجتماعية Social Identity التي تمثل صورة الذات المشتقة من الفئات الاجتماعية التي يدرك الفرد أنه ينتمي إليها (Tajfel & Tumer, 2004: 283; Michael, 2016: 5).

وقد حرصت المملكة العربية السعودية على ترسيخ الهوية الوطنية لدى الأفراد؛ كما يتضح في تضمين هويتها الوطنية، والعربية والعقيدة الإسلامية التي هي مصدر التشريع وأساس نظام الحكم، في الآتي:

أشار نظام الحكم السعودي في المادة (١) إلى أن لغة المملكة العربية السعودية هي اللغة العربية، وفي المادة (٧) إلى أن نظام الحكم يستمد سلطته من كتاب الله وسنة نبيه صلى الله عليه وسلم، ويقوم على أساس العدل، والشورى والمساواة، وفي المادة (١٢) تعزيز الوحدة الوطنية (وزارة الاقتصاد والتخطيط، ١٤١٢).

أشارت خطة التنمية العاشرة في الهدف (١) إلى المحافظة على القيم والتعاليم الإسلامية، وتعزيز الوحدة الوطنية، وترسيخ هوية المملكة العربية والإسلامية (وزارة الاقتصاد والتخطيط، ١٤٣٦: ١).

أشارت رؤية المملكة ٢٠٣٠ في الهدف الاستراتيجي (١) لها إلى: تعزيز الهوية الوطنية من خلال الآتي:

- غرس المبادئ والقيم الوطنية وتعزيز الانتماء الوطني.
- المحافظة على تراث المملكة الإسلامي والعربي والوطني والتعريف به.

- العناية باللغة العربية (وزارة الاقتصاد والتخطيط، ٢٠١٧).

وتعد الهوية الوطنية ركيزة أساسية في بناء شخصية الأفراد الأسوياء المنتمين لأسر طبيعية وتعزيز ذواتهم، لا سيما وأن الأسرة هي البيئة الاجتماعية التي يتلقى فيها الفرد دروس الحياة من خلال عملية التنشئة الاجتماعية؛ لكونها أقوى الجماعات تأثيراً في سلوكه، والتي تسهم في عملية النمو الاجتماعي لديه، وتكوين شخصيته، وتوجيه سلوكه، وصبغه صبغة اجتماعية (زهران، ٢٠٠١: ٤٣٦). ومن الطبيعي أن يكون الأيتام ذوو الظروف الخاصة بأمس الحاجة لترسيخها وتأثيرها في بناء شخصياتهم.

وهذا ما أكدته عدد من الدراسات العلمية المتعلقة بالهوية الوطنية وأهمية الانتماء والولاء، وقيم المواطنة بالنسبة لأفراد المجتمع، ومن أهمها:

دراسة الخليفة (٢٠١١) التي أشارت لأهمية دراسة مواطنة الأطفال التي ترتبط بالحفاظ على الهوية والانتماء واستقرار المجتمع؛ لينشأ الطفل مواطناً فعالاً في مجتمعه، لذلك لابد أن نعلمه المسؤولية تجاه وطنه، وكذلك نعزز تلك القيم. ودراسة الشهري (٢٠١٢) التي أكدت على أن تربية المواطنة الحقة يجب أن تعطى من خلال المعارف والمهارات والقيم، وفهم الأدوار الاجتماعية على المستوى المحلي، والوطني، والعربي، والإسلامي، والعالمي. أما دراسة القرعاوي (٢٠١٣) فقد أوصت بضرورة ترسيخ مفهوم الوحدة الوطنية لدى الأفراد، ومن أهم مقوماتها: المشاركة في تطوير وطنهم والمحافظة على استقراره وإنجازاته ومحبته لأفراده، وقيادته، وعلمائه؛ وتتضح وطنية المواطن السعودي من خلال حرصه على أمن وطنه الفكري، والاقتصادي، والاجتماعي، ودوره الأكبر يتجلى في نشر المحبة بين أفراد وطنه. كما أكدت دراسة العطار (٢٠١٧) على دور مؤسسات المجتمع في تنمية قيم المواطنة لدى الأفراد، تلك القيم التي تشكل منظومة متكاملة تُسهم بشكل جوهري في تشكيل الهوية.

وبتحليل الدراسات السابقة تتضح ضرورة الاهتمام بترسيخ قيم المواطنة والانتماء والولاء وتشكيل الهوية الوطنية والمحافظة على استقرار المجتمع لدى الأفراد.

ولكون الأيتام ذوي الظروف الخاصة من الأفراد الذين يشكلون شريحة في المجتمع السعودي وجبت رعايتهم، والحرص على دمجهم اجتماعياً، وتعزيز روح المواطنة لديهم، وهو يتضح من الجدول الآتي:

جدول رقم (١) يوضح أعداد الأيتام ذوي الظروف الخاصة وجهة رعايتهم

م	جهة الرعاية	العدد
١	الدور الإيوائية	١٠٦٠
٢	الجمعيات الخيرية	٢٦٤٦
٣	الأسر البديلة	٨٢٠٠
المجموع		١١٩٠٦

(وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية، ١٤٣٨: ٧٧)

وللاهتمامات البحثية للباحث في هذه الشريحة فقد تناول الشباب منهم بالدراسة والتقصي. لاسيما وأن الشباب هم عماد الوطن الذي يبني عليهم آماله ومستقبله، كما أنهم الأكثر قدرة على الدفاع عن الوطن عند الأزمات؛ لذا فإن الاهتمام بهم من شأنه أن يعزز الانتماء والولاء لديهم (الخطيب والأحمدي، ٢٠١٥: ١٠٢). وذلك في ضوء أن اختلال الهوية الوطنية للشباب بصفة عامة، والأيتام ذوي الظروف الخاصة بصفة خاصة وإحساسهم بالاغتراب عن ذواتهم، وعن المجتمع الذي يعيشون فيه، يؤدي إلى عدم قدرتهم على تبني قيم أو أدوار اجتماعية تساعدهم على تحقيق هوية مستقلة؛ فتنتابهم مشاعر الشك والدونية والعزلة وعدم القدرة على التخطيط للمستقبل؛ ما يضطرهم إلى تبني هوية سلبية تتعارض مع المجتمع، وتزيد من قلقهم وعزلتهم واغترابهم (عبود، ٢٠١٨: ٤).

كما تناولت عدة دراسات علمية موضوع الأيتام ذوي الظروف الخاصة من خلال تسليط الضوء على احتياجاتهم، أو مشكلاتهم، أو حاجتهم إلى التوافق النفسي والاجتماعي، وانطلاقاً من أهمية الهوية الوطنية وتأثيرها في حياة الأفراد ذوي الأسر العادية؛ ولذا فإن ذلك التأثير في حياة الأيتام ذوي الظروف الخاصة والمحرومين من الرعاية الأسرية، يزداد أهمية لديهم بالرغم في حصولهم على الرعاية المؤسسية البديلة التي قد لا تصل إلى مستوى الرعاية الأسرية. وفي هذا السياق:

أشارت دراسة الباز (٢٠٠٢) إلى عدم شعورهم بالراحة، ودراسة السعد (١٤٢٥) على وجوب توفير الشعور بالثقة والطمأنينة للأيتام، ودراسة أحمد (٢٠٠٨) إلى وجوب تدعيم قيم المواطنة لدى الأيتام، مثل: ضعف الدافع الذاتي للإنجاز لديهم، والخجل وعدم الثقة بالنفس. وذكرت دراسة فقيهي (١٤٢٧) أن لدى الأيتام ذوي الظروف الخاصة مشكلات سلوكية مثل: تقدير الذات، والعنف والتمرد على أنظمة الدار وقوانينها وإتلاف ممتلكاتها، والضعف في التمسك بتعاليم الدين ما نتج عنه لبسهم للسلاسل وممارسة القضايا السلوكية غير الأخلاقية في بعض الأحيان، والحرمان من العاطفة، وعدم وجود من يفهمهم مع العزلة الاجتماعية التي يعانون منها. كما أضافت دراسة عبده (١٤٢٨) أنه توجد لدى نزلاء الدور من الأيتام ذوي الظروف الخاصة مشاكل عديدة مثل: الاتجاه نحو المهنة والخوف من المستقبل، والشعور بالسلبية والدونية، وأنهم ينشأون نشأة غير سوية لا سيما عندما يصلون سن البلوغ، الأمر الذي يعمق شعورهم بالعزلة والحرمان، ويعمق لديهم مشاعر الغضب، والضياع، والظلم، وعدم الانتماء، وانعدام الهوية، وضعف الانتماء تجاه المجتمع وأفراده.

أما دراسة أبو فراج والبار (٢٠١١) فقد توصلت إلى أن مشكلة الهوية تعد من أكثر التحديات التي تواجه الأيتام، وأنه من المرجح أن تصبح أكثر تعقيداً، وكذلك إحساسهم بمشاعر الخوف والقلق والخجل من وضعهم الاجتماعي داخل المجتمع. كما عرجت دراسة الفايز (١٤٣١) على أن من الأيتام المراهقين من يعاني من نقص في تقدير الذات الذي ترتب عليه وجود سلوك عدواني، وأنهم بحاجة إلى دمجهم بالمجتمع، والعمل على وضع حلول للتقليل من السلوك العدواني، الذي من شأنه أن يقلل من النقمة على الذات والمجتمع. وفي هذا الإطار توصلت دراسة الخليف (١٤٣٣) إلى أن خطورة تلك المشكلات التي تواجه الأيتام ذوي الظروف الخاصة كالخوف، وعدم الشعور بالأمان من مواجهة المشاكل الأسرية مستقبلاً؛ لافتقادهم العيش في جو أسري، ووجود غير المتخصصين في الخدمة الاجتماعية في هذا المجال. وقد لخصت دراسة العطار (٢٠١٩) أكثر المشكلات السلوكية التي يعاني منها الأيتام في الكذب، والسرقة، والسلوك العدواني.

ويتضح بعد تحليل الدراسات السابقة أن لدى الأيتام ذوي الظروف الخاصة عددٌ من المشكلات النفسية والاجتماعية، وفي مقدمتها تقدير الذات والإحساس بالوصمة الاجتماعية – كونهم مجهولي النسب–وعدم الشعور بالطمأنينة، كما تتضح حاجتهم الماسة للعمل على ترسيخ هويتهم الوطنية.

ويظهر الاهتمام جلياً بالأيتام ذوي الظروف الخاصة في المملكة العربية السعودية من خلال برامج الرعاية الشاملة المقدمة لهم من وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية، التي تتخللها الكثير من المراحل الانتقالية بين العديد من المؤسسات الاجتماعية المخصصة لرعايتهم منذ سن الولادة حتى بلوغهم سن الثامنة عشرة؛ فالذكور بتجاوزهم هذا السن تحال رعايتهم إلى المؤسسة الخيرية لرعاية الأيتام، أما الإناث فترعاهن الوزارة حتى يتزوجن، تلك الجهود مقدمه من الوزارة لمحاولة تعويضهم شيئا مما فقدوه؛ ليصبحوا أسوياء كغيرهم وصالحين لأنفسهم ومجتمعهم، إذ صدرت لهم لوائح عمل تُنفذ وفق برامج خاصة –تُعنى ببناء شخصية اليتيم، وتربيته، وتعليمه، وتدريبه، وتوظيفه، وتزويجه حتى يعتمد على نفسه– يُشرف عليها أخصائيون اجتماعيون ونفسيون؛ تطبق في مؤسسات اجتماعيه تابعة للإدارة العامة لرعاية الأيتام، كما ذكرت وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية أن هذه الإدارة تهدف إلى "العمل على وضع السياسات العامة لرعاية الأطفال الأيتام ومن في حكمهم والفئات الاجتماعية ذات الظروف الخاصة من مجهولي الأبوين، وشمولهم بالرعاية والتربية والإصلاح وفقاً لمبادئ الشريعة الإسلامية السمحة، بأساليب علمية حديثة من خلال المؤسسات الاجتماعية الإيوائية، أو متابعة رعايتهم داخل الأسر الحاضنة أو الصديقة" (الموقع الإلكتروني الرسمي لوزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية)، وتتضح تلك المؤسسات والدور الاجتماعية التي ترعى الأيتام ذكوراً وإناثاً من خلال الجدول الآتي:

جدول رقم (٢) يوضح المؤسسات والدور الاجتماعية والأيتام المشمولين برعايتها من الجنسين

م	اسم الدار-المؤسسة	الفئة العمرية والجنس
١	دار الحضانة الاجتماعية	منذ الولادة وحتى نهاية سن السادسة للجنسين
٢	دار التربية الاجتماعية للبنين	من ٧–١٥سنه للذكور فقط
٣	دار التربية الاجتماعية للبنات	من ٧ سنوات إلى أن يتم إعدادهن ليصبحن ربات بيوت قادرات على تهيئة حياة أسرية كريمة
٤	مؤسسة التربية النموذجية	من ١٥–١٨سنه للذكور فقط

م	اسم الدار-المؤسسة	الفئة العمرية والجنس
٥	المؤسسة الخيرية لرعاية الأيتام	أكبر من ١٨-٣٠سنه للذكور وللإناث المتزوجات حتى سن ٣٠ والمطلقات والأرامل

(الجدول من تصميم الباحث)

وبعد ملاحظة اختلاف المؤسسات الاجتماعية التي تقدم رعاية اجتماعية شاملة لهم باختلاف سنهم وجنسهم؛ يتضح حينئذ أن هذه الرعاية البديلة لا يمكن أن تصل إلى مستوى رعاية الأسرة الطبيعية التي ترسخ مفهوم الهوية الوطنية لأفرادها.

ويُعد الأيتام ذوي الظروف الخاصة من أكثر فئات المجتمع حاجة لترسيخ قيم المواطنة والانتماء والولاء، والعمل على توفير الخدمات التي يحتاجونها في مؤسسات اجتماعية مختلفة، فاليتيم منهم يعيش ضمن دائرة من الأسئلة المحيّرة "من أنا؟ وكيف أتيت هنا؟ وأين أسرتي؟ وهل اسمي صحيح؟ ولماذا ليس لدي كبقية الآخرين أم وأب وأخوة؟" ويكبر؛ فتكبر معه هذه الأسئلة، وتزداد معاناته تجاه هويته، وذاته، وعدم شعوره بالانتماء (الشريف، ٢٠١٦: ٦).

كما أن الأيتام ذوي الظروف الخاصة من شرائح المجتمع التي تُعاني من الحرمان العاطفي، والاستقرار الاجتماعي، والنفسي؛ يعانون من وضعهم الاجتماعي بوصفهم مجهولي النسب، ما يحتم العمل على تكثيف الجهود لدعمهم ذاتياً، ونفسياً، واجتماعياً؛ ليتجاوزوا مرحلة التفكير في وضعهم من خلال تعميق روح المواطنة لديهم والاعتزاز بالوطن، فمن الطبيعي أن من يفقد ذاته وينقم عليها أن ينعكس ذلك على المجتمع؛ في ضوء التغير الاجتماعي السريع الذي نتج عنه الكثير من المشكلات الاجتماعية كالعنف، والتطرف، والإرهاب، وتهديد أمن الوطن وسلامته، لا سيما وأن الولاء والانتماء للوطن له أهمية كبرى. حيث إن الشخص الذي لديه ولاء لوطنه وانتماء له يحافظ عليه، ويتفانى في خدمته، ويعمل على حمايته والذود عنه، إذا ما تعرض لأي خطر خارجي أو داخلي (الحداد، ٢٠٠١: ١٥٣-١٥٤).

والانتماء هو إحساس الفرد بأنه جزء من كل، بمعنى أنه جزء من نسيج الوطن، كما أنه إحساس وشعور وإدراك نفسي واجتماعي يترجم في شكل من أشكال السلوك (منصور، ٢٠١٦: ٢٩). كما أن الشخص الذي لديه انتماء يشعر بأنه جزء أساس من جماعة مرتبط بها، متوحد معها، وكذلك شعوره بالمسؤولية تجاهها مع توفر المقومات الأساسية للمجتمع أو الجماعة لدى

الفرد، وشـــعوره بأنه ذو خصـــائص معينة مختلفة عن الجماعات أو المجتمعات الأخرى (الفقي، ١٩٩٩: ٢٠٧). وانخراط الأفراد في المواطنة والروابط بينهما مطلوب لتحقيق "الســـعادة الحقيقية" والعيش بشكل إيجابي. (Anna & Agnieszka, 2016: 1)وهذا من شأنه أن يعمل على اتخاذ تدابير منع الجريمة مستقبلاً لديهم (Thomas & Günther & Klaus, 2015: 7).

ولتجلي أهمية الهوية الوطنية بالنسبة للأيتام ذوي الظروف الخاصة الذين يعانون من الوصمة الاجتماعية لوضـعهم الاجتماعي مجهولي النسـب، ولما للخدمة الاجتماعية من دور في العمل مع التخصـصـات الأخرى لتعويضـهم ذلك في انتسـابهم للوطن وافتخارهم به؛ يمكن تحديد مشـكلة الدراسة في السؤال الآتي: "ما سبل ترسيخ الهوية الوطنية للأيتام ذوي الظروف الخاصة"؟

ثالثاً- أهداف الدراسة:

- تحديد واقع الهوية الوطنية للأيتام ذوي الظروف الخاصة.
- تحديد أفضـل سـبل ترسـيخ الهوية الوطنية للأيتام ذوي الظروف الخاصـة في ضـوء رؤية المملكة ٢٠٣٠ من وجهة نظر المبحوثين.
- وضـع تصـور مقترح لترسـيخ الهوية الوطنية للأيتام ذوي الظروف الخاصـة في ضـوء رؤية المملكة ٢٠٣٠.

رابعاً- تساؤلات الدراسة:

- ما واقع الهوية الوطنية للأيتام ذوي الظروف الخاصة؟
- ما أفضل سبل ترسيخ الهوية الوطنية للأيتام ذوي الظروف الخاصة في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠ من وجهة نظر المبحوثين؟

خامساً- مفاهيم الدراسة:

الهوية الوطنية:

تُعرف علمياً بأنها: "تعبير عن حقيقة الشيء المطلقة، المشتملة على صفته الجوهرية التي تميزه عن غيره، وهي وعاء للضمير الجمعي لأي تكتل بشري، ومحتوى هذا الضمير، بما يشمله من قيم، وعادات، ومقومات تكيف وعي الجماعة وإرادتها في الوجود والحياة داخل نطاق الحفاظ على كيانها، كما تُعبر عن خاصية المطابقة، أي: مطابقة الشيء لنفسه" (البهواشي، ٢٠١٥: ٢٠).

ويُعرفها الباحث إجرائياً بأنها: مجموع السّمات والخصائص المشتركة الّتي تميّز أمةً، أو مجتمعاً، أو وطناً معيّناً عن غيره، التي يعتزّ بها وتشكّل جوهر وجوده وشخصيّته.

الأيتام ذوي الظروف الخاصة:

يُعرف الابن اليتيم من ذوي الظروف الخاصة بأنه: "كل من وجد في صغره منبوذاً خشية فقر أو عار، وترِك في مكان ما، وتمّ العثور عليه والتقاطه من شخص ما، فلم يُعرف أهله ولا نسبه، فوضع في مؤسسة اجتماعية تابعة للحكومة، أو سُلِّم لأسرة حاضنة أو بديلة تقوم على رعايته" (جمبي، ٢٠٠٨: ٥٣).

ويعرفهم الباحث إجرائياً بأنهم: الأشخاص الذكور، مجهولي النسب، المولودين في المملكة العربية السعودية، الذين كانت ترعاهم وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية، وتم تحويل رعايتهم للمؤسسة الخيرية لرعاية الأيتام (إخاء) بمدينة حائل بعد تجاوزهم سن الثامنة عشرة.

الترسيخ:

يُعرّف علمياً بأنه: "عملية تدعيم، أو زيادة احتمالات تكرار في المستقبل بإضافة مثيرات إيجابية، أو إزالة مثيرات سلبية بعد حدوثها (الشجيري، ٢١١٦: ١٤).

ويعرفه الباحث إجرائياً بأنه: عملية التدعيم والتعزيز التي يقوم بها فريق العمل الاجتماعي بهدف غرس الهوية الوطنية لدى الأيتام ذوي الظروف الخاصة.

سادساً- أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

تنبع أهمية الدراسة من الاهتمام الرسمي الموجه للمجتمع عامة، وما شريحة الأيتام ذوي الظروف الخاصة إلا إحدى شرائح المجتمع الغالية التي لا يمكن إهمالها؛ ولذا فإن التطرق للاهتمام بها يضفي أهمية وتأثيراً على المجتمع.

إن شريحة الأيتام ذوي الظروف الخاصة من الفئات المحرومة من الرعاية الأسرية، والمعرضون للخطر في الوقت نفسه، ومن المأمول أن يكونوا طاقة فعالة في المجتمع مستقبلاً؛ لذا فإنه ينبغي إيلاؤهم أهمية وعناية بالغة بدراسة أوضاعهم وظروفهم من خلال هذه الدراسة وفق تطلعات رؤية المملكة ٢٠٣٠.

الأهمية العملية:

من المأمول أن تُسهم هذا الدراسة في مساعدة إدارة المؤسسة الخيرية لرعاية الأيتام ذوي الظروف الخاصة في تحقيق أهدافها.

كما قد تُسهم أيضاً في إعطاء فريق العمل الاجتماعي مع الأيتام ذوي الظروف الخاصة تصورًا واضحًا حول دور الرعاية الاجتماعية المقدمة لهذه الشريحة؛ لضمان تنمية هويتهم الوطنية وترسيخها وصولاً لولائهم وانتمائهم في ظل الظروف الأمنية كالتطرف، والعنف، والإرهاب.

الفصل الثاني- الإطار النظري

أولاً– الهوية الوطنية:

جاءت رؤية المملكة ٢٠٣٠ لتؤكد على أن الثروة الحقيقية للوطن تكمن في المجتمع بأفراده الممثلين للهوية الوطنية بعمقها العربي والإسلامي، وقيمها الراسخة، كما تؤكد على أننا نفخر بتراثنا الثقافي، والتاريخ السعودي، والعربي، والإسلامي، وندرك أهمية المحافظة عليه؛ لتعزيز الوحدة الوطنية، والانتماء الوطني، وترسيخ القيم، واللغة العربية (وزارة الاقتصاد والتخطيط، ٢٠١٧).

وذلك حفاظاً على شـــباب الوطن –وفي مقدمتهم الأيتام ذوو الظروف الخاصـــة– من الانحراف الفكري الذي أصبح يهدد الدول والشعوب على حدٍ سواء (الوايلي، ٢٠١٦: ٢٠). فالشباب هم عماد الوطن ومستقبله الذي يبنى عليه آماله، كما أنهم الأكثر قدرة على الذود عنه في المواقف؛ ولذلك فإن مسؤولية تعزيز الانتماء والولاء للوطن يُعد ركيزة أساسية في بناء شخصيته (الخطيب والأحمدي، ٢٠١٥: ١٠٢).

وتمثل الهوية الوطنية هوية اجتماعية تعبر عن نزوع عميق لتقدير الذات، وهي بنية ديناميكية منفتحة متعددة الأبعاد، تتصف بالمرونة، والتلقائية، والنسبية على صعيد الحركة في الواقع السايكو سوسيولوجي، فهي آلية دافعية -معرفية- اجتماعية تكيفية تُسهم في تحقيق الأمن النفسي، والاستقرار الانفعالي للإنسان، من خلال تعزيز شعوره بالمكانة، والاحترام، والكرامة، المنبثق من إيجاد صورة للذات الإيجابية، وترتبط الهوية الوطنية برموز متنوعة، وتتشـــكل عبر صـــيرورات مجتمعية داخلية وخارجية تندمج ضمن الجماعة النفسية (أموري، ٢٠٠٠: ٢٥).

كما تمثل الهوية بعداً من أبعاد مفهوم الفرد لذاته، وقد انتهت دراسات متنوعة إلى أن تعريف الفرد لذاته (مفهوم الذات) لا يأتي من فراغ، إنه يبنى على ما يتميز به الفرد من صفات شخصية وخصـــائص اجتماعية لها صـــلة بموقعه من الآخرين، وارتباطه بهم (الدخيل الله، ٢٠٠٥: ١٤). وتشكل الهوية محور التغير في مرحلة المراهقة، حيث يشير على وجه العموم إلى حالة داخلية تتضمن الإحســـاس بالتفرد والوحدة والتآلف الداخلي، والتماثل والاســـتمرارية المتمثلة في إحســـاس الفرد بارتباطه بماضيه وحاضره ومستقبله، والإحساس بالتماسك الداخلي والاجتماعي ممثلا في إحساس الفرد بذاته كوحدة واحدة (الزهراني، ٢٠٠٥: ٣٦).

أزمة الهوية:

تشـير أزمة الهوية إلى عدم القدرة على اختيار المسـتقبل أو متابعة التعليم، كما تنطوي على الإحسـاس بالاغتراب، وعدم الجدوى، وانعدام الهدف، وعدم القدرة على اختيار المسـتقبل المهني، واضطراب الشخصية (مرسي، ٢٠٠٢: ٥٧). فهي نتاج لفشل الفرد في تحديد هوية معينة.

وترتبط أزمة هوية الأنا من وجهة نظر أريكسون (Erikson) بمرحلة المراهقة وبدايات الشباب، حيث تمثل المطلب الأساس للنمو خلال هذه المرحلة، ونقطة تحول نحو الاستقلالية الضرورية للنمو السوي في مرحلة الرشد، وتضمن خلق جسر بين الطفولة والرشد. وتبدأ عملية تشكل هوية الأنا بظهور الأزمة نفسها، المتمثل في درجة من الاضطراب المختلط المرتبط بمحاولة المراهق تحديد معنى لوجوده في الحياة، وكثرة التساؤلات ذات الطابع الوجودي (من أنا؟ وما دوري في هذه الحياة؟ وإلى أين أتجه؟)، وذلك من خلال محاولته اكتشاف ما يناسبه من مبادئ ومعتقدات وأهداف وأدوار وعلاقات اجتماعية ذات معنى أو قيمة على المستوى الشخصي والاجتماعي. وتنتهي الأزمة بانتهاء هذا الاضطراب وتحقيق المراهق للإحساس القوي بالذات، ممثلا في إحساسه بتفرده ووحدته الكلية، وتماثل واستمرارية ماضيه وحاضره ومستقبله، وقدرته على حل الصراع، والتوفيق بين الأحاسيس والحاجات الملحة والمتطلبات الاجتماعية المتناقضة. وينعكس ذلك سلوكيا على التزامه بما تم اختياره، وأيضا على التزامه بالمثل الاجتماعية بدلا من مواجهتها، وعلى إحساسه بواجبه نحو ذاته ومجتمعه بوضوح. عند هذه المرحلة يكون الأنا قد اكتسب فعاليته الجديدة المتمثلة في الإحساس بالثبات (الغامدي، ٢٠٠١: ٧).

ويؤكد إريكسون (Erikson) على أهمية الإحساس الإيجابي بالأنا لدى المراهق، أو الإحساس السلبي نتيجة تمييع الذات، كما رأى أن العمل الذي يواجه المراهقين يقوم على بلورة معارفهم السابقة المكتسبة بوصفهم أبناء، وطلابًا، ورياضيين، وغيرها؛ لبناء تصور متكامل يعكس وعيهم بذواتهم في مختلف صورها، وما يترتب عليه من وعي بمستقبلهم مركزاً بذلك على طبيعة الهوية النفسية والاجتماعية ودورها في تحديد الصراعات الكامنة داخل الأنا ذاتها، نتيجةً لتمييعها واضطرابها (Samsanovich, 2021).

نظرية الهوية الاجتماعية:

ظهرت هذه النظرية في علم النفس عندما قدم لها تاجفل (Tajfel) ومجموعة من الباحثين في علم النفس الاجتماعي بدراسة انتماء الفرد إلى المجموعات الاجتماعية، ومفهوم الجماعة الذي تميزه العلاقة النفسية المشتركة بين أعضاء الجماعة والوعي لدى أفرادها بأن لهم هوية جمعية مشتركة،

ومصير جماعي مشترك، وأن الوعي الجماعي المشترك أو الشعور المشترك بالانتماء للمجموعة الذي يشكل العامل النفسي الأهم في تعريف أي تكتل بشري أو فئة اجتماعية على أنها مجموعة لها هوية مشتركة بالمعنى النفسي لمفهوم الهوية الاجتماعية (نظمي، ٢٠٠٥: ٩٩).

وتقوم هذه النظرية على عدة فروض منها:

- أن الأفراد يسعون لتحقيق هوية اجتماعية خاصة بهم والمحافظة عليها بصورة إيجابية.
- وأنهم يستمدون هويتهم من عضويتهم في مختلف أنواع الجماعات.
- وأنهم يدركون هذه العضوية عن طريق التصنيف الاجتماعي.
- وأن الهوية الاجتماعية هي المكوّن الرئيس الذي تتألف منه مجموعة من الهويات منها: الدينية، والوطنية، والثقافية، والمهنية (الخفاجي ومحمد، ٢٠١٣: ٩).

وتتشكل الهوية بسبب تقاطع عوامل النضج الاجتماعي الفيزيولوجي للمراهق، وقد استخدم مارشيا (Marcia, 1966) مفهوم أريكسون Erikson لأبعاد الهوية ووضع أربع حالات (مستويات) ويكون الأفراد في أحد حالات الهوية من الأقل نموًا إلى الأكثر تقدماً كالآتي:

- حالة الهوية المشتتة: في هذه الحالة لم يختبر الفرد حتى الآن أزمة هوية، ولا أي تعهد أو التزام للمعتقدات أو المهنة أو الأدوار، ولا توجد أيضاً دلائل على أنه يحاول بشكل نشيط إيجاد سمة للهوية لديه.
- حالة الهوية المغلقة: في هذه الحالة، لم يختبر الفرد أزمة، لكنه مع ذلك ملتزم بقيم ومعتقدات مرتبطة بالأشخاص المهمين كالأسرة.
- حالة الهوية المعّلقة/ المؤجلة: الفرد في هذا التصنيف يكون في حالة من الأزمة، وهو نشيط بشكل كبير في الدراسة حول البدائل في محاولة للوصول إلى خيارات الهوية.
- حالة الهوية المنجزة: يكون الفرد قد نجح في التزاماته ويشعر بالإنجاز ويتعهد حول العمل والأخلاقيات، والأدوار الاجتماعية (Pennington, & others, 2001: 57).

وفي ضوء هذه النظرية يرى بعض المتخصصين في المجال الاجتماعي أن هناك عدداً من العوامل التي من شأنها أن تُسهم في تشكيل الهوية الوطنية، فكلما كانت اللغة أكثر اتصالاً بثقافة المجتمع؛ كانت أقدر على تشكيل الهوية الوطنية. ومن ملامح الثقافة في المجتمع نجد أن اللباس والزي الخاص بالرجال والنساء والتقليعات الغربية الخاصة بقص الشعر، وتغيير الخلقة، وبعض الانحرافات الاخلاقية لدى بعض المجتمعات المسلمة والعربية؛ يتسبب في جهل الأفراد هويتهم الوطنية والذاتية والاجتماعية (الهريش، ٢٠١٤: ٧٠).

كما قدم إيركسون Erikson رؤية تحليلية عميقة بين الفرد والمجتمع، ونزوع الأنا والمؤسسات الاجتماعية نحو التنظيم المتبادل، وكان الهدف الأخلاقي والتربوي عنده هو: دفع كل أشكال العلاقات الإنسانية إلى مزيد من الاستعداد للحوار، والتسامح، والديموقراطية، والتأثير إيجابياً على العلاقة بين الوالدين والأطفال، وعلى التربية والتوجه الديني (كوزين، ٢٠١٠: ١١؛ Brown, 2000: 746).

ويُمكن الاستفادة من نظرية الهوية الاجتماعية في هذه الدراسة من خلال الاستعانة بفرضياتها وتفسيرها لواقع الهوية الوطنية بأبعادها المختلفة بالنسبة للأيتام ذوي الظروف الخاصة في ضوء خصوصية وضعهم الاجتماعي (مجهولي النسب) مقارنة بالمرجعية الثقافية للمجتمع السعودي وخصوصيته، وكذلك بالنسبة لما قد يواجهونه من معوقات ذاتية أو بيئية مرتبطة بعملية الاندماج الاجتماعي مع الآخرين، والاعتماد على الذات، وتقدير الذات، والاغتراب لديهم، خاصة في تفسير النظرية لأحد حالات الهوية من الأقل نموًا إلى الأكثر تقدماً.

ثانياً– قيم المواطنة:

هي مجموعة القيم التي تعكس مدى ارتباط الفرد بوطنه، وأمته، والعالم من حوله، وتُسهم في إعداده ليكون مواطناً صالحاً يسلك السلوك الذي يرتقي بالمجتمع، ومنها المسؤولية الاجتماعية، والمشاركة، والتعايش مع الآخرين، والحرية –المتوافقة مع هوية المجتمع السعودي–، وتُعد مرجعاً رئيساً للحكم على سلوكه تجاه المجتمع الذي يعيش فيه بأنه سلوك حسن أم سيء، صحيح أم

خطأ، مفيد أو غير مفيد (رزق، ٢٠١٣: ٢٩٢٧). وتتضح أهمية تلك القيم من خلال التنشئة الاجتماعية السليمة عندما تظهر آثارها لدى الأبناء، متمثلة في حب الوطن والانتماء إليه، والاعتزاز به. وإسهامها المباشر في إكسابهم قدراً عالياً من الثقافة الوطنية، وتزودهم بالمفاهيم والقيم اللازمة لتعميق الانتماء والولاء للوطن.

والمواطنة تعني انتماء المواطن إلى وطنه، والالتزام بما يحمل هذا الوطن من عقيدة دينية، وقيم، وعادات، وتقاليد اجتماعية متوارثة، محافظا عليها ومدافعا عنها ضد أي خطر سواء كان خارجيا أو داخليا، في ضوء الحقوق والواجبات (سليمان، ٢٠١٤: ١٠). وقد أصبحت المواطنة من القضايا التي تهم المجتمع الدولي بأسره، ونجد ذلك واضحاً في المملكة العربية السعودية انطلاقاً من التزامها بتطبيق الشريعة الإسلامية التي تدعو إلى التسامح، والعدالة، والمساواة، وسيادة القانون (العطار، ٢٠١٨: ٦).

ومن أهم المفاهيم التي ارتبطت بالمواطنة، مفهوم الانتماء الوطني الذي يُعد من المفاهيم الحديثة في هذا العصر، وقد زاد اهتمام الباحثين بهذا المفهوم مع بداية عصر العولمة، الذي أدى إلى خلخلة العديد من القيم والعادات الأصيلة في المجتمع الإسلامي، لعل من أبرزها حب الوطن والانتساب إليه (ابن عميران، ٢٠١٥: ١). كما يُعرف الانتماء الوطني بأنه اعتزاز المواطن بدينه وقيمه وأرضه والدفاع فكرياً وعملياً ضد التغيرات الثقافية والاجتماعية التي تهدم وحدة الوطن وتماسكه (الحارثي وعبدالفضيل، ٢٠١٩: ٦). وللانتماء الوطني أبعاد تتمثل في: حب الوطن، والاهتمام بخيره ورفاهيته، والولاء والإخلاص له، والحنين له، وصعوبة الابتعاد عنه، والمحافظة على أسراره، والذود عنه، والتمسك به في حالات هزيمته (علي، ١٩٩٨).

ثالثاً– الأيتام ذوي الظروف الخاصة:

تتفق الآراء العلمية على أنه لا يوجد بديل يُعادل الأسرة في القيام بوظيفتها الأساسية في حضانة الطفل، وتنشئته تنشئة صحيحة؛ ولكن تحت ظروف مُعينة كاليتم مثلاً يتم إيواؤه، وتقديم

الرعاية الاجتماعية الكاملة له، ومن أولويات اهتمام المملكة العربية السعودية بفئات المجتمع المختلفة اهتمامها بفئة الأيتام ذوي الظروف الخاصة.

وتعد وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية ممثلة في الإدارة العامة لرعاية الأيتام بوكالة الوزارة للرعاية الاجتماعية والأسرة المسؤولة والمشرفة على كافة شؤون الأيتام ذوي الظروف الخاصة، وتهدف إلى العمل من أجل وضع السياسات العامة لشمولهم بالرعاية والتربية والإصلاح وفقاً لمبادئ الشريعة الإسلامية السمحة بأساليب علمية حديثة من خلال الدور والمؤسسات الإيوائية، أو متابعة رعايتهم داخل الأسر الكافلة أو الصديقة، وتقدم الإدارة العامة لرعاية الأيتام خدماتها عبر إدارتين فنية متخصصة هي إدارة شؤون الأيتام، وإدارة الرعاية الإيوائية (الموقع الإلكتروني الرسمي لوزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية).

رابعاً- الدراسات السابقة:

في ضوء الدراسة الراهنة كانت هناك بعض الدراسات -المرتبطة بمفاهيم الدراسة- التي أجريت بالمملكة العربية السعودية، وفي بعض الدول العربية والأجنبية، وقد تم تقسيمها إلى محورين:

- محور الدراسات التي تناولت الهوية الوطنية وقيم المواطنة.
- محور الدراسات التي تناولت الأيتام ذوي الظروف الخاصة.

وسيتناولها الباحث "حسب تاريخ إنجازها تنازلياً"؛ مضمناً إياها أهم أهدافها ونتائجها، مُعلقاً عليها ومبيناً أوجه التشابه والاختلاف مع هذه الدراسة، ومدى الاستفادة منها في وضع الإطار النظري والعلمي لها.

محور الدراسات التي تناولت الهوية:

دراسة رخا (٢٠١٩) وقد تمثلت أهم نتائجها في: أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية على مقياس قيم المواطنة لدى المبحوثين.

ودراسة العيسوي (٢٠١٩) وكان من أهم نتائجها: أن للخدمة الاجتماعية ممثلة بالأخصائي الاجتماعي دوراً مهماً في تعزيز قيم المواطنة، وتحمل المسؤولية والانتماء.

ودراسة سليمان (٢٠١٤) ومن أهم نتائجها: أن من أساسيات إعداد الفرد للمواطنة تعريفه بالمؤسسات السياسية والمدنية؛ ويقصد بها مؤسسة الدولة، والحكومة، والسلطات الثلاث (التشريعية والتنفيذية والقضائية)، وكذلك تتنوع الأساليب التي يمكن أن تستخدمها الأسرة في تعميق المواطنة والانتماء لدى أبنائها، ومنها القدوة والحوار والمناقشة والشورى والقصة واستغلال الأحداث الجارية.

ودراسة ديمس (Dames, 2008) ومن أهم نتائجها: ضرورة الاهتمام بقيم الولاء والانتماء بين الشباب في مختلف مراحل الدراسة، وذلك في ضوء انتشار بعض المظاهر السلبية مثل الاتكالية والتقليد السيء وطمس الهوية.

ودراسة هرنندز (Hernandez, 2008) التي أكدت في نتائجها على ضرورة ترسيخ مبادئ المواطنة وقيمها لدى المراهقين، ومساعدتهم على تجاوز أزمتها، وضرورة تقديم المساندة لهم من خلال المساندة الاجتماعية لدعم قيم المواطنة وتقدير الذات لديهم.

ودراسة كينج (Kiung, 2007) ومن أهم نتائجها: أهمية تعليم قيم المواطنة للشباب الكوري والأمريكي. ومن أهم النتائج أيضًا: ضرورة وضع برنامج تدخل مباشر مع الشباب لنشر وتعليم وتدعيم ثقافة المواطنة وقيمها، وإتاحة الفرصة لهم؛ لتحمل المسؤولية، وتنمية قيم الولاء والانتماء.

محور الدراسات التي تناولت الأيتام ذوي الظروف الخاصة:

دراسة إبراهيم (٢٠١٩) ومن أهم نتائجها: وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين كل من قلق المستقبل ومفهوم الذات، وكذلك معنى الحياة لدى الأيتام المقيمين بدور الرعاية الاجتماعية.

ودراسة الشنيفي والمشوح (٢٠١٩) ومن أهم نتائجها: وجود علاقة دالة إحصائياً بين العنف المدرك والاضطرابات السلوكية لدى عينة الدراسة.

ودراسة العمري (٢٠١٩) ومن أهم نتائجها: وجود درجة مرتفعة من مشاعر الاغتراب لدى الأيتام ذوي الظروف الخاصة، وتبين فاعلية البرنامج التدريبي في خفض مشاعر الاغتراب التي تدعم السعادة والأمل والرضا عن الحياة والمستقبل.

ودراسة أبا حسين (٢٠١٨) ومن أهم نتائجها: أن من أهم العوامل المؤثرة في عدم الاندماج الاجتماعي للأيتام تمثل في قلة الدورات التي تؤهل فريق العمل الاجتماعي معهم.

ودراسة الشمري (١٤٣٦) ومن أهم نتائجها: عدم ملاءمة الأهداف العامة للرعاية الاجتماعية للأيتام ذوي الظروف الخاصة لمعايير الجودة فيما يتعلق بعدم مناسبة البيئة السكنية، ووجبات الإعاشة، والتأمين الطبي، ونقص بعض الموظفين كالمدرب الرياضي والممرض، وعدم تصميم برنامج خاص لتهيئة انتقالهم من دار لأخرى، وعدم إلحاقهم ببرامج خدمات ذاتية، وعدم تعليمهم فن القيادة، وحاجتهم لبرامج الخدمة الذاتية واللغة الإنجليزية، واكتشاف مواهب الأيتام.

ودراسة العيسى (١٤٣٢) ومن أهم نتائجها: أن الأيتام بحاجة إلى التخلص من بعض مشاعر الخوف والخجل من إطلاع الناس على الظروف الاجتماعية لليتيم (كونه يتيماً)، واعتقادهم في أن ذلك من دواعي الإحراج والقلق يجب التستر عليه، الأمر الذي باستمراره قد لا يندمجون مع غيرهم في ضوء عزلتهم عن المجتمع بسبب الهوية التي حالت دون الاندماج في المجتمع.

التعقيب على الدراسات السابقة:

بعد عرض الدراسات السابقة التي تتعلق بموضوع الدارسة، يتضح أن:

- جُل الدراسات السابقة اتفقت في نتائجها على أهمية الهوية الوطنية، وقيم المواطنة الصالحة، والانتماء والولاء، وأهمية ترسيخها وتعزيزها لدى جميع أفراد المجتمع، ومنهم الأيتام ذوو الظروف الخاصة.
- أن الأيتام ذوي الظروف الخاصة قد يعانون من بعض المشكلات المترتبة على وضعهم الاجتماعي، مثل الحرمان، تدني تقدير الذات، والاتكالية، وقلق المستقبل والاغتراب؛ ما

يحتم العمل على الإســـهام في تنمية الهوية الوطنية لديهم، وتشـــجيعهم وتحفيزهم نحو الإيجابية والانتماء والولاء.

- أهمية البرامج التدريبية الموجهة للأيتام ذوي الظروف الخاصة في تأهيلهم ودمجهم بالمجتمع، واعتمادهم على ذاتهم، وترســيخ قيم المواطنة الصــالحة، والمســؤولية الاجتماعية والعمل التطوعي.

وقد اســتفاد الباحث مما توصــلت إليه الدراســات الســابقة في تحديد المفاهيم والمتغيرات والاطلاع على النظريات العلمية التي تناولت موضوع الدراسة، وصولاً لتحديد مشكلة البحث. بالإضافة إلى الإسهام في بناء التصور المقترح لتعزيز الهوية الوطنية للأيتام ذوي الظروف الخاصة في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠.

الفصل الثالث- منهجية الدراسة

أولاً- نوع الدراسة والمنهج المستخدم:

تُعد الدراسة من الدراسات الوصفية التي استخدم فيها الباحث منهج المسح الاجتماعي؛ لمناســبته في تحقيق أهداف الدراســة، وأداتين لجمع البيانات، وللحصــول على بيانات يُمكن الاستفادة منها في معرفة أفضل السبل لتنمية الهوية الوطنية للأيتام ذوي الظروف الخاصة، وذلك باستخدام الحصر الشامل للأيتام ذوي الظروف الخاصة في مدينة حائل ممن تجاوزوا السن القانوني (١٨) سنة، البالغ عددهم (٥٧) يتيماً، الذين تشرف عليهم المؤسسة الخيرية لرعاية الأيتام بمدينة حائل.

ثانياً- أداة جمع البيانات:

استمارة استبيان: قام الباحث بتصميم استمارة استبيان للأيتام ذوي الظروف الخاصة، وذلك بعد الاطلاع على البحوث والدراسات السابقة، وكذلك المقاييس المتعلقة بموضوع الدراسة،

حيث قام الباحث بوضع أبعاد الاستبيان استناداً على مقياس الهوية المجتمعية من إعداد كيولر وهات (١٩٩٩) Keillor and Hult ترجمة وإعداد أ.د: يعقوب يوسف الكندري وآخرين (٢٠١٥)، الذي تم ترجمته وتطبيقه في المجتمع الكويتي في دراسة بعنوان: "قيم المواطنة والانتماء في ثقافة المجتمع الكويتي ودور المؤسسات الاجتماعية في تعزيزها"، وكذلك مقياس أ.د: إبراهيم حكمي (٢٠١٤) في دراسة بعنوان: "وسائل تعزيز الانتماء لدى الأيتام مجهولي الهوية".

وقد صيغت العبارات بانتمائها للاتجاه الذي تقيسه، ووضعت على تدرج خُماسي تبعاً لمقياس ليكرت (Likert) يتفاوت بين الموافقة الشديدة، والمعارضة الشديدة (موافق بشدة، وتُعطى خمس درجات)، (موافق، وتُعطى أربع درجات)، (مُحايد، وتُعطى ثلاث درجات)، (غير موافق، وتُعطى درجتين)، (غير موافق بشدة، وتُعطى درجة).

وللتحقق من صدق مضمون الأداة قام الباحث بعرضها على (٧) محكمين من أساتذة الخدمة الاجتماعية وعلم الاجتماع وعلم النفس بجامعة حائل، وكذلك على (٥) من الممارسين المهنيين في مجال رعاية الأيتام ذوي الظروف الخاصة، للاتفاق حول صياغة العبارات وسلامتها لغوياً ومعرفة مدى ارتباطها بأبعاد الدراسة، وقد تم تعديل بعضها وإضافة أخرى بناء على رأيهم، كما تم حذف العبارات التي حصلت على نسبة اتفاق أقل من ٨١%.

وللتحقق من ثبات الأداة استخدم الباحث (معادلة ألفا كرونباخ) (Cronbach's Alpha (α))، والجدول رقم (٣) يوضح معاملات ثبات أداة الدراسة.

جدول رقم (٣) يوضح معامل ثبات ألفا كرونباخ لأبعاد أداة الدراسة

م	الأبعاد	ألفا كرونباخ
١	القيم السياسية	.967
٢	القيم الاجتماعية	.964
٣	القيم الذوقية والجمالية	.941
٤	القيم الاقتصادية	.984
٥	القيم الدينية	.968
٦	وسائل غرس المبادئ والقيم الوطنية وتعزيز الانتماء الوطني	.965
٧	وسائل المحافظة على تراث المملكة الإسلامي والعربي والوطني والتعريف به	.960
٨	وسائل العناية باللغة العربية	.841

يتضح من الجدول رقم (٣) أن قيم معامل الفاكرونباخ؛ أنها قيم عالية جداً مما يؤكد ثبات عالي للأداة وصلاحيتها للتطبيق.

ثالثاً- مجالات الدراسة:

أ- المجال المكاني: اقتصرت الدراسة على الأيتام الذين ترعاهم المؤسسة الخيرية لرعاية الأيتام (إخاء) بمدينة حائل، وأسباب اختياره هي:

- اهتمام إدارة المؤسسة الخيرية لرعاية الأيتام (إخاء) بمدينة حائل بإجراء دراسات تتعلق بالأيتام ذوي الظروف الخاصة الذين ترعاهم.
- التعاون الذي أبدته إدارة المؤسسة الخيرية لرعاية الأيتام (إخاء) بمدينة حائل، ولكون الباحث يعمل معهم متطوعاً، ومتخصصاً في مجال رعاية الأيتام ذوي الظروف الخاصة.
- تُعد المؤسسة الخيرية لرعاية الأيتام (إخاء) بمدينة حائل المحطة الأخيرة في الرعاية الاجتماعية بعد دمجهم بالمجتمع الخارجي لتجاوزهم السن القانونية وانتهاء رعاية الدولة الرسمية لهم، وهذه المرحلة مهمة جداً في ترسيخ هويتهم الوطنية.

ب- المجال البشري: جميع الأيتام ذوي الظروف الخاصة في مدينة حائل ممن تجاوزوا السن القانونية (١٨) سنة، والبالغ عددهم (٥٧) يتيماً، الذين تشرف عليهم المؤسسة الخيرية لرعاية الأيتام (إخاء) بمدينة حائل وترعاهم، حيث تم توزيع الاستبانة عليهم جميعاً، وحصل الباحث منها على عدد (٥٥) استبانة، وتم استبعاد (استبانتين) لعدم اكتمالهما.

ج- المجال الزماني: تم جمع البيانات في الفترة من ١٤٤٢/٩/٨ إلى ١٤٤٢/١٠/١٧.

رابعاً- أسلوب المعالجة الإحصائية:

لتحقيق أهداف الدراســـة وتحليل البيانات التي تم تجميعها، فقد تم اســـتخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

الفصل الرابع- نتائج الدراسة والتوصيات

أولاً- خصائص مجتمع الدراسة:

جدول رقم (٤) يوضح توزيع مجتمع الدراسة طبقا للعمر (ن=٥٥)

المتغيرات	ك	%
من ١٨–أقل من ٢٠سنة	33	60.0
من ٢٠–أقل من ٢٢ سنة	3	5.5
من ٢٢–أقل من ٢٥ سنة	-	-
من ٢٥ سنة فأكثر	19	34.5

تشير بيانات الجدول رقم (٤) أن الفئة العمرية من (١٨) إلى أقل من (٢٠) سنة جاءت في الترتيب الأول بنسـبة (٦٠%)، تليها الفئة العمرية من (٢٥) سـنة فأكثر بنسـبة (٣٤,٥%) وفي الترتيب الأخير الفئة العمرية من (٢٠) إلى أقل من (٢٢) سنة بنسبة (٥,٥%)، وهذا يوضح أن إدارة الإسـكان في المؤسـسـة الخيرية لرعاية الأيتام (إخاء) بمدينة حائل حققت نجاحاً ملحوظاً في احتواء هذه الفئة، آخذة في عين الاعتبار التقارب العمري بينهم.

جدول رقم (٥) يوضح توزيع مجتمع الدراسة طبقا للمرحلة التعليمية (ن=٥٥)

المتغيرات	ك	%
ابتدائي	-	-
متوسط	-	-
ثانوي	27	49.1
دبلوم	26	47.3
بكالوريوس	2	3.6
ماجستير	-	-

كشفت بيانات الجدول رقم (٥) أن نسبة (٤٩,١%) من مجتمع الدراسة، تعليمها ثانوي وقد حصلت على الترتيب الأول، في حين أن نسبة (٤٧,٣%) منهم حصلت على الترتيب الثاني مرحلتهم التعليمية دبلوم، وفي الترتيب الأخير جاءت مرحلة البكالوريوس بنسبة (٣,٦%)؛ ومن خلال هذه النتيجة يتضح اهتمام المؤسسة بتأهيلهم وتحفيزهم لمواصلة تعليمهم، وإلحاقهم بالبرامج التعليمية التي تتوافق مع إمكانياتهم ومواهبهم ومتطلبات السوق؛ ليعتمدوا على أنفسهم ويسهموا في بناء المجتمع.

جدول رقم (٦) يوضح توزيع مجتمع الدراسة طبقا للحالة المهنية (ن=٥٥)

المتغيرات	ك	%
طالب	27	49.1
موظف	17	30.9
عاطل	11	20.0

يتضح من بيانات الجدول رقم (٦) أن نسبة (٤٩,١%) من مجتمع الدراسة، طلاب وقد حصلت على الترتيب الأول، في حين أن نسبة (٣٠,٩%) منهم موظفون وحصلت على الترتيب الثاني، وفي الترتيب الأخير جاء العاطلون منهم بنسبة (٢٠%)؛ ومن خلال هذه النتيجة يستحسن التركيز على تشجيع الطلاب؛ ليتميزوا على مقاعد الدراسة، وتحفيز العاطلين بإلحاقهم بدورات تدريبية وفق الفروق الفردية لديهم، ومساعدتهم في البحث عن وظائف؛ ليسهموا مع غيرهم في بناء مستقبلهم والتفكير في الحياة الزوجية.

جدول رقم (٧) يوضح توزيع مجتمع الدراسة طبقا للحالة الاجتماعية لعينة الدراسة (ن=٥٥)

المتغيرات	ك	%
أعزب	47	85.5
متزوج	6	10.9
مطلق	-	-
عاقد قران	2	3.6

أشارت بيانات الجدول رقم (٧) أن العزاب من مجتمع الدراسة حصلوا على الترتيب الأول بنسبة (٨٥,٥%)، والمتزوج منهم حصل على الترتيب الثاني بنسبة (١٠,٩%)، وفي الترتيب

الأخير عاقد القران بنسبة (٣,٦)، وهذا يعني أن تتضمن البرامج الاجتماعية الموجهة لهم عدداً من البرامج الخاصة بالتأهيل للزواج وكيفية التعامل مع شريك الحياة خاصة لمن لديه سمات الشريك الناجح.

ثانيا: الإجابة على السؤال الأول: ما واقع الهوية الوطنية للأيتام ذوي الظروف الخاصة؟ التي تتضح من خلال: أبعاد الهوية الوطنية للأيتام ذوي الظروف الخاصة في منطقة حائل، الموضحة بالجداول (٨، ٩، ١٠، ١١، ١٢):

جدول رقم (٨) يوضح القيم السياسية (ن=٥٥)

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
١	أشارك في المناسبات والأعياد الوطنية	4.64	.649	أوافق بشدة	8
٢	أفتخر بأني مواطن سعودي	4.95	.229	أوافق بشدة	3
٣	أحترم رموز الدولة (القيادة الرسمية)	4.95	.229	أوافق بشدة	3
٤	أدافع عن وطني في كل المواقف التي تتطلب ذلك	4.96	.189	أوافق بشدة	2
٥	أحرص على أن يكون مستقبل السعودية متميزاً	4.98	.135	أوافق بشدة	1
٦	أقوم بأي عمل يسهم في القضاء على المظاهر السلبية في مجتمعي	4.85	.356	أوافق بشدة	6
٧	أقدم مصلحة وطني على مصلحتي الشخصية	4.80	.487	أوافق بشدة	9
٨	أشعر بواجبي في الإسهام في تحقيق الإنجازات للوطن	4.91	.290	أوافق بشدة	4
٩	ألتزم بقواعد المرور وقوانينه	4.85	.448	أوافق بشدة	7
١٠	أطبق النظام في كل مكان	4.87	.336	أوافق بشدة	5
المتوسط العام للبعد		4.88	0.33	أوافق بشدة	

يوضح جدول (٨) استجابات أفراد عينة الدراسة لبعد القيم السياسية. ويتبين من الجدول موافقتهم على جميع عبارات البعد، وجاءت موافقتهم على البعد بشكل عام مرتفعة، إذ بلغ المتوسط الحسابي العام لهذا البعد (٤,٨٨)، وفي المراتب الثلاث الأعلى جاءت العبارة الآتية:

الترتيب الأول عبارة: "أحرص على أن يكون مستقبل السعودية متميزاً" بمتوسط حسابي (٤,٩٨)، وفي الترتيب الثاني عبارة: "أدافع عن وطني في كل المواقف التي تتطلب ذلك" بمتوسط

حسابي (٤,٩٦)، وفي الترتيب الثالث عبارة: "أفتخر بأني مواطن سعودي" وعبارة: "أحترم رموز الدولة (القيادة الرسمية)" بمتوسط حسابي (٤,٩٥).

وبتحليل ما أسفرت عنه النتائج في ضوء المنحى النظري، يتضح أن القيم السياسية كبعد رئيس من أبعاد الهوية الوطنية عالية جداً لدى الأيتام ذوي الظروف الخاصة في منطقة حائل.

وبتحليل معطيات النتائج في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسات السابقة والبحوث النظرية، يتضح أنها تتفق مع نتيجة دراسة سليمان (٢٠١٤)، ودراسة ديمس (Dames, 2008) اللتين أكدتا على دور التربية في ترسيخ قيم المواطنة، التي منها القيم السياسية، من خلال ربطهم بمؤسسات الدولة الرسمية. وكذلك مع نتيجة دراسة هرنندز (Hernandez, 2008) في الأثر الملموس لدعمهم ومساندتهم في تعزيز القيم وصولاً لتقديرهم لذاتهم. كما تتوافق هذه النتيجة مع رؤية المملكة ٢٠٣٠ التي أكدت بدورها على ترسيخ قيم الهوية الوطنية لدى المواطنين.

كما تفسر النتيجة في ضوء فرضيات نظرية الهوية الاجتماعية بأن الأيتام ذوي الظروف الخاصة أفرادٌ محافظون على هويتهم بشكل إيجابي، أعضاءٌ مدركون للقيم السياسية الممثلة لهويتهم، متعهدون وملتزمون بأخلاقيات العمل كأفراد لديهم قيم سياسية سامية.

جدول رقم (٩) يوضح القيم الاجتماعية (ن=٥٥)

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
١	أقدر الأعمال التطوعية	4.33	.818	أوافق بشدة	8
٢	أبادر لعمل الخير لصالح أبناء الوطن	4.13	.336	أوافق	10
٣	أقدم المساندة لمن يطلبها مني	4.73	.560	أوافق بشدة	2
٤	أشعر بمسؤولية كبيرة على عاتقي تجاه وطني	4.71	.533	أوافق بشدة	3
٥	أتمسك بالعادات والتقاليد والقيم المجتمعية	4.22	1.013	أوافق بشدة	9
٦	أنا فرد فعال وأسعى لخدمة وطني	4.82	.475	أوافق بشدة	1
٧	أحرص على التعاون مع الآخرين من أجل مصلحة الوطن	4.60	.655	أوافق بشدة	4
٨	أستخدم الأسلوب الهادي في المناقشات مع الآخرين	4.56	.764	أوافق بشدة	5
٩	أحترم رأي الآخرين	4.47	.716	أوافق بشدة	6
١٠	أتسامح مع الآخرين مهما اختلفنا في الرأي	4.45	.741	أوافق بشدة	7
المتوسط العام للبعد		4.50	0.66	أوافق بشدة	

يوضح جدول (٩) استجابات أفراد عينة الدراسة لبعد القيم الاجتماعية. ويتبين من الجدول موافقتهم على جميع عبارات البعد، وجاءت موافقتهم على البعد بشكل عام مرتفعة، إذ بلغ المتوسط الحسابي العام لهذا البعد (٤,٥٠)، وفي المراتب الثلاث الأعلى جاءت العبارة الآتية:

الترتيب الأول عبارة: "أنا فرد فعال وأسعى لخدمة وطني" بمتوسط حسابي (٤,٨٢)، وفي الترتيب الثاني عبارة: "أقدم المساندة لمن يطلبها مني" بمتوسط حسابي (٤,٧٣)، وفي الترتيب الثالث عبارة: "أشعر بمسؤولية كبيرة على عاتقي تجاه وطني" بمتوسط حسابي (٤,٧١).

وبتحليل ما أسفرت عنه النتائج في ضوء المنحى النظري، يتضح أن القيم الاجتماعية كبعد رئيس من أبعاد الهوية الوطنية عالية جداً لدى الأيتام ذوي الظروف الخاصة في منطقة حائل.

وبتحليل معطيات النتائج في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسات السابقة والبحوث النظرية، يتضح أنها تتوافق مع رؤية المملكة ٢٠٣٠ التي أكدت على ترسيخ قيم الهوية الوطنية لدى المواطنين، ويأتي في مقدمتهم الأيتام ذوو الظروف الخاصة بالمملكة العربية السعودية، حيث إن القيم الاجتماعية تُشكل بعداً من أبعاد مفهوم الفرد لذاته، كما تُبنى على ما يتميز به الفرد من صفات شخصية وخصائص اجتماعية لها صلة بموقعه من الآخرين، وارتباطه بهم (الدخيل، ٢٠٠٥)، كما أن إحساس الفرد بالتماسك الداخلي والاجتماعي يتمثل في إحساس الفرد بذاته كوحدة واحدة (الزهراني، ٢٠٠٥)، لا سيما وأن القيم الاجتماعية لها دور بارز في بناء شخصية الأيتام ذوي الظروف الخاصة؛ ليتجاوزوا أزمة الاعتماد على الذات، والاندماج المجتمعي، كما أن هذه القيم تعمل على تلبية حاجتهم للتخلص من بعض مشاعر الخوف والخجل من أن يعرف الناس شيئاً عن الظروف الاجتماعية لليتيم (كونه يتيماً)، الأمر الذي باستمراره قد لا يندمجون مع غيرهم في ضوء عزلتهم عن المجتمع بسبب الهوية التي حالت دون اندماجهم في المجتمع، مثلما أشارت لذلك دراسة العيسى (١٤٣٢). وقد يستحسن العمل على مواصلة تميزهم تجاه هذه القيم وتجاه تقديرهم لذاتهم من خلال برامج مصممة لهم في هذا الجانب توافقاً مع نتيجة دراسة العمري (٢٠١٩)؛ وتأكيداً لابتعادهم عن سلوك العنف توافقاً مع نتيجة دراسة الشنيفي والمشوح (٢٠١٩).

كما تفسر النتيجة في ضوء فرضيات نظرية الهوية الاجتماعية بأن لهم هوية جماعية مشتركة ومصيراً جماعياً مشتركاً، وأن الوعي الجماعي المشترك أو الشعور المشترك بالانتماء للمجموعة الذي يشكل العامل النفسي الأهم في تعريف أي تكتل بشري أو فئة اجتماعية على أنها مجموعة لها هوية مشتركة بالمعنى النفسي لمفهوم الهوية الاجتماعي.

جدول رقم (١٠) يوضح القيم الذوقية والجمالية (ن=٥٥)

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
١	أحرص على نظافة الشوارع والأماكن العامة	4.62	.652	أوافق بشدة	7
٢	أعتبر نفسي من المحافظين على المرافق العامة	4.60	.627	أوافق بشدة	9
٣	أحرص على الهدوء وعدم إثارة الضوضاء	4.82	.475	أوافق بشدة	2
٤	أراعي مشاعر الآخرين	4.71	.533	أوافق بشدة	5
٥	أحافظ على ترتيب مكاني ونظافته (السكن، الكلية، العمل)	4.85	.356	أوافق بشدة	1
٦	أراعي الآخرين في الذوق العام (كأسلوب الحوار، الرقي في التعامل، قيادة السيارة)	4.76	.543	أوافق بشدة	4
٧	يزعجني رمي المخلفات في الشارع أثناء قيادة السيارة	4.82	.434	أوافق بشدة	3
٨	أفتخر بلباس الزي السعودي	4.67	.610	أوافق بشدة	6
٩	يعجبني الشخص الذي يرتدي الملابس اللائقة	4.60	.710	أوافق بشدة	8
١٠	تزعجني قصات الشعر الغريبة (مثل القزع، الكويرا)	3.98	1.080	أوافق	10
المتوسط العام للبعد		4.64	0.60	أوافق بشدة	

يوضح جدول (١٠) استجابات أفراد عينة الدراسة لبعد القيم الذوقية والجمالية. ويتبين من الجدول استجابتهم بالموافقة على جميع عبارات البعد، وجاءت موافقتهم على البعد بشكل عام مرتفعة، إذ بلغ المتوسط الحسابي العام لهذا البعد (٤,٦٤)، وفي المراتب الثلاث الأعلى جاءت العبارة الآتية:

الترتيب الأول عبارة: "أحافظ على ترتيب مكاني ونظافته (السكن، الكلية، العمل)" بمتوسط حسابي (٤,٨٥)، وفي الترتيب الثاني عبارة: "يزعجني رمي المخلفات في الشارع أثناء قيادة السيارة" بمتوسط حسابي (٤,٨٢)، وفي الترتيب الثالث عبارة: "يزعجني رمي المخلفات في الشارع أثناء قيادة السيارة" بمتوسط حسابي (٤,٨٢).

وبتحليل ما أسفرت عنه النتائج في ضوء المنحى النظري، يتضح أن القيم الذوقية والجمالية كبعد رئيس من أبعاد الهوية الوطنية عالية جداً لدى الأيتام ذوي الظروف الخاصة في منطقة حائل.

وبتحليل معطيات النتائج في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسات السابقة والبحوث النظرية، يتضح أنها تتفق مع نتيجة دراسة الشمري (١٤٣٦) التي توصلت إلى أن الأيتام لديهم ذوق عالٍ في الاهتمام بالعناية الشخصية، والذوق العام. وتتوافق مع رؤية المملكة ٢٠٣٠ التي حرصت على المحافظة على الذوق العام لدى المواطنين والوطن على حدٍ سواء. وبالرغم من النتائج المتعلقة بهذا البعد إلا أنهم قد يحتاجون لمزيدٍ من التشجيع والتحفيز وإلحاقهم بالبرامج التدريبية المناسبة وفق وضعهم الاجتماعي، كما أشارت لذلك دراسة أبا حسين (٢٠١٨)، ودراسة إبراهيم (٢٠١٩) للتقليل من قلق المستقبل ومفهوم الذات، ومعنى الحياة لدى الأيتام ذوي الظروف الخاصة. وكذلك في محاولة خفض مشاعر الاغتراب التي تدعم السعادة والأمل والرضا عن الحياة والمستقبل (العمري، ٢٠١٩).

كما تفسر النتيجة في ضوء فرضيات نظرية الهوية الاجتماعية التي من فرضياتها أن الهوية الاجتماعية للأفراد تتكون من أبعاد، منها البعد الثقافي التي يتضمن الذوق والجمال، وهذا ما ينطبق على واقع الأيتام ذوي الظروف الخاصة.

جدول رقم (١١) يوضح القيم الاقتصادية (ن=٥٥)

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
١	أحافظ على ترشيد الكهرباء	4.64	.557	أوافق بشدة	3
٢	أحافظ على ترشيد الماء	4.62	.561	أوافق بشدة	4
٣	أحرص على استخدام جوالي بعقلانية	4.27	.990	أوافق بشدة	9
٤	أحافظ على المال العام (ممتلكات الدولة)	4.67	.579	أوافق بشدة	2
٥	أؤدي ما يجب على أن أؤديه بإتقان	4.69	.540	أوافق بشدة	1
٦	أدرك قيمة الوقت وأستغله جيداً	4.51	.717	أوافق بشدة	5
٧	أهتم بمتابعة أخبار اقتصاد الوطن الغالي	4.42	.854	أوافق بشدة	7
٨	أوجه العمال في ترشيد الكهرباء والماء	4.49	.690	أوافق بشدة	6

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
٩	أحرص على شراء المنتج الوطني	4.16	.958	أوافق	10
١٠	أحرص على ادخار مبلغ مالي	4.44	.834	أوافق بشدة	8
المتوسط العام للبعد		4.49	0.73	أوافق بشدة	

يوضح جدول (١١) استجابات أفراد عينة الدراسة لبعد القيم الاقتصادية. ويتبين من الجدول موافقتهم على جميع عبارات البعد، وجاءت موافقتهم على البعد بشكل عام مرتفعة، إذ بلغ المتوسط الحسابي العام لهذا البعد (٤,٤٩)، وفي المراتب الثلاث الأعلى جاءت العبارة الآتية:

الترتيب الأول عبارة: "أؤدي ما يجب على أن أؤديه بإتقان" بمتوسط حسابي (٤,٦٩)، وفي الترتيب الثاني عبارة: "أحافظ على المال العام (ممتلكات الدولة)" بمتوسط حسابي (٤,٦٧)، وفي الترتيب الثالث عبارة: "أحافظ على ترشيد الكهرباء" بمتوسط حسابي (٤,٦٤).

وبتحليل ما أسفرت عنه النتائج في ضوء المنحى النظري، يتضح أن القيم الاقتصادية كبعد رئيس من أبعاد الهوية الوطنية عالية جداً لدى الأيتام ذوي الظروف الخاصة في منطقة حائل.

وبتحليل معطيات النتائج في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسات السابقة والبحوث النظرية، يتضح أنها تتوافق مع دراسة الشمري (١٤٣٦)، ودراسة كينج (Kiung, 2007) من حيث حرص الأبناء على اهتمامهم الشخصي بذاتهم وشؤون حياتهم، ومنها الجانب الاقتصادي، والتدبير المالي ونمط الاستهلاك على المستوى الفردي والوطني. كما تتوافق مع ما أكدت عليه رؤية المملكة ٢٠٣٠ في ترسيخ قيم المواطنة لدى الأفراد. وقد يستحسن العمل وفق ما توصلت له دراسة هرنندز (Hernandez 2008) من نتائج تتضمن ضرورة ترسيخ مبادئ المواطنة وقيمها لدى الأيتام ذوي الظروف الخاصة، وضرورة تقديم المساندة لهم من خلال المساندة الاجتماعية؛ للشعور أكثر بقيم المواطنة وتقدير الذات لديهم.

ويُمكن تفسير النتيجة في ضوء فرضيات نظرية الهوية الاجتماعية، والتي من فرضياتها أن الأفراد الذين لديهم هوية وطنية نجد لديهم تعهداً والتزاماً بالقيم الأخلاقية والشعور نحو الوطن. وهذا الجانب الإيجابي في شخصية الأيتام ذوي الظروف الخاصة كما وضحته النظرية بتميز، وقد

يستحسن العمل عليه والتأكيد على أثره في واقعهم ومستقبلهم، وذلك من خلال البرامج التدريبية والتأهيلية الموجهة لهم من إدارة رعاية الأيتام بالوزارة، أو من إدارة التدريب والتأهيل في المؤسسة الخيرية لرعاية الأيتام (إخاء) بمدينة حائل.

جدول رقم (١٢) يوضح القيم الدينية (ن=٥٥)

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
١	أحترم الديانات الأخرى	4.71	.599	أوافق بشدة	5
٢	أحافظ على أداء الصلاة بأوقاتها	4.64	.649	أوافق بشدة	7
٣	أحترم الأفراد الملتزمين دينياً	4.71	.567	أوافق بشدة	6
٤	أحترم علماء الدين وأقدرهم	4.80	.524	أوافق بشدة	2
٥	أحترم المساجد	4.89	.369	أوافق بشدة	1
٦	أتمسك بقيمي الأخلاقية (الصبر، التسامح، العفو، الرحمة) في التعامل مع الآخرين	4.78	.534	أوافق بشدة	3
٧	أحرص على أداء مناسك العمرة	4.55	.741	أوافق بشدة	9
٨	أحرص على أداء مناسك الحج	4.51	.717	أوافق بشدة	10
٩	أتعامل بثقة مع الإنسان المحافظ على الصلاة بالمسجد	4.73	.622	أوافق بشدة	4
١٠	أحرص على الصلاة في جماعة	4.60	.683	أوافق بشدة	8
المتوسط العام للبعد		4.69	0.60	أوافق بشدة	

يوضح جدول (١٢) استجابات أفراد عينة الدراسة لبعد القيم الدينية. ويتبين من الجدول موافقتهم على جميع عبارات البعد، وجاءت موافقتهم على البعد بشكل عام مرتفعة، إذ بلغ المتوسط الحسابي العام لهذا البعد (٤,٦٩)، وفي المراتب الثلاث الأعلى جاءت العبارة الآتية:

الترتيب الأول عبارة: "أحترم المساجد" بمتوسط حسابي (٤,٨٩)، وفي الترتيب الثاني عبارة: "أحترم علماء الدين وأقدرهم" بمتوسط حسابي (٤,٨٠)، وفي الترتيب الثالث عبارة: "أتمسك بقيمي الأخلاقية (الصبر، التسامح، العفو، الرحمة) في التعامل مع الآخرين" بمتوسط حسابي (٤,٧٨).

وبتحليل ما أسفرت عنه النتائج في ضوء المنحى النظري، يتضح أن توقير القيم الدينية كبعد رئيس من أبعاد الهوية الوطنية عالٍ جداً لدى الأيتام ذوي الظروف الخاصة في منطقة حائل. ويعزو

الباحث ذلك إلى التنشئة الاجتماعية السليمة التي حظي بها الأيتام ذوي الظروف الخاصة في أثناء إقامتهم بالدور الإيوائية، أو التي اكتسبوها من المدرسة كمؤسسة تربوية وتعليمية، وكذلك الرعاية الاجتماعية التي تقدمها المؤسسة الخيرية لرعاية الأيتام (إخاء) بمدينة حائل، التي تأتي متوافقة مع الشريعة الإسلامية.

وبتحليل معطيات النتائج في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسات السابقة والبحوث النظرية، يتضح أنها تتوافق مع نتيجة دراسة سليمان (٢٠١٤) التي بينت أثر التنشئة الاجتماعية السليمة التي تقوم على قيم الدين ومن أهمها القدوة الصالحة، وهذا من شأنه أن يعزز ذاتهم وهويتهم الشخصية؛ وصولاً للابتعاد والحد من بعض المظاهر السلبية مثل الاتكالية والتقليد السيء وطمس الهوية التي أشارت إليها نتيجة دراسة ديمس (Dames, 2008)، كما تتوافق مع ما أكدت عليه رؤية المملكة ٢٠٣٠ في ترسيخ القيم الدينية والشريعة الإسلامية التي يقوم عليها نظام الحكم في المملكة العربية السعودية، حفاظاً عليهم من الانحراف الفكري.

ويُمكن تفسير النتيجة في ضوء فرضيات نظرية الهوية الاجتماعية التي من فرضياتها أن الهوية الاجتماعية هي المكوّن الرئيس الذي تتألف منه مجموعة من الهويات، يأتي في مقدمتها البعد الديني. الذي يُعد بُعداً مهماً في تكوين المواطن الصالح؛ ليسلك السلوك الذي يرتقي بالمجتمع، من خلال التعايش مع الآخرين، وحب الوطن والانتماء إليه، والافتخار به، وتعميق الانتماء والولاء للوطن.

وبشكل عام يعزو الباحث نتيجة الاستجابات العالية لأفراد عينة الدراسة على أبعاد الهوية الوطنية للأيتام ذوي الظروف الخاصة في منطقة حائل، الموضحة بالجداول (٨، ٩، ١٠، ١١، ١٢) إلى طبيعة سُكان منطقة حائل وما لديهم من خصائص أدت إلى هذه النتائج العالية، بالإضافة إلى أن مجتمعها المحلي يُعد من المجتمعات شبه الريفية التي لم تتأثر بشكل ملحوظ بالتغير الاجتماعي السريع وتحضر المدن الكبيرة، كما أنه يتميز نسبياً في ترابط أفراده اجتماعياً، وما يقومون به من ممارسات مجتمعية يومية أو موسمية قد يكون من شأنها التأثير بشكل إيجابي في الاعتزاز بالهوية الوطنية لدى الأيتام ذوي الظروف الخاصة، وهذا من شأنه أن يعمل على تعزيز

التماسك البينيّ بين أفراده، مما يجعل المجتمع هناك يختلف عن بقية مناطق المملكة إلى حد كبير في تعامله اليومي مع هذه الفئة، ومن ثَمَّ انعكاس تلك الخصائص المجتمعية على شخصيتهم وبروز سمات الهوية الوطنية لديهم بشكل واضح كما أظهرته نتائج الدراسة.

ثالثاً: الإجابة على السؤال الثاني: ما أفضل سبل ترسيخ الهوية الوطنية للأيتام ذوي الظروف الخاصة في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠ من وجهة نظر المبحوثين؟ التي تتضح من خلال الوسائل الموضحة في الجداول (١٣، ١٤، ١٥).

جدول رقم (١٣) يوضح وسائل غرس المبادئ والقيم الوطنية وتعزيز الانتماء الوطني (ن=٥٥)

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
١	المشاركة في دورات تدريبية عن مبادئ المجتمع وقيمه	4.58	.629	أوافق بشدة	4
٢	المشاركة في دورات تدريبية تتضمن قيم الوسطية والتسامح والاعتدال	4.64	.589	أوافق بشدة	2
٣	المشاركة في ورش عمل ومحاضرات مستمرة	4.65	.552	أوافق بشدة	1
٤	لقاء المسؤولين	4.64	.649	أوافق بشدة	3
٥	جلسات الحوار والنقاش مع الأخصائي الاجتماعي	4.40	.830	أوافق بشدة	10
٦	الأنشطة الرياضية الهادفة	4.49	.791	أوافق بشدة	8
٧	الانفتاح على المجتمع بطريقة مدروسة	4.47	.790	أوافق بشدة	9
٨	وجود أنشطة تُعمق الهوية الوطنية للأيتام	4.53	.790	أوافق بشدة	5
٩	المشاركة في البرامج التطوعية	4.53	.690	أوافق بشدة	6
١٠	المشاركة في برامج خدمة المجتمع (مثل أعمال التطوع)	4.51	.717	أوافق بشدة	7
المتوسط العام للبعد		4.54	0.70	أوافق بشدة	

يوضح جدول (١٣) استجابات أفراد عينة الدراسة لوسائل غرس المبادئ والقيم الوطنية وتعزيز الانتماء الوطني. ويتبين من الجدول موافقتهم على جميع عبارات البعد، وجاءت موافقتهم على البعد بشكل عام مرتفعة، إذ بلغ المتوسط الحسابي العام لهذا البعد (٤,٥٤)، وجاء ترتيب العبارات كالآتي:

الترتيب الأول عبارة: "المشاركة في ورش عمل ومحاضرات مستمرة" بمتوسط حسابي (٤,٦٥)، وفي الترتيب الثاني عبارة: "المشاركة في دورات تدريبية تتضمن قيم الوسطية والتسامح

والاعتدال" بمتوسط حسابي (٤,٦٤)، وفي الترتيب الثالث عبارة: "لقاء المسؤولين" بمتوسط حسابي (٤,٧٨)، وفي الترتيب الرابع عبارة: "المشاركة في دورات تدريبية عن مبادئ المجتمع وقيمه" بمتوسط حسابي (٤,٥٨)، وفي الترتيب الخامس عبارة: "وجود أنشطة تُعمق الهوية الوطنية للأيتام" بمتوسط حسابي (٤,٥٣)، وفي الترتيب السادس عبارة: "المشاركة في البرامج التطوعية" بمتوسط حسابي (٤,٥٣)، وفي الترتيب السابع عبارة: "المشاركة في برامج خدمة المجتمع (مثل أعمال التطوع)" بمتوسط حسابي (٤,٥١)، وفي الترتيب الثامن عبارة: "الأنشطة الرياضية الهادفة" بمتوسط حسابي (٤,٩٤)، وفي الترتيب التاسع عبارة: "الانفتاح على المجتمع بطريقة مدروسة" بمتوسط حسابي (٤,٤٧)، وفي الترتيب العاشر عبارة: "جلسات الحوار والنقاش مع الأخصائي الاجتماعي" بمتوسط حسابي (٤,٤٠).

جدول رقم (١٤) يوضح وسائل المحافظة على تراث المملكة الإسلامي والعربي والوطني والتعريف به (ن = ٥٥)

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
١	زيارة المهرجان الوطني للتراث والثقافة (الجنادرية)	4.56	.811	أوافق بشدة	7
٢	زيارة متاحف التراث الوطنية	4.55	.689	أوافق بشدة	8
٣	زيارة المواقع التراثية في المجتمع السعودي	4.60	.710	أوافق بشدة	5
٤	المشاركة في فعاليات اليوم الوطني	4.69	.573	أوافق بشدة	3
٥	زيارة مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف	4.67	.579	أوافق بشدة	4
٦	زيادة الثقافة حول جهود المملكة في موسم الحج	4.53	.742	أوافق بشدة	9
٧	زيادة الثقافة حول جهود المملكة في توسعة الحرمين الشريفين	4.53	.742	أوافق بشدة	9
٨	زيادة الثقافة حول جهود المملكة في دعم دول العالم الإسلامي	4.71	.599	أوافق بشدة	1
٩	زيادة الثقافة حول منجزات ملوك المملكة	4.58	.712	أوافق بشدة	6
١٠	الحرص على التعرف على تاريخ المملكة مقارنة بتاريخ الدول الأخرى	4.71	.658	أوافق بشدة	2
المتوسط العام للبعد		4.61	0.68	أوافق بشدة	

يوضح جدول (١٤) استجابات أفراد عينة الدراسة لوسائل المحافظة على تراث المملكة الإسلامي والعربي والوطني والتعريف به. ويتبين من الجدول موافقتهم على جميع عبارات البعد،

وجاءت موافقتهم على البعد بشكل عام مرتفعة، إذ بلغ المتوسط الحسابي العام لهذا البعد (٤,٦١)، وجاء ترتيب العبارات كالآتي:

الترتيب الأول عبارة: "زيادة الثقافة حول جهود المملكة في دعم دول العالم الإسلامي" بمتوسط حسابي (٤,٧١)، وفي الترتيب الثاني عبارة: "الحرص على التعرف على تاريخ المملكة مقارنة بتاريخ الدول الأخرى" بمتوسط حسابي (٤,٧١)، وفي الترتيب الثالث عبارة: "المشاركة في فعاليات اليوم الوطني" بمتوسط حسابي (٤,٦٩)، وفي الترتيب الرابع عبارة: "زيارة مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف" بمتوسط حسابي (٤,٦٧)، وفي الترتيب الخامس عبارة: "زيارة المواقع التراثية في المجتمع السعودي" بمتوسط حسابي (٤,٦٠)، وفي الترتيب السادس عبارة: "زيادة الثقافة حول منجزات ملوك المملكة" بمتوسط حسابي (٤,٥٨)، وفي الترتيب السابع عبارة: "زيارة المهرجان الوطني للتراث والثقافة (الجنادرية)" بمتوسط حسابي (٤,٥٦)، وفي الترتيب الثامن عبارة: "زيارة متاحف التراث الوطنية" بمتوسط حسابي (٤,٥٥)، وفي الترتيب التاسع عبارة: "زيادة الثقافة حول جهود المملكة في موسم الحج"، وعبارة: "زيادة الثقافة حول جهود المملكة في توسعة الحرمين الشريفين" بمتوسط حسابي (٤,٥٣).

جدول رقم (١٥) يوضح وسائل العناية باللغة العربية (ن = ٥٥)

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
١	زيارة الأندية الأدبية	4.40	.974	أوافق بشدة	2
٢	تشجيع متابعة برامج مسابقة الشعر باللغة العربية الفصحى	4.36	.950	أوافق بشدة	8
٣	المشاركة في تنفيذ مسابقات باللغة العربية بين الأيتام	4.40	.915	أوافق بشدة	4
٤	تخصيص يوم للحديث باللغة العربية الفصحى (مثل اليوم الوطني)	4.40	.894	أوافق بشدة	5
٥	المشاركة في برامج تدريبية عن اللغة العربية	4.38	.913	أوافق بشدة	6
٦	زيارة أقسام اللغة العربية بالجامعات السعودية	4.40	.955	أوافق بشدة	3
٧	الالتحاق بدورات جمعيات تحفيظ القرآن الكريم	4.44	.764	أوافق بشدة	1
٨	الكتابة في وسائل التواصل الاجتماعي باللغة العربية الفصحى	4.22	.975	أوافق بشدة	10
٩	التشجيع على كتابة مقالات باللغة العربية لنشرها بالصحف	4.29	.896	أوافق بشدة	9
١٠	المشاركة في فعاليات اليوم العالمي للغة العربية	4.38	.871	أوافق بشدة	7
المتوسط العام للبعد		4.37	0.91	أوافق بشدة	

يوضح جدول (١٥) استجابات أفراد عينة الدراسة لوسائل العناية باللغة العربية. ويتبين من الجدول موافقتهم على جميع عبارات البعد، وجاءت موافقتهم على البعد بشكل عام مرتفعة، إذ بلغ المتوسط الحسابي العام لهذا البعد (٤,٣٧)، وجاء ترتيب العبارات كالآتي:

الترتيب الأول عبارة: "الالتحاق بدورات جمعيات تحفيظ القرآن الكريم" بمتوسط حسابي (٤,٤٤)، وفي الترتيب الثاني عبارة: "زيارة الأندية الأدبية" بمتوسط حسابي (٤,٤٠)، وفي الترتيب الثالث عبارة: "زيارة أقسام اللغة العربية بالجامعات السعودية" بمتوسط حسابي (٤,٤٠)، وفي الترتيب الرابع عبارة: "المشاركة في تنفيذ مسابقات باللغة العربية بين الأيتام" بمتوسط حسابي (٤,٤٠)، وفي الترتيب الخامس عبارة: "تخصيص يوم للحديث باللغة العربية الفصحى (مثل اليوم الوطني)" بمتوسط حسابي (٤,٤٠)، وفي الترتيب السادس عبارة: "المشاركة في برامج تدريبية عن اللغة العربية" بمتوسط حسابي (٤,٣٨)، وفي الترتيب السابع عبارة: "المشاركة في فعاليات اليوم العالمي للغة العربية" بمتوسط حسابي (٤,٣٨)، وفي الترتيب الثامن عبارة: "تشجيع متابعة برامج مسابقة الشعر باللغة العربية الفصحى" بمتوسط حسابي (٤,٣٦)، وفي الترتيب التاسع عبارة: "التشجيع على كتابة مقالات باللغة العربية لنشرها بالصحف" بمتوسط حسابي (٤,٢٩)، وفي الترتيب العاشر عبارة: "الكتابة في وسائل التواصل الاجتماعي باللغة العربية الفصحى" بمتوسط حسابي (٤,٢٢).

ومن قراءة نتائج الجداول (١٣، ١٤، ١٥) تتضح أفضل سبل ترسيخ الهوية الوطنية للأيتام ذوي الظروف الخاصة في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠ من وجهة نظر المبحوثين، حيث تتمثل في وسائل مختلفة وأساليب متعددة؛ استفاد منها الباحث في صياغة التصور المقترح لترسيخ الهوية الوطنية لدى –مجتمع الدراسة– الأيتام ذوي الظروف الخاصة في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠، بالإضافة إلى نتائج الدراسات السابقة، والنظريات المستخدمة بالدراسة، وخبرة الباحث المرتبطة في تطوعه بمجال رعاية الأيتام.

رابعاً- التصور المقترح لترسيخ الهوية الوطنية للأيتام ذوي الظروف الخاصة في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠:

فلسفة التصور:

تنطلق فلسفة التصور المقترح لترسيخ الهوية الوطنية للأيتام ذوي الظروف الخاصة في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠ من الركائز الأساسية الاتية:

- التوجه الرسمي للمملكة العربية السعودية المتمثل في نظام الحكم القائم على الشريعة الإسلامية، ذلك التوجه الذي يدعم المواطن على اختلاف مراحل حياته. لا سيما الحقوق الشرعية للأيتام ذوي الظروف الخاصة، التي كفلتها الشريعة الإسلامية وهي مناطة بقاعدة شرعية مهمة تؤكد أن (وليّ الأمر وليّ من لا وليّ له).
- خطة التنمية الاجتماعية العاشرة، ورؤية المملكة ٢٠٣٠ اللتان ركزتا على الاهتمام برأس المال البشري ورعايته على اختلاف شرائح المجتمع. والخطة الاستراتيجية لوزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية (ممثلة بإدارة رعاية الأيتام) التي تهدف لاحتواء الأيتام والعمل على اعتمادهم على ذاتهم، ودمجهم بالمجتمع. ولائحة العمل في المؤسسة الخيرية لرعاية الأيتام (إخاء) التي عنيت بتقديم أوجه الرعاية الاجتماعية المختلفة للأيتام ذوي الظروف الخاصة.
- فلسفة الخدمة الاجتماعية التي تدعم كرامة الإنسان، وتُسهم في تفعيل المواثيق الدولية لحقوق الإنسان، وكذلك المداخل العلمية لمهنة الخدمة الاجتماعية، وما تمتلكه من نماذج علمية للممارسة على مستوى الأفراد، والأسر، والجماعات، والمؤسسات، والمجتمعات، يُمكن من خلالها استخدام العديد من الأساليب، والوسائل، والاستراتيجيات التي تعمل على استغلال كافة الموارد والإمكانات المتاحة، والعمل على حسن توظيفها.
- نتائج الدراسة الحالية وما أسفرت عنه حول أبعاد الهوية الوطنية بالنسبة للأيتام ذوي الظروف الخاصة، بالإضافة إلى الإشارة لأفضل السبل والوسائل التي من شأنها تعزيز هويتهم، ونتائج الدراسات السابقة، والإطار النظري للدراسة الحالية.

الفروض الأساسية للتصور المقترح:

- أن الهوية الوطنية ليست بالاسم فقط، بل تتعدى ذلك نحو الأفعال الدالة على المواطنة الصالحة، والانتماء والولاء، وتمثيلها خير تمثيل، كما يجب على جميع من يحملها أن يعمل على كل ما من شأنه تعزيزها والمحافظة عليها.
- أن الهوية الوطنية السليمة لدى المواطنين تعتمد على التعاون بين الأفراد والمؤسسات كنسيج اجتماعي واحد.
- أن للهوية الوطنية حقًّا على جميع التخصصات العلمية والمهن الإنسانية، ويجب الإسهام في تشكيل الهوية الوطنية السليمة لدى كافة شرائح المجتمع، وفي مقدمتها الأيتام ذوي الظروف الخاصة.

الأهداف الرئيسة للتصور المقترح:

- أن يكون تصوراً إجرائياً، يُمكن تطبيقه في مجال رعاية الأيتام ذوي الظروف الخاصة وفق خصوصية وضعهم الاجتماعي، وانسجاماً مع ثقافة المجتمع السعودي.
- مساعدة إدارة رعاية الأيتام بوزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية، وإدارة المؤسسة الخيرية لرعاية الأيتام (إخاء) في تحقيق الهوية الوطنية للأيتام ذوي الظروف الخاصة، وتدعيمها وتعزيزها وصولاً لأفراد صالحين لذاتهم ومسهمين في بناء مجتمعهم وتطوره، ومفتخرين بهويتهم الوطنية.
- تزويد الأخصائيين الاجتماعيين العاملين في مجال رعاية الأيتام ذوي الظروف الخاصة بأفضل الوسائل المناسبة لتعزيز الهوية الوطنية لهم.
- تشجيع الأيتام ذوي الظروف الخاصة وتحفيزهم على الاعتزاز بهويتهم الوطنية، والانتماء والولاء والمواطنة الصالحة.

الاستراتيجيات المستخدمة في التصور المقترح:

- استراتيجية التدريب على العمل ضد الضغوط: تُستخدم للتخفيف من حدة التوتر، والصراع، والقلق، الذي قد يعاني منه الأيتام ذوو الظروف الخاصة؛ نتيجة وضعهم الاجتماعي.
- استراتيجية المواجهة والتحدي: تُستخدم لتمكين الأيتام ذوي الظروف الخاصة من تشكيل الإرادة والعزيمة؛ لمواجهة الظروف التي يمرون بها للحد والتخلص منها، والانتقال إلى حالة أفضل.
- استراتيجية تغيير السلوك: تُستخدم لتغيير بعض العادات الموجودة لدى الأيتام ذوي الظروف الخاصة، والسلوكيات الخاطئة، وخاصة الاتكالية، والسلبية، وعدم الإيجابية، والعمل على المشاركة المجتمعية وتنمية المسؤولية الاجتماعية لديهم، واعتمادهم على ذاتهم، ودمجهم مع الآخرين.
- استراتيجية تغيير الاتجاهات: تُستخدم لتغيير الأفكار السلبية والخاطئة لدى الأيتام ذوي الظروف الخاصة، تجاه أنفسهم، أو تجاه المجتمع، والعمل على استبدالها باتجاهات إيجابية تدعم تقديرهم لذاتهم، وتضمن زيادة مشاركتهم في المجتمع.
- استراتيجية تنمية الوعي: تُستخدم لتوفير مجموعة من الحقائق، والمعلومات، والبيانات الخاصة بالوطن وثقافة المجتمع السعودي بما يتوافق مع رؤية المملكة ٢٠٣٠، وكذلك تصويب المعتقدات الخاطئة عن أنفسهم، وعن وطنهم.
- استراتيجية الإقناع: تُستخدم لإقناع الأيتام ذوي الظروف الخاصة، بما يملكون من المقومات، والقدرات، والإمكانات التي يُمكن استثمارها، وتوظيفها لتعزيز هويتهم الوطنية وتنمية قيم المواطنة الصالحة، والانتماء والولاء.
- استراتيجيات تقدير المشاعر: تُستخدم للإسهام في التعبير عن المشاعر، والأفكار، والاتجاهات السلبية؛ وتعمل على التخفيف منها، وإزالتها، وتقديم سبل الدعم، والتعزيز،

والمساندة الاجتماعية المناسبة لتغيير تقدير الأيتام ذوي الظروف الخاصة لذاتهم ووطنهم نحو الأفضل.

- استراتيجية المساندة الاجتماعية: تُستخدم في تقديم كافة أشكال الدعم؛ لتحقيق الدعم الإيجابي للأيتام ذوي الظروف الخاصة، سواء من الناحية المعرفية، أو المادية، أو المعنوية.

أدوات تحقيق التصور المقترح:

تتعدد الأدوات التي يُمكن استخدامها في تحقيق التصور المقترح، حسب طبيعة المواقف، وحسب أنساق العمل المختلفة (الأيتام ذوي الظروف الخاصة، العاملون معهم، المجتمع الخارجي) فهناك ما يناسب الأفراد، أو المؤسسات، أو المجتمع، ومنها:

المقابلات الفردية، والمقابلات الجماعية، والمناقشات الجماعية، والعصف الذهني، والاجتماعات الدورية، وورش العمل، والزيارات، والنمذجة، ولعب الأدوار، والمحاضرات والندوات، والنقاش والحوار، والتسويق الاجتماعي، والمؤتمرات، والمعسكرات.

البرامج التي يتضمنها التصور المقترح:

- برامج زيارة للمواقع الأثرية والمعالم السياحية بالمجتمع السعودي.
- برامج زيارة المسؤولين في الوزارات والأمراء والعلماء ووجهاء الوطن.
- برنامج زيارة أقسام اللغة العربية بالجامعات السعودية، والأندية الأدبية، والجمعيات الثقافية.
- برنامج المشاركة في المناسبات الوطنية (كاليوم الوطني) ومهرجان التراث الثقافي (الجنادرية).
- برامج تدريبية مختلفة تتضمن تزويدهم بالتاريخ الوطني للمملكة العربية السعودية وحكامها منذ عهد المؤسس رحمه الله، وكذلك حول تاريخ الدولة السعودية الأولى والثانية.

- برامج تدريبية مختلفة لغرس قيم المواطنة الصـــالحة، والانتماء والولاء، والاعتزاز بالوطن والافتخار به، وتحقق المسؤولية الاجتماعية، ومشاركتهم في الأعمال التطوعية.
- برامج تدريبية مختلفة من شـــأنها أن تُعزز تقدير الأيتام ذوي الظروف الخاصـــة لذاتهم، وتُسهم في اعتمادهم على أنفسهم، واندماجهم مع الآخرين، وتضمن إسهامهم في بناء وطنهم وتطويره والمحافظة عليه.
- برامج تدريبية خاصة بالمهارات الاجتماعية الحياتية التي تحاكي ممارسات الأسر الطبيعية في المناســـبات الاجتماعية اليومية الخاصـــة مثل: حفلات الزواج، والعزاء، والولائم، واستقبال الضيوف.. الخ.

مراحل تطبيق التصور المقترح:

- المرحلة التمهيدية: وهي مرحلة البداية، التي تبدأ بعد أخذ الموافقات الرسمية من الجهة ذات الصـــلاحية، ثم اللقاء مع الأيتام ذوي الظروف الخاصـــة، ومع العاملين معهم؛ لضـــمان مشـــاركتهم في بناء البرامج التدريبية المختلفة وبرامج الزيارات المتعددة، وأخذ أفكارهم؛ للاســـتنارة بها وتوظيفها بشـــكل إيجابي منذ البداية، وبما يتوافق مع نتائج الدراسة. وكذلك محاولة وضع الأفكار المثلى للتسويق الاجتماعي للتصور المقترح لدى مؤسسات القطاع الخاص؛ لرعايته.
- مرحلة التخطيط: تبدأ بعد أن يتم الانتهاء من المرحلة التمهيدية، في تحديد الموارد، والإمكانات المتاحة سواء لدى الأيتام ذوي الظروف الخاصة أنفسهم، أو المؤسسات، أو المجتمع. ثم تحديد أولويات برامج التصور وترتيبها حسب الاحتياجات، والتنسيق مع المتخصصين في المجال الاجتماعي والنفسي والتاريخي، لبناء الحقائب التدريبية، وبرامج الزيارات، وكذلك تحديد الوقت والمكان المناسبين لتنفيذ التصور.
- مرحلة التنفيذ: يبدأ العمل فيها بعد الانتهاء من مرحلة التخطيط، وذلك وفق المنهجية العلمية للتدريب فيما يتعلق ببرامج التدريب، وكذلك بما يتوافق مع برامج الزيارات، مع

الأخذ بعين الاعتبار خصوصية وضع الأيتام ذوي الظروف الخاصة، والتوثيق المناسب لهذه المرحلة والتسويق لها عبر وسائل الإعلام.

مرحلة التقييم:

حيث تُعد المرحلة الأخيرة التي يتم فيها قياس مدى ما تم من تغييرات، وتحسينات مأمولة لدى الأيتام ذوي الظروف الخاصة، وما يترتب عليها في تعزيز هويتهم، والانتماء والولاء وقيم المواطنة الصالحة، وذلك من خلال تطبيق مقاييس الأثر المصممة لذلك.

وأيضاً محاولة تحديد ما لم يتم تحقيقه، ولماذا، وما الصعوبات، والمعوقات التي أدت إلى عدم الاستفادة من البرامج، والخدمات، فيما له صلة بالأيتام ذوي الظروف الخاصة أنفسهم، أو بالمؤسسات، أو المجتمع، أو المهنة.

التوصيات:

استناداً إلى ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج؛ يوصي الباحث بالآتي:

أولاً: توصيات موجهة لإدارة رعاية الأيتام ذوي الظروف الخاصة:

- توقيع اتفاقيات بين إدارة رعاية الأيتام التابعة لوزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية والجامعات السعودية ممثلة في أقسام الخدمة الاجتماعية، وأقسام اللغة العربية، والأندية الأدبية، والجمعيات الثقافية، ووزارة السياحة؛ وذلك لربط الأيتام ذوي الظروف الخاصة بكل ما من شأنه مشاركتهم الفعالة في المناسبات الوطنية والعلمية والثقافية؛ لتعزيز قيم المواطنة وترسيخها بشكل أكثر، وتكريم المميزين منهم وتشجيعهم.
- تفعيل الجوانب التحفيزية للأيتام ذوي الظروف الخاصة من قبل إدارة المؤسسة الخيرية لرعاية الأيتام (إخاء) بشكل يتوافق مع أهداف رؤية المملكة ٢٠٣٠، والتركيز على النمذجة من خلال اختيار الأيتام المميزين.

- وضع البرامج الاجتماعية والنفسية والثقافية الخاصة بقضاء وقت فراغ الأيتام ذوي الظروف الخاصة، وبناء شخصياتهم بشكل يتضمن قيم المواطنة الصالحة والانتماء والولاء، والتركيز على البرامج المتخصصة بغرس المبادئ والقيم الوطنية وتعزيز الانتماء الوطني، وذلك من خلال مشاركة الأخصائيين الاجتماعيين والأيتام ذوي الظروف الخاصة في بناء البرامج وتصميمها وتنفيذها بالتعاون مع مدربين وأساتذة متخصصين بالخدمة الاجتماعية وعلم النفس.

ثانياً: توصيات موجهة للباحثين في مجال رعاية الأيتام ذوي الظروف الخاصة:

- دراسة: سبل ترسيخ الهوية الوطنية لليتيمات من ذوي الظروف الخاصة في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠.
- دراسة: برنامج تدخل مهني لترسيخ الهوية الوطنية للأيتام ذوي الظروف الخاصة في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠.
- دراسات مستقبلية: لترسيخ الأمن الفكري لدى الأيتام ذوي الظروف الخاصة.

المراجع:

أولاً– المراجع العربية:

أبا حسين، ماهر. (٢٠١٨). العوامل المؤثرة في الاندماج الاجتماعي للأيتام مجهولي الأبوين المقيمين بإسكان المؤسسة الخيرية لرعاية الأيتام بالرياض. مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية. جامعة قناة السويس. العدد (٢٤). ٣٤٣-٣٦٢.

إبراهيم، إنتصار. (٢٠١٩). قلق المستقبل وعلاقته بمفهوم الذات ومعنى الحياة لدى الأيتام المقيمين بدور الرعاية الاجتماعية. مجلة الطفولة والتربية. المجلد (١١). العدد (٤٠). ٤٥١-٥١٤.

ابن عميران، سالم. (٢٠١٥). الانتماء الوطني رؤية شرعية. المنتدى الإسلامي. مجلة البيان. العدد (٣٣٨). ١٤-١٧.

أبو فراج، أشرف والبار، أحمد. (٢٠١١). مشكلات الهوية والاندماج الاجتماعي لدى الأيتام ذوي الاحتياجات الخاصة. مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية. مصر. العدد (٣١). الجزء (٢). ٨٣٢-٨٨٧.

أحمد، أحمد حسني. (٢٠٠٨). تقييم دور الأخصائي الاجتماعي في تدعيم بعض قيم المواطنة لدى الأحداث. دراسة مطبقة على نزلاء دار التربية الاجتماعية ببريده. مجلة كلية الآداب بقنا. جامعة جنوب الوادي. العدد (٢٤) ١٠٠-١٤١.

أموري، سليم. (٢٠٠٠). سمة الصبر لدى العراقيين. مجلة آفاق ثقافية. وزارة الثقافة العراقية. السنة (٢١). العدد (٨).

الباز، راشد. (٢٠٠٢). تقييم الرعاية المؤسسية لنزلاء دور ومؤسسات التربية الاجتماعية. مجلة جامعة أم القرى التربوية والاجتماعية والإنسانية. المجلد (١٤). العدد (١). ٣١-٧١.

البهواشي، السيد. (٢٠١٥). التعليم وإشكالية تأصيل الهوية. القاهرة: عالم الكتب.

جمبي، نسرين. (٢٠٠٨). تقدير الذات والمساندة الاجتماعية لدى عينة من مجهولي الهوية ومعروفي الهوية من الذكور والإناث بمنطقة مكة. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى. مكة المكرمة.

الحارثي، مريم وعبدالفضيل، غادة. (٢٠١٩). مستويات الانتماء الوطني لدى طالبات الجامعات السعودية. دراسة تطبيقية على طالبات جامعة طيبة. بحوث في التربية النوعية. جامعة القاهرة. العدد (٣٥). ١٠٩٣-١١٥٠.

الحداد، حسن. (٢٠٠١). الانتماء ووسائل الاتصال. مجلة جامعة عدن للعلوم الاجتماعية والإنسانية. المجلد (٤). العدد (٨). ٢٩٥-٣٠٢.

حكمي، إبراهيم. (٢٠١٤). وسائل تعزيز الانتماء لدى الأيتام مجهولي الأبوين. سلسلة البحوث والدراسات (١٤١). الرياض: المركز الوطني للدراسات والتطوير الاجتماعي.

الخطيب، محمد والأحمدي، عائشة. (٢٠١٥). القيم الجامعية. المدينة المنورة: مركز المتطلبات العامة بجامعة طيبة.

الخفاجي، طالب ومحمد، ابتسام. (٢٠١٣). مستوى شعور طلبة كلية التربية بالهوية الوطنية. الجزائر. جامعة الجلفة. مجلة التراث. العدد (١٠).

الخليف، عبير. (١٤٣٣). نحو مؤشرات تخطيطية لزيادة فاعلية خدمات الرعاية الاجتماعية لذوي الظروف الخاصة من فئة الشباب. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. الرياض.

الخليفة، هند. (٢٠١١). الأطفال والمواطنة. بعض المتغيرات الثقافية المؤثرة في التربية الوطنية. مجلة الطفولة والتنمية. العدد (١٨).

الدخيل الله، دخيل.(2005).الهوية الشخصية والهوية الاجتماعية في الذات السعودية. دراسة لنمط الهوية بين طلاب المستويات النهائية من المرحلة الثانوية بمدينة الرياض. دراسات عربية في علم النفس. المجلد (٤). العدد (٣). ١١-٥٨.

رخا، محمد. (٢٠١٩). استخدام برنامج التدخل المهني لتعزيز قيم المواطنة للأطفال الأيتام من منظور الممارسة العامة للخدمة الاجتماعية. مجلة الخدمة الاجتماعية. الجمعية المصرية للأخصائيين الاجتماعيين. المجلد (٣). العدد (٦١). ١٣٩-١٨٨.

رزق، إبراهيم. (٢٠١٣). دور مناهج التاريخ في المرحلة المتوسطة في تعزيز المواطنة. مؤتمر الوحدة الوطنية ثوابت وقيم. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. الرياض.

زهران، حامد. (٢٠٠١). النمو والطفولة والمراهقة. (الطبعة الخامسة). القاهرة: عالم الكتب.

الزهراني، نجمة. (٢٠٠٥). النمو النفس اجتماعي وفق نظرية اريكسون وعلاقته بالتوافق والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى. مكة المكرمة.

السعد، نورة. (١٤٢٥). تقويم وتطوير الخدمات الاجتماعية التي تُقدمها دور التربية الاجتماعية للبنات في المملكة العربية السعودية. دراسة غير منشورة بتكليف من وزارة الشؤون الاجتماعية. الرياض.

سليمان، أميرة. (٢٠١٤). دور الأسرة في تعميق قيم الانتماء والمواطنة لدى الشباب. مجلة التربية. جامعة الأزهر. المجلد (٣). العدد (١٥٨). ١٣٣-١٨٨.

الشريف، خالد. (٢٠١٦). دور الأخصائي الاجتماعي في تنمية قيم المواطنة لدى الأيتام ذوي الظروف الخاصة. دراسة مطبقة على الأخصائيين الاجتماعيين بدور التربية بمنطقة مكة المكرمة. مجلة جامعة أم القرى. المجلد (٨). العدد (٢). ١٥٣-٢٣٧.

الشمري، بشير علي. (١٤٣٦). تقييم جودة الخدمات الاجتماعية المقدمة للأيتام. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة الملك سعود. الرياض.

الشنيفي، ساره والمشوح، سعد. (٢٠١٩) فعالية الذات كمتغير وسيط في علاقة العنف المدرك باضطراب السلوك لدى الأيتام ذوي الظروف الخاصة بمدينة الرياض. المجلة المصرية للدراسات النفسية. المجلد (٢٩). العدد (١٠٥). ٤٥٥-٤٩٦.

الشهري، سميرة. (٢٠١٢). تصور مقترح لتفعيل الشراكة بين مؤسسات المجتمع في تربية المواطنة للمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية من منظور إسلامي. عمادة الدراسة العلمي. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. سلسلة دكتوراه. العدد (١٢٣).

عبده، عبدالله. (١٤٢٨). بعض مشكلات مجهولي الأبوين من طلبة المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية وحاجاتهم الإرشادية. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الملك خالد. أبها.

الشجيري، أثمار. (٢٠١٦). دور القنوات الفضائية العراقية في تعزيز القيم الوطنية لمدينة كركوك. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة بغداد. العراق.

عبود، سحر. (٢٠١٨). برنامج إرشادي لخفض اضطراب الهوية لتحسين التوافق النفسي لدى عينة من المودعات بالمؤسسات الإيوائية. مجلة الإرشاد النفسي. العدد (٥٦). ٢٧-١٠٣.

العطار، محمد. (٢٠١٧). دور الأسرة ورياض الأطفال في تنمية قيم المواطنة لدى الاطفال في مرحلة ما قبل المدرسة في المملكة العربية السعودية. مجلة جامعة الباحة للعلوم الإنسانية. المجلد (٢). العدد (١١). ٤٤٨-٤٧٦.

العطار، محمد. (٢٠١٨). دور المؤسسات التربوية في تنمية قيم المواطنة لدى الأطفال المؤسسات في المملكة العربية السعودية المسجد نموذجا. مجلة التربية. جامعة الأزهر. المجلد (٢). العدد (١٧٩). ٥٠٣-٥٥٩.

العطار، يوسف. (٢٠١٩). المشكلات السلوكية لدى الأطفال الأيتام من وجهة نظر المشرفات في ضوء بعض المتغيرات في مركز رعاية الطفولة بمحافظة مسقط. مجلة العلوم التربوية والنفسية. غزة. المجلد (٣). العدد (٦). ١٦٥-١٧٩.

علي، إبراهيم. (١٩٩٨). برنامج مقترح في مادة علم الاجتماع لتنمية الانتماء الاجتماعي لدى طلاب كلية التربية. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس. القاهرة. جامعة عين شمس. العدد (٤٧). ٢٢٧-٢٦١.

العمري، علي. (٢٠١٩). فاعلية برنامج تدريبي قائم على تنمية مهارات التفكير الإيجابي في خفض الاغتراب لدى عينة من مجهولي النسب بدار رعاية الأيتام بعسير. مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية. المجلد (٣٠). العدد (٢). ١٤٦-١٨٩.

العيسوي، حمادة. (٢٠١٩). إسهامات الخدمة الاجتماعية في تدعيم قيم المواطنة لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة الخدمة الاجتماعية. الجمعية المصرية للأخصائيين الاجتماعيين. المجلد (٣). العدد (٦١). ٥٩-٨٥.

العيسى، محمد. (١٤٣٢). فاعلية مشروع الإسكان النموذجي بالمؤسسة الخيرية لرعاية الأيتام في إشباع الحاجات الاجتماعية للأيتام ذوي الظروف الخاصة. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. الرياض.

الغامدي، حسين. (٢٠٠١). التفكير الأخلاقي وتشكل هوية الأنا لدى عينة من الذكور في مرحلة المراهقة والشباب بالمنطقة الغربية بالمملكة العربية السعودية. المجلة المصرية للدراسات النفسية. العدد (٢٩). ٢٢١-٢٥٥.

الفايز، سعود. (١٤٣١). مفهوم الذات وعلاقته بالسلوك العدواني لدى المراهقين من مجهولي الهوية (ذوي الظروف الخاصة). رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية. الرياض.

الفقي، إسماعيل. (١٩٩٩). إدراك طلاب الجامعة لمفهوم العولمة وعلاقته بالهوية والانتماء. المؤتمر القومي السنوي الحادي والعشرون للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس بعنوان: العولمة ومناهج التعليم .ديسمبر.

فقيهي، محمد. (١٤٢٧). المشكلات السلوكية لدى المراهقين المحرومين من الرعاية الأسرية في المملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية. الرياض.

القرعاوي، سليمان. (٢٠١٣). فعالية التنشئة الاجتماعية في تنمية الوحدة الوطنية في المجتمع السعودي. مؤتمر الوحدة الوطنية. ثوابت وقيم. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. الرياض.

الكندري، يعقوب والبيلي، سهير وغنام، مها وسهر، عبدالله والبشر، سعاد والعصفور، عثمان. (٢٠١٥). قيم المواطنة والانتماء في ثقافة المجتمع الكويتي ودور المؤسسات الاجتماعية في تعزيزها. دراسة مدعومة من مؤسسة الكويت للتقدم العلمي. الكويت.

كوزين، بلير. (٢٠١٠). البحث عن الهوية. الهوية وتشتتها في حياة إيريك إيركسون وأعماله. [ترجمة: سامر جميل رضوان]. العين: دار الكتاب الجامعي.

مرسي، أبو بكر مرسي. (٢٠٠٢). أزمة الهوية في المراهقة والحاجة للإرشاد النفسي. (الطبعة الأولى). القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

منصور، محمد. (٢٠١٦). المواطنة والهوية في عالم متغير. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

الموقع الإلكتروني الرسمي لوزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية. (٢٠٢٠). الرعاية الاجتماعية للأيتام. تم الاسترجاع بتاريخ ٢٠٢١/١٠/٢١م من موقع mlsd.gov.sa

نظمي، فارس. (٢٠٠٥). الهوية الاجتماعية العراقية إلى أين. جريدة المدى. العدد (٥١٧).

الهريش، عبدالله. (٢٠١٤). اتجاهات الطلبة الجامعيين السعوديين نحو تأثيرات العولمة على الهوية الوطنية. دراسة على عينة من طلاب الجامعات السعودية. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

الوايلي، حصة. (٢٠١٦). الأمن الفكري مسؤولية أسرية ومهام تربوية. الرياض: مكتبة جرير.

وزارة الاقتصاد والتخطيط. (١٤١٢). نظام الحكم السعودي.

وزارة الاقتصاد والتخطيط. (١٤٣٦). خطة التنمية العاشرة.

وزارة الاقتصاد والتخطيط. (٢٠١٠). خطة التنمية التاسعة.

وزارة الاقتصاد والتخطيط. (٢٠١٧). رؤية المملكة ٢٠٣٠.

وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية. (١٤٣٨). التقرير السنوي لعام ١٤٣٧-١٤٣٨.

ثانياً– المراجع الإنجليزية:

Anna M & Agnieszka Zawadzka. (2016). Subjective well-being and Citizenship dimensions according to individualism and collectivism beliefs among Polish adolescents. Current issues in personality psychology. volume 4 (3).

Brown, Rupert. (2000). Social Identity Theory: achievements, current problems and future challenges. European Journal of Social Psychology. (30). 745-778

Dames, Vivian. (2008). Rethinking the circle of belonging. American citizen ship. PhD. University of Michigan.

Hernandez, Marcede. (2008). The effects of New citizen ship status on adults. Identity and self-esteems. M.S.W. University of California.

Kiung, Hwan. (2007). Citizen ship Education for Korean-American youth. PhD. University of California.

Michael A. Hogg. (2016). Understanding Peace and Conflict through Social Identity Theory. Claremont Graduate University, Los Angeles, USA.

Pennington, DonaldC & Gillen, Kate. Hill, Pam (2001). Social Psychology..London. Oxford University Press Inc. New York.

Samsanovich, Anastasiya. (2021). Theory and Diversity: A Descriptive Study of Erikson's psychosocial Development Stages. A Project Presented to the Faculty of California State University, San Bernardino.

Tajfel & Tumer. (2004). Social Identity Theory. Netherlands: University of Twente.

Thomas, Bliesener & Günther, Köhnken & Klaus, Dahle. (2015). The possibilities and limits of predicting delinquent behavior among young people based on their youth welfare documents. Dissertation to obtain the doctoral degree the Faculty of Philosophy. the Christian Albrecht's University to Kiel.

Translation of Arabic References:

Aba Hussein, Maher. (2018). Factors affecting the social integration of orphans with unknown parents residing in the housing of the Charitable Foundation for Orphans Care in Riyadh. Journal of the College of Arts and Humanities. Suez Canal University. Issue (24). 343-362.

Abboud, Sahar. (2018). A counselling program to reduce identity disorder and improve psychological compatibility among a sample of depositors in housing institutions. Psychological Counselling Journal. Issue (56). 27-103 .

Abduh, Abdullah. (1428). Some problems of unknown parents among secondary school students in the Kingdom of Saudi Arabia and their needs for counselling. Unpublished Master's thesis. King Khalid University, Abha.

Abu Farraj, Ashraf and Albar, Ahmed. (2011). Identity and social integration problems among orphans with special needs. Journal of Studies in Social Work and Humanities. Egypt. Issue (31). Part 2). 832-887.

Ahmed, Ahmed Hosni. (2008). Evaluating the role of the social worker in strengthening some of the values of citizenship among adolescents. An applied study on the inmates of the Social Education House in Buraydah. Journal of the Faculty of Arts in Qena. South Valley University. Issue (24) 100-141.

Al-Amri, Ali. (2019). The effectiveness of a training program based on developing positive thinking skills in reducing alienation among a sample of unknown parents in Asir orphanage. Journal of Educational Sciences at King Khalid University. Volume (30). Issue (2). 146-189.

Al-Attar, Muhammad. (2017). The role of the family and kindergarten in developing the values of citizenship among pre-school children in the Kingdom of Saudi Arabia. Al-Baha University Journal for Human Sciences. Volume (2). Issue (11). 448-476.

Al-Attar, Muhammad. (2018). The role of educational institutions in developing the values of citizenship among children. Institutions in the Kingdom of Saudi Arabia: the mosque as a model. Education Journal. Al-Azhar University. Volume (2). Issue (179). 503-559.

Al-Attar, Youssef. (2019). Behavioural problems of orphan children from the point of view of supervisors in the light of some variables in the Child Care Centre in Muscat Governorate. Journal of Educational and Psychological Sciences. Gaza. Volume (3). Issue (6). 165-179.

Al-Dakhil Allah, Dakhil. (2005). Personal and Social Identity in the Saudi Citizen. A study of the identity pattern among final levels of secondary school students in Riyadh. Arab Studies in Psychology. Volume (4). Issue (3). 11-58.

Al-Esawy, Hamadah. (2019). Contributions of social work in strengthening the values of citizenship among secondary school students. Social Work Journal. Egyptian Association of Social Workers. Volume (3). Issue (61). 59-85.

Al-Fayez, Saud. (1431). Self-concept and its relationship with aggressive behaviour among adolescents of unknown identity (with special circumstances). Unpublished Master's thesis. Naif Arab University for Security Sciences. Riyadh.

Al-Ghamdi, Hussein. (2001). Moral thinking and the formation of ego identity among a sample of males adolescents and youth in the western region of Saudi Arabia. The Egyptian Journal of Psychological Studies. Issue (29). 221-255.

Al-Haddad, Hassan. (2001). Affiliation and means of communication. Journal of Aden University for Social Sciences and Humanities. Volume (4). Issue (8). 295-302.

Al-Haraish, Abdullah. (2014). Attitudes of Saudi university students towards the effects of globalization on national identity. A study on a sample of Saudi university students. Unpublished doctoral dissertation. Imam Muhammad Bin Saud Islamic University.

Al-Harthy, Mariam and Abdel-Fadil, Ghada. (2019). Levels of national affiliation among Saudi female students at Saudi universities. An applied study on Taibah University students. Research in quality education. Cairo University. Issue (35). 1093-1150.

Ali, Ibrahim. (1998). A proposed program in sociology for the development of social belonging among the College of Education students. Journal of Studies in Curriculum and Teaching Methods. Cairo. Ain-Shams University. Issue (47). 227-261.

Al-Issa, Mohammed. (1432). The effectiveness of the model housing project at the Charitable Foundation for Orphans Care in satisfying the social needs of orphans with special circumstances. Unpublished Master's thesis. Imam Muhammad Bin Saud Islamic University. Riyadh .

Al-Kandari, Yaqoub and Al-Baili, Suhair and Ghannam, Maha and Sahar, Abdullah and Al-Beshr, Souad and Al-Asfour, Othman. (2015). The values of citizenship and belonging in the culture of Kuwaiti society and the role of social institutions in promoting them. A study supported by the Kuwait Foundation for Scientific Progress. Kuwait.

Al-Khafaji, Talib and Muhammad, Ibtisam. (2013). The level of sense of national identity among College of Education students. Algeria. Djelfa University. Heritage Magazine. Number (10).

Al-Khalif, Abeer. (1433). Towards planning indicators to increase the effectiveness of social care services for young people with special needs. Unpublished Master's thesis. Imam Muhammad Bin Saud Islamic University. Riyadh.

Al-Khalifah, Hind. (2011). Children and citizenship. Some cultural variables affecting national education. Childhood and Development Journal. Issue (18).

Al-Khatib, Muhammad and Al-Ahmadi, Aisha. (2015). University values. Medina: General Requirements Center at Taibah University.

Al-Qarawi, Sulaiman. (2013). The effectiveness of socialization in developing national unity in Saudi society. National Unity Conference. Constants and values. Imam Muhammad Bin Saud Islamic University. Riyadh.

Al-Saad, Norah. (1425). Evaluation and development of social services provided by social education houses for girls in the Kingdom of Saudi Arabia. An unpublished study authorized by the Ministry of Social Affairs. Riyadh.

Al-Shammari, Basheer Ali. (2014). Evaluating the quality of social services provided to orphans. Unpublished doctoral thesis. King Saud University. Riyadh .

Al-Shanifi, Sarah, and Al-Mushawah, Saad. (2019). Self-efficacy as a mediating variable in the relationship of perceived violence on behaviour disorder among orphans with special circumstances in the city of Riyadh. The Egyptian Journal of Psychological Studies. Volume (29). Issue (105). 455-496.

Al-Shehri, Samira. (2012). A suggested proposal to activate the partnership between community institutions in the education of citizenship for the primary stage in the Kingdom of Saudi Arabia from an Islamic perspective. Deanship of Scientific Study. Imam Muhammad Bin Saud Islamic University. PhD series. Issue (123).

Al-Shujairi, Anmar. (2016). The role of Iraqi satellite channels in promoting the national values of the city of Kirkuk. Unpublished Master's thesis. Baghdad University. Iraq.

Al-Waily, Hussah. (2016). Intellectual security is a family responsibility and an educational mission. Riyadh: Jarir Bookstore.

Al-Zahrani, Najmah. (2005). Psychological and social development according to Erikson's theory and its relationship to compatibility and academic achievement among a sample of male and female high school students in Taif. Unpublished Master's thesis. Umm Al-Qura University. Makkah.

Amore, Salim. (2000). The trait of patience among Iraqis. Cultural Horizons Magazine. Iraqi Ministry of Culture. Year (21). Issue (8).

Cozen, Peter. (2010). The Search for Identity. Identity and fragmentation in the Life of Eric Erikson and his Work. [Translated by: Samer Jamil Radwan]. Al-Ain: University Book House.

El-Bahwashi, El-Said. (2015). Education and the problem of rooting identity. Cairo: The world of books.

El-Baz, Rashid. (2002). Evaluation of institutional care for inmates of social education houses and institutions. Umm Al-Qura University Educational, Social and Humanities Journal. Volume (14). Issue (1). 31-71.

El-Feki, Ismail. (1999). University students' awareness of the concept of globalization and its relationship to identity and belonging. The Twenty-First Annual National Conference of the Egyptian Society for Curriculum and Teaching Methods, entitled: Globalization and Curriculums of Education. December.

Fakihi, Muhammad. (1427). Behavioural problems among adolescents deprived of family care in the Kingdom of Saudi Arabia. Unpublished Master's thesis. Naif Arab University for Security Sciences. Riyadh.

Hakami, Ibrahim. (2014). Means of enhancing affiliation among orphans of unknown parents. Research and Studies Series (141). Riyadh: The National Center for Studies and Social Development.

Ibn Omairan, Salem. (2015). National affiliation as a religious view. Islamic Forum. Bayyan Magazine. Issue (338). 14-17.

Ibrahim, Intisar. (2019). Future anxiety and its relationship to self-concept and the meaning of life among orphans residing in social care homes. Journal of Childhood and Education. Volume (11). Issue (40). 451-514.

Jamby, Nasreen. (2008). Self-esteem and social support among a sample of unknown and known males and females in the Makkah region. Unpublished Master's thesis. Umm Al-Qura University. Makkah.

Mansour Mohammed. (2016). Citizenship and Identity in a Changing World. Cairo: Anglo-Egyptian Library.

Ministry of Economy and Planning. (1412). The Saudi Legal System.

Ministry of Economy and Planning. (1436). The Tenth Development Plan.

Ministry of Economy and Planning. (2010). The Ninth Development Plan.

Ministry of Economy and Planning. (2017). Kingdom Vision 2030.

Ministry of Human Resources and Social Development. (1438). Annual Report for the year 1437-1438.

Morsi, Abu Bakr Morsi. (2002). Identity crisis in adolescence and the need for psychological counselling. (1st ed.). Cairo: The Egyptian Renaissance Library.

Nazmi, Faris. (2005). Where is the Iraqi social identity? Al-Mada Newspaper. Issue (517).

Rakha, Mohammed. (2019). Using the professional intervention program to enhance the values of citizenship for orphaned children from the perspective of the general practice of social work. Social Work Journal. Egyptian Association of Social Workers. Volume (3). Issue (61). 139-188.

Rizk, Ibrahim. (2013). The role of history curricula at the intermediate stage in promoting national affiliation. National Unity Conference constants and values. Imam Muhammad Bin Saud Islamic University. Riyadh.

Sharif, Khaled. (2016). The role of the social worker in developing the values of citizenship among orphans with special circumstances. An applied study on social workers in educational houses in Makkah Al-Mukarramah region. Umm Al-Qura University Journal. Volume (8). Issue (2). 153-237.

Suliman, Amirah. (2014). The role of the family in deepening the values of belonging and citizenship among young people. Education Journal. Al-Azhar University. Volume (3). Issue (158). 133-188.

The official website of the Ministry of Human Resources and Social Development. (2020). Social care for orphans. Retrieved on 02/02/2021 from mlsd.gov.sa.

Zahran, Hamed. (2001). Growth, childhood and adolescence. (5th ed.). Cairo: The world of books.

تصورات المعلمات وأولياء الأمور حول دمج طلاب الصفوف الثلاثة الأولية في مدارس البنات

Perceptions of female teachers and parents about integrating the first three grades of male students into girls' elementary schools

إعداد

د. أحمد بن عبد الله السويكت

أستاذ أصول التربية المساعد، كلية التربية، جامعة القصيم

Ahmad Abdullah Alsewiket

Assistant professor
Department of Foundation of Education,
Qassim University

أ. ريا بنت عبدالله الحماد

باحثة ماجستير، قسم أصول التربية، كلية التربية، جامعة القصيم

Raya Abdullah Al-Hammad

Department of Foundation of Education,
College of Education, Qassim University

DOI: 10.36046/2162-000-010-004

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى اكتشاف ومعرفة تصورات ووجهات نظر المعلمات وأولياء الأمور (آباء وأمهات) حول دمج طلاب الصفوف الأولية في مدارس البنات وإسناد تدريسهم للمعلمات في منطقة القصيم، واعتمدت الدراسة على المنهج النوعي، ووظفت المقابلة لجمع البينات، وقد بلغ حجم عينة الدراسة (٣٠) مشاركا (١٥معلمة، ٥آباء و ١٠أمهات).

تَوصّلت الدراسة إلى عِدّة نتائج: هناك قلق حول سرعة تطبيق عملية دمج طلاب الصفوف الأولية في مدارس البنات وإسناد تديسهم للمعلمات، مما أدى إلى ظهور بعض الآثار السلبية على العملية التعليمية، وعلى الطلاب والمعلمات ومخرجات التعليم، كما أشارت النتائج إلى أن عملية الدمج قد تؤثر سلبا على فرص توظيف المعلمين مما قد يزيد نسبة البطالة لدى الرجال؛ لذلك أوصت الدراسة بأهمية تهيئة المعلمات لتدريس طلاب الصفوف الأولية، كذلك أهمية إجراء دراسات حول عملية دمج طلاب الصفوف الأولية في مدارس البنات، وبعد تقييم هذه التجربة يمكن معرفة مدى نجاحها وأوجه الضعف لمعالجتها وأوجه القوة لتعزيزها.

الكلمات المفتاحية: تصورات، دمج، الصفوف الأولية.

Abstract:

The study aimed to explore the perceptions of female teachers and parents, mothers and fathers, about integrating male students of the first three elementary grades in girls' schools at Qassim Region. The study adopted qualitative approach, and employed the interview for data collection. A purposeful sample of 30 participants was selected: 15 female teachers, 5 fathers and 10 mothers. The study came up with several results. There is a concern about the speed of applying the process of integrating male students of the elementary grades in girls' schools, and assigning female teachers to teach them. This may lead to some negative effects on the educational process, male students, female teachers and learning outcomes. In addition, the results indicate that the integration process negatively affects the chances of employing male teachers, which may increase unemployment among Saudi men. The study presented some recommendations. First, preparing female teachers to teach elementary grade students. Second, it is important to conduct studies on the process of integrating elementary grade male students into girls' schools. After evaluating this experience, it is possible to identify the extent of its success, weaknesses, and strengths.

Key Words: Perceptions , integrating, elementary first three grades

أولا: المقدمة

التعليم من أهم عناصر بناء أي مجتمع واستمراره؛ لدوره الرئيس في المحافظة على أساسيات ثقافته وعناصرها الرئيسة من قيم ومعتقدات وعادات وتقاليد وتاريخ، ومن خلال دوره في تعليم أفراده أصول المواطنة بما تتضمنه من حقوق وواجبات وشروط ممارستها، وأداء الوظائف الفردية والأعمال الأساسية المنوطة بهم، والتي تسهم في بناء مجتمعهم وتطويره.

وانطلاقا من أن السياسة التعليمية تُشكِّل إطارًا مرجعيًا وفكريا لأي نظام تعليمي لتحقيق أهداف ومطالب التنمية بالمجتمع، ومن ثم تحديد الشكل العام للمراحل التعليمية التي ينتظم فيها المتعلم، وأهداف كل مرحلة من هذه المراحل، ومجموعة الخطط والبرامج والاتجاهات، وكذلك القوانين والقواعد والنظم والأسس العامة التي تسير على ضوئها عملية التربية والتعليم فيه (غنايم، ٢٠١٨)، فإن السياسة التعليمية تشكل هوية أي نظام تعليمي وتطبعها بطابع مجتمعها، والمملكة العربية السعودية انطلاقاً من ذلك، ومن مكانتها الإسلامية، ودورها القيادي والحضاري في الأمة الإسلامية، وتميزها بأنها صاحبة دعوة، ورسالة، هدفها التمسك بالإسلام، فقد جاءت سياستها التعليمية واضحة المعالم، أساسها الدين الإسلامي القويم، فكراً وممارسة (الألمعي، ٢٠٢١)، ومن هنا نصت المادة (١٥٥) من وثيقة السياسة التعليمية بالمملكة (١٩٨٩) على أنه"يمنع الدمج بين الطلاب والطالبات في جميع مراحل التعليم إلا في دور الحضانة ورياض الأطفال"، بيد أنه صدر قرار وزير التعليم رقم (٨٩٨٩٣) بتاريخ ١٤٣٨/١٠/١٥هـ الذي يقضي بتشكيل لجنة برئاسة وكيل الوزارة لتعليم البنات لدراسة دمج المرحلتين "رياض الأطفال والصفوف الأولية" في مدرسة واحدة تحمل اسم "مدارس الطفولة المبكرة"، وبموجب هذا القرار فإن المرحلة الأولية بداية من العام الدراسي١٤٤١هـ (وزارة التعليم، ١٤٣٨هـ).

يبدو أن هذا القرار أثار جدلاً واسعاً في الأوساط المختلفة بالمملكة العربية السعودية، نظراً لكون التعليم يحظى بأهمية قصوى لدى كافة أفراد المجتمع، ومؤسساته، ونظراً لطبيعة موضوع دمج الطلاب والطالبات في العملية التعليمية والذي يحيطه جدل كبير بين العلماء والباحثين، حيث تباينت الآراء حول جدواه وأهميته في تنمية شخصية الفرد، فهناك من يؤيد فكرة التعليم المختلط

بقوة، وثمة من يعارضه بشدة، ولكل فريق حججه الذي تؤيد رأيه (زيتون، ٢٠٠٣، هيلات، ٢٠٠٧، الفقي، ٢٠٠٩، الغامدي والزهراني، ٢٠١٤)، وبعد مرور أكثر من سنتين على تجربة تدريس طلاب الصفوف الأولية في مدارس البنات؛ لا يزال الجدل قائما، وليس ثمة تأكيد حول جدواها وآثارها، ومن هنا فإن دراسة هذه القضية عن قرب بمعرفة وجهة نظر وتصورات من عايشها (المعلمات، أولياء الأمور) يعد حاجة ملحة وضرورة تربوية.

ثانياً:مشكلة الدراسة:

على الرغم من الجدل المثار حول فكرة وعملية دمج طلاب الصفوف الثلاثة الأولية في مدارس البنات، أو مايسمى بمدارس الطفولة المبكرة، إلاّ أن عملية الدمج قد أصبحت واقعا معاشا، ووجدت لها مكانا داخل النظام التعليمي بالمملكة العربية السعودية.

وبعد مرور عامين على تطبيق هذه التجربة، مازال يدور حولها جدل كبير ما بين مؤيد ومعارض مما يستدعي ضرورة دراسة هذه المشكلة في واقعها من خلال التعرف على وجهات نظر المعلمات وأولياء أمور الطلاب حول دمج طلاب الصفوف الأولية في مدارس البنات، حيث إن هذه المشكلة تمس بشكل مباشر أسر الطلاب الذين درسوا/يدسون في مدارس البنات والمعلمات اللاتي درّسن/يدرّسن هؤلاء الطلاب، لذلك فإن اكتشاف وجهات نظرهم وتصوراتهم تجاه هذه القضية يعد من الأمور التي تحتاج إلى بحث ودراسة من أجل الوصول إلى معلومات متعمقة ومفصلة حولها، ويدعم ذلك ما أوصت به دراسة الغامدي والزهراني (٢٠١٤) على أهمية إجراء من الدراسات حول تجربة الدمج من أجل اكتشاف أبعادها التي مازالت بحاجة إلى البحث والدراسة.

ثالثاً:أسئلة الدراسة:

تسعى الدراسة للإجابة عن الأسئلة التالية:

١- كيف ترى المعلمات تجربة دمج طلاب الصفوف الأولية في مدارس البنات؟

٢- كيف يرى أولياء الأمور تجربة دمج طلاب الصفوف الأولية في مدارس البنات؟

رابعا: أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى تحقيق ما يلي من أهداف:

- معرفة آراء المعلمات حول دمج طلاب الصفوف الأولية في مدارس البنات.
- معرفة آراء أولياء الأمور حول دمج طلاب الصفوف الأولية في مدارس البنات.
- الكشف عن إيجابيات دمج طلاب الصفوف الأولية في مدارس البنات.
- الكشف عن سلبيات دمج طلاب الصفوف الأولية في مدارس البنات.

خامسا: أهمية الدراسة:

تكمن الأهمية النظرية لهذه الدراسة في أهمية موضوعها "دمج طلاب الصفوف الأولية في مدارس البنات وإسناد تدريسهم للمعلمات"؛ حيث إن هذا الموضوع لا يرتبط بالطلاب وتحصيلهم المعرفي والعلمي فقط وإنما له انعكاساته على الأسرة والمجتمع وثقافته أيضا، فالعملية التعليمية مرتبطة بالمجتمع ومعتقده وثقافته وعاداته وتقاليده؛ وحينها ربما يكون من الصعوبة النظر للدمج في المدارس، دون مراعاة الظروف والأوضاع الاجتماعية والثقافية في المجتمع ومدى تقبله لوجود الدمج فيها، أما من ناحية الأهمية العملية؛ فإن المرجو من هذه الدراسة بما تتوصل إليه من نتائج وما تخلص إليه من توصيات أن تفيد القائمين على التعليم بما يخدم العملية التعليمية، ونجاح تعليم طلاب الصفوف الأولية، وذلك من خلال اكتشاف وجهات نظر المعلمات وأسر الطلاب الذين خاضوا تجربة التعليم في مدراس البنات، ومعرفة الإيجابيات لتعزيزها، والسلبيات لمعالجتها.

سادسا:حدود الدراسة:

سعت الدراسة إلى معرفة تصورات المعلمات اللاتي درسن طلاب الصفوف الأولية، كذلك وأولياء أمور طلاب الصفوف الأولية الذين خاضوا تجربة التعليم في مدارس البنات بمنطقة القصيم في عام ١٤٤١.

سابعاً: مصطلحات الدراسة:

تتناول الدراسة الراهنة في متغيراتها مصطلحي الصفوف الأولية والتصورات، وفيما يلي توضح ذلك:

- **الصفوف الأولية**: يقصد بالصفوف الأولية الصف الأول والثاني والثالث الابتدائي.
- **الدمج**: يمكن تعريف الدمج في التعليم بأنه جمع الطلاب والطالبات في مدرسة واحدة وتدريسهم مجتمعين في فصل واحد، سواء كان التدريس من قبل معلم أو معلمة (الحاج وآخرون، ٢٠١٥)، في المقابل جاء في دليل الطفولة المبكرة في المملكة العربية السعودية أن المقصود بدمج الصفوف الأولية في مدارس البنات هو: تدريس الطلاب في مدرسة البنات، وإسناد تدريسهم للمعلمات مع الاستقلالية في الصفوف بين فصول البنين والبنات في الفصول، والأنشطة، والمرافق (وزارة التعليم، ١٤٤٠).
- **التصورات**: تُعرف التصورات بأنها رؤية موضوعية مشتركة داخل ثقافة معينة، بحيث تسمح بإدراك معرفي لمظهر معين من المظاهر المحيطة، وتوجيه السلوك بخصوصه (فاندبوس، ٢٠١٩)، والتصور إدراك أو تهيؤ عقلي متعلم للاستجابة الموجبة أوالسالبة، نحو الأشخاص أو الأشياء أو المواقف. (عدس، ١٩٩٨) وبالتالي يُمكن تعريف تصورات المعلمات، وأولياء أمور الطلاب في هذه الدراسة بأنها: إدراكاتهم المعرفية ووجهات نظرهم حول دمج طلاب الصفوف الثلاثة الأولية في مدارس البنات، وما يترتب عليها من إيجابيات وسلبيات.

ثامنا: الإطار النظري والدراسات السابقة:

الإطار النظري:

اختلفت وجهات النظر حول التعليم المختلط بين مؤيد ومعارض، بل إن ثمة من يرى الأخذ بالنظامين معاً، حيث يقدم المؤيدون للتعليم المختلط منافعه وأدلة تفضيله، بينما يعرض المناهضون له مساوئه، ومسوغات رفضهم له، وهذا يتطلب عرض مفهوم التعليم المختلط، ونشأته، وحجج كل طرف، من أجل المحاولة لفهم أساس هذا الجدل، ومنشأه.

مفهوم التعليم المختلط:

تناولت دراسات متعددة، ومنذ زمن بعيد مفهوم التعليم المختلط، ومن ثم تعددت مفاهيمه، واختلفت تعريفاته، ويمكن توضيح ذلك على النحو التالي:

– يُعرف التعليم المختلط (Co- Education) بأنه جمع الجنسين في قاعة درس واحدة وتعليمهما معاً (Coulson،1992)، ويرى الحاج وآخرون (٢٠١٥) أن مفهوم التعليم المختلط أوسع من ذلك، حيث ينظر إليه بأنه تعليم يجتمع فيه الطالب والطالبة في قاعة دراسة واحدة أو معمل علمي واحد أو فناء واحد، وفي ممارسة الأنشطة المختلفة بالمؤسسة التعليمية دون حائل، لتلقي العلم والمعرفة، ولكن وفق المعايير والضوابط التي تحددها المؤسسة التعليمية.

نشأة التعليم المختلط:

تاريخياً نشأ التعليم في بدايته الأولى في الحضارات المبكرة منفرداً غير مختلط، حيث كان التركيز في المجتمعات اليونانية والصينية القديمة بصفة رئيسة على تعليم الذكور دون الإناث، ثم تم توسيع فرص التعليم تدريجياً ليشمل النساء، لكن تم تعليمهن بشكل منفصل عن الرجال، وسادت المدارس أحادية الجنس للطبقات المتميزة خلال فترة الإصلاح، في القرن السادس عشر، وفي أواخر القرن الثامن عشر، تم قبول الفتيات تدريجياً في مدارس الذكور في إنجلترا، ومن ثم قيل إن الجذور الأولى للتعليم المختلط تعود إلى القرن الثامن عشر في المدارس الإبتدائية بإنجلترا (Tyack &

Hansot,1990)، (Funk,2012) كما تم إنشاء أول مدرسة حكومية مختلطة بروسيا، كنموذج لتعليم البنين والبنات دون تمييز بين الجنسين عام ١٨٧٣ (مرسي، ١٩٨٩)، ومع بداية القرن التاسع عشر بدأ انتشار التعليم المختلط في الولايات المتحدة الأمريكية في كل من المدارس الأولية والثانوية؛ لاعتبارات اقتصادية (Riordan, et.al., 2008)، وبعدها توالت عملية تحول غالبية المدارس الكاثوليكية إلى مدارس مختلطة في الستينيات والسبعينيات من القرن العشرين(Graciaa & Vazquez,2016)، و تعدّ المدارس المختلطة في كاتالونيا وإسبانيا، من الناحية التاريخية، حديثة نسبيًا بمعنى أنها لم تدخل إلا في السبعينيات، وهي تتميز بالتعليم المختلط غير الواضح للبنين والبنات، في ظل نفس النموذج التعليمي ومن خلال نفس المنهج (Erden,2009)، وقد تم إدخال نمط المدارس المختلطة بعد الحرب العالمية الثانية، في إطار السياسات التعليمية الاجتماعية الديمقراطية في بعض البلدان مثل إسبانيا واليونان والنمسا والبرتغال، كنموذج تعليمي يسعى إلى تغيير القوالب النمطية الجنسية من خلال الاعتراف بالفروق وعدم المساواة بين الجنسين، كرد فعل على المنظور الذي ينتقد النظام التعليمي ذي الصبغة الأبوية والروح المركزية التي تقوم عليها المناهج التعليمية التقليدية، والمعرفة الأكاديمية بشكل عام باستثناء الدول الإسكندنافية (Graciaa & Vazquez,2016).

وعلى الرغم من أن التعليم المختلط أصبح أمراً طبيعياً ومألوفاً في معظم دول العالم وخاصة في الولايات المتحدة الأمريكية في بدايات القرن التاسع عشر، وبعد الحرب العالمية الثانية صدرت العديدُ من القرارات العالمية التي تهتم بالتعليم المختلط من جانب كثير من الهيئات والمنظمات الدولية وميثاق الأمم المتحدة، من منطلق تحقيق الحقوق المتساوية للذكور والإناث في مختلف المجالات، ومنها مجال التعليم (Graciaa& Vazquez,2016)، وقد دعم ذلك تزايد الحركات الديمقراطية في النصف الثاني من القرن العشرين خاصة إبان مشاركة النساء في تلك الحركات، ومطالبتها بتعليم مختلط تحقيقا لمبدأ التساوي بين الجنسين (Wieland,2004).

وفي الدول العربية والإسلامية دخل التعليم المختلط عن طريق المدارس الأجنبية (أبو زيد، ٢٠٠٦)، وكانت أول مدرسة مختلطة في الدولة العثمانية في بيروت عام ١٨٣٠، تبع ذلك افتتاح

مدارس مختلطة كثيرة في مصر والسودان وسوريا والعراق وفلسطين، وكانت بداية هذه المدارس جميعا في أول أمرها على أنها مدارس للبنات، لكن سرعان ما تحولت لمدارس مختلطة بين الجنسين (الصواف، ١٩٧٩).

الجدل حول التعليم المختلط:

كان التعليم المختلط ولا يزال محل جدل كبير بين بين علماء التربية وعلم النفس وعلم الاجتماع وغيرهم، ولم يقتصر ذلك على الدول الإسلامية والعربية، حيث أجريت حوله الدراسات المتعددة، منها دراسات أجنبية مثل دراسة: (Pendleton, 2015)، (Henderson,٢٠١٥)، ودراسات عربية مثل دراسة: (الغامدي والزهراني، ٢٠١٤، زهد،٢٠١٧، المنير، ٢٠١٨)، وقد تباينت الآراء حول أهميته وجدواه، وأثره في تنمية شخصية الطفل، وفيما يلي عرض أهم حجج المؤيدين والمعارضين ومناقشتها.

يرى مؤيدوا التعليم المختلط أنه يُسهم في إعداد كلا الجنسين: الذكور والإناث، لتقبل كل منهما الآخر دون خوف أو تردد في المستقبل، ويزيد من عملية ضبط النفس، وتنويع الاهتمامات، ويزيد من الألفة والاحترام المتبادل بينهما، ومن ثم فهو شرط ضروري وعامل مهم من عوامل النمو الاجتماعي للطفل (Marsh,1989)، وأن له أثر إيجابي في اتجاهات كل من الذكور والإناث نحو تعلم العلوم والرياضيات، وحب العمل التعاوني، وزيادة الرغبة في تقديم الدعم الأكاديمي للأقران في التعليم، وتطور المهارات والخصائص الاجتماعية لدى الجنسين ((Matthews, 2004.

كما أنه يوفر بيئة تعليمية أفضل للطلاب من الجنسين عما لو كان يتعلم كل جنس مستقل عن الآخر، حيث ذكر ماكلين وآخرون (Mclean et al 2006) أن البيئة التعليمية للمدارس المختلطة توفر ثقة كبيرة لدى الجنسين من خلال عرض وجهة النظر أمام الطرف الآخر، كما يوفر بيئة أكثر احتراما في تعلم احترام الجنس الآخر، وإتاحة فرص المشاركة في أنشطة جديدة للطرفين، وتحفز كل طرف للمشاركة بقوة في المناقشات وإبداء آرائهم.

وينظر إيفانز وأكمل وجاكيلا (Evans, Akmal & Jakiela, 2020) إلى التعليم المختلط من زاوية اقتصادية، فيعدّونه أقل كلفة من التعليم أحادي الجنس، حيث يوفر فصولا دراسية ومعلمين وقادة وموظفين وغير ذلك؛ ويدعم ذلك ما ذكره المفتي العام بالمملكة العربية السعودية من أن هذا الدمج قد يؤدي إلى تحقيق نتائج إيجابية وفوائد تربوية قد تفيد الطلاب في حياتهم، وسوف يتوارثونها بين الأبناء. وقد أوضح أن اختلاط الطلاب في مثل هذه المرحلة السنية ليس له آثار سلبية مدمرة للأطفال مع مرور الزمن بل على العكس من ذلك، فإن له العديد من الآثار الإيجابية النفسية والتعليمية وأيضاً الاجتماعية (سامي، ٢٠٢٠).

ويرى تياك وهانسوت (Tyack & Hansot,1990) أن المدارس المختلطة ما هي إلا صورة مصغرة من المجتمع الخارجي، وبمثابة الإعداد للتعامل معه، في جو طبيعي مناسب يساعد على نشر روح الأخوة، ويزيد من أنشطة الطلاب من الجنسين، ويساعد على صقل شخصيتهم، وتنوع اهتماماتهم واستقرارهم الانفعالي، وإعدادهم لمواجهة المواقف المستقبلية المماثلة.

من ناحية أخرى، من يعارض هذا النمط من التعليم، يرى قلة أهميته وجدواه في تنمية وتنشئة الطفل، بسبب المخاطر والمشكلات المصاحبة لتطبيقه، خاصة في البلاد النامية لمخالفته قيم وتقاليد وعادات تلك المجتمعات (Marsh,1989)، كما أشار بعض علماء التربية المسلمين لهذا الجانب حيث ناقش ابن سحنون تعليم الرجل للإناث وعدم اختلاطهن بالذكور فقال: "أكره للمعلم أن يعلم الجواري ويخلطهن مع الغلمان؛ لأن ذلك فساد لهن" (زيادة وآخرون، ٢٠٠٦)، كما أكد القابسي على أن البنات كن يتعلمن في الكتاتيب حيث قال: "ومن صلاحهم ومن حسن النظر لهم ألا يخلط بين الذكران والإناث" (عطار، ٢٠١٣)، أما الغزالي فقد تلخص رأيه حول قضية الاختلاط في قوله: "إذا ذكر الاختلاط ارتسمت في الذهن الصورة الدميمة للعلاقات الاجتماعية بين الرجل والمرأة كما استقرت في الغرب، والحق أن هذه العلاقات سيئة وأن وضع المرأة هناك لا يرتضيه دين، ولا نريد أن ننقل المرأة من عهد الحريم إلى عهد الحرام" (في مجيد، ٢٠١٩، ٣٤٠)، ومع اتفاق الباحثين مع هذا التوجه الديني الرصين إلا أن الحالة هنا قد لا تنطبق على تدريس طلاب الصفوف الأولية في مدارس البنات وإسناد تدريسهم للمعلمات؛ لعدم توفر

النضـج الجنسـي عند الطرفين، وقلة تميز كل طرف لمواطن الفتنة عند الطرف الآخر، حيث لم يبلغ الأطفال سن التمييز بعد، فضلا عن سن البلوغ وهو محل الخطورة.

وهنـاك من يعـارض التعليم المختلط انطلاقـا من أن النمو الأكـاديمي والاجتمـاعي للطلبـة يتطلب توفير بيئة آمنة منفصلة خالية من المخاوف الاجتماعية والأكاديمية (Lee & Bryk,1986)، وهـذا غير متوافر من وجهـة نظرهم في المدارس المختلطة، حيث يرون أن التعليم المختلط لا يوفر المناخ الأكاديمي المناسـب، ولا التنمية الشـخصية المتكاملة والمتوازنة للفتاة (قعدان، ١٩٩٩)، نظراً لأن الطلاب الذكور ينزعون للسـيطرة على البيئة الصـفية والاسـتحواذ على الأنشـطة والمناقشـات، وقد يصـل الأمر إلى اقصـاء الطالبات من المواقف التعليمية، مما يثبط عزيمتهن بدلا من تحفيزهن، وبالتالي تزيد الصـعوبة على المعلمين في إدارة الصـف. (الفقي، ٢٠٠٩)، ومن ثم فإن البنات قد يكن أكثر خسارة بحيث لا يستفدن من التعليم المختلط فكرياً أو اجتماعياً، على سبيل المثال فإن البنات قد يكن عرضـة للإهمال في الفصـول المختلطة نظراً لانشـغال المعلمين في تهدئة الطلاب المشاغبين، وقد تنصب بعض جوانب المنهج لبعض المواد على تحصيل الذكور دون الإناث (شو، ١٩٩٣).

وهناك فريق ثالث يتبني الأخذ بالنظامين معا –التعليم المختلط وأحادي الجنس– انطلاقاً من عدة مبررات من أهمها:

أن نظم التعليم ينبغي أن تسـعى إلى تقديم الخدمات التعليمية، وتوفير الفرص التعليمية المتكافئة، تبعاً لاسـتعدادات المتعلم ورغباته وطبيعته، وتوفر البيئة التربوية الجاذبة التي تتكامل فيها جوانب المعرفة وتطبيقاتها، والرعاية الطلابية، وتطوير أسـاليب التدريس والاهتمام بالجوانب العملية والسـلوكية، بجانب معايير اختيار المعلمين والقادة والإداريين، وتطوير مناهج التعليم، سـواء كانت هذه النظم مختلطة أو غير مختلطة (الفقي، ٢٠٠٩).

تشـير نتائج العديد من الدراسـات أن الفروق في التحصـيل حسـب الجنس في المدارس المنفصـلة أو المختلطة لا علاقة لها بعوامل تنظيم المدرسـة، فقد لوحظ اختلاف طفيف فقط في الرياضيات، حيث سـجلت المدارس أحادية الجنس نقطتين أعلى من المدارس المختلطة، وهو فرق

غير دال، لذلك يمكن استنتاج أن النموذج التنظيمي للمدرسة بشكل عام، لا يمثل أي فائدة على التحصيل الدراسي الذي حققه للطلاب والطالبات (Garcia, Vazquezb ,2016)، وفي السياق ذاته كشفت الدراسة التي أجراها (Van de Gaer, Pustjens, Van Damme, & De Munter 2004,) أن الطلاب بشكل عام يحصلون على نتائج أفضل في اللغة في الفصول المختلطة، بينما تحقق الطالبات تقدمًا أفضل في الرياضيات في الفصول المختلطة، ويدعم ذلك الدراسة التي أجراها هايد وإلسون (Hyde & Allison،2014) والتي قاما فيها بتحليل نتائج من (١٨٤) دراسة استهدفت مدارس أحادية الجنس، وأخرى مختلطة، وأظهرت نتائج التحليلات بعض المزايا المتواضعة للتعليم أحادي الجنس، لكل من الطلاب والطالبات، مثل أداء الرياضيات، ومع ذلك أظهرت الدراسات الأخرى اختلافات طفيفة فقط بين الطلاب لأداء الرياضيات والأداء العلمي، وبالتالي فإن النتائج للدراسة لا تدعم وجهة النظر القائلة بأن التعليم في المدارس الأحادية الجنس يوفر مزايا أكثر مقارنة بالمدارس المختلطة.

الحفاظ على نوعي التعليم المختلط وغير المختلط، وتدعيم الطبيعة الخاصة لكل منهما، لإعطاء أولياء الأمور والطلاب الفرصة للاختيار، فلكل نوع منهما مميزات وسلبيات، ومن الممكن أن يكون لكل نوع منهما راغبوه (الفقي، ٢٠٠٩).

الدراسات السابقة:

تعددت الدراسات حول دمج طلاب الصفوف الأولية بمدارس البنات، وأبرزت أهميته من عدة جوانب مختلفة، كما وُجدت دراسات ربطت بين التصورات والتعليم المختلط في هذه المرحلة، وفيما يلي استعراض للدراسات السابقة حول هذا الموضوع:

دراسة المنيّر (٢٠١٨) والتي هدفت إلى التعرف على اتجاهات المدراء والمعلمين حول التأنيث الجزئي للهيئة التدريسية، وعلاقته بالتطوير المهني لديهم في المدارس الحكومية للمرحلة الأساسية الدنيا في محافظات شمال الضفة الغربية بفلسطين، واتبعت المنهج الوصفي التحليلي واستخدمت

أداتي المقابلة والاستبانة، وتكون مجتمع الدراسة من (٩٤١) من معلمي ومديري المدارس الأساسية، حيث تم اختيار عينة منهم بلغ حجمها (٣١٩).

وأظهرت نتائج الدراسة أن اتجاهاتهم كانت إيجابية نحو تأنيث الهيئة التدريس للصفوف الدنيا في المدارس، وأن سياسة تأنيث التعليم الجزئي سياسة فعالة وناجحة، وأظهرت نتائج المقابلات وجود ارتفاع بالتطوير المهني للمدراء والمعلمين في المدارس التي يوجد بها تأنيث هيئة تدريسية جزئي، وأن وجود المعلمة في المدرسة التي بها الصفوف من الأول إلى الرابع تضفي أثراً ايجابياً على تطوير البيئة المدرسية.

ودراسة زهد (٢٠١٧) والتي هدفت إلى تقييم سياسة وزارة التربية والتعليم العالي لتأنيث التعليم في الصفوف الأربعة الأساسية الدنيا من وجهة نظر المعلمين، ومدراء المدارس، ومدراء التربية والتعليم في الضفة الغربية وقطاع غزة، وتم اعتماد المنهج الوصفي التحليلي، وقد تم جمع البيانات من خلال الاستبانة والمقابلة، حيث بلغ حجم عينة الاستبانة (٥٨١) وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية، أما المقابلة قد بلغ عدد المشاركين (١٧) من مديري التربية والتعليم. وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها: جاء تقييم سياسة تأنيث التعليم في الصفوف الأربعة الأساسية بدرجة مرتفعة وإيجابية، أيضا وضحت النتائج أن قدرة المعلمة أفضل من المعلم في التعامل مع الطلبة في هذه المرحلة العمرية، لأن المعلمات يتقبلن الطلبة بعطفهن وحنانهن عليهم، وهن أقدر على معرفة احتياجات الطلبة، كما أن هناك نتائج ملموسة حققها تأنيث التعليم في رفع مستوى تحصيل الطلبة، وكان له دور في انخفاض المشاكل السلوكية لديهم.

دراسة بندلتون Pendleton (٢٠١٥) هدفت إلى تحديد ما إذا كان هناك اختلاف في التحصيل الأكاديمي في القراءة بين الطلاب في الفصول المختلطة وغير المختلطة، وتأثير تصورات المعلمين على نتائج التحصيل الأكاديمي، استخدمت الدراسة منهجاً مزجياً، وتوصلت لنتائج كمية من درجات القراءة في اختبار البراعة لـ (٣٩٦) طالبًا في الصفوف الأولية من الثاني إلى الثامن، من أربع مدارس في ولاية ميزوري بالولايات المتحدة، واختلفت النتائج حسب مستوى الصف بالنسبة للفصول المختلطة وغير المختلطة، ولكن بشكل عام لم يكن هناك فرق كبير،

وباستخدام الطريقة النوعية لتصورات المعلمين من (٣٦) معلماً، قسم الباحث المعلمين إلى ست مجموعات كعينات للدراسة، قامت مجموعتان بتدريس صفوف غير مختلطة من نفس الجنس، وقامت مجموعتان بتدريس فصول من الجنس الآخر، ودرست المجموعتان الأخيرتان فصولا مختلطة، وأشارت نتائج تصورات المعلم إلى أن غرفة الصف غير المختلط لم تكن فعالة في تغيير سلوك الطلاب، وخلصت النتائج إلى أنه لم يكن هناك فرق كبير في تحصيل الطلاب بين الفصول الدراسية المختلطة وغير المختلطة، لذا أوصت الدراسة قادة المدارس بضرورة إعادة النظر في أمر الفصول الدراسية غير المختلطة، لأنها لا تدعم زيادة التحصيل الدراسي.

وجاءت دراسة وزارة التربية في الكويت (٢٠١٤) والتي هدفت إلى التعرف على السلبيات التي تواجه معلمات المرحلة الابتدائية للبنين، تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية حيث بلغ حجمها (٤٥٣) من معلمات المناطق التعليمية الست في الكويت واللاتي يتواجدن في مدارس البنين بالمرحلة الابتدائية، وأظهرت نتائج الدراسة أن المعلمات يواجهن مشاكل كثيرة ويصعب عليهن التعامل معها مثل الحركة الكثيرة للطلاب، مما يؤثر على دور المعلمة في ضبط الصف، كذلك أظهرت النتائج ضعف اتباع الطلاب لتعليمات المعلمات مما يسبب الفوضى والمشاجرات بين الطلاب، كذلك وضحت النتائج ضعف بعض المعلمات في التعامل مع بعض الطلاب خاصة الأكبر سنا، كما أشارت النتائج إلى أن ٦٩% من المعلمات يعتقدن أن المعلمة غير قادة على التعامل مع طلاب الصف الخامس الابتدائي، مما يؤكد أهمية إسناد تدريس هذا العمر من الطلاب للمعلمين.

أيضا قام الغامدي والزهراني (٢٠١٤) بداسة هدفت إلى معرفة الآثار السلوكية المترتبة على دمج الطلاب والطالبات في الصفوف الأولية من منظور التربية الإسلامية، من وجهة نظر أولياء الأمور، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج المسحي الوصفي، وتكون مجتمع الدراسة من أولياء الأمور حيث تم اختيار عينة عشوائية بلغ حجمها (٢٧٥) مشاركا، وتم توظيف الاستبانة لجمع البيانات. وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها: وجود آثار سلوكية واضحة نتيجة لاختلاط الطلاب والطالبات في الصفوف الأولية، كما بينت النتائج أن الآثار المرتبطة الجانب الاجتماعي

جاءت بدرجة عالية، ثم تلتها الآثار المتعلقة بالجانب الأخلاقي، ثم بعد ذلك الآثار المرتبطة بالجانب النفسي، وفي المرتبة الأخيرة جاءت الآثار المتعلقة بالجنب التعليمي، وقد أوصت الدراسة على أهمية إجراء المزيد من الدراسات حول قضية الدمج من أجل تقييم التجربة ومعرفة إيجابياتها وسلبياتها.

وجاءت دراسة عطار (٢٠١٣) التي هدفت إلى إبراز الإيجابيات والسلبيات التربوية والأخلاقية والنفسية حول التعليم المختلط من وجهة نظر التربية الإسلامية، واتبعت المنهج الوصفي التحليلي، حيث قام الباحث بجمع المعلومات من المصادر الإسلامية كالقرآن الكريم وتفسيره، والسنة النبوية القولية والفعلية، وأصول الفقه، والقواعد الفقهية، والفكر التربوي لعلماء المسلمين في هذه المسألة وشرحها وتحليلها، وأظهرت النتائج أن تطبيق الاختلاط في التعليم له آثار سلبية على الفرد والمجتمع، كتدني المستوى التعليمي والنفسي والأخلاقي للجنسين، وقد يؤدي الاختلاط أيضاً إلى ضعف الوازع الديني.

دراسة الفقي (٢٠٠٩) والتي هدفت إلى معرفة الفروق في الاتجاه نحو التعليم المختلط لدى عينة من الطلبة والأساتذة بجامعات مختلطة وغير مختلطة في مصر، وكانت عينة الدراسة بواقع (٢٨٠) طالبا وطالبة، قسموا بالتساوي بين جامعات مختلطة في (القاهرة، عين شمس، طنطا)، وغير مختلطة في (جامعة الأزهر)، وعينة بعدد (١٢٠) من أساتذتهم بالجامعات، باتباع المنهج شبه التجريبي واستخدام مقياس الاتجاه نحو التعليم المختلط، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً على مقياس الاتجاه نحو التعليم المختلط لصالح القسم الأدبي، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة التعليم المختلط وغير المختلط لصالح التعليم المختلط، مما يشير إلى قناعة وتفضيل الطلبة لنوع التعليم الملتحقين به، وزيادة اتجاههم نحوه، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين أعضاء هيئة التدريس بالتعليم الجامعي المختلط لصالح الإناث، وأوصت الدراسة بالعمل على وضع ضوابط ومعايير تحكم سلوك الطالب والطالبة في التعليم المختلط.

دراسة هيلات (٢٠٠٧)، والتي هدفت إلى معرفة أثر التعليم المختلط على تقدير الذات، لدى عينة من طالبات الجامعة الأردنية المختطة، وطالبات كلية الأميرة عالية الجامعية غير

المختلطة، ومعرفة علاقة تقدير الذات بين مجموعة الطالبات في التعليم المختلط وغير المختلط باختلاف كل من المرحلة الدراسية، تكونت عينة الدراسة من (١٣٩) طالبة من كلية مختلطة، و(١٣٩) طالبة من كلية غير مختلطة، واستخدمت الدراسة المنهج شبة التجريبي باستخدام مقياس تقدير الذات، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك فروقًا دالة إحصائية في مستوى تقدير الذات بين مجموعة الطالبات تعزى إلى اختلاف المعدل التراكمي، لصالح المعدل ممتاز وجيد جداً، ولا توجد فروق دالة إحصائية في مستوى تقدير الذات بين مجموعة الطالبات في التعليم المختلط وغير المختلط، وأوصت الدراسة بتوفير نوعين من التعليم الجامعي (مختلط، وغير مختلط) بحيث يستطيع الطلبة أن يلتحقوا بنوع التعليم الذي يرغبون فيه.

ودراسة زيتون (٢٠٠٣) هدفت إلى تحديد الفروق في المهارات الاجتماعية (التعبير الانفعالي- الحساسية الانفعالية- الضبط الانفعالي- التعبير الاجتماعي-الحساسية الاجتماعية- الضبط الاجتماعي) لكل من التلاميذ والتلميذات الملتحقين بالمدارس المختلطة والمدارس غير المختلطة بأنواعها (بنين- بنات- المشتركة ذات الفصول المنفصلة)، وهدفت أيضاً إلى التحقق من صدق وثبات اختبار المهارات الاجتماعية على تلاميذ وتلميذات المرحلة الإعدادية الذين تتراوح أعمارهم حول (١٤) عامًا، وطبقت الباحثة اختبار أوتيس لينون للقدرة العقلية العامة (المستوى المتوسط)، واختبار المهارات الاجتماعية لرونالد ريجيو، وذلك باستخدام المنهج الوصفي على عينة قوامها (٣٢٩) تلميذا وتلميذة بالصف الثالث الإعدادي (١٦٠ تلميذا، و ١٦٩ تلميذة) في نطاق مدينة الإسماعيلية بمصر، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية ترجع إلى نوع التلاميذ في مهارات الحساسية الانفعالية، والضبط الانفعالي، والحساسية الاجتماعية، والضبط الاجتماعي ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى نمط المدرسة في مهارة الحساسية الاجتماعية، كما أشارت النتائج إلى أن البنين يفيدون أكثر من تواجدهم مع البنات في جماعات أنشطة مختلطة لتعزيز وتنمية مهاراتهم الاجتماعية؛ وبالتالي أوصت الدراسة بتعميم نمط المدارس المدمجة ذات الفصول المنفصلة.

دراســـة الكمنجي (٢٠٠١) هدفت إلى معرفة وجهات نظر المديرات والمعلمات وأولياء الأمور الإناث نحو تأنيث الهيئة التدريســية في المرحلة الأســاســية الدنيا من المدارس الحكومية، والمدارس الخاصــة في محافظات شمال فلســطين، وتم اعتماد المنهج الوصــفي المســحي، وتم تطبق الاستبانة لجمع البيانات، حيث بلغ حجم العينة (١٦) مديرة، و(٦٤) معلمة، و(٨٠) من أولياء الأمور الإناث وهن من العضــوات المشــاركات بمجالس الأمهات في المدارس المختارة الحكومية والخاصــة، وأظهرت نتائج الدراســة أن هناك تأثيرا إيجابيا لنظام التأنيث، حيث إنه يســهم بشــكل فعال برفع مســتوى التحصــيل الدراســي، ويؤثر إيجاباً في بناء شــخصــية التلميذ من وجهة نظر المديرات والمعلمات، كما أن نظام التأنيث يســاعد في تطبيق قواعد النظام الصــفي والانضــباط، أيضا أشارت النتائج إلى إيجابية تأنيث الهيئة التدريسية في المرحلة الأساسية الدنيا؛ لأنه يعمل على تحقيق أهداف التربية، ويرفع مستوى التحصيل. لذلك أوصت الدراسة بدعم نظام تأنيث المرحلة الابتدائية الدنيا ورفع مستوى فاعليته.

دراسة قعدان (١٩٩٩) والتي هدفت إلى التعرف على أثر التعليم المختلط على تحصيل طلبة الصــف العاشــر الأســاســي في مادة اللغة الانجليزية في المدارس الحكومية، بمحافظة نابلس في فلسطين، واتبعت الدراسة على المنهج شبه التجريبي، واستخدام اختبار تحصيلي في اللغة الإنجليزية لقياس الأهداف الســلوكية للوحدات الأربعة الأولى لمنهاج الصــف العاشــر، وقد تكونت عينة الدراســة من (١٠٧) طالبا وطالبة من مدارس مختلطة وغير مختلطة. وتوصــلت الدراســة إلى عدة نتائج منها: وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الأكاديمي لصالح المدارس غير المختلطة، كما توجد فروق دالة إحصــائيا بشــأن التحصــيل الأكاديمي بين ذكور المدارس المختلطة وغير المختلطة لصالح الذكور في المدارس غير المختلطة، ومدارس الإناث كذلك؛ لذلك أوصت الدراسة بضرورة دراسة أوضاع المدارس الحكومية المختلطة بشكل عام، والعمل على إنشاء مدارس منفصلة للإناث في حالة تعذر تحسين المناخ والبيئة في المدارس المختلطة.

التعليق على الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية منها:

على الرغم من وجود دراسات كثيرة أجريت حول الاختلاط في التعليم إلا أنها قد أجريت جميعها خارج المملكة ماعدا دراسة الغامدي والزهراني (٢٠١٤)، والتي أجريت قبل تطبيق دمج طلاب الصفوف الأولية في مدارس البنات في المدارس الحكومية، كما أنها استخدمت المنهج الوصفي المسحي، بأسوبه الكمي وقد تكونت عينة الدراسة من أولياء الأمور فقط، بينما الدراسة الحالية هدفت إلى اكتشاف ومعرفة تصورات المعلمات وأولياء الأمور بالمدارس التي تمت فيها عملية الدمج، واستخدمت المنهج النوعي ووظفت المقابلة لجمع البيانات؛ وبالتالي فإن الدراسة الحالية تسعى لفهم متعمق حول قضية الدمج ممن عاش هذه التجربة عن قرب، وهم: (المعلمات اللاتي درسن/يدرسن في مدارس مختلطة، وأولياء أمور طلبة درسوا/يدرسون في مدارس مختلطة)، وهذا بدوره يرجى أن يسهم في الإضافة للمعرفة وردم الفجوة العلمية في هذا الموضوع.

تاسعا: منهجية الدراسة:

١- منهج الدراسة:

نظرا لطبيعة الدراسة وأهدافها، فقد اعتمدت هذه الدراسة على البحث النوعي؛ حيث "يسعى إلى اكتشاف وفهم ظاهرة اجتماعية في سياقها الطبيعي بشكل منظم، دون الاعتماد على المعطيات العددية والإحصائية" (العبدالكريم، ١٤٣٣، ٢٠)، كما تم توظيف أسلوب النظرية المجذرة لمعرفة واكتشاف وجهات نظر المعلمات وأولياء الأمور حول تجربة دمج طلاب الصفوف الأولية في مدارس البنات، وإسناد تدريسهم للمعلمات، ومن ثم الوصول إلى بناء نظرية أو فرضيات وفقا لما تتوصل إليه الدراسة من نتائج (المحيميد والمنوفي، ١٤٤٣/٢٠١٥هـ).

٢- مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من معلمات المدارس الابتدائية في منطقة القصيم، والتي تم تطبيق دمج طلاب الصفوف الأولية فيها، ويبلغ عدد هذه المدارس (٣٢) مدرسة، في عام ٢٠٢٠ حيث تم

اختيار سبع مدارس، ومن ثم اختيار عينة قصدية تكونت من (١٥) معلمة ممن سبق لهن تدريس طلاب الصفوف الأولية و(١٥) من أولياء الأمور (١٠ أمهات و٥ آباء) لطلاب صفوف أولية درسوا/ يدرسون في مدارس البنات.

٣- جمع البيانات وتحليلها:

تم توظيف المقابلة المفتوحة لجمع البيانات والإجابة على أسئلة الدراسة، ذلك أن المقابلة تعدّ من أهم الطرق التي يمكن من خلالها فهم تصورات الناس حول موضوع ما (Fontana، ٢٠٠٠)؛ لذلك يؤكد كافل (Kvale، ١٩٩٦) أن استخدام المقابلات يكون مناسبا بشكل خاص عندما يكون هدف الباحث فهم وجهات النظر حول قضية ما ووصف التجارب حولها، وهو ما ينطبق على الدراسة الحالية، وفيما يخص جمع البيانات، فقد تم التواصل مع المشاركين وتحديد مواعيد المقابلات بما يتناسب معهم، وأجريت جميع المقابلات إما من خلال الاتصال بالهاتف أو عبر برنامج زوم (Zoom meeting) وقد استمرت المقابلات مابين٣٠-٤٥ دقيقة، وفي بداية كل مقابلة تم تقديم لمحة موجزة عن الدراسة وأهدافها وأهمية معرفة وجهة نظر المشارك حول مشكلة الدراسة، كما تم إبلاغ جميع المقابلين بأن مشاركتهم اختياريه وأن لديهم الحق في الانسحاب من المقابلة في أي وقت، كما تم التأكيد لهم بأن جميع معلوماتهم الشخصية التي يقدموها ستبقى في موضع السرية ولن يطلع عليها سوى الباحثين، وذلك من أجل أن يشعروا بالطمأنينة ويبدو وجهة نظرهم بكل راحة (Creswell، ٢٠١٢)، وقد تم استخدام جهاز التسجيل الصوتي من أجل حفظ المقابلات، وقبل الشروع في إجراء المقابلات تم تجهيز قائمة ببعض الأسئلة والموضوعات التي يجب تغطيتها، إضافة إلى تجهيز كراسة لتدوين بعض الملاحظات أثناء إجراء المقابلات (Belisle, 1998).

في مرحلة جمع البيانات، بداية تم تفريغ البيانات الصوتية إلى بيانات مكتوبة، حيث تم قراءتها عدة مرات، وبعد ذلك تم تنظيم البيانات وترتيبها إلى موضوعات أولية وفرعية وإنشاء الرموز، ثم دمج المواضيع المتشابهة تحت رمز واحد وتسميتها، بعد ذلك تم الشروع في كتابة تقرير النتائج (Braun & Clark,2006).

٤- ضمان جودة البيانات:

على الرغم من أن الباحث لا يهتم كثيرا بتعميم النتائج في البحث النوعي؛ فهو ينظر إلى ذلك البحث على أنه أقل صرامة من البحث الكمي الذي يهتم بمعايير الصدق والثبات، وذلك أن البحث النوعي غالبا ما يهتم بفهم الظاهرة التي يدرسها في سياقها التي وجدت فيه ومن خلال وجهة النظر الذاتية لعينة البحث؛ إلا أنه ومع ذلك لا بد للباحث أن يقدم للقارئ ما يدل على موثوقية نتائجه التي توصل إليها (جامع، ٢٠١٩)، حيث يمكن تعريف الموثوقية بأنها: "مجموعة من المعايير التي ينادي بها بعض الكتاب لتقييم جودة البحث النوعي" (Bryman، ٢٠٠٨، p.700)، وفيما يتعلق بهذه الدراسة، تم التأكد من أن المعلومات التي تم الحصول عليها جديرة بالثقة؛ وذلك من خلال ذكر معلومات مفصلة حول عملية جمع البيانات وتحليلها، إضافة إلى ذلك تم التأكد من دقة النتائج من خلال مراجعة البيانات بعد جمعها، تم إرسالها إلى جميع المقابلين من أجل التحقق من دقتها، كما تم أيضا إرسال نسخة من نتائج الدراسة إلى المقابلين من أجل التأكد من أن ما كتب من نتائج تمثل وجهات نظرهم حول مشكلة الدراسة (Creswell، ٢٠١٢).

عاشرا: عرض النتائج ومناقشتها:

وفيها يتناول الباحثان الإجابة عن التساؤلين الرئيسين وهما:

- كيف ترى المعلمات تجربة دمج طلاب الصفوف الأولية في مدارس البنات؟
- كيف يرى أولياء الأمور تجربة دمج طلاب الصفوف الأولية في مدارس البنات؟

ويتناول فيه الباحثان مناقشة لآراء المعلمات وأولياء الأمور عن كل من: سرعة تطبيق الدمج، والدمج والمعلم، والدمج وأثره على العملية التعليمية، والمعلمة وتدريس الطلاب، والجانب الديني والدمج.

وفيما يلي عرض لنتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها.

وجهات نظر المعلمات وأولياء الأمور نحو تجربة دمج طلاب الصفوف الأولية في مدارس البنات:

اختلفت وجهة نظر عينة الدراسة حول تجربة دمج طلاب الصفوف الأولية في مدارس البنات وإسناد تدريسهم للمعلمات ما بين مؤيد ورافض، كما عبروا عن عدة نقاط حول قضية الدمج ما بين إيجابيات وسلبيات، وفيما يلي عرض للنتائج ومناقشتها:

١- سرعة تطبيق الدمج:

عَبّر سبع معلمات عن قلقهم تجاه سرعة تطبيق تدريس طلاب الصفوف الأولية في مدارس البنات دون دراسة وضع المباني المدرسية وملاءمتها؛ حيث إنه وبحسب الفهم أن هدف وزارة التعليم هو إسناد تدريس الأطفال للمعلمات وليس دمجهم مع البنات، بينما ما تم في الواقع أن الطلاب والطالبات في مبنى واحد ويجتمعون ويختلطون مع بعضهم، وهو ما تسبب في حدوث بعض المشاكل بين البنين والبنات، وفي هذا الجانب قالت إحدى المعلمات: "كثيرا ما يحدث مشاجرات بين الطلاب والطالبات في الفسحة"، وأخرى وصفت ما يحدث فقالت: "لدي طالبات يشتكين من الطلاب خاصة في الأماكن المغلقة مثل دورات المياه، وحدث أن اشتكت طالبة من التنمر من أحد الطلاب سواء من شعرها أو شكلها أو جسمها"؛ لذا أكدت المعلمات على أهمية مراعاة فصل البنين عن البنات في المبنى الواحد، حيث ذكرت إحداهن قائلة: "يجب مراعاة حاجات الطلاب الجسمية، فيجب أن يكون وقت وجبتهم في وقت مغاير عن الطالبات، لأن الطلاب حركيون أكثر"، وقالت أخرى: "يوجد تساهل من الإدارة بعدم فصل الطلاب عن الطالبات، لذلك على الوزارة التأكيد على قائدة المدرسة بفصل الطلاب عن الطالبات في وقت الوجبة، إما بأن تفصل الساحة الداخلية بحاجز أو أن تغير أوقات الوجبات".

وفيما يخص وجهة نظر أولياء الأمور تجاه سرعة تطبيق تدريس الطلاب في مدارس البنات، فقد اتفق غالبية أولياء الأمور مع ما أشارت إليه المعلمات، حيث أبدوا قلقهم حول بعض الآثار السلبية على التجربة ونجاحها، وذكروا بأن طريقة تقسيم الفصول وعدم فصل الطلاب عن

الطالبات بين الحصص كان سببا في حصول الشجارات المتكررة بين الجنسين، وتذمرت ثلاث من الأمهات من العشوائية في تقسيم الفصول الدراسية. حيث قالت إحداهن: "الطلاب قد يكونون أقل أو أكثر من القدرة الاستيعابية للصف، أو أن يكون صف الطالبات يختلف عن صف الطلاب من ناحية الرسوم والألوان والوسائل التعليمية على الجدران، فذلك يشعر الطلاب بالتمييز بين بعضهم وتبدأ المقارنات السلبية بين الجنسين"، لذلك رأى أحد الآباء في هذا الجانب أن الطلاب يحتاجون إلى ديكورات ورسومات ولوحات تناسب ميولهم، كما يحتاجون إلى مساحة أكبر للعب وممارسة بعض الألعاب التي لم تكن مهيأة في مدارس البنات التي يدرس فيها أبناؤهم، مثل ملعب كرة القدم. أيضا أشارت إحدى الأمهات إلى أن الاختلاط في مدرسة واحدة مع البنات جعلت ابنها يحاول محاكاة صفات البنات ويقلد حركاتهن، مما سبب قلقا لها حيث لم تجد بدا من نقل ابنها لمدرسة الطلاب حتى لو كانت بعيدة عن مقر السكن.

في المقابل أشار ثلاثة من أولياء الأمور بأنهم لم يعانوا من هذه المشكلة؛ لأن المدرسة التي يدرس فيها أبناؤهم منقسمة إلى طابقين، فالطلاب في طابق والطالبات في طابق آخر.

٢- الدمج والمعلم:

أظهرت بعض المعلمات قلقهن بأن دمج الطلاب في مدارس البنات وإسناد تدريسهم للمعلمات والتوسع فيه سوف يؤثر على وظائف المعلمين، مما قد يزيد نسبة البطالة من ناحية، كما يفوت الفرصة من الاستفادة من الخبرات المتميزة للخريجين الرجال في تدريس الصفوف الأولية؛ حيث وضحت إحداهن ذلك بقولها: "قد يكون في دمج طلاب الصفوف الأولية في مدارس البنات توفير اقتصادي على ميزانية التعليم بسبب إغلاق بعض المدارس، لكن ضريبة ذلك قد يؤدي إلى ضعف الاستفادة من خبرات المعلمين المتمكنين".

ويمكن أن يفسر ذلك إلى قلق المعلمات من ارتفاع نسبة البطالة بين خريجي كليات التربية من الرجال، حيث إن الدمج سيكون سببا في نقص فرص التوظيف لهم.

ومن ناحية التوفير الاقتصادي فيؤيد ذلك دراسة إيفانز وأكمل وجاكيلا (Evans, Akmal and Jakiela, 2020) التي تفيد أن التعليم المختلط أقل كلفة من التعليم أحادي الجنس؛ حيث يوفر فصولا دراسية ومعلمين وقادة وموظفين.

٣- الدمج والعملية التعليمية:

من ناحية، اتفق خمس معلمات على أن سهولة التواصل مع الأم كان له أثر إيجابي على العملية التعليمية، مما انعكس على زيادة التحصيل الدراسي لدى الطلاب؛ وذلك لأن الطالب في هذا العمر يعتمد على أمه في النمو المعرفي.

كما ذكرت إحداهن بأن الطالب يشعر بالأمان النفسي بسبب أنه يستطيع مشاهدة أمه في المدرسة، لذلك أكدت معلمتان أنه بسبب معرفة حالة الطالب من الأم، والتواصل الدائم بين المعلمة والأم له أثر كبير في حل مشاكل سلوكية ومعرفية لدى الطلاب مما ينعكس على تحسن مستواهم.

من ناحية أخرى، أشارت أربع معلمات على عدم ملاحظة وجود فرق في مخرجات التعلم قبل وبعد الدمج، حيث أكدن أن قوة أو ضعف مخرجات التعليم لا يتوقف على المعلم أو المعلمة، وإنما عملية التعليم والتعليم التي تقوم على منظومة متكاملة متى ما وجدت فإن ذلك ينعكس على المخرجات وتحسنها؛ لذلك أكدن على أهمية معرفة وتحديد المشكلة من خلال الدراسات والأبحاث ومن ثم العمل على إيجاد الحلول المناسبة، إذ ليس كل معلمة قادرة على التعامل مع الطلاب وتعليمهم كما يفعل المعلم.

وفيما يتعلق بوجهة نظر أولياء الأمور حول تدريس الطلاب في مدارس البنات وانعكاسه على مخرجات التعليم، فقد أشار أحد الآباء إلى أنه لم يجد في ابنه الحماس في الصباح للذهاب إلى المدرسة، كما أثر ذلك على شخصيته، فقال واصفا ما حدث لابنه: "ابني يقول لي كثيرا: أنا صغير؛ لأن الأولاد الكبار يذهبون إلى مدرسة الأولاد"، وهذا بدوره ربما يؤثر على التحصيل الدراسي لدى الطلاب، أيضا ذكر ثلاثة عشر من أولياء الأمور بأنهم لم يلاحظوا اختلافا في

مخرجات التعليم في مدارس البنات عنه في مدارس البنين، حيث عبر أحدهم عن ذلك قائلا: "لم أجد أثرا في تسجيل ابني في مدرسة البنات، فأساليب التدريس واحدة ولم أجد فرقا في المخرجات"، في المقابل أشار ثلاثة من أولياء الأمور إلى أن مخرجات التعليم في مدارس البنات أفضل من مدارس البنين والذي انعكس على أبنائهم، وفي هذا الجانب أفادت إحدى الأمهات بأن ابنها كان يكره بعض المواد بسبب أسلوب بعض المعلمين، وطباعهم، وكثرة تأنيبهم، وصراخهم المتكرر عليه، وكان يواجه تنمرًا ومضايقات في مدراس البنين وخاصة من الصفوف العليا، وحين انتقل إلى مدرسة البنات تغير الوضع مما ساهم في تهدئة طباعه، كما أضافت أم أخرى إلى أن ابنها زاد حماسه للمدرسة ويرفض الغياب، كما وجدت تحسناً في شخصيته فأصبح متعاوناً، وأصبح اجتماعياً بعدما كان يعاني من الانطوائية. كما أشار أحد أولياء الأمور إلى أن معلمة ابنه كان لها أثر إيجابي على شخصية ابنه لما وجده من احتواء من قبل المعلمة، مما انعكس إيجابا على شخصيته ونموها، وكان لها أثر في تحسن ابنه وتحصيله الدراسيي.

كما قد عبر خمس من الأمهات عن ارتياحهن مما وجدن من سهولة في التواصل مع المعلمات، وذلك أن الأم هي التي تشرف على الطالب في هذه المرحلة من عمره. حيث فقالت إحداهن: "أصبحت أراسل المعلمة في أي وقت، وليس مثل المعلم الذي يصعب التواصل معه إلا عن طريق والد ابني، رغم كثرة أشغاله، كما استطعت الحضور للمدرسة وملاحظة سلوكيات ابني عن قرب، وتبادل الخبرات مع الأمهات باجتماع مجلس الأمهات".

ويمكن تفسير ذلك إلى أن المرحلة العمرية التي يمر بها الطالب تتطلب كثرة التواصل بين الأم والمعلمة، بينما يصعب تواصل الأم مع المعلم بشكل مستمر، وهو ما أكدته دراسة المنيّر (٢٠١٨)، وزهد (٢٠١٧)، والكمنجي (٢٠٠١)، حيث أشارت إلى أن تدريس المعلمة للطلاب له أثر إيجابي على التحصيل الدراسي؛ ومن ناحية المخرجات التعليمية فعدم وجود فروق في بعض تجارب المعلمات وأولياء الأمور راجع إلى أن المناهج الدراسية هي ذاتها التي تقدم في المدارس غير المختلطة؛ ولذا أوصت دراسة بندلتون Pendleton (٢٠١٥) بضرورة إعادة النظر في أمر الفصول الدراسية غير المختلطة، لأنها لا تدعم زيادة التحصيل الدراسي.

٤– المعلمة وتدريس الطلاب:

من ناحية، أشـــارت معلمتان إلى نجاح تجربتهن في تدريس الطلاب؛ حيث وصـــفن هذه التجربة بأنها أسهل بالنسبة لهن من تدريس الطالبات؛ فهم يستجيبون للشرح ويتفاعلون معه أكثر من الطالبات اللاتي بنظرهن يغلب على طبعهن العناد، من ناحية أخرى وضحت بعض المعلمات أنهن يعانين من ضـــعف قدرتهن على إدارة الصـــف بالنســـبة للطلاب، خاصـــة وأن هناك بعض الطلاب ممن يســـخرون من معلمتهم بالألفاظ، ويســـتهزؤون بالقوانين والأنظمة؛ كما أن المعلمات يعانين من ضـــعف إدارة الصـــف وذلك بســـبب نشـــاط الطلاب وكثرة حركتهم، واختلاف البيئة عليهم. كما عزت إحداهن ذلك إلى قلة خبرتهن في تدريس الطلاب. وذكرت معلمة أخرى أن سبب ضعف إدارة الصف راجع لتكوينها الأنثوي والذي يمنعها من التعامل بشدة وحزم. حيث قالت واصـــفة ذلك: "في بعض الأحيان يكون الطالب مخطئا، لكنه حينما يغضـــب أجد نفســـي متنازلة عنه، ثم أعتذر إليه". لذلك أشـــارت أخرى بأن الطلاب أصـــبحوا أكثر حســـاســـية وزاد بكاؤهم، حيث وضحت السبب في ذلك فقالت: "قد يكون ذلك بسبب أنني أشفق عليهم حتى لو كانت الصرامة في مصلحتهم".

بينما أشار ثلاث معلمات إلى وجود رغبة ذاتية لدى الطلاب للتعلم، حيث يسعون لإظهار أفضل ما لديهم، كما أشارت معظم المعلمات التي تم مقابلتهن بأن دمج طلاب الصفوف الأولية في مدارس البنات زاد العبء عليهن؛ لأن الجهد مرتبط بمدى قدرة المعلمة على تحفيزهم للتعلم والاكتشـــاف وليس فقط بشـــرح الدرس، حيث ذكرت إحداهن ذلك بقولها: "نحن نعاني من كثرة الأعباء في تدريس الطالبات فكيف بعد استقبال فئة جديدة لم نتعامل معها من قبل! وقرار الدمج واختيار المدارس شبه فجائي ولم نجد تفهما من الإدارة بتخفيف نصاب الحصص، أو عدد الطلاب والطالبات داخل الفصـــول، أو التخفيف من بعض المهام الإدارية"، وتؤكد أخرى ذلك فتقول: "عانيت من الضغوطات، وكثرة المسؤوليات، وتقسيم الجهد بين الطلاب والطالبات، ومحاولة التنوع في طرق تقديم الدرس، وجذب اهتمام الطلاب، والســـعي لتهيئتهم النفســـية والذهنية قبل الدرس فهذا جهد كبير بالنسبة لـ (١٨) حصة في الأسبوع، وفيه استنزاف للطاقة، ناهيكم عن الواجبات

الثانية، مثل: المناوبة، والإشـــراف، والريادة، والنشـــاط. لذا نحتاج إلى تقليل نصـــاب المعلمة من الحصص، أو تفريغها من الأعمال الثانوية الأخرى".

أيضـا أشـار أربع من المعلمات إلى أن طريقة توصـيل المعلومة للطلاب يجب أن تختلف عن الطالبات من أجل الحصـــول على نتائج إيجابية؛ فالطالبات بحســـب رأيهن يفضـــلن الأســـلوب القصـصـي والحوار، بينما الطلاب يجذبهم الأسـلوب الحركي، لذلك أكدن على أهمية مراعاة طرق التدريس المناسبة لكل جنس حتى يكون له أثر إيجابي.

وفيما يتعلق بوجهة نظر أولياء الأمور، أشـار ثمانية منهم عن قلقهم تجاه شـخصـية أبنائهم؛ حيث إن دراســـتهم في مدارس البنات ربما أدت إلى الدلال الزائد بســـبب تعامل المعلمة معهم، حيث عبرت إحدى الأمهات عن ذلك بقولها عن ابنها: "أصـــبح مدللا، ولم يعد يتحمل أحدا، كما أصـبح سـريع الغضـب"، كما عبر ثلاثة منهم عن شـخصـية أبنائهم حيث زادوا حسـاسـية ودلالاً، لذلك أكدت إحدى الأمهات على أهمية أن تكون المعلمة أكثر حزماً.

كما عبر بعض أولياء الأمور عن قلقهم تجاه تدريس المعلمة للطلاب مما يفقدهم القدوة ومعرفة قيم الرجولة والتدرب على مبادئها، وفي ذلك قال أحد الآباء عن ابنه: " أصبح لا يميل إلى مجالس الرجال وهذا ما أقلقني، ففي الاجتماعات العائلية يميل إلى الذهاب لمجالس النساء، ويرفض القدوم معي ومع إخوته، ولم يعد يراني كأب قدوة له، وهذا مؤشر سيء".

وعلى الرغم من قلق معظم أولياء الأمور تجاه تدريس أبنائهم في مدارس البنات، إلا أنهم أكدوا على الحاجة الماسة للمعلمات اللاتي يدرسن طلابا إلى ورش عمل ودورات، تساعدهن على التعايش مع هذا الوضـــع الجديد وكيفية التعامل مع الطلاب والطالبات في نفس الوقت، حيث شرح ذلك أحدهم فقال: "تحتاج المعلمة للتهيئة والتدريب على كيفية التعامل مع الطلاب؛ فأحيانا تطرح المعلمة بعض المقارنات وهي تقصـد التحفيز لكن الأثر يكون سـلبيا على الطالب"، ولذلك أكدوا على أهمية التنسـيق في توزيع الحصـص بحيث لا تخرج المعلمة من فصـل طلاب إلى فصـل طالبات أو العكس، لأن ذلك ربما يؤثر على مزاجها وتركيزها وربما –بدون شعور– كان تعاملها لا يناسب طبيعته جنس الفصل التي جاءت إليه.

يتفق مع ذلك نتائج دراسة قطاع البحوث والمناهج بوزارة التربية في الكويت (٢٠١٤) التي أظهرت أن المعلمات اللاتي يدرسن الطلاب يواجهن مشاكل من أهمها ضعف إدارة الصف؛ نتيجة حركة الطلاب الزائدة، وقلة إصغائهم لتوجيهات المعلمة، وذلك قد يرجع إلى أن خبرة المعلمات في التدريس كانت قاصرة على الطالبات دون الطلاب؛ ولم يتم تهيئتهن مسبقاً بطرق التدريس والاستراتيجيات المناسبة للتعامل مع حركة الطلاب الكثيرة، وطبيعتهم بشكل عام.

٥- الجانب الديني والدمج:

لم تغفل المعلمات اللاتي تم مقابلتهن التطرق للجانب الديني وموقف الدين الإسلامي من اختلاط الجنسين، خاصة وأن دستور المملكة العربية السعودية قائم على الكتاب والسنة، ووثيقة سياسة التعليم بالمملكة تؤكد على الفصل بين الطلاب والطالبات في جميع مراحل التعليم بدءً من المرحلة الابتدائية؛ لذلك فقد أبدت سبع معلمات قلقهن تجاه الآثار السلبية لتدريس الطلاب مع الطالبات في مدارس واحدة بحيث يحدث اختلاط بين الجنسين، والتي قد لا تظهر على المدى القريب، خاصة في ظل وجود بعض الدراسات التي أظهرت نتائجها سلبية. أيضا أشارت معلمتان إلى تدريس الطلاب في مدارس البنات واختلاطهم مع بعضهم ربما يكون له أثر في اضطراب شخصية الطفل، حيث يمارس في المدرسة تناقضا في حياته فهو في المدرسة يصاحب ويلعب مع البنات بينما يمنع عنه خارجها بحجة الدين وتعاليمه، وهذا بدوره ربما أدى إلى التشكيك في تعاليم الدين الإسلامي وأوامره، وفي هذا الجانب قالت إحداهن: "بعض الأسر تربي أبناءها منذ الصغر على عدم الاختلاط مع البنات ولكنها اضطرت لتسجيله في مدرسة مختلطة؛ بسبب إغلاق الصفوف الأولية في مدرسة الطلاب القريبة"، وعلقت أخرى على هذا الموضوع فقالت: "أنا معلمة للصف الثاني وكيف أتعامل مع طالب قريب لي في الفصل أدرسه، وفي الاجتماعات العائلية أتحجب عنه ولا يراني".

من ناحية أخرى، أكدت خمس معلمات أنه في عصر العولمة أصبحت الأجهزة الذكية متوفرة في أيدي معظم الأطفال، لذلك فإن تربية وتعليم الأطفال سواء كانوا طلابا أو طالبات يحتاج إلى اهتمام وعناية، وغرس المبادئ والتعليم الإسلامية منذ صغرهم، لذلك شددت إحدى

المعلمات على أهمية إخضاع قضية الدمج للمراجعة والدراسة من أجل التنبؤ بآثار الدمج المستقبلية على الأخلاق بسبب الاختلاط منذ الصغر، وحول هذا قالت: "بعض الطلاب لا يتسمون بالبراءة، ويعلقون عن المعلمة بكلمات أشبه بتعليقات المراهقين، فكيف يمكن التنبؤ بما قد يحصل مستقبلا إذا تم تعميم تدريس طلاب الصفوف الأولية في جميع مدارس البنات".

أيضا وضحت ثلاث معلمات أن الطالب يحتاج لاكتساب صفات الرجولة من المعلم منذ صغره، ذلك أن المعلم هو الأنسب ليغرس مبادئ الرجولة والقيم الدينية والاجتماعية ويساعدهم على ضبط سلوكهم، حيث عبرن عن قلقهن أنه في مدارس البنات قد لا يوجد مُثُل عليا لإكساب الطالب صفات الرجولة ومبادئها؛ لذلك أكدن أن الطالب يجب أن يدرس مع المعلم ليكون قدوة له، في المقابل ترى معلمتان أن القدوة لا تنحصر على معلم أو معلمة، لأن الطالب في مرحلة الطفولة يقتدي بالسلوكيات وجنس المعلم لا علاقة له بموضوع القدوة.

وفيما يتعلق بوجهة نظر أولياء أمور الطلاب والجانب الديني، فقد أكد ثلاثة منهم على أهمية مراعاة تعاليم الدين الإسلامي والاقتصار على تدريس الطلاب في مدارس البنات على الصف الأول فقط، ذلك أن الاستمرار بتدريس الطلاب مع البنات في مدرسة واحدة، وفي ظل الظروف الراهنة، وحدوث الاختلاط في فناء المدرسة وفي دورات المياه ربما يكون له أثار سلبية تخالف تعاليم الإسلام.

وهذه النتائج قد تكون راجعةً إلى طبيعة المجتمع السعودي المحافظ، حيث إن قرار دمج طلاب الصفوف الأولية يراه البعض يتعارض مع تقاليد المجتمع التي اعتاد عليها؛ فمن الطبيعي أن يبدوا قلقهم وتخوفهم من تبعات هذا القرار وآثاره على الأخلاق والدين؛ كما أن الفصل بين الطلاب والطالبات يحميهم من التطبع بصفات بعضهم (الذكور بالصفات الأنثوية)، و(الإناث بالصفات الذكورية) وهذا يتوافق مع ما أوصت به دراسة قعدان (١٩٩٩) بضرورة دراسة أوضاع المدارس المختلطة، والعدول عن تطبيق القرار إذا تعذر تحسين البيئة في المدارس المختلطة.

الخلاصة:

أظهرت النتائج أن هناك ارتباطا بين شعور الطالب بالحب والأمان وتدريس المعلمة، ومن ناحية أخرى، وضحت النتائج أيضا أن الاختلاط بين الطلاب والطالبات في مكان واحد قد يسبب الاضطراب في شخصياتهم فيتصف كل جنس بالآخر، كما كشفت النتائج عن وجود اضطراب (عدم استقرار) في الموقف التعليمي والاجتماعي، حيث قد تتحفظ المعلمة خارج المدرسة من التعامل مع من هم في سن طلابها، والعكس في الموقف التعليمي.

حادي عشر:توصيات الدراسة:

بناءً على النتائج التي توصلت إليها الدراسة، فإنه يمكن تقديم بعض التوصيات:

- عدم تعميم التجربة على جميع المدارس، ومن ثم توفير نوعين من التعليم المختلط وغير المختلط وترك الحرية لمن لا يرغب أن يتم دمج ابنه أو ابنته في مدارس الدمج، بحيث يستطيع أولياء الأمور إلحاق أبنائهم وبناتهم بنوع التعليم الذي يرغبونه لأطفالهم.
- أهمية دراسة انعكاسات هذه التجربة على شخصية الطفل (الطالب والطالبة) في جميع الجوانب (النفسية، والاجتماعية، والخلقية، والدينية)، من أجل ضمان تحسين مخرجات هذه التجربة أو العدول عنها.
- تكثيف عمليات الإرشاد النفسي والاجتماعي والتربوي بين مختلف الأطراف ذات الصلة من معلمات، وأولياء أمور، وأطفال من الجنسين لمساعدتهم على التكيف مع التجربة الجديدة للدمج.
- تشكيل مجموعات بحثية لتقييم الوضع الراهن لتجربة الدمج، وتحديد أوجه القصور والسلبيات الناتجة عن التطبيق في المرحلة السابقة، ووضع خطط تحسينية لها.
- تهيئة المعلمات على كيفية التعامل مع الأطفال الذكور منفصلين، ومدمجين مع الأطفال الإناث، وكيفية إجراء الأنشطة وغير ذلك من عمليات التعليم، والتنشئة الاجتماعية، خاصة أنهم لم يعدوا لأداء الأدوار الجديدة المترتبة على عملية الدمج.

- تشكيل فرق بحثية بالتعاون مع كليات التربية؛ لإجراء دراسات تتبعية للتعرف على الآثار النفسية الإيجابية أو السلبية الناتجة عن عملية الدمج، ومن ثم تطوير التجربة، أو تعميمها أو إلغاؤها.

ثاني عشر: قصور الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية لمعرفة تصورات ووجهات نظر المعلمات وأولياء الأمور حول دمج طلاب الصفوف الثلاثة الأولية في مدارس البنات من خلال المقابلة واختيار عينة مقصودة ولم تهدف إلى الوصول إلى نتائج يمكن تعميمها؛ وبالتالي قد يكون هناك معلمات أخريات وأولياء أمور تختلف وجهات نظرهم حول قضية الدمج، كما أن النتائج قد تختلف بإختلاف المنطقة في المملكة العربية السعودية؛ ومن ناحية أخرى، فإنه يمكن الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في مدارس أخرى في بقية مناطق المملكة العربية السعودية لعدة أسباب منها: الثقافة والتشابه في العادات والتقاليد، كما أن جميع المدارس تقع تحت إشراف وزارة التعليم، والمناهج والبرامج واحدة.

ثالث عشر: مقترحات للدراسات المستقبلية:

يمكن إجراء المزيد من الدراسات التي تهدف إلى تقويم عملية دمج الصفوف الأولية في مدارس البنات بما يسهم في التعرف على أبعادها التي ما زالت بحاجة إلى البحث والدراسة، كما يمكن إجراء المزيد من الدراسات حول قضية دمج طلاب الصفوف الأولية في مدارس البنات، من خلال إجراء دراسات مقارنة لمخرجات التعليم في المدارس التي طبق فيها الدمج والمدارس لم يطبق فيها، كما يمكن إجراء دراسات مستقبلية نحو التعليم المختلط في المدارس السعودية.

رابع عشر: مراجع الدراسة:

المراجع العربية:

أبو زيد، بكر عبد الله (٢٠٠٦). المدارس العالمية:الأجنبية – الاستعمارية، تاريخها ومخاطرها، القاهرة، دار ابن حزم.

الألمعي، علي بن عبده (١٤٣٠هـ).أهمية السياسة التعليمية في العملية التعليمية، متاح على http://www.tarbyatona.net/include/plugins/news/news.php?action=s&id=1 24, تم الاسترجاع في: ٢٠٢١/١/٢١م.

الحاج طيفور، محمد أحمد، عثمان الطيب حمد (٢٠١٥). الاتجاه نحو الاختلاط بين الجنسين بمرحلتي التعليم العام والعالي في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية لدى طلاب وأساتذة الجامعات السودانية، مجلة العلوم التربوية، كلية الدراسات العليا التربوية، ٢٣ (٢)، ٢٠٧-٢٥٠.

العبدالكريم، راشد، حسين (١٤٣٣).البحث النوعي في التربية. جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.

الصواف، محمد محمود (١٩٧٩).المخططات الاستعمارية لمكافحة الإسلام، الدمام (السعودية):دار الاصلاح.

الغامدي، سالم، عوض و الزهراني، علي، إبراهيم (٢٠١٤).الآثار السلوكية المترتبة على دمج الطلاب والطالبات في الصفوف الأولية من منظور التربية الإسلامية من وجهة نظر أولياء الأمور[رسالة ماجستير منشورة]الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

الفقي، مدحت عبدالمحسن (٢٠٠٩). الفروق في الاتجاه نحو التعليم المختلط لدى عينة من الطلبة والأساتذة بجامعات مختلطة وغير مختلطة.مجلة البحوث النفسية والتربوية، ٢٤ (٣) ٧٨-١٢٨.

الكمنجي، ميسرة (٢٠٠١). وجهات نظر المديرات والمعلمات وأولياء الأمور الإناث نحو تأنيث الهيئة التدريسية في المرحلة الأساسية الدنيا من المدارس الحكومية والمدارس الخاصة في محافظات شمال فلسطين[رسالة ماجستير منشورة]. جامعة النجاح الوطنية.

المملكة العربية السعودية (٢٠١٦).وثيقة رؤية٢٠٣٠، تم الاسترجاع بتاريخ:١٤٤٢/١/١٨هـ https://vision2030.gov.sa/download/file/fid/422

المنيّر، منال محمد (٢٠١٨).اتجاهات المدراء والمعلمين نحو تأنيث الهيئة التدريسية الجزئي وعلاقة ذلك بالتطوير المهني لديهم في المدارس الحكومية للمرحلة الأساسية الدنيا[رسالة ماجستير منشورة]جامعة النجاح الوطنية.

جامع، محمد نبيل (٢٠١٩).البحوث النوعية ودراسة الحالة.جامعة الأسكندرية بالشاطبي.

زهد، نجود (٢٠١٧).تقييم سياسة وزارة التربية والتعليم العالي لتأنيث التعليم في الصفوف الأربعة الأساسية الدنيا من وجهة نظر المعلمين ومدراء المدارس ومدراء التربية والتعليم في الضفة الغربية وقطاع غزة[رسالة ماجستير منشورة] جامعة النجاح الوطنية.

زيادة، مصطفى والعجمي، محمد والعتيبي، بدر والجهني، حنان (٢٠٠٦).الفكر التربوي مدارسه واتجاهات تطوره. (ط.٣).مكتبة الرشد.

زيتون، منى أبو بكر هاشم (٢٠٠٣).دراسة مقارنة لبعض الأنماط السلوكية لدى تلاميذ المدارس المختلطة وغير المختلطة[رسالة ماجستير منشورة]معهد البحوث والدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

سامي، هبة (٢٠٢٠).تطبيق دمج البنين والبنات في الصفوف الأولية بالسعودية. تم الاسترجاع في: ٢٠٢١/٣/١٧، https://www.arab-box.com/the-inclusion-of-boys-and-girls-in-the-primary-grades/

شو، بيفرلي (١٩٩٣).إعادة النظر في تعليم المرأة: الغرب يتراجع عن التعليم المختلط: (عبد الرحمن، وجيه أحمد، عرض)، ٢ (٣ –٤)، ٢١١-٢٣٢.

عثمان، محمد (١٩٨٥). اختلاط الجنسين في مدارسنا، القاهرة، دار الاعتصام.

عدس، عبد الرحمن (١٩٩٨).علم النفس التربوي (نظرة معاصرة)، عمان- الأردن، دار الفكر.

عطار، ليلى (٢٠١٣).دراسة تحليلية للتعليم المختلط بين الجنسين في ضوء التربية الإسلامية.مجلة رابطة التربويين العرب، (٤٣)، ١-١٥.

غنايم، مهنى محمد (٢٠١٨).السياسة التعليمية والطبقية والمواطنة، المؤتمر العلمي العربي الثاني عشر (الدولي التاسع) "التعليم والمجتمع المدني وثقافة المواطنة" جمعية الثقافة من أجل التنمية بالتعاون مع الأكاديمية المهنية للمعلمين، وبالاشتراك مع جامعة سوهاج، المنعقد في الفترة ٢٥-٢٦ أبريل.

فاندنبوس، جاري.ر (٢٠١٩).القاموس الموسوعي في العلوم النفسية والسلوكية والطب النفسي، (إبراهيم، عبد الستار: ترجمة ومراجعة)، القاهرة، المركز القومي للترجمة.

قعدان، نادية عبدالله (١٩٩٩).أثر التعليم المختلط على التحصيل الأكاديمي في اللغة الانجليزية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في المدارس الحكومية في قرى محافظة نابلس [رسالة ماجستير منشورة].جامعة النجاح الوطنية.

مجيد، فرات أمين (٢٠١٩، شباط١٢-١١).المرأة في الفكر الإسلامي الشيخ محمد الغزالي أنموذجا.[عرض ورقة].المؤتمر الدولي الأول-العلوم الإنسانية والصرفة رؤية نحو التربية والتعليم المعاصرة، مركز التطور الاستراتيجي الأكاديمي، جامعة دهوك، العراق.

محمد، فتحي عبد الرسول (٢٠١٣).تربية الطفل في الفكر التربوي.مصر.دار العلم والإيمان.

مرسي، محمد منير (١٩٨٩).التعليم في دول الخليج العربي، القاهرة، عالم الكتب.

ميريام، شاران؛ تيسديل، إليزابيث. (٢٠١٥). البحث النوعي دليل التصميم والتطبيق (المحيميد، سلطان؛ المنوفي، سعيد، مترجم؛ ط.٤). بريدة: جامعة القصيم. (١٤٤٣هـ).

هيلات، مصطفى (٢٠٠٧).أثر التعليم المختلط على تقدير الذات لدى عينة من طالبات الجامعة الأردنية وطالبات كلية الأميرة عالية الجامعية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٨ (١) ١٥٤-١٧٢.

وزارة التربية (٢٠١٤).السلبيات التي تواجهها معلمات المرحلة الابتدائية للبنين في ظل السلم التعليمي الجديد-دراسة ميدانية.وزارة التربية، قطاع البحوث والمناهج، الكويت.

وزارة التربية والتعليم، المملكة العربية السعودية (١٩٨٩).سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية.اللجنة العليا لسياسة التعليم.

وزارة التعليم (١٤٣٨هـ).قرار وزير التعليم بشأن تشكيل لجنة لدراسة دمج مرحلة الطفولة المبكرة.

وزارة التعليم (١٤٤٠/١٤٤١هـ). دليل مدارس الطفولة المبكرة، الإدارة العامة للطفولة المبكرة، الإصدار الأول.

وزارة التعليم (١٤٤٠هـ).تعميم لجميع إدارات التعليم في المناطق والمحافظات، بشأن تنظيم تسجيل الأطفال ونقل الطلاب والطالبات في مدارس الطفولة المبكرة:ضوابطه واجراءاته.

المراجع الأجنبية:

Abu Zaid, Bakr Abdullah (2006). International Schools: Foreign - Colonialism, Its History And Dangers, Cairo, Dar Ibn Hazm.

Adas, Abdul Rahman (1998). Educational Psychology (A Contemporary View) , Amman - Jordan, Dar Al-Fikr.

Alabdul Karim, Rashid, Hussein (1433). Qualitative Research In Education. King Saud University, Kingdom Of Saudi Arabia.

Al-Alma'i, Ali Bin Abdo (1430 AH). The Importance Of Educational Policy In The Educational Process, Available At Http://Www.Tarbyatona.Net/Include/Plugins/News/News.Php?Action=S&Id=1 24, Retrieved At: 21/1/2021 AD.

Al-Ghamdi, Salem, Awad & Alzhrani, Ali, Ebrahim (2014). The Behavioral Effects Of Integrating Male and Female Students at The Primary Classes through the perspective Of Islamic Education from paremts' point of view [Published Master's Thesis] Islamic University Of Madinah.

Al-Hajj Tayfour, Mohamed Ahmed, Othman Al-Tayeb Hamad (2015). The Trend Towards Mixing Between The Sexes In The General And Higher Education Stages In The Light Of Some Demographic Variables Among Students And Professors Of Sudanese Universities, Journal Of Educational Sciences, College Of Graduate Education, 23 (2) , 207-250.

Alkamanji, Maysara (2001). The Views Of Female Principals, Teachers, And Parents Towards The Feminization Of The Teaching Staff In The Lower Basic Stage Of Public And Private Schools In The Governorates Of Northern Palestine [Published Master's Thesis]. An-Najah National University.

Al-Munir, Manal Muhammad (2018). Attitudes Of Principals And Teachers Towards The Feminization Of The Partial Faculty And Its Relationship To Their Professional Development In Public Schools For The Lower Basic Stage [Published Master's Thesis] An-Najah National University.

Al-Sawaf, Muhammad Mahmoud (1979). Colonial Plans To Combat Islam, Dammam (Saudi Arabia): Dar Al-Islah.

Attar, Laila (2013). Analytical Study Of Mixed Gender Education In The Light Of Islamic Education. Journal Of The Arab Educators Association, (43) , 1-15.

Belisle,P. (1998). Digital Recording Of Qualitative Interviews.Quirk's Marketingresearch Review,12 (18) ,60-61

Braun,V.,&Clarke,V. (2006).Using Thematic Analysis In Psychology.Qualitative Research In Psychology,3 (2) ,77-101.

Bryman,A. (2008).Social Research Methods (3rd Ed.).New York, NY:Oxford University Press.

Coulson,J. (1992).Oxford,Illustrated Dictionary.London:Oxford.

Creswell,J.W. (2012).Educational Research: Planning, Conducting, And Evaluating Quantitative And Qualitative Research (4th Ed.). New York, NY:Pearson.

El-Feki, Medhat Abdel Mohsen (2009). Differences In The Trend Towards Co-Education Among A Sample Of Students And Professors In Mixed And Non-Mixed Universities. Journal Of Psychological And Educational Research, 24 (3) 78- 128.

Erden,F.T. (2009): A Course On Gender Equity In Education: Does It Affect Gender Role Attitudes Of Preservice Teachers?.Teaching And Teacher Education.,25,409-414

Evans,David K., Akmal,Maryam, &Jakiela,Pamela (2020).Gender Gaps In Education:The Long View,The Center For Global Development Is Grateful For Contributions From The Bill &Melinda Gates Foundation In Support Of This Work,Available At: Http://Www.Barrolee.Com,In 20/1/2021.

Fontana,A.& Frey,J.H. (2000).The Interview:From Structured Questions To Negotiated Text. In N.K.Denzin&Y.S.Lincoln (Eds.) , Handbook Of Qualitative Research (2nd Ed.) (Pp.645-679).Thousand Oaks,CA:Sage.

Funk,Wagnalls (2012).Mixed-Sex Education,New World Encyclopedia,Web.23.

Garcia-Gracia, Maribel &Vázquez ,Trinidaddonoso (2016). Mixed Schools Versus Single-Sex Schools:Are There Differences In The Academic Results For Boys And Girls In Catalonia?,20 (2) ,149–167.

Ghanaim, Muhanna Muhammad (2018). Educational, Class And Citizenship Policy, The Twelfth (Ninth International) Arab Scientific Conference "Education, Civil Society And The Culture Of Citizenship" Culture Association For Development In Cooperation With The Professional Academy For Teachers, And In Partnership With Sohag University, Held From 25- April 26.

Heilat, Mustafa (2007). The Impact Of Co-Education On Self-Esteem Of A Sample Of Jordanian University Students And Princess Alia University College Students. Journal Of Educational And Psychological Sciences, 8 (1) 154-172.

Henderson,T. (2015). Effects Of Single-Gender And Coeducational Learning Environments On Middle School Mathematics Achievement [Unpublished Master Thesis]Walden University.

Hyde,J,. S & Allison,C, M (2014).The Effects Of Single-Sex Compared With Coeducational Schooling On Students'Performance And Attitudes:A Meta-Analysis, Psychological Bulletin,140 (4) ,1042-1072.

Jameh, Mohamed Nabil (2019). Qualitative Research And Case Study. Alexandria University In Shatby.

Jawhar, Salah Al-Din Ahmed (1994). Education Management In The Arab World In A Changing World, Education, Journal Of The College Of Education, Al-Azhar University, (45) , 9-30.

Kingdom Of Saudi Arabia (2016). Vision 2030 Document, Retrieved On: 18/1/1442 AH Https://Vision2030.Gov.Sa/Download/File/Fid/422

Kvale,S. (1996).Interviews:An Introduction To Qualitative Research Interviewing.Thousand Oaks,CA:Sage.

Lee,V.E.&Bryk,A.S. (1986): Effects Of Single-Sex Secondary Schools On Student Achievement And Attitudes. Journal Of Educational Psychology,78 (5) ,381-395.

Majid, Furat Amin (2019, February 11-12). Women In Islamic Thought, Sheikh Muhammad Al-Ghazali As A Model. [Presenting A Paper]. The First International Conference - Humanities And Pure Sciences: A Vision Towards Contemporary Education, Center For Academic Strategic Development, University Of Duhok, Iraq.

Marsh, Herbert W (1989).Effects Of Attending Single-Sex And Coeducational High Schools On Achievement,Attitudes,Behaviors,And Sex Differences,Journal Of Educational Psychology,81 (1) ,70-85..

Matthews,B. (2004):Promoting Emotional Lieracy ,Equity And Interest In Science Lessons For 11-14 Year Old's, The Improving Science And Emotional Development Project Research Report. International Journal Of Science Education,26 (3) ,281-308.

Mclean,G,Howie,D.&Raafluab,C. (2006):Selecting An Independent School, The Benefits Of The Co-Educational Environment.Canadian Document Edelman Public Relations Design:Bhandari& Plater Inc.

Ministry Of Education (1438 AH). The Decision Of The Minister Of Education Regarding The Formation Of A Committee To Study The Integration Of Early Childhood.

Ministry Of Education (1440 AH). Circular To All Education Departments In The Regions And Governorates, Regarding The Regulation Of The Registration Of Children And The Transfer Of Male And Female Students In Early Childhood Schools: Its Controls And Procedures.

Ministry Of Education (1440/1441 AH). Guide To Early Childhood Schools, General Administration Of Early Childhood, First Edition.

Ministry Of Education (2014). Negatives Faced By Female Primary School Teachers For Boys In Light Of The New Educational Ladder - A Field Study. Ministry Of Education, Research And Curriculum Sector, Kuwait.

Ministry Of Education, Kingdom Of Saudi Arabia (1989). Education Policy In The Kingdom Of Saudi Arabia. Higher Committee For Education Policy.

Morsi, Mohamed Mounir (1989). Education In The Arab Gulf States, Cairo, The World Of Books

Muhammad, Fathi Abdel Rasoul (2013). Child Education In Educational Thought. Egypt. House Of Science And Faith.

Muhammad, Nur Al-Din (2010). Attitudes Of Undergraduate Students Towards Co-Education: An Applied Study In Public Universities In The State Of Khartoum [Published Master's Thesis] Omdurman Islamic University.

Othman, Muhammad (1985). Mixing Of Sexes In Our Schools, Cairo, Dar Al-Istisam.

Pendleton,M. (2015).A Comparison Of Single Gender And Coeducational Classrooms ،Student Engagement ،And Achievement Scores[Unpublished Master Thesis]. Lindenwood University.

Qaadan, Nadia Abdullah (1999). The Impact Of Co-Educational Education On The Academic Achievement In English Of Tenth Grade Students In Government Schools In The Villages Of Nablus Governorate [Master's Thesis Published]. An-Najah National University.

Riordan,C,Faddis,B.J.,Beam,M.,Seager,A.,Tanney,A., Biase,R.،Ruffin,M.&Valentine,J. (2008). Early Implementation.Of Public Single-Sex Schools: Per Captions And Characteristics.U.S.A Department Of Education ,Office Of Planning,Evaluation And Policy Development.

Sami, Heba (January 12, 2020). Implementing The Integration Of Boys And Girls In The Primary Classes In Saudi Arabia. Retrieved On: 3/17/2021, Https://Www.Arab-Box.Com/The-Inclusion-Of-Boys-And-Girls-In-The-Primary-Grades/.

Shaw, Beverly (1993). Reconsidering Women's Education: The West Retreats From Co-Education: (Abd Al-Rahman, Wajih Ahmed, Presentation) , 2 (3-4) , 211-232.

Tyack,D.& Hansot,E. (1990).Learning Together:A History Of Coeducation In American School. New Haven& London, New York,Yale University Press,The Russel Sage Foundation.

Van De Gaer,E.,Pustjens,H.,Van Damme,J.,& De Munter,A. (2004).Effects Of Single-Sex Versus Co-Educational Classes And Schools On Gender Differences In Progress In Language And Mathematics Achievement. British Journal Of Sociology Of Education, 25 (3) ,307–322. Https://Doi.Org/10.1080/0142569042000216963

Vandenboss, Gary R. (2019). Encyclopedic Dictionary Of Psychological, Behavioral Sciences And Psychiatry, (Ibrahim, Abdel Sattar: Translation And Revision) , Cairo, National Center For Translation.

Wieland,H.F. (2004).Coeducation And Single-Sex Schooling.International Encyclopedia Of The Social And Behavioral Sciences.2065-2067.

Zahd, Nujood (2017). Evaluation Of The Ministry Of Education And Higher Education's Policy To Feminize Education In The Four Lower Basic Grades From The Point Of View Of Teachers, School Principals And Directors Of Education In The West Bank And Gaza Strip [Master's Thesis Published] An-Najah National University.

Zeitoun, Mona Abu Bakr Hashem (2003). A Comparative Study Of Some Behavioral Patterns Among Mixed And Non-Mixed Schoolchildren [Published Master's Thesis] Institute Of Research And Educational Studies, Cairo University.

تقييم خدمات التأهيل المهني المقدمة للمعاقين فكريا من وجهة نظر المعلمين

Assessment of vocational rehabilitation services provided to students with intellectual disabilities from the point of view of teachers

إعداد

د. ضرار محمد القضاة

أستاذ مشارك في التربية الخاصة جامعة أم القرى

Dr. Derar Mohammed Alqudah

Umm AL-Qura University
Department of Special Education Co-professor

DOI: 10.36046/2162-000-010-005

المستخلص

يهدف البحث الحالي للتعرف على تقييم خدمات التأهيل المهني المقدمة للمعاقين فكريا من وجهة نظر المعلمين، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي، حيث تم تصميم استبانة كأداة لجمع البيانات، وتكونت عينة البحث من (74) معلمًا من معلمي المعاقين فكريا في مراكز التربية الخاصة والمدارس التي تقدم خدمات التأهيل مهني المعاقين فكريا في مدينة عمان، وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية. وقد أشارت النتائج إلى مستوى منخفض لتقييم خدمات التأهيل المهني، وجاء بُعد (التشغيل المهني) بالمرتبة الأولى بدرجة منخفضة، يليه بُعد (التدريب المهني) بالمرتبة الثانية بدرجة منخفضة، وجاء بُعد (الإرشاد المهني) بالمرتبة الثالثة بدرجة منخفضة، وجاء بُعد (المتابعة) بالمرتبة الأخيرة بدرجة منخفضة، وكذلك أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لتقييم خدمات التأهيل المهني تعزى للمتغير الجنس ماعدا في بُعد (التدريب المهني) الذي جاء لصالح الذكور، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الدرجة العلمية، وكذلك أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لتقييم خدمات التأهيل المهني تعزى لمتغير الخبرة التدريسية ماعدا في بعد (التدريب المهني) التي جاءت لصالح فئة (من10 – 5سنوات).

الكلمات المفتاحية: تقييم، خدمات التأهيل المهني، المعاقين فكريا، المعلمين.

Abstract

The research aims to identify the assessment of vocational rehabilitation services provided to students with intellectual disabilities from teachers' point of view. The researcher used the descriptive approach, and a questionnaire was designed as a tool to collect data. The study sample consisted of (74) all teachers of students with intellectual disabilities in special education centers and schools that provide vocational rehabilitation services for students with intellectual disabilities in the city of Amman. Furthermore, it came after (vocational employment) in the first place with a low degree, followed by (vocational training) in the second place with a low degree. It came after (vocational guidance) in the third place with a low degree, and after (follow-up) in the last rank with a low degree. The results also indicated that there were no statistically significant differences for the Assessment of vocational rehabilitation services due to the gender variable except in the (vocational training) dimension, which came in favor of males, as well as the absence of statistically significant differences due to the variable of academic degree, as well as the results indicated the absence of significant differences Statistics for evaluating vocational rehabilitation services due to the variable teaching experience, except for the dimension (vocational training), which came in favor of the category (5-10 years).

Keywords: Assessment, vocational rehabilitation services, people with intellectual disabilities, teachers.

المقدمة

تتمثل التربية الخاصـــة في مجموعة من البرامج التربوية التي يتم تقديمها لذوي الاحتياجات الخاصة؛ وذلك لمساعدتهم على بناء وتطوير إمكانياتهم وقدراتهم للوصول إلى أقصى مستوى من الاستقلالية، وتقدير الذات والتكيف مع الحاجات الخاصة الموجودة لديهم، وذلك من خلال اتخاذ مجموعة من الإجراءات وتوظيف الأدوات والمواد والأجهزة المناسبة لمساعدتهم على تحقيق أقصى مستوى من الكفاءة الذاتية والاستقلالية والنجاح في المجتمع الذي يعيشون فيه (محمد، ٢٠١١).

وتعدّ الإعاقة الفكرية فئة من فئات التربية الخاصـــة الأكثر انتشـــارا، وهذا يســـتدعي إيلاء الاهتمام اللازم والكافي لها في جميع الجوانب، حيث يعاني المعاقون فكريا من مشاكل متعددة أبرزها انخفاض مســـتوى القدرات الفكرية والذي يؤدي إلى قصـــور في الجانب الفكري لدى الطلبة بالإضافة إلى العديد من المشكلات في جوانب نمائية مختلفة، وفي المهارات الأساسية التي يحتاجها الفرد ليتعايش مع الأفراد الآخرين في المجتمع الذي يعيش فيه (الروسان، ٢٠١٨).

ويعد تقبل المعاقين فكريا، وتقدير ظروف إعاقتهم أولى الخطوات لتنمية قدراتهم، وتحويلهم إلى طاقات منتجة تعمل جنبا إلى جنب مع أقرانهم في المجتمع، فبالرغم من أنهم يعانون من انخفاض في نسبة الذكاء وقصور في السلوك التكيفي (هوساوي، ٢٠١٥)، وأنهم لن يصلوا في تحصيلهم الأكاديمي إلا لمستوى منخفض، يصعب بوساطته أن ينافسوا غيرهم في مجال الحياة العملية وعالم المهن، غير أنه يمكن استغلال ما تبقى لديهم من القدرات، والطاقات، وتحويلها إلى كفاءة إنتاجية بتدريبهم، وتأهيلهم على مهنة ملائمة لقدراتهم من خلال برامج التأهيل المهني التي تجعل منهم عناصر فعالة ومنتجة في مجتمعهم (الزارع، ٢٠١٣).

حيث تعد برنامج التأهيل المهني من أبرز الخدمات الانتقالية التي تقدم للمعاقين فكريا، والتي لابد من تهيئتها والتحضـــير لها ابتداء من المراحل المبكرة، كما وأنها يجب تســـتمر طوال مســـيرتهم الأكاديمية والمهنية (السيد، ٢٠٢٠).

ويهدف التأهيل المهني إلى تحقيق أفضل مستوى من الكفاية الاقتصادية للمعاقين فكريا من خلال العمل بمهنة أو وظيفة والاستمرار فيها، ومتابعة المعاقين فكريا ومساعدتهم على اتخاذ الإجراءات التكيفية المناسبة لضمان الاستمرارية في العمل ورضاهم عنه، وذلك من خلال مساعدتهم على توظيف قدراتهم المختلفة، لتحسين جوانب متعددة لديهم كتقدير الذات وتحقيقها وتنمية الثقة بالنفس والحصول على الاحترام المتبادل بينهم وبين أفراد مجتمعهم من خلال اعتبارهم إفرادًا منتجين فيه، كما وأن التأهيل المهني يساعدهم على معرفة حقوقهم في الحصول على فرص عمل تناسب قدراتهم وإمكانياتهم (الزارع، ٢٠١٣).

من خلال ذلك يبرز دور مراكز التربية الخاصة والمؤسسات، واستعدادهم لتقديم برامج التأهيل المهني للمعاقين فكريا، ومساعدتهم للحصول على فرصة عمل مناسبة؛ فتأهيل المعاقين فكريا مسؤولية كبيرة تقع على عاتق المؤسسات، والمجتمعات، والأفراد لرفع مستوى المعاقين فكريا ليكونوا أعضاء فاعلين ومساهمين في عملية التنمية لمجتمعهم (مسعود،٢٠١١)، ولا شك أن تحقيق ذلك يعتمد على مدى كفاءة برامج التأهيل المهني المقدمة للمعاقين فكريا، ومناسبة الخدمات مع متطلبات ظروف العمل وتطوراته.

مشكلة البحث:

من خلال إطلاع الباحث على الدراسات السابقة وما توصلت له من نتائج نحو حاجة المعاقين فكريا إلى المزيد من البرامج التأهيلية، كدراسة دراسة بارك park(2020) التي أشارت إلى ارتفاع القدرة المهنية للمعاقين فكريا الذين تلقوا خدمات التأهيل المهني، ودراسة الزهراني (٢٠١٩) التي أشارت إلى تراوح مستوى خدمات التأهيل المهني بين المرتفع والمتدني، ودراسة جونس Jewel JONES (2018)– التي أشارت إلى انخفاض مستوى تشغيل المعاقين فكريا. انطلاقا من ذلك تم الإحساس بمشكلة البحث الحالية والمتمثلة بتقييم خدمات التأهيل المهني المقدمة للمعاقين فكريا من وجهة المعلمين؛ نظرا لأهمية برامج التأهيل المهني في مساعدة المعاقين فكريا في الحصول على فرصة عمل توفر لهم الكسب الكريم مما يساعدهم على الاندماج في المجتمع والتكيف معه.

هذا وقد لمس الباحث من خلال خبرته في العمل في مجال الإعاقة الفكرية عدم توفر برامج التأهيل المهني وعدم توفر الفرص التشغيلية لخريجي برامج التأهيل المهني من المعاقين فكريا في مدينة عمان، كما لاحظ الباحث قلة وندرة الدراسات والأبحاث التي تناولت برامج التأهيل المهني المقدمة للمعاقين فكريا في مدينة عمان والمرتبطة بعنوان البحث الحالي ومتغيراته، لذا فقد جاء هذا البحث لتقييم خدمات التأهيل المهني المقدمة للمعاقين فكريا من وجهة نظر المعلمين، وذلك من خلال الإجابة عن التساؤلات التالية:

- ما تقييم خدمات التأهيل المهني المقدمة للمعاقين فكريا من وجهة نظر المعلمين؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في تقييم خدمات التأهيل المهني المقدمة للمعاقين فكريا من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير المؤهل العلمي والجنس والخبرة؟

أهداف البحث:

- تقييم خدمات التأهيل المهني المقدمة للمعاقين فكريا من وجهة نظر المعلمين.
- الكشف عن الفروق في خدمات التأهيل المهني المقدمة للمعاقين فكريا من وجهة نظر المعلمين حسب متغير المؤهل العلمي والجنس والخبرة التدريسية.

أهمية البحث:

إلقاء الضوء على جانب مهم وهو تأهيل المعاقين فكريا. والمساهمة في إثراء المكتبة العربية بأداة تتعلق بتقييم خدمات التأهيل المهني المقدمة للمعاقين فكريا. ويمكن أن يفتح هذا البحث أبوابا جديدة أمام الباحثين والباحثات لإجراء المزيد من البحوث والدراسات المتعلقة بتقييم خدمات التأهيل المهني المقدمة للمعاقين فكريا من وجهة نظر المعلمين، أو أي فئة أخرى من فئات ذوي الإعاقة. كما يمكن أن تفيد نتائج الدراسة مؤسسات التعليم وأصحاب القرار بمدى فاعلية تأهيل المعاقين فكريا.

مبررات البحث:

- قلة البحوث العربية- حسب علم الباحث- التي تناولت موضوع تقييم خدمات التأهيل المهني المقدمة للمعاقين فكريا.
- لاحظ الباحث حاجة المعلمين وأصحاب القرار إلى معرفة مدى فعالية خدمات التأهيل المهني المقدمة للمعاقين فكريا.

التعريفات الإجرائية (مصطلحات البحث):

الإعاقة الفكرية: تعرف الإعاقة الفكرية حسب الجمعية الأمريكية للإعاقات الفكرية والنمائية بأنها: إعاقة تتصف بقيود كبيرة في الأداء الفكري، وعجز في السلوك التكيفي المتمثل في العديد من المهارات: الاجتماعية، واليومية، والعملية، وتظهر هذه الإعاقة قبل سن الثانية والعشرين. (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities [AAIDD], 2021)، ويعرف المعاقون فكريا تعريفًا إجرائيا بأنهم: "المعاقون فكريا، الملتحقون بمراكز ومؤسسات التأهيل المهني والذين يتلقون خدمات التأهيل المهني".

التأهيل المهني: المساعدة في وصول المعاقين إلى مرحلة اتخاذ قرارات هامة تتعلق بحياتهم الخاصة، ومساعدتهم في اكتشاف قدراتهم وإمكانياتهم الفردية، التي يمكنهم استخدامها في التعليم والتدريب على أداء مهنة أو عملٍ ما يعودُ عليهم وعلى مجتمعهم بالفائدة. (الزارع وحيمور،٢٠١٧).

ويعرف إجرائيا بأنها: "خدمات التأهيل المهني (الإرشاد، التدريب، التشغيل، المتابعة) المقدمة للمعاقين فكريا في مراكز ومؤسسات التأهيل المهني".

المعلمون: "هم الأشخاص الذين توكل لهم مهمة التعليم، أو الأشخاص المسؤولون والمفوضون من طرف المجتمع لتربية وتعليم أبنائهم، أو المسؤولون عن تطبيق المنهج الدراسي في المدرسة". كما يعرفون أيضاً بأنهم: "هم حجر الأساس في العملية الأكاديمية، ويعدون عصب

الحياة في المدرسة ودعامتها الأساسية" (عبد النبي، ٢٠١٦). ويعرفون إجرائيا بأنهم: "القائمون على متابعة المعاقين فكريا في برامج التأهيل المهني".

التقييم: عرفها الصايغ وآخرون (٢٠١٤) بأنها: "عملية تجميع للمعلومات والبيانات المتعلقة بالأداء بغرض اتخاذ قرار معين". وتُعرف إجرائيا بأنها: "العملية التي يُمكن من خلالها الكشف عن مدى فعالية التأهيل المهني للمعاقين فكريا".

حدود البحث:

اقتصرت الحدود الموضوعية في البحث على أداة الدراسة المستخدمة في تقييم خدمات التأهيل المهني المقدمة للمعاقين فكريا من وجهة نظر المعلمين، ومتغيرات البحث. واقتصرت الحدود البشرية على معلمي المعاقين فكريا، العاملين في مراكز ومؤسسات التأهيل المهني. واقتصرت الحدود الزمنية للبحث الحالي على عام 2021/2020. أما الحدود المكانية فاقتصرت على مراكز التربية الخاصة ومدارس التي تقدم خدمات التأهيل المهني للمعاقين فكريا في مدينة عمان.

الإطار النظري

الإعاقة الفكرية:

قامت الجمعية الأمريكية للإعاقات الفكرية والتنموية (٢٠٢١) بتعريف الإعاقة الفكرية بأنها: "قصور واضح في الأداء الفكري، يصاحبه قصور في السلوك التكيفي الذي يتضح في العديد من المهارات التكيفية المفاهيمية، والاجتماعية، والعملية كالرعاية الشخصية، والصحية، والمهارات المهنية، وتظهر هذه الإعاقة قبل سن الثانية والعشرين" (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities [AAIDD],2021).

إن المعاقين فكريا يمتازون بخصائص تميزهم عن باقي فئات ذوي الإعاقة ومن هذه الخصائص، الخصائص الأكاديمية؛ حيث توجد علاقة بين مستوى الإعاقة الفكرية وانخفاض التحصيل

الأكاديمي، فمن أكثر الخصـــائص وضـــوحًا لدى أفراد هذه الفئة تدني قدرتهم على التعلم مقارنة بنظرائهم العاديين، ويرجع ذلك إلى نواحي القصـــور في العمليات العقلية، والانتباه، والإدراك، والتذكر (خير الله، ٢٠١٣)، ويبدو لدى المعاقين فكريا -إعاقة بسيطة- القدرة على تعلم المهارات الأكاديمية البسـيطة كالقراءة والكتابة والحسـاب في مسـتوى يوازي مسـتوى طلبة الصـف الرابع الابتدائي، أما بالنسبة للمعاقين فكريا -إعاقة متوسطة- فلديهم صعوبة في تعلم المهارات الأساسية البسيطة ويوازي مستوى هذه الفئة أداء طلبة الصف الأول الابتدائي، أما المعاقون فكريا إعاقة – شديدة، وشديدة جدا- فهم غير قادرين على التعلم (الروسان، ٢٠١٨). أما الخصائص الجسمية والصـــحية فيتميز المعاقون فكريا بأنهم أقل كفاية من الطلبة الآخرين في المهارات الحركية الدقيقة كالتوازن الحركي، ويواجهون صـعوبات في تعلم المهارات اليدوية، أما من الناحية الصـحية فهنالك العديد من المعاقين فكريا لديهم مشـكلات صـحية والتي تزداد بازدياد شـدة الإعاقة كالمشـكلات العصبية، ومشـكلات الأسـنان، والمشـكلات العظمية، ومشـكلات القلب. وبالنسـبة للخصـائص الاجتماعية فيعاني المعاقون فكريا من مشـكلات في المهارات الاجتماعية والتواصـلية، فهم يعانون من عجز في الاستجابات الاجتماعية المناسبة، وفرط الاستجابات الاجتماعية غير المناسبة؛ فهم يظهرون سلوكيات غير مقبولة اجتماعيا قد تقود إلى نفور الآخرين من حولهم، كما أنهم يعانون من صـــعوبات عالية في القدرة على بناء العلاقات الاجتماعية، وغالبا ما تكون تفاعلاتهم الاجتماعية محدودة مقارنة بتفاعلات الطلبة الآخرين. أما بالنسـبة للخصـائص النفسـية والانفعالية فمن أبرز تلك التي يمتاز بها العديد من المعاقين فكريا انخفاض مفهوم الذات، وتوقع الإخفاق، والانسـحاب الاجتماعي، وعدم القدرة على التنظيم الذاتي. أما الخصـــائص اللغوية فيمتاز المعاقون فكريا بأنهم يعانون من العديد من المشكلات اللغوية كمشكلات النطق؛ مثل: الحذف، أو التشويه، أو التأخر اللغوي التعبيري، أو الذخيرة اللغوية المحدودة، أو اســـتخدام القواعد اللغوية الخاطئة (الخطيب، ٢٠١٦). أما الخصـائص المعرفية الإدراكية فهي عبارة عن قصـور في الانتباه والإدراك، وضـعف في تذكر الخبرات، وعدم قدرتهم على التفكير المجرد، وإنما استخدامهم ينحصر على المحسوسات (خير الله،٢٠١٣)، ولديهم صعوبات في حل المشكلات بسبب القصور العقلي، ويمكن أن ينمو لديهم

مع تقدمهم بالعمر والمستوى العقلي، ومع ذلك لن يستطيعوا أن يتعلموا حل المشكلات الأكثر تعقيدًا بدون أساليب تدريس خاصة، ولديهم صعوبة في عملية التعميم، حيث القدرة على إضافة ما تعلموه في مواقف جديدة لهذا السبب يحتاج أن يتعلموا عددًا من المهارات بأشكال متنوعة وفي ظروف متشابهة (اللحيدان والجبار،٢٠٢٠). أما خصائص المهارات الحياة اليومية للمعاقين فكريا فهم لا يستطيعون العيش بمعزل عن الآخرين، وكذلك لا يستطيعون العيش دون التعامل مع كافة الجهات، وهذا يؤكد حاجتهم للتكيف والتفاعل مع المجتمع، وذلك لا يتوفر إلا من خلال امتلاكهم للمهارات الحياتية، مثل: مهارات العناية بالذات، والمهارات المنزلية، والمهارات المجتمعية، وغيرها من المهارات التي تجعلهم يتواصلون مع اسرهم ومع الآخرين، ويتفاعلون مع المجتمع، كما تساعدهم تلك المهارات أيضا على الاستقلالية وعدم الاعتماد على الآخرين (المالكي،٢٠١٧).

ومن خلال ما سبق يتضح أن المعاقين فكريا لهم خصائص تختلف عن الطلبة العاديين في المهارات الحياتية اليومية، والاجتماعية، واللغوية، والحركية، والمعرفية، والتعليمية.

التأهيل المهني:

يقصد بالتأهيل المهني تدريب المعاقين فكريا على مهنة تتناسب مع قدراتهم وميولهم وإمكانياتهم ودرجة إعاقتهم، ويتضمن إعداد الطلبة لأداء وظيفة ما أو حرفة معينة، وإكسابهم بعض المهارات، وهي عملية منظمة واستباقية تهدف إلى إعداد وتجهيز المعاقين فكريا للالتحاق بالعمل وتوجيه النشاط نحو تحقيق أقصى مستوى من الاستقلالية (زيدان وعبد الفتاح، ٢٠١٠).

ويتمثل الهدف الرئيس لبرامج التأهيل المهني للمعاقين فكريا في العمل على دمجهم وتمكينهم من الاعتماد على أنفسهم والاستقلال بذواتهم، وذلك من خلال تدريبهم بما يتناسب مع قدراتهم وحاجاتهم، ويكون هذا التدريب منتهيا بتوظيفهم، وفقًا لما تم تدريبهم عليه (اليوسف،٢٠١٩).

وهناك العديد من المبادئ التي يجب الالتزام بها لضمان المشاركة الناجحة للمعاقين فكريا في برامج التأهيل المهني، ومن أبرز تلك المبادئ أن التأهيل المهني يعدّ عملية فردية تهتم بالمعاقين فكريا وبمشكلاتهم من نواحٍ عديدة ناتجة عن وجود إعاقة فكرية لديهم، وكذلك يعدّ التأهيل المهني عملية

شـــاملة ومتكاملة تحتوي على عدة خدمات، ومن الضـــروري أن تكون بداية عملية التأهيل المهني منذ اكتشـــاف الإعاقة الفكرية لدى الطلبة، والتأكد من وجودها لديهم (الزعمط، ٢٠٢٠). ومن المبادئ الرئيسة عدم تعريض المعاقين فكريا للخطر أثناء تأهيلهم وتدريبهم، وضرورة تهيئة بيئة العمل وتزويدها بالأدوات اللازمة المســـاعدة؛ لنجاح عملية التأهيل المهني، وعدم تعريض الطلبة الآخرين للخطر أثناء القيام بالتأهيل المهني للمعاقين فكريا، والبعد عن تمييز المعاقين فكريا في أماكن التأهيل المهني والعمل (القمش والســـعايدة، ٢٠١٦). كما يجب أن تولى عملية التأهيل المهني الاهتمام الكافي حول تكيف المعاقين فكريا مع ذاتهم والبيئة المحيطة بهم، بهدف مســـاعدتهم على تقبل أنفسهم وتقبل المجتمع لهم (أبو غنيمة، 2011).

وتشـتمل خدمات التأهيل المهني على الخدمات الضـرورية التي تسـاهم في تحقيق الأهداف المهنية للمعاقين فكريا، ومن الخدمات التي يجب توافرها التقييم المهني؛ فهو عملية تســـتخدم على نحو منظم، ونقطة انطلاق رئيسة في التطوير المهني والتخطيط الوظيفي للمعاقين فكريا، حيث يقوم الأخصائي المهني بالملاحظة وتسجيل العينات من أداء عمل الطلبة ويقيمها وذلك بهدف الوصول إلى صورة شاملة وواضحة لقدرات المعاقين فكريا، وما لديهم من إمكانيات وقدرات يمكن تنميتها إلى أقصى صورة ممكنة (سالم، ٢٠١٤). ومن الخدمات أيضا الإرشاد المهني؛ ويقصد به القيام بالدور الإرشادي ونصح المعاقين فكريا تبعاً لما تلقوه من التدريب المهني، والمساعدة لوصولهم إلى القرارات الســـليمة التي ترتبط بالمهن المتوقع عملهم بها (زريقات، ٢٠١٦)، وتتطلب هذه العملية تطبيق النظرية التكاملية للمعاقين فكريا عن طريق فريق العمل، حيث يقوم الطبيب بالاشـــتراك مع أخصائي التأهيل والأخصائي النفسي والاجتماعي باستعراض ما يمتاز به المعاقون فكريا من قدرات وإمكانيات، ثم مقارنتها بمتطلبات المهن المختلفة، واختيار المهنة الأنســـب لهم أو توجيههم إليها، مع مراعاة رغبات المعاقين فكريا في نوع المهنة التي يرغبون في التدريب عليها(عثمان، 2012). كذلك من الخدمات التدريب المهني؛ والذي يهدف إلى إعداد المعاقين فكريا للقيام بمتطلبات ومهام العمل الذي ســـوف يمارســـونه، من خلال رفع لياقتهم للعمل، وإعادة تدريبهم، وتحديد البرامج التدريبية المناســـبة لهم في الإطار ذاته (طميم، 2013)، وتعتمد هذه الخطوة على تقديم

التدريب لهم بصـــورة فردية، مع مراعاة الفروق الفردية التي تكون لدى المعاقين فكريا (الحديدي وآخرون، 2014). وأخيرا المتابعة؛ وهي آخر مرحلة من مراحل عملية التأهيل المهني والتي تركز على متابعة المعاقين فكريا بعد تلقيهم التدريب المناســب وتوفير فرص العمل المناســب لقدراتهم، حيث تهدف إلى التأكد من قدرة المعاقين فكريا على التأقلم مع الظروف البيئية للعمل التي تم توفيرها لهم، وقدرتهم على بناء العلاقات المهنية مع زملائهم في العمل، وحل المشـكلات التي قد تواجههم في أثناء فترة تشـغيلهم. ولضـمان نجاح المشـاريع الإنتاجية التي يعملون بها وتوفير الخبرات التي تساعدهم على النجاح، ومساعدة جهة العمل التي تم توفير فرصة عمل فيها على تعديل الظروف البيئية الخاصـة لضـمان ملائمة احتياجات جميع المعاقين فكريا، والتأكد من تفعيل جميع قوانين التشغيل وتأمين حقوقهم والدفاع عنها في مؤسسات ومراكز التشغيل التي يعملون بها (الزريقات، 2016).

ولبرامج التأهيل المهني عدة متطلبات وشـروط تتعلق بالمعاقين فكريا والتي يجب توافرها لكي يتم تحويلهم أو قبولهم في هذه البرامج، ومنها لإعداد الجسـدي: فلكل وظيفة مقومات وشـروط خاصـة بها يجب مراعاتها عند تحويل المعاقين فكريا للتدريب عليها، كالطالب المعاق فكريا الذي يعاني من نوبات صـرع شـديدة لا يجب تحويله إلى مهنة تتطلب قدرة عالية من الوعي، والتركيز، والانتباه مثل: مهن النجارة، والحدادة والكهرباء والميكانيك. أما الإعداد النفسـي: فهو يهدف إلى مسـاعدة المعاقين فكريا على فهم أنفسـهم من جهة وأن يفهموا العالم المحيط بهم من جهة أخرى، ليكونوا قادرين على التكيف المناســب، مما يســاعدهم ذلك على النجاح في مراحل التدريب والتشـغيل. حيث لابد أن يتمتع المعاقون فكريا بخصـائص شـخصـية، وانفعالية تسـاعدهم على النجاح في مراحل التدريب والتوظيف، ومن أهم هذه الخصـائص ميولهم، واسـتعداداتهم المهنية، واتجاهاتهم الإيجابية نحو التأهيل المهني التي سـيتم تدريبهم عليه، وكذلك اتجاهاتهم نحو العمل الذي سـيقومون به بعد الانتهاء من التدريب، كما يجب أن يكونوا قادرين على التفاعل الاجتماعي، والتواصـل مع الآخرين (الحديدي وآخرون، 2014). والإعداد الأكاديمي: فأي مهنة تتطلب أن يكون لدى المعاقين فكريا المتدربين معلومات نظرية عنها، حيث يجب أن يكون لديهم المعلومات

الكافية لممارسة المهنة التي سوف يلتحقون بها، بالإضافة إلى معرفتهم الجيدة بالسلامة المهنية، لذلك تعدّ مرحلة التهيئة المهنية مرحلة مهمة في عملية التأهيل المهني (عبيد، 2012).

ومن خلال ما سبق يتضح أن التأهيل المهني المقدم للمعاقين فكريا له أهمية كبيرة على حياتهم، ويقدم العديد من الخدمات، ولضمان جودة التأهيل المهني المقدم للمعاقين فكريا يجب أن تتوفر فيه العديد من المبادئ والشروط والمتطلبات.

الدراسات السابقة

هدفت دراسة بارك (2020) park إلى تقييم خدمات التأهيل المهني للمعاقين فكريا من وجهة نظر مقدمي خدمات الصحة النفسية، حيث اتبع الباحث المنهجي الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من (١٣٢) من العاملين في مجال الصحة النفسية، وقد أشارت النتائج إلى ارتفاع القدرة المهنية للمعاقين فكريا الذين تلقوا خدمات التأهيل المهني. وتشابهت أهداف دراسة park مع أهداف دراسة الزهراني (2019) التي هدفت إلى تقييم خدمات برامج التأهيل المهني المقدمة للمعاقين فكريا في ضوء أراء العاملين معهم في المملكة العربية السعودية، وقد اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، حيث تكونت عينة الدراسة من (١٦٠) معلما وأخصائيًّا ومدربا بمؤسسات التعليم وتأهيل المعاقين فكريا، وأظهرت نتائج الدراسة أن المتوسطات الحسابية لجميع أبعاد أداة البرامج التربوية المقدمة للمعاقين فكريا ما بين المرتفعة والمتدنية، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيري الخبرة والمؤهل العلمي. كما هدفت دراسة جونس(2018) Jewel –JONES إلى التعرف على العلاقة بين توافر مهارات معينة والحصول على التأهيل المهني، واتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (٨٠) شخصا مستفيدا من خدمات مكتب التأهيل الذين يتلقون التدريب المهني. وقد أشارت النتائج إلى أن معدل البطالة للمعاقين ٩٣% وهذه النسبة توضح أن نسبة توظيف المعاقين فكريا منخفضة جدًا. واختلفت أهداف دراسة دويكات (٢٠١٨) عن باقي أهداف الدراسات السابقة والتي هدفت إلى الكشف عن معوقات تشغيل المعاقين فكريا -فئة القابلين للتعلم- من وجهة نظر المعاقين فكريا

في جامعة القدس المفتوحة، واتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (٦٨) طالبا وطالبة، وقد أشارت النتائج إلى وجود العديد من معوقات تشغيل المعاقين فكريا في مجال المعوقات الأسرية، والمعوقات الإعلامية، ومعوقات برامج التأهيل المهني، ومعوقات المجتمع والبيئة، كما أشارت النتائج أيضا إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس والمستوى الدراسي ومكان السكن.

وتشابهت أهداف دراسة park وأهداف دراسة الزهراني مع أهداف دراسة الخطيب (٢٠١٦) والتي هدفت إلى تقييم برامج التأهيل المهني لمعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في أثناء الخدمة في المدارس الحكومية والخاصة من وجهة نظرهم، كما هدفت إلى معرفة أثر متغيري الخبرة ونوع المؤسسة في درجة توافر برامج التدريب المهني. واتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (٤٠) معلما ومعلمة، وأشارت النتائج إلى تفاوت مستوى درجة الانطباق على أبعاد أداة الدراسة ما بين المرتفع والمتدني، وأظهرت النتائج كذلك عدم وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير الخبرة في جميع الأبعاد والدرجة الكلية، في حين أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لنوع المؤسسة التعليمية. واختلفت أهداف دراسة محمود (٢٠١٥) عن باقي أهداف الدراسات السابقة والتي هدفت إلى التعرف على دور القطاع الخاص في التمكين المهني للمعاقين، واتبع الباحث المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (٢٥) عاملا من العمال المعاقين، و(١٥) خبيرا من الخبراء والمختصين في عمل المعاقين. وأظهرت النتائج حصول استجابة مرتفعة في أبعاد المقياس وفي المقابلات الشبه المقننة للعينة، حيث كانت العينة فيه تدريب وتوجيه وإرشاد وتشغيل المعاقين مرتفعة، كما أظهرت النتائج تحفيز المعاقين على تقبل التدريب من خلال تقديم الحوافز، تلى ذلك توفير الشركة للموارد اللازمة لتدريب المعاقين، ثم تلى ذلك إعداد دورات تدريبية تحقق أهداف العمل في المجالات المختلفة، وكذلك إكساب المعاقين أنماطا جديدة لصالح العمل، وتلي ذلك أيضا أن الشركة تعد ورش عمل للتدريب العملي المعاقين، وتخصص الشركة ميزانية خاصة لتدريب المعاقين، ونجد إتباع الأساليب والتقنيات الحديثة في البرامج التدريبية، كما تتنوع أساليب التدريب المستخدمة من قبل المدربين، ويتم الاعتماد على خبراء متخصصين

في مجالات تدريب المعاقين. وأوصت الدراسة بضرورة توفير وإتاحة قاعدة من البيانات المتكاملة عن المعاقين واحتياجاتهم، والبرامج ذات الأولوية لرعاية المعاقين بما يتيح للشركات للعمل على دعمها والعمل من أجلها. أما دراسة المعيقل والمجرشي (٢٠١٥) فقد اختلفت عن باقي الدراسات بتناولها مرحلة واحدة من مراحل برامج التأهيل المهني وهي التوجيه والإرشاد المهني والتي هدفت إلى التعرف على واقع تطبيق برامج التوجيه والإرشاد المهني ومعوقاتها بمعاهد وبرامج التربية الفكرية بمدينة الرياض، حيث اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (٢١٣) شخصا من العاملين في معاهد وبرامج التربية الفكرية الحكومية والأهلية والجمعيات الخيرية بمدينة الرياض، وقد أظهرت النتائج ضعف تطبيق برامج التوجيه والإرشاد المهني بشكل عام في معاهد وبرامج التربية الفكرية الحكومية والأهلية والجمعيات الخيرية في المراحل الدراسية الابتدائية والمتوسطة والثانوية، وأن من أكثر المعوقات التي تواجه تطبيق برامج التوجيه والإرشاد المهني في معاهد وبرامج التربية الفكرية نقص الإمكانيات المكانية. أما دراسة المهيري وآخرين (٢٠١٣) فقد تشابهت مع دراسة park ودراسة الزهراني من حيث هدف الدراسة؛ حيث هدفت إلى تقييم برامج التأهيل المهني المقدمة للمعاقين في الإمارات العربية المتحدة، واتبع الباحثون المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (٥٧) من المعاقين و(١٠٣) من أولياء الأمور (٥٤) مدربا مهنيًّا، وأظهرت النتائج أن مستوى برامج التأهيل المهني المقدمة للمعاقين في دولة الإمارات كانت ضمن المتوسط في مرحلة الإرشاد المهني والتشغيل المهني والمتابعة، أما مرحلة التدريب المهني فقد كانت مرتفعة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

اتفق هذا البحث مع أغلب الدراسات السابقة من حيث المنهج، حيث أن معظم هذه الدراسات استخدمت المنهج الوصفي، كدراسة park(2020)، والزهراني (2019)، و– Jewel JONES (2018)، ودويكات(٢٠١٨)، والخطيب(٢٠١٦)، والمعيقل والمجرشي (٢٠١٥)، والمهيري وآخرين (٢٠١٣). أما دراسة محمود (٢٠١٥) فقد اختلفت عن البحث الحالي من حيث المنهجية، حيث استخدم الأول المنهج النوعي.

ومن حيث الأهداف فقد هدف البحث الحالي إلى التعرف على تقييم خدمات التأهيل المهني المقدمة للمعاقين فكريا من وجهة نظر المعلمين، واتفق هذا الهدف مع بعض أهداف دراسة park(2020)، والزهراني (٢٠١٩)، واختلف مع أهداف بعض الدراسات الأخرى، كدراسة Jewel –JONES (٢٠١٨)، ودويكات (٢٠١٨)، والمعيقل والمجرشي (٢٠١٥)، محمود (٢٠١٥)، والمهيري وآخرين (٢٠١٣).

وأما فيما يتعلق بالعينة فنجد أن البحث الحالي تناول فئة الإعاقة الفكرية، وقد تشابه مع بعض الدراسات، كدراسة park(2020)، والزهراني (٢٠١٩)، ودويكات (٢٠١٨)، والمهيري وآخرين (٢٠١٣). واختلف مع بعض الدراسات كدراسة Jewel –JONES (2018)، والخطيب(٢٠١٦)، والمعيقل والمجرشي (٢٠١٥).

كما اختلف البحث الحالي عن الدراسات السابقة باهتمامه بدراسة تقييم خدمات التأهيل المهني المقدمة للمعاقين فكريا من وجهة نظر المعلمين في مدينة عمان، مع دراسة أثر بعض المتغيرات. حيث ستوفر هذه الدراسة معلومات أكثر توسعا فيما يتعلق بتقييم التأهيل المهني.

منهج البحث وإجراءاته:

إجراءات البحث تبين منهج البحث المستخدم، كما توضح مجتمع البحث، وعينة البحث ووصفها، وتبين أداة البحث ومعيار الحكم المستخدم للحكم على أبعاد الاستبانة، بالإضافة إلى صدق وثبات الاستبانة ودلالاتها، وأخيراً تبين الأساليب الإحصائية التي تم استخدامها في تحليل البيانات.

منهج البحث:

اتبع البحث الحالي المنهج الوصفي، لدراسة مشكلة ما أو ظاهرة علمية معيَّنة؛ بغية التوصُّل إلى تفسيرات منطقية لها، وتم استخدام هذا الأسلوب لدراسة تقييم خدمات التأهيل المهني المقدمة للمعاقين فكريا من وجهة نظر المعلمين.

مجتمع البحث وعينته:

تكون مجتمع البحث من جميع معلمي ومعلمات المعاقين فكريا في مراكز التربية الخاصة والمدارس التي تقدم خدمات التأهيل المهني للمعاقين فكريا في مدينة عمان للعام الدراسي 2021/2020. وتكونت عينة البحث التي تم اختيارها بالطريقة العشوائية من (55) معلماً و(19) معلمة. وجدول(1) يبين توزيع أفراد عينة البحث تبعاً لخصائصهم الديموغرافية.

جدول (1): توزيع أفراد عينة البحث تبعًا للخصائص الديموغرافية

المتغير	التصنيف	التكرار	النسبة المئوية%
الجنس	ذكر	55	74.3
	أنثى	19	25.7
	المجموع	74	100.0
الدرجة العلمية	بكالوريوس	60	81.1
	دراسات عليا	14	18.9
	المجموع	74	100.0
الخبرة التدريسية	سنوات5أقل من	32	43.2
	سنوات10 – 5من	26	35.1
	سنة وأكثر11	16	21.6
	المجموع	74	100.0

أداة البحث:

لتحقيق أهداف البحث، والإجابة عن تساؤلاته، تمثلت أداته في استبانة مغلقة لاستقصاء تقييم خدمات التأهيل المهني المقدمة للمعاقين فكريا من وجهة نظر المعلمين، وتمرّ عملية بنائها في مراحل كما يلي:

مرحلة جمع المعلومات:

في هذه المرحلة تم جمع كافة البيانات والمعلومات، وذلك بالاطلاع على معايير تقييم خدمات التأهيل المهني المقدمة للمعاقين فكريا من وجهة نظر المعلمين، وتم تطوير الأداة استنادا إلى الأدب المتصل بالموضوع. مثل: دراسة الزهراني (٢٠١٩)؛ ودراسة دويكات (٢٠١٨)؛ ودراسة الخطيب (٢٠١٦).

مرحلة بناء الأداة:

لغايات تقييم خدمات التأهيل المهني المقدمة للمعاقين فكريا من وجهة نظر المعلمين، قام الباحث بإعداد (استبانة) والتي تكونت من (30) فقرة موزعة على أربعة أبعاد رئيسية وهي:

- الإرشاد المهني: وتقاس بالفقرات من (1 –8).
- التدريب المهني: وتقاس بالفقرات من (9–16).
- التشغيل المهني: وتقاس بالفقرات من (17 –24).
- المتابعة: وتقاس بالفقرات من (25–30).

مرحلة تطبيق الأداة:

تمت عملية إعداد هذا البحث كما يلي:

تم في هذه المرحلة إعداد الاستبانة المستخدمة لتقييم خدمات التأهيل المهني المقدمة للمعاقين فكريا من وجهة نظر المعلمين واستخراج دلالات صدق وثبات مناسبه لها.

نظرا لظروف جائحة كورونا فقد تم تصميم الأداة (الاستبانة) إلكترونيا باستخدام نماذج (Google Drive) وتم توزيع الأداة (الاستبانه) عبر برنامجWhats App) (على معلمي ومعلمات المعاقين فكريا.

تحليل البيانات وفق المعالجة الإحصائية:

استخراج النتائج:

الصدق الظاهري:

وتم التحقق من الصدق الظاهري للاستبانة بعرضها على لجنة مكونة من (6) محكمين متخصصين من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات في تخصص (التربية الخاصة)، للتأكد من مدى ملائمة وقدرة الأداة على تحقيق أهداف البحث، وعدلت الاستبانة بناء على الملاحظات والتعديلات المرفقة من قبل المحكمين.

وصـــمم المقياس بتدرج خماســـي (دائما، غالبا، أحيانا، نادرا، ابدا)، وقد أعطيت درجات رقمية بلغت على التوالي: (5، 4، 3، 2، 1). وقد تم التحقق من صـــدق وثبات المقياس بطريقة الصدق الظاهري، والاتساق الداخلي.

وتم اعتماد المقياس الآتي لتصحيح المقياس الخماسي

$$\frac{\text{الحد الأعلى للمقياس (5) – الحد الأدنى للمقياس (1)}}{\text{عدد الفئات المطلوبة (3)}}$$

=1.33

ومن ثم إضافة الجواب (1.33) إلى نهاية كل فئة.

وبناء على ذلك يكون:

من 1.00 – 2.33 منخفض

من 2.34 – 3.67 متوسط

من 3.68 – 5.00 مرتفع

وللتحقق من صـدق وثبات الأداة، تم تطبيقها على عينة اسـتطلاعية تتكون من (30) فرداً من مجتمع البحث ومن خارج عينة البحث المســـتهدفة، وذلك لحســـاب قيم معاملات ارتباط بيرسون لعلاقة البُعد بالدرجة الكلية، والجدول (2) يبين ذلك.

جدول(2): ارتباط فقرات بُعد "الإرشاد المهني" مع الدرجة الكلية

رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون	رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون
1	.544**	5	.735**
2	.745**	6	.752**
3	.623**	7	.550**
4	.829**	8	.680**

ملاحظة. *دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05) **دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01)

تشـــير بيانات جدول (2) إلى أن معاملات الارتباط لبُعد الإرشـــاد المهني تراوحت ما بين (.544**–.829**) وهي قيم دالة إحصائيا.

جدول(3): ارتباط فقرات بُعد "التدريب المهني" مع الدرجة الكلية للبُعد

رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون	رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون
1	.662**	5	.763**
2	.659**	6	.681**
3	.507**	7	.560**
4	.510**	8	.681**

ملاحظة. *دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05) **دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01)

تشـــير بيانات جدول (3) إلى أن معاملات الارتباط لبُعد التدريب المهني تراوحت ما بين (.507** –.763**) وهي قيم دالة إحصائيا.

جدول (4): ارتباط فقرات بُعد "التشغيل المهني" مع الدرجة الكلية للبُعد

رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون	رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون
1	.621**	5	.541**
2	.762**	6	.620**
3	.546**	7	.587**
4	.623**	8	.575**

ملاحظة. *دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05) **دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01)

تشـــير بيانات جدول (4) إلى أن معاملات الارتباط لبُعد التشـــغيل المهني تراوحت ما بين (.541** –.762**) وهي قيم دالة إحصائيا.

جدول(5): ارتباط فقرات بُعد "المتابعة" مع الدرجة الكلية للبُعد

رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون	رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون
1	.517**	4	.688**
2	.690**	5	.633**
3	.662**	6	.840**

ملاحظة. *دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05) **دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01)

تشير بيانات جدول (5) إلى أن معاملات الارتباط لبُعد المتابعة تراوحت ما بين (.517**–.840**) وهي قيم دالة إحصائيا.

الثبات:

وقد تم اســـتخدام اختبار الاتســـاق الداخلي كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha)، إذ يقيس مدى التناســـق في إجابات المبحوثين عن كل الفقرات الموجودة في الاســـتبانه، كما يمكن تفســـير

(ألفا) بأنها معامل الثبات الداخلي بين الإجابات، ويدل على ارتفاع قيمته على درجة ارتفاع الثبات ويتراوح ما بين (0–1) وتكن قيمته مقبولة عند (70%) وما فوق، جدول (6) يبين ذلك.

جدول(6): معامل الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا ومعامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية ومعامل الارتباط بيرسون

الرقم	البُعد	عدد الفقرات	كرونباخ ألفا	معامل الارتباط للبُعد بالأداة بشكل عام
1	الإرشاد المهني	8	0.832	.761**
2	التدريب المهني	8	0.782	.863**
3	التشغيل المهني	8	0.753	.878**
4	المتابعة	6	0.759	.582**
–	**كلي للأداة**	30	0.899	-

ملاحظة. *دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05) **دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01)

تشير بيانات جدول (6) أن معاملات الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا للبُعد الأول: الإرشـــاد المهني بلغت (0.832)، وللبُعد الثاني: التدريب المهني (0.782)، وللبُعد الثالث: التشـغيل المهني (0.753)، وللبُعد الرابع: المتابعة (0.759)، وبلغ معامل الثبات للأداة بشـكل عام (0.899) وهي قيم مرتفعة دالة إحصائيا.

كما تجدر الإشـــارة إلى أن معاملات الارتباط تراوحت ما بين (**582. –.**878) وهي قيم دالة إحصـائيا، مما يدل على وجود صـدق اتسـاق داخلي لجميع أبعاد الاسـتبانة بدرجة كبيرة، وبذلك تعدّ فقرات الاستبانة تقيس ما أعد لقياسه.

المعالجة الإحصائية المستخدمة:

بناء على طبيعة البحث والأهداف الذي يسـعى إلى تحقيقها، تم تحليل البيانات باسـتخدام برامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، واستخراج النتائج وفقاً للأساليب الإحصائية التالية:

١. معامل ارتباط بيرسون لحساب الصدق لأدراة البحث.
٢. معامل ألفا كرونباخ لحساب الثبات لأداة البحث.
٣. التكرارات والنسب المئوية لتوزيع أفراد عينة البحث حسب المتغيرات الشخصية.

٤. الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات أداة البحث وللأبعاد بشكل عام.
٥. تحليل التباين الأحادي لإيجاد الفروق.
٦. المقارنات البعدية للكشف عن مواقع الفروق بطريقة الـ LSD.

نتائج البحث:

عرضـاً للنتائج التي ظهرت في البحث الذي هدف إلى تقييم خدمات التأهيل المهني المقدمة للمعاقين فكريا من وجهة نظر المعلمين، فقد تم عرض النتائج بالاعتماد على أسئلة البحث.

السـؤال الأول: ما تقييم خدمات التأهيل المهني المقدمة المعاقين فكريا من وجهة نظر المعلمين؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتقييم خدمات التأهيل المهني المقدمة للمعاقين فكريا من وجهة نظر المعلمين، مع مراعاة ترتيبها تنازلياً وفقاً لأوساطها، وجدول (7) يوضح ذلك.

جدول (7):الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد أداة البحث، مع مراعاة ترتيبها تنازلياً وفقاً لأوساطها الحسابية (74)

رقم البُعد	البُعد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
3	التشغيل المهني	2.08	0.87	1	منخفض
2	التدريب المهني	1.92	0.43	2	منخفض
1	الإرشاد المهني	1.90	0.41	3	منخفض
4	المتابعة	1.60	0.93	4	منخفض
الأداة بشكل عام		1.89	0.38	-	منخفض

يلاحظ من النتائج في جدول (7) أن المتوسـطات الحسـابية لأبعاد مقياس تقييم خدمات التأهيل المهني المقدمة للمعاقين فكريا من وجهة نظر المعلمين تراوحت بين (1.60-2.08)، وجاء البعد الثالث (التشغيل المهني) بمتوسط حسابي بلغ (2.08) وبدرجة منخفضة وبالمرتبة الأولى، وتلاه البُعد الثاني (التدريب المهني) بمتوسط حسابي بلغ (1.92) وبدرجة منخفضة وبالمرتبة الثانية، وتلاه البُعد الأول (الإرشاد المهني) بمتوسط حسابي بلغ (1.90) وبدرجة منخفضة وبالمرتبة الثالثة، وتلاه

البعد الرابع (المتابعة) بمتوسط حسابي بلغ (1.60) وبدرجة منخفضة وبالمرتبة الرابعة، وبلغ المتوسط الحسابي للأداة بشكل عام (1.89) وبدرجة منخفضة.

أولاً: الإرشاد المهني:

تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بُعد الإرشاد المهني، مع مراعاة ترتيبها تنازلياً وفقاً لأوساطها الحسابية كما هو مبين في جدول (8).

جدول (8): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بُعد الإرشاد المهني (ن=74)

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
1	مراعاة الفروق الفردية للقدرات والميول بين المعاقين فكريا	3.03	1.63	1	متوسطة
5	تحديد متطلبات العمل وأسباب النجاح والتقدم فيه.	2.54	1.61	2	متوسطة
6	مساعدة المعاقين فكريا على اختيار المهنة المستقبلية المناسبة	2.26	0.76	3	متوسطة
2	مراعاة تنوع التخصصات المتاحة للمعاقين فكريا	1.74	0.83	4	منخفضة
4	اختيار المهن التي تحقق التوافق المهني وتعود بالفائدة على المعاقين فكريا.	1.51	0.93	5	منخفضة
8	مساعدة المعاقين فكريا على تحديد مهنتهم بما يتناسب مع قدراتهم وميولهم.	1.45	0.78	6	منخفضة
7	مساعدة المعاقين فكريا على اختيار المهنة التي تتناسب مع قدراتهم وميولهم وإمكانياتهم	1.36	0.75	7	منخفضة
3	تقييم استعدادات المعاقين فكريا وميولهم واتجاهاتهم وطموحهم وخبراتهم.	1.27	0.48	8	منخفضة
البعد بشكل عام		1.90	0.41	-	منخفضة

يظهر من الجدول (8) أن المتوسطات الحسابية لفقرات بعد "الإرشاد المهني" تراوحت بين (1.27– 3.03)، كان أعلاها للفقرة رقم (1) والتي تنص على "مراعاة الفروق الفردية للقدرات والميول بين المعاقين فكريا " بمتوسط حسابي (3.03) وبدرجة متوسطة، تليها الفقرة رقم (5) بالمرتبة الثانية، والتي تنص على "تحديد متطلبات العمل وأسباب النجاح والتقدم فيه" بمتوسط حسابي (2.54) وبدرجة متوسطة، وبالمرتبة الأخيرة الفقرة رقم (3) والتي تنص على "تقييم استعدادات المعاقين فكريا وميولهم واتجاهاتهم وطموحهم وخبراتهم." بمتوسط حسابي (1.27) وبدرجة منخفضة، وبلغ المتوسط الحسابي للبُعد "الإرشاد المهني" بشكل عام (1.90) وبدرجة منخفضة.

ثانياً: التدريب المهني:

تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بُعد التدريب المهني، مع مراعاة ترتيبها تنازلياً وفقاً لأوساطها الحسابية كما هو مبين في جدول (9).

جدول (9): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بُعد التدريب المهني (ن=74)

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
8	تمتع المعلمين بالكفايات المهنية التي تساعد على إتمام عملية التدريب للمعاقين فكريا بنجاح.	2.57	1.58	1	متوسطة
7	مراعاة عدم تعرض المعاقين فكريا لضغوطات أثناء فترة التدريب المهني.	2.50	1.22	2	متوسطة
4	توفير فرص تدريب تتناسب مع المهنة التي سوف يعمل بها المعاقين فكريا.	2.20	0.86	3	منخفضة
2	تقييم مستوى التأهيل المهني المعاقين فكريا	1.84	0.81	4	منخفضة
5	تطبيق القرارات واللوائح لضمان نجاح عملية تدريب المعاقين فكريا.	1.77	0.69	5	منخفضة
3	توفير فرص التدريب للمعاقين فكريا في نفس ظروف العمل الطبيعية.	1.72	0.97	6	منخفضة
6	مراقبة المعلمين لأداء المعاقين فكريا.	1.45	0.58	7	منخفضة
1	تدريب المعاقين فكريا لاستمرارهم بشكل دائم في المهن المناسبة لهم.	1.34	0.60	8	منخفضة
البعد بشكل عام		1.92	0.43		منخفضة

يظهر من جدول (٩) أن المتوسطات الحسابية لفقرات بعد "التدريب المهني" تراوحت بين (1.34– 2.57)، كان أعلاها للفقرة رقم (8) والتي تنص على "تمتع المعلمين بالكفايات المهنية التي تساعد على إتمام عملية التدريب للمعاقين فكريا بنجاح". بمتوسط حسابي (2.57) وبدرجة متوسطة، تليها الفقرة رقم (7) بالمرتبة الثانية، والتي تنص على "مراعاة عدم تعرض المعاقين فكريا لضغوطات أثناء فترة التدريب المهني". بمتوسط حسابي (2.50) وبدرجة متوسطة، والفقرة رقم (4) بالمرتبة الثالثة، والتي تنص على "توفير فرص تدريب تتناسب مع المهنة التي سوف يعمل بها المعاقين فكريا" بمتوسط حسابي (2.20) وبدرجة منخفضة، وبالمرتبة الأخيرة الفقرة رقم (1) والتي تنص على "تدريب المعاقين فكريا لاستمرارهم بشكل دائم في المهن المناسبة لهم". بمتوسط حسابي (1.34)

وبدرجة منخفضة، وبلغ المتوسط الحسابي للبُعد "التدريب المهني" بشكل عام (1.92) وبدرجة منخفضة.

ثالثاً: التشغيل المهني:

تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بُعد التشغيل المهني، مع مراعاة ترتيبها تنازلياً وفقاً لأوساطها الحسابية كما هو مبين في جدول 10.

جدول (10): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بُعد التشغيل المهني (ن=74)

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
4	دمج المعاقين فكريا في العمل بعد تلقيه التدريب المناسب.	2.53	5.12	1	متوسطة
2	قلة المؤسسات التي تهتم بعمليات تشغيل المعاقين فكريا.	2.46	1.41	2	متوسطة
7	يساعد التدريب المهني المعاقين فكريا في النجاح والاستمرار في بيئة العمل.	2.24	1.19	3	منخفضة
5	تحليل القدرة والكفاءة المهنية للطالب المعاق فكريا أثناء فترة التشغيل.	2.05	1.06	4	منخفضة
3	توافر المهن التي تم تدريب المعاقين فكريا عليها.	1.97	0.94	5	منخفضة
1	مساعدة المعاقين فكريا على البحث عن عمل مناسب والتدرج وظيفي فيه.	1.93	0.82	6	منخفضة
8	مشاركة القطاعات لتشغيل المعاقين فكريا والتنسيق معهم	1.84	1.07	7	منخفضة
6	التزام المعاقين فكريا بالقيام بنفس العمل الذي تدرب عليه	1.59	0.79	8	منخفضة
البعد بشكل عام		2.08	0.87		منخفضة

يظهر من جدول (10) أن المتوسطات الحسابية لفقرات بعد "التشغيل المهني" تراوحت بين (1.59– 2.53)، كان أعلاها للفقرة رقم (4) والتي تنص على "دمج المعاقين فكريا في العمل بعد تلقيه التدريب المناسب" بمتوسط حسابي (2.53) وبدرجة متوسطة، تليها الفقرة رقم (2) بالمرتبة الثانية، والتي تنص على "قلة المؤسسات التي تهتم بعمليات تشغيل المعاقين فكريا " بمتوسط حسابي (2.46) وبدرجة متوسطة، والفقرة رقم (7) بالمرتبة الثالثة، والتي تنص على "يساعد التدريب المهني المعاقين فكريا في النجاح والاستمرار في بيئة العمل" بمتوسط حسابي (2.24) وبدرجة منخفضة، وبالمرتبة الأخيرة الفقرة رقم (6) والتي تنص على "التزام المعاقين فكريا بالقيام بنفس العمل الذي

تدرب عليه." بمتوسط حسابي (1.59) وبدرجة متوسطة، وبلغ المتوسط الحسابي للبُعد "التشغيل المهني" بشكل عام (2.08) وبدرجة منخفضة.

رابعاً: المتابعة:

تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بُعد المتابعة، مع مراعاة ترتيبها تنازلياً وفقاً لأوساطها الحسابية كما هو مبين في جدول (11).

جدول (11): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بُعد المتابعة (ن=74)

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
3	ملاءمة بيئة العمل للمعاقين فكريا.	2.18	5.10	1	منخفضة
4	توفير البيئة مناسبة للمعاقين فكريا من قبل زملائهم وأصحاب العمل.	1.82	0.96	2	منخفضة
6	متابعة كفاءة المعاقين فكريا في العمل.	1.66	0.71	3	منخفضة
5	متابعة وتقويم المعاقين فكريا.	1.46	0.86	4	منخفضة
2	التأكد من استقرار المعاقين فكريا في بيئة العمل.	1.30	0.70	5	منخفضة
1	مناسبة التدريب المهني للمعاقين فكريا مع وظيفتهم	1.20	0.66	6	منخفضة
البعد بشكل عام		1.60	0.93	-	منخفضة

يظهر من جدول (11) أن المتوسطات الحسابية لفقرات بعد "المتابعة" تراوحت بين (1.20-2.18)، كان أعلاها للفقرة رقم (3) والتي تنص على "ملاءمة بيئة العمل للمعاقين فكريا." بمتوسط حسابي (2.18) وبدرجة منخفضة، تليها الفقرة رقم (4) بالمرتبة الثانية، والتي تنص على "توفير البيئة مناسبة للمعاقين فكريا من قبل زملائهم وأصحاب العمل." بمتوسط حسابي (1.82) وبدرجة منخفضة، والفقرة رقم (6) بالمرتبة الثالثة، والتي تنص على "متابعة كفاءة المعاقين فكريا في العمل" بمتوسط حسابي (1.66) وبدرجة منخفضة، وبالمرتبة الأخيرة الفقرة رقم (1) والتي تنص على "مناسبة التدريب المهني للمعاقين فكريا مع وظيفتهم" بمتوسط حسابي (1.20) وبدرجة منخفضة، وبلغ المتوسط الحسابي لبُعد "المتابعة" بشكل عام (1.60) وبدرجة منخفضة.

السـؤال الثاني: ما تقييم خدمات التأهيل المهني المقدمة للمعاقين فكريا من وجهة نظر المعلمين حسب متغير (الجنس، الدرجة العلمية، الخبرة التدريسية)؟

أولاً: الجنس:

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقييم خدمات التأهيل المهني المقدمة للمعاقين فكريا من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الجنس، وتم حساب اختبار (ت) للكشف عن دلالة الفروق الإحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة لتقييم خدمات التأهيل المهني المقدمة للمعاقين فكريا من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الجنس.

جدول (12): نتائج اختبار (t) للكشف دلالة الفروق الإحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة لـ تقييم خدمات التأهيل المهني المقدمة للمعاقين فكريا من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الجنس

البعد	الفئة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	احتمالية الخطأ
الإرشاد المهني	ذكر	1.89	0.44	-0.154	72	0.878
	أنثى	1.91	0.32			
التدريب المهني	ذكر	1.99	0.42	2.346	72	0.022
	أنثى	1.73	0.40			
التشغيل المهني	ذكر	2.07	0.95	-0.083	72	0.934
	أنثى	2.09	0.61			
المتابعة	ذكر	1.53	0.50	-1.108	72	0.272
	أنثى	1.81	1.64			
الكلي	ذكر	1.89	0.33	0.044	72	0.965
	أنثى	1.89	0.50			

تشـير نتائج جدول (12) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصـائية عند مسـتوى الدلالة الإحصـائية (α =0.05) لمتغير الجنس في الأبعاد(الإرشـاد المهني، التشـغيل المهني، المتابعة، والدرجة الكلية) وهي أكبر من مسـتوى الدلالة عند (0.05)، و فيما يتعلق ببعد التدريب المهني وجود فروق ذات دلالة إحصـائية عند مسـتوى الدلالة الإحصـائية (α =0.05) بدلالة إحصـائية بلغت (0.022) وهي أقل من مستوى الدلالة 0.05، وجاءت الفروق لصالح الذكور.

ثانياً: الدرجة العلمية:

فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لـــ تقييم خدمات التأهيل المهني المقدمة للمعاقين فكريا من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الدرجة العلمية، وتم حســـاب اختبار (ت) للكشـف عن دلالة الفروق الإحصـائية بين متوسـطات اسـتجابات أفراد العينة لـــ تقييم خدمات التأهيل المهني المقدمة للمعاقين فكريا من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الدرجة العلمية.

جدول (13) نتائج اختبار (t) للكشف دلالة الفروق الإحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة لـ تقييم خدمات التأهيل المهني المقدمة للمعاقين فكريا من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الدرجة العلمية

الأبعاد	الفئة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	احتمالية الخطأ
الإرشاد المهني	بكالوريوس	1.88	0.41	-0.605	72	0.547
	دراسات عليا	1.96	0.45			
التدريب المهني	بكالوريوس	1.91	0.41	-0.407	72	0.685
	دراسات عليا	1.96	0.50			
التشغيل المهني	بكالوريوس	2.15	0.94	1.405	72	0.164
	دراسات عليا	1.79	0.36			
المتابعة	بكالوريوس	1.64	1.01	0.727	72	0.470
	دراسات عليا	1.44	0.42			
الكلي	بكالوريوس	1.91	0.40	0.920	72	0.360
	دراسات عليا	1.81	0.23			

تشـير نتائج جدول (13) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصـائية عند مسـتوى الدلالة الإحصـــائية (α =0.05) لمتغير الدرجة العلمية في جميع الأبعاد(الإرشـــاد المهني، التدريب المهني، التشغيل المهني، المتابعة، والدرجة الكلية) وهي أكبر من مستوى الدلالة عند (0.05).

ثالثاً: الخبرة التدريسية:

فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لـــ تقييم خدمات التأهيل المهني المقدمة للمعاقين فكريا من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الخبرة التدريسية.

جدول (14): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لـ تقييم خدمات التأهيل المهني المقدمة للمعاقين فكريا من وجهة نظر المعلمين تبعا لمتغير البحث (الخبرة التدريسية)

المتغير	الفئة		الإرشاد المهني	التدريب المهني	التشغيل المهني	المتابعة	الدرجة الكلية
الخبرة التدريسية	أقل من 5 سنوات	س	1.87	1.77	2.03	1.41	1.79
		ع	0.37	0.41	1.18	0.39	0.39
	من 5– 10 سنوات	س	1.96	2.08	2.15	1.88	2.03
		ع	0.38	0.36	0.54	1.45	0.38
	11 سنة وأكثر	س	1.84	1.98	2.05	1.53	1.87
		ع	0.54	0.47	0.55	0.39	0.28

س: المتوسط الحسابي ع: الانحراف المعياري

يبين جدول (14) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقييم خدمات التأهيل المهني المقدمة للمعاقين فكريا من وجهة نظر المعلمين تبعا لمتغير (الخبرة التدريسية)، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الأحادي على الأبعاد والأداة بشكل عام جدول (15) يوضح ذلك.

جدول (15): تحليل التباين الأحادي لأثر (الخبرة التدريسية) على مقياس تقييم خدمات التأهيل المهني المقدمة للمعاقين فكريا من وجهة نظر المعلمين.

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الإرشاد المهني	بين المجموعات	0.159	2	0.080	0.464	0.630
	داخل المجموعات	12.185	71	0.172		
	الكلي	12.345	73			
التدريب المهني	بين المجموعات	1.493	2	0.747	4.501	0.014
	داخل المجموعات	11.778	71	0.166		
	الكلي	13.272	73			
التشغيل المهني	بين المجموعات	0.235	2	0.118	0.152	0.859
	داخل المجموعات	54.943	71	0.774		
	الكلي	55.178	73			
المتابعة	بين المجموعات	3.318	2	1.659	1.971	0.147
	داخل المجموعات	59.776	71	0.842		
	الكلي	63.095	73			
	بين المجموعات	0.798	2	0.399	2.984	0.057

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الدرجة الكلية	داخل المجموعات	9.498	71	0.134		
	الكلي	10.296	73			

يتبين من جدول (15) الآتي:

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α =0.05) تعزى لأثر الخبرة التدريسية في جميع الأبعاد (الإرشاد المهني، التشغيل المهني، المتابعة، والدرجة الكلية)، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند (α =0.05) في (التدريب المهني)، وللكشف عن مواقع الفروق تم حساب المقارنات البعدية بطريقة شيفيه، جدول (16) يبين ذلك.

جدول رقم (16): المقارنات البعدية بطريقة شيفيه لأثر متغير (الخبرة التدريسية) التدريب المهني

المتغير	الفئة	المتوسط الحسابي	أقل من 5 سنوات	من 5 – سنوات 10	سنة 11 وأكثر
الخبرة التدريسية	سنوات5أقل من	1.77	-	*0.017	0.246
	سنوات10 – 5من	2.08		-	0.720
	سنة وأكثر11	1.98			-

تشير بيانات جدول رقم (16) وجود فروق دالة إحصائيًا لأثر الخبرة التدريسية بين (أقل من 5 سنوات) و(من 5 – 10 سنوات)، ولصالح (من 5 – 10 سنوات).

مناقشة نتائج البحث:

السؤال الأول: ما تقييم خدمات التأهيل المهني المقدمة للمعاقين فكريا من وجهة نظر المعلمين؟

أشارت نتائج السؤال الأول إلى أن واقع خدمات التأهيل المهني المقدمة للمعاقين فكريا من وجهة نظر المعلمين جاء بدرجة منخفضة على أداة البحث بشكل عام، وبمتوسط حسابي بلغ (1.89)، حيث يرجع الباحث ذلك إلى أن مراكز التربية الخاصة في عمان تصب كامل تركيزها على تعليم المعاقين فكريا المهارات الاستقلالية والاجتماعية طول فترة تلقيهم التعليم بداخلها، وإغفال أهمية تأهيلهم، والمساهمة في توفير فرص عمل تتناسب وقدراتهم وإمكانياتهم لاستغلال

طاقاتهم، وجعلهم عناصر فعالة في المجتمع؛ مما قد يتسبب بإهمال برامج وخدمات التأهيل المهني وعدم تأهيل المعاقين فكريا بالشكل الصحيح، حيث اتفقت هذه النتائج مع دراسة المهيري وآخرين (٢٠١٣) التي أشارت إلى أن تقييم برامج التأهيل المهني المقدمة للمعاقين جاءت بمستوى متوسط، بينما اختلفت مع دراسة محمود (٢٠١٥) التي أشارت إلى ارتفاع استجابة العينة نحو إرشاد وتدريب وتشغيل ومتابعة المعاقين. واختلفت كذلك مع دراسة الخطيب (٢٠١٦) التي أشارت إلى تفاوت مستوى الاستجابة على أداة الدراسة حول تقييم برامج التأهيل المهني بين المرتفع والمتدني، واختلفت أيضا مع النتائج التي توصلت لها دراسة park (2020) التي أشارت إلى ارتفاع مستوى القدرة المهنية لدى المعاقين فكريا ممن تلقوا خدمات التأهيل المهني.

وجاء البعد الأول (الإرشاد المهني) في المرتبة الثالثة وبمتوسط حسابي بلغ (1.90) وبدرجة منخفضة، حيث يرى الباحث أن ذلك يعود إلى انخفاض مستوى وعي المعلمين بأهمية الإرشاد المهني وتقديمه للمعاقين فكريا، وتركيزهم على تعليم وتنمية جوانب أخرى لدى هؤلاء الطلبة كالجانب الاستقلالي والجانب الاجتماعي، ولعل ذلك يعود كذلك إلى الضعف الإشرافي في مراكز التربية الخاصة في عمان والذي لا يركز على مدى تقديم المعلمين للإرشاد المهني المعاقين فكريا. حيث اتفقت هذه النتائج مع النتائج التي توصلت اليها دراسة المعيقل والمجرشي (٢٠١٥) والتي أشارت إلى ضعف تطبيق برامج التوجيه والإرشاد المهني بشكل عام في معاهد وبرامج التربية الفكرية الحكومية والأهلية والجمعيات الخيرية، بينما اختلفت مع نتائج دراسة محمود (٢٠١٥) التي أشارت إلى ارتفاع استجابة العينة نحو إرشاد المعاقين فكريا، واختلفت كذلك مع نتائج دراسة المهيري وآخرين (٢٠١٣) التي أظهرت مستوى متوسط في تقييم مرحلة الإرشاد المهني في برامج التأهيل المهني المقدمة للمعاقين.

أما البعد الثاني (التدريب المهني) في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (1.92) وبدرجة منخفضة، ويعزو الباحث ذلك إلى عدم توفير التدريب المهني الكافي للمعلمين وعدم توفير المواد والأدوات والمستلزمات التي يحتاجونها في عملية تدريب المعاقين فكريا على المهنة التي تتناسب وقدراتهم وميولهم، بالإضافة إلى عدم توافر المشاغل المجهزة للتدريب المهني في مراكز التربية الخاصة.

كما قد يرجع الباحث ذلك إلى خوف المعلمين من إلحاق المعاقين فكريا الأذى بأنفسهم مما قد يدفعهم إلى عدم إتاحة الفرص التدريبية الكافية للمعاقين فكريا. وقد اختلفت هذه النتائج مع ما توصلت له دراسة محمود (٢٠١٥) التي أشارت إلى ارتفاع استجابة العينة نحو تدريب المعاقين، واختلفت كذلك مع نتائج دراسة المهيري وآخرون (٢٠١٣) التي أظهرت مستوى مرتفع في تقييم مرحلة التدريب المهني في برامج التأهيل المهني المقدمة للمعاقين.

كما وقد جاء البعد الثالث (التشغيل المهني) في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي بلغ (2.08) وبدرجة منخفضة، ويرجع الباحث ذلك إلى ضعف مستوى الإرشاد والتدريب المهني في برامج التأهيل المهني للمعاقين فكريا، مما يحد من فرص تشغيلهم وتوفير فرص العمل المناسبة لهم، بالإضافة إلى انه وعلى الرغم من توفر القوانين والتشريعات التي تلزم أصحاب العمل بتشغيل نسبة من موظفيها من المعاقين فكريا إلى ان مستوى تطبيقه هذه القوانين ما زال دون المستوى. واتفقت هذه النتائج مع دراسة Jewel-Jones(2018)، التي أشارت إلى انخفاض مستوى تشغيل المعاقين فكريا، بينما اختلفت مع دراسة محمود (٢٠١٥) التي أشارت إلى ارتفاع استجابة العينة نحو تشغيل المعاقين، واختلفت كذلك مع نتائج دراسة المهيري وآخرين (٢٠١٣) التي أظهرت مستوى متوسط في تقييم مرحلة التشغيل المهني في برامج التأهيل المهني المقدمة للمعاقين.

أما فيما يتعلق بالبعد الرابع (المتابعة) فقد جاء في المرتبة الرابعة والأخيرة، وبمتوسط حسابي بلغ (1.60) وبدرجة منخفضة، ويرجع الباحث ذلك إلى أن عملية التأهيل المهني تتم من خلال مراحل متتابعة تبدأ بالإرشاد وتنتهي بالمتابعة، ونتيجة لوجود تدني في مستوى الاهتمام والتركيز على المراحل التأهيل المهني التي تسبق مرحلة المتابعة في مدينة عمان؛ فإن ذلك يؤدي إلى عدم إسهام مراكز التربية الخاصة في المساهمة في توفير فرصة العمل المناسبة للمعاقين فكريا بعد تخرجهم منها؛ وبالتالي فإن عدم توفير مهنة وعمل مناسب لهم يؤدي إلى عدم وجود متابعة لهم، وقد اختلفت مع دراسة محمود (٢٠١٥) التي أشارت إلى ارتفاع استجابة العينة نحو متابعة المعاقين، واختلفت كذلك مع نتائج دراسة المهيري وآخرين (٢٠١٣) التي أظهرت مستوى متوسط في تقييم مرحلة المتابعة في برامج التأهيل المهني المقدمة للمعاقين.

السؤال الثاني: ما تقييم خدمات التأهيل المهني المقدمة للمعاقين فكريا من وجهة نظر المعلمين حسب متغير (الجنس، الدرجة العلمية، الخبرة التدريسية)؟

أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لأثر الجنس في الأبعاد (الإرشاد المهني، والتشغيل المهني، والمتابعة، والدرجة الكلية)، ويرجع الباحث ذلك إلى أن هذه المراحل لا تتطلب القدرة الجسدية العالية من المعلمين في تعليم ومتابعة المعاقين فكريا، حيث إن المجهود المبذول نحوهم يكون متقارب إلى حد ما بين المعلمين الذكور الإناث. بينما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بعد (التدريب المهني) ولصالح الذكور، حيث يرى الباحث وجود فروق ذات دلالة إحصائية على محور التدريب ولصالح الذكور، إلا أن طبيعة المهن التي تقوم برامج التأهيل المهني بتقديمها للمعاقين فكريا تكون حرف يدوية في أغلب الأحيان، وبالتالي فإن طبيعة المعلمين الذكور الجسدية تقودهم إلى إتقان هذه المهن والقدرة على تعليمها بشكل أكثر فاعلية من المعلمات الإناث، مما قد يفسر وجود فروق في محور التدريب المهني ولصالح الذكور. واختلفت هذه النتائج مع ما توصلت له دراسة دويكات (٢٠١٨) والتي أشارت إلى عدم وجود فروق تعزى لمتغير الجنس.

كما وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لأثر متغير الدرجة العلمية في جميع الأبعاد (الإرشاد المهني، والتدريب المهني، والتشغيل المهني، والمتابعة، والدرجة الكلية)، ويرجع الباحث هذه النتيجة إلى أن جميع معلمي المعاقين فكريا باختلاف درجاتهم العلمية والقائمين على تقديم برامج التأهيل المهني لهذه الفئة يتلقون نفس التدريب النظري والعملي حول تقديم هذه البرامج على حد سواء، ويتم تزويدهم بالمعلومات والأدوات والاستراتيجيات نفسها سواء أكانوا من حملة شهادة البكالوريوس أو الدراسات العليا. وقد اتفقت هذه النتائج مع ما توصلت له دراسة الزهراني (٢٠١٩) والتي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير الدرجة العلمية.

وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر متغير الخبرة التدريسية في الأبعاد (الإرشاد المهني، التشغيل المهني، المتابعة، الدرجة الكلية)، ويرى الباحث عدم وجود فروق دالة إحصائيا لمتغير الخبرة التدريسية في بعد الإرشاد المهني والتشغيل المهني والمتابعة والدرجة الكلية؛ إلا أن المعلمين العاملين ببرامج التأهيل المهني في هذه المراحل يكونون بحاجة إلى تلقي الدورات التدريبية والمعرفة العلمية بشكل أكبر من القدرة على القيام بالتدريب المهني، مما يفسر عدم وجود أثر للخبرة

التدريسية على هذه الأبعاد؛ حيث إن تقديم البرامج التدريبية تجعل تعليم المعاقين فكريا متقاربة بين المعلمين في هذه المراحل على اختلاف خبراتهم التدريسية. كما يرى الباحث وجود فروق في التدريب المهني بين المعلمين إلا أن التدريب المهني يحتاج إلى خبرة متراكمة ودورات تدريبية متخصصة.

بينما أشارت النتائج كذلك إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بعد (التدريب المهني) ولصالح (من 5-إلى10 سنوات)، حيث يرى الباحث أن ذلك يعود إلى أنه كلما ازدادت الخبرة التدريسية لدى معلمي المعاقين فكريا زادت قدرتهم على تحديد إمكانيات كل طالب من هذه الفئة وميوله والقيام بتدريبه على المهنة التي تتناسب وهذه القدرات ومتطلبات الوظيفة بصورة تضمن إتقانه لجميع متطلباتها. وبسبب توسع مدركات المعلمين ومعلوماتهم حول هذه الفئة والمهن التي يقومون بتدريب الطلبة عليها، بالإضافة إلى أن المهن والوظائف التي يتم تدريب المعاقين فكريا تحتاج إلى أن يكون المعلم على قدر من الكفاءة والخبرة الكافية حتى يستطيع تعليم الطلبة بالصورة المطلوبة. واختلفت هذه النتائج مع ما توصلت له نتائج دراسة كل من الزهراني (٢٠١٩)، والخطيب (٢٠١٦)، والتي أشارت نتائجهم إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة في برامج التأهيل المهني.

التوصيات:

- توفير البرامج اللازمة لمعلمي المعاقين فكريا حول برامج التأهيل المهني وكيفية تقديمها لطلابهم.
- توفير معلمين ذوي كفاءة عالية وقدرات تدريبية جيدة لضمان نجاح برامج التأهيل المهني المقدمة للمعاقين فكريا.
- توفير فرص عمل للمعاقين فكريا بما يتناسب وقدراتهم وميولهم في القطاعين العام والخاص.
- توفير بيئات عمل آمنة تتناسب مع القدرات الخاصة للمعاقين فكريا لتجنب العوائق والحوادث التي من الممكن أن تحدث معهم.
- إجراء المزيد من الأبحاث والدراسات المعنية بالمعاقين فكريا وتأهيلهم ليتعرف المجتمع على ظروفهم، واحتياجاتهم الخاصة، ويوفر لهم فرص العمل المناسبة لهم للاستفادة من قدراتهم وطاقاتهم في المجتمع.

المراجع

أبو غنيمة، عادل (٢٠١١). **التأهيل المهني لذوي الاحتياجات الخاصة**. دار الفجر للنشر والتوزيع.

الحديدي، منى وياسر، سالم ووائل، مسعود.(٢٠١٤). *التأهيل الشامل*. الشركة العربية المتحدة للتسويق والتوريدات بالتعاون مع جامعة القدس المفتوحة.

الخطيب، جمال (٢٠١٦). **مقدمة في الإعاقة العقلية**. دار الوائل للطباعة النشر.

الخطيب، عاكف (٢٠١٦). تقييم برامج التدريب المهني لمعلمي الطلبة ذوي صـــعوبات التعلم في أثناء الخدمة في مملكة البحرين من وجهة نظرهم. **مجلة العلوم التربوية، ٤٢**(٢)، ١٠٣١-١٠٤٧.

خير الله، عفاف (٢٠١٣). **متلازمات الإعاقة الفكرية**. دار الزهراء للنشر والتوزيع.

دويكات، فخري مصطفى (٢٠١٨). معوقات تشغيل الأشخاص من ذوي الإعاقة العقلية فئة" القابلين للتعلم" من وجهة نظر طلبة التربية الخاصة في جامعة القدس المفتوحة فرع نابلس. **مجلة العلوم التربوية، ٣٤**، ١٦١-١٨٤.

الروسان، فاروق (٢٠١٨). **مقدمة في الإعاقة العقلية**. دار الفكر للنشر والتوزيع.

الزارع، نايف (٢٠١٣). **تأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة**. دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

الزارع، نايف حيمور، عبدالهادي(٢٠١٧). **تأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة مقدمة في التأهيل الشامل للأفراد ذوي الإعاقة**. دار الفكر ناشرون وموزعون.

الزريقات، إبراهيم (٢٠١٦). **التأهيل المهني وخدمات الانتقال للأشخاص ذوي الإعاقة**. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الزعمط، يوسف (٢٠٢٠). **التأهيل المهني للمعوقين**. دار الفكر ناشرون وموزعون.

الزهراني، سلطان بن سعيد (٢٠١٩). تقيم خدمات التأهيل المهني من وجهة نظر العاملين مع ذوي الإعاقة الفكرية في المملكة العربية السعودية. **المجلة السعودية للتربية الخاصة، ٩**، ٨٧-١١٧.

زيدان، سحر ومطر، عبد الفتاح (٢٠١٠). **سيكولوجية ذوي الإعاقة السمعية**. دار النشر الدولي.

سالم، سري محمد رشدي (٢٠١٤). تأهيل الاشخاص ذوي الاعاقة. مبرراته ودور مؤسسات المجتمع المدني، **المؤتمر العلمي الرابع، كلية التربية**، جامعة المنوفية.

السيد، عمر (٢٠٢٠). معوقات تطبيق الخدمات الانتقالية للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة من وجهة نظر المعلمين والحلول المقترحة للتغلب عليها، **المجلة المصرية للدراسات النفسية، ٣٠**(١٠٩)، ١٥٥-١٧٨.

الصايغ، أمال، الريدي، هويدة، الشيمي، رضوى، الخضر، روان، والطعاني، نادية (٢٠١٤). **التقييم والتشخيص في التربية الخاصة**. دار النشر الدولي.

طميم، خالد (٢٠١٣). المعوقات التي تواجه تأهيل المعاقين في المجتمع اليمني رؤية سـيولوجية من منظور الخدمة الاجتماعية. **مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية، ٣**(١)،١٦٣-٢٠٦.

عبدالنبي، فاتحي (٢٠١٦). ***الوضعية المهنية للمعلم في ضوء تدابير الإصلاح التربوي، "دراسة ميدانية على عينة من معلمي المدارس الابتدائية ببعض دوائر فنوغيل، زاوية كنتة، رقان – ولادية ادرار*** [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة محمد خيضر.

عبيد، ماجدة السيد (٢٠١٢). **مقدمة في إرشاد ذوي الاحتياجات الخاصة**. دار صفاء للنشر والتوزيع.

عثمان، خالد عبد الحميد. (٢٠١٢). فعالية برنامج لتنمية مهارات التأهيل ما قبل المهني لدي عينة من ذوي الإعاقة الفكرية عقليا القابلين للتعلم، **مجلة الدراسات العربية في التربية وعلم النفس، ١٢، ١١٥-١٤١.**

القمش، مصطفى والسعايدة، ناجي (٢٠١٦). **قضايا ومشكلات معاصرة في التربية الخاصة**. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

اللحيدان، ندى والجبار، عبد العزيز (٢٠٢٠). **التدخل المبكر لذو الإعاقة الفكرية**. دار الزهراء للنشر والتوزيع.

المالكي، صالح (٢٠١٧). فعالية برنامج إرشادي سلوكي في تنمية بعض المهارات الحياتية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية الخفيفة بمدينة جدة. **مجلة التربية الخاصة**، (١٨)،٢٩٩-٣٤٠

محمد، عادل عبد الله (٢٠١١). **مدخل إلى التربية الخاصة**. دار الزهراء.

محمود، خالد صالح (٢٠١٥). دور القطاع الخاص في التمكين المهني للمعاقين : دراسة ميدانية مطبقة على بعض الشركات الصناعية بمدينة جدة. **مجلة الخدمة الإجتماعية**، ٥٣، ١٣٥-١٧٤.

مسعود، وائل محمد (٢٠١١). **مقدمة في تأهيل المعوقين**. دار الإجادة.

معيقل، ابراهيم ومجرشي، جميلة عبدالله (2015). واقع برامج التوجيه والإرشاد المهني ومعوقاتها بمعاهد وبرامج التربية الفكرية بمدينة الرياض من وجهة نظر العاملات بها. **مجلة التربية الخاصة**. 12، 207-261.

المهيري، عوشة وعبدات، روحي والسرطاوي، عبدالعزيز والزويدي، محمد (٢٠١٣). تقييم برامج التأهيل المهني للأشخاص ذوي الإعاقة في دولة الإمارات العربية المتحدة. **مجلة الدراسات التربوية والنفسية**. ٧ (١)، ١٠٢-١٢١.

هوساوي، علي بن محمد بكر (٢٠١٥). معوقات التأهيل المهني للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر مدربي التأهيل المهني بمدينة الرياض. **المجلة السعودية للتربية الخاصة**، ١ (٢)، ٨٧ – ١١٢.

اليوسف، حسين (٢٠١٩). المشكلات التي تواجه برامج التأهيل والتشغيل المهني لذوي الإعاقة والحلول المقترحة من وجهة نظر العاملين وذوي الإعاقة، **كلية التربية، جامعة اليرموك**، ١-٨٤.

المراجع الأجنبية:

Abdelnabi, Fathi (2016). The professional status of the teacher in the light of educational reform measures, "A field study on a sample of primary school teachers in some districts of Fanoghel, Zawiya Kunta, Reggane - The birth of Adrar [unpublished doctoral thesis]. Muhammad Khider University.

Abu Ghanima, Adel (2011). Vocational rehabilitation for people with special needs. Dar Al-Fajr for Publishing and Distribution.

Al-Hadidi, Mona and Yasser, Salem and Wael, Masoud. (2014). Comprehensive rehabilitation. The United Arab Company for Marketing and Supplies in cooperation with Al-Quds Open University.

Al-Khatib, Jamal (2016). Introduction to mental disability. Dar Al-Wael for printing and publishing.

Al-Khatib, Akef (2016). Evaluation of vocational training programs for teachers of students with in-service learning difficulties in the Kingdom of Bahrain from their point of view. Journal of Educational Sciences, 42(2), 1031-1047.

Al-Luhaidan, Nada and Al-Jabbar, Abdulaziz (2020). Early intervention for the intellectually disabled. Dar Al Zahraa for Publishing and Distribution.

Al-Maliki, Saleh (2017). The effectiveness of a behavioral counseling program in developing some life skills for students with mild intellectual disabilities in Jeddah. Journal of Special Education (18), 299-340

Al-Qamsh, Mustafa and Al-Saeeda, Naji (2016). Contemporary issues and problems in special education. Dar Al Masirah for Publishing and Distribution.

Al-Rousan, Farouk (2018). Introduction to mental disability. Dar Al-Fikr for Publishing and Distribution.

Al-Sayed, Omar (2020). Obstacles to implementing transitional services for students with special needs from the teachers' point of view and the proposed solutions to overcome them, The Egyptian Journal of Psychological Studies, 30(109), 155-178.

Al-Sayegh, Amal, Al-Ridi, Howaydah, Al-Shimy, Radwa, Al-Khader, Rawan, and Al-Taani, Nadia (2014). Assessment and diagnosis in special education. International publishing house.

AL-Youssef, Hussein (2019). Problems facing rehabilitation and professional employment programs for people with disabilities and proposed solutions from the viewpoint of workers and people with disabilities, College of Education, Yarmouk University, 1-84.

Al-Zahrani, Sultan bin Saeed (2019). Evaluate vocational rehabilitation services from the point of view of workers with intellectual disabilities in the Kingdom of Saudi Arabia. The Saudi Journal of Special Education, 9, 87-117.

Al-Zari, Nayef (2013). Rehabilitation of people with special needs. Dar thought for printing, publishing and distribution.

Al-Zari, Nayef Haimour, Abdel Hadi (2017). Rehabilitation of people with special needs Introduction to the comprehensive rehabilitation of individuals with disabilities. Dar Al Fikr Publishers and Distributors.

AL-Zureikat, Ibrahim (2016). Vocational rehabilitation and transportation services for persons with disabilities. Dar Al Masirah for Publishing and Distribution.

AL-Zoumot, Youssef (2020). Vocational rehabilitation for the disabled. Dar Al Fikr Publishers and Distributors.

American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD) (2021). Supports Intensity Scale.

https://www.aaidd.org/docs/default-source/sis-docs/sisoverview.pdf

Al-Muhairi, Ousha and Abdat, Rawhi and Al-Sartawi, Abdulaziz and Al-Zuwaidi, Muhammad (2013). Evaluation of vocational rehabilitation programs for persons with disabilities in the United Arab Emirates. Journal of Educational and Psychological Studies. 7 (1), 102-121.

Dwaikat, Fakhri Mustafa (2018). Obstacles to employing persons with mental disabilities, the category of "capable of learning" from the point of view of special education students at Al-Qashd Open University, Nablus Branch. Journal of Educational Sciences, 34, 161-184.

Hawsawi, Ali bin Muhammad Bakr (2015). Obstacles to vocational rehabilitation for students with intellectual disabilities from the point of view of vocational rehabilitation trainers in Riyadh. The Saudi Journal of Special Education, 1(2), 87-112.

Jones, jewel-Leigh (2018). Past Employment History and Coping Responses Of Individuals With Orthopedic Disabilities Seeking Vocational Rehabilitation Services. (Southern. Illinois- University- at- Carbondale p: 133.

Khairallah, Afaf (2013). Intellectual disability syndromes. Dar Al Zahraa for Publishing and Distribution.

Mahmoud, Khaled Saleh (2015). The role of the private sector in the vocational empowerment of the disabled: a field study applied to some industrial companies in Jeddah. Journal of Social Work, 53, 135-174.

Masoud, Wael Muhammad (2011). Introduction to the rehabilitation of the disabled. Proficiency House.

Mohammed, Adel Abdullah (2011). Introduction to special education. Zahra House.

Muaigil, Ibrahim and Majrashi, Jamila Abdullah (2015). The reality of vocational guidance and counseling programs and their obstacles in intellectual education institutes and programs in Riyadh from the point of view of female workers. Journal of Special Education. 12, 207-261.

Obeid, Magda El-Sayed (2012). Introduction to guiding people with special needs. Dar Safaa for Publishing and Distribution.

Osman, Khaled Abdel Hamid. (2012). The effectiveness of a program to develop pre-professional rehabilitation skills among a sample of people with intellectual disabilities who are able to learn, Journal of Arab Studies in Education and Psychology, 12, 115-141.

Park, J. H (2020). Analysis of workers's perception for vocational rehabilitation of the mentally disabled. Journal of the Korea Society of Computer and Information, 25 (12), 253-259.

Salem, Sri Muhammad Rushdie (2014). Rehabilitation of persons with disabilities. Its justifications and the role of civil society institutions, the Fourth Scientific Conference, Faculty of Education, Menoufia University.

Amim, Khaled (2013). Obstacles facing the rehabilitation of the disabled in Yemeni society, a psychological vision from the perspective of social service. Journal of the College of Arts and Humanities, 43(1), 163-206.

Zidan, Sahar and Matar, Abdel Fattah (2010). Psychology of the hearing impaired. International Publishing House.

فاعلية وحدة مطورة في ضوء متطلبات التنور العلمي والتقني في تدريس العلوم في تنمية الثقافة العلمية وتحصيل المعرفة العلمية لدى طالبات الصف الثالث المتوسط

The effectiveness of a developed unit in light of the requirements of scientific and technical enlightenment in teaching science in developing scientific culture and the acquisition of scientific knowledge for third-grade intermediate students

إعداد

د. أسماء عبد الرحمن عسيري

أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم المساعد
كلية التربية بجامعة طيبة

Dr. Asmaa Abdul Rahman Asiri

Assistant Professor of Curriculum and Teaching Methods for Science
College of Education, Taibah University

DOI: 10.36046/2162-000-010-006

المستخلص:

هدف البحث إلى تعرف فاعلية وحدة مطورة في ضـوء متطلبات التنور العلمي والتقني في تدريس العلوم في تنمية الثقافة العلمية وتحصـيل المعرفة العلمية لدى طالبات الصـف الثالث المتوسـط، ولتحقيق هذا الهدف تم استخدام المنهج التجريبي ذي تصـميم القياسـين القبلي والبعدي للمجموعتين الضـابطة والتجريبية، وتم اختيار عينة البحث من طالبات الصف الثالث المتوسط في المدرسة المتوسطة (٤٠) بالمدينة المنورة، تم تقسيمهن إلى مجموعتين تجريبية بلغ عددهن (٤١) طالبة، وضـابطة بلغ عددهن (٤١) طالبة، طبق عليهن الأداتين التاليتين: اختبار الثقافة العلمية، واختبار تحصـيل المعرفة العلمية قبليًا وبعديًا، وقد توصـلت النتائج إلى: أن متطلبات التنور العلمي والتقني اللازمة لتدريس العلوم في المرحلة المتوسطة هي: متطلبات معرفية اشتملت (٥) متطلبات فرعية، ومتطلبات مهارية اشـتملت (٦) متطلبات فرعية، ومتطلبات اجتماعية اشـتملت (٥) متطلبات فرعية، كما أظهرت النتائج تدني متوسـط درجات الطالبات في الثقافة العلمية وتحصـيل المعرفة العلمية وذلك لكل من المجموعة التجريبية والضـابطة، توجد فرق ذو دلالة إحصـائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسـطي درجات المجموعة التجريبية والضـابطة في التطبيق البعدي لاختباري الثقافة العلمية وتحصـيل المعرفة العلمية لصـالح المجموعة التجريبية، ووجود أثر وفاعلية كبير لتدريس وحدة مطورة في ضـوء متطلبات التنور العلمي والتقني في تدريس العلوم لتنمية الثقافة العلمية وتحصـيل المعرفة العلمية لدى طالبات الصف الثالث المتوسط.

الكلمات المفتاحية: متطلبات التنور العلمي والتقني- الثقافة العلمية- تحصيل المعرفة العلمية.

Abstract:

The aim of the research is to know the effectiveness of a developed unit in the light of the requirements of scientific and technical enlightenment in teaching science in developing scientific culture and the acquisition of scientific knowledge for third-grade intermediate students. To achieve this goal, the experimental method was used with the design of the pre and post measurements for the control and experimental groups. The research sample was selected from the third intermediate grade students in the middle school (40) in Madinah. They were divided into two experimental groups whose number was (41) students, and the control group numbered (41).) a female student. The following two tools were applied to the two groups: the scientific culture test, and the scientific knowledge acquisition test, before and after. The results concluded: that the scientific and technical enlightenment requirements necessary for teaching science in the intermediate stage are: knowledge requirements that included (5) sub-requirements, skill requirements that included (6) sub-requirements, and social requirements that included (5) sub-requirements. The results showed low average scores of female students in scientific culture and acquisition of scientific knowledge for both the experimental and control group. There is a statistically significant difference at the significance level (0.05) between the mean scores of the experimental and control group in the post application of the scientific culture and scientific knowledge acquisition tests in favor of the experimental group. There is a significant impact and effectiveness of teaching a developed unit in light of the requirements of scientific and technical enlightenment in teaching science to develop scientific culture and the acquisition of scientific knowledge for third-grade intermediate students.

Keywords: Requirements of Scientific and Technical Enlightenment - Scientific Culture - Acquisition of scientific knowledge.

المقدمة:

اتسعت أهمية اكتساب الرصيد العملي والمعرفي في هذا العصر، نظرًا لما تميز به من تطورات متسارعة، تتطلب وجود عقول مفكرة تستثمر خبراتها ومعارفها في تطور أدائها العلمي والإبداعي والتقني بما يواكب هذا التطور بتقديم كل جديد يلبي متطلباته العلمية والتقنية والإبداعية، وللوصول إلى تحقيق هذا الهدف كان لابد من توظيف كافة العناصر التعليمية لتطوير مهارات وقدرات أفراد المجتمع واكسابهم ثقافة علمية من بداية مراحلهم التعليمية، لتحصيل ثمرة ذلك في ازهار الثورة العملية والتقنية المعاصرة.

تعد المناهج من أهم العناصر التعليمية كونها المحرك الأساسي للرؤى والفلسفات والمسيرات التربوية في أي دولة، والتي يتم خلالها تنفيذ تلك الرؤى والفلسفات والمسيرات على أرض الواقع بتجسيدها وإبرازها في أهداف تلك المناهج، ومعالجتها في محتواها، وتوظيفها من خلال أنشطة واستراتيجيات تدريسها، ثم التعرف على مدى نجاحها من خلال أساليب ووسائل تقويمها (السيد، ٢٠١٩).

كما تمثل المناهج جوهر العملية التربوية التعليمية، والمسهمة في صياغة الأجيال القادمة وتشكيلها، وما يجب أن يتسموا به في قيمهم وأخلاقهم، وما يكتسبوه ويتقنوه من مهارات وكفايات عبر المراحل التعليمية لبناء شخصياتهم والمشاركة في تنمية مجتمعهم؛ لذا فإن إعداد هذه المناهج في عمليات بنائها وتطبيقها وتقويمها وتطويرها يمثل خطوة تنموية أساسية في الاستجابة لتوجهات العالمية المعاصرة وتطلعاتها (هيئة تقويم التعليم والتدريب، ٢٠١٨)، وفقًا لذلك فقد ظهرت توجهات تعليمية عديدة نحو تطوير المناهج الدراسية وفقًا متطلبات ومعايير عديدة ترتبط بتحقيق التنور العلمي والتقني لدى الطلاب. وقد برز مصطلح التنور العلمي والتقني في مطلع الثمانينات من القرن العشرين، نتيجة التطورات التقنية الهائلة، ويعني القدرة على استخدام وإدارة وتقويم وفهم التقنية، وهذا المفهوم لا يعني المعرفة بالحاسب الآلي والأجهزة الإلكترونية الرقمية الحديثة فحسب، بل هو مفهوم أشمل من ذلك فهو يعني اكتساب قدرٍ كافٍ من المعرفة النافعة

حول التقنية ولا يستلزم مهارات تقنية واسعة، بل الحد الأدنى من الخبرات التقنية فضلًا عن السلوك الصحيح في التعامل مع التطبيقات التقنية الحديثة (الأحمدي، ٢٠١٦).

وقد أكد أهمية تطوير المناهج الدراسية وفق متطلبات التنور العلمي والتقني مشروع الجمعية الدولية للتربية التقنية (International Technology Education Association) والمعروف بمشروع معايير التنور العلمي والتقني لتدريس محتوى التقنية، والذي برره واضعوه بحاجة الأفراد الماسة إلى فهم ومعرفة كل ما يتعلق بالتقنية الحديثة من مفاهيم وطرق عمل وأساليب في التعامل معهما، الأمر الذي يعد ملحًا الآن ويحتم ضرورة تدريس التقنية ومجالاتها كمحور رئيسي في المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية (ITEA, 2007)، كما أعدت الرابطة القومية للتربية والتقنية مشروع التقنية لكل الأمريكيين الذي بني على معايير التنور العملي والتقني التي يجب تحقيقها في المواطن الأمريكي (Dugger, 2001)، وفي إطار برنامج التنور العلمي والتقني عبر مناهج التعليم النظامي أقام مكتب التربية العربي لدول الخليج بالرياض بالمملكة العربية السعودية ندوتين في هذا المجال الأولى بعنوان: "سبل إمكانية إدخال مقرر التقانة في مراحل التعليم العام المتوسط والثانوي في دول الخليج العربي" والتي أقيمت في الشارقة بدولة الإمارات العربية المتحدة، عام ١٩٩١م، وقد أوصت بأهمية إدخال المجالات والتطبيقات التقنية الحديثة ضمن مناهج التعليم العام، وإعداد معلمين مؤهلين لتدريس التقنية بمجالاتها وأبعادها (مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٩١)، والندوة الثانية بعنوان: "جهود الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج في مجال إدخال مفردات التقانة في مراحل التعليم العام"، والتي أقيمت في مسقط لسلطنة عمان عام ١٩٩٤م، والتي أوصت بضرورة تعزيز مفردات التقنية الواردة في مناهج المواد الدراسية المختلفة بالدول الأعضاء تتلاءم وبيئة كل دولة، وإقامة دورات تدريبية للمعلمين والموجهين ومصممي المناهج لتزويدهم بالخبرات اللازمة حول مفردات التقنية التي تستحدث في مناهج التعليم العام (مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٩٤).

كما نصت سياسة المملكة العربية السعودية لتطوير المناهج التعليمية على "تيسير تعلم الطلاب للمفاهيم الأساسية في المناهج بإنشاء محتوى إلكتروني، وبناء قدرات المعلمين من أجل

دمج التقنية بالمنهج الدراسي"، وتتضمن إجراءات تحقيق هذه السياسة تطوير المحتوى التربوي الإلكتروني، وتطوير إطار عام يوجه المدارس وإدارات التربية والتعليم لاقتناء المحتوى الإلكتروني الذي يثري المنهج، وبناء معايير متخصصة في مجال دمج التقنية في المعايير الوطنية للمعلمين (وزارة التعليم، ٢٠٢١)، ووفقًا لذلك أطلقت وزارة التعليم عددًا من المشاريع التعليمية، الرامية إلى تطوير العملية التعليمية في المملكة وفق متطلبات التحول الرقمي، بما يتناسب مع تطلعات القيادة الرشيدة، ورؤية المملكة ٢٠٣٠، ومن هذه المشاريع: قناة عين، مدرستي تبرمج، منصة مدرستي، بوابة المستقبل، المدرسة الافتراضية.

ويعد من أبرز ملامح تطوير المناهج في المملكة العربية السعودية في ضوء رؤية ٢٠٣٠ تفعيل استخدام التقنية وربطها بالكتب الدراسية ودمجها في عملية التعليم والتعلم وهي بذلك مناهج رقمية، كما أنها تركز على تفعيل دور الوسائل التعليمية بشكل أكبر أثناء التدريس، واستخدام طرائق تدريسية واستراتيجيات حديثة (الحسين، ١٤٣٨هـ).

وأكدت عدد من الدراسات على أهمية تطوير المناهج التعليمية في ضوء متطلبات التنور العلمي والتقني ومنها دراسة (الرويثي، ٢٠٠١؛ أبو حسن، ٢٠١٤؛ أمين، ٢٠١٧؛ الحداد، ٢٠١٧)، وأشارت هذه الدراسات بأن تطور المناهج في ضوء متطلبات التنور العلمي والتقني يحقق متعة التعلم ويسهم في توسيع البنية المعرفية لدى الطلاب، حيث إن التقنية تستثيرهم وتجذبهم نحو التعلم، وتحفز التعلم الذاتي لديهم، والتعلم التفاعلي، وتفتح أمامهم أفاق علمية واسعة المصادر، مما قد يسهم زيادة مستوى ثقافتهم العلمية التي تعد أحد أهم متطلبات عصر التطورات العلمية والتقنية المتسارع ليستطيعوا بامتلاكهم لهذه الثقافة العلمية مواكبة هذه التطورات والمشاركة في استمرارها.

إذ تعد الثقافة العلمية العامل المحرك الأساسي للثروة العلمية وازدهارها، لتصبح قاسمًا مشتركًا للبرامج التربوية، مما يعد استجابة للأصوات التربوية التي تطالب بربط التعليم بما يحدث في المجتمع من تغيرات، حيث إن التربية العلمية تسهم في إعداد طالبٍ مثقفٍ علميًا قادرٍ على مواجهة تحديات القرن الواحد العشرين المرتبطة بالاستقصاءات العلمية، للحصول على المعلومات العلمية

اللازمة لاتخاذ قراراته اليومية، وتكون له القدرة على المشـــاركة في القضـــايا المتعلقة بالعلوم والتقنية (ثرثار، ٢٠١٩)، وتأتي أهمية الثقافة العلمية من كونها تســـهم في تطوير الوعي حول تفاعل العلم والتقنية والمجتمع، وفهم واســـتيعاب ماهية وطبيعة وأهمية العلم، وتتأثر الثقافة العلمية بالتطورات العلمية المتســـارعة، كما تتأثر بطبيعة الحياة والقيم والعادات والتقاليد والمشـــكلات التي تتعرض لها الفرد يوميًا (الزعبي، ٢٠١٠)، ولذلك يمكن اعتبار تنمية الثقافة العلمية هدفًا رئيسًـــا من أهداف العملية التعلمية في كافة التخصصات ومن أهمها العلوم.

فمناهج العلوم على الرغم من أنها تركز في أهدافها على الكم من المعلومات النظرية إلا أنها تتجه في خططها المطبقة حديثًا نحو التركيز على أهداف اكتســـاب الطلاب الثقافة العلمية (الخوالدة ٢٠١٢). وقد أكدت العديد من الدراســـات على أهمية تنمية الثقافة العلمية في العلوم ومنها دراسة كل من (الصـمادي وخطابية، ٢٠٢٠؛ محمد، ٢٠١٨؛ Fu & Xing, 2016; Hu, 2014; Liu, 2012; Wang, 2018) حيث أشارت إلى أن الثقافة العلمية أصبحت أساسًا وضرورة لكل فرد يعيش في عصر أقل ما يمكن أن يطلق عليه أنه عصر العلم والتقنية، لكونها أداة تساعده على صنع القرار الصـائب الذي ينسـجم مع متطلبات عصره العلمية والتقنية التي تؤثر في حياته اليومية. ومن هذا المنطلق لابد من التركز على تنميتها في العلوم من خلال تطوير المناهج التعليمية وفق اتجاهات تعليمية حديثة ترتبط بالتنور العلمي والتقني بما يجعل الطالب قادرًا على الاســـتفادة منها في مجالات الحياة المختلفة التقنية والعلمية والصناعية والهندسية والرياضية وغيرها، وبما يزيد من تحصيل المعرفة العلمية لديه.

ويركز تحصـيل المعرفة العلمية في العلوم على القدرات أو العمليات العقلية التي تتصـل بمعرفة الحقائق وعمليات الفهم والتذكر ومعرفة الطرق والأساليب الخاصة بمعالجة المعلومات، وبناء المفاهيم والمبادئ والتعميمات (الخليفة، ٢٠١٧). وتكمن أهمية تحصـيل المعرفة العملية في كونه يسـتخدم كمعيار لقياس مدى كفاءة العملية التعليمية، ومدى نجاحها في تنمية مختلف المواهب والقدرات المتوفرة في المجتمع مما يمهد لاســـتغلال هذه القدرات في خدمة المجتمع والارتقاء به إلى ركب الأمم المتقدمة (أحمد، ٢٠١٠).

وقد اهتم عدد من الأبحاث والدراسات بتحصيل المعرفة العلمية في العلوم بالمرحلة المتوسطة، ومنها دراسة (عسيري، ٢٠١١؛ الزمزمي، ٢٠١٥؛ العمري، ٢٠١٦؛ السبيعي والغامدي، ٢٠٢٠؛ آل عطعط، ٢٠٢١؛ العويض، ٢٠٢٠؛ القرني، ٢٠٢٠)، وبينت هذه الدراسات أن تحسين مستوى التحصيل المعرفي يتطلب توفير محتوى وعناصر تعليمية تركز على اكساب الطلاب مهارات وقدرات متنوعة معرفية وعلمية وتقنية تساعدهم في توظيف ما تعلموه في مواقف تعليمية مختلفة، بربط المفاهيم، وتقييم المواقف، ودمج الأفكار بأسلوب علمي صحيح، بما يطور بنيته المعرفية بشكل متلاحق. الذي بدوره يجعلهم أكثر قدرة على مواكبة متطلبات التنور العلمي والتقني ومتطلباته.

تأسيسًا على سبق تبينت أهمية تطوير المناهج في ضوء متطلبات التنور العلمي والتقني، كون ذلك يفتح مجالًا معرفيًّا واسعًا أمام الطلاب، يستطيعون من خلاله اكتشاف المعارف والخبرات وتوظيفها في تعليميهم وحياتهم الواقعية، كما أن التقنية تتيح فرصة للطلاب؛ فرصة التفاعل والتواصل مع الخبراء والاستعانة بخبراتهم ومعارفهم، كما أنها تحفزهم على التعلم الذاتي، وتزودهم بوسائل تعليمية مرئية ومسموعة تزيد من استيعابهم للمعرفة والاحتفاظ بها وتوظيفها في مواقف تعليمية مختلفة، ومن هنا جاءت فكرة البحث الحالي في تعرف فاعلية وحدة مطورة في ضوء متطلبات التنور العلمي والتقني في تدريس العلوم في تنمية الثقافة العلمية وتحصيل المعرفة العلمية لدى طالبات الصف الثالث المتوسط.

مشكلة البحث:

على الرغم من اهتمام وزارة التعليم في تطوير مناهج العلوم في جميع المراحل التعليمية ومنها المرحلة المتوسطة، بهدف إتاحة الفرصة لطلابها لبناء الخبرات التربوية المتنوعة وتنظيمها وتشجيعهم على التعلم بالاستفادة من الخبرات العالمية ليكونوا على مستوى ثقافة علمية تؤهلهم لمواكبة التطورات العلمية والتقنية المعاصر (الداود، ٢٠١٧)، إلا أن الواقع يشير إلى صعوبة استيعاب الطلاب للمعارف والعلوم والعلاقات بينها وضعف القدرة على الربط بين الأفكار العلمية؛ نتيجة

للتراكم المعرفي في مناهج العلوم الدراسية وهو ما أدى إلى تدني قدرتهم على فهم طبيعة العلم والمعرفة العملية، وأثر سلبًا على دورها الإيجابي في ربط المعارف الجديدة بالبنى المعرفية السابقة (الجبر والشايع والمفتي، ٢٠١٦)، وهو ما ينعكس على تدني ثقافتهم العلمية لدى الطلاب، ويتفق ذلك مع دراسة كل من (الفيفي، ٢٠١٧؛ ابن قرين، ٢٠١٧) التي توصلت نتائجها إلى وجود خلل في الموازنة بين مطالب الثقافة العلمية في محتوى مناهج العلوم بالمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، مما ترتب عليه تدني مستوى الثقافة العلمية لدى الطلاب في هذه المرحلة، وأوصت بضرورة الحرص على الموازنة بين مطالب الثقافة العلمية وتضمين القضايا المتدرجة تحت هذه المطالب، والتركيز على زيادة الموضوعات المرتبطة بالبيئة، وربط المنهج بمهارات عمليات العلم التكاملية بحيث يتم الربط بين المعلومات النظرية والتجارب العلمية بصورة مبسطة تتناسب مع المستوى العقلي للطلاب في المرحلة المتوسطة، وزيادة مستوى ثقافتهم العلمية بالعلوم، وتحصيلهم المعرفي لمضامينها، كما بيَّن عدد من الدراسات ومنها: (الحارثي، ٢٠١١؛ السبيعي والغامدي، ٢٠٢٠؛ الشهراني، ٢٠١٥؛ العضيلة، ٢٠١٢؛ آل عطعط، ٢٠٢١؛ العويض، ٢٠٢٠؛ القرني، ٢٠٢٠) إلى أن عدم تفعيل دور طلاب المرحلة المتوسطة النشط في الموقف التعليمي في العلوم أدى إلى تجميد عقلهم وتدني مستوى مهاراتهم في ربط ما تعلموه في معالجة قضايا علمية مختلفة، مما أثر سلبًا على توسيع بنيتهم المعرفية وأدى إلى انخفاض مستوى تحصيل المعرفة العلمية لديهم.

ولأن النظرة المعاصرة للتربية والعلمية تهدف إلى تعلم الطلاب كيفية الوصول إلى المعرفة وتقويمها وتطبيقها وإنتاجها، فإن الكثير من المختصين في التربية العلمية يؤكدون على أن من أهداف تدريس العلوم: تعليم الطلاب كيف يفكرون وكيف يضبطون تفكيرهم لا كيف يحفظون، وإيجاد الطالب المثقف علميًا وهو الهدف الأساسي في التربية العلمية، وإيجاد الطالب الواعي لمفاهيم الثقافة العلمية، والاستقصاء العلمي وطبيعة العلم (الصمادي وخطابية والسعدي، ٢٠٢٠)، وأكد هذه الأهمية للثقافة العملية وتحصيل المعرفة العلمية مشروع (AASS) لتقدم العلوم للجمعية الأمريكية تحت عنوان: "العلم لكل الأمريكيين" الذي أشار إلى أن الفرد المثقف علميًا هو الفرد القادر على احترام وتقدير الطبيعة من حوله، وإدراك المفاهيم الرئيسة والمبادئ العلمية

العامة، وإدراك الطرق الرئيسة في كل من الرياضيات والعلوم والتقنية ومدى اعتماد كل منها على الآخر لتحقيق التقدم، ومعرفة أن العلوم والرياضيات والتقنية تكوّن الجانب العلمي أو الأدائي لما يحيط به من اكتشافات، وأن امتلاك الخلفية العلمية التي تمكنه من استخدام المنهج العلمي، واستخدام المعرفة وطرق التفكير من أجل تحقيق الأغراض الفردية والجماعية (عليوه والصباريني، ٢٠١٧).

تتضح مما سبق أهمية تنمية الثقافة العملية وتحصيل المعرفة العلمية لدى الطلاب، ومن هذا المنطلق أجرت الباحثة دراسة استطلاعية لتعرف مستوى الثقافة العلمية وتحصيل المعرفة العلمية لدى طالبات الصف الثالث المتوسط، من خلال إعدادها لاختبار الثقافة العلمية واختبار تحصيل المعرفة العلمية وتطبيقهما بعد ضبطهما، والتحقق من صدقهما وثباتهما على عينة عشوائية من الطالبات عددهن (٣٠) طالبة عن بعد، بالاتفاق مع معلمات العلوم اللاتي يدرسهن في مدينة المدينة المنورة، والجدول (١) يوضح نتائج الدراسة الاستطلاعية لتطبيق اختبار الثقافة العلمية واختبار تحصيل المعرفة العلمية على طالبات الصف الثالث المتوسط.

جدول (١): نتائج الدراسة الاستطلاعية لتطبيق اختبار الثقافة العلمية واختبار تحصيل المعرفة العلمية على طالبات الصف الثالث المتوسط

الدرجة الكلية	مستوى الثقافة العلمية									
	ممتاز ٢٢≤د<٢٨		جيد جدًا ١٦≤د<٢٢		جيد ١٠≤د<١٦		مقبول ٤≤د<١٠		ضعيف ٠≤د<٤	
	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%
٢٨	٠	٠	٣	١٠	٧	٢٣	٩	٣٠	١١	٣٧
الدرجة الكلية	مستوى تحصيل المعرفة العلمية									
	ممتاز ٤٢≤د<٥٣		جيد جدًا ٣١≤د<٤٢		جيد ٢٠≤د<٣١		مقبول ٩≤د<٢٠		ضعيف ٠≤د<٩	
	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%
٥٣	٢	٦	٤	١٣	٥	١٧	٨	٢٧	١١	٣٧

يتضح من الجدول (١) وجود تدني مستوى الثقافة العلمية وتحصيل المعرفة العلمية لدى طالبات الصف الثالث المتوسط، حيث اتضح أن أغلبهن ليس لديهن فهم عميق للجوانب الأساسية لطبيعة المعرفة العلمية، إذ أنهن غير قادرات على تحديد أهداف العلم وخصائصه ونواتجه

بصـــورة دقيقة، كما أنهن غير قادرات على التميز بين القانون والنظرية والمفهوم والحقيقة العلمية، وكما أنهن أيضًا غير قادرات على توظيف مهاراتهن وقدراتهن في حل المشكلات العلمية في العلوم، والتي تحاكي كل من البيئة الاجتماعية والتقنية والحياتية وفق أسس ومبادئ مرتبطة بالخبرات العلمية التي اكتسبنها من خلال فهمهن لطبيعة العلم بالعلوم.

وتأسيسًا لما سبق تحددت مشكلة البحث الحالي الكشف عن فاعلية وحدة مطورة في ضوء متطلبات التنور العلمي والتقني في تدريس العلوم في تنمية الثقافة العلمية، وتحصـــيل المعرفة العلمية لدى طالبات الصــف الثالث المتوســط، ونظرًا لأهمية تنمية ثقافتهن العلمية وتحصــيلهن المعرفي في العلوم بما يســـهم في قدرتهن على ربطها في مجالات الحياة المختلفة وفق متطلبات النور العلمي والتقني.

أسئلة البحث:

حاول البحث الإجابة عن السؤالين التاليين:

- ما فاعلية وحدة مطورة في ضوء متطلبات التنور العلمي والتقني في تدريس العلوم لتنمية الثقافة العلمية لدى طالبات الصف الثالث المتوسط؟
- ما فاعلية وحدة مطورة في ضوء متطلبات التنور العلمي والتقني في تدريس العلوم لتنمية تحصيل المعرفة العلمية لدى طالبات الصف الثالث المتوسط؟

فروض البحث:

سعى البحث للإجابة عن سؤالي البحث من خلال اختبار صحة الفرضين التاليين:

- توجد فرق ذو دلالة إحصـائية بين متوسـطي درجات المجموعتين التجريبية والضـابطة في التطبيق البعدي لاختبار الثقافة العلمية لصالح المجموعة التجريبية.
- توجد فرق ذو دلالة إحصـائية بين متوسـطي درجات المجموعتين التجريبية والضـابطة في التطبيق البعدي لاختبار تحصيل المعرفة العلمية لصالح المجموعة التجريبية.

أهداف البحث:

هدف البحث لتحقيق الهدفين التاليين:

- تعرف فاعلية وحدة مطورة في ضـــوء متطلبات التنور العلمي والتقني في تدريس العلوم لتنمية الثقافة العلمية لدى طالبات الصف الثالث المتوسط.
- تعرف فاعلية وحدة مطورة في ضـــوء متطلبات التنور العلمي والتقني في تدريس العلوم لتنمية تحصيل المعرفة العلمية لدى طالبات الصف الثالث المتوسط.

الأهمية البحث:

تكمن أهمية البحث فيما يلي:

- يقدم وحدة مطورة في ضوء متطلبات التنور العلمي والتقني في تدريس العلوم ليسترشد بها معلمو العلوم في تدريس العلوم لتنمية الثقافة العلمية وتحصـــيل المعرفة العلمية لدى الطلاب.
- يقدم البحث كراسة أنشطة تجعل الطلاب ينفذون مهام مرتبطة بمتطلبات التنور العلمي والتقني، بهدف تنمية الثقافة العلمية وتحصيل المعرفة العلمية لديهم.
- يدعم البحث معلمي العلوم بأداتين لقياس مســـتوى الثقافة العلمية وتحصـــيل المعرفة العمرية لدى طلابهم بالمرحلة المتوسطة.

حدود البحث:

اقتصر البحث على الحدود التالية:

تطوير وحدة "كيمياء المادة" من كتاب العلوم للصـف الثالث المتوسـط في ضـوء متطلبات التنور العملي والتقني ســـواء المعرفي منها أو المهاري أو الاجتماعي؛ وذلك بهدف تنمية الثقافة العلمية وفقًا للأبعاد التالية: (فهم طبيعة العلم، فهم التفاعل بين العلم والتقنية والمجتمع، المعرفة العلمية)، وتحصـيل المعرفة العلمية وفقًا لمسـتويات التحصـيل الدنيا بحسـب تصـنيف بلوم التالية:

(التذكر، الفهم، التطبيق) لدى الطالبات، وقد تم اختيار هذه الوحدة لكون موضـــوعاتها ترتبط بالحياة الواقعية للطالبة ويمكن توظيف موضـــوعاتها بشـــكل يتلاءم مع متطلبات التنور العلمي والتقني، والثقافة العلمية بأبعادها.

طالبات الصف الثالث المتوسط في إحدى مدارس المدينة المنورة.

الفصل الدراسي الأول للعام ١٤٤٢هـ/٢٠٢١م.

مصطلحات البحث:

يتضمن البحث المصطلحات التالية:

متطلبات التنور العلمي والتقني:

عرفت الجمعية الدولية للتربية التقنية (ITEA) (٢٠٠٧) متطلبات التنور العلمي والتقني بأنها: "عبارات توضح ما ينبغي أن يعرفه الطلاب، ويكونوا قادرين على القيام به بما يتعلق بالتقنية حتى يوصفوا بأنهم متنورون تقنيًا" (ص. ١٢).

وعرفتها الحداد (٢٠١٧) بأنها: "أوجه أو جوانب التعلم التي يجب أن يكتســـبها الطالب لكي يكون متنورًا تقنيًا، ومن هذه المتطلبات: المعرفية، والمهارية، والاجتماعية، والوجدانية، والأخلاقية" (ص. ١٦٩).

وتعرف إجرائيًا بأنها: المتطلبات المعرفية والمهارية والاجتماعية للتنور العلمي التي ينبغي تضـــمينها في مناهج العلوم للمرحلة المتوســـطة، والتي تم في ضـــوئها تطوير وحدة "كيمياء المادة" بهدف تنمية الثقافة العلمية، وتحصيل المعرفة العليمة لدى طالبات الصف الثالث المتوسط.

الثقافة العلمية:

عرف الخوالدة (٢٠١٢) الثقافة العملية بأنها: "قدرة الطالب على فهم المفاهيم العلمية، وفهم طبيعة العلم والعلاقات المتبادلة بين العلم والتقنية والمجتمع" (ص. ٥٣).

وعرفتها محمد (٢٠١٨) بأنها: "قدر من المعارف والمهارات والاتجاهات والقيم ومهارات التفكير اللازمة لإعداد الفرد لمواجهة المشكلات والقضايا التي تواجهه في حياته اليومية في بيئته ومجتمعه" (ص. ٤٣٤).

وتعرف إجرائيًا بأنها: قدرة طالبات الصف الثالث المتوسط على استثمار معارفهن وخبراتهن ومهاراتهن في فهم طبيعة العلم وفهم التفاعل بين العلم والتقنية والمجتمع، والمعرفة العلمية لمواجهة المشكلات والقضايا التي تواجههن في المواقف التعليمية التي تتعرضن لها من خلال دراستهن للوحدة "كيمياء المادة" المطورة في ضوء متطلبات التنور العلمي والتقني من كتاب العلوم للصف الثالث المتوسط، وتقاس بالدرجة التي تحصل عليها كل طالبة على الاختبار المعد لهذا الغرض في هذا البحث.

ثالثًا: تحصيل المعرفة العلمية:

عرف اللقاني والجمل (٢٠٠٣) التحصيل بأنه: "مدى استيعاب الطلاب لما فعلوا من خبرات معينة من خلال مقررات دراسية، ويقدر بالدرجة التي يحصل عليها الطلاب في الاختبارات التحصيلية المعدة لهذا الغرض" (ص. ٨٤).

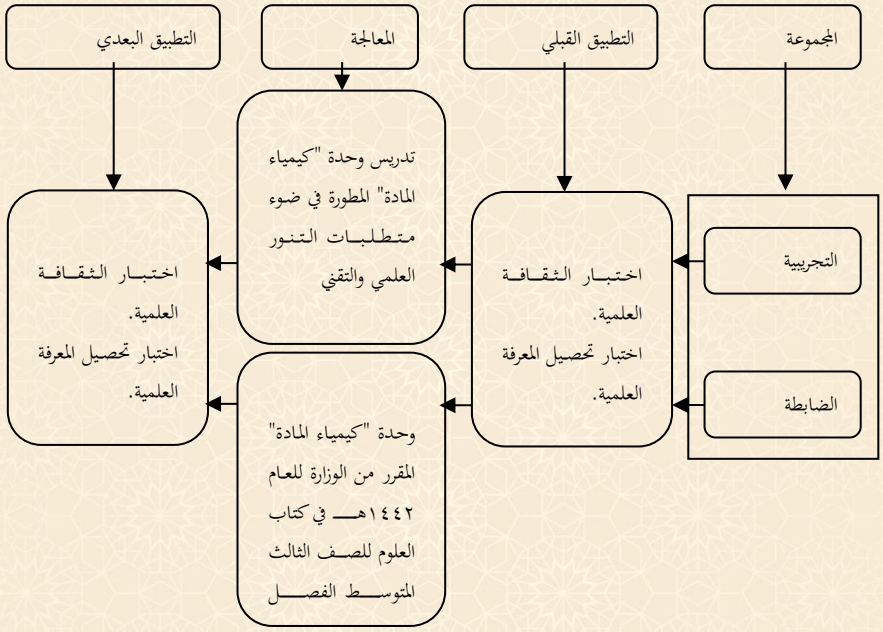
وعرفه كل من الحدابي وغليون وعقلان (٢٠١٣) بأنه: "مقدار المعلومات والحقائق التي يكتسبها الطالب من خلال تعلمه الموضوعات الدراسية" (ص. ١٠٢).

ويعرف إجرائيًا بأنه: مقدار ما تكتسبه طالبات الصف الثالث المتوسط من المعلومات المتضمنة في محتوى وحدة "كيمياء المادة" المطورة في ضوء متطلبات النور العلمي والتقني من كتاب العلوم للصف الثالث المتوسط، ويقاس بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة في الاختبار التحصيلي المعد في هذا البحث.

منهج البحث:

اعتمد البحث على المنهج التجريبي ذي التصميم شبه التجريبي، والقياسين القبلي والبعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية وذلك للتأكد من تكافؤ المجموعتين، وتعرف فاعلية وحدة مطورة

في ضـــوء متطلبات التنور العلمي والتقني في تدريس العلوم، لتنمية الثقافة العلمية وتحصـــيل المعرفة العلمية لدى طالبات الصـــف الثالث المتوســـط، ويوضـــح الشـــكل (١) التصـــميم شـــبه التجريبي للبحث.



شكل (١): التصميم شبه التجريبي للبحث

مجتمع وعينة البحث:

تألف مجتمع البحث الأصـــلي Population من جميع طالبات الصـــف الثالث متوســـط في الإدارة العامة للتعليم واللاتي يدرســـن في المدارس الحكومية للبنات بمنطقة المدينة المنورة، اللاتي تتراوح أعمارهن مابين١٥-١٦ سنة، والبالغ عددهن (١٢٧٣٠) طالبة يدرسن في (٢٢٠) مدرسة حسب إحصائية الإدارة العامة للتعليم بالمدينة المنورة.

أما عينة البحث Sampling فقد تم اختيارها بطريقة قصـــدية من طالبات الصـــف الثالث المتوسـط بالمدرسـة المتوسـطة (٤٠) بالمدينة المنورة حسـب ترشـيح مكتب الإشـراف التربوي، نظرًا لتوفر إمكانيات تنفيذ تجربة البحث في هذه المدرسـة بشـكل جيد، مثل وجود معمل إضـافي مجهز بالمواد والأدوات الكيميائية يمكن استخدامه طوال فتره التجربة، ويوضح الجدول (٢) وصف عينة البحث.

جدول (٢): وصف عينة البحث

المجموعة	رمز الفصل	عدد طالبات التجربة
الضابطة	١/٣	٤١
التجريبية	٢/٣	٤١
المجموع		٨٢

وقد تم التأكد من تكافؤ مســتوى المجموعتين الضــابطة والتجريبية بكل من الثقافة العلمية وتحصيل المعرفة العلمية وفقًا لما يلي:

تم تطبيق اختبار الثقافة العلمية على المجموعتين الضـــابطة والتجريبية قبل تطبيق التجربة التدريســـية للبحث، وللتحقق ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصـــائية عند مســـتوى دلالة (٠,٠٥) بين متوســـطي درجات المجموعة التجريبية والضـــابطة في التطبيق القبلي لاختبار الثقافة العلمية، تم حســاب المتوســطين الحســابيين والانحرافين المعياريين واختبار (ت) لعينتين مســتقلتين، ويوضح الجدول (٣) النتائج في هذا الصدد.

جدول (٣): المتوسطين الحسابيين والانحرافين المعياريين واختبار (ت) لعينتين مستقلتين في التطبيق القبلي لاختبار الثقافة العلمية للمجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	عددها	المتوسط	الانحراف	قيمة اختبار ت	درجات الحرية	مستوى دلالة اختبار ت
تجريبية	٤١	١١	٣,٤٩	١,٧٣	٨٠	٠,٢٠
ضابطة	٤١	٩,٨	٢,٧			

يتضح من الجدول (٣) أن قيمة اختبار (ت) = (١,٧٣)، وهي غير دالة إحصـائيًا، أي أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصـائية بين المجموعتين التجريبية والضـابطة في التطبيق القبلي لاختبار

الثقافة العملية، مما يؤكد تكافؤ المجموعتين في مستوى الثقافة العلمية قبل بدء التجربة التدريسية للبحث.

تم تطبيق اختبار تحصيل المعرفة العلمية على المجموعتين الضابطة والتجريبية قبل تطبيق التجربة التدريسية للبحث، وللتحقق ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار تحصيل المعرفة العلمية، تم حساب المتوسطين الحسابيين والانحرافين المعياريين واختبار (ت) لعينتين مستقلتين، ويوضح الجدول (٤) النتائج في هذا الصدد.

جدول (٤): المتوسطين الحسابيين والانحرافين المعياريين واختبار (ت) لعينتين مستقلتين في التطبيق القبلي لاختبار تحصيل المعرفة العلمية للمجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	عددها	المتوسط	الانحراف	قيمة اختبار (ت)	درجات الحرية	مستوى دلالة اختبار (ت)
تجريبية	٤١	١٥,٤	٢,٠٤	١,٣١	٨٠	٠,٤٥
ضابطة	٤١	١٦	٢,١٧			

يتضح من الجدول (٤) أن قيمة اختبار (ت)= (١,٣١)، وهي غير دالة إحصائيًا، أي أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار تحصيل المعرفة العلمية، مما يؤكد تكافؤ المجموعتين في مستوى تحصيل المعرفة العلمية قبل بدء التجربة التدريسية للبحث.

مواد البحث:

تمثلت المواد المستخدمة بالبحث التالي:

وحدة "كيمياء المادة" المطورة في ضوء متطلبات التنور العلمي والتقني من كتاب العلوم للصف الثالث المتوسط الفصل الدراسي الأول.

كراسة أنشطة الطالبة للوحدة المطورة.

لإعدادها تم اتباع الخطوات التالية:

أولًا: تحديد متطلبات التنور العلمي والتقني التي يمكن من خلالها تنمية الثقافة العلمية وتحصيل المعرفة العلمية لدى طالبات الصف الثالث المتوسط، تم الاطلاع على الدراسات السابقة التي تناولت التنور العلمي والتقني ومنها: (الرويثي، ٢٠٠١؛ أبو حسن، ٢٠١٤؛ أمين، ٢٠١٧؛ الحداد، ٢٠١٧)، ووفقًا لذلك تم تحديد متطلبات التنور العلمي والتقني المناسبة لتدريس الكيمياء كما يلي:

متطلبات التنور العلمي والتقني في المجال المعرفي: ويقصد بها الخلفية العلمية التي يقوم عليها التطبيق التقني بأسلوب مناسب يحقق حدًا أدنى من المعرفة العلمية المرتبطة بالتطبيق التقني وكيفية عمله وتاريخ تطوره، ويشمل المجال المعرفي للتنور العملي والتقني المتطلبات التالية:

- تعرف الخلفية العلمية الكيميائية التي قامت عليها التطبيقات التقنية، والمصطلحات التقنية المرتبطة بها.
- تعرف الأسس العلمية والتقنية التي تقوم عليها التطبيقات الأساسية في مجال الكيمياء.
- ربط المفاهيم والمبادئ والقوانين والنظريات الكيميائية بالتطبيقات التقنية المتعلقة بها، وتركيب تلك التطبيقات وكيفية عملها.
- تعرف مجالات استخدام التطبيقات التقنية ذات الصلة بعلم الكيمياء في شتى مجالات الحياة.
- التميز بين الموضوعات التقنية المحلية والعالمية ذات الصلة بعلم الكيمياء (سواء كانت مقروءة أو مسموعة أو مرئية).

متطلبات التنور العلمي والتقني في المجال المهاري: يقصد بها المهارات العلمية والعقلية المتعلقة باستخدام التطبيق التقني بحيث يقدم بأسلوب مناسب يمكن للطالب من خلاله التعامل مع التقنية بأمان وبمهارة عملية وعقلية مناسبة، ويشمل المجال المهاري للتنور العملي والتقني المتطلبات التالية:

- استخدام الأجهزة والأدوات التقنية المألوفة بطريقة صحيحة في دراسة الكيمياء.

- استخدام الأجهزة والأدوات التقنية للحد من المخاطر التي يمكن أن تحدث في مختبرات الكيمياء.
- حل المشكلات المتعلقة بالكيمياء من خلال التقنية باستخدام مهارات عقلية مناسبة كالتفكير النقدي والإبداعي.
- اتقان مهارات التعلم الذاتي بما يمكن الطالب من التعلم المستمر والاعتماد على النفس في البحث والاطلاع.
- رسم النماذج والأجهزة والتخطيطات التقنية المتعلقة بالكيمياء مع محاولة تطبيقها في الواقع العملي.
- اتخاذ القرارات الفردية والجماعية الصائبة والمتعلقة باستخدام التقنية المناسبة في الكيمياء.

متطلبات التنور العلمي والتقني في المجال الاجتماعي: يقصد بها الآثار الاجتماعية الإيجابية والسلبية الناتجة عن استخدام التقنية، بحيث يقدم بأسلوب مناسب يمكن معه الطالب من التكيف اجتماعيًا مع التقنية التي تحيط بها، ويشمل المجال الاجتماعي للتنور العلمي والتقني المتطلبات التالية:

- اكتساب المهارات الشخصية والاجتماعية المتبادلة (كالتعاون مع الجماعة والعمل مع الفريق).
- تفهم طبيعة العلاقة المتبادلة بين العلم والتقنية والمجتمع والقضايا المرتبطة بها.
- تكون اتجاهات مناسبة نحو التطبيقات التقنية الحديثة في الكيمياء.
- تعرف على الحدود الأخلاقية والاجتماعية المرتبطة بالتقنية واستخدامها في الكيمياء.
- ترشد الاستهلاك سواء في مصادر الطاقة أو استخدام الأجهزة والأدوات التقنية في دراسة الكيمياء.

ثانيًا: تحديد الوحدة الإجرائية التي سيتم تطويرها وفق متطلبات التنور العلمي والتقني، وقد تم اختيار وحدة "كيمياء المادة" من مقرر العلوم للصف الثالث المتوسط، للأسباب التالية:

- تمثل هذه الوحدة مجال علم الكيمياء في كتاب العلوم المقرر للصف الثالث متوسط.
- تعد هذه الوحدة من أنسب وحدات المقرر وأكثرها غنى بالمعلومات التي يمكن تدريسها لتكوين الفرد المثقف وذلك بناءً على الدراسة الاستطلاعية، التي قامت بها الباحثة.
- ثراؤها بعدد كبير من المفاهيم الكيميائية المهمة، والتي تشكل البنية الأساسية لعلم الكيمياء.
- تتضمن هذه الوحدة موضوعات كثيرة تتناسب مع متطلبات التنور العلمي والتقني.

تعدّ هذه الوحدة من أصعب وحدات مقرر العلوم للصف الثالث متوسط بوجه خاص ومن أصعب الوحدات في المرحلة المتوسطة بوجه عام وذلك بإجماع العديد من معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة، مما أوحى للباحثة بضرورة تقديم هذه الوحدة بطريقة أقل تجريدًا من خلال تطويرها في ضوء متطلبات التنور العلمي والتقني، مما قد يساهم في تنمية الثقافة العلمية وتحصيل المعرفة العلمية لدى طالبات هذه المرحلة.

ثالثًا: تحديد مدى توافر متطلبات التنور العلمي والتقني بوحدة كيمياء المادة للصف الثالث متوسط، وذلك باتباع التالي:

تحديد الهدف من التحليل: هدف التحليل إلى تعرف مدى توافر متطلبات التنور العلمي والتقني في وحدة "كيمياء المادة" من كتاب العلوم للصف الثالث المتوسط الفصل الدراسي الأول. بتحويل متطلبات التنور العملي والتقني إلى بطاقة تحليل، ولتطبيقها على وحدة الإجرائية لتعرف مدى توافرها.

صدق بطاقة التحليل:

تم عرض بطاقة التحليل على مجموعة من المحكمين المختصين في المناهج وطرق التدريس، للاستزادة من آرائهم ومقترحاتهم في تجويد بطاقة التحليل وفق متطلبات التنور العملي والتقني، شكلًا ومضمونًا وصياغةً، وتم تعديلها في ضوء مقترحاتهم وإخراجها بالصورة النهائية.

تحديد وحدة التحليل: استخدم في التحليل وحدة الموضوع، أو الكلمة، أو الفكرة، أو النشاط، أو التقويم، أو وسائل الإيضاح، بما تشمله من معلومات وأفكار ومعانٍ سواء أكانت مباشرة أم غير مباشرة.

إجراء عملية التحليل: تمت عملية التحليل في ضوء متطلبات التنور العلمي والتقني، وفق الخطوات التالية:

- قراءة قائمة متطلبات التنور العلمي والتقني القادم الواردة في أداة تحليل المحتوى قراءة فاحصة ومتأنية، لتكوين صورة واضحة عنها في ذهن المحلل.
- قراءة الوحدة الإجرائية، قراءة متأنية فاحصة، لتكوين صورة واضحة عن الموضوعات والأفكار التي يتناولها، وإجراء التحليل وفقًا لذلك، بحيث يشمل التحليل جميع الموضوعات المقررة في الوحدة الإجرائية، وشكل التناول (مباشر، غير مباشر)، ومستوى التناول (تفصيلي، وموجز).

ثبات تحليل محتوى الوحدة الإجرائية في ضوء متطلبات التنور العلمي والتقني:

لحساب ثبات التحليل تم تحليل الوحدة الإجرائية لمرتين الأولى قامت بها الباحثة، والثانية قامت بها إحدى معلمات العلوم للصف الثالث المتوسط بطلب من الباحثة، ووفقًا لذلك تم حساب معامل الثبات من خلال معادلة هولستي Holist التالية: $R = (c1+c2) / (c12) \times 2$

حيث إن:

R: تمثل معامل الثبات. C12: عدد مؤشرات الاتفاق بين التحليلين الأول والثاني.

C1: عدد مؤشرات التحليل الأول. C2: عدد مؤشرات التحليل الثاني.

جدول (٥): حساب معامل ثبات التحليل لمحتوى وحدة كيمياء المادة من كتاب العلوم للصف الثالث المتوسط وفقًا لمتطلبات التنور العلمي والتقني

م	المتطلبات	التحليل الأول	التحليل الثاني	الاتفاق	الاختلاف	معامل الثبات
١	المعرفية	١٧	٢٢	١٧	٥	٠،٨٧
٢	المهارية	١٥	٢١	١٥	٦	٠،٨٣
٣	الاجتماعي	٥	٧	٥	٢	٠،٨٣
المتطلبات بشكل عام		٣٧	٥٠	٣٧	١٣	٠،٨٥

يتضح من الجدول (٥) أن جميع معاملات ثبات تحليل المحتوى في ضوء متطلبات التنور العلمي والتقني (المعرفية، والمهارية، والاجتماعية) والمتطلبات بشكل عام هي ذات قيم مرتفعة، وهو ما يدل على أن التحليل يتمتع بثبات مرتفع، كما تبين في التحليل تدني توافر متطلبات التنور العلمي والتقني المعرفية والمهارية والاجتماعية، حيث توافرت المتطلبات المعرفية فقط (١٧) مرات بجميع موضوعات وحدة "كيمياء المادة" وفقًا لتحليل الباحثة، بينما توافرت المتطلبات المهارية فقط (١٥) مرة، والمتطلبات الاجتماعية (٥) مرات، مما يستدعي تطوير موضوعات وحدة "كيمياء المادة" من كتاب الصف الثالث المتوسط في ضوء متطلبات التنور العلمي والتقني.

رابعًا: تطوير وحدة "كيمياء المادة" لتضمين موضوعات مرتبطة بمتطلبات التنور العلمي والتقني والتي يمكن من خلالها تنمية أبعاد الثقافة العملية وتحصيل المعرفة العلمية لدى طالبات الصف الثالث المتوسط، وقد تم اتباع التالي:

تحديد الهدف من تطوير الوحدة الإجرائية: هدف التطوير إلى تضمين متطلبات التنور العملي والتقني في محتوى وحدة "كيمياء المادة" المقررة في كتاب العلوم بالصف الثالث المتوسط، بما يسهم بتنمية الثقافة العلمية وتحصيل المعرفة العلمية لدى الطالبات.

عمل قائمة مقترحة للموضوعات المقترحة في ضوء متطلبات التنور العلمي والتقني التي يجب أن تتضمنها وحدة "كيمياء المادة" حسب كل مجال من المجالات، والجدول (٦) يوضح القائمة المقترحة التي تم تطوير الوحدة في ضوئها.

جدول (٦): قائمة الموضوعات المقترحة في ضوء متطلبات التنور العلمي والتقني

الموضوع	الموضوعات المقترحة
تركيب الذرة	١. استخدام المخطط المنظومي لعرض كيف تطور النموذج الحالي للذرة. ٢. إجراء استقصاء علمي حول المعلومات المستكشفة حديثًا حول مفهوم الذرة وتطبيقاتها في المجالات العلمية المتنوعة. ٣. عمل نموذج تصميمي للمواد المكونة للذرة. ٤. توضيح أهمية التقدم التقني في تزايد الاستكشافات العلمية حول الذرة. ٥. عمل تجارب افتراضية قام بها العلماء أثناء وضع استنتاجاتهم حول النموذج الذري واكتشاف مكوناته. ٦. الاستعانة بالوسائط المتعددة التقنية لعرض بعض الموضوعات المتعلقة بتطور نموذج الذرة. ٧. عرض بعض الأجهزة التقنية الحديثة التي يستخدمها العلماء في دراسة تركيب الذرة وسلوك مكوناتها. ٨. عمل تجارب افتراضية للانشطار النووي بالاستعانة بالمختبرات الافتراضية. ٩. عمل بحث استقصائي حول التحلل الإشعاع لتوضيح كيف تم الاستفادة منه في تطوير أجهزة تقنية تخدم العلم. ١٠. توضيح أهمية التفاعل النووي في الحصول على الطاقة اللازمة لتوليد الكهرباء. ١١. عمل تجارب افتراضية لتغير هوية بعض العناصر. ١٢. توضيح أهمية النظائر المشعة في خدمة بعض المجالات العلمية. ١٣. استخدام تقنيات حديثة تعتمد على تحليل بعض العناصر للتعرف على تاريخ بعض الكائنات الحية وغير الحية على وجه الأرض.
الجدول الدوري	١. جعل الطالبة تفكر بأكبر عدد ممكن من التغيرات التي كانت سوف تحدث لو أن اكتشاف التقنية وتطورها سبق اكتشاف الجدول الدوري. ٢. عمل نموذج إبداعي لتصنيف عناصر الجدول الدوري يختلف عن التصنيف الحالي. ٣. عمل مخطط منظومي لمراحل تطور الجدول الدوري. ٤. عمل استقصاء علمي تقني حول العلاقة بين عناصر الجدول الدوري والاستكشافات التقنية الحديثة. ٥. توضيح ما قدموه استكشاف الجدول الدوري لخدمة المجال العلمي والتقني وحل كثير من المشكلات الحياتية. ٦. عمل مخطط منظومي يوضح العلاقة التكاملية بين العناصر الممثلة والعناصر الانتقالية وأوجه الشبه والاختلاف بينها. ٧. عمل استقصاء عملي تقني حول استخدام كل من العناصر الممثلة والانتقالية في خدمة المجال العلمي. ٨. عمل نموذج تصميمي لتصنيف المجموعات التابعة لكل من العناصر المتماثلة والعناصر الانتقالية. ٩. تنفيذ بعض التجارب الافتراضية الخاصة بكل من العناصر المماثلة والانتقالية بالاستعانة بالمختبرات الافتراضية. ١٠. عرض معلومات عن علماء الكيمياء وطبيعة عملهم.

الموضوع	الموضوعات المقترحة
البناء الذري والروابط الكيميائية	١. عمل نموذج لتوضيح كيفية عرض الإلكترونات داخل الذرة. ٢. استخدام الوسائط المتعددة في شرح مستويات الطاقة لعناصر الجدول الدوري. ٣. إجراء بحث استقصائي إلكتروني حول الإلكترونات وتاريخ اكتشافها. ٤. عمل مخطط منظومي لبعض العناصر التي تشترك بنفس مستويات الطاقة. ٥. توضيح أهمية استكشاف مستويات الطاقة في خدمة المجال العلمي. ٦. عرض لأهمية التطور التقني في الكشف من المزيد عن مستويات الطاقة. ٧. استخدام الواقع المعزز لتعرف على مستويات الطاقة في الذرات. ٨. عمل نماذج لأنواع الروابط المختلفة بين العناصر الكيميائية. ٩. عمل مخطط منظومي لتوضيح العلاقة بين كل من الذرة والعناصر والمركبات والجزئيات. ١٠. عمل استقصاء علمي حول فائدة أنواع الروابط الكيميائية المختلفة في المجال العلمي.
التفاعلات الكيميائية	١. تطبيق بعض التفاعلات الكيميائية افتراضيًا بالاستعانة بالمختبرات الافتراضية. ٢. إجراء استقصاء علمي حول العلاقة بين التفاعلات الكيميائية والتطور التقني العلمي. ٣. عمل مخطط منظومي يوضح أنواع التفاعلات المختلفة الشائعة الطاردة والماصة للحرارة. ٤. عمل مجسمات توضح آلية عمل بعض التفاعلات الكيميائية. ٥. جعل الطالبة تذكر أكبر عدد ممكن من التفاعلات الكيميائية في حياتنا. ٦. جعل الطالبة تفكر بأكبر عدد ممكن من الاحتمالات التي يمكن أن تحدث لو لم يحدث تفاعلات كيميائية العناصر المختلفة.

تنفيذ عملية التطوير بدمج الموضـوعات المقترحة في الدروس المقررة بحيث تكون مترابطة مع بقية الموضـوعات داخل الوحدة دون إحداث خلل فيما تضـمنته الوحدة، من خلال إضـافة بعض الموضوعات والمفاهيم والأنشطة ووسائل الإيضاح والمعلومات والأفكار سواء أكانت مرتبطة بشكل مباشرة أم غير مباشرة مع متطلبات التنور العلمي والتقني.

عرض الوحدة المطورة على مجموعة من المحكمين المختصـين في المناهج وطرق التدريس، للأخذ بآرائهم ومقترحاتهم والتي تم في ضـوئها تعديل الوحدة بإضـافة بعض الموضـوعات وحذف وتعديل المكرر منها، وعمل مقدمة تتضـمن نبذة عن متطلبات التنور العملي والتقني التي يجب تطبيقها في هذه الوحدة، وإضـافة المزيد من الأنشـطة ووسـائل الإيضـاح، وأسـاليب التقويم، وبناءً على ذلك أصبحت الوحدة جاهزة للتطبيق في صورتها النهائية.

خامسًا: إعداد كراسة الأنشطة للوحدة المطورة:

تم إعداد كراسة الأنشطة لوحدة "كيمياء المادة" المطورة، وعرضها في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين المختصين الذين حكموا الوحدة المطورة، لإبداء ملاحظاتهم حول ما تضمنته الكراسة من محتوى وأنشطة مرتبطة بمتطلبات التنور العلمي والتقني، ومدى مناسبتها لتنمية الثقافة العلمية وتحصيل المعرفة العليمة لدى الطالبات في المرحلة المتوسطة، وتم إجراء التعديلات التي اقترحها المحكمون لتكون كراسة الأنشطة قابلة للتطبيق في صورتها النهائية.

أدوات البحث:

شملت أدوات البحث على ما يلي:

- اختبار الثقافة العلمية.
- اختبار تحصيل المعرفة العلمية.

وتم إعداد هذه الأدوات وفقًا للخطوات التالية:

أولًا: اختبار الثقافة العلمية: تمت إعداد الاختبار باتباع التالي:

تحديد الهدف من الاختبار: هدف الاختبار إلى تعرف مستوى الثقافة العلمية المتمثلة بكل من: (فهم طبيعة العلم، فهم التفاعل بين العلم والتقنية والمجتمع، المعرفة العلمية) لدى طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة قبل وبعد تطبيق التجربة التدريسية للبحث.

إعداد جدول المواصفات لاختبار الثقافة العلمية، تم إعداد جدول المواصفات من خلال تحديد الأهداف المتضمنة بالوحدة المطورة المتعلقة بأبعاد الثقافة العلمية، وهي فهم طبيعة العلم (١٢)، وفهم التفاعل بين العلم والتقنية والمجتمع (١١)، والمعرفة العلمية (١١)، كما تم حساب نسبة أهمية الأهداف لكل مستوى، وحساب نسبة أهمية الموضوعات حسب عدد الحصص والدروس التي تضمنها كل فصل من فصول الوحدة، ويوضح الجدول (٧) جدول المواصفات لاختبار الثقافة العلمية لوحدة "كيمياء المادة" من كتاب العلوم للصف الثالث المتوسط.

جدول (٧): جدول مواصفات اختبار الثقافة العلمية

المحتوى	الأسئلة	أبعاد الثقافة العلمية			مجموع عدد الأسئلة	نسبة أهمية الموضوعات
		طبيعة العلم (١٢)	فهم التفاعل بين العلم والتقنية والمجتمع (١١)	المعرفة العلمية (١١)		
تركيب الذرة (٣حصص)	الأسئلة	٣	٣	٣	٩	٢٧,٣
الجدول الدوري (٤ حصص)	الأسئلة	٣	٣	٣	٩	٣٦,٣
البناء الذري والروابط الكيميائية (٣ حصص)	الأسئلة	٣	٣	٣	٩	٢٧,٣
التفاعلات الكيميائية (حصة)	الأسئلة	١	٠	٠	١	٩,١
مجموع الأسئلة		١٠	٩	٩	٢٨	
نسبة أهمية الأهداف		٣٥,٣	٣٢,٤	٣٢,٤		١٠٠

بناء الاختبار:

إن اكتساب الثقافة العلمية هدف تسعى التربية العلمية لتحقيقه لأنها قدرات عقلية يكتسبها الفرد من خلال تدريس العلوم، وقد قامت الباحثة بصياغة مفردات الاختبار في ضوء هذه الأبعاد وهي: (فهم طبيعة العلم، فهم التفاعل بين العلم والتقنية والمجتمع، المعرفة العلمية)، في عبارات سلوكية يمكن ملاحظتها وقياسها ويوضح الجدول (٨) توزيع مفردات الاختبار على أبعاد الثقافة العلمية.

جدول (٨): توزيع مفردات اختبار الثقافة العلمية

م	البعد	أرقام العبارات	العدد
١	فهم طبيعة العلم	١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨، ٩، ١٠	١٠
٢	فهم التفاعل بين العلم والتقنية والمجتمع	١١، ١٢، ١٣، ١٤، ١٥، ١٦، ١٧، ١٨، ١٩	٩
٣	المعرفة العلمية	٢٠، ٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٤، ٢٥، ٢٦، ٢٧، ٢٨	٩
المجموع			٢٨

تحديد نوع المفردات وصياغتها:

يتكون الاختبار من (٢٨) سؤال من نوع اختيار من متعدد لكل سؤال أربع بدائل (أ- ب- ج- د)، وعلى الطالبة أن تختار الإجابة الصحيحة من بين الاختيارات حيث توجد إجابة واحدة صحيحة لكل سؤال، وتحصل الطالبة على درجة واحدة عند اختيارها لهذه الإجابة، كما تحصل على صفر إذا اختارت غيرها من الإجابات الخاطئة أو تركت السؤال دون إجابة، ويتكون الاختبار من كراسة للأسئلة تبدأ بصفحة التعليمات وورقة منفصلة للإجابة، وقد راعت الباحثة عند صياغة مفردات الاختبار ما يلي: أن تكون المفردات مناسبة من الناحية اللغوية لمستوى الطالبات، وأن ترتبط بالمحتوى الدراسي، وأن تكون عدد البدائل لكل سؤال أربعة بدائل للتقليل من التخمين أثناء الإجابة على السؤال، وأن تكون المفردات واضحة وتعكس البعد الذي تنتمي إليه.

وضع تعليمات الاختبار:

كتبت تعليمات الاختبار في مقدمة الاختبار، وتم تنبيه الطالبات إلى ضرورة قراءتها قبل البدء بالإجابة عن أسئلة الاختبار، وقد تضمنت تعليمات الاختبار ما يلي: كتابة الاسم والفصل والمدرسة، والهدف من الاختبار، وعدد أسئلة الاختبار، وطريقة تسجيل الإجابة ومكانها مع ذكر مثال، وتوضيح أن الإجابة الصحيحة عن كل سؤال توجد ضمن أربعة بدائل: (أ- ب- ج- د) أسفل كل سؤال، وتنبيه الطالبات إلى عدم ترك سؤال دون الإجابة عليه.

صدق الاختبار:

تم عرض الصورة المبدئية للاختبار على مجموعة المحكمين المتخصصين بالمناهج وطرق التدريس للتأكد من صدقه، ويسمى هذا النوع من الصدق بصدق المحتوى وقد تم وضع بنود للتأكد من قياس السؤال للبعد الذي وضع لقياسه، وأيضًا الصحة العلمية لمضمون السؤال، ومدى مناسبته لمستوى الطالبات، ومدى وضوح تعليمات الاختبار، وصحة نموذج الإجابة ومفتاح التصحيح. واتفق المحكمون على مناسبته وكانت نسبة الاتفاق عالية (٠,٩١)، وبعد إجراء

التعديلات المقترحة والمتعلقة باللغة والصياغة لبعض المفردات أصبح الاختبار قابلًا للتطبيق في صورته المبدئية على العينة الاستطلاعية للبحث.

التجريب الاستطلاعي لاختبار الثقافة العلمية:

تم إجراء التجربة الاستطلاعية على عينه من نفس المجتمع الأصلي للبحث، وشملت العينة طالبات أحد فصول الصف الثالث المتوسط في المدرسة المتوسطة (١٦) بالمدينة المنورة (غير عينه البحث)، وحجمها (٣٥) طالبة، ولقد كان الهدف من التجربة الاستطلاعية للاختبار التحصيلي ما يلي:

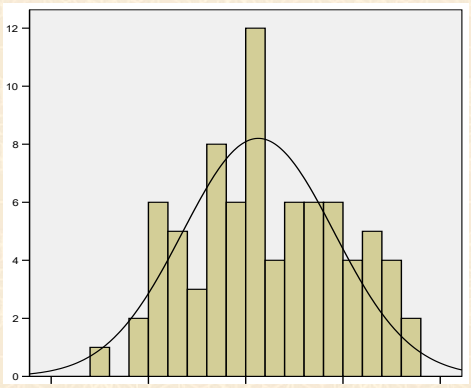
الإحصاءات الوصفية:

يوضح الجدول (٩) المتوسطات، وقيم التشتت، ومعاملات الالتواء لدرجات الطالبات في اختبار الثقافة العلمية.

جدول (٩): الإحصاءات الوصفية للاختبار الثقافة العلمية في العينة الاستطلاعية

العينة	الدرجة الكلية	أقل قيمة	أعلى قيمة	المتوسط	الوسيط	المنوال	الانحراف	التباين
٣٥	٢٨	٢	١٩	١٠,٥٦	١٠	١٠	٣,٨٩	١٥,١٤

ويوضح الجدول (٩) أن متوسط درجات الطالبات عن الاختبار بلغ (١١ من ٢٨) درجة، وهي درجة تعبر عن توسط مستوى الثقافة العلمية لدى الطالبات، كما يتضح من الجدول (٩) تقارب معايير النزعة المركزية (المتوسط، الوسيط، المنوال) مما يدل على اعتدالية توزيع درجات الطالبات، ويمكن من خلال منحنى درجات الطالبات الممثل في الشكل (٢)، ملاحظة أن درجات الطالبات عن هذا الاختبار تتبع توزيع اعتداليًا.



شكل (٢): منحى درجات طالبات في التطبيق القبلي لاختبار تحصيل المعرفة العلمية

معاملات الصعوبة للاختبار:

يوضح الجدول (١٠) تلخيص معاملات الصعوبة لأسئلة الاختبار.

جدول (١٠): مستويات الصعوبة لاختبار الثقافة العلمية

مستوى الصعوبة	صعب جدًا ٠ ـ ٠,١٥	صعب ٠,١٥ -٠,٣٥	متوسط ٠,٣٥-٠,٦٥	سهل ٠,٦٥-٠,٨٥	سهل جدًا ٠,٨٥ -١
عدد الأسئلة	٠	١٠	١٨	٠	٠

يتضح من الجدول (١٠) أن مستويات صعوبة (١٨) سؤالا هي مستويات متوسطة، بينما (١٠) أسئلة لها معاملات صعوبة متوسطة تميل إلى الصعوبة، ولا تظهر معاملات الصعوبة في الجدول أي أسئلة ذات مستويات سهلة أو سهلة جدًا، أو صعبة جدًا، وعليه فيمكن القول بأن مستوى صعوبة الاختبار بشكل عام هو مستوى متوسط الصعوبة.

تمييز الفقرات الاختبارية:

تم حساب معاملات التمييز بطريقة معامل الارتباط المتسلسل لأي فقرة في الاختبار بحسب تصنيف إيبل، ويوضح الجدول (١١) النتائج في هذا الصدد.

جدول (١١): فئات معاملات التمييز لفقرات اختبار لمهارات العلم

فئة معامل التمييز	< صفر	٠ – ٠,٢	٠,٢ – ٠,٣	٠,٣ -٠,٤	٠,٤ -١
دلالة معامل التمييز	يجب حذف الأسئلة	يحتاج لتعديل طفيف	تمييز مقبول	تمييز متوسط	تمييز جيد
عدد الأسئلة	٣	٨	١٠	٦	١
أرقام الأسئلة	٢٥، ٥، ٣	٢٦، ١٦، ١٥، ١٣، ١١، ١٠، ٤، ٢	٦، ٨، ٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٤، ٢٧، ٢٨، ١٧، ١٨	١، ٧، ٩، ١٢، ١٤، ١٩	٢٠

يتضح من الجدول (١١) أن الأسئلة (٣، ٥، ٢٥) ذات تمييز سالب (عكسي)، بينما يتبين أن تمييز (٨) أسئلة تعبر عن تمييز ضعيف، وفي المقابل نجد أن معاملات تمييز (١٧) سؤالا هي معاملات تمييز مقبولة إلى جيدة.

ثبات الاختبار:

بلغ معامل ثبات الاختبار المحسوب بطريقة ألفا كرونباخ لقياس ثبات الاتساق الداخلي لفقرات الاختبار (٠,٦٣٢) وهو معامل ثبات جيد إذا ما أخذ في الاعتبار حجم عينة التطبيق (٣٥) طالبة.

تحديد زمن الاختبار:

وجد أن الزمن المناسب اللازم للإجابة على أسئلة الاختبار بعد التجربة الاستطلاعية هو (٣٠) دقيقة بناء على حساب متوسط الزمن الذي استغرقه جميع الطالبات.

معرفة مدى وضوح تعليمات ومفردات الاختبار:

تبين أن تعليمات ومفردات الاختبار واضحة ولم يرد عنها أي سؤال من قبل الطالبات، باستثناء ما أشكل على بعض الطالبات من قراءة بعض المصطلحات، وبذلك أصبح الاختبار قابلا للتطبيق في صورته النهائية على العينة الأساسية للبحث.

ثانيًا: اختبار تحصيل المعرفة العلمية:

تم بناء الاختبار التحصيلي للمعرفة العلمية باتباع التالي:

تحديد الهدف من الاختبار:

هدف الاختبار إلى تعرف مستوى تحصيل المعرفة العلمية لدى طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في المستويات لمعرفية التالية: (التذكر- الفهم- التطبيق) مجتمعة قبل وبعد تطبيق التجربة التدريسية للبحث.

إعداد جدول المواصفات لاختبار تحصيل المعرفة العلمية:

تم إعداد جدول المواصفات من خلال تحديد الأهداف المتضمنة بالوحدة المتعلقة بمستويات التحصيل الدنيا وهي التذكر (٢٢) هدفا، الفهم (١٧) هدفا، التطبيق (١٤) هدفا، كما تم حساب نسبة أهمية الأهداف لكل مستوى، وحساب نسبة أهمية الموضوعات حسب عدد الحصص والدروس التي تضمنها كل فصل من فصول الوحدة، ويوضح الجدول (١٢) جدول المواصفات لاختبار تحصيل المعرفة العلمية لوحدة "كيمياء المادة" من كتاب العلوم للصف الثالث المتوسط.

جدول (١٢): جدول مواصفات اختبار تحصيل المعرفة العلمية

المحتوى	الأسئلة	تحصيل المعرفة العليمة			مجموع عدد الأسئلة	نسبة أهمية الموضوعات
		التذكر (٢٢)	الفهم (١٧)	التطبيق (١٤)		
تركيب الذرة (٣حصص)	الأسئلة	٦	٥	٤	١٥	٢٧,٣
الجدول الدوري (٤ حصص)	الأسئلة	٨	٦	٥	١٩	٣٦,٣
البناء الذري والروابط الكيميائية (٣ حصص)	الأسئلة	٦	٥	٤	١٥	٢٧,٣
التفاعلات الكيميائية (حصة)	الأسئلة	٢	١	١	٤	٩,١
مجموع الأسئلة		٢٢	١٧	١٤	٥٣	
نسبة أهمية الأهداف		٤١,٥	٣٢,١	٢٦,٤		١٠٠

صياغة مفردات الاختبار:

تضمن الاختبار (٥٣) سؤالا من نوع الاختيار من متعدد، بحيث يتبع كل مفردة (سؤال) أربعة بدائل (خيارات)، منها بديل صحيح، وثلاثة بدائل خاطئة، وفي حال اختارت الطالبة البديل الصحيح تحصل على درجة واحدة، وفي حال لم تختار أي بديل أو اختارت بديلا خاطئا تعدّ الدرجة (صفرًا)، وقد راعت الباحثة عند صياغة مفردات الاختبار: وضوح صياغة الجذر، وجعل البدائل بنفس الطول تقريبًا، وجعل البدائل متجانسة بدرجة مقبولة، وجعل موقع البديل الصحيح عشوائيًا، والبعد عن الإيحاء.

وضع تعليمات الاختبار:

راعت الباحثة القواعد التالية عند وضع تعليمات الاختبار:

- أن يكون أسلوب التعليمات مناسبًا وواضحًا للطلاب الذين يطبق عليهم الاختبار من حيث أعمارهم والمرحلة التي يدرسون فيها.
- توضيح المطلوب منهم بلغةٍ بسيطةٍ ومركزةٍ حتى تكون هذه التعليمات عاملًا من عوامل الطمأنينة فتعمل على الانتقاص من حدة قلقهم، وتزيل أي مخاوف، أو شكوك، أو ارتباك، قد يصيب البعض منهم قبل أو أثناء الاختبار.

وقد كتبت تعليمات الاختبار في مقدمة الاختبار، وتم تنبيه الطالبات إلى ضرورة قراءتها قبل البدء بالإجابة عن أسئلة الاختبار، وقد تضمنت تعليمات الاختبار: كتابة الاسم والفصل والمدرسة، والهدف من الاختبار، وعدد أسئلة الاختبار، وطريقة تسجيل الإجابة ومكانها مع ذكر مثال، وتوضيح أن الإجابة الصحيحة عن كل سؤال توجد ضمن أربع بدائل: (أ- ب- ج- د) أسفل كل سؤال، وتنبيه الطالبات إلى عدم ترك سؤال دون الإجابة عليه.

صدق الاختبار:

تم عرض الصورة المبدئية للاختبار على مجموعة المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق التدريس للتأكد من صدقه، ويسمى هذا النوع من الصدق بصدق المحتوى، ويقصد به "مدى

تمثيل أداة التقويم للأهداف التدريسية المراد قياسها، وفقًا لذلك تم وضع بنود للتأكد من قياس السؤال للهدف التدريسي الذي وضع لقياسه، ومدى ملائمة الأسئلة لمستويات الأهداف، وأيضًا الصحة العلمية لمضمون السؤال، ومدى مناسبته لمستوى الطالبات، ومدى وضوح تعليمات الاختبار، وصحة نموذج الإجابة ومفتاح التصحيح، واتفق المحكمون على مناسبته وكانت نسبة الاتفاق عالية (٠,٩٤)، وبعد إجراء التعديلات المقترحة والمتعلقة باللغة والصياغة لبعض المفردات أصبح الاختبار قابلًا للتطبيق في صورته المبدئية على العينة الاستطلاعية للبحث لضبط الاختبار.

التجريب الاستطلاعي لاختبار تحصيل للمعرفة العلمية:

تم إجراء التجربة الاستطلاعية على عينه من نفس المجتمع الأصلي للبحث، وشملت العينة طالبات أحد فصول الصف الثالث المتوسط في المدرسة المتوسطة (١٦) بالمدينة المنورة (غير عينه البحث)، وحجمها (٣٥) طالبة، ولقد كان الهدف من التجربة الاستطلاعية للاختبار التحصيلي ما يلي:

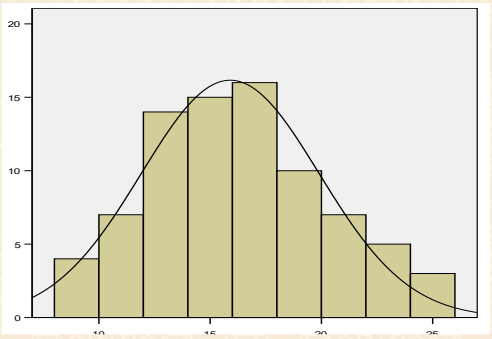
الإحصاءات الوصفية:

يوضح الجدول (١٣) المتوسطات، وقيم التشتت، ومعاملات الالتواء لدرجات الطالبات في الاختبار الذي يقيس مستوى تحصيل المعرفة العلمية لديهن.

جدول (١٣): الإحصاءات الوصفية للاختبار التحصيلي في العينة الاستطلاعية

العينة	الدرجة الكلية	أقل قيمة	أعلى قيمة	المتوسط	الوسيط	المنوال	الانحراف	التباين
٣٥	٥٣	٨	٢٦	٢٦	٢٥	٢٢	٣,٩٩	١٥,٩٩

ويوضح الجدول (١٣) أن متوسط درجات الطالبات عن الاختبار بلغ (٢٦ من ٥٣) درجة، وهي درجة تعبر عن توسط مستوى تحصيل المعرفة العلمية لدى الطالبات في "وحدة الكيمياء"، كما يتضح من الجدول (١٣) تقارب معايير النزعة المركزية (المتوسط، الوسيط، المنوال) مما يدل على اعتدالية توزيع درجات الطالبات.



شكل (٣): منحى درجات طالبات في التطبيق القبلي لاختبار تحصيل المعرفة العلمية

ويمكن من خلال منحنى درجات الطالبات الممثل في الشـــكل (٣)، ملاحظة أن درجات الطالبات عن هذا الاختبار تتبع توزيعًا اعتداليًا.

معاملات الصعوبة للأسئلة:

يوضح الجدول (١٤) تلخيص مستويات الصعوبة لاختبار تحصيل المعرفة العلمية.

جدول (١٤): مستويات الصعوبة لأسئلة تحصيل المعرفة العلمية

مستوى الصعوبة	صعب جدًا ٠ - ٠,١٥	صعب ٠,٣٥-٠,١٥	متوسط ٠,٦٥-٠,٣٥	سهل ٠,٨٥-٠,٦٥	سهل جدًا ١ -٠,٨٥
عدد الأسئلة	٢	٩	٣٥	٤	٢

يوضح الجدول (١٤) أن مستويات صعوبة (٤١) سؤالا هي مستويات سهلة جدًا إلى متوسطة، وفي المقابل يمكن وصف (٩) أسئلة بأنها تميل إلى الصعوبة، وسؤالين يمكن تصنيفهما في مستوى الأسئلة الصعبة جدًا، وهو ما يشير بشكل عام إلى أن مستوى الصعوبة للاختبار بشكل عام هو مستوى متوسط إلى سهل.

تمييز الفقرات الاختبارية:

تم حساب معامل التمييز بطريقة معامل الارتباط المتسلسل الحقيقي لأي فقرة في الاختبار بحسب تصنيف إيبل، ويوضح الجدول (١٥) النتائج في هذا الصدد.

جدول (١٥): فئات معاملات التمييز لفقرات اختبار تحصيل المعرفة العلمية

فئة معامل التمييز	< صفر	٠ – ٠,٢	٠,٢ – ٠,٣	٠,٣ -٠,٤	٠,٤ -١
دلالة معامل التمييز	يجب حذف الأسئلة	يحتاج لتعديل طفيف	تمييز مقبول	تمييز متوسط	تمييز جيد
عدد الأسئلة	٣	١٥	١٨	١٤	٣
أرقام الأسئلة	٣، ٢٨، ٥١	٦، ٧، ٨، ١٣، ٢٣، ٢٦، ٣٢، ٣٣، ٣٦، ٣٨، ٤٤، ٤٦، ٤٩، ٥٠، ٥٢	١، ٢، ٩، ١١، ١٥، ١٦، ١٩، ٢٠، ٢٥، ٢٧، ٣١، ٣٤، ٣٥، ٣٩، ٤٠، ٤٤٥، ٤٧،	٤، ٥، ١٢، ١٤، ١٧، ١٨، ٢١، ٢٢، ٢٤، ٣٠، ٣٧، ٤١، ٤٢، ٥٣	١٠، ٢٩، ٤٨

يتضح من الجدول (١٥) أن الأسئلة (٣، ٢٨، ٥١) ذات تمييز سالب (عكسي)، وفي المقابل نجد أن تمييز (٣٥) سؤالًا هو تمييز يتراوح بين المقبول إلى المرتفع، وبشكل عام فإن نتائج معاملات تمييز الأسئلة متوسطة وهو المتوقع حيث إن أسئلة اختبار تحصيل المعرفة العلمية لا تقيس مستويات معرفية عليا (تحليل، تركيب، تطبيق).

ثبات الاختبار:

بلغ معامل ثبات الاختبار- المحسوب بطريقة ألفا كرونباخ لقياس ثبات الاتساق الداخلي لفقرات الاختبار (٠,٧٨٧) وهو معامل مرتفع جدًا يدل على دقة عالية للأداة المستخدمة في قياس درجة الطالبة مهما تكررت مرات التطبيق.

تحديد زمن الاختبار:

تم حساب زمن الاختبار باستخدام المعادلة التالية:

$$\text{زمن الاختبار} = \frac{\text{زمن الطالب الأول + زمن الطالب الأخير}}{٢}$$

حيث تم رصد الزمن الذي استغرقته الطالبة الأولى للإجابة على جميع أسئلة الاختبار فكان (٣٥) دقيقة، والزمن الذي استغرقته الطالبة الأخيرة فكان (٦٥) دقيقة، وبتطبيق المعادلة السابقة كان متوسط زمن الاختبار يساوي (٥٠) دقيقة.

التحقق من وضوح تعليمات الاختبار ومفرداته:

كانت تعليمات ومفردات الاختبار واضـــحة ولم يرد عنها أي ســـؤال من قبل الطالبات، باستثناء ما أشكل على بعض الطالبات من قراءة بعض المصطلحات كالنيوترونات والإلكترونات، وبذلك أصبح الاختبار قابلًا للتطبيق في صورته النهائية على العينة الأساسية للبحث.

تنفيذ البحث:

تم تنفيذ البحث باتباع الخطوات التالية:

أولًا: الإجراءات المتبعة قبل تنفيذ التجربة التدريسية للبحث، وتتضمن ما يلي:

- المكاتبات الرسمية: حيث وجه خطاب رسمي من قبل كلية التربية لإدارة التعليم بمنطقة المدينة المنورة المتوسـطة (٤٠) وتسـهيل مهمة الباحثة لتنفيذ التجربة عن بعد بسـبب ما فرضـــته جائحة كورونا، وقد قامت الباحثة بمقابلة مديرة المدرســـة ومعلمة العلوم بهدف تعريفهما بعدد الحصـــص التي يتطلبها التطبيق، وأهمية تجهيز الطالبات والتنســـيق معهما حول آلية تطبيق التجربة التدريســـية للبحث، وقد أبدت مديرة المدرســـة ومعلمة العلوم تعاونهما مع الباحثة.
- الالتقاء بطالبات المجموعة التجريبية عبر منصـــة مدرســـتي للتعرف عليهن، وتعريفهن بما سيتم تطبيقه وما سوف تدرسنه بالوحدة المطورة عن وحدة "كيمياء المادة".
- عمل حصص مخصصة لكل من طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة لتطبيق اختباري الثقافة العلمية وتحصـيل المعرفة العلمية القبلية على كل المجموعتين عن بعد بالتنسـيق مع معلمتهن ومتابعتهن للتأكد من أن جميع الطالبات قمن بعمل الاختبارين، وذلك بهدف التأكد من تكافؤ المجموعتين في مسـتوى الثقافة العلمية وتحصـيل المعرفة العلمية، وقد تم تطبيق الاختبارات بمراعاة ما يلي:
  - أشرفت الباحثة بنفسها على تطبيق الاختبار بنفسها للمجموعتين.

- وجهت الباحثة أنظار الطالبات إلى كتابة البيانات الأساسية: (الاسم، الفصل، المدرسة).
- التنبيه على جميع الطالبات بقراءة التعليمات الواردة في مقدمة الاختبار.
- إخبار الطالبات بالوقت المحدد للإجابة عن أسئلة كل اختبار من اختباري الثقافة العلمية وتحصيل المعرفة العلمية.

ثانيًا: الإجراءات المتبعة أثناء تنفيذ التجربة التدريسية للبحث:

حيث بدأ التطبيق الفعلي لتجربة البحث بتاريخ ١٤٤٢/٣/١٠هـ، واستمر إلى تاريخ ١٤٤٢/٥/٤هـ. وقد قامت الباحثة بتدريس المجموعتين الضابطة والتجريبية عن بعد عن طريق منصة مدرستي، وفيما يلي تفصيل ذلك:

- التدريس للمجموعة الضابطة: تم تدريس المجموعة الضابطة وحدة "كيمياء المادة" الموجودة في الكتاب المدرسي بالطريقة المعتادة التي اعتمدت على المحاضرة (الإلقاء) والمناقشة وعرض لبعض التجارب المعملية. وتم التدريس داخل الفصول الافتراضية الأساسية المخصص للعلوم.
- التدريس للمجموعة التجريبية: تم تدريس المجموعة التجريبية وحدة "كيماء المادة" المطورة التي تم إعدادها في هذا البحث، وتم التدريس داخل الفصول الافتراضية الأساسية المخصص للعلوم.

ثالثًا: الإجراءات المتبعة بعد تنفيذ التجربة التدريسية للبحث:

وتضمنت التطبيق البعدي لاختباري الثقافة العلمية وتحصيل المعرفة العملية على كلا المجموعتين التجريبية والضابطة، بعمل حصص مخصصة لكل من طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة عن بعد بالتنسيق مع معلمتهن ومتابعتهن للتأكد من أن جميع الطالبات قمن بعمل الاختبارين، وذلك بهدف تعرف أثر تطبيق التجربة التدريسية للبحث على مستوى الثقافة العلمية وتحصيل المعرفة العلمية لدى الطالبات.

الأساليب الإحصائية للبحث:

لاختبار فروض البحث والإجابة عن أسئلته، تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

- معادلة هولستي Holist حساب معامل ثبات التحليل لمحتوى وحدة كيمياء المادة من كتاب العلوم للصف الثالث المتوسط وفقًا لمتطلبات التنور العلمي والتقني.
- المعادلة التالية لحساب صدق محتوى اختباري الثقافة العلمية وتحصيل المعرفة العلمية وفق آراء المحكمين.
- الإحصاءات الوصفية لاختباري الثقافة العلمية وتحصيل المعرفة العلمية المتمثلة بكل من مقاييس النزعة المركزية لتحليل نتائج الطالبات في العينة الاستطلاعية والمجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي وتعرف مدى تجانس درجات الطالبات وفق مقادير قيم التشتت.
- معاملات الصعوبة، وتمييز الفقرات الاختبارية بطريقة معامل الارتباط المتسلسل لأي فقرة في الاختبار بحسب تصنيف إيبل، ومعامل ثبات المحسوب بطريقة ألفا كرونباخ لقياس ثبات الاتساق الداخلي للفقرات في كل من اختبار الثقافة العلمية واختبار تحصيل المعرفة العلمية.
- حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) لعينتين مستقلتين، للتحقق من فروض البحث والكشف عما إذا كان هناك فروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لكل من اختبار الثقافة العلمية واختبار تحصيل المعرفة العلمية.
- مربع إيتا لتعرف أثر التابع المستقل المتمثل بتطبيق (وحدة مطورة في ضوء متطلبات التنور العلمي والتقني) على المتغيرين التابعين المتمثلين في (الثقافة العلمية، وتحصيل المعرفة العلمية).

- نسب الكسب المعدل لبلاك لحساب فاعلية وحدة مطورة في ضوء متطلبات التنور العلمي والتقني في تدريس العلوم في تنمية الثقافة العلمية وتحصيل المعرفة العلمية لدى طالبات الصف الثالث المتوسط.

نتائج البحث:

تم التوصل إلى نتائج البحث والإجابة عن أسئلته من خلال التحقق من فروضه، بتطبيق مواده وأدواته، وجمع البيانات وتحليلها، وفي ضوء ذلك تم مناقشة هذه النتائج بربطها بنتائج الدراسات السابقة التي تناولت متغيرات البحث، وفيما يلي عرض مفصل لذلك:

عرض نتائج البحث:

أولًا: نتائج الإجابة عن السؤال الأول والتحقق من صحة الفرض الأول للبحث:

نص السؤال على "ما فاعلية وحدة مطورة في ضوء متطلبات التنور العلمي والتقني في تدريس العلوم لتنمية الثقافة العلمية لدى طالبات الصف الثالث المتوسط؟"، ونص الفرض على أنه "توجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الثقافة العلمية لصالح المجموعة التجريبية"، للإجابة عن هذا السؤال والتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب المتوسطين الحسابيين والانحرافين المعياريين واختبار (ت) لعينتين مستقلتين في التطبيق البعدي لاختبار الثقافة العلمية للمجموعتين التجريبية والضابطة، وللتعرف على أثر التابع المستقل المتمثل بتطبيق (وحدة مطورة في ضوء متطلبات التنور العلمي والتقني) على المتغير التابع المتمثل في (الثقافة العلمية) تم استخدم مربع إيتا، ويوضح الجدول (١٦) النتائج في هذا الصدد.

جدول (١٦): المتوسطين الحسابيين والانحرافين المعياريين واختبار (ت) لعينتين مستقلتين ومربع إيتا في التطبيق البعدي لاختبار الثقافة العلمية للمجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	عددها	المتوسط	الانحراف	قيمة اختبار ت	درجات الحرية	مستوى دلالة اختبار ت	مربع إيتا
تجريبية	٤١	٢٤,٨٣	٢,١١	٤,٨٥٩	٨٠	٠,٠٠٠٥	٠,٢٣
ضابطة	٤١	٢١,١	٤,٤٤				

يتضح من الجدول (١٦) أن قيمة اختبار (ت) = (٤,٨٥٩) عند مستوى دلالة (٠,٠٠٠٥)، ولأن قيمة مستوى الدلالة العملية أقل من (٠,٠٥) فإنه يمكن قبول فرض البحث الذي نص على أنه "توجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الثقافة العلمية لصالح المجموعة التجريبية"، كما تبين من الجدول (١٦) أن مربع إيتا بلغ (٠,٢٣)، وهي قيمة مرتفعة جدًا لتأثير المتغير المستقل في إحداث الفرق الحاصل للمتغير التابع بحسب معيار كوهين ١٩٨٨م.

ولتحقق من فاعلية التابع المستقل المتمثل بتطبيق (وحدة مطورة في ضوء متطلبات التنور العلمي والتقني) على المتغير التابع المتمثل في (الثقافة العلمية) تم حساب نسب الكسب المعدل لبلاك، وفقًا للمعادلة التالية:

Black Equation= $$\frac{M_2 - M_1}{D - M_1} + \frac{M_2 - M_1}{D}$$

علما بأن:

M2 = متوسط درجات الطالبات في التطبيق البعدي.

M1 = متوسط درجات الطالبات في التطبيق القبلي.

D = الدرجة القصوى للاختبار.

ويوضح الجدول (١٧) نسبة الكسب المعدل بحسب معادلة بلاك في اختبار الثقافة العلمية، علمًا بأنه يمكن التقرير بوجود فاعلية للوحدة المطورة في تنمية الثقافة العلمية متى ما بلغت نسبة

المعدل لبلاك الواحد الصحيح، وتكون هذه الفاعلية كبيرة جدًا متى ما تجاوزت قيمة معامل بلاك القيمة (١,٢).

جدول (١٧): نسب بلاك للكسب المعدل في الثقافة العلمية للمجموعة التجريبية

المعيار	الثقافة العلمية
الدرجة القصوى للاختبار D	٢٨
المتوسط القبلي M1	١١
المتوسط البعدي M2	٢٥
نسبة الكسب المعدل لبلاك	١,٣٢

يتضح من الجدول (١٧) أن نسبة الكسب لثقافة العلمية كبيرة جدًا، حيث تجاوزت نسبة الكسب المعدل لبلاك (١,٢)، مما يعني وجود فاعلية كبيرة لوحدة مطورة في ضوء متطلبات التنور العلمي والتقني في تدريس العلوم في تنمية الثقافة العلمية لدى طالبات الصف الثالث المتوسط.

ثانيًا: نتائج الإجابة عن السؤال الثاني والتحقق من صحة الفرض الثاني للبحث:

نص السؤال على "ما فاعلية وحدة مطورة في ضوء متطلبات التنور العلمي والتقني في تدريس العلوم لتنمية تحصيل المعرفة العلمية لدى طالبات الصف الثالث المتوسط؟"، ونص الفرض على "توجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار تحصيل المعرفة العلمية لصالح المجموعة التجريبية"، للإجابة عن هذا السؤال والتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب المتوسطين الحسابيين والانحرافين المعياريين واختبار (ت) لعينتين مستقلتين في التطبيق البعدي لاختبار تحصيل المعرفة العلمية للمجموعتين التجريبية والضابطة، وللتعرف على أثر التابع المستقل المتمثل بتطبيق (وحدة مطورة في ضوء متطلبات التنور العلمي والتقني) على المتغير التابع المتمثل في (تحصيل المعرفة العلمية) تم استخدم مربع إيتا، ويوضح الجدول (١٨) النتائج في هذا الصدد.

جدول (١٨): المتوسطين الحسابيين والانحرافين المعياريين واختبار (ت) لعينتين مستقلتين ومربع إيتا في التطبيق البعدي لاختبار تحصيل المعرفة العلمية للمجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	عددها	المتوسط	الانحراف	قيمة اختبار ت	درجات الحرية	مستوى دلالة اختبار ت	مربع إيتا
تجريبية	٤١	٤٤,١٧	٦,١٤	٤,٢٠٧	٨٠	٠,٠٠٠٥	٠,٣٤
ضابطة	٤١	٣٨,٠٧	٦,٩٦				

يتضح من الجدول (١٨) أن قيمة اختبار (ت) = (٤,٢٠٧) عند مستوى دلالة (٠,٠٠٠٥)، ولأن قيمة مستوى الدلالة العملية أقل من (٠,٠٥) فإنه يمكن قبول فرض البحث الذي نص على أنه "توجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار تحصيل المعرفة العلمية لصالح المجموعة التجريبية"، كما تبين من الجدول (١٨) أن مربع إيتا بلغ (٠,٣٤)، وهي قيمة مرتفعة جدًا لتأثير المتغير المستقل في إحداث الفرق الحاصل للمتغير التابع بحسب معيار كوهين ١٩٨٨م.

ولتحقق من فاعلية التابع المستقل المتمثل بتطبيق (وحدة مطورة في ضوء متطلبات التنور العلمي والتقني) على المتغير التابع المتمثل في (تحصيل المعرفة العلمية) تم حساب نسب الكسب المعدل لبلاك، ويوضح الجدول (١٩) نسبة الكسب المعدل بحسب معادلة بلاك في اختبار تحصيل المعرفة العلمية.

جدول (١٩): نسب بلاك للكسب المعدل في تحصيل المعرفة العلمية للمجموعة التجريبية

المعيار	تحصيل المعرفة العلمية
الدرجة القصوى للاختبار D	٥٣
المتوسط القبلي M1	١٥,٤
المتوسط البعدي M2	٤٤,٢
نسبة الكسب المعدل لبلاك	**١,٣١**

يتضح من الجدول (١٩) أن نسبة الكسب لتحصيل المعرفة العلمية كبيرة جدا، حيث تجاوزت نسبة الكسب المعدل لبلاك (١,٢)، مما يعني وجود فاعلية كبيرة لوحدة مطورة في ضوء

متطلبات التنور العلمي والتقني في تدريس العلوم في تنمية تحصـــيل المعرفة العلمية لدى طالبات الصف الثالث المتوسط.

مناقشة النتائج وتفسيرها:

أوضـــحت النتائج تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضـــابطة في التطبيق البعدي لاختباري الثقافة العلمية وتحصيل المعرفة العملية، كما بينت النتائج وجود أثر وفاعلية كبيرة لتطبيق الوحدة المطورة في ضـــوء متطلبات التنور العلمي والتقني في تدريس العلوم في تنمية أبعاد الثقافة العملية وتحصيل المعرفية لدى طالبات الصف الثالث المتوسط، وتعزو الباحثة ما تم التوصل إليه من نتائج كما يلي:

أولًا: الثقافة العلمية:

أن اكتســـاب الثقافة العلمية والتي حققته الوحدة المطورة في ضـــوء متطلبات التنور العملي والتقني يرجع إلى تركز على التعلم الإلكتروني وإجراء الأنشطة الاستقصائية، والتي أسهمت في زيادة إيجابية الطالبة ونشـاطها، إذ أنها قامت بنفسـها بالبحث عن المعرفة وربطها بمفاهيم ومواقف علمية متنوعة والتوصـل إلى الاسـتنتاجات من خلال اسـتعانتها بالمصـادر التعليمية الإلكترونية والمقارنات التي قامت بها مع زميلاتها ومعلمتها، كما أن تدريس الوحدة باسـتخدام التعليم الإلكتروني سـاعد على إعطاء الطالبات الوقت الكافي للتعلم وممارسة عمليات عقلية متنوعة.

وفرت الوحدة أنشـطة تعليمية وتقنية متنوعة مثل وجود التجارب الافتراضـية والعلاقات التي تتطلب من الطالبة المشـــاركة الفعالة عن طريق إتباع التفكير العلمي والتقني للوصـــول إلى الاستنتاجات والتفسير وبالتالي تنمية الثقافة العلمية.

أن الوحدة المطورة تعبر عن اهتمامات مباشرة تتصل بحياة الطالبة اليومية، والقضـايا المرتبطة بالمجتمع الذي تعيش فيه الطالبة مما يجعلها أكثر تركيزًا أو انتباها. حتى تتابع ما يدور حولها مما يجعل الوحدة المطورة أكثر إيجابية في تنمية الثقافة العلمية.

واتفقت هذه النتائج مع دراسة كل من (الصمادي وخطابية، ٢٠٢٠؛ محمد، ٢٠١٨؛ Fu & Xing, 2016; Hu, 2014; Liu, 2012; Wang, 2018) التي أكدت على أهمية تنمية الثقافة العلمية في العلوم وأشارت إلى أن الثقافة العلمية أصبحت أساسًا وضرورة لكل فرد يعيش في عصر المعرفة العملية والتقنية، حيث إن فهمه لطبيعة العلم والعلاقة بين العلم والتقنية والمجتمع، وامتلاكه للمعرفة العليمة يسهم في قدرته على مواجهة مشكلاته التعليمية والحياتية من خلال استخدامه لقدراته العلمية والتقنية والإبداعية لحلها، وهو ما يتطلب تنمية الثقافة العلمية بتطوير العناصر التعليمية ومنها الأساليب والاستراتيجيات والطرائق التدريسية والمناهج الدراسية وغيرها.

ثانيًا: تحصيل المعرفة العلمية:

ساعد تدريس الوحدة المطورة في ضوء متطلبات التنور العلمي والتقني في تزويد الطالبات بالمعرفة وتشجيعهم على اكتساب المهارات الضرورية العلمية والتقنية، وقد ساعد على ذلك تنوع الأنشطة والخبرات التي اشتملت عليها الوحدة المطورة.

تضمنت الوحدة العديد من المعارف والمفاهيم الأساسية والتطبيقات المرتبطة بحياة الطالبات الخاصة وكذلك بالمواقف الحياتية التي تصادفهن في مجتمعهن، وهو ما اتاح لهن فرصة تطبيق ما تعلمنه مباشرة وبذلك تتأكد وتثبت الخبرة الطالبات.

التعليم الهادف الذي تم تحقيقه من خلال تطوير وحدة "كيمياء المادة" بمتطلبات العلمي والتقني جعل الطالبة قادرة على إيجاد العلاقات بين المفاهيم الأساسية في هذه الوحدة والتمييز بين الحقائق حيث منحها فرصة التفكير بطريقة علمية تقنية تطبيقية، إذ إن احتواء الوحدة على مجموعة من الأنشطة والتجارب العلمية والتقنية التي تعتمد على نشاط الطالبة جعلتها أكثر إيجابيًا في العملية التعليمية، كما جعلها قادرةً على جمع وتفسير ومناقشة المعلومات التي حصلت عليها.

وقد اتفقت هذه النتائج مع دراسة كل من (عسيري، ٢٠١١؛ الزمزمي، ٢٠١٥؛ العمري، ٢٠١٦)، التي أكدت على ضرورة الاهتمام بتحصيل المعرفة العلمية في العلوم بالمرحلة المتوسطة لكون ذلك يساعد الطالب في استيعاب المعرفة والخبرات التعليمية، واسترجاعها وتوظيفها في

مواقف تعليمية مختلفة؛ لتوسيع دائرة معارفه ومهاراته وخبراته التي ترتبط حياته الواقعية والتي تسهم في جعله أكثر قدرة على مواكبة متطلبات التطور العلمي والتقني والإبداعي المعاصر.

وتشير النتائج السابقة إلى أن تدريس الوحدة المطورة في ضوء متطلبات التنور العلمي والتقني كان إيجابيًا وفعالًا في تنمية الثقافة العلمية وتحصيل المعرفة العملية للطالبات، وقد يرجع ذلك إلى:

وضوح الهدف من الوحدة المطورة في أذهان الطالبات قد ساعدهم على تحقيقه.

اعتماد الباحثة في بناء الوحدة المطورة على أسلوب التكامل في ضوء متطلبات التنور العلمي والتقني، حيث أتاح ذلك الفرصة لدى الطالبات في الحصول على المعلومة المتكاملة التي يسهل فهمها واستيعابها.

مضمون الوحدة المطورة، حيث إنه يدور حول محور واحد وهو الكيمياء، والذي اتاح الفرصة للباحثة لأن تتناول هذا الموضوع من جميع الجوانب وبصورة يتضح فيها الترابط بين المعلومات داخل الوحدة ومتطلبات التنور العلمي والتقني.

أسلوب عرض وتقديم المعلومات داخل الوحدة المطورة وفق متطلبات التنور العلمي والتقني، حيث تميز هذا الأسلوب بالبساطة والوضوح والدقة العلمية والتقنية والإثارة التي دفعت الطالبات للاستمرار في دراسة الوحدة.

التقويم المستمر العلمي والتقني والذاتي الذي تم تضمينه بالوحدة المطورة قد ساعد الطالبات في التأكد من مدى فهمهن واستيعابهن للمعلومات المتضمنة في الوحدة.

احتواء الوحدة على العديد من الأنشطة التعليمية التقنية المتنوعة، قد أتاح الفرصة للطالبات للتعلم الذاتي من الوحدة عن طريق العمل.

تقسيم الطالبات إلى مجموعات عمل أثناء ممارسة بعض الأنشطة التعليمية والتقنية المتضمنة في الوحدة، قد أتاح فرصة العمل الجماعي التعاوني بين الطلاب ومساعدة بعضهم البعض، في الحصول على المعلومات من مصادر إلكترونية موسعة.

طرق التدريس التي استخدمتها الباحثة في تدريس الوحدة المطورة والتي اعتمدت على الشرح والتوضيح وتقديم الأمثلة والحوار والمناقشة والجدال مع الطالبات حتى تصل بهن إلى درجة الاقتناع الكامل، كان لها الدور الأكبر في تنمية الثقافة العلمية لدى الطالبات.

قيام الباحثة بالاستعانة بعض الوسائل التعليمية التقنية كان لها أثر كبير في تنمية الثقافة العلمية لدى الطالبات.

وتتفق هذه النتائج مع دراسة كل من (الرويثي، ٢٠٠١؛ أبو حسن، ٢٠١٤؛ أمين، ٢٠١٧؛ الحداد، ٢٠١٧) التي أكدت على أهمية تطوير المناهج التعليمية في ضوء متطلبات التنور العلمي والتقني، وأشارت بأن تطور المناهج في ضوء متطلبات التنور العلمي والتقني يحقق متعة التعلم، حيث إن التقنية تستثير وتجذب الطلاب نحو التعلم، وتحفز التعلم الذاتي لديهم، والتعلم التفاعل من خلال التخاطب والحوار التعليمي مع البرمجيات التعليمية، وتوفر معلومات مرئية من خلال الرسومات والحركة والصوت.

توصيات البحث:

انطلاقًا من نتائج البحث الحالي يمكن تقديم التوصيات التالية:

- إعادة بناء مناهج العلوم للمرحلة المتوسطة في ضوء متطلبات التنور العلمي والتقني بشكل يساعدهن في تنمية الثقافة العلمية، وتحصيل المعرفة العملية وبأسلوب يتناسب مع خصائصهن واحتياجاتهن ومتطلباتهن، وما فرضته جائحة كورونا على النظام التعليم بتحويله إلى تعليم إلكتروني.
- يمكن الاستفادة مما تضمنته الوحدة المطورة من موضوعات وأنشطة ومعلومات وأفكار ترتبط بمتطلبات التنور العلمي والتقني لتزويد طالبات الصف الثالث المتوسط بثقافة علمية وتقنية تفيدهن في حياتهن اليومية، وفي اكتساب ثقافة ومعرفة علمية جيدة.
- إجراء دورات تدريبية لمعلمات العلوم أثناء الخدمة، تدور حول كيفية ربط الثقافة العلمية من خلال التدريس، وإتاحة الفرصة لهن للمشاركة في وضع المقررات لتنمية الثقافة

العلمية، وتشجيعهن على البحث والاطلاع والدراسة، والمساهمة الفعالة في المؤتمرات والندوات لإبراز مدى أهمية الثقافة العلمية للعلوم.

مقترحات البحث:

تقترح الباحثة إجراء الدراسات التالية:

- تطوير مناهج العلوم للمرحلة المتوسطة في ضوء متطلبات التنور العلمي والتقني لتنمية الثقافة العلمية وتحصيل المعرفة العملية.
- أثر استراتيجيات قائمة على متطلبات التنور العملي والتقني مثل الصف المقلوب والرحلات المعرفية على تنمية الثقافة العلمية وتحصيل المعرفة العملية لدى طالبات المرحلة المتوسطة.
- تطبيق البحث الحالي على عينة مختلفة وفي مراحل تعليمية مختلفة وفروع أخرى للعلوم، مثل: الفيزياء والأحياء؛ لتعرف أثرها في تنمية أبعاد الثقافة العملية وتحصيل المعرفة العلمية وفقًا لذلك لدى الطالبات.
- أثر برنامج تدريبي في ضوء متطلبات التنور العلمي والتقني لمعلمات العلوم في تنمية الثقافة العلمية وتحصيل المعرفة العلمية لدى طالباتهن

المراجع

أولًا: المراجع العربية:

أبو حسن، محمد علي (٢٠١٤). تقويم مقررات التربية التكنولوجية في الكلية الجامعية للعلوم التطبيقية في ضوء معايير الثقافة التكنولوجية. [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلامية بغزة.

أحمد، علي عبد الحميد (٢٠١٠). التحصيل الدراسي وعلاقته بالقيم الإسلامية والتربوية. مكتبة حسين العصرية.

الأحمدي، علي حسن (٢٠١٦). مدى تحقق معايير التنور التقني (STL) في محتوى مناهج العلوم المطورة للمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية (دراسة تحليلية). مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١٧(٢)، ٨١-١١٥.

أمين، لندا طالب (٢٠١٧). معايير التنور التقني والمتضمنة في محتوى كتابي الحاسوب للمرحلة الإعدادية. مجلة كلية التربية بجامعة بغداد، متوفر على الرابط: (PDF)معايير التنور التقني المتضمنة في محتوى كتابي الحاسوب للمرحلة الاعدادية(researchgate.net)

ثرثار، سميرة (٢٠١٩). مستوى التفكير العلمي لدى مخرجات كلية الزراعة وعلاقتها بثقافتهم العلمية. مجلة أبحاث البصرة للعلوم الإنسانية بجامعة البصرة، ٤٤(٣)، ٨٩-١١٩.

الجبر، جبر؛ الشايع، فهد؛ المفتي، عبده (٢٠١٦). مدى تضمين مجالات طبيعة العلم في كتب العلوم بالمرحلة المتوسطة. مجلة العلوم التربوية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، (٧)، ٢٧١-٣١٣.

الحارثي، حصة حسن (٢٠١١). أثر الأسئلة السابرة في تنمية التفكير التأملي والتحصيل الدراسي في مقرر العلوم لدى طالبات الصف الأول المتوسط في مدينة مكة المكرمة. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة أم القرى بمكة المكرمة.

الحدابي، داود عبد الملك؛ غليون، أزهار محمد؛ عقلان، عبد الحميد حزا (٢٠١٣). أثر تنفيذ أنشطة إثرائية علمية في مستوى التحصيل والتفكير الإبداعي لدى الموهوبين من تلاميذ الصف التاسع الأساسي. المجلة العربية لتطوير التفوق، (٦)، ١-٢٨.

الحداد، عبير عباس (٢٠١٧). مدى توافر أبعاد التنور التقني لدى معلمات اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة بدولة الكويت. مجلة الإرشاد النفسي بجامعة عين شمس، (٤٩)، ١٥٧- ١٩٣.

الحسين، أحمد بن محمد (٢٠١٧). صناعة الكتاب المدرسي. مركز الحسين للاستشارات والبحوث والتدريب.

الخوالدة، سالم (٢٠١٢). مستوى الثقافة العلمية لدى طلبة السنة الأولى من المرحلة الجامعية الأولى وعلاقته ببعض المتغيرات. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١٣(٣)، ٤١-٦٩.

الخليفة، حسن جعفر (٢٠١٧). المنهج المدرسي المعاصر. مكتبة الرشد.

الداود، حصة (٢٠١٧). برنامج تدريسي مقترح قائم على مدخل "STEM" في التعليم في مقرر العلوم وفاعليته في تنمية عادات العقل ومهارات اتخاذ القرار لدى طالبات الصف الثالث المتوسط. [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

الرويثي، إيمان محمد (٢٠٠١). تصور مقترح لتضمين أبعاد التنور التقني في محتوى مناهج الفيزياء بالمرحلة الثانوية للبنات في المملكة العربية السعودية. [رسالة ماجستير غير منشورة]. الرئاسة العامة لتعليم البنات بالرياض.

الزعبي، طلال (٢٠١٠). أثر استخدام برنامج استقصائي قائم على النشاط الاستقصائي في التحصيل المباشر والمؤجل وتنمية مهارات التفكير العلمي والاتجاهات العلمية وفهم طبيعة العلم لدى طالبات تخصص معلم صف في جامعة الحسين بن طلال. مجلة الدراسات التربوية والنفسية، ٤(١)، ١٦-٤١.

الزمزمي، محمد الحسين (٢٠١٥). أثر تدريس العلوم باستخدام إستراتيجية الخرائط الذهنية على التحصيل وتنمية مهارات التعلم المنظم ذاتيًا لدى طلاب الصف الأول المتوسط. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الملك خالد بأبها.

السبيعي، منى حميد؛ الغامدي، نورة سعد (٢٠٢٠). دراسة تشخيصية لأسباب تدني مستوى تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في إختبارات TIMSS 2015 لمادتي العلوم والرياضيات المطورة من وجهة نظر معلمات ومشرفات العلوم والرياضيات بالمملكة العربية السعودية. مجلة جامعة الطائف للعلوم الإنسانية، ٦(٢٣)، ٧١٣-٧٥٨.

السيد، عبد القادر محمد (٢٠١٩، ديسمبر ١١). رؤية مستقبلية تكاملية لتطوير المناهج الدراسية في الوطن العربي. ورقة عمل مقدمة لمؤتمر بعنوان: توجهات مستقبلية في المناهج وطرق التدريس، جامعة عين شمس.

الشهراني، هدى هادي (٢٠١٥). فعالية تدريس العلوم باستخدام أنموذج إيزنكرافت الاستقصائي في التحصيل وتنمية الاتجاه نحو العمل التعاوني لدى طالبات الصف الأول المتوسط. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الملك خالد بأبها.

الصمادي، ولاء؛ خطابية، عبد الله؛ السعدي، عماد (٢٠٢٠). فهم معلمي العلوم لأبعاد الثقافة وممارستهم لها في ضوء بعض المتغيرات في مديرية تربية عجلون. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية بالأردن، ٨(١)، ٤١-٥٦.

عسيري، حسن (٢٠١١). فعالية تدريس العلوم باستخدام إستراتيجية (فكر- زاوج- شارك) في التحصيل وتنمية عادات العقل لدى طالبات الصف الأول المتوسط. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الملك خالد بأبها.

العضيلة، سعود رشدان (٢٠١٢). أثر استخدام إستراتيجية المتشابهات في تدريس العلوم لتنمية التحصيل والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الأول المتوسط بمحافظة المهد التعليمية. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة أم القرى بمكة المكرمة.

آل عطعط، نوال علي (٢٠٢١). أثر استخدام إستراتيجية تدريس الأقران في مادة العلوم على التحصيل الدراسي والاحتفاظ بالتعلم لدى طالبات الصف الثاني المتوسط. مجلة جامعة الحسين بن طلال للبحوث، ٧(١)، ١-٢١.

عليوه، ناريمان؛ الصباريني، محمد (٢٠١٧). مستوى فهم معلمي العلوم لمستوى الثقافة العلمية متعدد الأبعاد. مجلة الجامعة الإسلامية بغزة، ٢٥(٤)، ٥٠٤-٥٢٠.

العمري، نورة ضيف الله (٢٠١٦). فعالية تدريس العلوم باستخدام إستراتيجية مخطط البيت الدائري في التحصيل وتنمية مهارات التفكير المنظومي لدى طالبات الصف الأول المتوسط. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الملك خالد بأبها.

العويض، أسماء حسين (٢٠٢٠). فاعلية التدريس بنموذج قائم على التعلم البنائي في تنمية مهارات التفكير الناقد والتحصيل في مادة العلوم لدى طالبات الثاني المتوسط ف بيشة بالمملكة العربية السعودية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٣٣(٤)، ٥٤-٧٦.

الفيفي، نجاح سليمان (٢٠١٧). متطلبات الثقافة العلمية في كتاب العلوم المطور للصف الثالث المتوسط بالمملكة العربية السعودية: دراسة تحليلية. مجلة البحث العلمي في التربية، ١٠(١٨)، ٦٧-١٠٦.

القرني، ناصر سعد (٢٠٢٠). فاعلية استخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية على التحصيل المباشر والمؤجل في مادة العلوم لطلاب المرحلة الابتدائية بمحافظة بيشة. مجلة كلية التربية بجامعة أسيوط، ٣٦(١١)، ٣٠٣-٣٢٧.

ابن قرين، فاطمة هيف (٢٠١٧). تقويم محتوى كتاب العلوم للصف الثالث المتوسط في ضوء مهارات عمليات العلم التكاملية. الثقافة والتنمية بجمعية الثقافة من أجل التنمية، ١٧(١١٥)، ٢٧٠-٣٤٢.

اللقاني، أحمد؛ الجمل، علي (٢٠٠٣). معجم المصطلحات التربوية المعرَّفة في المناهج وطرق التدريس. عالم الكتب.

محمد، منى (٢٠١٨). برنامج إثرائي للثقافة العلمية قائم على التعلم الاجتماعي العاطفي لتنمية الحس العلمي وبعض المهارات الحياتية لرواد المركز الاستكشافي للعلوم والتقنية. مجلة كلية التربية بجامعة أسيوط، ٣٤(٩)، ٤٢٥-٥٧٣.

مكتب التربية العربي لدول الخليج (١٩٩١). التقرير الختامي لندوة سبل وإمكانات إدخال مقرر التقانة في مراحل التعليم العام المتوسط (الإعدادي) والثانوي في دول الخليج العربي. الشارقة، الإمارات العربية المتحدة.

مكتب التربية العربي لدول الخليج (١٩٩٤). التقرير الختامي لندوة جهود الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج في مجال إدخال مفردات الثقافة في مراحل التعليم العام. مسقط، سلطنة عمان.

هيئة تقويم التعليم والتدريب (٢٠١٨). الإطار الوطني لمعايير مناهج التعليم العام في المملكة العربية السعودية. مكتبة الملك فهد الوطنية.

وزارة التعليم (٢٠٢١). المملكة العربية السعودية: مشروع الاستراتيجية الوطنية لتطوير التعليم العام. وزارة التعليم ومشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التعليم العام (تطوير).

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Abu Hassan, M. A. (2014). Evaluation of technological education courses at the University College of Applied Sciences in the light of technological culture standards. [Unpublished Master's Thesis]. The Islamic University of Gaza.

Ahmed, A. A. (2010). Academic achievement and its relationship to Islamic and educational values. Hussein Modern Library.

Al-Adila, S. R. (2012). The effect of using the similarities strategy in science teaching to develop achievement and attitude towards the subject among first-grade intermediate students in Al-Mahd Educational Governorate. [Unpublished Master's Thesis]. Umm Al-Qura University in Makkah Al-Mukarramah.

Al-Ahmadi, A. H. (2016). The extent to which the technical standards of enlightenment (ST) in the content of science curricula developed for the intermediate stage in the Kingdom of Saudi Arabia (analytical study). Journal of Educational and Psychological Sciences, 17 (2), 81-115.

Al Atat, N. A. (2021). The effect of using the peer-teaching strategy in science on academic achievement and retention of learning among second-grade intermediate students. Al-Hussein Bin Talal University Journal of Research, 7(1), 1-21.

Al-Awaid, A. H. (2020). The effectiveness of teaching with a model based on constructivist learning in developing critical thinking skills and achievement in science for second-intermediate students in Bisha, Saudi Arabia. Journal of Educational and Psychological Sciences, 33(4), 54-76.

Al-Fifi, N. S. (2017). The requirements of scientific culture in the developed science book for the third intermediate grade in the Kingdom of Saudi Arabia: an analytical study. Journal of Scientific Research in Education, 10 (18), 67-106.

Algebra, A.; Alshaya, F.; Mufti, A. (2016). The extent to which the fields of nature of science are included in science books at the intermediate stage. Journal of Educational Sciences at Imam Muhammad bin Saud Islamic University, (7), 271-313.

Al-Hadabi, D. A.; Ghalioun, A. M.; Aklan, A. H. (2013). The impact of the implementation of the enrichment activities of scientific achievement and in the level of creative thinking among talented students of the ninth grade basic. The Arab Journal for Excellence, (6), 1-28.

Al-Haddad, A. A. (2017). The availability of dimensions of technical enlightenment for Arabic language teachers at the intermediate stage in the State of Kuwait. Journal of Psychological Counseling at Ain Shams University, (49), 157-193.

Al-Harthy, H. H. (2011). The effect of probing questions on the development of reflective thinking and academic achievement in the science course for first-grade intermediate students in the city of Makkah Al-Mukarramah. [Unpublished Master's Thesis]. Umm Al-Qura University in Makkah Al-Mukarramah.

Al-Hussein, A. M. (2017). Textbook industry. Al Hussein Center for Consultation, Research and Training.

Aliwa, N.; Al-Sabarini, M. (2017). The level of science teachers' understanding of the multidimensional level of scientific culture. Journal of the Islamic University of Gaza, 25 (4), 504-520.

Al-Laqani, A.; El-Gamal, A. (2003). A glossary of educational terms defined in curricula and teaching methods. The world of books

Al-Omari, N. D. (2016). The effectiveness of teaching science using the circular house diagram strategy in the achievement and development of systemic thinking skills for first-grade intermediate students. [Unpublished Master's Thesis]. King Khalid University in Abha.

Al-Qarni, N. S. (2020). The effectiveness of using electronic mental maps on direct and delayed achievement in science for primary school students in Bisha governorate. Journal of the Faculty of Education at Assiut University, 36 (11), 303-327.

Al-Ruwaithi, I. M. (2001). A proposed conception to include the dimensions of technical enlightenment in the content of physics curricula at the secondary stage for girls in the Kingdom of Saudi Arabia. [Unpublished Master's Thesis]. The General Presidency for Girls' Education in Riyadh.

Al-Shahrani, H. H. (2015). The effectiveness of science teaching using the Eisencraft survey model in achievement and the development of the tendency towards cooperative work among first-grade intermediate students. [Unpublished Master's Thesis]. King Khalid University in Abha.

Al-Subaie, M. H.; Al-Ghamdi, N. S. (2020). Diagnostic study of the reasons for the low level of achievement of second-grade female students in the intermediate exams in tests TIMSS 2015 For the developed science and mathematics subjects from the point of view of science and mathematics teachers and supervisors in the Kingdom of Saudi Arabia. Taif University Journal of Human Sciences, 6 (23), 713-758.

Al-Zamzami, M. A. (2015). The effect of teaching science using the mind mapping strategy on the achievement and development of self-organized learning skills for first-grade intermediate students. [Unpublished Master's Thesis]. King Khalid University in Abha.

Al-Zoubi, T. (2010). The effect of using an investigative program based on investigative activity on direct and delayed achievement, developing scientific thinking skills, scientific trends, and understanding the nature of science among female class teacher students at Al-Hussein Bin Talal University. Journal of Educational and Psychological Studies, 4 (1), 16-41.

Amin, L. T. (2017). Standards of technical enlightenment included in the content of my computer book for the preparatory stage. Journal of the College of Education, University of Baghdad, available at: (PDF) Standards of technical enlightenment included in the content of my computer book for the middle stage (researchgate.net)

Arab Bureau of Education for the Gulf States. (1991). The final report of a symposium on ways and possibilities of introducing a technology course in the intermediate (preparatory) and secondary public education stages in the Arab Gulf states. Sharjah, United Arab Emirates.

Arab Bureau of Education for the Gulf States. (1994). The final report of the symposium on the efforts of the member states of the Arab Bureau of Education for the Gulf States in the field of introducing the vocabulary of culture in the stages of public education. Muscat, Sultanate of Oman.

Asiri, H. (2011). The effectiveness of the teaching of science using the strategy (Think - Pair - participated) in the collection and development of habits of mind when students first grade average. [Unpublished Master's Thesis]. King Khalid University in Abha.

Caliph, H. J. (2017). Contemporary school curriculum. Al-Rushd Library.

Daoud, H. (2017). Teaching program proposal is based on the entrance "STEM" In education in the course of science and effectiveness in the development of habits of mind and decision - making skills of the students average third grade. [PhD thesis is unpublished]. University of Imam Muhammad bin Saud Islamic.

Dugger, W. (2001). Standards for technological literacy content for the study of technology, International Technology Education Association, 59(5), 8-13.

Education and Training Evaluation Authority. (2018). The national framework for standards for public education curricula in the Kingdom of Saudi Arabia. King Fahd National Library.

El-Sayed, A. M. (2019, December 11). An integrative future vision for the development of school curricula in the Arab world. A working paper presented to a conference entitled: Future directions in curricula and teaching methods, Ain Shams University.

Fu, CJ. & Xing, JY. (2016) The relationship between scientific culture and scientific development. Theory Horizon, Chinese, (1), 112–117.

Hu, ZQ. (2014) Contemporary significance of scientific culture construction. Science & Technology Association Forum, Chinese, (3), 4–10.

Ibn Qurain, F. H. (2017). Evaluating the content of the science book for the third intermediate grade in the light of the skills of integrative science processes. Culture and Development Association for Culture for Development, 17 (115), 270-342.

International Technology Education Association "ITEA" (2007). Standards for Technological Literacy: Content for the Study of Technology. USA: 3ED.Reston, Virginia.

Khawaldeh, S. (2012). The level of scientific culture among first-year undergraduate students and its relationship to some variables. Journal of Educational and Psychological Sciences, 13 (3), 41-69.

Liu, DC. (2012) Scientific culture and cultural science. Journal of Dialectics of Nature, Chinese, 34 (6), 1–7.

Ministry of Education. (2021). Kingdom of Saudi Arabia: The draft national strategy for the development of public education. The Ministry of Education and the King Abdullah bin Abdul-Aziz Project for the Development of Public Education (Tatweer).

Mohamed, M. (2018). An enrichment program for scientific culture based on social and emotional learning to develop a scientific sense and some life skills for the pioneers of the Exploratory Center for Science and Technology. Journal of the Faculty of Education at Assiut University, 34 (9), 425-573.

Smadi, W.; Discourse, A.; Al-Saadi, I. (2020). Science teachers' understanding of the dimensions of culture and their practice of it in the light of some variables in the Ajloun Education Directorate. International Journal of Educational and Psychological Studies in Jordan, 8 (1), 41-56.

Tharthar, S. (2019). The level of scientific thinking among the outputs of the College of Agriculture and its relationship to their scientific culture. Basra Research Journal for Human Sciences, University of Basra, 44 (3), 89-119.

Wang, C (2018). Scientific culture and the construction of a world leader in science and technology. Cultures of Science, 1(1), 1–13.

دور عمليات التخطيط الاستراتيجي في تحسين فاعلية إدارة الأزمات دراسة تحليلية لآراء عينة من رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات السعودية

The role of strategic planning processes in improving the effectiveness of crisis management An analytical study of the opinions of a sample of heads of academic departments in Saudi universities

إعداد

د. إبراهيم بن حنش سعيد الزهراني

أستاذ الإدارة التربوية والتخطيط المشارك
قسم أصول التربية ـ كلية التربية ـ جامعة القصيم

Dr. Ibrahim Hanash Saeed Alzahrani

Associate Professor of Educational Management & Planning
Department of Foundation of Education - Faculty of Education - Qassim University

DOI: 10.36046/2162-000-010-007

مستخلص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى التعرف على دور عمليات التخطيط الاستراتيجي في تحسين فاعلية إدارة الأزمات بالجامعات السعودية، وذلك من خلال التعرف على درجة ممارسة عمليات التخطيط الاستراتيجي ومستوى فاعلية إدارة الأزمات من وجهة نظر رؤساء الأقسام الأكاديمية، ومعرفة ما إذا كان لعمليات التخطيط الاستراتيجي أثر على تحسين فاعلية إدارة الأزمات، ولتحقيق ذلك استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتم تطبيق أداة الدراسة "الاستبانة" على عينة طبقية عشوائية مكونة من (١٣٨) رئيس قسم أكاديمي، وقد توصلت الدراسة إلى أن درجة ممارسة عمليات التخطيط الاستراتيجي في الجامعات السعودية "متوسطة"؛ حيث جاءت عملية "صياغة الاستراتيجية" في المرتبة الأولى بدرجة ممارسة "عالية"، في حين جاءت عملية "تحليل البيئة" في المرتبة الأخيرة بدرجة ممارسة "ضعيفة"، كما تبين أن مستوى فاعلية إدارة الأزمات "متوسط"؛ حيث جاء في المرتبة الأولى بُعد "الاتصال وتدفق المعلومات" بتقدير "متوسط"، بينما جاء بُعد "سرعة قرار الاستجابة" في المرتبة الأخيرة بتقدير "ضعيف"، وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك أثراً معنوياً لعمليات التخطيط الاستراتيجي في تحسين فاعلية إدارة الأزمات في الجامعات السعودية؛ حيث جاءت عملية "تحليل البيئة" الأكثر تأثيراً في تحسين فاعلية إدارة الأزمات، ويليها عملية "التقييم والرقابة"؛ مما يؤكد دور عمليات التخطيط الاستراتيجي في تحسين فاعلية إدارة الأزمات. وأوصت الدراسة بدعم عمليات التخطيط الاستراتيجي من خلال تعزيز ثقافة وممارسات التحليل البيئي وأنشطة التقييم والرقابة الاستراتيجية، تفعيل نظم الاتصالات والمعلومات في اتخاذ قرارات الاستجابة وإنجاز المهام الإدارية والفنية، تمكين القيادات وتفعيل مشاركة الأقسام الأكاديمية في عمليات التخطيط الاستراتيجي، تدريب رؤساء الأقسام على مهارات إدارة الأداء وإجراءات العمل أثناء الأزمات، واستحداث مراكز لإدارة الأزمات وتدريب فرق عمل متخصصة ومتعددة الوظائف في مختلف الكليات بالجامعة.

الكلمات المفتاحية: التخطيط الاستراتيجي، إدارة الأزمات، رؤساء الأقسام الأكاديمية، التعليم العالي، الجامعات السعودية.

Abstract:

The study aimed to identify the role of strategic planning processes in improving the effectiveness of crisis management in Saudi universities, by identifying the degree of practice of strategic planning processes and the level of effectiveness of crisis management from the point of view of the heads of academic departments, and whether the strategic planning processes have an impact on improving the effectiveness of the management of crises. In order to achieve this, the study used the descriptive approach, and the study tool “the questionnaire” was applied to a stratified random sample consisting of (138) head of an academic department. The study concluded that the degree of practicing strategic planning processes in Saudi universities is “medium”; The “Strategy Formulation” process came in the first place with a “high” degree of practice, while the “Environment Analysis” process came in the last with a “weak” degree of practice. It was also found that the level of effectiveness of crisis management was “medium”; Where the dimension of "communication and information flow" came in first place with a rating of "medium", while the dimension of "response decision speed" came in the last rank with a rating of "weak". The results of the study showed that there is a significant impact of strategic planning processes in improving the effectiveness of crisis management in Saudi universities. ; Where the process of "environmental analysis" was the most influential in improving the effectiveness of crisis management, followed by the process of "assessment and control"; This confirms the role of strategic planning processes in improving the effectiveness of crisis management. The study recommended supporting strategic planning processes by promoting the culture and practices of environmental analysis and strategic assessment and control activities, activating communication and information systems in making response decisions and completing administrative and technical tasks, empowering leaders and activating the participation of academic departments in strategic planning processes. Training department heads on performance management skills and work procedures during crises, creating crisis management centers and training specialized and multifunctional work teams in various faculties of the university.

Keywords: strategic planning, crisis management, heads of academic departments, higher education, Saudi universities.

أولاً: الإطار العام للدراسة

مقدمة:

تشهد مؤسسات التعليم العالي العديد من التغيرات والتحولات المتسارعة والمتلاحقة، وتواجه أزمات عديدة ومتنوعة تهدد أداءها وسمعتها واستمرارها ونموها أو تطورها؛ مما يتطلب التعامل مع هذه التغيرات وإدارة الأزمات بفاعلية، واستخدام مداخل حديثة، وأساليب علمية غير تقليدية يمكن من خلالها التنبؤ بالتحديات المستقبلية، والمتغيرات البيئية، وتحقيق التكيف، وسرعة الاستجابة للتهديدات وللفرص المتاحة بمرونة عالية؛ بهدف تجنب هذه الأزمات أو احتوائها والحد من آثارها السلبية.

وفي هذا السياق يشير (Ghanima,2013) إلى أهمية إدارة الأزمات في مؤسسات التعليم عبر مجموعة من الخطوات والمراحل التي تهدف إلى اكتشاف الإنذارات المبكرة للأزمة، والاستعداد والوقاية واحتواء الأضرار أو الحد منها، والتعلم من النتائج والتجارب، بالإضافة إلى أهمية توفير المتطلبات المادية والإدارية والبشرية لإدارة الأزمات، وإخضاعها للمنهجية العلمية في سبيل توظيفها واستثمارها بفاعلية لمواجهة الأزمات.

ويُعد التخطيط الاستراتيجي كما يشير العجمي (٢٠٠٨) منهجاً علمياً وإدارياً يهدف إلى تعزيز عملية التكيف والانسجام بين المؤسسة التعليمية والبيئة التي يغلب عليها طابع التغيير، ويساعد فريق الإدارة على الشعور بقدرته على الرقابة والتحكم في مستقبل الجامعة، وحل المشكلات، وإحداث التغييرات المطلوبة لمواجهة المستقبل، والتوصل إلى قرارات استراتيجية ترتبط بتحديات حالية أو محتملة في المستقبل؛ حيث يهتم التخطيط الاستراتيجي بالتغييرات الاستراتيجية، ويرسم التوجه الاستراتيجي والخطط والسياسات التي يمكن من خلالها تحقيق الأهداف، ويسعى إلى تطوير البدائل والاستراتيجيات المتنوعة في الجانبين الإداري والأكاديمي لمواجهة الأزمات المحتملة، والتعامل مع التغيرات البيئية التي تهدد أداء ومستقبل الجامعة.

وفي ذات السياق يرى العزاوي (٢٠٠٩) أن التخطيط الاستراتيجي يعدّ أسلوباً منظماً يمكن من خلاله التنبؤ بمستقبل المؤسسة والاستعداد للأزمات المتوقع حدوثها؛ لتجنب المفاجأة المصاحبة للأزمة، وذلك بالمتابعة الدقيقة لمصـــادر التهديد والمخاطر المحتمل حدوثها، واتخاذ القرارات اللازمة للتعامل معها في الوقت المناسـب وبالفعالية المناسبة، وزيادة القدرة على التنبؤ بالأزمات والكوارث المحتمل وقوعها مستقبلاً وتصنيفها، وتبويبها، وترتيبها، ووضـع البدائل والتصـورات لإدارة الأزمة، والاستغلال الأمثل للوقت وللموارد المتاحة حالياً ومستقبلاً، وتجنب ما يمكن أن يصاحب الأزمات والكوارث من عشوائية وتخبط وانفعال يؤثر سلباً على كفاية وفاعلية إدارتها.

ويؤكد السـيد (٢٠٠٠) أهمية التخطيط لمواجهة الأزمات من خلال التعرف على المصـادر الداخلية والخارجية للمشكلات والأزمات، والكشف عن مؤشرات حدوثها، وتتبع الآثار السلبية. كما يؤكد (koviz,et,al.,2013:3) أهمية التخطيط الاسـتراتيجي من خلال دوره في تحديد مسـار العمل، وتوفير الإطار العام لترشيد اتخاذ القرارات، وتطوير النتائج المرغوبة من وجود المؤسسة، ورفع الكفاءة الاقتصـــادية للموارد، بالإضـــافة إلى التكيف مع التغير المتســـارع والتفاعل مع العوامل والتغيرات العلمية والتقنية. ويشـــمل مدخل التخطيط الاســـتراتيجي كما يرى (Salkic,2014,63) مجموعة من العمليات الأســـاســـية المتمثلة في تحليل البيئة الداخلية والخارجية، وتحديد القضـــايا الرئيســـية، ووضـــع الاســـتراتيجيات، وتحديد الأهداف والمهام، وبناء فرق العمل، واتخاذ القرارات واعتماد الإجراءات، وتفعيل الاتصالات والرقابة المستمرة على النتائج.

وتزداد أهمية ممارســة عمليات التخطيط الاســتراتيجي في ظل تعقد التحديات وتعدد وتنوع مصـادر الأزمات التي تواجهها الجامعات السـعودية في الآونة الأخيرة وفي هذا العصـر الذي تغلب عليه سمة التغير السريع والانفتاح على العالم الخارجي، والحاجة إلى تحسين فاعلية إدارة الأزمات من خلال حشد واستثمار الموارد وتفعيل نظم الاتصالات والمعلومات، والاستجابة السريعة للحاجات والتغيرات بقرارات ملائمة بهدف المحافظة على سمعة الجامعة، واستقرارها، وتطوير الخدمات العلمية والأكاديمية والأنشطة البحثية والمجتمعية، وأداء الوظائف الحالية والمستقبلية بكفاءة وفاعلية.

وقد اتجهت مجموعة من الدراسات السابقة للتعرف على واقع إدارة الأزمات في مؤسسات التعليم العالي؛ حيث أكدت دراسة عبد الرحمن (٢٠١٩) ودراسة الزعبي (٢٠١٩) الحاجة إلى رفع مستوى ممارسة إدارة الأزمات في الجامعات الأردنية، وتشكيل فرق العمل، وتفعيل مبدأ المشاركة بين القيادة وجميع العاملين، والتعاون بين الإدارات المختلفة في الجامعة. وكذلك أظهرت دراسة محمد (٢٠٢١) الحاجة إلى تقويم وتطوير البرامج التدريبية باستمرار وفقاً للاحتياجات الفعلية لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية في سبيل مواكبة المستجدات وإدارة الأزمات. وأكدت دراسة عبابنة وعاشور (٢٠١٨) أهمية التخطيط لإدارة الأزمات في الجامعات، وإعداد خطط إجرائية مسبقة للتعامل مع الأزمات التي تواجه الجامعة. كما أكدت دراسة طيفور (٢٠١٨) على ضرورة تبني الكليات بجامعة حائل لخطط فعالة لتمكين القيادات من مواجهة الأزمات وإدارتها بفاعلية، وأوصت دراسة الوهبي وبن شعيل (٢٠٢٠) بضرورة إنشاء مراكز استشراف للمستقبل لاستشعار البيئة الداخلية والخارجية، وتفعيل دور مراكز إدارة الأزمات والكوارث بالجامعات الحكومية السعودية وربطها بمراكز استشراف المستقبل، وإعداد خطط استراتيجية لإدارة الأزمات.

ومن جانب آخر أكدت العديد من الدراسات وجود علاقة بين التخطيط الاستراتيجي وإدارة الأزمات؛ كدراسة العناتي وآخرين (٢٠١٨) التي كشفت عن وجود علاقة تأثير للتخطيط الاستراتيجي بأبعاده (الرؤية، القيم، والأهداف الاستراتيجية) على إدارة الأزمات في جامعة عمان الأهلية.

كما أكدت دراسة (Shekar,2009)، ودراسة(Rousakis&Alcott,2007) أهمية ودور التخطيط الاستراتيجي كأداة للتكيف، ورفع مستوى الجاهزية والاستعداد لمواجهة الأزمات. وأوصت دراسة مداوي (٢٠١٦) بضرورة تطوير مهارات التخطيط الاستراتيجي وإدارة الأزمات البيئية. كما أكدت دراسة حسين (٢٠١٧ب) أهمية الأخذ بأساليب التخطيط الاستراتيجي لتطوير إدارة الأزمات في جامعة القاهرة. كذلك أكدت دراسة حسين (٢٠٢٠) أهمية دور التخطيط الاستراتيجي في أساليب إدارة الأزمات بجامعة دهوك بالعراق. كما أشارت دراسة

الشبول (٢٠١٦) إلى أهمية مشاركة رؤساء الأقسام الأكاديمية في التخطيط لإدارة الأزمات في الجامعات الأردنية.

وبناءً على ما سبق تتضح أهمية دور التخطيط الاستراتيجي في إدارة الأزمات التي تواجه المؤسسة الجامعية؛ حيث تسهم عملياته المستمرة في رصد وتحديد مصادر المشكلات والأزمات، واكتشاف الإنذارات المبكرة لحدوثها، وتتبع الآثار المباشرة وغير المباشرة، ويتحقق من خلالها استغلال الفرص، وتوفير المعلومات، وتخصيص الموارد، وترتيب الأولويات، وتوجيه الجهود، وممارسة التفكير الاستراتيجي والإبداعي، والتنبؤ بالمخاطر والتهديدات، وتوليد استراتيجيات جديدة تناسب طبيعة الأزمات المختلفة. وبالتالي رفع مستوى الاستعداد والجاهزية لمواجهة الأزمات والاستجابة السريعة والتكيف مع المتغيرات التنظيمية والبيئية، واتخاذ قرارات أكثر فاعلية، ودعم أساليب صنع واتخاذ القرارات المستقبلية بأسلوب علمي يعتمد على التحليل والفهم للبيئة والعوامل الداخلية والخارجية. وتسعى الدراسة الحالية إلى التعرف على دور عمليات التخطيط الاستراتيجي في تحسين فاعلية إدارة الأزمات في الجامعات السعودية.

مشكلة الدراسة:

تواجه مؤسسات التعليم العالي العديد من الأزمات المتنوعة والمتسارعة في شتى المجالات التنظيمية والطبيعية والاقتصادية والاجتماعية وغيرها، ويتوقف نجاح هذه المؤسسات في التعامل مع الأزمات وإدارتها بفاعلية على مدى قدرتها على استثمار الموارد، والقدرات، وتفعيل الاتصال الداخلي والخارجي، واتخاذ القرارات، والتكيف والاستجابة السريعة من خلال مجموعة من الاستراتيجيات الملائمة.

وقد أشارت بعض الدراسات السابقة التي أجريت في بيئة التعليم العالي إلى بعض جوانب القصور في إدارة الأزمات التي تواجهها، فعلى سبيل المثال توصلت دراسة حسين (٢٠١٧ب) إلى أن هناك قصوراً في إدارة الأزمات في الجامعات المصرية، وضعفاً في الجوانب الإدارية والإمكانات الداعمة، وأن مستوى التخطيط والاستعداد لمواجهة الأزمات كان منخفضاً، كما أظهرت دراسة

الشبول (٢٠١٦) أن مشاركة رؤساء الأقسام الأكاديمية والإدارية في التخطيط لإدارة الأزمات في الجامعات الأردنية منخفضة، ومن جانبٍ آخر أكدت دراسة العناتي وآخرين (٢٠١٨) على أهمية دور التخطيط الاستراتيجي في إدارة الأزمات بجامعة عمان الأهلية، وأهمية توظيف الموارد لتطوير استراتيجيات إدارة الأزمات وتأهيل منسوبي الجامعة في مجال التخطيط الاستراتيجي، كما أكدت دراسة حسين (٢٠٢٠) أهمية تفعيل وظيفة التخطيط الاستراتيجي بما يتناسب مع أهمية دورها في إدارة الأزمات.

والمتأمل في واقع إدارة الأزمات في الجامعات السعودية يلاحظ التباين في الأسلوب والمنهجية والاختلاف في طبيعة الاستجابة وسرعة اتخاذ القرارات؛ حيث تقتصر بعض إدارات الجامعات على التقليد والمحاكاة أو انتظار القرارات والتعليمات من الجهات العليا، بينما تكتفي أخرى بردود الفعل ومعالجة الآثار بعد حدوثها نظراً لعدم وجود استراتيجيات ملائمة وسياسات واضحة؛ وفي ذات السياق تؤكد العديد من الدراسات الحاجة إلى توظيف التخطيط الاستراتيجي في إدارة الأزمات؛ حيث أشارت نتائج دراسة طيفور (٢٠١٨) إلى تعدد وتنوع مصادر الأزمات في جامعة حائل، وأن هناك حاجة إلى استخدام استراتيجيات ملائمة لمواجهتها، كما أشارت دراسة مداوي (٢٠١٦) إلى ضعف مستوى توفر المتطلبات المناسبة للتخطيط الاستراتيجي لإدارة الأزمات البيئية بجامعة الملك خالد.

وبهدف تحديد مشكلة الدراسة قام الباحث بإجراء دراسة استطلاعية استهدفت (١٨) من القيادات ورؤساء الأقسام الأكاديمية في بعض الجامعات السعودية، وكان من أبرز نتائج الدراسة: عدم الوضوح في الرؤية عند اتخاذ القرارات ذات العلاقة بالأزمات، وجود قصور في الجوانب التنظيمية اللازمة لإدارة الأزمات، عدم كفاءة أساليب رصد المؤشرات وإدراك التهديدات، بالإضافة إلى ضعف الاستجابة السريعة للمشكلات، وضعف الاستعداد المسبق وعدم وجود خطط للوقاية أو خطط إعلامية للتعامل مع الأزمات، ومحدودية مشاركة رؤساء الأقسام الأكاديمية في صنع القرارات، وضعف التنسيق بين العمادات والكليات أثناء مواجهة الأزمات، كما أظهرت نتائج الدراسة الاستطلاعية الحاجة إلى رفع مستوى جاهزية الجامعة للتعامل مع التهديدات

والمخاطر، وتوظيف نظم الاتصال والمعلومات لتلبية متطلبات صنع واتخاذ القرارات أثناء الأزمات، مع ضرورة تخصيص موارد مالية وتدريب فرق عمل متخصصة لإدارة الأزمات في الجامعة.

وتأسيساً على ما سبق، وبناءً على أهمية التخطيط الاستراتيجي كأداة ومنهجية علمية للتنبؤ بالمتغيرات المستقبلية في البيئة المعقدة والمتسارعة، وإعادة صياغة الاستراتيجيات الحالية، وتطوير استراتيجيات جديدة للتعامل مع المشكلات والأزمات تتحدد مشكلة الدراسة الحالية من خلال السؤال الرئيس التالي: ما دور عمليات التخطيط الاستراتيجي في تحسين فاعلية إدارة الأزمات بالجامعات السعودية؟

أسئلة الدراسة:

- السؤال الأول: ما درجة ممارسة عمليات التخطيط الاستراتيجي في الجامعات السعودية من وجهة نظر رؤساء الأقسام الأكاديمية؟
- السؤال الثاني: ما مستوى فاعلية إدارة الأزمات في الجامعات السعودية من وجهة نظر رؤساء الأقسام الأكاديمية؟
- السؤال الثالث: هل يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) لعمليات التخطيط الاستراتيجي في تحسين فاعلية إدارة الأزمات بالجامعات السعودية؟

فرضيات الدراسة:

في ضوء مراجعة الدراسة السابقة ولتحقيق أهداف الدراسة الحالية تمثلت الفرضية الرئيسة للدراسة في الآتي: "لا يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) لعمليات التخطيط الاستراتيجي في تحسين فاعلية إدارة الأزمات بالجامعات السعودية"، ويتفرع عنها الفرضيات الفرعية التالية:

- الفرضية الأولى: لا يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) لعملية تحليل البيئية في تحسين فاعلية إدارة الأزمات بالجامعات السعودية.

- الفرضية الثانية: لا يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) لعملية صياغة الاستراتيجية في تحسين فاعلية إدارة الأزمات بالجامعات السعودية.
- الفرضية الثالثة: لا يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) لعملية تنفيذ الاستراتيجية في تحسين فاعلية إدارة الأزمات بالجامعات السعودية.
- الفرضية الرابعة: لا يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) لعملية التقييم والرقابة في تحسين فاعلية إدارة الأزمات بالجامعات السعودية.

أهمية الدراسة:

تتضح أهمية هذه الدراسة من خلال ما يلي:

- تستمد الدراسة الحالية أهميتها العلمية من أهمية التخطيط الاستراتيجي باعتباره منهجًا علميًّا وإداريًّا، وأهمية دوره في إدارة الأزمات في ظل التغيرات المتسارعة والتحديات المتنوعة التي تشهدها بيئات مؤسسات التعليم العالي.
- التوجه الذي تشهده مؤسسات التعليم العالي نحو التخطيط الاستراتيجي في ظل البيئة المتغيرة والمنافسة العالمية لتحقيق التميز في كفاءة وفاعلية الأداء، كما تأتي أهمية الدراسة في الوقت الذي تسعى فيه الجامعات السعودية إلى تحقيق مستهدفات رؤية المملكة (٢٠٣٠) وما يمكن أن تواجهه من أزمات تنظيمية، وبيئية متعددة ومتنوعة قد تُعيق استقرارها ونجاحها في تحقيق أهدافها وتطلعاتها المستقبلية.
- أهمية مجتمع الدراسة المتمثل في رؤساء الأقسام الأكاديمية باعتبارهم المسؤولين عن إدارة إجراءات العمل والتدابير اللازمة للتعامل مع الأزمات، كما أن الأقسام الأكاديمية تمثل وحدات الفعل وحلقة الوصل بين الإدارة العليا والأكاديميين والطلبة والمستفيدين من خدمات وأنشطة الجامعة، وهي المعنية بالإشراف على تنفيذ السياسات والاستراتيجيات وتطبيق الخطط لمواجهة الأزمات الجامعية.

- يؤمل الباحث أن تضيف نتائج الدراسة للأدب النظري، وتثري البحوث والدراسات اللاحقة، وتُفيد صناع القرار من المسؤولين والإداريين في الجامعات الحكومية السعودية في التعرف على واقع ممارسة عمليات التخطيط الاستراتيجي؛ وتفعيل دورها في تحسين فاعلية إدارة الأزمات الحالية والمستقبلية.

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة بشكل عام إلى التعرف على دور عمليات التخطيط الاستراتيجي في تحسين فاعلية إدارة الأزمات بالجامعات السعودية؛ وذلك من خلال تحقيق الأهداف الفرعية التالية:

- التعرف على درجة ممارسة عمليات التخطيط الاستراتيجي في الجامعات السعودية من وجهة نظر رؤساء الأقسام الأكاديمية.
- تحديد مستوى فاعلية إدارة الأزمات في الجامعات السعودية من وجهة نظر رؤساء الأقسام الأكاديمية.
- الكشف عن التأثير ذي الدلالة الإحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) لعمليات التخطيط الاستراتيجي في تحسين فاعلية إدارة الأزمات بالجامعات السعودية.

حدود الدراسة:

- الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على عمليات التخطيط الاستراتيجي التي حددها (wheelen&hunger,2012): "تحليل البيئة، صياغة الاستراتيجية، تنفيذ الاستراتيجية، التقييم والرقابة" ودورها في تحسين مستوى فاعلية إدارة الأزمات بعناصرها الثلاثة التي حددها (Elsubbaugh,et.al,2004): "سرعة قرار الاستجابة، الاتصال وتدفق المعلومات، وحشد وتعبئة الموارد".
- الحدود البشرية: رؤساء الأقسام الأكاديمية في بعض الجامعات السعودية، باعتبار الأقسام الأكاديمية الجهة الإدارية ذات العلاقة المباشرة بالطلبة والهيئة التدريسية والبيئة

الأكاديمية، والمسؤولة عن الإشراف المباشر على الأداء الأكاديمي والأنشطة البحثية والمجتمعية في الجامعة، كما أن رؤساء الأقسام مسؤولون عن إدارة إجراءات العمل في التعامل مع الأزمات.

- الحدود المكانية: الجامعات السعودية: (جامعة الملك عبد العزيز، جامعة الملك خالد، جامعة القصيم، جامعة الملك فيصل، جامعة تبوك)، موزعةً جغرافياً على مختلف مناطق المملكة.
- الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٤٢هـ/ ٢٠٢١م.

مصطلحات الدراسة:

التخطيط الاستراتيجي (Strategic Planning):

يُقصد بالتخطيط الاستراتيجي في الدراسة الحالية: عملية إدارية تعتمد على التحليل المنهجي الشامل للبيئة الخارجية والداخلية وتستهدف استشراف المستقبل وتطوير رؤية ورسالة الجامعة، وبناء الاستراتيجيات الملائمة لتحقيق الأهداف والتوافق مع البيئة المحيطة.

إدارة الأزمات (Crisis Management):

يُقصد بإدارة الأزمات في الدراسة الحالية: مجموعة الأنشطة الإدارية التي تستهدف استثمار الموارد والقدرات في سبيل التنبؤ بالأزمات المحتملة التي قد تواجه الجامعة، واتخاذ الإجراءات والتدابير التصحيحية المرنة للاستعداد، والوقاية، والتكيف، واحتواء الأضرار، وتقليل الخسائر، والآثار السلبية.

ثانياً: الإطار النظري للدراسة:

(أ): الخلفية النظرية:

أولاً: التخطيط الاستراتيجي في مؤسسات التعليم العالي:

١. مفهوم التخطيط الاستراتيجي:

تختلف تعريفات التخطيط الاستراتيجي باختلاف طبيعة عمل المؤسسة واختلاف البيئة التي تعمل بها والأهداف التي تسعى إلى تحقيقها، حيث يعرّفه (Maleka,2014,15) بأنه: "نشاط إداري يهدف إلى استغلال القدرات والموارد، وتعزيز العمليات، وضمان العمل نحو أهداف مشتركة، والاتفاق على النتائج والمخرجات المقصودة، وتقييم وتعديل استجابة المنظمة للبيئة المتغيرة، وذلك من خلال اتخاذ قرارات مستقبلية وتحديد إجراءات أساسية ترسم وتوجه المنظمة نحو تحقيق رؤيتها ورسالتها". كما يُعرفه (Marangu, et.al,2015,19) مجموعة الأنشطة التي تؤدي إلى تطوير مهمة المؤسسة وأهدافها، ووضع الاستراتيجيات المناسبة لتحقيق أهداف المؤسسة.

وبناءً على ما سبق يمكن القول بأن التخطيط الاستراتيجي عبارة عن عملية إدارية تعتمد على التحليل المنهجي الشامل للبيئة الخارجية والداخلية، وتستهدف استشراف مستقبل الجامعة، وبناء الاستراتيجيات الملائمة التي يمكن من خلالها استثمار الموارد، وتعزيز القدرات، والاستفادة من الفرص المتاحة لحل المشكلات، ومواجهة التحديات؛ وبالتالي تحقيق التوافق بين الجامعة والبيئة المحيطة، والتكيف مع المتطلبات والاحتياجات المتغيرة، وتحقيق الأهداف الاستراتيجية.

٢. عمليات التخطيط الاستراتيجي:

بالرغم من اختلاف نماذج التخطيط الاستراتيجي باختلاف احتياجات وغايات المؤسسات إلا أن هناك شبه اتفاق على العمليات الأساسية للتخطيط الاستراتيجي؛ حيث يرى (Gomera & Mishi, 2018) أن عمليات التخطيط الاستراتيجي لا تخرج عن إطار كلٍّ من المسح البيئي، وبناء وتكوين الاستراتيجية، وتنفيذ الاستراتيجية، وأخيراً التقييم والرقابة الاستراتيجية، باعتبارها عمليات مستمرة تستجيب للتغيرات البيئية واحتياجات المستفيدين من داخل وخارج المؤسسة.

ويشير (Schilder & Diane, 2008,121) إلى أن العديد من الأدبيات الإدارية تُحدد عمليات التخطيط الاستراتيجي فيما يلي:

١. التحليل الاستراتيجي للبيئة: ويتم من خلالها دراسة البيئة الخارجية والداخلية للمؤسسة، والكشف عن التهديدات والفرص المتاحة في البيئة الخارجية، وعوامل القوة وعوامل الضعف في البيئة الداخلية، وتحديد القضايا الاستراتيجية للمؤسسة.

٢. صياغة الاستراتيجية: ويتم من خلالها صياغة رسالة المؤسسة والتوجه الاستراتيجي، وكذلك الخطط والسياسات والأهداف الاستراتيجية؛ وذلك في ضوء ما يستجد من نتائج تحليل البيئة الداخلية والخارجية.

٣. التنفيذ: ويتم من خلالها تنفيذ الخطط والسياسات والبرامج والمشروعات اللازمة؛ لتحقيق رسالة المؤسسة وأهدافها الاستراتيجية.

٤. الرقابة الاستراتيجية: ويتم من خلالها متابعة أداء المؤسسة، وتنفيذ الخطط والبرامج في ضوء معايير ومؤشرات أداء واضحة، واتخاذ الإجراءات التصحيحية، وتحقيق الرقابة الفعالة على الأداء في ضوء الرؤية والأهداف الاستراتيجية للمؤسسة.

ويتفق (Sapungan &Mondragon,2015) مع (wheelen&hunger,2012) في تحديد عمليات التخطيط الاستراتيجي على النحو التالي:

١. تحليل البيئة: حيث تقوم المؤسسة بتحليل البيئة المحيطة "البيئة الداخلية والبيئة الخارجية"، وتتضمن البيئة الخارجية الفرص والتهديدات وهي خارج سيطرة إدارة المؤسسة، كما تتضمن البيئة الداخلية التغيرات ومصادر القوة للمؤسسة وكذلك مصادر الضعف التي تقع داخل المؤسسة وتخضع لسيطرة الإدارة.

٢. صياغة الاستراتيجية: حيث يتم صياغة التوجه الاستراتيجي ورسالة ورؤية وأهداف المؤسسة، ووضع الاستراتيجيات والسياسات بناءً على أسس علمية، وإعداد الخطط اللازمة لتحقيق الإدارة الفعالة للفرص والتهديدات البيئية، مع الأخذ في الاعتبار جوانب القوة والضعف في الأداء والموارد والإمكانيات.

٣. تنفيذ الاستراتيجية: حيث يتم تنفيذ الاستراتيجية والسياسات من خلال الخطط والبرامج التنفيذية.

٤. التقييم والرقابة: وهي العملية التي يتم فيها متابعة الأنشـطة والمشـروعات ومقارنة الأداء الفعلي مع الأداء المرغوب في ضوء الخطط والأهداف الاستراتيجية.

وتأسيساً على ما سبق؛ تتبنى الدراسة الحالية عمليات التخطيط الاستراتيجي المتمثلة في: تحليل البيئة، صياغة الاستراتيجية، تنفيذ الاستراتيجية، التقييم والرقابة لكونها الأكثر ملائمةً مع أهداف الدراسة وطبيعة عمل وبيئات مؤسسات التعليم العالي.

ثانياً: إدارة الأزمات في مؤسسات التعليم العالي:

١. مفهوم إدارة الأزمات:

تتعدد تعريفات إدارة الأزمات وتختلف باختلاف الهدف ومجال التركيز، فهناك من يرى أنها عملية منهجية تتضمن مجموعة من المراحل التي تهدف إلى تجنب الأزمات ومنع حدوثها باعتبارها حالات طارئة، بينما تركز تعريفات أخرى على العمليات المستمرة التي يمكن من خلالها التنبؤ بالأزمات المحتملة والاستعداد لمواجهتها من خلال تطوير استراتيجيات مناسبة تهدف إلى التكيف، واحتواء الأضرار، وتقليل الخسائر والآثار السلبية، والاستفادة من الإيجابيات لخدمة أهداف ورسالة المؤسسة، وعلى سبيل المثال يعرّف (Constantinides, 2013) إدارة الأزمات بأنها: محاولة منهجية للتعرف على الأزمات المحتملة التي قد تواجهها المؤسسة والاستعداد لها، من خلال اتخاذ الإجراءات والتدابير الوقائية لمنع حدوثها والتقليل من آثارها السلبية.

وعرّفها (Bobyleva &Sidorva,2015) بأنها: تصميم وتنفيذ مجموعة من الخطوات التي تبدأ بالإنذار بوجود الأزمات ثم الاستعداد والوقاية، وذلك من خلال سلسلة من التدابير التصحيحية المرنة التي تسعى إلى تحقيق التكيف والاستقرار. كما يعرّفها(Celik & Yilmaz, 2016) بأنها: العملية التي يمكن من خلالها اتخاذ قرارات سريعة وعقلانية لمواجهة التحديات والمفاجآت. في حين يُعرفها (Davenport,2015) بأنها: مجموعة من التدخلات، والاستجابات، والإجراءات، والخطوات

الإرشادية المتخصصة التي تهدف إلى التعامل مع الأزمات المختلفة التي تواجه المؤسسات، أو التخفيف من آثارها السلبية. ويرى (جعفر،٢٠١٧، ٣٠١) أن إدارة الأزمات تمثل: "عملية التخطيط المسبق لحدث سلبي غير متوقع للحد أو التقليل من أضراره على المؤسسة، وذلك بوضع استراتيجيات أو مجموعة من السيناريوهات المتوقعة الحدوث، واقتراح الحلول المناسبة لكل منها في حال حدوثها".

كما يعرّفها سعيد (٢٠١٢،٧٤) بأنها: "عملية مستمرة تهتم بالتنبؤ بالأزمات المحتملة عن طريق استشعار ورصد إشارات الإنذار المبكرة للأزمة، وحشد الموارد والإمكانيات المتاحة لمنع الأزمات وإدارتها بفاعلية وكفاءة عند حدوثها، وبما يحقق أقل قدر من الأضرار مع ضمان العودة للوضع الطبيعي في أسرع وقت، ودراسة القوى والعوامل المسببة للأزمة لمنع حدوث أزمات مماثلة في المستقبل.

وتأسيساً على ما سبق؛ يمكن القول بأن إدارة الأزمات عبارة عن مجموعة الأنشطة الإدارية التي تهدف إلى التعامل مع التهديدات المحتملة والتغيرات التنظيمية أو البيئية المفاجئة التي تواجه المؤسسة الجامعية، وتدعم صنع واتخاذ القرارات السريعة والملائمة، وتطوير السياسات المناسبة، وتطبيق الاستراتيجيات الفعالة التي يتحقق من خلالها الاستعداد والوقاية، واحتواء الأضرار والحد من الآثار، واستعادة النشاط، والتعلم من التجارب والاستفادة من الخبرات؛ وبالتالي التحكم بكفاءة عالية في الأحداث المتطورة والعوامل ذات العلاقة بالأزمات والتي قد تؤثر على أداء ومستقبل الجامعة.

٢. أبعاد فاعلية إدارة الأزمات:

يعتمد تطبيق الاستراتيجيات الفعالة لإدارة الأزمات وتنفيذ السياسات على عدد من المقومات؛ حيث يشير (Greenstone ,2010) إلى أن فاعلية إدارة الأزمات تتضمن عددًا من العناصر، مثل: تبسيط الإجراءات وتسهيلها، وإخضاع التعامل مع الأزمة للمنهجية العلمية، وتحليل موقف الأزمة، وتفويض السلطة، والوفرة الاحتياطية الكافية، وإنشاء فرق مهمات خاصة، والخطة الإعلامية أثناء الأزمة.

وتُقاس فاعلية إدارة الأزمات بمدى نجاح الإدارة في الاستعداد والوقاية أو الحد من آثار الأزمات واحتواء الأضرار، واستعادة النشاط، والتعلم من التجارب، والاستفادة من الخبرات المختلفة في سبيل إحكام السيطرة على الموقف والأحداث المتطورة التي قد تؤثر على أداء ومستقبل الجامعة، وهذا لا يمكن أن يتحقق إلا من خلال الاستجابة السريعة والتكيف المرن مع الظروف والمستجدات، ووجود نظام اتصالات فعال يسهم في سرعة وسهولة تدفق المعلومات، وتعبئة الموارد واستثمار جميع القدرات والإمكانات والفرص المتاحة، ويحدد (Elsubbaugh, et. al, 2004) أبعاد فاعلية إدارة الأزمات في ثلاثة عناصر على النحو التالي:

سرعة قرار الاستجابة: ويشمل الاستجابة السريعة للأحداث والمفاجآت والتكيف المرن مع التغيرات، من خلال اختيار البديل المناسب من بين عدة بدائل في ضوء الإمكانات المتاحة والظروف المتغيرة، وبما يتوافق مع القدرات الفردية والجماعية والتنظيمية، وهذا يتطلب قيادة تمتلك البصيرة والحكمة، والنظرة المستقبلية، ولديها القدرة على قيادة الأفراد والجماعات، وتوظيف مهارات التفكير والحدس والتحليل؛ لإيجاد وتطوير بدائل وحلول ابتكارية متعددة ومتنوعة في الحالات الاستثنائية والأوقات الحرجة، ومتابعة تنفيذ القرارات والخطط، ومراقبة النتائج والآثار المترتبة على المدى القريب وعلى المدى البعيد.

الاتصال وتدفق المعلومات: ويشمل الاتصالات ذات الاتجاهات المتعددة داخل بيئة العمل وخارج المؤسسة والجهات ذات العلاقة، وجميع المعنيين والمستفيدين خلال المراحل المختلفة لإدارة الأزمة، وتنوع مصادر تدفق المعلومات اللازمة وتوافرها كمًّا ونوعًّا عند الحاجة، وفي الوقت المناسب وفي الحالات الطارئة عبر قنوات الاتصال الرسمية وغير الرسمية؛ بما يسهم في نقل وتبادل المعلومات والأفكار والتعليمات، وبناء البدائل والاستراتيجيات، وترشيد وتنسيق الجهود، ويضمن الاستعداد للتعامل مع الظروف الاستثنائية وتلبية متطلبات كل مرحلة من مراحل إدارة الأزمة بأعلى قدر من الكفاءة.

حشد وتعبئة الموارد: وتشمل جميع الأنشطة التي تهدف إلى توفير الموارد والدعم المادي والمعنوي في المكان والوقت المناسب، وتوفير المتطلبات اللازمة لمعالجة المواقف والتعامل مع العوامل

والأسباب والمظاهر المتعلقة بالأزمات، بالإضافة إلى توفير الاحتياطات والقدرات وبناء فرق العمل ذات الوظائف المتعددة، وتحقيق الاستخدام الفعال للإمكانيات وتخصيص الموارد المتاحة في الحالات الطارئة والمواقف الحرجة؛ لمواجهة التهديدات وإدارة الأزمات بفاعلية.

وتأسيساً على ما سبق؛ تتبنى الدراسة الحالية أبعاد فاعلية إدارة الأزمات المتمثلة في: سرعة قرار الاستجابة، والاتصال، وتدفق المعلومات، وحشد وتعبئة الموارد باعتبارها عناصر متفاعلة ومتكاملة تعبر في مجملها عن مدى فاعلية إدارة الأزمات في مؤسسات التعليم العالي.

ثالثاً: العلاقة بين التخطيط الاستراتيجي وإدارة الأزمات:

تؤكد العديد من الدراسات مثل دراسة (Shekar ,2009) ودراسة (Rousakis & Alcott,2007) العلاقة الوثيقة بين التخطيط الاستراتيجي وإدارة الأزمات، ودور التخطيط الاستراتيجي في تحقيق التكيّف والاستجابة الفاعلة؛ حيث يسهم التخطيط الاستراتيجي في رفع مستوى الجاهزية والاستعداد لدى المؤسسة من خلال ممارسة التفكير الاستراتيجي وتخصيص الموارد، والوصول إلى المعلومات، بالإضافة إلى الخبرات المكتسبة في التعامل مع المستقبل وما يحمله من تهديدات وتحديات.

وفي سياق العلاقة بين التخطيط الاستراتيجي وإدارة الأزمات يرى العزاوي (٢٠٠٩، ٢٥) أن التخطيط الاستراتيجي متطلب أساسي لإدارة الأزمات، يتم من خلاله دراسة العوامل البيئية والتنبؤ بالأزمات وتشخيص الآثار الحالية والمحتملة على المؤسسة، وربط أهداف المؤسسة بالإمكانيات والتحديات والفرص المتاحة، وتحديد المشكلات الاستراتيجية ووضع البدائل المختلفة لمعالجتها، بالإضافة إلى التقييم المستمر لاستراتيجية المؤسسة وتطويرها بناءً على المعلومات التخطيطية والرقابية، ومن ثم تحسين جودة القرارات، وتهيئة المناخ التنظيمي المحيط بالمؤسسة للتغيرات المصاحبة للقرارات الاستراتيجية، وإحداث التغيير المطلوب.

ويمكن القول بأن فاعلية إدارة الأزمات تعتمد على اتخاذ قرارات سريعة، وتطوير استراتيجيات ملائمة، وإحداث تغييرات تنظيمية مناسبة تستهدف الاستعداد لمواجهة التهديدات، أو الوقاية

واحتواء الأضرار والحد من الآثار، ويعدّ التخطيط الاستراتيجي منهج وأسلوب حياة بالنسبة للمؤسسة الجامعية؛ يمكن من خلال عملياته المستمرة تشكيل الوعي الاستراتيجي وتعزيز ثقافة استشراف المستقبل، وتحليل البيئة الداخلية والخارجية وممارسة التفكير والتنبؤ بمستقبل الجامعة، وتوفير نظم الاتصال ومصادر الوصول إلى المعلومات وترشيد القرارات، وتطوير الاستراتيجيات وإحداث التغيرات المطلوبة، كما يسهم في تخصيص واستثمار الموارد، وحشد الطاقات، وبناء فرق العمل، وتهيئة البيئة المحفزة والمشجعة لمشاركة جميع الموظفين وأعضاء هيئة التدريس، وتنسيق كافة الجهود على أسس من التعاون، والتكامل بين المستويات الإدارية المختلفة في سبيل التكيف مع المتغيرات، وحل المشكلات وتجاوز الصعوبات؛ وبالتالي التعامل مع المواقف والحالات الطارئة ومواجهة الظروف والأزمات بكفاءة وفاعلية.

(ب): الدراسات السابقة:

أولاً: دراسات تناولت التخطيط الاستراتيجي في مؤسسات التعليم العالي:

هدفت دراسة المانع (٢٠٢٠) إلى التعرف على مدى ممارسة التخطيط الاستراتيجي في الجامعات السعودية من وجهة نظر رؤساء الأقسام الأكاديمية، واستخدمت الدراسة لمنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة كأداة لجمع البيانات والمعلومات؛ حيث طُبقت على عينة مكونة من (١٣٧) رئيس قسم، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة ممارسة التخطيط الاستراتيجي في الجامعات السعودية متوسطة، وأن هناك قصوراً في مكونات ومعايير ممارسة عملية التخطيط الاستراتيجي في الجامعات السعودية، وعدم وجود برامج تحفيزية لرؤساء الأقسام الأكاديمية.

وسعت دراسة التويجري (٢٠٢٠) إلى بناء برنامج تدريبي لتطوير مهارات التخطيط الاستراتيجي لدى القيادات الأكاديمية بالجامعات السعودية الناشئة، وذلك من خلال التعرف على درجة توافر مهارات التخطيط الاستراتيجي لدى القيادات الأكاديمية، والمعوقات التي تحد من ممارسة مهارات التخطيط، والمتطلبات اللازمة لتفعيل ممارسة مهارات التخطيط، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، والاستبانة كأداة لجمع البيانات والمعلومات؛ حيث طُبقت على عينة

مكونة من (١٧٤) قائداً أكاديمياً، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة ممارسة مهارات التخطيط الاستراتيجي متحقق بدرجة متوسطة، ضعف الإعداد للقيادات الأكاديمية على مهارات التخطيط الاستراتيجي، كما أن هناك عدة معوقات تواجه القيادات الأكاديمية، مثل: غياب قواعد البيانات الدقيقة التي يمكن الاعتماد عليها في التحليل الاستراتيجي للبيئة الداخلية والخارجية، وضعف استراتيجيات المتابعة، والتقويم للخطة الاستراتيجية.

وأجرت البشر (٢٠٢٠) دراسة هدفت إلى التعرف على متطلبات تحقيق المواءمة بين التخطيط الاستراتيجي للجامعات السعودية ورؤية (٢٠٣٠)، والتعرف على معوقات تحقيق المواءمة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، والاستبانة كأداة لجمع البيانات والمعلومات؛ حيث طُبقت على عينة مكونة من (٢١٥) من أعضاء مجلس بعض الجامعات السعودية، وكان من أبرز نتائج الدراسة موافقة أفراد العينة بدرجة عالية على متطلبات تحقيق المواءمة بين التخطيط الاستراتيجي للجامعات السعودية ورؤية المملكة "٢٠٣٠"، ومن تلك المتطلبات أن تتوافق الأهداف الاستراتيجية للجامعة مع أهداف رؤية "٢٠٣٠"، وتحسين البيئة التعليمية المحفزة للإبداع والابتكار، واستخدام معايير ومؤشرات واضحة لتقييم أهدافها واستراتيجياتها في ضوء رؤية "٢٠٣٠".

وهدفت دراسة (Khachonkittimasak& Satsananan, 2020) إلى تعرف مستويات مشاركة الموظفين في التخطيط الاستراتيجي بكلية العلوم والتكنولوجيا في جامعة "Sunadha Rajabhat" بتايلاند، واستخدمت الدراسة المنهج التحليلي، والاستبانة كأداة للدراسة؛ حيث طُبقت على عينة مكونة من (١٠٧) موظفاً، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة مشاركة الموظفين في التخطيط الاستراتيجي متوسطة من خلال المشاركة في التقييم والتنفيذ وفي صنع القرارات ذات العلاقة بالتخطيط الاستراتيجي.

وهدفت دراسة الزعيبر والضحيك (٢٠١٩) إلى التعرف على درجة ممارسة التخطيط الاستراتيجي في الجامعات الناشئة من وجهة نظر القيادات الأكاديمية، وعلاقة التخطيط الاستراتيجي في الجامعات الناشئة بأهداف الرؤية (٢٠٣٠)، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي،

والاستبانة كأداة لجمع البيانات والمعلومات، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة ممارسة التخطيط الاستراتيجي في الجامعات الناشئة جاءت عالية فيما يتعلق بكلٍّ من: التحليل البيئي، والرؤية والرسالة، والأهداف الاستراتيجية.

وكشفت دراسة (Ecung,2019) عن أثر نظام مشاركة المسؤولية على عملية التخطيط الاستراتيجي في الكليات الجامعية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة كأداة لجمع البيانات والمعلومات، وكان من أبرز نتائج الدراسة أنه يمكن إيجاد آلية فعالة لحل المشكلات منطلقة من مبدأ توسيع المسؤولية في التخطيط الاستراتيجي مما يحقق قدرة المنظمة على التغلب على التغيرات المتسارعة. وأن عدم فهم العاملين في المؤسسة لتقاسم المسؤولية وعملية التخطيط الاستراتيجي يؤثر على إعداد وتنفيذ الخطط الاستراتيجية، بالإضافة إلى أهمية مشاركة الموارد البشرية في مرحلة التخطيط الاستراتيجي لتحسين أدائهم بصورة خاصة والأداء المؤسسي بصورة عامة.

وهدفت دراسة الشهري ومنصور (٢٠١٨) إلى التعرف على المعوقات التنظيمية التي تواجه تطبيق التخطيط الاستراتيجي في الجامعات السعودية الناشئة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة كأداة لمع البيانات والمعلومات، وتوصلت الدراسة إلى وجود معوقات تنظيمية لتطبيق الخطط الاستراتيجية في الجامعات السعودية بدرجة عالية جداً، ومنها عدم توفر الحوافز المشجعة، وجود فجوة بين المستويات الإدارية المختلفة بالجامعة في إعداد وتطبيق الخطة الاستراتيجية، وعدم إصدار أدلة للتخطيط الاستراتيجي بالجامعة توضح جميع الإجراءات والخطوات.

كما هدفت دراسة المخلفي (٢٠١٨) إلى التعرف على واقع التخطيط الاستراتيجي بكلية التربية في جامعة القصيم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة كأداة لجمع البيانات والمعلومات؛ حيث طُبقت على عينة مكونة من (٨٣) عضواً، وتوصلت الدراسة إلى أن مجال معايير التخطيط الاستراتيجي قد حصل على المرتبة

الأولى بدرجة تقدير عالية جداً، بينما حصل مجال ممارسة عمليات التخطيط الاستراتيجي على المرتبة الأخيرة وهو يقابل درجة تقدير متوسطة.

وفي دراسة تحليلية قام بها (Qin,Liu,Chen,2018) هدفت إلى الكشف عن الاختلافات في مستويات ونماذج التخطيط الاستراتيجي في الجامعات الصينية بوصفه أداة هامة في إدارة الجامعات، وذلك من خلال التعرف على درجة الوعي للتخطيط الاستراتيجي، وأنواع الخطط الاستراتيجية، والمجموعات المؤثرة في التخطيط بالجامعات الصينية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وأظهرت النتائج أن معظم الجامعات توظف التخطيط الاستراتيجي بالاعتماد على الخطة الخمسية، وأّن رؤساء الجامعات وأعضاء هيئة التدريس الأكثر تأثيراً في عملية التخطيط الاستراتيجي، كما أظهرت نتائج الدارسة أن مؤسسات التعليم العالي والكليات المهنية أكثر توجها نحو العمل وتبني التخطيط الاستراتيجي.

وهدفت الدراسة التحليلية للشثري (٢٠١٦) إلى التعرف على واقع التخطيط الاستراتيجي بالجامعات السعودية وذلك من خلال الكشف عن متطلباته لتحسين القدرة التنافسية للجامعات، والتعرف على التحديات التي تواجهها والتي قد تحد من تحسين قدرتها التنافسية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، والاستبانة كأداة لجمع البيانات والمعلومات؛ حيث طُبقت على عينة مكونة من (٦٩) عضو هيئة تدريس، وتوصلت الدراسة إلى ضرورة توافر الاعتمادات المادية واللازمة لعملية التخطيط الاستراتيجي، وأن أهم التحديات التي تواجه ممارسة التخطيط الاستراتيجي سرعة التغيرات (الكمية والنوعية) في البيئة الداخلية للجامعات السعودية.

كما هدفت دراسة درادكة والثقفي (٢٠١٥) إلى التعرف على معوقات التخطيط الاستراتيجي بالأقسام العلمية في جامعة الطائف، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة كأداة لجمع البيانات والمعلومات؛ حيث طُبقت على عينة مكونة من (١٩٠) عضو هيئة تدريس، وكان من أبرز نتائج أن ثمة معوقات للتخطيط الاستراتيجي في الأقسام العلمية بالجامعة؛ وقد احتلت المعوقات الإدارية المرتبة الأولى، تليها المعوقات المادية، ثم المعوقات التنظيمية، ثم المعوقات البشرية؛ وجميعها بدرجة كبيرة.

ثانياً: دراسات تناولت إدارة الأزمات في مؤسسات التعليم العالي:

هدفت دراسة محمد (٢٠٢١) إلى التعرف على الاحتياجات التدريبية المهنية اللازمة لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية في ضوء إدارة الأزمات والظروف الطارئة كنموذج (COVID–19)، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة كأداة لجمع البيانات والمعلومات، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك احتياجات تدريبية لدى أعضاء هيئة التدريس في ثلاثة مجالات: شملت التخطيط، والتنفيذ، وتقييم التدريس المعزز بالإنترنت. كما توصلت الدراسة أيضًا إلى أن هناك حاجة إلى تقويم وتطوير البرامج التدريبية باستمرار وفقاً للاحتياجات الفعلية لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية في سبيل مواكبة المستجدات وإدارة الأزمات.

كما هدفت دراسة الوهبي وبن شعيل (٢٠٢٠) إلى التعرف على واقع تطبيق أبعاد الرشاقة التنظيمية لإدارة الأزمات في الجامعات الحكومية السعودية من وجهة نظر طلاب الدراسات العليا، وبناء سيناريوهات مستقبلية لتطبيق مدخل الرشاقة التنظيمية لإدارة الأزمات، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي وأسلوب السيناريوهات، كما استخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات والمعلومات؛ حيث طُبقت على عينة مكونة من (٣٠٠) طالب، وتوصلت الدراسة إلى أن واقع تطبيق أبعاد الرشاقة التنظيمية لإدارة الأزمات في الجامعات الحكومية السعودية من وجهة نظر طلاب الدراسات العليا جاء بدرجة موافقة متوسطة، وجاءت درجة تطبيق الأبعاد جميعها بدرجة متوسطة.

وأجرت طيفور (٢٠١٨) دراسة هدفت إلى التعرف على واقع إدارة الأزمات في كليات جامعة حائل، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة كأداة لجمع البيانات والمعلومات؛ حيث طُبقت على عينة مكونة من (٣٧) من القيادات الأكاديمية، وكان من أبرز نتائج الدراسة وجود مصادر للأزمات بدرجة كبيرة، وأن الدرجة الكلية للاستراتيجيات المستخدمة لمواجهتها متوسطة.

وقامت إيمان عبد الرحمن (٢٠١٩) بدراسة هدفت إلى الكشف عن واقع إدارة الأزمات في جامعة البلقاء التطبيقية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي

التحليلي، والاستبانة كأداة لجمع البيانات والمعلومات؛ حيث طُبقت على عينة مكونة من (٢٤٠) عضواً، وتوصلت الدراسة إلى أن واقع إدارة الأزمات جاء بمستوى متوسط؛ حيث جاء مجال المعلومات في إدارة الأزمات في المرتبة الأولى، يليها مجال الاتصال في المرتبة الثانية، ثم مجال القيادة، ثم اتخاذ القرارات في إدارة الأزمات، وفي المرتبة الأخيرة؛ وجميعها بدرجة متوسطة.

وهدفت دراسة عبابنة وعاشور (٢٠١٨) إلى التعرف على واقع إدارة الأزمات في الجامعات الحكومية في شمال الأردن من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، والاستبانة كأداة لجمع البيانات والمعلومات؛ حيث طُبقت على عينة مكونة من (٢٤٠) عضواً، وأظهرت الدراسة تقديرات متوسطة لإدارة الأزمات، وكان ترتيب الأبعاد كالتالي: الاتصالات، ثم التخطيط، ثم اتخاذ القرار، ثم فريق إدارة الأزمة، وأخيراً المعلومات.

وسعت دراسة حسين (٢٠١٧أ) إلى التعرف على واقع إدارة الأزمات بالجامعات من خلال دراسة مقارنة بين جامعتي القاهرة وبنها بجمهورية مصر العربية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، والاستبانة كأداة لجمع البيانات والمعلومات؛ حيث طبقت على عينة مكونة من (٦٠) عضو هيئة تدريس، وتوصلت الدراسة إلى أن مرحلة الإدارة فيما قبل الأزمة وأثناء الأزمة ومواجهتها وما بعد الأزمة جميعها كانت بدرجة منخفضة في الجامعتين.

ثالثاً: دراسات تناولت العلاقة بين التخطيط الاستراتيجي وإدارة الأزمات:

هدفت دراسة حسين (٢٠٢٠) إلى الكشف عن دور التخطيط الاستراتيجي في إدارة الأزمات في جامعة دهوك بالعراق، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة كأداة لجمع البيانات والمعلومات؛ حيث طُبقت على عينة مكونة من (٤٥) عضو هيئة تدريس، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك علاقات ارتباطية موجبة بين متغيري التخطيط الاستراتيجي وأساليب إدارة الأزمات، وأن التخطيط الاستراتيجي يؤثر معنوياً على أساليب إدارة الأزمات.

كما هدفت دراسة العناتي وآخرين (٢٠١٨) إلى التعرف على دور التخطيط الاستراتيجي في إدارة الأزمات في جامعة عمان الأهلية، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة كأداة

لجمع البيانات والمعلومات؛ حيث طُبقت على عينة مكونة من (٤٧٨) مديراً وموظفاً، وكان من أبرز نتائج الدراسة أن هناك أثراً للتخطيط الاستراتيجي للأبعاد (الرؤية، القيم، والأهداف الاستراتيجية) على إدارة الأزمات في جامعة عمان الأهلية.

وسعت دراسة حسين (٢٠١٧ب) إلى الكشف عن واقع تطبيق التخطيط الاستراتيجي لإدارة الأزمات بجامعة القاهرة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والإداريين، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي والاستبانة كأداة لجمع البيانات والمعلومات؛ حيث طُبقت على عينة مكونة من (٢٤٠) عضواً وإدارياً، وتوصلت الدراسة إلى أن واقع التخطيط والاستعداد لإدارة الأزمة كان منخفضاً، وكذلك المواجهة الفعلية اللازمة قبل الأزمة منخفضة، بالإضافة إلى ضعف الوعي لدى العاملين بالقواعد التي يجب اتخاذها أثناء الأزمات، وافتقار المؤسسة الجامعية للتخطيط والسرعة في استعادة المنظمة لأوضاعها لما كانت عليه بعد الأزمة.

وهدفت دراسة الشبول (٢٠١٦) إلى التعرف على درجة مشاركة رؤساء الأقسام الأكاديمية والإدارية في الجامعات الأردنية في التخطيط لإدارة الأزمات من وجهة نظرهم، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. والاستبانة كأداة لجمع البيانات والمعلومات؛ حيث طُبقت على عينة مكونة من (١٥٠) رئيس قسم أكاديمي وإداري في الجامعات الأردنية، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة مشاركة رؤساء الأقسام في مجال خطة التعامل مع الأزمة متوسطة، وأن درجة مشاركتهم في مجالي خطة استشعار الأزمة والوقاية من الأزمة منخفضة.

التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة، تبين أن هناك دراسات اقتصرت على واقع التخطيط الاستراتيجي في مؤسسات التعليم العالي مثل دراسة المانع (٢٠٢٠)، ودراسة الزعيبر والضحيك (٢٠١٩)، ودراسة المخلفي (٢٠١٨)، ودراسة الشثري (٢٠١٦)، وركزت دراسات أخرى على معوقات التخطيط الاستراتيجي، مثل دراسة الشهري ومنصور (٢٠١٨)، ودراسة درادكة والثقفي (٢٠١٥)، كما تناولت دراسات أخرى مشاركة رؤساء الأقسام الأكاديمية وتأثير

المستفيدين أو أصحاب المصالح في التخطيط الاستراتيجي، مثل دراسة (Khachonkittimasak& Satsananan, 2020)، ودراسة (Ecung,2019)، ودراسة (Qin,Liu,Chen,2018)، كما ركزت بعض الدراسات على مهارات التخطيط الاستراتيجي لدى القيادات الأكاديمية، مثل دراسة التويجري (٢٠٢٠)، ومن جانبٍ آخر ربطت بعض الدراسات التخطيط الاستراتيجي برؤية المملكة "٢٠٣٠"، مثل دراسة البشر (٢٠٢٠).

وفيما يتعلق بموضوع إدارة الأزمات اقتصرت بعض الدراسات السابقة على واقع إدارة الأزمات، مثل دراسة إيمان عبد الرحمن (٢٠١٩)، ودراسة عبابنة وعاشور (٢٠١٨)، ودراسة طيفور (٢٠١٨)، ودراسة حسين (٢٠١٧أ)، في حين ركزت دراسات أخرى على الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في ضوء إدارة الأزمات، مثل دراسة محمد (٢٠٢١)، وربطت دراسات أخرى إدارة الأزمات ببعض المتغيرات، مثل دراسة الوهبي وبن شعيل (٢٠٢٠).

كما اتضح أن هناك عددًا محدودًا من الدراسات التي تناولت دور التخطيط الاستراتيجي في إدارة الأزمات بمؤسسات التعليم العالي؛ حيث ركزت دراسة حسين (٢٠٢٠) على دور التخطيط الاستراتيجي في أساليب إدارة الأزمات، بينما حاولت دراسة العناتي وآخرين (٢٠١٨) التعرف على دور التخطيط الاستراتيجي بأبعاده المتمثلة في (الرؤية، القيم، والأهداف الاستراتيجية) في إدارة الأزمات، وسعت دراسة حسين (٢٠١٧ب) إلى الكشف عن واقع تطبيق التخطيط الاستراتيجي لإدارة الأزمات في كل مرحلة من مراحل إدارة الأزمة المتمثلة في (مرحلة قبل الأزمة، أثناء الأزمة، بعد الأزمة)، كما هدفت دراسة الشبول (٢٠١٦) إلى التعرف على درجة مشاركة رؤساء الأقسام الأكاديمية والإدارية في التخطيط لإدارة الأزمات في كل من المجالات: "خطة التعامل مع الأزمة، خطة استشعار الأزمة، خطة الوقاية من الأزمة". وقد اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في التأكيد على أهمية التخطيط الاستراتيجي ودوره في إدارة الأزمات، وتميزت عن الدراسات السابقة في أنها تسعى إلى التعرف على دور عمليات التخطيط الاستراتيجي كمتغير مستقل: "تحليل البيئة، صياغة الاستراتيجية، تنفيذ الاستراتيجية، التقييم والرقابة" في فاعلية إدارة الأزمات كمتغير تابع بأبعادها: "سرعة قرار الاستجابة، الاتصال وتدفق المعلومات، وحشد

وتعبئة الموارد". وقد استفاد الباحث من الدراسات السابقة في إثراء الإطار النظري وتحديد مشكلة وفرضيات الدراسة، وفي وبناء أداة الدراسة واختيار المنهج وتصميم البحث ومناقشة النتائج، بالإضافة إلى توجيه الباحث إلى المراجع العلمية ذات العلاقة بموضوع ومتغيرات الدراسة.

ثالثاً: منهج وإجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الذي يقوم على وصف الظاهرة وصفاً دقيقاً، وتفسيرها تفسيراً علمياً، وتوضيح العلاقات بين المتغيرات التي تشتمل عليها، والتي تهدف إلى الكشف عن الأسباب الكامنة وراء سلوك معين، مستخدماً في ذلك طرق الملاحظة المباشرة والمعاينة العقلية والتنبؤ (منسي، ٢٠٠٣، ٢٠١)؛ حيث هدفت الدراسة إلى وصف درجة ممارسة عمليات التخطيط الاستراتيجي، ومستوى فاعلية إدارة الأزمات في الجامعات السعودية، بالإضافة إلى تحليل أثر ممارسة عمليات التخطيط الاستراتيجي في تحسين فاعلية إدارة الأزمات.

مجتمع وعينة الدراسة:

تكوّن المجتمع الأصلي للدراسة من جميع رؤساء الأقسام الأكاديمية في خمس جامعات سعودية موزعةً جغرافياً على مناطق المملكة، وهي: (جامعة الملك عبد العزيز، وجامعة الملك خالد، وجامعة القصيم، وجامعة الملك فيصل، وجامعة تبوك)؛ ممن هم على رأس العمل أثناء الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٤٢هـ/٢٠٢١م، والبالغ عددهم (٣٦٢) رئيس قسم (حسب إفادات وكالات الجامعات للتخطيط والتطوير، ١٤٤٢هـ).

وقد تم استخدام أسلوب العينة العشوائية الطبقية بالاستعانة بالحاسبة الإلكترونية Sample Size Calculator؛ حيث تم تحديد حجم العينة بمعلومية حجم مجتمع الدراسة وعند مستوى ثقة (95%) وحدود خطأ (±5%)، وبعد توزيع الاستبانة يدوياً وإلكترونياً، تم استرجاع (١٣٨) استبانة

صالحة للتحليل الإحصائي مثّلت بذلك العينة الفعلية بنسبة (٣٨ %) من مجتمع الدراسة، والجدول (١) يوضح توزيع أفراد المجتمع الأصلي والعينة الفعلية حسب الجامعة.

الجدول رقم (١): توزيع أفراد العينة حسب الجامعة

الجامعة	مجتمع الدراسة		عينة الدراسة	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة
جامعة الملك عبد العزيز (المنطقة الغربية)	١٠٤	%٢٩	٣٦	%٢٦
جامعة الملك خالد (المنطقة الجنوبية)	٨٦	%٢٤	٣١	%٢٣
جامعة القصيم (المنطقة الوسطى)	٧٤	%٢٠	٢٨	%٢٠
جامعة الملك فيصل (المنطقة الشرقية)	٥٦	%١٥	٢١	%١٥
جامعة تبوك (المنطقة الشمالية)	٤٢	%١٢	٢٢	%١٦
المجموع	٣٦٢	%١٠٠	١٣٨	%١٠٠

أداة الدراسة "الاستبانة":

لأغراض الدراسة الميدانية تم استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات؛ حيث تكونت من جزأين: الجزء الأول للبيانات الشخصية، والجزء الثاني تضمن محورين أساسيين وفقاً لأسئلة وأهداف الدراسة على النحو التالي:

المحور الأول: عمليات التخطيط الاستراتيجي؛ تم بناء وتطوير عبارات المحور بعد قراءة متعمقة في الأدب النظري والدراسات السابقة، واعتمد الباحث على تصنيف عمليات التخطيط الاستراتيجي التي حددها (wheelen&hunger,2012): "تحليل البيئة، صياغة الاستراتيجية، تنفيذ الاستراتيجية، التقييم والرقابة"؛ حيث تم تطوير (٢٤) عبارة موزعة على أربعة أبعاد تمثل العمليات الأساسية للتخطيط الاستراتيجي، تحليل البيئة: (٧) عبارات، صياغة الاستراتيجية: (٦) عبارات، تنفيذ الاستراتيجية: (٦) عبارات، التقييم والمتابعة: (٥) عبارات.

المحور الثاني: فاعلية إدارة الأزمات؛ اعتمد الباحث على نموذج (Elsubbaugh, et. al,2004) الذي حدد فاعلية إدارة الأزمة بوصفها نتيجةً لتفاعل ثلاثة أبعاد متكاملة: "سرعة قرار الاستجابة، الاتصال وتدفق المعلومات، وحشد وتعبئة الموارد"، واشتمل هذا المحور على (١٨) عبارة موزعة

على ثلاثة أبعاد؛ سرعة قرار الاستجابة: (٦) عبارات، الاتصال وتدفق المعلومات: (٦) عبارات، حشد وتعبئة الموارد: (٦) عبارات.

تقنين أداة الدراسة:

تم استخدام أسلوب الصدق الظاهري من خلال عرض الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من الأساتذة في مجال الإدارة التربوية في بعض الجامعات السعودية، وتم إجراء التعديلات في ضوء ملاحظات ومقترحات المحكمين، ثُمّ تمّ تطبيق الأداة المعدلة على عينة استطلاعية (Pilot Study) مكونة من (٢٢) رئيس قسم أكاديمي في الجامعات السعودية –من خارج عينة الدراسة– بغرض التأكد من صلاحية وموثوقية أداة الدراسة "الاستبانة" للتطبيق؛ وذلك من خلال فحص الاتساق الداخلي وحساب الثبات للأداة، على النحو الآتي:

الاتساق الداخلي:

للتأكد من مدى تماسك العبارات في كل بُعد من أبعاد أداة الدراسة تم فحص الاتساق الداخلي لأبعاد الأداة باستخدام معامل ارتباط "بيرسون" Pearson Correlation Coefficient كما هو موضح في الجدولين (٢)، (٣) التاليين:

جدول (٢) معاملات ارتباط "بيرسون" **Pearson** بين درجة العبارة والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه في المحور الأول "عمليات التخطيط الاستراتيجي"

عمليات التخطيط الاستراتيجي							
تحليل البيئة		صياغة الاستراتيجية		تنفيذ الاستراتيجية		التقييم والرقابة	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٦٤**	١	٠,٨٠**	١	٠,٦١**	١	٠,٧٦**
٢	٠,٥٨**	٢	٠,٥٤**	٢	٠,٦٩**	٢	٠,٧٢**
٣	٠,٧١**	٣	٠,٦٣**	٣	٠,٧٠**	٣	٠,٦٦**
٤	٠,٥٣**	٤	٠,٥٩**	٤	٠,٥٧**	٤	٠,٧٩**
٥	٠,٦٢**	٥	٠,٧٥**	٥	٠,٨٢**	٥	٠,٥٨**
٦	٠,٦٧**	٦	٠,٦٨**	٦	٠,٧٤**		

عمليات التخطيط الاستراتيجي							
٧	٠,٥٦**						

** دال عند مستوى دلالة (٠,٠١)

يتضح من الجدول (٢) أن جميع معاملات ارتباط العبارات بالأبعاد التي تنتمي إليها جيدة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)؛ مما يدل على التجانس والاتساق الداخلي بين هذه العبارات والدرجة الكلية لكل بُعد من أبعاد المحور الأول "عمليات التخطيط الاستراتيجي"، ويعكس مدى صدق عباراته.

جدول (٣) معاملات ارتباط "بيرسون" Pearson بين درجة العبارة والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه في المحور الثاني: "فاعلية إدارة الأزمات"

فاعلية إدارة الأزمات					
سرعة قرار الاستجابة		الاتصال وتدفق المعلومات		حشد وتعبئة الموارد	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٧٧**	١	٠,٥٨**	١	٠,٥٢**
٢	٠,٧٢**	٢	٠,٦١**	٢	٠,٥٦**
٣	٠,٥٥**	٣	٠,٦٣**	٣	٠,٧٣**
٤	٠,٥١**	٤	٠,٧٩**	٤	٠,٥٥**
٥	٠,٧٦**	٥	٠,٧٥**	٥	٠,٧٨**
٦	٠,٥٤**	٦	٠,٦٤**	٦	٠,٦١**

** دال عند مستوى دلالة (٠,٠١)

يتضح من الجدول (٣) أن جميع معاملات ارتباط العبارات بالمحور الثاني التي تنتمي إليه جيدة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)؛ مما يدل على التجانس والاتساق الداخلي بين هذه العبارات والدرجة الكلية للمحور الثاني " فاعلية إدارة الأزمات"، ويعكس مدى صدق عباراته.

وملخص ما سبق؛ ومن بيانات الجداول ذات الأرقام (٢)، و(٣) فإن العلاقة الارتباطية بين كل عبارة من عبارات الاستبانة والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه في كل محور من محاور الاستبانة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)؛ مما يدل على الاتساق الداخلي بين هذه العبارات

والدرجة الكلية للبُعد؛ الأمر الذي يؤكد صدق الاستبانة، وصلاحيتها للتطبيق، وقياس ما وضعت لقياسه.

ثبات أداة الدراسة:

للتأكد من ثبات الأداة تم استخراج قيمة معامل الثبات "ألفا كرونباخ" Alpha Cronbach لكل بعد من أبعاد الدراسة والأداة بشكل عام، وكانت النتائج كما في الجدول (٤) التالي:

جدول (٤): معامل الثبات "ألفا كرونباخ" **Alpha Cronbach** لأداة الدراسة

المحاور والأبعاد		عدد العبارات في الاستبانة	Alpha Cronbach
عمليات التخطيط الاستراتيجي	تحليل البيئة	٧	٠,٨٨
	صياغة الاستراتيجية	٦	٠,٧٩
	تنفيذ الاستراتيجية	٦	٠,٨٧
	التقييم والرقابة	٥	٠,٩٠
فاعلية إدارة الأزمات	سرعة قرار الاستجابة	٦	٠,٨٩
	الاتصال وتدفق المعلومات	٦	٠,٩٢
	حشد وتعبئة الموارد	٦	٠,٨٤
الكلي (الأداة)		٤٢	٠,٨٦

يتضح من الجدول (٤) أن قيمة معامل "ألفا كرونباخ" Cronbach's Alpha لأبعاد الدراسة تراوحت ما بين (٠,٧٩) و(٠,٩٢)، وأن معامل الثبات للأداة بشكل عام بلغ (٠,٨٦) وهي نسبة عالية؛ مما يؤكد ثبات الاستبانة وصلاحيتها للتطبيق.

رابعاً: تحليل نتائج الدراسة:

يمكن الإجابة عن السؤال الرئيس: ما دور عمليات التخطيط الاستراتيجي في تحسين فاعلية إدارة الأزمات بالجامعات السعودية؟ من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة وتحليل نتائجها؛ حيث اعتمد الباحث المعيار الخماسي المتدرج الذي يتراوح بين عالية جداً (٥) نقاط، وضعيفة جداً

بنقطة واحدة، وللحكم على استجابة أفراد عينة الدراسة تم الاعتماد على قاعدة التقريب الحسابي للأعداد الصحيحة لتحديد معيار الحكم في تفسير درجة ممارسة عمليات التخطيط الاستراتيجي وتقدير مستوى فاعلية إدارة الأزمات وفقاً للجدول (٥).

جدول (٥): معيار الحكم على درجة الممارسة وتقدير المستوى وفقاً لمقياس ليكرت (Likert) الخماسي

الدرجة/المستوى / المتوسط	عالية جداً	عالية	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً
من	٤,٢١	٣,٤١	٢,٦١	١,٨١	١
إلى	٥	٤,٢٠	٣,٤٠	٢,٦٠	١,٨٠

تحليل نتائج السؤال الأول:

للإجابة عن السؤال الأول: "ما درجة ممارسة عمليات التخطيط الاستراتيجي في الجامعات السعودية من وجهة نظر رؤساء الأقسام الأكاديمية؟" تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات رؤساء الأقسام الأكاديمية (عينة الدراسة) حول درجة ممارسة عمليات التخطيط الاستراتيجي في الجامعات السعودية، كما هو موضح في الجدول (٦).

جدول (٦): المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات رؤساء الأقسام الأكاديمية حول درجة ممارسة عمليات التخطيط الاستراتيجي في الجامعات السعودية (ن=١٣٨)

عمليات التخطيط الاستراتيجي	المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	تقدير المستوى	الترتيب
تحليل البيئة	٢,٣٨٨	٠,٨٤١	ضعيفة	٤
صياغة الاستراتيجية	٣,٥٦٥	٠,٥٧٦	عالية	١
تنفيذ الاستراتيجية	٢,٧٣١	٠,٥٩٢	متوسطة	٣
التقييم والرقابة	٣,٢١٤	٠,٦٢٤	متوسطة	٢
المتوسط العام للمحور	٣,١٦٨	٠,٤٦٩	متوسطة	

يتضح من الجدول (٦) أن درجة ممارسة عمليات التخطيط الاستراتيجي في الجامعات السعودية من وجهة نظر رؤساء الأقسام الأكاديمية (متوسطة)؛ وذلك بمتوسط عام قدره (٣,١٧)، وقد جاءت عملية "صياغة الاستراتيجية" في المرتبة الأولى بدرجة ممارسة (عالية) إذ بلغ المتوسط الحسابي المرجح (٣,٥٧)، ويليها عملية "التقييم والرقابة" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي قدره

(٣,٢١) بدرجة ممارسة (متوسطة)، ثم عملية "تنفيذ الاستراتيجية" في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي قدره (٢,٧٣) بدرجة ممارسة (متوسطة)، في حين جاءت عملية "تحليل البيئة" في المرتبة الرابعة والأخيرة بمتوسط حسابي قدره (٢,٣٩) بدرجة ممارسة (ضعيفة)، وقد امتدت الانحرافات المعيارية بين (٠,٥٨- ٠,٨٤) مما يشير إلى تقارب تقديرات رؤساء الأقسام الأكاديمية حول درجة ممارسة عمليات التخطيط الاستراتيجي في الجامعات السعودية.

وتكشف هذه النتيجة عن اهتمام الجامعات بصياغة الوثائق والمخرجات المتمثلة في الرؤية، والرسالة، والأهداف والخطة كوثيقة مكتوبة تصدر عن إدارة أو وكالة الجامعة أكثر من الاهتمام بتحليل البيئة الداخلية والخارجية للجامعة باعتبارها عملية مستمرة تؤثر في عمليات التخطيط الاستراتيجي الأخرى، بالإضافة إلى ضعف مشاركة الأقسام الأكاديمية في تشخيص الواقع والتحليل البيئي والاعتماد أكثر على فريق التخطيط واللجان المختصة على فترات متباعدة، والتركيز نوعاً ما على متابعة تنفيذ البرامج والمشروعات وتحقيق الأهداف الاستراتيجية وفقاً لمؤشرات الأداء، إلا أن هناك حاجة إلى تطوير استراتيجيات متنوعة تتواءم مع متغيرات البيئة الخارجية التي قد تؤثر على مستقبل الجامعة، وتناسب الإمكانات والقدرات الداخلية، ووضع السياسات بما يضمن التعامل مع الفرص والتحديات بفاعلية في ضوء ما تمتلكه الجامعة من جوانب قوة وتميز، والعمل على تعزيز ومعالجة جوانب الضعف، وتفعيل مشاركة الأقسام الأكاديمية في تطوير بدائل استراتيجية مناسبة، والعمل على توفير متطلبات واحتياجات تنفيذ البدائل الاستراتيجية، والتنبؤ بنتائج هذه الاستراتيجيات على المدى القريب وعلى المدى البعيد.

وقد يعود السبب في حصول عملية "صياغة الاستراتيجية" على المرتبة الأولى بدرجة ممارسة عالية إلى اهتمام الجامعات بصياغة الخطط والوثائق وإعلانها ومشاركة رؤساء الأقسام الأكاديمية في إعداد الخطط التنفيذية اللازمة لتحقيق الأهداف، ويعزو الباحث حصول عملية "التقييم والرقابة" على المرتبة الثانية بدرجة ممارسة متوسطة إلى دعم الإدارة العليا في الجامعات لعمليات التقييم والرقابة من خلال نظام الجودة والاعتماد الأكاديمي، وممارسة الدور الرقابي على تنفيذ الاستراتيجيات والسياسات، وتوفر مؤشرات الأداء لمراقبة تنفيذ الخطط وتحقيق الأهداف

الاستراتيجية، إلا أن هناك حاجة إلى الاستفادة من المؤشرات والمعلومات في اتخاذ الإجراءات التصحيحية، واستثمار نتائج التقييم في تطوير الخطط والبرامج، وتعديل الخيارات الاستراتيجية بما تتواءم مع المستجدات، وتوظيف التغذية الراجعة، والعمل على الوفاء بالاحتياجات الحالية والمستقبلية. كما يعزو الباحث حصول عملية "تنفيذ الاستراتيجية" على المرتبة الثالثة بدرجة ممارسة متوسطة إلى دعم الإدارة العليا والتزام الكليات والأقسام والعمادات بالخطط التنفيذية والأنشطة والبرامج، واستثمار الموارد في سبيل تحقيق الأهداف الاستراتيجية، والحاجة إلى تطوير قدرات أعضاء هيئة التدريس بما يضمن نجاح الاستراتيجيات، وتوفير المتطلبات والتدريب اللازم لتنمية المهارات المطلوبة لتنفيذ الخطط والاستراتيجيات. وربما يرجع السبب في حصول عملية "تحليل البيئة" على المرتبة الرابعة والأخيرة بدرجة ممارسة متوسطة إلى طبيعة بيئة التعليم العالي التي تتسم بالتنافسية والتغير المستمر، وإدراك القيادات للتطور المتسارع في سوق العمل، والاحتياجات المتجددة لدى الأفراد والمجتمع ومؤسساته المختلفة، والوعي الاستراتيجي لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية بأهمية تعزيز ممارسات التحليل البيئي، والحاجة إلى تخطيط برامج وأنشطة الجامعة واستراتيجياتها بناءً على تحليل احتياجات المجتمع وسوق العمل، وتحديد الفرص والمخاطر في البيئة الخارجية، وتشخيص نقاط القوة والضعف في البيئة الداخلية، واستثمار نتائج تحليل البيئة الداخلية والخارجية في صياغة الاستراتيجيات، ووضع سياسات داعمة للتغيير والتكيف، والمرونة في التعامل مع المتغيرات، والاستجابة للمتطلبات المتغيرة، وتلبية الاحتياجات المتجددة.

وتأتي هذه النتيجة متفقة في مجملها مع ما توصلت إليه دراسة المخلفي (٢٠١٨) التي أشارت إلى حصول مجال عمليات التخطيط الاستراتيجي على درجة متوسطة من حيث الممارسة في كلية التربية بجامعة القصيم، ودراسة المانع (٢٠٢٠) التي أظهرت درجة متوسطة لممارسة التخطيط الاستراتيجي في الجامعات السعودية، كما اتفقت في جزء منها مع دراسة التويجري (٢٠٢٠) التي توصلت إلى أن ممارسة مهارات التخطيط الاستراتيجي متحقق بدرجة متوسطة، ومع دراسة Ecung (2019) التي أكدت أهمية توسيع المسؤولية ومشاركة القيادة وجميع أعضاء هيئة التدريس وتحقيق التنسيق والتكامل بين العمادات والكليات الجامعية في عمليات التخطيط

الاستراتيجي؛ لتحسين أدائهم بصورة خاصة والأداء المؤسسي بصورة عامة، وكذلك مع دراسة (Khachonkittimasak& Satsananan, 2020) التي أظهرت درجة مشاركة متوسطة للموظفين في عمليات التخطيط الاستراتيجي، في حين اختلفت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة الزعير والضحيك (٢٠١٩) التي أظهرت درجة عالية لممارسة التخطيط الاستراتيجي في الجامعات السعودية الناشئة، ومع دراسة الشثري (٢٠١٦) التي توصلت إلى أن واقع التخطيط الاستراتيجي بالجامعات السعودية جاء بدرجة عالية.

تحليل نتائج السؤال الثاني:

للإجابة عن السؤال الثاني: "ما مستوى فاعلية إدارة الأزمات في الجامعات السعودية من وجهة نظر رؤساء الأقسام الأكاديمية؟"؛ تم حساب المتوسطات المرجحة والانحرافات المعيارية لاستجابات رؤساء الأقسام الأكاديمية (عينة الدراسة) حول مستوى فاعلية إدارة الأزمات في الجامعات السعودية، كما هو موضح في الجدول (٧).

جدول (٧): المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات رؤساء الأقسام الأكاديمية حول مستوى فاعلية إدارة الأزمات في الجامعات السعودية (ن=١٣٨)

فاعلية إدارة الأزمات	المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	تقدير المستوى	الترتيب
سرعة قرار الاستجابة	٢,٣٤٩	٠,٦٠٥	ضعيف	٣
الاتصال وتدفق المعلومات	٣,١٧٧	٠,٥٦٧	متوسط	١
حشد وتعبئة الموارد	٢,٧٢٩	٠,٥٩٦	متوسط	٢
المتوسط العام للمحور	٢,٧٥٢	٠,٤٩٣	متوسط	

يتضح من الجدول (٧) أن مستوى فاعلية إدارة الأزمات بالجامعات السعودية من وجهة نظر رؤساء الأقسام الأكاديمية جاء بتقدير (متوسط)؛ وذلك بمتوسط عام قدره (٢,٧٥)، وقد تفاوتت مستويات أبعاد فاعلية إدارة الأزمات بين ضعيف ومتوسط، وقد جاء في المرتبة الأولى بُعد "الاتصال وتدفق المعلومات" بتقدير (متوسط) بمتوسط بلغ (٣,١٨)، ويليه بُعد "حشد وتعبئة الموارد" في المرتبة الثانية بتقدير (متوسط) بمتوسط بلغ (٢,٧٣)، ثم بُعد "سرعة قرار الاستجابة" في المرتبة الثالثة والأخيرة بتقدير (ضعيف) بمتوسط قدره (٢,٣٥)، وقد امتدت الانحرافات المعيارية بين

(٠,٥٧- ٠,٦١) مما يشير إلى تقارب تقديرات رؤساء الأقسام الأكاديمية تجاه مستوى فاعلية إدارة الأزمات في الجامعات السعودية.

وتؤكد هذه النتيجة امتلاك الجامعات محل الدراسة لنظم اتصالات فعالة تضمن توفر المعلومات التي قد يحتاجها القادة ورؤساء الأقسام لإدارة الأزمات، وحل المشكلات، وحرص الإدارة العليا على حشد وتوفير الموارد لتجنب الأزمات والاستعداد لمواجهة التحديات المستقبلية، والحد من الآثار المحتملة، إلا أن الحاجة تظل قائمة لفهم البيئة المحيطة وتعزيز القدرة على التكيف والاستجابة للمستجدات من خلال قرارات سريعة وملائمة، مع أهمية تفعيل نظم الاتصالات والمعلومات في صنع القرار وتنفيذ الخطط والبرامج، وزيادة فاعلية إدارة الموارد المالية والبشرية وتوظيف التقنية في سبيل تعزيز مرونة الجامعة لمواجهة التحديات وإدارة الأزمات على نحو أكثر كفاءة وفاعلية.

ويعزو الباحث حصول بُعد "الاتصال وتدفق المعلومات" على المرتبة الأولى بتقديرٍ متوسط إلى مرونة الهياكل التنظيمية للجامعات محل الدراسة بشكل يساعد على سرعة الاتصالات ونقل وتدفق المعلومات بين الكليات والعمادات والأقسام المختلفة، ووجود نظم معلومات تسهل الوصول إلى المعلومات المطلوبة عند حدوث الأزمات بدرجة مناسبة من الشفافية والوضوح، والحاجة إلى الانفتاح بشكل أكبر على العالم الخارجي، وتحليل المعلومات ذات العلاقة بالأزمات، وتفعيل نظم الاتصالات والمعلومات في صنع القرارات وإنجاز المهام الإدارية والفنية، وتدريب وتمكين أعضاء هيئة التدريس والموظفين بهدف المشاركة الفاعلة في حل المشكلات، وتنفيذ الخطط، والتعامل مع الأزمات بكفاءة وفاعلية. كما يعزو الباحث حصول بُعد "حشد وتعبئة الموارد" على المرتبة الثانية بتقديرٍ متوسط إلى إدراك أهمية الدعم المالي والمادي والمعنوي في فاعلية إدارة الأزمة، والحاجة إلى تضييق نطاق عدم التأكد أو اليقين لدى متخذ القرار، وتوفر المعلومات الكافية عن الموارد والإمكانات المتاحة، مع ضرورة توزيع الموارد بمرونة عالية بين الكليات والعمادات، وتوظيف التقنيات الحديثة والمتطورة، والاستعداد لمواجهة التحديات وتجنب الأزمات والحد من الآثار المتوقعة، وتدريب الكفاءات وبناء القدرات الجماعية وفرق العمل ذات الوظائف المتعددة للتعامل

مع الأزمات المختلفة وإدارتها بفاعلية. وربما يعود السبب في حصول بُعد "سرعة قرار الاستجابة" على المرتبة الثالثة والأخيرة بتقديرٍ ضعيف إلى عدم الوضوح في الرؤية عند اتخاذ القرارات ذات العلاقة بالأزمات في الجامعات محل الدراسة، وأنها تواجه مشكلات في تطوير وصياغة البدائل الاستراتيجية الملائمة، وضعف القدرة على تحليل ومقارنة البدائل، وعدم وجود معايير واضحة ومحددة لاختيار البدائل المناسبة والتغيير بينها بمرونة عالية وفقاً للإمكانيات المتاحة والظروف المتغيرة، بالإضافة إلى ضعف مستوى التمكين وتفويض الصلاحيات للقيادات ورؤساء الأقسام الأكاديمية لاتخاذ القرارات المناسبة في الوقت المناسب، وضعف مراقبة تنفيذ الخطط والنتائج أو الآثار المترتبة على القرارات المختلفة، والحاجة إلى الابتكار والإبداع والبحث عن حلول وبدائل غير تقليدية واتخاذ قرارات استراتيجية.

ويمكن تفسير ترتيب مستويات أبعاد فاعلية إدارة الأزمات في النتيجة السابقة باعتبارها أبعاداً مترابطة ومتكاملة بأنه على قدر دقة وسرعة الاتصالات ومدى توفر المعلومات عن بيئة الجامعة الداخلية والخارجية والاتجاهات الحالية والمستقبلية تكون فاعلية حشد وتعبئة الموارد، وذلك لدور وأهمية المعلومات والاتصالات في أسلوب التفكير والتخطيط وتنسيق الجهود وتوفير الدعم وتلبية احتياجات كل مرحلة من مراحل إدارة الأزمات، وبالتالي يكون مستوى الفهم للموقف والأزمة وللبيئة المحيطة أفضل، ومن ثم تتحقق سرعة الاستجابة للمتطلبات واتخاذ القرارات المناسبة في الوقت المناسب، وبالسرعة المناسبة، والتعامل معها بإيجابية؛ مما يسهم في فاعلية إدارة الأزمات.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة عبد الرحمن (٢٠١٩) التي أشارت إلى أن أبعاد إدارة الأزمة في جامعة البلقاء جاءت بدرجة متوسطة، ومع دراسة عبابنة وعاشور (٢٠١٨) التي أظهرت تقديراً متوسطاً لواقع إدارة الأزمات في الجامعات الأردنية، كما اتفقت في جزءٍ منها مع دراسة محمد (٢٠٢١) التي أظهرت أهمية تدريب أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية على ضوء إدارة الأزمات وتطوير البرامج التدريبية باستمرار وفقاً للاحتياجات الفعلية في ظل الظروف العادية والاضطرارية والأزمات، بينما اختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة حسين (٢٠١٧أ) التي توصلت إلى أن واقع إدارة الأزمات بجامعتي القاهرة وبنها كان ضعيفاً، وأن مرحلة

الإدارة فيما قبل الأزمة وأثناء الأزمة ومواجهتها وما بعد الأزمة جميعها كانت بدرجة منخفضة في الجامعتين.

تحليل نتائج السؤال الثالث:

للإجابة عن السؤال الثالث: هل يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) لعمليات التخطيط الاستراتيجي في تحسين فاعلية إدارة الأزمات بالجامعات السعودية؟، تم استخدام أسلوب تحليل الانحدار الخطي البسيط (Simple Linear Regression Analysis) لقياس أثر عمليات التخطيط الاستراتيجي في تحسين فاعلية إدارة الأزمات وفقاً لاستجابات رؤساء الأقسام الأكاديمية "عينة الدراسة" في الجامعات السعودية محل الدراسة واختبار الفرضية الرئيسة للدراسة التي تنص على: "لا يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) لعمليات التخطيط الاستراتيجي في تحسين فاعلية إدارة الأزمات بالجامعات السعودية؛ وذلك من خلال اختبار الفرضيات الفرعية على النحو التالي:

اختبار الفرضية الأولى: "لا يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) لعملية تحليل البيئية في تحسين فاعلية إدارة الأزمات بالجامعات السعودية"، وذلك باستخدام تحليل الانحدار الخطي البسيط كما هو موضح في الجدول رقم (٨).

جدول (٨): تحليل الانحدار الخطي البسيط "Simple Linear Regression Analysis" لقياس أثر تحليل البيئة في تحسين فاعلية إدارة الأزمات بالجامعات السعودية (ن=١٣٨)

المتغير المستقل	المتغير التابع: فاعلية إدارة الأزمات				
	المعامل المعياري(Beta)	الخطأ المعياري للتقدير	B	T قيمة (ت)	Sig. دلالة قيمة (ت)
تحليل البيئة	0.773	0.045	0.643	14.209	0.000
قيمة (F) المحسوبة	F= 201.885				
الدلالة الإحصائية . معنوية (F)	Sig.=0.000				
معامل الارتباط (R)	R=0.773				
معامل التحديد (R2)	R2= 0.597				

يتضح من الجدول (٨) أن هناك علاقة تأثير ذات دلالة إحصائية لعملية تحليل البيئة في تحسين فاعلية إدارة الأزمات في الجامعات السعودية محل الدراسة؛ وبمعامل تحديد قيمته (R2=0.60)؛ حيث جاءت قيمة (F=201.88) بمستوى دلالة (Sig.=0.00)، كما أكدت قيمة (T=14.21) بمستوى دلالة (Sig.=0.00) معنوية هذا التأثير؛ مما يدل على أن التغير في درجة ممارسة عملية التحليل البيئي سيؤدي إلى التغير في مستوى فاعلية إدارة الأزمات، وأنه يمكن من خلال عملية تحليل البيئة كأحد عمليات التخطيط الاستراتيجي التنبؤ وتفسير ما نسبته (٦٠%) من التغير أو التباين في مستوى فاعلية إدارة الأزمات بالجامعات السعودية، ويمكن الاستنتاج بأن عملية تحليل البيئة من خلال تحليل العوامل الداخلية والخارجية، والانفتاح على البيئة، وتشخيص الفرص، والتحديات، وتوجيه وترشيد القرارات، واستثمار الموارد والإمكانات والمعلومات، وتحقيق التنسيق والتكامل بين جهود فرق العمل والمستويات الإدارية المختلفة، والتنبؤ بالعوامل والتغيرات التي قد تشكل مستقبل الجامعة سوف يسهم في اكتشاف الأزمات والاستعداد لمواجهتها، وتوفير المعلومات الكمية والنوعية، وتعزيز القدرة على الاستجابة، والتكيف مع المستجدات، وصياغة الاستراتيجيات، ورسم السياسات والسناريوهات للتعامل بفاعلية مع المشكلات والأزمات.

وفي ضوء ما سبق يمكن رفض الفرضية الفرعية الأولى التي تقضي بعدم وجود تأثيرٍ ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α≤0.05) لعملية التحليل البيئي في تحسين فاعلية إدارة الأزمات بالجامعات السعودية، وقبول الفرضية البديلة التي تقضي بوجود ذلك التأثير المعنوي.

اختبار الفرضية الثانية: "لا يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية عند مستوى (α≤0.05) لعملية صياغة الاستراتيجية في تحسين فاعلية إدارة الأزمات بالجامعات السعودية"، وذلك باستخدام تحليل الانحدار الخطي البسيط كما هو موضح في الجدول رقم (٩).

جدول (٩): تحليل الانحدار الخطي البسيط "Simple Linear Regression Analysis" لقياس أثر صياغة الاستراتيجية في تحسين فاعلية إدارة الأزمات بالجامعات السعودية (ن=١٣٨)

المتغير المستقل	المتغير التابع: فاعلية إدارة الأزمات				
	المعامل المعياري(Beta)	الخطأ المعياري للتقدير	B	T قيمة (ت)	Sig. دلالة قيمة (ت)
صياغة الاستراتيجية	0.488	0.040	0.263	6.523	0.000

المتغير المستقل	المتغير التابع: فاعلية إدارة الأزمات				
	المعامل المعياري(Beta)	الخطأ المعياري للتقدير	B	T قيمة (ت)	Sig. دلالة قيمة (ت)
قيمة(F)المحسوبة	F= 42.552				
(F)الدلالة الإحصائية . معنوية	Sig.=0.000				
(R)معامل الارتباط	R=0.488				
(R2)معامل التحديد	R2= 0.238				

يتضح من الجدول (٩) أن هناك علاقة تأثير ذات دلالة إحصائية لعملية صياغة الاستراتيجية كأحد عمليات التخطيط الاستراتيجي في تحسين فاعلية إدارة الأزمات في الجامعات السعودية محل الدراسة؛ وبمعامل تحديد قيمته (R2=0.24)؛ حيث جاءت قيمة (F=42.55) بمستوى دلالة (Sig.=0.00)، كما أكدت قيمة (T=6.523) بمستوى دلالة (Sig.=0.00) معنوية هذا التأثير؛ مما يدل على أن التغير في درجة ممارسة عملية الصياغة الاستراتيجية سيؤدي إلى التغير في مستوى فاعلية إدارة الأزمات، وأنه يمكن من خلال عملية صياغة الاستراتيجية كأحد عمليات التخطيط الاستراتيجي التنبؤ وتفسير ما نسبته (٢٤%) من التغير أو التباين في مستوى فاعلية إدارة الأزمات في الجامعات السعودية. ويمكن الاستنتاج بأن صياغة الاستراتيجية من خلال بناء وتطوير عدد من الاستراتيجيات البديلة، واختيار الاستراتيجيات المثلى بناءً على معايير مقننة وفي ضوء القدرات الحالية والمستقبلية للجامعة بما يضمن النجاح في تحقيق أهدافها ورسالتها، في ظل متغيرات البيئة الخارجية المتسارعة سوف يسهم في توجيه الأفراد والوحدات الإدارية في المستويات المختلفة في الجامعة نحو الأولويات والقضايا الاستراتيجية المهمة، وتسهيل الاتصالات، وتوفير المعلومات، وتحديد المسارات والأدوار، والتنسيق بين المستويات الإدارية، ودعم أساليب اتخاذ القرارات، وتحقيق الأهداف، والاستجابة، والتكيف مع المتغيرات المستقبلية وبالتالي تحسين فاعلية إدارة الأزمات.

وفي ضوء ما سبق يمكن رفض الفرضية الفرعية الثانية التي تقضي بعدم وجود تأثيرٍ ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) لعملية صياغة الاستراتيجية في تحسين فاعلية إدارة الأزمات بالجامعات السعودية، وقبول الفرضية البديلة التي تقضي بوجود ذلك التأثير المعنوي.

اختبار الفرضية الثالثة: "لا يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) لعملية تنفيذ الاستراتيجية في تحسين فاعلية إدارة الأزمات بالجامعات السعودية"، وذلك باستخدام تحليل الانحدار الخطي البسيط كما هو موضح في الجدول رقم (١٠).

جدول (١٠): تحليل الانحدار الخطي البسيط "Simple Linear Regression Analysis" لقياس أثر تنفيذ الاستراتيجية في تحسين فاعلية إدارة الأزمات بالجامعات السعودية (ن=١٣٨)

المتغير المستقل	المتغير التابع: فاعلية إدارة الأزمات				
	المعامل المعياري(Beta)	الخطأ المعياري للتقدير	B	T قيمة (ت)	Sig. دلالة قيمة (ت)
تنفيذ الاستراتيجية	0.431	0.048	0.266	5.569	0.000
قيمة (F) المحسوبة	F= 31.018				
الدلالة الإحصائية . معنوية (F)	Sig.=0.000				
معامل الارتباط (R)	R=0.431				
معامل التحديد (R2)	R2= 0.186				

يتضح من الجدول (٨) أن هناك علاقة تأثير ذات دلالة إحصائية لعملية تنفيذ الاستراتيجية كأحد عمليات التخطيط الاستراتيجي في تحسين فاعلية إدارة الأزمات في الجامعات السعودية محل الدراسة؛ وبمعامل تحديد قيمته (R2=0.19؛ حيث جاءت قيمة (F=31.02) بمستوى دلالة (Sig.=0.00)، كما أكدت قيمة (T=5.57) بمستوى دلالة (Sig.=0.00) معنوية هذا التأثير؛ مما يدل على أن التغير في درجة ممارسة وتنفيذ الاستراتيجية سيؤدي إلى التغير في مستوى فاعلية إدارة الأزمات، وأنه يمكن من خلال عملية تنفيذ الاستراتيجية كأحد عمليات التخطيط الاستراتيجي التنبؤ وتفسير ما نسبته (١٩%) من التغير أو التباين في مستوى فاعلية إدارة الأزمات في الجامعات السعودية، ويمكن الاستنتاج بأن عملية تنفيذ الاستراتيجية من خلال إجراء التغيرات المطلوبة، وتنفيذ البرامج والمبادرات، وتحفيز أعضاء هيئة التدريس والأقسام الأكاديمية، وتحديد المسؤوليات ومستويات الأداء، وتحقيق الانسجام والتكامل في تنفيذ الخطط والبرامج، وتدريب الأفراد وفرق العمل وتنمية قدراتهم وتمكينهم لمواجهة التحديات، والتعامل مع التغيرات المحتملة أثناء التنفيذ بما يعزز مرونة الهياكل التنظيمية للجامعات، وسرعة تدفق المعلومات، وسهولة الاتصال، واستثمار الموارد، وبالتالي تحسين فاعلية إدارة الأزمات.

وفي ضوء ما سبق يمكن رفض الفرضية الفرعية الثالثة التي تقضي بعدم وجود تأثيرٍ ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) لعملية تنفيذ الاستراتيجية في تحسين فاعلية إدارة الأزمات بالجامعات السعودية، وقبول الفرضية البديلة التي تقضي بوجود ذلك التأثير المعنوي.

اختبار الفرضية الرابعة: "لا يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) لعملية التقييم والرقابة في تحسين فاعلية إدارة الأزمات بالجامعات السعودية"، وذلك باستخدام تحليل الانحدار الخطي البسيط كما هو موضح في الجدول رقم (١١).

جدول (١١): تحليل الانحدار الخطي البسيط 'Simple Linear Regression Analysis" لقياس أثر التقييم والرقابة في تحسين فاعلية إدارة الأزمات بالجامعات السعودية (ن=١٣٨)

المتغير المستقل	المتغير التابع: فاعلية إدارة الأزمات				
	المعامل المعياري(Beta)	الخطأ المعياري للتقدير	B	T قيمة (ت)	Sig. دلالة قيمة (ت)
التقييم والرقابة	0.541	0.043	0.326	7.505	0.000
قيمة (F) المحسوبة	F= 56.319				
الدلالة الإحصائية . معنوية (F)	Sig.=0.000				
معامل الارتباط (R)	R=0.541				
معامل التحديد (R2)	R2= 0.293				

يتضح من الجدول (٨) أن هناك علاقة تأثير ذات دلالة إحصائية لعملية التقييم والرقابة الاستراتيجية كأحد عمليات التخطيط الاستراتيجي في تحسين فاعلية إدارة الأزمات في الجامعات السعودية محل الدراسة؛ وبمعامل تحديد قيمته (R2=0.29؛ حيث جاءت قيمة (F=56.32) بمستوى دلالة (Sig.=0.00)، كما أكدت قيمة (T=7.51) بمستوى دلالة (Sig.=0.00) معنوية هذا التأثير؛ مما يدل على أن التغير في درجة ممارسة التقييم والرقابة سيؤدي إلى التغير في مستوى فاعلية إدارة الأزمات، وأنه يمكن من خلال عملية التقييم والرقابة الاستراتيجية كأحد عمليات التخطيط الاستراتيجي التنبؤ وتفسير ما نسبته (٢٩%) من التغير أو التباين في مستوى فاعلية إدارة الأزمات في الجامعات السعودية، ويمكن الاستنتاج بأن عملية التقييم والرقابة من خلال قياس الأداء الفعلي للأنشطة والعمليات المختلفة بناءً على معايير ومؤشرات واضحة، ومقارنته بالأداء المستهدف ومدى تحقيق الأهداف الاستراتيجية، واتخاذ الإجراءات والتعديلات التصحيحية بالسرعة المناسبة

في ضـــوء المســـتجدات والظروف البيئية الداخلية والخارجية، والعمل على تطوير البدائل واستراتيجيات التعامل مع المتغيرات، وتلبية الاحتياجات والمتطلبات المتجددة والمتسارعة سوف يسهم في تعزيز المرونة في التنقل بين الاستراتيجيات والبدائل وفق الإمكانات والقدرات المتاحة، وتشجيع ثقافة التمكين، والإبداع في حل المشكلات، ومواجهة التحديات في الجامعات، وبالتالي تحسين فاعلية إدارة الأزمات.

وفي ضوء ما سبق يمكن رفض الفرضية الفرعية الرابعة التي تقضي بعدم وجود تأثيرٍ ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) لعملية التقييم والرقابة في تحسين فاعلية إدارة الأزمات بالجامعات السعودية، وقبول الفرضية البديلة التي تقضي بوجود ذلك التأثير المعنوي.

وملخص ما سبق؛ أنه يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq 0.05$) لعمليات التخطيط الاستراتيجي (تحليل البيئة، صياغة الاستراتيجية، تنفيذ الاستراتيجية، التقييم والرقابة) في تحسين فاعلية إدارة الأزمات بأبعادها المتكاملة: (سرعة قرار الاستجابة، الاتصال وتدفق المعلومات، حشد وتعبئة الموارد) في الجامعات السعودية محل الدراسة، وقد كانت عملية تحليل البيئة الأكثر تأثيراً في تحسين فاعلية إدارة الأزمات بقدرة تفسيرية (٠,٦٠)، ويليها عملية التقييم والرقابة بقدرة تفسيرية (٠,٢٩)، ثم عملية صاغة الاستراتيجية بقدرة تفسيرية (٠,٢٤)، وأخيراً عملية تنفيذ الاستراتيجية بقدرة تفسيرية (٠,١٩)؛ مما يؤكد أهمية دور عمليات التخطيط الاستراتيجي في تحسين فاعلية إدارة الأزمات من خلال التنبؤ بالمشكلات المستقبلية والأزمات المحتملة، والانفتاح على العالم الخارجي، وتحليل البيئة ورصد العوامل الداخلية والخارجية المباشرة وغير المباشرة، وتوفير المعلومات الكمية والنوعية، وتطوير البدائل والاستراتيجيات، ووضع السياسات ورسم السيناريوهات، والعمل على رفع مستوى جاهزية الكليات والأقسام الأكاديمية، والاستعداد لمواجهة التحديات والأزمات، واستثمار الفرص الحالية والمستقبلية، وتخصيص وتعبئة الموارد، والاستفادة من التجارب والخبرات بما يسهم في اكتشاف الإنذارات المبكرة، والاستجابة للتغيرات المتسارعة، والحاجات المتجددة، واتخاذ القرارات السريعة والملائمة، وتوجيه وتنسيق الجهود، وتحقيق التعاون والتكامل، واستثمار الوقت والإمكانات والقدرات، وترتيب الأولويات. مع أهمية التقييم

المستمر والمتابعة، وتعزيز الوعي الاستراتيجي، والمرونة، والإبداع، والقدرة على التكيف، واحتواء الأضرار، والحد من الآثار، وبالتالي تحسين فاعلية إدارة الأزمات في الجامعة.

وتتفق هذه النتيجة في جزءٍ منها مع ما أشارت إليه دراسة ودراسة آل مداوي (٢٠١٦) التي أكدت أهمية دور التخطيط الاستراتيجي في إدارة الأزمات البيئية بجامعة الملك خالد، ومع ما أكدت عليه (Shekar ,2009)، (Rousakis & Alcott,2007) من أهمية ودور التخطيط الاستراتيجي في تحقيق التكيف ورفع مستوى الجاهزية والاستعداد لمواجهة الأزمات، كمت اتفقت مع دراسة العناتي وآخرين (٢٠١٨) التي كشفت عن وجود أثرٍ للتخطيط الاستراتيجي بأبعاده (الرؤية، القيم، والأهداف الاستراتيجية) على إدارة الأزمات في جامعة عمان الأهلية، ومع دراسة حسين (٢٠٢٠) التي أكدت أهمية دور التخطيط الاستراتيجي في أساليب إدارة الأزمات في جامعة دهوك بالعراق.

توصيات ومقترحات الدراسة:

دعم عمليات التخطيط الاستراتيجي في الجامعات السعودية؛ من خلال تعزيز ثقافة وممارسات التحليل البيئي وأنشطة التقييم والرقابة الاستراتيجية في سبيل جمع وتحليل مؤشرات حدوث الأزمات، وتوفير المعلومات الكمية والنوعية عبر وسائل اتصال فعالة، وتخصيص واستثمار الموارد، وتطوير الاستراتيجيات، ورسم السياسات الداعمة للتغيير، والاستجابة للمتطلبات والاحتياجات المتجددة، والتعامل مع الأزمات وإدارتها بفاعلية.

تعزيز مرونة النظام وتحديث الأنظمة واللوائح وفقاً للمستجدات والاتجاهات العالمية والتوجهات المحلية، واستشراف مستقبل التغيرات الاقتصادية والاجتماعية والإدارية، والتنبؤ بالأزمات المحتملة، وتطوير الاستراتيجيات والسيناريوهات المناسبة، وبناء الخطط الوقائية والإعلامية، وتحقيق التعاون والتواصل مع مؤسسات المجتمع، وإقامة التحالفات الاستراتيجية التي تسهم في رفع مستوى الجاهزية لمواجهة وإدارة الأزمات بالجامعة.

تفعيل نظم الاتصالات والمعلومات في اتخاذ قرارات الاستجابة وإنجاز المهام الإدارية والفنية، وتوظيف التقنية في سبيل سرعة تدفق المعلومات، وتعزيز مرونة الأقسام الأكاديمية والكليات في التعامل مع الأزمات، وتحقيق التنسيق والتكامل بين مختلف المستويات الإدارية في الجامعة.

تمكين القيادات وتفعيل مشاركة الأقسام الأكاديمية في عمليات التخطيط الاستراتيجي، وتدريب رؤساء الأقسام على مهارات إدارة الأداء وإجراءات العمل أثناء الأزمات، وتعزيز الإبداع والابتكار لدى رؤساء الأقسام، واستحداث وحدات أو مراكز لإدارة الأزمات، وتدريب فرق عمل متخصصة ومتعددة الوظائف في مختلف الكليات بالجامعة.

إثراء المجال بدراسات أخرى تتناول علاقة متغيرات أخرى، مثل: المرونة الاستراتيجية، والرشاقة الاستراتيجية، والذكاء الاستراتيجي ودورها في تعزيز وفاعلية إدارة الأزمات في مؤسسات التعليم العام أو العالي، ودور التحليل الاستراتيجي في تطوير أداء المؤسسات التعليمية، ودور التحليل الاستراتيجي في تعزيز القدرة التنافسية لمؤسسات التعليم العالي، ودور التقييم والرقابة الاستراتيجية في تطوير الأداء المؤسسي والأكاديمي.

المراجع:

أولا: المراجع العربية:

آل مداوي، عبير محفوظ (٢٠١٦). دور التخطيط الاستراتيجي في إدارة الأزمات البيئية بجامعة الملك خالد. مجلة التربية، جامعة الأزهر، ٢(١٧١)، ٣٠٨-٣٦٥.

البشر، فاطمة عبدالله. (٢٠٢٠). متطلبات تحقيق المواءمة بين التخطيط الاستراتيجي للجامعات السعودية ورؤية (٢٠٣٠). مجلة العلوم التربوية، العدد (٢٢)، ٢٩٣-٣٥٢.

التويجري، فاطمة عبدالعزيز. (٢٠٢٠). برنامج تدريبي مقترح لتطوير مهارات التخطيط الاستراتيجي لدى القيادات الأكاديمية بالجامعات السعودية الناشئة. المجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية، جامعة المجمعة، العدد (١٥)، ٢٢٩-٢٧١.

جعفر، يونس إبراهيم. (٢٠١٨). أثر التخطيط الاستراتيجي في إدارة الأزمات: دراسة تطبيقية على المؤسسات العامة في منطقة ضواحي القدس. مجلة جامعة الأقصى، سلسلة العلوم الإنسانية، ٢١(١)، ٢٩٣-٣٢٤.

حسين، جيهان حسن. (٢٠١٧أ). واقع إدارة الأزمات بالجامعات: دراسة مقارنة بين جامعتي القاهرة وبنها. مجلة آفاق جديدة في تعليم الكبار، جامعة عين شمس، العدد (٢٣)، ٢٦١-٢٩٩.

حسين، جيهان حسن. (٢٠١٧ب). التخطيط الاستراتيجي لإدارة الأزمات بجامعة القاهرة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والإداريين. مجلة آفاق جديدة في تعليم الكبار، جامعة عين شمس، العدد (٢٢)، ٩-٣٨.

حسين، سنان قاسم. (٢٠٢٠). دور التخطيط الاستراتيجي في أساليب إدارة الأزمات ــ دراسة استطلاعية لآراء عينة من التدريسيين في جامعة دهوك. مجلة جامعة تكريت للعلوم الإدارية والاقتصادية، ١٦ (العدد خاص – المؤتمر العلمي الرابع: الاقتصاد الخفي وإدارة الأزمات). ٣٢٧-٣٤٣.

دراذكة، أمجد محمود والثقفي، طارق سفر. (٢٠١٥). معوقات التخطيط الاستراتيجي بالأقسام العلمية في جامعة الطائف. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، ٣١(٥)، ١٤٠-١٧٣.

الزعبي، عطاف. (٢٠١٩). واقع ممارسة إدارة الأزمات بالجامعات الأردنية الحكومية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. المجلة التربوية لكلية التربية بجامعة سوهاج، ٦٦(٦٦)، ١٦٧-١٩٦.

الزعبير، إبراهيم عبدالله والضحيك، نورة بليهان (٢٠١٩). درجة ممارسة التخطيط الاستراتيجي في الجامعات الناشئة وعلاقته بتحقيق أهداف رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠دراسة ميدانية. مجلة البحث العلمي في التربية، جامعة عين شمس، ٢٠(١٣)، ١-٣٩.

سعيد، عباس محمد. (٢٠١٢). دور التخطيط الاستراتيجي في فاعلية إدارة الأزمات دراسة استطلاعية لآراء عينة من المديرين في وزارة التخطيط والتعاون الإنمائي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الإدارة والاقتصاد، جامعة بغداد.

السيد، رجب. (٢٠٠٠). دور القيادة في اتخاذ القرار خلال الأزمات، مطبعة الإيمان، القاهرة.

الشبول، منذر قاسم. (٢٠١٦). درجة مشاركة رؤساء الأقسام الأكاديمية والإدارية في الجامعات الأردنية في التخطيط لإدارة الأزمات من وجهة نظرهم. مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي، ٣٧(١)،١-١٦.

الشثري، عبدالعزيز ناصر (٢٠١٦). واقع ومتطلبات التخطيط الاستراتيجي بالجامعات السعودية لتحسين قدرتها التنافسية. مجلة العلوم التربوية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، العدد ٦، ٢٢٥-٢٨٠.

الشهري، عماد مشرف والختلان، منصور زيد. (٢٠١٨). المعوقات التنظيمية لتطبيق التخطيط الاستراتيجي في الجامعات السعودية الناشئة: دراسة حالة على جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز. مجلة البحث العلمي في التربية، جامعة عين شمس، ٢(١٩)، ١-٣٨.

طيفور، هيفاء علي (٢٠١٨). دارة الأزمات بكليات جامعة حائل: المصادر والاستراتيجيات المستخدمة للتعامل معها من وجهة نظر القيادات الأكاديمية. مجلة التربية، جامعة الأزهر .كلية التربية، ع١٧٨،ج١، ٣٥٢-٣٨١.

عبابنة، سعيد محمد سعيد وعاشور، محمد. (٢٠١٨). واقع إدارة الأزمات بالجامعات الأردنية الحكومية في شمال الأردن. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، ٢٦(٣)، ٧١٥-٤٤٢.

عبدالرحمن، إيمان. (٢٠١٩). واقع إدارة الأزمات في مؤسسات التعليم العالي الأردنية: حالة جامعة البلقاء التطبيقية. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، ٣٣ (٧)، ١٠٩٧-١١٢٣.

العجمي، محمد حسنين. (٢٠٠٨). الإدارة والتخطيط التربوي . النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر، الأردن.

العزاوي، نجم.(٢٠٠٩). أثر التخطيط الاستراتيجي على إدارة الأزمة، المؤتمر العلمي السابع، تداعيات الأزمة الاقتصادية العالمية على منظمات الأعمال (التحديات، الفرص، الآفاق)، كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية بجامعة الزرقاء الخاصة، ٣-٢٠٠٩/١١/٥.

العناتي، ختام عبدالعزيز، بدرخان، سوسن سعدالدين، المبيضين، محمد أحمد. (٢٠١٨). دور التخطيط الاستراتيجي في إدارة الأزمات من وجهة نظر عينة من موظفي جامعة عمان الأهلية، مجلة دراسات للعلوم التربوية، ٤٥(٤)، ٣٥٣-٣٧٢.

المانع، عبدالله محمد. (٢٠٢٠). مدى ممارسة التخطيط الاستراتيجي في الجامعات السعودية من وجهة نظر رؤساء الأقسام: دراسة حالة جامعة الملك عبدالعزيز في جدة وجامعة الملك خالد في أبها وجامعة الملك فيصل في الأحساء. مجلة كلية التربية، جامعة بنها، ٣١ (١٢١)، ٤٦-١١٦.

محمد، سعاد جعفر. (٢٠٢١). الاحتياجات التدريبية المهنية اللازمة لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية في ضوء إدارة الأزمات والظروف الطارئة كنموذج "COVID-19". المجلة الدولية أبحاث في العلوم التربوية والإنسانية والآداب واللغات، ٢(٣)، ٢٨٤-٣٤٠.

المخلفي، تركي منور. (٢٠١٨). واقع التخطيط الاستراتيجي بكلية التربية في جامعة القصيم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، ٢٨(١)، ١٦٢-١٨٢.

منسي، محمود عبدالحليم. (٢٠٠٣). مناهج البحث العلمي في المجالات التربوية والنفسية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر.

الوهبي، عبير حمد وبن شعيل، ندى صالح. (٢٠٢٠). الرشاقة التنظيمية مدخل لإدارة الأزمات في الجامعات الحكومية السعودية: سيناريوهات مستقبلية. مجلة العلوم التربوية، جامعة سطام بن عبدالعزيز، ٦(١)،٢٩٥-٣٣٢.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

Ababneh, Saeed Mohammed Saeed & Ashour, Mohammed (2018). The reality of crisis management in Jordanian public universities in northern Jordan, Journal of the Islamic University of Educational and Psychological Studies, 26 (3), 715-442.

Abdel-Rahman, Iman (2019). The Reality of Crisis Management in Jordanian Higher Education Institutions: The Case of Al-Balqa Applied University, An-Najah University Journal for Research (Humanities), 33(7), 1097-1123.

Al Madawi, Abeer Mahfouz (2016). The Role of Strategic Planning in Managing Environmental Crises at King Khalid University, Journal of Education, Al-Azhar University, 2 (171), 308-365.

Al-Ajmi, Muhammad Hassanein. (2008). Educational Administration and Planning - Theory and Application, Dar Al Masirah Publishing, Jordan.

Al-Anati, Khitam Abdulaziz, Badrakhan, Sawsan Saadeddin, Mubaidin, Muhammad Ahmad (2018). The role of strategic planning in crisis management from the point of view of a sample of Al-Ahliyya Amman University employees, Dirasat Journal of Educational Sciences, 45(4), 353-372.

Al-Azzawi, Najm. (2009). The Impact of Strategic Planning on Crisis Management, Seventh Scientific Conference, Implications of the Global Economic Crisis on Business Organizations (Challenges, Opportunities, Prospects), Faculty of Economics and Administrative Sciences at Zarqa Private University, 3-5/11/2009.

Al-Bishr, Fatima Abdullah (2020). Requirements to achieve alignment between the strategic planning of Saudi universities and the vision of (203), Journal of Educational Sciences. (22), 293-352.

Al-Makhlafi, Turki Munawwar (2018). The reality of strategic planning at the College of Education at Qassim University from the point of view of faculty members, Journal of the Islamic University of Educational and Psychological Studies, 28 (1), 162-182.

Al-Manea, Abdullah Mohammed (2020). The extent of strategic planning practice in Saudi universities from the point of view of department heads: A case study of King Abdulaziz University in Jeddah, King Khalid University in Abha and King Faisal University in Al-Ahsa, Journal of the College of Education, Benha University, 31(121), 46-116.

Alsaid. Rajab. (2000). The role of leadership in decision-making during crises, Al-Iman Press, Cairo.

Al-Shathri, Abdulaziz Nasser (2016). The reality and requirements of strategic planning in Saudi universities to improve their competitiveness, Journal of Educational Sciences, Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University, (6), 225-280.

Al-Shbul, Munther Qassem. (2016). The degree of participation of the heads of academic and administrative departments in Jordanian universities in planning crisis management from their point of view, Journal of the Union of Arab Universities for Research in Higher Education, 37(1), 1-16.

Al-Shehri, Imad Musharraf & Khathlan, Mansour Zaid (2018). Organizational Obstacles to the Application of Strategic Planning in Emerging Saudi Universities: A Case Study on Prince Sattam Bin Abdulaziz University, Journal of Scientific Research in Education, Ain Shams University, 2(19), 1-38.

Al-Tuwaijri, Fatima Abdulaziz (2020). A proposed training program to develop strategic planning skills for academic leaders in emerging Saudi universities, The Arab Journal of Educational and Social Studies, Majmaah University, (15), 229-271.

Al-Wahbi, Abeer Hamad & Bin Shuail, Nada Saleh (2020). Organizational Agility: An Introduction to Crisis Management in Saudi Governmental Universities: Future Scenarios, Journal of Educational Sciences, Sattam bin Abdulaziz University, 6(1), 295-332.

Al-Zaiber, Ibrahim Abdullah & Al-Dahik, Noura Belihan (2019). The degree of strategic planning practice in emerging universities and its relationship to achieving the goals of the Kingdom of Saudi Arabia 2030 vision, field study, Journal of Scientific Research in Education, Ain Shams University, 20(13), 1-39.

Al-Zoubi, Ataf. (2019). The reality of crisis management practice in Jordanian public universities from the viewpoint of faculty members. The Educational Journal of the Faculty of Education at Sohag University, 66 (66), 167-196.

Bobyleva, A., & Sidorova, A. (2015). Crisis management in higher education in Russia. Internationalization in Higher Education. Management of Higher Education and Research, 3 (1), 23-35.

Celik, A& Yilmaz R. (2016). Research of the Effusiveness of Strategic Leadersip in Crisis Management: A Comparative Study in Large Entireness and SMES in Konya 3rd industrial Zone. Postmodern Openings/ Deschideri Postmodern. 7I(2), 93-114.

Constantinides, Panos (2013), The Failure of Foresight In Crisis Management. A Secondary Analysis of The Mari Disaster. In Technological Forecasting and Social Change, 80(9), 1657–1673.

Daradkeh, Amjad Mahmoud & Al-Thaqafi, Tariq Safar (2015). Obstacles to strategic planning in scientific departments at Taif University, Journal of the College of Education, Assiut University, 31 (5), 140-173.

Davenport ،S. (2015) The Efficacy of A Crisis Intervention and Resilience Building Training Program for Counselors in Training، Unpublished Doctoral Dissertation ،Wayne State University، Michigan.

Ecung, B. (2019). A California Community College District Planning Committees Perceptions Of The Shared Goverance Approach On The Strategic Planning Process, A Doctorate Dissertation, Capella University.

Elsubbaugh, S& Fildes, R and Rose, M.(2004). preparation for crisis management:A proposed model and empirical evidence, journal of contingency and crisis management. 12(3), 112-126

Ghanima, R. (2013). Educational Crisis Management requirements in Secondary Schools in Damascus. Unpublished M.Sc. Dissertation. Damascus University. Syria.

Gomera, S., Chinyamurindi, W.T. & Mishi, S., (2018), 'Relationship between strategic planning and financial performance: The case of small, micro- and medium-scale businesses in the Buffalo City Metropolitan', South African Journal of Economic and Management Sciences 21(1).

Greenstone, J. L., & Leviton, S. C. (2010). Elements of Crisis Intervention: Crisis and How to Respond to Them, 3rd. Cengage Learning.

Hussein, Jihan Hassan. (2017a). The reality of crisis management in universities: a comparative study between the universities of Cairo and Benha. New Horizons in Adult Education, Ain Shams University, (23), 261-299.

Hussein, Jihan Hassan. (2017b). Strategic Planning for Crisis Management at Cairo University from the point of view of faculty members and administrators, New Horizons in Adult Education, Ain Shams University, (22), 9-38.

Hussein, Sinan Qasim (2020). The role of strategic planning in crisis management methods - an exploratory study of the opinions of a sample of teachers at the University of Duhok, Tikrit University Journal of Administrative and Economic Sciences, 16 (Special - Fourth Scientific Conference: Hidden Economy and Crisis Management). 327-343.

Jafar, Yunus Ibrahim (2018). The Impact of Strategic Planning in Crisis Management: An Applied Study on Public Institutions in the Suburbs of Jerusalem, Al-Aqsa University Journal, Human Sciences Series, 21(1), 293-324.

Jalal, A. & Murray, A. (2019). Strategic planning for higher education: A novel model for a strategic planning process for higher education, Journal of Higher Education Service Science and Management. 2(2).

Khachonkittimasak, S. & Satsananan, C. (2020). Staff's Participation in Strategic Planning of Faculty of Science and Technology Suan Sunadha Rajabhat University, (The 2020 International Academic Multidiscipline Research Conference in Rome).

Koviz, A, Adam K, & Rintzle A. (2013). Why Strategic planning, Mid Atlantic development.

Maleka, S, (2014). Strategic Management and Strategic Planning Process, South African Perspective, 1st ed. 1-30.

Mansi, Mahmoud Abdel Halim. (2003). Methods of scientific research in educational and psychological fields, University Knowledge House, Alexandria, Egypt.

Marangu, L, Dorice , N. Wilfred, M. (2015). Titus Wanyama, Effect of Strategic Planning on the Performance of Savings and Credit Co-Operative Societies in Kakamega County, Kenya, European Journal of Business and Management. 7(15) , 8 - 22.

Muhammad, Suad Jaafar (2021). Professional training needs for faculty members in Saudi universities in light of crisis management and emergency conditions as the "COVID-19" model, International Journal of Research in Educational and Human Sciences, Arts and Languages, 2(3), 284-340.

Rousaki,B & Alcott,P.(2007) exploring the crisis readiness perception of hotel managers in the UK, tourism & hospitality research.7(1), 27-38.

Saeed, Abbas Mohammed. (2012). The role of strategic planning in the effectiveness of crisis management, an exploratory study of the opinions of a sample of managers in the Ministry of Planning and Development Cooperation, [unpublished master's thesis], College of Administration and Economics, University of Baghdad.

Salkic, I (2014). Impact of Strategic Planning on Management of public Organizations in Bosnia and Herzegovina, Interdisciplinary Description of Complex Systems ,12(1), 61-77.

Sapungan, G., Mondragon, R. (2015). Our New Direction: A Basic Education Strategic Plan, Asian Journal of Management Sciences & Education. 4(1), 147-164.

Schilder ،D; (2008). Strategic Planning Process: Steps in Developing Strategic Plans ،Harvard Family Research Project ، Harvard University ،Sciences: Theory and Practice ،11(4)، 1887-1894.

Shekhar, M.(2009) crisis management: a case study on Mumbai terrorist attack, European journal of scientific research ,27(3),358-371.

Tayfur, Haifa Ali (2018). Crisis Management in the Faculties of Hail University: Sources and Strategies Used to Deal with it from the Point of View of Academic Leaders, Journal of Education, Al-Azhar University - College of Education, 178 (1), 352-381.

Wheelen,Thomas and hunger,david. (2012). Strategic Management and Business Policy: Toward Global Sustainability, 13th Edition. Pearson.

تقويم الأنشطة اللغوية في مقررات اللغة العربية للمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية في ضوء مهارات التفكير المستقبلي

Evaluation of linguistic activities in Arabic language courses for intermediate school in the Kingdom of Saudi Arabia in the light of future thinking skills.

إعداد

د. سعيد سعد هادي القحطاني

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المشارك بكلية التربية
بجامعة الملك خالد

Dr.Saeed Saad Hadi Alqahtani

Associate Professor of Curriculum and Arabic Teaching Methods
Kku – Abha Faculty of Education
Department of Curriculum and Instruction

DOI: 10.36046/2162-000-010-008

المستخلص:

هدفت الدراسة للكشف عن مهارات التفكير المستقبلي اللازم تضمينها في الأنشطة اللغوية لمقررات اللغة العربية للمرحلة المتوسطة، لتحديد مدى تضمنها في تلك الأنشطة، وباستخدام المنهج الوصفي التحليلي أعد الباحث قائمة بمهارات التفكير المستقبلي اللازم تضمينها في أنشطة مقرر اللغة العربية لطلاب المرحلة المتوسطة مكونة من (٦) مهارات رئيسة يندرج تحتها (٣٠) مهارة فرعية، وفي ضوئها تم إعداد استمارة التحليل، وطبقت استمارة التحليل على (٣٤) نصاً قرائيًا تضمنت (١٩٩) نشاطًا لغويًا كعينة التحليل في (٦) وحدات من مقررات اللغة العربية في المرحلة المتوسطة، شكلت ما نسبته (٣٢,٧٢%) من مجتمع الأنشطة اللغوية في مقررات اللغة العربية في المرحلة المتوسطة، وأظهرت النتائج أن نسبة مراعاة أنشطة مقررات اللغة العربية في المرحلة المتوسطة لمهارات التصور (٥,٦٥%) وهي نسبة ضعيفة، كما أن نسبة مراعاة أنشطة مقررات اللغة العربية في المرحلة المتوسطة لمهارات التخطيط (٢,٠٩%) وهي نسبة ضعيفة، وأن نسبة مراعاة أنشطة مقررات اللغة العربية في المرحلة المتوسطة لمهارات التوقع (٠,٣٤%) وهي نسبة ضعيفة، كما أن نسبة مراعاة أنشطة مقررات اللغة العربية في المرحلة المتوسطة لمهارات حل المشكلة (٢,٦٨%) وهي نسبة ضعيفة، وكذلك نسبة مراعاة أنشطة مقررات اللغة العربية في المرحلة المتوسطة لمهارات اتخاذ القرار (٨,٤٢%)، وهي نسبة ضعيفة، وأخيراً نسبة مراعاة أنشطة مقررات اللغة العربية في المرحلة المتوسطة لمهارات التقييم (٦,٦٦%) وهي نسبة ضعيفة.

وفي ضوء هذه النتائج قدم الباحث تصورًا مقترحًا لتضمين مهارات التفكير المستقبلي في أنشطة مقررات اللغة العربية للمرحلة المتوسطة، وكذلك عدد من التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: التفكير المستقبلي، مهارات التفكير المستقبلي، الأنشطة اللغوية، المرحلة المتوسطة.

Abstract

Evaluation of linguistic activities in Arabic language courses for intermediate school in the Kingdom of Saudi Arabia in the light of future thinking skills.

Abstract:

The study aimed to unveil the skills of the future thinking that need to be included in the language activities of the Arabic language courses for intermediate school, to determine the extent to which they are included in those activities.

Using the descriptive analytical approach, the researcher prepared a list of the future thinking skills necessary to be included in the activities of the Arabic language course suitable for intermediate school students, consisting of (6) main skills, under which (30) sub-skills fall.

In light of this list, an analysis form was prepared. The analysis form was applied to 34 phrasal texts, which included (199) linguistic activities as a sample of analysis in 6 units of Arabic language courses in intermediate school, which constituted 32.72% of the community of linguistic activities in Arabic language courses in the intermediate school. The results showed that :The percentage of taking into account the activities of Arabic language courses in intermediate school for visualization skills (5.65%), which is low alsothe percentage of taking into account the activities of the Arabic language courses in the intermediate school of planning skills (2.09%), which is low. Also the percentage of taking into account the activities of Arabic language courses in intermediate school skills and prediction skills (0.34%), which is low. In addition the percentage of taking into account the activities of Arabic language courses in intermediate school of problem solving skills (2.68%), which is low. Also the percentage of taking into account the activities of Arabic language courses in intermediate school for the skills of decision-making skills is 8.42%, which is low. As well as the percentage of taking into account the activities of Arabic language courses in intermediate school for skills assessment skills is 6.66%, which is low.

In light of these results, the researcher presented a proposal to include future thinking skills in the activities of the Arabic language courses for the intermediate school, as well as a number of recommendations and suggestions.

Keywords: Future Thinking, Future Thinking Skills, Language Activities, Intermediate school

المقدمة

فرضت التغيرات السريعة التي تحدث في عصرنا الحالي على مسؤولي التعليم والمهتمين بالمجال التربوي إعادة النظر فيما يقدم للمتعلمين لمواكبة هذه التغييرات والتحديات المنبثقة عنها، وبالتالي أصبحت الحاجة ملحة في إعداد المتعلمين لهذه المرحلة ومضاعفة الجهود لإكسابهم المهارات والقدرات اللازمة لذلك.

وفي ظل هذه التغيرات أصبح التفكير في المستقبل إحدى قضايا العصر، التي تتطلب تكثيف الجهود لدعم العملية التعليمية بأدوات ومقومات التخطيط للمستقبل، في ذلك ذكر الحميدان (٢٠٠٥) أن تنمية مهارات التفكير المستقبلي مسؤولية المؤسسات التربوية لأنه أداة رئيسة في صنع المستقبل، وتحديد التوجهات المستقبلية؛ حيث يتمكن الفرد من اتخاذ موقفٍ إيجابيٍّ في حل مشاكله وقضاياه اليومية والمستقبلية.

ومن توجهات رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠) بناء شخصيات أبنائنا والتعلم من أجل العمل، ومن أهم ما ركزت عليه الرؤية في برنامج تعزيز الشخصية الوطنية العناية باللغة العربية كما ركزت على تحسين مخرجات التعليم الأساسية والمواءمة بين مخرجات التعلم وحاجات سوق العمل وتنمية مهارات التفكير لدى الطلاب.

وفي ضوء انطلاق برنامج تنمية القدرات البشرية (٢٠٢١) في المملكة العربية السعودية والمنبثق من رؤية المملكة (٢٠٣٠) كان من أهم ما أشار إليه العناية باللغة العربية، كما أشار إلى أهمية تطوير المناهج في ضوء تنمية مهارات القرن الواحد والعشرين والمهارات اللازمة للمستقبل، ومنها مهارات التفكير المستقبلي. وقد راعت سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية (١٤١٥) تنمية التفكير لدى الطالب فكان من أهم أهدافها تشجيع وتنمية روح البحث والتفكير العلميين، وتقوية القدرة على المشاهدة والتأمل، وتبصير الطلاب بآيات الله في الكون وما فيه، وإدراك حكمة الله في خلقه، ليتمكن الفرد من الاضطلاع بدوره الفعّال في بناء الحياة الاجتماعية وتوجيهها توجيهاً سليماً. وعلى مستوى أهداف تعليم المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية (١٤١٥)

كان التركيز على تنمية القدرات العقلية والمهارات المختلفة لدى الطالب، وتعهدها بالتوجيه والتهذيب هدفًا تعليميًا للمرحلة المتوسطة.

ويعدُّ التفكير المستقبلي أحد أنماط التفكير الذي يتطلب معالجة المعلومات التي سبق تعلمها من أجل استشراف آفاق المستقبل (المشعل، ٢٠٢٠)، ويقوم التفكير المستقبلي على التخطيط والعمل والإنتاجية، التي تنتج عن ممارسة مهارات تفكير عليا، فهو لا يقتصر على إطلاق التخمينات أو تقديم التنبؤات.

وتبرز أهمية التفكير المستقبلي في كونه يسهم في تدريب المتعلمين على المشاركة في تشكيل مستقبلهم، ومستقبل مجتمعاتهم، وتوفير قاعدة معرفية رصينة حول جملة البدائل، والاختيارات المهمة التي يمكن الاستعانة بها مستقبلًا، ويسهم من ناحية أخرى في اكتشاف الموارد والإمكانات المتاحة التي تساعد في اتخاذ القرارات السليمة، وتنمية قدرة المتعلمين على توقع النتائج المستقبلية المترتبة على القضايا والمشكلات المختلفة، فضلًا عن التنبؤ بالأزمات المستقبلية المتوقع حدوثها والتخطيط والاستعداد لها بجانب القدرة على اقتراح تصورات لمواجهة المشكلات بالمستقبل بطريقة رشيدة (سالم وعبدالفتاح، ٢٠٢٠).

ويرتبط التفكير المستقبلي بالعديد من المهارات العقلية التي يؤديها المتعلم والمهارات النفس حركية التي يتطلب أداؤها جميعًا توظيف العقل، ويُشترط لها الأداء الماهر، ولأهمية التفكير المستقبلي فقد أعلنت لجنة السياسات التعليمية بالولايات المتحدة الأمريكية عام (١٩٦١م) أن الهدف الذي يتقدم الأهداف التعليمية هو تنمية القدرة على التفكير المستقبلي (الرباط، ٢٠١٧).

وبذلك تعد تنمية مهارات التفكير المستقبلي ضرورة إنسانية وفريضة عصرية ومتطلب أساسي من متطلبات إعداد المتعلمين، يسهم في توجيه المتعلمين للتكيف مع التقدم العلمي الهائل في شتى مجالات الحياة، وتزود المتعلمين كذلك بالمهارات التي تعدهم لحل المشكلات التي يمكن التنبؤ بها؛ فالمتعلمين اليوم بحاجة إلى فهم القضايا المعاصرة والتعود على التعامل معها بالتحليل والنقد والتنبؤ، وإصدار الأحكام ووضع الحلول واتخاذ القرار، ليستطيعوا مواكبة تطورات القرن الحادي والعشرين.

ولأهمية ذلك سعت العديد من الدراسات إلى تنمية مهارات التفكير المستقبلي لدى المتعلمين في مختلف المراحل التعليمية؛ ومنها: دراسة محمد (٢٠١٧)، والشربيني (٢٠١٩)، وعقل وأبو موسى (٢٠١٩)، وهليل (٢٠١٩)، والدوسري (٢٠٢٠)، وسالم وعبدالفتاح (٢٠٢٠)، والمشعل (٢٠٢٠)، وقد أكدت جميع تلك الدراسات أهمية تنمية مهارات التفكير المستقبلي.

وقد بين العياصرة (٢٠١١) أن علاقة اللغة بالتفكير تكمن في أن اللغة مهمة جداً ومحددة للتفكير، وأنها علاقة دينامية متبادلة من حيث التأثير، فلا نستطيع أن نفكر بعيدًا عن لغتنا. وأكد عبد الهادي وأبو حشيش وبسندي (٢٠٠٣) أن اللغة والتفكير وجهان لعملة واحدة لا نستطيع الفصل بينهما، ويمكن القول إن مقررات اللغة العربية هي من أفضل المقررات لتنمية مهارات التفكير المختلفة ومنها مهارات التفكير المستقبلي؛ لذا تعد مناهج اللغة العربية من المناهج الرئيسة التي يمكن الاعتماد عليها لتنمية مهارات التفكير المستقبلي لدى المتعلمين على اعتبار أن اللغة العربية نظام للتواصل، ينمو ويتطور بالتواصل والتفاعل والتفكير، إلا أن الجعافرة (٢٠١٤) وضح أن هناك مشكلات تتعلق بمحتوى اللغة العربية ومنها عدم ربطه بحياة المتعلم واحتياجاته، وكذلك إهمال متطلبات المتعلمين؛ وعلى مستوى مهارات التفكير المستقبلي طالب جعفر والجبوري (٢٠٢١) بتضمين مهارات التفكير المستقبلي في مقررات المرحلة المتوسطة.

وتمثل نشاطات التعلم عنصرًا مهمًا من عناصر محتوى المنهج، وأداة فعالة في استثارة مهارات التفكير بمستوياته المختلفة لدى المتعلمين، ووسيلة تساعد على التفاعل مع محتوى المنهج، وتعين على فهمه (الملا والسليطي، ١٩٩٩)، ومن هنا يؤكد الدرابكة (٢٠١٨) أن من العوامل المساعدة في تنمية مهارات التفكير المستقبلي هو أساليب التقويم والتي من ضمنها الأنشطة اللغوية لتدريبات المقررات.

وتعد النشاطات التعلمية من الوسائل المهمة في نجاح العملية التعليمية، لما لها من ارتباط وتأثير شديدين على مختلف جوانبها، فهي مهمة للمعلم والتلميذ، فعن طريقها يستطيع المعلم معرفة المستوى الفعلي لتلاميذه قبل تدريس مقرر معين أو موضوع ما، ويمكنه معرفة مدى فهم التلاميذ لما يشرحه إذا قام بتوجيه بعض النشاطات بعد كل جزء تم شرحه، أو بعد انتهائه من

شرح الموضوع بأكمله، وتحقق النشاطات أهدافاً معرفية، ومهارية، ووجدانيــة (صلاح، ١٤٢٧هـ، ٤٣٤).

وقد أثبتت كثير من الدراسات أن هناك تدنيًّا في مستوى مهارات التفكير المستقبلي لدى المتعلمين في مختلف المراحل التعليمية؛ ومنها: دراسة محمد (٢٠١٧)، وهليل (٢٠١٩)، والدوسري (٢٠٢٠)، وسـالم وعبدالفتاح (٢٠٢٠)، والمشـعل (٢٠٢٠)، وقد أوصـت دراسـة المنتصـر، (٢٠١٣) ودراسة عقل و أبو موسى (٢٠١٩)، ودراسة الدوسري على تضمين مهارات التفكير المستقبلي في المقررات الدراسية بشكل عام والأنشطة التعليمية بشكل خاص، وبناء على ما سبق فإن تقويم الأنشـطة بمقررات اللغة العربية يعد أمرًا مهمًا لنجاح العملية التعليمية، ومطلبًا ضـروريًا للتطوير، وعلية سـعت الدراسـة الحالية إلى تقويم أنشـطة مقررات اللغة العربية في ضـوء مهارات التفكير المستقبلي في المرحلة المتوسطة.

مشكلة الدراسة:

في ضوء توجهات رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠)، وانطلاق برنامج تنمية القدرات البشرية (٢٠٢١) والاتجاهات التربوية الحديثة التي تطالب بضرورة تنمية مهارات التفكير المستقبلي لدى الطلاب، فقد أكدت المشعل (٢٠٢٠) أن تنمية مهارات التفكير المستقبلي ضرورة عصرية لدى الطلاب، ورغم ذلك إلا أن دراسـة سـالم وعبد الفتاح (٢٠٢٠) أكدت عدم الاهتمام بمهارات التفكير المستقبلي، كما توصلت دراسة عقل وأبو موسى (٢٠١٩) إلى تدني مستوى الطلاب في مهارات التفكير المستقبلي؛ لذا أوصت دراسة الدوسري (٢٠٢٠) بإعادة النظر في المناهج بشـكل عام والأنشـطة التعليمية بشـكل خاص، ومدى مراعاتها لتنمية مهارات التفكير المستقبلي والتي يجب تطويرها في هذا الاتجاه، كما أوصت دراسة المنتصر (٢٠١٣)، ودراسة عقل وأبو موسـى (٢٠١٩) بتضـمين مهارات التفكير المسـتقبلي في محتوى المقررات، وعليه تحددت مشكلة الدراسة الحالية في الحاجة التربوية للكشف عن مهارات التفكير المستقبلي اللازم تضمينها في الأنشـطة اللغوية لمقررات اللغة العربية للمرحلة المتوسـطة، لتحديد مدى تضـمنها في تلك الأنشطة، ويمكن تحقيق ذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ما مهارات التفكير المستقبلي اللازم تضمينها في الأنشطة اللغوية بمقررات اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة؟
- ما درجة مراعاة أنشطة مقررات اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة مهارات التفكير المستقبلي المتعلقة بالتصور؟
- ما درجة مراعاة أنشطة مقررات اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة مهارات التفكير المستقبلي المتعلقة بالتخطيط؟
- ما درجة مراعاة أنشطة مقررات اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة مهارات التفكير المستقبلي المتعلقة بالتوقع؟
- ما درجة مراعاة أنشطة مقررات اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة مهارات التفكير المستقبلي المتعلقة بحل المشكلات؟
- ما درجة مراعاة أنشطة مقررات اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة مهارات التفكير المستقبلي المتعلقة باتخاذ القرار؟
- ما درجة مراعاة أنشطة مقررات اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة مهارات التفكير المستقبلي المتعلقة بالتقييم؟
- ما درجة مراعاة أنشطة مقررات اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة مهارات التفكير المستقبلي؟
- ما التصور المقترح لتضمين مهارات التفكير المستقبلي في الأنشطة اللغوية بمقررات اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة؟

أهداف الدراسة:

- تحديد مهارات التفكير المستقبلي اللازم تضمينها في الأنشطة اللغوية بمقررات اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة.

- تعرف واقع تضمين مهارات التفكير المستقبلي في الأنشطة اللغوية بمقررات اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة المتعلقة بالتصور، والتخطيط، والتوقع، وحل المشكلات، واتخاذ القرار، والتقييم.
- تقديم تصور مقترح لتضمين مهارات التفكير المستقبلي في الأنشطة اللغوية بمقررات اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في أن نتائجها:

- تفيد واضعي مناهج اللغة العربية ومطوريها بالمرحلة المتوسطة؛ حيث تحدد لهم مدى توافر مهارات التفكير المستقبلي في الأنشطة اللغوية بمقررات اللغة العربية، وبالتالي تطويره في ضوء تلك المهارات.
- تفيد معلمي اللغة العربية؛ حيث تزودهم الدراسة بمهارات التفكير المستقبلي المناسبة لطلاب المرحلة المتوسطة، وكيفية تنميتها لدى المتعلمين من خلال الأنشطة اللغوية.
- تفيد المتعلمين في تعزيز وتنمية مهارات التفكير المستقبلي لديهم؛ من خلال تطوير مقررات اللغة العربية بتضمين مهارات التفكير المستقبلي في الأنشطة اللغوية.
- تفيد الباحثين من خلال الإسهام في إثراء البحوث والدراسات.

حدود الدراسة:

اقتصرت حدود الدراسة في الآتي:

- قائمة مهارات التفكير المستقبلي، واستمارة التحليل التي تم التوصل إليهما في ضوء نتائج الدراسات والبحوث السابقة، وآراء الخبراء.

- الأنشطة اللغوية بمقررات اللغة العربية (لغتي الخالدة) المقررة على طلاب المرحلة المتوسطة للعام الدراسي (١٤٤٢/ ١٤٤٣هـ)، وعددها (٥٩٥) نشاطا لغويًا، موزعة على (٦) مستويات دراسية.

مصطلحات الدراسة:

التقويم:

عرّف سلامة (٢٠٠٢) التقويم بأنه: "عملية منظمة متسلسلة تسير في خطوات منطقية بهدف الرقي بالعملية التدريسية" (ص. ١٦٠).

وعرّفه الخليفة (٢٠٠٥) بأنه: "الوسيلة الأساسية التي يمكن بواسطتها التعرف على مدى النجاح في تحقيق الأهداف التعليمية بقصد تحسينها بما يحق الأهداف المرجوة" (ص. ١٨٧).

وفي هذه الدراسة يُعرّف التقويم إجرائيًا بأنه: الحكم على مدى توافر مهارا التفكير المستقبلي في الأنشطة اللغوية بمقررات اللغة العربية (لغتي الخالدة).

الأنشطة اللغوية:

تُعرف في هذه الدراسة إجرائيًا بأنها: التدريبات اللغوية المتضمنة في مقررات اللغة العربية للمرحلة المتوسطة (لغتي الخالدة)، وتشمل أسئلة متنوعة لقياس مدى مراعاة أنشطة تدريبات مقررات اللغة العربية في المرحلة المتوسطة لمهارات المستقبل.

التفكير المستقبلي:

عرّف عمار (٢٠١٥) التفكير المستقبلي بأنه: "عملية توليد عدد كبير من الأفكار، وإثارة التساؤلات حول ما تم تجميعه من معلومات، واستخدام الخيال والتأمل والعصف الذهني واستراتيجية ماذا لو وضع تصور مبدئي لما ستكون عليه الظاهرة في المستقبل، وتتضمن هذه العملية الاستعانة بأفكار الآخرين وإطلاق العنان للخيال المشروط وتبسيط المعقد مع مزيد من العمل الجاد والمحاولة المستمرة" (ص. ٤٦).

ويُعرّف إجرائيا في هذه الدراسة بأنه: نشاط عقلي قائم على الخيال والتصور، والتأمل يمارسه طلاب المرحلة المتوسطة لتوليد الأفكار وإثارة التساؤلات لتقديم تصورات مبدئية في ضوء التبوء بالمتغيرات الفعالة.

وتُعرّف مهارات التفكير المستقبلي إجرائيًا بأنها: الأدوات أو الوسائل التي يستخدمها طلاب المرحلة المتوسطة لتفعيل التفكير المستقبلي لديهم، وتتضمن مهارات التصور، والتخطيط، والتوقع، وحل المشكلات، واتخاذ القرار، والتقييم.

الإطار النظري:

التفكير المستقبلي:

يعد التفكير المستقبلي أحد أنواع التفكير الذي يستخدم في التخطيط للمستقبل من خلال خطط وتنبؤات مستقبلية، والأدب التربوي يزخر بالعديد من التعريفات لمفهوم التفكير المستقبلي؛ حيث عرفه (Dixon, 2007) بأنه: "عملية تقوم على إدراك تطور الأحداث في امتداد زمني مستقبلي، لمعرفة طبيعة التغير واتجاهاته بناء على تحليل معلومات وبيانات متنوعة متوفرة في الحاضر، والاستفادة منها لرسم تصور مستقبلي".

وعرفه (Hines, 2006) بأنه: "عملية قائمة على تصميم استراتيجية مستقبلية تقوم على التخيل، والتوسع، والتنبؤ، والتصور، والتخطيط، واتخاذ قرارات تتعلق بمشكلات مستقبلية".

وعرفه عقل وأبو موسى (٢٠١٩) بأنه: "مجموعة من المهارات التي تمكن المتعلم من استشراف المستقبل عن طريق عمليات التخطيط والتنبؤ واتخاذ المناسب"(ص. ٥).

وعرفه سيد (٢٠١٥) بأنه: "القدرة على التوصل لاستنتاجات منطقية ناتجة عن مقدمات محددة، والربط بين الأسباب والنتائج، وتحديد العلاقات بين الأفكار، وتوقع النتائج المستقبلية المترتبة على حدث أو مشكلة ما راهنة، والتنبؤ بالمشكلات المستقبلية المتوقع حدوثها في ضوء وضع تصورات مستقبلية بديلة، وكشف معوقات تحقق التنبؤات المستقبلية المتوقعة فضلا عن بعض

البيانات والمعلومات المتاحة لمواجهة مشكلة ما، إلى جانب تقييم المقترحات المستقبلية المصاغة لمواجهة مشكلة ما" (ص. ٨).

وبتأمل التعريفات السابقة يتضح أنها تجمع على أن التفكير المستقبلي عملية استشراف للمستقبل من خلال مجموعة من المهارات التي يمارسها الطالب أثناء ذلك.

المبادئ التي يستند عليها التفكير المستقبلي:

يستند التفكير المستقبلي إلى جملة من المبادئ وردت في عدد من الدراسات أجملها الباحث في الآتي:

- عدم حتمية المستقبل؛ حيث أصبح صورًا وأشكالًا يمكن دراستها واختيار الأنسب منها، فلم يعد احتمالًا وبالتالي يمكن التعامل معه على أساس أنه توقعات مستقبلية.
- صناعة المستقبل بالملاحظة والتجربة المباشرة في الحاضر، من خلال تفاعل الأفراد مع بعضهم، وتبادل الفهم والخبرات للتوصل إلى تنبؤات مستقبلية.
- الانطلاق في التخطيط للمستقبل من الحاضر، مع مراعاة التغيرات المستقبلية المتوقع حدوثها، ووضع تصورات لذلك بربطها بالحاضر.
- دراسة المستقبل تقوم على فكرة الإرادة القادرة على الإنجاز والتغيير؛ فهو غير مفروض على الشعوب ولكن يمكن صناعته.
- دراسة المستقبل تتطلب حكمة ورغبة في التجريب (عقل وأبو موسى، ٢٠١٩؛ المشعل، ٢٠٢٠).

هذه المبادئ تؤكد أهمية الانطلاق من الحاضر عند التفكير في المستقبل؛ مما يؤكد أهمية دراسة الاحتياج الواقعي في ضوء التصور المستقبلي، ومراعاة التغيرات والتوجهات التي يفرضها المستقبل، وهنا يتضح دور التخطيط القائم على التحليل والتنبؤ، ووضع الفرضيات واقتراح الحلول، واختيار الأنسب بعد خضوعها للاختبار، كُل ذلك يتطلب العمل وفق خطة مدروسة؛ لكي

يستفاد من هذه المبادئ عند تنمية مهارات التفكير المستقبلي، كما يجب مراعاتها عند تضمين مهارات التفكير المستقبلي في محتوى المقررات الدراسية.

أهمية التفكير المستقبلي:

تناول عدد من الباحثين أهمية التفكير المستقبلي، فعلى سبيل المثال لا سبيل الحصر ما يراه همام (٢٠١٤) أن أهمية التفكير المستقبلي تنطلق من كونه يسهم في:

- إعداد المتعلم لأحداث غير متوقعة في المستقبل.
- زيادة الشعور بالمسؤولية تجاه المستقبل.
- مساعدة المتعلم على ربط الحاضر بالماضي لاتخاذ قرارات في المستقبل.
- تمكين المتعلم من رؤية قدراته في المستقبل.
- مساعدة المتعلم على رؤية العديد من جوانب المستقبل.

ويرى الباحث أن التفكير المستقبلي يسهم في تنمية المسؤولية الذاتية والاجتماعية لدى المتعلم، ويساعده على اتخاذ قرارات مستقبلية، كما يسهم في إطلاع المتعلم على القضايا والمشكلات التي تدور في مجتمعه، وبالتالي تنمية قدرته في التعامل معها وإدارة الأزمات.

مراحل التفكير المستقبلي:

يتحدد التفكير المستقبلي بعدد من المراحل أو الخطوات لا بد أن يمر بها المتعلم؛ هي:

- مرحلة الاستطلاع: وفيها يتم تحديد وفهم قوة التغيير المؤثر في موضوع البحث أو المشكلة.
- مرحلة التطلع للأمام: وفيها يتم توضيح المؤثرات التغيرية في شكل المستقبل.
- مرحلة التخطيط: وفيها وضع مخطط استراتيجي لقيادة التغيير وتخطي الفجوة بين الواقع والمستقبل، في محاولة لرسم صورة المستقبل المفضل والممكن.

- مرحلة التنفيذ: وتتم بتطبيق الاستراتيجيات المتوقعة مع متابعة المؤشرات الناتجة عنها، وعمل المحادثات الاستراتيجية المستمرة من أجل تحقيق المستقبل الممكن (الدوسري، ٢٠٢٠).

ومن الواضح أن مراحل التفكير المستقبلي راعت التدرج والتكامل في تنمية مهارات التفكير المستقبلي، والتي هي بمثابة خطوات مقترحة يستفيد منها المعلم في تنمية مهارات التفكير المستقبلي لدى طلابه.

مهارات التفكير المستقبلي:

تعددت الدراسات التي تناولت التفكير المستقبلي وتحديد مهاراته وعليه اختلف تصنيف الباحثين لتلك المهارات؛ حيث ذكر (Julien, et al,2018) أن مهارات التفكير المستقبلي تتمثل في:

- تحليل المواقف المستقبلية: وتشمل القدرة على تحديد المكونات الرئيسة للمستقبل وخصائصها وعلاقاتها التفاعلية، ثم بناء نموذج يحاكي الواقع بأفضل صورة ممكنة.
- التنبؤ: ويقوم على استنتاج أو توقع حدوث وقائع معينة استنادًا إلى معلومات وبيانات سابقة، مما يساعد على تكوين صورة ذهنية لطبيعة المستقبل.
- التخيل المستقبلي: ويعتمد على مهارات التخيل والابتكار والإبداع في صنع الخطط المستقبلية.
- حل المشكلات المستقبلية: وتعتمد على تحليل المشكلات والمواقف الحالية بهدف التوصل إلى مجموعة من البدائل المخططة لحل المشكلات المستقبلية والتعامل معها بإيجابية.

واتفق كل من أبو موسى (٢٠١٩) والشربيني (٢٠١٩) على أن مهارات التفكير المستقبلي تتمثل في:

- التوقع: وتمثل التكهن بما سيحدث في المستقبل، ويندرج تحتها عدد من المهارات؛ هي: التوقع الاستكشافي، التوقع المعياري، التوقع المحسوب.
- التنبؤ: وهي المهارة التي تستخدم من قبل شخص ما يفكر فيما سيحدث في المستقبل، ويندرج تحتها عدة مهارات؛ هي: عمل الخيارات الشخصية، طرح الفرضيات، التمييز بين الافتراضات، التحقق من التناسق أو عدمه.
- التصور: العملية التي يتم خلالها تكوين صورة متكاملة للأحداث في الفترة المستقبلية، وتتأثر بعوامل الابتكار، والخلق، والخيال العلمي في محاولة لتصوير التصور المستقبلي، ويندرج تحتها عدد من المهارات تتمثل في: تحديد الأولويات، والتعرف على وجهات النظر، وتحليل المجادلات، وطرح الأسئلة.
- حل المشكلات المستقبلية: وهذه المهارة تستخدم لتحليل ووضع استراتيجيات تهدف إلى حل سؤال صعب، أو موقف معقد، أو مشكلة تعيق التقدم في جانب من جوانب الحياة المختلفة ويندرج تحتها عدد من المهارات؛ هي: الوصول إلى المعلومات، وتدوين الملاحظات، ووضع المعايير، وتحديد وتطبيق الإجراءات، وتقييم البدائل، وإصدار الأحكام.

وصنفت هليل (٢٠١٩) مهارات التفكير المستقبلي إلى:

- اتخاذ القرار، ويندرج تحته مهارات فرعية هي: فهم الموضوع وتحديده، وتحديد الهدف أو الأهداف، والتفكير بمتطلبات اتخاذ القرار، وطلب المساعدة الذهنية من الآخرين، وتوليد البدائل، وترتيب البدائل والمفاضلة بينها، واختيار البديل الأفضل، والتنفيذ.
- التخطيط، ويندرج تحته مهارات فرعية هي: تطوير الخطط، ووضع خطة خاصة لتحقيق كل هدف على حدة، وتطوير خطط لتحقيق الأهداف المجتمعية، وجمع المعلومات عن المهمة قبل الحصول على النتائج، وتحديد العواقب المتوقعة قبل تطبيق مهمة ما، وإدارة

الوقت لتحقيق الخطط بفاعلية، وفهم المهمة قبل تنفيذها، والربط بين التخطيط للمهام والتنمية المهنية للمتعلمة.

- التوقع، ويندرج تحته مهارات فرعية هي: تطوير أفكار إيجابية دقيقة، والتوقع لاحتمالات متعددة متشعبة لنتائج متوقع حدوثها، واستنتاج معارف معتمدة على التفكير العميق، وتخمين نتيجة الخطوة التالية لخطوة حالية، وتوقع النتائج النهائية قبل البدء في مهمة ما، وتوقع المشكلات التي قد تعترض تنفيذ المهمة، وتوقع الوقت المحتمل لحدوث مشكلة ما أثناء تنفيذ المهمة، وتوقع عدد الخطوات اللازمة لتنفيذ مهمة ما.
- حل المشكلات، ويندرج تحتها مهارات فرعية هي: التنبؤ بالمشكلات المتوقع حدوثها، والتحديد الدقيق للمشكلة، والتخطيط للحل وفقا لإجراءات وخطوات واضحة، وجمع أكبر قدر من المعلومات المتاحة، والتفكير في أكثر من احتمال لحل المشكلة، وتحليل الحلول المقترحة وتحديد مميزاتها وعيوبها، واختيار الحل الأفضل وفقا للمعلومات المتوافرة، وتجريب الحل الذي تم اختياره.
- التصور، ويندرج تحته مهارات فرعية هي: كتابة الأفكار المتوقع حدوثها بشكل واضح، وطرح نماذج تعبر عن النتائج المتوقعة، ووصف التنبؤات بخطوات متسلسل، والاستعانة بالرسوم التوضيحية لوصف التوقعات، والتنبؤ بطريقة سير خطوات المهمة، ورسم خرائط ذهنية معرفية تفصل النتائج المتوقعة من كل خطوة، ووضع سبل مواجهة المشكلات المتوقعة أثناء المهمة، وتطوير خطط بديلة في حالة فشل التصور القائم.
- التخيل، ويندرج تحته مهارات فرعية هي: تخيل نتائج وتطورات لم يسبق أن عايشتها المتعلمة، وتعزيز خيال المتعلمة لتوليد أفكار إبداعية، واستثارة الخيال لتعزيز الدافعية لدى المتعلمات، والاستفادة من التخيل لتوسيع مدارك المتعلمات، والتفكير خارج إطار الزمن الحالي وتجاوزه للزمن القادم، وتخيل اختراعات وابتكارات، وإثراء خيال المتعلمة بالمعلومات والمعارف للحصول على نتائج مبهرة، والحرص على إثارة التخيل الموضوعي القابل للتحقق.

- التقييم: ويندرج تحته مهارات فرعية هي: الاهتمام بالتقييم الذاتي للتفكير، ووضع معايير محددة للتقييم، ومراجعة التصورات لاختيار الأفضل، وتحديد المهام الأكثر أهمية، وتصنيف المشكلات بناء على المحتمل والممكن منها، وتقييم القرارات لاستخدامها أو تأجيلها أو تعديلها، والاستفادة من نقاط القوة والتعلم من الأخطاء، وتحديد مزايا وعيوب النتائج المتوقعة.

وعلى الرغم من الاختلاف بين قوائم مهارات التفكير المستقبلي، إلا أنها اتفقت على تضمنه مهارات التنبؤ، والتحليل، والتخيل، والتقييم، واقتراح الحلول وجميع ذلك يتم في ضوء تحليل الواقع والتطلع للتطورات المستقبلية، وقد استفاد البحث الحالي من قوائم مهارات التفكير المستقبلي التي صنفها الباحثون في بناء التصور الأولي لمهارات التفكير المستقبلي المناسبة لطلاب المرحلة المتوسطة.

وانطلاقًا من أهمية التفكير المستقبلي حرصت العديد من الدراسات على تنميته لدى المتعلمين من خلال عدد من الاستراتيجيات التدريسية؛ ومنها: دراسة إسماعيل (٢٠١٦) هدفت إلى عرض برنامج مقترح في الجغرافيا قائم على بعض أبعاد خطة التنمية المستدامة ٢٠١٦-٢٠٣٠ لتنمية مهارات التفكير المستقبلي والمسؤولية الاجتماعية لدي الطالب المعلم، واستخدم البحث المنهج الوصفي التحليلي، والمنهج التجريبي. وتكونت عينة البحث من (٣٧) طالباً من طلاب شعبة الدراسات الاجتماعية بكلية التربية. وتمثلت أدوات البحث في إعداد قائمة بمهارات التفكير المستقبلي الواجب تنميتها لدى الطلاب المعلمين بشعبة الجغرافيا، وإعداد قائمة بأبعاد التنمية المستدامة المناسبة للطلاب المعلمين في شعبة الجغرافيا، وإعداد تصور مقترح للبرنامج قائم على خطة التنمية المستدامة ٢٠١٦- ٢٠٣٠. وجاءت نتائج البحث مؤكدة على فاعلية البرنامج المقترح القائم على التنمية المستدامة على تنمية كل من مهارات التفكير المستقبلي والمسؤولية الاجتماعية لدي الطلاب المعلمين.

دراسة الدرابكة (٢٠١٧) هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على مستوى مهارات التفكير المستقبلي لدى عينة من الطلبة الموهوبين والطلبة غير الموهوبين، واستخدم الباحث المنهج الوصفي

لأغراض الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (٧٠) طالباً من الصف العاشر الأساسي. تم اختيارهم بالطريقة القصدية موزعين على مجموعتين، المجموعة الأولى تكونت من (٣٥) طالبا موهوباً من مدرسة الملك عبد الله الثاني للتميز التابعة لمديرية التربية والتعليم في عجلون، وتألفت المجموعة الثانية من (٣٥) طالبا غير موهوب من مدرسة عجلون الثانوية، والمسجلين خلال العام الدراسي ٢٠١٥/٢٠١٦، كما استخدم مقياس مهارات التفكير المستقبلي كأداة للدراسة، وتوصلت الدراسة إلى نتائج تفيد بأن مستوى مهارات التفكير المستقبلي لدى الطلبة الموهوبين كان مرتفعاً، في حين كان متوسطا لدى الطلبة غير الموهوبين، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى مهارات التفكير المستقبلي بين الموهوبين وغير الموهوبين لصالح الموهوبين.

دراسة الرباط (٢٠١٧) والتي هدفت إلى قياس فاعلية برنامج قائم على أبعاد التنمية المستدامة لتنمية مهارات التفكير المستقبلي وحقوق الإنسان لدى تلاميذ الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية، واستخدم البحث الحالي لتصميم التجريبي القائم على نظام المجموعتين من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي بإحدى مدارس محافظة القليوبية بواقع فصل لكل مجموعة، تكونت التجريبية من (٥٠) تلميذا وتلميذة، والأخرى ضابطة درست نفس محتوى الوحدتين بالطريقة المعتادة المتبعة في المدارس وعددها (٤٧) تلميذا وتلميذة، ليبلغ إجمالي العينة (٩٧) تلميذا وتلميذة. وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذو دلالة إحصائية لصالح البرنامج المقترحة.

ودراسة محمد (٢٠١٧) والتي هدفت إلى تعرف فاعلية برنامج قائم على مفاهيم الأمن المائي لتنمية بعض أبعاد التنمية المستدامة ومهارات التفكير المستقبلي لدى الطالب المعلم، وباستخدام المنهج التجريبي طبق اختبار مهارات التفكير المستقبلي على عينة الدراسة، وقد أظهرت النتائج أثرًا إيجابيًا للبرنامج المقترح في تنمية مهارات التفكير المستقبلي.

إضافة إلى دراسة إبراهيم (٢٠١٩) التي هدفت إلى التعرف على فاعلية تدريس برنامج مقترح في النصوص الأدبية القصصية القصيرة باستراتيجية دورة التعلم البنائية السباعية SEVEN ES في تنمية بعض مهارات التفكير المستقبلي لدى طلاب المرحلة الثانوية، واستخدمت المنهج

التجريبي، طبق على عينة قصدية لتحقيق أهداف الدراسة أعدت الدراسة اختبار لقياس مهارات التفكير المستقبلي طبق على عينة مكونة من (٣٨) طالبًا في الصف الأول الثانوي بمدرسة جمال عبدالناصر الثانوية، وأظهرت النتائج فروقًا ذات دلالة إحصائية بين التطبيق القبلي والبعدي للاختبار لصالح التطبيق البعدي والتي أظهرت فاعلية البرنامج المقترح.

ودراسة الدليمي ومعجون (٢٠١٩) التي هدفت الدراسة إلى معرفة أثر استراتيجية الإثراء الوسيلي في اكتساب المفاهيم النفسية عند طالبات الصف الخامس الأدبي وتنمية تفكيرهن المستقبلي، واعتمد الباحثان التصميم التجريبي بالمجموعتين المتكافئتين التجريبية والضابطة، اختيرت عينة البحث بشكل قصدي من طالبات الصف الخامس الأدبي من ثانوية العلم وثانوية الحكمة للبنات بلغ عددهن (٤٣) طالبة، كما اعتمد الباحثان اختبارين لقياس متغيرات بحثِهما: الأول اختبار اكساب المفاهيم النفسية، والثاني مقياس التفكير المستقبلي، وأظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في اختبار اكتساب المفاهيم النفسية ومقياس التفكير المستقبلي.

أيضًا دراسة الشربيني (٢٠١٩) والتي هدفت إلى قياس فاعلية برنامج قائم على مشروعات التعلم الخدمي لتنمية التحصيل والمسؤولية الاجتماعية والتفكير المستقبلي لدى طلاب شعبة الجغرافيا بكليات التربية، وباستخدام المنهج التجريبي طبق اختبار مهارات التفكير المستقبلي على عينة من طلاب شعبة الجغرافيا بكلية التربية قبل البرنامج وبعده، وقد أظهرت النتائج فروقًا دالة إحصائيًا لصالح التطبيق البعدي.

ودراسة عطية (٢٠١٩) التي هدفت لقياس فاعلية برنامج قائم على الأنشطة الإثرائية في الدراسات الاجتماعية لتنمية بعض مهارات التفكير المستقبلي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، والمنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (٨٠) تلميذاً من تلاميذ الصف السادس الابتدائي. وتمثلت أداة الدراسة في اختبار لبعض مهارات التفكير المستقبلي لتلاميذ المرحلة الابتدائية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فرق بين متوسطي درجات التطبيقين لصالح التطبيق البعدي. كما توصلت النتائج إلى فاعلية برنامج

قائم على الأنشطة الإثرائية في كافة المناهج وخاصة في تدريس الدراسات الاجتماعية؛ لأنها تعتمد على التطبيق الفعلي وليس النظري مما يؤدي إلى تحسين عملية التعليم والتعلم. وأوصت الدراسة بضرورة توجيه واضعي المناهج إلى تضمين مهارات التفكير المستقبلي في جميع المراحل التعليمية واختيار أنسب هذه المهارات لكل مرحلة تعليمية، وضرورة الاهتمام بتدريب معلم الدراسات الاجتماعية على تفعيل الأنشطة الإثرائية داخل الفصل وخارجه وذلك لتحقيق أقصى استفادة ممكنة.

ودراسة عقل وأبو موسى (٢٠١٩) والتي هدفت إلى تصميم بيئة تعلم إلكترونية توظف استراتيجيات التعلم النشط، وقياس فاعليتها في تنمية مهارات التفكير المستقبلي في التكنولوجيا لدى طالبات الصف السابع الأساسي، وباستخدام المنهجين النوعي والتجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (٧٠) طالبة من مدرسة عليبون الأساسية المشتركة، طبق الباحثان اختبار مهارات التفكير المستقبلي، وقد أظهرت النتائج فاعلية البيئة التعليمية الإلكترونية القائمة على التعلم النشط في تنمية مهارات التفكير المستقبلي.

ودراسة هليل (٢٠١٩) وقد هدفت إلى تحليل محتوى كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية المقررة على طالبات الصف الثاني المتوسط في ضوء مهارات التفكير المستقبلي، وقد تم استخدام المنهج الوصفي القائم على تحليل المحتوى؛ حيث أعدت الباحثة بطاقة التحليل مكونة من (٧) مهارات أساسية و(٥٦) مهارة فرعية، وأظهرت النتائج تفاوت مستوى توافر مهارات التفكير المستقبلي في المقرر عينة التحليل ما بين قليلة إلى متوسطة.

ودراسة الدوسري (٢٠٢٠) والتي هدفت إلى تعرف فاعلية أنموذج مقترح قائم على دمج استراتيجيتي المحطات العلمية والمحاكاة الحاسوبية في تدريس وحدة الديكور المنزلي في تنمية مهارات التفكير المستقبلي ومستوى الطموح الأكاديمي لدى طالبات المرحلة الثانوية، وتم استخدام التحليلي الوصفي والمنهج التجريبي، تكونت عينة الدراسة من (٤١) طالبة من المرحلة الثانوية بنظام المقررات بالمدرسة الثانوية الرابعة بمحافظة بيشة، طبق اختبار مهارات التفكير المستقبلي على

عينة الدراسة التجريبية والضابطة، وقد أظهرت النتائج وجود فروق بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية في اختبار مهارات التفكير المستقبلي.

ودراسة سالم وعبد الفتاح (٢٠٢٠) والتي هدفت إلى تعرف فاعلية برنامج تدريسي قائم على مبادئ نظرية التعلم المستند إلى الدماغ لتنمية مهارات التفكير المستقبلي والطموح الأكاديمي في مقرر الرياضيات لتلاميذ الصف السادس الابتدائي، تم استخدام المنهج التجريبي، وتكونت العينة من (٨٧) تلميذًا من تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمحافظة الشرقية، طبق اختبار مهارات التفكير المستقبلي على عينة الدراسة، وقد أظهرت النتائج تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية في مهارات التفكير المستقبلي.

كذلك دراسة المشعل (٢٠٢٠) والتي هدفت إلى تحديد المهارات التدريسية لمعلمات الرياضيات اللازمة لتنمية مهارات التفكير المستقبلي لدى طالبات المرحلة الثانوية بمنطقة الجوف، وقد تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، طبقت الدراسة على (٥٠) معلمة في منطقة الجوف، من خلال بطاقة ملاحظة للمهارات التدريسية التي تنمي التفكير المستقبلي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى ضعف المهارات التدريسية اللازمة لتنمية مهارات التفكير المستقبلي لدى عينة الدراسة.

دراسة جعفر والجبوري (٢٠٢١) والتي هدفت إلى معرفة معوقات تنمية التفكير المستقبلي لدى طلبة المرحلة المتوسطة من وجهة نظر مدرسي التاريخ في محافظة المثنى، وبناء عليه استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وعليه حدد مجتمع البحث مدرسي المرحلة المتوسطة التابعة للمديرية العامة لتربية محافظة المثنى الدراسة الصباحية للعام الدراسي (٢٠٢١-٢٠٢٠)، البالغ عددهم (٣٣٢٧) مدرسًا ومدرسة، صممت استبانة للتفكير المستقبلي على العينة، وأظهرت النتائج أن متوسط درجاتهم على المقياس بلغ (٩٩,١٤٢) درجة وبانحراف معياري مقداره (١٦٠٨٠) درجة، وعند موازنة هذا المتوسط مع المتوسط الفرضي (1) للمقياس والبالغ (١٢٠) درجة، وباستعمال الاختبار التائي(t-test) لعينة واحدة تبين أن الفرق دال إحصائيا ولصالح المتوسط الحسابي، إذ

كانت القيمة التائية المحسوبة أعلى من القيمة التائية الجدولية والبالغة (٩٦,١) بدرجة حرية (١٧٠) ومستوى دلالة (٠٥,٠).

ويمكن القول من خلال استعراض جهود الباحثين الذين تناولوا التفكير المستقبلي وتنمية مهاراته إن هذه الدراسات تنوعت في مناهجها البحثية ما بين تجريبي للتعليم العام بجميع مراحله كدراسة سالم وعبد الفتاح (٢٠٢٠)، ودراسة الدليمي ومعجون (٢٠١٩)، وراسة عطيه (٢٠١٩)، ودراسة الرباط (٢٠١٧)، وأما على مستوى المرحلة المتوسطة فهناك دراسة واحدة هي دراسة عقل وأبو موسى (٢٠١٩)، وعلى مستوى المرحلة الثانوية كانت هناك دراسة إبراهيم (٢٠١٩)، ودراسة الدوسري (٢٠١٠)، ولم يتم إغفال المنهج التجريبي وتنمية مهارات التفكير المستقبلي على المستوى الجامعي فهناك دراسة محمد (٢٠١٧)، ودراسة الشربيني (٢٠١٩)، ودراسة إسماعيل (٢٠١٦) والتي أثبتت جميعها أن مهارات التفكير المستقبلي يمكن تنميتها، وقد استفادت الدراسة الحالية من هذه الدراسات في تحديد مشكلة الدراسة؛ حيث أجمعت بأن لدى الطلاب بشكل عام ضعفًا في مهارات التفكير المستقبلي وأن هناك قصورًا في تنميته، كما استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة أهمية موضوع التفكير المستقبلي، وتحديد مهاراته وتصنيفها بشكل عام وعلى مستوى المرحلة المتوسطة بشكل خاص كدراسة عقل وأبو موسى (٢٠١٩). كما أن الدراسة التي تناولت التفكير المستقبلي في المرحلة المتوسطة والتي استخدمت المنهج التجريبي كدراسة عقل وأبو موسى (٢٠١٩) مقارنة بمراحل التعليم الأخرى، مما يجعل هذه الدراسة تهتم بالمرحلة المتوسطة بشكل عام. وأما الدراسات التي اتفقت مع هذه الدراسة في استخدام المنهج الوصفي فهي قليلة مقارنة بالمنهج التجريبي وهي دراسة جعفر والجبوري (٢٠٢١)، دراسة المشعل (٢٠٢٠)، ودراسة هليل (٢٠١٩)، ودراسة الدرابكة (٢٠١٧) وقد بينت هذه الدراسات أهمية تنمية مهارات التفكير المستقبلي لطلاب المرحلة المتوسطة بشكل خاص. كما أوصت الدراسات على أهمية تنمية وتضمين مهارات التفكير المستقبلي في أنشطة مقررات المرحلة المتوسطة. كما أكدت دراسة هليل (٢٠١٩) على أن من المعوقات عدم تضمين

محتوى الكتب لمهارات التفكير المستقبلي، وقد استفادت الدراسة الحالية من تلك الدراسات في تصنيف مهارات التفكير المستقبلي.

منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي الذي يصف واقع الظاهرة المراد دراستها؛ حيث رصد تكرارات مهارات التفكير المستقبلي في أنشطة مقررات اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع وحدات مقررات اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة، وعددها (١٨) وحدة متضمنة (٥٩٥) نشاطًا لغويًا، وقد تحددت العينة في (٦) وحدات شكلت ما نسبته (٣٢,٧٢%) من وحدات مقررات اللغة العربية في المرحلة المتوسطة متضمنة (١٩٩) نشاطًا لغويًا تم تحليليه بنسبة (٣٣,٤٥%) من مجموع الأنشطة اللغوية في مقررات اللغة العربية في المرحلة المتوسطة، ويوضح الجدول التالي المقررات التي تم تحليلها وفقًا للفصول الدراسية:

جدول رقم (١) عينة وحدات لغتي الخالدة، والنصوص القرائية لكل وحدة، وعدد التدريبات لكل نص ولكل وحدة المقررة على طلاب المرحلة المتوسطة

الصف	الفصل	الوحدة	النص الأدبي	عدد التدريبات	المجموع
الأول متوسط	الأول	الوطن	الأفعال تسبق الأقوال	١٠	٨٢
			فرسان الجزيرة الحالمة	١٠	
			بئر الدمام	١٢	
			من أجل عينك يا وطني	١٠	
			الدرعية	٠	
	الثاني	البيئة والصحة	ماء الشرب	١٢	
			أماكن الراحة	٦	
			فيه شفاء	١٢	
			الرياضة	١٠	
			ورد الطائف	٠	

الصف	الفصل	الوحدة	النص الأدبي	عدد التدريبات	المجموع
الثاني متوسط	الأول	نوادر وقيم	فصاحة الصديق	٦	٦١
			جحا والوليمة	٤	
			الصدقة والكوب	٤	
			الضيف الثقيل	٥	
			التاجر والخطاط	٠	
			رد إليه أمانته	٦	
	الثاني	قضايا الشباب	حياتك من صنع أفكارك	٨	
			حاول من جديد	٣	
			الطموح	٨	
			تحية للشباب	١١	
			النبوغ	٠	
			اختيار الاصدقاء	٦	
الثالث متوسط	الأول	حقوق وواجبات	وصية ذي الأصبع العدواني	٦	٥٦
			واجب الشباب المسلم	٢	
			وقضى ربك	٧	
			دين الكريم	٦	
			ليس منا	٠	
			فئات تكلؤها الشريعة	٥	
	الثاني	الثورة المعلوماتية	قيمة المعلومات	٦	
			ثورة الاتصالات والمعلومات	٤	
			الضوابط الشرعية للمعلوماتية	١٠	
			حصيلة الثورة المعلوماتية	٦	
			العالم الإلكتروني	٠	
			مشكلة تدفق المعرفة	٤	

يتبين من الجدول رقم (١) أن عدد وحدات المختارة (٦) وحدات دراسية بنسبة (٣٣,٣٣%) من مجموع وحدات كتب لغتي الخالدة بالمرحلة المتوسطة، والبالغ عددها (١٨) وحدة، كما أن عدد عينة النصوص القرائية للوحدات (٣٤) نصًّا تم اختيارها جميعا، وأنه تم اختيار جميع التدريبات لهذه النصوص القرائية وكان عددها (١٩٩) تدريباً، كان نصيب الصف الأول متوسط (٨٢) تدريبا، والصف الثاني متوسط (٦١) تدريبا، والصف الثالث متوسط (٥٦) تدريبا.

أدوات الدراسة:

تمثّلت أدوات الدراسة في قائمة بمهارات التفكير المستقبلي اللازمة لطلاب المرحلة المتوسطة، وبطاقة تحليل أنشطة مقررات اللغة العربية في ضوء القائمة، وفيما يأتي توضيح لخطوات بناء هاتين الأداتين:

أولًا– قائمة مهارات التفكير المستقبلي اللازمة لطلاب المرحلة المتوسطة:

- **الهدف من القائمة:** تحديد مهارات التفكير المستقبلي اللازمة لطلاب المرحلة المتوسطة.
- **مصادر بناء القائمة:** قام الباحث ببناء قائمة مهارات التفكير المستقبلي اللازمة لطلاب المرحلة المتوسطة، بعد الرجوع للدراسات السابقة والمراجع التي تناولت التفكير المستقبلي.
- **وصف القائمة في صورتها الأولية:** في ضوء المصادر السابقة توصل الباحث إلى (٣٠) مهارة فرعيًا تندرج تحت (٦) مهارات رئيسة، نظمت في استمارة بأبعاد ثلاثة هي: مدى ملاءمة تضمينها في مقررات اللغة العربية (ملائمة، غير ملائمة)، درجة أهميتها لطلاب المرحلة المتوسطة (مهمة بدرجة عالية، مهمة بدرجة متوسطة، غير مهمة)، ومدى ارتباط كل مهارة فرعية بالمهارة الرئيسة (مرتبطة، غير مرتبطة).
- **صدق القائمة:** اعتمد الباحث في التحقق من صدق القائمة على صدق المحكمين؛ حيث عرض القائمة –بصورتها الأولية– على مجموعة من المحكمين.
- **وصف القائمة في صورتها النهائية:** بعد مراعاة آراء المحكين حول القائمة، اشتملت القائمة في صورتها النهائية على (٦) مهارات رئيسة متضمنة (٣٠) مهارة فرعية.

ثانيًا– استمارة تحليل الأنشطة:

أعدّ الباحث استمارة تحليل الأنشطة؛ بهدف رصد تكرار مهارات التفكير المستقبلي، ونسبها المئوية في مقررات اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة، وتم ذلك في ضوء الخطوات الآتية:

- **تحديد الهدف من استمارة التحليل**: وتمثل في رصد تكرارات مهارات التفكير المستقبلي بالأنشطة اللغوية في مقررات اللغة العربية في المرحلة المتوسطة، ونسبها المئوية.
- **تحديد فئات التحليل**: حُددت فئات التحليل في مهارات التفكير المستقبلي التي توصلت إليها الدراسة الحالية، وعددها (٣٠) مهارة، وقد قام الباحث بتوصيف فئات التحليل وشرحها لضمان الاتفاق على دلالتها أثناء عملية التحليل.
- **تحديد وحدة التحليل**: تمثلت وحدة التحليل في كل نشاط تعليمي مرتبط بمهارات التفكير المستقبلي في مقررات اللغة العربية في المرحلة المتوسطة.
- **صدق استمارة التحليل**: للتأكد من ذلك تم عرض الاستمارة على مجموعة من المحكمين (ملحق رقم ١) لإبداء الرأي في مدى وضوح التوصيف الإجرائي لكل فئة من فئات التحليل (واضحة، غير واضحة)، مدى مناسبة وحدة التحليل للمحتوى المراد تحليله (مناسبة، غير مناسبة)، مدى مناسبة الشكل التنظيمي العام للاستمارة (مناسب، غير مناسب)، وقد أبدى المحكمون موافقتهم على الاستمارة.
- **ثبات التحليل**: للتأكد من ثبات التحليل تم اختيار جميع أبعاد مهارات التفكير المستقبلي، وقد تم الاستعانة بمحلل متخصص في مجال المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، وبناء عليه تم تحليل بُعدٍ من أبعاد التفكير المستقبلي في الأنشطة اللغوية لصف واحد من الصفوف الثلاثة في المرحلة المتوسطة، وفق استمارة التحليل التي تم إعدادها من قبل الباحث، ثم تم حساب نسبة الاتفاق بين المحللين من خلال معادلة (Cooper) والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (٢)

مهارات التفكير المستقبلي	عدد مرات الاتفاق	عدد مرات الاختلاف	نسبة الاتفاق
مهارات التفكير المستقبلي (التصور)	١٢	٢	٨٥,٧١
مهارات التفكير المستقبلي (التخطيط)	١٤	٢	٨٧,٥
مهارات التفكير المستقبلي (التوقع)	٣	١	٧٥
مهارات التفكير المستقبلي (حل المشكلات)	١٥	١	٩٣,٧٥

مهارات التفكير المستقبلي	عدد مرات الاتفاق	عدد مرات الاختلاف	نسبة الاتفاق
مهارات التفكير المستقبلي (اتخاذ القرار)	٢٤	٢	٩٢,٣١
مهارات التفكير المستقبلي (التقييم)	٨	١	٨٨,٨٩
المجموع	٧٦	٩	٨٩,٤١

ويلاحظ من الجدول رقم (٢) أن نسب الاتفاق تراوحت بين (٧٥%) و (٩٣,٧٥%) للأبعاد المختلفة لمهارات التفكير المستقبلي، بينما كان المجموع لنسبة الاتفاق هي (٨٩,٤١%) لجميع مهارات التفكير المستقبلي، وهي نسب تشير لثبات استمارة التحليل، وعليه فتلك النسب تعدّ مؤشرًا مطمئنًا لإمكانية الاعتماد عليها في تحقيق أهداف الدراسة، وقد التزم المحللان بخطوات إجراءات تحليل الأنشطة الآتية:

- القراءة المتأنية لفئات التحليل والتوصيف الإجرائي المرتبط لكل فئة.
- الاطلاع على أنشطة مقررات اللغة العربية عينة التحليل؛ لتكوين فكرة شاملة عن طبيعة محتوياتها.
- الاعتماد على الوحدة الدراسية لتحليل تدريبات الأنشطة اللغوية، وتضمين جميع النصوص القرائية في الوحدة، واعتبار النشاط اللغوي المكون من فقرة أو أكثر من فقرة نشاط واحد.
- في حالة تكرار أكثر من مهارة في النشاط اللغوي سواء كان فقرة أو أكثر فيحسب تكرار كل مهارة على حده، وفي حالة تكرار نفس المهارة في النشاط اللغوي فيحسب تكرارها مرة واحدة.
- تحليل أنشطة كل صف على حدة، تبعًا للوحدات الواردة في المقرر، من خلال قراءة مضمونه، وتتبع الأفكار الواردة فيها، سواء وردت بصورة صريحة أو ضمنية.
- تحسب التكرارات حسب ورود المهارة صريحة أو ضمنية في أنشطة المقررات.
- اشتملت استمارة التحليل على خانات خاصة لكل فئة من فئات التحليل، تحسب فيها التكرارات أثناء عملية التحليل بوضع علامة (✓) عن كل تكرار.

- تحويل العلامات التكرارية إلى قيم رقمية تعادل درجة تكرار كل فئة.
- تحديد نسبة مراعاة أنشطة مقررات اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة لمهارات التفكير المستقبلي. والتي يمكن توضيحها في الجدول التالي:

جدول رقم (٣) تفسير نسبة المراعاة بين أنشطة مقررات اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة لمهارات التفكير المستقبلي

النسبة	مدى المراعاة
٠- أقل من ٥٠	غير مرضية
٥٠- أقل من ٧٠	مرضية إلى حدٍّ ما
٧٠- أقل من ٨٥	مرضية
٨٥-١٠٠	مرضية تماما

الأساليب الإحصائية:

استخدم الباحث التكرارات والنسب المئوية؛ لتحديد مهارات التفكير المستقبلي، وللتعرف على درجة تضمينها في أنشطة مقررات اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة، وكذلك معادلة (Cooper) لحساب عدد مرات الاتفاق بين المحللين (عطية، ٢٠٠٩):

$$R = \frac{C_{12}}{C_{1+C_2}}$$

عرض نتائج الدراسة:

النتيجة المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول:

نص السؤال الأول على: "ما مهارات التفكير المستقبلي اللازم تضمينها في أنشطة مقررات اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة"؟

توصلت الدراسة إلى قائمة بمهارات التفكير المستقبلي اللازم تضمينها في أنشطة مقررات اللغة العربية للمرحلة المتوسطة، وفق عدد من الخطوات الإجرائية فُصِلت في الفصل السابق من الدراسة، وقد تكونت مهارات التفكير المستقبلي من (٦) مهارات أساسية؛ هي: (التصور،

والتخطيط، والتوقع، وحل المشـــكلات، واتخاذ القرار، والتقييم) واندرج تحتها (٣٠) مهارة فرعية على النحو الآتي:

- أولًا- تكونت مهارة التصور أحد مهارات التصور من (٤) مهارات فرعية؛ هي: (كتابة تنبؤات حول أفكار مستقبلية، ووصف تسلسل التنبؤات المستقبلية بوضوح، وجمع المعلومات والبيانات اللازمة للأفكار المستقبلية، ووضع تصور أو مخطط ذهني للأفكار المستقبلية في ضوء البيانات والمعلومات).
- ثانيًا- تكونت مهارة التخطيط من (٦) مهارات فرعية؛ هي: (تحديد أهداف مستقبلية، ووضع خطة استراتيجية خاصة لتحقيق كل هدف على حدة، وتصميم المبادرات اللازمة لتحقيق الأهداف، وترتيب الأولويات لتحقيق الأهداف، ووضـــع مؤشـــرات –معايير أداء– لقياس تحقيق الأهداف، وطرح تصـــورات للمســـتقبل بناء على تحليل الوضـــع الراهن).
- ثالثًا- تكونت مهارة التوقع من (٦) مهارات فرعية؛ هي:(تحديد عدد من الاحتمالات للنتائج المتوقعة، وتخمين الخطوات المتســـلســـلة، وتحديد الخطوات المتوقعة لإنهاء المهمة، وتحديد المشـــكلات والصـــعوبات المتوقعة التي قد تعترض إنجاز المهمة، وتحديد الوقت المتوقع لإنهاء المهمة، وتوقع النتائج النهائية قبل البدء في مهمة ما).
- رابعًا- تكونت مهارة حل المشـــكلات من (٦) مهارات فرعية؛ هي: (التحديد الدقيق للمشكلة السابق توقعها، وتحديد إجراءات حل المشكلة المتوقعة، وجمع أكبر عدد ممكن من المعلومات للمشكلة المتوقعة، وتوليد أكثر من حل للمشكلة المتوقعة، وتحليل الحلول المطروحة لتحديد إيجابياتها وسلبياتها، واختيار الحل الأفضل من الحلول المطروحة).
- خامسًـــا- تكونت مهارة اتخاذ القرار من (٤) مهارات فرعية؛ هي: (تحديد الفكرة أو الموضـوع المسـتقبلي، وتوليد البدائل، وترتيب البدائل من خلال المفاضـلة بينها، واختيار البديل الأفضل).

- سادسًا- تكونت مهارة التقييم من (٤) مهارات فرعية؛ هي: (تحديد معايير واضحة لتقييم التصورات المستقبلية، واختيار أفضل التصورات في ضوء معايير التقويم المقترحة، وتحديد مواطن القوة والضعف في البدائل المطروحة القرارات والحلول، وتحديد مزايا وعيوب النتائج المتوقعة).

وهذه هي مهارات التفكير المستقبلي اللازم تضمينها في أنشطة مقررات اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة، وقد اتفقت هذه الدراسة في تصنيف مهارات التفكير المستقبلي وضرورة تنميتها لدى الطلاب مع دراسة جعفر والجبوري (٢٠٢١)، دراسة الدوسري (٢٠٢٠)، وسالم وعبد الفتاح (٢٠٢٠)، والشربيني (٢٠١٩)، وعقل وأبو موسى (٢٠١٩)، ومحمد (٢٠١٧)، والمشعل (٢٠٢٠)، وهليل (٢٠١٩) وإبراهيم (٢٠١٩)، وهذا الاتفاق يؤكد على أهمية تطويرها وتنميتها لدى طلاب المرحلة المتوسطة الذين هم عينة الدراسة.

النتيجة المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني:

نص السؤال الثاني على: "ما درجة مراعاة أنشطة مقررات اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة مهارات التفكير المستقبلي المتعلقة بالتصور"؟ وللإجابة عن هذا السؤال حُسِبت التكرارات والنسب لكل مهارة أساسية من مهارات التفكير المستقبلي المتعلقة بالتصور على حدة في الأنشطة اللغوية عينة الدراسة وظهرت النتائج كما في الجدول الآتي:

جدول رقم (٤)

مهارات التفكير المستقبلي (النصور)	الصف ١/م		الصف ٢/م		الصف ٣/م		المجموع	
	ع	%	ع	%	ع	%	ع	%
كتابة تنبؤات حول أفكار مستقبلية.	٢	٢,٤٣	٣	٤,١٠	٢	٣,٥٧	٧	٣,٥٢
وصف تسلسل التنبؤات المستقبلية بوضوح	٠	٩,٧٦	١	١,٦٣	١	١,٧٩	٢	١,٠١
جمع المعلومات والبيانات اللازمة للأفكار المستقبلية.	٨	٩,٧٦	٥	٨,٢٠	٨	١٤,٢٩	٢١	١٠,٥٥
وضع تصور أو مخطط ذهني للأفكار المستقبلية في ضوء البيانات والمعلومات.	٤	٤,٨٨	٥	٨,٢٠	٦	١٠,٧١	١٥	٧,٥٤
المجموع	١٤	٤,٢٧	١٤	٥,٧٤	١٧	٧,٥٩	٤٥	٥,٦٥

عينة أنشطة كتاب لغتي الخالد في المرحلة المتوسطة التي روعيت فيها مهارات التصور كأحد مهارات التفكير المستقبلي، والتكرارات، والنسب المئوية

يتبين من الجدول رقم (٤) أن أنشطة كتاب لغتي الخالدة في المرحلة المتوسطة راعت جميع مهارات التصور الأربع، وتكرر قياسها (٤٥) مرة، إلا أن نسبة تضمين مهارات التصور في أنشطة مقرر اللغة العربية في جميع صفوف المرحلة المتوسطة كانت بنسبة متدنية بلغت (٥,٦٥%)، وعلى مستوى الصفوف الثلاث تكررت مهارات التصور في أنشطة تدريبات اللغة العربية للصف الأول متوسط (١٤) مرة بنسبة (٤,٢٧%)، وفي أنشطة تدريبات اللغة العربية للصف الثاني متوسط (١٤) مرة بنسبة (٥,٧٤%)، وفي في أنشطة تدريبات اللغة العربية للصف الثالث متوسط (١٧) مرة بنسبة (٧,٥٩%).

كما يوضح الجدول أن مهارة جمع المعلومات والبيانات اللازمة للأفكار المستقبلية تكررت (٢١) مرة وبنسبة (١٠,٥٥%) كأعلى درجة، ثم مهارة وضع تصور أو مخطط ذهني للأفكار المستقبلية في ضوء البيانات والمعلومات تكررت (١٥) مرة بنسبة (٧,٥٤%)، بينما مهارة كتابة تنبؤات حول أفكار مستقبلية تكررت (٧) مرات بنسبة (٣,٥٢%)، وكانت مهارة وصف تسلسل التنبؤات المستقبلية بوضوح أقل مهارات التصور تكرارا فضُمِنت مرتين وبنسبة (١,٠١%)، وعلى الرغم من اختلاف تكرراها إلا جميعها ضمن بشكل نادر في أنشطة كتاب اللغة العربية للمرحلة المتوسطة.

وقد اتفقت هذه النتيجة على وجود ضعف في تنمية مهارات التفكير المستقبلي؛ كما جاء نتائج الدراسات السابقة كدراسة جعفر والجبوري (٢٠٢١)، الدوسري (٢٠٢٠)، وسالم وعبد الفتاح (٢٠٢٠)، والشربيني (٢٠١٩)، و عقل وأبو موسى (٢٠١٩)، ومحمد (٢٠١٧)، والمشعل (٢٠٢٠)، وهليل (٢٠١٩)، وإبراهيم (٢٠١٩)، وما أشارت إليه دراسة الدرابكة (٢٠١٧) هو أن هناك ضعفًا في تضمين مهارات التفكير المستقبلي في محتوى المقررات، وخاصة أساليب التقويم التي تشكل أنشطة تدريبات اللغة العربية أحد أنواعها.

النتيجة المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث:

نص السؤال الثالث على: "ما درجة مراعاة أنشطة مقررات اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة مهارات التفكير المستقبلي المتعلقة بالتخطيط"؟ وللإجابة عن هذا السؤال حُسِبت التكرارات والنسب لكل مهارة أساسية من مهارات التفكير المستقبلي المتعلقة بالتخطيط على حدة في الأنشطة اللغوية عينة الدراسة وظهرت النتائج كما في الجدول الآتي:

جدول رقم (٥) عينة تدريبات كتاب لغتي الخالد في المرحلة المتوسطة التي روعيت فيها مهارات التخطيط كأحد مهارات التفكير المستقبلي، والتكرارات، والنسب المئوية

مهارات التفكير المستقبلي (التخطيط)	الصف ١/م		الصف ٢/م		الصف ٣/م		المجموع	
	ع	%	ع	%	ع	%	ع	%
تحديد أهداف مستقبلية.	١	١,٢٢	١	١,٦٣	٣	٥,٣٦	٥	٢,٥١
وضع خطة (استراتيجية) خاصة لتحقيق كل هدف على حده.	٠	٠	١	١,٦٣	٣	٥,٣٦	٤	٢,٠١
تصميم المبادرات اللازمة لتحقيق الأهداف.	٠	٠	١	١,٦٣	١	١,٧٩	٢	١,٠١
ترتيب الأولويات لتحقيق الأهداف.	٠	٠	١	١,٦٣	٣	٥,٣٦	٤	٢,٠١
وضع مؤشرات (معايير أداء) لقياس تحقيق الأهداف.	٠	٠	١	١,٦٣	٣	٥,٣٦	٤	٢,٠١
طرح تصورات للمستقبل بناء على تحليل الوضع الراهن.	١	١,٢٢	٢	٣,٢٨	٣	٥,٣٦	٦	٣,٠٢
المجموع	٢	٠,٤٠	٧	١,٩١	١٦	٤,٣٧	٢٥	٢,٠٩

يبين الجدول رقم (٥) أن أنشطة كتاب لغتي الخالدة في المرحلة المتوسطة راعت جميع مهارات التخطيط الست، وتكرر قياسها (٢٥) مرة، إلا نسبة تضمين مهارات التخطيط في أنشطة مقرر اللغة العربية في جميع صفوف المرحلة المتوسطة كانت بنسبة متدنية (٢,٠٩%)، وعلى مستوى الصفوف الثلاث تكررت مهارات التخطيط في أنشطة تدريبات اللغة العربية للصف الأول متوسط مرتين بنسبة (٠,٤٠%)، وفي أنشطة تدريبات اللغة العربية للصف الثاني متوسط (٧) مرات بنسبة (١,٩١%)، وفي أنشطة تدريبات اللغة العربية للصف الثالث متوسط (١٦) مرة بنسبة (٤,٣٧%).

كما يوضح الجدول أن مهارة طرح تصورات للمستقبل بناء على تحليل الوضع الراهن تكررت (٦) مرات كأعلى تكرار وبنسبة (٣,٠٢%)، ثم مهارات تحديد أهداف مستقبلية بتكرار

(٥) مرات وبنسبة (٢,٥١%)، واستوت كل من مهارة وضع خطة (استراتيجية) خاصة لتحقيق كل هدف على حدة، وترتيب الأولويات لتحقيق الأهداف، ووضع مؤشرات (معايير أداء) لقياس تحقيق الأهداف بتكرار كل مهارة منها (٤) مرات وبنسبة (٢,٠١%)، وكانت أقل مهارة تكررت (٢) مرتين وبنسبة (١,٠١%) هي مهارة تصميم المبادرات اللازمة لتحقيق الأهداف.

النتيجة المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع:

نص السؤال الرابع على: "ما درجة مراعاة أنشطة مقررات اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة مهارات التفكير المستقبلي المتعلقة بالتوقع"؟ وللإجابة عن هذا السؤال حُسِبت التكرارات والنسب لكل مهارة أساسية من مهارات التفكير المستقبلي المتعلقة بالتوقع على حدة في الأنشطة اللغوية عينة الدراسة وظهرت النتائج كما في الجدول الآتي:

جدول رقم (٦) عينة تدريبات كتاب لغتي الخالد في المرحلة المتوسطة التي روعيت فيها مهارات التوقع كأحد مهارات التفكير المستقبلي، والتكرارات، والنسب المئوية

مهارات التفكير المستقبلي (التوقع)	الصف ١/م		الصف ٢/م		الصف ٣/م		المجموع	
	ع	%	ع	%	ع	%	ع	%
تحديد عددٍ من الاحتمالات للنتائج المتوقعة.	٤	٤,٨٨	٠	٠	٠	٠	٤	٢,٠١
تخمين الخطوات المتسلسلة.	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠
تحديد الخطوات المتوقعة لإنهاء المهمة.	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠
تحديد المشكلات والصعوبات المتوقعة التي قد تعترض إنجاز المهمة	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠
تحديد الوقت المتوقع لإنهاء المهمة.	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠
توقع النتائج النهائية قبل البدء في مهمة ما.	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠
مجموع	٤	٠,٨١	٠	٠	٠	٠	٤	٠,٣٤

يوضح الجدول رقم (٦) أن أنشطة كتاب لغتي الخالدة في المرحلة المتوسطة راعت جميع مهارات التوقع الست، وتكرر قياسها (٤) مرات، إلا نسبة تضمين مهارات التوقع في أنشطة مقرر اللغة العربية في جميع صفوف المرحلة المتوسطة كانت بنسبة متدنية بلغت (٠,٣٤%)، وعلى مستوى الصفوف الثلاث تكررت مهارات التوقع في أنشطة تدريبات اللغة العربية للصف الأول

متوسط (٤) مرات بنسبة (٨١. ٠%)، ولم ترد في أنشطة تدريبات اللغة العربية للصف الثاني المتوسط، وأنشطة تدريبات اللغة العربية للصف الثالث المتوسط.

كما يوضح الجدول أن المهارة الوحيدة التي تكررت من بين مهارات التوقع هي مهارة تحديد عددٍ من الاحتمالات للنتائج المتوقعة (٤) مرات بنسبة (٨١. ٠%)، بينما مهارات التوقع الأخرى لم يتم مراعاتها في أنشطة تدريبات اللغة العربية للصفوف المختلفة.

النتيجة المتعلقة بالإجابة عن السؤال الخامس:

نص السؤال الثالث على: "ما درجة مراعاة أنشطة مقررات اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة مهارات التفكير المستقبلي المتعلقة بحل المشكلات"؟ وللإجابة عن هذا السؤال حُسِبت التكرارات والنسب لكل مهارة أساسية من مهارات التفكير المستقبلي المتعلقة بحل المشكلات على حدة في الأنشطة اللغوية عينة الدراسة وظهرت النتائج كما في الجدول الآتي:

جدول رقم (٧) عينة تدريبات كتاب لغتي الخالد في المرحلة المتوسطة التي روعيت فيها مهارات حل المشكلات كأحد مهارات التفكير المستقبلي، والتكرارات، والنسب المئوية

مهارات التفكير المستقبلي (حل المشكلات)	الصف ١/م		الصف ٢/م		الصف ٣/م		المجموع	
	ع	%	ع	%	ع	%	ع	%
التحديد الدقيق للمشكلة السابق توقعها.	١	١,٢٢	٥	٨,٢٠	١	١,٧٩	٧	٣,٥٢
تحديد إجراءات حل المشكلة المتوقعة.	٠	٠	٢	٣,٢٨	٢	٣,٥٧	٤	٢,٠١
جمع أكبر عدد ممكن من المعلومات للمشكلة المتوقعة.	١	١,٢٢	٢	٣,٢٨	٢	٣,٥٧	٥	٢,٥١
توليد أكثر من حل للمشكلة المتوقعة.	١	١,٢٢	٢	٣,٢٨	٢	٣,٥٧	٥	٢,٥١
تحليل الحلول المطروحة لتحديد إيجابياتها وسلبياتها.	٠	٠	٢	٣,٢٨	٢	٣,٥٧	٤	٢,٠١
اختيار الحل الأفضل من الحلول المطروحة.	٠	٠	٣	٤,١٠	٤	٧,١٤	٧	٣,٥٢
المجموع	٣	٠,٦١	١٦	٤,٣٧	١٣	٣,٨٧	٣٢	٢,٦٨

يوضح جدول رقم (٧) أن أنشطة كتاب لغتي الخالدة في المرحلة المتوسطة راعت جميع مهارات حل المشكلات الست، وتكرر قياسها (٣٢) مرة، إلا نسبة تضمين مهارات حل المشكلات في أنشطة مقرر اللغة العربية في جميع صفوف المرحلة المتوسطة كانت بنسبة متدنية

بلغت (٢,٦٨%)، وعلى مستوى الصفوف الثلاث تكررت مهارات حل المشكلات في أنشطة تدريبات اللغة العربية للصف الأول متوسط (٣) مرات بنسبة (٠,٦١ %)، وفي أنشطة تدريبات اللغة العربية للصف الثاني متوسط (١٦) مرة بنسبة (٤,٣٧%)، وفي أنشطة تدريبات اللغة العربية للصف الثالث متوسط (١٣) مرة بنسبة (٣,٨٧%).

كما يوضح الجدول أن مهارتي التحديد الدقيق للمشكلة السابق توقعها، واختيار الحل الأفضل من الحلول المطروحة تكررتا (٧) مرات بنسبة (٣,٥٢%) كأعلى نسبة وإن كانت متدنية، ومهارة طرح تصورات للمستقبل بناء على تحليل الوضع الراهن تكررت (٦) مرات كأعلى تكرار وبنسبة (٣,٠٢%)، ثم مهارتي جمع أكبر عدد ممكن من المعلومات للمشكلة المتوقعة، وتوليد أكثر من حل للمشكلة المتوقعة تكرر كلا منهما (٥) مرات وبنسبة (٢,٥١%)، ثم مهارتي تحديد إجراءات حل المشكلة المتوقعة، وتحليل الحلول المطروحة لتحديد إيجابياتها وسلبياتها تكرر كلٌّ منهما (٤) مرات وبنسبة (٢,٠١%)، وعلى رغم أن كل مهارتين تكررت بنفس التكرار ونفس النسب إلا أن جميعها متدنية.

النتيجة المتعلقة بالإجابة عن السؤال السادس:

نص السؤال الثالث على: "ما درجة مراعاة أنشطة مقررات اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة مهارات التفكير المستقبلي المتعلقة باتخاذ القرار"؟ وللإجابة عن هذا السؤال حُسِبت التكرارات والنسب لكل مهارة أساسية من مهارات التفكير المستقبلي المتعلقة باتخاذ القرار على حدة في الأنشطة اللغوية عينة الدراسة وظهرت النتائج كما في الجدول الآتي:

جدول رقم (٨) عينة تدريبات كتاب لغتي الخالد في المرحلة المتوسطة التي روعيت فيها مهارات اتخاذ القرار كأحد مهارات التفكير المستقبلي، والتكرارات، والنسب المئوية

مهارات التفكير المستقبلي (اتخاذ القرار)	الصف ١/م		الصف ٢/م		الصف ٣/م		المجموع	
	ع	%	ع	%	ع	%	ع	%
تحديد الفكرة أو الموضوع المستقبلي.	٣	٣,٦٦	٦	٩,٨٤	٤	٧,١٤	١٣	٦,٥٣
توليد البدائل.	٢	٢,٤٣	٢	٣,٢٨	٣	٥,٣٦	٧	٣,٥٢
ترتيب البدائل من خلال المفاضلة بينها.	٣	٣,٦٦	٤	٦,٥٦	٥	٨,٩٣	١٢	٦,٠٣

مهارات التفكير المستقبلي (اتخاذ القرار)	الصف ١/م		الصف ٢/م		الصف ٣/م		المجموع	
	ع	%	ع	%	ع	%	ع	%
اختيار البديل الأفضل.	١٥	١٨,٢٩	٦	٩,٨٤	١٤	٢٥	٣٥	١٧,٥٩
المجموع	٢٣	٩,١١	١٨	٧,٣٨	٢٦	١١,٦١	٦٧	٨,٤٢

يوضح جدول رقم (٨) أن أنشطة كتاب لغتي الخالدة في المرحلة المتوسطة راعت جميع مهارات اتخاذ القرار وتكرر قياسها (٦٧) مرة بنسبة (٨,٤٢%)، والذي يشير أن تضمينه في أنشطة مقرر اللغة العربية في جميع صفوف المرحلة المتوسطة متدنية، وعلى مستوى الصفوف الثلاث تكررت تضمين مهارات اتخاذ القرار في أنشطة مقرر اللغة العربية في الصف الثالث متوسط (٢٦) مرة وبنسبة (١١,٦١%)، وفي الصف الأول متوسط (٢٣) مرة بنسبة (٩,١١%)، وفي الصف الثاني (١٨) مرة بنسبة (٧,٣٨%) على التوالي، ومع وجود هذا الاختلاف بين الصفوف في تضمين مهارات اتخاذ القرار إلا أن مراعاتها ما زالت منخفضة.

كما يوضح الجدول أن أعلى مهارة تكررت من مهارات اتخاذ القرار هي مهارة اختيار البديل المناسب (٣٥) مرة وبنسبة (١٧,٥٩%)، ثم مهارة تحديد الفكرة أو الموضوع المستقبلي (١٣) مرة وبنسبة (٦,٥٣%)، ثم مهارة توليد البدائل (٧) مرات وبنسبة (٣,٥٢%)، ومع وجود هذا التباين إلا أن أنشطة كتاب لغتي الخالدة في المرحلة المتوسطة راعت جميع مهارات اتخاذ القرار بشكل منخفض.

النتيجة المتعلقة بالإجابة عن السؤال السابع:

نص السؤال السابع على: "ما درجة مراعاة أنشطة مقررات اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة مهارات التفكير المستقبلي المتعلقة بالتقييم"؟ وللإجابة عن هذا السؤال حُسِبت التكرارات والنسب لكل مهارة أساسية من مهارات التفكير المستقبلي المتعلقة بالتقييم على حدة في الأنشطة اللغوية عينة الدراسة وظهرت النتائج كما في الجدول الآتي:

جدول رقم (٩) عينة تدريبات كتاب لغتي الخالد في المرحلة المتوسطة التي روعيت فيها مهارات التقييم كأحد مهارات التفكير المستقبلي، والتكرارات، والنسب المئوية

مهارات التفكير المستقبلي (التقييم)	الصف ١/م		الصف ٢/م		الصف ٣/م		المجموع	
	ع	%	ع	%	ع	%	ع	%
تحديد معايير واضحة لتقييم التصورات المستقبلية.	٠	٠	٢	٣,٢٨	١	١,٧٩	٣	١,٥١
اختيار أفضل التصورات في ضوء معايير التقويم المقترحة.	٤	٤,٨٨	٨	١٣,١١	١٠	١٧,٨٦	٢٢	١١,٠٦
تحديد مواطن القوة والضعف في البدائل المطروحة القرارات والحلول.	٥	٦,١٠	٥	٨,٢٠	٨	١٤,٢٩	١٨	٩,٠٥
تحديد مزايا وعيوب النتائج المتوقعة.	٠	٠	٥	٨,٢٠	٥	٨,٩٣	١٠	٥,٣
المجموع	٩	٢,٧٤	٢٠	٨,٢٠	٢٤	٩,٨٣	٥٣	٦,٦٦

يوضح جدول رقم (٩) أن أنشطة كتاب لغتي الخالدة في المرحلة المتوسطة راعت جميع مهارات التقييم (٥٣) مرة بنسبة (٦,٦٦%)، والذي يشير أن تضمينه في أنشطة مقرر اللغة العربية في جميع صفوف المرحلة المتوسطة كان متدنيًا، وعلى مستوى الصفوف الثلاث تكررت تضمين مهارات التقييم في أنشطة مقرر اللغة العربية في الصف الثالث متوسط (٢٤) مرة وبنسبة (٩,٨٣%)، وفي الصف الثاني تكررت (٢٠) مرة بنسبة (٨,٢٠%)، في الصف الأول متوسط تكررت (٩) مرات بنسبة (٢,٧٤%) على التوالي، ومع وجود هذا الاختلاف بين الصفوف في تضمين مهارات اتخاذ التقييم إلا أن مراعاتها ما زالت منخفضة.

كما يوضح الجدول أن أعلى مهارة تكررت من مهارات التقييم هي مهارة اختيار أفضل التصورات في ضوء معايير التقويم المقترحة (٢٢) مرة وبنسبة (١١,٢٢%)، ثم مهارة تحديد مواطن القوة والضعف في البدائل المطروحة القرارات والحلول (١٨) وبنسبة (٩,٠٥%)، يليها مهارة تحديد مزايا وعيوب النتائج المتوقعة (١٠) مرات بنسبة (٥,٣%)، ثم تحديد معايير واضحة لتقييم التصورات المستقبلية (٣) مرات وبنسبة (١,٥١%)، ومع وجود هذا الاختلاف إلا أن أنشطة كتاب لغتي الخالدة في المرحلة المتوسطة راعت جميع مهارات اتخاذ القرار بشكل منخفض.

النتيجة المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثامن:

نص السؤال الثامن على: "ما درجة مراعاة أنشطة مقررات اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة مهارات التفكير المستقبلي "؟ وللإجابة عن هذا السؤال حُسِبت التكرارات والنسب لكل مهارة أساسية من مهارات التفكير المستقبلي على حدة في الأنشطة اللغوية عينة الدراسة وظهرت النتائج كما في الجدول الآتي:

جدول رقم (١٠) عينة تدريبات كتاب لغتي الخالد في المرحلة المتوسطة التي روعيت فيها مهارات التفكير المستقبلي، والتكرارات، والنسب المئوية

مهارات التفكير المستقبلي	المرحلة المتوسطة							
	الصف ١/م		الصف ٢/م		الصف ٣/م		المجموع	
	ع	%	ع	%	ع	%	ع	%
مهارات التفكير المستقبلي (التصور).	١٤	٤,٢٧	١٤	٥,٧٤	١٧	٧,٥٩	٤٥	٥,٦٥
مهارات التفكير المستقبلي (التخطيط).	٢	٠,٤٠	٧	١,٩١	١٦	٤,٣٧	٢٥	٢,٠٩
مهارات التفكير المستقبلي (التوقع).	٤	٠,٨١	٠	٠	٠	٠	٤	٠,٣٤
مهارات التفكير المستقبلي (حل المشكلات).	٣	٠,٦١	١٦	٤,٣٧	١٣	٣,٨٧	٣٢	٢,٦٨
مهارات التفكير المستقبلي (اتخاذ القرار).	٢٣	٧,٠١	١٨	٧,٣٨	٢٦	١١,٦١	٦٧	٨,٤٢
مهارات التفكير المستقبلي (التقييم).	٩	٢,٧٤	٢٠	٨,٢٠	٢٤	٩,٨٣	٥٣	٦,٦٦
المجموع	٥٥	٢,٢٤	٧٥	٤,١٠	٩٦	٥,٧١	٢٢٦	٥,٩٧

يوضح جدول رقم (١٠) أن أنشطة كتاب لغتي الخالدة في المرحلة المتوسطة راعت جميع مهارات التفكير المستقبلي (٢٢٦) مرة بنسبة (٥,٩٧%) والذي يشير أن تضمين هذه المهارات في أنشطة مقرر اللغة العربية في جميع صفوف المرحلة المتوسطة متدني، وعلى مستوى الصفوف الثلاث تكررت تضمين مهارات التفكير المستقبل في أنشطة مقرر اللغة العربية في الصف الثالث متوسط (٩٦) مرة وبنسبة (٥,٧١%)، وفي الصف الثاني تكررت (٧٥) مرة بنسبة (٤,١٠%)، وفي الصف الأول متوسط تكررت (٥٥) مرة بنسبة (٢,٢٤%) على التوالي، ومع وجود هذا الاختلاف بين الصفوف في تضمين مهارات التفكير المستقبلي إلا أن مراعاتها ما زالت منخفضة.

كما يوضح الجدول أن أعلى مهارة تكررت من مهارات التفكير المستقبلي هي مهارة اتخاذ القرار (٦٧) مرة وبنسبة (٨,٤٢%)، ثم مهارة التقييم (٥٣) مرة بنسبة (٦,٦٦%)، يليها مهارة التصور بواقع (٤٥) مرة وبنسبة (٥,٦٥%)، ثم مهارة حل المشكلات بواقع (٣٢) مرة وبنسبة

(٢,٦٨%)، يتبعها مهارة التخطيط بواقع (٢٥) مرة بنسبة (٢,٠٩%)، وأخير مهارة التوقع تكررت (٤) مرات وبنسبة (٠,٣٤%)، ومع وجود هذا الاختلاف بين تضمين مهارات التفكير المستقبلي في أنشطة كتاب لغتي الخالدة في المرحلة المتوسطة إلا أن مراعاة هذه المهارات ما زال منخفضًا.

وقد اتفقت هذه الدراسة في وجود ضعف في تنمية مهارات التفكير المستقبلي مع الدراسات السابقة كدراسة جعفر والجبوري (٢٠٢١)، والدوسري (٢٠٢٠)، وسالم وعبد الفتاح (٢٠٢٠)، والشربيني (٢٠١٩)، وعقل وأبو موسى (٢٠١٩)، ومحمد (٢٠١٧)، والمشعل (٢٠٢٠)، وهليل (٢٠١٩) وإبراهيم (٢٠١٩)، وما أشارت إليه نتائج دراسة الدرابكة (٢٠١٧) من أن هناك ضعف في تضمين مهارات التفكير المستقبلي في محتوى المقررات وخاصة أساليب التقويم التي تشكل أنشطة تدريبات اللغة العربية أحد أنواعها. وتتفق هذه الدراسة مع ما طالب به جعفر والجبوري (٢٠٢١) تضمين مهارات التفكير المستقبلي في مقررات المرحلة المتوسطة.

النتيجة المتعلقة بالإجابة عن السؤال التاسع:

نص السؤال التاسع على: "ما التصور المقترح لتضمين مهارات التفكير المستقبلي في أنشطة مقررات اللغة العربية للمرحلة المتوسطة"؟ في ضوء قائمة مهارات التفكير المستقبلي، وواقع تضمينها في أنشطة مقررات اللغة العربية للمرحلة المتوسطة، أعد الباحث التصور المقترح الآتي:

أولًا– فلسفة التصور المقترح:

ينبثق التصور المقترح من عدة جوانب؛ هي:

- دور مقررات اللغة العربية في مجال تنمية مهارات التفكير المستقبلي باعتبارها مجالًا خصبًا وثريًا من خلال طبيعتها المتنوعة.
- خصائص طلاب المرحلة المتوسطة المتمثلة في القدرة على التحليل، والفهم، والاستنتاج، والتمييز، وتطور القدرات اللغوية التي تمكنهم من التعبير عن الأفكار، والمرونة العقلية، التي يصاحبها سعة في الخيال.

- مهارات التفكير المستقبلي والتي تؤكد عليها خطط التنمية في المملكة العربية السعودية.

ثانيًا– منطلقات التصور المقترح:

- خطط التنمية في المملكة العربية السعودية المتمثلة في رؤية (٢٠٣٠) والذي تؤكد من خلاله على جودة التعليم، والاستثمار في التعليم والتدريب، وإكساب المتعلمين المهارات المستقبلية.
- سعي المملكة العربية السعودية لامتلاك مقومات التنمية وتطوير الموارد البشرية من خلال إطلاق برنامج تنمية القدرات البشرية (٢٠٢١) والمنبثق من رؤية المملكة (٢٠٣٠)، والذي أشار إلى أهمية تطوير المناهج في ضوء تنمية مهارات القرن الواحد والعشرين والمهارات اللازمة للمستقبل.
- تحديات القرن الواحد والعشرين والتي تتطلب متعلمين يمتلكون مهارات نوعية تُعدهم للمستقبل.

ثالثًا– مبررات التصور المقترح:

- نتائج الدراسات السابقة والتي أظهرت ضعفًا في مستوى الطلاب في مهارات التفكير المستقبلي، وبالتالي أوصت بضرورة تضمينها في المقررات الدراسية.
- نتائج الدراسة الحالة والتي أظهرت ضعفًا عامًا في تضمين مهارات التفكير المستقبلي في أنشطة مقرر اللغة العربية للمرحلة المتوسطة.

رابعًا– أهداف التصور المقترح:

- معالجة جوانب القصور في أنشطة مقررات اللغة العربية للمرحلة المتوسطة، فيما يتعلق بمهارات التفكير المستقبلي اللازم تضمينها في أنشطة المقررات وفق نتائج هذه الدراسة، والعمل على توظيفها بما يضمن التوازن والاستمرار.

- اقتراح الأنشـــطة المناســـبة لتفعيل مهارات التفكير المســـتقبلي في مقررات اللغة العربية للمرحلة المتوسطة بما يضمن تعزيزها لدى الطلاب.

خامسًا– مبادئ التصور المقترح:

- التكامل: بحيث تُضـمن مهارات التفكير المسـتقبلي في أنشـطة مقرر اللغة العربية بطريقة متوازنة.
- الاستمرار: ويُقصد به تضمين مهارات التفكير المستقبلي في أنشطة المقرر بطريقة رأسية من وحدة إلى أخرى ومن فصل إلى آخر؛ حيث إن الاستمرار يضمن تطور المهارات.
- التتابع: ويقصـــد به أن تكون كل خبرة مبنية على خبرة ســـابقة ومؤدية إلى خبرة لاحقة من خلال الربط بين مهارات التفكير المستقبلي في مختلف الأنشطة، بما يضـمن تدرجها من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المعقد.

سادسًا– أبعاد التصور المقترح وآليات تنفيذه:

مهارات التفكير المستقبلي المقترح تضمينها	الأهداف التعليمية	المحتوى	الاستراتيجيات والطرق التدريسية الداعمة	الأنشطة المقترحة	أساليب التقويم المناسبة
مهارات التصور	يكتب تنبؤات حول أفكار مستقبلية. يصف تسلسل التنبؤات المستقبلية بوضوح يجمع المعلومات والبيانات اللازمة للأفكار المستقبلية. يضع تصورًا أو مخططًا ذهنيًا للأفكار المستقبلية في ضوء البيانات والمعلومات.	إثراء وحدات المقرر بنصوص متنوعة تراعي معايير المحتوى الذي يهدف إلى تطوير مهارات التفكير المستقبلي كالنصوص العلمية، والأدبية، المتضمنة قضايا اجتماعية وثقافية	دعم الوحدات التعليمية باستراتيجيات تسهم في تنمية مهارات التفكير المستقبلي كاستراتيجية حل المشكلات، والمشروعات، والعصف الذهني، والكتابة الحرة، خرائط التفكير، التعلم التعاوني، التعلم النشط، استراتيجيات ما وراء المعرفة، التعلم التخيلي،	تضمين أنشطة متنوعة تفعل مهارات التفكير المستقبلي بعد كل نص وتتيح للطلاب ممارستها من خلال أنشطة الحوار والمناقشة، والتفاوض، والاكتشاف، وحل المشكلات، والأنشطة النقدية القائمة على تحليل القضايا الاقتصادية	الاختبارات الشفهية والكتابية التقارير الملخصات المناظرات المناقشات الملاحظة ملفات الإنجاز على أن يُراعى فيها ارتباطها بالأهداف
مهارات التخطيط	يحدد أهدافًا مستقبلية. يضع خطة (استراتيجية) خاصة لتحقيق كل هدف على حده				

مهارات التفكير المستقبلي المقترح تضمينها	الأهداف التعليمية	المحتوى	الاستراتيجيات والطرق التدريسية الداعمة	الأنشطة المقترحة	أساليب التقويم المناسبة
	يصمم المبادرات اللازمة لتحقيق الأهداف. يرتب الأولويات لتحقيق الأهداف يضع مؤشرات (معايير أداء) لقياس تحقيق الأهداف يطرح تصورات للمستقبل بناء على تحليل الوضع الراهن	وعلمية ومستقبلية...إلخ.	استراتيجية معالجة المعلومات. التعلم بالإتقان، التعلم بالاستكشاف، تمثيل الأدوار، التعلم الذاتي. التعلم المدمج.	والاجتماعية والصحية والتقنية.. إلخ، والتكليفات القائمة على المهارات التقنية، وأنشطة الاستنتاج، والربط، والمقارنة، والوصف. والتعلم الذاتي التدرج في عرض الأنشطة من المستوى السطحي إلى العميق، ومن البسيط إلى المركب. التوازن في عرض الأنشطة بحيث تشمل أنشطة كل نص مجالات مهارات التفكير المستقبلي الستة. تضمين الواجبات المنزلية نصوص قرائية تشمل أنشطة تقيس مهارات التفكير المستقبلي بمجالاته الستة.	المحددة، وتنوعها لتشمل الجوانب المعرفية، والسلوكية، والوجدانية.
مهارات التوقع	يحدد عددًا من الاحتمالات للنتائج المتوقعة. يخمن الخطوات المتسلسلة يحدد الخطوات المتوقعة لإنهاء المهمة. يحدد المشكلات والصعوبات المتوقعة التي قد تعترض إنجاز المهمة يحدد الوقت المتوقع لإنهاء المهمة. يتوقع النتائج النهائية قبل البدء في مهمة ما.				
مهارات حل المشكلات	يحدد بدقة المشكلة السابق توقعها يحدد إجراءات حل المشكلة المتوقعة. يجمع أكبر عدد ممكن من المعلومات للمشكلة المتوقعة. يولد أكثر من حل للمشكلة المتوقعة. يحلل الحلول المطروحة لتحديد إيجابياتها وسلبياتها. يختار الحل الأفضل من الحلول المطروحة.				
مهارات اتخاذ القرار	يحدد الفكرة أو الموضوع المستقبلي. يولد البدائل. يرتب البدائل من خلال المفاضلة بينها.				

مهارات التفكير المستقبلي المقترح تضمينها	الأهداف التعليمية	المحتوى	الاستراتيجيات والطرق التدريسية الداعمة	الأنشطة المقترحة	أساليب التقويم المناسبة
	يختار البديل الأفضل.				
مهارات التقييم	يحدد معايير واضحة لتقييم التصورات المستقبلية يختار أفضل التصورات في ضوء معايير التقويم المقترحة. يحدد مواطن القوة والضعف في البدائل المطروحة القرارات والحلول. يحدد مزايا وعيوب النتائج المتوقعة.				

ولعل هذا التصور يتفق مع من الدراسات السابقة كدراسة جعفر والجبوري (٢٠٢١) والدوسري (٢٠٢٠)، وسالم وعبد الفتاح (٢٠٢٠)، والشربيني (٢٠١٩)، وعقل وأبو موسى (٢٠١٩)، ومحمد (٢٠١٧)، والمشعل (٢٠٢٠)، وهليل (٢٠١٩) وإبراهيم (٢٠١٩)، وما أشارت إليه دراسة الدرابكة (٢٠١٧) في ضرورة تقديم تصورا يشمل طرائق التدريس وأساليب التقويم التي من شأنها تنمية مهارات التفكير المستقبلي في البائية التعلمية في المرحلة المتوسطة.

توصيات الدراسة:

- تفعيل مهارات التفكير المستقبلي من خلال مقررات اللغة العربية.
- مراعاة الشمولية والتكامل عند تضمين مهارات التفكير المستقبلي في مقررات اللغة العربية.
- تدريب معلمي اللغة العربية على أساليب تنمية مهارات التفكير المستقبلي لدى المتعلمين.
- إدراج مهارات التفكير المستقبلي ضمن مقررات تنمية مهارات التفكير المختلفة في المرحلة المتوسطة.

- وضـــع مقرر لتدريس مهارات التفكير المســـتقبلي في برامج إعداد معلمي اللغة العربية التربوية
- الاستفادة من قائمة مهارات التفكير المستقبلي اللازمة لطلاب المرحلة المتوسطة والعمل على تنميتها.
- الاســـتفادة من التصـــور المقترح في تنمية مهارات التفكير المســـتقبلي لطلاب المرحلة المتوسطة

مقترحات الدراسة:

- قياس مســتوى طلاب المرحلة المتوســطة في مهارات التفكير المســتقبلي، وربطه ببعض المتغيرات
- برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات تدريس التفكير المستقبلي لدى معلمي اللغة العربية.
- تقويم مقررات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في مهارات التفكير المستقبلي.
- تقويم مقررات اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية في مهارات التفكير المستقبلي.
- مدى ممارسة معلمي اللغة العربية للأساليب التدريسية لتنمية مهارات التفكير المستقبلي في المراحل المختلفة من التعليم.

المراجع:

إبراهيم، محمد. (٢٠١٩). التعرف على فاعلية تدريس برنامج مقترح في النصوص الأدبية القصصية القصيرة باستراتيجية دورة التعلم البنائية السباعية SEVEN ES في تنمية بعض مهارات التفكير المستقبلي لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، جامعة الفيوم،٥(١١)، ٢٣٥-٣٠٩

أبو صفية، لينا. (٢٠١٠). فاعلية برنامج تدريبي مستند إلي حل المشكلات المستقبلية في تنمية التفكير المستقبلي لدي عينة من طالبات الصف العاشر في الزرقاء. (رسالة دكتوراه). الجامعة الأردنية.

إسماعيل، مروى. (٢٠١٦). برنامج مقترح في الجغرافيا قائم على بعض أبعاد خطة التنمية المستدامة ٢٠١٦-٢٠٣٠ لتنمية مهارات التفكير المستقبلي والمسئولية الاجتماعية لدي الطالب المعلم. مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، (٨٥)، ١-٤٦.

الجعافرة، عبدالسلام. (٢٠١٤). تعليم اللغة العربية في ضوء الاتجاهات الحديثة. (ط.٨). العين: دار الكتاب الجامعي.

جعفر، عماد؛ الجبوري أوراس. (٢٠٢١). معوقات تنمية التفكير المستقبلي لدى طلبة المرحلة المتوسطة من وجهة نظر مدرسي التاريخ في محافظة المثنى. مجلة العوم التربوية والانسانية- كلية الإمارات للعلوم التربوية، (٦)، ٧٣-٨٨.

الحميدان، إبراهيم. (٢٠٠٥). التدريس والتفكير. القاهرة: مركز الكتاب.

الدليمي، طارق؛ معجون، أطياف. (٢٠١٩). أثر استراتيجية الأثراء الوسيلي في اكتساب المفاهيم النفسية عند طالبات الصف الخامس الأدبي وتنمية تفكيرهن المستقبلي. مجلة كلية التربية للعلوم الإنسانية، ٦ (٢)، ٤٣٢-٤٥٥.

الدرابكة، محمد. (٢٠١٧). مستوى مهارات التفكير المستقبلي لدى عينة من الطلبة الموهوبين والطلبة غير الموهوبين، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، ٨ (٢٣)، ٥٧-٦٧.

الدوسري، الجوهرة. (٢٠٢٠). فاعلية أنموذج مقترح قائم على دمج استراتيجيتي المحطات العلمية والمحاكاة الحاسوبية في تدريس وحدة الديكور المنزلي في تنمية مهارات التفكير المستقبلي ومستوى الطموح الأكاديمي لدى طالبات المرحلة الثانوية. مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية، ٥ (١١)، ٩٧- ١٣٤.

الرباط، بهيرة. (٢٠١٧). فاعلية برنامج في الرياضيات قائم على أبعاد التنمية المستدامة لتنمية مهارات التفكير المستقبلي وحقوق الإنسان لدى تلاميذ الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية. مجلة تربويات الرياضيات، ٢٠ (١٠)، ١٩٠- ٣٣٨.

سالم، هانم؛ عبد الفتاح، ابتسام. (٢٠٢٠). فاعلية برنامج تدريسي قائم على مبادئ نظرية التعلم المستند إلى الدماغ لتنمية مهارات التفكير المستقبلي والطموح الأكاديمي في مقرر الرياضيات لتلاميذ الصف السادس الابتدائي بمحافظة الشرقية. المجلة التربوية، (٧٦)، ١٤- ٩٩.

سيد، محمد. (٢٠١٥). نموذج تدريسي مقترح في ضوء نظرية التعلم المستند إلى المخ لتنمية التفكير المستقبلي وإدارة الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية الدارسين لعلم الاجتماع. مجلة الجمعة التربوية للدراسات الاجتماعية، (٥٧)، ١- ٥٧.

الشربيني، داليا. (٢٠١٩). برنامج قائم على مشروعات التعلم الخدمي لتنمية التحصيل والمسئولية الاجتماعية والتفكير المستقبلي لدى طلاب شعبة الجغرافيا بكليات التربية. مجلة كلية التربية– جامعة بور سعيد، (٢٨)، ٣٠٨– ٣٦٨.

عبد الهادي، نبيل؛ أبو حشيش، عبد العزيز؛ بسندي، خالد. (٢٠٠٣). مهارات في اللغة والتفكير. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

عطية، محسن. (٢٠٠٩). البحث العلمي في التربية (مناهجه، أدواته، وسائله الإحصائية). عمان: دار المناهج.

عقل، مجدي؛ وأبو موسى، إيمان. (٢٠١٩). فاعلية بيئة تعليمية إلكترونية توظف استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات التفكير المستقبلي في التكنولوجيا لدى طالبات الصف السابع الأساسي. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، ٢٧ (٦)، ١٠– ٣٤.

محمد، حنان. (٢٠١٧). برنامج قائم على مفاهيم الأمن المائي لتنمية بعض أبعاد التنمية المستدامة ومهارات التفكير المستقبلي لدى الطالب المعلم. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (٩١)، ٣٩٩– ٤٢٩.

محمود، صلاح الدين. (١٤٢٧هـ). مفهومات المنهج الدراسي والتنمية المتكاملة في مجتمع المعرفة. القاهرة: عالم الكتب.

المشعل، مريم. (٢٠٢٠). المهارات التدريسية لمعلمات الرياضيات اللازمة لتنمية مهارات التفكير المستقبلي لدى طالبات المرحلة الثانوية بمنطقة الجوف. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (١٢٠)، ١٣٣– ١٥٨.

الملا، بدرية؛ السليطي، حمدة. (١٩٩٩). دراسة تحليلية تقويمية لأسئلة كتب اللغة العربية للمرحلة الإعدادية بدولة قطر. حولية كلية التربية، (١٥)، ٣٩٢– ٤٢٩.

هليل، ريما. (٢٠١٩). تحليل محتوى كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية المقررة على طالبات الصف الثاني المتوسط في ضوء مهارات التفكير المستقبلي. مجلة كلية التربية – جامعة أسيوط، ٣٥ (١)، ١– ٢٨.

همام، عبدالحفيظ. (٢٠١٤). المناهج الدراسية بين الأصالة والمعاصرة واستشراف المستقبل. القاهرة: عالم الكتب.

Hines,A. & Bishop,P. (2006). Thinking about the future, Guideline for strategic, social technologies, IIc, Washington, available at: www.socialtechologice.com.

Dixon, P. (2007).futuer wise: six face of ylobal change, profil books Available at, (http://www.gatewest.net.

Julien, M, chalmeau, R, Mainar, C, and Lena, J. (2018). An innovative Framework for encouraging future thinking in ESD. A case study in afranch school. Future Journal, (101), 26- 35.

References:

Ibrahim, Muhammad. (2019). Recognizing the effectiveness of teaching a proposed program in short literary texts using ES strategy in developing some future thinking skills among secondary school students. Fayoum University Journal of Educational and Psychological Sciences, 5 (11), 235-309.

Abu Safiya, Lina.(2010). The effectiveness of a training program based on solving future problems in developing future thinking among a sample of tenth grade students in Zarqa, PhD thesis. University of Jordan, College of Graduate Studies, Department of Educational Psychology.

Al-Jaafrah, Abdul Salam.(2014). Teaching Arabic in the Light of Modern Trends, University Book House. Al Ain - United Arab Emirates First Edition.

Jaafar, Imad, Al-Jubouri, Uras.(2021). Obstacles to developing future thinking among middle school students from the point of view of history teachers in Al-Muthanna Governorate. Journal of Educational and Human Sciences - Emirates College of Educational Sciences (6), 73-88.

Al-Humaidan, Ibrahim.(2005). Teaching and Thinking. Cairo: Book Center. Al-

Al-Darabkeh, Muhammad; Mufdi, Al-Khalaf. (2017). The level of future thinking skills among a sample of gifted and non-gifted students. Al-Quds Open University Journal for Research and Educational and Psychological Studies, (23), 57-67.

Al-Dosari, Al-Jawhara. (2020). The effectiveness of a proposed model based on integrating the strategies of scientific stations and computer simulation in teaching the home decoration unit in developing future thinking skills and the level of academic ambition among secondary school students. Journal of Educational Sciences and Human Studies, 5 (11), 97 – 134.

Rabat, Bahira. (2017). The effectiveness of a program in mathematics based on the dimensions of sustainable development for the development of future thinking skills and human rights among students of the upper classes in the primary stag. Journal of Mathematics Education, 20 (10), 190-338.

Salem, Hanim & Abdel Fattah, Ibtisam. (2020). The Effectiveness of a Teaching Program Based on the Principles of Brain-Based Learning Theory for Developing Future Thinking Skills and Academic Aspiration in Mathematics Course for Sixth Grade Students in Sharkia Governorate. Educational Journal, (76), 14 - 99.

Sayed, Mohammed. (2015). A proposed teaching model in the light of the theory of brain-based learning for the development of future thinking and self-management among secondary school students studying sociology. Al-Juma'a Educational Journal for Social Studies, (57), 1-57.

l-Sherbiny, Dalia. (2019). A service learning-based program to develop achievement, social responsibility and future thinking among students of the Geography Division in the Faculties of Education. Journal of the College of Education - Port Said University, (28), 308-368.

Akl, Magdi & Abu Musa, Iman. (2019). The effectiveness of an electronic learning environment that employs active learning strategies in developing future thinking skills in technology for seventh grade students. Journal of the Islamic University of Educational and Psychological Studies, 27 (6), 10-34.

Abdel Hadi, Nabil, Abu Hashish, Abdulaziz, Basindi, Khaled Abdel Karim. (2003). Skills in Language and Thinking, Dar Al Masirah for Publishing, Distribution and Printing, Amman, 1st Edition, Muhammad, Hanan Mahmoud. (2017). A program based on the concepts of water security to develop some dimensions of sustainable development and future thinking skills of the student teacher. Journal of Arab Studies in Education and Psychology, (91), 399-429.

Mahmoud, Salah al-Din.(1427). Curriculum concepts and integrated development in the knowledge society. Cairo: World of Books.

Al-Mishal, Maryam. (2020). Teaching skills necessary for mathematics teachers to develop future thinking skills for secondary school students in Al-Jouf region. Journal of Arab Studies in Education and Psychology, (120), 133-158.

l-Mulla, Badriya & Al-Sulaiti, Hamda. (1999). An analytical and evaluative study of the questions of Arabic language books for the preparatory stage in the State of Qatar. Yearbook of the College of Education, (15), 392-429.

Hillel, Rima. (2019). Analysis of the Content of Social and National Studies Textbooks for Second Intermediate Grade Students in the Light of Future Thinking Skills. Journal of the College of Education - Assiut University, 35 (1), 1 - 28.

Hammam, Abdel Hafeez Mahmoud. (2014). Curricula between authenticity and modernity and foreseeing the future. Cairo: The World of Books.

Thinking about the future, Guideline for strategic, social technologies, IIc, Washington, available at: www.socialtechologice.com.

Dixon, P. (2007). futuer wise: six face of ylobal change, profil books Available at, (http://www.gatewest.net.

Julien, M, chalmeau, R, Mainar, C, and Lena, J. (2018). An innovative Framework for encouraging future thinking in ESD. A case study in afranch school. Future Journal, (101), 26-35

الهجرة من التعلم الرقمي إلى التعلم الذكي- تصور مقترح لدمج إنترنت الأشياء في إدارة المعرفة بالجامعات "دراسة استشرافية"

Migration from Digital Learning to Smart Learning A Proposed Scenario for Integrating the Internet of Things into Knowledge Management in Universities "Prospective Study"

إعداد

د. أسامة محمد عبد السلام إبراهيم

أستاذ مشارك تقنيات التعليم – جامعة حائل
أستاذ تكنولوجيا التعليم – جامعة قناة السويس

Dr. Usama Mohamed Abd Elsalam Ibrahem

Associate Professor of Educational Technology
University of Hail, Saudi Arabia
Professor of Educational Technology
Suze Canal University, Egypt

د. صالح بن عبدالله بن محمد الخبراء

أستاذ مساعد تقنيات التعليم – جامعة حائل

Dr. Alkhabra, Saleh Abdullah M

Assistant Professor of Educational Technology
University of Hail, Saudi Arabia

DOI: 10.36046/2162-000-010-009

الملخص:

هدفت الدراسة لوضع تصور لتطوير بيئة التعلم الجامعية وإدارة المعارف بالاستفادة من زيادة التفاعل مع الأشياء المادية التي تحيط بالمستخدمين بالجامعة بمساحة التعلم، بالإضافة لزيادة تفاعلاتهم مع التطبيقات؛ من خلال إثراء الأشياء المادية باستخدام منظور إنترنت الأشياء. ونُوقشت المفاهيم والتطور والبنية الهيكلية العامة التي تميز تكنولوجيا إنترنت الأشياء، وتم تحديد أهم التحديات التي تواجه دمجها بالجامعات، كما تم التعرف على طرق معالجتها لوضع تصور لاستثمار هذه التكنولوجيا لتطوير إدارة المعرفة، وتم استخدام المنهج الوصفي والتركيز على آليات التحليل والاستشراف وتعرف الواقع في معالجة تجارب المؤسسات العالمية. وتوصلت النتائج إلى أن هناك حاجة لوضع استراتيجية تتعلق بتطوير البنية التحتية لها، وتوفير التجهيزات والتطبيقات للتعامل مع البيانات الضخمة وتحليلها لاتخاذ القرارات، بالإضافة إلى اقتناع هيئة التدريس والمتخصصين بإمكاناته وقدراته في تطوير بيئة التعليم والتعلم بالجامعات وتوفير أبحاث فريدة من خلال ربط شبكة المعامل والمختبرات البحثية.

كما كشفت النتائج أن تأثيراتها على بيئة التعلم الجامعي لا تتأثر بمتغيرات الجنس، والرتبة، وعدد السنوات. وتم الوصول إلى (١١) معيارا رئيسًا و(٤٤) تطبيقًا فرعياً للحرم الجامعي الذكي من تحليل الدراسات، وتعتمد كلها على إنترنت الأشياء باعتبارها البنية التحتية الداعمة لوضع تصور لحرم جامعي ذكي.

الكلمات المفتاحية: إنترنت الأشياء– إدارة المعرفة– موارد الوسائط المتعددة- التعلم الرقمي– التعلم الذكي.

Abstract:

The study aimed to develop a vision for the development of the university learning environment and knowledge management by taking advantage of increased interaction with the physical objects that surround the university users in the learning space, in addition to increasing their interactions with applications, to increase their interactions with the implemented applications, by enriching the physical objects using the Internet of Things (IoT). It discussed the concepts, development, and general structure that characterizes IoT, identifying most challenges facing its integration in universities, identifying ways to address them, and developing a vision for investing this technology to develop knowledge management in universities—using applications. The results revealed that there is a need to develop a strategy related to the development of its infrastructure and the provision of equipment and applications to deal /analyze big data to make decisions. in addition to the conviction of the faculty and specialists of its capabilities and capabilities in developing the teaching and learning environment in universities and providing unique research by linking the network of laboratories and research and training. Moreover, the results revealed that its effects on the university learning environment are not affected by gender, rank, and number of years. Access to (11) main criteria and (44) smart campus sub-applications from studies analysis, all of which rely on IoT as the supporting infrastructure to conceptualize a smart campus.

Keywords: Internet of Things (IoT)- Knowledge Management- Multimedia resources- Digital learning- Smart Learning.

المقدمة:

أحدثت التقنيات الرقمية ثورة في المجتمع، جعلتنا نعيش في عالم تنتشر فيه التقنيات الرقمية، التي تؤثر على جميع جوانب الحياة، من الصحة، والتجارة، والاتصالات، والتواصل الاجتماعي، والثقافي.

وأنظمة التعليم ليست أقل تأثراً، ليس فقط لأن التكنولوجيا يمكن أن تؤثر على طريقة تقديم التعليم، ولكن أيضا لأن التعليم له دور يؤديه لإعداد الشباب لعالم يحركه التكنولوجيا. وتلك الثورة الهائلة في تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات أدت إلى التحول إلى مجتمعات معرفية، مما أدى إلى أن تقدم الدول يقاس بقدر توظيفها لتقنيات الاتصالات والمعلومات في تقديم الخدمات، وبذلك أصبحت تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات المحرك الرئيس لكثير من التحولات الاقتصادية والاجتماعية والتربوية التي تمكن الفرد من الحصول على الخدمات بسرعة فائقة، وبأقل جهد، وبتكلفة منخفضة، وجودة عالية.

وأصبح لزاماً على كل مجتمع يريد اللحاق بالعصر المعلوماتي أن ينشئ أجياله على تعلم مهارات تكنولوجيا المعلومات، ويؤهلهم لمواجهة التغيرات السريعة، حيث فرضت تكنولوجيا المعلومات على عملية التعليم أدواراً ومهاماً جديدة تحتم الإلمام بمهاراتها، لذلك كان عليها الاستجابة للتطور المعاصر في التحول إلى بيئة التعلم الإلكتروني المرتبط بالتكنولوجيا الرقمية، والاستفادة منها في تهيئة طلابها (فرج، ٢٠١٠: ٣).

وتحتل خدمات الشبكة العالمية للمعلومات مكانة متميزة بمختلف المجالات لكونها أداة الاتصال الرئيسية في البيئة الرقمية، وقد تعددت العوامل التي ساعدت على دعم هذا التوجه ومنها تنوع الأجهزة التي تقود للوصول إليها من الهواتف الذكية، والأجهزة اللوحية والمحمولة والمزودة بإمكانيات الاتصال اللاسلكي، وكذلك توافر آليات الاتصال الواسع النطاق Broadband، بالإضافة إلى الانخفاض المستمر في تكاليف البنية التحتية من أجهزة وبرمجيات (Burns, 2019).

وقد عزّز التطور التكنولوجي المستمر من فرص دخول المتعلمين إلى العديد من الخدمات، منها البحث، واسترجاع النتائج للوصول إلى المعلومات، والتنقل عبر الخرائط التفاعلية، والاتصال عبر شبكات التواصل الاجتماعي، وتطبيقات الهواتف المحمولة، والخدمات الحكومية الرقمية وغيرها، كل ذلك مهد لحدوث طفرة عمالقة لخدمات الشبكة العالمية تمثلت في الانتقال من تطبيقات الإنترنت لأغراض الاتصال إلى مفهوم إنترنت الأشياء الذي تكمن فكرته في تمكين الأشياء والكيانات من التواصل مع بعضها وتحقيق التفاعل مع العنصر البشري، عبر توافر مقومات تضمن تمييز كل منها وتحديدها بشكل فريد، واستخدامها أجهزة استشعار وإمكانية نقل البيانات والمعلومات عن طريق شبكات معلومات ذات مواصفات وبروتوكولات متطورة (أحمد، ٢٠١٦: ٢).

وبيئة التعلم الجامعية الحالية تفتقر إلى العديد من المقومات، أهمها توافر مصادر المعرفة والبحث غير التقليدية، مثل المصادر الرقمية المتاحة على شبكة الإنترنت.

إن التنوع في مصادر المعرفة يساعد على عمليات البحث والتي تثري العملية التعليمية وتساعد المتعلم على الاستزادة من خلال ما تتيحه من معلومات، لكن ومن خلال نظرة واقعية لوحظ أن المصادر التقليدية لا تخدم كافة النواحي، فلدينا من العلوم التطبيقية والعملية التي لا يمكن لتلك المصادر التقليدية أن تكون وعاءاً جيداً ينهل منه المتعلم، ومع انتشار الموضوعات وبعد المسافات كانت المصادر التقليدية مصادر صعبة المعرفة (Burns, 2019).

لذا دعت الحاجة إلى استخدام نظام قائم على إنترنت الأشياء؛ والذي يوفر جهداً ووقتاً على المستخدمين للوصول إلى مصادر المعلومات؛ ومع توافر شبكة المعلومات والأجهزة الشخصية في كل مكان أصبح الوصول إلى خدمات إنترنت الأشياء يتخطى حدود الزمان والمكان، ويوفر مصادر المعرفة لأكثر التخصصات، ولذلك فإن إنترنت الأشياء يساهم بقوة في توفير الوقت والجهد والمال من خلال تمكين الفرد والمنظمة في التحكم عن بعد بالأشياء لتنفيذ المطلوب، بالإضافة إلى إمكانية تفاهم الأشياء فيما بينها من خلال المستشعرات الشبكية.

ويمكن أن توفر هذه التقنيات فرصا هائلة لتحسين خدمات مؤسسات المعلومات، مثل استخدامها في تعزيز الوصول لمصادر المعلومات وتحديد أماكنها بدقة، وتطوير الخدمة المرجعية الرقمية، وممارسة دور فعال في إدارة المجموعات، والتحكم في الأجهزة الموزعة في قاعات ووحدات المؤسسات المعرفية (أحمد، ٢٠١٦: ٣).

إن توصيل الكائنات الفعلية على الإنترنت يسمح بإنشاء بنية فعالة تعرف باسم المواقع الشيئية (Things of Web) ، والتي توفر واجهة فعالة للبحث والتنقيب عن البيانات لاكتشاف الأنماط وتصنيفات متعددة الأبعاد (الحايك، ٢٠١٨).

إن إنترنت الأشياء مفهوم متطور لشبكة الإنترنت بحيث تمتلك الأشياء قابلية الاتصال بالإنترنت أو ببعضها لإرسال واستقبال البيانات لأداء وظائف محددة، فمن خلال ربط العديد من الأشياء المتنوعة والمتعددة عبر وسائط استشعار، والتحكم بها من خلال الإنترنت؛ لتتيح بذلك العديد من التطبيقات الجديدة في المجالات الطبية، والصناعية، والاقتصادية، والتعليمية، على مستوى الحياة اليومية، فأساس الموضوع يعتمد على سيناريو تفاعل الأشياء عبر الإنترنت لتوفير أفضل الخدمات للإنسان، بمعنى امتلاك كل الأشياء القدرة على التواصل مع بعضها من خلال شبكة الإنترنت لأداء وظائف محددة، أو نقل البيانات بين بعضها من خلال المستشعرات المرتبطة بها (الدهشان، ٢٠١٩؛ إبراهيم، ٢٠١٨).

ويتم ربط الأشياء (أي شيء يمكن أن يلتصق به وحدة معالجة وخاصية اتصال بالإنترنت يعدّ شيئا في عالم إنترنت الأشياء) بشبكة الإنترنت من خلال استخدام أحد التقنيات لربط بالشبكات كتقنية البلوتوث، وتقنية ZigBee، وتقنية الجيل الرابع 4G، أو غيرها، وما أحدثته هذه التقنيات من تحول جذري في بناء شبكات الحساسات اللاسلكية التي تدعم عمل شبكة إنترنت الأشياء (إبراهيم، ٢٠١٨؛ الدهشان، ٢٠١٩).

ولما كانت المؤسسات التعليمية تحتاج إلى تطوير مستمر في خدماتها لتواكب مستجدات التقنية، وتزيد من مساحة استخداماتها للأعداد المقبلة والراغبة في الحصول على تلك الخدمات، أتت ثورة إنترنت الأشياء لتقدم شكلاً جديداً لخدمات وتطبيقات الإنترنت بالبيئة التعليمية،

وتحدث بذلك نقلة نوعية في أسلوب ونوع الخدمات التي تقدمها، ورغبة في مواكبة هذه التطورات والمساهمة في التثقيف ببعض أوجه الانتفاع بها (الدهشان، ٢٠١٩: 32). وعلى الرغم من احتلال تقنية إنترنت الأشياء مكانة أساسية في كل القطاعات من خلال ربط الأشياء المختلفة من حولنا إلا أنه يوجد بعض التقاعس من جانب قطاع التعليم من الاستفادة من هذه التقنية وتوظيفها، حيث بدأت العديد من المؤسسات التعليمية والجامعية في العالم المتقدم تدرك أهمية إدخال التقنية ودمجها، ولا سيما إنترنت الأشياء في أساليبها التعليمية وإدارتها اليومية، وظهرت الحاجة لدمج إنترنت الأشياء في الأنشطة اليومية للجامعات والمدارس، وفي تتبع الموارد الرئيسية وإنشاء خطط تعليمية أكثر ذكاء واستخدام نظام قائم على إنترنت الأشياء آمن وتعزيز الوصول إلى المعلومات، وإدارة الصفوف والقاعات الدراسية وبيئات التعليم والتعلم، بما يمكن أن يسهم في زيادة فاعلية المتعلمين.

ويرتبط إنترنت الأشياء ببيئات التعلم الذكية، والتي تعرف بأنها حلول تعليمية قائمة على إنترنت الأشياء، والتي يتم دمجها بسلاسة في بيئة العمل والتعلم. وبالتالي، فإن بيئات التعلم الذكية هي بيئات مادية غنية بالأجهزة الرقمية الواعية بالسياق لتحسين التعلم وتسريع عمليته. بناءً على ذلك، يمكنهم التوصية بالمحتوى التعليمي المناسب في المكان والوقت المناسب (Mohanty, 2019) ، وبيئات التعلم الذكية مجهزة بمكونات رقمية تجعل عملية التعلم أفضل وأكثر كفاءة؛ حيث يتم إنشاء تآزر مثالي بين الواقع المادي والرقمي، مما يسمح للمتعلمين باستيعاب المعلومات من بيئتهم وخلق فرص للانتقال السلس بين مجموعة متنوعة من مناهج التعلم، والإعدادات الرسمية وغير الرسمية، في التنسيقات التناظرية والرقمية. فيمكن لـ IoT تتبع ما إذا كان قد تم إنجاز الواجب المنزلي وجمع البيانات حول مقدار الوقت الذي يحتاجه المتعلم لإكمال الواجب؛ حيث تساعد هذه البيانات المعلمين على فهم ما إذا كانت أساليبهم تعمل بشكل أفضل، وأي المتعلمين يحتاجون إلى مساعدة، والمهام التي يعانون منها أكثر من غيرهم (Burns, 2019).

وعلى محور آخر أضحت المعرفة المورد الأهم لتمييز منظمات اليوم، ومنها المؤسسات التعليمية التي أدركت أهمية تبني مفهوم إدارة المعرفة لتفعيل ما تمتلكه، وذلك من خلال العمليات

المرتبطة بإنتاج هذه المعرفة وتنظيمها والتشارك بها؛ بما يساهم في تحسين أنشطة الخدمات التعليمية. ومع ظهور تطبيقات متطورة لمفهوم إنترنت الأشـياء، فإنه يمكن الاسـتفادة منها في إدارة المعرفة؛ كون تقنيات إنترنت الأشـياء لها القدرة على ربط الكيانات المادية ودعم التفاعل مع العنصـر البشري (السالمي، وآخرون، ٢٠٢٠: ٢).

وتعد المعرفة الأسـاس في صـنع القرار التنظيمي للجامعات، فإن ذلك يكون بقدر الاهتمام المتزايد بالمعرفة والأنشـطة المرتبطة بها، وهذا يمكن ملاحظته من خلال اهتمام المؤسـسـات بها في كونها أصـولاً ثابتة ومملوكة لها. وهنا يمكن القول أن مؤسـسـات المعلومات الذكية كالجامعات بإمكانها أن تقوم بعمليات فهم للمعرفة وتحويلها من ضـمنية إلى صـريحة داخل هياكل منظمة، ثم إلى رصـيد يشـكل القدرة التنافسـية لها طالما أنها تمتلك آليات تعلم وكفاءات وبناء قدرات ذات قيمة. (Trees, 2015).

وتعرف إدارة المعرفة بأنها: "الاسـتراتيجيات والسـياسـات التي تعظم من الموارد الفكرية والمعلوماتية، وتحدد اتجاهات اسـتخدامها الرئيسـية بما يخدم الأهداف، إذ هي مجموعة من الإجراءات الفنية والتكنولوجية والهندسـية التي تتعلق بإيجاد وجمع ومشـاركة وإعادة تجميع وتوزيع الموارد المعرفية على مسـتوى المنظمة وأنشـطتها الرئيسـية، كل ذلك بهدف إيجاد قيمة جديدة من خلال تحسين الكفاءة، والفعالية الفردية، والتعاون في عمل المعرفة لزيادة حالة الابداع واتخاذ القرار، وعليه فإن المعرفة هي عملية السعي الحثيث ضمن عمل منهجي منظم للاستخدام الخلاق والفاعل للمعرفة وخلقها" (حسن، ٢٠٠٨: ١٦).

وهناك حتما تأثير للتكنولوجيات الجديدة على الطريقة التي تدار بها المعرفة في سياق إنترنت الأشـياء بما يعزز الأنشـطة المتعلقة بالمعرفة. ومن أهم ما يمكن اسـتنتاجه في جوانب الإفادة من إنترنت الأشياء في تطوير أنشطة إدارة المعرفة بالجامعات نابع من منطلق أن إدارة المعرفة أصبحت من الاسـتراتيجيات المهمة التي توليها المنظمات اهتماما لتفعيل ما تملكه من معرفة، فهي معنية بذلك من خلال عمليات محددة أسـاسـها توليد المعرفة، وتنظيمها، والتشـارك فيها، وتطبيقها وما يترتب عليه من الاستفادة منها كخدمة ملموسة (Rot & Sobinska, 2018).

إجمالا يمكن القول إن الثورة الرقمية بإمكانها تقديم حلول ذكية تساهم وتعزز من صنع القرار القائم على المعرفة، من خلال الخدمات التعليمية الرقمية التي يمكن أن تقدم عبر إنشـــاء واجهات جديدة يميزها التفاعل بين مقدمي الخدمات التعليمية والمستفيدين؛ فمستخدمو الخدمة ستصبح لهم قيمة اجتماعية؛ كونهم مشاركين في أنشطة الإنتاج، وهذا يعزز من دور إنترنت الأشياء في إنتاج الخدمات واقتصادها، وتنمية الابتكار كعمليات مشتركة، وسيساهم إنترنت الأشياء في ذلك ليس فقط في إنتاج المعرفة بالمنظمات الذكية بل في تكاملها في إطار أنظمة مفتوحة في كل الجوانب، وسيجعلها تعمل بكفاءة في إطار هذه الأنظمة وبما يسمح بتداول المعرفة وتبادلها والتشارك فيها فيما بين المنظمات (السالمي، وآخرون، ٢٠٢٠).

من هذا المنطلق، تناقش الدراسة النتاج الفكري المنشور حول مجالات الإفادة من تطبيقات إنترنت الأشياء في دعم أنشطة إدارة المعرفة بالجامعات، وتحليل أفضل التجارب المشابهة لوضع تصور يناسب الجامعات السعودية. كما تركز الدراسة على تحديد مجالات استخدامات تقنيات إنترنت الأشياء لتطوير إدارة المعرفة بالجامعات، والعمل على استقراء آليات مقننة تساعد على التخطيط لتنفيذها من أجل تطوير ادارة المعرفة، وذلك في ضوء التعريف بالمفاهيم والمكونات لهيكل إنترنت الأشياء، واستعراض أبرز التحديات وسبل معالجتها، ومناقشة تأثيراتها المحتملة على الجامعات.

المشكلة:

نبع الإحساس بالمشكلة من خلال مرتكزين:

أولًا: من خلال عمل الباحثين واطلاعهما: وجدا أن هناك قصورا في تفعيل إنترنت الأشياء في الجامعات السعودية، وأن هناك حاجة ضرورية/ وفرصة في نفس الوقت لدمج إنترنت الأشياء في أنشطة إدارة المعرفة، وللتأكد من ذلك تم عمل مقابلة مع عدد (٦٠) طالبا وطالبة بجامعة حائل، وكذلك (١٥) عضو هيئة تدريس، وتوصلت المقابلات لما يلي:

١. هناك تحديات في إدارة المعرفة بالجامعة بكفاءة وسرعة.

٢. عدم إلمام المعظم بكيفية دمج إنترنت الأشياء في إدارة المعرفة بالجامعة.
٣. يتوقع الخبراء أن يغير إنترنت الأشياء الكيفية التي تعمل بها الجامعات ومؤسسات التعليم، وتحدث ثورة مرتقبة بجميع مراحلها، من تدريس وتوجيه وتعلم وإدارة ومتابعة وتواصل بالبيئة التعليمية إلى خدمات العملاء ذاتية الإدارة. بل سيمكن ربط جميع الاطراف بالشبكة الرقمية، مما يعني أنه يمكن أن تتم مراقبتها عن بُعد.
٤. أكد الجميع بعدم وجود تصور لدمج إنترنت الأشياء في إدارة المعرفة بالجامعات.

ومن هنا برزت مشكلة الدراسة مع مواجهة الجامعات للعديد من الصعوبات المتعلقة برفع فعالية إدارة المعرفة وذلك نتيجة لعدم مواكبتها للتطورات التكنولوجية، والتي تتسم ملامحها بربط الكيانات والأجهزة الرقمية عبر شبكات معلومات ذكية، بالإضافة إلى قصور الوسائل التقليدية عن إتاحة خدمات إدارة المعرفة مما يؤثر سلباً على فرص تحقيق الأهداف الاستراتيجية للجامعات.

ثانيًا: دعت ملاحظة الباحثين نحو التوجه لتحليل نتائج الدراسات وتوصيات المؤتمرات للتأكد من المشكلة:

أكدت جوبي وآخرون على آليات عمل إنترنت الأشياء وتأثيرها على قياس واستنتاج وفهم المؤشرات البيئية في كل من البيئات الحيوية والموارد الطبيعية ومناحي الحياة، وكيف أدى انتشار هذه التقنيات بشبكات التواصل إلى دعم تصور إنترنت الأشياء، ومشاركة المعلومات عبر المنصات، والتوافق مع مجموعة متنوعة من تقنيات الاتصال اللاسلكية. وقدم الباحثون رؤية سحابية مركزية تتمحور حول تنفيذ إنترنت الأشياء بجميع أنحاء العالم، وناقشوا أساليب تمكين تقنيات إنترنت الأشياء ومجالات التطبيق المحتملة، وقدمت الدراسة التنفيذ السحابي باستخدام نظام"Aneka" والذي يستند على تفاعل الحوسبة السحابية العامة والخاصة. (Gubbi, et al., 2013)

كما ناقشت دراسات كل من Hoy (2015) ؛ Potter (2014) مفاهيم تقنيات إنترنت الأشياء. وعلى الرغم من شيوع استخدامها إلا أن هناك محاولات غير محددة بدقة. وحدد الباحثون ماهية إنترنت الأشياء والمشاكل والاعتراضات التي واجهتها، وآليات التبني حتى يمكن

تحقيق الاستفادة منها. واشتملت النتائج على قائمة من الخدمات المتوافقة مع تطبيقات إنترنت الأشياء، كما أشاروا إلى بعض الأفكار المساعدة لمؤسسات المعلومات على استثمار إنترنت الأشياء لتطوير تجربة المستخدم في التعامل مع مصادرها وخدماتها الرقمية، ومن نماذجها تعزيز الوصول والإفادة من مصادرها، وإدارة وإثراء المجموعات، والجولات الافتراضية الاسترشادية، والتحقق من توافر الأجهزة وإدارتها، وخدمة المصادر الموصي بها، وتحديد أماكنها.

كما أكد (شي وآخرون.) أن إنترنت الأشياء هو نموذج جديد اكتسب مساحة بفضل التقدم في الاتصالات، وإصدار بروتوكول IPV6، وتقنية النانو المدمجة في عدد لا يحصى من الأجهزة الإلكترونية، بدءًا من الأجهزة المحمولة والمركبات وغيرها. ودمج هذه الأجهزة في الشبكة، والتي يمكن إدارتها من بعد؛ وبالتالي توفير المعلومات في الوقت الفعلي (يمكننا معرفة حالتها وكفاءتها على الإنترنت) والسماح بالتفاعل مع الناس الذين يستخدمونها للتعليم Shi, et al. (2010)

كما أوضحت دراسات كل من Pera, (2014); Qin, (2018) وخالد، ٢٠١٩) أن المكتبات الجامعية يتوافر فيها مصادر متنوعة كالكتب والأفلام والموسيقي والمعدات والموظفين، وبنية تحتية متنوعة من الأثاث والأجهزة، وهو ما يمكن الإشارة إليها بأنها تحمل سمات قياسية متشابهة مما يجعل من تطبيق إنترنت الأشياء مهيأ ومفيداً في المكتبات، لا سيما إذا ما تم إضافة عنصري توفير وقت الموظفين وتحسين الخدمة. فمن خلال إنترنت الأشياء وباستخدام موجات الراديو (RFID) أو تقنية I Beacon أو المرشد اللاسلكي سيكون من السهل الوصول إلى أحد هذه المصادر عبر إشعار يصل إلى الهواتف أو الأجهزة الذكية، وبالتالي القدرة على تحديد مكانه بالضبط، وأيضًا الحد من فقدان هذه المصادر من خلال تشغيل أجهزة التعقب عن طريق هذه الهواتف، كما يمكن الاستفادة في معرفة أي الموضوعات أو المصادر أو الأماكن الأكثر ترددًا أو اهتمامًا في المكتبة (أمين، 2019؛ الحديدي وآخرون، ٢٠١٩).

أيضاً بين كل من حايك (٢٠١٨)؛ وعبد الزهرة (٢٠١٩)؛ والجابري، والعلوي، (٢٠١٩) أن إنترنت الأشياء سيساهم مع تقنيات الذكاء الاصطناعي في الإعداد لوظائف المستقبل من

خلال الدروس وورش العمل والمواد المرجعية والتعليم المخصص، كما حددوا أهم المجالات التي يدعمها إنترنت الأشياء في المكتبات ومنها مراقبة حركة الأثاث، وعدد الزائرين من خلال الكاميرات المستشعرة للحركة والحرائق، وما يتوقع أن تصبح المكتبة أكثر توسعا من خلال اتصال الكائنات التي بها مع تلك الموجودة بمكتبة أخرى، والتحكم في شاشات الإعلانات الرقمية، والإعارات وأخرى، مثل ربط الطلبة بمواد منخفضة التكلفة لتمكينهم من تطوير تطبيقات عملية.

كما أكد Qin (2018)؛ والقايد وآخرون (٢٠١٩)؛ والفارسي، (٢٠١٩)؛ وعبد الله، (٢٠١٩) أن استخدام تطبيقات إنترنت الأشياء يدعم قدرة المكتبات على الوصول إلى المجموعات عبر الإنترنت، وكذلك توفير معلومات واقعية ودقيقة؛ حيث سيصبح بالإمكان من خلالها التيسير على المكتبيين والمستفيدين العثور على كائنات مادية، وتصفح موارد افتراضية في المكتبة أو معلومات حول اهتمامات المستفيدين، وأنه سيستفاد من إنترنت الأشياء في الحصول على معلومات عن المستفيدين من خلال هواتفهم، ومعرفة ميولهم ومزاجهم وبالتالي اقتراح بعض المصادر المناسبة لهم أو بالفعاليات المقدمة بالمكتبة ذات العلاقة باهتماماتهم، أو إعلامهم عن مدى توافر أجهزة شاغرة أو غرف قراءة بالمكتبة للعمل بها، وأنه من الممكن الاستفادة منها كذلك في مجالات الاستشارات والتدريب.

وركز Sobinska & Rot (2018) على الإمكانات التي يوفرها إنترنت الأشياء لتحسين المهام المرتبطة بتوليد البيانات ومعالجتها ونقلها، وبما يخدم اتخاذ القرارات التي يمكن أن تستفيد المكتبات منه في تحسين قدراتها على العمل. وهو ما ينبغي في إدارة المعرفة العمل على الإفادة الفعالة من جوانب تحسين وقت الإجابة للمؤثرات البيئية من خلال تحسين الوصول إلى المعرفة والتطبيقات المرتبطة في كل الأعمال، وتحفيز أنشطة توليد المعرفة بها، مع الأخذ بالاعتبار النظر إلى خفض الكلفة وضمان التحسين المستمر للجودة والفعالية. وأنه مع وجود جيل جديد من أنظمة إدارة المعرفة في عصر إنترنت الأشياء سيصبح بالإمكان تتبع مصادر المعلومات من مصادرها المختلفة مع إمكانية نقلها وإعادة تنظيمها وتحسينها لأغراض وتطبيقات مختلفة، مع القدرة على تحديثها عند الطلب في الوقت الفعلي لاستخدامها، وبنفس الوقت القدرة على معرفة بيانات الجهاز

وبيانات نشاط المستخدم وبما يساعد في تحسين ما يتم من أنشطة، مع ضمان التشغيل البيني لمختلف مكونات نظام إدارة المعرفة (السالمي، وآخرون، ٢٠٢٠).

فالتقنيات الحديثة كالحوسبة الذكية، والبيانات الضخمة، والحوسبة السحابية، وأجهزة الاستشعار وإنترنت الأشياء شكلت أهمية لما يجب أن يتم مع إدارة المستودعات الكبيرة للبيانات واكتشاف المعرفة التي تتزايد بوتيرة سريعة، وبالتالي العمل بفعالية أكبر في إدارة البيانات والمعرفة في المؤسسات الحديثة كونها من أهم أنشطتها الرئيسية التنقية والتصفية الفعالة للبيانات ذات المصادر المختلفة، التي بعضها غير موثوقة، وهو ما يساعد في تحسين المعلومات والمعرفة وبالتالي إضفاء الشرعية للقرارات لا سيما التي تصدر على أساس معلومات غير موثوقة (Ganesh, 2014).

كما استعرض Gubbi, et al. (2013) آليات عمل تقنيات إنترنت الأشياء وتأثيرها على قياس واستنتاج وفهم المؤشرات البيئية في كل من البيئات الحيوية والموارد الطبيعية ومناحي الحياة العصرية، وكيف أدى انتشارها في شبكات التواصل إلي دعم تصور إنترنت الأشياء، ومشاركة المعلومات عبر المنصات، والتوافق مع مجموعة متنوعة من تقنيات الاتصال اللاسلكي. وقدمت الدراسة رؤية سحابية مركزية تتمحور حول تنفيذ إنترنت الأشياء بجميع أنحاء العالم، وناقشت أساليب تمكين إنترنت الأشياء ومجالات التطبيق المحتملة. وقدمت الدراسة التنفيذ السحابي باستخدام نظام"Aneka" والذي يستند على تفاعل الحوسبة السحابية العامة والخاصة.

وأشار (Poole & Pugh (2016 إلى دور منصات إنترنت الأشياء التي تقوم بتنشيط الجيد من البيانات للمعرفة التي يتم توليدها بالتفاعل مع النظام البيئي، عبر مكونات إنترنت الأشياء المتمثلة في الاستشعار بهذه البيانات التي يتم التقاطها ثم تحليلها، وعند الحاجة إجراء ما يلزم على خوارزمية البحث والمفردات من قبل ممارس المعرفة من انتقائية ومرونة وتعديلات، ليتوافق مع حاجات العمل بالاستعانة بإنترنت الأشياء مع الأخذ في الاعتبار الوصول والحجم والتنوع والسرعة. وشددا على مراعاة المعالجة الذكية لتفسير تدفق البيانات وتجميعها والطريقة التي يتم بها وصفها آليا، وبيانات التعريف المرتبطة بها.

من هنا برزت مشكلة الدراسة مع مواجهة الجامعات للعديد من الصعوبات المرتبطة بكفاءة إدارة المعرفة؛ نتيجة لعدم مواكبتها للتطورات التكنولوجية الجارية والتي تتسم ملامحها بربط الكيانات الرقمية والمعرفية عبر شبكات معلومات ذكية، بالإضافة إلى قصور الوسائل التقليدية –حتى ذات الطابع الرقمي– على إتاحة خدمات إدارة للمعرفة قادرة على تقديم خدمات مميزة للمستخدمين مما يؤثر سلباً على معدلات الأداء وتداول المعرفة بالجامعات.

أسئلة الدراسة:

١. ما درجة جاهزية جامعة حائل لدمج إنترنت الأشياء في إدارة المعرفة؟
٢. ما التحديات التي تواجه استخدام إنترنت الأشياء في الجامعات؟
٣. ما التأثيرات المتوقعة لإنترنت الأشياء على بيئة التعلم الجامعي؟
٤. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في استجابات عينة الدراسة على استبانة تأثيرات إنترنت الأشياء على بيئة التعلم الجامعي تعزى إلى متغير (الجنس، الرتبة الأكاديمية، عدد سنوات الخبرة)؟
٥. ما التصور المقترح لدمج إنترنت الأشياء في إدارة المعرفة بالجامعات السعودية؟

أهداف الدراسة:

سعت الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

١. تحديد درجة جاهزية الجامعات السعودية لدمج إنترنت الأشياء في إدارة المعرفة.
٢. تحديد مجالات استخدام إنترنت الأشياء في إدارة المعرفة بالجامعات السعودية.
٣. تعرف التحديات التي تواجه استخدام إنترنت الأشياء في الجامعات، ووضع الحلول المناسبة.
٤. تحديد هل توجد فروق دالة في استجابات عينة الدراسة على استبانة تأثيرات إنترنت الأشياء على بيئة التعلم الجامعي تعزى إلى متغير (الجنس، الرتبة الأكاديمية، عدد سنوات الخبرة).

٥. وضع تصور لدمج إنترنت الأشياء في إدارة المعرفة بالجامعات السعودية.

أهمية الدراسة:

من المرجح أن تحدث تكنولوجيا إنترنت الأشـــياء تغيرات جذرية في الآليات التي تتبعها الجامعات لتقديم خدماتها الرقمية؛ بفضل قدراتها على ربط الكيانات والمصادر ودعم التفاعل فيما بينها والعنصر البشري. ولدراسة هذه التكنولوجيا أهمية ودور استراتيجي لتطوير رؤى الجامعات نحو التخطيط لتنفيذ وتطوير خدمات إدارة المعرفة؛ وذلك من خلال صياغة توجهات تعمل على توفير المقومات التقنية والبيئية الملائمة لربط الأشـياء والكيانات وإتاحتها على أجهزة الطلاب وأعضـاء هيئة التدريس. وتظهر كذلك أهمية الدراسـة في العمل على وضـع تصـور مقترح لدمج تكنولوجيا إنترنت الأشـياء في إدارة المعرفة بالجامعة مما قد يعمل على رفع كفاءة وفاعلية خدمات إدارة المعرفة بالجامعة.كما يُؤمل أن تسـهم نتائج الدراسـة في تحسـين الخدمات المعرفية التي تقدمها الجامعات لتكون أكثر دينامية وتفاعلية.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على الحدود التالية:

- **حدود بشرية:** عينة من أعضاء هيئة التدريس من جامعة حائل، وكذلك بعض مسؤولي إدارة المعرفة بالجامعة، وعدد من الطلاب، وخبراء بمجال إنترنت الأشياء.
- **حدود مكانية:** جامعة حائل كأنموذج للجامعات السعودية.
- **حدود زمانية:** خلال العام الجامعي ٢٠٢٠/ ٢٠٢١ م.
- **حدود موضوعية:**

١. جاهزية جامعة حائل لدمج إنترنت الأشياء في إدارة المعرفة.

٢. واقع دمج إنترنت الأشياء في إدارة المعرفة بجامعة حائل.

٣. مجالات استخدام إنترنت الأشياء في إدارة المعرفة بجامعة حائل.

٤. تحديات والحلول استخدام إنترنت الأشياء في الجامعات.

٥. ملامح بنية تكنولوجيا إنترنت الأشياء وأوجه استخداماتها بالجامعات.

المصطلحات:

إنترنت الأشياءIoT :

يشكل إنترنت الأشياء شبكة لتبادل المعلومات واستخدام الأجهزة والأنظمة المتصلة بالذكاء الاصطناعي، للحصول على البيانات التي يتم جمعها بواسطة أجهزة استشعار مدمجة ومشغلة في الآلات والأجهزة والأشياء المادية الأخرى، ويستخدم إنترنت الأشياء وسائط اتصال مثل شبكة أجهزة الاستشعار اللاسلكية، والأشياء المادية لتوصيل الأجهزة ببعضها، والإنترنت؛ مع الحد الأدنى من التدخل البشري لتقديم الخدمة (Clary, 2017).

ويعدّ إنترنت الأشياء مفهوما متصلا بالإعلام الآلي يرتكز على ترابط الأشياء المادية ببعضها والتواصل معها ومعرفة مكانها، وقد تطورت هذه التقنية خاصة بشبكة الاتصال اللاسلكية والإنترنت والتواصل من خلال البروتوكول IP سواء للأشخاص أو الأشياء، حيث أصبح للأشياء هوية في العالم الافتراضي (Kin, 2018). ويمكن تعريفها إجرائياً بأنها: "تقنية تقوم على ربط ذكي لعدد من الأجهزة والكيانات الذكية، والتي تتصف بمقومات توظيف واستخدام خدمات الاتصالات وفق أحدث بروتوكولات الشبكة العالمية IPV6.

إدارة المعرفة Knowledge Management:

إن إدارة المعرفة هي: "عمليات منهجية أو مجموعة ممارسات تستخدمها المؤسسات في تحديد وتسجيل وتخزين وإنشاء وتمثيل وتوزيع وتمثيل المعارف؛ لأغراض الاستخدام والتوعية والتعليم في سائر أجزاء المؤسسة، وترتبط برامج إدارة المعارف عادة بأهداف المؤسسة، ويقصد بها إحراز نتائج محدد مثل الأسرار المشتركة، أو الأداء المحسن، أو الميزة التنافسية أو بلوغ مستويات ابتكار أعلى" (عبد، ٢٠١٩). وتُعرف إجرائياً بأنها: "تطبيق عمليات الإدارة المتكاملة (تخطيط، وتنظيم، ورقابة، وتوجيه) لتعظيم الاستفادة من رأس المال الفكري بالجامعات المتمثلة في المعارف الضمنية

والصريحة، من خلال إجراءات ومراحل تطور المعارف المتمثلة في الحصول على المعرفة، وتنظيمها، وخزنها، وتطبيقها، ومشاركتها، والاستفادة منها لاتخاذ القرار في البيئة التعليمية داخل الجامعة".

بيئات التعلم الذكي Smart Learning Environment:

هي بيئة متقدمة تتفاعل فيها جميع الكائنات تقريبًا بذكاء مع بعضها، وتعد واحدة من أقوى التقنيات وأكثرها مرونة، وتقوم على مميزات إنترنت الأشياء (Shin, et al. 2017). وتُعرف إجرائياً بأنها" "بيئة مادية حديثة بمكونات رقمية وشبكية ذكية (أجهزة الاستشعار والمحركات، ...) تسهل إدارة التعلم بشكل أعمق وأسرع، بشكل يسمح للانتقال بين الإعدادات الرسمية وغير الرسمية، والتعلم المستقل والتشاركي والتعاوني، وأوقات وأماكن التعلم المختلفة، وتنسيقات التعلم التناظرية والرقمية".

الإطار النظري:

يعمل إنترنت الأشياء على مشاركة المعلومات بين البشر والآلات والأشياء، لتشكيل نظام بيئي لتدفق المعلومات بشكل أكثر قربًا بين عالم المعلومات والعالم المادي، وقد تم اعتبار المستشعرات الموجودة في كل مكان والقدرة على سد الفجوة بين العالم المادي وعالم الآلة بمثابة الإطار المفاهيمي لنموذج التعلم الجديد. ويتمثل التفكير وراء هذا التحول النموذجي في القدرة على تضمين أجهزة الاستشعار في الكائنات واستخدام الاتصال بين الآلات (M2M) لتوصيلها بالبنية التحتية للإنترنت (Kahlert, 2016; Abbasy & Quesada, 2017) .

ماهية إنترنت الأشياء ومكوناتها:

إنترنت الأشياء هي شبكة مادية عالمية تربط الأجهزة والأشياء بالبنية التحتية للإنترنت للتواصل أو التفاعل مع البيئة الداخلية والخارجية كما في الشكل (١)، ولغرض تبادل المعلومات من خلال أجهزة استشعار وفقًا لمعايير محددة البروتوكولات. وبالتالي، يتيح إنترنت الأشياء إمكانية

الاتصال لأي شيء ولأي شخص ليتم ربطها بالشبكة العالمية للمعلومات بكل وقت وأي مكان (Ning, & Hu, 2012) لتحقيق هدف تحديد الأشياء وتتبعها وإدارتها بذكاء. إنها امتداد وتوسيع للشبكة القائمة على الإنترنت، والتي توسع الاتصال بين الإنسان إلى الإنسان (H2H) ، أو الإنسان إلى الأشياء (H2T) أو الأشياء إلى الأشياء (T2T) (Stankovic, 2014; Chen, et al., 2014; Ahmed, et al., 2020) كما بشكل (١،٢).

شكل (١) التفاعل بين مكونات إنترنت الأشياء– مصدر: Roberts (2014)

شكل (٢) مكونات انترنت الأشيا
مصدر: جمال، وآخرون (٢٠٢٠)

هناك ثلاثة مكونات لإنترنت الأشياء وهي: (١) الأجهزة: مكونة من أجهزة استشعار ومحركات وأجهزة اتصال مدمجة. (٢) البرمجيات الوسيطة: أدوات التخزين والحوسبة عند الطلب لتحليل البيانات. (٣) العرض التقديمي: أدوات سهلة الفهم للتصور والتفسير والتي يمكنها يمكن الوصول إليها على نطاق واسع على منصات مختلفة، ويمكن تصميمها لتطبيقات مختلفة (Chen, et al., 2015; Ahmed, et al., 2020).

وهناك عدد من الأساليب المحتملة لإدخال اتصالات منخفضة الطاقة إلى عقدة إنترنت الأشياء، بدءًا من البروتوكولات المصممة لهذا الغرض مثل ZigBee إلى المتغيرات منخفضة الطاقة من Bluetooth و Wi-Fi و NFC. وعلى الرغم من أن شبكة Wi-Fi هي الشكل الأكثر شيوعًا للتقنية اللاسلكية المتكاملة وأفضل كفاءة في نقل الطاقة، إلا أن إنترنت الأشياء يعزز التنسيقات الأخرى مثل تقنية تحديد تردد الراديو (RFID) التي تُستخدم في جميع أنحاء أنظمة الأعمال

والصناعة والتكنولوجيا وتمكن من التصميم عدد الرقائق الدقيقة لاتصالات البيانات اللاسلكية. كما يمكن لبعض هذه التقنية أن تضيف إمكانات المستشعر اللاسلكي (WSN) إلى أي نوع من الأجهزة، مثل أجهزة تتبع اللياقة البدنية والكتب FitBit. (Gubbi, et al., 2013). ويوضح الباحثان في الشكل (٣) أهم خصائص إنترنت الأشياء:

شكل (٣) أهم خصائص إنترنت الأشياء (الباحثان)

تأثير إنترنت الأشياء على التعليم العالي:

تتطور التقنيات الناشئة مثل إنترنت الأشياء بسرعة في العالم الرقمي وتحول نظام التعليم التقليدي إلى نظام قابل للتطوير وقابل للتكيف مع التغيرات الديناميكية والتعلم الإلكتروني المرن؛ حيث يتم إشراك عدد هائل من الكائنات التفاعلية المادية والافتراضية في عملية التعلم، ومن المتوقع أن يطور إنترنت الأشياء أنظمة التعلم الإلكتروني الذكية التي يمكنها التنبؤ وتحديد الاحتياجات التعليمية الخاصة للطلاب؛ بناءً على دراسة البيانات التي يتم الحصول عليها من الكائنات المتصلة.

يجلب إنترنت الأشياء تحديات وفرصًا هائلة للتعليم العالي، مثل النمو الفريد للحوسبة في كل مكان، وتطوير تقنيات الحوسبة السحابية، والبيانات الضخمة، والتحليلات وهي مفيدة ليس فقط في تحسين مخرجات التعلم المستهدفة وجودة البحث، ولكن أيضًا في تطوير مجتمع إنترنت الأشياء وتشجيع ثقافة رقمية جديدة.

وكذلك من فرص الاستفادة من إنترنت الأشياء زيادة فرص الحصول على الشهادات عبر الإنترنت، والوصول السلس إلى المحتوى التعليمي في كل من التنسيقات المنظمة وغير المهيكلة، كما

يقود إنترنت الأشـــياء الزخم الرقمي بمؤســـســـات التعليم العالي حيث يعمل على تحول جذري بالنموذج التعليمي مع دمج التخصـــصـــات الأوســـع، لإثراء قيمة البيانات الضـــخمة المتاحة من وسـائل التواصـل الاجتماعي مما يوفر مجالًا واسـعًا من الفرص للباحثين بالإضـافة لموضـوعات رائعة مثـل التحليـل الـدقيق للتنبؤ والتحليلات الـدقيقـة (Abbasy, & Quesada, 2017; Mohanty, 2019).

أكد تعليم العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات STEM على ضرورة تحديد تعاون أوسع مع الأنظمة البيئية لإنترنت الأشـياء باسـتخدام تقنيات الاسـتشـعار والمركبات الجوية غير المأهولة (UAVs) وأجهزة التحكم الدقيقة، كما اســـتخدمت المختبرات الهندســـية تقنيات الصـــوت، والفيديو، والطائرات بدون طيار، وRaspberry Pi وأنظمة المصـــدر المفتوح (OSS) التي تقود الابتكارات وتعزز عمليات التعلم. أيضـــاً يقوم باحثو العلوم الاجتماعية بالبحث في العدد الهائل من البيانات الضـخمة الناتجة عن وسـائل التواصـل الاجتماعي والحوسـبة المنتشـرة بكل مكان، باسـتخدام منصـات الحوسـبة المنسـوبة مثل: HPC، ومجموعات GPU، ومجموعات Hadoop، وتحليلات البيانات الضـــخمة؛ لتحســـين أبحاث إنترنت الأشـــياء (Aldowah et al, 2017; Mohanty, 2019; AbuAlnaaj et al., 2020).

وتظهر أهم تأثيرات إنترنت الأشياء في التعليم العالي فيما يلي:

١. **الانخراط في عملية التعلم**: إن مشـاركة الطلاب بالتعليم يزيد درجة الاهتمام، والانتباه، والوعي، والدوافع، والتفاؤل، والشـــغف الذي يظهرونه، والذي يمتد لمســـتوى الحماس الذي يتعين عليهم دراسته وتحسينه في تعليمهم، فإن الخصـائص التفاعلية ثنائية الجانب لإنترنت الأشـياء هي الأدوات الفعالة التي تسـهل المزيد من الانخراط والمشـاركة بعملية التعلم (Rodríguez et al., 2015)

٢. **الإبداع**: يعزز تنوع إنترنت الأشـــياء الإبداع كمجموعة فرعية من إجراءات الذكاء من خلال القدرة على مراقبة العالم بطرق جديدة ومتنوعة؛ لإجراء اتصـــالات بين الكائنات المادية والافتراضـــية بطريقة يمكنها تغيير المجال الحالي وتحويل الموجود إلى واحد جديد،

حيث إن إمكانية التفاعل بين الأعداد الهائلة من الأشـــياء تجعل من الممكن توليد الأشياء أو الأفكار التي يمكن/أو لا يمكن التنبؤ بها.

٣. **التعليم الإلكتروني**: يمكن لإنترنت الأشياء أن يقدم عاملين رئيسيين بالتعلم الإلكتروني هما: الذكاء والتفاعل مع الأشـــياء (things to everything, achine to machine). وتتمثل الوظيفة الرئيسية للوكلاء الأذكياء الذين يقدمون نظام التشغيل الديناميكي الآلي في مساعدة المستخدم (كائن/ شيء ذكي) من أجل التفاعل مع تطبيقات الكمبيوتر، إن إنترنت الأشياء هو المزود اللامحدود للوكلاء الذكيين التفاعليين المعتمد على استخدام الكائنات الذكية في بيئة التعلم.

٤. **الفرص البحثية**: من خلال ربط مليارات الأشياء بالإنترنت؛ يتم جمع كميات هائلة من المعلومات نتيجة الاتصـــال الشـــامل من كائن إلى كائن ومن آلة إلى آلة، في أي وقت؛ وهو يخلق العديد من الفرص والتحديات للباحثين في مختلف مجالات العلوم والتكنولوجيا (Abbasy, & Quesada, 2017)، كما يربط إنترنت الأشـــياء بين عدد هائل من الجامعات ومراكز الأبحاث في الوقت الفعلي مما يتيح الوصـــول إلى البيانات الضـــخمة، وكذلك تحديد الموضوعات المتوقعة في المستقبل.

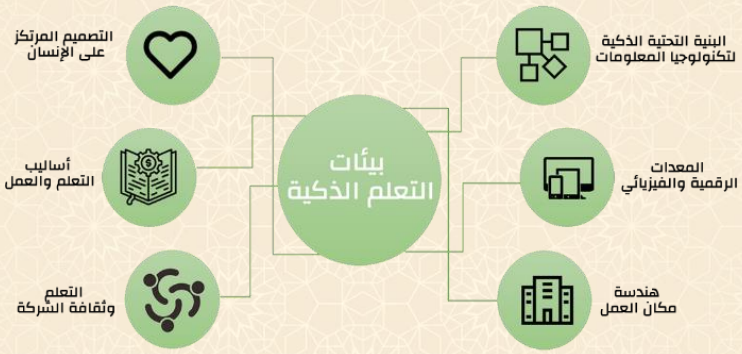
٥. **التعاون الذكي**: حيث يشـكل العديد من المسـتخدمين (الطلاب أو المعلمين) مجموعة فريق من أجل إنجاز المهام المحددة مسبقًا لمشروع معين من الناحية الفنية، ومن المتوقع أن يتمكن إنترنت الأشياء من إنشاء منصة تعاون افتراضية كبيرة وعالية الأداء باستخدام الأدوات والمستشعرات والمحركات وتكنولوجيا التخزين. ويمكن توقع هذا على أنه إعادة تصميم التعاون التقليدي إلى وسيلة جديدة تسمي التعاون الذكي. كما يمكن للمعلمين والباحثين والطلاب العمل معًا على مستوى العالم، داخل أو خارج المراكز التعليمية دون أي حدود (Bayani-Abbasy, et al., 2019).

٦. **الاتصـال الفائق**: الاتصـال المفرط لإنترنت الأشـياء يعني ربط العديد من الأكاديميات والمراكز التعليمية في جميع أنحاء العالم. وتوصـــيل عدد هائل من أجهزة الاســـتشـــعار

والمحركات والأشـــياء الافتراضـــية أو المادية القائمة على بروتوكول الإنترنت، مما يؤدي لإنشاء بيانات كبيرة/ وإتاحتها للباحثين والمدرسين والطلاب.

الهجرة من التعلم الرقمي إلى التعلم الذكي:

يوفر إنترنت الأشـياء اتصـالات بين الأشـياء ماديًا وافتراضـيًا، ويسـهل الاتصـال بين العالم المادي والإنترنت عالميًا، مما يسـمح بالترابط العالمي بين مختلف النقاط والمدارس والمراكز والجامعات والمعاهد والمختبرات والمكتبات والمنظمات بجميع أنحاء العالم مع الأشـــياء المادية، وتتكيف بيئات التعلم الذكية أيضًـــا مع احتياجات المتعلمين من خلال أخذ المعلومات من البيئة ومعالجتها واسـتخدامها لبدء الخطوات المناسـبة (AbuAlnaaj et al., 2020)، ولأن عناصـر إنترنت الأشـياء هي كائنات ذكية فإن البنية القائمة على إنترنت الأشـياء تدمج ميزة الذكاء في النظام باسـتخدام تقنية ذكية، مثل إنترنت الأشـــياء، حيث ينتقل هيكل نظام التعلم الرقمي التقليدي من نظام تقليدي إلى نظام ذكي يمكنه أن يرث جميع سمات النظام الأســاســي الذكي، وتجعل الخوارزميات الذكية المسـتخدمة في إنترنت الأشـياء نظام التعليم أكثر مرونة وتحملًا للخطأ، أيضـاً تكون جميع عناصـــر نظام التعلم الإلكتروني ذكية فيما يتعلق ببيئاتها (نظام إدارة ذكي- البناء الذكي- الامتحان والتقييم الذكي)، وســـوف يعتمد التقييم على معرفة المتعلمين. نظرًا لأن جميع الطلاب ليس لديهم نفس المعرفة حول الموضـوعات، فسـيتم تطبيق تقييم فردي ذكي للمتعلمين. كما سـيتم تصـــميم الواجب المنزلي أيضًـــا بناءً على عيب كل طالب في موضـــوع معين، ويتم تجهيز المبنى باســـتهلاك ذكي للطاقة والأمن. يمكن لأولياء الأمور تتبع أبناءهم إلى الجامعة Bayani & Vilchez, 2017; AbuAlnaaj et al.,, 2020; Mohanty, 2019).



شكل (4) يوضح مجالات استخدام إنترنت الأشياء في عمليات التعلم وبيئات التعلم الذكية

هناك ستة مجالات رئيسية يجب مراعاتها عند استخدام إنترنت الأشياء في بيئات التعلم الذكية :(Zhu, & Liang, 2017; Qin, 2018; Mohanty, 2019; Ahmed, et al., 2020)

١. التصميم المرتكز على الإنسان: يجب أن تبدأ بيئات التعلم الذكية دائمًا باحتياجات مستخدميها.

٢. أساليب التعلم والعمل: يتطلب التحول الرقمي خبرات جديدة بالمجالات، مثل: الاتصالات، والأساليب، والوسائط، والمعلومات.

٣. التعلم وثقافة الشركة: كل منظمة لها ثقافتها وإجراءاتها وعملياتها التي يجب أن تؤخذ بالاعتبار، وتعتمد سيناريوهات التعلم المبتكرة على ثقافة الثقة والتغذية الراجعة، فضلاً عن المسؤولية الفردية.

٤. البنية التحتية الذكية لتكنولوجيا المعلومات: وهي جوهر بيئة التعلم الذكية ويشار إليها باسم "الوكيل/ المساعد الرقمي".

٥. المعدات الرقمية والفيزيائية :جزء أساسي من تصميم المساحة هو معداتها، فهناك العناصر التناظرية التقليدية مثل: الطاولات، والكراسي، والمقاعد، واللوحات، والجدران، والأقلام،

والورق، والملصـــقات، وما إلى ذلك، وهناك تقنيات مثل: أجهزة الكمبيوتر، وأجهزة العرض، وأنظمة الصـــوت، والمؤتمرات، والأجهزة الذكية. تشـــمل هذه الأجهزة الذكية الأقلام الذكية، والأجهزة اللوحية، والطابعات ثلاثية الأبعاد، والهواتف الذكية، وأجهزة التلفزيون الذكية، والجدران الكهربائية، واللوحات الذكية، والنوافذ الذكية. يمكن دمج هذه العناصر بشكل خلاق، كما هو الحال في مساحات العمل المشترك مثل Fab Lab Berlin أو Impact HUB؛ لتدعيم استمرار عملية التعلم.

٦. هندسة مكان العمل: من خلال إيجاد التوازن الصحيح. فالعناصر الرئيسية هي تصميم حديث مقترن بأثاث متعدد الوظائف يمكن تكييفه بسهولة مع مجموعة من سيناريوهات التعلم والعمل.

يميز جدول (١) بين الحرم الجامعي الرقمي والحرم الجامعي الذكي (AbuAlnaaj et al., 2020; Ahmed, et al., 2020) حيث يقارن بين البيئة التقنية والتطبيقات وأنظمة الإدارة بكل منهما:

جدول (١) بيئة الحرم الجامعي الرقمي والحرم الجامعي الذكي

	الحرم الجامعي الرقمي	الحرم الجامعي الذكي
البيئة التقنية Technical environment	شبكة محلية Local network إنترنت Internet	إنترنت الأشياء IoT السحابة الكمبيوترية Cloud Computing الشبكة اللاسلكية wireless network محطات متنقلة mobile terminal
التطبيقات Application	– مصادر التعلم الرقمية التعلم عن بعد Distant Earning مدير الشبكة Administrator of network	قدرات الحساسات الذكية وقابلية التشغيل البيني وقدرات التحكم The smart of sensory ability, interoperability, control capabilities.
نظم الإدارة Management system	نظم منعزلة Isolated system	مشاركة النظم System sharing الذكاء Intelligent الدفع Push

تطبيقات إنترنت الأشياء:

تصنف Cisco تطبيقات إنترنت الأشياء في الحرم الجامعي الرقمي لخمس فئات رئيسية: التحكم في المباني وإدارتها، والأمن والتحكم في الوصول، ونظام الفيديو والمعلومات، وأنظمة الموقع والحضور، ومراقبة الطاقة والتحكم فيها (AbuAlnaaj et al., 2020). حيث تتعدد تطبيقات إنترنت الأشياء بالجامعات، والآثار المترتبة على ذلك هائلة.

وسيسمح إنترنت الأشياء بكفاءة تشغيلية أفضل في بيئات التعلم؛ حيث سيدعم التدريس بالفصول من خلال تحسين إعداد التعلم، وتطوير موارد التعلم، وتحسين أساليب وتقنيات التعلم، ورفع مستوى الإدارة، وتوفير تكاليف الإدارة.

تعدّ الموارد المتاحة للتعلم على الأجهزة مثل الكتب الإلكترونية أكثر تفاعلية. ومع ذلك، هناك حاجة مستمرة لتقنيات جديدة لعملية التعلم، مثل الشبكات اللاسلكية عالية السرعة مع عرض النطاق الترددي للعرض المباشر لدروس الصوت والفيديو (Zhu, & Liang, 2017; Qin, 2018).

عادةً ما ينشئ إنترنت الأشياء نظامًا بيئيًا عالي السعة يوفر بنية تحتية مفتوحة لكل من الكائنات الافتراضية والمادية، وتتيح هذه الإمكانية إمكانية تطوير العديد من التطبيقات بناءً عليها، ويعدّ التعليم أحد أكثر تطبيقات إنترنت الأشياء شيوعًا، كما يعد التعليم عبر الإنترنت أكثر الإنجازات الملموسة التي توفر منصة قوية قابلة لتطوير التعلم الإلكتروني، وهو يتيح للمعلمين والطلاب (ككائن تعليمي) العمل معًا، يمكن أن يؤدي هذا التعاون إلى تطوير أداء التعلم والكفاءة والتقييم السريع عبر الإنترنت (Pande & Padwalkar, 2014).

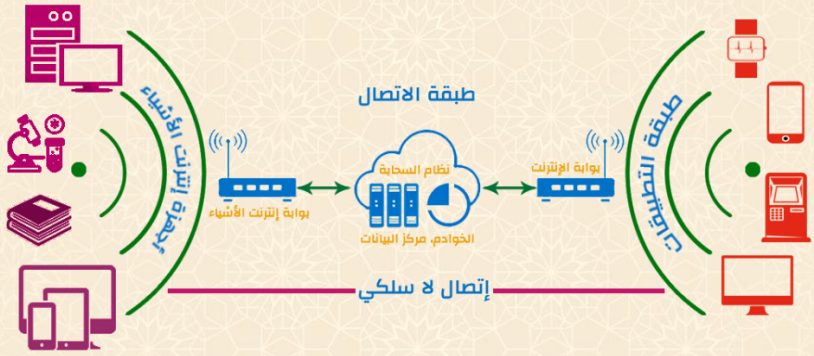
يمكن تحديد بعض أهم مجالات تطبيق إنترنت الأشياء في التعليم (Bayani-Abbasy, et al., 2019; Lovell, 2019):

لوحات الملصقات التي تدعم إنترنت الأشياء: من الصعب مقارنة لوحات العرض القديمة مع لوحات ملصقات الوسائط المتعددة. فمعدات الإنترنت تسمح بإنشاء ملصقات رقمية/ الافتراضية

دون مشاكل في دمج الصور والصوت والفيديو والنصوص والارتباطات التشعبية. وهذا يزيد نسب مشاركتها إلكترونياً. ويمكن الوصول إليها من خلال عنوان URL للملصق ونشرها.

- اكتساب المعرفة بشكل تفاعلي: إن المعرفة لا تقتصر على مزيج النصوص والصور، بل يتعدى ذلك؛ حيث يتم إقران معظم الكتب بمواقع الويب والتي تتكون من مواد إضافية وأفلام وامتحانات ورسوم متحركة ومواد مختلفة لدعم الإتقان. ويعطي هذا نظرة أوسع للطلاب لتحليل الأشياء الجديدة بفهم أفضل والتفاعل مع الخبراء وأصدقائهم. كما يقوم المتخصصون بإحضار مشاكل العالم الفعلية داخل غرفة الدراسة ويسمحون للطلاب بالعثور على إجاباتهم الخاصة.
- ميزات أمان فائقة: يعد تطبيق إنترنت الأشياء بالتعليم أمرًا مهمًا لأن فرض التكنولوجيا الفائقة داخل بيئة التعلم مفيد، وتشمل الفوائد مؤشرات الطوارئ، وتحسين الصوت، وسعة Wi-Fi، وإشعارات ضعف السمع التي تمنح الطلاب والعاملين شعوراً بالأمان. كما أنها قادرة على الحد من الكوارث، كما يمكن أو تتبنى الكليات والمراكز التعليمية إجراءات أمنية محددة تساعد على الاسترخاء بالحرم الجامعي، أيضًا يستخدم نظام الاتصالات المزودة بإنترنت الأشياء في حالات مختلفة، مثل: نغمات الطوارئ الخاصة، والنشرات الحية، وتنبيهات الجداول، ورسائل إرشادية مسجلة مسبقًا.
- نظام مراقبة الحضور: تضمن أداة الحضور لأعضاء هيئة التدريس سلامة المؤسسة الأكاديمية، كما تساعد الكليات والمرافق التعليمية، بالتعرف على السجلات الحيوية للطلاب، وتقليل الوقت الذي تستغرقه لنشر حقائق الحضور والتواصل مع أولياء الأمور، والتعرف على الحالة الطبية للطالب وإجراء اختبار للرغبات السريرية للباحث والدواء الطبي الذي سيتناوله.
- تقنية تعرف الوجه: يمكن أن توفر تقنية التعرف على الوجوه ما يصل إلى ٢,٥ ساعة أسبوعيًا من وقت التدريس، إذا حلت محل الأساليب التقليدية لمكالمات الأسماء للطلاب.

- تقنية تحديد الهوية الذكية: تشير التقديرات إلى أن الطلاب يقضون ما يقرب من ثلاثة أسابيع عمل في العام لتوثيق الخدمات، يمكن حفظ كل هذا الوقت المستغرق في إثبات الهوية، وإعادة تعيين كلمات المرور، والتحقق من الحسابات، وتقديم المستندات، والانتظار في قوائم الانتظار بهذه التقنية.



شكل (5) استخدامات إنترنت الأشياء بالتعليم (اعداد الباحثان)

تحديات دمج إنترنت الأشياء بالجامعات:

تعتمد بنية المؤسسة في العديد من مؤسسات التعليم العالي على البنى التحتية السحابية المختلطة مع منصات الحوسبة على السحابة الخاصة، بينما تنتقل التطبيقات المؤسسية والتعليمية تدريجياً إلى السحابة العامة. تحتاج بنية المؤسسة في هذه المؤسسات إلى تقليل وقت الاستجابة بسبب الطلب على المحتوى في التقنيات التعليمية، والزيادة الهائلة في الصوت والفيديو للحصول على الإرشادات، والحاجة إلى شبكات المؤسسات النشطة، كما يؤدي الاستخدام المتزايد لأنظمة إدارة التعلم LMS مثل Moodle و Blackboard إلى إنشاء كمية هائلة من البيانات المنظمة وغير المهيكلة، مثل محتوى الصوت والفيديو. وتوفر الفصول الإلكترونية المتطورة المجهزة بأنظمة تسجيل المحاضرات وتدفق الويب. وإنترنت الأشياء فرصة للطلاب للوصول إلى المحتويات التعليمية عند الطلب (King, 2018).

وحيث إن إنترنت الأشياء يربط بين العالم الرقمي والعالم المادي، سيكون من الصعب تقدير التغييرات والتحديات التكنولوجية التي يسببها، فبينما هو يعتمد على الأجهزة، فإنه يحتاج إلى تحليل ومعالجة أكثر ذكاءً، لذا تعد معالجة البيانات أهم التحديات، لتولد كميات من البيانات الضخمة والمعقدة، وكيفية نقلها ومعالجتها في الوقت الفعلي للحصول على نتائج فعالة، من خلال التعليقات التي تتيح للمستخدمين الإدارة والتحكم الذكي بالكائنات الذكية (Zhu, & Liang, 2017).

لذا يحتاج التعليم العالي لتطوير معايير لتأمين تطبيقات إنترنت الأشياء. ولأن التعليم العالي المسؤول عن العاملين في المستقبل فإنه يتعين عليه احتضان منصات وأنظمة إنترنت الأشياء، وتطوير التدريس الرقمي، والبحوث متعددة التخصصات. بالإضافة إلى ذلك يجب أن تشارك تطبيقات إنترنت الأشياء القوى العاملة المستقبلية أخلاقياً لمعالجة قضايا الأمن السيبراني (Aldowah et al, 2017). وتعتمد الإمكانات الكاملة لإنترنت الأشياء على الاستراتيجيات التي تراعي الخصوصية. ولتحقيق هذه الفرص يجب تطوير استراتيجيات تراعي خيارات وتوقعات الخصوصية، مع الاستمرار في تطوير الابتكار في التقنيات والخدمات الجديدة (Agarwal, & Pati, 2016)

إدارة المعرفة وعلاقتها بإنترنت الأشياء بالجامعات:

تنامى دور المعرفة في نجاح المنظمات مع مساهمتها في التحول إلى الاقتصاد العالمي الذي بات يعرف باقتصاد المعرفة، والذي يؤكد على رأس المال الفكري والمعرفة وعلى التنافس من خلال القدرات البشرية أكثر من العناصر التقليدية. حيث يعدّ امتلاك المعرفة من أهم الموارد التي تسعى لها منظمات اليوم بما فيها الجامعات؛ التي بدأت تدرك أهمية تبني مفهوم إدارة المعرفة والاستثمار بها للتحول للجامعات المعرفية، وذلك من خلال الدور الذي يقوم به العنصر البشري المتعلق بتفعيل هذه المعرفة من خلال العمليات المرتبطة بإنتاجها وتنظيمها والتشارك بها. إن توصيل الكائنات الفعلية على الإنترنت سمح بإنشاء بنية فعالة تعرف باسم المواقع الشيئية (WoT) التي وفرت واجهات للبحث والتنقيب عن البيانات لاكتشاف الأنماط وتصنيفها، وأنه من خلال استخدام

WoTيمكن تصـــنيف المعارف (Rasmus, ٢٠١٨) ، وترتبط الجامعات بإدارة المعرفة من خلال (أحمد، ٢٠١٦؛ إبراهيم، ٢٠١٨؛ عبد، ٢٠١٩):

١. إســـهامات المعرفة في التحول إلى مجتمعات معرفية تحدث التغيير الجذري، وتتكيف مع التغيير المتسارع وتواجه التعقيد المتزايد.
٢. المعرفة الأساس لخلق الميزة التنافسية واستدامتها بين الجامعات.
٣. تتيح المعرفة المجال للتركيز على الأقسام الأكثر إبداعاً، وتحفز الإبداع والابتكار المتواصل.
٤. تعدّ الجامعات المعرفة ذاتها كسلعة نهائية تستثمرها اقتصادياً.

أشـــارت دراســـات الســـالمي وآخرين (٢٠٢٠)؛ عبد، (٢٠١٩)؛ Rasmus (٢٠١٨)؛ Zhu, & Liang (٢٠١٧) إلى أن إنترنت الأشـياء بكونه من أحدث البنيات التحتية للمعلومات، وارتباطها بالحوســبة الســحابية والشــبكات المنتشــرة؛ وفر موارد قابلة للقياس الكمي للحوســبة والاتصــالات، وهو ما هيأ أرضــية مناســبة لجودة الأداء؛ الأمر الذي له انعكاســاته الإيجابية على الخدمات. فإذا كانت المعرفة تعد الأســاس في صــنع القرار بمؤســســات المعلومات فإن ذلك يكون بقدر الاهتمام المتزايد بالمعرفة والأنشـــطة المرتبطة بها، وهذا يمكن ملامســـته من خلال اهتمام المؤسسات بها في كونها أصولا ثابتة ومملوكة لها، إن مؤسسات المعلومات الذكية بإمكانها أن تقوم بعمليات فهم للمعرفة وتحويلها من ضـــمنية إلى معرفة صـــريحة داخل هياكل منظمة ثم إلى رصـــيد يشكل القدرة التنافسية لها طالما أنها تمتلك آليات تعلم وكفاءات وبناء قدرات ذات قيمة.

شكل (6) إدارة المعرفة (الباحثان)

وسيساهم إنترنت الأشياء في ذلك ليس فقط في إنتاج المعرفة بالجامعات الذكية، بل في تكاملها في إطار أنظمة مفتوحة في كل جوانب صنع القرار، وإدارة المعرفة وسيجعلها تعمل بكفاءة في إطار هذه الأنظمة وبما يسمح بتداول المعرفة وتبادلها ومشاركتها. وتضمن ست عمليات لإدارة المعرفة هي (Bayani, et al. 2017): (تشخيص المعرفة– تحديد أهدافها– توليدها– خزن المعرفة– توزيعها– تطبيقها).

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

فرضت طبيعة الدراسة استخدام المنهج الوصفي المسحي لمراجعة البحوث والدراسات السابقة وإعداد الإطار النظري، مع التركيز على آليات التحليل والاستشراف، وتعرف الواقع في معالجة تجارب الجامعات في استخدام تطبيقات إنترنت الأشياء.

مجتمع الدراسة وعينته:

تكون مجتمع الدراسة من (275) عضو هيئة التدريس، وخبير إنترنت الأشياء، ومسؤولي إدارة المعرفة، ومسؤولي تقنية المعلومات بالجامعات السعودية.

أداة الدراسة:

استخدمت الدراسة استبانة إلكترونية مكونة من عدة محاور لتعرف واقع استخدام إنترنت الأشياء بالجامعة وأهم التحديات والحلول، وتعرف أهم الأجهزة والتجهيزات والبرامج والبنية التحتية الموجودة.

بناء الاستبانة:

تم صياغة عبارات الاستبانة من خلال أهداف وفلسفة إنترنت الأشياء وإدارة المعرفة، ومن خلال الدراسات التي اهتمت بإنترنت الأشياء وإدارة المعرفة والتعليم الذكي (الفارسي،٢٠١٩؛ عبد، ٢٠١٩؛ Bayani, , Leiton, & Loaiza, 2017; Mohanty, 2019; Ahmed, rt al., 2020) وعرضها على الخبراء، وقد وافق الخبراء على بنودها بنسبة (١٠٠%)؛ ثم تم تحويلها بصورتها الإلكترونية باستخدام تطبيق Google Drive. وتم بناءها لتشمل البيانات الأولية وثلاثة محاور رئيسة: المحور الأول: درجة جاهزية جامعة حائل لدمج إنترنت الأشياء في إدارة المعرفة، وتكون من (20) مفردة. والمحور الثاني: تأثيرات إنترنت الأشياء على بيئة التعلم، وتكون من (20) مفردة. والمحور الثالث: فهدف لتعرف تحديات دمج إنترنت الأشياء بالجامعات، وتكون من (١٧) مفردة.

أولاً: صدق الاتساق الداخلي:

للتحقق من صدق البناء للاستبانة تم توزيعها على عينة قوامها (٥٠) من أعضاء هيئة التدريس والخبراء تم استبعادهم من عينة البحث الأساسية، واستخرجت معاملات ارتباط فقرات المقياس مع الدرجة الكلية، حيث تم تحليل فقرات المقياس وحساب معامل تمييز كل فقرة، حيث إن معامل التميز هنا يمثل دلالة للصدق بالنسبة لكل فقرة في صورة معامل ارتباط بين كل فقرة وبين الدرجة الكلية من جهة، وبين كل فقرة وبين ارتباطها بالمحور التي تنتمي إليه، وبين كل محور والدرجة الكلية من جهة أخرى، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع المحور ما بين (٠,٥١-٠,٨٧)، ومع الأداة بشكل عام (٠,٤٦-٠,٨٧) كما في جدول (٢).

جدول (٢) قيم معاملات الارتباط بين فقرات الأداة والبعد الذي تنتمي له وبين العلامة الكلية على الأداة

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المحور الأول	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المحور الثاني	معامل الارتباط مع الأداة
١	٠,٧٠	٠,٥٣	١٠	٠,٧٠	٠,٥٣
٢	٠,٧٦	٠,٦٥	١١	٠,٥٠	٠,٦٥
٣	٠,٦٦	٠,٤٦	١٢	٠,٦٦	٠,٤٦
٤	٠,٧٠	٠,٥٣	١٣	٠,٨٢	٠,٥٥

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المحور الأول	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المحور الثاني	معامل الارتباط مع الأداة
٥	٠,٦٦	٠,٤٦	١٤	٠,٨٢	٠,٥٥
٦	٠,٥١	٠,٧٣	١٥	٠,٥٩	٠,٧٣
٧	٠,٤٨	٠,٤٩	١٦	٠,٧٣	٠,٥٩
٨	٠,٦٢	٠,٧٨	١٧	٠,٨٣	٠,٧٤
٩	٠,٨٢	٠,٥٥	١٨	٠,٤٨	٠,٤٩
١٠	٠,٧٠	٠,٥٣	١٩	٠,٧٠	٠,٥٣
١١	٠,٧٦	٠,٦٥	٢٠	٠,٧١	٠,٨٧
١٢	٠,٦٦	٠,٤٦	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المحور الثالث	معامل الارتباط مع الأداة
١٣	٠,٥٩	٠,٨٧	١	٠,٧٠	٠,٥٣
١٤	٠,٨٧	٠,٤٩	٢	٠,٧٦	٠,٦٥
١٥	٠,٨٣	٠,٧٤	٣	٠,٦٠	٠,٥٤
١٦	٠,٤٨	٠,٤٩	٤	٠,٧٠	٠,٥٣
١٧	٠,٧٠	٠,٥٣	٥	٠,٥٠	٠,٦٥
١٨	٠,٦٦	٠,٤٦	٦	٠,٧٠	٠,٥٣
١٩	٠,٥١	٠,٧٣	٧	٠,٦٢	٠,٧٨
٢٠	٠,٤٨	٠,٤٩	٨	٠,٧٦	٠,٦٥
رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المحور الثاني	معامل الارتباط مع الأداة	٩	٠,٧٠	٠,٥٣
١	٠,٦٠	٠,٥٤	١٠	٠,٧٦	٠,٦٥
٢	٠,٧٠	٠,٥٣	١١	٠,٦٦	٠,٤٦
٣	٠,٥٠	٠,٦٥	١٢	٠,٦٦	٠,٥٢
٤	٠,٧٠	٠,٥٣	١٣	٠,٤٨	٠,٤٩
٥	٠,٦٢	٠,٧٨	١٤	٠,٧٠	٠,٥٣
٦	٠,٧٠	٠,٥٣	١٥	٠,٥٩	٠,٨٧
٧	٠,٦٦	٠,٤٦	١٦	٠,٨٧	٠,٤٩
٨	٠,٥١	٠,٧٣	١٧	٠,٨٣	٠,٧٤
٩	٠,٤٨	٠,٤٩			

يبين جدول (٢) أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصـــائياً، ولذلك لم تحذف أي فقرة، أما بالنسبة لمعاملات الارتباط بين الأبعاد ببعضها والأداة بشكل عام فكانت كما في جدول (٣).

جدول (٣) قيم معاملات الإرتباط بين محاور الأداة لبعضها البعض والأداة بشكل عام

المحور	المحور الأول	المحور الثاني	المحور الثالث	الأداة بشكل عام
المحور الأول	1.0	0.87**	0.69**	0.88**
المحور الثاني		1.0	0.64**	0.86**
المحور الثالث			1.0	0.90**
الأداة بشكل عام				1.0

** دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١).

ثانياً: الثبات: بعد تحكيم الأداة والوصول لصورتها النهائية تم التأكد من ثبات الأداة، وذلك بطريقة الاختبار- إعادة الاختبار بتوزيعها على عينة من (٥٠) عضو هيئة التدريس وخبير خارج عينة البحث لمرتين يفصل بينهما أسبوعان، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين، وكذلك تم حساب ثبات (الاتساق الداخلي) بين الفقرات باستخدام (كرونباخ ألفا)، حيث بلغ ثبات الاستقرار الكلي (٠,٩٠)، وبلغ معامل الثبات الكلي (٠,٩١)، واعتبرت هذه القيم مقبولة لأغراض هذه الدراسة كما في جدول (٤).

جدول (٤) معامل الاتساق الداخلي وكرونباخ ألفا وثبات الإعادة للمحاور والدرجة الكلية

المحور (البعد)	ثبات الإعادة (معامل ارتباط بيرسون)	الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا)
المحور الأول	٠,٩٢	٠,٨٥
المحور الثاني	٠,٨٦	٠,٨٨
المحور الثالث	٠,٩٣	٠,٩٤
الأداة بشكل عام	٠,٩٠	٠,٩١

النتائج:

لإجابة السؤال الأول: ما درجة جاهزية الجامعات السعودية لدمج إنترنت الأشياء في إدارة المعرفة؟ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات العينة على استبانة تأثيرات إنترنت الأشياء ببيئة التعلم الجامعي، محور: درجة جاهزية جامعة حائل لدمج إنترنت الأشياء في إدارة المعرفة، كما في جدول (٥).

جدول (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستبانة تأثيرات إنترنت الأشياء على بيئة التعلم الجامعي، المحور الأول: درجة جاهزية جامعة حائل لدمج إنترنت الأشياء في إدارة المعرفة مرتباً تنازلياً

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الجاهزية
١	١٥	تتميز الجامعة بوجود المتغيرات منخفضة الطاقة من Bluetooth و Wi-Fi و NFC	3.37	.966	متوفر
٢	١٩	تتميز الجامعة بوجود آليات تشفير البيانات بصورة جيدة وكيفية الحفظ الآمن لها ووسائل النقل والتراسل الفعال.	3.09	1.220	أعداد قليلة
٣	١٠	تتميز الجامعة بوجود تخزين البيانات: حيث تخزن بيانات أجهزة إنترنت الأشياء.	2.93	.960	أعداد قليلة
٤	١١	تتميز الجامعة بوجود الشبكات (طبقة اتصال الإنترنت التي تمكن الكيانات من التواصل مع أجهزتهم، وتمكن الأجهزة في بعض الأحيان من التواصل مع بعضها البعض).	2.79	1.264	أعداد قليلة
٥	١٢	يوجد بالجامعة أدوات التخزين والحوسبة عند الطلب لتحليل البيانات	2.73	1.277	أعداد قليلة
٦	١٣	تتميز الجامعة بوجود الرقائق الدقيقة لاتصالات البيانات اللاسلكية.	2.51	1.349	أعداد قليلة
٧	٩	توجد بالجامعة أنظمةٌ التحليلات (أنظمةٌ برمجيةٌ تقوم بتحليل البيانات التي أنشأتها أجهزة إنترنت الأشياء).	2.51	1.176	أعداد قليلة
٨	٣	تتميز الجامعة بوجود نظام بيئي لإنترنت الأشياء (جميع المكونات التي تمكن الطلاب والعاملين وأعضاء هيئة التدريس من الاتصال بأجهزتهم الخاصة بإنترنت الأشياء، بما في ذلك أجهزة التحكم عن بعد، لوحات التحكم، الشبكات، البوابات، التحليلات، تخزين البيانات، والأمن).	2.50	.732	أعداد قليلة
٩	٥	تتميز الجامعة بوجود طبقة الشبكة (هي مسؤولةٌ عن نقل البيانات التي تجمعها الطبقة المادية إلى أجهزةٍ مختلفة).	2.50	.983	أعداد قليلة
١٠	٨	تتميز الجامعة بوجود لوحة التحكم (تعرض المعلومات عن النظام البيئي لإنترنت الأشياء للمستخدمين ويتيح لهم التحكم في النظام البيئي لإنترنت الأشياء، وعادةً ما يكون عن بعدٍ).	2.50	.979	أعداد قليلة
١١	٤	توجد بالجامعة طبقة مادية (تتمثل في الأجهزة التي تشكّل جهاز إنترنت الأشياء، في ذلك أجهزة الاستشعار ومعدات الشبكات).	2.36	.813	لاتوجد
١٢	٢	تتميز الجامعة بوجود أجهزة إنترنت الأشياء (أي جهازٍ مستقلٍ متصلٍ بالإنترنت، ويمكن مراقبته أو التحكم فيه من بعيدٍ).	2.30	.879	لاتوجد

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الجاهزية
١٣	١	توجد بالجامعة شبكةٌ من الأشياء المتصلة بالإنترنت القادرة على جمع وتبادل البيانات باستخدام أجهزة الاستشعار المدمجة.	2.29	.960	لاتوجد
١٤	٢٠	المنصات: Platforms وتمثل البرمجيات الوسيطة "Middleware" "والتي تستخدم في ربط كافة الكيانات بإنترنت الأشياء.	2.22	1.145	لاتوجد
١٥	٦	توجد بالجامعة طبقة التطبيق (تشمل البروتوكولات والواجهات التي تستخدمها الأجهزة للتعرف والتواصل مع بعضها البعض).	2.14	.992	لاتوجد
١٦	٧	توجد بالجامعة أجهزة التحكم عن بعد (التي تمكن الكيانات التي تستخدم أجهزة إنترنت الأشياء من الاتصال بها والتحكم فيها باستخدام لوحة تحكمٍ كتطبيقٍ للجوال، وتشمل الهواتف الذكية، الأجهزة اللوحية، أجهزة الحاسوب، الساعات الذكية، أجهزة التلفاز المتصلة، وأجهز	2.07	.885	لاتوجد
١٧	١٤	توجد بالجامعة حساسات ومستشعرات يمكنها استقبال بيانات الإنترنت.	2.01	1.002	لاتوجد
١٨	١٧	توجد بالجامعة أجهزة استشعار مثبتة على الأجهزة والأشياء.	1.86	.918	لاتوجد
١٩	١٨	توجد بالجامعة البروتوكولات المصممة لهذا الغرض مثل ZigBee	1.72	1.038	لا أعلم
٢٠	١٦	تتميز الجامعة بوجود تردد الراديو (RFID) يتم استخدامها بالجامعة	1.58	.910	لا اعلم
المحور الأول: درجة جاهزية جامعة حائل لدمج إنترنت الأشياء في إدارة المعرفة			2.40	.662	لا توجد

تشير نتائج جدول (٥) أن المتوسط الحسابي العام للاستجابات على المحور الأول يساوي (٢,٤٠)، وهو مؤشر على أن هناك موافقة بدرجة جاهزية (لا توجد) على فقرات استبانة تأثيرات إنترنت الأشياء على بيئة التعلم الجامعي في المحور الأول، وقيمة الانحراف المعياري للمتوسط الحسابي العام للمحور (٠,٦٦٢)، وهي قيمة ومؤشر على التجانس الكبير بين استجابات العينة حول الاستبانة.

كما أن المتوسطات الحسابية لفقرات المحور تراوحت ما بين (٣,٣٧- ١,٥٨)، حيث جاءت الفقرة "تتميز الجامعة بوجود المتغيرات منخفضة الطاقة من Bluetooth و Wi-Fi و NFC " بأعلى متوسط حسابي (٣,٣٧)، ودرجة جاهزية (متوفرة)، وجاءت الفقرة "تتميز الجامعة بوجود آليات تشفير البيانات بصورة جيدة وكيفية الحفظ الآمن لها ووسائل النقل والتراسل الفعال"، بمتوسط حسابي (٣,٠٩) بالمرتبة الثانية بدرجة جاهزية (متوفرة بأعداد قليلة)، في حين جاءت

الفقرة "تتميز الجامعة بوجود تردد الراديو (RFID) يتم استخدامها بالجامعة" بأدنى متوسط حسابي بلغ (١,٥٨)، ودرجة جاهزية (لا أعلم)، كما أشـــارت النتائج إلى أن بقية فقرات المحور جاءت بدرجة جاهزية (متوفرة بأعداد قليلة إلى لا أعلم).

وتدل النتائج السـابقة إلي أن هناك حاجة إلى وضـع اسـتراتيجية تتعلق بتطوير البنية التحتية المتعلقة بإنترنت الأشـياء، وتوفير التجهيزات والتطبيقات التقنية، والتكامل بينها للاسـتفادة منها في تحليل كم البيانات الضخمة بالجامعات والتي تسهم في اتخاذ القرارات التعليمية والبحثية، وهو نفس ما أكدته دراسـة كل من القايد (٢٠١٩)؛ الفارسـي، (٢٠١٩)، Sobinska and Rot (2018); Poole and Pugh (2016).; Ganesh, (2014); Mohanty (2019).

لإجابة السـؤال الثاني: ما التأثيرات المتوقعة لإنترنت الأشـياء على بيئة التعلم الجامعي؟ تم حسـاب المتوسـطات الحسـابية والانحرافات المعيارية للاسـتجابات على اسـتبانة تأثيرات إنترنت الأشياء على بيئة التعلم الجامعي، بمحور: تأثيرات إنترنت الأشياء على بيئة التعلم الجامعي، كما في جدول (٦).

جدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات استبانة تأثيرات إنترنت الأشياء على بيئة التعلم الجامعي، المحور الثاني: تأثيرات إنترنت الأشياء على بيئة التعلم الجامعي مرتباً تنازلياً

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التأثير
١	٢	الفرص البحثية	4.71	.453	كبير جداً
٢	٣	التعليم الإلكتروني الذكي	4.64	.480	كبير جداً
٣	١	الانخراط في عملية التعلم	4.63	.477	كبير جداً
٤	٢٠	المعامل والمختبرات البحثية والتدريبية	4.62	.480	كبير جداً
٥	٥	الاتصال الفائق	4.61	.551	كبير جداً
٦	١٤	البحث العلمي	4.60	.614	كبير جداً
٧	١٢	البيانات الضخمة	4.58	.611	كبير جداً
٨	١٧	التواصل الدائم مع الأشياء والبشر	4.57	.495	كبير جداً
٩	٤	التعاون الذكي	4.56	.478	كبير جداً
١٠	٧	قابلية التوسع	4.55	.496	كبير جداً
١١	١٠	الجوانب المعرفية	4.53	.626	كبير جداً
١٢	٩	معدل الأداء (الطالب والمعلم)	4.50	.401	كبير جداً

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التأثير
١٣	١٨	كفاءة إدارة الموارد وترشيد النفقات	4.50	.501	كبير جداً
١٤	١٩	المكتبات	4.88	.501	كبير جداً
١٥	٦	التعلم الذاتي	4.43	.728	كبير جداً
١٦	١٦	القدرة على التنبؤ بالسلوكيات والاحتياجات.	4.42	.626	كبير جداً
١٧	١٥	أنشطة الترفيه	4.41	.625	كبير جداً
١٨	٨	كائنات التعلم	4.29	.701	كبير جداً
١٩	١٣	الأمان الفائق	4.27	1.029	كبير جداً
٢٠	١١	كفاءة التعلم	4.21	.561	كبير جداً
المحور الثاني: تأثيرات إنترنت الأشياء على بيئة التعلم الجامعي			4.52	.396	كبير جداً

تشير نتائج جدول (٦) أن المتوسط الحسابي العام للاستجابات على المحور الثاني يساوي (٤,٥٢)، وهو مؤشر على أن هناك موافقة بدرجة تأثير (كبير جداً) على فقرات الاستبانة في المحور الثاني، وقيمة الانحراف المعياري للمتوسط الحسابي العام للمحور يساوي (٠,٣٩٦)، وهي قيمة ومؤشر على التجانس الكبير للاستبانة.

كذلك فإن المتوسطات الحسابية لفقرات المحور تراوحت ما بين (٤,٧١- ٤,٢١)، حيث جاءت الفقرة "الفرص البحثية"، بأعلى متوسط حسابي (٤,٧١)، ودرجة تأثير (كبير جداً)، وجاءت الفقرة "التعليم الإلكتروني الذكي" بمتوسط حسابي (٤,٦٤) بالمرتبة الثانية بدرجة تأثير (كبير جداً)، في حين جاءت "كفاءة التعلم" بأدنى متوسط حسابي (٤,٢١) ودرجة تأثير (كبير جداً)، وتشير النتائج إلى أن بقية الفقرات لهذا المحور قد جاءت بدرجة تأثير (كبير جداً).

مما سبق يتضح اقتناع أعضاء هيئة التدريس والمتخصصين بإمكانات إنترنت الأشياء وقدراته في تطوير بيئة التعليم والتعلم بالجامعات من خلال زيادة الانخراط في عملية التعلم وتطوير التعليم الذكي، وكذلك قدراته في تطوير منظومة اتخاذ القرار من خلال قدراته في التعامل مع البيانات الضخمة، أيضاً توفير فرص بحثية غير مسبوقة من خلال ربط شبكة المعامل والمختبرات البحثية والتدريبية وقابلية التوسع. وهو ما أكده كل من McPherson, et al., (2015); Abbasy, & Quesada, (2017); Aldowah et al, 2017; AbuAlnaaj et al., 2020).

لإجابة السؤال الثالث: ما التحديات التي تواجه استخدام إنترنت الأشياء بالجامعات؟ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات العينة على استبانة تأثيرات إنترنت الأشياء على بيئة التعلم الجامعي، المحور الثالث تحديات دمج إنترنت الأشياء بالجامعات، كما في جدول (٧).

جدول (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات استبانة تأثيرات إنترنت الأشياء على بيئة التعلم الجامعي، المحور الثالث: تحديات دمج إنترنت الأشياء بالجامعات مرتباً تنازلياً

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
١	٩	إدارة الأجهزة على إنترنت الأشياء يحتاج تحديثات دورية للبرامج.	4.78	.414	كبيرة
٢	٦	تطوير برمجيات إنترنت الأشياء، وبرمجة الأشياء.	4.71	.455	كبيرة
٣	١	يتطلب إنترنت الأشياء تقنية جديدة ومعدات تحليلية متطورة لتحليلات المعلومات وربطها وتكاملها.	4.70	.454	كبيرة
٤	١٣	الحاجة إلى التحول من النماذج التي تدفع بالمعرفة إلى نماذج سحب المعرفة.	4.64	.480	كبيرة
٥	٤	أمن البيانات وخصوصية البيانات	4.51	1.109	كبيرة
٦	٢	قد يكون الإعداد الكامل لمؤسسة تعليمية قائمة على إنترنت الأشياء مكلفًا.	4.49	.830	كبيرة
٧	٧	تتطلب المعالجات والهندسة المعمارية لإنترنت الأشياء تصميم الأدوات بمعرفة وذلك يحتاج "كفاءات فنية عميقة."	4.43	.827	كبيرة
٨	١٤	تعقيد أنظمة إنترنت الأشياء.	4.07	1.105	متوسطة
٩	١٥	بعض الأجهزة والتطبيقات غير متوافقة ويمكن أن تعيق قدرة المؤسسة على إنشاء إعداد IOTيكون موثوقًا ومتاحًا للجميع.	4.07	.889	متوسطة
١٠	٣	تنتج بعض برمجيات إنترنت الأشياء معدلات كبيرة جداً من البيانات تحتاج للتحليل في نفس الوقت.	4.00	1.307	متوسطة
١١	٥	اكتساب حقائق إنترنت الأشياء ونقلها وإدارتها.	3.93	1.438	متوسطة
١٢	١٧	المنصات :Platforms وهي البرمجيات الوسيطة "middleware"والتي تستخدم في ربط كافة الكيانات بإنترنت الأشياء.	3.86	1.301	متوسطة
١٣	١١	ضعف الكوادر المدربة على إدارة إنترنت الأشياء.	3.80	1.372	متوسطة
١٤	١٢	سلوك التعلم وثقافة التعلم المنتشرة بالجامعات.	3.79	1.317	متوسطة

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
١٥	٨	لا تقدم شبكات الهاتف المحمول التقليدية مزيجًا من الميزات التقنية والرسوم التشغيلية لتطبيقات إنترنت.	3.72	1.334	متوسطة
١٦	١٦	لا يوجد معيار دولي موحد ومقنن لتحقيق التشغيل البيني بين التيجان والتي يتم تثبيتها على الكيانات والأشياء.	2.87	1.812	ضعيفة
١٧	١٠	تخوف اعضاء هيئة التدريس من دمج إنترنت الأشياء بالجامعات.	2.79	1.265	ضعيفة
المحور الثالث: تحديات دمج إنترنت الأشياء بالجامعات			4.07	.592	متوسطة

أشارت نتائج جدول (٧) أن المتوسط الحسابي العام للاستجابات على المحور الثالث (٤,٠٧)، وهو مؤشر على أن هناك موافقة بدرجة (متوسطة) على فقرات الاستبانة بالمحور الثالث، وقيمة الانحراف المعياري للمتوسط الحسابي العام للمحور (٠,٥٩٢) وهي قيمة ومؤشر على التجانس الكبير بين استجابات العينة على الاستبانة.

كما أن المتوسطات الحسابية لفقرات المحور تراوحت بين (٤,٧٨ – ٢,٧٩)، حيث جاءت الفقرة "إدارة الأجهزة على إنترنت الأشياء يحتاج تحديثات دورية للبرامج"، بأعلى متوسط حسابي بلغ (٤,٧٨)، ودرجة موافقة (كبيرة). جاءت فقرة "تطوير برمجيات إنترنت الأشياء، وبرمجة الأشياء"، بمتوسط حسابي (٤,٧١)، في المرتبة الثانية بدرجة موافقة (كبيرة)، في حين جاءت الفقرة "تخوف أعضاء هيئة التدريس من دمج إنترنت الأشياء بالجامعات" بأدنى متوسط حسابي (٢,٧٩)، ودرجة موافقة (ضعيفة)، كما تشير النتائج إلى أن بقية فقرات المحور جاءت بدرجة موافقة (كبيرة إلى ضعيفة).

مما يشير أن هناك العديد من التحديات التي تواجه استخدام إنترنت الأشياء بالجامعات، ويأتي على رأسها صعوبة إدارة الأجهزة وتطوير البرمجيات، كما تتطلب تقنية جديدة ومعدات تحليلية متطورة تمامًا لتحليلات المعلومات وربطها وتكاملها، أيضاً يعدّ كل من أمن وخصوصية البيانات، والحاجة إلى التحول من النماذج التي تدفع بالمعرفة إلى نماذج سحب المعرفة من أكبر التحديات، وضعف الكوادر المدربة على إدارة إنترنت الأشياء. وهو ما يتماشى مع ما أكده حايك (٢٠١٨)؛ وعبد الزهرة (٢٠١٩)؛ والجابري والعلوي، (٢٠١٩)؛ والسالمي، جمال

وآخرون، ٢٠٢٠. يضاف لما سبق وأكدته الدراسات أن كون الإعداد الكامل لمؤسسة تعليمية قائمة على إنترنت الأشياء يعدّ مكلفًا، كما تتطلب المعالجات والهندسة المعمارية لإنترنت الأشياء تصميم الأدوات بمعرفة وذلك يحتاج "كفاءات فنية، وتعقد أنظمة إنترنت الأشياء، تخوف أعضاء هيئة التدريس من الدمج (Hoy, 2015; Poole and Pugh, 2016; Kin, 2018; Qin, 2018; Mohanty, 2019).

لإجابة السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في استجابات العينة على استبانة تأثيرات إنترنت الأشياء على بيئة التعلم الجامعي تعزى إلى متغير (الجنس، الرتبة الأكاديمية، عدد سنوات الخبرة)؟

أولاً– المقارنة حسب الجنس: تم استخدم اختبار (ت) للعينات المستقلة لمقارنة بين استجابات العينة وفقاً لمتغير الجنس كما في جدول (٨):

جدول (٨) نتائج اختبار (ت) للمقارنة بين متوسطات استجابات العينة على استبانة تأثيرات إنترنت الأشياء على بيئة التعلم الجامعي حسب متغير الجنس

المحور	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
المحور الأول	ذكور	190	2.39	.683	٠,٢٠٨	٠,٨٣٦
	إناث	85	2.41	.614		
المحور الثاني	ذكور	190	4.53	.394	٠,٣٨٦	٠,٧٠٠
	إناث	85	4.51	.404		
المحور الثالث	ذكور	190	4.11	.599	١,٥٤٧	٠,١٢٣
	إناث	85	3.99	.569		

المحور الأول– درجة جاهزية جامعة حائل لدمج إنترنت الأشياء في إدارة المعرفة: يبين جدول (٨) أن قيمة (ت) بلغت (٠,٢٠٨)، ومستوى الدلالة (٠,٨٣٦)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات العينة حسب متغير الجنس في محور درجة جاهزية جامعة حائل لدمج إنترنت الأشياء في إدارة المعرفة.

المحور الثاني– تأثيرات إنترنت الأشياء على بيئة التعلم الجامعي: بلغت قيمة (ت) بلغت (٠,٣٨٦)، ومستوى الدلالة (٠,٧٠٠)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥)

بين متوسطات استجابات العينة حسب متغير (الجنس) في محور تأثيرات إنترنت الأشياء على بيئة التعلم الجامعي.

المحور الثالث– تحديات دمج إنترنت الأشـــياء بالجامعات: بلغت قيمة (ت) بلغت (١,٥٤٧)، وبلغ مستوى الدلالة (٠,١٢٣)، وهي قيمة غير دالة إحصـائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات العينة حسب متغير (الجنس) في محور تحديات دمج إنترنت الأشياء بالجامعات.

ثانياً– المقارنة حســب الرتبة العلمية: تم اســتخدام اختبار تحليل التباين الآحادي (ف) للمقارنة بين استجابات العينة حسب متغير الرتبة العلمية، كما في جدول (٩).

جدول (٩) نتائج اختبار (ف) للمقارنة بين متوسطات استجابات العينة على استبانة تأثيرات إنترنت الأشياء على بيئة التعلم الجامعي حسب متغير الرتبة العلمية

المحور	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
المحور الأول	بين المجموعات	.810	4	.203	.459	.766
	داخل المجموعات	119.174	270	.441		
	الكلي	119.984	274			
المحور الثاني	بين المجموعات	.882	4	.221	1.413	.230
	داخل المجموعات	42.161	270	.156		
	الكلي	43.043	274			
المحور الثالث	بين المجموعات	1.373	4	.343	.981	.419
	داخل المجموعات	94.495	270	.350		
	الكلي	95.867	274			

المحور الأول– درجة جاهزية جامعة حائل لدمج إنترنت الأشياء في إدارة المعرفة: قيمة (ف) تساوي (٠,٤٥٩) وقيمة الدلالة الإحصائية (٠,٧٦٦) وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وتشير لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في استجابات العينة على محور درجة جاهزية جامعة حائل لدمج إنترنت الأشـــياء بإدارة المعرفة تبعاً لمتغير (الرتبة العلمية).

المحور الثاني– تأثيرات إنترنت الأشـــياء على بيئة التعلم الجامعي: قيمة (ف) (١,٤١٣) وقيمة الدلالة الإحصـائية (٠,٢٣٠) وهي غير دالة إحصـائياً عند مسـتوى دلالة (٠,٠٥) وتشـير لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) لاستجابات العينة على محور تأثيرات إنترنت الأشياء على بيئة التعلم الجامعي تبعاً لمتغير (الرتبة العلمية).

المحور الثالث– تحديات دمج إنترنت الأشـــياء بالجامعات: قيمة (ف) (٠,٩٨١) وقيمة الدلالة الإحصـائية (٠,٤١٩) وهي غير دالة إحصـائيا عند مسـتوى دلالة (٠,٠٥) وتشـير لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصـــائية عند مســـتوى الدلالة (٠,٠٥) في اســـتجابات العينة بمحور تحديات دمج إنترنت الأشياء بالجامعات تبعاً لمتغير (الرتبة العلمية).

ثالثاً– المقارنة حســب عدد ســنوات الخبرة: تم اســتخدام اختبار تحليل التباين الآحادي (ف) للمقارنة بين استجابات العينة حسب متغير سنوات الخبرة كما في جدول (١٠).

جدول (١٠) نتائج اختبار (ف) للمقارنة بين متوسطات استجابات العينة على استبانة تأثيرات إنترنت الأشياء على بيئة التعلم الجامعي حسب متغير سنوات الخبرة

المحور	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
المحور الأول	بين المجموعات	.246	2	.123	.279	.757
	داخل المجموعات	119.738	272	.440		
	الكلي	119.984	274			
المحور الثاني	بين المجموعات	.012	2	.006	.039	.962
	داخل المجموعات	43.031	272	.158		
	الكلي	43.043	274			
المحور الثالث	بين المجموعات	.421	2	.211	.600	.549
	داخل المجموعات	95.446	272	.351		
	الكلي	95.867	274			

المحور الأول– درجة جاهزية جامعة حائل لدمج إنترنت الأشياء في إدارة المعرفة: قيمة (ف) (٠,٢٧٩) وقيمة الدلالة الإحصـــائية (٠,٧٥٧) وهي غير دالة إحصـــائياً عند مســـتوى دلالة (٠,٠٥) وتشـــير لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصـــائية في اســـتجابات العينة على محور درجة جاهزية جامعة حائل لدمج إنترنت الأشياء في إدارة المعرفة تبعاً لمتغير (سنوات الخبرة).

المحور الثاني– تأثيرات إنترنت الأشـــياء على بيئة التعلم الجامعي: قيمة (ف) تســـاوي (٠,٠٣٩) وقيمة الدلالة الإحصـــائية (٠,٩٦٢) وهي غير دالة إحصـــائيا عند مســـتوى دلالة (٠,٠٥) وتشير لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات العينة بالمحور الثاني: تأثيرات إنترنت الأشياء على بيئة التعلم الجامعي تبعاً لمتغير (سنوات الخبرة).

المحور الثالث– تحديات دمج إنترنت الأشـــياء بالجامعات: قيمة (ف) (٠,٦٠٠) وقيمة الدلالة الإحصائية (٠,٥٤٩) وهي غير دالة إحصائيا عند (٠,٠٥) وتشير لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات العينة على محور تحديات دمج إنترنت الأشياء بالجامعات تبعاً لمتغير (عدد سنوات الخبرة).

توضح النتائج استجابات العينة على استبانة تأثيرات إنترنت الأشياء على بيئة التعلم الجامعي لا تتأثر بأي من المتغيرات (الجنس، الرتبة الأكاديمية، عدد سنوات الخبرة). وتُفسر هذه النتائج بأن حجم المستحدثات والتقنيات التكنولوجية وكذلك التغييرات الدراماتيكية في بيئة التعلم خلال جائحة كورونا أدي إلي تقبل تقنيات إنترنت الأشياء في البيئة الجامعية دون التأثر بعدد سنوات الخيرة أو الجنس أو الرتبة الأكاديمية.

لإجابة السؤال الخامس: ما التصور المقترح لدمج إنترنت الأشياء في إدارة المعرفة بالجامعات السعودية؟

تم الوصول للمعايير الأساسية للحرم الجامعي الذكي من خلال تحليلها بالدراسات السابقة (Bayani & Vilchez, 2017; Shakib, 2016; AbuAlnaaj et al., 2020; Mohanty, 2019) واعتمادا على رؤية وخبرة الباحثين. وتم تحديدها في (١١) معيارًا رئيسًـــا، و(٤٤) تطبيقًا فرعيًا. تعتمد هذه المعايير والتطبيقات على إنترنت الأشياء باعتبارها البنية التحتية الداعمة كما يلي:

جدول (١١) تصور لحرم جامعي ذكي القائم إنترنت الأشياء

المعايير	التطبيقات	السبب
البطاقة الذكية Smart Card or E-Card	للحضور (الفصول الدراسية، المعامل، الوصول إلى المرافق) مساكن (جميع الأنشطة السكنية والادارية) لاستخدامات المكتبة (الحجز، الاستعارة، التسجيل، الطباعة، ...) المحفظة الإلكترونية (المدفوعات والتحقق من الفاتورة الإلكترونية لكل من: المسجل، الإدارة، أمين الصندوق، المطاعم، الحجوزات المالية، الرسوم، ...)– لتسجيل البيانات الشخصية (معلومات الطالب، القبول، السجل، معلومات التخرج، سجلات الطلاب والأنشطة، ...)	– تحديد سريع لجميع المعاملات وقاعدة بيانات شخصية. يمكن الوصول إليها من خلال السحابة.
فصول دراسية ذكية Smart Learning Spaces	التعلم الرقمي عن بعد (المحاضرات عبر الإنترنت، المقابلات المرئية، التخزين السحابي، الوصول عبر الإنترنت للمعلومات) **Mobile Learning**, **Intelligent Digital Signage**, **Telepresence in classrooms**, الواقع الافتراضي (للمختبرات والتجارب وزيارات الموقع والمحاكاة ...) منصة المشاركة السحابية التفاعلية (بين زملاء الدراسة والأساتذة، بين السوق والجامعة، بين الحكومة والجامعة، ...) البحث التعاوني (الاتصال والتواصل مع العديد من الجامعات والشركات والحكومات للبحث)	تطوير جودة التعلم، وأكثر تفاعلية، وتعاونية، وفعالية من حيث الوقت، وسهل الاستخدام، واستدامة.
التعلم التكيفي Adaptive Learning	التعلم التكيفي (التعلم المخصص وفقًا لاحتياجات السوق واهتمامات الطلاب، التعلم المخصص لنقاط ضعف الطلاب) دورات تكميلية اختيارية في مجالات تخصصية إثرائية. الاختبار التكيفي المحوسب (**CAT**) (الأسئلة المصممة وفقًا لاحتياجات المتقدم، وتعتمد الأسئلة على الإجابات السابقة للحصول على نتائج أكثر دقة، وتقييم عميق).	– تخصيص، وتحسين نقاط الضعف للطلاب، وزيادة وضوح أداء الفصل، واختبار دقيق، ودعم الطالب وتقديم توصيات، ودورات إضافية اختيارية، وما إلى ذلك ...
إدارة الطاقة Energy Management	نظام إدارة طاقة المباني (المراقبة والتشغيل: التدفئة والتكييف، الأضواء، أجهزة الطاقة) الطاقة المستدامة (الطاقة الشمسية، المباني ذات التصميم المستدام)– أضواء الشوارع الذكية نظام إدارة المنزل (لاستخدام المستخدمين النهائيين السكنية) نظام تداول الطاقة	– استخدام أفضل للموارد، تكلفة أقل، أكثر استدامة، مراقب ومسيطر عليه، بيانات أكثر لتحليلها، تخطيط أفضل.
الأمن والسلامة والخصوصية Security & Safety	أنظمة الأمن والسلامة الذكية (التتبع، المراقبة، الإخلاء،...) **Face recognition** المراقبة بالفيديو مع التحليل. **video surveillance with analysis** حماية الأصول والعثور على الطرق **protection, and wayfinding**.	– حماية مسبقة، تحليل السبب الجذري، المزيد من البيانات.

المعايير	التطبيقات	السبب
التحكم في المرافق الذكية وخدماتها smart Facilities Services	الملاعب الرياضية ومراكز الطلاب/ المكتبات/ المطاعم. النظام الذكي لإدارة المرافق. الشبكة الاجتماعية في الحرم الجامعي (الأحداث، البث، المعلومات التي يمكن الوصول إليها). خدمات **المواقع** Services **Venue** التحكم في الوصول إلى المنشأة **Facility Access Control** **Asset**.	– حياة تفاعلية في الحرم الجامعي، مباني سريعة الاستجابة، سريعة.
مركز تحليل وتمثيل البيانات Optimization & Analytics Data Center	تحسين العمليات مخزن البيانات مركز البحوث	– تحسينات حديثة، وبحيرات البيانات، وفتح البيانات وتصنيفها.
النقل الذكي Smart Transportation	مواقف ذكية تتبع جميع وسائل النقل داخل الجامعة (للخدمات اللوجستية، والنقل، وملاجئ الحافلات الذكية، ...) اللافتات الذكية (للملاحة، البث، ...) التنقل داخل الحرم الجامعي (الأكشاك الذكية، وإيجاد الطرق للمكاتب، والمرافق، والأحداث، ...)	– خدمات لوجستية محسّنة، إخبارية، إخطارات سريعة.
إدارة الاتصال والتواصل	**Campus Operations Centre** **Digital Connections** **Campus** Wi-Fi لافتات والاكشاك التفاعلية **interactive signage and kiosks**	القدرة على إجراء عملية صنع قرار أكثر استنارة من خلال دمج العديد من أجهزة وتطبيقات تكنولوجيا المعلومات مع البيئة المحيطة.
البرمجيات الوسيطة Middleware	المنصات: **Platforms** وقد تمثل نوع من البرمجيات الوسيطة "**middleware**"والتي تستخدم في ربط كافة الكيانات بإنترنت الأشياء.	توفر العديد من الوظائف منها إتاحة الوصول للأجهزة، وضمان التركيب والتشغيل ومتابعة آليات عمل الجهاز، والقابلية للتشغيل المتبادل والاتصال على الشبكة أو السحابة وغيرها من الأجهزة.
الافتراضية ومراكز المحاكاة	١. جوالات افتراضية إرشادية. ٢. معامل افتراضية مشتركة ٣. متاحف افتراضية ٤. برامج وأجهزة المحاكاة	

التوصيات:

تعد المرونة والتوصيل عالي السرعة بين الكائنات الحقيقية والافتراضية وإمكانية الوصول وإمكانية التكيف والقابلية للتوسع من خصائص إنترنت الأشياء، التي يمكن اعتبارها من المزايا الرئيسية لنظام التعلم القائم على إنترنت الأشياء والتي يمكن أن تخلق ثورة جديدة في النظام البيئي للتعليم العالي. وتتمتع الجامعات بفرصة لقيادة التطوير التقني ونماذج الابتكارات لإنترنت الأشياء، وبناء قادة إنترنت الأشياء، بالإضافة إلى معالجة مخاطر TIPPSS التي تعني الثقة والهوية والخصوصية والحماية والسلامة، والأمن المرتبط بإنترنت الأشياء، ومع التقدم في إنترنت الأشياء، بدأت الجامعات حل العديد من التحديات مثل: تتبع الموارد الأساسية، وتطوير الوصول للمعلومات، وبناء خطط أكثر ذكاءً، وتصميم حرم جامعي أكثر أمانًا؛ حيث تتمتع أنظمة إنترنت الأشياء بإمكانيات هائلة لتحقيق قيم مهمة للتعليم العالي من خلال إشراك الطلاب والموظفين وتحفيزهم وزيادة سرعة التعلم. ويمكن الاستفادة من أدوات تحليل البيانات وإنترنت الأشياء لتطوير وتحسين الفعالية والكفاءات بالحرم الجامعي، لتحسين التقاط المعلومات، ومعالجة قضايا الأمن والخصوصية، وتقليل استخدام الطاقة، وتحليل البيانات وتقديم رؤى قابلة للتنفيذ وفهم تطوير مخرجات التعلم.

سعت الدراسة لاكتشاف إمكانات إنترنت الأشياء في التعليم العالي وكيفية تعظيم فوائدها مع معالجة تحدياتها وتقليل التحديات التي تعوق دمجها ووضع تصور لدمجها في إدارة المعرفة بالجامعات. ومن خلال النتائج حول مجالات الإفادة من إنترنت الأشياء في إدارة المعرفة، فإن الدراسة توصي بما يلي:

٥. ضرورة أن تسعى الجامعات لمواكبة التغيرات التقنية، وأن تستثمر بمجالات تطبيقات إنترنت الأشياء من أجل خدمة مستفيديها.

٦. العمل بهذه المنظومة الذكية في معالجة وتداول المعرفة، ومن ثم استثمارها من خلال الأجهزة الذكية وإنترنت الأشياء، وهذا قد يساعد الجامعات على اتخاذ القرارات في الاستثمار المعرفي والتحول للجامعات المنتجة.

٧. يجب أن تسعى الجامعات لإيجاد السبل والوسائل لاستخراج المعرفة الضمنية من الأفراد والكفاءات الموجودة بالجامعة وتحويلها إلى معرفة صريحة، وتنظيمها في مصادر معرفية يمكن الاستفادة.

٨. إجراء الدراسات التي تركز على تطبيقات إنترنت الأشياء في التعليم العالي والإفادة المباشرة وغير المباشرة منها.

٩. تحتاج التطبيقات التعليمية لإنترنت الأشياء إلى أدوات وتقنيات للمدربين والأساتذة لتحسين جودة البحث ومعالجة القضايا الأخلاقية في التعليم، وهو ما يجب أن تتبناه المراكز البحثية بالجامعات.

١٠. معالجة التحديات والقضايا المتعلقة بتطبيقات تقنيات إنترنت الأشياء، لضمان الأمن والخصوصية في أجهزة وخدمات إنترنت الأشياء من خلال الأولويات البحثية.

١١. العمل على وضع معايير تحدد الأساليب المناسبة لدمج إنترنت الأشياء في بيئات التعلم الجامعية.

١٢. يجب أن يعمل قطاع التعليم العالي مع قطاعي الأعمال والصناعة لتشكيل وبناء مستقبل اقتصاد يدعم إنترنت الأشياء.

المراجع:

المراجع العربية:

إبراهيم، نهى إبراهيم فتحي (٢٠١٨): ثورة إنترنت الأشـياء الرقمية وتوظيفها في العملية التعليمية بجامعة الطائف، دراسـة تحليلية، مجلة تكنولوجيا التربية – دراسات وبحوث، الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية: 37 (٢)، ٣٠٩-٣٣٠.

القايد، قصـبة تبورة، سـهام بادي، ورد مصـبيح، وخديجة بوخالفة (٢٠١٩). أثر إنترنت الأشـياء على أخصـائي المعلومات: الأدوار والمواصـفات. أوراق عمل المؤتمر السـنوي الخامس والعشـرون لجمعية المكتبات المتخصـصـة فرع الخليج العربي: إنترنت الأشـياء: مستقبل مجتمعات الإنترنت المترابطة، ٣٧٤- ٣٨٥.

أحمد، فرج أحمد (٢٠١٦). استثمار تقنيات إنترنت الأشياء لتطوير آليات الوعي المعلوماتي في مؤسـسـات المعلومات :دراسة تخطيطية، المؤتمر٢٧ للاتحاد العربي للمكتبات والمعلومات (اعلم) الثقافة المعلوماتية في مجتمع المعرفة العربي: تحديات الواقع ورهانات المستقبل، الأقصر- مصر، ١٤-١٦ نوفمبر، ١-٢٣.

أمين، إسراء (٢٠١٩). أوجه الاستفادة من تقنية المرشد الالسلكي Beacon I في تقديم خدمات المعلومات بمكتبات الجامعات الدولية: دراسة استكشافية، أوراق عمل المؤتمر السنوي الخامس والعشرون لجمعية المكتبات المتخصصة فرع الخليج العربي: إنترنت الأشياء: مستقبل مجتمعات الإنترنت المترابطة،٤٣-٦٩.

الجابري، سيف، وايمان العلوي (٢٠١٩أ). إنترنت الأشياء وتطبيقاتها في المكتبات الذكية. أوراق عمل المؤتمر السنوي الخامس والعشرون لجمعية المكتبات المتخصصة فرع الخليج العربي: إنترنت الأشياء: مستقبل مجتمعات الإنترنت المترابطة، ٥٢٠- ٥٣١.

جمال بن مطر السـالمي، خالد عتيق سـعيد عبدالله، عبد الله سـالم الهنائي (٢٠٢٠). دور إنترنت الأشـياء في إدارة المعرفة في مؤسـسـات المعلومات، كيو ساينس، دار جامعة حمد بن خليفة للنشر، 31 March، ١(٣).

حايك، هيام (٢٠١٨). كيف يمكن للمكتبات التكيف مع تسونامي إنترنت الأشياء..http://blog.naseej.com

الحديدي، آمنة راشد، خولة خميس العمري، هاجر سالم السلطي، وشيماء أحمد الشعيبي (٢٠١٩). مكتبات الأطفال ومجالات الإفادة من إنترنت الأشياء، أوراق عمل المؤتمر السنوي الخامس والعشرون لجمعية المكتبات المتخصصة فرع الخليج العربي: إنترنت الأشياء: مستقبل مجتمعات الإنترنت المترابطة، ١٩٣- ٣٠٣.

حسن، حسين عجلان (٢٠٠٨). إستراتيجيات الإدارة المعرفية في منظمات الأعمال، الطبعة الأولى، إثراء للنشر والتوزيع.

خالد، السعيد عزت جمعه (٢٠١٩). أثر تطبيقات الإنترنت على الإبداع المهني في المكتبات المدرسية. أوراق عمل المؤتمر السنوي الخامس والعشرون لجمعية المكتبات المتخصصة فرع الخليج العربي: إنترنت الأشياء: مستقبل مجتمعات الإنترنت المترابطة، ١١١- ١٢٦.

الدهشـان، جمال على خليل (٢٠١٩). إنترنت الأشـياء وتوظيفه في التعليم (المبررات، المجالات، التحديات) .مجلة كلية التربية بالعريش..13-55 ,(18)

عبد الزهرة، أحمد ماجد (٢٠١٩). إنترنت الأشياء ودوره في ذكاء المكتبات: دراسة، أوراق عمل المؤتمر السنوي الخامس والعشرون لجمعية المكتبات المتخصصة فرع الخليج العربي: إنترنت الأشياء: مستقبل مجتمعات الإنترنت المترابطة، ٢٠-٤٢.

عبد الله، أحمد (٢٠١٩). إنترنت الأشياء في المكتبات ومؤسسات المعلومات: الفرص والتحديات. أوراق عمل المؤتمر السنوي الخامس والعشرون لجمعية المكتبات المتخصصة فرع الخليج العربي: إنترنت الأشياء: مستقبل مجتمعات الإنترنت المترابطة، ٦-١٩.

عبد، بهاء طالب. (٢٠١٩). إنترنت الأشياء مستقبل المجتمعات المرتبطة بالإنترنت إدارة المعرفة: المكتبات الذكية. أوراق عمل المؤتمرالسنوي الخامس والعشرون لجمعية المكتبات المتخصصة فرع الخليج العربي: إنترنت الأشياء: مستقبل مجتمعات الإنترنت المترابطة، ٢٩٠- ٢٩٨.

الفارسي، أنفال (٢٠١٩). إنترنت الأشياء: جاهزية وإمكانية تطبيقه في المكتبة الرئيسة بجامعة السلطان قابوس. أوراق عمل المؤتمر السنوي الخامس والعشرون لجمعية المكتبات المتخصصة فرع الخليج العربي: إنترنت الأشياء: مستقبل مجتمعات الإنترنت المترابطة، ٢٥٢- ٢٨٢.

المراجع العربية بالانجليزية:

Abd, B. T. (2019). The Internet of Things The Future of Internet Connected Societies Knowledge Management: Smart Libraries. Working Papers of the 25th Annual Conference of the Special Libraries Association, Arabian Gulf Chapter: Internet of Things: The Future of Interconnected Internet Communities, 290-298.

Abdel-Zahra, A. M. (2019). The Internet of Things and its Role in the Intelligence of Libraries: Study, Working Papers of the Twenty-fifth Annual Conference of the Specialized Libraries Association, Arabian Gulf Chapter: The Internet of Things: The Future of Interconnected Internet Communities, 20-42.

Abdullah, A. (2019). The Internet of Things in Libraries and Information Institutions: Opportunities and Challenges. Working Papers of the 25th Annual Conference of the Special Libraries Association, Arabian Gulf Chapter: The Internet of Things: The Future of Interconnected Internet Communities, 6-19.

Ahmed, F. A. (2016). Investing Internet technologies to develop information awareness mechanisms in information institutions: a planning study. the 27th conference of the Arab Federation for Libraries and Information (Know (Information Culture in the Arab Knowledge Society: Reality Challenges and Future Bets),14-16, 1-23.

Al Hadidi, A. R., Alomari, K. K., Alsalti, H. S., Alshuaibi, S. A. (2019). Children's Libraries and Benefiting from the Internet of Things. Working Papers of the 25th Annual Conference of the Specialized Libraries Association, Arabian Gulf Chapter: The Internet of Things: The Future of Interconnected Internet Communities, 193-303.

Al-Jabri, S., Al-Alawi, I. (2019). Internet of things and its applications in smart libraries. Working Papers of the 25th Annual Conference of the Special Libraries Association, Arabian Gulf Chapter: The Internet of Things: The Future of Interconnected Internet Communities, 520-531.

Al-Qayed, K. T., Badi, S., Mosbeh, W., Boukhalfa, K. (2019). The impact of the Internet of things on the information specialist: roles and specifications. Working Papers of the 25th Annual Conference of the Special Libraries Association, Arabian Gulf Chapter: The Internet of Things: The Future of Interconnected Internet Communities, 374-385.

Alsalmi, J. M., Abdullah, K. A. S., Alhinai, A. S. (2020). The Role of the Internet of Things in Knowledge Management in Information Institutions. QScience, Hamad Bin Khalifa University Press, March 31, 1(3).

Amin, E. (2019). The benefits of Beacon I technology in providing information services in international university libraries: an exploratory study. working papers of the 25th annual conference of the Association of Specialized Libraries, Arabian Gulf Chapter: The Internet of Things: The Future of Interconnected Internet Communities, 43-69.

Dahshan, J. A. K. (2019). Internet of things and its use in education (justifications, areas, challenges). Journal of the Faculty of Education in Arish. (18), 13-55.

Farsi, A. (2019). Internet of Things: Readiness and Possibility of Its Application in the Main Library of Sultan Qaboos University. Working Papers of the 25th Annual Conference of the Special Libraries Association, Arabian Gulf Chapter: The Internet of Things: The Future of Interconnected Internet Communities, 252-282.

Hassan, H. A. (2008). Knowledge management strategies in business organizations, first edition, enrichment for publication and distribution.

Hayek, H. (2018). How libraries can adapt to the tsunami of the Internet of Things. http://blog.naseej.com.

Ibrahim, N. I. F. (2018). The digital revolution of the Internet of things and its use in the educational process at Taif University, an analytical study, Journal of Educational Technology - Studies and Research, Arab Society for Educational Technology: 37(2), 309-330.

Khaled, A. E. J. (2019). The impact of Internet applications on professional creativity in school libraries. Working Papers of the 25th Annual Conference of the Special Libraries Association, Arabian Gulf Chapter: Internet of Things: The Future of Interconnected Internet Communities, 111-126.

المراجع الأجنبية:

AbuAlnaaj, K., Ahmed, V., & Saboor, S. (2020). A Strategic Framework for Smart Campus. In Proceedings of the 10th Annual International Conference on Industrial Engineering and Operations Management,10-12.

Agarwal, S., & Pati, S. (2016). Study of Internet of Things. International Journal for Scientific Research & Development, 4(05), 4.

Ahmed, V., Abu Alnaaj, K., & Saboor, S. (2020). An investigation into stakeholders' perception of smart campus criteria. the American university of Sharjah as a case study. Sustainability, 12(12), 5187.

Aldowah, H., Rehman, S. U., Ghazal, S., & Umar, I. N. (2017, September). Internet of Things in higher education: a study on future learning. In Journal of Physics: Conference Series, 892(1), 12-17.

Bayani A. M. B., Quesada, E. V. (2017). Predictable influence of IoT (Internet of Things) in the higher education. International Journal of Information and Education Technology, 7(12), 914-920.

Bayani-Abbasy, M., Corrales-Ureña, M. A., León-Brenes, R., & Loaiza-Berrocal, M. (2019). How IoT (Internet of Things) Can Shape Education. In Memorias del I Congreso Internacional de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad Nacional.

Burns, M. (2019). IoT in education: smart learning environments. https://www.digitalistmag.com/iot/2019/03/27/iot-in-education-smart-learning-environments-06197356/

Chen, F., Deng, P., Wan, J., Zhang, D., Vasilakos, A. V., & Rong, X. (2015). Data mining for the internet of things: literature review and challenges. International Journal of Distributed Sensor Networks, 11(8), 431047.

Chen, S., Xu, H., Liu, D., Hu, B., & Wang, H. (2014). A vision of IoT: Applications, challenges, and opportunities with china perspective. IEEE Internet of Things journal, 1(4), 349-359.

Clary, M. C. (2017).The intenet of things is here: what it means for your library. https://www.njstatelib.org/internet-things-means-library/

Ganesh, U. (2014). Internet of things: Impact on learning and knowledge management. https://www.financialexpress.com/industry/technology/internet-ofthings-impact-on-learning-and-knowledge-management/21816/

Gubbi, J., Buyya, R., Marusic, S., & Palaniswami, M. (2013). Internet of Things (IoT): A vision, architectural elements, and future directions. Future generation computer systems, 29(7), 1645-1660.

Han, C., Jornet, J. M., Fadel, E., Akyildiz, I. F. (2013). A cross-layer communication module for the Internet of Things. Computer Networks, 57(3), 622-633.

Hoy, M. B. (2015). The "Internet of Things": What it is and what it means for libraries. Medical reference services quarterly, 34(3), 353-358.

Kahlert, M. (2016). Understanding customer acceptance of Internet of Things services in retailing: an empirical study about the moderating effect of degree of technological autonomy and shopping motivations (Master's thesis, University of Twente).

King. L. (2018). The intenet of things and libraries. http://www.davidleeking.com/the-internet-of-things-iot-and-libraries/

Lovell, B. (2019). "Face recognition technology in classrooms is here – and that's ok", The Conversation. https://theconversation.com/face-recognition-technology-in-classrooms-is-here-and-thats-ok-111351 .

Mohanty, D. (2019). Smart Learning Using IoT. International Research Journal of Engineering and Technology (IRJET), 6(6), 1032-1037. 1032-1037.

Ning, H., Hu, S. (2012). Technology classification, industry, and education for Future Internet of Things. International journal of communication systems, 25(9), 1230-1241.

Pande, P., Padwalkar, A. R. (2014). Internet of things–a future of internet: a survey. International Journal of Advance Research in Computer Science and Management Studies, 2(2), 354-361.

Pera, M. (2014). Libraries and the Internet of Things. American Libraries, https://americanlibrariesmagazine.org/blogs/the-scoop/libraries-and-the-internetof-things/

Potter, N. (2014). Libraries, beacons, and the Internet of things. Ned Potter Blog, February, 27.

Pugh, K., Poole, R. (2016). KM and the Internet of Things. KM. http://www.kmworld.com/Articles/Editorial/Features/KM-and-the-Internet-of-Things-109962.aspx

Qin, J. (2018). The Research of the Library Services Based on Internet of Things. In 4th International Symposium on Social Science. Atlantis Press.

Rasmus, DW. (2018). Don't Deploy IoT Without Knowledge Management. Serious Insights. https://www.seriousinsights.net/dont-deploy-iot-without-knowledge-management.

Roberts P. (2014). Security Needs Context in IoT| SC Magazine, https://securityledger.com/2014/11/security-needs-context-in-iot-sc-magazine/.

Rodríguez, C. V., Lavalle, M. M., Elías, R. P. (2015, November). Modeling student engagement by means of nonverbal behavior and Decision trees. International Conference on Mechatronics, Electronics and Automotive Engineering (ICMEAE) (pp. 81-85). IEEE.

Rot, A., Sobinska, M. (2018). The potential of the Internet of Things in knowledge management system. FedCSIS Position Papers (pp. 63-68).

Shi, Z., Liao, K., Yin, S., Ou, Q. (2010, December). Design and implementation of the mobile internet of things based on td-scdma network. IEEE International Conference on Information Theory and Information Security (pp. 954-957).

Shin, S. A., Choi, J. S., Kim, Y. J., Lee, N. Y., Park, J. H. (2016). Empirical Study on IoT-Learning for the Rehabilitation Treatment of Chronic Low Back Pain Patients. Advances in Computer Science and Ubiquitous Computing, 517-524. Springer.

Stankovic, J. A. (2014). Research directions for the internet of things. IEEE Internet of Things Journal, 1(1), 3-9.

Trees, L. (2015). How Technology Will Affect the Future of Knowledge Management. APQC. https://www.apqc.org/blog/how-technology-will-affect-futureknowledge-management

Zhu, Y., Liang, P. (2017, August). Research on key technologies of data processing in internet of things. Journal of Physics: Conference Series (Vol. 887, No. 1, p. 012047).

جهود الأمير علي بن محمد بن عائض في التصدي للعثمانيين في عسير ١٢٩٨ – ١٣٢٦هـ / ١٨٨١ – ١٩٠٨م

The efforts of Prince Ali Bin Mohammed Bin Aid toward confronting Othmans in Asir 1298-1326 AH/ 1881-1908 AD

إعداد

د. علي عوض محمد آل قطب

أستاذ التاريخ الحديث المساعد في قسم التاريخ بجامعة الملك خالد

Dr. Ali Awad Muhammad Al Qutb

Assistant Professor of Modern History
History Department - King Khalid University

DOI: 10.36046/2162-000-010-010

ملخص الدراسة

تتناول هذه الدراسة جهود الأمير علي بن محمد بن عائض في التصدي للوجود العثماني في عسير في الفترة ما بين عامي ١٢٩٨ – ١٣٢٦هـ / ١٨٨١ – ١٩٠٨م، وتحاول من خلال تعويلها على شتى المصادر التركيز على شخصية هذا الأمير، ومعرفة الظروف الحافّة بها عبر استنطاق خطاباتها وأبياتها الشعرية، في محاولة جادة لفهم حضورها التاريخي، وشرح أدوارها التي اضطلعت بها في مواجهة خصومها العثمانيين.

هذه الدراسة تعتني على نحو خاص برصد وتتبع نشاط الأمير علي، لحظة دخوله دائرة الفعل التاريخي المؤثر في مسار الأحداث في عسير، عبر إعلان العسيريين مبايعته بعد وفاة عمه الأمير ناصر بن عائض عام ١٢٩٨هـ / ١٨٨١م، وما تمخض عنها من معارك في قرية شرَمة شمال غربي مدينة أبها، كما أن هذه الدراسة تؤرخ تفاعل هذا الأمير مع الحركة المسلّحة التي اندلعت في رجال ألمع ضد العثمانيين عام ١٣١١هـ / ١٨٩٣م، وهزيمته للقوات العثمانية في عقبة الصماء، وتمكنه من الاستيلاء على بلدة السقا، عطفاً على أن هذه الدراسة تتناول وقائع الحصار الكبير الذي فرضه هذا الأمير على مدينة أبها في عام ١٣٢٣هـ / ١٩٠٥م، ثم التسوية التي بذلها العثمانيون مع هذا الأمير وأفراد أسرته لكي يحافظوا على نفوذهم، ولكي يمنعوا مستقبلاً أي حركة عسكرية ضده قد تؤدي إلى تقويضه في عسير.

الكلمات المفتاحية: عسير، الأمير علي بن محمد، آل عائض، العثمانيين، أبها.

Abstract

The current study examines the revolutions of Prince ʿ ʿAlī b. Muḥammad b. ʿĀʾiḍ against the Ottoman occupation in ʿAsīr since 1298 - 1326 AH / 1881 - 1908 AD. It attempts to employ various sources in order to explore the character of this rebellious prince, and to investigate the circumstances surrounding him by examining his speeches and poetry as a serious attempt to understand the historical influence of Prince ʿAlī, and to explain his roles against Ottomans.

The study in particular concerns the activity of Prince ʿAlī since he engaged the historical action influencing the theater of events in ʿAsīr when ʿAsīrian Revolutionists declared Prince ʿAlī as a ruler after the death of his uncle, Prince Naṣir b. ʿĀyeḍ in 1298 AH /1881 AD, and after the consequence of the battles of Sharama village, in the northwest of Abhā city. The study also aims to examine the interaction of Prince ʿAlī with the revolution that broke out in Rijāl ʿAlmȧ in 1311 AH / 1893 AD, and when Prince ʿAlī defeated Ottoman forces at ʿUqbat al-Ṣammā (The mountain pass of al-Ṣammā). The research also will discuss how Prince ʿAlī could take over the town of al-Siqā, in addition to the fact that the current study debates the Great Siege imposed by Prince ʿAlī over the city of Abhā in 1323 AH / 1905 AD, then the treaty of conciliation made by the Ottomans with this Prince and his family members in order to maintain the Ottoman's influence, and to prevent the possibility of any revolution that might undermine it in ʿAsīr in the future.

kayWords: Asir, Prince Ali bin Muhammed, Al Ayed, ottomans, Abha.

المقدمة

بعد عقود عديدة من الصراع العسكري بين أمراء عسير والعثمانيين، بدءاً بالأمير سعيد بن مسلط (ت: ١٢٤٢هـ / ١٨٢٧م)، ومروراً بالأمير علي بن مجثل (ت: ١٢٤٩هـ / ١٨٣٤م)، والأمير عائض بن مرعي (ت: ١٢٧٢هـ / ١٨٥٦م)، وانتهاء بالأمير محمد بن عائض (ت: ١٢٨٨هـ / ١٨٧١م)، تمكن العثمانيون أخيراً من الإطاحة بإمارة هذا الأمير عام ١٢٨٨هـ / ١٨٧١م، ليمكث الوجود العثماني في عسير أكثر من سبعة وأربعين عاماً، تخلّلتها العديد من الحركات والأعمال العسكرية ضده، كان من أشدها عنفاً وضراوة حركة الأمير علي بن محمد بن عائض، والحال أن هذه الفترة لم تحظ بالدراسة والعناية من لدن الباحثين بسبب قلة المصادر العربية، التي تؤرخ لهذه الفترة، والتي كانت ناجمة عن سوء الأوضاع العلمية، باعتبار أن العثمانيين حين استولوا على عسير في عام ١٢٨٨هـ / ١٨٧١م أسروا أكثر من ستمائة رجل، ونفوهم إلى أراضي الدولة العثمانية، وكان فيهم العديد من العلماء، والفقهاء، والمشتغلين بعلم التاريخ.

لقد أخذت أعمال هذا الأمير العسكرية المناهضة للعثمانيين المقدرة بحوالي ربع قرن جهداً كبيراً منهم في سبيل إخمادها، في حين أن هذا الأمير لم يدخر جهداً في أن يمنح أرضه استقلالها من النفوذ العثماني الذي قوّض إمارة أسلافه، حيث كافح كفاحاً طويلاً مستعيناً بمن أيّده من المكونات القبلية، عطفاً على زعماء وأمراء القوى السياسية الأخرى المناهضة للعثمانيين في جنوب غربي الجزيرة العربية.

ولأن الحركات والأعمال العسكرية التي اضطلع بها هذا الأمير جديرة بالدرس والبحث، ولكونها تعدّ مندرجة ضمن هذه الفترة المعتمة من تاريخ عسير، فإن البحث في هذا الموضوع يأتي في إطار سد ثغرة من ثغراتها، مستعيناً بذلك بما توفر من المصادر العربية والأجنبية على حدٍ سواء. وقد قسّمت هذه الدراسة إلى مباحث ثلاثة هي:

المبحث الأول: حركة عام ١٢٩٨هـ / ١٨٨١م، وفيه تطرقت إلى مبايعة الثوار العسيريين للأمير علي بن محمد بن عائض، مع تناول المعارك الدائرة في قرية شـــرمة، بين قوات الأمير علي والقوات العثمانية، وما تمخض عنها من نتائج.

المبحث الثاني: حركة عام ١٣١١هـ / ١٨٩٣م، وفيه تناولت بالتفصيل المعارك الحامية التي دارت بين الثوار في رجال ألمع، وبين القوات العثمانية، وتمكن الأمير علي بن محمد بن عائض من الاستيلاء على بلدة السقا.

المبحث الثالث: حركة عام ١٣٢٣هـ / ١٩٠٥م، وفيه فصّلتُ في ذكر الوقائع العسكرية المتعلقة بحصار مدينة أبها، ثم ما أعقب هذا الحصار من نتائج سياسية وعسكرية.

وفي سبيل مقاربة هذا الموضوع مقاربة تتسم بالدقة، والموضوعية، والشمولية، فقد عوّلت على شتى أنواع المصادر، حيث استندتُ على العديد من الوثائق المحلية، علاوة على بعض الحوليات المخطوطة ذات العلاقة المباشرة بالموضوع، عطفاً على عشرات الوثائق الأجنبية من الأرشيف العثماني بإسطنبول، وبعض مذكرات الضباط العثمانيين المعاصرين لفترة الدراسة، يُضاف إلى ذلك أنني وظفتُ العديد من الأبيات الشعرية، علاوة على أنني أجريت عدداً من المقابلات الشخصية لعددٍ من الرواة الذين يمتلكون في ذاكرتهم بعض المعلومات عن هذه الفترة.

أرجو أن تُسهم هذه الدراسة في ردم بعض الفجوات المتعلقة بتاريخ هذه المنطقة العزيزة من وطننا، والله أسأل أن ينفع بها، وصلى الله وسلم وبارك على سيدنا محمد، وعلى آله وصحبه أجمعين.

المبحث الأول: حركة عام ١٢٩٨هـ / ١٨٨١م

بدأت حركة الأمير علي بن محمد بن عائض الثورية ضد الحكم العثماني في عسير، بإعلان العسيريين مبايعته في أواخر عام ١٢٩٨هـ / ١٨٨١م[١]، هذا الخبر التاريخي خالفته بعض المراجع

(١) الأرشيف العثماني، إسطنبول، تصنيف: Y.MTV. 52/8/198، مضبطة مجلس إدارة لواء عسير، بتاريخ ٢٣ من ذي الحجة عام ١٢٩٨هـ.

والدراسات التاريخية التي أشارت إلى أن قائد العمل العسكري المسلح ضد العثمانيين عام ١٢٩٨هـ / ١٨٨١م وما جاء بعده من أعوام كان الأمير عبد الرحمن بن عائض[١]، والحال أن هذا القول الأخير مجانبٌ للصواب، وغير دقيق، ذلك أن ثمة ثُلّة من الوثائق العثمانية[٢]، فضلاً عن أحد المصادر المحلية المعاصرة[٣] لهذه الحركة أكدت أن الأمير علي بن محمد بن عائض كان قائدها وأميرها الفعلي[٤].

لقد عمل الأمير علي بن محمد بن عائض لحظة مبايعته من لدن الأهالي في عسير على إنجاح ثورته، وعليه فقد بادر بحشد أنصاره، وتعبئتهم، عبر اجتماعه بهم في سوق الأحد برجال ألمع، ويورد أحد المصادر المحلية نصاً مهماً في هذا الشأن، إذ يقول عن هذا الأمير ما لفظه: "نزل بلاد رجال ألمع، واجتمع له رجال ألمع وبنو بكر[٥]، في سوق الأحد، وعزموا[٦] على حرب الترك"[٧]. ويبدو أن الأمير علي حين نزل إلى رجال ألمع فإنه أراد اتخاذ التدابير اللازمة التي من شأنها توحيد جبهته الداخلية، وضمان ولاء المكونات القبلية في تهامة على غرار المكونات القبلية في السراة، وفي هذا الصدد تشير إحدى الوثائق إلى أن قبيلة بني مغيد هي التي حملت على أكتافها الإعلان عن مبايعة

(١) شاكر، عسير، ص٢٢٥، ٢٢٦؛ البيشي، جملاء حجاب: موقف القوى المحلية تجاه الحكم العثماني في متصرفية عسير، (رسالة ماجستير)، قسم التاريخ، كلية العلوم الإنسانية بجامعة الملك خالد، ١٤٣٥هـ / ٢٠١٤م، ص٤١ – ٤٣.

(٢) تضافرت الوثائق العثمانية على أن قائد هذه الحركة هو الأمير علي بن محمد بن عائض، كما سيتبين من الإحالات الكثيفة عليها في هذه الدراسة.

(٣) مجهول، حولية في تاريخ عسير، ورقة: ٢.

(٤) على الرغم من أن رسالة الماجستير السابقة أوردت إحدى الوثائق العثمانية المهمة التي تنص على أن قائد حركة عام ١٢٩٨هـ / ١٨٨١م هو الأمير علي بن محمد بن عائض وليس عمه الأمير عبد الرحمن بن عائض، وعلى الرغم من أن هذه الباحثة في رسالتها أدرجت هذه الوثيقة ضمن قائمة الملاحق، ص١٣٤، ١٣٥ إلا أنها تغافلت عنها، وانساقت مع ما ذكره شاكر في كتابه، من دون أي مبرر علمي، ومن دون أي تحقيق في هذه المسألة!

(٥) في الأصل: بني بكر، وهو مصطلح قبلي، واسم جامع يشمل قبيلتي بني زيد، وأهل جبل صلب. انظر: الحفظي، مجموع في تاريخ عسير، ص٧٠.

(٦) في الأصل: وعزمو.

(٧) مجهول، حولية في تاريخ عسير، ورقة: ٢.

هذا الأمير، وإطلاق الشرارة الأولى ضد العثمانيين[١]، ما يؤكد هذا الخبر أنه بالتزامن مع إعلان بيعة هذا الأمير، ذكرت وثيقة أخرى أن ضابطاً عثمانياً لقي مصرعه في قرى البدلات التابعة لبني مغيد[٢]، ما يعني أن قتله في هذا التوقيت، وفي ذلك المكان ما كان إلا إرهاصاً حقيقياً لحركة عسكرية قادمة، فضلاً عن كونه يحمل في طياته موقف هذه القبيلة تجاه الوجود العثماني. ورغم كل هذه المعطيات الدالة على حضور هذا المكون القبلي في هذه الحركة إلا أن الشيخ النعمي لم يشر إلى ذلك، وإنما أشار إلى أن أنصار الأمير علي في السراة كانوا مقتصرين على قبيلة ربيعة ورفيدة[٣] غير أن هذا القول وبناءً على إشارات الوثائق المذكورة أعلاه لا يبدو وجيهاً، فضلاً عن أن قبيلة بني مغيد، ومعها نظيرتها قبيلة علكم كانتا من الناحية التاريخية الأساس القبلي المحوري في تشييد إمارة آل عائض، فضلاً عن كون الأمير علي بن محمد بن عائض ينتمي من الناحية القبلية إلى بني مغيد. هذا الانتماء كان عاملاً مهماً في اتكاء الأمير علي على مكّون قبلي ضخم وقوي يدعم حركته، ويحميها، وهو ما كان قارّاً في ذهنية هذا الأمير، كما هو جليُ وواضح عند استحضار وقراءة بعض تراثه الشعري[٤].

---

(١) الأرشيف العثماني، إسطنبول، تصنيف: Y.MTV. 52/8/326، رسالة من متصرف عسير أحمد فيضي باشا، بتاريخ ٢١ ذي الحجة عام ١٢٩٨هـ.

(٢) الأرشيف العثماني، إسطنبول، تصنيف: Y.MTV. 52/8/206، رسالة من متصرف عسير أحمد فيضي باشا إلى والي اليمن، بتاريخ ١٦ ذي الحجة عام ١٢٩٨هـ.

(٣) النعمي، تاريخ عسير، ص٢٨٨.

(٤) أورد الشيخ النعمي في كتابه: شذا العبير، ص٢٥٣، ٢٥٤ قصيدة شعبية لهذا الأمير انطوت على مديح كبير بحق قبيلته بني مغيد، وهي متداولة بكثرة في التاريخ الشفهي، وعلى أفواه الرواة، حيث جاء في بعض أبياتها:

وما بين جمهور وشبل بن بارق ... مصاريع خيبر ذا ضمين قطابها

مغيد الخطا في الحرب والسلم قدوة ... لمن يطلب القدوة ويحسن طلابها

ثم يعدّد هذا الأمير عشائرها، وحدودها، ومواطنها فيقول:

ترى نولنا الحمرا وفي ريم حدّنا ... وحزنا المقافي وأن كل درى بها

وجال المحارث من يمنها حدودنا ... وشرقيها قاعد خلاص زهابها

وبحريها طور اليزيدي بقعة لنا ... وفي الجو الأسود حيث لا مغتوا بها

وشاميها صبيان فارس بقرية ... على ملزمة عشران وادٍ لوى بها

وفي داعية قوم الخنَق ضنّة لنا ... شباب يشوق العين نظرة حزابها

فلا حاربٍ يظفر بهم لو نوى بهم ... ترى الترك أغنام وترهم ذيابها

فذا هو مقرٍ لم نقيّس له الحسد ... فيرعى المناشر والمناهل سقا بها

لقد ظهر جلياً من الشيخ النعمي حين قرّر أن ربيعة ورفيدة في السراة هي التي حملت لواء العمل العسكري في السراة من دون القبائل الأخرى فإن مردّ ذلك ما كان سوى اشتباه الأمر عليه، من حيث كون الثوار قد تجمّعوا في قرية شرمة التابعة لربيعة ورفيدة[١]، مما جعله يتوهم أن أنصاره كانوا مقتصرين على هذه القبيلة، غير أن الراجح أن اتخاذ الأمير علي لهذه القرية نقطةً ميدانية لانطلاق حركته، يأتي في سياق احترازه، وخطّته العسكرية التي اتخذها ضد خصومه العثمانيين، أي أن اختيار هذه القرية لم يكن غايته سوى كونها بعيدةً إلى حدّ ما عن مراكز تجمع القوات العثمانية خاصة في أبها، وأحوازها، وضواحيها التي تعدّ ضمن ديار بني مغيد، علاوة على كون بلاد علكم ومواطنها هي الأخرى متاخمة لديار بني مغيد، وقريبة جداً من القوات العثمانية، الأمر الذي لا يبدو في صالح الأمير علي من الناحية العسكرية والميدانية. يُضاف إلى ذلك أن قرية شرمة تبدو مكاناً مناسباً لانطلاق العمل العسكري، لكونها لا تبعد كثيراً عن عقبة الصماء التي من المنتظر أن يقدم منها الثوار القادمون من رجال ألمع.

ولم يكن اتخاذ هذه القرية مركزاً للثوار هو الإجراء العسكري الوحيد الذي اتخذه الأمير علي بن محمد، ففضلاً عن حشده لأنصاره في السراة وتهامة على حدّ سواء، أشارت إحدى الوثائق إلى عددٍ من الإجراءات والتدابير التي اتخذها هذا الأمير، والتي كانت في جوهرها مؤشراً واضحاً للعثمانيين على أن ثمة بوادر وإرهاصات متنامية لحركة عارمة ضدهم، حيث يُفهم من هذه الوثيقة أن الأمير علي كوّن مجموعات مسلحة من أجل الضغط على بعض المكونات القبلية مثل: قحطان وشهران اللتين بدتا – بحسب الوثيقة – وكأنهما ترفضان فكرة العمل العسكري، الأمر الذي أدى إلى قيام مقاتلي هذه المجموعات – طبقاً لنص الوثيقة – بإحداث "بعض أعمال الفساد"[٢] بحق هاتين القبيلتين، يُضاف إلى ذلك أن هذه المجموعات منعت العشائر أو الأفراد الذين يحضرون المؤن

وذا قيّس الجحـدان فـي بقعـةٍ لنـا ... نصـده بغـاراتٍ تميـل انقضابهـا
بدعوى مغيـدٍ حمـر الأعيـان كلهـم ... سعود الملبى لو صرخ واهتـرى بهـا
إذا زاعهم صـوتٍ يسلـون خاطـرك ... وتعجبك فزعتهـم وسرعـة جوابهـا

(١) النعمي، تاريخ عسير، ص٢٨٨.

(٢) الأرشيف العثماني، إسطنبول، تصنيف: Y. PRK. ASK 178/ 19 LY 2، برقية مشفرة من والي اليمن إسماعيل باشا إلى نظارة الحربية، مؤرخة في ربيع الآخر عام ١٢٩٩هـ.

والمستلزمات الأخرى إلى أنها مركز اللواء، فضلاً عن كونها بادرت بقطع الطريق والتضييق على الأماكن التي يوجد بها قوات عثمانية أو موظفون تابعون للحكم العثماني في عسير وحصارهم. وخلصت الوثيقة التي جاءت على لسان والي اليمن إلى أن الثوار شرعوا في اتخاذ التدابير اللازمة للقيام بحركة عارمة، منبّهة على ضرورة المبادرة بإرسال طابورين من الرماة، وبلوكين[١] من الفرسان إلى عسير، ومدّ العساكر بالخبز والدقيق[٢].

ويذهب الشيخ النعمي في تحليله لأسباب الحركة إلى أنها جاءت مرتبطة بعسف الوالي أحمد فيضي باشا حيث ذكر أنه مارس "سلطته بما عرف عنه من جور، وظلم، وسوء تدبير"[٣]، عطفاً عن كونه "أرخى العنان لجنوده، فتناولت أيديهم أموال الناس وأعراضهم"[٤]، معتبراً أن هذه الأعمال كان من شأنها أن أثارت "حفائظ العسيريين الذين هم بطبيعة الحال يأبون الضيم، ويكرهون حكم الأجنبي، مهما كان شكله، فاتصلوا بالأمير علي بن محمد بن عائض بحصنه الحرملة من الأغوار الغربية، وطلبوا منه القيام بالثورة ضد حكم الوالي المذكور بصفته الوارث للإمارة في عسير، فوافقهم على ذلك"[٥].

والملحوظ هنا أن الشيخ النعمي حين رام تعليل هذه الحركة فإنه تعامل معها كما لو أنها حركة مغلقة، معزولة، مكتفية بذاتها، لا علاقة لها بما سبقها من أحداث، لذلك جعل دافع الحركة وعلّتها محصورة في تولّي أحمد فيضي باشا لمتصرفية عسير وعسفه وقسوته مع الأهالي، هذا التفسير حين يؤخذ كتفسير أوحد للحركة، فإنه يعني أن السياق التاريخي العام لم يؤثر فيها، وأنها حركة منفصلة تماماً عن موقعها من الحركة التاريخية في عسير، بحيث لم تكن مندرجة ضمن سياق تاريخي عام، أو مسار طويل للأحداث، والحال أن هذه الرؤية لم تكن صحيحة على الإطلاق ذلك أن هذه الحركة

(١) بلوك: اصطلاح عسكري عثماني يعني: وحدة عسكرية، وقد اختلف في حجمها تبعاً لاختلاف الأنظمة والتشكيلات العسكرية، غير أنها أصبحت في النهاية تعني السرية وفقاً للمصطلحات العسكرية الحديثة، بحيث لم يكن يتعدى عدد أفرادها مائة وخمسين جندياً. انظر: الخطيب، مصطفى عبد الكريم: معجم المصطلحات والألقاب التاريخية، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط١، ١٤١٦هـ / ١٩٩٦م، ص٨٥، ٨٦.

(٢) الوثيقة السابقة.

(٣) النعمي، تاريخ عسير، ص٢٨٨.

(٤) المرجع السابق، ص٢٨٨.

(٥) المرجع السابق، ص٢٨٨.

ما كانت سوى امتداد لنظائرها من الأعمال العسكرية السابقة، إذ هي جاءت مُكمّلة لحركة الأمير ناصر بن عائض، وامتداداً لمقاومة الأمير محمد بن عائض وأبيه الأمير عائض بن مرعي، منذ منتصف القرن الثالث عشر الهجري. ربما يكون الوالي العثماني عجّل بتفجر هذه الحركة، لكنه لم يكن هو السبب النهائي والوحيد لهذه الحركة، ما يبرهن على ذلك أن الأمير علي بن محمد بن عائض كانت نفسه تتطلع إلى الحركة، وتتوق إلى طرد الوجود العثماني سواءً كان أحمد فيضي هو من يتولاه في عسير أو يتولاه غيره! ما يدعم هذا التحليل هو استحضار ما أورده أحد المصادر اليمنية من نص مهم، يكشف موقف الأمير علي بن محمد من العثمانيين، مبيناً أنه منذ صغره كان متمسكاً برفض الوجود العثماني في عسير بقطع النظر عن نوعية ممارساته وسياساته، يقول هذا المصدر ما لفظه: "وكان الأمير علي بن محمد بن عائض[١] لما أخذ أباه العجم فقتلوه في سنة ١٢٨٨هـ ...رحل فسكن الطور في بلاد عسير، وهو غلام فلم يزل هنالك، وقد طالبته العجم فلم يتعلق بجبالهم، ولا ترقى في جبالهم"[٢]. بل إن فكرة إقامة الأمير علي في الحرملة، واستيطانه لها كما قرر النعمي هي بحد ذاتها مؤشر على معارضته لهذا الوجود، فبسبب مقته للوجود العثماني لم يستوطن السقا، أو أبها اللتين تعدّان من حواضر إقليم عسير، على اعتبار أنهما حاضرتان خاضعتان للنفوذ العثماني بقواته، ومؤسساته، ما جعله يستقر في الحرملة، ذات الأرض الوعرة، الموحشة، المحاطة بالجبال من كل جانب، التي تنعدمُ فيها الطرق، ويتيه فيها الغريب.

وبالعودة إلى تجمع الثوار في قرية شرمة، يُفهم من أحد المصادر المحلية أن المقاتلين من السراة وتهامة عسكروا فيها بأعدادٍ غفيرة، حيث قال عنهم: "لا يعدّهم إلا خالقهم عزّ شأنه"[٣]، في حين أن إحدى الوثائق العثمانية أشارت إلى أن عددهم حوالي خمسة آلاف مقاتل[٤]، في مقابل ذلك يبدو أن العثمانيين كانوا على اطلاع تام بما يجري ما جعلهم يرسلون قوّة عسكرية لمداهمة قوات

(١) في الأصل: عايض.

(٢) زبارة، أئمة اليمن، ص٣١٦.

(٣) مجهول، حولية في تاريخ عسير، ورقة: ٢.

(٤) الأرشيف العثماني، إسطنبول، برقية مشفرة من ولاية اليمن إلى نظارة الحربية، Y.PRK.ASK 178/19 LY1، مؤرخة في كانون الثاني سنة ١٨٨١م.

الأمير علي في شرمة، حيث باغتت هذه القوة المقاتلين العسيريين في محرم من عام ١٢٩٩هـ / ١٨٨١م، واندلعت بين الطرفين معركة حامية استمرت من الصباح حتى المساء، بلغت خسائر قوات الأمير علي أكثر من مائتي رجل ما بين قتيل وجريح[١]. ويفهم من بعض المصادر المحلية المعاصرة لهذه الأحداث أن هجوم الأتراك العثمانيين على المقاتلين العسيريين كان على حين غرّة، وربما قبل أن تتكامل قوات الأمير علي في قرية شرمة، حيث ورد فيه ما لفظه: "ولا يخطر ببالهم خروج الترك، وعلي بن محمد في قرية شرمة، ولما أصبح الصبح ولاح، ارتفع الصياح بناع الصباح، فتفرقت تلك الجموع، ولم يسمنوا[٢] ولم يغنوا[٣] من جوع، ولم يشهد تلك الوقعة غير بني زيد[٤]، وأهل العوص[٥] فوقع الجمع المذكورين بالقلة التي شرقي شرمة"[٦]، ويواصل هذا المصدر وصفه لهذه المعركة إذ يقول: "وحمل عليهم الترك، وصبروا[٧] لهم صبر الكرام إلى وقت الظهر[٨]، ثم غلبهم الترك"[٩]. وإذا كانت الوثيقة العثمانية السابقة، تبين أن قوات الأمير علي قد خسرت مائتي مقاتل ما بين جريح وقتيل، فإنها بقدر ما ضخّمت خسائر الثوار قلّلت من شأن خسائر العثمانيين إذ ذكرت أنها خسرت قتيلين، وعشرة جرحى فقط[١٠]، على أن المصدر المحلي الآنف الذكر أورد معلومات مغايرة، بل معاكسة، حيث قال ما نصه: "وقد قتل الترك في تلك الوقعة من بني زيد عشرة، ومن أهل العوص واحد، وقتل من الترك خلق كثير"[١١]. ومن الواضح هنا أن الرغبات المتعارضة لدى أصحاب هذه

(١) الوثيقة السابقة.

(٢) في الأصل: ولم يسمنو.

(٣) في الأصل: ولم يغنو.

(٤) بنو زيد: قبيلة من قبائل رجال ألمع، وزعامتهم القبلية في آل الحياني. انظر: الحفظي، مجموع في تاريخ عسير، ص٧٠.

(٥) أهل العوص: ويُطلق عليهم أيضاً بني عبد العوص وهم قبيلة من قبائل رجال ألمع. انظر: المرجع السابق، ص٧١.

(٦) مجهول، حولية في تاريخ عسير، ورقة: ٢.

(٧) في الأصل: وصبرو.

(٨) في الأصل: الضهر.

(٩) مجهول، حولية في تاريخ اليمن، ورقة: ٢.

(١٠) الأرشيف العثماني، إسطنبول، برقية مشفرة من ولاية اليمن إلى نظارة الحربية، Y.PRK.ASK 178/19 LY1، مؤرخة في كانون الثاني سنة ١٨٨١م.

(١١) مجهول، حولية في تاريخ عسير، ورقة: ٢، ٣.

المصادر، وتحيزاتهم المتباينة قد انعكست على تسجيلهم لحجم الخسائر لكلا الطرفين، ذلك أن صاحب الوثيقة عند تأكيده انتصار العثمانيين على الثوار، أراد أن يجعل من هذا الانتصار انتصاراً ساحقاً ليس فقط في تكثيره لأعداد القتلى والجرحى في صفوف الثوار، وإنما أيضاً في تقليل الخسائر التي مُنيت بها صفوف العثمانيين، في حين أن صاحب المصدر المحلي وإن قرر على مضض هزيمة الثوار، فإن تقليله من خسائر الثوار جاء على ما يبدو لكي يبيّن أن هذا الانتصار لم يكن مهماً أو حاسماً، بل إنه حين يؤكد كثرة القتلى العثمانيين فإنه أراد إيضاح أن هذا النصر حتى وإن تحقق، وحتى وإن اعترف بوجوده، وسلّم به، فإنه كان انتصاراً بطعم الهزيمة!.

أما الشيخ النعمي فإنه يقدّم قراءة مغايرة تحمل دلالات مختلفة عن المصدرين السابقين، بحيث تبدو قراءته أكثر موضوعية، وأكثر اتساعاً وشمولية، وأشد التصاقاً وانسجاماً مع الواقع التاريخي آنذاك، حيث قال في هذا السياق: "وقد اتخذ الأمير علي بن عائض من قرية شرمة مقراً، إذ اتخذها نقطة تجمع للثوار، وعلم الوالي التركي بتجمع الثوار، فأسرع إليهم على رأس حملة عسكرية مجهزة، بالمدافع والرشاشات، فقابله الثوار على سفوح تلك الجبال المحيطة بشرمة، ونشب القتال بين الطرفين في معارك دامية، وتقهقر الثوار إلى قرية شرمة، فتعقبهم الجيش في هجوم خاطف، فأخذ يقذف القرية بنيران مدافعه، فلاذ الثوار بالفرار، فدخل الجيش التركي قرية شرمة ونهبها، ونكل بأهلها، كما أخذ في مطاردة الثوار الذين اعتصموا بالأغوار الغربية من رجال ألمع"(١). وإذا كان الشيخ النعمي قد نأى جانباً عن تقدير أعداد القتلى والجرحى، فإنه من جهة أخرى قدّم معلومات ثمينة عن سير الأحداث اللاحقة لهذه المعركة، إذ ذكر أن القوات العثمانية شنّت غارات عسكرية متوالية على بلاد رجال ألمع، لمتابعة فلول الثوار، حيث وصلت غاراته إلى أسفل وادي حلي(٢) باتجاه السحر(٣)

(١) مجهول، حولية في تاريخ عسير، ص٢٨٨.

(٢) حلي: بفتح الحاء، وكسر اللام، وادٍ فحل ترفده شعاب وأودية رجال ألمع الشمالية، المنحدرة من الجبال الغربية للسودة، وجبل تهلل، وترفده أودية سراة رجال الحجر الغربية، مثل: بلاد بللحمر، وبللسمر، وبني شهر، ويستمر في المضي إلى الشمال الغربي حتى يصب في البحر الأحمر. انظر: الحربي، المعجم الجغرافي، ج١، ص٥٠٠.

(٣) السحر: بفتح السين، وسكون الحاء، منطقة في تهامة عسير تقع على جانب وادي حلي إلى الجنوب من محايل، وإلى الشمال من رجال ألمع، تسكنها عشائر من آل عاصمي إحدى قبائل ربيعة ورفيدة. انظر: الحربي، المعجم الجغرافي، ج٢، ص٧٩٨، ٧٩٩.

شمالاً[١]، ثم توغل الجنود العثمانيون جنوباً في ديار ألمع اليمن حتى وصلت إلى جبل صلب[٢]، والحال أن الشيخ النعمي في سياق سرده لهذه الأحداث ربما يفهم أنها كانت مؤرخة عنده بما قبل عام ١٢٩٧هـ[٣] / ١٨٨٠م، غير أن هذا القول ليس دقيقاً وفقاً للوثائق العثمانية التي أشارت إلى أن هذه الأحداث كانت في أواخر عام ١٢٩٨هـ / ١٨٨١م، والنصف الأول من عام ١٢٩٩هـ / ١٨٨١م وهو ما يتفق مع بعض المصادر المحلية المعاصرة لها[٤].

وهكذا فقد تمكن العثمانيون من إجهاض حركة الأمير علي بن محمد بن عائض على أن ذلك ما كان يعني استسلام الأمير علي والثوار الذين معه، فوفقاً لإحدى الوثائق فقد أشارت إلى أن هذا الأمير ومن وصفتهم بأعوانه قد رفضوا ما سمته الوثيقة "النصائح التي أسديت لهم"[٥]، حيث قررت رفضهم الدخول في الطاعة[٦]، وتنص الوثيقة على وصول طابورين من العسكريين النظاميين، قادمين من جدة، والحديدة[٧]، وتتفق الوثيقة مع ما ذكره الشيخ النعمي أن ثمة طابورين عسكريين أرسلا إلى رجال ألمع لبسط نفوذ الدولة العثمانية فيها، كما أُرسلت قوات عسكرية إلى مناطق رفيدة اليمن[٨]، وتؤكد الوثيقة أن التدابير العسكرية المتخذة من العثمانيين قد حالت دون انتقال ما وصفته بـ"أعمال الفساد" إلى بقية المناطق الأخرى[٩]، حيث ذكرت عدم وقوع أي نوع من التمرد أو

(١) النعمي، تاريخ عسير، ص٢٨٩.

(٢) المرجع السابق، ص٢٨٩.

(٣) يقرر الشيخ النعمي أن ولاية أحمد فيضي باشا على عسير، انتهت في عام ١٢٩٧هـ، وأن تحسين باشا جاء بعده في عام ١٢٩٨هـ. انظر: تاريخ عسير، ص٢٨٨، ٢٨٩. وهذا يعني أن هذه الأحداث وفق تقديره وسرده وقعت في عام ١٢٩٧هـ أو قبلها، وهذا القول بناءً على المصادر الأخرى قولٌ غير دقيق.

(٤) مجهول، حولية في تاريخ عسير، ورقة: ٢.

(٥) الأرشيف العثماني، إسطنبول، تصنيف: A. MKT. MHM 486 / 94 LY 1K، من أحمد فيضي باشا إلى صاحب المقام العالي، مؤرخة في ١٣ ربيع الآخر ١٢٩٩هـ.

(٦) الوثيقة السابقة.

(٧) الوثيقة السابقة.

(٨) الوثيقة السابقة.

(٩) الوثيقة السابقة.

العصيان ضد القوات العثمانية المرسلة إلى قبائل ألمع الشام، ورفيدة اليمن، غير أن الأمير علي ومن معه من مقاتلي قبيلة بني مغيد لم يدخلوا حسب الوثيقة في الطاعة حتى لحظة إرسالها[١]!

وتذهب الوثيقة عينها على لسان المتصرف أحمد فيضي باشا إلى أنه سيعرض على الأمير علي بن محمد وأعوانه الدخول في الطاعة، والانقياد، وفي حال رفضهم فلن يكون هناك مفر من محاربته، وإجباره على الدخول في الطاعة، أو على الأقل إبعاده من المواقع التي يختفي داخلها، غير أن الباب العالي يبدو أن له رأياً مغايراً، إذ يبدو أنه لم يستحسن فكرة التعامل مع الحركة بالقوة، حيث أشارت إحدى الوثائق إلى أن الباب العالي أرسل وفداً، يتكون من عددٍ من موظفي إمارة مكة، وولاية الحجاز إلى الأمير علي بن محمد بن عائض، بغرض إسداء النصيحة له بالتخلي عن فكرة العمل العسكري ضد الوجود العثماني، وتأليب الأهالي ضده في عسير[٢]، ويفهم من إحدى البرقيات الصادرة في هذا الخصوص أن الباب العالي كان مدركاً للقرابة، ولعلاقة المصاهرة التي تجمع أشراف مكة بأمراء عسير[٣]، ما جعل السلطان العثماني نفسه – بحسب تعبير البرقية – يوعز إلى شريف مكة لكي يبذل جهوده في إقناع الأمير علي بن محمد على ترك حركته، وإنهائها بالطرق الدبلوماسية[٤].

وإذا كان الباب العالي هنا يتخذ خياراً ناعماً في كبح جماح حركة الأمير علي، فإنه في الوقت ذاته وبالتوازي مع الخيار السابق اتخذ خياراً آخر أكثر حدة وخشونة، حيث أشارت الوثيقة السابقة إلى أنه عمل على تعزيز القوات العسكرية في عسير، وتوفير كميات مناسبة من المؤن والأطعمة لها، ومن الواضح أن غرض الباب العالي من إيجاد هذه الخيارات المتنوعة، هو ضمان السيطرة على

(١) الوثيقة السابقة.

(٢) الأرشيف العثماني، إسطنبول، A. MKT. MHM 486/ 94 LY 4، من دائرة الصدارة العظمى إلى نظارة الحربية، مؤرخة في ١٤ جمادى الأولى ١٢٩٩هـ.

(٣) كان الأمير محمد بن عائض – والد الأمير علي – خالاً لزوج الشريف عبد الله محمد بن عون السيدة صالحة بنت فائز العسبلي. انظر: شاكر، عسير، ص٢٠٢.

(٤) الأرشيف العثماني، إسطنبول، Y. PRK. BSK 56/ 65 LY 1، برقية صادرة إلى إمارة مكة الجليلة، من دون تاريخ.

عسير، وإيجاد أوراق متعددة يمكن من خلال بعضها أو جميعها أن تسهم في تجنيب المنطقة أي فعلٍ ثوري مناهض للعثمانيين[١].

وامتداداً لذلك الخيار الذي عمل به العثمانيون والمتمثل في إقناع أمراء آل عائض بفكرة التخلي عن مناهضة العثمانيين عسكرياً، فقد حاول العثمانيون إدماج بعض هؤلاء الأمراء في سلك الدولة العثمانية، والاستفادة من مكانتهم الاجتماعية والسياسية، ولعل هذا ما يفسر تعيين الأمير سعيد بن عائض قائم مقام بلاد غامد، كما يفسر أيضاً إنعام الدولة العثمانية على هذا الأمير وأخيه الأمير عبد الرحمن بأوسمة عثمانية[٢].

لقد أدت هذه السياسة إلى إحداث شرخ عميق داخلي في مواقف أمراء آل عائض، ففي الوقت الذي بات فيه الأميران سعيد وعبد الرحمن من أوتاد الوجود العثماني في عسير، أو على الأقل متصالحين معه، فإن ابن أخيهما الأمير علي بقي على موقفه السابق والمناهض للعثمانيين، ومن الواضح أن هذا الشرخ العميق الداخلي أفرز ضعفاً كبيراً في الحركة، عطفاً عن كون هذا الشرخ أدى إلى تباغض شديد وقع بين الأمير علي وأعمامه، لا سيما عمّه الأمير سعيد، ما يبرهن على ذلك الإشارة الواضحة التي وردت على لسان الإمام المنصور في اليمن في رسالته المبعوثة إلى الأمير علي بن محمد، فبعد أن أشاد الإمام بأعماله العسكرية ضد العثمانيين، حذّره من خداع المخادعين، وكيد الكائدين، والركون إلى مثل: عمّه الأمير سعيد بن عائض، أو دليم بن شايع[٣] زعيم قحطان، الذي يبدو أنه كان من رجالات النفوذ العثماني في عسير، واصفاً إياهما وصفاً مقذعاً، حيث خاطب الأمير علي قائلاً: "ومع مكانتك في سرح المحاربة، لا يُخشى إلا من المخادعة والمجاذبة، فقد عرفت

(١) الأرشيف العثماني، إسطنبول، A. MKT. MHM 486/ 94 LY 4، من دائرة الصدارة العظمى إلى نظارة الحربية، مؤرخة في ١٤ جمادى الأولى ١٢٩٩هـ.

(٢) الأرشيف العثماني، إسطنبول، I. DH 954/ 75462 LY 3، إلى حضرة الصدر الأعظم، مؤرخة في ٢ رمضان ١٣٠٢هـ؛ صابان، سهيل: مداخل بعض أعلام الجزيرة العربية في الأرشيف العثماني، جداول، بيروت، ٢٠١٣م، ص١٤٦.

(٣) دليم بن شايع: هو زعيم قحطان القبلي، من آل ملاط ثم من قبيلة شريف، وإليه ينتسب آل دليم المشايخ الحاليين لقبيلة قحطان، عاصر الوجود العثماني والأمير علي بن محمد بن عائض، وبحسب إحدى الوثائق العثمانية فقد كان من الشيوخ المعتبرين، حيث شغل منصب مدير ناحية قحطان. انظر: الأرشيف العثماني، إسطنبول: DH. MKT 86/ 37 LY 1، إلى صاحب المقام العالي حضرة قائد الجيش، بتاريخ ٢ محرم ١٣١١هـ؛ الحفظي، مجموع في تاريخ عسير، ص٧٤؛ القحطاني، علي بن شداد: الدليل والبرهان في أنساب قبائل قحطان، دار الرافدين، بيروت، ١٤٢٧هـ / ٢٠٠٦م، ص٢٠٨.

عمّك الطريد المسمى غير سعيد، وعرفت دليم الذي هو أغشم من غشيم"[١]. ومن الجلي هنا أن الإمام حين انتقد الأمير سعيد وزعيم قحطان دليم بن شايع نقداً لاذعاً وفاحشاً ما كان ليفعل لولا علمه السابق بمدى سوء العلاقة بين الأمير علي وبينهما، وأن القطيعة بين هذه الأطراف كبيرة لا يمكن وصلها.

ومع فشل حركة عام ١٢٩٨هـ / ١٨٨١م من استئصال الوجود العثماني في عسير، لم يكن غريباً أن يأرز الأمير علي بن محمد إلى قلعة الحرملة المنيعة، مبتعداً عن أبها والسقا اللتين يتركّزُ فيهما الوجود العثماني، ولم يكن غريباً أيضاً أن يبادر بمراسلة أنداده من أمراء الجزيرة العربية المبغضين للوجود العثماني، مثل: إمام اليمن، وغيره.

المبحث الثاني: حركة عام ١٣١١هـ / ١٨٩٣م

إن الناظر في المصادر التاريخية، والفاحص لها، سيجد أنها منذ نهاية القرن الثالث عشر، وحتى انصرام العقد الأول من القرن الرابع عشر تصمتُ عن تسجيل أي فعل ثوري من هذا الأمير خلال العقد الأول من القرن الرابع عشر الهجري، بحيث يبدو الوجود العثماني مستقراً، وهو ما عبّر عنه أحد المصادر المحلية بقوله: "ثم سكنت تلك الحركة، ومكث العرب في ذلٍ وهوان برهة[٢] من الزمن"[٣]، ولكن مع دخول عام ١٣١١هـ / ١٨٩٣م، اندلعت الحركة مجدداً على الوجود العثماني في عسير، وكانت شرارتها الأولى من رجال ألمع بتهامة عسير، والتي يبدو – كما سيتضح من تداعياتها – أنها كانت بتنسيق مع الأمير علي.

ورغم أن المصادر التاريخية تضرب صفحاً عن ذكر الدوافع الحقيقية لها في هذا التوقيت بالذات، إلا أن المؤرخ اليمني زبارة في أئمة اليمن[٤] تفرد بالإشارة إلى كونها ناجمةً عن الجباية القاسية

(١) المصدر السابق، ج٢، ص١٦٨، ١٦٩.

(٢) في الأصل: برهت.

(٣) مجهول، حولية في تاريخ عسير، ورقة: ٢.

(٤) تفرد زبارة بنقل هذه المعلومات الهامة نقلاً عن القاضي اليمني حسين العرشي الذي روى أخبار هذه الوقائع نقلاً عن رواية حسن العسيري، رسول الأمير علي بن محمد بن عائض ومندوبه إلى الإمام المنصور. انظر: زبارة، أئمة اليمن، ص٣١٦.

التي فرضها العثمانيون على أهالي رجال ألمع، عطفاً على الإهانة البالغة التي تعرض لها علي بن إبراهيم بن عبد المتعالي[١]، حيث جاء فيه ما لفظه: "ولما اشتد البلاء من العجم كان مما هيّج ذلك أن ابناً لإبراهيم بن عبد الوهاب كبير رجال ألمع، طلبه متصرف عسير محمد أمين الباشا، وكان عليه وعلى من تحت ولايته خمسمائة ريال، فأغلظ عليه الباشا، وطلب منه ألفاً"[٢]، ويبدو أن هذا الزعيم القبلي تمنّع عن أداء ما فرضه العثمانيون عليه، مما حدا بالعثمانيين إلى إلحاق الأذى والإهانة به، يقول المصدر السابق في هذا الصدد: "ثم أخذوه، وحلق لحيته ...وخرج إلى قومه، وكانوا أمنع رجال عسير، فأراهم حلق لحيته، وما لحقه من الضيم، والعار، وهتك العرض، فشمرت القبائل، واجتمعت كبار رجال عسير، وتحالفوا على الفتك بالأتراك"[٣]. ويبدو جلياً من سياق سرد هذا المصدر أن هذا الزعيم القبلي حاول أن يستحث قبائله، ويستثير مشاعرهم، مستثمراً ما لحق به من إهانة، حتى يمنح حركته ضد الوجود العثماني غطاءً شرعياً، وذريعة معنوية، تحشد المقاتلين، وتحفّزهم، وتجعلهم يتفانون في قتال القوات العثمانية. في مقابل ذلك كان العثمانيون على علمٍ بتعبئة الثوار، وتجهيزهم لعملٍ عسكري في رجال ألمع، ما جعلهم يبادرون إلى تجهيز قواتهم العسكرية، وفي هذا الإطار يشير المصدر اليمني السابق إلى أن المتصرف ومعه ثمانمائة جندي اصطدموا مع الثوار العسيريين، حيث كتب ما لفظه: "ولما مالت الشمس، كبّر أهل عسير، وقصدوا الأتراك بالطعن من الأكف بخناجرهم، فرموهم فلم يؤثر فيهم، وقصد الشيخ المحلوقة لحيته صاحبه المتصرف فقتله، فانهزمت العجم، ووقع القتل فيهم إلى قريب المائة، وأخذ رجال عسير مدفعين للأتراك، وجملة من بنادقهم، وقتلوا مع المتصرف قومندان الأتراك[٤]، وأحمد آغا، وخير الدين رئيس الخيالة، وغيرهم من أعوانهم من

(١) علي بن إبراهيم: زعيمٌ قبلي، والده الشيخ إبراهيم بن عبد الوهاب بن عبد المتعالي الزعيم القبلي الأشهر في رجال ألمع، ينحدرون من قبيلة قيس بن مسعود. انظر: الحفظي، مجموع في تاريخ عسير، ص٦٩. وقد قتل الشيخ علي في خضم أحداث هذه الحركة، وانقطع عقبه، في حين انحصرت ذرية والده الشيخ إبراهيم بن عبد الوهاب في ولديه حسن وأحمد، اللذين انحصرت فيهما وفي سلالتيهما مشيخة قيس بن مسعود إلا في حالات نادرة.

(٢) المصدر السابق، ص٣١٦.

(٣) المصدر السابق، ص٣١٦.

(٤) قومندان: كلمة ذات أصل لاتيني، تعني القائد العسكري، كما تطلق أيضاً على قبطان السفينة. انظر: عطية: الشيخ رشيد: معجم عطية في العامي والدخيل، ضبطه وصححه: خالد عبد الله الكرمي، دار الكتب العلمية، بيروت، ص٢٦٣.

العرب"[١]. ويفهم من هذا المصدر أن ثمة تنسيقاً بين الثوار في السراة وتهامة، بحيث عمل الثوار على قطع طريق فلول الأتراك العثمانيين المنسحبين إلى أبها، حيث ورد فيه: "حتى إذا توسط الأتراك العقبة أخذ الكمين من العرب في أسفلها، واستقبلهم الجم الغفير من العرب من أعلاها، فعركوهم هنالك عرك الأديم، وأخذوا ما أجلبوا به جميعاً من الخيل، والمتاع، والكراع، والسلاح ...وانجلت المعركة عن قتل أربعمائة من العجم"[٢]. وحيال هذه المعارك الدائرة في يومي الأحد والاثنين من آخر شهر جمادى الآخرة سنة ١٣١١هـ / ١٨٩٣م يقدّم أحد المصادر المحلية تفاصيل دقيقة عن هذه المعارك، حيث ذكر أن القوات العثمانية توغلت في ألمع اليمن[٣]، حتى وصلت إلى رأس الإمرار[٤]، وعند وصولها إلى هذه المنطقة الوعرة، يضعنا هذا المصدر في مشهد مثير، يكتنز عاطفةً شديدةً تجاه الثوار، حيث كتب مُشيداً بنفيرهم لمواجهة الأتراك العثمانيين ما نصّه: "فصاح صائح[٥] النصر بلسان الشيخ علي بن إبراهيم فسمع قوله كل قرم، وضرغام، وأقبلوا إليه يهرعون في تلك العشية، وكان من عاضده في الحال، وسمع المقال، واشتاق إلى منازلة الأبطال بنو زيد[٦]، كثر الله رجال الحق أمثالهم"[٧] ويواصل هذا المصدر سرده، متحدثاً عن ترتيبات الأتراك، والثوار، ليسرد بعدها وقائع المعركة، إذ يقول: "وحمل الترك نصفهم على قيس[٨]، ونصفهم على بني زيد، فقدر الله الهزيمة على الترك، أول

(١) زبارة، أئمة اليمن، ص٣١٦.

(٢) المصدر السابق، ص٣١٧.

(٣) ألمع اليمن: المقصود بألمع اليمن هنا، أي القبائل الواقعة في الجهة الجنوبية، تمييزاً عن القبائل الواقعة في الجهة الشمالية، التي يُطلق عليها (ألمع الشام)، وتضم ألمع اليمن أربعة قبائل هي: قيس، وبني جونة، وبني زيد، وأهل صلب. انظر: الحفظي، مجموع في تاريخ عسير، ص٦٩، ٧٠.

(٤) الإمرار: جبل أشمّ، في غاية الوعورة، له شعاب عديدة، يقع برجال ألمع، مما يلي جبل الشرفة جنوباً. الحربي، المعجم الجغرافي، ج٣، ص١٤٧٠.

(٥) في الأصل: صايح.

(٦) في الأصل: بني زيد.

(٧) مجهول، حولية في تاريخ عسير، ورقة: ٣.

(٨) قيس: قبيلة من قبائل رجال ألمع، تنقسم إلى عشائر عديدة، ومشيختها العامة في أسرة آل عبد المتعالي. انظر: الحفظي: مجموع في تاريخ عسير، ص٦٩.

من شرد الترك الذين[١] قصدوا[٢] بني زيد...وطلع بنو زيد[٣] مع قيس، فتصادموا[٤]، وتقاتلوا[٥]، وتجاولوا[٦]، ثم قدر الله الهزيمة في الترك، فولوا[٧] الأدبار، وآذنوا[٨] بالفرار"[٩]، ويفهم من دلالات ألفاظ هذا المصدر أن خسائر العثمانيين كانت شنيعة، في حين كانت طفيفة في صفوف الثوار، حيث قال: "وأعز الله العرب وثبّتهم، ولم يُقتل من قيس إلا سبعة، ومن بني زيد اثنين"[١٠]، وكما أن المؤرخ اليمني زبارة في تاريخه أشار إلى الكمين الذي وضعه الثوار العسيريون في عقبة الصماء مخلفاً مئات القتلى من العثمانيين، فإن هذا المصدر المحلي أورد ما يماثل هذا الخبر حيث قال:" وهرب الباشا[١١] لوقته، ولما وصل الشعبين[١٢]، أخذ الخزينة والخيالة، وشرد امعوص[١٣]، يريد أبها، ولما وصل الصماء[١٤] طلع عليه رجال من عامة[١٥] القبائل[١٦]، فاغتنموا الدراهم، وقتلوا من استقام من العسكر"[١٧]. ثم يورد هذا المصدر خبراً للفرقة العسكرية العثمانية الأخرى التي عسكرت في

(١) في الأصل: الذي.

(٢) في الأصل: قصدو.

(٣) في الأصل: بني زيد.

(٤) في الأصل: فتصادمو.

(٥) في الأصل: وتقاتلو.

(٦) في الأصل: وتجاولو.

(٧) في الأصل: فولو.

(٨) في الأصل: وآذنو.

(٩) مجهول، حولية في تاريخ عسير، ورقة: ٣.

(١٠) المصدر السابق، ورقة: ٣.

(١١) في الأصل: الباشه.

(١٢) الشعبين: مثنى شعب، بلدة كبيرة، تقع في رجال ألمع، تمثّل قاعدة بني قطبة. انظر: الحربي، المعجم الجغرافي، ج٢، ص٩٠٦، ٩٠٧.

(١٣) العوص: اسم وادٍ ينحدر من الجبال المحيطة بعقبة الصماء، به عدة قرى ومزارع لقبيلة بني عبد العوص من رجال ألمع. انظر: المرجع السابق، ج٣، ص١٢٢٤، ١٢٢٥.

(١٤) في الأصل: امصما، باللهجة الدراجة في عسير.

(١٥) في الأصل: عامت.

(١٦) في الأصل: القبايل.

(١٧) مجهول، حولية في تاريخ عسير، ورقة: ٤.

جبل قيس بقيادة الأمير ألاي[١]، فيقول عن الثوار ما لفظه: "فاحتشدوا[٢] وحملوا[٣] على الترك، فولوا[٤] الأدبار، والقبائل[٥] في ساقتهم، يقتلون، وينهبون أثقالهم، ولما وصلوا[٦] الشقّة وقد لحق الترك مشقة وأي مشقة، لحقوا[٧] الأمير ألاي[٨]، فاحتزوا[٩] رأسه، وأخذ[١٠] سيفه، وفرده، وغيره من علوج الترك"[١١]. ولئن بدا أن هذا المصدر المحلي يبدو متحيزاً للثوار، ميالاً إلى إخراجهم في صورة زاهية وبطولية، فإن مقارنة ما أورده من معلومات تاريخية مع بعض الوثائق العثمانية، ومطابقته معها، يعطي مصداقية كبيرة للأخبار الواردة إليه، ما يجعلنا نطمئن إلى حدٍ ما بمعلوماته، فإذا كان هذا المصدر قد ذكر أن الأمير ألاي قد قتل في أثناء هذه الوقائع فإن ثمة وثيقة عثمانية أشارت إلى مقتله[١٢]، كما أنه أشار أيضاً إلى إصابة المتصرف العثماني نفسه محمد أمين باشا حيث قال: "وأصيب الباشا[١٣] في لحيه برصاصة"[١٤]، وهذا يتفق أيضاً مع الوثيقة العثمانية التي أوردت خبر إصابته[١٥]!.

---

(١) الأمير ألاي: رتبة عسكرية في الجيش العثماني، وهي توازي رتبة عميد في المصطلحات العسكرية المعاصرة. انظر: الخطيب، معجم المصطلحات والألقاب التاريخية، ص٤١٥.

(٢) في الأصل: فاحتشدو.

(٣) في الأصل: وحملو.

(٤) في الأصل: فولو.

(٥) في الأصل: والقبايل.

(٦) في الأصل: وصلو.

(٧) في الأصل: لحقو.

(٨) في الأصل: أمير الآ.

(٩) في الأصل: فاحتزّو.

(١٠) في الأصل: ووخذ، وهي باللهجة الدارجة في عسير.

(١١) مجهول، حولية في تاريخ عسير، ورقة: ٤.

(١٢) الأرشيف العثماني، إسطنبول، تصنيف: Y. A. HUS 292 / 73 LY 2، برقية مشفرة من والي اليمن أحمد فيضي باشا إلى نظارة الداخلية، بتاريخ ١٢ رمضان عام ١٣١١هـ.

(١٣) في الأصل: الباشه.

(١٤) مجهول، حولية في تاريخ عسير، ورقة: ٣.

(١٥) الأرشيف العثماني، إسطنبول، تصنيف: Y. A. HUS 292 / 73 LY 2.

وبسبب هذه الحركة العارمة التي انطلقت من رجال ألمع، انهار الوجود العثماني في تهامة عسير انهياراً كبيراً، بحيث لم يبق في رجال ألمع من قوات العثمانيين إلا جيباً صغيراً متحصناً في الشعبين[١]، وهو ما عبر عنه صاحب هذا المصدر بقوله: "وضيق القبائل على الترك في قرية الشعبين"[٢]، بل إن ذلك استتبع التضييق على مقرات الوجود العثماني في عسير برمتها، وفي هذا السياق يشير زبارة في تاريخه إلى أن العثمانيين انحصر نفوذهم في أبها والسقا[٣]، كما يفهم من سياق سرده للأحداث أن ثمة تنسيقاً واضحاً بين الثوار في رجال ألمع وبين الأمير علي بن محمد بن عائض، الذي هاجم السقا في هذه الأثناء، وفرض عليها حصاراً شديداً حتى تمكن في النهاية من إجبارهم على طلب الأمان، والاستسلام، فقبل منهم بعد أن أخذ أسلحتهم، وسيطر على السقا[٤]، عطفاً على أنه بادر بحشد جيش يتكون من خمسة آلاف مقاتل، حاصر به مدينة أبها، حيث يقول زبارة ما لفظه: "وأما في أبها فدبت إليهم الأبطال، وأحاطت بهم الرجال إلى قدر خمسين مائة مقاتل، وحضرت بعض النساء تعين الرجال"[٥].

والحال، أن هذه الانتصارات الكبيرة لقيت ترحيباً واسعاً لدى القوى المحلية المناهضة للوجود العثماني، فالإمام المنصور في اليمن، لم يسعه حين وردته هذه الأخبار إلا أن يبعث برسالة إلى الأمير علي بن محمد بن عائض، تضمنت قصيدة تثني على هذا الأمير، وتبارك ثورته، وتمدح الثوار، حيث جاء في بعض أبياتها:

كذا تؤخذ الثارات بعد التمانع ... وتطهر أرضُ بالحداد القوالعِ
صدى ضربات صوّتت بلغاتها ... ونادت بأفواه الرماح الشوارع
بأيدي رجال من عسير ثوابت ... أسودهم عند اللقا والزعازع
بنوا من بيوت العز والمجد شامخاً ... منيعاً فلا يلقى له من مضارع[٦]

(١) مجهول، حولية في تاريخ عسير، ورقة: ٥.
(٢) المصدر السابق، ورقة: ٥.
(٣) زبارة، أئمة اليمن، ص٣١٧.
(٤) المصدر السابق، ص٣١٧، ص٣١٨.
(٥) المصدر السابق، ص٣١٨.
(٦) المصدر السابق، ص٣١٨.

إلى أن يقول مادحاً هؤلاء الثوار، ومعرجاً بمدح الأمير علي بن محمد:

رجال عسير شرّف الله قدرهم ... وأعطاهم الأجر الذي للمقارع
أبادوا بغاة الترك قتلاً وأشبعوا ... طيور السما والوحش حتى الجوائع
لصبر قليل بعده كل راحة ... هو المجد يا قحطان بعد التمانع
يقودكم قرم إذا الموت حلّقت ... عجاجته ما بين تالٍ وسامع
علي بن مرعي الذي شق عزمه ... قتام علوج الروم بعد التنازع[١]

وبحسب هذا المصدر فقد كتب الإمام المنصور في أعلى رسالته، بيتين إلى الأمير علي بن محمد يحضّه على مواصلة القتال، ويحذّره من الركون إلى العثمانيين، حيث قال:

فلا تتوانى أيها الماجد الأغر ... فأنت المرجّى للأماني والظفر
ومن خالط الأتراك من ظلماتها ... فلا يركنن بالغنم إلا كمن غبر[٢]

والحال، أن الإمام المنصور لم يكتف بمكاتبة الأمير علي بن محمد، بل كاتب أيضاً الشيخ إبراهيم بن عبد الوهاب بن عبد المتعالي، الذي انطلقت على يده، وعلى يد ابنه علي العمل العسكري ضد العثمانيين، حيث افتتح رسالته وعلى غرار رسالته للأمير علي بن محمد بن عائض، بأبياتٍ تضمنّت ثناءً عاطراً على هذا الشيخ، وعلى الثوار العسيريين، ثم كتب ما نصه: "الشيخ المحب الماجد الهمام الأمجد، من علا ذكره وطاب، إبراهيم بن عبد الوهاب، وكافة الأنصار رجال ألمع، سلمهم الله، وأفاض عليهم من إحسانه، وإنعامه ...ننهي إليكم أنه لم بلغنا عنكم ما يسر المؤمنين، ويجرح صدور أعداء الدين، وتحققنا نجدتكم، وعدم تصديق المخادعة لكم، أضرمنا نيران الحرب على أعداء الله في كل بلاد، وبعثنا السرايا في الأغوار والأنجاد، وتابعنا عليهم النكاية، مستعينين بمن بيده أزمة الأمور في البداية والنهاية"[٣]، ومن الواضح هنا أن ثمة تنسيقاً بين الثوار في عسير واليمن، وأن ثمة مكاتبات دائرة بين الأمير علي بن محمد ومن معه من الزعماء القبليين في

(١) زبارة، أئمة اليمن، ص٣١٨.

(٢) المصدر السابق، ص٣١٩.

(٣) الأرشيف العثماني، إسطنبول، تصنيف: BEO. 493 / 36959 /7، رسالة من الإمام المنصور بالله إلى الشيخ إبراهيم بن عبد الوهاب آل عبد المتعالي، مؤرخة في ٢٣ ذي القعدة من عام ١٣١١هـ.

عسير مع إمام اليمن، غرضها الإيقاع بالعثمانيين في وقت واحد سواءً في عسير أو في اليمن. الإمام المنصور في رسالته لهذا الزعيم القبلي حضّه على الاستمرار في قتال العثمانيين، كما حذّره على غرار تحذيره للأمير علي بن محمد بن عائض من الركون إلى العثمانيين، حيث يقول: "فالله الله في الحزم، وما علمتم منه من العرب يكاتب أعداء الله...فقتله أقدم[١] من الصلاة الوسطى[٢]، فلا يرضى بهلاك المسلمين إلا طمعاً فيما يُعطى[٣]، قاتلوهم يعذبهم الله بأيديكم، ويخزهم، وينصركم عليهم، ويشف صدور قوم مؤمنين، طهروا أرضكم، وديارکم، والله معكم، فهم الفرقة الطاغية، والفئة الباغية"[٤]. ويتابع الإمام المنصور تحذيره، وحثه على مواصلة القتال فيقول: "ولا تهولنكم أراجيفهم الكاذبة، فقد فللتم حدّ شوكتهم، بما نالوا به سوء العاقبة، ولا تهنوا في ابتغاء القوم، إن تكونوا تألمون، فإنهم يألمون كما تألمون، وترجون من الله ما لا يرجون"[٥]، وهنا، وعند تأمل النصين السابقين، وتدبر ألفاظهما، يُلحظ أن كليهما يشي بأن ثمة فئة من العسيريين الرافضين لفكرة العمل العسكري ضد العثمانيين، ربما إيماناً منهم أنها ستفضي إلى استنزاف اقتصادي واجتماعي يخلّ بالأوضاع المستقرة في عسير، أو ربما أن هؤلاء الرافضين كان موقفهم يمثّل امتداداً تاريخياً للموقف الذي اتخذه بعض العسيريين من ذوي المكانة الاجتماعية والسياسية والتاريخية الكبيرة، مثل: الأميرين سعيد وعبد الرحمن ابني الأمير عائض بن مرعي، بحيث رأوا أن من مصلحتهم القبول بالوجود العثماني خاصة مع استحضار أن هؤلاء العثمانيين عملوا منذ مطلع القرن الرابع عشر الهجري على اتخاذ سياسةٍ تقوم على إدماج العسيريين من ذوي المكانة في الهيكل الإداري والعسكري للوجود العثماني في عسير، وعليه فربما يكون هذا الأمر مفسراً لفشل حصار الأمير علي بن محمد بن عائض لمدينة أبها في أواخر عام ١٣١١هـ / ١٨٩٤م، رغم أن حصاره لها جرى باستعداد عسكري كبير، وتعبئة

(١) لعله يقصد: أولى.

(٢) في الأصل: الوسطا.

(٣) في الأصل: يُعطى.

(٤) الأرشيف العثماني، إسطنبول، تصنيف: 7/ 36959 / BEO. 493، رسالة من الإمام المنصور بالله إلى الشيخ إبراهيم بن عبد الوهاب آل عبد المتعالي، مؤرخة في ٢٣ ذي القعدة من عام ١٣١١هـ.

(٥) الوثيقة السابقة.

ضخمة من المقاتلين، قدّرها أحد المصادر بخمسة آلاف مقاتل(١)، يضاف إلى ذلك أن العثمانيين وبحسب بعض الوثائق بادروا بإرسال تعزيزات عسكرية، بعضها جاء من الحجاز، والبعض الآخر من الحديدة(٢)، كما أرسلوا عدداً من مشايخ عسير السراة الموالين لهم للنزول إلى رجال ألمع، لكبح جماح الحركة وإخمادها(٣)، وكل هذه الأعمال كان من الواضح أنها أدّت إلى الفَتّ في عضد الحركة، وإضعافها، بحيث لم تتمكن في نهاية المطاف من اقتلاع الوجود العثماني في عسير. ولا ريب فإن هذه الفئة الرافضة، والمنتفعة من الوجود العثماني، بات موقفها مرجّحاً لمصير الصراع العسكري بين الثوار والعثمانيين في عسير، ولعل ما يكشف آثار هذا الموقف، ونتائجه ما ورد في أحد المصادر المحلية، حيث جاء فيه: "نزل علي بن لاحق، وعلي بن ناصر بن عقران، وجملة من مشايخ عسير السراة، وطرح بينهم الصلح، وخدع رجال ألمع عسير السراة، لم يحركوا نار الحرب على الترك، ولم يأذن الله بغير ما حصل"(٤).

ورغم أن الحركة لم تفلح في تحقيق هدفها الأسمى، المتمثل في تصفية الوجود العثماني من سائر أرجاء عسير، إلا أنها أنهكته، وأضعفته بدرجة كبيرة، وهو ما عبّر عنه المصدر السابق، حيث قال: "وحصل على الترك نهب، وقتل، في كل ثغر وطريق"(٥). والحاصل، أن العثمانيين خلال هذه الفترة العصيبة من تاريخهم في عسير عملوا على استرجاع نفوذهم وهيبتهم، فبعد تعزيز قواتهم العسكرية هاجموا مواطن الثوار في ألمع اليمن، حيث أورد المصدر السابق في حولياته أنه في شهر جمادى الآخرة من عام ١٣١٢هـ / ١٨٩٤م سارت قوات عثمانية، مكونة من تسعة طوابير قدمت من محايل، وطابورين اثنين من تيهان، حيث توغلت في ديار ألمع اليمن(٦)، وانقسمت إلى قسمين، القسم الأول مهمته السيطرة على جبل قيس، والقسم الثاني مهمته السيطرة على بلاد بني جونة، غير أن القسم

(١) زبارة، أئمة اليمن، ص٣١٨.

(٢) الأرشيف العثماني، إسطنبول: Y. A. HUS 292 / 73 LY 2، برقية من ولاية اليمن إلى نظارة الداخلية، بتاريخ ١٢ رمضان ١٣١١هـ.

(٣) مشهد عليه توقيعات عدد من أعيان منطقة عسير بشأن جهود علي بن لاحق في إطفاء حركة عام ١٣١١هـ، نسخة منه في مكتبة عبد العزيز المتحمي، ولدى الباحث صورة منه؛ مجهول، حولية في تاريخ عسير، ورقة: ٥.

(٤) المصدر السابق، ورقة: ٥.

(٥) المصدر السابق، ورقة: ٥.

(٦) المصدر السابق، ورقة: ٦.

الأول تلقى هزيمة منكرة، وتعرض لعمليات نهب واسعة من قبل الثوار العسيريين[١]، أما القسم الثاني فقد استطاع السيطرة على بلاد بني جونة[٢]، ثم والى الأتراك هجومهم حتى تمكنوا من الاستيلاء على جبل قيس، وقلعته الحصينة المعروفة بـ"القلة"[٣]، ووفقاً لهذا المصدر فقد مكث الأتراك شهرين كاملين في هذه المنطقة غير أنهم تعرضوا لهجمات متوالية من الثوار العسيريين، وفي هذا الصدد يقول هذا المصدر: "وأقاموا بها شهرين، وسبحان من هو على كل شيء قدير، ولم تسكن[٤] عنهم الحرب ليلاً ولا نهاراً"[٥]. وفي خضم هذه الوقائع لم ينس هذا المصدر ذكر الخسائر البشرية من كلا الطرفين، والتي قدرها بالعشرات من كل جانب، كان من بينهم الزعيم القبلي علي بن إبراهيم بن عبد المتعالي، الذي كان وقود الحركة في عام ١٣١١هـ / ١٨٩٣م، والذي نعاه هذا المصدر، مُبدياً أسفه عليه بقوله: "وقتل علي بن إبراهيم في وقعة الأحد[٦]، رحم الله ثراه، وجعل الجنة مسكنه ومأواه، يا له من أسد ضرغام، وفارس همام"[٧].

بهذه الوقائع المريرة التي أنهكت الوجود العثماني والحركة على حدّ سواء، تنتهي جولة من جولات العمل العسكري للأمير علي بن محمد بن عائض ضد العثمانيين، لتستمر الأمور بين الطرفين في شد وجذب، بحيث يبدو أن الأمير علي دخل في حرب عصابات خاطفة مع العثمانيين، سجّلت المصادر بعضاً منها، ففي عام ١٣١٣هـ / ١٨٩٥م أورد زبارة في تاريخه خبراً عن المعارك الدائرة بين الثوار والعثمانيين، إذ جاء فيه: "وفي جمادى الأولى سارت طائفة من العجم إلى تهامة، ومنها إلى بلاد عسير، فكانت بينهم وبين أهل عسير ملاحم، في حلي ألمع، والشعبين، وبيت الشيخ إبراهيم بن عبد الوهاب، وكانت قتلى كثيرة من العجم ودونها من العرب"[٨]. ويبدو أن جذوة الحركة

(١) المصدر السابق، ورقة: ٦، ٧.

(٢) المصدر السابق، ورقة: ٧، ٨.

(٣) المصدر السابق، ورقة: ٨.

(٤) في الأصل: ولم يسكن.

(٥) المصدر السابق، ورقة: ٨.

(٦) في الأصل: لحد.

(٧) المصدر السابق، ورقة: ٩.

(٨) زبارة، أئمة اليمن، ص٣٦٣.

لم تخب، فرغم كون المصادر التاريخية صمتت عن ذكر تفاصيل الواقع التاريخي في عسير للأعوام التالية لعام ١٣١٣هـ / ١٨٩٥م، إلا أن الأمير علي بن محمد لم يزل مستمراً في ثورته، يقود حرب عصابات استنزفت خصومه، وأفرزت اضطراباً كبيراً في الأوضاع السياسية، والاجتماعية، والاقتصادية إبان تلك الفترة، ولعل ما يعطي صحة هذا الرأي القائل باستمرارية الحركة، أنه في عام ١٣١٨هـ / ١٩٠٠م يسجل زبارة في تاريخه خبراً عن معركة كبيرة تمكن فيها الأمير علي من الانتصار على خصومه العثمانيين، حيث قال: "وفي هذه السنة بلغ إلى الإمام المنصور بالله أن الأمير علي بن محمد بن عائض بن مرعي وقبائله من رجال ألمع وغيرهم من قبائل عسير، فتكوا ببعض من في بلادهم من الأتراك فتكةً مهيلة"(١). وحيال هذه الواقعة كتب الإمام المنصور رسالة افتتحها بقوله: "تاج المعالي ويعسوبها، وبغية الرائدين ومطلوبها، من كشفت له العناية ستورها، وقابلته مطالع السعد بنورها، وأينعت له ثمار المحاسن، وتعطرت بنشر رائحته المجالس والمساكن الأمير بن الأمير بن الأمير علي بن محمد بن عائض، أفاض الله عليه أمزان الرعاية العامرة"(٢) وبعد هذه الديباجة التي تفيض ثناءً على الأمير علي، خاطب الإمام المنصور هذا الأمير قائلاً: "فلما ركبت أيها الرئيس جواد العز المبين، ولبست قميص المجد الرصين، وجانبت مركز الباطل المهين، أدركت درجة وقد تفاوتت فيها الرتب، وتحاكت في إدراكها الركب"(٣) ويتابع الإمام المنصور خطابه بعبارات تثني على حركة هذا الأمير، يمازج فيها بين الأسلوب الأدبي، والوعظ الديني، مستعيناً بأبيات الشعر تارة، وبالآيات القرآنية الحاثّة على القتال تارة أخرى، ثم يختم رسالته بعبارات تبيّن مقدار ثقته وتعويله على الأمير علي بن محمد حيث قال: "ونحن نثق بعد الله في جهودكم، فقطّعوا قلوبهم بقطع المسالك، حتى يكونوا ما بين مأخوذ وهالك"(٤).

والحال أن الوجود العثماني رغم خسائره الفادحة التي تشي بها الأخبار السابقة بقي حياً في عسير، بحيث لم تتمكن الحركة السابقة من استئصاله، أو حسم المعركة معه، علاوة على أن الوجود

(١) زبارة، أئمة اليمن، ص٥٤٦.
(٢) الإرياني، سيرة الإمام محمد بن يحيى حميد الدين، ج٢، ص١٦٧.
(٣) المصدر السابق، ج٢، ص١٦٧، ١٦٨.
(٤) المصدر السابق، ج٢، ص١٦٩.

العثماني نفسه لم يكن قوياً إلى حد قدرته على إخماد هذه الحركة، أو إخضاع قائدها، الذي يبدو أنه آثر السكون مرحلياً، لكي يستعد استعداداً جيداً لخوض جولة جديدة من صراعه ضد العثمانيين.

المبحث الثالث: حركة عام ١٣٢٣هـ / ١٩٠٥م

مع دخول عام ١٣٢٣هـ / ١٩٠٥م توّج الأمير علي بن محمد أعماله الثورية بحصار أبها الكبير، هذا الحصار بدأت إرهاصاته منذ وقت مبكر تعود إلى النصف الثاني من عام ١٣٢١هـ / ١٩٠٣م، فقد أشارت إحدى الوثائق العثمانية إلى أن أهالي أبها بدأوا في النزوح من المدينة، والارتحال إلى القرى والضواحي المجاورة لها(١)، وهذا يحيل إلى أن الأهالي كانوا يدركون جيداً أن ثمة حركة مستعرة قادمة، عطفاً على أن التجار تركوا أيضاً أعمالهم في المدينة(٢)، وهكذا، يبدو أن القوات العثمانية في أبها تعرضت لحصار اقتصادي سبق الحصار العسكري، بفعل مغادرة التجار للمدينة، وبفعل عدم تمكن القوافل المحملة بالمؤن من الوصول إلى مدينة أبها(٣)، وعليه فقد ورد في الوثيقة المطالبة على وجه السرعة بإرسال المؤن والأسلحة والعساكر إلى المدينة استعداداً للحصار العسكري المرتقب على المدينة، وفي مقابل هذه الاستعدادات والتدابير العثمانية، نجد في الجهة الأخرى أن الأمير علي بن محمد اتصل بمشايخ القبائل، محرضاً إياهم على قتال العثمانيين، مشيراً إليهم بأن يكونوا مستعدين في حال جرى الإعلان عنها(٤)، وفي هذا السياق يذكر الشيخ النعمي في تاريخه أن الأمير علي بن محمد تحرك بجيش قوامه خمسة وعشرين ألف مقاتل، كانوا من جميع القبائل الكبرى في المنطقة مثل: عسير، وقحطان، وشهران، ورجال الحجر(٥)، وتمكن بحسب الشيخ النعمي من "تطويق أبها بالحصار من الجهات الأربع"(٦). ويفصّل الشيخ النعمي في تاريخه بكيفية حصار هذه

(١) الأرشيف العثماني، إسطنبول، تصنيف: Y. A. RES 123 / 93 LY 1، مذكرة رسمية صادرة من الصدارة ملحق بها المضبطة الصادرة من مجلس الوزراء الخاص، الرقم السري: ٩٩٠٧، رقم الدفتر: ٢٩٠، إلى حضرة صاحب الدولة، بتاريخ ٧ شوال ١٣٢١هـ.

(٢) الوثيقة السابقة.

(٣) الوثيقة السابقة.

(٤) الوثيقة السابقة.

(٥) النعمي، تاريخ عسير، ص٢٩٢.

(٦) المرجع السابق، ص٢٩٢.

المدينة، عبر الاتكاء على المكونات القبلية، على حيث ذكر أن بني مغيد وعلكم جاءوا من جهة شمسان، وربيعة ورفيدة من جهة القابل، ورجال ألمع من المفتاحة، وقحطان من جهة جبل ذرة، وشهران من جهة الخشع، وبللحمر وبللسمر من جهة النصب(١). وخلال الحصار العسكري حاول الثوار اقتحام المدينة عدة مرات، لكن القوات العثمانية كانت تتصدى لهم بنيران مدافعها وبنادقها، التي "أحالت سماء المدينة شعلة من النار"(٢)، ومع شدة حصار الثوار، وبسالتهم في القتال، تمكن بعض مقاتلي بني مغيد اقتحام حصن الدحناني(٣)، وهو أحد معاقل المدينة المهمة آنذاك، ويشير الشيخ النعمي إلى بعض هويّات هؤلاء المقاتلين، إذ يذكر أن من بينهم أربعة مقاتلين من ذوي الأمير علي بن محمد، غير أنه لا يحدّد أسماءهم، في حين أن شاكر في تاريخه حدّدهم، فقال إن منهم عائض بن محمد، وعائض بن ناصر، وعائض بن عبد الرحمن، وعبد الله بن عبد الرحمن(٤)، بعض هذه الأسماء وردت في إحدى الوثائق العثمانية، بما يفيد صحة ما أورده، حيث ذكرت الوثيقة عائض بن محمد شقيق الأمير علي، وابن عمه عائض بن ناصر(٥)، ورغم تمكن هؤلاء الثوار من اختراق المدينة، والسيطرة على أحد المعاقل فيها إلا أن القوات العثمانية بادرت بتطويقهم فيه، حيث جرت بينهم وبين الثوار "مذابح دموية، سالت أثناءها الدماء، وقتل من المهاجمين في حصن الدحناني خمسة وعشرون قتيلاً، يقابلهم مثلهم أو أكثر من جنود الحامية"(٦)، كما تمكنت القوات العثمانية من قطع خط الرجعة على هؤلاء الثوار الذين اقتحموا هذا المعقل، ما جعلهم يستسلمون للقوات العثمانية، ويشير الشيخ النعمي إلى أن هذا الحدث المهم من أحداث حصار أبها أثّر كثيراً في معنويات الثوار المحاصرين للمدينة، ما جعلهم يضطرون إلى فك الحصار، الذي استمر أكثر من

(١) النعمي، تاريخ عسير، ص٢٩٣.

(٢) المرجع السابق، ص٢٩٣.

(٣) المرجع السابق، ص٢٩٣.

(٤) شاكر، عسير، ص٢٣٠.

(٥) الأرشيف العثماني، إسطنبول، Y. MTV 276/21 LY 7، برقية من أحمد راتب باشا، في ٣ جمادى الأولى من عام ١٣٢٣هـ.

(٦) النعمي، تاريخ عسير، ص٢٩٣.

شهرين كاملين، سقط أثناءه ما يزيد عن المائتي قتيل(١)، ويورد الشيخ النعمي أخباراً تشي بحدوث انتهاكات خطيرة، اقترفها العثمانيون في حق الثوار، حيث ذكر أن سبعين أسيراً من الثوار "ضُربت أعناقهم صبراً"(٢) وأن رؤوسهم علّقت في السوق، معلقاً على هذا الفعل بأنه يأتي في إطار ترهيب العسيريين، وتخويفهم لمنعهم من التفكير في مقاومة الوجود العثماني(٣).

وفيما يخص الأسرى الذين من آل عائض فيبدو أن العثمانيين تعاملوا معهم تعاملاً خاصاً، ربما خشيةً من تداعيات قتلهم، وعدم استثارة الأهالي، ولذلك فقد جرى إرسالهم إلى صنعاء، مقر الوالي العثماني لولاية اليمن، ثم أفرج عنهم، وعادوا من جديد إلى عسير(٤)، غير أنهم بحسب إحدى الوثائق وضعوا أيديهم على أملاكهم، وعقاراتهم في مدينة أبها، وضيّقوا عليهم من الناحية المالية(٥)، وعليه فقد بادر عددُ من أمراء آل عائض إلى رفع شكوى في شوال من عام ١٣٢٦هـ / نوفمبر ١٩٠٨م إلى السلطان العثماني في حق المتصرفية في عسير، بيّنوا فيها استيلاء المتصرفية على عقاراتهم، وعدم دفع الإيجارات منذ سنتين، والتي كانت المتصرفية ملتزمة بها في السابق(٦). وهذه الشكوى حين يتم فحصها، واستنطاقها، فإنها تحمل في طياتها العديد من الدلالات، يمكن عرضها في الآتي:

أولاً: أن تاريخ هذه الشكوى كان في شوال من عام ١٣٢٦هـ / نوفمبر ١٩٠٨م، حيث أفادت أن المتصرفية لم تدفع إيجارات تلكم العقارات منذ سنتين، أي منذ عام ١٣٢٤هـ(٧)/ ١٩٠٦م، ما يعني أن هذا الفعل جاء مترتباً على حركة الأمير علي عام ١٣٢٣هـ / ١٩٠٥م، وواحداً من آثارها، بحيث كان سياسة مُتعمدة من العثمانيين في عسير، هدفها التضييق على إمكانيات أمراء

(١) المرجع السابق، ص٢٩٣، ٢٩٤.

(٢) المرجع السابق، ص٢٩٤.

(٣) المرجع السابق، ص٢٩٤.

(٤) شاكر، عسير، ص٢٣١.

(٥) الأرشيف العثماني، إسطنبول، تصنيف: BEO. 3517. 263759. 2، شكوى إلى السلطان العثماني، مؤرخة في ٢٥ شوال ١٣٢٦هـ.

(٦) الوثيقة السابقة.

(٧) الوثيقة السابقة.

آل عائض المالية، معاقبةً لهم، وفي الوقت ذاته لكي يمنعوا عنهم مصادر الدخل التي من شأنها دعم حركاتهم العسكرية، وكسب الولاء لهم من قبل المكونات القبلية في عسير.

ثانياً: كان من ضمن الموقعين على هذه الشكوى الأمير علي بن محمد بن عائض[١]، وهنا ربما يجد المرء صعوبة في فهم موقف الأمير علي، فإذا كان هذا الأمير وطوال ما يزيد عن ربع قرن – وهو عُمر مقاومته العسكرية للوجود العثماني – لم ينظر إلى العثمانيين إلا بوصفهم عدواً غاشماً، ومحتلاً غاصباً، لا ينبغي التفاهم معه، ولا الاستكانة إليه، ولا التعامل معه إلا بلغةٍ واحدة، لا ثاني لها، وهي لغة الرصاص والقذائف، الخارجة من فوهات البنادق والمدافع! ، فكيف يمكن الجمع بين هذا الموقف الصارم الثابت، وبين توقيعه على هذه الشكوى التي أظهرته بمظهر الموالي والمطيع للعثمانيين؟!

إن الإجابة على هذا السؤال، تبدو في غاية الصعوبة، خاصة مع انعدام معرفة الظروف الدقيقة الحافة بهذا الأمير لحظة توقيعه على هذه الشكوى، هذا الانعدام ناجمٌ عن شُح المادة التاريخية وضآلتها، غير أن فحص الوثيقة والتمعن في دلالات ألفاظها، فضلاً عن فهم السياق التاريخي العام يمكن أن يعطينا تفسيراً مقنعاً ومنطقياً، يتلخص ذلك في أن هذا الأمير كان من الواضح أنه يفرّق بين السلطان العثماني وبين ولاته، بين السلطان العثماني ليس من حيث كونه حاكماً سياسياً لإمبراطورية ضخمة مثل الدولة العثمانية، وإنما من حيث كونه خليفةً للمسلمين، أي بما ينطوي عليه هذا المنصب من حمولات دينية كثيفة، بوصفه منصباً جامعاً، يجمع شمل المسلمين في مشارق الأرض ومغاربها، ويرمز إلى بُعدٍ ديني وتاريخي عريق استظل بظله المسلمون في شتى الأقطار، ومنذ أقدم العصور، وعليه فإن هذا الولاء لصاحب هذا المنصب وطاعته – في ذهنية ذلك العصر وفي ذهنية الأمير علي نفسه – ليس أمراً سياسياً بقدر ما يعد واجباً دينياً، يحتّم على المسلم الالتزام به، ولا ريب أن هذه المعاني الدينية الكثيفة التي يحيل إليها لفظ "الخليفة" نجدها تتجلّى في عبارات هذه الشكوى، التي حين خاطبت السلطان العثماني فإنها استهلت عباراتها بما يلي: "لقد نطقت ألسن العبودية، بصدق النية في هذه العريضة الأهلية، قائلين اللهم انصر دولتنا العلية العثمانية، واحفظ

(١) الوثيقة السابقة.

سلطاننا، وأفندينا، وخليفتنا، أمير المؤمنين من كل بلية"[١]، وتقول في موضع آخر من صدر الشكوى: "جناب من شهد بعدله، ومرحمته الأقارب والأباعد، وشاع حيث ثناء مجده في المشارق والمغارب، سلطان الإسلام، وغوث الأنام، وخليفة سيد الأنام...أمير المؤمنين، خادم الحرمين الشريفين...عبد الحميد خان الغازي، لا زال مؤيداً، منصوراً، مكرماً"[٢]. وفي مقابل هذه العبارات الكثيفة دينياً، التي تستبطن ولاءً مطلقاً يفرضه الدين قبل أي شيء آخر، نجد أن عبارات الشكوى حين تنصرف إلى مناقشة أفعال المتصرفية في عسير، ومن يعملون فيها، تنحو منحى مغايراً بوصفها تحمل إدانةً كاملة لتصرفاتهم على نحو يحمل تمييزاً واضحاً من لدن الأمير علي وذويه حيال الموقف من السلطان العثماني، والموقف من المتصرف وأعوانه، حيث ورد في شكواهم: "لم نر بذلك من أمرائنا[٣] إلا نفرةً، وحقارةً، وعدم احترام"[٤]، ثم تبيّن الشكوى أن ثمة شكاوى سابقة، رُفعت إلى السلطان العثماني غير أنها لم تُرفع إليه، في اتّهام واضح بأن المتصرف وأعوانه، أخفوها عن السلطان، حيث ورد ما لفظه: "وقد قدّمنا عروض حالات كثيرة، وبيّنا فيها ما نحن فيه من ضيق الحال، وتغير البال إلى مقام دولتنا فحيل عنها، فبقينا تحت الذل، والهوان، وتحت الاحتقار، وعدم الاعتبار، وقد قال سيد الأبرار، المصطفى المختار عليه من الله الصلاة والسلام: أكرموا عزيز قومٍ ذل، ونحن أعزّاء قوم، صرنا تحت المذلة والهوان"[٥].

إن هذه المقاربة القائلة بوجود تمييزٍ واضح لدى الأمير علي بن محمد بن عائض تجاه المتصرفية من جهة، وتجاه السلطان العثماني ودولته من جهة أخرى، يمكن أن تحمل تفسيراً منطقياً لفعله الثوري تجاه العثمانيين في عسير، وفي الوقت عينه لرسالته وذويه إلى السلطان العثماني التي تقرُّ وتعترفُ بالولاء له، واعتباره خليفة للمسلمين، فوجود موقفين متمايزين عند هذا الأمير، يكوّنان

(١) الوثيقة السابقة.

(٢) الوثيقة السابقة.

(٣) في الأصل: أمراءنا.

(٤) الوثيقة السابقة.

(٥) الوثيقة السابقة.

معاً علّة ثاوية وراء نظرته السلبية والعنيفة تجاه الوجود العثماني في عسير، في مقابل نظرته المثالية والإيجابية تجاه السلطان العثماني[١].

ثالثاً: تثبت هذه الوثيقة أن الأمير علي بن محمد بن عائض كان حياً في عام ١٣٢٦هـ / ١٩٠٨م خلافاً لما ذكره ابن مسفر من أن وفاته كانت في عام ١٣٢٣هـ/ ١٩٠٥م[٢]، أو شاكر الذي حدّدها بعام ١٣٢٤هـ/ ١٩٠٦م[٣]، هذا الخلاف ليس في تحديد تاريخ وفاة هذا الأمير فحسب، بل يتعداه إلى أسبابها وظروفها، فابن مسفر أشار إشارة عابرة إلى أنه مات مسموماً[٤]، في حين أن شاكر يذهب إلى أن وفاته جاءت على إثر جراحه التي أُصيب بها في أثناء حصاره

(١) هذا الموقف الذي اتخذه الأمير علي بن محمد المنطوي على اتجاهين متباينين، من حيث كونه يضمر اتجاهاً معادياً للوجود العثماني في عسير، واتجاهاً موالياً للسلطان العثماني، لم يكن موقفاً فريداً، تفرّد به هذا الأمير دون سواه، ولم يكن مقتصراً عليه، بل كان موقفاً دارجاً لدى العديد من الأمراء في المشرق العربي، فالإمام عبد الله بن سعود آخر أئمة الدولة السعودية الأولى أضمَرَت رسالته إلى محمد علي باشا تفريقاً واضحاً في رؤيته تجاه أشراف الحجاز – التابعين للدولة العثمانية – وتجاه السلطان العثماني، حيث قال في إحدى رسائله: " وما أشرتم إليه من حروبنا مع أهل الحجاز وغيرهم فلم نقاتل أحداً منهم ابتداءً، بل هم بدأوا بالقتال بغياً وعدواناً" إلى أن يقول بعد أن ساق جملةً من أعمالهم، مُفرّقاً بينهم وبين السلطان العثماني: "ولأننا نعلم علماً قطعياً، أن السلطان لا يرضى منهم بذلك، ولا يأمرهم بدخول تلك المسالك". انظر: رسالة الإمام عبد الله بن سعود إلى محمد علي، منشورة لدى: عبد الرحيم، عبد الرحمن: من وثائق تاريخ شبه الجزيرة العربية في العصر الحديث، دار الكتاب الجامعي، القاهرة، ١٤٢١هـ / ٢٠٠١م، ج٢، ص٢٤٨، ٢٤٩. يُضاف إلى ذلك أن الإمام يحيى حميد الدين حمل الموقف نفسه حيث جاء في رسالته إلى السلطان العثماني عام ١٣٢٤هـ / ١٩٠٦م ما لفظه: " إلى مقام السلطنة الخاقانية وسرير المملكة العثمانية، سلطان الإسلام، وحامي حمى بيت الله الحرام، وحرم رسوله عليه وعلى آله أفضل الصلاة والسلام، السلطان ابن السلطان الغازي عبد الحميد خان ابن السلطان الغازي عبد المجيد خان... إنما لما ثارت الفتنة بين مأموري الدولة العثمانية وبين أهالي اليمن، وسبب إثارتها سوء معاملة المأمورين، وظلمهم للأهالي، وغموض أعين كبرائهم عن سوء معاملات من تحت أنظارهم، وعدم قبول تشكي الأهالي، ومخالفة إرادة سلطان الإسلام من إجراء العدالة، والرفق بالرعية...". انظر: الجنداري، أحمد بن عبد الله: الدرر المنتقاة في سيرة الإمام المتوكل وخصاله المرتضاة، (مخطوط)، ورقة: ١٦٩، ١٧٠، صورته في مكتبة الأستاذ عبد العزيز المتحمي، ولدى الباحث نسخة منه. علاوة على أن هذا الإمام رغم ثوراته المتكررة على العثمانيين، وعدائه الشديد لهم ولوجودهم في اليمن، إلا أنه في أثناء توقيعه للصلح معهم كتب ما لفظه: "وافقتُ مستعداً على شروط الصلح ما بيني وبين مأمور سلطان الإسلام، الذي أدعو الله أن يؤيد ملكه لإطفاء نار الحرب الموقدة". انظر: الواسعي، عبد الواسع بن يحيى: فرجة الهموم والحزن في حوادث تاريخ اليمن، المطبعة السلفية، القاهرة، ١٩٤٦م، ص٢٠٧. وكل هذه العبارات تستبطنُ تفريقاً واضحاً بين السلطان العثماني وبين ولاته وعساكره في اليمن، وهو الموقف عينه الذي كان يتخذه الأمير علي بن محمد بن عائض في عسير!.

(٢) ابن مسفر، السراج المنير، ص٧٧.

(٣) شاكر، عسير، ص٢٣١.

(٤) ابن مسفر، السراج المنير، ص٧٧.

الأخير لمدينة أبها[١]، غير أن الصحيح على ما يبدو هو ما ذكره ابن مسفر، ذلك أن العديد من الروايات الشفهية، تؤيده وتتضافر على أنه مات مسموماً في الحرملة[٢]، ما يجعلنا نطمئن إلى هذه الرواية، هو تواتر الرواة على ذلك، فضلاً عن كون بعضهم هو الأقرب إلى هذا الأمير. والراجح أن وفاة هذا الأمير جاءت بُعيدَ هذه الوثيقة، ربما في آخر عام ١٣٢٦هـ / ١٩٠٨م أو مطلع العام الذي يليه على اعتبار أن ذكره انعدم كلياً في ضوء المصادر التاريخية التي أمكن الاطلاع عليها، فضلاً عن كون العثمانيين عيّنوا أخاه الأمير عبد الله بن محمد معاوناً للمتصرف العثماني في عسير، ما يعني أن أخاه الأمير علي قد قضى نحبه، إذ لا يمكن أن يتم تعيين الأمير عبد الله، وتجاوز أخيه الأمير علي الذي أثبتت أعماله العسكرية أنه كان يحظى بإجماع من الأهالي، وأنه كان يملك رأسمالٍ رمزي في وجدانهم لا يضاهيه أي أمير من أمراء أسرته[٣].

رابعاً: إذ كانت وفاة الأمير علي بن محمد قد ترجحت لدينا أنها وقعت في آخر عام ١٣٢٦هـ / ١٩٠٨م أو مطلع عام ١٣٢٧هـ / ١٩٠٩م، فإن من المؤكد أن العثمانيين بوفاته تنفسوا الصعداء في عسير، ما جعلهم يعملون على إدماج أمراء آل عائض مجدداً، وبصورة أكبر من ذي قبل، وفي هذا السياق تشير إحدى الوثائق التي كانت عبارة عن محضر يتعلق بمداولات مجلس الوزراء في إسطنبول، بتاريخ ٢١ ربيع الأول من عام ١٣٢٧هـ / ١٩٠٩م إلى أن هذا المجلس وافق على تشكيل دائرة معاون متصرفية لواء عسير، وردّ الأملاك التي صادرتها الدولة العثمانية من هذه الأسرة[٤]، حيث ترتب على هذا الاجتماع قرار ينص على تعيين أحد أمراء آل عائض معاوناً للمتصرف في عسير، وتعيين أحد أمراء هذه الأسرة ضابطاً في الشرطة العسكرية، وآخر مديراً

(١) شاكر، المرجع السابق، ص٢٣١.

(٢) رواية الأستاذ عواض فائع آل عوّاض من بني مغيد، يوم الأحد ٨ ذي الحجة عام ١٤٤٢هـ، بمنزله في قرية العلاية غربي مدينة أبها؛ رواية الأستاذ أحمد محمد آل مجثل من أهل السقا، يوم الأحد، ٨ ذي الحجة عام ١٤٤٢هـ، بمنزله في قرية السقا؛ رواية الأستاذ سعد علي آل مسلط من أهل السقا، يوم الاثنين، ٩ ذي الحجة عام ١٤٤٢هـ، بمنزله في حي الجامعة بمدينة أبها. ويشير هؤلاء الرواة جميعاً إلى أن حادثة تسمم الأمير علي بن محمد يقف وراءها الأتراك العثمانيون!.

(٣) ولعل هذا السبب أصلاً هو الذي جعل العسيريين يدينون بالولاء لابنه الأمير حسن بن علي، الذي يعد آخر أمير من أمراء آل عائض في عسير.

(٤) الأرشيف العثماني، إسطنبول: MV 126 / 50، ورقة التداول الخاصة بمداولات مجلس الوزراء، مؤرخة في ٢١ ربيع الأول عام ١٣٢٧هـ.

لإحدى النواحي، وغير ذلك من الوظائف المشابهة، كما أوضح القرار أن صدوره يأتي في إطار تكريم هذه الأسرة، الذي من شأنه أن يحقق الأمن والسلام في عسير. وبناءً على هذه التسوية فقد صدر قرار لاحقٌ وخاص يقضي بتعيين الأمير عبد الله بن محمد شقيق الأمير علي معاوناً للمتصرف العثماني في عسير، في ١١ ذي القعدة من عام ١٣٢٧هـ / ٢٣ نوفمبر ١٩٠٩م[١].

ومنتهى القول من جميع ما سبق، أن تسوية العثمانيين مع أمراء آل عائض عام ١٣٢٧هـ / ١٩٠٩م لم تأتِ إلا بعد سلسلة من المقاومة العسكرية التي قادها الأمير علي بن محمد بن عائض، ليقضى معظم أيام حياته تواقاً إلى إدراك ثأره من قتلة أبيه، وتخليص أرضه من الهيمنة العثمانية، وعسف الولاة العثمانيين، والذي دفع حياته ثمناً من أجل ذلك.

الخاتمة

لقد حاولت هذه الدراسة تقديم مقاربة تاريخية لموضوع لم يُسلّط عليه الضوء بشكل كافٍ، وهو حركات الأمير علي بن محمد بن عائض ضد الوجود العثماني في عسير بين عامي ١٢٩٨ – ١٣٢٦هـ / ١٨٨١ – ١٩٠٨م، هذه المقاربة ما كانت لتتم لولا السعي الجاد والدؤوب إلى حيازة ما أمكن من المصادر والنصوص التاريخية سوءاً كانت عربية أو أجنبية، وبذل الجهد الكبير في استنطاقها وفهم سياقاتها التاريخية، وظروف إنتاجها، للوصول إلى حقيقة الواقع التاريخي آنذاك في عسير، ولإضاءة الجوانب المعتمة فيه، وفي نهاية الأمر فقد تمكنت الدراسة من الوصول إلى العديد من النتائج المهمة، والخلاصات الثمينة، التي يمكن إيضاحها فيما يلي:

أولاً: صححت الدراسة استناداً على كمّ وافر من المصادر العديد من المعلومات التي أوردتها المراجع التاريخية المتأخرة حيال حركة الأمير علي بن محمد عام ١٢٩٨هـ / ١٨١١م حيث أثبتت أن اتخاذ الأمير علي قرية شرمة نقطة انطلاقٍ لثورته لم يكن مردّه أن مناصريه مقتصرون على قبيلة ربيعة ورفيدة، وإنما مردّه أسباب استراتيجية بحتة تتعلق بموقع هذه القرية المناسب، كما أثبتت أن

(١) صابان، مداخل بعض أعلام الجزيرة العربية، ص٢٣٤.

قبيلة بني مغيد – التي ينتمي إليها الأمير علي – كانت أساساً متيناً اتكأ عليه الأمير في إعلان ثورته، وحشد مقاتليه، فضلاً عن بقية القبائل الأخرى لا سيما ربيعة ورفيدة، ورجال ألمع.

ثانياً: لاحظت الدراسة أن فشل حركة عام ١٢٩٨هـ / ١٨٨١م في تقويض الوجود العثماني، أفرز انشطاراً داخلياً في مواقف أمراء آل عائض تجاه العثمانيين، بحيث أدى انحياز بعض أمراء آل عائض، خاصة الأمير سعيد بن عائض إلى الوجود العثماني في إحداث قطيعة مع ابن أخيه الأمير علي الذي أصرّ على موقفه المتصلب، والمناهض للعثمانيين في عسير.

ثالثاً: أماطت الدراسة اللثام عن أحداث حركة عام ١٣١١هـ / ١٨٩٤م التي كان لبيت الشيخ إبراهيم بن عبد الوهاب بن عبد المتعالي نصيب الأسد في إشعالها، والتي كان من تداعياتها تمكن الأمير علي بن محمد من إحداث هزائم منكرة بحق العثمانيين، أدت إلى استرداد السقا، وحصار مدينة أبها، غير أن ما جعل الحصار يبوء بالفشل وصول الإمدادات العسكرية العثمانية إلى أبها، فضلاً عن وجود عددٍ من مشايخ عسير السراة الذين انحازوا إلى معسكر العثمانيين ضد الثوّار، حيث أسهموا في إضعاف الحركة العسكرية المناهضة للعثمانيين، وعدم قدرتها على الاستمرار الذي يحقق مراميها وأهدافها.

رابعاً: بيّنت الدراسة أن حركات الأمير علي لم تزل مستمرة، وأنه تمكن في عام ١٣٢٣هـ / ١٩٠٥م من حشد خمسة وعشرين ألف مقاتل، حاصر بهم مدينة أبها، ورغم ضراوة الحصار، وبسالة الطرفين إلا أن الأمير علي وبسبب حصانة المدينة، وأسر عددٍ من قياداته ومقاتليه آثر فكّ الحصار عنها، في حين أن العثمانيين سعوا جاهدين إلى إيجاد تسوية مع الأمير علي بن محمد بن عائض وبعض أفراد أسرته.

خامساً: أثبتت الدراسة أن تعيين أمراء آل عائض في الوظائف العثمانية بعسير، وإدماجهم في الهيكل الإداري والعسكري العثماني جاء ناجماً عن التسوية التي عمل عليها العثمانيون بغرض إغراء هؤلاء الأمراء بفكرة التخلي عن المقاومة، وإدراكاً منهم بقوة نفوذهم بعد كفاحهم وثوراتهم العاتية التي أنهكت الوجود العثماني، وأدت إلى إضعافه بدرجة كبيرة في عسير.

قائمة المصادر والمراجع

الوثائق:

أولاً: وثائق غير منشورة:

أ– وثائق محلية

منشـور من الأمير علي بن مجثل بشـأن آل عاصـمي والبناء، أصـلها عند محمد عبد الله مانع العاصـمي، مؤرخ في رجب ١٢٤٤هـ.

A decree of Prince ʿAlī b. Mujathal regarding the Al ʿAṣimī and Albanāʾ tribes, its origin in possession of Muḥammad ‘Abdullah Māni’ Al- ʿAṣimī, dated Rajab 1244 AH.

رسـالة من الأمير عائض بن مرعي إلى حضـرة جناب المحترم المكرم الشـريف محمد بن عون مودعة في الأرشـيف العثماني بإسطنبول، تصنيف: A. MKT. UM. 21. 29. 2، مؤرخة في غرة جمادى الأولى عام ١٢٦٦هـ.

A letter from Prince ʿĀʾiḍ b. Marʿī to the Honorable Sharīf Muḥammad b. ʿAwn, the Ottoman Archives in Istanbul, A. MKT. UM. 21. 29. 2, dated 1 Jumada al-Awwal 1266 AH.

رسالة من الأمير محمد بن عائض إلى الأعز الأحشم محمد كامل باشا، مودعة في الأرشيف العثماني بإسطنبول، تصنيف: I. DH. 350 / 23060، مؤرخة في ١٥ رمضان ١٢٧٢هـ.

A letter from Prince Muḥammad b. ʿĀʾiḍ to the dearest and the esteemed Al- Muḥammad Kāmil Pasha, the Ottoman Archives in Istanbul, I. DH. 350/ 23060, dated 15 Ramadan 1272 AH.

رسـالة من الأمير ناصـر بن عائض إلى نائب قبيلة آل شـدادي تثني عليه، وتبارك جهوده، أصـلها في مكتبة الأسـتاذ أحمد عارف الصهدي، ولدى الباحث صورة منها.

A letter from Prince Nāṣir b. ʿĀʾiḍ to the deputy of the Al Shadādī tribe praising him and blessing his efforts. Its origin is in the library of Professor Aḥmad ʿArif Al-Ṣahdī. The researcher has a copy of it.

رسـالة من الأمير علي بن محمد بن عائض إلى الداعي أحمد بن إسماعيل، مودعة في الأرشيف العثماني بإسطنبول، تصنيف: Y.A. RES 24/12.2، بدون تاريخ.

A letter from Prince ʿAlī b. Muḥammad b. ʿĀʾiḍ to the al-Dāʿī Aḥmad b. Ismāʿīl, the Ottoman Archives in Istanbul, Y.A. RES 24/12.2, n.d.

رسـالة من الإمام المنصور بالله إلى الشيخ إبراهيم بن عبد الوهاب آل عبد المتعالي، مودعة في الأرشيف العثماني بإسطنبول، تصنيف: BEO. 493 / 36959 /7، مؤرخة في ٢٣ ذي القعدة من عام ١٣١١هـ.

A letter from Imam Al-Manṣūr Billah to Sheikh Ibrāhīm b. ʿAbdul-Wahhāb Al ʿAbdul-Mutaʿālī, the Ottoman Archives in Istanbul, BEO. 493 / 36959 / 7, dated 23 Dhu al-Qiʿdah 1311 AH.

مشهد عليه توقيعات عدد من أعيان منطقة عسير بشأن جهود علي بن لاحق في إطفاء ثورة عام ١٣١١هـ، نسخة منه في مكتبة عبد العزيز المتحمي، ولدى الباحث صورة منه.

A testimony signed by a number of notables in the Asir region regarding the efforts of ʿAlī b. Lāḥiq to extinguish the revolution of 1311 AH, in the library of Mr. ʿAbdulʿazīz Al-Maṭḥamī. the researcher has a copy of it.

رسالة من عبد العزيز بن مساعد إلى الشيخ محمد بن دليم، بشأن ثورة الأمير حسن، وتعزية في علي بن محمد بن دليم، بتاريخ ١٣٤١هـ، مكتبة الأستاذ عبد العزيز المتحمي.

A letter from ʿAbdulʿazīz b. Musāʿid to Sheikh Muḥammad b. Dulaym, regarding the revolution of Prince Ḥassan, and condolences for the death of ʿAlī b. Muḥammad b. Dulaym, dated 1341 AH, in the library of Mr. ʿAbdulʿazīz Al-Maṭḥamī.

وثائق الأرشيف العثماني

رسالة من متصرف عسير أحمد فيضي باشا، تصنيف: Y.MTV. 52/8/326، بتاريخ ٢١ ذي الحجة عام ١٢٩٨هـ.

A letter from the administrator of Asir, Aḥmad Fayḍī Pasha, Y.MTV. 52/8/326, dated Dhul-Hijjah 21, 1298 AH.

رسالة من متصرف عسير أحمد فيضي باشا إلى والي اليمن، تصنيف: Y.MTV. 52/8/206، بتاريخ ١٦ ذي الحجة عام ١٢٩٨هـ.

A letter from the administrator of Asir, Aḥmad Fayḍī Pasha, to the governor of Yemen, Y.MTV. 52/8/206, dated 16 Dhu al-Hijjah 1298 AH.

مضبطة مجلس إدارة لواء عسير، تصنيف: Y.MTV. 52/8/198، بتاريخ ٢٣ من ذي الحجة عام ١٢٩٨هـ.

Protocol of Asir District Board of Directors, Y.MTV. 52/8/198, dated 23 Dhu al-Hijjah 1298 AH.

برقية مشفرة من والي اليمن إسماعيل باشا إلى نظارة الحربية، تصنيف: Y. PRK. ASK 178/ 19 LY 2، مؤرخة في ربيع الآخر عام ١٢٩٩هـ.

An encrypted telegram from the governor of Yemen, Ismāʿīl Pasha, to the Ministry of War, Y. PRK. ASK 178/ 19 LY 2, dated Rabi' al-Akhir 1299 AH.

برقية مشفرة من ولاية اليمن إلى نظارة الحربية، تصنيف: Y.PRK.ASK 178/19 LY1، مؤرخة في كانون الثاني سنة ١٨٨١م.

An encrypted telegram from the Governorate of Yemen to the Ministry of War, Y.PRK.ASK 178/19 LY1, dated January 1881.

برقية من أحمد فيضي باشا إلى صاحب المقام العالي، تصنيف: A. MKT. MHM 486 / 94 LY 1K، مؤرخة في ١٣ ربيع الآخر ١٢٩٩هـ.

Telegram from Aḥmad Fayḍī Pasha to His Majesty, A. MKT. MHM 486/94 LY 1K, dated 13 Rabi' al-Thani 1299 AH.

برقية من دائرة الصدارة العظمى إلى نظارة الحربية، تصنيف: A. MKT. MHM 486/ 94 LY 4، مؤرخة في ١٤ جمادى الأولى ١٢٩٩هـ.

Telegram from the Grand Vizier Circle to the Ministry of War, A. MKT. MHM 486/ 94 LY 4, dated 14 Jumada I 1299 AH.

برقية صادرة إلى إمارة مكة الجليلة، Y. PRK. BSK 56/ 65 LY 1، من دون تاريخ.

A telegram sent to the venerable Emirate of Makkah, Y. PRK. BSK 56/ 65 LY 1, undated.

إلى حضرة الصدر الأعظم، تصنيف: I. DH 954/ 75462 LY 3، مؤرخة في ٢ رمضان ١٣٠٢هـ.

To the Grand Vizier, I. DH 954/ 75462 LY 3, dated 2 Ramadan 1302 AH.

برقية من ولاية اليمن إلى نظارة الداخلية، تصنيف: Y. A. HUS 292 / 73 LY 2، بتاريخ ١٢ رمضان ١٣١١هـ.

A telegram from the Governorate of Yemen to the Interior Ministry, Y. A. HUS 292 / 73 LY 2, dated 12 Ramadan 1311 AH.

إلى صاحب المقام العالي حضرة قائد الجيش، تصنيف: DH. MKT 86/ 37 LY 1، بتاريخ ٢ محرم ١٣١١هـ .

To His Highness, the Commander of the Army, DH. MKT 86/ 37 LY 1, dated 2 Muharram 1311 AH.

مذكرة رسمية صادرة من الصدارة ملحق بها المضبطة الصادرة من مجلس الوزراء الخاص، تصنيف: Y. A. RES 123 / 93 LY 1، الرقم السري: ٩٩٠٧، رقم الدفتر: ٢٩٠، بتاريخ ٧ شوال ١٣٢١هـ.

An official memorandum issued by the Grand Vizier attached to the record issued by the Special Council of Ministers, Y. A. RES 123 / 93 LY 1, secret number: 9907, record number: 290, dated 7 Shawwal 1321 AH.

برقية من أحمد راتب باشا، تصنيف: Y. MTV 276/21 LY 7، في ٣ جمادى الأولى من عام ١٣٢٣هـ.

Telegram from Aḥmad Rātib Pasha, Y. MTV 276/21 LY 7, on Jumada al-Awwal 3, 1323 AH.

شكوى إلى السلطان العثماني، تصنيف: BEO. 3517. 263759. 2، مؤرخة في ٢٥ شوال ١٣٢٦هـ.

Complaint to the Ottoman Sultan, BEO. 3517. 263759. 2, dated 25 Shawwal 1326 AH.

ورقة التداول الخاصة بمداولات مجلس الوزراء، تصنيف: MV 126 / 50، مؤرخة في ٢١ ربيع الأول عام ١٣٢٧هـ.

The circulation paper for the deliberations of the Council of Ministers, MV 126 / 50, dated Rabi' Al-Awwal 21, 1327 AH.

يمن سالنامة، مطبعة سندة، صنعاء، سنة ١٣١٣هـ.

Yemen Sālnāmah, Sandah Press, Sanāʾ, 1313 AH.

وثائق منشورة:

عبد الرحيم، عبد الرحمن: من وثائق شبه الجزيرة العربية في عصر محمد علي، دار المتنبي للنشر والتوزيع، الدوحة، ١٤٠٢هـ/١٩٨٢م.

ʿAbd al-Raḥīm, ʿAbd al-Raḥman: From the Documents of the Arabian Peninsula in the Era of Muḥammad ʿAlī, Dīr Al-Mutanabī for Publishing and Distribution, Doha, 1402 AH / 1982 AD.

ثانياً: المخطوطات:

الجنداري، أحمد بن عبد الله: الدرر المنتقاة في سيرة الإمام المتوكل وخصاله المرتضاة، (مخطوط)، صورته في مكتبة الأستاذ عبد العزيز المتحمي، ولدى الباحث نسخة منه.

Al-Jindārī, Aḥmad b. ʿAbdullah: Al-Durar al-Munaqāh fī Sīrat al-Imām Al-Mutawakkil wa Khiṣauhu al-Murtaḍāh, (manuscript), in the library of Mr. ʿAbdulʿazīz Al-Maṭḥamī. The researcher has a copy of it.

مجهول، حولية في تاريخ عسير، نسخة منها في مكتبة الأستاذ محمد علي آل عبد المتعالي، وصورة منها لدى الباحث.

Anonymous, A Chronicle on the history of ʿAsīr, it in the library of Mr. Muḥammad ʿAlī Al ʿAbdul-Mutaʿālī. The researcher has a copy of it.

ثالثاً: المصادر العربية المطبوعة:

الإرياني، علي بن عبد الله: سيرة الإمام يحيى حميد الدين المسماة: الدر المنثور في سيرة الإمام المنصور، دراسة وتحقيق: محمد عيسى صالحية، دار البشير، عمّان، ط١، ١٤١٧هـ / ١٩٩٦م.

Al-ʿIryānī, ʿAlī b. ʿAbdullah: The Biography of Imam Yaḥya Ḥamīd Al-Din called: Al-Dur Al-Manthūr fī Sīrat al-Imām Al-Manṣūr, ed. Muḥammad ʿIssa Ṣālḥiya, Dar Al-Bashīr, Amman, 1, 1417 AH / 1996 AD.

الحموي، ياقوت: معجم البلدان، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ١٤١٧هـ / ١٩٩٧م.

Al-Ḥamawī, Yaqoot: Muʿjam al-Buldān, Beirut, 1417 AH / 1997 AD.

زبارة، محمد بن محمد: أئمة اليمن بالقرن الرابع عشر للهجرة، الدار اليمنية للتوزيع، ١٤٠٥هـ / ١٩٨٤م.

Zubārah, Muḥammad b. Muḥammad: The Imams of Yemen in the Fourteenth Century of Hijrah, Al-Dār al-Yamaniyah, 1405 AH/ 1984 AD.

ابن عيسى، إبراهيم بن صالح: عقد الدرر فيما وقع في نجد من الحوادث في أواخر القرن الثالث عشر وأول الرابع عشر، تحقيق وتعليق: عبد الرحمن بن عبد اللطيف آل الشيخ، الأمانة العامة لمرور مائة عام على تأسيس المملكة العربية السعودية، ١٤١٩هـ / ١٩٩٩م.

Ibn ʿIssa, Ibrāhīm b. Ṣāliḥ: ʿaqd Al- Durar fīmā waqaʿ fī Najd min al-Ḥawādith fī Awākhir al-Qarn al-Thālith ʿAshr wa Awal al-Rābiʿ ʿAshr, ed. ʿAbdul Raḥman b. ʿAbdul Latīf Al Sheikh, Kingdom of Saudi Arabia, 1419 AH / 1999 AD.

الكلبي، هشام بن محمد: نسب معد واليمن الكبير، تحقيق: ناجي حسن، عالم الكتب، بيروت، ١٤٢٥هـ / ٢٠٠٥م، ج٢.

Al-Kalbī, Hishām b. Muḥammad: Nasab Maʿad and the Great Yemen, ed. Nājī Ḥassan, ʿAlām Al-Kutub, Beirut, 1425 AH / 2005 AD, Volume 2.

الهمداني، الحسن بن أحمد: صفة جزيرة العرب، تحقيق: محمد بن علي الأكوع، مكتبة الإرشاد، صنعاء، ١٤١٠هـ / ١٩٩٠م، ط١.

Al-Ḥamdānī, Al-Ḥasan b. Aḥmad: Ṣifat Jazīrat al-ʿArab, ed. Muḥammad b. ʿAlī Al-Akwaʿ, Maktabat al-Rashīd, Sanāʾ, 1410 AH / 1990 AD.

الواسعي، عبد الواسع بن يحيى: فرجة الهموم والحزن في حوادث تاريخ اليمن، المطبعة السلفية، القاهرة، ١٩٤٦م.

Al-Wāsiʿī, ʿAbdul-Wāsiʿ b. Yaḥya: Furjat al-Humūm wal-Ḥuzn fī Ḥawādith Tārīka al-Yaman, Salafi Press, Cairo, 1946 AD.

ثانياً: المصادر الأجنبية والمعربة:

عاطف باشا، يمن تاريخي، مطبعة الشركة الطبيعية، إسطنبول، ١٣٢٦هـ.

ʿAtif Pasha, Yaman Tārīkhī, Istanbul, 1326 AH.

راشـد، الأمير ألاي أحمد: الحملة العثمانية على عسـير، قدّم له وحرره: محمد بن عبد الله آل زلفة، دار بلاد العرب، الرياض، ط٢، ١٤٣٨هـ / ٢٠١٧م.

Rāshid, Al-Amīr Alai Aḥmad: The Ottoman Campaign on Asir, ed. Muḥammad b. ʿAbdullah Al Zalfa, Dār Bilād Al-ʿArab, Riyadh, 2, 1438 AH / 2017.

رابعاً: المراجع العربية

أبو داهش، عبد الله بن محمد: أثر دعوة الشـيخ محمد بن عبد الوهاب في الفكر والأدب بجنوبي الجزيرة العربية، الأمانة العامة لمرور مائة عام على تأسيس المملكة العربية السعودية، ط١، ١٤١٩هـ / ١٩٩٩م.

Abū Dāhish, ʻAbdullah b. Muḥammad: The Impact of Sheikh Muḥammad b. ʿAbdul Wahhāb's Reform on Thought and Literature in Southern Arabia, 1, 1419 AH/ 1999AD.

بدوي، عبد الرحمن: موسوعة الفلسفة، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ط١، ١٩٨٤م.

Badawī, ʿAbdul Raḥman: Encyclopedia of Philosophy, Beirut, 1, 1984.

البلادي، عاتق بن غيث: بين مكة واليمن، دار مكة، مكة المكرمة، ط١، ١٤٠٤هـ / ١٩٨٤م.

Al-Bilādī, ʿAtiq b. Ghāith: Between Mecca and Yemen, Makkah Al-Mukarramah, 1404 AH / 1984 AD.

الجاسر، حمد: معجم قبائل المملكة العربية السعودية، منشورات النادي الأدبي، الرياض، ط١، ١٤٠١هـ / ١٩٨١م.

Al-Jāssir, Ḥamad: The Lexicon for the Tribes of the Kingdom of Saudi Arabia, Riyadh, 1401 AH / 1981 AD.

الحربي، علي بن إبرهيم: المعجم الجغرافي للبلاد العربية السعودية، (منطقة عسير)، مؤسسة خليفة للنشر، بيروت، ١٤١٧هـ / ١٩٩٧م.

Al-Ḥarbī, ʿAlī b. Ibrāhīm: The Geographical Lexicon for the Kingdom of Saudi Arabia, (Asir Region), Beirut, 1417 AH / 1997 AD.

الحفظي، الحسن بن علي: مجموع في تاريخ عسير، تحقيق: علي بن الحسن الحفظي وعلي عوض آل قطب، منشورات نادي أبها الأدبي، ١٤٣٨هـ / ٢٠١٧م.

Al-Ḥifzy, Al-Ḥassan b. ʿAlī: A Collection on the History of Asir, ed. ʿAlī b. Al-Ḥassan Al-Hifzy and ʿAlī ʿAwad Al Quṭb, Abha Literary Club publications, 1438 AH / 2017 AD.

الحقيل: عبد الكريم بن حمد، معجم المؤرخين السعوديين، (د. ن، د. م)، ط١، ١٤٢٢هـ / ٢٠٠١م.

Al-Ḥuqayl, ʿAbdul Karīm b. Ḥamad, The Lexicon for Saudi Historians, 1422 AH / 2001 AD.

حمزة، فؤاد:

قلب جزيرة العرب، دار اليقين، مصر، بدون تاريخ.

Ḥamza, Fūʾād: The Heart of the Arabian Peninsula, Egypt, n.d.

في بلاد عسير، مكتبة النصر الحديثة، الرياض، ط٢، ١٣٨٨هـ/١٩٦٨م.

Ḥamza, Fūʾād: In the country of Asir, Riyadh, 2, 1388 AH/1968 AD.

الخطيب، مصطفى عبد الكريم: معجم المصطلحات والألقاب التاريخية، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط١، ١٤١٦هـ / ١٩٩٦م.

Al-Khaṭīb, Muṣṭafa ʿAbdul Karīm: The Lexicon for Historical Terms and Titles, Beirut, 1, 1416 AH / 1996 AD.

رفيع، محمد عمر: في ربوع عسير (ذكريات وتاريخ)، دار العهد الجديد، القاهرة، ١٣٧٣هـ / ١٩٥٤م.

Rafīʿ, Muḥammad ʿUmar: In the regions of Asir (memories and history), Cairo, 1373 AH / 1954 AD.

الريحاني، أمين: تاريخ نجد وملحقاته، منشورات الفاخرية، الرياض، ط٥، ١٩٨١م.

Al-Rīḥānī, Amīn: The History of Najd and its dependent areas, Riyadh, 1981 AD.

الزركلي، خير الدين: شبه جزيرة العرب في عهد الملك عبد العزيز، دار العلم للملايين، بيروت، ط٥، أبريل ١٩٩٢م.

Al-Zarkalī, Khayr Al-Dīn: The Arabian Peninsula in the Era of King Abdul Aziz, Beirut, 1992.

آل زلفة، محمد بن عبد الله:

علاقة عسير والحجاز ونجد واليمن بالإمبراطورية العثمانية، دار بلاد العرب للنشر والتوزيع، الرياض، ط٣، ١٤٣٥هـ، ٢٠١٤م.

Al Zulfa, Muḥammad b. ʿAbdullah: The Relationship of Asir, Hijaz, Najd, and Yemen to the Ottoman Empire, Riyadh, 1435 AH, 2014.

محاضرات في التاريخ المعاصر للمملكة العربية السعودية، دار بلاد العرب، الرياض، ط١، ١٤٣٣هـ / ٢٠١٢م.

Al Zulfa, Muḥammad b. ʿAbdullah: Lectures in the Contemporary History of the Kingdom of Saudi Arabia, Riyadh, 1433 AH / 2012 AD.

وقفات مع فصول من تاريخ أبها، صحيفة الجزيرة السعودية، العدد: ٩٩٦٠، بتاريخ ٢٨رمضان ١٤٢٠هـ الموافق ٥ يناير ٢٠٠٠م.

Al Zulfa, Muḥammad b. ʿAbdullah: "Stops with Chapters from the History of Abha", Al-Jazirah Saudi newspaper, n.9960, 28 Ramadan 1420 AH/ January 5, 2000 AD.

شاكر، محمود: عسير (شبه جزيرة العرب)، المكتب الإسلامي، بيروت، ط٣، ١٤٠١هـ / ١٩٨١م.

Shākir, Maḥmūd: Asir (Arabian Peninsula), Beirut, 1401 AH / 1981 AD.

صابان، سهيل: مداخل بعض أعلام الجزيرة العربية في الأرشيف العثماني، جداول، بيروت، ٢٠١٣م.

Ṣābān, Suhayl: Entry points of some prominent figures in the Arabian Peninsula in the Ottoman Archives, Beirut, 2013.

الظاهري، أبو عبد الرحمن: آل إبراهيم الفضليون، دار ابن حزم، الرياض، ط١، ١٤١٧هـ.

Al-Ẓāhirī, Abū ʿAbdul Raḥman: The family of Ibrāhīm Al-Faḍliyyūn, Riyadh, 1, 1417 AH.

عسيري، علي أحمد عيسى: عسير ١٢٤٩ – ١٢٨٩هـ / ١٨٣٣ – ١٨٧٢م، مطبوعات نادي أبها الأدبي، ١٤٠٧هـ / ١٩٨٧م.

ʿAsīrī, ʿAlī Aḥmad ʿIssa: Asir 1249 - 1289 AH / 1833 - 1872 AD, Abha, 1407 AH / 1987 AD.

عطية: الشـيخ رشـيد: معجم عطية في العامي والدخيل، ضـبطه وصـححه: خالد عبد الله الكرمي، دار الكتب العلمية، بيروت.

ʿAṭṭiya: Al-Sheikh Rashīd: ʿAṭṭiya's Lexicon for the Slang and Extraneous Words, ed. and corrected by: Khālid ʿAbdullah Al-Karmī, Beirut.

العقيلي: محمد بن أحمد: المعجم الجغرافي للبلاد العربية السعودية، (منطقة جازان)، منشورات دار اليمامة، الرياض، ١٣٨٩هـ / ١٩٦٩م.

Al-ʿAqīlī: Muḥammad b. Aḥmad: The Lexicon for the Kingdom of Saudi Arabia, (Jāzān Region), Riyadh, 1389 AH / 1969 AD.

القحطاني، علي بن شداد: الدليل والبرهان في أنساب قبائل قحطان، دار الرافدين، بيروت، ١٤٢٧هـ / ٢٠٠٦م.

Al-Qaḥṭānī, ʿAlī b. Shaddād: Evidence and Proof in the Genealogy of the QaḥṭānTribes, Beirut, 1427 AH / 2006 AD.

آل قطب، علي عوض: الأمراء اليزيديون، جداول، بيروت، ط١، نوفمبر ٢٠١٥م.

Al Quṭb, ʿAlī ʿAwaḍ: The Yazidi Princes, Beirut, 2015.

ابن مسفر، عبد الله بن علي: السراج المنير في سيرة أمراء عسير، مؤسسة الرسالة، بيروت، ١٣٩٨هـ.

Ibn Misfir, ʿAbdullah b. ʿAlī: Al-Sarrāj Al-Munīr in the Biography of the Princes of Asir, Beirut, 1398 AH.

المقحفي، إبراهيم بن أحمد: معجم البلدان والقبائل اليمنية، دار الكلمة، صنعاء، ١٤٢٢هـ / ٢٠٠٢م.

Al-Maqḥafī, Ibrāhīm b. Aḥmad: The Lexicon for Yemeni Countries and Tribes, Sanāʾ, 1422 AH / 2002 AD.

النعمي، هاشم بن سعيد:

تاريخ عسير في الماضي والحاضر، الأمانة العامة للاحتفال بمرور مائة عام على تأسيس المملكة العربية السعودية، ١٤١٩هـ.

Al-Nuʿamī, Hāshim b. Saʿīd: Asir History, Past and Present, General Secretariat for the Celebration of the 100th Anniversary of the Founding of the Kingdom of Saudi Arabia, 1419 AH.

شذا العبير من تراجم علماء وأدباء ومثقفي منطقة عسير، نادي أبها الأدبي، ط١، ١٤١٥هـ.

Al-Nuʿamī, Hāshim b. Saʿīd: Shadhā Al-ʿAbīr from the biography of scholars, writers and intellectuals in the Asir region, Abha,1415 AH.

خامساً: الرسائل العلمية:

البيشي، جملاء حجاب: موقف القوى المحلية تجاه الحكم العثماني في متصرفية عسير، (رسالة ماجستير)، قسم التاريخ، كلية العلوم الإنسانية بجامعة الملك خالد، ١٤٣٥هـ / ٢٠١٤م.

Al-Bīshī, Jamlāʾ Hijāb: The Attitude of the Local Powers towards the Ottoman Rule in the Asir Governorate, (Master's Thesis), Department of History, College of Humanities, King Khalid University, 1435 AH / 2014 AD.

مفرح: سعيد محمد، الإدارة العثمانية في متصرفية عسير، (رسالة ماجستير غير منشورة)، إشراف: محمد عبد الله آل زلفة، جامعة الملك سعود، ١٤١٧هـ.

Mufarriḥ, Saʿīd Muḥammad, the Ottoman Administration in the Asir Governorate, (Master's thesis), King Saud University, 1417 AH.

سادساً: المقابلات الشخصية:

مقابلة مع الأستاذ أحمد محمد آل مجثل من أهل السقا، صباح يوم الأحد، ٨ ذي الحجة عام ١٤٤٢هـ، بمنزله في قرية السقا.

An interview with Mr. Aḥmad Muḥammad Al Mujathal from the people of Al-Saqqā, on Sunday morning, 8 Dhu Al-Hijjah 1442 AH, at his home in the village of Al-Saqqā.

مقابلة مع الأستاذ سعد علي آل مسلط من أهل السقا، مساء الاثنين، ٩ ذي الحجة عام ١٤٤٢هـ، بمنزله في حي الجامعة بمدينة أبها.

An interview with Mr. Saʿd ʿAlī Al Mislaṭ from the people of Al-Saqqā, on Monday evening, 9 Dhu Al-Hijjah 1442 AH, at his home in the Al-Jamiʿah district in the city of Abha.

مقابلة مع الأستاذ عواض فائع آل عوّاض من بني مغيد، عصر يوم الأحد ٨ ذي الحجة عام ١٤٤٢هـ، بمنزله في قرية العلاية غربي مدينة أبها

An interview with Mr. ʿAwwāḍ Fāiʿ Al ʿAwwāḍ from Banī Mughīd, on the afternoon of Sunday 8 Dhu al-Hijjah 1442 AH, at his home in the village of Al-ʿAllāyah, west of the city of Abha

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 العاشر - الجزء الثاني

ذو القعدة 1443 هـ - يونيو 2022 م

معلومات الإيداع في مكتبة الملك فهد الوطنية

النسخةالورقية :

رقم الإيداع: 1441/7131

تاريخ الإيداع: 1441/06/18

رقم ردمد : 1658-8509

النسخة الإلكترونية :

رقم الإيداع: 1441/7129

تاريخ الإيداع: 1441/06/18

رقم ردمد : 1658-8495

الموقع الإلكتروني للمجلة :

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

البريد الإلكتروني للمجلة :

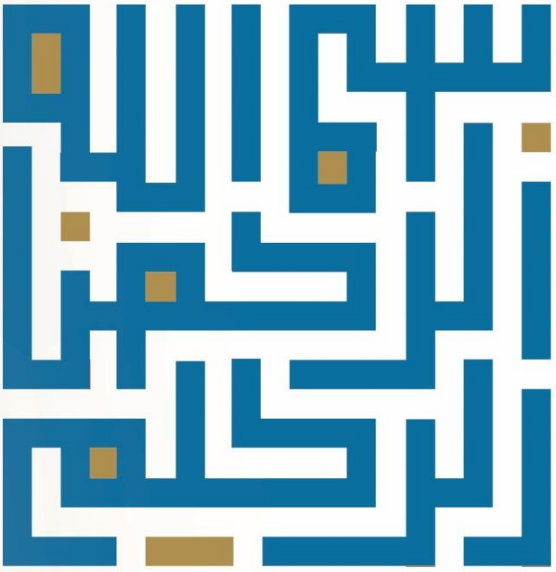
ترسل البحوث باسم رئيس تحرير المجلة

iujournal4@iu.edu.sa

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة
ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

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

جميع حقوق الطبع محفوظة
للجامعة الإسلامية



قواعد وضوابط النشر في المجلة

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

الهيئة الاستشارية :

معالـي أ.د : محمد بن عبدالله آل ناجي

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 سابقاً

أ. د : سـليمان بن محمد البلوشي

عميد كلية التربية بجامعة السلطان 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 سابقاً

أ. د : عبداللـه بن ناصر الوليعي

أسـتاذ الجغرافيا بجامعة الملك سعود

أ.د. محمد بن يوسف عفيفي

أستاذ أصول التربية بالجامعة الإسلامية

هيئة التحرير :

رئيس التحرير :

أ.د : عبدالرحمن بن علي الجهني

أستاذ أصول التربية بالجامعة الإسلامية

مدير التحرير :

أ.د : محمد بن جزاء بجاد الحربي

أستاذ أصول التربية بالجامعة الإسلامية

أعضاء التحرير :

معالي أ.د : راتب بن سلامة السعود

وزير التعليم العالي الأردني سابقا
وأستاذ السياسات والقيادة التربوية بالجامعة الأردنية

أ.د : إبراهيم بن عبدالرافع السمدوني

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

أ.د : عبدالرحمن بن يوسف شاهين

أستاذ المناهج وطرق التدريس بالجامعة الاسلامية

أ.د : عبدالعزيز بن سليمان السلومي

أستاذ التاريخ الإسلامي بالجامعة الاسلامية

أ.د : عبدالله بن علي التمام

أستاذ الإدارة التربوية بالجامعة الاسلامية

أ.د : محمد بن إبراهيم الدغيري

أستاذ الجغرافيا الاقتصادية بجامعة القصيم

أ.د : علي بن حسن الأحمدي

أستاذ المناهج وطرق التدريس بالجامعة الاسلامية

د : رجاء بن عتيق المعيلي الحربي

أستاذ التاريخ الحديث والمعاصر المشارك بالجامعة الاسلامية

سكرتير التحرير:

أ. مجتبى الصادق المنا

الإخراج والتنفيذ الفني:

م. محمد حسن الشريف

المنسق العلمي :

أ. محمد سعد الشال

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

فهرس المحتويات : ❋

م	عنوان البحث	الصفحة
1	توظيف التعليم كقوة ناعمة في المملكة العربية السعودية في ضوء خبرات بعض الدول د. سالم بن محمد العلوني	11
2	دور خطب المسجد الحرام في تحقيق الأمن الاجتماعي خلال جائحة كورونا د. وفاء أحمد عياض الغامدي	59
3	الحكمة الاختبارية وعلاقتها بالاتجاه نحو الاختبار لدى طلبة المرحلة الثانوية في ضوء بعض المتغيرات د. عمر عواض عوض الثبيتي	109
4	أثر بيئة تعلم قائمة على التعلم المقلوب على التحصيل الدراسي لطالبات كلية التربية بجامعة حائل د. وضحى بنت شبيب العتيبي	157
5	درجة تمكن مشرفي اللغة العربية بمنطقة حائل من كفايات الإشراف التربوي الإلكتروني د. علي بن عيسى بن علي الشمري / د. تركي بن نزال بن عودة الشمري	195
6	فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات الخطاب في تنمية مهارات الكتابة الإقناعية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى د. أحمد بن سالم العلوي	231
7	درجة تضمين معايير الحوكمة في التخطيط الاستراتيجي لجامعة أم القرى د. خلود بنت سعد بن عبد العزيز اليوسف	281
8	العلاقة بين التوجه نحو المستقبل وتحمل الإحباط لدى طلاب الجامعة: دراسة ارتباطية ومقارنة في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية د. رمضان محمد محمد إسماعيل	325
9	دور أعضاء هيئة التدريس في استخدام مواقع التواصل الاجتماعي لتعزيز المواطنة الرقمية لدى طلبة الجامعات د. أمل بنت عائض الزهراني	369
10	النشاط الزراعي في المدينة المنورة في عهد الملك عبد العزيز من خلال رسالة (الأعلام السعودية على الفلاحة المدنيَّة) للشيخ إبراهيم الخربوتي د. منى بنت سعود الحربي	399

❋ ترتيب الأبحاث حسب تاريخ ورودها للمجلة مع مراعاة تنوع التخصصات

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

توظيف التعليم كقوة ناعمة في المملكة العربية السعودية في ضوء خبرات بعض الدول

Employing education as a soft Power for the Kingdom of Saudi Arabia in light of the experiences of some countries

إعداد

د. سالم بن محمد العلوني

أستاذ مساعد بقسم التربية وعلم النفس، كلية التربية، جامعة حفر الباطن، حفر الباطن، المملكة العربية السعودية

Dr. Salem Alalwani

Department of Education and Psychology، College of Education، University of Hafr Al-Batin، Hafr Al-Batin، Kingdom of Saudi

DOI: 10.36046/2162-000-010-011

المستخلص

هدفت الدراسة إلى استكشاف القوة الناعمة في مجال التعليم من خلال البحث في مصادرها وأدواتها، وقد تناولت أبرز أدوات القوة الناعمة في بعض الدول الأجنبية في مجال التعليم؛ للاستفادة منها في المملكة العربية السعودية، واستَخدَمتِ الدراسة المنهج الوصفي التحليلي بجانب استخدام أسلوب دلفاي، وقد طبقت أداة الدراسة على عينة من الخبراء الأكاديميين (٣٠) خبيراً في تخصص السياسات التعليمية والتربوية، وأسفرت النتائج عن أن هناك ثلاثة موارد للقوة الناعمة، متمثلة في الثقافة، والقيم السياسية، والسياسة الخارجية. كما أظهرت النتائج نسب اتفاق عالية في محور أهداف توظيف التعليم كقوة ناعمة للمملكة العربية السعودية بنسبة اتفاق ٩٦,٤%، كما أن هناك نسبة اتفاق عالية في محور أدوات توظيف التعليم كقوة ناعمة بنسبة ٩١%. وفي ضوء ما توصلت له الدراسة من نتائج تم وضع عدد من التوصيات، منها أهمية افتتاح فروع للجامعات السعودية في دول عديدة؛ ودراسة أدوات القوة الناعمة بالمملكة العربية السعودية بشتى أنواعها، بشكل أكثر تفصيلاً، وبناء الاستراتيجيات المناسبة لها.

الكلمات المفتاحية: القوة الناعمة، المِنح الدراسية، التعليم العالي، السياسة الخارجية.

Abstract

This study aims to search for sources and tools of soft power، and discussed the soft power tools in education in some foreign countries، and take advantage of them in Saudi Arabia. This study used a descriptive approach and to achieve the goal of the research، the researcher adopted the method of (Delphi) in order to explore the views of experts (sample research)، the number of (30) experts. The results of the study indicated that، there are three sources of soft power: culture، political values، and foreign policy. Moreover، high rates of agreement in the goals of employing education as a soft power for the Kingdom of Saudi Arabia have reached 96.4%، and Soft power tools for employing education have achieved a 91%. In light of the results of the study، a number of recommendations were made، such as opening branches of Saudi universities in many countries، which is important for strengthening soft power، studying all soft power tools in the Kingdom of Saudi Arabia and building an appropriate strategy.

Keywords: Soft Power ،Scholarships، higher education، Foreign Policy.

المقدمة:

تُمثِّل السياسة الخارجية أهمية بارزة لأي دولة في العالم، وتَنشأ هذه السياسة الخارجية لمعظم الدول استجابة لمتطلباتها الاقتصادية والاجتماعية والسياسية. وتَهدف أي دولة إلى تعزيز مكانتها على الساحة الدولية، وتهيئة الظروف المناسبة لتنميتها في شتى المجالات. ويُلاحَظ أنه بعد الحرب العالمية الثانية بدأت الدول في استخدام القوة الناعمة؛ بهدف تحقيق سياستها الخارجية، والمحافظة على مصالحها المشتركة مع بعضها.

وتُعدّ القوة الناعمة من المفاهيم الحديثة في عالم السياسة والعلاقات الدولية، وقد استُخدم هذا المفهوم كممارسة جديدة تَعتمد على الجاذبية والدعاية، دون اللجوء إلى القوة العسكرية والإرغام والتهديد. ويُعدّ العَالِم (جوزيف ناي) أو ل مَن استَخدم مصطلح القوة الناعمة في عدد من دراساته السياسية، حيث أشار إلى أن هناك قوة أخرى جاذبة غير القوة العسكرية، تَستمد قِوامها من ثقافة الدولة وقيمها ومصداقيتها، فيُعَرِّفها بأنها: "قدرة أُمة مُعيَّنة على التأثير في أمم أخرى، استناداً إلى جاذبية نظامها الثقافي والاجتماعي ومنظومة قيمها، بدل الاعتماد على الإكراه أو التهديد"، (Joseph،2004).

ويبرز التعليم كأداة مهمة للقوة الناعمة، إلى جانب الأدوات الناعمة الأخرى، الثقافية والاقتصادية والفنية والإعلامية وغيرها، كما أنه يُعدّ من الأدوات الناعمة المؤثرة في المجتمعات والمؤسسات العربية والإسلامية والعالمية، وقد نال اهتمامَ وتقدير الكثير من الدول وصانعي السياسات في تلك الدول، وذلك من خلال تَبَنِّي هذه الدول للمنح الدراسية، والاتصال العلمي بكافة أنواعه، وإنشاء المراكز والجامعات والمؤسسات التعليمية خارج الحدود؛ من أجل نشر القيم والثقافة لهذه الدول خارج محيطها، وتكوين شبكة قوية من الأصدقاء والمؤيدين لسياسات هذه الدول.

وبالنظر إلى المملكة العربية السعودية فهي تُعدّ دولة رائدة في محيطها العربي والإسلامي والعالمي، وتَمْلك أدوات عدة للقوة الناعمة، حيث بها الأماكن المقدسة: مكة المكرمة، وفيها الكعبة

قِبلة المسلمين، ومسجد النبي محمد ﷺ في المدينة المنورة، كما أنها إحدى دول العشرين التي لها نفوذ ومحرك واسع في اقتصاد العالم، وأحد الدول الرئيسة في إنتاج النفط وتصدير الطاقة، وتتمتع بمكانة مرموقة بين دول العالم. وفي ضوء ما سبق، وما تَشهده المملكة من توسع على المستوى السياسي والاقتصـــادي والثقافي، فإنها بحاجة إلى تفعيل أدوات القوة الناعمة، ومِن ضـــمنها التعليم لتعزيز علاقاتها وتحقيق مصالحها الاستراتيجية.

مشكلة الدراسة:

تشـهد المملكة العربية السـعودية تطوراً كبيراً في قدراتها الاقتصـادية والثقافية والعسـكرية، كما أن لديها رؤية اســتراتيجية تَعتمد فيها على عمقها العربي والإســلامي، وقوة اســتثمارها المتنوع، وموقعها الاســتراتيجي بين قارات العالم الثلاث. وفي مســتهل الرؤية تُناقش قضــايا القوة الكامنة للمملكة العربية السـعودية حيث تذكر "أن رؤية أي دولة لمسـتقبلها تنطلق من مكامن القوة فيها، فمكانتنا في العالم الإسلامي ستمكننا من أداء دورنا الريادي كعمق وسند لأمتنا العربية الإسلامية، كما سـتكون قوتنا الاسـتثمارية المفتاح والمحرك لتنويع اقتصـادنا وتحقيق اسـتدامته، فيما سـيمكننا موقعنا الاســتراتيجي من أن نكون محوراً لربط القارات الثلاث"، (رؤية الســعودية، ٢٠٣٠، ص١٣). وتناولت دراســة (الســهلي، ٢٠١٩) دور المملكة العربية الســعودية وريادتها في المنطقة العربية والإســلامية، وأهمية القوة الناعمة في بناء علاقتها الخارجية مع كافة دول العالم، لتحقيق مصالحها الاستراتيجية التي تَصُب في مصلحة الأمة العربية والإسلامية، وتوصلت الدراسة إلى أن غالبية الدبلوماســيين العاملين في وزارة الخارجية الســعودية يُؤْمِنون بأهمية القوة الناعمة في تحقيق الأهداف الاستراتيجية، وأنها وسيلة لدعم العلاقات البينية مع الدول. كما كشفت دراسة سيلفاي (Sylvie،2107) إلى أن الطلاب الدوليين يُعدّون من أبرز أدوات القوة الناعمة في المملكة المتحدة، ويقومون بدورٍ كبير في تحســين الســياســة الخارجية ونشــر القيم البريطانية. وتشــير دراســة روبا (Roopa،2009) إلى أهمية القوة الناعمة لدى الحكومة الكندية واعتمادها في الســياســة الخارجية على بعض من هذه الأدوات كتدويل التعليم العالي، والمســاعدات الإنمائية. كما ذكرت دراســة

ناتالي ونيكولاس (Natalie& Nicholas،2017) أن القوة الصلبة تراجعت منذ نهاية الحرب العالمية الثانية، وبدأت معظم الدول استخدام الأدوات الناعمة كطريق لتأمين مصالحها الوطنية.

وبناءً على ما تقدم، وما تَشهده المملكة من تطورات اقتصادية وثقافية وسياسية في محيطها العربي والإسلامي، تَبرز هذه القضية وحاجة المملكة العربية السعودية إلى التوسع في استخدام أدوات القوة الناعمة لديها، ومِن ضمنها التعليم لتعزيز علاقاتها وتحقيق مصالحها الاستراتيجية، كما أن عرض خبرات بعض الدول المتقدمة في هذا المجال قد يفيد المملكة العربية السعودية في تبني واعتماد بعض خبرات هذه الدول.

أسئلة الدراسة:

سوف تسعى الدراسة الحالية إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما مفهوم القوة الناعمة؟
٢. ما واقع القوة الناعمة في المملكة العربية السعودية؟
٣. ما أبرز خبرات الدول في استخدام التعليم كقوة ناعمة؟
٤. ما وجهة نظر الخبراء حول توظيف التعليم كقوة ناعمة للمملكة العربية السعودية؟

أهداف الدراسة:

تحددت أهداف الدراسة على النحو التالي:

١. توضيح مفهوم القوة الناعمة.
٢. رصد واقع القوة الناعمة في المملكة العربية السعودية.
٣. استعراض خبرات بعض الدول في استخدام التعليم كقوة ناعمة.
٤. الكشف عن وجهة نظر الخبراء حول توظيف التعليم كقوة ناعمة للمملكة العربية السعودية.

أهمية الدراسة:

تتضح أهمية الدراسة من خلال ما يلي:

١. ندرة الدراسات المتعلقة بقوة المملكة العربية السعودية الناعمة.
٢. تلقي الضوء على أبرز مصادر وأدوات القوة الناعمة في المملكة العربية السعودية.
٣. تقدم الخبرات الناجحة لبعض الدول في الاستفادة من التعليم كقوة ناعمة لها.
٤. تتفق الدراسة مع رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠) والتي تتضمن تعزيز مكانة المملكة العربية السعودية إقليمياً وعالمياً، والدفع بمسيرة التعاون، وإطلاق مجموعة من الشراكات الاستراتيجية في شتى المجالات.
٥. إمداد المسؤولين ومتخذي القرار بمعلومات متنوعة حول التعليم كقوة ناعمة في المملكة العربية السعودية، وسبل الاستفادة منها من خلال النتائج التي تسفر عنها الدراسة.

منهج الدراسة:

في ضوء طبيعة البحث وأهدافه، تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، والذي يهتم بدراسة الظواهر كما هي في الواقع، ويصفها ويُعَبِّر عنها، من خلال جمع المعلومات والبيانات، وفَحْصها ودراستها والفهم الدقيق لها. وقد قامت الدراسة الحالية بجمع البيانات والمعلومات من الأدبيات والدراسات السابقة؛ كما تطرقت إلى خبرات بعض الدول في مجال استخدام التعليم كقوة ناعمة، لتحليل ووصف القوة الناعمة وأبرز أدواتها ومواردها، كما اعتمدت الدراسة الميدانية على أسلوب دلفاي (Delphi) لمعرفة آراء الخبراء المختصين حول التعليم كقوة ناعمة للمملكة العربية السعودية، وتحقيق مستوى من التوافق والإجماع حولها.

حدود الدراسة:

- الحدود الموضوعية: تناولت الدراسة مفهوم القوة الناعمة ومصادرها ومواردها بشكل عام، والتعليم بشكل خاص، وخبرات بعض الدول (الولايات المتحدة الأمريكية، المملكة المتحدة، الصين) في استخدام التعليم كقوة ناعمة وسبل الاستفادة منها.
- الحدود البشرية: مجموعة من خبراء السياسيات التعليمية والتربوية، أعضاء هيئة التدريس برتب (أستاذ، أستاذ مشارك، أستاذ مساعد) في عدة جامعات سعودية وعددهم (٣٠) خبيراً.
- الحدود المكانية: الأقسام المختصة بأصول التربية وسياسات التعليم والإدارة التربوية في عدد من الجامعات السعودية (جامعة الملك سعود، جامعة أم القرى، جامعة الملك عبد العزيز، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، جامعة الملك فيصل، جامعة طيبة، جامعة الطائف، جامعة حائل، جامعة حفر الباطن).
- الحدود الزمانية: أجريت الدراسة في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي (٢٠٢١-٢٠٢٢م).

مصطلحات الدراسة:

القوة الناعمة: يعرفها جوزيف ناي بأنها: "قدرة أُمة مُعيَّنة على التأثير في أُمم أخرى، استناداً إلى جاذبية نظامها الثقافي والاجتماعي ومنظومة قيمها، بدل الاعتماد على الإكراه أو التهديد"، (Joseph،2004). كما عرفها البعض بأنها القوة التي تستخدمها الدولة للتأثير على الدول الأخرى وفق جاذبيتها الاجتماعية، والثقافية، والحضارية، والاقتصادية (Wuthnow،2008)، ويمكن تعريف القوة الناعمة إجرائياً بأنها: "أدوات جذب ثقافية، سياسية، اقتصادية، اجتماعية، ذات تأثير إيجابي، تمارسها بعض الدول لتطوير علاقاتها الدولية".

المنح الدراسية: وتعرف بأنها: المقاعد الدراسية التي يحصل عليها الطالب أو الطالبة من دول مختلفة للدراسة في المؤسسات التعليمية، (القرني، ١٤٣٩). ويمكن تعريفها إجرائياً بأنها:

"المقاعد الدراسية التي تمنحها المملكة العربية السعودية لطلاب الدول المختلفة العربية، والإسلامية، والعالمية".

السياسة الخارجية: برنامج العمل العلني الذي يختاره الممثلون الرسميون للوحدة الدولية من بين مجموعة من البدائل البرنامجية المتاحة، (سليم، ٢٠٠١). وتعرف أيضاً بأنها الخطة التي ترسم العلاقات الخارجية لدولة معينة مع غيرها من الدول، (زكي، ١٩٩٥). ويمكن تعريفها إجرائياً بأنها: "خطة المملكة العربية السعودية لرسم علاقتها الخارجية مع الدول المختلفة عبر أدوات متنوعة".

الدراسات السابقة والإطار النظري:

يَتم عرض هذه الدراسات مع مراعاة الترتيب الزمني من الأحدث إلى الأقدم وَفْق الآتي:

دراسة (السهلي، ٢٠١٩) حيث تناولت القوة الناعمة ودورها في تعزيز السياسة الخارجية للمملكة العربية السعودية، وهدفت الدراسة إلى تحليل المحددات التي تساهم في السياسة الخارجية للمملكة، وتوضيح مكانة القوة الناعمة في توجيه السياسة الخارجية لها، وتحليل الأدوار الاستراتيجية للقوة الناعمة في تعزيز دور المملكة العربية السعودية القيادي. واستَخدم الباحث المنهج الوصفي في دراسته. وقد خلصت الدراسة إلى أن غالبية الدبلوماسيين العاملين في وزارة الخارجية السعودية يُؤْمنون بفعالية القوة الناعمة في تحقيق الأهداف الاستراتيجية، وأنها وسيلة هامة لدعم العلاقات البينية مع الدول. كما توصلت الدراسة إلى أن توظيف مفاهيم القوى الناعمة للمملكة العربية السعودية يدعم جهودها في الوحدة بين الشعوب ومكافحة الإرهاب بكافة أشكاله، ويعزز دورها في قيادة المبادرات للوساطات الناتجة عن الخلافات بين الدول، ويعزز الدور الاقتصادي للقوة الناعمة المتمثلة في المنظمات الخيرية السعودية في خارج المملكة.

وناقشت دراسة (الأكلبي، ٢٠١٩) مفهوم القوة الناعمة، واستعراض القوة الناعمة للمملكة العربية السعودية، ومعرفة فاعلية القوة الناعمة في السياسة الخارجية للمملكة العربية السعودية، وقد استَخدَمتِ الدراسة المنهج التاريخي، وجَمْع المعلومات من خلال الوثائق والسجلات والوقائع التي حدثت في الماضي القريب، والمنهج الوصفي. وقد أظهرت الدراسة عدة نتائج هامة،

مِن أبرزها أن القوة الناعمة هي القوة المؤثرة في الوقت الحاضـــر وفي المستقبل، وأن ميادين القوة الناعمة محل تنافس بين الدول لتحقيق مصالحها، وأن الدين الإسلامي هو الركيزة الأساســـية والمنطلَق الأول لجميع القوى الســـعودية، وقد اســـتطاعت المملكة من خلاله التأثير في العالم الإسلامي والسعي لتوحيده، وأن الاقتصاد السعودي ذو تأثير عالمي ومساهم في أهم المؤسسات الاقتصادية الدولية، كصندوق النقد الدولي، والبنك الدولي، والبنك الإسلامي للتنمية.

كما تناولت دراسة وجسيوك (Wojciuk،2018) التعليم العالي كقوة ناعمة في العلاقات الدولية، حيث ناقشت استخدامات القوة الناعمة في مجال التعليم العالي، وإمكانية بناء نفوذٍ قوية في العلاقات الدولية. واستَخدَمتِ الدراسة المنهج الوصفي، كما توصلت الدراسة إلى أن استخدام التعليم الدولي كقوة ناعمة له تأثيرات إيجابية؛ لدَعْم المصـــلحة الوطنية للدولة، وبناء المصـــداقية، والحوار والتفاهم بين الثقافات، والتبادل والتعاون على المستوى الفرد والمؤسسة والمجتمع، ولكن هذه التأثير يعتمد بشكل كبير على مستوى وجودة التعليم، والتعاون المشترك، وفرص البحث المتاحة. وناقشـــت دراســـة أخرى للباحث أرينا وتايتيانا (Irina And Tatiana،2018) نظام التعليم كقوة ناعمة قادرة على منع الميول نحو التطرف والراديكالية بين الشباب، وقد استَخدمَتِ الدراسة المنهج الوصـفي المسـحي والتحليلي. وتوصـلت الدراسـة إلى أهمية إصـلاح النظام التعليمي وإدارة عملية التنشـئة الاجتماعية في الأنظمة التعليمية، وتطبيق أسـلوب التواصـل الديموقراطي مع الشـباب، واستخدام أنواع وأشكال مختلفة للدعم التربوية تساعد هذه الدول في إبراز نظامها التعليمي كقوة ناعمة لها تأثير على دول عديدة. وقد تطرقت دراســـة ناتاليا ونيكولاس (Nicholas،2017 Natalie And) إلى محاولات أســـتراليا في تفعيل القوة الناعمة في آســـيا من خلال اســـتراتيجيتها التعليمية الدولية، وقد استَخدمَتِ الدراسة المنهج الوصفي وإجراء المقابلات مع المسؤولين في تنفيذ السـياسـات الخارجية الأسـترالية. وقد توصـلت الدراسـة إلى عدة نتائج، من أهمها أن صـانعي السياسات في الحكومة الأسترالية يسعون إلى تصميم سياسة جاذبة وجودة عالية في التعليم الدولي، والمساهمة في البحوث المشتركة مع مؤسسات البحث المختلفة كقوة ناعمة؛ مما يَخدم ذلك المصالح الدبلوماسية الأسترالية في دول شرق وجنوب آسيا.

كما استعرضت دراسة سيلفاي (Sylvie،2017) الخطاب السياسي المتعلق بالطلاب الدوليين في المملكة المتحدة، وتأثيره على السياسة الخارجية. وقد استَخدمَتِ الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن الخطاب السياسي في المملكة المتحدة يَعتقد بأن الطلاب الدوليين –ومن خلال شبكات التأثير والجاذبية الثقافية– يُقَدِّمون أفكارًا وبوادر إيجابية، وهم يفيدون المملكة المتحدة على المدى الطويل عند العودة إلى بلادهم، وتَولِّي مناصب مختلفة وأماكن اتخاذ قرار؛ مما يُكْسِب المملكة المتحدة قوى ناعمة لها نفوذ في العلاقات الدولية. كما ناقشت دراسة ايداربك وكانتا (Aidarbek And Kanat،2014) أدوات القوة الناعمة لدى الدول العظمى، بعد سقوط النظام العالمي ثنائي القطب، وميل الكثير من هذه الدول إلى استخدام أدوات القوة الناعمة لتحقيق أهداف سياستها الخارجية، ومِن أبرزها التعليم. واستَخدمَتِ الدراسة المنهج الوصفي، وكان من أهم النتائج التي أشارت لها الدراسة أن النظام التعليمي هو أحد المجالات الحيوية، بتطوره وجودته يمكن أن يكون قوة ناعمة ذات جذور عميقة ومؤثرة في معظم الدول، ولكن يَتطلب هذا الأمر وقتاً وعملاً جاداً مستمراً حتى تَبرز فعاليتها. وتناولت دراسة يانق (Yang،2012) دور الصين وتفاعلاتها مع الدول الأعضاء في رابطة الأسيان في التعليم العالي، وبروز قوتها الناعمة من خلال نشاطها في التعليم العالي في المنطقة، وقد استَخدمَتِ الدراسة المنهج الوصفي المسحي لعدد من الجامعات الصينية، ودورها في افتتاح مراكز تعليمية في منطقة جنوب شرق آسيا، والتفاعل الإقليمي المستمر في البحث والتعليم بين جامعات الإقليم. وكان من أبرز نتائج الدراسة أن التفاعل بين الصين ومجموعة دول الأسيان (دول جنوب شرق آسا) عَبْر مؤسسات التعليم العالي أدى إلى إنشاء أصوات قوية وفعالة في حوارات السياسة العالمية، كما أن هذه التحالفات الإقليمية من خلال التعاون البحثي والبرامج الأكاديمية والمؤتمرات المشتركة أعطت دول الإقليم قوة استراتيجية في الأحداث والقرارات الدولية.

وناقشت دراسة روبا (Roopa، 2010) دور الحكومة الكَنَدية الفدرالية في المساعدات الإنمائية الخارجية والعلاقات الثقافية الدولية، كقوة ناعمة تستخدمها الحكومة الكَنَدية لتدويل التعليم العالي الكَنَدي. وقد استَخدمَتِ الدراسة المنهج التاريخي عبر استعراض المساعدات الإنمائية

الخارجية والعلاقات الثقافية الدولية الكَنَدية، للفترة التاريخية من (١٩٦٥- ٢٠٠٨) لفَهْم تأثير السياسة الكَنَدية على تدويل التعليم العالي، وتعزيز دورها الاقتصادي وعلاقاتها مع الأكاديميين ومجتمع الجامعات. وتوصلت الدراسة إلى نتائج عدة، منها أهمية التفريق بين العولمة والتدويل، حيث إن العولمة مصطلح قابل للتغيير، والتدويل هو مصطلح ينطوي تحته خيارات متعددة، وقد اهتمت الجامعات الكَنَدية بمفهوم تدويل التعليم العالي، كقوة ناعمة تؤدي دوراً كبيراً في تعزيز التنافسية في الاقتصاد المعرفي لدى كندا، كما أن المساعدات الإنمائية التي تنتهجها كندا هي أساس للقوة الناعمة في الحكومة الكَنَدية. كما هدفت دراسة هونقينق ويبه (Hongying And Yeh،2008) إلى الاطلاع على مفهوم القوة الناعمة لدى كلٍّ من الصين وتايوان، وتأثير هذا المفهوم على السياسات الخارجية للبلدين، وقد استَخدمَتِ الدراسة المنهج المقارن. وأظهرت نتائج الدراسة إلى أنه مفهوم الصين وتايوان للقوة الناعمة ومصادرها تَعتمد بشكل كبير على صياغة العَالِم (ناي) للنظرية، ولكن المفهوم الصيني والتايواني أكثر شمولية، حيث يَعدّ (ناي) أن القوة الناعمة تتشكل في سياق العلاقات الدولية. بينما الدراسة تشير إلى أن القوة الناعمة تتشكل أيضاً في سياق الحكم المحلي. كما أظهرت نتائج الدراسة أن الصين تُرَكِّز في مصادر القوة الناعمة لديها على الثقافة الصينية التقليدية، والتنمية الاقتصادية، بينما تايوان تَرَكِّز على قيمها الديموقراطية ونموذج التنمية الاقتصادية وعلاقتها بالثقافة الصينية التقليدية.

التعليق العام على الدراسات السابقة: بِناءً على ما تم عرضه في الدراسات السابقة، يُلاحِظ الباحث أنها تناولت مفهوم القوة الناعمة بشكل أساسي، والأدوات الناعمة المستخدمة في بناء العلاقات بين الدول، حيث تعددت هذه الأدوات، فبعض الدراسات تَرى أن المِنح الدراسية وتدويل التعليم والتعليم العالي تُعدّ من أهم مصادر القوة الناعمة، كدراسة (Roopa)، ودراسة (Yang Rui)، ودراسة (Bulent & Zulkarnain). بينما هناك دراسات أخرى تَرى أن الدور الاقتصادي والثقافي يؤدي دوراً كبيراً في أدوات القوة الناعمة، كدراسة الأكلبي ودراسة (Hongying And Yeh).

وقد استفادت الدراسة من الدراسات السابقة في تحديد صياغة مشكلة الدراسة، وتحديد متغيراتها، والتعرف على الأساليب والأدوات التي استخدمتها كل دراسة والاستفادة منها.

أولاً: مفهوم القوة الناعمة:

يُعدّ مصطلح القوة الناعمة من المفاهيم الحديثة في عالم السياسة والعلاقات الدولية، وقد استُخدم هذا المفهوم كممارسة جديدة تَعتمد على الجاذبية والدعاية، دون اللجوء إلى القوة العسكرية والإرغام والتهديد. وتحاول الدراسة الحالية الإجابة على السؤال الأول حول مفهوم القوة الناعمة وذلك على النحو التالي:

١) التعريف:

تعددت التعريفات التي تناولت مفهوم القوة الناعمة، ويُعدّ العَالِم (جوزيف ناي) أو ل مَن استَخدم مصطلح القوة الناعمة في عدد من دراساته السياسية، حيث أشار إلى أن هناك قوة أخرى جاذبة غير القوة العسكرية، تَستمد قِوامها من ثقافة الدولة وقيمها ومصداقيتها، فيُعَرِّفها بأنها: "قدرة أُمة مُعيَّنة على التأثير في أُمم أخرى، استناداً إلى جاذبية نظامها الثقافي والاجتماعي ومنظومة قيمها، بدل الاعتماد على الإكراه أو التهديد"، (Joseph،2004).

ويُحدِّد (ناي) في هذا المضمون ثلاثة موارد أساسية للقوة الناعمة:

- ثقافة الدولة النخبوية في قيم المجتمع، كالأدب، الفن، التعليم، أو الشعبية، كالأفلام والمسلسلات وأنماط استهلاك الطعام والملابس وغيرها.
- القيم السياسية، كالديموقراطية، الحوكمة، وغيرهما.
- السياسة الخارجية ومدى مشروعيتها والتزامها بالأطر القانونية والأخلاقية (المرجع السابق).

وتُعَرَّف القوة الناعمة بأنها: القدرة على الجذب والاستقطاب بواسطة القيم والمثُل، والذي يؤدي إلى التراضي والاحترام (Lukes،2007). وعَرَّفها آخرون بأنها: القدرة على التأثير في سلوك

الآخرين، من خلال إعادة تشكيل أولوياتهم، دون استخدام أدوات إكراه" (خضر، ٢٠١٤). ومن هذا المنظور يمكن الاعتبار بأن أدوات القوة الناعمة تختلف بشكل جذري عن أدوات القوة الصُّلبة، إذ تهتم القوة الناعمة بأدوات الجذب والإقناع، والتي تَتم من خلال الجاذبية الثقافية والأدب والتعليم والسمعة الدولية، وأخلاقيات التعامل، والاستثمار والاقتصاد المتنوع، والمصداقية الاستراتيجية وغيرها من الأدوات الناعمة.

٢) مصادر القوة الناعمة:

للقوة الناعمة عدة مصادر أساسية، يمكن تقسيمها على النحو التالي (الأكلبي، ٢٠١٩):

١. مصادر حكومية، وهي التي تُشْرف عليها الدولة، وتقوم بتخطيط وتنفيذ إجراءاتها، كالمؤسسات الإعلامية، ووزارة الخارجية، واستخبارات الدول.
٢. مصادر غير حكومية، وهي تلك المصادر التي تقوم عن طريق الشركات والمنظمات الحقوقية والتطوعية، السياحية، الثقافة الشعبية.
٣. ج – المصادر المختلطة، وهي التي تكون الدولة مُوجِّهة لها، ولكنها تَملك إدارة مستقلة، كالقنوات شبه الرسمية، المنظمات العالمية، مجلس الأمن، هيئات الإغاثة. وغيرها من المصادر.

٣) أدوات القوة الناعمة:

تمتلك القوة الناعمة مجموعة من الأدوات التي يمكن استخدامها، ولعل أهمها ما يلي:

أ. القوة الثقافية: وهي الممارسات الثقافية والقيم والأدب والفنون لمجتمع ما، وتشكل مورداً أساسياً للقوة الناعمة. وقد ناقش (جوزيف) جانب القوة الثقافية، وقَسَّمها إلى عدة نقاط:

- الثقافة العليا، ومثال ذلك: الأدب، الفن، التعليم.
- الثقافة الشعبية، وما يتضمنها من أدوات لإمتاع الجماهير. (Joseph،2004)

وتُعدّ القوة الثقافية وما يتضـمنها من ممارسـات مختلفة، كالأدب والفنون، والتعليم بجميع مراحله، ومن ضـمنه التعليم، وهو محور الدراسة الحالية أساساً في القوة الناعمة ومصدر مهم لها، حيث تؤثر ممارسـات القوة الثقافية بشـكل ملحوظ على صـناع الرأي والقادة والنخب ذات التأثير في المجتمعات المختلفة.

ب. القيم السياسية: ويُقصَد بها مجموعة الأهداف الأساسية لدولة، أو لحركة، أو لحزب، أو لكِيان سـياسـي، والتي تَرغب هذه الدولة أو هذا الحزب أو هذا الكيان السـياسـي، في تحقيقها وترسـيخها. ومن أمثلتها: الأمن، العدالة الاجتماعية، الحرية، وغيرها من القيم، (Joseph،2004).

ج. السـياسـة الخارجية: ويُقصَـد بها جهود دولة ما تجاه غيرها من الدول المجاورة والإقليمية، أو دول مختلفة، وطريقة تعاملها مع القضـــايا العالقة، وتقديم الحلول والاقتراحات والمبادرات، وغيرها من مهام السياسة الخارجية، (Joseph،2004).

٤) التعليم والقوة الناعمة:

يُعدّ التعليم بصفة عامة أحد أبرز الممارسات الثقافية التي تَستند عليها أدوات القوة الناعمة لتعزيز العلاقات الدولية أو التأثير على بعض الدول في إجراءاتها السياسية، وقد أشار (ناي) كما ورد سـابقاً إلى أن القوة الثقافية وما تشـمله من ممارسـات ثقافية، كالأدب، والتعليم، والفن تُعدّ مورداً أساسياً للقوة الناعمة. وبعد نهاية الحرب العالمية الثانية اتجهت معظم الدول إلى الدبلوماسية الناعمة؛ لتعزيز قدراتها التنافسية في النظام العالمي، وكان التعليم أحد الأدوات الدبلوماسية الناعمة، حيث نال اهتمام وتقدير الكثير مِن قبل هذه الدول ومِن قِبل صـانعي السـياسـات، وذلك من خلال تَبَنِّي هذه الدول للمِنح الدراسية، والاتصال العلمي بكافة أنواعه، وإنشاء المراكز والجامعات والمؤسـســات التعليمية خارج الحدود؛ من أجل نشـر القيم والثقافة لهذه الدول خارج محيطها، وتكوين شبكة قوية من الأصدقاء والمؤيدين لسياسات هذه الدول.

يَذكر العَالِم (أحمد زويل) في دراســته (القوة الناعمة في العلم) أن الكثير من الناس اليوم يعتقدون أن قوة الولايات المتحدة الأمريكية تكمن في أفلامها، وشركاتها، ولكن الحقيقة غير ذلك،

حيث أشار إلى دراسة استطلاعية أجريت في (٤٣) دولة، كان نتائجها أنه (٧٩%) ممن شملهم الاستطلاع يرون أن إعجابهم بالولايات المتحدة الأمريكية بسبب ريادتها في العلوم والتكنولوجيا، وثقافتها الفكرية المفتوحة، وجامعاتها العظيمة، وقدرتها على الاكتشاف والابتكار. كما يَسترسل زويل بقوله: "شعرتُ بالقوة الكاملة للعلم كقوة ناعمة عندما قَدِمْتُ إلى الولايات المتحدة الأمريكية (١٩٦٩) للبَدء في دراساتي العليا، بجامعة بنسلفانيا، اكتشفتُ كيف أن العلم لغة عالمية حقيقية، لغة تُقِيم روابط جديدة، وتَفتح الأذهان على الأفكار، لقد غَرَز فيَّ تقديراً كبيراً لقيمة الخطاب العلمي واستخدام المنهج العلمي في التعامل مع القضايا المعقدة"، (Zwail: 2010)

ثانياً: واقع القوة الناعمة في المملكة العربية السعودية:

في هذا المحور تحاول الدراسة الإجابة على السؤال الثاني حول واقع القوة الناعمة في المملكة العربية السعودية، حيث تُعدّ المملكة العربية السعودية إحدى الدول المهمة في الشرق الأوسط وفي العالم أجمع؛ وقد حباها الله بالكثير من مقومات وموارد القوة الناعمة الدينية والاقتصادية والسياسية والثقافية، ويمكن تناولها على النحو التالي:

١) الدين الإسلامي:

يُعَدّ الدين الإسلامي من الركائز الأولى في القوة الناعمة للمملكة العربية السعودية، حيث هي مهبط الوحي ومنبع الرسالة، وبها الأماكن المقدسة: الكعبة المشرفة بمكة المكرمة، ومسجد النبي محمد ﷺ في المدينة المنورة. وقد نص النظام الأساسي للحكم في مادته الأولى على أن "المملكة العربية السعودية دولة عربية إسلامية، ذات سيادة تامة، دينها الإسلام، ودستورها كتاب الله تعالى وسُنة رسوله ﷺ، ولغتها العربية، وعاصمتها الرياض"، (المادة الأولى، النظام الأساسي للحكم، ٢٠١٢).

وفي مستهل رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠) والتي تتبناها البلاد خلال هذه الفترة، يشير صاحب السمو الملكي الأمير محمد بن سلمان ولي العهد حَفِظه الله، إلى أن "أنجح الرؤى هي تلك التي تُبنَى على مكامن القوة. ونحن نثق ونعرف أن الله سبحانه حبانا وطناً مباركاً هو أثمن

من البترول، ففيه الحرمان الشـــريفان، أطهر بقاع الأرض، وقِبلة أكثر من مليار مســـلم، وهذا هو عمقنا العربي والإســـلامي، وهو عامل نجاحنا الأول"، (رؤية المملكة ٢٠٣٠). فحرص المملكة العربية السعودية على حماية العقيدة الإسلامية واتباع نهج الوسطية، وتطبيق الشريعة الإسلامية، والأخذ على عاتقها عمارة الحرمين الشريفين، وتوفير الأمن والرعاية لقاصديهما، وحرصها على تحقيق آمال الأمة العربية الإســـلامية في التضـــامن وتوحيد الكلمة، وحماية حقوق الإنســـان وَفْق الشريعة الإسلامية، كلّ هذا متأصل في النظام الأساسي للحكم، وبذلك تُعدّ الأماكن المقدسة وقيم الإســـلام الوسطية موارد ومقومات جذب وأدوات للقوة الناعمة التي تَنعم بها المملكة العربية السعودية، ولها احترام وتقدير في قلوب المسلمين من شتى بقاع العالم.

٢)الموارد الاقتصادية:

يشكل الاقتصاد أحد موارد ومصادر القوة الناعمة، فالدول التي لديها اقتصاد قوي تتمتع بنفوذ سياسي وعلاقات دولية متميزة؛ إذا ما أحسنت إدارة اقتصادها بشكل جيد، ونوّعت استثمارها في شتى المجالات وفي عدة مجتمعات، وقدّمت المساعدات الإنسانية والتنموية.

والمملكة العربية السعودية بما حباها الله من ثروات لديها مصادر اقتصادية هائلة ومتنوعة. وبالنظر إلى رؤية المملكة (٢٠٣٠) في المجال الاقتصادي يشير صاحب السمو الملكي الأمير محمد بن سلمان ولي العهد حفظه الله إلى نظرة السعودية لاقتصادها في رؤية (٢٠٣٠) بقوله: "إن بلادنا تمتلك قدرات استثمارية ضخمة، وسنسعى إلى أن تكون محركاً لاقتصادنا ومورداً إضافياً لبلادنا، وهذا هو عامل نجاحنا الثاني".

ويشير أيضاً إلى "أننا نريد أن نحول أرامكو من شركة لإنتاج النفط إلى عملاق صناعي، يَعمل في أنحاء العالم، ونُحَوّل صندوق الاستثمارات العامة إلى أكبر صندوق سيادي في العالم، وسنحفز كبريات شركاتنا السعودية لتكون عابرة للحدود ولاعباً أساسياً في أسواق العالم، ونشجع الشركات الواعدة لتكبر وتصبح عملاقة". ويشير أيضاً: "في وطننا وفرة من بدائل الطاقة المتجددة، وفيها ثروات سخية من الذهب والفوسفات واليورانيوم وغيرها"، (رؤية السعودية، ٢٠٣٠). وتُعدّ

المملكة العربية السعودية مصدراً رئيساً للطاقة؛ فهي تمثل المركز الثاني عالمياً بعد فنزويلا من حيث الاحتياطيات النفطية، حَسَب تقرير منظمة أوابك لعام (٢٠١٩)، حيث تملك السعودية احتياطات نفطية بما يقارب (٢٦٧) مليار برميل، وذلك يعادل (٢١,٣٩%) من الاحتياطات المؤكدة من النفط الخام في العالم، والأولى في التصدير بمقدار (١٠،٣) مليون برميل يومياً. (التقرير الإحصائي السنوي ٢٠١٩)، والخامسة عالمياً في احتياطات الغاز، حيث تقدر الاحتياطات بـ (٣٢٥) تريليون قدم مكعب، بحصة (٤،٦%) من الاحتياطي العالمي، (إكرامي، صحيفة الاقتصادية، ٢٠١٩).

وقد شَهِد الاقتصاد الوطني عدداً من المؤشرات الاقتصادية الإيجابية، حيث ورد في التقرير السنوي لمؤسسة النقد السعودي الخامس والخمسين (٢٠١٩) أن الناتج المحلي قد ارتفع بنسبة (٢,٢١%) في المئة في عام (٢٠١٨م) ليَبلغ نحو(٢،٦٢٥) مليار ريال، وكذلك حقق الناتج المحلي للقطاع غير النفطي نمواً نسبته (٢,٠٥%) في المئة ليَبلغ حوالي (١،٤٧٦,٤) مليار ريال، إضافة إلى تسجيل القطاع المصرفي مؤشرات أداء متميزة، حيث سَجَّلَتِ الودائع المصرفية نمواً نسبته (٢,٦%) في المئة لتَبلغ حوالي (١،٦٦١) مليار ريال، (مؤسسة النقد السعودي، ٢٠١٨).

كما يعدّ صندوق الاستثمارات العامة من أكبر الصناديق السيادية في العالم، ويمتد تاريخه إلى أكثر من (٤٦) عاماً، ظل طيلتها رافداً اقتصادياً ومسهماً في تطوير العديد من الكِيانات الاستثمارية الوطنية، ويَعمل على بناء محفظة استثمارية متنوعة ورائدة، من خلال الاستثمار في الفرص الاستثمارية الجاذبة على الصعيد المحلي والدولي، وله العديد من المبادرات كتأسيس شركات لإطلاق القطاعات الجديدة وتنميتها، وتطوير البنى التحتية والتطوير العقاري، وتطوير المشاريع الكبرى، وتكوين الشراكات الاستراتيجية الدولية، وتنويع مصادر الثروة والدخل عبر الاستثمار العالمي، (صندوق الاستثمارات العامة، ٢٠٢٠).

وبالنظر إلى رؤية المملكة (٢٠٣٠) نجد أن هناك تحفيزاً كبيراً للاقتصاد الوطني مِن قِبل هذه الرؤية، والسعي نحو التنوع الاقتصادي الفعال، عَبْر إطلاق مجموعة من المشروعات الفاعلة

والجاذبة. ولقد بدأت هذه المشروعات على أرض الواقع كقوة اقتصادية ناعمة وجاذبة، ومن هذه المشروعات برنامج تطوير القطاع المالي، وذلك لدعم تنمية الاقتصاد الوطني وتنويع مصادر دخله، وتحفيز الادخار والتمويل والاستثمار.

وبرنامج خدمة ضيوف الرحمن يسعى لإتاحة الفرصة لأكبر عدد ممكن من المسلمين لأداء فريضة الحج والعمرة والزيارة على أكمل وجه، والعمل على إثراء وتعميق تجربتهم من خلال تهيئة الحرمين الشريفين، وتحقيق رسالة الإسلام العالمية، وتهيئة المواقع السياحية والثقافية، وإتاحة أفضل الخدمات قبل وأثناء وبعد زيارتهم مكة المكرمة والمدينة المنورة والمشاعر المقدسة، وعَكْس الصورة المشرقة والحضارية للمملكة في خدمة الحرمين الشريفين.

ومنها أيضًا برنامج الشراكات الاستراتيجية، ويَهدف البرنامج إلى تعزيز مكانة المملكة العربية السعودية إقليمياً وعالمياً، والدفع بمسيرة التعاون المشترك بين دول مجلس التعاون الخليجي، عَبْر إطلاق مجموعة من الشراكات الاستراتيجية في شتى المجالات، من خلال خلق واقتناص الفرص والتعامل معها بفعالية واستباقية.

كما يستهدف برنامج صندوق الاستثمارات العامة تطوير مشاريع كبرى فريدة، من حيث النطاق والطموح، لتكون منظومات اقتصادية متكاملة تدعم جهود التحول الاقتصادي في المملكة، وتُحرِّك عجلة الاستثمار. ومنها على سبيل المثال: مبادرة مشروع نيوم كموقع استراتيجي في نقطة التقاء قارة آسيا وإفريقيا، وبالقرب من قارة أوربا، فهو يقع في شمال غرب المملكة، على مساحة تَبلغ (٢٦،٥٠٠) كيلو متر مربع، وعلى ساحل البحر الأحمر، حيث تمر عبره (١٠%) من التجارة العالمية، ويمكن لـ (٧٠%) من سكان العالم الوصول للموقع خلال (٨) ساعات كحد أقصى، وأيضاً مبادرة مشروع البحر الأحمر، حيث يقع هذا المشروع على طول الساحل الشمالي الغربي للمملكة العربية السعودية، بين مدينتي أملج والوجه، بمساحة تَبلغ (٣٤) ألف كيلومتر مربع، وسيكون وجهه شاطئية فاخرة على جزر ومواقع جبلية تحيط بها الطبيعة والتراث ومنها: مبادرة مشروع القدية، وتَبلغ مساحته (٣٣٤) كيلو متر مربع، على بُعد (٤٠) كيلو متراً، جنوب غرب الرياض، ويتمثل المشروع بجعل القدية وجهة ترفيهية في المملكة، واستغلال الفرص الواعدة

التي توفرها السوق المحلية، وتعزيز التنويع الاقتصادي واستقطاب الاستثمار الأجنبي. وغيرها من المبادرات الاقتصادية، (رؤية السعودية، ٢٠٣٠).

والمملكة العربية السعودية عضو مؤسس بمنظمة أوبك، كما أنها عضو بمجموعة العشرين (G20)، وعضو مؤثر في صندوق النقد الدولي، وعضو بمنظمة التجارة العالمية نظير ما تتمتع به من قوة اقتصادية عظيمة، (المرجع السابق).

٣) الموقع الاستراتيجي:

تتمتع المملكة العربية السعودية بمساحة شاسعة، بامتلاكها ما يقارب (٨٠%) من مجموع مساحة شبه الجزيرة العربية، وتُعَد ثاني دولة عربية من حيث اتساع المساحة، كما أنها تُعَد ثاني دولة من حيث كثرة الدول المجاورة لها بعد روسيا، حيث إن لديها حدوداً مع ثماني دول، بالإضافة إلى حدودها السياسية على البحر الأحمر والخليج العربي، والذي تمر عبره (٤٠%) من النفط العالمي. والمملكة العربية السعودية تقع في نقطة التقاء أكبر القارات: آسيا وإفريقيا وأوروبا، وفي قلب العالم العربي والإسلامي، (السهلي، مرجع سابق).

وفي رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠) يشير ولي العهد حفظه الله بقوله: "ولوطننا موقع جغرافي استراتيجي، فالمملكة العربية السعودية هي أهم بوابة للعالم بصفتها مركز ربط للقارات الثلاث، وتحيط بها أكثر المعابر المائية أهمية"، (رؤية السعودية، ٢٠٣٠).

وبهذا الموقع الاستراتيجي الذي تتمتع به المملكة العربية السعودية باعتبارها مركز العالم العربي الإسلامي وحلقة اتصال بين آسيا وإفريقيا وأوروبا، وإطلالتها على البحر الأحمر والخليج العربي، وقربها من الممرات المائية وحركة التجارة العالمية، يَجعل منها دولة ذات نفوذ في الشرق الأوسط، وتَمْلك مجموعة من أدوات القوة الناعمة التي حباها الله لهذه البلاد.

٤) السياسة الخارجية:

حيث تقوم سياسة المملكة العربية السعودية على تبادل العلاقات الدولية والحوار، وحل النزاعات في محيطها العربي الإسلامي، وحل النزاعات الدولية بالطرق السلمية، ومد جسور

الصداقة مع جميع دول العالم، كما أنها انتهجت الوسطية والاعتدال. وقد أشارت الرؤية إلى ذلك "رؤيتنا لبلادنا التي نريدها: دولة قوية مزدهرة تتسع للجميع، دستورها الإسلام، ومنهجها الوسطية، تتقبل الآخَر"، (رؤية السعودية، ٢٠٣٠).

وللسياسة الخارجية عدد من الأهداف والمبادئ، لعل أبرزها ما يلي:

- أهمية الأصول الأخلاقية والسلوكية الإسلامية.
- اعتدال المنهج والأهداف في السياسة الخارجية.
- السعي للسلام العالمي، والإقرار بالعدل في العلاقات الدولية.
- أمن واستقرار منطقة الخليج مسؤولية شعوب ودول المنطقة.
- حق دول مجلس التعاون في الدفاع عن أمنها وصيانة استقلالها.
- العمل الجاد على تصفية كل الخلافات.
- أهمية التضامن العربي وتوحيد المواقف العربية.
- تحقيق التضامن الإسلامي الشامل والتعاون الاقتصادي.
- التفاعل مع المجتمع الدولي والالتزام بمواثيق الأمم المتحدة والاتفاقات الدولية، (الأكلبي، مرجع سابق).

وعَبْر التاريخ الحديث للدبلوماسية السعودية الخارجية، فهناك مجموعة من المواقف المتعلقة بدبلوماسية القوة الناعمة للسعودية، تجاه الكثير من قضايا الشرق الأوسط والعالم، ومنها على سبيل المثال: القضية الفلسطينية، إنهاء الحرب الأهلية اللبنانية، أزمة لوكربي، قضايا مكافحة الإرهاب، وغيرها من القضايا المختلفة، (السهلي، مرجع سابق).

٥) السياحة:

تُعدّ السياحة عند معظم الدول موردا من موارد القوة الناعمة، وتتمتع المملكة العربية السعودية بآثار متعددة ومتاحف قديمة، وشواطئ ممتدة على الساحل الغربي والساحل الشرقي، وتراث ثقافي، وعادات وتقاليد للشعب السعودي، وبنية تحتية وخدمات حديثة وراقية.

وتُعدّ هذه الكنوز مقومات للسياحة وموردا من موارد القوة الناعمة في المملكة العربية السعودية، وقد مرت وزارة السياحة بعدة مراحل لتصل إلى الوضع الذي هي عليه الآن، فقد صدر قرار مجلس الوزراء رقم (٩) عام (١٤٢١/١/١٢هـ)، والذي قضى بإنشاء "الهيئة العليا للسياحة، ثم صدر الأمر الملكي رقم (أ/٢) عام (١٤٢٤/٢/٢٨هـ) بضم "وكالة الآثار" إلى "الهيئة العليا للسياحة" لتصبح الهيئة مسؤولة عن كل ما يتعلق بقطاع الآثار، إلى جانب مسؤوليتها عن القطاع السياحي. وفي (يونيو ٢٠١٥) قرر مجلس الوزراء الموافقة على تعديل اسم الهيئة العامة للسياحة والآثار، إلى (الهيئة العامة للسياحة والتراث الوطني). وفي (فبراير ٢٠٢٠م) صدر أمر ملكي بتحويل مسمى الهيئة العامة للسياحة والتراث الوطني إلى وزارة السياحة. وتسعى وزارة السياحة إلى أن يتوافق دور القطاع السياحي ونموه مع مكانة وقيم ودور المملكة في الحضارة الإنسانية وتأثيرها في المجتمع الدولي، باعتباره رافداً مهماً من روافد الاقتصاد الوطني، (وزارة السياحة، المملكة العربية السعودية، ٢٠٢٠).

٦) التعليم والمنح الدراسية:

أولَتِ المملكة العربية السعودية اهتمامها بالعلم والتعليم كأداة مهمة من أدوات القوة الناعمة، وقد تجلى ذلك واضحاً فيما تقدمه من منح دراسية لمختلف طلاب العلم على مستوى العالم، والمنح الدراسية هي المقعد الدراسي الذي يَحصل عليه الطالب من غير السعوديين؛ للدراسة في جامعات المملكة العربية السعودية.

وتنقسم هذه المنح إلى قسمين:

أ. منح داخلية للطلاب المقيمين داخل المملكة العربية السعودية.

ب. منح خارجية للطلاب من خارج المملكة العربية السعودية.

وتكون المنح بمزايا جزئية أو مجانية أو مدفوعة الثمن، وَفْق القواعد التي تنظمها مجالس المؤسسات التعليمية.

أهداف المنح الدراسية:

- تبليغ رسالة الإسلام إلى العالم، وتعليم اللغة العربية، ونشر ثقافة الوسطية والاعتدال.
- إعداد علماء متخصصين فاعلين في مجتمعاتهم في جميع التخصصات.
- إقامة الروابط العلمية والثقافية مع المؤسسات التعليمية والهيئات والمؤسسات الإسلام والعلمية في العالم، وتوثيقها؛ لخدمة الإنسانية.
- استقطاب الطلبة المتميزين علمياً؛ لتحقيق التنوع وإثراء البحث العلمي.
- تعزيز التضامن بين المملكة ودول العالم.
- تعريف الطلاب بالمملكة وما تشهده من نهضة علمية واقتصادية وسياسية واجتماعية وصحية. (قرار مجلس الوزراء رقم ٩٤ بتاريخ ٢٩-٣-١٤٣١هـ).

وقد رَكَّزَتِ المملكة العربية السعودية على المنح الدراسية بمختلف العلوم والتخصصات، منها جانب العلوم الشرعية، وقد كانت وما زالت جامعة أُم القرى، والجامعة الإسلامية، وجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من الجامعات التي تُقَدِّم المنح الدراسية في هذا المجال. كما اهتمت الجامعات الباقية بالعلوم الأخرى، كما في جامعة الملك سعود، وجامعة الملك عبد العزيز، وجامعة الملك فهد للبترول والمعادن، وجامعة الملك عبد الله للعلوم والتِّقنية (كاوست)، وغيرها من جامعات السعودية. وقد بَلَغ عدد الخريجين من غير السعوديين من بعض الجامعات السعودية بالمملكة العربية السعودية في عام (٢٠١٥م) ما يلي:

جدول (١) خريجو المنح الدراسية في بعض الجامعات السعودية

الجامعة	المرحلة الدراسية	عدد الخريجين غير السعوديين
جامعة الإمام محمد بن سعود	بكالوريوس	٢١١

الجامعة	المرحلة الدراسية	عدد الخريجين غير السعوديين
جامعة أُم القرى	بكالوريوس	١٨٦
الجامعة الإسلامية	بكالوريوس	٦٧٢
جامعة الإمام محمد بن سعود	ماجستير	٨
جامعة أُم القرى	ماجستير	٢٦
الجامعة الإسلامية	ماجستير	٦٤
المجموع		١١٦٧

المصدر: (الأكلبي، ٢٠١٩).

يتضح من الجدول السابق أن الجامعات الإسلامية في السعودية لديها منح دراسية موجهة لمعظم دول العالم، وهي تؤدي دوراً بارزاً في استقطاب الطلاب الدوليين، ولعل ذلك راجع إلى اهتمام المملكة العربية السعودية بالعقيدة الإسلامية وتبليغ رسالة الإسلام إلى العالم أجمع.

وتذكر دراسة (الأكلبي، ٢٠١٩) إلى أن عدد المؤسسات التعليمية والجامعات الإسلامية التي ساهمت المملكة العربية السعودية في إنشائها أو دعمها بالخارج قد تجاوز مِائتي مركز، ففي السودان ساهمت المملكة العربية السعودية في إنشاء جامعة إفريقيا العالمية، كمؤسسة إسلامية وسطية، من أهدافها نشر الدعوة الإسلامية. كما مولت السعودية أكثر من (٣٨) جامعة ومدرسة دينية في عدد من الدول، منها على سبيل المثال: المركز الإسلامي بتورينتو في كندا، والمركز الإسلامي ببرازيليا في البرازيل، والمركز الإسلامي بجنيف، والمركز الإسلامي ببروكسل ببلجيكا، والمركز الإسلامي في أستراليا. وفي دول الاتحاد السوفيتي السابق ساهمت في تمويل عدد من الجامعات والمعاهد، منها جامعة الإمام الشافعي، ومعهد اللغة العربية، ومدرسة نور الإسلام، كما دعمت العديد من الأكاديميات والكراسي العلمية في جامعات أمريكية وبريطانية وروسية وألمانية، منها:

- الأكاديمية الإسلامية في واشنطن.
- أكاديمية الملك فهد في لندن.

- أكاديمية الملك فهد في موسكو.
- اكاديمية الملك فهد في بون بألمانيا.

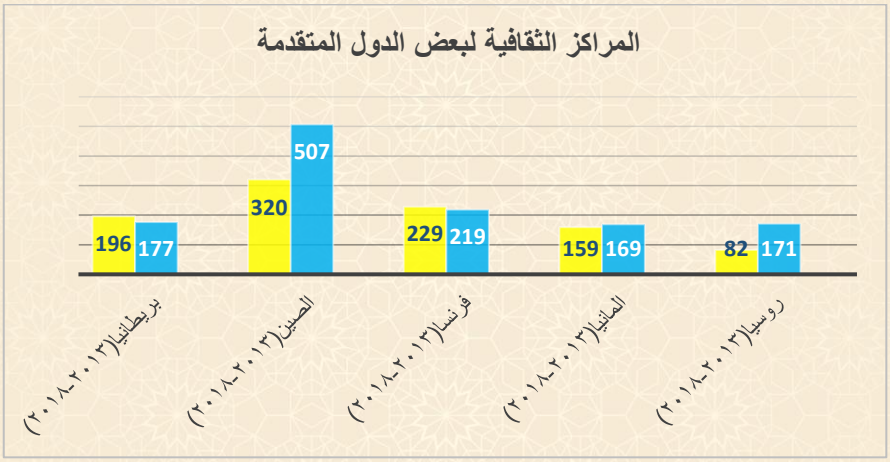
وفي مجال المسابقات والجوائز تقدم المملكة العربية السعودية دوراً بارزاً في دعم العلم والعلماء والبحوث والدراسات بمختلف المجالات، حيث أَطْلَقَتْ مؤسسة الملك فيصل الخيرية جائزة الملك فيصل في عام (١٩٧٩م) وذلك لمكافأة الأفراد والمؤسسات على الإنجازات الفريدة في فروع متعددة، وهي خدمة الإسلام، والدراسات الإسلامية، واللغة العربية والأدب، والطب والعلوم، وتهدف الجائزة إلى خدمة المسلمين في الحاضر والمستقبل، وحثهم على المشاركة في كل ميادين الحضارة. كما تهدف إلى إثراء الفكر الإنساني والمساهمة في تقدم البشرية، (جائزة الملك فيصل العالمية، ٢٠٢١). كما تقدم بعض المؤسسات والجهات الحكومية مسابقات وجوائز أخرى كمسابقة الملك عبد العزيز لحفظ القرآن الكريم وتلاوته وتفسيره، ومسابقة الملك سلمان لحفظ القرآن الكريم، ومسابقة الأمير نايف للسنة النبوية، وغيرها من المسابقات الداعمة لدور المملكة العربية السعودية في تشجيع العلم والعلماء في شتى البقاع، (وزارة الشؤون الإسلامية والدعوة والإرشاد، ٢٠٢٢).

في ضوء ما سبق يمكن القول بإن للمملكة العربية السعودية مقومات وموارد للقوة الناعمة متنوعة، وأن الاستفادة من هذه المقومات في أطرٍ دبلوماسيةٍ نشطة قد يعزز دورها القيادي والريادي على المستوى الإقليمي والدولي.

ثالثاً: خبرات بعض الدول في استخدام التعليم كقوة ناعمة:

تحاول الدراسة في هذا المحور الإجابة على السؤال الثالث، والتعرف على خبرات بعض الدول في استخداماتها للتعليم كقوة ناعمة، ومساراتها التي سلكتها، الأمر الذي يفيد في اختيار وانتقاء أفضل هذه المسارات صلاحية للبيئة السعودية. ويشير الواقع إلى تزايد عدد البلدان التي تَعدّ التعليم أفضل وسيلة لتعزيز مصالحها الوطنية على المسرح العالمي، حيث نَفَذَّتْ دول مثل الصين وألمانيا وروسيا والولايات المتحدة وتركيا... وغيرها من الدول الآسيوية والأوربية مجموعة متنوعة من

برامج التعليم العالي للشـــباب من جميع أنحاء العالم، (Aidarbek،.Et Al ،2014). وقد تعددت المراكز الثقافية لبعض الدول وتطورت بشكل كبير في الآونة الأخيرة. والجدول التالي يوضح توسع وانتشار المراكز الثقافية لبعض الدول المتقدمة لفترة (٢٠١٣-٢٠١٨م) حول العالم:

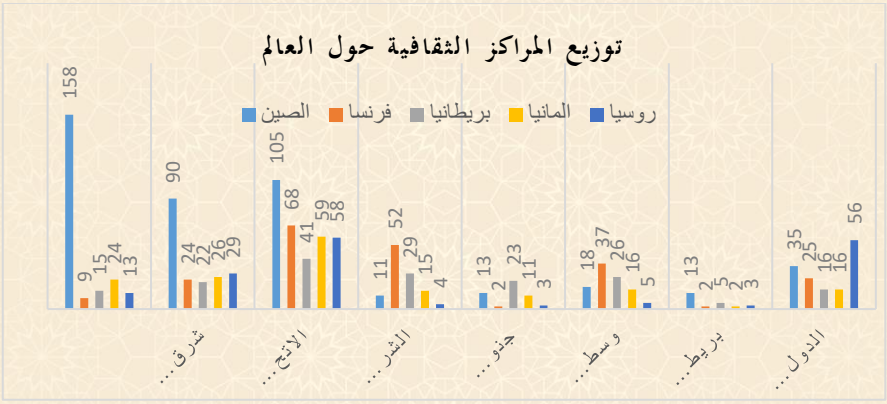


شكل (١) تطور أعداد المراكز الثقافية لبعض الدول المتقدمة (٢٠١٣-٢٠١٨م)

المصدر: Alistair Macdonald، Britis Council، 2019

حيث يلاحظ في الرســم البياني الســابق أن هناك (١٩٦) مركزاً ثقافياً للمملكة المتحدة في عام (٢٠١٣) وتَقلَّص هذا الرقم إلى (١٧٧) مركزاً في عام (٢٠١٨)، أيضًــا فرنســا تقلص العدد من (٢٢٩) في عام (٢٠١٣) إلى (٢١٩) مركزاً في عام (٢٠١٨) ولعل هذا راجع إلى اعتماد الدولتين على أدوات أخرى للقوة الناعمة، بينما نجد أن هناك ازدياداً في عدد المراكز في كل من الصين وروسيا وألمانيا، تتصدرها في ذلك الصين بعدد (٥٠٧) مراكز حول العالم.

وقد ناقش أحد التقارير انتشــار المراكز الثقافية لكل من روســيا، وألمانيا، وبريطانيا، وفرنســا والصين، والتي ظهرت منتشرة بشكل كبير في قارة أمريكا وآسيا، كما في الشكل التالي:



شكل (٢) توزيع المراكز الثقافية حول العالم

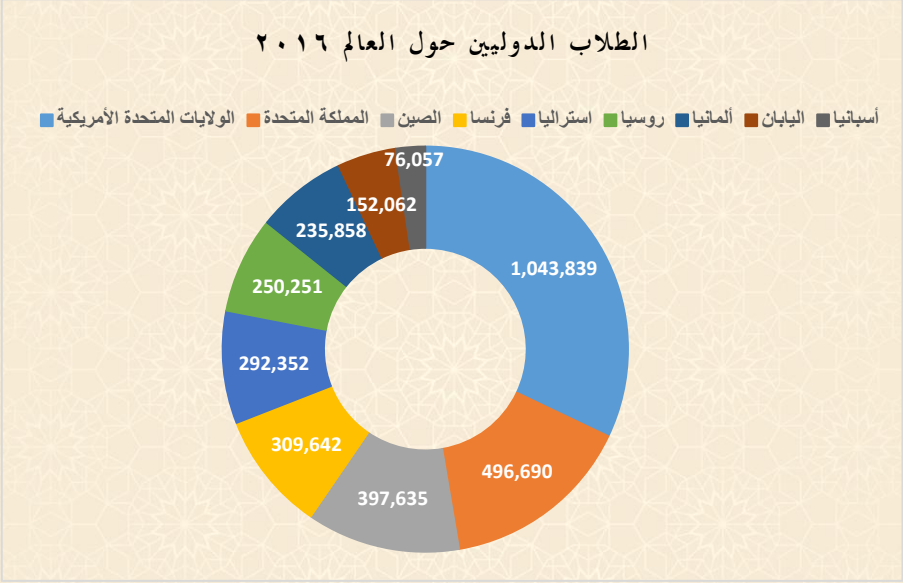
المصدر: Alistair Macdonald، Britis Council، 2019

يلاحظ في الرسم البياني السابق انتشار المراكز الثقافية الصينية في أمريكا وأوروبا، حيث إن لديها (١٥٤) مركزاً في الأمريكيتين، و(١٠٥) مراكز في قارة أوربا، و(٩٠) مركزاً في شرق آسيا. كما يلاحظ اهتمام فرنسا بقارة أوربا حيث لديها (٦٨) مركزاً ثقافياً، ومِن ثَم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، حيث إن لديها (٥٢) مركزاً. كما نلاحظ توزع المراكز الروسية في أوربا بعدد (٥٨) مركزاً، ومِن ثَم الدول الأسكندنافية بعدد (٥٦) مركزاً ثقافياً. أما بالنسبة للمملكة المتحدة فنجد أن مراكزها الثقافية تنتشر في أوربا بعدد (٤١) مركزاً، ومِن ثَم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا بعدد (٢٩) مركزاً ثقافياً. أما ألمانيا فلديها (٥٩) مركزاً ثقافياً في أوربا، يليها شرق آسيا بعدد (٢٦) مركزاً ثقافياً.

وقد قامت الحكومة البريطانية في عام (١٩٩٩) بإصدار قرار يتضمن جذب الكثير من الطلاب الدوليين، وإجراء الكثير من التعديلات والتحفيزات لنظام التأشيرة الدراسية؛ لاستقبال أعداد أكثر من الطلاب الدوليين، حيث يُنظَر للطلاب الدوليين على أنهم سفراء محتملين للمملكة المتحدة للترويج لها في مجال العلاقات السياسية والاقتصادية والتجارية، كما يَرى المجلس الثقافي البريطاني –وهو أحد المؤسسات البريطانية المهتمة بمجال الثقافة والتعليم– أنهم دعاة طويل الأجل للمملكة المتحدة، وأنه سوف يكون لهم تأثير في علاقات دولهم مع المملكة المتحدة بعد عودتهم

إلى بلادهم. وتَرى أن التعليم في بريطانيا يشجع ويعزز الطلاب الدوليين في تغيير انتماءاتهم السياسية ومعتقداتهم وتقارب أكثر مع القيم والمؤسسات البريطانية؛ مما يعزز القوة الناعمة للمملكة المتحدة في البلدان المختلفة حين عودة الطلاب الدوليين، والتحاقهم بالأعمال المختلفة في عدة قطاعات متنوعة، (Educational Reciprocity،2018).

كما أشارت بعض التقارير إلى أن عدد الطلاب الذين يَدرسون خارج أوطانهم وصل في عام (٢٠١١) إلى ما يقارب (٤،٣٠٠) مليون طالب. وبحلول عام (٢٠٢٠) سوف يصل عدد الطلاب إلى (٧) مليون طالب، أغلبهم من آسيا، كانت وجهتهم نحو أمريكا الشمالية وغرب أوربا وأستراليا، (researchgate.net 2018).



شكل (٣) الطلاب الدوليين حول العالم

المصدر: https://Monitor.Icef.Com/2016

حيث يلاحظ في الرسم البياني السابق إحصائية لعام (2016) ويتضح فيها أن أعداد الطلاب الدوليين في الولايات المتحدة الأمريكية يمثلون الأكثرية، بعدد (١٠٤٣٨٣٩) طالبًا، تليها

المملكة المتحدة بعدد (٤٩٦٦٩٠) وتأتي أخيراً أسبانيا بعدد (٧٦٠٥٧) طالب. ويمكن استعراض بعض هذه الخبرات على النحو التالي:

١-الولايات المتحدة الأمريكية:

تُعدّ الولايات المتحدة الأمريكية من أبرز الدول استخداماً للقوة الناعمة وأدواتها، كما تعدّ وسائل الإعلام الأمريكية من أكثر وسائل الإعلام قوة وانتشاراً، حيث أصبحت تمتلك وسائل وأدوات نشر جبارة، مثل: مواقع التواصل الاجتماعي، الفيس بوك، تويتر، محركات البحث المختلفة وغيرها، وكلها أدوات إعلام أمريكية، وهي تَمْلك القدرة على بسط القوة الناعمة للولايات المتحدة الأمريكية في شتى البقاع، ووسائل الترفيه المختلفة، مثل: هوليود، ديزني، وهي وسائل ترفيهية أمريكية نَشرت الثقافة الأمريكية على مستوى العالم، وعلامات بارزة أخرى في مجالات عدة في المقاهي، ومطاعم الوجبات السريعة المختلفة وغيرها، هي أدوات قوة ناعمة أمريكية، استطاعت أن تَنشر المبادئ والثقافة الأمريكية وتشكل الرأي العام حول العالم.

تَذْكُر إحدى الدراسات أن مصانع هوليود وما تفرزه تُعَد أكثر الأدوات ترويجاً للقوة الأمريكية الناعمة، التي كثيراً ما تجسد مفهوم الحرية والعنف، وقيماً أخرى لها رسائل سياسية مهمة ومؤثرة، (الكعود، ٢٠١٩).

وهناك موارد ومصادر عدة للقوة الناعمة الأمريكية:

- القيم السياسية.
- الثقافة والمثل في الأماكن الجاذبة.
- الطلاب والباحثون الوافدون للدراسة في الجامعات الأمريكية.
- رجال الأعمال والمهاجرون.
- شبكات الإنترنت ومحركات البحث العالمية، ووسائل التواصل الاجتماعي والشركات الاقتصادية العابرة للقارات، (الحجامي، ٢٠١٧).

لقد نجحت الولايات المتحدة الأمريكية في اســـتخدام برامج التبادل الطلابي مع الاتحاد السـوفيتي سـابقاً والدول الاشـتراكية، وأصـبح هذا الأمر عامل حسـم من عوامل تقويض المعسـكر الاشتراكي، بحكم تأثر الطلاب بالثقافة الأمريكية ورغبتهم في تطبيق ونقل الممارسات المشاهدة إلى بلدانهم الأصلية؛ لذلك كانوا في طليعة حركات التغيير وتَبَنّي دعوات الديموقراطية وحقوق الإنسان، (السعدون، ٢٠١٦). كما تدير وزارة الخارجية الأمريكية أكثر من (٤٢٥) مركزاً استشارياً تعليمياً في أكثر من (١٧٥) دولة حول العالم، وهي تروج بشـــكل مباشـــر للتعليم في الولايات المتحدة الأمريكية، وتقديم المنح الدراسية والفرص التعليمية المختلفة، (Alistair،2019 .

وبالنظر إلى البرامج الثقافية يَبرز برنامج فولبرايت، وهو واحد من أهم برامج التبادل الثقافي للولايات المتحدة، وتم تأسـيسـه مِن قِبل السـيناتور الأمريكي وليام فولبرايت عام (١٩٤٦)، ويُعدّ أحد أكثر المنح الدراســـية شـــهرة في العالم، ويوفر هذا البرنامج (٨٠٠٠) منحة ســـنوية، ويَعمل البرنامج بطريقتين، حيث يَحصل المواطنون الأمريكيون على تمويل للدراسة في بلد أجنبي، كما يأتي طلاب أجانب للدراســـة في الولايات المتحدة الأمريكية، وهي بذلك تركز على التبادل الدولي للطلاب، وتســـاهم في تعزيز القوة الناعمة نحو جعل قطاع التعليم قطاعاً جاذباً للطلاب الأجانب الموهوبين، ومن ناحية أخرى تعزز نشـــر الثقافة الأمريكية في الدول الأجنبية عَبْر إرســـال الطلاب الأمريكيين، (برنامج فلبرايت للمنح الدراسية، ٢٠١٩)

شكل (٤): الطلاب الدوليون في الولايات المتحدة الأمريكية ٢٠١٦

المصدر: Https://Thepienews.Com/News/Us-International-Student-Numbers-Up-10 -Largest-Growth-In-35-Years/

يتضح من الرسم البياني السابق نسبة الطلاب الدوليين في الولايات المتحدة الأمريكية من كل قارة، حيث تَبلغ أعلى نسبة للطلاب القادمين من قارة آسيا بنسبة (٥٨%) موزعين ما بين الصين والهند وكوريا الجنوبية والمملكة العربية السعودية، وبعض الدول الأخرى، كفيتنام وتايوان واليابان.

يَذكر كولن باول وزير الخارجية الأمريكية السابق قوله: "لا أستطيع أن أفكر في رصيد لبلدنا أثمن من صداقة قادة عالم المستقبل، الذين تَلَقَّوْا تعليمهم هنا، ذلك أن الطلبة الدوليين يعودون إلى أوطانهم في العادة بتقدير أكبر للقيم والمؤسسات الأمريكية، الكثير من هؤلاء الطلبة السابقين ينتهي بهم الأمر إلى احتلال مراكز يستطيعون من خلالها التأثير على نتائج السياسة التي هي مهمة للأمريكيين"، (محمود، ٢٠١٢).

على مستوى الشرق الأوسط تنشط سياسة الولايات المتحدة الأمريكية في استخدام قوتها الناعمة في مجال التعليم العالي، فهناك الكثير من الجامعات الأمريكية التي قامت بفتح فروع لها في منطقة الشرق الأوسط، واعتمدت على المناهج الأمريكية ونشر الثقافة والقيم الأمريكية، منها على سبيل المثال: الجامعة الأمريكية ببيروت، والتي تأسست عام (١٨٦٦)، والجامعة الأمريكية في القاهرة، والتي تأسست عام (١٩١٩) وهي بمنزلة جامعات خاصة تابعة لأمريكا في الشرق الأوسط، وتتلقى الاهتمام السياسي الكبير منها، وتؤدي دوراً بارزاً في برنامج منح قادة الغد التابع لمبادرة الشراكة الشرق أوسطية، والذي يُعَد جزءاً مهماً من سياسة القوة الناعمة الأمريكية تجاه الشرق الأوسط، (Bertelsen،2012).

يتضح مما سبق أن التعليم ووسائله ومصادره المختلفة هو أحد الأدوات الناعمة الهامة لدى الولايات المتحدة الأمريكية في تنفيذ ونشر ثقافتها وسياستها الخارجية.

٢-المملكة المتحدة:

تَعتمد المملكة المتحدة على مجموعة من أدوات القوة الناعمة لنشر ثقافتها وسياستها في مختلف أنحاء العالم، ومن ضمن هذه الأدوات التعليم والثقافة. وقد أشار مجلس اللوردات (٢٠١٤) صراحة إلى أن التعليم العالي هو مورد مهم للقوة الناعمة البريطانية، (Sylvie،2017).

في عام (١٩٩٩) قامت الحكومة البريطانية بإصدار قرار يتضمن جذب الكثير من الطلاب الدوليين، وإجراء الكثير من التعديلات والتحفيزات لنظام التأشيرة الدراسية؛ لاستقبال أعداد أكثر من الطلاب الدوليين. حيث يُنظر للطلاب الدوليين على أنهم سفراء محتملين للمملكة المتحدة للترويج لها في مجال العلاقات السياسية والاقتصادية والتجارية. كما يَرى المجلس الثقافي البريطاني أن الطلاب الدوليين هم دعاة للمملكة المتحدة، وأنه سوف يكون لهم تأثير في علاقات دولهم مع المملكة المتحدة بعد عودتهم إلى بلادهم. ويساهم التعليم في بريطانيا في تعزيز الطلاب الدوليين نحو تغيير انتماءاتهم السياسية ومعتقداتهم وتقاربهم أكثر مع القيم والمؤسسات البريطانية؛ مما يُعزِّز القوة الناعمة للمملكة المتحدة في البلدان المختلفة حين عودة الطلاب الدوليين والتحاقهم بالأعمال المختلفة في عدة قطاعات متنوعة، وقد زاد عدد الطلاب الأجانب الذين يلتحقون بالتعليم العالي من خارج المملكة المتحدة من (840،116) في عام (١٩٩٧-٩٨) حتى وصل إلى (٣٤٢٦٢٠) في عام (٢٠١٨-١٩) (Hesa:2019).

تناولت أحد الدراسات نجاح المملكة المتحدة في استخدام التعليم العالي كقوة ناعمة، وأن تَحصل على شعبية كبيرة في هذا المجال؛ بسبب عدة عوامل، منها الإمبراطورية الاستعمارية التي كونتها بريطانيا العظمى في القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين، واللغة الإنجليزية كلغة جاذبة لكثير من الدول في العالم، والاقتصاد الصاعد لديها، وجودة التعليم. كما أشارت إلى خطاب رئيس الوزراء البريطاني توني بلير، عام (١٩٩٩) في حديثه "بأن الأشخاص الذين يتعلمون في بريطانيا لديهم علاقة مستمرة ببلدنا، إنهم يساعدون تجارتنا ودبلوماسيتنا"، (Sylvie،2017).

كما تُقدِّم المملكة المتحدة العديد من برامج المنح الدراسية، والتي تساعدها في تعزيز قوتها الناعمة، وقد كانت هذه المنح الدراسية أداة رئيسية لتطوير القوة الناعمة والتأثير الدبلوماسي طوال

فترة ما بعد الاستعمار. على سبيل المثال: برنامج (The Chevening Scholarship) هو أحد البرامج المهتمة بتقديم المنح الدراسية، ويَعمل في أكثر من (١٥٠) دولة حول العالم، وهو يَستهدف الطلاب الذين يُعتقد أنهم سوف يكونون قادة في المستقبل وصناع قرار، (Bis:2013)، كما أن هناك برامج أخرى كبرنامج منح دول الكومونولث، وبرنامج منح فولبرايت، (Sylvie،2017). وبالنظر إلى بعض المؤسسات التعليمية في المملكة المتحدة، ومنها (Bbc World Service) و(British Council) فهي تعتمد في تمويلها بشكل أساسي على وزارة الخارجية والكومنولث؛ وذلك لتقديم مجموعة من البرامج والخدمات حول العالم، وبناء المعرفة والتفاهم الودي بين شعب المملكة المتحدة والدول الأخرى، وقد بلغت المنح التي قدمها المجلس الثقافي البريطاني من وزارة الخارجية في (٢٠١٧-٢٠١٨) (١٦٨) مليون جنيه إسترليني، كما أن هناك ما يقارب (٨٠٠) جائزة للدراسات العليا والتطوير المهني كل عام من المملكة المتحدة موجهة للعديد من الدول مما يشكل فرصة لتقوية الروابط مع هذه الدول، (Alistair،2019).

٣- الصين:

تَرى الصين أن القوة الناعمة أمر حاسم في نهوضها السلمي، وبناء رؤيتها لنظام عالمي جديد، وإنشاء وبناء "مجتمع المصير المشترك"، كما تشير التقديرات إلى أن الصين تنفق حوالي (١٠) مليار دولار أمريكي سنوياً على مبادرات القوة الناعمة. ويُحدِّد الخطاب العام في الصين ثلاثة تخصصات رئيسية لمصادر القوة الناعمة الصينية، وهي: الثقافة الصينية، ونموذج التنمية الصيني، وسياسة الصين الخارجية المستقلة والسلمية، (Yang Ruy،2012). وقد عَززت الصين علاقاتها مع العديد من الدول في قارة آسيا وإفريقيا وأمريكا الجنوبية في مجالات المساعدات الخارجية، والتمويل، والتعليم، والبنية التحتية، والأعمال، والعمل، والبيئة، والتنمية، والسياحة، (Yang Ruy،2012).

تتوسع السلطات الصينية حالياً في تنفيذ سياسة القوة الناعمة الفعالة، وتركز في جهودها التوسعية حول منطقة آسيا والمحيط الهادئ وإفريقيا وأمريكا اللاتينية وآسيا الوسطى. ففي عام

(٢٠١١) تم تَبَنِّي الوثيقة الصينية تحت اسم (قرار اللجنة المركزية للحزب الشيوعي الصيني)، وهي تختص ببعض القضايا الرئيسية حول تعميق إصلاح النظام الثقافي وتعزيز التنمية الكبرى والازدهار الكبير للثقافة الاشتراكية، تضمنت هذه الوثيقة أهمية استخدام القوة الناعمة الصينية في المنافسة بين الدول، وكذلك الحاجة إلى تنفيذ استراتيجية إضفاء الطابع الخارجي على الثقافة، وزيادة التأثير الدولي للثقافة الصينية، وإظهار الصورة الجديدة للإصلاحات الصينية والانفتاح على العالمية، (Gulnaz at elt،2018).

وفي مجال التعليم قامت وزارة التعليم الصينية عام (٢٠٠٤) بتأسيس أكثر من (٥٠٠) معهد كونفوشيوس، مُموَّل حكومياً في (١٤٠) دولة، يقع العديد من هذه المعاهد في الجامعات، ويَعمل بها موظفون في الجامعة المضيفة. كما أنشأت (١٠٠٠) فصل كونفوشيوس في المدارس الأجنبية، وتقوم هذه المعاهد والفصول بتعليم اللغة الصينية، والعروض الثقافية وبعض المجالات التخصصية كالطب الصيني التقليدي والعلاج الرياضي، كما زودتهم بالمعلمين والمواد والتمويل لمساعدة الأطفال الأصغر سناً على تعلم لغة الماندرين وتجربة الثقافة الصينية، (Yang Ruy: 2012).

أما في مجال التعليم العالي فقد قامت الصين بتشجيع الطلاب الدوليين على الدراسة في الصين، مع التركيز المتزايد في السنوات الأخيرة على الطلاب الغربيين، حيث تُعدّ البلاد الآن وجهة رائدة للدراسة في الخارج، ففي عام (٢٠١٠) كان هناك (٢٦٥,٠٩٠) طالباً أجنبياً من (١٩٤) دولة، يَدرسون في الصين، وبَلَغَتْ قيمة المنح الدراسية (١٢١) مليون دولار، كما أن هناك برامج عدة تم إطلاقها للدول الإفريقية، ففي عام (٢٠١٢) قام برنامج المواهب الإفريقية بتدريب ما يُقَدَّر بـ (٣٠، ٠٠٠) من المهنيين الأفارقة في الصين. وفي عام (٢٠١٣) تم تدريب (١٨٠٠٠) متدرباً من دول إفريقية أخرى، كما أن هناك منحاً دراسية للدول الإفريقية والآسيوية في الجامعات الصينية، (المرجع السابق).

من جهة أخرى لم تُغفِل الصين دولها المجاورة وأهمية نشر الثقافة الصينية فيها، فهناك الكثير من الاتفاقيات في المجال التربوي بينها وبين هذه الدول، على سبيل المثال: التعاون الوثيق بين الصين وكازاخستان بهدف تعزيز الموارد البشرية، حيث يستند التعاون في مجالي العلوم والتعليم، وهما

الاتفاق المبرم بين وزارة التربية والتعليم والعلوم في جمهورية كازاخستان ووزارة التربية والتعليم في جمهورية الصين الشعبية، (٢٠٠٣) والاتفاق بين حكومات منظمة شنغهاي للتعاون الدول الأعضاء حول التعاون في مجال التعليم (٢٠٠٦)، وتوفر هذه الاتفاقيات إطار عمل لإقامة المؤتمرات العلمية، والتبادل السنوي للطلاب، حيث يَدرس أكثر من (٣٠٠٠) طالب صيني في مؤسسات التعليم العالي في جمهورية كازاخستان، بينما يَدرس أكثر من (١١٠٠٠) طالب من كازاخستان في الكليات والجامعات الصينية. ومعاهد كونفوشيوس، تَعمل بنشاط في كازاخستان، وتَعمل بنشاط في كوريا الجنوبية، حيث تم إنشاء أول معهد من هذا النوع في عام (٢٠٠٤) في سيول، (Gulnaz at elt،2018).

على المستوى الإعلامي، قامت الحكومة الصينية بافتتاح شينخوا، وكالة الأنباء الحكومية الرئيسية الصينية، وانتشرت حول العالم ليصبح عددها ما يقرب من (١٦٢) مكتباً في عام ٢٠١٢، كما تَضاعَف عدد مراسلي شينخوا المقيمين بالخارج خلال تلك الفترة، وقامت هيئة البث الحكومية ببث الثقافة الصينية واللغة الصينية، وهي تسعى في ذلك للتنافس مع القنوات العالمية الأخرى، كقناة (بي بي سي) و(سي إن إن) وغيرهما، ويشاهدها أكثر من (٨٥) مليون مُشاهِد، في أكثر من ١٠٠ دولة ومنطقة، (Yang Ruy: 2012).

الدروس المستفادة من الخبرات الأجنبية:

من خلال العرض السابقة للخبرات الأجنبية، استَنتجَتِ الدراسة عدة موارد تعليمية وثقافية تستخدمها الدول الأجنبية سالفة الذكر كقوة، وهي ملخصة في الجدول التالي:

جدول (٢) مصادر القوة الناعمة في التعليم لدى الدول الأجنبية

الولايات المتحدة الأمريكية	المملكة المتحدة	الصين
برامج تبادل الطلاب الدولي.	الطلاب الدوليون	وكالة الأنباء التعليمية الصينية
فروع الجامعات الأمريكية حول العالم.	المنح الدراسية	الاتفاقيات التربوية الدولية.
المركز التعليمية الاسنشارية.	القنوات التعليمية	الطلاب الدوليون
برنامج التبادل الثقافي (فولبرايت)	جوائز الدراسات العليا والتطوير المهني	المِنَح الدراسية والتدريب.

الولايات المتحدة الأمريكية	المملكة المتحدة	الصين
المنح الدراسية	المجلس الثقافي البريطاني	معاهد الكونفشيوس.

في الجدول السابق تُلاحِظ الدراسة أن المِنَح الدراسية تُعدّ مصدراً مهماً لدى الدول سابقة الذكر، حيث تؤدي دوراً كبيراً في تعزيز السياسة الخارجية للدول ونشر ثقافتها على المستوى الإقليمي والعالمي.

كما أن استقطاب الطلاب الدوليين ووَضْع الامتيازات الخاصة لهم وبرامج التبادل الدولي، وتدويل التعليم العالي بصفة عامة أحد أدوات القوة الناعمة التي اعتَمدتْ عليها الدول الثلاث في تعزيز مكانتها الدولية. بالإضافة إلى ذلك هناك اهتمام لدى هذه الدول بالمراكز الثقافية، حيث هناك المراكز التعليمية الاستشارية التي تَعتمد عليها الولايات المتحدة الأمريكية في الدعاية والتدويل لتعليمها العالي، والمجلس الثقافي البريطاني ومعاهد الكونفشيوس في الصين.

وبالنظر إلى الولايات المتحدة الأمريكية تجد الدراسة أن فروع الجامعات الأمريكية المنتشرة حول العالم، ومنها منطقة الشرق الأوسط، كالجامعة الأمريكية في بيروت والجامعة الأمريكية في القاهرة لها دور هام في تعزيز قوة أمريكا الناعمة ونشر سياستها الخارجية. كما تَمْلك المملكة المتحدة أدوات أخرى، كالقنوات التعليمية وجوائز الدراسات العليا، في حين تهتم الصين بالقنوات التعليمية.

رابعاً: الدراسة الميدانية:

تهدف الدراسة الميدانية إلى الإجابة على السؤال الرابع من أسئلة البحث، وذلك من خلال الوقوف على آراء الخبراء حول توظيف التعليم كقوة ناعمة للمملكة العربية السعودية، وقد اعتمدت الدراسة الميدانية على أسلوب دلفاي (Delphi) الذي يُعد أحد أساليب المناهج البحثية المستقبلية المهتمة بالكشف عن المشكلات ذات الطبيعة المستقبلية وإيجاد الحلول المناسبة لها، (النحاس، ٢٠١٦). وتم بناؤها من خلال الخطوات التالية:

١. الاستفادة من الأدب النظري والدراسات السابقة التي تناولت القوة الناعمة وأبرز مجالاتها المستخدمة في مجال التعليم، ومنها دراسة (السهلي، ٢٠١٩)، ودراسة (الأكلبي، ٢٠١٩)، ودراسة (Irina And Tatiana،2018) ودراسة (تهامي، ٢٠١٧)، ودراسة (Natalie And Nicholas،2017)، ودراسة (Yang،2012)، ودراسة (Roopa،2010).

٢. الاستفادة من خبرات بعض الدول التي تم عرضها في الدراسة وتشمل (الولايات المتحدة الأمريكية، المملكة المتحدة، الصين)

١- مجتمع البحث وعينته:

نظراً لطبيعة البحث الحالي ومتطلبات تطبيق أسلوب دلفاي، تم الاعتماد على عينة قصدية، من الخبراء والمختصين في مجال سياسات التعليم بالجامعات السعودية، حيث استهدف الباحث في الجولة الأولى (٣٠) خبيراً ومختصاً في مجال السياسات التعليمية والتربوية من جامعات سعودية مختلفة، وحصل الباحث على موافقة (١٨) خبيراً منهم للاستمرار والمشاركة في تطبيق الجولة الثانية من أسلوب دلفاي باعتبارهم عينة البحث.

جدول رقم (٤) توزيع أفراد العينة حسب الرتبة

الرتبة العلمية	الجولة الأولى		الجولة الثانية	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
أستاذ	١٢	%٤٠	٩	%٥٠
أستاذ مشارك	١٠	%٣٣,٤	٤	%٢١,٤
أستاذ مساعد	٨	%٢٦,٦	٥	%٢٨,٦
المجموع	٣٠	١٠٠	١٨	١٠٠

يتضح من الجدول رقم (٤) أن ٤٠% من أفراد عينة الجولة الأولى رتبتهم أستاذ، وأن ٣٣,٤% برتبة أستاذ مشارك، وأن ٢٦,٦% برتبة أستاذ مساعد، بينما يتضح في الجولة الثانية أن نسبة العينة المشاركة بدرجة أستاذ بلغت ٥٠%، في حين ٢١,٤% هم في درجة أستاذ مشارك، ونسبة ٢٨,٦% بدرجة أستاذ مساعد.

١. **أداة الدراسة:** بعد مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة وخبرات بعض الدول (المملكة المتحدة، الصين، الولايات المتحدة الأمريكية) ذات الصلة بالموضوع، قام الباحث بتصميم استبانة مغلقة تتضمن أهم العبارات التي توصلت لها الدراسة في مجال توظيف القوة الناعمة في التعليم، وتكونت الاستبانة من محورين، المحور الأول تضمن الأهداف المقترحة للتعليم كقوة ناعمة للمملكة العربية السعودية وكانت من (١٣) عبارة، أما المحور الثاني فقد تضمن الأدوات المقترحة لتوظيف التعليم كقوة ناعمة للمملكة العربية السعودية وتضمنت (٢٥) عبارة، كما ترك الباحث سؤالاً مفتوحاً نهاية كل محور لإضافة أي عبارة يراها الخبير مناسبة من وجهة نظره.

٢. **تطبيق الأداة:** سارت الدراسة الميدانية على مرحلتين أساسيتين، حيث تم إعداد الجولة الأولى في بداية شهر نوفمبر ٢٠٢١م، للتعرف على آراء الخبراء حول الأولويات المدرجة في محوري الدراسة، وفق التدرج التالي (أوافق، لا أوافق، تحتاج تعديل) بالإضافة إلى سؤال مفتوح نهاية كل محور. تم التعديل في البنود وفقاً لآراء الخبراء في الجولة الأولى وكان عددهم (٣٠) خبيراً حيث تم تعديل وحذف وإضافة بعض العبارات، واقتصر الباحث على (٢٨) عبارة في الجولة الثانية من أصل (٤٨) عبارة كانت في الاستطلاع الأول، ثم قام الباحث بتطبيق الجولة الثانية في نهاية شهر نوفمبر ٢٠٢١م، وذلك بهدف زيادة التأكد من اتفاق الخبراء على فقرات الاستبانة، وكان عدد المستجيبين في الجولة الثانية (١٨) خبيراً.

٣. **صدق الاستبانة:** للتأكد من صدق الاستبانة الظاهري تم عرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين في التربية وعلم النفس وعددهم (٦)؛ لاستطلاع آرائهم، والاستفادة من ملاحظاتهم وخبراتهم، ومدى مناسبتها لأغراض الدراسة، وقد تم تعديل بعض العبارات، وصياغة بعضها، وحذف العبارات غير المناسبة وفقًا لملاحظات المحكمين.

٤. **إجراءات الدراسة:** بعد الحصول على استجابات الخبراء في الجولة الأولى، قام الباحث باستخراج نسبة التوافق لرأي الخبراء حول العبارات في المحورين، ومن ثم عرضها على الخبراء في الجولة الثانية، ونظراً لتقارب مستوى الاتفاق في نتائج الجولتين، تم استخراج نسبة الاتفاق، واعتمدت الدراسة المحك المعياري لنسبة الاتفاق المقبولة للعبارات التي حصلت على نسبة اتفاق ٨٠% فأعلى، وبعد الانتهاء من استجابة الخبراء تم الوصول إلى نتائج الدراسة النظرية والميدانية.

٥. **مناقشة نتائج الدراسة وتفسيرها:** للمحور الأول حول الأهداف المقترحة للتعليم كقوة الناعمة للمملكة العربية السعودية، تم حساب متوسط نسبة اتفاق الخبراء في الجولتين الأولى والثانية، وجاءت النتائج على النحو التالي:

جدول (٥) رأي أفراد العينة حول الأهداف المقترحة للتعليم كقوة ناعمة للمملكة العربية السعودية.

م	العبارات	نسبة الاتفاق بين الخبراء		
		الجولة الأولى	الجولة الثانية	متوسط نسب الاتفاق
١	تبليغ رسالة الإسلام إلى العالم.	%١٠٠	%١٠٠	%١٠٠
٢	تعزيز دور المملكة العربية السعودية القيادي.	%٩٨,٢	%٩٦	%٩٧,١
٣	تعزيز الدور الاقتصادي للمملكة العربية السعودية.	%٩٨	%٩٧	%٩٧,٥
٤	بناء المصداقية، والحوار والتفاهم بين الثقافات.	%٩٦	%٩٥	%٩٥,٥
٥	التأثير في العالم الإسلامي والخارجي والسعي لتوحيده.	%٩٤,٥.	%٩٣	%٩٣,٨
٦	تعزيز التضامن بين المملكة ودول العالم.	%٩٤	%٩٣,٥	%٩٣,٨
٧	السعي للسلام العالمي، والإقرار بالعدل في العلاقات الدولية.	%٩٧,٣	%٩٦,٦	%٩٧
٨	تعزيز التنافسية في الاقتصاد المعرفي.	%٩٥	%٩٤	%٩٥
٩	تعريف العالم الخارجي بالمملكة وما تشهده من نهضة علمية واقتصادية وسياسية واجتماعية وصحية.	%٩٩	%٩٨	%٩٨,٥
١٠	إقامة الروابط العلمية والثقافية مع المؤسسات التعليمية والهيئات الدولية لخدمة الإنسانية.	%٩٦	%٩٤	%٩٥
المتوسط العام لنسب الاتفاق ٩٦,٤%				

يتضح من الجدول رقم (٥) ارتفاع نسب الاتفاق بين الخبراء على جميع عبارات هذا المحور بنسبة اتفاق ٩٦,٤% وهي نسبة اتفاق مرتفعة، مما يدل على أهمية الأهداف المقترحة للتعليم كقوة

ناعمة للمملكة العربية السعودية، أما بالنسبة لعبارات المحور فقد حصلت جميعها على نسب اتفاق مرتفعة تراوحت ما بين ١٠٠% حتى ٩٣,٨%، وكان أعلاها العبارة رقم (١) والتي تنص على" تبليغ رسالة الإسلام إلى العالم" على نسبة اتفاق ١٠٠% ويرجع ذلك بطبيعة الحال إلى استشعار الخبراء بمكانة المملكة العربية السعودية باعتبارها مركزًا للعالم الإسلامي وبها الأماكن المقدسة، ويتوافق هذا مع النظام الأساسي للحكم الذي يقوم عليه البلاد حيث نصت المادة الثالثة والعشرين على حماية الدولة للعقيدة الإسلامية وتطبيق الشريعة والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، كما نصت المادة الخامسة والعشرين على حرص الدولة على تحقيق آمال الأمة العربية والإسلامية في التضامن وتوحيد الكلمة، كما يتوافق الهدف مع رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ التي ترى أن مكانة المملكة العربية السعودية في العالم الإسلامي سيمكنها من أداء دور ريادي كعمق وسند للأمة العربية والإسلامية، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة السهلي (٢٠١٩)، التي ترى أن التضامن الإسلامي ركيزة أساسية من مرتكزات عملية صنع القرار السياسي السعودي، وحرص المملكة العربية السعودية على البعد الإسلامي في سياستها الخارجية. يلي ذلك العبارة رقم (٩) والتي تنص على "تعريف العالم الخارجي بالمملكة وما تشهده من نهضة علمية واقتصادية وسياسية واجتماعية وصحية" حيث حصلت على نسبة اتفاق ٩٨,٥% ويفسر ذلك بأهمية هذا الهدف وتوافقه مع التوجهات المستقبلية للمملكة العربية السعودية ولرؤيتها الجديدة ٢٠٣٠ والتي تركز على تعريف العالم الخارجي بنهضة المملكة العربية السعودية في المجالات الاقتصادية والثقافية والاجتماعية، وتسهيل إجراءات الوصول، وتحسين الخدمات المقدمة للزائرين، وتوفير معلومات شاملة ومتكاملة لما تشهده المملكة العربية السعودية من نهضة علمية واقتصادية، وبناء أكبر متحف إسلامي في العالم وبشكل عصري وتفاعلي، وسيضم أقساماً للعلوم، والعلماء، والمسلمين، والفكر، والثقافة (رؤية السعودية، ٢٠٣٠).ثم كانت العبارة رقم (٣) والتي تنص على "تعزيز الدور الاقتصادي للمملكة العربية السعودية" وحصلت على نسبة اتفاق ٩٧,٥% وهي أيضا متوافقة مع رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ في المجال الاقتصادي، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الأكلبي (٢٠١٩) التي ترى أن الاقتصاد السعودي ذو تأثير عالمي ومساهم في أهم المؤسسات الاقتصادية

الدولية، كصندوق النقد الدولي، والبنك الدولي، والبنك الإسلامي للتنمية، كما تتوافق مع دراسة هونقينق وييه Hongying And Yeh،(2008) التي ترى أن الصين تُركِّز في مصادر القوة الناعمة لديها على الثقافة الصينية التقليدية، والتنمية الاقتصادية. وأتت العبارتان رقم (٥) والتي نصت على "التأثير في العالم الإسلامي والخارجي والسعي لتوحيده"، ورقم (٦) والتي نصت على "تعزيز التضامن بين المملكة ودول العالم" في الترتيب الأخير بنسبة اتفاق٩٣,٨% ولكنها تعدّ نسبة اتفاق مرتفعة مقارنة بالمحك المعياري الأدنى لقبول نسبة اتفاق الخبراء ٨٠%، وربما انخفضت نسبة الاتفاق لهاتين العبارتين من قبل أفراد العينة لاعتقادهم بأنه من الممكن تغطية هذين الهدفين في عبارات مختلفة في ذات المحور كعبارة تعزيز دور المملكة القيادي، والسعي للسلام العالمي، وتبليغ رسالة الإسلام للعالم. وفي مجمل القول، هناك نسبة اتفاق عالية من قبل الخبراء على عبارات المحور الأول، مما يشير إلى أهمية الأهداف وأنها تساهم بشكل كبير في تفعيل قوة المملكة العربية السعودية الناعمة الإقليمية والدولية.

جدول (٦): رأي أفراد العينة حول الأدوات المقترحة لتوظيف التعليم كقوة ناعمة للمملكة العربية السعودية:

م	العبارات	نسبة الاتفاق بين الخبراء		
		لجولة الأولى	الجولة الثانية	متوسط نسبة الاتفاق
١	المنح البحثية للعلماء المتميزين حول العالم.	%٩١	%٩٠	%٩٠,٥
٢	البحوث المشتركة مع الجامعات العالمية.	%٩٦	%٩٤	%٩٥
٣	البرامج الأكاديمية في الجامعات العالمية.	%٩٣	%٩٢,٦	%٩٢,٩
٤	الطلاب الدوليون في الجامعات السعودية.	%٩٠	%٩٠	%٩٠
٥	المدارس والمراكز التعليمية في الدول مختلفة.	%٩٠,٥	%٩٢	%٩١,٣
٦	فروع الجامعات السعودية في الدول المختلفة.	%٩٢,٧	%٩١	%٩١,٩
٧	الروابط العلمية والثقافية مع الجامعات والمؤسسات الدولية.	%٨٧	%٨٦	%٨٦,٥
٨	العلماء السعوديون الموفدون للجامعات الإقليمية والعالمية.	%٩٠	%٩١	%٩٠,٥
٩	المنح الدراسية للطلاب الموهوبين من دول مختلفة.	%٩٠	%٩١	%٨٩,٢
١٠	البرامج والأنشطة المتعددة للطلاب الدوليين المتواجدين في الجامعات السعودية.	%٨٨	%٨٩	%٩٠,٥
١١	التبادل الدولي للطلاب بين الجامعات الإقليمية والعالمية.	%٩٣,٦	%٩١,٩	%٩٢,٨
١٢	القنوات التعليمية بلغات مختلفة.	%٨٩,٢	%٩٢	%٩٠,٦

م	العبارات	نسبة الاتفاق بين الخبراء		
		لجولة الأولى	الجولة الثانية	متوسط نسبة الاتفاق
١٣	المؤتمرات العالمية في الجامعات والمركز العلمية	%٩٤	%٩٥	%٩٤,٥
١٤	المسابقات والجوائز العلمية المخصصة للعلماء والباحثين الدوليين.	%٩٠	%٨٨	%٨٩
١٥	الحوافز والتسهيلات في نظام التاشيرة الدراسية للطلاب الدوليين.	%٩١,٤	%٩٣	%٩٢,٢
١٦	البرامج التعليمية للمواهب الإقليمية والعالمية.	%٨٥	%٨٦,٦	%٨٥,٥
١٧	المراكز الثقافية السعودية في عدة جامعات ومؤسسات تعليمية دولية.	%٩٠	%٩٠	%٩٠
١٨	الملحقيات الثقافية السعودية في الدول المختلفة.	%٩٥	%٩٦	%٩٥,٥
المتوسط العام لنسب الاتفاق ٩١%				

يتضح من الجدول السابق رقم (٦) أن نسبة الاتفاق على عبارات المحور أتت مرتفعة بمتوسط عام ٩١%، كما تراوحت نسب الاتفاق في عبارات هذا المحور من ٨٥,٥% حتى ٩٥,٥% وهي نسب اتفاق مرتفعة مقارنة بالمحك المعياري الأدنى لقبول نسبة اتفاق الخبراء ٨٠%. وقد أتت العبارة رقم (١٨) والتي تنص على "الملحقيات الثقافية السعودية في الدول المختلفة "كأداة مقترحة لتوظيف التعليم كقوة ناعمة للمملكة في المرتبة الأولى بنسبة اتفاق ٩٥,٥%، وربما يرجع ذلك الأمر لاعتقاد الخبراء أن الملحقيات السعودية هي مؤسسات جاهزة، ولديها مقرات معتمدة في دول مختلفة، وتملك الخبرة الكافية للقيام بأدوارها كقوة ناعمة للمملكة العربية السعودية على المستوى الإقليمي والدولي. ونالت العبارة رقم (٢) والتي تنص على أداة "البحوث المشتركة مع الجامعات العالمية" المرتبة الثانية بنسبة اتفاق ٩٥%، ويدل ذلك على أهمية التعاون البحثي والبحوث المشتركة كأداة بارزة في تفعيل القوة الناعمة للمملكة العربية السعودية، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة ناتاليا ونيكولاس (Natalie And 2017،Nicholas) التي توصلت إلى أن المساهمة في البحوث المشتركة مع مؤسسات البحث المختلفة كقوة ناعمة؛ يخدم ذلك المصالح الدبلوماسية الأسترالية في دول شرق وجنوب آسيا، كما تتفق مع دراسة يانق (Yang،2012) التي ترى أن التفاعل بين الصين ومجموعة دول الأسيان عبر التحالفات الإقليمية من خلال التعاون البحثي والبرامج الأكاديمية المشتركة أعطى دول الإقليم قوة استراتيجية في الأحداث والقرارات الدولية. كما أتت العبارة رقم (١٣) والتي تنص على أداة " المؤتمرات العالمية في الجامعات والمركز

العلمية" في المرتبة الثالثة بنسبة اتفاق ٩٤,٥ % من الخبراء عينة الدراسة مما يدل على أهمية المؤتمرات العالمية في التعريف بسياسة وثقافة الدولة الراعية لمثل هذه المؤتمرات، وتتفق هذه النتيجة مع ما ناقشته دراسة جولانز واخرين (Gulnaz at elt،2018) حول الاتفاق المبرم بين الصين وحكومات منظمة شنغهاي للتعاون الدول الأعضاء في مجال التعاون الثقافي، واهتمامها بالمؤتمرات العلمية، والتبادل السنوي للطلاب كأداة لتعزيز القوة الناعمة للصين في منطقة الدول الأعضاء. وكانت العبارة رقم (١٦) والتي نصت على أداة "البرامج التعليمية للمواهب الإقليمية والعالمية" أقل نسبة من حيث اتفاق الخبراء نسبة اتفاق ٨٥,٥%، ولعل هذا يرجع إلى اعتقاد عينة الخبراء أن هذا الجانب قد تم تغطيته في عبارات أخرى في هذا المحور كالمنح الدراسية للطلاب الموهوبين، والتبادل الدولي للطلاب بين الجامعات، وهي تظل نسبة مرتفعة مقارنة بالمحك المعياري المعتمد.

وبقراءة عامة ممكن ملاحظة أهمية تفعيل هذه الأدوات المقترحة والمختلفة من برامج أكاديمية، ومنح دراسية، ومسابقات، ومراكز ثقافية ومؤتمرات عالمية وغيرها، في تعزيز قوة المملكة العربية السعودية الناعمة وإبراز صورتها المشرقة على المستوى الإقليمي والدولي.

خامساً: الاستنتاجات:

في ضوء العرض السابق للإطار النظري وأدبيات الدراسة ونتائج التحليل الإحصائي يمكن تلخيص أهم النتائج على النحو التالي:

١–النتائج النظرية للدراسة:

- إن اهتمام دول العالم بالقوة الناعمة كان نتيجة للتغيرات السياسية والاقتصادية والاجتماعية، التي وصل لها العلم اليوم. فبعد استخدام القوة الصُّلبة في استعمار البلاد والحروب المتتالية والدمار الذي خلفته هذه القوة، بدأت الدول في البحث عن أدوات قوة مختلفة، بعيداً عن الحروب والدمار، متجهة بذلك إلى أدوات القوة الناعمة ذات التأثير الفعال.

- تَبحث الدول العظمى بشكل مستمر عن زيادة قوتها وَفْق أدوات مختلفة، ومنها أدوات القوة الناعمة، كالتعليم والثقافة والإعلام وغيرها.
- هناك ثلاثة موارد للقوة الناعمة، وهي:

١. الثقافة: وهي الممارسات الثقافية والقيم، والأدب، والفنون، والتعليم، والثقافة الشعبية وما تتضمنه من أدوات، حيث تؤثر هذه الموارد على صناع الرأي والقادة والأفراد ذوي التأثير في المجتمعات المختلفة.

٢. القيم السياسية: والتي تَرغب هذه الدول في تحقيقها وترسيخها، ومن أمثلتها: الأمن، العدالة الاجتماعية، الحرية، وغيرها من القيم.

٣. السياسة الخارجية: وهي جهود الدولة تجاه غيرها من الدول المجاورة والإقليمية، أو دول مختلفة، وطريقة تعاملها مع القضايا العالقة، وتقديم الحلول والاقتراحات والمبادرات، وغيرها من مهام السياسة الخارجية.

- اهتمت الدول الأجنبية محور الدراسة بمجموعة من أدوات القوة الناعمة في التعليم، ومنها المِنَح الدراسية، والمراكز الثقافية، وبرامج التبادل الدولي، ووسائل الإعلام التعليمية، فروع الجامعات.. وغيرها.
- تمتلك المملكة العربية السعودية موارد عديدة للقوة الناعمة في المنطقة؛ فهي مركز العَالَم الإسلامي، وبها الأماكن المقدسة، وتتمتع بموقع جغرافي هام، ولديها موارد اقتصادية عديدة، وبها عدد من الجامعات تتفوق بها على دول المنطقة، وبها أماكن سياحية مختلفة.
- بَذَلَتِ المملكة العربية السعودية جهوداً واسعة في زيادة قوتها الناعمة، ولكنها ما زالت في حاجة إلى زيادة التنوع لمصادر قوتها الناعمة.
- اهتمت المملكة العربية السعودية بالمِنَح الدراسية كقوة ناعمة في التعليم، ولكن اقتصر هذا الاهتمام على الجامعات الكبيرة والجامعات الإسلامية، وعلى التخصصات الشرعية في معظم الأحيان. لذا تَرَى الدراسة أن التوسع في المِنَح الدراسية في جميع الجامعات

السعودية وفي شتى المجالات العلمية يساعد المملكة العربية السعودية في تعزيز قوتها الناعمة التعليمية في المنطقة وحول العالم.

٢–النتائج الميدانية للدراسة:

- أظهرت نتائج الدراسة الميدانية أن أعلى نسب الاتفاق في محور أهداف توظيف التعليم كقوة ناعمة للمملكة العربية السعودية تمثلت في تبليغ رسالة الإسلام إلى العالم بنسبة اتفاق من قبل الخبراء تبلغ ١٠٠%، تليها تعريف العالم الخارجي بالمملكة وما تشهده من نهضة علمية واقتصادية وسياسية واجتماعية بنسبة اتفاق ٩٨,٨%، ومن ثم تعزيز الدور الاقتصادي للمملكة العربية السعودية بنسبة ٩٧,٥%.
- توصلت نتائج الدراسة إلى أن هناك مجموعة أخرى من الأهداف نالت نسب اتفاق تعتبر مرتفعة من قبل الخبراء المختصين، كتعزيز الدور القيادي للمملكة العربية السعودية، والسعي للسلام العالمي، وتعزيز التنافسية في الاقتصاد المعرفي، وإقامة الروابط العلمية والثقافية مع المؤسسات التعليمية العالمية.
- أظهرت نتائج الدراسة الميدانية أن أعلى نسب الاتفاق في محور الأدوات لتوظيف التعليم كقوة ناعمة للمملكة العربية السعودية كانت متمثلة في الملحقيات الثقافية السعودية في الدول المختلفة بنسبة اتفاق تصل إلى ٩٥,٥%، ثم أتت البحوث المشتركة مع الجامعات العالمية بنسبة اتفاق ٩٥.%، تليها المؤتمرات العالمية في الجامعات والمراكز العلمية بنسبة اتفاق ٩٤,٥%.

٣–توصيات الدراسة:

- أهمية التوسع من قبل وزارة التعليم والجامعات السعودية في برامج التبادل الطلابي الدولي، والمنح الدراسية للطلاب الدوليين مما يساهم هذا الأمر في تعزيز سياسة المملكة الخارجية وتنويع مصادر قوتها الناعمة.

- تؤدي القنوات التعليمية والثقافية دوراً كبيراً في تعزيز مكانة الدول خارجياً؛ لذا تعزيز هذا الجانب وبث قنوات تعليمية وثقافية بعدة لغات في جميع أنحاء العالم، قد يساعد على التعريف بالمملكة العربية السعودية وما تشهده من تطور في شتى المجالات.
- المراكز الثقافية تُعدّ واجهة مهمة لكثير من الدول؛ للتعرف على ثقافتها وفنونها. ولاحظت الدراسة اهتمام كل من الولايات المتحدة الأمريكية وبريطانيا والصين، بالمراكز والمعاهد الثقافية وانتشارها حول العالم، ودورها في تفعيل القوة الناعمة، وتَمْلك المملكة العربية السعودية ما يقارب (٢٨) ملحقية ثقافية حول العالم، ولكن تقوم مهامها في الغالب على خدمة الطلاب السعوديين المبتعثين، وإن كان هناك بعض الفعاليات التعريفية بالمملكة العربية السعودية وثقافتها وإنجازاتها، لكنها تُعدّ محدودة، لذا ترى الدراسة أهمية التوسع في الملحقيات الثقافية والمراكز الثقافية على مستوى العالم، وأن تتعدد مهام هذه الملحقيات؛ لتشمل التدريب والتعليم وإعطاء المِنَح الدراسية، ولتكون منبراً للتعريف بالسعودية وإنجازاتها وثقافتها وفنونها وجامعاتها.
- افتتاح فروع للجامعات السعودية في دول عديدة يُعدّ رافداً مهماً في تعزيز القوة الناعمة للمملكة العربية السعودية.
- الحراك الثقافي المستمر، والمشاركات في المؤتمرات العالمية، ودعم البحوث المشتركة جانب مهم، يساعد المملكة العربية السعودية في تعزيز قوتها الناعمة إقليمياً ودولياً.
- أهمية تأسيس إدارة أو مركز للقوة الناعمة السعودية، يَتْبَع وزارة الخارجية السعودية والجهات ذات العلاقة؛ لدراسة وتفعيل أدوات القوة الناعمة في المملكة العربية السعودية في شتى المجالات.
- أهمية دراسة أدوات القوة الناعمة بالمملكة العربية السعودية بشتى أنواعها بشكل أكثر تفصيلاً، وبناء خطة استراتيجية للاستفادة من هذه الأدوات وتفعيلها.

المراجع:

الأكلبي، فيصل عاتق عايض. (٢٠١٩). دور القوى الناعمة استراتيجياً في فاعلية السياسة الخارجية للمملكة العربية السعودية. رسالة (ماجستير)جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، كلية العلوم الاستراتيجية، (٢٠١٩).

إكرامي عبدالله. (٢٠١٩). السعودية تتقدم إلى المركز الخامس عالمياً في احتياطيات الغاز المثبتة بعد المراجعة، استرجعت في تاريخ (٣-١-٢٠٢١ (من: https://www.Aleqt.Com/2019/01/13/Article_1522891.Html

برنامج صندوق الاستثمارات العامة. (٢٠٢٠). طموحات ومؤشرات، استرجعت في تاريخ (٢٦-٧-٢٠٢٠) من: Https://www.Pif.Gov.Sa/Ar/Pifcontentprogram/Pif%20program_Ar.Pdf

التقرير الإحصائي السنوي (٢٠١٩) لمنظمة الأقطار العربية المصَدِّرة للبترول (أوابك) تم الاسترجاع بتاريخ ٢٣-٣-٢٠٢٠ من: Http://Oapecorg.Org/Ar/Home/Publications/Reports/Annual-Statistical-Report

الحجامي، أحمد حاشوش. (٢٠١٧). الاعتدال كقوة ناعمة في العلاقات الدولية (الولايات المتحدة الأمريكية أنموذجاً). مجلة لارك للفلسفة واللسانيات والعلوم الاجتماعية، ١٨٢-١٩٧.

خضر، باسل خليل. (٢١٠٤). أثر التحول في مفهوم القوة على العلاقات الدولية. رسالة ماجستير، كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية، جامعة الأزهر، غزة، (٢٠١٤).

رؤية المملكة العربية السعودية. (٢٠٣٠). استرجعت في تاريخ (٢-١٢-٢٠٢٠) من: Https://Vision2030.Gov.Sa/Ar/Vision/Crown-Message

زكي، فاضل. (١٩٩٥). السياسة الخارجية وأبعادها في السياسة الدولية، بغداد: مطبعة شفيق. ٢-٣.

السعدون، أحمد. (٢٠١٦). الاستخدام الأمريكي للقوة الصُّلبة والقوة الناعمة في السياسة الخارجية. مجلة الدراسات الدولية، ٦٤ (٦٥).1-١٦.

سليم، محمد السيد. (٢٠٠١). تحليل السياسة الخارجية القاهرة: دار الجليل، ٧-٨.

السهلي، حمد سلمان حمد. (٢٠١٩). القوة الناعمة ودورها في تعزيز السياسة الخارجية للمملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، كلية العلوم الاستراتيجية، (٢٠١٩).

القرني، حسن. (٢٠١٨). بعض مشكلات طلاب المنح الدراسية بجامعة تبوك والآليات الإجرائية لمعالجتها. مجلة العلوم التربوية، جامعة تبوك، ١٣، ١٠٧-١٥٤.

الكعود، اياد. (٢٠١٦). إستراتيجية القوة الناعمة، ودورها في تنفيذ أهداف السياسة الخارجية الأمريكية في المنطقة العربية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، (٢٠١٦).

محمود، سالي. (٢٠١٩). القوة الناعمة وسيلة النجاح في السياسة الدولية. المجلة الاجتماعية القومية، المركز القومي للبحوث الاجتماعية، (٣). ١٦٥-١٧٤.

مؤسسة الملك فيصل الخيرية. (١٩٧٩). جائزة الملك فيصل، استرجعت في تاريخ (٢٢-١٠-٢٠٢٠) من: Https://Kingfaisalprize.Org/Ar

مؤسسة النقد العربي السعودي. (٢٠١٨). التقرير السنوي الرابع والخمسون، استرجعت في تاريخ (١٨-١-٢٠٢١) من: Http://www.Sama.Gov.Sa/ArSa/Economicreports/Annualreport/Annual_Report_54 TH-Ar.Pdf

النحاس، نجلاء مجد (٢٠١٦) استخدام البحوث الجامعية في تصميم خريطة بحثية مستقبلية لقسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية جامعة الإسكندرية، مجلة كلية التربية بالإسكندرية، مصر ٢٦ (٦)٢١-١٥٠.

النظام الأساسي للحكم بالمملكة العربية السعودية (١٩٩٢). أمر ملكي رقم (أ/٩٠) بتاريخ ٢٧-٨-١٤١٢هـ استرجعت في تاريخ (٢- ٩-٢٠٢٠)من: Https://Laws.Boe.Gov.Sa/Boelaws/Laws/Lawdetails/16B97FCB-4833-4F66-8531-A9a700f161b6/1

وزارة الشؤون الإسلامية والدعوة والإرشاد، مسابقة الملك عبد العزيز الدولية (٢٠٢٢). استرجعت بتاريخ ١٨-١-٢٠٢٢ من: https://www.moia.gov.sa/Quran/Pages/kingAbdulazizCompetition.aspx

يوسف أحمد العثيمين. (٢٠١٨). القوة الناعمة للمملكة في ظل رؤية (٢٠٣٠). استرجعت بتاريخ ٦-٤-٢٠٢٠ من:.Https://www.Okaz.Com.Sa/Articles/Na/1607058

References:

Aidarbek Amirbeka، & Kanat Ydyrysb. (2014).Education And Soft Power: Analysis as an Instrument of Foreign Policy. Social and Behavioral Sciences، (143)، 514 – 516.

Abe W. Ata، Ly Thi Tran. (2018). Educational Reciprocity and Adaptivity، International Students and Stakeholders، Routledge. Uk.

Alistair، Macdonald. (2019). British Council، Soft Power Superpowers، Global Trends In Cultural Engagement and Influence. Retrieved on 9-4-2021from: www.britishcouncil.org/sites/default/files/j119_thought_leadership_global_trends_in_soft_power_web.pdf

Bertelsen، R. G. (2012). Private Foreign-Affiliated Universities. The State، And Soft Power: The American University Of Beirut And The American University In Cairo. Foreign Policy Analysis، 8 (3)، 293–311. Https://Doi-Org.Sdl.Idm.Oclc.Org/10.1111/J.1743-8594.2011.00163.X International Education. Global Growth and Prosperity. (2013). Retrieved on 9-4-2021from:https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/340600/bis-13-1081-international-education-global-growth-and-prosperity-revised.pdf

Blondheim، M.، & Segev، E. (2017). Just Spell Us Right: America's News Prominence And Soft Power. Journalism Studies، 18 (9)، 1128–1147.DoiOrg.Sdl.Idm.Oclc.Org/10.1080/1461670x.2015.1114899

British Council. (2003). Education UK. Positioning For Success. London، British Council.

Bulent Aras & Zulkarnain Mohammed. (2019). The Turkish Government Scholarship Program as a Soft Power Tool. Turkish Studies، (20)،421-441. Doi: 10.1080/14683849.2018.1502042.

Gulnaz Kuramayeva And Saniya Nurdavletova. (2018). China' S Soft Power Methods Applied In Central Asian Countries (The Case Of Kazakhstan)، Central Asia And The Caucasus English Edition، 19 (3).23-43.

Zewail، Ahmed. (2010). The Soft Power of Science، Retrieved on 9-4-2021from: https://www.The-American-Interest.Com/2010/07/01/The-Soft-Power-Of-Science/.

Ead، Hamed. (2020). Globalization in Egyptian Higher Education as Soft-Power in Neighboring Countries، (in Arabic) Cairo University as a Case Study، International Journal of Scientific & Engineering Research، 11 (2)، 513-542.

Fulbright Scholar Program. (2020. Catalog of Awards Connect with Fulbright Find Fulbright Alumni. Retrieved on 9-4-2021from: https://www.Cies.Org/.

Higher Education Student Data. (2020). Retrieved on 9-4-2021 from: Https://www.Hesa.Ac.Uk/Data-And-Analysis/Students/Where-From.

Hongying Wang and Yeh-Chung Lu. (2008). The Conception Of Soft Power And Its Policy Implications. A Comparative Study Of China And Taiwan، Journal Of Contemporary China، 17 (56) 425–447.

Irina Alexandrovna Terentyeva And Tatianathe. (2018). Education System as A، Soft Power" In Th Prevention of Extremist And Radical Tendencies Among Young People. Astra Salvensis (11)، 34-44.

Joseph S. Nye. (2004). Soft Power، The Means to Success in World Politics، Public Affairs. New York، 2004.

Natalie Laife And Nicholas Kitchen. (2017).Making Soft Power Work: Theory And Practice In Australia'S. International Education Policy، Politics & Policy، 45 (5)، 813-840.

Rizvi، F. (2011). Theorizing Student Mobility In An Era Of Globalization. Teachers And Teaching: Theory And Practice، 17 (6)، 693–701.

Roopa Desai Trilokekar. (2010).International Education as Soft Power? The Contributions and Challenges of Canadian Foreign Policy to the Internationalization of Higher Education. Higher Education، (59)، 131–147.Doi 10.1007/S10734-009-9240-Y.

Sylvie Lomer. (2017). Soft Power as A Policy Rationale for International Education in the UK. ACritical Analysis، Higher Education، (74)، 581–598. Doi 10.1007/S10734-016-0060-6.

Wilson، I. (2014).International Education Programs and Political Influence، Manufacturing Sympathy? Basingstoke، Palgrave Macmillan. DOI:10.1057/9781137349675

Yang Rui. (2012).Internationalization، Regionalization، And Soft Power: China's Relations with Asian Member Countries in Higher Education. Front. Educ. China، (4)،486-507. Doi 10.3868/Sl 10-001-012-0025-3.

Al-Aklabi، Faisal Ataq Ayed. (2019). The strategic role of soft powers in the effectiveness of the foreign policy of the Kingdom of Saudi Arabia. (in Arabic) Master's Thesis، Naif Arab University for Security Sciences، College of Strategic Sciences.

Annual Statistical Report. (2019). Organization of Arab Petroleum Exporting Countries (OAPEC) Retrieved on 1-10-2020 from: http://Oapecorg.Org/Ar/Home/Publications/Reports/Annual-Statistical-Report

Al-Hijami، Ahmed Hashush. (2017). Moderation as a soft force in international relations (the United States of America as a model). (in Arabic)Lark Journal of Philosophy، Linguistics and Social Sciences، (26)،182-197.

Khader، Basil Khalil. (2104). The impact of the shift in the concept of power on international relations. (in Arabic) Master's thesis، Faculty of Economics and Administrative Sciences، Al-Azhar University، Gaza.

Al-Saadoun، Ahmed. (2016). The American use of hard and soft power in foreign policy. (in Arabic) Journal of International Studies، (64)، 65، 1-16.

Al-Sahli، Hamad Salman Hamad. (2019). Soft power and its role in strengthening the foreign policy of the Kingdom of Saudi Arabia. (in Arabic) Master's thesis، Naif Arab University for Security Sciences، College of Strategic Sciences.

Al-Kaoud، Iyad. (2016). Soft Power Strategy and its Role in Implementing the Objectives of US Foreign Policy in the Arab Region. (In Arabic) Unpublished Master's Thesis، Middle East University.

Mahmoud، Sally. (2019). Soft power means success in international politics. (In Arabic)The National Social Journal، The National Center for Social Research، September، (3)165- 174.

Zweail، Ahmed. (2010). The Soft Power of Science، Retrieved on 5-4-2021 from: https://www.the-american-interest.com/2010/07/01/the-soft-power-of-science/.

دور خطب المسجد الحرام في تحقيق الأمن الاجتماعي خلال جائحة كورونا

The role of the sermons of the Grand Mosque in achieving social security during the Corona pandemic

إعداد

د. وفاء أحمد عياض الغامدي

أستاذ مساعد بقسم التربية الاسلامية والمقارنة في جامعة أم القرى

Dr. Wafaa Ahmad Ayad Algamdi

Assistant Professor, Department of Islamic and Comparative Education at Umm Al-Qura University

DOI: 10.36046/2162-000-010-012

المستخلص

هدف البحث إلى الوقوف على دور خطب المسجد الحرام في تحقيق الأمن الاجتماعي خلال جائحة كورونا من خلال رصد واقع تضمين الخطب لأبعاد الأمن الاجتماعي المختلفة. واتبع المنهج الوصفي التحليلي. وتم تطبيق أسلوب تحليل المحتوى على عينة مختارة من خطب المسجد الحرام خلال فترة الحظر لعام١٤٤١هـ بلغت خمس عشرة خطبة. وكانت أداة البحث عبارة عن استمارة تحليل من تصميم الباحثة، مكونة من تسع وأربعين فقرة تمثل المقومات موزعة على سبعة أبعاد رئيسية.

ومن أهم النتائج التي توصل إليها البحث:

١-تقوم خطب المسجد الحرام بدور مهم في تعزيز الأمن الاجتماعي بكل أبعاده لدى أفراد المجتمع السعودي خاصة، والمسلمين عامة. ويتبين ذلك من خلال الموضوعات المختلفة التي يتناولها خطباء المسجد الحرام والمرتبطة بقضايا محلية وعالمية تستهدف منظومة الأمن.

٢-أظهرت نتائج التحليل أن المتوسطات الحسابية لأبعاد الأمن الاجتماعي تراوحت بين (١,١٥- ٢,٠٥) من أصل (٣,٠٠) درجات، حيث كان أعلاها للبُعْد «الإيماني» بمتوسط حسابي قدره (٢,٠٥) وبدرجة متوسطة، بينما كان أدناها للبُعْد «البيئي» بمتوسط حسابي قدره (١,١٥) وبدرجة منخفضة.

٣-المتوسط الحسابي العام لدرجة تضمين خطب المسجد الحرام لأبعاد الأمن الاجتماعي حيث بلغ (١,٤٦) من (٣,٠٠)، وهو ما يُشير إلى أن مستوى تضمين خطب المسجد الحرام لأبعاد الأمن الاجتماعي قد جاء بصورة مجملة بدرجة منخفضة.

٤-خطب المسجد الحرام اعتنت بحاجات المجتمع، ومن أهمها حاجته إلى الأمن الاجتماعي بجميع أبعاده، لاسيما البعد الإيماني، والسياسي، والاقتصادي، والأخلاقي، والاجتماعي بشكل أكبر من البعد الصحي والبيئي على الرغم من أهميتها في تحقيق البعد الاجتماعي.

الكلمات المفتاحية: خطب المسجد الحرام- الأمن الاجتماعي- جائحة كورونا.

Abstract:

The aim of the research is to identify the role of the sermons of the Grand Mosque in achieving social security during the Corona pandemic by monitoring the reality of the inclusion of sermons for the various dimensions of social security. And follow the descriptive analytical approach. The content analysis method was applied to a selected sample of the sermons of the Grand Mosque during the prohibition period of 1441 AH, which amounted to fifteen (15) sermons. The research tool was an analysis form designed by the researcher, consisting of forty-nine (49) paragraphs representing the ingredients distributed over seven (7) main dimensions.

Among the most important results of the research:

1- The sermons of the Grand Mosque play an important role in enhancing social security in all its dimensions for members of Saudi society, and Muslims in general. This is evidenced by the various topics addressed by the preachers of the Grand Mosque and related to local and global issues targeting the security system.

2- The results of the analysis showed that the arithmetic averages of the dimensions of social security ranged between (1.15-2.05) out of (3.00) degrees, where the highest was for the "faith" dimension with an arithmetic mean of (2.05) and a medium degree, while the lowest was for the "environmental" dimension with an arithmetic mean A rate of (1.15) and a low score.

3- The general arithmetic average of the degree of inclusion of the sermons of the Grand Mosque in the dimensions of social security was (1.46 out of 3.00), which indicates that the level of inclusion of the sermons of the Grand Mosque in the dimensions of social security came in an overall low degree.

4- The sermons of the Grand Mosque took care of the society's needs, the most important of which is its need for social security in all its dimensions, especially the faith, political, economic, moral, and social dimension more than the health and environmental dimension despite its importance in achieving the social dimension.

Key words: Sermons of the Grand Mosque - Social Security - Corona pandemic**.**

المقدمة:

عاش العالم حالة من الرخاء والاستقرار، ووصل بالإنسان أن ظن نفسه أقوى المخلوقات، وأنه قادر ومسيطر على العالم. لكن إرادة الله فوق كل إرادته، فالله وحده هو القادر على تغيير الكون، قال تعالى: ﴿حَتَّىٰ إِذَا أَخَذَتِ الْأَرْضُ زُخْرُفَهَا وَازَّيَّنَتْ وَظَنَّ أَهْلُهَا أَنَّهُمْ قَادِرُونَ عَلَيْهَا أَتَاهَا أَمْرُنَا لَيْلًا أَوْ نَهَارًا فَجَعَلْنَاهَا حَصِيدًا كَأَن لَّمْ تَغْنَ بِالْأَمْسِ ۚ كَذَٰلِكَ نُفَصِّلُ الْآيَاتِ لِقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ﴾ [يونس:٢٤]. فبعد أن تفشى فايروس كورونا COVID-19 نهاية عام ٢٠١٩م؛ أصبح العالم يعيش خوفاً لم يعرف من قبل تسبب في إغلاقات كبرى وفرض حجر صحي؛ مما تسبب بانعدام الشعور بالأمن في كثير من جوانب الحياة. الأمر الذي دعا المنظمات العالمية إلى وضع استراتيجيات مناسبة للتعايش مع هذه الجائحة.

ومن جوانب الحياة التي تأثرت سلباً بجائحة كورونا جانب الأمن الاجتماعي. فالأمن الاجتماعي غاية من أجل الغايات الشرعية، ومقصد عظيم من مقاصد الدين، وهو منّة إلهية يضرب الله به الأمثال ﴿وَضَرَبَ اللَّهُ مَثَلًا قَرْيَةً كَانَتْ آمِنَةً مُّطْمَئِنَّةً يَأْتِيهَا رِزْقُهَا رَغَدًا مِّن كُلِّ مَكَانٍ فَكَفَرَتْ بِأَنْعُمِ اللَّهِ فَأَذَاقَهَا اللَّهُ لِبَاسَ الْجُوعِ وَالْخَوْفِ بِمَا كَانُوا يَصْنَعُونَ﴾ [النحل:١١٢]. وهو فريضة إلهية وضرورة من ضرورات العمران والحضارة الإنسانية، ولذلك قرن الله بين نعمة العيش ونعمة الأمن ﴿فَلْيَعْبُدُوا رَبَّ هَـٰذَا الْبَيْتِ * الَّذِي أَطْعَمَهُم مِّن جُوعٍ وَآمَنَهُم مِّنْ خَوْفٍ﴾ [قريش:٣-٤]. وجعل عليه الصلاة والسلام الشعور بالأمن في المجتمع أحد مقومات السعادة والرضا؛ حيث قال عليه الصلاة والسلام: (من أصبح منكم آمناً في سربه، معافاً في جسده، عنده قوت يومه فكأنما حيزت له الدنيا بحذافيرها) [البخاري،٣٠٠].

والأمن الاجتماعي بمفهومه العام يشمل كل نواحي حياة الانسان المعاصر، فهو يشمل الاكتفاء المعيشي والاقتصادي، والاستقرار، وتأمين الخدمات الصحية والتعليمية والترفيهية، وغيرها (زهاني وآخرون،٢٠١٩م).

وفي ظل تداعيات هذه الجائحة برزت حاجة المجتمع إلى من يبث فيه روح الأمل ويقوي عزيمته. وقد تمثل ذلك في الخطاب الديني الإسلامي المتمثل في خطب المسجد الحرام الموجهة للعالم أجمع. فخطب المسجد الحرام لها أثر ملموس في تقوية وترسيخ دعائم الأمن الاجتماعي عموماً وأثناء الجائحة على وجه الخصوص.

موضوع البحث:

يتمثل في بيان دور خطب المسجد الحرام في تحقيق الأمن الاجتماعي خلال جائحة كورونا. فالعالم تعرض لتغيرات كبيرة على مستوى الأمن الاجتماعي بسبب تأثيرات الجائحة. فجائحة كورونا ليست مجرد حالة طارئة في قطاع الصحة؛ ولكنها تجاوزت ذلك الإطار بكثير فيمكن وصفها بأنها أزمة اقتصادية، وإنسانية، واجتماعية. ولازال الفايروس له آثار تتسبب بتنفيذ تدابير احترازية مما يشكل ضغوطًا اجتماعية (آل سعد، ٢٠٢٠م). كما أن لجائحة كورونا آثارًا سلبية مستمرة على مقومات الحياة، ومنها مقومات الأمن الاجتماعي، فقد أكدت دراسة (المشهداني، ٢٠٢٠م) أن وباء COVID-19 بمدى اتساعه يرقى إلى مستوى تهديد خطير للصحة العامة والتي تعد ركناً مهماً من أركان الأمن الاجتماعي.

وهذه الآثار تقوض الأمن الاجتماعي المطلوب والذي تسعى جميع الدول لتحقيقه كونه ركيزة أساسية لاستقرار الحياة وبناء المجتمعات، وعاملاً رئيساً في حماية منجزات وأمن الأوطان. فالأمن الاجتماعي هاجس الأمم، تسعى إلى تحقيقه بشتى السبل، باعتباره العامل الجوهري الذي يحفظ الوجود الإنساني ويمنحه الحياة الكريمة. وذكر الشطي (٢٠٠٩م) أن الأمن الاجتماعي مسؤولية مشتركة بين كافة قطاعات وأفراد المجتمع، لأن غيابه له أضرار خطيرة على الفرد والمجتمع.

ولم يعد تحقيق الأمن الاجتماعي مقصوراً على ما تبذله الدولة من جهد؛ بل باتت الحاجة ماسة إلى تضافر جهود مختلف هيئات ومؤسسات المجتمع لتحقيق شعار "الأمن مسؤولية الجميع"، وبذل الجهد لتأكيد أن الوقاية خير من العلاج (المشهداني، ٢٠٢٠م).

ويُعد المسجد من أهم مؤسسات المجتمع التي يمكن من خلالها تحقيق الأمن الاجتماعي من خلال الخطب والمواعظ والفتاوى الشرعية. وتزداد الأهمية عظمة في المسجد الحرام، الذي يتميز عن غيره كونه قبلة المسلمين، وأول بيت وضع للناس، ومن المساجد التي تشد إليها الرحال (العتيبي، ١٤٤١هـ).

ولما كان لخطب المسجد الحرام دور فعّال ومؤثر في الإرشاد والتوجيه، واحتواء خوف الناس من الجائحة وتبعاتها الصحية والاقتصادية والاجتماعية، وبث الأمل ونشر التفاؤل في نفوس المسلمين، والدعوة إلى طاعة ولي الأمر بما يحقق مصالح أفراد المجتمع ويحفظ أمنهم؛ كان هذا الموضوع جديرًا بالبحث والدراسة؛ ويأتي هذا البحث لبيان دور خطب المسجد الحرام في تحقيق الأمن الاجتماعي بأبعاده المختلفة خلال جائحة كورونا.

أسئلة البحث:

١- ما مفهوم الأمن الاجتماعي، وأهميته، ووسائل تحقيقه؟

٢- ما أبعاد الأمن الاجتماعي ومقوماته التي ينبغي تضمينها في خطب المسجد الحرام؟

٣- ما واقع تضمين خطب المسجد الحرام لأبعاد الأمن الاجتماعي؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

١- التعرف على مفهوم الأمن الاجتماعي وأهميته ووسائل تحقيقه.

٢- بيان أبعاد الأمن الاجتماعي ومقومات كل بعد، والتي ينبغي تضمينها في خطب المسجد الحرام.

٣- الكشف عن واقع تضمين خطب المسجد الحرام لأبعاد الأمن الاجتماعي المختلفة.

أهمية البحث:

تتمثل الأهمية النظرية في:

١- أهمية موضوع الأمن الاجتماعي ودوره في تحقيق التنمية والاستقرار للفرد والمجتمع.

٢- استمرار الآثار السلبية لجائحة كورونا على أبعاد الأمن الاجتماعي مما يستدعي التصدي لها قدر الإمكان.

٣- إثراء مكتبة التربية الإسلامية بهذا النوع من الأبحاث التي تعمل على بيان الأدوار المختلفة والمهمة لخطب المسجد الحرام، وربطها بالمستجدات المعاصرة التي تؤثر على المجتمع.

وتتمثل الأهمية التطبيقية في:

١- الإفادة من نتائج البحث الحالي من قبل القائمين على شؤون المسجد الحرام في تحديد الموضوعات التي ينبغي لخطب المسجد الحرام تناولها في سبيل تحقيق الأمن الاجتماعي.

٢- إفادة مؤسسات المجتمع في العمل على خلق حالة تأهب ضد المستجدات المعاصرة التي تهدد الأمن الاجتماعي عن طريق تنمية المسؤولية الاجتماعية للأفراد والتوعية بمقومات الأمن الاجتماعي، وأهميتها في دفع عجلة الازدهار للمجتمع، ويتم ذلك بتوجيه الخطاب الديني والتعليم والإعلام، مما يجعل التصدي للتحديات المستقبلية وتجاوزها أمراً يسيراً على أفراد المجتمع.

حدود البحث:

- الحدود الموضوعية: تتمثل في بيان دور خطب المسجد الحرام في تحقيق الأمن الاجتماعي خلال جائحة كورونا.
- الحدود الزمانية: خطب المسجد الحرام خلال فترة الحجر الصحي الذي فرض للحد من انتشار الفيروس في الفترة الممتدة من ١١ رجب إلى ٢٨ شوال من عام ١٤٤١هـ.

مصطلحات البحث:

-خطب المسجد الحرام: هي الاسم المتعارف عليه للخطبتين التي يلقيهما الإمام قبل صلاة الجمعة، وهي شعيرة من الشعائر الدينية التي يقوم بها المسلمون، ولها شروط ينبغي توافرها في الخطبة ذاتها، وفي الخطيب الذي يُلقيها، وتكون قبل إقامة صلاة الجمعة في نفس اليوم المسماة به وهو يوم الجمعة، ووقتها هو وقت صلاة الظهر (العتيبي، ١٤١٤هـ، ص٤٥).

وتعرفها الباحثة إجرائياً: بأنها الخطاب الديني الاجتماعي الموجه إلى المسلمين كافة من المسجد الحرام يوم الجمعة وفي العيدين، والذي يهدف إلى إرشادهم وتوجيههم دينياً واجتماعياً وفق المتطلبات المعاصرة.

-الأمن الاجتماعي: ويقصد به حالة الاطمئنان التي يشعر بها أفراد المجتمع، والناتجة عن الممارسات التي تحقق للفرد عدم الشعور بالخوف في حاضره ومستقبله، وتسعى إلى حماية دينه، ونفسه، وعقله، وماله، وعرضه، وتؤكد مكانته في المجتمع، وتتيح له فرص المشاركة المجتمعية (المراعية، ٢٠١٠م، ص١٢).

وعرفته الجيب بأنه: "تأمين الخدمات الأساسية للمواطن من صحة وتعليم وسكن، وبما يضمن فرصًا متكافئة، وحياة كريمة لجميع المواطنين" (٢٠٠٧م، ص٢).

وتعرفه الباحثة إجرائياً: حالة الاستقرار والطمأنينة المادية والمعنوية التي يجب أن يشعر بها كافة أفراد المجتمع خلال الجائحة والتي يشكل غيابها ردود أفعال سلبية.

-جائحة كورونا: تعرفها منظمة الصحة العالمية بأنها: جائحة عالمية مستمرة لمرض فيروس كورونا ٢٠١٩ سببها فيروس كورونا٢ المرتبط بالمتلازمة التنفسية الحادة سارس. (ويكبيديا الموسوعة الحرة.ar.wikipedia.org).

ويقصد بها إجرائياً: الانتشار الواسع لفيروس كورونا COVID-19 جغرافياً وعالمياً والذي خلف ملايين الإصابات وآلاف الوفيات (آل سعد،٢٠٢٠م، ص٢١٧).

الدراسات السابقة:

بعد البحث والتقصي عن الدراسات المرتبطة بالبحث الحالي، تم إدراجها تحت محورين مرتبطين بالمتغيرين الرئيسين للبحث.

أولاً: دراسات مرتبطة بالأدوار المختلفة لخطب المسجد الحرام:

دراسة العتيبي (١٤٤١هـ-٢٠٢٠م) بعنوان: خطب المسجد الحرام ودورها في تعزيز قيم المواطنة. والتي هدفت إلى الوقوف على دور خطب المسجد الحرام في تعزيز قيم المواطنة. واعتمدت على المنهج الوصفي ممثلة في أسلوب تحليل المحتوى، وتم تصميم أداة التحليل وهي مكونة من (٤٤) قيمة لتحليل خطب الجمعة بالمسجد الحرام للعام ١٤٣٩هـ. ومن أبرز نتائج هذه الدراسة أن قيم المواطنة وردت بشكل كبير في خطب المسجد الحرام وكانت أعلاها تكرراً القيم الإيمانية، ثم القيم الأخلاقية، ثم القيم السياسية، ثم القيم الاجتماعية، وجاءت القيم الاقتصادية في المرتبة الأخيرة.

ودراسة القحطاني (١٤٣٩هـ-٢٠١٨م) بعنوان: دور خطب المساجد في تعزيز الأمن الاجتماعي، هدفت إلى بيان مفاهيم وأبعاد الأمن الإنساني ومقومات الأمن الاجتماعي التي تتناولها خطب المساجد، ومعرفة المظاهر السلبية التي تضر بالأمن الاجتماعي، واقتراح تصور استراتيجي لتفعيل دور خطب المساجد في تحقيق الأمن الاجتماعي. واستخدم الباحث المنهج الوصفي. وكانت الاستبانة أداة للدراسة وجهها لعينة قصدية بلغت (٢١٠) من مراقبي وخطباء المساجد غرب مدينة الرياض. وكان من أبرز النتائج أن خطب المساجد تناولت مفاهيم وأبعاد الأمن الإنساني الاجتماعي، والبيئي، والاقتصادي، والشخصي، والصحي، والغذائي، والسياسي. كما أنها تناولت جميع مقومات الأمن الاجتماعي بكافة مؤشراته. وتناولت كذلك المظاهر السلبية التي تضر بالأمن الاجتماعي.

ودراسة الدرعان (١٤٢٨هـ-٢٠٠٧م) بعنوان: الدور الأمني للمسجد من خلال الخطب المنبرية-دراسة مسحية لخطب الحرمين الشريفين-. هدفت إلى بيان الدور الأمني للمسجد من

خلال الخطب وبيان خصائص الخطب المنبرية في صلاة الجمعة بالحرمين الشريفين، وبيان أبعاد الدور الأمني للخطب المنبرية وأبرز المعوقات التي تحد من فعالية الدور الأمني للمسجد في ترسيخ مفهوم الأمن الشامل لدى المسلمين. اعتمد الباحث على المنهج الوصفي التحليلي واستخدم استبانة تحليل محتوى للخطب عينة الدراسة. ومن النتائج التي توصلت لها الدراسة أن أبرز عناصر الأمن الموجودة في الخطب المنبرية هي الأمن العقدي، والاقتصادي، والوطني، ثم الفكري. وأن من أبرز أبعاد الدور الأمني لخطب الحرمين الشريفين هي الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، الحض على التعاون والتكافل، والنهي عن الفساد في الأرض، وعن الغلو والتطرف.

ثانياً: دراسات مرتبطة بالأمن الاجتماعي:

دراسة كريم (٢٠٢٠م) بعنوان: تنمية رأس المال البشري وانعكاساته على الأمن الاجتماعي-دراسة تحليلية. هدفت إلى بيان دور تنمية رأس المال البشري في تعزيز الأمن الاجتماعي، والحد من مسببات فقدان الأمن الاجتماعي؛ ومنها الجهل، والفقر، والبطالة، والتفكك الأسري، والإهمال السياسي، كما هدفت إلى بيان مصطلح الأمن الاجتماعي ووسائله ومقوماته. اعتمد الباحث على المنهج الوصفي التحليلي، وكان من أبرز النتائج أن تنمية رأس المال البشري من أفضل القطاعات التي تحاول الدولة النهوض بها، وأن التعليم يؤدي دورًا أساسيًّا في تنمية رأس المال البشري عن طريق غرس القيم الاجتماعية الإيجابية في المجتمع، وأن المسجد من أهم المؤسسات في المجتمع كونه يوجه الأفراد ويرشدهم ويجعلهم قادرين على ترسيخ القيم الأخلاقية، ونبذ العنف؛ وبالتالي تحقيق أمن المجتمع.

ومن هذه الدراسات دراسة داود وبرلنت (٢٠١٩م) بعنوان: الوقف وأثرة في تحقيق الأمن الاجتماعي. هدفت إلى بيان دور الوقف في تحقيق الأمن الاجتماعي في مجالاته المتعددة اجتماعياً واقتصادياً وأمنياً. وسلك الباحثان مناهج متعددة منها المنهج التاريخي والمنهج المقارن. وكان من أهم النتائج المرتبطة بالبحث الحالي أن الوقف له دور كبير في حفظ الأمن الاجتماعي وسد حاجة قطاع عريض من الفئات الاجتماعية؛ مما يحول دون انحرافها أو خروجها على القانون.

ومن الدراسات التي كان لها علاقة بالأمن الاجتماعي أيضا دراسة حواوسه (٢٠١٨م) بعنوان: دور الأسرة في تحقيق الأمن الاجتماعي: رؤية اجتماعية تحليلية. هدفت إلى الكشف عن دور الأسرة في تحقيق الأمن الاجتماعي كونه ضرورة إنسانية ملحة تتحقق به رفاهية واستقرار وحضارة المجتمعات. ولأن الأسرة أهم مؤسسة اجتماعية في المجتمع؛ فلها دور مهم في رعاية أمن الأفراد والحفاظ عليهم من الانحرافات وبالتالي تحقيق أمن المجتمع المنشود.

وسلطت دراسة العنزي (٢٠١٦م) الضوء على الأمن الاجتماعي في دراسة بعنوان العلاقة بين الوحدة الوطنية والأمن الاجتماعي: دراسة وصفية. هدفت إلى بيان العلاقة بين الوحدة الوطنية والأمن الاجتماعي. وقد اعتمدت هذه الدراسة على مقابلة عدد من الخبراء والمختصين في العلوم الاجتماعية الأمنية. وتمثلت آداة الدراسة في أسلوب المقابلة المفتوحة مع عينة غرضية من أساتذة الجامعات المتخصصين في العلوم الاجتماعية والأمنية. ومن أبرز النتائج وجود علاقة طردية بين الوحدة الوطنية والأمن الاجتماعي، وأخرى تبادلية مع الأمن الاجتماعي، كما يوجد عدد من العوامل ذات التأثير المشترك على كل من الوحدة الوطنية والأمن الاجتماعي.

التعليق على الدراسات السابقة:

بالنظر إلى ما سبق نجد ارتباط الدراسات السابقة بجزئيات مختلفة من البحث الحالي. ففي أبحاث المحور الذي اشتمل على دراسات الأدوار المختلفة للمسجد الحرام، مثلت خطبة المسجد الحرام عاملاً رئيساً في البحث، كما في دراسة العتيبي (١٤٤١هـ-٢٠٢٠م)، ودراسة الدرعان (١٤٢٨هـ-٢٠٠٧م). أما دراسة القحطاني (١٤٣٩هـ-٢٠١٨م) فقد كانت مختلفة عن البحث الحالي كونها تناولت دور خطب المساجد بشكل عام. كما يتفق البحث الحالي من حيث منهج وأدوات الدراسة مع دراسة العتيبي (١٤٤١هـ-٢٠٢٠م)، والدرعان(١٤٢٨هـ-٢٠٠٧م) وهي استبانة تحليل المحتوى لعينة مختارة من خطب المسجد الحرام.

أما بالنسبة للدراسات في محور الأمن الاجتماعي فهي تتشارك في موضوع الأمن الاجتماعي كعنصر أساس مع البحث الحالي. كما في دراسة كريم (٢٠٢٠م) حيث توصل في

نتائج بحثه إلى الدور المهم للمسجد في تحقيق الأمن الاجتماعي من خلال المواعظ والإرشاد. وتختلف مع البحث الحالي في المنهج وأسلوب الدراسة، كما في دراسة داود وبرلنت (٢٠١٩م) حيث اعتمدا على مناهج متعددة كالمنهج التاريخي والمنهج المقارن، أما باقي الدراسات فقد كانت وصفية تحليلية بأسلوب نظري.

وبالعموم فقد أفاد البحث الحالي من الدراسات السابقة في بناء الإطار النظري. ويتفرد عنها كونه يسلط الضوء على دور خطب المسجد الحرام تحديداً في تحقيق الأمن الاجتماعي خلال جائحة كورونا.

الإطار النظري

ويحتوي على ثلاثة محاور تستعرض مفهوم الأمن الاجتماعي وأهميته ووسائل تحقيقه، وأبعاد الأمن الاجتماعي ومقومات كل بعد، وواقع تضمين هذه الأبعاد في خطب المسجد الحرام خلال جائحة كورونا.

المحور الأول: مفهوم الأمن الاجتماعي وأهميته ووسائل تحقيقه:

تعددت مفاهيم الأمن الاجتماعي في الواقع المعاصر في ضوء التحولات التي يشهدها العالم والتي منها انتشار الأخطار والأوبئة، كمثال جائحة كورونا COVID-19. والأمن الاجتماعي كغيره من المصطلحات في العلوم الإنسانية لا يمكن تحديد تعريف كامل ومتفق عليه من جميع الباحثين، ويرجع ذلك لاختلاف المجالات العلمية التي يرتبط بها هذا المفهوم. فمن الباحثين من تناول هذا المفهوم من جهة النتيجة التي تعود على الفرد والمجتمع، ومنهم من تناوله من زاوية المسؤولية الاجتماعية للفرد والمجتمع والدولة، وآخرون تناولوه من جهة الأهداف والوسائل والإجراءات التي تتبع لتحقيقه.

أولاً: مفهوم الأمن الاجتماعي لغةً واصطلاحاً:

يتألف هذا المصطلح (الأمن الاجتماعي) المركب من كلمتين؛ الأمن، والاجتماعي. وكلمة الأمن لغة: مصدره أمن، والأمان، والأمانة بمعنى: وقد أمن فأنا آمن، وأمنت غيري من الأمن والأمان ضد الخوف (الفيروز آبادي، ٢٠١٠م، ص١٩٩). وكلمة (الاجتماعي) من الفعل جمع: ويدل على تضام الشيء، يقال جمعت الشيء جمعاً، (ابن منظور،١٩٥٥م).

والأمن اصطلاحاً: عُرّف عدة تعريفات منها: مجمل الإجراءات الأمنية التي تتخذها الدولة للحفاظ على أسرارها ومصالحها (الهيتي،٢٠٠٧م، ص٤).

والأمن الاجتماعي اصطلاحاً: هو زوال الخوف وطمأنينة النفوس في مجتمع تقطن فيه جماعة من الناس بينهم تفاعل متبادل (المراعية، ٢٠١٠، ص٦١). وعرفه رضوان والثلاثيني: بأنه مجموع الإجراءات التي على الدولة اتخاذها لتأمين المجتمع بكافة أفراده بوسائل العمل والإنتاج، والمساهمة في استغلال كامل الطاقات المختلفة لتحقيق القدرة على الحياة الكريمة، وحماية المجتمع من وسائل وعمليات التخريب التي تؤدي إلى الفساد والإفساد (٢٠١٢م، ص٦).

كما عرفه التميمي بأنه: الأمن الشامل؛ أي كل ما يحتاجه الإنسان من أمن على نفسه وماله وأهله ووطنه، فشمل الأمن على الأرواح، والممتلكات، والأعراض، والكرامة، والأبدان، والصحة، والأمن الغذائي، والاقتصادي، والبيئي، وغيرها من المسميات المندرجة تحت مفهوم الأمن الشامل وهو الأمن الاجتماعي بجميع أبعاده ومقوماته (٢٠١٢م، ص٢١).

والأمن الاجتماعي من منظور التربية الإسلامية يُعرف بأنه: حالة الاطمئنان التي يشعر بها أفراد المجتمع، الناتجة عن مساهمة مؤسسات التنشئة الاجتماعية في تفعيل الاستراتيجيات، والإمكانيات، والممارسات التي تحقق للفرد الشعور بعدم الخوف في حاضره ومستقبله، وتسعى إلى حماية دينه، ونفسه، وعقله، وماله، وعرضه، وتؤكد له الاعتراف بوجوده ومكانته وتتيح له المشاركة الإيجابية في المجتمع (الشطي، ٢٠٠٩م، ص٥٠).

وبناء على التعريفات السابقة ترى الباحثة أن مفهوم الأمن الاجتماعي يشمل أمن الفرد والمجتمع؛ لأن الفرد خلقه الله عزو جل اجتماعياً لا يعيش لوحده، وأمنه الفردي لا يتحقق إلا من

خلال أمن الجماعة. ويشمل جميع نواحي الحياة التي تهم الإنسان كالاكتفاء المعيشي، والاستقرار، والرعاية الصحية، والخدمات التعليمية، وغيرها.

ثانياً: أهمية الأمن الاجتماعي:

إن الأمن من ضـــرورات الحياة، بل هو أحد المقاصـــد الكبرى للدين. والأمن الاجتماعي فريضـة شـرعية وضـرورة حياتية لكل البشـر مهما تنوعت عقائدهم ولغاتهم وأعراقهم. وهو حاجة ملحة لكل المجتمعات ومســؤولية عظيمة تقع على عاتق جميع أفراد المجتمع. وفيما يلي بيان لأهمية الأمن الاجتماعي:

١- الأمن الاجتماعي يحفظ للفرد الضـــرورات الخمس التي أمر الدين بحفظها وهي الدين، والنفس، والنســل، والعقل، والمال. فهي أســاس مقاصــد الشــريعة والمحافظة عليها من المحافظة على الشـريعة الإسـلامية. وترتبط كل من هذه المقاصـد بعدد من الجوانب ذات الطبيعة الاجتماعية، فحفظ الدين أساس إقامة شعائر الله تعالى من عبادات ومعاملات ومكارم الأخلاق. وحفظ النسـل أسـاس النسـب وفيه حفظ للعرض من الاعتداء عليه. وحفظ المال يرتبط بالكســب الحلال وما يشــمله من أحكام الزكاة والنفقة، ودورهما في حفظ الأمن الاجتماعي (القضاة،٢٠١٣م، ص٣٥١).

٢- الأمن الاجتماعي يوفر البيئة المناسبة للتقدم العلمي والحضـاري والإنسـاني، وهذا يسـهم في تحقيق التنمية الشاملة التي هي مطلب المجتمعات المعاصرة.

٣- الأمن الاجتماعي يمثل مقومًا من مقومات الاستقرار السياسي، حيث يشعر الأفراد أن الدولة توفر حاجاتهم ومستلزمات عيشهم الكريم، فيحرصون على أمنها واستقرارها، لأن العلاقة بين الفرد والدولة علاقة حقوق وواجبات متبادلة.

٤- وما يؤكد أهمية الأمن الاجتماعي أن الشريعة الإسلامية رتبت عقوبات شديدة على من يقوض أمن المجتمع، وهي عقوبة الحرابة. (داوود وبرلنت، ٢٠١٩م، ص٩).

ثالثاً: وسائل تحقيق الأمن الاجتماعي:

تنقسم وسائل تحقيق الأمن الاجتماعي إلى قسمين:

١- وسائل معنوية: وتعتمد على الإيمان بالله والعقيدة الإسلامية الصحيحة بما تتضمنه من وجوب التوكل على الله والرضا بأقداره، والإرشاد والتوجيه الديني والمجتمعي بوجوب الطاعة واتباع النظام، وأهمية طلب العلم، والدعوة لغرس الأخلاق السامية. كما تتضمن كذلك دعوة الأفراد والدولة إلى أداء حقوق كل منهما إلى الآخر.

٢- وسائل حسية: ويقصد بها المؤسسات الحكومية التي تقدم خدمات للمواطنين، وإلى ضبط المجتمع بتطبيق الشريعة وإصدار القوانين وتنفيذ العقوبات. ويقصد بها كذلك المؤسسات الاجتماعية كالمساجد والإعلام والأسرة. فلها دور مهم في تقديم خدمات التنشئة والرعاية والتوجيه والحماية لكافة أفراد المجتمع. (العساسفة، ٢٠١٨م)، و(عبدالسميع، ٢٠١٢م).

إن ذكر وسائل تحقيق الأمن الاجتماعي يستلزم ذكر المعنيين بالأمن الاجتماعي، حيث يشترك في تحقيقه عدة جهات تتكاتف لتحقيق منظومة الأمن الشامل التي منها الأمن الاجتماعي، ومنهم:

- ولاة الأمر، وأصحاب السلطة، ورجال القانون.
- رجال الأمن من المنتسبين للأجهزة الأمنية، وهم الموكلون بتنفيذ الإجراءات الأمنية المطلوبة.
- العلماء والدعاة والمفكرون والمربون والمعلمون، الذين لهم دور مهم في بث الوعي والفكر النير، وفي حث العامة على الطاعة لله ثم لولاة الأمر وتحذيرهم من خطر المعصية واتباع الفتن.
- عامة الناس من مواطنين ومقيمين، ويتمثل واجبهم في التعاون مع كل الجهات الحكومية والمؤسسات الاجتماعية في الطاعة، واتباع النظام، وعدم مخالفة الشرع والقانون،

والسعي في حسن الاستخلاف في الأرض بعمارتها بالعمل النافع، والسعي وراء الكسب الحلال وغيرها. (الشطي،٢٠٠٩م).

المحور الثاني: أبعاد الأمن الاجتماعي ومقوماته التي ينبغي تضمينها في خطب المسجد الحرام:

إن تحقيق الأمن الاجتماعي بمفهومه الشامل لا يتم إلاّ بعمل جميع مؤسسات الدولة والمجتمع والأفراد معاً وفق أبعاد متنوعة يكمل أحدها الآخر. ومن أهم مؤسسات الدولة ذات الأدوار المختلفة الأمنية والاجتماعية والتربوية والدينية؛ المساجد، ومن أشرفها وأعظمها المسجد الحرام الذي نسبه الله إلى نفسه، فقال تعالى: ﴿وَإِذْ بَوَّأْنَا لِإِبْرَاهِيمَ مَكَانَ الْبَيْتِ أَن لَّا تُشْرِكْ بِي شَيْئًا وَطَهِّرْ بَيْتِيَ لِلطَّائِفِينَ وَالْقَائِمِينَ وَالرُّكَّعِ السُّجُودِ﴾ [الحج:٢٦]، فاقتضت هذه الإضافة الإجلال والتعظيم والمحبة للبيت الحرام. وتتميز خطب المسجد الحرام بكونها خطب ذات سمة عالمية، يخاطب فيها جميع المسلمين في كل البلدان، فهي تقام في أقدس مكان على وجه الأرض، قِبلة المسلمين، وفي أيام الجُمع والأعياد، فاجتمعت في خطبة عظمة الزمان والمكان (العتيبي، ١٤٤١هـ). وتقوم خطب المسجد الحرام بدور مهم في تحقيق الأمن الاجتماعي لدى أفراد المجتمع السعودي خاصة، والمسلمين عامة. ويتبين ذلك من خلال الموضوعات المختلفة التي يتناولها خطباء المسجد الحرام والمرتبطة بقضايا محلية وعالمية تؤثر على منظومة الأمن الاجتماعي.

إن تحقيق الأمن الاجتماعي يعني تحقيق الحياة المستقرة لجميع أفراد المجتمع، وبناءً على الدور الجوهري لخطب المسجد الحرام في توجيه وإرشاد المجتمع؛ فمن المأمول أن تعزز خطب المسجد الحرام الأبعاد التي من شأنها تحقيق الأمن الاجتماعي. ويتم تحقيقها في ضوء توافر المقومات المطلوبة للأمن الاجتماعي، وهي كما يلي:

١- البعد الإيماني: ويعني الإيمان بالله وملائكته وكتبه ورسله، وباليوم الآخر، وبالقدر خيره وشره. وقد جعل الله استحقاق الأمن مشروط بالإيمان الخالص بالله وامتثال أوامره

واجتناب نواهيه، قال تعالى: ﴿بلى مَنْ أَسْلَمَ وَجْهَهُ لِلَّهِ وَهُوَ مُحْسِنٌ فَلَهُ أَجْرُهُ عِندَ رَبِّهِ وَلَا خَوْفٌ عَلَيْهِمْ وَلَا هُمْ يَحْزَنُونَ﴾ [البقرة: ١١٢].

٢- البعد السياسي: والذي يعني الحفاظ على الكيان السياسي للدولة، وحماية المصالح العليا للوطن، والحفاظ على أسرار الدولة وسلامتها ومقاومة كل ما يؤدي إلى إفساد العلاقة بين السلطة والشعب.

٣- البعد الاقتصادي: ويعني توفير أسباب العيش، وتلبية الاحتياجات الأساسية، ورفع مستوى الخدمات، وتحسين ظروف المعيشة، وخلق فرص للعمل، وتطوير القدرات والمهارات في إطار من التشريعات المواكبة لروح العصر ومتطلبات الحياة.

٤- البعد الأخلاقي: والذي يهدف إلى غرس مكارم الأخلاق وجعلها أساساً في بناء المجتمع الآمن المتضامن.

٥- البعد الاجتماعي: ويهدف إلى تنمية شعور الولاء والانتماء، وزيادة الإحساس الوطني، والاعتزاز بالهوية الإسلامية، والانتماء الحضاري، والإنجازات الوطنية.

٦- البعد الصحي: ويهدف إلى تمتع الإنسان بصحة وعافية في جسده وروحه وعقل. كما يشمل الجهود التي تقوم بها الحكومات للقضاء على الأمراض والأوبئة.

٧- البعد البيئي: والذي يهدف إلى حماية البيئة من الأخطار التي تهددها كالتلوث، أو الإضرار بالطبيعة وعناصرها من مياه ونبات.

(الحارس،٢٠٠٨م؛ حسين وجميل، ٢٠١٥م؛ عبد السميع، ٢٠١٢م؛ العتيبي، ٢٠٢٠م؛ العساسفة، ٢٠١٨م؛ العوامي، ٢٠١١م؛ الشطي،٢٠٠٩م).

المحور الثالث: واقع تضمين خطب المسجد الحرام لأبعاد الأمن الاجتماعي:

وللكشف عن واقع تضمين خطب المسجد الحرام لأبعاد الأمن الاجتماعي اقتضى ذلك عرض منهج ومجتمع وعينة البحث والأداة المستخدمة وطريقة تطبيقها:

أولاً: منهج وأسلوب البحث: اتبع في البحث المنهج الوصفي التحليلي الذي يصف الظاهرة المدروسة وصفاً كمياً وكيفياً من خلال جمع المعلومات وتصنيفها، ومن ثم تحليلها وكشف العلاقة بين أبعادها المختلفة من أجل تفسيرها تفسيراً كافياً، والوصول إلى استنتاجات عامة تسهم في فهم الحاضر وتشخيص الواقع (العساف،٢٠٠٠م، ص١٨٩). وقد تم تطبيق أسلوب تحليل المحتوى، وعرفه بيرلسون بأنه: "طريقة بحث يتم تطبيقها من أجل الوصول إلى وصف كمي هادف ومنظم لمحتوى أسلوب الاتصال" (العساف،٢٠٠٠م ص٢٣٥). واستخدمت الباحثة هذا الأسلوب لتحليل محتوى خطب المسجد الحرام خلال فترة إعلان الجائحة وفرض العديد من الإجراءات والإغلاقات بهدف الحد من انتشار فيروس كورونا COVID-19 لعام ١٤٤١هـ، والذي بدأ عندما أعلنت المملكة عن أول حالة إصابة مؤكدة بالفايروس ١٤٤١/٧/٧هـ -٢٠٢٠/٣/٢م واستمر الإغلاق حتى ١٤٤١/١٠/٢٨هـ- ٢٠٢٠/٦/٢٠م؛ (ويكيبيديا الموسوعة الحرة ar.wikipedia.org). ومن خلال ذلك سيتم الإجابة عن السؤال الثالث للبحث:

س٣/ ما واقع تضمين خطب المسجد الحرام لأبعاد الأمن الاجتماعي؟ ويتفرع عنه الأسئلة الفرعية التالية:

١-ما واقع تضمين مقومات البعد الإيماني في خطب المسجد الحرام؟

٢- ما واقع تضمين مقومات البعد السياسي في خطب المسجد الحرام؟

٣- ما واقع تضمين مقومات البعد الاقتصادي في خطب المسجد الحرام؟

٤- ما واقع تضمين مقومات البعد الأخلاقي في خطب المسجد الحرام؟

٥- ما واقع تضمين مقومات البعد الاجتماعي في خطب المسجد الحرام؟

٦- ما واقع تضمين مقومات البعد الصحي في خطب المسجد الحرام؟

٧- ما واقع تضمين مقومات البعد البيئي في خطب المسجد الحرام؟

ثانياً: مجتمع البحث وعينته الموضوعية المراد تحليلها: يتكون من خطب المسجد الحرام خلال فترة الحظر في أوج جائحة كورونا؛ وقد اختارت الباحث عينة من هذه الخطب بلغ عددها خمس عشرة خطبة تشمل خطب الجمعة وخطبة عيد الفطر، موزعة على النحو التالي:

جدول (١) توزيع خطب المسجد الحرام خلال فترة الحظر لعام ١٤٤١هـ

م	الشهر	التاريخ	خطيب المسجد الحرام	موضوع الخطبة
١	رجب	٧/٤	ماهر المعيقلي	وسائل إدخال السرور على المسلمين
٢	رجب	٧/١١	عبد الله الجهني	نصائح وإرشادات لاتقاء الوباء
٣	رجب	٧/٢٥	أسامة خياط	الفرج بعد الشدة
٤	شعبان	٨/١٠	بندر بليلة	بالدعاء يقوى الرجاء ويُرفع البلاء
٥	شعبان	٨/١٧	فيصل غزاوي	صدق التضرع والالتجاء لرفع البلاء
٦	شعبان	٨/٢٤	ماهر المعيقلي	الإيمان بالقضاء والقدر خير ورحمة
٧	رمضان	٩/١	سعود الشريم	استقبال رمضان المبارك بين الأمل والألم
٨	رمضان	٩/١٥	عبد الله الجهني	الزكاة تكافل ونماء
٩	رمضان	٩/٢٢	بندر بليلة	حسن الظن بالله معناه وآثاره
١٠	رمضان	٩/٢٩	عبد الرحمن السديس	في وداع خير الشهور
١١	شوال	١٠/١	صالح بن حميد	دروس ومكتسبات من الوباء
١٢	شوال	١٠/٦	ماهر المعيقلي	أصول النعم الثلاث
١٣	شوال	١٠/١٣	فيصل غزاوي	لن يغلب عسر يسرين
١٤	شوال	١٠/٢٠	عبد الله الجهني	وصايا نبوية
١٥	شوال	١٠/٢٧	سعود الشريم	حقيقة الدنيا

وقد وقع اختيار الباحثة لهذه الخطب كونها كانت خلال فترة الحظر، والذي أثر سلباً على أبعاد الأمن الاجتماعي بحسب ما أكدته دراسة آل سعد (٢٠٢٠م)، ودراسة المشهداني (٢٠٢٠م) حيث بينت الدراستين أن الإجراءات الاحترازية أثناء الجائحة كان لها العديد من التداعيات على جوانب الأمن الاجتماعي.

ثالثاً: فئات التحليل ووحداته: تعرف وحدة تحليل المحتوى بأنها: "الوحدة التي يمكن إخضاعها للعد والقياس بسهولة، ويعطي وجودها أو غيابها وتكرارها أو إبرازها دلالات تفيد

الباحث في تفسير النتائج الكمية" (عباس، ٢٠٠٧م، ص٧٦). والجدير بالذكر أن وحدة القياس تنقسم إلى مستويين:

١- المستوى الأول (وحدة التسجيل): وهي أصغر وحدة يظهر من خلالها تكرار الظاهرة، ويعبر ظهوره أو غيابه أو تكراره عن دلالة معينة في رسم نتائج التحليل، الكلمة أو الجملة، أو الفقرة.

٢- المستوى الثاني (وحدة السياق): وهي وحدات لغوية داخل المحتوى (جملة/عبارة/فقرة/موضوع) تفيد في التحديد الدقيق لمعاني وحدات التسجيل التي يتم عليها العد والقياس (طعيمه، ١٩٨٩م، ص١٠٢).

واستخدمت الباحثة كل الوحدات (وحدة التسجيل ووحدة السياق) كونها الأنسب لهذا البحث حيث ظهر بعد التحليل الأولي والنظرة الاستطلاعية لخطب المسجد الحرام احتواءها على الأبعاد على شكل جميع الوحدات.

رابعاً: أداة البحث: وهي استمارة تحليل المحتوى. وقد أعدت الباحثة أداة التحليل وفق الخطوات التالية:

أ. الاستفادة مما ورد في المؤلفات والدراسات ذات الصلة بموضوع الأمن الاجتماعي.

ب. دراسة عينة استطلاعية من خطب المسجد الحرام خلال فترة الجائحة.

ج. صياغة فقرات أداة الدراسة بحيث تشتمل على أبعاد الأمن الاجتماعي التي قد ورد ذكرها في خطب المسجد الحرام، مع مراعاة أن تكون سهلة التصنيف والمعاملات الإحصائية.

وقد توصلت الباحث من خلال ما تقدم إلى بناء استمارة مكونة من تسع وأربعين فقرة تمثل المقومات موزعة على سبعة أبعاد رئيسة كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٢) أبعاد ومقومات الأمن الاجتماعي التي اشتملت عليها الاستمارة

م	أبعاد الأمن الاجتماعي	المقومات
١	**البعد الإيماني**	-تقوى الله والتزام شرعه والوقوف على حدوده.

م	أبعاد الأمن الاجتماعي	المقومات
		-نبذ الشرك، واجتناب البدعة. -المحافظة على العبادات والطاعات وترك المنكرات. -صيانة النعم والشكر. -لزوم سنة النبي صلى الله عليه وسلم. -تعزيز مفهوم الخشية والمراقبة لله عز وجل في السر والعلن. -دعاء الله تعالى والإلحاح أن يبسط الأمن ويديمه. -نبذ الغلو ودعم الوسطية. -غرس عقيدة التوكل على الله وحسن الظن به والرضا بأقداره. -حماية الفكر من العقائد الضالة.
٢	**البعد السياسي**	-طاعة ولي الأمر في غير معصية الله. -اتباع الأنظمة والقوانين. -الحكم بالعدل والمساواة بين الناس. -احترام الرموز الوطنية والثوابت التي أجمع عليها أفراد المجتمع. -عدم التهاون في تطبيق الحدود والعقوبات الشرعية. -الحزم في ضبط القوانين والأنظمة وفي تصحيح الأخطاء ومعالجتها. -الدفاع عن الوطن والتصدي للجرائم التي تضر أمن الدولة.
٣	**البعد الاقتصادي**	-التربية على حفظ العهود والأمانات. -بذل النفقات الواجبة، كالنفقة على الوالدين والزوجة والأبناء. -الحث على الصدقات والبذل للمحتاجين من أرامل وأيتام وعجزة. -ممارسة البيع والشراء وفق أحكام الشريعة الإسلامية. -الدعوة إلى إخراج الزكاة المفروضة وبيان أهميتها. -النهي عن الغش والربا والاحتكار والسرقة أو المتاجرة في كل ما هو محرم. -الحث على العمل المباح وطلب الرزق وعدم التكاسل. -مقت التبذير والإسراف وبيان مخاطرة.
٤	**البعد الاخلاقي**	-تعزيز مبدأ الرحمة والإحسان. -الحث على التعامل بالصدق بين الناس. -الدعوة إلى بر الوالدين وصلة الرحم. -نشر روح التسامح والعفو. -تبصير الناس بالحرص على الصحبة الصالحة. -الدعوة إلى مكارم الأخلاق.
٥	**البعد الاجتماعي**	-تعزيز فكرة العمل التطوعي.

م	أبعاد الأمن الاجتماعي	المقومات
		-الدعوة إلى الأخوة ووحدة الصف وعدم الخروج عن الجماعة. -محاربة الشائعات ومروجيها من مرجفين ومشوهين لصورة الإسلام والمجتمع المسلم. -الحث على صلاة الجماعة. -الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر وتعزيز مبدأ الحسبة. -ترسيخ الانتماء والمواطنة الصالحة. -مد يد الأمل للمنحرفين لمعالجة إشكالياتهم وتحريرهم من الفساد. -العناية بالأسرة والتربية.
٦	**البعد الصحي**	-الوقاية من الأمراض سواء المعدية أو غيرها بالتزام الحجر أو أخذ اللقاحات إن توفرت. -نشر الوعي الصحي بضرورة التقيد بالتوجيهات الصادرة من وزارة الصحة. -الحرص على التغذية الصحية والاعتدال في المأكل والمشرب. -التداوي وطلب العلاج من الجهات الطبية المضمونة. -التحذير من تناول المحرمات وما يضر.
٧	**البعد البيئي**	-الدعوة للحفاظ على الممتلكات العامة. -نبذ الإفساد في الأرض سواء بتلويث الهواء أو الماء. -الحث على الزراعة لأثرها في تحسين الصحة البيئية. -احترام الحياة الفطرية للكائنات البرية. -عدم الصيد في الأماكن المحظورة وبدون غرض.

خامساً: صدق أداة التحليل: يقصد به: "شمول استمارة تحليل المحتوى لكل عناصر التحليل، ووضوح فقراتها ومفرداتها، بحيث تكون مفهومة لكل من يستخدمها بذات الأسلوب الواحد" (عبيدات، ذوقان وآخرون، ٢٠١٦م، ص١٣٨). وقد قامت الباحثة للتحقق من صدق الأداة بعرضها على عدد من المحكمين من الأساتذة ذوي الخبرة، وقد أبدو ملاحظاتهم حول الأبعاد والعبارات ومدى شموليتها ووضوحها؛ وقد تم الأخذ بتوجيهاتهم وتعديل ما يلزم.

سادساً: ثبات أداة التحليل: يقصد بثبات أداة التحليل: "أن يعطي التحليل نتائج متقاربة أو نفس النتائج إذا طبق أكثر من مرة في ظروف مماثلة" (عبيدات، ذوقان وآخرون، ٢٠١٦م، ص١٣٨). وتمَّ التحقق من ثبات أداة التحليل بطريقتين:

- ثبات التحليل مع اختلاف الزمن: قامت الباحثة بإجراء تحليلين لعينة استطلاعية من خطب المسجد الحرام خلال فترة الجائحة بفاصل زمني قدره أسبوعين، ومن ثمَّ تطبيق معادلة هولستي (Holsti) فكان معامل الثبات ٩٠٪.
- ثبات التحليل مع اختلاف المحللين: تمَّ الاستعانة بزميلة متعاونة قامت بتحليل نفس العينة الاستطلاعية من مجتمع الدراسة بالتزامن مع التحليل الذي أجرته الباحثة بعد أن تمَّ توضيح الخطوات والإجراءات المتبعة في عملية التحليل لها، ومن ثمَّ مقارنة تحليل الباحثة مع المحللة الأخرى، وفي ضوء ذلك تمَّ استخراج معامل الثبات فبلغ٨٥٪.

ويتضح من القيم السابقة أن معامل الثبات عالٍ بدرجة كافية للوثوق بنتائج استمارة التحليل والاعتماد عليها في إجراء التحليل، حيث إن قيمة الثبات المقبولة تربويًا هي (٧٥%) فأكثر (طعيمه، ١٩٨٩م، ص١٧٥-١٧٧).

سابعاً: أداة التحليل في صورتها النهائية: تم اعداد استمارة وتكونت في صورتها النهائية كما في الجدول التالي:

جدول رقم (٣) استمارة تحليل المحتوى في صورتها النهاية

م	أبعاد الأمن الاجتماعي	العناصر	عدد مرات التكرار		
			صفر	من ١-١٠	من ١٠ فأكثر
			لا يوجد	يوجد إلى حد ما	يوجد إلى حد كبير
١	البعد الإيماني	١-الحث على تقوى الله والتزام شرعه والوقوف على حدوده			
		٢-الدعوة لنبذ الشرك واجتناب البدعة			
		٣-المحافظة على العبادات والطاعات وترك المنكرات			
		٤-الأمر بصيانة النعم والشكر لله			
		٥-الأمر بلزوم سنة النبي -صلى الله عليه وسلم-.			
		٦-الخشية والمراقبة لله عز وجل في السر والعلن			
		٧-الحث على دعاء الله تعالى والإلحاح أن يبسط الأمن ويديمه			
		٨-نبذ الغلو ودعم الوسطية			

م	أبعاد الأمن الاجتماعي	العناصر	عدد مرات التكرار		
			صفر	من ١-١٠	من ١٠ فأكثر
			لا يوجد	يوجد إلى حد ما	يوجد إلى حد كبير
		٩-غرس عقيدة التوكل على الله وحسن الظن به والرضا بأقدار			
		١٠-حماية الفكر من العقائد الضالة			
٢	البعد السياسي	١-الحث على طاعة ولي الأمر في غير معصية الله			
		٢-الأمر باتباع الأنظمة والقوانين			
		٣-الدعوة إلى الحكم بالعدل والمساواة بين الناس			
		٤-احترام الرموز الوطنية والثوابت التي أجمع عليها أفراد المجتمع			
		٥-عدم التهاون في تطبيق الحدود والعقوبات الشرعية			
		٦-الحزم في ضبط القوانين والأنظمة وفي تصحيح الأخطاء ومعالجتها			
		٧-الدفاع عن الوطن والتصدي للجرائم التي تضر أمن الدولة			
٣	البعد الاقتصادي	١-الحث على حفظ العهود والأمانات			
		٢-الدعوة إلى بذل النفقات الواجبة، كالنفقة على الوالدين والزوجة والأبناء			
		٣-الحث على الصدقات والبذل للمحتاجين من أرامل وأيتام وعجزة			
		٤-الدعوة إلى ممارسة البيع والشراء وفق أحكام الشريعة الإسلامية			
		٥-الدعوة إلى إخراج الزكاة المفروضة وبيان أهميتها			
		٦-النهي عن الغش والربا والاحتكار والسرقة أو المتاجرة في كل ما هو محرم وفيه ضرر على الناس			
		٧-مقت التبذير والإسراف وبيان مخاطرة			
		٨-الحث على العمل المباح وطلب الرزق وعدم التكاسل			
٤	البعد الاخلاقي	١-تعزيز مبدأ الرحمة والإحسان			
		٢-الحث على التعامل بالصدق بين الناس			

م	أبعاد الأمن الاجتماعي	العناصر	عدد مرات التكرار		
			صفر	من ١-١٠	من ١٠ فأكثر
			لا يوجد	يوجد إلى حد ما	يوجد إلى حد كبير
		٣-الدعوة إلى بر الوالدين وصلة الرحم			
		٤-نشر روح التسامح والعفو			
		٥-تبصير الناس بالحرص على الصحبة الصالحة			
		٦-الدعوة إلى مكارم الأخلاق			
٥	البعد الاجتماعي	١-تعزيز فكرة العمل التطوعي			
		٢-الدعوة إلى الأخوة وحدة الصف وعدم الخروج عن الجماعة			
		٣-التحذير من اتباع الشائعات ومروجيها من مرجفين ومشوهين لصورة الإسلام والمجتمع المسلم			
		٤-الحث على صلاة الجماعة			
		٥-تعزيز مبدأ الحسبة الدعوة إلى الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر			
		٦-ترسيخ شعور الانتماء والمواطنة الصالحة			
		٧-مد يد الأمل للمنحرفين لمعالجة اشكالياتهم وتحريرهم من الفساد			
		٨-الحث على العناية بالأسرة والتربية			
٦	البعد الصحي	١-التوعية بأهمية الوقاية من الأمراض سواء المعدية أو غيرها بالتزام الحجر			
		٢-الدعوة إلى التقيد بالتوجيهات الصادرة من وزارة الصحة			
		٣-الحرص على التغذية الصحية والاعتدال في المأكل والمشرب			
		٤-التداوي وطلب العلاج من الجهات الطبية المضمونة			
		٥-التحذير من تناول المحرمات وكل ما يضر			
٧	البعد البيئي	١-الدعوة للحفاظ على الممتلكات العامة			
		٢-نبذ الإفساد في الأرض سواء بتلويث الهواء أو الماء			

م	أبعاد الأمن الاجتماعي	العناصر	عدد مرات التكرار		
			صفر	من ١-١٠	من ١٠ فأكثر
			لا يوجد	يوجد إلى حد ما	يوجد إلى حد كبير
		٣-الحث على الزراعة لأثرها في تحسين الصحة البيئية			
		٤-احترام الحياة الفطرية للكائنات البرية			
		٥-عدم الصيد في الأماكن المحظورة وبدون غرض			

وقد تمّ استخدام التقدير الكمي بالدرجات لتقييم واقع تضمين خطب المسجد الحرام لأبعاد الأمن الاجتماعي خلال جائحة كورونا، ولتسهيل تفسير نتائج البحث وإصدار أحكامًا ترتكز إلى معايير حُددت مسبقًا، رُصدت الدرجات باستخدام تدرج ليكرت الثلاثي، إذ تمّ تحديد ثلاثة مستويات لتضمين العناصر الواردة باستمارة تحليل المحتوى (تكرار ٦ فأكثر/ يوجد إلى حد كبير، تكرار ١-٥/ يوجد إلى حد ما، تكرار صفر/ لا يوجد)، حيث تعطى هذه المستويات درجات (٣- ٢- ١)، ولهدف الحكم على درجة تضمين خطب المسجد الحرام لأبعاد الأمن الاجتماعي، تمَّ حساب الوزن النسبي لبدائل تقييم العناصر الواردة باستمارة تحليل المحتوى، حيث يكون مقياس الحكم على النحو الموضح في الجدول(٤):

جدول (٤) مقياس التقدير الثلاثي لعناصر استمارة تحليل المحتوى

عدد مرات التكرار	الوزن	التصنيف	مدى المتوسطات		درجة التضمين
			من	إلى	
صفر	١	لا يوجد	١,٠٠	أقل من ١,٦٧	منخفضة
من ١- ٥	٢	يوجد إلى حد ما	١,٦٧	أقل من ٢,٣٤	متوسطة
٦ فأكثر	٣	يوجد إلى حد كبير	٢,٣٤	٣,٠٠	مرتفعة

ثامناً: قواعد التحليل المتبعة: اتبعت الباحثة في تحليل محتوى خطب المسجد الحرام خلال جائحة كورونا الخطوات التالية وذلك للتعرف على مدى تضمينها لأبعاد الامن الاجتماعي:

١- قراءة كل خطبة قراءة متأنية وتحديد الفقرات دون فصلها عن سياقها الذي وردت فيه.

٢- إذا تكرر العنصر باللفظ نفسه أو في سياق آخر في وحدات التحليل يحسب لكل مرة تكراراً.

٣- رصد تكرارات العناصر تحت الأبعاد التابعة لها في استمارة التحليل.

٤- تفريغ البيانات في استمارة تفريغ ناتج تحليل المحتوى.

٥- استخلاص نتائج التحليل.

تاسعاً: أساليب المعالجة الإحصائية:

١- معادلة هولستي (Holsti) للتحقق من ثبات استمارة تحليل المحتوى.

٢- التكرارات (frequencies).

٣- المتوسط الحسابي (Mean).

٤- الانحراف المعياري (Standard deviation).

عاشراً: عرض نتائج البحث:

أولاً: عرض النتائج المتعلّقة بالتساؤل الرئيس:

نص التساؤل الرئيس على الآتي: ما واقع تضمين خطب المسجد الحرام لأبعاد الأمن الاجتماعي؟

وللإجابة عن هذا السؤال وللتعرُّف على واقع تضمين خطب المسجد الحرام لأبعاد الأمن الاجتماعي، حُسِبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجات التضمين والترتيب لأبعاد الأمن الاجتماعي، ويُبيّن الجدول (٥) نتائج التحليل:

جدول رقم (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لأبعاد الأمن الاجتماعي

أبعاد الأمن الاجتماعي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التضمين	الرتبة
البعد الإيماني	٢,٠٥	٠,٢١٣	متوسطة	١
البعد الأخلاقي	١,٥٠	٠,٤٣٦	منخفضة	٢
البعد الصحي	١,٤٠	٠,٣٧٠	منخفضة	٣
البعد السياسي	١,٣٥	٠,٢٢٨	منخفضة	٤
البعد الاقتصادي	١,٣٠	٠,٢٢٥	منخفضة	٥

أبعاد الأمن الاجتماعي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التضمين	الرتبة
البعد الاجتماعي	١,٢٢	٠,١٧٨	منخفضة	٦
البعد البيئي	١,١٥	٠,١٦٠	منخفضة	٧
الدرجة الكلية لأبعاد الأمن الاجتماعي	١,٤٦	٠,١٠٠	منخفضة	–

تُظهر نتائج الجدول (٥) أن المتوسطات الحسابية لأبعاد الأمن الاجتماعي تراوحت بين (١,١٥ – ٢,٠٥) من أصل (٣,٠٠) درجات، حيث كان أعلاها للبُعْد «الإيماني» بمتوسط حسابي قدره (٢,٠٥) وبدرجة متوسطة، بينما كان أدناها للبُعْد «البيئي» بمتوسط حسابي قدره (١,١٥) وبدرجة منخفضة. أما المتوسط الحسابي العام لدرجة تضمين خطب المسجد الحرام لأبعاد الأمن الاجتماعي فبلغ (١,٤٦ من ٣,٠٠)، وهو ما يُشير إلى أن مستوى تضمين خطب المسجد الحرام لأبعاد الأمن الاجتماعي قد جاء بصورة مجملة بدرجة منخفضة.

ثانيًا: عرض النتائج المتعلّقة بالتساؤلات الفرعية:

١. عرض النتائج المتعلّقة بالتساؤل الفرعي الأول: نص التساؤل الفرعي الأول على الآتي: ما واقع تضمين مقومات البعد الإيماني في خطب المسجد الحرام؟

وللإجابة عن هذا السؤال وللتعرُّف على واقع تضمين مقومات البُعْد الإيماني في خطب المسجد الحرام، حُسِبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل عنصر من عناصر البُعْد الأول، ولُخِّصت ورُتِّبت تنازليًا وفقًا للمتوسط الحسابي لكلٍ منها، وجاءت النتائج كما يعرضها الجدول التالي:

جدول رقم (٦) نتائج التحليل الوصفي (المتوسطات الحسابية، الانحراف المعياري، الترتيب) لعناصر البُعْد الأول

رقم العنصر	ترتيب العنصر	العناصر	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٧	١	الحث على دعاء الله تعالى والإلحاح أن يسبغ الأمن ويديمه	٢,٦٧	٠,٤٨٨
٩	٢	غرس عقيدة التوكل على الله وحسن الظن به والرضا بالأقدار	٢,٥٣	٠,٥١٦
٣	٣	المحافظة على العبادات والطاعات وترك المنكرات	٢,٤٧	٠,٦٤٠
٥	٤	الأمر بلزوم سنة النبي –صلى الله عليه وسلم–.	٢,٣٣	٠,٤٨٨

رقم العنصر	ترتيب العنصر	العناصر	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	٥	الحث على تقوى الله والتزام شرعه والوقوف على حدوده	٢,٢٧	٠,٤٥٨
٤	٦	الأمر بصيانة النعم والشكر لله	٢,١٣	٠,٥١٦
٦	٧	الخشية والمراقبة لله عز وجل في السر والعلن	١,٨٠	٠,٤١٤
٨	٨	نبذ الغلو ودعم الوسطية	١,٦٠	٠,٦٣٢
٢	٩	الدعوة لنبذ الشرك واجتناب البدعة	١,٤٠	٠,٥٠٧
١٠	١٠	حماية الفكر من العقائد الضالة	١,٢٧	٠,٤٥٨
المتوسط الحسابي العام=٢,٠٥ الانحراف المعياري=٠,٢١٣				

من خلال النتائج الموضحة بالجدول (٦) يتبيّن الآتي:

- أن درجة تضمين مقومات البعد الإيماني في خطب المسجد الحرام قد جاءت بصورة مجملة بدرجة (متوسطة)، إذ بلغ المتوسط الحسابي العام للعناصر المندرجة تحت البُعْد الإيماني (٢,٠٥ من ٣,٠٠) وهذا المتوسط يقع في الفئة الثانية من المقياس المتدرج الثلاثي والتي تبدأ من (١,٦٧ إلى أقل من ٢,٣٤)، وهي الفئة التي تُشير إلى درجة تضمين (متوسطة) على المقياس المتدرج الثلاثي.
- تراوحت المتوسطات الحسابية لعناصر البُعْد الأول الذي يقيس درجة تضمين مقومات البُعْد الإيماني في خطب المسجد الحرام ما بين (١,٢٧ – ٢,٦٧) درجة من أصل (٣,٠٠) درجات، أي وزعت بين درجات تضمين تراوحت بين (المنخفضة) و(المرتفعة) وبترتيب عناصر هذا البُعْد ترتيبًا تنازليًا من حيث درجة التضمين جاءت أعلى ثلاث عناصر كالتالي:
  - الحث على دعاء الله تعالى والإلحاح أن يبسط الأمن ويديمه.
  - غرس عقيدة التوكل على الله وحسن الظن به والرضا بأقدار.
  - المحافظة على العبادات والطاعات وترك المنكرات.

٢. عرض النتائج المتعلّقة بالتساؤل الفرعي الثاني: نص التساؤل الفرعي الثاني على الآتي: ما واقع تضمين مقومات البُعْد السياسي في خطب المسجد الحرام؟

وللإجابة عن هذا السؤال وللتعرُّف على واقع تضمين مقومات البُعْد السياسي في خطب المسجد الحرام، حُسِبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل عنصر من عناصر البُعْد الثاني، ولُخِّصت ورُتِّبت تنازليًا وفقًا للمتوسط الحسابي لكلٍ منها، وجاءت النتائج كما يعرضها الجدول التالي:

جدول رقم (٧) نتائج التحليل الوصفي (المتوسطات الحسابية، الانحراف المعياري، الترتيب) لعناصر البُعْد الثاني

رقم العنصر	ترتيب العنصر	العناصر	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	١	الحث على طاعة ولي الأمر في غير معصية الله	١,٨٠	٠,٤١٤
٢	٢	الأمر باتباع الأنظمة والقوانين	١,٥٣	٠,٥١٦
٣	٣	الدعوة إلى الحكم بالعدل والمساواة بين الناس	١,٥٣	٠,٥١٦
٤	٤	احترام الرموز الوطنية والثوابت التي أجمع عليها أفراد المجتمع	١,٣٣	٠,٤٨٨
٧	٥	الدفاع عن الوطن والتصدي للجرائم التي تضر أمن الدولة	١,٢٧	٠,٤٥٨
٥	٦	عدم التهاون في تطبيق الحدود والعقوبات الشرعية	١,٠٠	٠,٠٠
٦	٧	الحزم في ضبط القوانين والأنظمة وفي تصحيح الأخطاء ومعالجتها	١,٠٠	٠,٠٠
المتوسط الحسابي العام=١,٣٥ الانحراف المعياري=٠,٢٢٨				

من خلال النتائج الموضحة بالجدول (٧) يتبيّن الآتي:

- أن درجة تضمين مقومات البعد السياسي في خطب المسجد الحرام قد جاءت بصورة مجملة بدرجة (منخفضة)، إذ بلغ المتوسط الحسابي العام للعناصر المندرجة تحت البُعْد السياسي (١,٣٥ من ٣,٠٠) وهذا المتوسط يقع في الفئة الأولى من المقياس المتدرج الثلاثي والتي تبدأ من (١,٠٠ إلى أقل من ١,٦٧)، وهي الفئة التي تشير إلى درجة تضمين (منخفضة) على المقياس المتدرج الثلاثي.
- تراوحت المتوسطات الحسابية لعناصر البُعْد الثاني الذي يقيس درجة تضمين مقومات البُعْد السياسي في خطب المسجد الحرام ما بين (١,٠٠ – ١,٨٠) درجة من أصل

(٣,٠٠) درجات، أي وزعت بين درجات تضمين تراوحت بين (المنخفضة) و(المتوسطة) وبترتيب عناصر هذا البُعْد ترتيبًا تنازليًا من حيث درجة التضمين جاءت أعلى ثلاث عناصر كالتالي:

- الحث على طاعة ولي الأمر في غير معصية الله.
- الأمر باتباع الأنظمة والقوانين.
- الدعوة إلى الحكم بالعدل والمساواة بين الناس.

٣. عرض النتائج المتعلّقة بالتساؤل الفرعي الثالث: نص التساؤل الفرعي الثالث على الآتي: ما واقع تضمين مقومات البُعْد الاقتصادي في خطب المسجد الحرام؟

وللإجابة عن هذا السؤال وللتعرُّف على واقع تضمين مقومات البُعْد الاقتصادي في خطب المسجد الحرام، حُسِبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل عنصر من عناصر البُعْد الثالث، ولُخِّصت ورُتِّبت تنازليًا وفقًا للمتوسط الحسابي لكلٍ منها، وجاءت النتائج كما يعرضها الجدول التالي:

جدول رقم(٨) نتائج التحليل الوصفي (المتوسطات الحسابية، الانحراف المعياري، الترتيب) لعناصر البُعْد الثالث

رقم العنصر	ترتيب العنصر	العناصر	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٣	١	الحث على الصدقات والبذل للمحتاجين من أرامل وأيتام وعجزة	١,٧٣	٠,٥٩٤
٨	٢	الحث على العمل المباح وطلب الرزق وعدم التكاسل	١,٥٣	٠,٥١٦
٢	٣	الدعوة إلى بذل النفقات الواجبة، كالنفقة على الوالدين والزوجة والأبناء	١,٣٣	٠,٤٨٨
١	٤	الحث على حفظ العهود والأمانات	١,٢٠	٠,٤١٤
٤	٥	الدعوة إلى ممارسة البيع والشراء وفق أحكام الشريعة الإسلامية	١,٢٠	٠,٤١٤
٧	٦	مقت التبذير والإسراف وبيان مخاطرة	١,٢٠	٠,٥٦١
٥	٧	الدعوة إلى إخراج الزكاة المفروضة وبيان أهميتها	١,١٣	٠,٣٥٢
٦	٨	النهي عن الغش والربا والاحتكار والسرقة أو المتاجرة في كل ما هو محرم وفيه ضرر على الناس	١,٠٧	٠,٢٥٨
المتوسط الحسابي العام=١,٣٠ الانحراف المعياري=٠,٢٢٥				

من خلال النتائج الموضحة بالجدول (٨) يتبيّن الآتي:

- أن درجة تضمين مقومات البعد الاقتصادي في خطب المسجد الحرام قد جاءت بصورة مجملة بدرجة (منخفضة)، إذ بلغ المتوسط الحسابي العام للعناصر المندرجة تحت البُعْد الاقتصادي (١,٣٠ من ٣,٠٠) وهذا المتوسط يقع في الفئة الأولى من المقياس المتدرج الثلاثي والتي تبدأ من (١,٠٠ إلى أقل من ١,٦٧)، وهي الفئة التي تشير إلى درجة تضمين (منخفضة) على المقياس المتدرج الثلاثي.
- تراوحت المتوسطات الحسابية لعناصر البُعْد الثالث الذي يقيس درجة تضمين مقومات البُعْد الاقتصادي في خطب المسجد الحرام ما بين (١,٠٧ – ١,٧٣) درجة من أصل (٣,٠٠) درجات، أي وزعت بين درجات تضمين تراوحت بين (المنخفضة) و(المتوسطة) وبترتيب عناصر هذا البُعْد ترتيبًا تنازليًا من حيث درجة التضمين جاءت أعلى ثلاث عناصر كالتالي:
  - الحث على الصدقات والبذل للمحتاجين من أرامل وأيتام وعجزة.
  - الحث على العمل المباح وطلب الرزق وعدم التكاسل.
  - الدعوة إلى بذل النفقات الواجبة، كالنفقة على الوالدين والزوجة والأبناء.

٤. عرض النتائج المتعلّقة بالتساؤل الفرعي الرابع: نص التساؤل الفرعي الرابع على الآتي: ما واقع تضمين مقومات البُعْد الأخلاقي في خطب المسجد الحرام؟

وللإجابة عن هذا السؤال وللتعرُّف على واقع تضمين مقومات البُعْد الأخلاقي في خطب المسجد الحرام، حُسِبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل عنصر من عناصر البُعْد الرابع، ولُخِّصت ورُتِّبت تنازليًا وفقًا للمتوسط الحسابي لكلٍ منها، وجاءت النتائج كما يعرضها الجدول التالي:

جدول رقم(٩) نتائج التحليل الوصفي (المتوسطات الحسابية، الانحراف المعياري، الترتيب) لعناصر البُعْد الرابع

رقم العنصر	ترتيب العنصر	العناصر	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	١	تعزيز مبدأ الرحمة والإحسان	٢,١٣	٠,٦٤٠
٦	٢	الدعوة إلى مكارم الأخلاق	١,٧٣	٠,٧٠٤
٢	٣	الحث على التعامل بالصدق بين الناس	١,٣٣	٠,٤٨٨
٤	٤	نشر روح التسامح والعفو	١,٣٣	٠,٤٨٨
٣	٥	الدعوة إلى بر الوالدين وصلة الرحم	١,٢٧	٠,٥٩٤
٥	٦	تبصير الناس بالحرص على الصحبة الصالحة	١,٢٠	٠,٤١٤
المتوسط الحسابي العام=١,٥٠ الانحراف المعياري=٠,٤٣٦				

من خلال النتائج الموضحة بالجدول (٩) يتبيّن الآتي:

- أن درجة تضمين مقومات البعد الأخلاقي في خطب المسجد الحرام قد جاءت بصورة مجملة بدرجة (منخفضة)، إذ بلغ المتوسط الحسابي العام للعناصر المندرجة تحت البُعْد الأخلاقي (١,٥٠ من ٣,٠٠) وهذا المتوسط يقع في الفئة الأولى من المقياس المتدرج الثلاثي والتي تبدأ من (١,٠٠ إلى أقل من ١,٦٧)، وهي الفئة التي تشير إلى درجة تضمين (منخفضة) على المقياس المتدرج الثلاثي.
- تراوحت المتوسطات الحسابية لعناصر البُعْد الرابع الذي يقيس درجة تضمين مقومات البُعْد الأخلاقي في خطب المسجد الحرام ما بين (١,٢٠ – ٢,١٣) درجة من أصل (٣,٠٠) درجات، أي وزعت بين درجات تضمين تراوحت بين (منخفضة) و(متوسطة)، وبترتيب عناصر هذا البُعْد ترتيبًا تنازليًا من حيث درجة التضمين جاءت أعلى ثلاث عناصر كالتالي:
  - تعزيز مبدأ الرحمة والإحسان.
  - الدعوة إلى مكارم الأخلاق.
  - الحث على التعامل بالصدق بين الناس.

٥.عرض النتائج المتعلّقة بالتساؤل الفرعي الخامس: نص التساؤل الفرعي الخامس على الآتي: ما واقع تضمين مقومات البُعْد الاجتماعي في خطب المسجد الحرام؟

وللإجابة عن هذا السؤال وللتعرُّف على واقع تضمين مقومات البُعْد الاجتماعي في خطب المسجد الحرام، حُسِبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل عنصر من عناصر البُعْد الخامس، ولُخِّصت ورُتِّبت تنازليًا وفقًا للمتوسط الحسابي لكلٍ منها، وجاءت النتائج كما يعرضها الجدول التالي:

جدول رقم(١٠) نتائج التحليل الوصفي (المتوسطات الحسابية، الانحراف المعياري، الترتيب) لعناصر البُعْد الخامس

رقم العنصر	ترتيب العنصر	العناصر	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٧	١	ترسيخ شعور الانتماء والمواطنة الصالحة	١,٥٣	٠,٥١٦
٨	٢	مد يد الأمل للمنحرفين لمعالجة اشكالياتهم وتحريرهم من الفساد	١,٥٣	٠,٧٤٣
٣	٣	الدعوة إلى التكافل الاجتماعي	١,٣٣	٠,٤٨٨
٢	٤	الدعوة إلى الأخوة وحدة الصف وعدم الخروج عن الجماعة	١,٢٠	٠,٤١٤
٥	٥	الحث على صلاة الجماعة	١,٢٠	٠,٤١٤
١	٦	تعزيز فكرة العمل التطوعي	١,١٣	٠,٣٥٢
٤	٧	التحذير من اتباع الشائعات ومروجيها من مرجفين ومشوهين لصورة الإسلام والمجتمع المسلم	١,٠٧	٠,٢٥٨
٦	٨	تعزيز مبدأ الحسبة الدعوة إلى الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر	١,٠٠	٠,٠٠
٩	٩	الحث على العناية بالأسرة والتربية	١,٠٠	٠,٠٠
المتوسط الحسابي العام=١,٢٢ الانحراف المعياري=٠,١٧٨				

من خلال النتائج الموضحة بالجدول (١٠) يتبيّن الآتي:

- أن درجة تضمين مقومات البعد الاجتماعي في خطب المسجد الحرام قد جاءت بصورة مجملة بدرجة (منخفضة)، إذ بلغ المتوسط الحسابي العام للعناصر المندرجة تحت البُعْد الاجتماعي (١,٢٢ من ٣,٠٠) وهذا المتوسط يقع في الفئة الأولى من المقياس المتدرج الثلاثي والتي تبدأ من (١,٠٠ إلى أقل من ١,٦٧)، وهي الفئة التي تشير إلى درجة تضمين (منخفضة) على المقياس المتدرج الثلاثي.

- تراوحت المتوسطات الحسابية لعناصر البُعْد الخامس الذي يقيس درجة تضمين مقومات البُعْد الاجتماعي في خطب المسجد الحرام ما بين (١,٠٠ – ١,٥٣) درجة من أصل (٣,٠٠) درجات، أي جاءت جميعها بدرجة تضمين (منخفضة)، وبترتيب عناصر هذا البُعْد ترتيبًا تنازليًا من حيث درجة التضمين جاءت أعلى ثلاث عناصر كالتالي:
  - ترسيخ شعور الانتماء والمواطنة الصالحة.
  - مد يد الأمل للمنحرفين لمعالجة اشكالياتهم وتحريرهم من الفساد.
  - الدعوة إلى التكافل الاجتماعي.

٦.عرض النتائج المتعلّقة بالتساؤل الفرعي السادس: نص التساؤل الفرعي السادس على الآتي: ما واقع تضمين مقومات البُعْد الصحي في خطب المسجد الحرام؟

وللإجابة عن هذا السؤال وللتعرُّف على واقع تضمين مقومات البُعْد الصحي في خطب المسجد الحرام، حُسِبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل عنصر من عناصر البُعْد السادس، ولُخِّصت ورُتِّبت تنازليًا وفقًا للمتوسط الحسابي لكلٍ منها، وجاءت النتائج كما يعرضها الجدول التالي:

جدول رقم (١١) نتائج التحليل الوصفي (المتوسطات الحسابية، الانحراف المعياري، الترتيب) لعناصر البُعْد السادس

رقم العنصر	ترتيب العنصر	العناصر	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	١	التوعية بأهمية الوقاية من الأمراض سواء المعدية أو غيرها بالتزام الحجر	١,٧٣	٠,٧٩٩
٥	٢	التحذير من تناول المحرمات وكل ما يضر	١,٤٠	٠,٥٠٧
٢	٣	الدعوة إلى التقيد بالتوجيهات الصادرة من وزارة الصحة	١,٣٣	٠,٤٨٨
٣	٤	الحرص على التغذية الصحية والاعتدال في المأكل والمشرب	١,٣٣	٠,٤٨٨
٤	٥	التداوي وطلب العلاج من الجهات الطبية المضمونة	١,٢٠	٠,٤١٤
المتوسط الحسابي العام=١,٤٠ الانحراف المعياري=٠,٣٧٠				

من خلال النتائج الموضحة بالجدول (١١) يتبيّن الآتي:

- أن درجة تضمين مقومات البعد الصحي في خطب المسجد الحرام قد جاءت بصورة مجملة بدرجة (منخفضة)، إذ بلغ المتوسط الحسابي العام للعناصر المندرجة تحت البُعْد الصحي (١,٤٠ من ٣,٠٠) وهذا المتوسط يقع في الفئة الأولى من المقياس المتدرج الثلاثي والتي تبدأ من (١,٠٠ إلى أقل من ١,٦٧)، وهي الفئة التي تشير إلى درجة تضمين (منخفضة) على المقياس المتدرج الثلاثي.
- تراوحت المتوسطات الحسابية لعناصر البُعْد السادس الذي يقيس درجة تضمين مقومات البُعْد الصحي في خطب المسجد الحرام ما بين (١,٢٠ – ١,٧٣) درجة من أصل (٣,٠٠) درجات، أي وزعت بين درجات تضمين تراوحت بين (المنخفضة) و(المتوسطة) وبترتيب عناصر هذا البُعْد ترتيبًا تنازليًا من حيث درجة التضمين جاء أعلى عنصرين كالتالي:
  - التوعية بأهمية الوقاية من الأمراض سواء المعدية أو غيرها بالتزام الحجر.
  - التحذير من تناول المحرمات وكل ما يضر.

٧.عرض النتائج المتعلّقة بالتساؤل الفرعي السابع: نص التساؤل الفرعي السابع على الآتي: ما واقع تضمين مقومات البُعْد البيئي في خطب المسجد الحرام؟

وللإجابة عن هذا السؤال وللتعرُّف على واقع تضمين مقومات البُعْد البيئي في خطب المسجد الحرام، حُسِبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل عنصر من عناصر البُعْد السابع، ولُخِّصت ورُتِّبت تنازليًا وفقًا للمتوسط الحسابي لكلٍ منها، وجاءت النتائج كما يعرضها الجدول التالي:

جدول رقم(١٢) نتائج التحليل الوصفي (المتوسطات الحسابية، الانحراف المعياري، الترتيب) لعناصر البُعْد السابع

رقم العنصر	ترتيب العنصر	العناصر	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	١	الدعوة للحفاظ على الممتلكات العامة	١,٥٣	٠,٥١٦

رقم العنصر	ترتيب العنصر	العناصر	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٢	٢	نبذ الإفساد في الأرض سواء بتلويث الهواء أو الماء	١,٢٠	٠,٤١٤
٣	٣	الحث على الزراعة لأثرها في تحسين الصحة البيئية	١,٠٠	٠,٠٠
٤	٤	احترام الحياة الفطرية للكائنات البرية	١,٠٠	٠,٠٠
٥	٥	عدم الصيد في الأماكن المحظورة وبدون غرض	١,٠٠	٠,٠٠
المتوسط الحسابي العام=١,١٥ الانحراف المعياري=٠,١٦٠				

من خلال النتائج الموضحة بالجدول (١٢) يتبيّن الآتي:

- أن درجة تضمين مقومات البعد البيئي في خطب المسجد الحرام قد جاءت بصورة مجملة بدرجة (منخفضة)، إذ بلغ المتوسط الحسابي العام للعناصر المندرجة تحت البُعْد البيئي (١,١٥ من ٣,٠٠) وهذا المتوسط يقع في الفئة الأولى من المقياس المتدرج الثلاثي والتي تبدأ من (١,٠٠ إلى أقل من ١,٦٧)، وهي الفئة التي تشير إلى درجة تضمين (منخفضة) على المقياس المتدرج الثلاثي.
- تراوحت المتوسطات الحسابية لعناصر البُعْد السابع الذي يقيس درجة تضمين مقومات البُعْد البيئي في خطب المسجد الحرام ما بين (١,٠٠ – ١,٥٣) درجة من أصل (٣,٠٠) درجات، أي جاءت جميعها بدرجة تضمين (منخفضة)، وبترتيب عناصر هذا البُعْد ترتيبًا تنازليًا من حيث درجة التضمين جاءت أعلى عنصرين كالتالي:
  - الدعوة للحفاظ على الممتلكات العامة.
  - نبذ الإفساد في الأرض سواء بتلويث الهواء أو الماء.

إحدى عشر: مناقشة النتائج وتفسيرها:

فيما يتعلق بالإجابة على السؤال الرئيسي عن واقع تضمين خطب المسجد الحرام لأبعاد الأمن الاجتماعي؛ أظهرت النتائج أن أبعاد الأمن الاجتماعي تراوحت بين تضمين متوسط إلى منخفض لصالح البعد الإيماني حيث كان أعلى الأبعاد في المتوسط الحسابي في حين أن البعد البيئي كان أقلها. ويعزى سبب ذلك أن الوقت المخصص للخطب أثناء الجائحة كان محدداً بفترة

زمنية أقل وذلك ضمن الإجراءات الاحترازية التي فرضت للحد من انتشار الفيروس وللتسهيل على الخطيب والأفراد العاملين في خدمة الحرم الشريف أثناء الجائحة. وبالنسبة لورود البعد الإيماني أكثر من غيره من الأبعاد؛ كون خطب المسجد الحرام تكتسب صفة العموم لجميع المسلمين في كل أنحاء العالم، وأن أهم وأوجب ما يفيد المسلمين هو غرس العقيدة الصحيحة والحث على التوكل على الله وحسن الظن به جل شأنه مع الرضا بأقدار الله. ولعل هذه النتيجة تتفق مع نتيجة الدرعان (٢٠٠٧م)، حيث توصل في دراسته أن العنصر العقدي أعلى العناصر حضوراً في الخطب المنبرية في الحرمين الشريفين كونها خطب تتصف بالعالمية، وعناصر الأمن البيئي والصحي كان ورودها أقل.

وفيما يتعلق بالإجابة على السؤال الفرعي الأول حول واقع تضمين مقومات البعد الإيماني في خطب المسجد الحرام، فقد أظهرت النتائج أن مقومات البعد الإيماني حصلت على متوسط حسابي مقداره ٢,٠٥ درجة. وقد حصلت عباراته على أعلى التكرارات والمتوسطات الحسابية. ويعزى ذلك إلى كون مقومات البعد الإيماني تعد أهم المقومات التي يقوم عليها الأمن الاجتماعي في الإسلام، وقد نهج النبي عليه الصلاة والسلام منهج الدعوة إلى الإيمان، حيث بعث للدعوة إلى توحيد الله عز وجل وإفراده بالعبادة، وإلى الحث على العبادات والطاعات والبعد عن المعاصي، وإلى غرس عقيدة التوكل على الله دون ما سواه، وهذه من أهم الأسس التي يبنى عليها الأمن الاجتماعي في الإسلام. وقد أكد خطباء المسجد الحرام على ذلك من خلال خطبهم، ومن ذلك إشارة فضيلة الشيخ عبدالله الجهني لأهمية تقوى الله وأنها أساس الفوز في الدنيا والآخرة (١٤٤١/٧/١١هـ). وأكد فضيلة الشيخ بندر بليلة على أهمية المبادرة بالأعمال الصالحة واتباع السيئة بالحسنة والاعتصام بحبل الدعاء (١٤٤١/٨/١٠هـ). وفي خطبة لفضيلة الشيخ فيصل غزاوي؛ دعا فضيلته إلى ضرورة صدق الإخلاص لله في الدعاء والتضرع له دونما سواه في رفع البلاء وأن النوازل من كوارث وحروب وأوبئة ومحن تمر على أناس فلا تجدهم يعتذرون ولا إلى ربهم يتضرعون (١٤٤١/٨/١٧هـ). وأكد فضيلة الشيخ عبد الرحمن السديس على أهمية تفاؤل المؤمنين واستبشارهم وإيمانهم بقضاء الله وقدره، فالابتلاء ينطوي على حِكَم عظيمة منها تكفير الخطايا

ورفع الدرجات ورضا رب البريات (١٤٤١/٩/٢٩هـ). وغيرها الكثير من الشواهد التي تؤكد أهمية البعد الإيماني بجميع مقوماته. ويتفق ذلك مع ما توصل إليه العتيبي (٢٠٢٠م) في دراسته، حيث توصل إلى أن القيم الإيمانية وردت في المرتبة الأولى في خطب المسجد الحرام محل الدراسة.

وفيما يتعلق بالإجابة على السؤال الفرعي الثاني حول واقع تضمين مقومات البعد السياسي في خطب المسجد الحرام، فقد أظهرت نتائج التحليل أن مقومات البعد السياسي حصلت على متوسط حسابي مقداره ١,٣٥درجة. فعبارات الحث على طاعة ولي الأمر والدعوة إلى اتباع الأنظمة والقوانين تكررت أكثر من غيرها. ويعزي ذلك إلى أن فترة الحجر أثناء الجائحة اشتملت قوانين لم يعهدها الناس من قبل كمنع وتجريم الخروج والتجمعات، فكان التركيز على الحث على طاعة ولي الأمر واتباع القوانين الأولى خلال تلك الفترة. وقد أظهرت خطب المسجد الحرام حرص الخطباء على تذكير الناس بمبدأ السمع والطاعة لولاة الأمر وعظم أثره في الرضا والطمأنينة والاستقرار، كما في خطبة عيد الفطر لفضيلة الشيخ صالح بن حميد (١٤٤١/١٠/١هـ). وأشار كذلك فضيلة الشيخ عبد الرحمن السديس إلى أهمية اتباع التوجيهات الكريمة التي اهتمت بحياة الانسان على هذه الأرض المباركة، حيث قدمت المملكة أنموذجا يحتذى به في إدارة الكوارث والأزمات والتصدي للجوائح والأسقام (١٤٤١/٩/٢٩هـ). فالالتزام بالقوانين واتباع التعليمات وطاعة المسؤولين أمور جوهرية في تحقيق الامن الاجتماعي. وقد أشار المشهداني إلى أن الجائحة كان لها تداعيات اجتماعية واقتصادية وأمنية؛ الأمر الذي يفرض على الجهات الأمنية الوقوف بحزم لمنع أي انتهاك لإجراءات وقرارات الحظر التي فرضتها الأجهزة المختصة (٢٠٢٠).

وفيما يتعلق بالإجابة على السؤال الفرعي الثالث حول واقع تضمين مقومات البعد الاقتصادي في خطب المسجد الحرام، فقد أظهرت نتائج التحليل أن مقومات البعد الاقتصادي حصلت على متوسط حسابي مقداره ١,٣٠ درجة. ومما يدل على أهميتها في تحقيق الأمن الاجتماعي أن بعض العبارات كالحث على الصدقة، والبذل للمعوزين، والحث على العمل المباح، وطلب الرزق، وعدم التكاسل، والدعوة إلى النفقة الواجبة كانت من أكثر العبارات تكراراً في

الخطب التي مثلت عينة الدراسة. فالإسلام كما دعا إلى عبادة التوكل على الله، دعا كذلك إلى العمل والسعي وتحري الرزق الحلال وفق ضوابط الشريعة الإسلامية. وجعل ذلك من الأمور التي تحقق الأمن والأمان في المجتمع. وقد دعا خطباء المسجد الحرام إلى ضرورة توافر مقومات البعد الاقتصادي، فبينوا ضرورة العمل والسعي لكسب الرزق وفق ما أحله الله وعدم الإسراف. ففي خطبة لفضيلة الشيخ عبدالله الجهني وضح فيها أن دين الإسلام أباح لنا المكاسب الطيبة وحث عليها وحرم المكاسب الخبيثة وحذر منها (١٤٤١/٩/١٥هـ). وقال فضيلة الشيخ سعود الشريم "الدنيا جعلها الله ذلولاً للناس ليمشوا في مناكبها ويأكلوا من رزقه ولا يسرفوا فيها"(١٤٤١/١١/٢٧هـ). بالإضافة إلى دعوتهم إلى البذل والعطاء، فقد بين فضيلة الشيخ ماهر المعيقلي في خطبته عظيم أجر السعي في قضاء حوائج المسلمين، وأن عطاء الإنسان سبب زيادة سعادته وسروره، ومن سبل ذلك إطعام الجائع وقضاء الدين عن المدين (١٤٤١/٧/٤هـ). وفي خطبة لفضيلة الشيخ صالح بن حميد تطرق فيها إلى الآثار السلبية للجائحة على الأمن الاجتماعي عموماً والأمن الاقتصادي خصوصاً، فقال فضيلته "جائحة اضطربت فيها أحوال دول ومجتمعات، وأُسر وأفراد، وتغيرت فيها برامج، وأغلقت المدارس والمساجد والبيع والصوامع والجامعات، وأُقفلت الحوانيت والأسواق والملاعب، وهزَّ اقتصاد العالم، فعزَّ ذليل وذلَّ عزيز" (١٤٤١/١٠/١هـ). وتتفق أهمية توافر مقومات البعد الاقتصادي في البحث الحالي مع نتيجة العتيبي (٢٠٢٠م) حيث بين أن القيم الاقتصادية مهمة لتحقيق الأمن الاجتماعي إلَّا أن ورودها كان أيضا بنسبة أقل من غيرها من القيم في خطب الحرمين الشريفين التي مثلت عينة دراسته.

وفيما يتعلق بالإجابة على السؤال الفرعي الرابع حول واقع تضمين مقومات البعد الأخلاقي في خطب المسجد الحرام، فقد أوضحت النتائج أن مقومات البعد الأخلاقي حصلت على متوسط حسابي مقداره ١,٥٠درجة. وقد اشتملت خطب المسجد الحرام على العديد من العبارات التي تستهدف بناء المقوم الأخلاقي. فعبارات الدعوة إلى الرحمة والإحسان ومكارم الأخلاق، الدعوة إلى التعامل بالصدق وردت بشكل يتناسب لتحقيق جميع المقومات لأبعاد الأمن الاجتماعي. فقد دعا الشيخ ماهر المعيقلي إلى إدخال الفرح والسرور على قلوب المسلمين،

وكلما زاد عطاء الإنسان؛ زادت سعادته وسروره وجزاء الإحسان إحسان (١٤٤١/٧/٤هـ). وذكر فضيلة الشيخ السديس أن الجائحة ألزمت الناس بمزيد من التكاتف والتآلف والتآخي قال تعالى: ﴿إِنَّمَا الْمُؤْمِنُونَ إِخْوَةٌ﴾ [الْحُجُرَاتِ: ١٠] (١٤٤١/١١/١٩هـ). وفي خطبة لفضيلة الشيخ فيصل غزاوي ذكر فيها أن ما أصاب العالم نتيجة الجائحة لهو مدعاة للتراحم والعطف والإحسان والرحمة بين الناس (١٤٤١/٨/١٧هـ). وجدير بالذكر أن تحقيق مقومات البعد الأخلاقي مرتبطة بشكل كبير بتحقيق مقومات الأبعاد الأخرى كالبعد الإيماني، والبعد الاجتماعي، والبعد الاقتصادي، وغيرها. فالدعوة إلى صلة الأرحام مثلاً وقضاء حوائجهم وتفقد أحوالهم تشمل الأبعاد كلها. ويتفق ذلك مع دراسة الخوالدة (٢٠١٠م) حيث أكد على أهمية توفير المبادئ السلوكية والأخلاقية والاجتماعية لأنها ركيزة أساسية للأمن الاجتماعي في الإسلام فلم يرد ذكرها منفصلة.

وفيما يتعلق بالإجابة على السؤال الفرعي الخامس حول واقع تضمين مقومات البعد الاجتماعي في خطب المسجد الحرام، فقد أوضحت النتائج أن مقومات البعد الاجتماعي حصلت على متوسط حسابي مقداره ١,٢٢درجة. وترى الباحثة أن مقومات البعد الاجتماعي كانت حاضرة في جميع الأبعاد السابقة. فمقومات البعد الأخلاقي والبعد الاقتصادي والسياسي تدعم البعد الاجتماعي. ومقومات البعد الاجتماعي تدعم كذلك الأبعاد الأخرى. فعبارات الدعوة إلى المواطنة الصالحة ومد يد العون للمنحرفين ومعالجة اشكالياتهم، والدعوة الى التكافل الاجتماعي التي وردت كأعلى العبارات تكراراً، كلها تحقق البعد الأخلاقي والسياسي والاقتصادي. وعبارات البعد الأخلاقي الأكثر تكراراً كذلك؛ كالدعوة إلى مكارم الأخلاق والرحمة والإحسان، والدعوة إلى بذل النفقات الواجبة وإلى دفع الزكاة والصدقة، وإلى العمل والكسب المباح، والدعوة إلى طاعة ولي الأمر واتباع القوانين؛ فإنها كذلك تحقق البعد الاجتماعي في الأمن.

وقد وجّه خطباء المسجد الحرام خلال الجائحة إلى ضرورة تحقيق الأمن الاجتماعي وذلك بالدعوة إلى إصلاح المجتمعات. ففي خطبة لفضيلة الشيخ عبد الله الجهني بيّن فيها "دين الإسلام دين عدل وإحسان وأخوة وعطف ومساواة، دين صلاح وإصلاح" وفي الخطبة ذاتها بين فضيلته أهمية الزكاة ومنزلتها من الإسلام وحكم وجوبها من الكتاب والسنة والإجماع (١٤٤١/٩/١٥هـ).

يتضح من خلال خطبة واحدة التداخل الكبير بين المقومات لجميع الأبعاد المطلوبة لتحقيق الأمن الاجتماعي. فما يقوي البعد الإيماني هو نفسه الذي يحقق البعد الاجتماعي والاقتصادي وهكذا. وقد بين فضيلة الشيخ الجهني في خطبة أخرى أن حاجة الناس إلى الأمن في الأوطان أشد من حاجتهم إلى الطعام والشراب (١٤٤١/٧/١١هـ). والتصدي للشائعات والأخبار المرجفة من المقومات المهمة لتحقيق الأمن الاجتماعي؛ ففي خطبة لفضيلة الشيخ عبد الرحمن السديس حذر فيها من استغلال الوباء للترويج للشائعات والافتراءات وبين عظم الذنب لمن يسلك هذا السلوك (١٤٤١/١١/١٩هـ).

وقد أوصت دراسة المشهداني بضرورة الاهتمام بالتوعية الدينية من خلال المساجد والإعلام لتوكيد النواحي الأخلاقية والاجتماعية (٢٠٢٠م). كما أشادت التايب (٢٠٢٠م) بالدور الذي أدّته الشرائح المجتمعية في إنجاح إدارة الأزمة بإسهاماتها في المكافحة المجتمعية للفيروس، وفي دورها في مساندة الجهود الرسمية في توفير الأمن الاجتماعي.

وفيما يتعلق بالإجابة على السؤال الفرعي السادس حول واقع تضمين مقومات البعد الصحي في خطب المسجد الحرام، فقد أوضحت النتائج أن مقومات البعد الصحي حصلت على متوسط حسابي مقداره ١,٤٠ درجة. ومن الملاحظ أن تحقيق مقومات البعد الصحي يسبقها تحقيق مقومات البعد الإيماني، والسياسي، والأخلاقي، والاجتماعي، وغيرها. فعبارات كالتوعية بأهمية الوقاية من الأمراض المعدية والتزام الحجر الصحي، والتحذير من تناول المحرمات وكل ما يضر بالصحة قد وردت بشكل أكبر من غيرها في هذا البعد. وقد حث خطباء المسجد الحرام على ذلك؛ ففي خطبة لفضيلة الشيخ أسامة خياط بيّن فيها ضرورة الالتزام بالإجراءات الإحترازية التي تتخذها الجهات المختصة، طاعةً لولي الأمر، وتحقيقاً للمقاصد الشرعية، وأخذاً بالأسباب الوقائية، وحفاظاً على الأنفس (١٤٤١/٧/٢٥هـ). وفي خطبة أخرى أكّد فيها فضيلة الشيخ عبد الرحمن السديس على أهمية الرجوع بمسؤولية واحتراز، والأخذ بالأسباب الوقائية مصداقاً لقوله تعالى: ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ خُذُواْ حِذرَكُم﴾ [النساء: ٧١]، وقوله تعالى: ﴿وَلَا تَقْتُلُواْ أَنفُسَكُمْ إِنَّ اللَّهَ كَانَ بِكُمْ رَحِيماً﴾ [النساء: ٢٩]، وقوله جلَّ وعلا: ﴿وَلَا تُلقُواْ بِأَيدِيكُم إِلَى ٱلتَّهلُكَةِ﴾

[البقرة: ١٩٥]. ونوّه فضيلته كذلك على أهمية الأخذ بالأسباب الدينية والدنيوية، وما وفق إليه ولاة الأمر من أخذ بالتدابير الوقائية، والقرارات الاحترازية، لصد سلبيات هذه الجائحة عن البلاد. كما أشاد بالمنهج الإسلامي في مواجهة الأمراض والأدواء، بدءًا بالوقاية، ثم العلاج، وانتهاءً بالحجر الصحي (١٤٤١/١١/١٩هـ).

وأخيرا ما يتعلق بالإجابة على السؤال الفرعي السابع حول واقع تضمين مقومات البعد البيئي في خطب المسجد الحرام، فقد أوضحت النتائج أن مقومات البعد البيئي حصلت على متوسط حسابي مقداره ١,١٥درجة. وهو أقل متوسط حسابي لمقومات أبعاد الأمن الاجتماعي. وقد وردت عبارات كالدعوة إلى الحفاظ على الممتلكات العامة، ونبذ الإفساد في الأرض سواء بتلويث الهواء أو الماء أكثر من غيرها. وفي خطبة فضيلة الشيخ عبد الله الجهني أمر بالمحافظة على النعم التي منها الماء والمطعم والمسكن وكل ما خلقه الله لخدمة الإنسان (١٤٤١/٧/١١هـ). وفي خطبة أخرى أشار فضيلة الشيخ سعود الشريم إلى أهمية الحفاظ على الممتلكات العامة واستعمالها بما يحقق النفع وأن ذلك مما يحقق عمارة الأرض وحسن الاستخلاف فيها (١٤٤١/٩/١هـ). في حين أن بعض العبارات لم يرد ذكرها، مثل الدعوة إلى الزراعة، والمحافظة على الحياة الفطرية، ومنع الصيد في الأماكن المحظورة. ولا شك أن تحقيق مقومات الأمن البيئي مرتبط بتحقيق الأبعاد المختلفة للأمن الاجتماعي. وأشارت التايب في ورقتها العلمية إلى أن الجائحة أدت إلى توسع أفقي في مفهوم الأمن المجتمعي وتعدد أساليبه واستراتيجياته، وأنه لابد أن يشتمل على كل ما يمكنه تحسين جودة الحياة (٢٠٢٠م). والأمن البيئي يندرج تحت الأمن الاجتماعي كبعد يحتاج لمزيد من الالتفات والعناية بتحقيق مقوماته. وأشار العوامي إلى ضرورة التكاتف بين جميع مؤسسات المجتمع والدولة لتحقيق الأبعاد المختلفة للأمن الاجتماعي والتي منها الأمن البيئي الذي يهدف إلى تحسين جودة الحياة واستثمار الخيرات ووضع الحلول للعقبات التي تحول دون تحقيقه. وقد أشاد أيضا بالدور المهم الذي تؤديه المؤسسات الدينية في المجتمع (٢٠١١م).

وختاماً يتضح أن خطب المسجد الحرام اعتنت بحاجات المجتمع، والتي من أهمها حاجته إلى الأمن الاجتماعي بجميع أبعاده، لاسيما البعد الإيماني، والسياسي، والاقتصادي، والأخلاقي،

والاجتماعي بشـــكل أكبر من البعد الصـــحي والبيئي على الرغم من أهميتهما في تحقيق البعد الاجتماعي.

النتائج:

١- تقوم خطب المسجد الحرام بدور مهم في تعزيز الأمن الاجتماعي بكل أبعاده لدى أفراد المجتمع السعودي خاصة، والمسلمين عامة. ويتبين ذلك من خلال الموضوعات المختلفة التي يتناولها خطباء المســجد الحرام والمرتبطة بقضــايا وطنية وعالمية تســتهدف منظومة الأمن، والذي منه الأمن الاجتماعي.

٢- أظهرت نتائج التحليل أن المتوســطات الحســابية لأبعاد الأمن الاجتماعي تراوحت بين (١,١٥- ٢,٠٥) من أصـــل (٣,٠٠) درجات، حيث كان أعلاها للبُعْد «الإيماني» بمتوســط حســابي قدره (٢,٠٥) وبدرجة متوســطة، بينما كان أدناها للبُعْد «البيئي» بمتوسط حسابي قدره (١,١٥) وبدرجة منخفضة.

٣- المتوسط الحسابي العام لدرجة تضمين خطب المسجد الحرام لأبعاد الأمن الاجتماعي فبلغ (١,٤٦ من ٣,٠٠)، وهو ما يُشير إلى أن مستوى تضمين خطب المسجد الحرام لأبعاد الأمن الاجتماعي قد جاء بصورة مجملة بدرجة منخفضة.

٤- خطب المسجد الحرام اعتنت بحاجات المجتمع، ومن أهمها حاجته إلى الأمن الاجتماعي بجميع أبعاده، لاسيما البعد الإيماني، والسياسي، والاقتصادي، والأخلاقي، والاجتماعي بشـــكل أكبر من البعد الصـــحي والبيئي على الرغم من أهميتهما في تحقيق الأمن الاجتماعي.

التوصيات:

في ضوء ما توصل إليه البحث من نتائج، تمت التوصية بما يلي:

١- دعوة الباحثين إلى القيام بمزيد من الدراسات التحليلية لخطب المسجد الحرام، لبيان الأدوار المختلفة لها في تحقيق الأمن الاجتماعي، وبيان جوانب القوة والجوانب التي تحتاج مزيد عناية لاسيما في ظل التحديات المعاصرة.

٢- تسليط الضوء على أهمية مقومات الأمن الصحي والأمن البيئي ودورهما في تحقيق الأمن الاجتماعي المنشود من خلال جميع مؤسسات المجتمع المدني والأمني.

٣- البحث حول دور المؤسسات التربوية والتعليمية في تحقيق الأمن الاجتماعي خلال جائحة كورونا.

٤- على مؤسسات المجتمع المختلفة العمل على القضاء على الأسباب المؤثرة على فقدان الأمن الاجتماعي كالجهل، والفقر، والبطالة، والانحلال الأخلاقي، والبعد عن الدين الصحيح.

٥- إنشاء هيئة وطنية تعمل على تعزيز أبعاد الأمن الاجتماعي على أن تتمثل من علماء الشريعة والتربية وعلم الاجتماع والباحثين في كل الميادين ورجال الأمن.

٦- توجيه المؤسسات العلمية إلى دراسة المستجدات على الصعيد العالمي والمحلي وبيان تأثيرها على الأمن الاجتماعي ووضع آليات لتجاوزها والتخفيف من آثارها.

٧- إشاعة ثقافة الأمن الاجتماعي بين أفراد المجتمع من خلال الخطب والمناهج التعليمية ووسائل الإعلام المختلفة.

المراجع:

-آل سعد، خالد سعيد(٢٠٢٠م) مدى تأثير بعض جوانب الإجراءات الاحترازية لمواجهة أزمة كورونا على الأمن النفسي والاجتماعي للأفراد من وجهة نظر الممارسين الصحيين بمدينة الملك عبد العزيز الطبية، مجلة التربية، جامعة الأزهر، العدد ١٨٧، المجلد ٤.

-ابن فارس، أحمد (١٣٩٩هـ-١٩٧٩م) معجم مقاييس اللغة، تحقيق عبد السلام محمد هارون، ج١، دار الفكر.

-ابن منظور، محمد بن مكرم(١٩٥٥م) لسان العرب، ط٣، دار احياء التراث العربي، بيروت.

-البخاري، محمد بن اسماعيل(١٤٠٩هـ-١٩٨٩م) الأدب المفرد، تحقيق فؤاد عبد الباقي، ط٣، دار البشائر الإسلامية، بيروت.

-التايب، عائشة بشير(٢٠٢٠م) الجائحة والمضامين المستجدة للأمن المجتمعي، قراءة في مسارات إدارة الأزمة، المجلة العربية للدراسات الامنية، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، العدد٢، المجلد ٣٦.

-التميمي عماد، والتميمي، ايمان(٢٠١٢م) الأمن الاجتماعي ضبط المصطلح وتأصيله الشرعي، المؤتمر الدولي للأمن الاجتماعي في التصور الإسلامي، جامعة آل البيت، الأردن.

-الجيب، بدرية (٢٠٠٧م) دور وزارة التنمية الاجتماعية في الأمن الاجتماعي وأثره في حياة الأفراد والأسرة، مؤتمر الأمن الاجتماعي تطلعات وتحديات، البحرين.

-الحارس، أحمد رمضان(٢٠٠٨م) أصول الأمن الاجتماعي في القرآن والسنة، مجلة الجامعة الاسمرية الاسلامية، العدد١٠، المجلد٥، ليبيا.

-الحربي، سليمان عبد الله (د.ت) مفهوم الأمن: مسؤوليته، وصنيعه وتهديداته، المجلة العربية للعلوم السياسية، الكويت.

-الدرعان، فيصل سليمان (١٤٢٨هـ-٢٠٠٧م) الدور الأمني للمسجد من خلال الخطب المنبرية- دراسة مسحية لخطب الحرمين الشريفين، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

-الشطي، بسام خضر (٢٠٠٩م) تحقيق الامن الاجتماعي في الإسلام: مسؤوليات وأدوار، جامعة الكويت، مجلس النشر العلمي، العدد٧٧، المجلد ٢٤، الكويت.

-العتيبي، ممدوح مسفر(١٤٤١هـ-٢٠٢٠م) خطب المسجد الحرام ودورها في تعزيز قيم المواطنة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة.

-العساسفة، رامي(٢٠١٨م) الأمن الاجتماعي في فكر ابن خلدون؛ رؤية لحفظ تماسك المجتمعات العربية في الوقت الحاضر، مجلة التربية، جامعة الأزهر، المجلد١٠٢، العدد١٨٠.

-العساف، صالح(٢٠٠٠م) المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية، مكتبة العبيكان للنشر والتوزيع، الرياض.

-العنزي، عيد شريدة (٢٠١٦م) العلاقة بين الوحدة الوطنية والأمن الاجتماعي: دراسة وصفية على مدى ارتباط الوحدة الوطنية والأمن الاجتماعي كما يراها الخبراء والمختصون في مجال العلوم الاجتماعية الأمنية، أبحاث مؤتمر الوحدة الوطنية ودورها في ترسيخ الأمن، كلية الشريعة والقانون، جامعة الجوف، السعودية.

-العوامي، مستور(٢٠١١م) الأمن الاجتماعي، مجلة جامعة سبها للعلوم الإنسانية، العدد٢، المجلد ١٠، ليبيا.

-العوجي، مصطفى (١٩٨٣م) الأمن الاجتماعي مقوماته، وتقنياته، ارتباطه بالتربية المدنية، ط١، نوفل، بيروت.

-الفيروز آبادي، محمد بن يعقوب(٢٠١٠م) القاموس المحيط، ط٢، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع.

-القحطاني، عبيد مشبب (١٤٣٩هـ-٢٠١٨م) دور خطب المساجد في تعزيز الأمن الاجتماعي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاستراتيجية، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

-القضاة، على مصطفى (٢٠١٣م) أثر الايمان في الأمن الاجتماعي من القرآن والسنة، مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات، جامعة فلسطين العدد٤.

-المراعية، عبد الله سليمان (٢٠١٠م) الفكر التربوي ودوره في تعزيز الأمن الاجتماعي، رسالة دكتوراه منشورة، كلية التربية جامعة اليرموك، الأردن.

-المشهداني، أكرم عبد الرازق (٢٠٢٠م) الأمن الشامل في مواجهة الأزمات والكوارث جائحة كورونا انموذجا، المجلة الربية للدراسات الأمنية، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، العدد٢، المجلد٣٦.

-الهيتي، عبد الستار (٢٠٠٧م) مسؤولية الأفراد والأجهزة الحكومية في تحقيق الأمن الاجتماعي، ورقة عمل مقدمة لمؤتمر الازمن الاجتماعي تحديات وتطلعات، البحرين.

-حسين، رامي، وجميل، أشرف(٢٠١٦م) المخاطر والتحديات التي تواجه الأمن الاجتماعي في ماليزيا وسبل مواجهتها من منظور التربية الإسلامية، مجلة جامعة النجاح لأبحاث العلوم الإنسانية، المجلد ٣٠، العدد٧.

-حواوسه، جمال (٢٠١٨م) دور الأسرة في تحقيق الأمن الاجتماعي: رؤية اجتماعية تحليلية، مجلة دراسات جامعة طاهري محمد بشار، مخبر الدراسات الصحراوية، العدد٣، المجلد٧.

-داوود، هايل عبدالحفيظ، وسيلغروفا، برلنت (٢٠١٩م) الوقف وأثره في تحقيق الأمن الاجتماعي، المجلة الأردنية في الدراسات الإسلامية، جامعة آل البيت، العدد١، المجلد ١٥، الأردن.

-رضوان، إسماعيل، والثلاثيني، نهاد(٢٠١٢م) الأمن في السنة النبوية، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات الإسلامية، العدد١، المجلد٢٠، الجامعة الإسلامية، غزة.

-زهاني، رجاء(٢٠١٩م) مهددات الأمن الاجتماعي في ظل أدوات الاعلام الرقمي، المجلة العلمية للتكنولوجيا وعلوم الإعاقة، المؤسسة العلمية للعلوم التربوية والتكنولوجيا والتربية الخاصة، العدد١، المجلد ١، الجزائر.

-سيلغروفا، برلنت محمد(٢٠١٨م) الإحسان ودوره في الامن الاجتماعي، المجلة الأردنية في الدراسات الإسلامية، جامعة آل البيت، العدد١، المجلد ١٤، الأردن.

-طعيمه، رشدي(١٩٨٩م) تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية، دار الفكر العربي، القاهرة.

-عالي، حسن (٢٠١٩م) المؤسسة الأمنية ودورها في بناء الامن الاجتماعي، مجلة الندوة للدراسات القانونية، العدد٢٣.

-عباس، محمد خليل(٢٠٠٧م) مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس، دار المسيرة، عمان، الأردن.

-عبد السميع، أسامة السيد(٢٠١٢م) وسائل تحققي الأمن الاجتماعي، ورقة عمل مقدمة لمؤتمر الأمن الاجتماعي في التصور الإسلامي، جامعة آل البيت، الأردن.

-عبيدات، ذوقان وآخرون(٢٠١٦م) البحث العلمي مفهومه، وأدواته، وأساليبه، ط١٨، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، الأردن.

-كريم، واثق جعفر(٢٠٢٠م) تنمية رأس المال البشري وانعكاساته على الأمن الاجتماعي-دراسة تحليلية-، مجلة جامعة بابل للعلوم الإنسانية، العدد١٠، المجلد٢٨.

-ويكبيديا الموسوعة الحرة ar.wikipedia.org.

Reference

- Al Saad, Khaled Saeed (2020 AD) The extent to which some aspects of the precautionary measures to confront the Corona crisis affect the psychological and social security of individuals from the point of view of health practitioners in King Abdulaziz Medical City, Journal of Education, Al-Azhar University, No. 187, Volume 4.
- Ibn Faris, Ahmad (1399 AH-1979 AD) A Dictionary of Language Measures, investigated by Abd al-Salam Muhammad Harun, Volume 1, Dar Al-Fikr.
- Ibn Manzur, Muhammad bin Makram (1955 AD) Lisan Al Arab, 3rd Edition, Arab Heritage Revival House, Beirut.
- Al-Bukhari, Muhammad bin Ismail (1409AH-1989AD) singular literature, investigated by Fouad Abdel-Baqi, 3rd edition, Dar Al-Bashaer Al-Islamiyyah, Beirut.
- Al-Tayeb, Aisha Bashir (2020 AD) The pandemic and the emerging implications for community security, a reading of crisis management paths, the Arab Journal of Security Studies, Naif Arab University for Security Sciences, No. 2, Volume 36.
- Al-Tamimi Imad, and Al-Tamimi, Iman (2012 AD) Social Security Seizing the Term and Its Legitimate Rooting, International Conference on Social Security in Islamic Perception, Al al-Bayt University, Jordan.

Al-Jib, Badria (2007) The role of the Ministry of Social Development in social security and its impact on the lives of individuals and families, Social Security Conference: Aspirations and Challenges, Bahrain.

- Alhares, Ahmed Ramadan (2008 AD) The Origins of Social Security in the Qur'an and Sunnah, Asmariya Islamic University Journal, Issue 10, Volume 5, Libya.
- Al-Harbi, Suleiman Abdullah (D.T) The Concept of Security: Its Responsibility, Manifestation and Threats, The Arab Journal of Political Science, Kuwait.

-Al-Daraan, Faisal Suleiman (1428 AH - 2007 AD) The security role of the mosque through the pulpit sermons - a survey study of the sermons of the Two Holy Mosques, unpublished master's thesis, College of Graduate Studies, Naif Arab University for Security Sciences.

-Al-Shatti, Bassam Khader (2009) Achieving Social Security in Islam: Responsibilities and Roles, Kuwait University, Scientific Publication Council, Issue 77, Volume 24, Kuwait.

- Al-Otaibi, Mamdouh Misfir (1441 AH - 2020 AD) sermons of the Grand Mosque and its role in promoting the values of citizenship, unpublished master's thesis, College of Education, Umm Al-Qura University, Makkah.

- Al-Assafa, Rami (2018 AD) Social Security in the Thought of Ibn Khaldun; A vision for preserving the cohesion of Arab societies at the present time, Journal of Education, Al-Azhar University, Volume 1, 2, Issue 180.

- Al-Assaf, Saleh (2000 AD) Introduction to Research in Behavioral Sciences, Obeikan Library for Publishing and Distribution, Riyadh.

- Al-Anazi, Eid Sherida (2016 AD) The relationship between national unity and social security: a descriptive study on the extent to which national unity and social security are linked as seen by experts and specialists in the field of social and security sciences, the research of the National Unity Conference and its role in consolidating security, College of Sharia and Law, Al-Jouf University, Saudi Arabia.

- Al-Awami, Mastour (2011) Social Security, Sebha University Journal for Human Sciences, No. 2, Volume 10, Libya.

- Al-Auji, Mustafa (1983 AD) Social Security: Its Ingredients and Techniques, Its Relationship to Civic Education, 1st Edition, Nofal, Beirut.

- Al-Fayrouz Abadi, Muhammad bin Yaqoub (2010 AD) Al Mohit Dictionary, 2nd Edition, Al-Mukhtar Institution for Publishing and Distribution.

- Al-Qahtani, Obaid Mushabab (1439 AH-2018 AD) The Role of Mosque Sermons in Enhancing Social Security, unpublished MA thesis, College of Strategic Sciences, Naif Arab University for Security Sciences.

- Alqutha, Ali Mustafa (2013 AD) The Impact of Faith on Social Security from the Qur'an and Sunnah, Palestine University Journal for Research and Studies, University of Palestine No. 4.

- Al-Maraiah, Abdullah Suleiman (2010 AD) Educational thought and its role in enhancing social security, published PhD thesis, Faculty of Education, Yarmouk University, Jordan.

- Al-Mashhadani, Akram Abdel Razek (2020 AD) Comprehensive security in the face of crises and disasters, the Corona pandemic as a model, The Arab Journal of Security Studies, Naif Arab University for Security Sciences, No. 2, Volume 36.

- Al-Hiti, Abdul-Sattar (2007) Responsibility of individuals and government agencies in achieving social security, a working paper presented to the Conference on Social Times, Challenges and Aspirations, Bahrain.

- Hussain, Rami, and Jamil, Ashraf (2016 AD) Risks and Challenges Facing Social Security in Malaysia and Ways to Confront them from the Perspective of Islamic Education, An-Najah University Journal for Human Sciences Research, Vol. 30, No. 7.

- Hawaseh, Jamal (2018 AD) The Role of the Family in Achieving Social Security: An Analytical Social Vision, Taheri Muhammad Bashar University Studies Journal, Desert Studies Laboratory, No. 3, Volume 7.

- Daoud, Hail Abdel Hafeez, and Silgrova, Berlint (2019 AD) The Waqf and its Impact on Achieving Social Security, The Jordanian Journal of Islamic Studies, Al al-Bayt University, No. 1, Volume 15, Jordan.

- Radwan, Ismail, and the Thirty, Nihad (2012 AD) Security in the Prophetic Sunnah, Journal of the Islamic University of Islamic Studies, No. 1, Volume 20, The Islamic University, Gaza.

- Zahani, Raja (2019 AD) Threats to social security in light of digital media tools, Scientific Journal of Technology and Disability Sciences, Scientific Foundation for Educational Sciences, Technology and Special Education, Issue 1, Volume 1, Algeria.

- Silgrova, Berlint Muhammad (2018 AD) Ihsan and its Role in Social Security, The Jordanian Journal of Islamic Studies, Al al-Bayt University, No. 1, Volume 14, Jordan.

- Taima, Rushdi (1989) Content analysis in the human sciences, Dar Al-Fikr Al-Arabi, Cairo.

- Ali, Hassan (2019 AD) The Security Institution and Its Role in Building Social Security, Al Nadwa Journal for Legal Studies, Issue 23.

- Abbas, Muhammad Khalil (2007) Introduction to Research Methods in Education and Psychology, Dar Al Masirah, Amman, Jordan.

- Abdul Samie, Asat Al-Sayed (2012) Means of Verifying Social Security, a working paper presented to the Conference on Social Security in Islamic Perception, Al al-Bayt University, Jordan.

- Obeidat, Thouqan and others (2016 AD) Scientific research, its concept, tools, and methods, 18th edition, Dar Al-Fikr Publishers and Distributors, Amman, Jordan.

- Karim, Wathiq Jaafar (2020 AD) Human capital development and its implications for social security - an analytical study -, Babylon University Journal for Human Sciences, Issue 10, Volume 28.

-Wikipedia, the free encyclopedia ar.wikipedia.org.

الحكمة الاختبارية وعلاقتها بالاتجاه نحو الاختبار لدى طلبة المرحلة الثانوية في ضوء بعض المتغيرات

Relationship of Test wiseness and the attitude towards testing For Secondary School Students In Light of Some Variables

إعداد

د. عـمر عـــواض عـــوض الثبيــتي

أستاذ القياس والتقويم المشارك بكلية العلوم والدراسات الإنسانية جامعـة شقـراء

Dr. Omar Awad Awad Althebiti

Associate Professor of Metrics and Evaluation Shaqra University, College of Science and Humanities

DOI: 10.36046/2162-000-010-013

مستخلص:

هدف البحث للتعرف على العلاقة بين الحكمة الاختبارية والاتجاه نحو الاختبار لدى طلبة المرحلة الثانوية بعفيف، وقد استخدم المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت عينة البحث من (179) طالباً وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية، وطبق عليهم مقياس الحكمة الاختبارية ترجمة مطلك (2009)، واستبانة الاتجاه نحو الاختبار من (إعداد الباحث)، واستخدم لاختبار صحة فروض البحث معامل ارتباط بيرسون، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واختبار (ت)، واختبار تحليل التباين الأحادي، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين الحكمة الاختبارية والاتجاه نحو الاختبار، وأن مستوى استخدام الحكمة الاختبارية لدى طلبة المرحلة الثانوية جاء بدرجة متوسطة، وأن الاتجاه نحو الاختبار جاء محايداً، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة المرحلة الثانوية في الحكمة الاختبارية والاتجاه نحو الاختبار تعزى لاختلاف الجنس (ذكور/أناث)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة المرحلة الثانوية في الحكمة الاختبارية والاتجاه نحو الاختبار تعزى لاختلاف المستوى التحصيلي (مرتفع/متوسط/متدني) لصالح ذوي التحصيل المرتفع.

الكلمات المفتاحية: الحكمة الاختبارية، الاتجاه نحو الاختبار، المرحلة الثانوية.

Abstract:

The research aims to identify the relationship between experimental wisdom and the attitude towards testing among secondary school students in Afif, use the descriptive approach, correlational, and analytical method, and the research sample consisted of (179) male and female students who were chosen by the stratified random method. Towards the test prepared by the researcher, and to test the validity of the research hypotheses, Pearson correlation coefficient, arithmetic means and standard deviations, T-test, and One-Way-ANOVA were used to test the validity of the research hypotheses. The results showed that there is a positive correlation between test wisdom and the attitude towards the test, and that the level of using test wisdom among secondary school students came to a medium degree, and that the trend towards the test was neutral, and there were no statistically significant differences between secondary school students in the test wisdom and attitude towards the test that are attributed Due to the difference of gender (males/females), and the presence of statistically significant differences between secondary school students in the experimental wisdom and the tendency towards testing due to the difference in the achievement level (high/medium/low) in favor of the high achievers.

Keywords: experiential wisdom, attitude towards testing, secondary stage.

مقدمة

تعد الاختبارات المدرسية أحد أهم الأساليب التي يستخدمها المعلمون لقياس مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلبة، وتزايد الاهتمام بها في الآونة الأخيرة بشكل خاص؛ وذلك لتأثيرها الفعالٍ في التنبؤ بمستقبل الطلبة التعليمي، إذ تعمل على قياس المعارف، والمعلومات، والمهارات التي اكتسبوها من المناهج عبر الحصص الدراسية خلال الفصل الدراسي، وتحدد مدى كفاءتهم في التقدم في العملية التعليمية، وما يرتبط به من مآلات نفسية، واجتماعية، ومهنية.

وقد أكد علام (2006) على أن اختصاصي القياس والتقويم يقرّون بعوامل عديدة تؤثر على القياس والتقييم في العملية التعليمية الصفية، منها عوامل ترتبط بالطلبة وتتدخل في عملية قياس تحصيلهم، وتؤثر في حصولهم على الدرجات، وتؤدي إلى حدوث تباين بين الطلبة في المستوى التحصيلي لديهم، إذ يرجع بعض منها إلى ما يتمتعون به من إمكانيات تساعدهم على التعامل مع الاختبارات بوعي وحكمة عندما لا تتوفر لهم المعرفة الكافية لأسئلتها، أو ما تعبره عنه خبراتهم الوجدانية نحوها، والمهارات الدراسية وإتقانها، وعادات الاستذكار.

وتعد إدارة الاختبارات من المهارات المهمة لدى الطلبة لتمكنه من تنظيم أداءه الاختباري، وتكمن أهميتها في تأثيرها الإيجابي والمباشر في التحصيل الدراسي، ومساهمتها الفعالِة في تحقيق مخرجات التعلم، وتتمثل في عملية تنظيم الأفكار أثناء الاختبار، وكتابتها، والتعامل مع وقت الاختبار والأسئلة، فهي تقوم على تقديم المساعدة للطلبة على تحسين التعلم.

وانطلاقاً من ذلك يذكر النجار (2009) أن مصطلح الحكمة الاختبارية ظهر مع ازدياد استخدام الاختبارات التحصيلية في القياس المدرسي، ودورها في حياة الطلبة التعليمية، والنفسية، والاجتماعية، والحاجة إليها كقدرة من القدرات التي يجب على كل متعلم امتلاكها، وكأحد الاستراتيجيات الدراسية للمتعلم التي تعمل على تهيئة المتعلم نفسياً للاختبارات، وتساعده في تنظيم عادات استذكاره، ودراسته، وتطوير اتجاهاته الإيجابية نحو الاختبارات.

ويرى وادي (2013) أن الحكمة الاختبارية تمثل استراتيجية يحتاج إليها الطلبة في جميع مراحلهم التعليمية، ويجب على الطلبة امتلاكها، وإتقانها، واستخدامه بشكل فعالٍ في حياتهم الدراسية، والتعليمية، وجعلها أنماط سلوكية دراسية يتم تطبيقها في المواقف المتكررة التي يمرون بها؛ وذلك لأنها تساعدهم في الحصول على الدرجات المرتفعة في الاختبارات، وتعمل على تخفيف مشاعر القلق والخوف الاختباري.

وللحكمة الاختبارية أهمية بالغة في تحقيق العديد من النتائج الإيجابية في التحصيل الدراسي على الفرد؛ وذلك لما لها من تمكين في أداء الاختبار، واستخراج الأداء الأقصى والمميز للحصول على درجات عالية، تسهم في رفع الروح المعنوية، وتعزز دوافع التحصيل الدراسي، بالإضافة إلى أنها تساعد في تعزيز السلوك الدراسي الإيجابي لدى الطلبة.

ويؤكد سليمان (2013) أن الحكمة الاختبارية تشكل مصدراً لتباين درجات الاختبار بين المفحوصين، ويبدو أثرها واضحاً في مجال علم النفس باعتبارها قدرة أو مجموعة قدرات معرفية يمتلكها المفحوص ويوظفها في مواقف الاختبار، وكيفية الاستفادة منها، ولما تتضمنه من مؤشرات تدل على الإجابة الصحيحة من دون معرفة بمحتوى أسئلته في سبيل الحصول على درجات أعلى.

وقد كان نتيجة للدراسات العلمية التي أجريت في مجال الحكمة الاختبارية والاتجاه نحو الاختبار أن تباينت نتائجها في مستوى استخدام الحكمة الاختبارية ما بين الاستخدام العالي والمتوسط، مثل: دراسة مطلك (2010)، والمالكي (2010)، ووداي (2013)، والعنزي (2014)، بالإضافة للدراسات التي أثبتت وجود علاقة ارتباطية بين الحكمة الاختبارية وبعض المتغيرات النفسية، مثل: دراسة وادي (2013) التي أكدت التأثير الإيجابي للحكمة الاختبارية على الأداء في الاختبار لدى طلبة، ودراسة أبو هاشم (2008) التي أثبتت إيجابية التأثير للحكمة الاختبارية على سلوك الطلبة.

وتحتل اتجاهات الطلبة أهمية كبرى عند التربويين بشكل عام؛ وذلك لما تقدمه من فهم لسلوك الطلبة ومكوناته، وخصائصه، وطبيعته، وبالتالي تساعد على معرفة السلوك الحالي والتنبؤ بالسلوك المستقبلي، بل أن معرفة اتجاهات الطلبة الإيجابية أو السلبية، المؤيدة أو المعارضة تساعد

على التنبؤ بالأفعالٍ أو الأقوال التي توجه نحو تلك الموضـوعات الموجودة في البيئة التعليمية سـواء المقررات الدراسية أو طرق التدريس أو الاختبارات (عيد،2005).

ويشير مصطلح الاتجاه بشكل عام إلى ما يعود على الفرد من الفوائد التي تجنى من اتجاهاته؛ وذلك لأن للاتجاهات وظائف في حياة الفرد، تشير إلى ما يتمتع به من قدرة للتعامل مع الأوضاع الحياتية، وتيسـر له التعامل مع المواقف البيئة المختلفة، وباعتبارها تقوم بدور رائد في حياة الفرد كدافع وموجه للسـلوك، كما أنها نتاج لعمليات التنشـئة التربوية والتعليمية والاجتماعية من خلال المؤسسات المختلفة.

ولكل ما سبق ذكره يرى الباحث ضرورة الحاجة إلى معرفة مستوى ممارسة الحكمة الاختبارية لدى طلبة المرحلة الثانوية وهم مقبلين على المرحلة الجامعية، ومعرفة اتجاهاتهم نحو الاختبارات، فالتعرف على الاتجاهات السـلبية أو الايجابية لدى الطلبة، من شـأنه أن يزود بالمعلومات اللازمة لتصحيح أو تعديل أو غرس الاتجاهات نحو الاختبارات لجعلها مسايرة لأهداف التعليم، والتي من أبرز أهدافها تشـجيع الاقبال على الدراسـة الجامعية التي تمثل مستقبلهم المهني، ويحتاج فيها الطلبة إلى تعزيز مفاهيم مهمة في حياتهم التعليمية، مثل: التعامل مع أسـاليب قياس جديدة ومتنوعة، ونظم تقويم أكاديمي مختلفة عن النظم المستخدمة في التعليم العام.

مشكلة البحث:

لاحظ الباحث أن عددًا كبيرًا من الطلبة يواجهون ضـغوطًا عديدة عند اقتراب موعد الاختبارات النهائية، مثل: عدم المذاكرة، ومراجعة الدروس، وضـيق الوقت للاسـتذكار، ومن ثم يتأثر أداؤهم في الاختبارات، وتتدني درجاتهم، وتسـوء حالتهم النفسـية بسـبب غياب الوعي الاختباري، وغياب اسـتخدام القدرات العقلية للتخطيط، أو عدم التطبيق الفعالٍ للوعي الاختباري، والاعتماد عليه عند أداء الاختبار.

ويذكر أبو حطب وعثمان وصادق (2008) أن الحكمة الاختبارية من المفاهيم الأساسية في علم النفس القياسي، وهي من الموضوعات التي ينبغي على من يخضع للقياس التربوي أو النفسي

باســـتمرار أن يدركها، ويســـتخدمها حتى يكون للقياس معنى ودلالة، وهي بالتالي عملية ترتبط بالقدرات المعرفية لدى المفحوص، ويستخدمها بوعي منه لزيادة درجاته في الاختبارات التي يخضع لها.

ويؤكد على ذلك ســـليمان (2013) بأن علماء النفس والقياس أشـــاروا إلى أن الحكمة الاختبارية تعد من أهم الممارســـات التي يجب على المتعلمين ممارســـتها، وتمثل مســـتوى من الوعي يمتلكه المتعلم بالاختبار، ويتشـــكل هذا الوعي من معلومات، ومعارف، ومهارات لدى الطالب؛ نتيجة مروره بخبرات سابقة في القياس الصفي.

ومن جانب آخر يلاحظ انعكاس تحديات الاختبارات المدرســـية على الجوانب المختلفة لشخصية الطالب، ومنها الاتجاهات النفسية نحوها، حيث تعد أمرًا في غاية الأهمية للطلبة في كل المراحل الدراســـية المختلفة، فالاهتمام ببناء الاتجاهات الإيجابية لدى الطلبة يؤدي إلى التوافق الدراســي والنجاح، وعدم المحافظة عليه قد يؤدي إلى تناقصــه تدريجياً مع مرور الوقت، ومن ثم قد يكشف الكثير من أسباب القصور في الحكمة الاختبارية، ومستوى التحصيل.

وتشــير نتائج الدراســات التي أجريت على طلبة التعليم العام عن الحكمة الاختبارية وبعض المتغيرات النفسية، مثل: دراسة أبو هاشم (2008)، ودراسة Gbore & Osakuade (2016) إلى نتائج سلبية على مستوى طموحهم، ودافعيتهم، ومستقبلهم الدراسي، وظهور قلق الاختبار، وتدني الثقة بالنفس، وتشـــكيل الاتجاه الســـلبي نحو الاختبارات نتيجة لضـــعف إمكانيات بعض الطلبة للحصـــول على الدرجات المرتفعة بالرغم من أن مســـتوى مراجعتهم لدروســـهم، واســـتعداداتهم لها كانت كبيرة.

وعلى ضوء ما سبق، سيحاول البحث الحالي الإجابة على التساؤلات الآتية:

١- ما علاقة الحكمة الاختبارية بالاتجاه نحو الاختبار لدى طلبة المرحلة الثانوية؟.

٢- ما مستوى الحكمة الاختبارية التي يتمتع بها طلبة المرحلة الثانوية؟.

٣- ما نوع اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية نحو الاختبار؟.

٤- ما الفروق في الحكمة الاختبارية بين طلبة المرحلة الثانوية التي تعزى لاختلاف الجنس (ذكور/إناث)؟.

٥- ما الفروق في الاتجاه نحو الاختبار بين طلبة المرحلة الثانوية التي تعزى لاختلاف الجنس (ذكور/إناث)؟.

٦- ما الفروق في الحكمة الاختبارية بين طلبة المرحلة الثانوية التي تعزى لاختلاف المستوى التحصيلي؟.

٧- ما الفروق في الاتجاه نحو الاختبار بين طلبة المرحلة الثانوية التي تعزى لاختلاف المستوى التحصيلي؟.

أهداف البحث:

يسعى البحث إلى تحقيق الأهداف الآتية:

١- التعرف على طبيعة العلاقة الارتباطية بين الحكمة الاختبارية والاتجاه نحو الاختبار لدى طلبة المرحلة الثانوية.

٢- التعرف على مستوى استخدام طلبة المرحلة الثانوية للحكمة الاختبارية.

٣- التعرف على اتجاه طلبة المرحلة الثانوية نحو الاختبارات.

٤- الكشف عن الفروق في الحكمة الاختبارية بين طلبة المرحلة الثانوية التي تعزى لاختلاف الجنس.

٥- الكشف عن الفروق في الاتجاه نحو الاختبار بين طلبة المرحلة الثانوية التي تعزى لاختلاف الجنس.

٦- الكشف عن الفروق في الحكمة الاختبارية بين طلبة المرحلة الثانوية التي تعزى لاختلاف المستوى التحصيلي.

٧- الكشف عن الفروق في الاتجاه نحو الاختبار بين طلبة المرحلة الثانوية التي تعزى لاختلاف المستوى التحصيلي.

أهمية البحث:

الأهمية النظرية:

١- سيساعد هذا البحث في معرفة مهارات الحكمة الاختبارية التي تسهم في رفع مستوى التحصيلي الدراسي، وبناء الاتجاهات الإيجابية نحو الاختبارات لدى الطلبة في المرحلة الثانوية.

٢- تبرز أهمية البحث لارتباطها بطلبة المرحلة الثانوية، حيث تعد هذه المرحلة بداية التحول للاستقلال الدراسي الذي يقود نحو الاعتماد على النفس عند الانتقال للدراسة الجامعية أو الالتحاق بعمل.

٣- يتناول هذا البحث الحكمة الاختبارية؛ ولذلك تكمن أهميته في التنبؤ بالمستقبل الأكاديمي للطلبة عند الالتحاق بالدراسة الجامعية.

٤- تسليط الضوء على الاتجاه نحو الاختبار لدى طلبة المرحلة الثانوية، وتأثيره على الأداء في الاختبارات التحصيلية.

٥- أثراء مجال دراسات القياس والتقويم بنتائج البحث الحالي.

٦- فتح المجال للباحثين والمهتمين لإجراء دراسات على ما تناوله هذا البحث من متغيرات على عينات في مراحل تعليمية أخرى، وبيئات مختلفة.

الأهمية التطبيقية:

١- يمثل هذا البحث إضافة جديدة وإثراء للمكتبة السعودية والعربية في مجال القياس والتقويم التربوي، من خلال تناول الحكمة الاختبارية والاتجاه نحو الاختبار.

٢- ما ستسفر عنه نتائج هذا البحث يساعد في إعداد برامج التوجيه والإرشاد الأكاديمي من قبل المرشدين التربويين لمساعدة الطلبة على التخطيط عند المذاكرة والاستعداد للاختبارات التحصيلية.

٣- سوف تنعكس نتائج البحث على العناية بالمشكلات الدراسية لطلبة المرحلة الثانوية، الأمر الذي يعد ذا أهمية قصوى لمجتمع البحث الذي يمثل النواة المستقبلية للتغيير والتحسين.

٤- تدريب الطلبة من خلال ورش عمل على مهارات الحصول على الدرجات المرتفعة في الاختبارات التحصيلية.

فروض البحث:

يسعى البحث للتحقق من الآتي:

١- توجد علاقة دالة إحصائياً بين الحكمة الاختبارية والاتجاه نحو الاختبار لدى طلبة المرحلة الثانوية.

٢- يتفاوت مستوى الحكمة الاختبارية لدى طلبة المرحلة الثانوية حسب تقديرهم.

٣- يتنوع الاتجاه لدى طلبة المرحلة الثانوية نحو الاختبار ما بين الإيجابية والسلبية حسب تقديرهم.

٤- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة المرحلة الثانوية في الحكمة الاختبارية تعزى لاختلاف الجنس (ذكور/إناث).

٥- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة المرحلة الثانوية في الاتجاه نحو الاختبار تعزى لاختلاف الجنس (ذكور/إناث).

٦- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة المرحلة الثانوية في الحكمة الاختبارية تعزى لاختلاف المستوى التحصيلي.

٧- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة المرحلة الثانوية في الاتجاه نحو الاختبار تعزى لاختلاف المستوى التحصيلي.

حدود البحث:

تقتصر حدود هذا البحث على الآتي:

- الحدود الموضوعية: الحكمة الاختبارية والاتجاه نحو الاختبار.
- الحدود البشرية: طلبة الصفة الثالث (ذكور/إناث) بمدارس المرحلة الثانوية الحكومية.
- الحدود المكانية: مدينة عفيف فقط.
- الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2022/2021.

مصطلحات البحث:

الحكمة الاختبارية: تعرف اصطلاحياً بأنها: "مقدرة المفحوص للاستفادة من خصائص وصيغ الاختبار أو موقف تناوله، للحصول على درجة أعلى، وهي مستقلة عن معرفة المفحوص لمحتوى الموضوع الذي يفترض أن بنود الاختبار تقيسه" (الشمري والسعدي،2018،54).

وتعرف إجرائياً لغايات هذا البحث بأنها: الدرجة التي يحصل عليها الطلبة من خلال استجاباتهم على مقياس الحكمة الاختبارية المستخدمة في البحث الحالي.

الاتجاه: يعرف اصطلاحياً بأنه: "نزعة واستعداد نفسي أو عقلي أو عصبي مكتسب ثابت نسبياً، يعمل على توجيه استجابات الفرد الإيجابية أو السلبية نحو الأشخاص أو الأشياء أو الموضوعات أو الأفكار التي تتعلق بهذه النزعة والاستعداد" (عيد،2005،86).

الاختبار: يعرف اصطلاحياً بأنه: " عملية منظمة لقياس عينة من سلوك الطالب لنتاجات التعلم وتقييم أو اكتشاف درجة إتقان هذا السلوك، حسب معايير وأعراف معينة" (أبو فودة وبني يونس،2012،46).

ويعرف الاتجاه نحو الاختبار إجرائياً لغايات هذا البحث بأنه: الدرجة التي يحصل عليها الطلبة من خلال استجاباتهم على استبانة الاتجاه نحو الاختبار المستخدمة في البحث الحالي.

الإطار النظري:

يعد القياس التربوي من العمليات المهمة في العملية التعليمية لدى القائم على أمرها، ولدى الطلبة، إذ إنها من المقومات الأساسية لتحسين، وتطوير، وإصلاح العملية التعليمية، كما إنه وسيلة لمعرفة مدى تحقق الأهداف التعليمية؛ لذا فقد شهد في الآونة الأخيرة تطورات كبيرة، ومهمة في وسائله، وكيفيته، وتطبيقه.

ولقد أوضحت أبو دنيا (2018) أن عملية القياس ووسائله المستخدمة كالاختبارات أو غيرها تعد مدخلاً أساسياً لتطوير التعليم وإصلاح جوانب العملية التعليمية، وكافة الممارسات المرتبطة بعناصره، إذ أنه في تطوير العملية التعليمية وعمليات التقويم علاج لكثير من مشكلات الممارسات التي ارتبطت بنظم التقويم التقليدية.

ومما لا شك فيه أن للاختبارات مكانة مرموقة في القياس التربوي، وتعد الاختبارات التحصيلية من أكثر أدوات القياس استخداماً في المؤسسات التعليمية، ويعتمد عليها المعلمون بشكل أساسي في قياس تعلم الطلبة، ولتحقيق أهداف التدريس، ونواتج التعلم، وبالتالي هي طريقة تحتاج إلى الاستعداد والأداء المميز للطالب للدلالة على تحصيله.

ويشير Ebel المذكور عند علام (2006) أن قياس التحصيل الدراسي لابد أن يكون صادقاً، وثباتاً، وموضوعياً حتى تكون نتائجه ذات موثوقية، وبالرغم من الاهتمام الذي بذل في سبيل ذلك إلا أن الاختبارات التحصيلية لم تصل للمستوى الذي يمكن المختصين من الحكم الصادق عن مدى معرفة الطلبة، وإتقانهم للمحتوى الذي تقيسه هذه الاختبارات؛ وذلك يرجع إلى بعض العوامل التي تؤثر في تطبيق القياس التربوي.

ويؤكد على ذلك Cliffs (1998) بذكر عوامل تؤثر إيجاباً وسلباً في موضوعية أداة القياس، وصدقها، وثباتها، وبالتالي تؤثر في عملية التقييم بشكل عام، ومن هذه العوامل: نوع أسئلة الاختبار، وخصائصه، وطبيعة موقف الاختبار، والذين يخضعون للاختبار وإمكانياتهم،

واستعداداتهم، وتطبيقه، وتصحيحه؛ لأن هذه العوامل من شأنها أن تؤدي إلى التباين والاختلاف في درجات الاختبارات التحصيلية.

ونظراً لما يرتبط بالاختبارات التحصيلية من مهارات ضرورية للنجاح، ومن عوامل تسهم في زيادة التحصيل الدراسي للطلبة من دافعية، واتجاهات، ورغبات، ومهارات دراسية، ووعي اختباري تعددت الدراسات والبحوث التي أجريت حول موضوع الحكمة الاختبارية.

وفي ذات السياق يوضح أبو حطب وعثمان وصادق (2008) أن هناك مصدراً مهماً للتباين بين درجات الطلبة في الاختبارات، وهو ما يطلق عليه الحكمة الاختبارية، وهو من العوامل التي لا يستطيع القائم ببناء الاختبار التحكم فيها، لأنها مرتبطة بالطالب فيما يظهره من قدرات أو مهارات في التعامل مع الاختبارات، وبالتالي تختلف من طالب لآخر.

واحتل مفهوم الحكمة الاختبارية اهتماماً كبيراً من قبل الباحثين، وهناك عدة اتجاهات نظرية حاولت تفسيره، ومن أبرز هذه النظريات نظرية ميلمان وزملائه في عام (1965)، حيث كان لها الفضل في نشر مفهوم الحكمة الاختبارية في التراث النفسي، وساعدت في تثبيت الأسس والإجراءات العلمية في قياس هذا المفهوم، وتطوير مهاراته لدى الطلبة، ويعد المقياس الذي قدمه ميلمان وزملائه من أفضل المقاييس التي يتم الاستشهاد بها في البحوث والدراسات حتى الآن، وتفترض هذه النظرية أن الحكمة الاختبارية إمكانية لدة المختبر يوظفها من أجل الاستفادة من تصميم الاختبارات (الطريري،2014).

ويشير Aiken (2003) إلى أن ثورندايك أول من تناول مفهوم الحكمة الاختبارية، وعرفها على أنها: متغير معرفي ذو تأثير قوي في درجات الاختبار، يتصف بالعمومية والديمومة، وذو تأثير واضح وفعالٍ في تباين درجات الاختبار المعرفية، وفي القدرة المعرفية للمفحوصين.

وتعد مهارة الحكمة الاختبارية إحدى أسباب تباين درجات الطلبة في الاختبارات، والمؤثرة على ثباته، وهي أيضاً إحدى العوامل المسببة في ضعف صدق الاختبار، وتدني الاتساق الداخلي بين فقراته وأسئلته، وعلى الرغم من ذلك فإن غياب أو نقص الحكمة الاختبارية لدى بعض الطلبة

من شـــأنه أن يؤدي إلى فقدانهم لبعض الدرجات رغم معرفتهم بمحتوى أســـئلة الاختبار؛ نتيجة لضعف الخبرة أو عدم فهم كيفية أداء الاختبار مما يؤثر على تحصيلهم الدراسي (منسي،2003).

ويرى نشـــواتي (2013) أن الحكمة الاختبارية تمثل مصـــدراً مهماً للتباين في درجات الاختبارات التحصيلية، وأن هذا التباين يقلل من صدق الاختبارات التحصيلية، على الرغم من وجود مصادر أخرى لاختلاف أو تباين درجات الاختبارات التحصيلية، مثل: محتوى الأسئلة، تطبيق الاختبار، التخمين، الخطأ العشوائي.

ويرى Cliffs (1998) أن الحكمة الاختبارية يقصد بها مقدرة المفحوص على الاستفادة من سمات وخصائص الاختبار، أو الموقف الاختباري، أو من المؤشرات التي تحتويها بنود الاختبار من أجل الحصول درجة أعلى دون معرفة بمحتوى الاختبار.

ويعتقد الطريري (**2014**) أن الحكمة الاختبارية تتطلب الوعي والتفكير العميق الذي يتضمن تحليل كيفية إدارة الاختبار، للحصـول على الدرجات العليا، وتتمثل في امتلاك الطالب إمكانيات معرفية تتكون من عدة مهارات تســـاعده في إدارة الاختبارات التحصـــيلية بوعي وطريقة فاعلة، تعمل على زيادة حصوله على الدرجات بشكل أفضل من طالب آخر يمتلك نفس مستوى المعرفة والتحصيل إلا أنه لا يمتلك الحكمة الاختبارية.

ويرى مراد وسليمان (2005) أن للحكمة الاختبارية أهمية بالغة في تحقيق العديد من النتائج الإيجابية في التحصـيل الدراسـي على الفرد؛ وذلك لما لها من تمكين في أداء الاختبار، واسـتخراج الأداء الأقصـى والمميز للحصـول على درجات عالية، تسـهم في رفع الروح المعنوية، وتعزز دوافع التحصيل الدراسي.

ويشـير موسـى (2010) أن ما يواجهه الطلبة من صـعوبات أثناء الاختبارات لا يرجع إلى نقص القدرات، وإنما إلى غياب أو افتقار الطلبة إلى الحكمة الاختبارية، وهو ما يشـــار إلى أهمية احتياج الطالب إلى ممارسـة مسـتوى من الحكمة الاختبارية بشـكل جيد أثناء أداء الاختبارات، لتمكنهم من الاسـتفادة من قدراتهم بشـكل أفضـل؛ وذلك لفعاليتها في عملية التعلم، وتحسـين المستوى الأكاديمي من خلال الدرجات المتحصلة في الاختبارات.

مفهوم الاتجاه نحو الاختبار:

لقد وجد موضـــوع الاتجاهات اهتماماً كبيراً من قبل علماء النفس والمربين، فأجريت حوله العديد من الدراســات؛ لأنها تحدد ما سـيفعله الإنســان أو ما يقوله نحو أشـياء معينة في مواقف معينة، لذا فهي تعد جزءاً أساسياً من شخصية الفرد للتعبير عن معارفه، ومشاعره، وحاجاته سواء بالأفعالٍ أو الأقوال، وهي بالتالي تمثل مكانا مركزياً في أفعالٍ الإنسان (القلادي،2016).

وللاتجاهات بشكل عام دور فاعل في توجيه سلوك الفرد، وتحفيزه على بذل الجهد والاتقان في أداءه، وتحتل مكانة بارزة في معظم دراســات الشــخصــية، وعلى وجه الخصــوص في دراســة المجالات النفسـية والتربوية التي ترتبط بالتعليم، وقد سـاعد دراسـتها في نشـر الكثير من المفاهيم، وتطبيقها، ومثال ذلك الاختبارات المدرسية (أحمد،2001).

وقد تزايد بالاهتمام بدراسة الاتجاهات في هذه الآونة وخاصة دراسة الاتجاه نحو الاختبارات؛ وذلك لأنها من الجوانب الأساسية لدى الطلبة، التي يكتسبونها من خلال مواقف القياس المدرسي التي تهتم بقياس تحصيل الطلبة في التعليم المنظم بشكل دوري. لذا فإن الوقوف على معرفة مستوى اتجاهات الطلبة نحو الاختبارات في مرحلة تعليمية مهمة من الأمور الجديرة بالبحث، حيث يعطي مؤشـرات عن مسـتوى الاتجاهات، ويسـاعد على اتخاذ الإجراءات المناسـبة لتعزيز الإيجابي منها، وتعديل السلبي.

ويذكر عيد (2005) أن أهمية الاتجاهات تكمن في التعرف على الأشـــياء الموجودة في هذا العالم، واتجاهات الفرد نحوها، لذا فدراســـة الاتجاهات تحتل مكاناً بارزاً عند دراســـة الأفراد والجماعات في مختلف المجالات، مثل: التعليم، والتربية، والمهن، والموضوعات العلمية أو الاجتماعية أو الاقتصـــادية غير ذلك؛ وذلك لأن الاتجاهات هي المفســـر لســـلوك الأفراد والمنبئ بســـلوكهم المستقبلي.

ودراسة اتجاهات الطلبة تتحدد دائماً من خلال الفوائد التي تجنى منها؛ لأنها تشير إلى بعض الوظائف في حياتهم التعليمية، وتيســـر لهم القدرة على التعامل مع الأوضـــاع التعليمية، ومواقفها

المختلفة في بيئته، وباعتبارها تقوم بدور رائد في حياة الطالب كدافع للسلوك، كما أنها نتاج لعمليات التنشئة التربوية والتعليمية.

وترى (أحمد (2001) أن اتجاهات الطلبة نحو الاختبارات مسألة في غاية الأهمية؛ حيث إن بعض المعتقدات الدراسية أو الخبرات السابقة أو الآراء المعرفية أو الوجدانية أو السلوكية قد توجه أو تمثل نزوعاً إيجابياً أو سلبياً بطريقة انفعالية ثابتة تجاه الاختبارات، وحيال ذلك سيسلك الطلبة سلوكيات معينة نحو الاختبارات.

ويذكر الزغبي (2012) أن هنالك شبه اتفاق على تعريف شامل للاتجاه وهو: أن الاتجاه استعداد وجداني مكتسب، أي ليس فطري، وهو ثابت نسبياً يحدد سلوك الفرد، ومشاعره إزاء الأشياء (طعام معين، أو كتاب، أو أشخاص، أو جماعات، أو موضوعات)، بالذات إذا كانت فكرة، أو مبدأ، أو نظاماً، سياسياً واجتماعياً يفضله أو يرفضه، أو نحو فكرة الفرد عن نفسه. ومفهوم هذا التعريف أن الفرد وحده هو الذي يحدد اختياراته في المواقف التي تواجهه عن طريق خبراته المعرفية، والوجدانية، والنزوعية.

ويعرف الاتجاه بأنه: "نظام مكتسب ثابت نسبياً لمشاعر الفرد، ومعلوماته، واستعداداته للقيام بأعمال معينة، نحو أي موضوع، ويتمثل في القبول والرفض تجاه هذا الموضوع، ويعبر عنه لفظياً أو سلوكياً أو حتى الرفض والقبول في الأحلام أو بإيماءات الوجه والعينين، ويميل إلى الاستقرار إلى حد ما" (أحمد،2001،15).

وأما زهران (2003،65) فيعرف الاتجاه بأنه: "تكوين فرضي أو متغير كامن أو وسيط، وهو عبارة عن استعداد نفسي أو تهيؤ عقلي عصبي متعلم للاستجابة الموجبة أو السالبة، نحو الأشخاص أو أشياء أو موضوعات أو مواقف أو رموز في البيئة تستثير هذه الاستجابة"، ويشير هذا التعريف إلى موقف تعليمي يتعلم منه الاتجاه.

وعليه فإن معرفة الاتجاه تتطلب معرفة كيفية تكوينه، وتعلمه، وخصائصه، وطبيعته، ووظائفه لأن لكل فرد عالِمه النفسي الخاص، ويحتوي هذا العالِم على الأشياء التي يعرفها ويتخذ منها

مواقفه الإيجابية أو السلبية، وهذا العالِم محدود بمعارفه، ومشاعره، واستجاباته، وبالتالي تكون الاتجاهات محدودة بهذا العالِم.

ويذكر الزغبي (2012) أن لقياس الاتجاهات مجموعة من الأساليب، منها الأساليب اللفظية، والأساليب العلمية، فالأساليب اللفظية هي الأكثر استخداماً في البحوث بصورة عامة لأنها تحدد موقع الفرد في القياس من خلال استجاباته التي يقوم بها، أما الأساليب العلمية فهي تقوم على مشاهدة السلوك الواقعي وقياسه. كما أن لقياس الاتجاهات من حيث الغرض نوعان، فالنوع الأول الدراسات الوصفية وهي التي تقوم على وصف الاتجاه القائم في الفئة المعينة بالدراسة، أما النوع الآخر فهو الدراسات التحكمية ويكون الدور هنا دور الباحث، حيث يكون همة التحكم في الاتجاه السائد بواسطة بعض المتغيرات.

بناءً على ما ذكر من تعريفات للحكمة الاختبارية، والاتجاه، فإن الباحث يرى أن هنالك علاقة بين مفهوم كل من الحكمة الاختبارية والاتجاه نحو الاختبار، وتظهر هذه العلاقة عند محاولة تفسير سلوك الطلبة قبل وأثناء وبعد أداء الاختبارات، فالاتجاه يعمل كمحرك للسلوك، مثل: الدوافع، والحوافز، والبواعث، والرغبات، بالتالي فهو جزء من المفهوم العام لسلوك الحكمة الاختبارية.

ويضيف زهران (2003) أن الاتجاه السلبي نحو الاختبارات له تأثير كبير على سلوك الحكمة الاختبارية، فالطالب إذا لم يكن اتجاهه إيجابياً نحو موضوعات التعلم سيصبح متوتراً عند تعرضه لأي مواقف اختباري لتعلمه، ويتأثر سلوكه العام والخاص بهذا الاتجاه.

الدراسات السابقة:

أجريت العديد من الدراسات التي تناولت موضوع الحكمة الاختبارية والاتجاه نحو الاختبار، وحصل الباحث على دراسات سعودية، وعربية، وأجنبية تناولت علاقة الحكمة الاختبارية بمتغيرات مختلفة، مثل: التحصيل الدراسي، وفاعلية الذات الإبداعية، والانهماك بالتعلم، والتوتر النفسي، إلا

أن الباحث ركز على الدراسات التي تناولت علاقة الحكمة الاختبارية بالتحصيل الدراسي، والمقارنة بين الطلبة، وسيتم عرضها من الأقدم إلى الأحدث، وهي على النحو الآتي:

أولاً: الدراسات المرتبطة بالحكمة الاختبارية:

قام أبو هاشم (2008) بدراسة هدفت إلى فحص النموذج البنائي التنبؤي الذي يحتوي على تأثيرات مهارات الدراسة، والاستذكار (إدارة الوقت، والتركيز، والذاكرة، ومعينات الدراسة، وتدوين الملاحظات، واستراتيجيات الاختبار، وتنظيم المعلومات، والدافعية، والاتجاه، والقراءة، وانتقاء الأفكار الرئيسية، والكتابة) على مهارات الحكمة الاختبارية (الاستعداد للاختبار، وإدارة وقت الاختبار، والتعامل مع ورقة الأسئلة، والتعامل مع ورقة الإجابة، والمراجعة) باختلاف الجنس والتخصص الدراسي، استخدم المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (345) طالباً وطالبة في المرحلة الثانوية، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وطبق عليهم استبيان مهارات الدراسة، واستبيان الحكمة الاختبارية، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مهارات الدراسة والحكمة الاختبارية ترجع إلى اختلاف الجنس والتخصص الدراسي، ووجود فروق بين الطلبة في استخدام مهارات الحكمة الاختبارية التعامل مع ورقة الأسئلة، والإجابة، والاستعداد للاختبار لصالح الطالبات، ووجود تأثير موجب لبعض مهارات الدراسة، والاستذكار، والحكمة الاختبارية على التحصيل الدراسي.

درست مطلك (2009) مستوى الحكمة الاختبارية لدى الطلبة المتميزين في المرحلة الإعدادية من الذكور والإناث، والمقارنة بينهم، استخدمت المنهج الوصفي، واقتصرت الدراسة على الطلبة المتميزين بالثانويات في مركز محافظة نينوى، وتكونت عينة الدراسة من (200) طالب وطالبة، واستخدم مقياس الحكمة الاختبارية المكيف على البيئة المصرية من قبل سليمان وإبيل، وأظهرت النتائج أن الطلبة المتميزين يتسمون بشكل عام بمستوى عالٍ من الحكمة الاختبارية، وأن هناك فروقا في مستوى الحكمة الاختبارية لدى الطلبة المتميزين لصالح الإناث.

وفي دراسة لبعض المتغيرات المرتبطة بالحكمة الاختبارية أجرى وادي (2013) دراسة هدفت إلى التعرف على مهارات الحكمة الاختبارية وعلاقتها بالتحصيل الدراسة لدى طلبة كلية التربية/ابن الهيثم للعلوم الصرفة، استخدم المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت عينة البحث (400) طالب وطالبة بعد الحصول على معدلاتهم النهائية، وتم تطبيق مقياس مهارات الحكمة الاختبارية، وتم التوصل إلى النتائج الآتية: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي الذكور والإناث في استخدام مهارات الحكمة الاختبارية، وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) لمهارات الحكمة الاختبارية بالتحصيل الدراسي.

كذلك قام العنزي (2014) بدراسة هدفت للتعرف على العلاقة بين الحكمة الاختبارية وتحصيل طلبة المرحلة الثانوية في دولة الكويت في اختبار تحصيلي مبني وفق نموذج راش، اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت العينة من (284) طالباً وطالبة من الصف الثاني عشر ثانوي بمدارس محافظة الفروانية والجهراء، واستخدم مقياس استراتيجيات الحكمة الاختبارية، واختبار تحصيلي، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الحكمة الاختبارية والتحصيل المرتفع لدى الطلبة.

أما Hamad& Bajbeer & Khalaf & Otmoun (2015) فأجروا دراسة هدفت إلى معرفة مستوى استخدام استراتيجيات الحكمة الاختبارية لطلبة كلية الآداب والعلوم في شرورة بالمملكة العربية السعودية وعلاقتها ببعض المتغيرات، استخدم المنهج الوصفي الارتباطي، وبلغت عينة الدراسة (299) طالباً، وأظهرت نتائج الدراسة أن جميع استراتيجيات الحكمة الاختبارية كانت عالية الاستخدام، ولم توجد فروق دالة إحصائية في درجة استخدام الطلبة لاستراتيجيات الحكمة الاختبارية حسب متغيرات الجنس، والمستوى الأكاديمي، والتخصص.

ودراسة الزهراني (2015) هدفت إلى إعداد مقياس للحكمة الاختبارية لدى طلبة الجامعة في البيئة السعودية، والتحقق من خصائصه السيكومترية، والتعرف على درجة استخدام طلبة جامعة أم القرى للحكمة الاختبارية، واستخدم المنهج الوصفي، وتكونت العينة من (593) طالباً وطالبة بجامعة أم القرى، وطبق عليهم مقياس الحكمة الاختبارية من إعداد الباحث، وأظهرت النتائج

اتصاف المقياس بخصائص مناسبة من الصدق والثبات، وأن درجة استخدام أفراد العينة للحكمة الاختبارية كانت عالية، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في الحكمة الاختبارية تعزى لمتغيري الجنس، والتخصص.

كما سعت دراسة Gbore & Osakuade (2016) للكشف عن أثر الحكمة الاختبارية في الرياضيات على قلق طلبة المدارس الثانوية، تألفت عينة الدراسة من (120) طالباً من المراهقين في المدارس الثانوية في ولاية أوندو في نيجيريا، واستخدم المنهج الوصفي، وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فرق معنوي في مستويات قلق الاختبار لدى عينة الدراسة، وأن التدريب على الحكمة الاختبارية في اختبارات الرياضيات كان له تأثير إيجابي على مستويات القلق لدى أفراد العينة.

أما دراسة الشمري والسعدي (2018) هدفت إلى التعرف على العلاقة الارتباطية بين الحكمة الاختبارية وفاعلية الذات الإبداعية لدى طلبة الجامعة، واعتمد المنهج الوصفي، وتكونت العينة من (401) من الطلاب والطالبات من جامعة بابل تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وطبق كل من مقياس الحكمة الاختبارية إعداد/Milliman, e t al (1995)، ومقياس فاعلية الذات إعداد/abbutt (2010)، وأظهرت النتائج: أن الحكمة الاختبارية كانت بدرجة أعلى من المتوسط الفرضي، وعدم وجود فروق في الحكمة الاختبارية بين الذكور والإناث، وأن معامل الارتباط بين الحكمة الاختبارية وفاعلية الذات ضعيف.

وفي دراسة أسعد والشمري (2019) هدفت للتعرف على مستوى الحكمة الاختبارية، والانهماك في التعلم، والتوتر النفسي لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة سامراء وفق متغيرات القسم، والجنس، والعمر، وللكشف عن العلاقة بين الحكمة الاختبارية، والانهماك في التعلم، والتوتر النفسي، استخدم المنهج الوصفي الارتباطي، وبلغت عينة الدراسة (75) طالباً وطالبة، تم اختيارهم بصورة عشوائية من طلبة الدراسات العليا في كلية التربية، وطبق عليهم اختبار الحكمة الاختبارية لسيمان وإيبل، ومقياس الانهماك بالتعلم إعداد/ الزغبي (2013)، وقائمة التوتر النفسي إعداد/ أبو سعد (2011)، وتوصلت الدراسة إلى أن العينة تتمتع بمستوى جيد من الحكمة

الاختبارية، مع عدم وجود فروق فيها حسب متغير الجنس، ولا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الحكمة الاختبارية بكافة استراتيجياتها مع كل من الانهماك بالتعلم والتوتر النفسي.

ثانياً: الدراسات المرتبطة بالاتجاه نحو الاختبار:

أما دراسة المالكي (2010) فقد هدفت للكشف عن درجة مستوى كل من قلق الاختبار والحكمة الاختبارية لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية، والعلاقة بينهما، استخدم المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (615) طالباً من طلبة الصفوف الثلاث، وطبق عليهم مقياس قلق الاختبار للطريري (1992)، ومقياس الحكمة الاختبارية للردادي (2001)، وخلصت الدراسة إلى أن مستوى الحكمة الاختبارية واستراتيجياتها بدرجة متوسطة، وأن هناك علاقة عكسية ذات دلالة إحصائية بين قلق الاختبار والحكمة الاختبارية.

وأجرى إبراهيم (2001) دراسة هدفت إلى بناء مقياس للاتجاه نحو الرياضيات (متعدد الأبعاد، وصادق المحتوى، والبناء) لقياس اتجاهات الطلبة المعلمين والمدرسين مع تطبيقه في كلية التربية جامعة دمشق، تكونت عينة الدراسة من (844) طالباً وطالبة، واستخدم استبانة الاتجاهات نحو الرياضيات التي طورها ساندمان (1979) إلى العربية، وأكدت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين اتجاهات الذكور واتجاهات الإناث، وأظهرت أن خلفية الطلبة المعرفية أسهمت في إيجاد فروق في الاتجاهات بين المستويات التحصيلية المختلفة.

وهدفت دراسة الخياط (2017) إلى معرفة اتجاهات الطلبة والمدرسين نحو الاختبارات المحوسبة بكلية الأعمال بجامعة البلقاء التطبيقية، تكونت عينة الدراسة من (338) طالباً وطالبة تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية الطبقية؛ بواقع (156) طالباً، و(182) طالبة، كما تكونت عينة الدراسة من خمسة مدرسين، تم تطوير مقياس لقياس اتجاهات الطلبة نحو الاختبارات المحوسبة، تكون من (35) فقرة تم توزيعها على بعدين رئيسين هما: بعد إجراء الاختبار، وبعد طبيعة الاختبار، كما استخدام أسلوب المقابلات المقننة مع عينة البحث من المدرسين، وتوصلت الدراسة

إلى وجود اتجاهات إيجابية لدى الطلبة والمدرسين نحو الاختبارات المحوسبة، ووجود اختلاف اتجاهات الطلبة نحو الاختبارات المحوسبة ترجع إلى جنس الطالب ولصالح الذكور.

التعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح مما سبق أن الدراسات السابقة غير ذات صلة مباشرة بموضوع البحث الحالي، وعليه يتبين عدم وجود دراسات سعودية أو عربية أو أجنبية –في حدود علم الباحث– تناولت موضوع البحث الحالي العلاقة بين الحكمة الاختبارية والاتجاه نحو الاختبار كمتغيرات أساسية بشكل مباشر؛ وهذا يعطي للبحث تميزاً، وفرصة للقيام بإجراء البحث.

وفيما يلي يتناول الباحث بعض عناصر الدراسات السابقة تعليقاً عليها، وهي:

- كل الدراسات السابقة السعودية، والعربية، والأجنبية التي حصل عليها الباحث، لا توجد فيها دراسة مماثلة أو مشابه لموضوع البحث الحالي.
- تناولت الدراسات السابقة ذات الصلة غير المباشرة بالبحث الحالي الحكمة الاختبارية وعلاقتها بكلٍّ من قلق الاختبار، والتحصيل الدراسي، ومهارات الدراسة، وفاعلية الذات، وكلٍّ من الانهماك بالتعلم والتوتر النفسي.
- ركزت معظم الدراسات السابقة على دراسة متغيرات أساسية، مثل: الجنس، والمستوى التحصيلي، والتخصص، والمستوى الدراسي.
- كل الدراسات السابقة استخدم المنهج الوصفي بنوعيه التحليلي أو الارتباطي.
- تباينت الدراسات السابقة في المجتمعات والبيئات التي أجريت عليها وفيها، ما بين السعودية، والعراق، والأردن، ومصر، والكويت، ونيجيريا.
- اتفقت معظم الدراسات السابقة على وجود علاقة دالة إحصائياً بين الحكمة الاختبارية وبعض المتغيرات، ومن ذلك دراسة أبو هاشم (2008)، والمالكي (2010)، ووادي (2013)، والعنزي (2014)، واختلف عنها دراسة الشمري والسعدي (2018)، وأسعد والشمري (2019).

- على الرغم من أن هذه الدراسات أجريت على مجتمعات مختلفة وفي بيئات وأزمنة مختلفة ومتنوعة كذلك، إلا أن نتائجها بينت أهمية دراسة الحكمة الاختبارية.
- اختلفت الدراسات السابقة في الأدوات التي استخدمت لجمع البيانات، بينما اتفقت كلٌّ من دراسة مطلك (2009)، وأسعد والشمري (2019)، والبحث الحالي في الأداة المستخدمة وهي مقياس الحكمة الاختبارية إعداد/ ميلمان وإبيبل (1995).

منهجية البحث وإجراءاته:

منهج البحث:

لتحقيق أهداف البحث استخدم المنهج الوصفي بأسلوبيه الارتباطي والتحليلي؛ وذلك لأن هذا البحث من نوع بحوث العلاقات المتبادلة التي تجمع ما بين نوعين من أنواع بحوث العلاقات المتبادلة، وهي الدراسة الارتباطية، والدراسة التحليلية، وذلك للتعرف على العلاقة بين متغيرات البحث (الحكمة الاختبارية والاتجاه نحو الاختبار، وتحديد الفروق بين أفراد عينة البحث من طلبة الصف الثالث بالمرحلة الثانوية في كل من الحكمة الاختبارية، والاتجاه نحو الاختبار).

وقد عرف البحث الارتباطي بأنه: البحث الذي يعمل على جمع البيانات من عدد من المتغيرات، وتحديد إذا ما كان هناك علاقة بينهما، وإيجاد قيمة تلك العلاقة، والتعبير عنها بشكل كمي، من خلال ما يسمى معامل الارتباط (جابر وكاظم،2010).

مجتمع البحث:

تكون مجتمع البحث من جميع طلبة مدارس المرحلة الثانوية السعوديين الذين يدرسون بالصف الثالث بمدينة عفيف خلال الفصل الأول من العام الدراسي 2022/2021، حيث بلغ عددهم (1790) طالباً وطالبة، وقد تم الحصول عليها من إدارة التعليم بعفيف.

عينة البحث:

تكونت العينة من (179) طالبة وطالبة، تم اختيارهم بنسبة (10%) من المجتمع الأصل بعد أن تم تقسيم المجتمع إلى طبقة ذكور وإناث، وإلى طبقة المستوى التحصيلي، ومن داخل كل طبقة تم الاختيار بالطريقة العشـــوائية الطبقية، وأدناه جدول يوضـــح أعداد عينة البحث وخصـــائص متغيراتها:

جدول (1) يوضح أعداد عينة البحث

المتغير	الخاصية	العدد	النسبة المئوية
الجنس	طلاب (ذكور)	90	%50.3
	طالبات (إناث)	89	%49.7
المستوى التحصيلي	مرتفع	62	%34.7
	متوسط	68	%37.9
	متدني	49	%27.4
المجموع		179	%100.0

أدوات البحث:

ولتحقيق أهداف البحث، استخدم الباحث الأدوات الآتية:

أولاً: مقياس الحكمة الاختبارية: تبنى الباحث مقياس الحكمة الاختبارية الذي تم استخدامه من قبل مطلك (2009)؛ وذلك بعد الاطلاع على عدة أدوات استخدمت في دراسات ســابقة ذات صــلة بموضــوع البحث الحالي، ومراجعة النظريات المفســرة لمتغيرات البحث، ومنها الأدوات الآتية:

١- مقياس الحكمة الاختبارية إعداد الزهراني (2005) للبيئة السعودية.

٢- مقياس الحكمة الاختبارية لميلمان وإيبل (Mellman & Ebel) الذي قامت مطلك (2009) بتقنينه على البيئة العراقية.

٣- ومراجعة الكتابات التي تناولت الحكمة الاختبارية باعتبارها مفهوماً حيوياً بالنسبة لأداء الطلبة التحصيلي، والنظريات المفسرة لها.

ويتكون المقياس من (30) عبارة، وموزعة حسب المحاور الآتية:

- استراتيجية الزمن، وتمثلها العبارات: 8 و9 و10 و11 و12.
- استراتيجية التعامل مع ورقة الأسئلة، وتمثلها العبارات: 2 و3 و4 و6 و7.
- اســتراتيجية التعامل مع ورقة الإجابة، وتمثلها العبارات: 1 و5 و13 و14 و15 و16 و17 و18.
- استراتيجية التخمين، وتمثلها العبارات: 20 و21 22 23 24.
- استراتيجية مراعاة القصد لمصمم الاختبار، وتمثلها العبارات: 28 و29 و30.
- استراتيجية المراجعة، وتمثلها العبارات: 19 و25 و26 و27.

ويتم الاستجابة عليها وفقاً لتدرج خماسي (دائما – غالبا – أحيانا – نادرا – أبدا)، وتقدر كمياً بـ(5 - 4 - 3 - 2 - 1) على التوالي.

الصدق والثبات لمقياس الحكمة الاختبارية:

تم حساب الصدق من خلال عرض المقياس على (7) من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية متخصصين في علم النفس التربوي، والقياس والتقويم؛ للتحقق من مدى صلاحية مناسبة محتواه لأهداف البحث، ولإبداء الرأي عن مدى مناسبة العبارات للتعبير عن موضوعهما، ومدى صحة صياغة العبارات.

وجاءت نسبة اتفاقهم حول مناسبة العبارات بنسبة (85.7%). ثم بعد ذلك تم إجراء بعض التعديلات في ضوء مقترحات المحكمين، مثل: تعديل صياغة بعض العبارات.

وبعد التأكد من الصدق الظاهري قام الباحث بحساب صدق الاتساق الداخلي من خلال إجراء دراسة استطلاعية على عينة قوامها (40) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية بعفيف من خارج عينة البحث الحالية، وتم حساب معاملات الارتباط بين العبارات والمحاور والدرجة الكلية لمقياس الحكمة الاختبارية، كما هي موضحة في الجدولين التاليين:

جدول (2) يوضح معاملات الارتباط بين العبارات بالدرجة الكلية لمقياس الحكمة الاختبارية

رقم العبارة	معامل ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للاستبانة	مستوى الدلالة	رقم العبارة	معامل ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للاستبانة	مستوى الدلالة	رقم العبارة	معامل ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للاستبانة	مستوى الدلالة
1	0.609**	0.000	11	0.699**	0.000	21	0.736**	0.000
2	0.632**	0.000	12	0.706**	0.000	22	0.637**	0.000
3	0.555**	0.001	13	0.594**	0.000	23	0.578**	0.001
4	0.632**	0.000	14	0.625**	0.000	24	0.739**	0.000
5	0.606**	0.000	15	0.642**	0.000	25	0.557**	0.000
6	0.700**	0.000	16	0.797**	0.000	26	0.669**	0.000
7	0.730**	0.000	17	0.626**	0.000	27	0.549**	0.001
8	0.683**	0.001	18	0.693**	0.000	28	0.756**	0.000
9	0.559**	0.000	19	0.617**	0.000	29	0.698**	0.000
10	0.646**	0.001	20	0.596**	0.000	30	0.667**	0.001
المقياس بشكل عام							*0. 850	0.000

جدول (3) يوضح قيم معاملات الارتباط بين المحاور بالدرجة الكلية لمقياس الحكمة الاختبارية

محاور مقياس الحكمة الاختبارية	معامل ارتباط المحور بالدرجة الكلية للمقياس
استراتيجية الزمن	0.82
استراتيجية التعامل مع ورقة الأسئلة	0.78
استراتيجية التعامل مع ورقة الإجابة	0.84
استراتيجية التخمين	0.87
استراتيجية مراعاة القصد لمصمم الاختبار	0.79
استراتيجية المراجعة	0.82
الدرجة الكلية للمقياس	0.85

** تعني ارتباط عند مستوى ٠,٠٥

يشـــير الجدولين (2) و(3) إلى أن معامل الارتباط بين العبارات والمحاور والدرجة الكلية للمقياس دال إحصائياً عند مستوى (0.05)؛ وتعد مؤشرات اتساق داخلي صادقة لما وضعت لقياسه، وهي كافية لأهداف البحث.

جدول (4) يوضح قيم معاملات الثبات لمقياس الحكمة الاختبارية عن طريق معامل ألفا كرونباخ

الأداة	المحاور	عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ
	استراتيجية الزمن	5	0.59

الأداة	المحاور	عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ
الحكمة الاختبارية	استراتيجية التعامل مع ورقة الأسئلة	5	0.49
	استراتيجية التعامل مع ورقة الإجابة	8	0.74
	استراتيجية التخمين	5	0.43
	استراتيجية مراعاة القصد لمصمم الاختبار	3	0.68
	استراتيجية المراجعة	4	0.58
	الدرجة الكلية	30	0.669

يتضح من الجدول (4) أن قيم معامل الثبات للمقياس مناسبة، وتدل على أنه يتمتع بدرجات مقبولة إحصائياً للثبات، وتعد ملائمة جداً من وجهة نظر اختصاصي القياس، ويمكن الوثوق بها لصلاحية التطبيق (Aiken, 2003).

ثانياً: استبانة الاتجاه نحو الاختبار: استبانة لقياس الاتجاه نحو الاختبار من إعداد الباحث؛ وقام الباحث بإعداد الاستبانة بإتباع الخطوات التالية:

١- الاطلاع على الكتابات التي تناولت الاتجاه نحو الاختبار كسلوك لدى الطلبة، والنظريات المفسرة للاتجاه.

٢- الاطلاع على عدة أدوات استخدمت في دراسات سابقة ذات صلة بموضوع البحث الحالي، مثل: دراسة الخياط (2017)، ودراسة إبراهيم (2001)، ودراسة المالكي (2010).

تكونت استبانة الاتجاه نحو الاختبار، من (30) عبارة، منها (15) عبارة إيجابية هي: 29/27/25/23/21/19/17/15/13/11/9/7/5/3/1، و(15) عبارة سلبية هي: 30/28/26/24/22/20/18/16/14/12/10/8/6/4/2، وأمام كل عبارة خمسة خيارات للإجابة، حسب الآتي: أوافق بشدة (5) درجات، أوافق (4) درجات، غير متأكد (3) درجات، لا أوافق (2) درجة، لا أوافق بشدة (1) درجة في حالة العبارات الإيجابية، وأوافق بشدة (1) درجة، أوافق (2) درجة، غير متأكد (3) درجات، لا أوافق (4) درجات، لا أوافق بشدة (5) درجات في حالة العبارات السلبية.

تجمع الدرجات على عبارات الاستبانة للحصول على الدرجة الكلية التي تتراوح بين (30-150) على اعتبار أن التقدير الكمي من (5) إلى (1)، ففي حالة حصول المستجيب على درجة أعلى من (110) تمثل اتجاهاً إيجابياً، وفي حالة الحصول على درجة ما بين (70-110) يعد اتجاهاً محايدًا، وأما في حالة الحصول على درجة أقل من (70) تمثل اتجاهاً سلبياً.

الصدق والثبات لاستبانة الاتجاه نحو الاختبار:

تم حساب الصدق من خلال عرض الاستبانة في صورتهما الأولية على (7) من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية متخصصين في علم النفس التربوي، والقياس والتقويم؛ للتحقق من مدى صلاحية مناسبة محتواها لأهداف البحث، ولإبداء الرأي عن مدى مناسبة عباراتها للتعبير عن موضوعهما، ومدى صحة صياغة العبارات.

وجاءت نسبة اتفاقهم حول مناسبة عبارات الاستبانة بنسبة (71.4%). ثم بعد ذلك تم إجراء بعض التعديلات في ضوء مقترحات المحكمين، مثل: تعديل صياغة بعض العبارات، وحذف عبارتين وإضافة عبارتين بديلة لهما.

وبعد التأكد من الصدق الظاهري، قام الباحث بحساب صدق الاتساق الداخلي من خلال إجراء دراسة استطلاعية على عينة قوامها (40) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية بعفيف من خارج عينة البحث الحالية، وتم حساب معاملات الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لاستبانة الاتجاه نحو الاختبار، كما هي موضحة في الجداول التالية:

جدول (5) يوضح معاملات الارتباط بين العبارات بالدرجة الكلية لاستبانة الاتجاه نحو الاختبار

رقم العبارة	معامل ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للاستبانة	مستوى الدلالة	رقم العبارة	معامل ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للاستبانة	مستوى الدلالة	رقم العبارة	معامل ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للاستبانة	مستوى الدلالة
1	*0.525	0.001	11	*0.642	0.000	21	*0.559	0.000
2	*0.482	0.000	12	*0.506	0.000	22	*0.622	0.000
3	*0.432	0.001	13	*0.587	0.000	23	*0.573	0.000
4	*0.526	0.000	14	*0.537	0.000	24	*0.417	0.000

رقم العبارة	معامل ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للاستبانة	مستوى الدلالة	رقم العبارة	معامل ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للاستبانة	مستوى الدلالة	رقم العبارة	معامل ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للاستبانة	مستوى الدلالة
5	*0.613	0.000	15	*0.572	0.000	25	*0.429	0.000
6	*0.480	0.000	16	*0.450	0.000	26	*0.629	0.000
7	*0.533	0.000	17	*0.477	0.000	27	*0.371	0.000
8	*0.468	0.000	18	*0.440	0.000	28	*0.507	0.000
9	*0.455	0.000	19	*0.609	0.000	29	*0.534	0.000
10	*0.460	0.000	20	*0.498	0.000	30	*0.522	0.000
الاستبانة بشكل عام							*0.653	0.000

* تعني ارتباط عند مستوى أقل من 0.05

يتضح من الجدول (5) أن جميع معاملات الارتباط بين عبارات الاستبانة والدرجة الكلية تراوحت ما بين (0.371) و(0.642)، وجميعها دالة إحصائيا عند مستوى أقل من (0.05)، وهو ما يدل على ترابط وتماسك العبارات والدرجة الكلية، ويعد مؤشراً من مؤشرات صدق بناء الاستبانة، فضلا على أن موافقة المحكمين على صلاحية العبارات يعد مؤشراً على الصدق الظاهري، الأمر الذي يدل على أن عبارات الاستبانة صادقة فيما وضعت لقياسه.

ثانياً: الثبات: تم حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ، الجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (6) يوضح قيم معاملات الثبات لاستبانة الاتجاه نحو الاختبار عن طريق معامل ألفا كرونباخ

الأداة	عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ
الاتجاه نحو الاختبار	30	0.737

يتضح من الجدول (6) أن ارتفاع معامل الثبات للاستبانة، وتدل على أنها تتمتع بدرجة عالية من الثبات، وهي قيمة مقبولة إحصائياً، وتعد ملائمة جداً من وجهة نظر اختصاصي القياس، ويمكن الوثوق بها لصلاحية التطبيق. (Aiken, 2003)

تطبيق أداتي البحث: وجد الباحث العديد من التسهيلات، ويرجع ذلك إلى معرفته بإدارة التعليم وبعض قادة المدارس والمعلمين، وبالتالي تم جمع المعلومات والبيانات بيسر وتعاون تام من

الهيئة التدريسية بالمدارس في تطبيق أداتي البحث بطريقة جماعية داخل الصفوف. وقد استغرق التطبيق (14) يومًا، ولم تظهر أي صعوبات أثناء التطبيق.

الأساليب الإحصائية:

استخدمت بعض الأساليب الإحصائية المناسبة لحساب الخصائص السيكومترية لأداتي البحث، ولاختبار صحة فروض البحث من خلال نظام SPSS عن طريق الحاسب الآلي، وهي:

- معامل ارتباط بيرسون (Person) لحساب الاتساق الداخلي، ودلالة العلاقة بين متغيري البحث.
- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة البحث.
- معامل ألفا كرونباخ لإيجاد الثبات.
- اختبار (T) لدلالة الفروق بين عينتين مستقلتين.
- اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way-ANOVA).
- اختبار شيفيهScheffe للمقارنات البعدية.

عرض نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها:

أولاً: نتيجة الفرض الأول الذي ينص على: توجد علاقة دالة إحصائياً بين الحكمة الاختبارية والاتجاه نحو الاختبار لدى طلبة المرحلة الثانوية، وللتحقق من صحة الفرض تم حساب معامل الارتباط بين استجابات عينة البحث على مقياس الحكمة الاختبارية، ومقياس الاتجاه نحو الاختبار باستخدام معامل ارتباط بيرسون، والجدول أدناه يوضح ذلك:

جدول (7) يوضح العلاقة الارتباطية بين الحكمة الاختبارية والاتجاه نحو الاختبار ومستوى الدلالة لاستجابات عينة البحث

المتغيرات		الاتجاه نحو الاختبار
الحكمة الاختبارية	ارتباط بيرسون	**0.951
	القيمة الاحتمالية	0.000
	حجم العينة (ن)	179

يظهر الجدول (7) وجود علاقة ارتباطية إيجابية ذات دلالة إحصـائية بين الحكمة الاختبارية والاتجاه نحو الاختبار، إذ بلغ معامل الارتباط بين المتغيرين (0.951)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (0.000)، مما يؤكد صحة الفرض. وهذا يعني وجود ارتباط طردي قوي ومعنوي، فكلما كان مستوى حكمة الاختبار عالية زادت درجة الاتجاه الإيجابي نحو الاختبارات، والعكس صحيح.

اتفقت هذه النتيجة مع النتائج التي توصلت إليها كل من وادي (2013) التي كشفت عن وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) لمهارات الحكمة الاختبارية بالتحصيل الدراسي، والعنزي (2014) بأن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين الحكمة الاختبارية والتحصيل الدراسي، ومهارات الدراسة. بينما اختلفت عنها دراسة المالكي (2010) التي توصلت إلى وجود علاقة عكسية ذات دلالة إحصائية بين قلق الاختبار والحكمة الاختبارية، وأسعد والشمري (2019) التي توصلت إلى عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الحكمة الاختبارية وكلٍّ من الانهماك بالتعلم والتوتر النفسي.

وتعد هذه النتيجة منطقية حيث إن الحكمة الاختبارية تتطلب اتجاهًا معرفيًا، وجدانيًّا، سلوكيًّا، إيجابيًّا لكي تتحقق، وتمارس بفعالية، كما أن الاتجاه يعد محددًا ومكونًا لسلوك وممارسة الحكمة الاختبارية، فالاتجاهات هي أحد دوافع السلوك من أجل الحصول على تقدير الذات، والتقدير من الآخرين.

كما يعزو الباحث هذه النتيجة إلى الأجواء التعليمية والتربوية المعززة والمحفزة على النجاح التي تجعل الطلبة يلجؤون لاستخدام الحكمة الاختبارية، وتكوين الاتجاه الإيجابي نحو الاختبار، كما أن تعود الطلبة على أساليب المعلمين وطرق تدريسهم واختباراتهم التي تتوافر بشكل ميسر وسهل، يمكن أن يقوم بدور كبير في عملية الارتباط بين استخدام الحكمة الاختبارية بالاتجاه نحو الاختبار.

ثانياً: نتيجة الفرض الثاني الذي ينص على: تتفاوت مستوى الحكمة الاختبارية لدى طلبة المرحلة الثانوية حسب تقديرهم، وللتحقق من صحة الفرض، تم حساب المتوسطات الحسابية

والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة البحث على عبارات مقياس الحكمة الاختبارية، والدرجة الكلية للمقياس. ومن أجل الحكم على مستوى استخدام الحكمة الاختبارية حسب التقديرات الكمية لاستجابات أفراد عينة البحث على التدرج الخماسي للإجابة، وتم تصنيف مستوى العبارات والمحاور وفقاً للمعادلة: (التقدير الكمي الأعلى–التقدير الكمي الأدنى)÷ عدد بدائل الاستجابة للعبارة. (5–1)/5=0.8، والجدول أدناه يوضح المستوى:

جدول (8) يوضح مدى استخدام الحكمة الاختبارية

المـــــدى	مستوى الاستخدام
من (4.21) إلى (5.00)	عالٍ جدا
من (3.41) إلى (4.20)	عالٍ
من (2.61) إلى (3.40)	متوسط
من (1.81) إلى (2.60)	متدنٍّ
من (1.00) إلى (1.80)	متدنٍّ جدا

جدول (9) يوضح القيم المحسوبة للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات مقياس الحكمة الاختبارية وترتيبها

رقم العبارة	نص العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى الحكمة
1	أسطر ورقة الإجابة	3.2737	1.33994	12	متوسط
2	أقرأ التعليمات بدقة وهدوء لمعرفة وتحديد المطلوب	2.8994	1.32434	24	متوسط
3	أقرأ كل الأسئلة أولاً	2.7598	1.43916	30	متوسط
4	أرتب الأسئلة طبقاً لسهولتها	2.7877	1.48008	29	متوسط
5	أبدأ إجاباتي بالسؤال السهل	3.1788	1.32876	14	متوسط
6	أقرأ كل سؤال بعناية لتحديد المطلوب	2.8045	1.53271	27	متوسط
7	أضع خطوطاً تحت الكلمات المهمة في كل سؤال	2.7877	1.46098	28	متوسط
8	أخصص زمناً مناسباً للإجابة عن كل سؤال	2.8659	1.47409	25	متوسط
9	أخصص وقتاً لمراجعة إجاباتي لكل سؤال	2.9330	1.43236	22	متوسط
10	أؤجل إجابة السؤال الذي يستغرق وقتاً أكثر	2.9832	1.19208	21	متوسط
11	لا أسهب في كتابة إجابات سؤال سهل	2.9944	1.04127	20	متوسط
12	أتأكد بين فترة وأخرى من التزامي بالوقت المحدد للاختبار	3.2793	0.97737	11	متوسط
13	أجيب عن كل سؤال في صفحة خاصة به	2.9274	1.09148	23	متوسط

رقم العبارة	نص العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى الحكمة
14	أهتم بتحسين خطي أثناء كتابة إجابات أسئلة الاختبار	2.9944	0.96859	19	متوسط
15	أكتب أولاً العناصر الرئيسية بوضع خطوط تحتها	3.1006	1.09182	15	متوسط
16	أبدأ الإجابة عن كل سؤال بمقدمة تبين ما سأكتبه فيما بعد	3.4413	1.17591	5	عالٍ
17	أنظم إجاباتي وأوضح العناصر الرئيسية بوضع خطوط تحتها	3.5531	1.11236	1	عالٍ
18	أضع خطوطًا تحت العبارات المهمة التي يجب أن يلتفت إليها المصحح	3.5140	1.05126	2	عالٍ
19	أعيد قراءة السؤال من وقت لآخر أثناء إجابتي عنه	3.3352	1.03828	7	متوسط
20	أهتم بعرض عناصر الإجابة بأسلوب منطقي	3.3017	1.07502	9	متوسط
21	أجيب عن الأسئلة التي لا أعرف إجاباتها من خلال معلوماتي العامة أو الخاصة في المادة	3.4581	4.06439	4	عالٍ
22	عندما تكون الأسئلة إجبارية فإنني أخمن الإجابة عن السؤال الذي لا أعرف إجابته	3.3128	1.11295	8	متوسط
23	أكتب ما لدي من معلومات حتى لو لم تكن مطلوبة في السؤال	3.0223	1.22224	18	متوسط
24	أجيب عن كل الأسئلة حتى ولو كان فيها اختيار	3.2905	1.22450	10	متوسط
25	في النهاية أعيد قراءة الأسئلة للتأكد من فهمي لها أو عدم تركي لبعض الأسئلة	3.4804	1.13346	3	عالٍ
26	أهتم بالمعلومات التي يريدها معلم المادة	2.8324	1.05727	26	متوسط
27	أراجع المعلومات المطلوبة على غلاف ورقة الأسئلة والإجابة	3.2626	1.31683	13	متوسط
28	أقوم بمراجعة إجابات الأسئلة	3.0391	1.23781	17	متوسط
29	أراعي ميول معلم المادة في إجابتي، مثل: هل يفضل الإجابة في نقاط أم فقرات مطولة	3.0726	1.23173	16	متوسط
30	أراعي اتجاهات معلم المادة في إجابتي، مثل: الالتزام بكتابة الموجود بالكتاب فقط أو ابداء رأي الشخصي أو إضافة	3.4413	1.12713	6	عالٍ
المقياس بشكل عام		3.0422	0.61356	متوسط	

يبين الجدول (9) القيم المحسوبة للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل عبارة من عبارات المقياس، والدرجة الكلية، وتحديد ترتيب كل عبارة مستواها، وأظهرت النتائج أن مستوى استخدام الحكمة الاختبارية لدى طلبة المرحلة الثانوية بعفيف بشكل عام جاء بدرجة متوسطة،

حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي للمقياس (3.042)، وبانحراف معياري بلغ (0.613) وهو يقابل المستوى بدرجة متوسطة.

وفيما يتعلق بترتيب كل عبارة من العبارات، فقد جاءت جميع العبارات بمستوى استخدام متوسط للحكمة الاختبارية، باستثناء العبارات (16، 17، 18، 21، 25، 30) جاءت بمستوى عالٍ لاستخدام الحكمة الاختبارية، وتمثل جزءًا من استراتيجية التعامل مع ورقة الإجابة، واستراتيجية التخمين، واستراتيجية مراعاة القصد لمصمم الاختبار، وجاءت العبارة رقم (17) التي تنص على: (أنظم إجاباتي وأوضح العناصر الرئيسية بوضع خطوط تحتها) في المرتبة الأولى بمستوى عالٍ في استخدام الحكمة الاختبارية بأعلى قيمة متوسط حسابي (3.5531)، ثم العبارة رقم (18) التي تنص على: (أضع خطوط تحت العبارات المهمة التي يجب أن يلتفت إليها المصحح) بمتوسط حسابي (3.5140)، وجاءت العبارة رقم (3) بأقل قيمة محسوبة للمتوسط الحسابي إذ بلغ (2.759) في المرتبة الأخيرة.

تتفق هذه النتيجة مع النتائج التي توصلت إليها كل من دراسة المالكي (2010)، وأسعد والشمري (2019) في أن مستوى الحكمة الاختبارية واستراتيجياتها بدرجة متوسطة، في حين تختلف عن نتائج كل من دراسة مطلك (2009)، والزهراني (2015)، وKhalaf & Otmoun & Hamad& Bajbeer (2015)، كما تتفق في أن درجة استخدام الطلبة للحكمة الاختبارية كانت عالية.

ويرى الباحث أن ممارسة الحكمة الاختبارية بدرجة متوسطة لدى طلبة المرحلة الثانوية تبدو نتيجة منطقية؛ وذلك لأن خبرتهم مع الاختبارات المدرسية لا تمكنهم من التعامل مع الاختبارات بمستوى عالٍ من الوعي بطبيعتها وخصائصها؛ وذلك لطبيعة ونوع الاختبارات التي يخضعون لها، وبالتالي لم تتشكل الخبرة التراكمية التي تسهل لهم ممارسة الحكمة الاختبارية بدرجة عالية.

ويمكن عزو هذه النتيجة إلى فقدان التوازن الدراسي لطلبة المرحلة الثانوية ما بين رغباتهم ورغبات أسرهم؛ نتيجة لما تشكل في معارفهم، ووجدانهم من الآراء والتوجهات الأسرية المتمثلة في أن

التعليم الأكاديمي أمراً ضرورياً ومكملاً للشخصية، ويزيد من فرص المستقبل للفرد، وأصبحت تلك الآراء تشكل لهم قلقاً دائماً، وضغط دراسي قبل الاختبارات وأثنائها وبعدها.

ثالثاً: نتيجة الفرض الثالث الذي ينص على: يتنوع الاتجاه نحو الاختبار لدى طلبة المرحلة الثانوية ما بين الإيجابية والسلبية حسب تقديرهم. وللتحقق من صحة الفرض، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة البحث على مقياس الاتجاه نحو الاختبار. ومن أجل الحكم على درجة ونوع الاتجاه نحو الاختبار حسب التقديرات الكمية لاستجابات أفراد عينة البحث على التدرج الخماسي للإجابة، تم تصنيف مستوى العبارات وفقاً للمعادلة: (التقدير الكمي الأعلى–التقدير الكمي الأدنى)÷ عدد بدائل الاستجابة للعبارة. (5-1)/5=0.8، والجداول أدناه يوضح المستوى:

جدول (10) يوضح درجة ونوع الاتجاه نحو الاختبار

المـــــدى	درجة الاتجاه ونوعه
من (4.21) إلى (5.00)	إيجابي جدا
من (3.41) إلى (4.20)	إيجابي
من (2.61) إلى (3.40)	محايد
من (1.81) إلى (2.60)	سلبي
من (1.00) إلى (1.80)	سلبي جدا

جدول (11) يوضح القيم المحسوبة للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات استبانة الاتجاه نحو الاختبار وترتيبها حسب متغير الجنس

رقم العبارة	نص العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الاتجاه
1	أرى أن الاختبارات تثير حماسي ونشاطي نحو العمل المثمر	2.8547	1.38252	24	محايد
2	أشعر بعدم الارتياح عند حضوري لتأدية الاختبار	2.8659	1.27372	23	محايد
3	أشعر أن استخدام الاختبارات يحقق الرضا عن التعلم لدى الطلبة	2.6536	1.37499	27	محايد
4	أشعر بأن الوقت يمضي بطيئا أثناء الاختبار	2.5140	1.45478	30	سلبي
5	أشعر أن الاختبارات تزيد من فرص المنافسة بين الطلبة وتحفزهم على التعلم	3.0223	1.39403	17	محايد
6	أتعمد التأخير عن موعد بداية الاختبار	2.5866	1.47908	29	سلبي

رقم العبارة	نص العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الاتجاه
7	أرى أن إعطاء الدرجات والتقديرات يزيد من دافعية التعلم لدى الطلبة	2.6201	1.37016	28	محايد
8	أشعر بالضيق قبل دخولي قاعة الاختبار	2.7709	1.45650	26	محايد
9	اعتقد أن الاختبارات تصف الواقع الفعلي لقدرات الطلبة العقلية	2.8212	1.43449	25	محايد
10	أشعر بالفشل في الاختبارات إذا علمت بإعلان مواعيدها	2.9665	1.22199	21	محايد
11	اعتقد أن نظام الاختبارات يتناسب مع قدراتي العقلية	3.5642	1.09650	1	إيجابي
12	اعتقد أن الاختبارات هي الأسلوب الأنسب لقياس ما يمتلكه الطلبة من معارف ومهارات	3.0223	1.03292	16	محايد
13	أشعر أن أدائي سوف يكون سيئاً أثناء إجاباتي على أسئلة الاختبار	3.2793	0.97737	9	محايد
14	أرى أن الاختبارات تزيد من متعة التعلم لدى الطلبة	2.9721	1.07802	20	محايد
15	أرى أن الاختبارات تهتم بتحديد تحصيل الطالب في القدرة على الاحتفاظ بالمعلومات	3.0670	0.93975	13	محايد
16	أرى أن الاختبارات تتطلب جهدًا وإنجازًا يفوق طاقتي	3.1397	1.07971	12	محايد
17	أرى أن الاختبارات مهمة روتينية في نهاية كل فصل دراسي	3.4525	1.16201	3	إيجابي
18	أشعر أن نظام الاختبارات يزيد من ثقتي بنفسي نحو التعلم	3.3352	1.03828	6	محايد
19	يزداد لدى القلق عندما يقترب موعد انتهاء زمن الاختبار	3.2849	1.08739	8	محايد
20	استمتع بالوقت الذي أقضيه أثناء أدائي للاختبار	3.0615	1.28151	14	محايد
21	يبدأ شعوري بعدم الارتياح قبل أن أسلم ورقة الإجابة	3.2682	1.14443	10	محايد
22	أشعر بثقة وارتياح أثناء تأديتي للاختبار	3.0000	1.24522	19	محايد
23	أشعر بالارتياح أثناء وجودي في قاعة الاختبارات	3.5140	1.05126	2	إيجابي
24	تفكيري في الدرجة التي سأحصل عليها يؤثر على أدائي في الاختبار	3.2123	1.30240	11	محايد
25	أشعر بالسرور عندما يقترب موعد الاختبارات	3.3966	1.15349	4	محايد
26	أشعر بعدم الراحة والاضطراب أثناء تأديتي للاختبار	2.8659	1.01887	22	محايد
27	أتمنى لو أنني لا أشعر بضيق من الاختبارات بهذه الدرجة	3.3296	1.33567	7	محايد
28	أشعر بالإرهاق والملل والتوتر أثناء الاختبار	3.0056	1.20158	18	محايد
29	أشعر أن تركيزي في الاختبارات يحسن في ما اتحصل عليه من درجات	3.0279	1.24264	15	محايد
30	الاختبارات مضيعة للوقت	3.3464	1.18636	5	محايد
الاستبانة بشكل عام		3.0756	0.60989		محايد

يبين الجدول (11) أن نوع الاتجاه نحو الاختبار لدى طلبة المرحلة الثانوية بعفيف جاء محايدًا وبدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي للاستبانة (3.075) وهو يقابل المستوى

بدرجة متوسطة على الاستبانة، أما على مستوى العبارات المكونة للاستبانة فيلاحظ أن العبارة رقم (11) التي تنص على: (اعتقد أن نظام الاختبارات يتناسب مع قدراتي العقلية) جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.564)، تليها العبارة رقم (23) التي تنص على: (أشعر بالارتياح أثناء وجودي في قاعة الاختبارات) بمتوسط حسابي (3.514)، ثم في المرتبة الأخيرة العبارة رقم (٤) والتي تنص على: (أشعر بأن الوقت يمضي بطيئا أثناء الاختبار) بمتوسط حسابي (2.514).

يلاحظ في الجدول رقم (11) إلى أن غالبية قيم المتوسطات الحسابية المحسوبة تقترب من القيمة الوسطى المحددة لاستجابة العبارات، وهي تشير إلى أن درجة ونوع الاتجاه محايد لغالبية العبارات، باستثناء العبارات (11 و17 و23) جاءت إيجابية، والعبارات (4 و6) جاءت سلبية.

تختلف هذه النتيجة مع النتيجة التي توصلت إليها دراسة الخياط (2017) بوجود اتجاهات إيجابية لدى الطلبة والمدرسين نحو الاختبارات المحوسبة، في حين لم يجد الباحث نتائج في الدراسات السابقة اتفقت مع هذه النتيجة.

ويمكن عزو هذه النتيجة إلى دافعية الطلبة في المرحلة الثانوية نحو التعلم التي تتكون نتيجة للتوجه الأسري نحو تعليم أبنائهم، والمتابعة الأسرية للأبناء لتحقيق النجاح والتفوق الأكاديمي، والثقافة المجتمعية، والتعليمية للطلبة، وأساليبهم الدراسية، والمهارات المعرفية والدراسية، مما يجعل الطلبة يتعرضون لضغوط متقاربة تظهر القلق والتوتر عندما تحين موعد الاختبارات، هذا من شأنه أن يضعف الاتجاه نحو الاختباري بشكل عام.

رابعاً: نتيجة الفرض الرابع الذي ينص على: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة المرحلة الثانوية في الحكمة الاختبارية تعزى لاختلاف الجنس (ذكور/إناث)، وللتحقق من صحة الفرض أعلاه، حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات كل من الذكور والإناث في مقياس الحكمة الاختبارية، وقدرت القيمة التائية لكل منها وقورنت بنظيرتها الجدولية، انظر الجدول أدناه:

جدول (12) يوضح نتيجة اختبار (T) لدلالة الفرق بين المجموعتين المستقلتين (الذكور والإناث) في الحكمة الاختبارية

مصدر اختبار T	متغير الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T)	القيمة الاحتمالية	الاستنتاج
الحكمة الاختبارية	ذكور	90	3.076	0.612	0.559	0.456	غير دالة
	إناث	89	3.007	0.617			

يلاحظ من الجدول (12) أن النتائج أظهرت عدم وجود فروق معنوية بين استجابات الطلاب (الذكور) واستجابات الطالبات (الإناث) على مقياس الحكمة الاختبارية، حيث إن القيمة الاحتمالية تساوي (0.456) وهي أكبر من (0.05)، مما يشير إلى رفض الفرض. وبالتالي أظهرت عدم وجود فروق جوهرية ترجع إلى الجنس في الاتجاه نحو الاختبار، وبالتالي لم يتحقق صحة الفرض.

اتفقت هذه النتيجة مع النتائج التي توصلت إليها كلٌّ من دراسة أبو هاشم (2008)، ووادي (2013)، ودراسة Hamad& Bajbeer & Khalaf & Otmoun (2015)، والزهراني (2015)، الشمري والسعدي (2018)، وأسعد والشمري (2019) في نتائجها بعدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لاختلاف متغير الجنس في استخدام مهارات الحكمة الاختبارية، بينما اختلفت عن دراسة مطلك (2009) بأن هناك فروقًا في مستوى الحكمة الاختبارية بين الطلبة لصالح الإناث.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أن الأهداف التربوية والتعليمية في المراحل الدراسية المختلفة لا تميز بين الذكور والإناث من حيث امتلاك القدرات والمعارف والمهارات إلا في حدود الفروق الفردية الطبيعية، بالإضافة إلى أن مستوى الطموح والإنجاز لدى طلبة المرحلة الثانوية تظهر ميولهم، ورغباتهم الدراسية حسب تطلعاتهم والخبرة التي اكتسبوها خلال الدراسة وليس من خلال الجنس.

خامساً: نتيجة الفرض الخامس الذي ينص على: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة المرحلة الثانوية في الاتجاه نحو الاختبار تعزى لاختلاف الجنس (ذكور/إناث)، وللتحقق من صحة الفرض أعلاه، حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات كلٍّ من

الذكور والإناث في استبانة الاتجاه نحو الاختبار، وقدرت القيمة التائية لكل منها وقورنت بنظيرتها الجدولية، انظر الجدول أدناه:

جدول (13) يوضح نتيجة اختبار (T) لدلالة الفرق بين المجموعتين المستقلتين (الذكور والإناث) في الاتجاه نحو الاختبار

مصدر اختبار T	المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T)	القيمة الاحتمالية	الاستنتاج
الاتجاه نحو الاختبار	ذكور	90	3.1274	0.61137	1.308	0.254	غير دالة
	إناث	89	3.0232	0.60733			

يلاحظ من الجدول (13) أن النتائج أظهرت عدم وجود فروق معنوية بين استجابات الطلاب (الذكور) واستجابات الطالبات (الإناث) على استبانة الاتجاه نحو الاختبار، حيث إن القيمة الاحتمالية تساوي (0.254) وهي أكبر من (0.05)، مما يشير إلى رفض الفرض. بالتالي أظهرت عدم وجود فروق جوهرية ترجع إلى الجنس في الاتجاه نحو الاختبار، وبالتالي لم يتحقق صحة الفرض.

تتفق هذه النتيجة نتيجة التي توصلت إليها دراسة إبراهيم (2001) بعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين اتجاهات الذكور واتجاهات الإناث في الاتجاه نحو اختبار الرياضيات، بينما اختلفت هذه النتيجة عن دراسة الخياط (2017) التي توصلت إلى وجود اختلاف في اتجاهات الطلبة نحو الاختبارات المحوسبة ترجع إلى جنس الطالب ولصالح الذكور.

ويمكن تفسيرها كذلك على ضوء أن الطلبة الذكور والإناث يدركون أنهم يمرون بمرحلة دراسية مهمة، ويضعون أهمية كبيرة للاختبارات التحصيلية، كما النمط التربوي للبيئة الاجتماعية التي ينشأ فيها الطلبة الذكور والإناث تسهم في أعلاء شأن التعليم، وبالتالي تتشكل اتجاهاتهم بشكل متقارب في المعارف والمشاعر نحو الاختبارات التحصيلية وأهميتها.

سادساً: نتيجة الفرض السادس الذي ينص على: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة المرحلة الثانوية في الحكمة الاختبارية تعزى لاختلاف المستوى التحصيلي، وللتحقق من صحة الفرض أعلاه، حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة

البحث حسب متغير التحصيل الدراسي على مقياس الحكمة الاختبارية، وقدرت القيمة الفائية لكل منها وقورنت بنظيرتها الجدولية، انظر الجدول أدناه:

الجدول (14) يوضح قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة البحث على مقياس الحكمة الاختبارية حسب متغير التحصيل الدراسي

المستوى التحصيلي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مرتفع	62	3.2383	0.60525
متوسط	68	3.0983	0.55721
منخفض	49	3.0044	0.68122

يظهر الجدول (14) وجود فروق بين القيم المحسوبة لكل من المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة على مقياس الحكمة الاختبارية تبعاً لمتغير التحصيل الدراسي، واستخدم تحليل التباين الأحادي لمعرفة ما إذا كانت الفروق ذات دلالة إحصائية، وكانت نتائج التحليل كما يوضح الجدول التالي:

جدول (15) يوضح تحليل التباين الأحادي وقيمة (F) ومستوى الدلالة لاستجابات أفراد عينة البحث حسب متغير التحصيل الدراسي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة اختبار F	القيمة الاحتمالية	الاستنتاج
بين المجموعات	0.213	2	0.106	0.880	0.051	دالة
داخل المجموعات	66.796	176	0.380			
المجموع الكلي	67.009	178				

يبين الجدول (15) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة تعزى لاختلاف التحصيل الدراسي (مرتفع/ متوسط/ متدني) في الحكمة الاختبارية؛ لأن القيمة المحسوبة لـــF (0.880) أظهرت قيمتها الاحتمالية (0.051)، وهي قيمة تساوي المستوى المعنوي (0.05)، مما يشير إلى قبول الفرض.

تم إجراء المقارنات البعدية باستخدام اختبار شيفيه Scheffe للمقارنات البعدية ولمعرفة اتجاه الفروق لصالح أي من المتغيرات، والجدول أدناه يبين اتجاه الفروق:

جدول (16) حساب قيمة المقارنات البعدية بطريقة اختبار شيفيه لأثر متغير مستوى التحصيل في الحكمة الاختبارية

المتغير	التحصيل الدراسي	العدد	المتوسط الحسابي	مرتفع	متوسط	منخفض
الحكمة الاختبارية	مرتفع	62	3.24		*0.035	*0.026
	متوسط	68	3.10			*0.135
	منخفض	49	3.00			

* تعني دالة عند مستوى 0.01

ويبين الجدول (16) نتائج المقارنات البعدية لمتوسطات درجات أفراد عينة البحث وفقًا لاختلاف متغير المستوى التحصيلي، حيث وجد أن تلك الفروق جاءت بين أفراد عينة البحث ذوي التحصيل المرتفع والمتوسط والمنخفض، وذلك لصالح أفراد العينة ذوي التحصيل المرتفع بمتوسط حسابي (3.24) في مقابل متوسط حسابي لذوي التحصيل المتوسط (3.10)، أي أن استجابات ذوي التحصيل المرتفع نحو استخدام الحكمة الاختبارية أعلى من ذوي التحصيل المتوسط. كما أن تلك الفروق جاءت بين أفراد عينة البحث ذوي التحصيل المرتفع والمنخفض، وذلك لصالح ذوي التحصيل المرتفع بمتوسط حسابي (3.24) في مقابل متوسط حسابي لذوي التحصيل المنخفض (3.00)، أي أن استجابات ذوي التحصيل المرتفع نحو استخدام الحكمة الاختبارية أعلى من ذوي التحصيل المنخفض.

ولم يجد الباحث دراسة أظهرت نتيجة تتفق مع نتيجة هذا الفرض، بينما تختلف هذه النتيجة عن نتيجة دراسة Hamad& Bajbeer & Khalaf & Otmoun (2015) التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في درجة استخدام الطلبة لاستراتيجيات الحكمة الاختبارية حسب متغير المستوى الأكاديمي.

تعني هذه النتيجة أن المستوى التحصيلي يؤثر في مستوى الحكمة الاختبارية لدى أفراد عينة البحث، ويمكن تفسير هذه النتيجة بسبب الدوافع التحصيلية، لذا فالتباين في المستوى التحصيلي قد يحدث فوارق بين الطلبة في ممارسة واستخدام الحكمة الاختبارية، حيث إن ذوي المستوى التحصيلي المرتفع يكونون أكثر حرصًا على الحصول على الدرجات المرتفعة في مختلف الاختبارات، ويجدون التشجيع، والتحفيز الذي يؤدي إلى التعامل مع الاختبارات بوعي وحرص بالغ.

سابعاً: نتيجة الفرض السابع الذي ينص على: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة المرحلة الثانوية في الاتجاه نحو الاختبار تعزى لاختلاف المستوى التحصيلي، وللتحقق من صحة الفرض أعلاه، حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة البحث حسب متغير التحصيل الدراسي على مقياس الاتجاه نحو الاختبار، وقدرت القيمة الفائية لكل منها وقورنت بنظيرتها الجدولية، انظر الجداول أدناه:

الجدول (17) يوضح قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة البحث على استبانة الاتجاه نحو الاختبار حسب متغير التحصيل الدراسي

المستوى التحصيلي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مرتفع	62	3.2140	0.60456
متوسط	68	3.0059	0.54074
منخفض	49	3.1238	0.68377

يظهر الجدول (17) وجود فروق بين القيم المحسوبة لكل من المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة على استبانة الاتجاه نحو الاختبار تبعاً لمتغير التحصيل الدراسي، واستخدم تحليل التباين الأحادي لمعرفة ما إذا كانت الفروق ذات دلالة إحصائية، ولصالح أي من المتغيرات، وكانت نتائج التحليل كما يوضح الجدول التالي:

جدول (18) يوضح تحليل التباين الأحادي وقيمة (F) ومستوى الدلالة لاستجابات أفراد عينة البحث حسب متغير مستوى التحصيل الدراسي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	Fقيمة اختبار	القيمة الاحتمالية	الاستنتاج
بين المجموعات	0.536	2	0.268	0.918	0.039	دالة
داخل المجموعات	66.674	176	0.373			
المجموع الكلي	67.210	178				

يبين الجدول (18) بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة تعزى لاختلاف مستوى التحصيل الدراسي (مرتفع/ متوسط/ متدني) في الاتجاه نحو

الاختبار لصالح ذوي التحصيل المرتفع؛ لأن القيمة المحسوبة لـF (0.918) أظهرت قيمتها الاحتمالية (0.039)، وهي قيمة أصغر من المستوى المعنوي (0.05)، مما يشير إلى قبول الفرض.

تم إجراء المقارنات البعدية باستخدام اختبار شيفيه Scheffe للمقارنات البعدية ولمعرفة اتجاه الفروق لصالح أي من المتغيرات، والجدول أدناه يبين اتجاه الفروق:

جدول (19)حساب قيمة المقارنات البعدية بطريقة اختبار شيفيه لأثر متغير مستوى التحصيل الدراسي في الاتجاه نحو الاختبار

المتغير	التحصيل الدراسي	العدد	المتوسط الحسابي	مرتفع	متوسط	منخفض
الحكمة الاختبارية	مرتفع	62	3.21		*0.011	*0.027
	متوسط	68	3.01			*0.116
	منخفض	49	3.12			

* تعني دالة عند مستوى 0.01

ويبين الجدول (19) نتائج المقارنات البعدية لمتوسطات درجات أفراد عينة البحث وفقًا لاختلاف متغير المستوى التحصيلي، حيث وجد أن تلك الفروق جاءت بين أفراد عينة البحث ذوي التحصيل المرتفع والمتوسط والمنخفض، وذلك لصالح أفراد العينة ذوي التحصيل المرتفع بمتوسط حسابي (3.21) في مقابل متوسط حسابي لذوي التحصيل المتوسط (3.01)، أي أن استجابات ذوي التحصيل المرتفع نحو الاتجاه نحو الاختبار أعلى من ذوي التحصيل المتوسط. كما أن تلك الفروق جاءت بين أفراد عينة البحث ذوي التحصيل المرتفع والمنخفض، وذلك لصالح ذوي التحصيل المرتفع بمتوسط حسابي (3.21) في مقابل متوسط حسابي لذوي التحصيل المنخفض (3.12)، أي أن استجابات ذوي التحصيل المرتفع نحو الاتجاه نحو الاختبار أعلى من ذوي التحصيل المنخفض.

تتفق هذه النتيجة مع النتيجة التي توصلت إليها دراسة الخياط (2017) بوجود اختلاف في اتجاهات الطلبة نحو الاختبارات المحوسبة ترجع إلى المستوى التحصيلي، ولم يجد الباحث دراسة أظهرت نتيجة اختلفت مع نتيجة هذا الفرض.

كذلك يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما يمتلكه الطلبة ذوو التحصيل المرتفع من فرص المشاركة في الحياة المدرسية، وتحقيق الذات من خلال الممارسات داخل المدرسة، وهذا ما يعكس ارتفاع الروح المعنوية، وقابليتهم على أداء الاختبارات بمستوى عالٍ من الثقة في النجاح وللحصول على الدرجات العليا؛ لذا يتعاملون مع الاختبارات بمستوى من الاتجاه الإيجابي الأمر الذي ينعكس في تحصيلهم الدراسي.

النتائج:

توصل البحث للنتائج الآتية:

١- وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين الحكمة الاختبارية والاتجاه نحو الاختبار.

٢- أن مستوى استخدام الحكمة الاختبارية لدى طلبة المرحلة الثانوية جاء بدرجة متوسطة.

٣- جاء اتجاه الطلبة نحو الاختبار محايداً.

٤- عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين طلبة المرحلة الثانوية في الحكمة الاختبارية تعزى لاختلاف الجنس (ذكور/أناث)

٥- عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين طلبة المرحلة الثانوية في الاتجاه نحو الاختبار تعزى لاختلاف الجنس (ذكور/أناث)

٦- وجود فروق دالة إحصائياً بين طلبة المرحلة الثانوية في الحكمة الاختبارية تعزى لاختلاف المستوى التحصيلي (مرتفع/متوسط/متدني) لصالح ذوي التحصيل المرتفع.

٧- وجود فروق دالة إحصائياً بين طلبة المرحلة الثانوية في الاتجاه نحو الاختبار تعزى لاختلاف المستوى التحصيلي (مرتفع/متوسط/متدني) لصالح ذوي التحصيل المرتفع.

التوصيات:

على ضوء نتائج البحث يوصي الباحث بالآتي:

١- العمل على نشر ثقافة الحكمة الاختبارية بين الطلبة من خلال البرامج والأنشطة التي تهتم بقدرات الطلبة المعرفية، مثل: تعليم أساليب التفكير، والانتباه، والإدراك، والتذكر.

٢- عقد ورش عمل وتدريب للمعلمين والطلبة تهدف إلى إكسابهم مهارات الحكمة الاختبارية.

٣- ضرورة تبني نهج علمي لتعزيز الحكمة الاختبارية وممارستها عبر المناهج الدراسية وفي جميع المراحل التعليمية المختلفة بتعليمها والتدريب عليها.

٤- ضرورة تدريب الطلبة على أداء الاختبارات في مواقف مختلفة باستخدام أساليب متنوعة ورقياً وإلكترونياً وشفهياً.

٥- إجراء دراسات عن الاتجاه نحو الدراسية الجامعية لطلبة المرحلة الثانوية وعلاقتها بأهدافهم المستقبلية.

٦- دراسة موضوع الاتجاه نحو الاختبارات لدى الطلبة في المراحل التعليمية المختلفة وعلاقتها بمتغيرات شخصية مثل: الطموح الدراسي، والدافعية.

٧- ضرورة توعية الطلبة بأهمية الاختبارات المدرسية في حياتهم الدراسية.

٨- تدريب المعلمين على استخدام أساليب التقويم المتنوعة بما يتناسب وقدرات الطلبة، واستعداداتهم، وامكانياتهم.

قائمة المصادر المراجع:

المراجع العربية:

إبراهيم، هاشم إبراهيم (2001). مقياس الاتجاه نحو الرياضيات وتطبيقه على الطلبة المعلمين والمدرسين في كلية التربية بجامعة دمشق. ***مجلة جامعة دمشق***، 17(2)، 145-179.

أبو دنيا، نادية عبده (2018). ***القياس والتقويم النفسي والتربوي في العملية التعليمية***. الدمام: مكتبة المتنبئ.

أبو هاشم، السيد محمد (2008). النموذج البنائي التنبؤي لمهارات الدراسة والحكمة الاختبارية والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية، ***مجلة كلية التربية بالمنصورة***، 1(68)، 209-270.

أبو حطب، فؤاد وعثمان، سيد والصادق، آمال (2008). ***التقويم النفسي***. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

أبو فودة، باسل خميس وبني يونس، نجاتي أحمد (٢٠١٢). ***الاختبارات التحصيلية***. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

أحمد، سهير كامل (2001). ***علم النفس الاجتماعي بين التنظير والتطبيق***. الأسكندرية: مركز الأسكندرية للكتاب.

أسعد، صاحب والشمري، يس (2019). الحكمة الاختبارية لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة سامراء وعلاقتها بالانهماك بالتعلم والتوتر النفسي، ***مجلة البحوث التربوية والنفسية***، 16(60)، 560-596.

جابر، عبد الحميد وكاظم، أحمد خيري (2010). ***مناهج البحث في التربية وعلم النفس***. الرياض: دار الزهراء.

وادي، عفاف زياد (2013). مهارات الحكمة الاختبارية وعلاقتها بالتحصيل الدراسة لدى طلبة كلية التربية/ابن الهيثم للعلوم الصرفة، ***مجلة البحوث التربوية والنفسية***، جامعة بغداد، العدد (37)، 295-322.

زهران، حامد عبد السلام (2003). ***علم النفس الاجتماعي***. القاهرة: عالم الكتب للطباعة والنشر.

الزهراني، محمد بن رزق الله (2015). الخصائص السيكومترية لمقياس الحكمة الاختبارية لدى طلاب الجامعة في البيئة السعودية، ***المجلة العلمية لكلية التربية النوعية***، 3(4)، 217-266.

الزغبي، أحمد محمد (2012). ***أسس علم النفس الاجتماعي***. عمان: دار زهران.

الطريري، عبد الرحمن بن سليمان (**2014**). ***القياس النفسي والتربوي نظريته– أسسه – تطبيقاته***. الرياض: مكتبة الرشد ناشرون.

المالكي، ذياب بن عايض (2010). علاقة قلق الاختبار بالحكمة الاختبارية لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الليث التعليمية، ***رسالة ماجستير غير منشورة***، كلية التربية بجامعة أم القرى، السعودية.

موسى، فاروق عبد الفتاح على (2010). ***علم النفس التربوي***. الرياض: دار الزهراء.

مطلك، فاطمة عباس (2009). قياس مستوى الحكمة الاختبارية لدى الطلبة المتميزين والمتميزات وأقرانهم الاعتياديين من المرحلة الإعدادية (دراسة مقارنة) في مركز محافظة نينوى، ***مجلة كلية الآداب***، العدد (91)، 566-598.

منسي، محمود عبد الحليم (2003). ***التعلم***. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

مراد، صلاح أحمد وسليمان، أمين على (2005). ***الاختبارات والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية خطوات إعدادها وخصائصها***. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

النجار، نبيل جمعة صالح (٢٠٠٩). ***القياس والتقويم منظور تطبيقي***. عمان: دار الفكر.

النشواتي، عبد المجيد (2013). ***علم النفس التربوي***. دمشق: مؤسسة الرسالة.

سليمان، شاهر خالد (2013). حكمة الاختبار لدى طلاب جامعة تبوك في ضوء متغيرات التخصص، والمعدل التراكمي والمستوى الدراسي، ***مجلة العلوم التربوية والنفسية***، كلية التربية، جامعة تبوك، (15)2، 245-273.

الشمري، صادق كاظم جريو والسعدي، مروة عبد العباس عصفور (2018). الحكمة الاختبارية وعلاقتها بفاعلية الذات الإبداعية لدى طلبة الجامعة، ***مجلة العلوم الإنسانية***، كلية التربية للعلوم الإنسانية بجامعة بابل، 25(٢)،51-83.

عيد، محمد إبراهيم (2005). ***المدخل إلى علم النفس الاجتماعي***. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

علام، صلاح الدين (2006). ***القياس والتقويم التربوي والنفسي: أساسياته وتوجهاته***. القاهرة: دار الفكر العربي.

العنزي، سامي شطيط عايد (2014). علاقة الحكمة الاختبارية بتحصيل طلبة المرحلة الثانوية في دولة الكويت في اختبار تحصيلي مبني وفق نموذج راش، ***مجلة عالم التربية***، 2(47)، 345–370.

القلادي، بنيان باني (2016). ***علم النفس التربوي (المبادئ النظرية والتطبيقات التربوية)***. الدمام: مكتبة المتنبئ.

الخياط، ماجد (2017). اتجاهات الطلبة والمدرسين نحو الاختبارات المحوسبة في كلية الأعمال بجامعة البلقاء التطبيقية، ***مجلة جامعة النجاح للأبحاث***، 31(11)، 2042–2072.

المراجع العربية المترجمة: Arabic references English

Abu Donia, Nadia Abdo (2018). ***Psychological and educational measurement and evaluation in the educational process***. Dammam: The Prophet's Library.

Abu Hashem, Mr. Muhammad (2008). The structural predictive model of study skills, experiential wisdom, and academic achievement among secondary school students, ***Journal of the College of Education in Mansoura***, 1 (68), 209-270.

Abu Hatab, Fouad and Othman, Sayed and Al-Sadiq, Amal (2008). ***Psychological calendar***. Cairo: Anglo-Egyptian Library.

Abu Fouda, Basil Khamis and Bani Younes, Najati Ahmed (2012). ***Achievement tests***. Amman: Dar Al Masirah for Publishing and Distribution.

Ahmed, Suhair Kamel (2001). ***Social psychology between theorizing and application***. Alexandria: Alexandria Book Center.

Al-Anazi, Sami Shatit Ayed (2014). The relationship of experiential wisdom with the achievement of secondary school students in the State of Kuwait in an achievement test based on the Rush model, ***World of Education Journal***, 2 (47), 345-370.

Asaad, Sahib and Al Shammari, Yes (2019). Experiential wisdom among graduate students at the University of Samarra and its relationship to learning and stress, ***Journal of Educational and Psychological Research***, 16 (60), 560-596.

Eid, Mohamed Ibrahim (2005). ***Introduction to social psychology***. Cairo: Anglo-Egyptian Library.

Ibrahim, Hashem Ibrahim (2001). Mathematics Attitude Scale and its application to student teachers and teachers in the Faculty of Education at the University of Damascus. ***Damascus University Journal***, 17(2), 179-145.

Jaber, Abdel Hamid and Kazem, Ahmed Khairy (2010). ***Find in education and science curricula psychology***. Riyadh: Dar Al-Zahra.

Al-Khayat, Majid (2017). Attitudes of students and teachers towards computerized tests in the College of Business at Al-Balqa Applied University, ***An-Najah University Journal for Research*** (Humanities), 31 (11), 2042-2072.

Allam, Saladin (2006). ***Educational and psychological measurement and evaluation: its basics and directions***. Cairo: Arab Thought House.

Al-Maliki, Diab bin Ayed (2010). The relationship of test anxiety with experimental wisdom among a sample of secondary school students in Al-Laith Educational Governorate, ***unpublished master's thesis***, College of Education, Umm Al-Qura University, Saudi Arabia.

Mansi, Mahmoud Abdel Halim (2003). ***learning***. Cairo: Anglo-Egyptian Library.

Mousa, Farouk Abdel Fattah Ali (2010). ***Educational psychology***. Riyadh: Dar Al-Zahra.

Murad, Salah Ahmed and Suleiman, Amin Ali (2005). ***Tests and standards in psychological and educational sciences, steps for their preparation and characteristics***. Cairo: Modern Book House.

Mutlaq, Fatima Abbas (2009). Measuring the level of experiential wisdom among distinguished and distinguished students and their regular peers from the preparatory stage (a comparative study) in the Nineveh Governorate Center, ***Journal of the College of Arts***, (91), 566-598.

Al-Najjar, Nabil Jumaa Saleh (2009). ***Measurement and evaluation an applied perspective***. Amman: Dar Al-Fikr.

Al-Nashwati, Abdul Majeed (2013). ***Educational psychology***. Damascus: Al-Resala Foundation.

Al-Qaladi, Bunyan Bani (2016). ***Educational psychology (theoretical principles and educational applications)***. Dammam: The Prophet's Library.

Al-Saadi, Marwa Abdel-Abbas Asfour (2018). Experiential wisdom and its relationship to creative self-efficacy among university students, ***published Master's thesis***, College of Education for Human Sciences, University of Babylon, Iraq.

Soliman, Shaher Khaled (2013). The wisdom of the test among Tabuk University students in light of the variables of specialization, cumulative average and academic level, ***Journal of Educational and Psychological Sciences***, College of Education, University of Tabuk, (15)2, 273-245.

Al-Tariri, Abdul Rahman bin Suleiman (2014). ***Psychological and educational measurement: its theory, foundations, and applications***. Riyadh: Al-Rushd Library Publishers.

Wadi, Afaf Ziyad (2013). Experiential wisdom skills and their relationship to study achievement among students of the College of Education / Ibn Al-Haytham for Pure Sciences, ***Journal of Educational and Psychological Research***, University of Baghdad, No. (37), 295-322.

Zahran, Hamed Abdel Salam (2003). ***Social Psychology***. Cairo: The world of books for printing and publishing.

Al-Zahrani, Muhammad bin Rizk Allah (2015). The Psychometric Characteristics of the Experiential Wisdom Scale for University Students in the Saudi Environment, ***Scientific Journal of the College of Specific Education***, 3(4), 217-266.

Zoghbi, Ahmed Mohamed (2012). ***Foundations of Social Psychology***. Amman: Zahran House

المراجع الأجنبية:

Aiken, L.R (2003). ***Psychological Testing and Assessment (11thed***). Boston: Pearson Education Group.

Cliffs, E (1998). ***Education and Psychological Measurment and Evolution (Sixth Edition)***. U.S.A: Prentic Hill, Inc.

Gbore, L.O. & Osakuade, J.O (2016). Effects of Testwiseness Training in Mathematics on Adolescent Secondary Test Anxiety in Ondo State – Nigeria. ***Journal of Education and Practice,*** 7(10), 34-39.

Otmoun, A & Khalaf, B. K & Bajbeer, A & Hamad, B.H (2015). The Level of Test-Wiseness for the Students of Arts and Science Faculty at Sharourah and its Relationship with Some Variable. ***Journal of Education and Practice,*** 6(29), 102-113.

أثر بيئة تعلم قائمة على التعلم المقلوب على التحصيل الدراسي لطالبات كلية التربية بجامعة حائل

The impact of flipped learning-based environment on the academic achievement of female students of the college of education at the University of Hail

إعداد

د. وضحى بنت شبيب العتيبي

أستاذ مساعد بقسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية بجامعة حائل
بالمملكة العربية السعودية

Dr. Wadha bint Shabib Al-Otaibi,

Assistant Professor Department of Curriculum and teaching methods, College of Education, University of Hail, Kingdom of Saudi Arabia

DOI: 10.36046/2162-000-010-014

المستخلص:

هدف البحث إلى معرفة أثر بيئة التعلم القائمة على التعلم المقلوب على التحصيل الدراسي في مقرر استخدامات الحاسب الآلي في التدريس لدى طالبات كلية التربية بجامعة حائل، وتم اتباع المنهج شبه التجريبي، ولتحقيق أهداف البحث أعدّت الباحثة بيئة تعلم قائمة على التعلم المقلوب لتدريس مقرر استخدامات الحاسب الآلي في التدريس، واختبار تحصيلي لموضوعات مقرر استخدامات الحاسب الآلي في التدريس، وتكوَّنت عينة البحث من (٤٠) طالبة من طالبات كلية التربية بجامعة حائل، وتم تقسيمهن إلى مجموعتين متكافئتين: ضابطة وتجريبية، وأظهرت نتائج البحث وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي، وجاءت الفروق لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي، وجاءت الفروق لصالح التطبيق البعدي، كما أظهرت النتائج حجم الأثر الكبير لاستخدام بيئة التعلم القائمة على التعلم المقلوب على مستوى التحصيل الدراسي لطالبات المجموعة التجريبية، وفي ضوء تلك النتائج أكد البحث على أهمية بيئات التعلم القائمة على التعلم المقلوب في المرحلة الجامعية، وإجراء المزيد من الدراسات للكشف عن أثر تلك البيئات في تنمية مستويات التفكير، والمهارات المختلفة لدى طالبات المرحلة الجامعية.

الكلمات المفتاحية: بيئة تعلم، التعلم المقلوب، التحصيل الدراسي.

Abstract

This research is an empirical study aimed at identifying the effect of a learning environment based on flipped learning on academic achievement among female students in a computer-assisted course at the faculty of education in Hail University, Saudi Arabia. To achieve the objectives of the research, a learning environment based on flipped learning, and an achievement test were designed for the syllabus of the computer course. The sample of the research consisted of 40 female students who they were divided into two equivalent groups: control and experimental. The results of the research showed statistically significant differences between means of the two groups in the post-application of the achievement test at $\alpha \leq 0.05$, in favor of the experimental group. There were also statistically significant differences between means of the experiment group in the pre and post application of the achievement test in favor of the post application. The results also showed the great effect of using learning environment based on flipped learning on academic achievement. In light of these results, the research confirmed the importance of learning environments based on flipped learning at the university level. More studies are recommended to further discover the impact of these environments on developing different levels of thinking and skills among university students.

Keywords: Learning environment, Flipped Learning, Academic Achievement.

المقدمة:

يَشـهد العالم في هذا العصـر تطورًا هائلًا في تكنولوجيا المعلومات والاتصـالات مما أثر على البيئات الاجتماعية والاقتصـــادية والتعليمية، لذا فمن الضـــروري دمج التكنولوجيا في العملية التعليمية، والبحث عن طرق وأساليب تعلم جديدة بما يلبي احتياجات ومتطلبات الطلبة، ويُضفي على العملية التعليمية عنصر الإثارة والتشويق (نبهان، ٢٠١٨).

ويُعدّ التعلم الإلكتروني من الأنظمة التكنولوجية التي أحدثت تغيرًا ملحوظًا في تطور التعلم القائم على شـــبكة الإنترنت والتي ســـاعدت الطلبة على إدارة تعليمهم، كما أن له دورًا إيجابيًا في اســـتمرار العملية التعليمية (Sorgenfri & Smolnik, 2016)؛ كما تُعَدّ بيئات التعلم الإلكترونية ضـــرورة مســـتقبلية والتوجه نحوها من أهم آليات تحقيق التغير في العملية التعليمية؛ لذا دعا أكثر التربويين لِتصـــميم بيئات التعلم الإلكترونية لجذب انتباه الطلبة، وتعزيز مشـــاركتهم فيها وقياس فاعليتها (Agbonifo, 2014).

ونظرًا لانتشـــار أنظمة التعلم الإلكتروني وزيادة الإقبال عليه، تبرز أهمية التعليم المدمج في استخدامه وتوظيفه في العملية التعليمية، كما تساهم بيئة التعلم المدمج في جعل التعلم تعلمًا نشطًا لكون هذه البيئة تشتمل على مجموعة من المكونات تختلف باختلاف مستويات دمج التكنولوجيا في العملية التعليمية، فقد تكون بيئة نشـطة وبيئة تعاونية منظمة وبيئة محادثة واتصـال (العجلان، ٢٠٢٠).

لذلك يتطلب البحث عن أســـاليب جديدة للتعلم تلبي الاتجاهات الحديثة لجميع الطلبة، معتمدة على تطبيق النظريات الحديثة في تكنولوجيا التعليم، ومن أهم الأســـاليب والطرق التعلم المقلوب، الذي يُعدّ أحد أنواع التعليم المدمج، والذي يهتم بتوظيف التقنيات الحديثة لتحقيق الاستفادة القصوى من التعلم في القاعات الدراسية (سمرة، ٢٠١٦).

ويشـــير الحارثي (٢٠١٩) إلى أن بيئة التعلم القائمة على التعلم المقلوب من الاتجاهات الحديثة للتعلم الرقمي، وأحد أنواع التعلم المدمج الذي يعتمد على شـبكة الإنترنت في المحاضـرات

الدراسية خارج القاعة الدراسية؛ في حين يؤكد (Butzler, 2016) أن بيئة التعلم المقلوب تهتم بإكساب الطلبة مهارات التعلم المنظم ذاتيًا، حيث ينحصر دور المعلم في تيسير وتوجيه التعلم؛ كما يشير (Bergmann & Sams, 2012) إلى أهمية بيئة التعلم المقلوب في مساعدة الطلبة على رفع مستوى التحصيل الدراسي باستخدام مقاطع الفيديو التي تشرح المحتوى ويشاهدها الطلبة في المنزل، مما يجعل المعلم يركز في الصف على ما يحتاجه الطلبة وتوجيههم نحو أداء أفضل، وبالنظر إلى الأدبيات ذات العلاقة في مجالات تصميم بيئات التعلم وتطويرها، لا بد من توظيف المستحدثات التكنولوجية في التعليم الجامعي باستخدام أساليب التعلم الحديثة بدلًا من الأساليب والطرق التقليدية؛ وانطلاقًا من ذلك، جاءت الدراسة الحالية محاولةً تصميمَ بيئة تعلّمٍ قائمةٍ على التعلم المقلوب لمقرر استخدامات الحاسب الآلي في التدريس، ودراسة أثره على التحصيل الدراسي لطالبات كلية التربية بجامعة حائل، مما يساهم في دعم تطوير أساليب واستراتيجيات التعلم في التعليم الإلكتروني في ظل جائحة كورونا في الجامعات السعودية، وذلك لرفع مستوى التحصيل الدراسي للطلبة في التعليم الجامعي في جميع المقررات التعليمية، حيث بات الاهتمام بتطوير مؤسسات التعليم الجامعي ضرورة ملحة، وظهرت حاجة ماسة إلى التعلم مدى الحياة والذي نشأ من برنامج تنمية القدرات البشرية، والذي ركز على تطوير أنظمة بيئات التعليم الإلكترونية؛ لذا يحاول هذا البحث أن يبيّن أهمية بيئات التعلم القائمة على التعلم المقلوب في العملية التعليمية، وضرورة تنظيم المحتوى التعليمي في جميع المقررات التعليمية في التعليم الجامعي.

وقد يستفيد من هذه الدراسة جميع الجامعات السعودية، التي لا بد أن تعمل على تأسيس البنية التحتية لمركز التعليم الإلكتروني، وكذلك مخططو ومطورو المناهج التعليمية، ومصممو البرامج التعليمية، والمؤسسات التعليمية، وخبراء التربية والتعليم الجامعي في إعادة النظر في أساليب وطرق التعلم، مما يتيح للطلبة في الجامعات اكتساب المعرفة المتصلة بالمستحدثات التكنولوجية، باستخدام بيئات التعلم القائمة على التعلم المقلوب لرفع مستوى التحصيل الدراسي، وجعل بيئة التعليم أكثر تشويقًا.

مشكلة البحث:

من خلال الاطلاع على توصيات العديد من المؤتمرات ومنها: مؤتمر تكنولوجيا التعليم بالرياض (٢٠٢١)، ومؤتمر مستقبل التعلم الإلكتروني بالقصيم (٢٠٢١)، والمؤتمر الدولي لتكنولوجيا وتقنيات التعليم والتعلم الإلكتروني بالشارقة (٢٠١٧)، والتي أوصت بضرورة دعم بيئات التعليم والتعلم الإلكترونية والمحتوى الرقمي وأساليب تطويرها وتوظيفها في العملية التعليمية.

وكذلك من منطلق توصيات بعض الدراسات التي أكدت على فاعلية بيئة التعلم القائمة على التعلم المقلوب، ومنها: دراسة الحارثي (٢٠١٩)، ودراسة شرير (٢٠١٧)، كما أكدت دراسة رزق (٢٠٢٠)، ودراسة سودارميكا وآخرين (Sudarmika, et al.,2020)، ودراسة الرواجفة (٢٠١٩)، ودراسة سيراكايا وأوزدمير (Sirakaya & Ozdemir,2018)، ودراسة بوياز وأوكاك (Boyraz & Ocak,2017) على الأثر الإيجابي لاستراتيجية التعلم المقلوب على التحصيل الدراسي للطلبة.

ومن خلال إجراء دراسة استطلاعية على عينة (١٩) طالبة من طالبات مقرر استخدامات الحاسب الآلي في التدريس بكلية التربية بجامعة حائل، حول استخدام بيئة التعلم القائمة على التعلم المقلوب، كشفت النتائج أن معرفة الطالبات ببيئة التعلم القائمة على التعلم المقلوب جاءت بنسبة (٢٠%)، بينما جاءت نسبة استخدام بيئة التعلم القائمة على التعلم المقلوب في دراسة المقررات (٨%)، وهذا يعني ضَعف استخدام بيئة التعلم الإلكترونية بشكل عام وبيئة التعلم القائمة على التعلم المقلوب بشكل خاص، وأيضًا من خلال ما لوحظ من عدم توظيف بيئة التعلم الإلكترونية وبيئة التعلم القائمة على التعلم المقلوب، بالرغم من توافر برامج ومراكز متخصصة لمصادر التعلم.

ومن دواعي تطوير بيئة التعلم الجامعي وتوظيف تكنولوجيا التعلم الإلكتروني في جامعة حائل، ظهرت الحاجة إلى ضرورة التنوع في استخدام بيئات التعلم الإلكترونية، ومنها بيئة التعلم القائمة على التعلم المقلوب ودراسة أثرها على التحصيل الدراسي لطالبات مقرر استخدامات

الحاسب الآلي في التدريس بكلية التربية بجامعة حائل، وإكسابهن مهارات التعامل مع بيئة التعلم القائمة على التعلم المقلوب في ضوء المستحدثات التكنولوجية في بيئة التعلم الجامعي.

وبناءً على ذلك تحددت مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي: ما أثر بيئة تعلم قائمة على التعلم المقلوب على التحصيل الدراسي لطالبات كلية التربية بجامعة حائل؟

ويتفرع عن هذا السؤال الرئيس عدة تساؤلات، وهي كالتالي:

١- ما أثر بيئة التعلم القائمة على التعلم المقلوب على التحصيل الدراسي عند مستوى بلوم المعرفي (التركيب)؟

٢- ما أثر بيئة التعلم القائمة على التعلم المقلوب على التحصيل الدراسي عند مستوى بلوم المعرفي (التحليل)؟

٣- ما أثر بيئة التعلم القائمة على التعلم المقلوب على التحصيل الدراسي عند مستوى بلوم المعرفي (التقويم)؟

فروض البحث:

١- لا توجَد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي، وعند مستويات بلوم المعرفية العليا (التركيب، والتحليل، التقويم).

٢- لا توجَد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي، وعند مستويات بلوم المعرفية العليا (التركيب، والتحليل، والتقويم).

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى:

١- تصميم بيئة تعلم قائمة على التعلم المقلوب لمقرر استخدامات الحاسب الآلي في التدريس لطالبات كلية التربية بجامعة حائل.

٢- التعرف على أثر بيئة تعلم قائمة على التعلم المقلوب لمقرر استخدامات الحاسب الآلي في التدريس على التحصيل الدراسي، حسب مستويات بلوم المعرفية العليا (التركيب، والتحليل، والتقويم) لطالبات كلية التربية بجامعة حائل.

أهمية البحث:

تتضح أهميتُه في كونه يساهم من حيث:

الأهمية النظرية:

- تعريف الطلبة في التعليم الجامعي بأهم بيئات التعلم الإلكترونية، ومنها بيئة التعلم القائمة على التعلم المقلوب.
- تقديم نموذج لبيئة تعلم قائمة على التعلم المقلوب إلكترونيًّا لمقرر استخدامات الحاسب الآلي في التدريس يتم تصميمه وإنتاجه.
- المساهمة في إثراء البحث العلمي في مجال الأبحاث العربية التي تناولت تصميم بيئات التعلم القائمة على التعلم المقلوب.
- مسايرة الاتجاهات الحديثة والعالمية لتطوير التعليم، وزيادة فاعلية العملية التعليمية، وجعل المتعلم محور العملية التعليمية.

الأهمية التطبيقية:

١- تقديم معلومات للمتخصصين في تطوير المناهج والمقررات التعليمية من خلال نتائج تصميم بيئة التعلم القائمة على التعلم المقلوب، ودورها في رفع مستوى التحصيل الدراسي.

٢- تشجيع أعضاء هيئة التدريس بالجامعات على استخدام بيئة التعلم المقلوب وتوظيفها في العملية التعليمية.

٣- تدعيم عملية تطوير التعليم باستخدام الوسائل التكنولوجية المتقدمة المرتبطة بتصميم وإنتاج بيئات التعلم الإلكترونية القائمة على التعلم المقلوب.

٤- التغلب على بعض مشكلات التعليم الجامعي، المتمثلة في زيادة الإقبال على التعليم الجامعي، وزيادة عدد الطلبة.

حدود البحث:

يقتصر البحث الحالي على تصميم بيئة تعلم قائمة على التعلم المقلوب لموضوعات مقرر استخدامات الحاسب الآلي في التدريس (مقدمة عن الحاسب الآلي، ومزايا ومبررات استخدام الحاسب الآلي) لطالبات كلية التربية بجامعة حائل، ودراسة أثره على تحصيلهن الدراسي عند مستويات بلوم العليا (التركيب، والتحليل، والتقويم)، وتم تطبيقها على (٤٠) طالبة من طالبات كلية التربية بجامعة حائل في الفصل الدراسي الثاني من العام ١٤٤٢هـ - ٢٠٢٠م.

مصطلحات البحث:

يمكِن تعريف مصطلحات البحث إجرائيًّا كما يلي:

بيئة التعلم: هي منصة أو حَيز يتيح عرض المحتوى التعليمي الإلكتروني لمقرر استخدامات الحاسب الآلي في التدريس باستخدام استراتيجية التعلم المقلوب، بما يحقق التفاعل وتقييم أداء الطالبات في القاعة الدراسية.

التعلم المقلوب: هو أحد أشكال التعلم المدمج، ويقدِّم محتوًى تعليميًّا للطالبة قبل الحضور للقاعة الدراسية باستخدام ملفات وسائط متعددة، أو مواقع إنترنت، أو مقررات إلكترونية عبر نظام إدارة التعلم (Blackboard). وتخصيص وقت المحاضرة للتطبيق والتغذية الراجعة، وحل الواجبات، وتأكيد مفاهيم التعلم بتوجيه وإشراف أستاذة المقرر.

التحصيل الدراسي: هو مستوى أداء طالبات مقرر استخدامات الحاسب الآلي في التدريس معرفيًا في الاختبار التحصيلي المعَد بَعد حدوث عملية التعلم باستخدام بيئة التعلم القائمة على التعلم المقلوب.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

يُعدّ التعلم المدمج من أساليب وطرق التعلم التي تعتمد على مهارة استخدام المتعلم لأدوات التكنولوجيا، ولكون التعلم المقلوب جزءًا لا يتجزّأ من التعلم المدمج، فلا بد من التعرّف على مفهوم التعلم المدمج وخصائصه التي تساعد على توضيح أسلوب وطريقة التعلم المقلوب، وهي كالتالي:

مفهوم التعلم المدمج:

يعرِّف زيتون (٢٠٠٥) التعلم المدمج بأنه: "إحدى صيغ التعلم التي يتم خلالها التعليم الإلكتروني مع التعليم التقليدي في إطار واحد، توظَّف فيها أدوات التعليم الإلكتروني المعتمد على الحاسب الآلي أو على الشبكات في الدروس، مثل: معامل الحاسب والفصول الذكية، ويلتقي المدرس وجهًا لوجه معظم الأحيان" (ص. ١٧٣).

في حين أشار أبو موسى والصوص (٢٠١٤، ص. ١) إلى أن هناك ثلاثة معانٍ للتعليم المدمج، وهي تتمثل في:

- الجمع الكامل بين التعليم التقليدي والتعليم المعتمد على شبكة الإنترنت.
- الجمع بين الوسائط وتوظيف أدوات بيئات التعلم الإلكترونية.
- الجمع بين عدد من طرق وأساليب التدريس بغضّ النظر عن استخدام التكنولوجيا.

ومما سبق، يُعدّ التعليم المدمج نظامًا متكاملًا يَقوم على الدمج بين التعليم التقليدي والتعليم الإلكتروني بأشكاله المتعددة داخل القاعات الدراسية تتكامل فيه أساليب التدريس، ويساعد الطلبة خلال تعلمهم على تحقيق الأهداف التعليمية والتربوية.

خصائص بيئة التعليم المدمج:

تساعد بيئات التعليم الإلكترونية على تطوير عمليات التعلم، وتجعل التعلم تعلمًا نشطًا، حيث تحتوي هذه البيئات على مجموعة من المكونات التي تختلف باختلاف مستوى الدمج الإلكتروني في التعليم، حيث أوضح الفهيد (٢٠١٥) والغامدي (٢٠١١) خصائص بيئة التعليم المدمج الآتية:

- بيئة تعليم نشطة: تساعد الطلبة على المشاركة في العملية التعليمية، ويَكونون مسؤولين عن تعلّمهم ونتائج تعلمهم.
- بيئة تعليم تعاونية: تمكّن الطلبة من العمل على شكل مجموعاتِ تعلمٍ صغيرةٍ، بحيث يساعد بعضهم البعض لتحقيق التعلم الأفضل.
- بيئة تعليم بنائية: تساعد الطلبة على إدخال الأفكار الجديدة التي حصلوا عليها من معرفة سابقة لديهم، بحيث تحقق فهمًا أقوى للمعنى.
- بيئة تعليم مقصودة ومنظمة: يسعى الطلبة من خلالها لتحقيق أهدافهم التعليمية، وتحقق التعلم لدى الطلبة بمساعدة البرمجيات المختلفة والمتنوعة.
- بيئة تعليم اتصال ومحادثة: تتيح للطلبة فرصة الانضمام إلى مجموعات تعاونية داخل القاعات الدراسية أو الفصول الافتراضية باستخدام شبكة الإنترنت ليتم التواصل بينهم.

ومما سبق، نجد أن التطور التكنولوجي ساهم في ظهور أنواع متعددة من البيئات التعليمية المناسبة للعملية التعليمية في هذا العصر التكنولوجي.

مفهوم التعلم المقلوب:

يُعدّ التعلم المقلوب من الاتجاهات الحديثة في العملية التعليمية التي أخذت زخمًا كبيرًا في المجتمع التعليمي، وأحد أشكال التعليم المدمج، فقد عرّف الشاذلي (٢٠١٨، ص٧٤٠) التعلم المقلوب بأنه نموذج تدريسي تُقلب فيه إجراءات التدريس وأدوار المعلم والمتعلم، ويطّلع المتعلم على المحتوى التعليمي للدرس عبر الإنترنت باستخدام أكثر من أدوات التعلم الإلكتروني المختلفة،

وتخصيص وقت المحاضرة للتطبيق والتغذية الراجعة وحل الواجبات وتأكيد مفاهيم التعلم بتوجيه المعلم وإشرافه.

كما عرَّفه الرواجفة (٢٠١٩) بأنه: "استراتيجية تدريس تركز على المتعلم، وتهدف إلى توظيف استخدام أدوات تكنولوجيا التعليم وتوظيفها في التعلم، مما يسهل عملية التعلم من قِبل المتعلم، وبمساعدة المعلم" (ص. ٩).

في حين عرَّفه الشرمان (٢٠١٥، ص. ١٦٠) بأنه: أحد الأنماط الحديثة للتعليم، وشكل من أشكال التعلم المدمج، حيث يَدرس الطلبة خارج الفصل الدراسي من خلال فيديوهات تعليمية تُوضَع على الإنترنت، وفي القاعة الدراسية يَقوم المعلم بالإجابة عن استفسارات الطلبة، وحل المشكلات التي واجهتهم أثناء متابعة الفيديو.

ويتضح مما سبق أن التعلم المقلوب يعتمد على توظيف التقنيات الحديثة في تقديم المحتوى التعليمي للطلبة قبل الحضور للقاعة الدراسية، سواء كانت ملفات فيديو، أو ملفات وسائط متعددة، أو مواقع إنترنت، أو مقررات إلكترونية عبر أنظمة التعلم وإدارة التعلم المختلفة.

الأسس النظرية التي انطلقت منها استراتيجية التعلم المقلوب:

يهدف التعلم المقلوب إلى تنمية مهارات الطلبة، وبناء وتطبيق المعرفة والمفاهيم لديهم والتفاعل مع بعضهم من خلال الأنشطة الصفية في القاعة الدراسية، كما أن المنطلقات النظرية للتعلم المقلوب تؤكد على منطلقات النظرية البنائية، والتي تعتمد على مجموعة من المفاهيم كما ذكرها نبهان (٢٠١٨)، وهي كالتالي:

- التعلم النشط: تعتمد بيئة التعلم المقلوب على المشاركة النشطة للطلبة في القاعة الدراسية، مما يجعلهم قادرين على استرجاع المعلومات وفهم واكتساب المعرفة.
- التعلم الاجتماعي: تساعد بيئة التعلم المقلوب على مشاركة وتعاون الطلبة مع أقرانهم وتبادل المعرفة معهم عبر وسائل الاتصال قبل الحضور إلى القاعة الدراسية.

- التعلم الإبداعي: تساهم بيئة التعلم المقلوب في إعادة تكوين المعرفة، واكتشاف النظريات، وتوظيف مهارات التفكير والإبداع لدى الطلبة في صياغة المفاهيم؛ بناءً على خبراتهم السابقة وما يملكون من معلومات.
- التعلم البنائي: تساعد بيئة التعلم المقلوب الطلبة على إعداد نماذج عقلية يفهمون من خلالها العالم المحيط بهم، حيث يَقوم المعلم على بناء المعرفة للطلبة بناء على ما يملكونه من معلومات سابقة، وهذا ما تستند إليه النظرية المعرفية البنائية لجان بياجيه، كما أن مصطلح البنائية يرتبط بالتعلم التجريبي، ويركز على بناء المعرفة بطريقة ذاتية؛ مما يجعل للمعلومات معنى، وهذا ما توفره بيئة التعلم المقلوب (Cakir,M., 2008).

آلية عمل التعلم المقلوب: يتكون النموذج الأكثر شيوعًا للتعلم المقلوب من الخطوات التالية (Kelly, 2013):

١- تحديد المحتوى والأهداف والاستراتيجيات التدريسية.

٢- تحديد المواد والمصادر التكنولوجية قبل الدرس.

٣- بناء وتنفيذ الأنشطة قبل الصفية الجاذبة لتهيئةِ وتحفيزِ الطلبة للدرس.

٤- بناء وتنفيذ الأنشطة الصفية التي توفر فرصًا لتعميق الفهم لدى الطلبة.

٥- بناء وتنفيذ الأنشطة بَعد الصفية، والتي تعمل على تطوير فهم الطلبة.

٦- التقويم المستمر لفهم الطلبة وتقدُّمهم.

مميزات التعلم المقلوب: تتمثل مميزات التعلم المقلوب كما ذكرها (Shi-Chun,et al., 2014) في التالي:

١- يخصص التعلم المقلوب وقتًا من المحاضرة لدعم الطلبة المتعثرين، مما يساهم في خلْق علاقة قوية بين المعلم والطالب.

٢- يساهم في مشاركة أولياء الأمور وتقديم المساعدة لأبنائهم عند الحاجة.

٣- يتيح العمل الجماعي بين الطلبة.

٤- يتيح متابعة الفيديوهات الخاصة بالمحاضرات للطلبة المتغيبين.

٥- يسمح بتحقيق التعلم الذاتي للطلبة، كلٌّ حسب قدراته.

٦- يحقق الدافعية للطلبة، ويحفزهم على حبّ التعلم.

عيوب التعلم المقلوب: على الرغم من المزايا التي يتميز بها التعلم المقلوب؛ إلا أن له بعض العيوب التي أوضحها الذويخ (٢٠١٤)، ومنها:

- يعتمد على توفر شبكة الإنترنت والأجهزة التكنولوجية في منازل الطلبة، لذلك لا يمكن تطبيقُه لمن ليست لديه شبكة إنترنت، أو مَن لا تدعم أجهزتهم وإمكاناتهم الوصول للمواد المسجّلة.
- يتطلّب أستاذًا متمكّنًا من المهارات التكنولوجية وتطبيقاتها وطرق توظيفها في التعليم، لذلك يَصعب على كل مَن يعزف عن استخدام التكنولوجيا أو مستوى مهارته التكنولوجية بسيطة.
- يتطلب أستاذًا لديه الرغبة الذاتية في التغيير ومتابعة طلابه في المنزل، فهو يحتاج لتقديم الجهد والوقت الإضافيين خارج أوقات الدوام الرسمي، لذلك نجد مَن لا يجد الوقت أو مَن يعارض ذلك.

ويمكِننا التغلب على هذه العيوب بتوفير فيديوهات تعليمية عبر أقراص مدمجة، كما أن هذه العيوب تزول في كون كل منزل لا يخلو من شبكة إنترنت، وخصوصًا بَعد تطبيق التعليم عن بُعد خلال جائحة كورونا.

الدراسات السابقة:

دراسة رزق (٢٠٢٠): هدفت إلى التعرف على أثر استراتيجية الصف المقلوب في استيعاب المفاهيم الفيزيائية لدى طلاب الصف الأول الثانوي، وتم استخدام المنهج شبه التجريبي، وبلغت العينة (٧٨) طالبًا وطالبة من طلاب الصف الأول الثانوي، وتم توزيعهم على مجموعتين: مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة، وتم استخدام المواد والأدوات التالية: قائمة المفاهيم الفيزيائية، دليل المعلم،

اختبار استيعاب المفاهيم الفيزيائية، وتوصلت النتائج إلى وجود أثر إيجابي لاستخدام استراتيجية الصف المقلوب في استيعاب المفاهيم الفيزيائية لدى طلاب المجموعة التجريبية.

دراسة شرير (٢٠١٧): هدفت إلى دراسة فاعلية بيئة تعليمية قائمة على الصف المقلوب، وتنمية النحو والاتجاه نحوه لطلبة الصف التاسع، وتم استخدام المنهج شبه التجريبي والمنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار تحصيلي لمهارات النحو ومقياس الاتجاه، وتكونت عينة الدراسة من (٦٧) طالبة، وأسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات طالبات المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية، ولا توجَد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات طالبات المجموعة التجريبية والمجوعة الضابطة في مقياس الاتجاه نحو النحو.

دراسة الرواجفة (٢٠١٩): هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية استخدام التعلم المقلوب في تنمية التحصيل المعرفي في مادة العلوم لدى طلبة الصف الثالث الأساسي، وتم استخدام المنهج شبه التجريبي، وتمثلت أداة الدراسة في اختبار تحصيلي، وتمثلت عينة الدراسة في (٥٢) طالبًا وطالبة، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الطلبة في الاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاختبار التحصيلي يُعزى إلى متغير الجنس.

دراسة الحارثي (٢٠١٩): هدفت إلى دراسة فاعلية بيئة تعليمية قائمة على التعلم المقلوب في تنمية مهارات إنتاج المقررات الإلكترونية لدى طالبات الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة أم القرى، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتمثلت الأدوات في تصميم نموذج مقترح لتصميم بيئة تعليمية قائمة على التعلم المقلوب وقائمة بمهارات إنتاج المقررات الإلكترونية وبطاقة ملاحظة، وتكونت العينة من (٣٠) طالبة، وتوصلت النتائج إلى فاعلية بيئة تعليمية قائمة على التعلم المقلوب في تنمية مهارات إنتاج المقررات الإلكترونية لدى طالبات الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة أم القرى.

دراسة سيراكايا وأوزدمير (Sirakaya & Ozdemir,2018): هدفت إلى التعرف على تأثير الفصل المقلوب على التحصيل والاستعداد للتعلم والتحفيز لدى الطلبة، وتم استخدام المنهج شبه التجريبي، وتمثلت الأدوات في الاختبار التحصيلي ومقياس الاستعداد للتعلم ومقياس التحفيز، وتكونت العينة من (٦٦) طالبًا من كلية التربية، ومن أهم النتائج: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة من حيث التحصيل الدراسي والدافعية والاحتفاظ بالتعلم لصالح المجموعة التجريبية، ولا توجَد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة من حيث الاستعداد للتعلم الذاتي.

دراسة بوياز وأوكاك (Boyraz & Ocak,2017): هدفت إلى معرفة أثر الفصول المقلوبة على التحصيل الدراسي، والاحتفاظ بالمعرفة في مساق اللغة الإنجليزية، وآراء الطلبة حول المنهاج، وتم اتباع المنهج شبه التجريبي، وتمثلت الأدوات في الاختبار التحصيلي والمقابلة، وتم تطبيق الدراسة على عينة بلغت (٤٢) طالبًا، ومن أهم النتائج: وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الطلبة لصالح المجموعة التجريبية، كما أن الفصول المقلوبة حازت على تعليقات إيجابية بنسبة ٧٣,٧٧%.

دراسة سودارميكا وآخرين (Sudarmika, et al.,2020): هدفت إلى المقارنة بين أثر الفصل المقلوب والطريقة التقليدية في التحصيل الدراسي للطلاب وشخصياتهم، وتم استخدام المنهج شبه التجريبي، وبلغت العينة (٧٢) طالبًا، وتكونت أدوات البحث من اختبار تحصيلي، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب في المجموعة التجريبية ومتوسط درجات الطلاب في المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

علاقة البحث الحالي بالدراسات السابقة:

هدَف البحثُ الحالي إلى التعرف على أثر بيئة تعلم قائمة على التعلم المقلوب على التحصيل الدراسي، وبذلك اتفق مع دراسة الرواجفة (٢٠١٩) ودراسة سيراكايا وأوزدمير

(Sirakaya & Ozdemir,2018) ودراسة بوياز وأوكاك (Boyraz & Ocak,2017) ودراسة سودارميكا وآخرين (Sudarmika, et al.,2020)، في حين اتفق جزئيًّا مع كل من: دراسة رزق (٢٠٢٠) التي هدفت إلى التعرف على أثر استراتيجية الصف المقلوب في استيعاب المفاهيم الفيزيائية، ودراسة شرير (٢٠١٧) والتي هدفت إلى دراسة فاعلية بيئة تعليمية قائمة على الصف المقلوب وتنمية النحو والاتجاه، ودراسة الحارثي (٢٠١٩) التي هدفت لدراسة فاعلية بيئة تعليمية قائمة على التعلم المقلوب في تنمية مهارات إنتاج المقررات الإلكترونية.

استخدم البحث الحالي المنهج شبه التجريبي ذا التصميم للمجموعتين التجريبية والضابطة، وكانت أداة البحث هي الاختبار التحصيلي لجمع المعلومات، وبذلك جاء البحث متفقًا مع جميع الدراسات السابقة، في حين أن هناك دراسات أضافت المنهج الوصفي التحليلي، كما أضافت مقياس الاتجاه، مثل: دراسة شرير (٢٠١٧) وكذلك دراسة سيراكايا وأوزدمير (Sirakaya & Ozdemir,2018) اللتين أضافتا مقياس الاستعداد للتعلم ومقياس التحفيز، كما أضافت دراسة بوياز وأوكاك (Boyraz & Ocak,2017) أداة المقابلة.

وتمثلت عينة البحث الحالي في طالبات المرحلة الجامعية بكلية التربية بجامعة حائل، وبذلك اتفق البحث الحالي مع دراسة الحارثي (٢٠١٩) ودراسة سيراكايا وأوزدمير (Sirakaya & Ozdemir,2018) ودراسة بوياز وأوكاك (Boyraz & Ocak,2017) ودراسة سودارميكا وآخرين (Sudarmika, et al.,2020)، في حين اختلف مع دراسة رزق (٢٠٢٠) ودراسة شرير (٢٠١٧) ودراسة الرواجفة (٢٠١٩).

منهجية البحث وإجراءاته:

- **منهج البحث:** استخدم البحث المنهج شبه التجريبي، لقياس أثر بيئة التعلم القائمة على التعلم المقلوب على التحصيل الدراسي لطالبات مقرر استخدامات الحاسب الآلي في التدريس بكلية التربية بجامعة حائل.

- **مجتمع البحث**: يتكون مجتمع البحث من جميع طالبات مقرر استخدامات الحاسب الآلي في التدريس بكلية التربية بجامعة حائل، في الفصل الدراسي الثاني من العام ١٤٤٢هـ - ٢٠٢٠م، والبالغ عددهن (١٦٠) طالبة.
- **عينة البحث**: تكونت عينة البحث من (٤٠) طالبة تم اختيارها بالطريقة العشوائية البسيطة، باختيار شعبتين عشوائيًا من طالبات مقرر استخدامات الحاسب الآلي في التدريس بكلية التربية بجامعة حائل في الفصل الدراسي الثاني من العام ١٤٤٢هـ - ٢٠٢٠م، إحدى الشعبتين تمثل المجموعة التجريبية البالغ عددها (٢٠) طالبة التي درست باستخدام بيئة التعلم القائمة على التعلم المقلوب، والأخرى تمثل المجموعة الضابطة البالغ عددها (٢٠) طالبة التي درست بالطريقة المعتادة.
- **متغيرات البحث**: اقتصر البحث على المتغيرات التالية:
  - المتغير المستقل: (بيئة تعلم قائمة على التعلم المقلوب).
  - المتغير التابع: (التحصيل الدراسي لطالبات كلية التربية بجامعة حائل).
- **التصميم التجريبي للبحث**: استخدم البحث التصميم شبه التجريبي ذا المجموعتين التجريبية والضابطة، والتطبيق القبلي والبعدي، كما في الشكل التالي:

شكل (1) يوضح التصميم التجريبي للبحث

إجراءات البحث:

أولًا: إعداد مواد المعالجة التجريبية:

- **بيئة التعلم القائمة على التعلم المقلوب:** تم اتباع الإجراءات التالية:

في ضوء أهداف البحث، تم تصميمُ بيئةِ تعلمٍ قائمةٍ على التعلم المقلوب لمقرر استخدامات الحاسب الآلي في التدريس لدى طالبات كلية التربية بجامعة حائل، في ضوء النموذج العام للتصميم التعليمي ADDIE، لكونه من أبسط النماذج، وأكثرها استخدامًا لدى المصممين والمطوّرين، ومدى مناسبته لبيئة التعلم القائمة على التعلم المقلوب وفق المراحل الخمس (التحليل، والتصميم، والتطوير، والإنتاج والتنفيذ، والتقويم) التالية:

١- مرحلة التحليل Analysis: تتكون هذه المرحلة من التالي: تحليل الأهداف: بتحديد الهدف العام من تصميم بيئة التعلم القائمة على التعلم المقلوب، وهو تقديم المحتوى العلمي (فصل مقدمة عن الحاسب الآلي، وفصل مزايا ومبررات استخدام الحاسب في التعليم) من مقرر استخدامات الحاسب الآلي في التدريس، لقياس أثرها على التحصيل الدراسي للطالبات، وكذلك تحديد الأهداف السلوكية الإجرائية، التي تم عرضها على مجموعة من المحكمين للتحقق من دقتها العلمية، وسلامة صياغتها، وصحة تحديد مستواها.

٢- مرحلة التصميم Design: تتم في هذه المرحلة كتابة مواصفات بيئة التعلم القائمة على التعلم المقلوب، التي يتم تنفيذها في مرحلة التطوير، وهي كالتالي:

- تحديد الأهداف الإجرائية: تتم صياغة الأهداف لكل موضوع، بحيث تكون شاملة ومرتبطة بالأهداف العامة وقابلة للقياس.
- تصميم المحتوى التعليمي: يتم تحديد المحتوى التعليمي على ضوء الأهداف التعليمية المراد تحقيقها، بحيث يرتبط المحتوى التعليمي بالأهداف، ويكون مناسبًا لخصائص المتعلمين، وتم تنظيمُه بطريقة منطقية تتابعية، تسير من البسيط إلى المركب، ومن السهل إلى الصعب،

وتقديم موضوعات (فصل مقدمة عن الحاسب الآلي، وفصل مزايا ومبررات استخدام الحاسب في التعليم) لمقرر استخدامات الحاسب الآلي في التدريس، وتمت كتابة المحتوى التعليمي باختصار وتجزئة الأفكار، وتم استخدام بنط الخط المناسب، واللون المناسب للعناوين والنصوص، كما تم استخدام الصور ومقاطع الفيديو المناسبة.

- تحديد استراتيجيات التعلم والتعليم: البداية: تم استخدام التعلم التقليدي؛ وذلك لتعريف الطالبات بالتعليمات التي يجب اتباعها والمهام المطلوبة منهنّ، وتوزيع دليل الطالبة على جميع الطالبات، ثم عرض المحتوى من خلال بيئة التعلم باستخدام استراتيجية التعلم المقلوب.
- تصميم سيناريو بيئة التعلم القائمة على التعلم المقلوب: ويشتمل على الخطوات التنفيذية لبناء بيئة التعلم القائمة على نظام إدارة التعلم (Blackboard):
  - الخطوة الأولى: تصميم الصفحة الرئيسية، وتشتمل على (رسالة ترحيبية، نظرة عامة على المقرر، جولة في المقرر، دليل الطالب، نشاط التعارف).
  - الخطوة الثانية: تصميم صفحة دليل المقرر، وتشتمل على (توصيف المقرر، معلومات الأستاذ، تقويم المقرر، المصادر والمراجع، سياسات وتعليمات المقرر).
  - الخطوة الثالثة: تصميم دروس المقرر، وتشتمل على (أهداف الدروس، خارطة تحقيق التعلم، المحتوى التعليمي، الأنشطة، التقييمات).

٣- مرحلة التطوير Development: تكون بترجمة مخرجات عملية التصميم من مخططات وسيناريوهات إلى منتجات صالحة للاستخدام، وفقًا للخطوات التالية:

- تطوير سيناريو بيئة التعلم القائمة على التعلم المقلوب، حيث تم توزيع المحتوى التعليمي للمقرر على (٤) موضوعات، ليشتمل على (٤) مقاطع فيديو، و(٤) صور ثابتة، واختبارات بنائية وختامية، وأنشطة تعليمية.
- تحديد البرامج المستخدَمة في تصميم بيئة التعلم القائمة على التعلم المقلوب، وهي: برنامج العروض التقديمية (Powerpoint Microsoft)، وبرنامج الوورد (Microsoft Word)، وموقع نظام إدارة التعلم (Blackboard).
- إنتاج وتطوير الوسائط المتعددة: بتوظيف الصور الثابتة والمتحركة، وتسجيل مقاطع الفيديو، والعروض التقديمية، وكتابة النصوص وتنسيقها.
- برمجة محتوى بيئة التعلم القائمة على التعلم المقلوب: تم دمج الوسائط المتعددة؛ السمعية والبصرية، وتفعيل الصور ومقاطع الفيديو في المقرر الإلكتروني.
- تطوير وسيط النشر: يتم تطوير بيئة التعلم القائمة على التعلم المقلوب كوسيط للنشر على موقع نظام إدارة التعلم "البلاك بورد" على موقع جامعة حائل.
- التجريب الأوَّلي لبيئة التعلم القائمة على التعلم المقلوب: بَعد الانتهاء من عمليات التطوير يتم تجريبه؛ تمهيدًا لتطبيقه على مجموعة من الطالبات، ولكشف الأخطاء وتنقيحها.
- التحكيم: يكون بتحكيم مجموعة من المتخصصين في تقنيات التعليم وهندسة الحاسب الآلي، بحيث يتفقون على قابلية بيئة التعلم القائمة على التعلم المقلوب للاستخدام والتطبيق.

٤- مرحلة التطبيق Implementation: يتم فيها تطبيق بيئة التعلم القائمة على التعلم المقلوب على عينة البحث المتمثلة في طالبات مقرر استخدامات الحاسب الآلي في التدريس بكلية التربية بجامعة حائل؛ لقياس مدى فاعليته في التحصيل الدراسي للطالبات، والتأكد من أن المنتج يعمل بصورة جيدة.

٥- مرحلة التقويم Evaluation: بَعد التطبيق على عينة الدراسة المتمثلة في طالبات كلية التربية بجامعة حائل، تم تحديد الجوانب الإيجابية والسلبية من خلال ملاحظات الطالبات على مقرر استخدامات الحاسب الآلي في التدريس، وذلك لتحسينها، وبَعد ذلك عرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين في تكنولوجيا التعليم، والتعديل في ضوء ملاحظاتهم؛ وبهذا يكون التصور المقترح لتصميم بيئة تعلم قائمة على التعلم المقلوب لمقرر استخدامات الحاسب الآلي في التدريس.

- **دليل الطالبة الإرشادي**: الدليل الإرشادي لطالبات المجموعة التجريبية للاسترشاد به في كيفية استخدام بيئة التعلم القائمة على التعلم المقلوب، وتعلم الموضوعات الخاصة بمقرر استخدامات الحاسب الآلي في التدريس، وشمل الدليل العناصر التالية:

١- مقدمة.

٢- الهدف من دليل الطالبة.

٣- الهدف من استخدام بيئة التعلم القائمة على التعلم المقلوب.

٤- ماهية بيئة التعلم القائمة على التعلم المقلوب.

٥- تعليمات بيئة التعلم القائمة على التعلم المقلوب.

٦- طريقة استخدام بيئة التعلم القائمة على التعلم المقلوب؛ وتم عرضُه على مجموعة من المحكّمين من ذوي الاختصاص في تقنيات التعليم، حيث أبدَوا ملاحظاتهم وتوجيهاتهم، وتم التعديل في ضوئها؛ ليكون الدليل في صورته النهائية.

ثانيًا: أداة البحث:

تم إعداد الاختبار التحصيلي لموضوعات مقرر استخدامات الحاسب الآلي في التدريس لطالبات كلية التربية بجامعة حائل كالتالي:

- تحديد الهدف من الاختبار: التعرف على أثر بيئة التعلم القائمة على التعلم المقلوب على التحصيل الدراسي، حسب مستويات بلوم العليا (التركيب، والتحليل، والتقويم) لطالبات كلية التربية بجامعة حائل.
- إعداد قائمة بالأهداف السلوكية الإجرائية لأربعة موضوعات في مقرر استخدامات الحاسب الآلي في التدريس لتكون منطلقًا لبناء الاختبار التحصيلي، وتشمل الأهداف المستويات المعرفية لدى بلوم، وهي (التركيب، والتحليل، والتقويم)، حيث بلغ عدد الأهداف (٢٢) هدفًا.
- تحليل المحتوى العلمي لمقرر استخدامات الحاسب الآلي في التدريس: تم تحليل المحتوى لأربعة موضوعات في المقرر إلى (مفاهيم، ومصطلحات، وحقائق، وتعميمات)؛ وذلك لتحقيق التوازن والشمول للاختبار التحصيلي، وإعداد جدول للمواصفات، كما في الجدول التالي:

جدول (١) يوضح مواصفات الاختبار التحصيلي

م	الموضوعات	المستويات المعرفية للأهداف			مجموع مفردات الدرس	الوزن النسبي للموضوعات
		تركيب	تحليل	تقويم		
١	مقدمة عن الحاسب الآلي وماهيته	٠	٥	١	٦	%٢٧,٢٧
٢	مكونات الحاسب الآلي	٢	٣	١	٦	%٢٧,٢٧
٣	فيروسات الحاسب الآلي وبرامجه التطبيقية	٣	٣	٢	٨	%٣٦,٣٦
٤	مزايا ومبررات استخدام الحاسب في التعليم	٠	٠	٢	٢	%٩,٠٩
المجموع		٥	١١	٦	٢٢	%١٠٠
الوزن النسبي للمستويات المعرفية للأهداف		٢٢,٧٢ %	٥٠,٠٠ %	٢٧,٢٧ %	%١٠٠	

- صياغة مفردات الاختبار: تم صياغة مفردات الاختبار التحصيلي من نوع الاختيار من متعدد في ضوء الأهداف السلوكية.
- صياغة تعليمات الاختبار: بحيث تشتمل على خطاب موجّه للطالبات يوضح عنوان الدراسة، والهدف من الاختبار، وتعليمات إجراء الاختبار التي تم صياغتها بعبارات قصيرة وواضحة، وكذلك توضيح زمن الاختبار، وكيفية الإجابة عن مفرداته.
- إعداد مفتاح تصحيح للاختبار: تم إعداد نموذج إجابة لمفردات الاختبار التحصيلي يوضح توزيع الدرجات، حيث تم تخصيص درجة واحدة لكل مفردة من مفردات الاختبار التحصيلي، بحيث تأخذ كل إجابة صحيحة درجة واحدة، وكل إجابة خاطئة صفرًا، لتصبح النهاية العظمى للاختبار التحصيلي (٢٢) درجة، والدرجة الصغرى (صفرًا).

التحقق من صدق الاتساق الداخلي وثبات الاختبار التحصيلي:

للتحقق من صدق الاتساق الداخلي وثبات الاختبار، تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية مؤلَّفة من (١٩) طالبة ممن لا ينتمين إلى عينة الدراسة، وفيما يلي عرض للنتائج الخاصة بالتحقق من صدق الاختبار التحصيلي وثباته.

أ. حساب صدق الاتساق الداخلي للاختبار:

لحساب صدق الاتساق الداخلي، تم حساب معامل ارتباط سبيرمان بين درجة كل فقرة في الاختبار مع الدرجة الكلية للمستوى المعرفي الذي تنتمي إليه، وجاءت النتائج على النحو الموضح في جدول (٢).

جدول (٢) يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات الاختبار والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه

مستوى التركيب		مستوى التحليل				مستوى التقويم	
رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
١	٠,٥٨٣**	١	٠,٤٧٤*	٧	٠,٧٦٣**	١	٠,٥٩٥٩**

مستوى التركيب		مستوى التحليل				مستوى التقويم	
٢	٠,٧٧٢**	٢	٠,٧١٠**	٨	٠,٥٢٠*	٢	٠,٧٥٢**
٣	٠,٨٠٣**	٣	٠,٧٤٠**	٩	٠,٦٧٠**	٣	٠,٦٦٤**
٤	٠,٧٩٩**	٤	٠,٦٦٦**	١٠	٠,٧٦٩**	٤	٠,٧٣٥**
٥	٠,٦٧٧**	٥	٠,٥٩٥**	١١	٠,٦٨٠**	٥	٠,٨٨٤**
		٦	٠,٥٨٧**			٦	٠,٥٣٦*

** تعني مستوى الدلالة ٠,٠١، * تعني مستوى الدلالة ٠,٠٥.

يتضح من تلك النتائج أن جميع فقرات الاختبار تتمتع بمعاملات ارتباط دالة مع المستوى المعرفي الذي تقيسه، وتراوحت مستويات الدلالة لمعاملات الارتباط بين (٠,٠١) و(٠,٠٥)، وبالنسبة لمعاملات الارتباط بين درجة كل مستوى معرفي والدرجة الكلية للاختبار، فقد جاءت على النحو الموضح في جدول (٣) كما يلي:

جدول (٣) يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل مستوى معرفي والدرجة الكلية للاختبار التحصيلي

المستويات المعرفية	عدد الفقرات	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية للاختبار
مستوى التركيب	٥	٠,٧٨٨**
مستوى التحليل	١١	٠,٩٥٧**
مستوى التقويم	٦	٠,٩٦٠**

** تعني أن مستوى الدلالة ٠,٠١.

يتضح من تلك النتائج أن الدرجة الكلية لكل مستوى معرفي (التركيب، والتحليل، والتقويم) ترتبط بمعامل ارتباط عند مستوى دلالة (٠,٠١) مع الدرجة الكلية للاختبار، وتؤكد النتائج الواردة في الجداول السابقة تمتّع الاختبار التحصيلي بدرجة عالية من صدق الاتساق الداخلي.

ب. التحقق من ثبات الاختبار:

للتحقق من ثبات الاختبار، تم استخدام طريقة إعادة التطبيق Test-Retest، حيث تم تطبيق الاختبار مرتين وبفارق زمني قدره ثلاثة أسابيع، وتم حساب معاملات الارتباط بين درجات الطالبات في التطبيقين وجاءت النتائج على النحو الموضح التالي:

جدول (٤) يوضح معامل الارتباط بين درجات الطالبات

المستويات المعرفية	عدد الأسئلة	معامل الارتباط
مستوى التركيب	٥	٠,٩٢٩**
مستوى التحليل	١١	٠,٨٩٧**
مستوى التقويم	٦	٠,٨٩٥**
الاختبار بشكل عام	٢٢	٠,٩٦٥**

وتوضح النتائج السابقة أن جميع معاملات الارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من ٠,٠١، وجميعُها معاملاتٌ دالة على ثبات الاختبار وصلاحيته للتطبيق.

ج. حساب معاملات التمييز والسهولة والصعوبة للاختبار التحصيلي:

تراوحت قيم معاملات التمييز لفقرات الاختبار بين (٠,٣٥- ٠,٧٥)، وهي قيم دالة على صلاحية الفقرات، للتمييز بين فئات الطالبات؛ أما قيم معاملات السهولة والصعوبة لأسئلة الاختبار فقد تراوحت بين (٠,٣٠- ٠,٨٠)، وتشير تلك النتائج إلى أن قيم معاملات التمييز ومعاملات السهولة والصعوبة للاختبار التحصيلي تقع في المدى المقبول تربويًّا.

د. التحقق من تكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي:

للتحقق من تكافؤ مجموعتي الدراسة قبليًّا بالنسبة لمستويات بلوم المعرفية العليا (التركيب، والتحليل، والتقويم) تم تطبيق اختبار سميرونوف - كولمجروف Smironov-Kolmogrov للتحقق من أن درجات الطالبات تتبع التوزيع الطبيعي، وجاءت النتائج على النحو الموضح في الجدول التالي:

جدول (٥) يوضح نتائج اعتدالية توزيع درجات الطالبات في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي

المستوى المعرفي	عدد الفقرات	قيمة الإحصائية	مستوى الدلالة
التركيب	٥	١,٣٤١	٠,٠٥٥
التحليل	١١	١,٣١٦	٠,٠٦٣
التقويم	٦	١,٣٠٥	٠,٠٦٦
الاختبار بشكل عام	٢٢	١,١١٨	٠,١٦٤

ويتضح من جدول (٥) أن مستويات الدلالة لجميع المستويات المعرفية للاختبار أكبر من (٠,٠٥)، مما يعني أن درجات الطالبات تتبع التوزيع الطبيعي؛ وعلى هذا تم تطبيق اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين للتحقق من دلالة الفروق بين متوسطات درجات الطالبات على جميع المستويات المعرفية للاختبار، وعلى الدرجة الكلية للاختبار، وجاءت النتائج على النحو التالي:

جدول (٦) يوضح نتائج اختبار "ت" للتحقق من دلالة الفروق بين متوسطات درجات الطالبات في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي

المستويات المعرفية للاختبار	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	
التركيب	الضابطة	١,٥٥	٠,٩٩	٣٨	٠,٥٢٤	٠,٦٠٣	غير دالة
	التجريبية	١,٧٠	٠,٨٠				
التحليل	الضابطة	٢,٥٥	٠٩٩	٣٨	٠,٩٦٥	٠,٣٤٠	غير دالة
	التجريبية	٢,٢٥	٠,٩٦				
التقويم	الضابطة	١,٦٠	٠,٨٠	٣٨	٠,٨٤٤	٠,٤٠٤	غير دالة
	التجريبية	١,٨٥	١,٠٣				
الدرجة الكلية	الضابطة	٥,٧٠	٢,٦٧	٣٨	٠,١٣٢	٠,٨٩٦	غير دالة
	التجريبية	٥,٨٠	٢,٠٦				

ويتضح من تلك النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية ورُتَب درجات المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي، وذلك بالنسبة لجميع المستويات المعرفية للاختبار، وعلى الدرجة الكلية للاختبار، وهو ما يؤكد تكافؤ مجموعتي الدراسة قبليًا، من حيث المستويات المعرفية العليا (التركيب، والتحليل، والتقويم).

خطوات البحث:

- الحصول على الخطابات الإدارية من عمادة الدراسات العليا بجامعة حائل الخاصة بالسماح بتطبيق التجربة وأداة الدراسة على طالبات مقرر استخدامات الحاسب الآلي في التدريس في كلية التربية بجامعة حائل.
- الاطّلاع على الأدبيات والدراسات السابقة ذات الصلة بمتغيرات البحث للإفادة منها في إعداد الإطار النظري وإجراءات البحث وأدواته.

- إعداد وبناء مواد وأدوات البحث التجريبية، التي تمثلت في تصـــميم بيئة التعلم القائمة على التعلم المقلوب، والاختبار التحصيلي.
- عرض مواد وأدوات البحث على المحكّمين من ذوي الاختصـــاص في المناهج وتقنيات التعليم، وضبط المتغيرات ومعالجتها إحصائيًا.
- التعيين العشوائي للمجموعتين الضابطة والتجريبية.
- التطبيق القبلي على عينة البحث للمجموعتين التجريبية والضابطة.
- تدريس طالبات المجموعة التجريبية موضـــوعات (مقدمة عن الحاســـب الآلي، ومزايا ومبررات استخدام الحاسب الآلي) مقرر استخدامات الحاسب في التدريس لمدة أربعة أسابيع بواقع محاضرة في كل أسبوع، باستخدام بيئة التعلم القائمة على التعلم المقلوب.
- تدريس طالبات المجموعة الضـــابطة موضـــوعات (مقدمة عن الحاســـب الآلي، ومزايا ومبررات استخدام الحاسب الآلي) مقرر استخدامات الحاسب في التدريس لمدة أربعة أسابيع بواقع محاضرة في كل أسبوع، باستخدام الطريقة المعتادة.
- التطبيق البعدي على عينة البحث للمجموعتين التجريبية والضابطة.
- عمل المعالجات الإحصـائية المناسـبة لتحليل البيانات، واسـتخلاص النتائج وتفسـيرها ومناقشتها، ثم تقديم التوصيات والمقترحات المناسبة في ضوء النتائج.

الأساليب الإحصائية:

تم تطبيق الأساليب الإحصائية التالية، من خلال استخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS:

- معامل ارتباط "بيرســـون": وذلك للتحقق من صـــدق الاتســـاق الداخلي للاختبار التحصيلي.
- استخدام طريقة إعادة التطبيق Test-Retest: للتحقق من ثبات الاختبار التحصيلي.
- اختبار "سميرونوف-كولمجروف":Smironov-Kolmogrov للتأكد من اعتدالية التوزيع الطبيعي لدرجات الطالبات في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي.

- اختبار "ت" للمجموعات المستقلة Independent Samples T-Test: للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي لأداتي الدراسة.
- اختبار "ت" للمجموعات المرتبطة Paired Samples T-Test: للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي لأداتي الدراسة.
- مربع إيتا η^2 كمؤشر لحجم التأثير في حالة استخدام اختبار "ت".

نتائج البحث:

ويمكِن الإجابة على تساؤلات الدراسة من خلال عرضٍ لنتائج التحقق من صحة فروض البحث، وهي كالتالي:

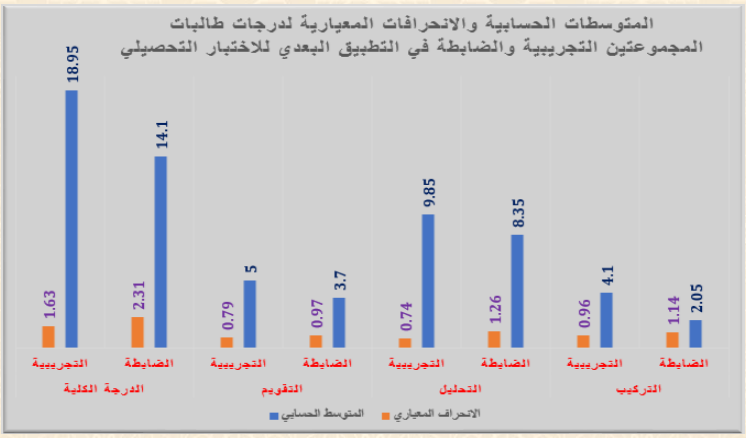
نتائج التحقق من صحة الفرض الأول: نصَّ الفرض الأول على "لا توجَد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي عند مستويات بلوم المعرفية العليا (التركيب، والتحليل، والتركيب)"، وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" للمجموعات المستقلة؛ للتعرف على دلالة الفروق بين درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي، وجاءت نتائج اختبار "ت" الخاصة بالتحقق من صحة هذا الفرض على النحو التالي:

جدول (٧) يوضح دلالة الفروق بين نتائج مجموعتي الدراسة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي

المستويات المعرفية للاختبار	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	
التركيب	الضابطة	٢,٠٥	١,١٤	٣٨	٦,١١	٠,٠٠	دالة
	التجريبية	٤,١٠	٠,٩٦				
	الضابطة	٨,٣٥	١,٢٦	٣٨	٤,٥٦	٠,٠٠	دالة

المستويات المعرفية للاختبار	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	
التحليل	التجريبية	٩,٨٥	٠,٧٤				
التقويم	الضابطة	٣,٧٠	٠,٩٧	٣٨	٤,٦١	٠,٠٠	دالة
	التجريبية	٥,٠٠	٠,٧٩				
الدرجة الكلية للاختبار	الضابطة	١٤,١٠	٢,٣١	٣٨	٧,٦٥	٠,٠٠	دالة
	التجريبية	١٨,٩٥	١,٦٣				

يتضح من تلك النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي، وذلك في جميع أبعاد الاختبار وعلى الدرجة الكلية للاختبار، وجاءت الفروق جميعُها لصالح المجموعة التجريبية، وهو ما يعني رفض صحة الفرض الأول، والقبول بصحة الفرض البديل وهو "توجَد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي"؛ ويوجز الشكل التالي النتائج الخاصة بدرجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي.



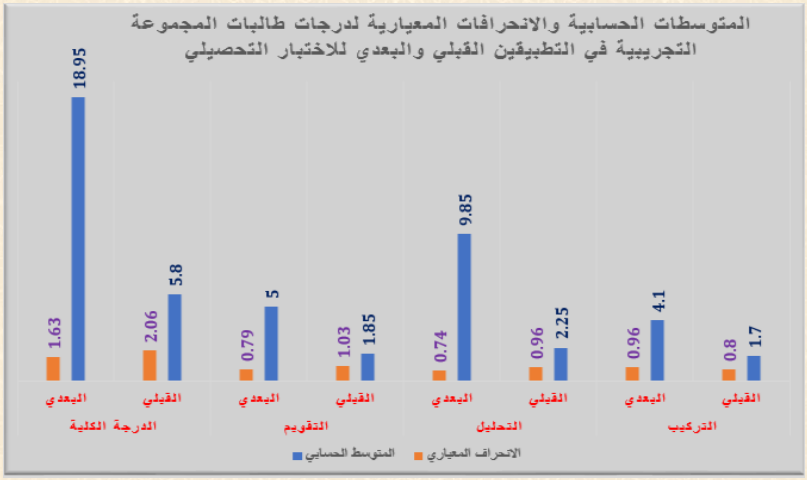
شكل (١) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي

نتائج التحقق من صحة الفرض الثاني: نصَّ الفرض الثاني على "لا توجَد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي عند مستويات بلوم المعرفية العليا (التركيب، والتحليل، والتركيب)"، وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" للمجموعات المرتبطة؛ للتعرف على دلالة الفروق بين درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي، وجاءت نتائج اختبار "ت" الخاصة بالتحقق من صحة هذا الفرض على النحو التالي:

جدول (٨) يوضح دلالة الفروق بين نتائج المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي

المستويات المعرفية	التطبيق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	
التركيب	القبلي	١,٧٠	٠,٨٠	١٩	٧,٧١	٠,٠٠	دالة
	البعدي	٤,١٠	٠,٩٦				
التحليل	القبلي	٢,٢٥	٠,٩٦	١٩	٢٤,٤٢	٠,٠٠	دالة
	البعدي	٩,٨٥	٠,٧٤				
التقويم	القبلي	١,٨٥	١,٠٣	١٩	١١,٩١	٠,٠٠	دالة
	البعدي	٥,٠٠	٠,٧٩				
الدرجة الكلية للاختبار	القبلي	٥,٨٠	٢,٠٦	١٩	٢٠,٤٨	٠,٠٠	دالة
	البعدي	١٨,٩٥	١,٦٣				

يتضح من النتائج السابقة وجود فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والقبلي لاختبار الجوانب المعرفية للحس العلمي، وذلك في جميع أبعاد الاختبار وعلى الدرجة الكلية للاختبار، وجاءت الفروق جميعها لصالح التطبيق البعدي، وهو ما يعني رفض صحة الفرض الثاني، والقبول بصحة الفرض البديل وهو "توجَد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي، وذلك لصالح التطبيق البعدي"؛ ويوجز الشكل التالي النتائج الخاصة بدرجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي.



شكل (٣) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي

وللتعرّف على أثر بيئة التعلم القائمة على التعلم المقلوب على التحصيل الدراسي لطالبات مقرر استخدامات الحاسب الآلي في التدريس بكلية التربية بجامعة حائل، تم حساب مربع إيتا؛ وجاءت النتائج على النحو الموضح في الجدول التالي:

جدول (٩) يوضح حجم تأثير بيئة التعلم القائمة على التعلم المقلوب على التحصيل الدراسي لدى طالبات المجموعة التجريبية

المستويات المعرفية للاختبار التحصيلي	التطبيق	المتوسط الحسابي	درجة الحرية	قيمة "ت"	حجم التأثير (مربع ايتا)	
التركيب	القبلي	١,٧٠	١٩	٧,٧١	٠,٧٥	كبير
	البعدي	٤,١٠				
التحليل	القبلي	٢,٢٥	١٩	٢٤,٤٢	٠,٩٧	كبير
	البعدي	٩,٨٥				
التقويم	القبلي	١,٨٥	١٩	١١,٩١	٠,٨٨	كبير
	البعدي	٥,٠٠				
الدرجة الكلية للاختبار	القبلي	٥,٨٠	١٩	٢٠,٤٨	٠,٩٥	كبير
	البعدي	١٨,٩٥				

وتشير تلك النتائج إلى حجم التأثير الكبير لبيئة التعلم القائمة على التعلم المقلوب على التحصيل الدراسي لطالبات مقرر استخدام الحاسب الآلي في كلية التربية بجامعة حائل، وذلك

بالنسبة لكل مستوى معرفي على حِدة، وبالنسبة للدرجة الكلية على الاختبار بشكل عام، وتوضح تلك النتائج ما يلي:

- يمكِن تفسير ٧٥% من التباين الكلي لدرجات طالبات المجموعة التجريبية في مستوى التركيب، في ضوء استخدام بيئة التعلم القائمة على التعلم المقلوب.
- يمكِن تفسير ٩٧% من التباين الكلي لدرجات طالبات المجموعة التجريبية في مستوى التحليل، في ضوء استخدام بيئة التعلم القائمة على التعلم المقلوب.
- يمكِن تفسير ٨٨% من التباين الكلي لدرجات طالبات المجموعة التجريبية في مستوى التقويم، في ضوء استخدام بيئة التعلم القائمة على التعلم المقلوب.
- يمكِن تفسير ٩٥% من التباين الكلي لدرجات طالبات المجموعة التجريبية على الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي، في ضوء استخدام بيئة التعلم القائمة على التعلم المقلوب.

وتوضح تلك النتائج أن استخدام بيئة التعلم القائمة على التعلم المقلوب قد أحدَث تأثيرًا كبيرًا في تنمية التحصيل الدراسي لمقرر الحاسب الآلي، لدى طالبات المجموعة التجريبية.

تفسير النتائج ومناقشتها:

أظهرت نتائج البحث حجم الأثر الكبير لبيئة التعلم القائمة على التعلم المقلوب على التحصيل الدراسي لمقرر استخدامات الحاسب الآلي في التدريس، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي، وذلك بالنسبة لكل مستوى معرفي على حِدة، وبالنسبة للدرجة الكلية على الاختبار، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي، وذلك بالنسبة لكل مستوى معرفي على حدة، وبالنسبة للدرجة الكلية على الاختبار، وجاءت الفروق جميعُها لصالح التطبيق البعدي.

ويمكِن تفسير تلك النتائج على النحو التالي:

- أتاحت بيئة التعلم القائمة على التعلم المقلوب تقديم المحتوى التعليمي بصورة أكثر جاذبية بالنسبة للطالبات، حيث تجمع تلك البيئة بين الوسائط المتعددة السمعية والبصرية، بما في ذلك الصور ومقاطع الفيديو؛ مما ساعد على عرض المحتوى التعليمي بصورة يَسهل استيعابها، وتزيد من دافعيتهن للتعلم والتحصيل الدراسي.
- مكّنت بيئة التعلم المقلوب كل طالبة من التقدم في عملية التعلم حسب خطواتها الذاتية، والإفادة من الإمكانات المتاحة في بيئة التعلم المقلوب، مثل: مراجعة المحتوى التعليمي حسب الحاجة دون الارتباط بالزمن المخصص لشرح هذا المحتوى في قاعة المحاضرات، إمكانية التركيز على النقاط والفقرات التي تبدو صعبةً من وجهة نظر كل طالبة على حِدة، تتوفر في بيئة التعلم المقلوب تغذية راجعة فورية تمكِّن كلَّ طالبةٍ من تصحيح مسار تعلمِها، ومعرفة نقاط القوة والضعف لديها بشكل مستمر.
- تتوفر في بيئة التعلم المقلوب العديد من الفرص لتفاعل طالبات المجموعة التجريبية مع المحتوى التعليمي، بالإضافة إلى التفاعل بين الطالبات أنفسهن، من خلال التواصل عبر بيئة التعلم المقلوب، وهو ما ساعد على إشراك معظم الطالبات في أنشطة التعلم، والتغلب على مشكلة الخجل والتردّد، التي تَحولُ دون مشاركة الطالبات في تلك الأنشطة ضمن بيئات التعلم التقليدية.
- أدى استخدام بيئة التعلم المقلوب إلى إفساح المزيد من الوقت للأنشطة العملية والمناقشات المفتوحة حول مقرر استخدامات الحاسب الآلي في التدريس، وتقديم العديد من الأمثلة العملية الحديثة حول تلك الاستخدامات، بما يشمل بيئة التعلم المقلوب ذاتها، وهو ما أدى إلى إثارة اهتمام الطالبات بالمحتوى الدراسي بدرجة أكبر، وطرح الآراء المختلفة حول استخدامات الحاسب الآلي في التدريس، خاصة في ظل الظروف التي فرضتها جائحة كوفيد – ١٩، وبهذا ابتعدت المناقشات في قاعة المحاضرات عن الصورة التقليدية القائمة على التركيز على الجانب النظري بشكل يفوق الجانب العملي.

وتتفق النتائج السابقة مع ما ورد في الأدب التربوي والدراسات السابقة حول أثر التعلم المقلوب في تنمية العديد من المتغيرات ذات الصلة بالعملية التعليمية، ومنها: تنمية مستوى التحصيل الدراسي في دراسات (الرواجفة، ٢٠١٩)، و(Boyraz ؛Sirakaya & Ozdemir,2018 & Ocak,2017)، بالإضافة إلى ما أوضحته دراسة رزق (٢٠٢٠) حول الأثر الإيجابي للتعلم المقلوب في استيعاب المفاهيم الفيزيائية، ودراسة الحارثي (٢٠١٨) حول فاعلية بيئة التعلم المقلوب في تنمية مهارات إنتاج المقررات الإلكترونية.

ملخص النتائج (Conclusion):

١- توجَد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي، عند مستويات بلوم المعرفية العليا (التركيب، والتحليل، والتركيب).

٢- توجَد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي، عند مستويات بلوم المعرفية العليا (التركيب، والتحليل، والتركيب).

توصيات البحث ومقترحاته:

- استخدام بيئة التعلم القائمة على التعلم المقلوب في تدريس المقررات التعليمية لمختلف التخصصات في المرحلة الجامعية، لما لها من أثر في رفع مستوى التحصيل الدراسي عند المستويات المعرفية العليا (التركيب، التحليل، التقويم).
- تدريب أعضاء هيئة التدريس على استخدام بيئة التعلم القائمة على التعلم المقلوب في تدريس المقررات التعليمية في المرحلة الجامعية.
- إجراء المزيد من الأبحاث والدراسات المتعلقة ببيئات التعلم الإلكترونية، بما يتناسب مع متطلبات رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ وأهدافها، مثل:
  - دراسة واقع استخدام بيئات التعلم في الجامعات السعودية.

المراجع

أولًا: المراجع العربية:

أبو موسى، مفيد أحمد؛ الصوص، سمير عبد السلام. (٢٠١٤). *التعليم المدمج بين التعليم التقليدي والتعليم الإلكتروني*. دار الأكاديميون للنشر والتوزيع.

الحارثي، إيمان عوضة. (٢٠١٩). فاعلية بيئة تعليمية قائمة على التعلم المقلوب في تنمية مهارات إنتاج المقررات الإلكترونية لدى طالبات الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة أم القرى. *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية*، ١١ (١)، ١ – ٣١.

الذويخ، نورة صالح. (٢٠١٤). أثر تطبيق مفهوم الصف المقلوب على نمو مهارات التعلم الذاتي لدى طالبات المستوى الثالث في مقرر الحاسب 2، *مجلة المعرفة*، النسخة الإلكترونية، (٢٣٣).تم الاسترجاع من https://cutt.us/ZRij1.

الرواجفة، فيصل شوكت. (٢٠١٩). فاعلية استخدام التعلم المقلوب في تنمية التحصيل المعرفية في مادة العلوم لدى طلبة الصف الثالث الأساسي (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الشرق الأوسط.

رزق، أحمد عبد الدايم. (٢٠٢٠). أثر استراتيجية الصف المقلوب في استيعاب المفاهيم الفيزيائية لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة العلوم التربوية بكلية التربية بقنا، ٤٥ (٤٥)، ٦٦ – ١٠٠.

زيتون، حسن حسين. (٢٠٠٥). رؤية جديدة في التعليم (التعليم الإلكتروني المفهوم – القضايا – التطبيق – التقييم). الرياض: الدار الصولتية للتربية.

سمرة، عماد عبد العزيز. (٢٠١٦). أثر اختلاف استراتيجية التعلم الإلكتروني المقلوب على تنمية التحصيل المعرفي والكفاءة الذاتية لدى عينة من طلاب قسم المعلومات بكلية العلوم الاجتماعية. *مجلة الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية*، (٢٨)، ٤٥ –١٠٩.

الشاذلي، عادل إبراهيم. (٢٠١٨). فاعلية استراتيجية التعلم المقلوب في تنمية بعض مفاهيم الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة الإعدادية في المسار المصري بمحافظة الأحساء. *مجلة كلية التربية بجامعة الأزهر*، ١٧٧(٢)، ٧٣٢ – ٧٨٢.

الشرمان، عاطف أبو حميد. (٢٠١٥). *التعليم المدمج والتعليم المعكوس*. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

شرير، ميسر ناصر. (٢٠١٧). *فاعلية توظيف بيئة تعليمية قائمة على الصف المقلوب في تنمية النحو والاتجاه نحوه لدى طالبات الصف التاسع الأساسي بغزة* (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية بغزة.

العجلان، عبد الرحمن بن عبد العزيز. (٢٠٢٠). المتطلبات اللازم توافرها لتطبيق التعليم المدمج في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين. ورقة مقدَّمة للمؤتمر *الدولي (الافتراضي) لمستقبل التعليم الرقمي في الوطن*

العربي خلال الفترة ٣٠ أكتوبر – ٢ نوفمبر ٢٠٢٠م، المملكة العربية السعودية، تم استرجاع الملخص من موقع https://shortest.link/1tsN.

الغامدي، فوزية عبد الرحمن. (٢٠١١). *أثر تطبيق التعليم المدمج باستخدام نظام إدارة التعلم بلاك بورد على تحصيل طالبات مقرر إنتاج واستخدام الوسائل التعليمية بجامعة الملك سعود* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الملك سعود.

الفهيد، تركي فيصل. (٢٠١٥). *واقع استخدام التعليم المدمج في تدريس العلوم الطبيعية في المرحلة الثانوية من وجهة نظر مشرفي ومعلمي العلوم بمنطقة القصيم* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة أم القرى.

نبهان، أسماء جمال. (٢٠١٨). *فاعلية بيئة الفصول المنعكسة القائمة على التعلم التشاركي عبر الويب في تنمية بعض المفاهيم التكنولوجية وقيم المواطنة الرقمية لدى طالبات الصف الثامن الأساسي بمحافظات غزة* (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية.

ثانيًا: المراجع العربية (مترجمة):

Abu Musa, Mufeed Ahmed; Al-Sous, Samir Abdel Salam (2014). *Blended education between traditional education and e-learning.* Jordan: Academic House for Publishing and Distribution.

Al-Harthy, Iman Awadah (2019). The effectiveness of an educational environment based on flipped learning in developing the skills of producing electronic courses for female graduate students in the College of Education at Umm Al-Qura University. *Umm Al-Qura University Journal of Educational and Psychological Sciences*, 11 (1), 31-1.

Al-Thuwaikh, Noura Saleh (2014). The effect of applying the concept of the flipped classroom on the development of self-learning skills for third-level students in Computer Course 2, *Knowledge Journal*, electronic version, (233). Retrieved from https://cutt.us/ZRij1.

Al-Rawajfa, Faisal Shawkat (2019). *The effectiveness of using flipped learning in developing cognitive achievement in science for third grade students* (unpublished master's thesis). Middle East University. Jordan.

Rizk, Ahmed Abdel-Dayem (2020). The effect of the flipped classroom strategy on understanding the physical concepts of secondary school students. *Journal of Educational Sciences, Faculty of Education, Qena*, 45 (45), 66-100.

Zeitoun, Hassan Hussein (2005). *A new vision in education (e-learning concept - issues - application - evaluation).* Riyadh: Al-Saltiya House of Education.

Samra, Imad Abdulaziz (2016). The effect of the different inverted e-learning strategy on the development of cognitive achievement and self-efficacy among a sample of students of the Information Department at the College of Social Sciences. *Journal of the Arab Society for Educational Technology*, (28), 45-109.

El-Shazly, Adel Ibrahim (2018). The effectiveness of the inverted learning strategy in developing some concepts of intellectual security among middle school students in the Egyptian track in Al-Ahsa Governorate. *Journal of the Faculty of Education at Al-Azhar University*, 177(2), 732-782.

Sharman, Atef Abu Hamid (2015). *Blended and Flipped Learning*, Amman: Dar Al Masirah for Publishing and Distribution.

Sharier, Maysir Nasser (2017). *The effectiveness of employing an educational environment based on the flipped classroom in developing grammar and the trend towards it among the ninth grade students in Gaza* (unpublished master's thesis). The Islamic University of Gaza, Palestine.

Al-Ajlan, Abdul Rahman bin Abdulaziz (2020). Requirements for the application of blended education at the secondary stage in the Kingdom of Saudi Arabia from the point of view of teachers. *Paper presented to the (Virtual) International Conference on the Future of Digital Education in the Arab World during the period October 30 - November 2, 2020, Kingdom of Saudi Arabia*. The summary was retrieved from https://shortest.link/1tsN.

Al-Ghamdi, Fawzia Abdel-Rahman (2011). *The impact of the application of blended learning using the Blackboard Learning Management System on the achievement of female students in the production and use of educational aids course at King Saud University* (unpublished master's thesis). King Saud University, Riyadh.

Al-Fhaid, Turki Faisal (2015). *The reality of using blended learning in teaching natural sciences at the secondary level from the point of view of science supervisors and teachers in Qassim region* (unpublished master's thesis). Umm Al Qura University, Makkah.

Nabhan, Asmaa Jamal (2018). *The effectiveness of the reflective classroom environment based on participatory learning via the web in developing some technological concepts and digital citizenship values among eighth grade students in Gaza governorates* (unpublished master's thesis). Islamic University, Palestine.

ثالثاً: المراجع الأجنبية:

Agbonifo, O. Catherine. (2014). A Framework for Enhancing Students' Participation in E-learning Environment using Motivational Factors, *International Journal of Computer Applications*, 107(14), 1-4.

Bergmann J. & Sams, A. (2012). *Flip your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day.* Washington, DC: International Society for Technology in Education

Boyraz, Serkan and Ocak, Gurbuz. Im and Ocak, Gurbuz. (2017). Implementation of flipped education into Turkish EFL teaching context. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 13(2), 426-439.

Butzler, K. (2016). The synergistic effects of self-regulation tools and the flipped classroom. *Computers in the Schools*, 33(1), pp 11–23.

Cakir, M. (2008). Constructivist Approaches to Learning in Science and Their Implications for Science Pedagogy: A Literature Review, *International Journal of Environmental & Science Education*, 3(4), 193-206.

Shi-Chun ،D. ،Ze-Tian ،F. ،& Yi ،W. (2014 ،April). *The Flipped Classroom– Advantages and Challenges.* Paper Presented to International Conference on Economic Management and Trade Cooperation (EMTC 2014). Atlantis Press.

Sirakaya, Didem and Ozdemir, Seleuk. (2018). The Effect of a Flipped Classroom Model on Academic Achievement, Self-Directed Learning Readiness, Motivation and Retention. *Malaysian Online Journal of Educational Technology*. 6 (1), 76-91.

Sorgenfrei, C., & Smolnik, S. (2016). The effectiveness of e-learning systems: A review of the empirical literature on learner control. Decision Sciences, *Journal of Innovative Education*, 14(2), 154-184.

Sudarmika, P., Santyasa, I.W. & Divayana, D. G. (2020). Comparison between Group Discussion Flipped Classroom and Lecture on Student Achievement and Student Characters. *International Journal of Instruction*. 13(3). 171-186. 10.29333/iji.2020.13312a. Retrieved from http://www.e-iji.net/dosyalar/iji_2020_3_12.pdf

Walsh,Kelly.(2013).*The Flipped Classroom*.Boston: Hampton Publications.

درجة تمكن مشرفي اللغة العربية بمنطقة حائل من كفايات الإشراف التربوي الإلكتروني

The degree to which the Arabic language supervisors in the Hail region are able to achieve the competencies of electronic educational supervision

إعداد

د. علي بن عيسى بن علي الشمري

أستاذ مناهج وطرق تدريس اللغة العربية المساعد قسم المناهج وطرق التدريس-كلية التربية– جامعة حائل

Dr.Ali Eisa Alshammari

Assistant Professor of Curricula and Teaching Methods of Arabic Language College of Education University of Hail

د. تركي بن نزال بن عودة الشمري

مشرف لغة عربية بمكتب إشراف شمال حائل مكتب إشراف الشمال– إدارة التعليم بحائل

Dr.Turki Nazzal Alshammari

Arabic Language Supervisor in the Supervision Office of North Hail North Supervision Office Education Department in Hail

DOI: 10.36046/2162-000-010-015

ملخص:

هدفت الدراسة إلى تعرف درجة تمكن مشرفي اللغة العربية بمنطقة حائل من كفايات الإشراف التربوي الإلكتروني، ولتحقيق أهدافها استخدم الباحثان المنهج الوصفي القائم على استفتاء مكون من ستة محاور، وبعد التحقق من صدق أداة الدراسة وثباتها، طُبِّقت على جميع مشرفي اللغة العربية بمنطقة حائل خلال الفصل الدراسي الثاني لعام ١٤٤٢هـ وعددهم (٢٥) مشرفًا، وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها: تمكن مشرفي اللغة العربية بمنطقة حائل من كفايات الإشراف التربوي المرتبطة بدرجة كبيرة جدًا وكبيرة في جميع المحاور، عدا محور الكفايات المرتبطة باستخدام التقنيات الحديثة في التعليم الإلكتروني حيث كانت درجة تمكن المشرفين من كفايات هذا المحور كبيرة، وقد جاءت كفاية (أستطيع التعديل في محتوى الكتب الإلكترونية) كأقل كفاية من كفايات الإشراف التربوي الإلكتروني على مستوى جميع المحاور في درجة تمكن مشرفي اللغة العربية منها، وفي ضوء ما أسفرت عنه من نتائج أوصت الدراسة بما يلي: ضرورة تطوير كفايات الإشراف التربوي الإلكتروني بما يساعد مشرف اللغة العربية على التمكن من تلك الكفايات، والاستفادة من قائمة الكفايات المستخدمة في هذه الدراسة بالعمل على إعداد وبناء برامج تدريبية لمشرفي اللغة العربية لتطوير كفايات الإشراف التربوي الإلكتروني لديهم، كذلك تنظيم دورات تدريبية تستهدف رفع كفايات الإشراف الإلكتروني التربوي المرتبطة بكفايات استخدام التقنيات الحديثة في التعليم الإلكتروني لدى مشرفي اللغة العربية. كما اقترحت الدراسة إجراء بحوث ودارسات مستقبلية تأتي استكمالا لموضوع الدراسة الحالية.

الكلمات المفتاحية: كفايات الإشراف، الإشراف التربوي، الإشراف الإلكتروني، مشرفو اللغة العربية، منطقة حائل.

Abstract

The aim of the research: to know the degree to which the Arabic language supervisors in the Hail region were able to compete with the electronic educational supervision، and to achieve the goal of the research: the researchers used the descriptive approach based on a questionnaire consisting of six axes، and after verifying the validity and reliability of the research tool، it was applied to all Arabic language supervisors in the Hail region. During the second semester of the year 1442 AH، there were (25) supervisors. The research reached a number of results، the most important of which are: The Arabic language supervisors in the Hail region were able to achieve the educational supervision competencies related to a very large and great degree in all axes، except for the competencies axis related to the use of modern technologies in e-learning، where the degree to which the supervisors were able to meet the competencies of this axis was great. The adequacy of (I can modify the content of e-books) came as less than the competencies of electronic educational supervision at the level of all axes in the degree to which the Arabic language supervisors were able to do so. In light of the results of the research، the research recommended the following: The need to develop the competencies of electronic educational supervision in a way that helps the Arabic language supervisor to master these competencies، and to benefit from the list of competencies used in this study by working on preparing and building training programs for Arabic language supervisors to develop the competencies of educational supervision. They also organize training courses aimed at raising the competencies of educational electronic supervision related to the competencies of using modern technologies in e-learning among Arabic language supervisors. The research also suggested conducting future research and studies that complement the current research topic.

Keywords: Supervision competencies، educational supervision، electronic supervision، Arabic language supervisors، Hail region.

مقدمة:

اهتمت المملكة العربية السعودية بتعليم اللغة العربية وتعلمها انطلاقا من كونها لغة القرآن الكريم أولاً، واللغة الرسمية للدولة ثانيًا، فاهتمت ببناء مناهجها وتطويرها من حين لآخر حسب مستجدات العصر، كذلك اهتمت بمعلمي اللغة العربية وإعدادهم الإعداد الأمثل قبل وأثناء الخدمة، وتزويدهم بكل جديد على الساحة التربوية والتعليمية من أساليب واستراتيجيات تدريسية ترفع من مستوى متعلمي اللغة العربية وتمكنهم من مهاراتها، ولذلك قامت وزارة التعليم بالعمل على اختيار المشرفين التربويين الأكفاء القادرين على تزويد المعلمين بكل ما يستجد على الساحة التربوية من أساليب تدريسية وتقنيات إلكترونية تعليمية من شأنها العمل على الرفع من مستوى تدريس اللغة العربية بكافة فروعها ومهاراتها.

إن اهتمام الوزارة باختيار المشرفين الإكفاء دليل على اهتمامها بعملية الإشراف التربوي الذي عرفه الطعاني (٢٠١٠: ١٩) بأنَّه: "عملية تعاونية قيادية ديمقراطية منظمة، تعنى بالموقف التعليمي التعلُّمي بجميع عناصره من مناهج، ووسائل، وأساليب، وبيئة، ومعلم، وطالب، وإدارة، وتهدف دراسة العوامل المؤثرة في ذلك الموقف وتقييمها للعمل على تحسينها وتنظيمها من أجل تحقيق أهداف العملية التعليمية التعلُّمية". وقد عبَّر عنه المغيدي (٢٠١٢: ١٩) بقوله: "عملية تربوية تهدف إلى مدِّ يدِ العون والمساعدة للمعلم والطالب من أجل تطوير وتسهيل عملية التعليم والتعلم بجميع أبعادها، وتحقق نمو التلاميذ الفكري، والمعرفي، والنفسي، والعاطفي، من خلال تطوير المجالات التربوية التالية: (مجال العلاقات الإنسانية، مجال القيادة، مجال حاجات الطلاب وتقويمهم، مجال المنهج، مجال تطوير النمو المهني للمعلم المتدرب، مجال العملية التعليمية، مجال علاقة المدرسة بالمجتمع، مجال التقويم، مجال الاتصال التربوي، مجال التدريب)، وهي تهدف في مجملها إلى إيجاد مناخ مدرسي فعَّال ينعكس أثره في المظاهر التالية: (التقدم التحصيلي للطلاب، علاقة حميمة بين أعضائها، علاقة مميزة بالمجتمع، تحقيق غايات المجتمع الكبير) ".

ويمكن القول بأنَّ الإشراف التربوي في مجال تعليم اللغة العربية عملية تعاونية تكاملية ديمقراطية، تهدف إلى تجويد وتحسين البيئة التعليمية التربوية الخاصة بتعليم اللغة العربية، من خلال

الاهتمام بكافة عناصـــر العملية التعليمية وربطها ببعضـــها البعض، وتقديم يد العون لمعلم اللغة العربية في جوٍّ من الاحترام المتبادل، بما يساعده على تطوير ذاته مهنيًّا وعلميًّا، وبما يساعده على القيام بواجباته في أكمل صـــوره مما ينعكس إيجابًا في صـــالح المتعلم، وبما يحقق أهداف النظام التعليمي التربوي للمدرسة.

وتبرز أهمية الإشراف التربوي في مجال تعليم اللغة العربية من خلال سعيه إلى تحقيق عدد من الأهداف. الـــمغيدي (٢٠١٢: ٢٢) من أبرزها إتاحة المجال لمعلم اللغة العربية كي يواجه الموقف التعليمي بأكمله على أرض الواقع ويتكيف معه، وإعطائه الفرص الحقيقية لاكتســـاب الخبرات العملية والـــمهارات الأساسية اللازمة ليكون معلمًا متمكنًا في اللغة العربية، من خلال استكمال النواحي الفنية اللازمة للتعامل مع التغيرات التقنية الـــمتسارعة، واكسابه لجوانب العملية التطبيقية التي تلزم معلم اللغة العربية المستقبلي.

ولكون الإشـــراف التربوي يمثل أحد أهم حقول التربية، فهو يتأثر ويؤثر بها، فقد ذكر البابطين (٢٠٠٤: ١٨٥) أنَّه عندما كانت التربية التقليدية تنظر إلى المعلم على أنه محور للعملية التعليمية، كان الإشـراف التربوي حينئذ ينظر للمشـرف التربوي –المفتش– على أنه محور للعملية الإشـرافية، وحين كانت التربية التقليدية تنظر إلى الكتاب المدرسـي على أنه محور للعملية التعليمية كان الإشـــراف التربوي ينظر إلى اللوائح والأنظمة والتعاميم الصـــادرة عن الإدارة المركزية على أنها محور للعملية الإشرافية، وبعد أن طبقت التربية الحديثة مفهوم المتعلم محور للعملية التعليمية، أصبح الإشراف التربوي ينظر للمعلم على أنه محور للعملية الإشرافية، فتنوعت أساليب الإشراف التربوي وأنماطه، لتراعي الفروق الفردية بين الـــمعلمين، الذين لا يستجيبون بطريقة واحدة لأسلوب إشرافي واحد؛ نتيجة لاختلافهم في الخصائص الشخصية والمهنية، وتبعًا لذلك فقد تعددت أنواع الإشراف التربوي، ومن أبرز تلك الأنواع الإشراف التربوي الإلكتروني الذي عرَّفه الـــمغيدي (٢٠١٢: ٩٦) بأنَّه: "عبارة عن نمط إشـــرافي يقدم أعمال ومهام الإشـــراف التربوي عبر الوســـائط المتعددة على الحاسب الآلي وشبكاته إلى المعلم والمدارس، بشكل يتيح له إمكانية التفاعل النشط مع المشرفين التربويين، أو مع أقرانه ســـواء كان ذلك بصـــورة متزامنة أو غير متزامنة، مع إمكانية إتمام هذه

العمليات في الوقت والمكان والسرعة التي تناسب ظروف المشرفين التربويين، فضلًا عن إمكانية إدارة هذه العمليات من خلال تلك الوسائط".

إنَّ الإشراف التربوي الإلكتروني يعد أحد دعائم تحقيق رؤية أهداف المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠؛ حيث إنَّ من أهدف الرؤية النهوض بالتعليم بالاستفادة من التقنية وتطبيقاتها، وتوظيفها في مختلف برامج العملية التعليمية بهدف تطويرها وتحسينها.

ويسعى الإشراف التربوي الإلكتروني في مجال تعليم اللغة العربية كما أشار لذلك المغيدي (٢٠١٢: ٩٦) إلى تحقيق أهداف الإشراف التربوي، ولكنه يمارس بأساليب وأنماط مختلفة عن تلك التي اعتادها المعنيون بالإشراف وهم المشرفون والمديرون والمعلمون، من أجل المساعدة على بناء ثقافة تقنية لكل من قائد المدرسة ومشرف ومعلم اللغة العربية، وتغيير نمط التفكير التقليدي إلى تفكير إبداعي وابتكاري، مما يتيح اكتساب الخبرة والتواصل المعرفي، ومساعدتهم على الاستفادة من جميع المؤسسات التعليمية، وتحقيق الاتصال الإلكتروني المتبادل بين السلطات التربوية وبين المدرسة والمجتمع المحلي.

وقد أكدت العديد من الدراسات التربوية أهمية استخدام الإشراف التربوي الإلكتروني في العملية التعليمية، كدراسة الغامدي (٢٠١١) التي أشارت إلى أهمية استخدام الإشراف الإلكتروني في تحقيق المهام الإشرافية، ودراسة داوود والرشيدي ورسمي (٢٠١٨) التي أكدت أن الإشراف التربوي الإلكتروني يساعد على النمو المعرفي للمشرف والمعلم، من خلال تعلم بعض اللغات الأجنبية، وتوفير التغذية الراجعة المستمرة لدى المعلم. وكذلك دراسة المعيدي (٢٠٢٠) التي أكدت إسهام الإشراف التربوي الإلكتروني في التنمية المهنية للمعلمات في مجالات التخطيط والتنفيذ والتقويم للتدريس.

ولدور الإشراف التربوي الإلكتروني البارز في العملية التعليمية، اهتمت الدراسات والبحوث بذلك من خلال إجراء العديد من الدراسات التي تناولت الإشراف التربوي الإلكتروني؛ حيث أجرى فاريلي Farley (٢٠١٠) دراسة هدفت إلى توفير معايير للإشراف الإلكتروني، والكشف عن درجة استخدام تقنيات الإشراف الإلكتروني في مدارس ولاية بنسلفانيا الأمريكية، وأظهرت

النتائج أن تقنيات الإشـــراف الإلكتروني في بيئة التعلم الإلكترونية كانت تســـتخدم بدرجة عالية، كما أجرى شـــوراتز وبيكت Schwratz & Bechet (٢٠١٤) دراســـة هدفت إلى معرفة فاعلية استخدام تكنولوجيا الـــمعلومات والاتصالات في الإشراف على المعلمين في السنة الأخيرة في جامعتين من جامعات ولاية ألينوي، وأظهرت النتائج أنَّ فاعلية استخدام تقنيات الـــمعلومات والاتصـــالات جاءت بدرجة كبيرة في الجامعة التي تدرس إلكترونيًا وبدرجة قليلة في الجامعة التي تدرس بالطريقة التقليدية، وفي البيئة العربية أجرى العنزي والـــمسعد (٢٠١٣) دراسة هدفت إلى الكشف عن درجة توافر كفايات الإشراف الإلكتروني لدى مشرفي ومشرفات الإدارة العامة للتعليم بمنطقة القريات، وقد توصلت الدراسة إلى أنَّ كفايات الإشراف الإلكتروني تتوفر بدرجة متوسطة في مجالي التقنيات الحديثة للتعلم الإلكتروني والتقويم الإلكتروني، كما أجرى الوردية (٢٠١٧) دراسة هدفت إلى التعرف على درجة توفر كفايات الإشراف الإلكتروني لدى المشرفين التربويين بمحافظة الداخلية، وقد توصلت الدراسة إلى أن كفايات الإشراف التربوي لدى المشرفين التربويين بمحافظة الداخلية جاءت بدرجة متوســـطة في محور التقويم الإلكتروني وقليلة في محور التعلم الإلكتروني، وأجرى النشوان (٢٠١٦) دراسة هدفت إلى معرفة مدى توظيف مشرفي اللغة العربية للحوسبة السحابية في توعية المعلمين بنواتج التعلم، وقد توصلت الدراسة إلى أن (٧٠%) من المشـــرفين التربويين والمعلمين بحاجة إلى التدريب على كيفية تحقيق نواتج تعلم مادة اللغة العربية، كذلك حاجة (٧٤%) من المشـــرفين التربويين للتدريب على الحوســـبة الســـحابية لتعريفهم بتطبيقاتها. وأجرى أيضًا داوود والرشيدي ورسمي (٢٠١٨) دراسة هدفت إلى تعرف دور الشبكة العنكبوتية في تفعيل الأساليب الإشرافية وتوصلت إلى أنَّ الإشراف التربوي الإلكتروني يساهم في النمو الـــمعرفي للمشرف والـــمعلم على حد سواء، ويتيح للمعلمين التدريب الـــمستمر دون تأثير على أعمالهم في مدارسهم، ودون تأثير أيضًا على عمل الـــمشرف التربوي وتفرغه لعملية التدريب، ويتطلب لتحقيق ذلك توفير الموارد البشرية المؤهلة لتفعيل الإشراف التربوي الإلكتروني، وللتعرف على معوقات وصـــعوبات تطبيق الإشـــراف التربوي الإلكتروني أجرى الكندي (٢٠١٨) دراســـة هدفت إلى التعرف على صعوبات الـــمتابعة الإشرافية الإلكترونية وسبل تطويرها من وجهة نظر

المشرفين التربويين، وتوصلت الدراسة إلى أنَّ أبرز تلك المعوقات هو ضعف خدمة الإنترنت من قبل مزود خدمة الإنترنت، بالإضافة إلى ضعف التنسيق بين الجهات الإشرافية التي تشرف على المتابعة الإلكترونية، وسطحية ثقافة المتابعة الإشرافية الإلكترونية. كما أجرى الصبحي (٢٠١٨) دراسة هدفت إلى التعرف على درجة توافر كفايات الإشراف الإلكتروني لمشرفات العلوم بمدينة مكة المكرمة، وجاءت نتائج الدراسة بأنَّ كفايات الإشراف الإلكتروني بشكل عام لدى مشرفات العلوم بمدينة مكة المكرمة متوفرة بدرجة متوسطة، وفي دراسة أخرى أجراها العرفج والعجمي والكثيري (٢٠١٩) دراسة هدفت إلى تحديد أهم معوقات تطبيق الإشراف التربوي الإلكتروني في مدارس التعليم العام من وجهة نظر المشرفات التربويات في منطقة الرياض، وكان من أبرز المعوقات التي توصلت لها الدراسة: البطء في شبكة الإنترنت، وضعف مستوى البنية التحتية للاتصالات، وإضافة إلى نقص الكوادر البشرية المتخصصة في تشغيل وصيانة أجهزة الحاسب الآلي، وفي دراسة أخرى أجراها هزايمة (٢٠٢٠) هدفت إلى التعرف على مدى توافر متطلبات تطبيق الإشراف التربوي الإلكتروني في محافظات شمال الأردن من وجهة نظر المشرفين التربويين، وتوصلت الدراسة إلى توافر تلك المتطلبات جاء بدرجة متوسطة، وفي دراسة أجراها المالك والدويش (٢٠٢٠) هدفت إلى التعرف على واقع تطبيق الإشراف الإلكتروني لدى المشرفات التربويات بمدينة الرياض، توصلت الدراسة إلى أنَّه توجد معوقات تَحُدُّ من تطبيق المشرفات التربويات بمدينة الرياض لأساليب الإشراف التربوي الإلكتروني بدرجة مرتفعة، ولعَّل أبرز تلك المعوقات هو ضعف الكفايات التقنية لدى المشرفات. كما أجرى العظامات (٢٠٢٠) دراسة هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة المشرفين التربويين في مديرية تربية الزرقاء الأولى للإشراف الإلكتروني من وجهة نظرهم، وقد أظهرت النتائج أن درجة ممارسة المشرفين التربويين في مديرية تربية الزرقاء لمفهوم الإشرافي التربوي الإلكتروني على الأداة بشكل عام جاء بدرجة متوسطة، وفي دراسة أجرها أبو غزالة وسلامة (٢٠٢٠) هدف إلى التعرف على درجة إمكانية تطبيق الإشراف التربوي الإلكتروني من وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين في محافظة جرش، توصلت الدراسة إلى أنَّ الإمكانات التكنولوجية الحديثة والمادية أحد معوقات التطبيق بدرجة متوسطة. وفي دراسة

أخرى للمعبدي (٢٠٢٠) هدفت إلى تعرف درجة إسهام الإشراف الإلكتروني في التنمية المهنية لمعلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة في مدينة مكة المكرمة، وخلصت النتائج إلى إسهام الإشراف التربوي الإلكتروني في التنمية المهنية لمعلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة بمدينة مكة جاء بدرجة متوسطة.

وقد أوصت هذه الدراسات جميعها بالاهتمام بالإشراف التربوي الإلكتروني في العملية التعليمية وتطويره، والتغلب على معوقاته وصعوباته، خصوصًا بما يتعلق بالكوادر البشرية، وجعل المشرف التربوي أكثر إيجابية في عملية الإشراف التربوي، ونظرًا لأن التمكن من كفايات الإشراف التربوي الإلكتروني هي أهم الدعائم التي تمكن مشرف اللغة العربية التربوي من أداء مهمته بنجاح واقتدار بتفعيل الإشراف التربوي الإلكتروني على الوجه الأمثل، وقد أفاد الباحث من الدراسات السابقة في إعداد أدوات الدراسة وموادها، وقد تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بأنها جاءت بهدف العمل على تطوير أداء مشرف اللغة العربية التربوي بالكشف عن مدى تمكنه من كفايات الإشراف التربوي الإلكتروني حتى يحسَّن ذلك من عملية تعليم اللغة العربية في مدارس التعليم العام وبجودها. إذ -لم يجد الباحث- حسب اطلاعه أي دراسة أجريت في المملكة العربية السعودية تناولت الموضوع.

إنَّ الإشراف التربوي الإلكتروني في مجال تعليم اللغة العربية كغيره من المجالات الأخرى يتضمن أنواعًا عدة باستخدام تقنيات تكنولوجية رقمية، أوضحها السليم والعودة (٢٠٠٨) بالتالي: أولاً: الإشراف المعتمد على الحاسب الآلي: وهو الإشراف الذي يتم بواسطة الحاسب الآلي وبرمجياته ويُقدَّم من خلال وسائط التخزين المختلفة، فهو يتيح للمعلم التفاعل مع ما يقدم له دون التفاعل مع المشرف التربوي أو مع الأقران. والثاني: الإشراف المعتمد على الشبكات، وهو إشراف يتم من خلال إحدى شبكات الاتصال المحلية أو الإنترنت، ويتيح هذا النوع فرصة التفاعل النشط بين المعلمين والمشرفين التربويين من جهة وبين المعلمين والأقران من جهة أخرى. أما النوع الثالث: الإشراف الرقمي، وهو الإشراف الذي يتم من خلال وسائط تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الرقمية. والنوع الأخير: الإشراف عن بعد، وهو الإشراف الذي يتم من

خلال كافة الوسائط التقليدية أو الحديثة ويكون فيه المعلمون بعيدين مكانيًا أو زمانيًا أو الاثنين معًا عن المشرف التربوي.

ويستخدم الإشراف التربوي الإلكتروني في مجال تعليم اللغة العربية العديد من التقنيات؛ لعلَّ من أهمها ما ذكرته الدراسات التربوية كدراسة الضالعي (٢٠١٨)، ودراسة أبو غزالة وسلامة (٢٠٢٠) التي ذكرت أهم تلك التقنيات مثل الوسائط المتعددة، ومؤتمرات الفيديو، وخدمات نقل الملفات ونسخها وكذلك المواقع الإلكترونية، والسبورة الإلكترونية، ومجموعة الأخبار، ومشاركة التطبيقات، والبريد الإلكتروني، والفصول الافتراضية، وغرف المحادثة والموجات الدقيقة، وغيرها من التقنيات الحديثة بشكل متزامن وغير متزامن التي عملت على تحرير الإشراف التربوي من القيود التقليدية. ويضيف الباحثان على ذلك نماذج (الفورمز) الخاصة بإعداد الأسئلة الإلكترونية، وتطبيقTeams ، ومنصة مدرستي، وكذلك تطبيقات التواصل الاجتماعي (كالواتساب)، و(التلقرام)، وقنواته المتعددة بما يخدم عملية الإشراف التربوي الإلكتروني في مجال تعليم اللغة العربية.

ويمكن القول إن الإشراف التربوي الإلكتروني في مجال تعليمية اللغة العربية بهذه التقنيات الآنفة الذكر يمكن أن يعمل على حل مشاكل الإشراف التربوي التقليدي، وهو ما أكدته دراسة عبد العزيز (٢٠١٧) من أنَّ نموذج الإشراف التربوي الإلكتروني يحقق عدة مزايا في الإشراف التربوي؛ حيث يوفر الوقت والجهد والتكلفة لكل من المشرف والمعلم، وكذلك فإنَّ هذا النموذج سيكون الأكثر شيوعًا في المستقبل.

إنَّ الانتقال من الإشراف التربوي التقليدي في مجال تعليم اللغة العربية إلى الإشراف التربوي الإلكتروني يتطلب اتخاذ عدد من الإجراءات، أوضحها هزايمة (٢٠٢٠)، حيث ذكر أنَّ أول تلك الإجراءات هو تطوير البنية التحتية، ويقصد بها توفير شبكة اتصالات عالمية، لديها القدرة على الاتصال بين جميع الدراس، وكذلك المدراس، ومكاتب وإدارات التعليم، ووكالة الإشراف التربوي، وثاني تلك الإجراءات هو توفير الموارد البشرية؛ حيث لابد من وجود كوادر بشرية تتعامل مع النظام التربوي الإلكتروني الجديد؛ بحيث تكون مؤهلة وقادرة على تنظيم العمل وفق هذا النظام،

وثالث تلك الإجراءات هو توفير البيئة الداعمة، وهي البيئة التي تدعم خطوات تنفيذ الإستراتيجية اللازمة للإشـــراف الإلكتروني؛ حيث يتمثل ذلك في الوعي الكامل بضـــرورة وأهمية الإشـــراف الإلكتروني على جميع المستويات، إلى جانب الدعم والتعاون من قبل الجميع.

ومع تحول التعليم في المملكة العربية الســـعودية إلى التعلم عن بعد بســـبب جائحة كورونا (COVID-19) وما فرضته من تحول سريع نحو التعلم الإلكتروني صاحب ذلك التحول في العملية التدريسية تحول أيضًا في العملية الإشرافية نحو الإشراف التربوي الإلكتروني؛ حيث يعمل الإشراف التربوي الإلكتروني على تطوير بيئات التعلّم بمكوناتها وأدواتها وإســـتراتيجياتها وتحســـين مخرجاتها، وتحديداً بعد الانتقال من بيئة التعلّم الحضـورية إلى بيئة التعلّم الإلكترونية، والتي أصـبح المتعلّم فيها أكثر اســتقلالية واعتماداً على التعلّم الذاتي، والمعززة لمفهوم التربية المســتدامة والتعلّم مدى الحياة، فحددت وزارة التعليم العديد من المهام الجديدة لمشـــرف اللغة العربية التربوي في العملية التعليمية عن بُعد، منها الاطلاع المباشـــر على جداول المعلمين، والدروس المنفذة، وإحصـــائيات الدروس المتزامنة والواجبات والإثراءات والاختبارات، والدخول الـــمباشـر للزيارات الافتراضـية، وإمكانية إرسال تقويم أداء الـــمعلِّم عبر الـــمنصة، مع إمكانية تقييم أداء الـــمعلِّم أكثر من مرة، وسهولة متابعته، والتواصل والتفاعل بين الـــمعلم والـــمشرف والطالب، مع إمكانية إجراء اللقاءات بأكبر عدد ممكن من المعلمين. وتوفر منصـــة "مدرســـتي" لـــــمشـــرف اللغة العربية التربوي العديد من الـــمميزات التي تمكّنه من التواصل مع الـــمعلمين، والاطلاع على أعمالهم، ومتابعة أدائهم بشكل مســـتمر، والاطلاع على التقارير والإحصـــائيات لكل أداء معلِّم، وملفات إنجازاتهم الإلكترونية، وتنمية أداء الـمعلمين مهنياً، من خلال عقد اللقاءات التربوية، وتفعيل الزيارات الافتراضية، وتنفيذ الدورات والورش التدريبية والاجتماعات، والدروس التطبيقية وبحث الدرس، ومشـــاركة وتبادل الـمعلومات والـملفات، كما ساهمت الـمنصة أيضاً في تسهيل مهام الـمشرف التربوي، ورفع دقة متابعة سير الخطة الدراسية، وسهولة وسرعة التواصل مع الـــمعلمين، وتسهيل تبادل الخبرات، وتحديد مستويات الطلاب، ورفع فاعلية تقويم أداء الـــمعلمين بالـــمتابعة والـــمراجعة الدقيقة وفقًا

لـــمعايير الجودة التعليمية، وإتاحة تفعيل الأساليب الإشرافية الـــمتنوعة للارتقاء بأداء المعلمين وتنميتهم مهنيًا، والتفاعل الإيجابي في التعليم الإلكتروني.

مشكلة الدراسة:

أثناء عمل أحد الباحثين في مجال الإشـراف التربوي؛ حيث يعمل مشـرفًا تربويًا للغة العربية لاحظ أن هناك ضعفًا في تفعيل الإشراف التربوي الإلكتروني على الوجه الأمثل لدى مشرفي اللغة العربية، خصـــوصًـــا بعد التحول الكامل نحو التعلم الإلكتروني –التعلم عن بعد– أثناء جائحة كورونا؛ يظن أنَّه يعود إلى ضـــعف في كفايات الإشـــراف التربوي الإلكتروني لدى مشـــرفي اللغة العربية، مما قد يسـهم في إضـعاف الدور الإيجابي البارز للإشـراف التربوي الإلكتروني الذي أظهرته الدراسـات والبحوث السـابقة في العملية التعليمة، كدراسـة البلوي (٢٠١٢)، ودراسـة شـوراتز وبيكت Schwratz & Bechet (٢٠١٤)، ودراسـة النشـوان (٢٠١٦)، ودراسـة الـــمعبدي (٢٠٢٠)، وبعد التحول الكامل إلى التعليم الإلكتروني –التعلم عن بعد– في التعليم العام أثناء جائحة كورونا وتحول الإشـــراف التربوي إلكترونيًا بالكامل –التعلم عن بعد– حيث تتم الزيارة الصـفية للمعلمين من قبل المشـرفين التربويين عن بعد باسـتخدام البرامج الإلكترونية المعتمدة من قبل الوزارة، ولأنَّه من متطلبات تحقيق الإشـراف التربوي الإلكتروني لفاعليته الـــمرجوة فإنَّ هناك مجموعة من الكفايات الخاصـة بالإشـراف التربوي الإلكتروني التي يجب أن يمتلكها مشـرف اللغة العربية؛ حتى يحقق الفاعلية الـمرجوة منه. كما أوصت بذلك العديد من الدارسات التربوية كدراسة البراشـدي (٢٠١٢)، وبالخير (٢٠١٤)، وأبو غزالة وسـلامة (٢٠٢٠)، والـــمالك والدويش (٢٠٢٠)، والـمعبدي (٢٠٢٠) التي أوصت بضرورة الاهتمام بإعداد وتدريب الـمشرفين التربويين لرفع كفاياتهم التكنولوجية، وتمكينهم من امتلاك الكفايات اللازمة للإشـــراف التربوي الإلكتروني، وفي ضوء ما سبق جاءت هذه الدراسة محاولةً الكشف عن درجة توفر كفايات الإشراف التربوي الإلكتروني لدى مشرفي اللغة العربية بمنطقة حائل، وتتمثل مشكلة الدراسة في الإجابة عن **السؤال**

الرئيس التالي: ما درجة تمكن مشـــرفي اللغة العربية بمنطقة حائل من كفايات الإشـــراف التربوي الإلكتروني؟

ويتفرع منه الأسئلة التالية:

١. ما درجة تمكن مشرفي اللغة العربية بمنطقة حائل من كفايات الإشراف التربوي الإلكتروني المرتبطة بكفايات الحاسب الآلي والأجهزة الذكية وإدارة الملفات؟
٢. ما درجة تمكن مشرفي اللغة العربية بمنطقة حائل من كفايات الإشراف التربوي الإلكتروني المرتبطة بكفايات الاتصال والبحث من خلال شبكة الإنترنت؟
٣. ما درجة تمكن مشرفي اللغة العربية بمنطقة حائل من كفايات الإشراف التربوي الإلكتروني المرتبطة بكفايات التواصل الإلكتروني؟
٤. ما درجة تمكن مشرفي اللغة العربية بمنطقة حائل من كفايات الإشراف التربوي الإلكتروني المرتبطة بكفايات استخدام التقنيات الحديثة في التعليم الإلكتروني؟
٥. ما درجة تمكن مشرفي اللغة العربية بمنطقة حائل من كفايات الإشراف التربوي الإلكتروني المرتبطة بكفايات تصميم وإدارة البرامج التدريبية الإلكترونية؟
٦. ما درجة تمكن مشرفي اللغة العربية بمنطقة حائل من كفايات الإشراف التربوي الإلكتروني المرتبطة بكفايات استخدام التقويم الإلكتروني؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

١. تحديد درجة تمكن مشـــرفي اللغة العربية بمنطقة حائل من كفايات الإشـــراف التربوي الإلكتروني المرتبطة بكفايات الحاسب الآلي والأجهزة الذكية وإدارة الملفات.
٢. تحديد درجة تمكن مشـــرفي اللغة العربية بمنطقة حائل من كفايات الإشـــراف التربوي الإلكتروني المرتبطة بكفايات الاتصال والبحث من خلال شبكة الإنترنت.
٣. تحديد درجة تمكن مشـــرفي اللغة العربية بمنطقة حائل من كفايات الإشـــراف التربوي الإلكتروني المرتبطة بكفايات التواصل الإلكتروني.

٤. تحديد درجة تمكن مشـــرفي اللغة العربية بمنطقة حائل من كفايات الإشـــراف التربوي الإلكتروني المرتبطة بكفايات استخدام التقنيات الحديثة في التعليم الإلكتروني.
٥. تحديد درجة تمكن مشـــرفي اللغة العربية بمنطقة حائل من كفايات الإشـــراف التربوي الإلكتروني المرتبطة بكفايات تصميم وإدارة البرامج التدريبية الإلكترونية.
٦. تحديد درجة تمكن مشـــرفي اللغة العربية بمنطقة حائل من كفايات الإشـــراف التربوي الإلكتروني المرتبطة بكفايات استخدام التقويم الإلكتروني.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في أنها قد تسهم فيما يلي:

١. تطوير كفايات الإشـــراف الإلكتروني لدى المشـــرفين ببيان درجة تمكنهم منها، مما يفيد المسؤولين بوزارة التعليم في وضع بعض الـــمقترحات لتطوير كفايات الـــمشرفين التربويين من خلال التدريب، كي تتم مواكبة الـــمستجدات الحديثة والاستفادة من التقنية الرقمية في المجال الإشرافي على الوجه الأمثل.
٢. الاســـتفادة من نتائجها في تعزيز التوجه نحو الإشـــراف الإلكتروني، واعتماده كوســـيلة إشـــرافية أســـاســـية في مدارس التعليم العام في المملكة العربية الســـعودية من خلال تبني نموذج إشرافي تربوي إلكتروني.
٣. الاســـتفادة من نتائجها في فتح آفاق أمام الباحثين لإجراء مزيد من الدراســـات حول الإشراف الإلكتروني في تعليم اللغة العربية ومدى الاستفادة منه في تعليم اللغة العربية.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة في حدودها الموضوعية على تعرف درجة تمكن مشرفي اللغة العربية بمنطقة حائل من كفايات الإشـــراف التربوي الإلكتروني، واقتصـــرت في حدودها الزمانية على الفصـــل الدراسي الثاني لعام ١٤٤٢هـ.

مصطلحات الدراسة:

تتضمن مصطلحات الدراسة التعريفات التالية:

مشرف اللغة العربية.

يعرَّفه النشوان (٢٠١٦: ٨٨) بأنَّه: "خبير فني في مادة اللغة العربية، ومعلم متميز تم تكليفه وفق ضوابط محددة، للمساعدة في تطوير وتقويم أداء معلمي اللغة العربية، وتقديم الخدمات الفنية لهم، لتحسين أساليب تدريسهم، وحل المشكلات التعليمية التي تواجههم، وتوجيه العملية التربوية التوجيه الصحيح".

ويعرَّفه الباحثان إجرائيًا في هذه الدراسة بأنَّه: خبير تربوي في مادة تخصصه "اللغة العربية وطرق تدريسها"، يكلف من قبل إدارة التعليم وفق ضوابط محددة، للقيام بمتابعة زملائه المعلمين في ذات التخصص، للرفع من أدائهم، وتطويرهم مهنيًا، وتذليل جميع ما يعترضهم من صعوبات، بما يمكنهم من التدريس بفاعلية وتحقيق أهداف تعليم اللغة العربية بكل كفاءة وفاعلية.

الإشراف التربوي الإلكتروني.

عرَّفه لوبق ونايتيكيا Lubega and Niyitegeka (٢٠١٦: ٣٥١) بأنَّه: "نموذج قائم على التكامل السليم للتكنولوجيا، بحيث يحل محل الإشراف التقليدي، باستخدام عدة أساليب منها: رسائل البريد الإلكتروني، ولوحة المناقشات، والمنتديات، والاتصالات الهاتفية، وغرف الدردشة التي تتم بشكل متزامن وغير متزامن، من خلال ثلاثة عناصر أساسية تتضمن المستخدمين، والبنية التحتية، والطرق والأساليب".

ويعرَّفه الباحثان إجرائيًا في هذه الدراسة بأنَّه: عملية يقوم بها المشرف التربوي تهدف إلى متابعة المعلمين، والتواصل معهم، وتقديم الخدمات التعليمية لهم، بعد امتلاكه لمجموعة من الكفايات المرتبطة بالحاسب الآلي والأجهزة الذكية وإدارة الملفات، والاتصال والبحث من خلال شبكة الإنترنت، والتواصل الإلكتروني، واستخدام التقنيات الحديثة في التعليم الإلكتروني، وتصميم وإدارة البرامج التدريبية الإلكترونية، واستخدام التقويم الإلكتروني، من خلال الاعتماد على شبكة

الإنترنت، باستخدام الحاسب الآلي أو الأجهزة الذكية، بشكل متزامن أو غير متزامن، لتطوير أدائهم، وتذليل ما يعترضهم من صعوبات، لتحقيق أهداف تعليم اللغة العربية بكل كفاءة وفاعلية.

كفايات الإشراف التربوي الإلكتروني:

عرّف الدريج وآخرون (٢٠١١: ص ٥٣) الكفايات بأنّها: "قدرات تسمح بالسلوك في إطار معين ويتكون محتواها من معارف وقدرات ومهارات، وتوجد عند الشخص ويمكنه إبرازها عند الحاجة، وهي قابلة للنمو، فبقدر ما يمارس الشخص تترسخ كفايته، وتتميز الكفاية بالتركيب والارتباط بمحتوى دراسي والقابلية للتقويم".

ويعرفها الباحثان إجرائيا في هذه الدراسة بأنها: قدرة مشرفي اللغة العربية في منطقة حائل على متابعة معلمي اللغة العربية، والتواصل معهم، وتقديم الخدمات التعليمية لهم، وتقويم أدائهم إلكترونيًا من خلال الاعتماد على شبكة الإنترنت، باستخدام الحاسب الآلي أو الأجهزة الذكية، بشكل متزامن أو غير متزامن، لتطوير أدائهم، وتذليل ما يعترضهم من صعوبات، لتحقيق أهداف تعليم اللغة العربية بكل كفاءة وفاعلية، وسيتم قياس هذه الدرجة من خلال أداة الاستفتاء التي تشتمل على مقياس تدرج خماسي (ضعيفة جدًا، ضعيفة، متوسطة، كبيرة، كبيرة جدًا).

إجراءات الدراسة:

مجتمع الدراسة وعينتها:

تم أخذ مجتمع الدراسة بشكل كلي والذي تألف من (٢٥) مشرفًا تربويًا يمثلون جميع مشرفي اللغة العربية في منطقة حائل الذين هم على رأس العمل، خلال الفصل الدراسي الثاني لعام ١٤٤٢هـ.

منهج الدراسة:

استخدم الباحثان في هذه الدراسة المنهج الوصفي المسحي؛ لتحديد درجة تمكن مشرفي اللغة العربية بمنطقة حائل من كفايات الإشراف التربوي الإلكتروني؛ حيث يشير العساف (٢٠٠٦، ص ١٩١) إلى أن البحث الوصفي يتم من خلال استجواب جميع أفراد مجتمع البحث أو عينة كبيرة منهم، بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة جودتها.

ويشير عبيدات وعبد الحق وعدس (٢٠١٤، ص ١٩٠) إلى أن الدراسات المسحية هي: أسلوب في البحث تتم من خلال جمع معلومات وبيانات عن ظاهرة أو حادثة أو شيء أو واقع؛ وذلك بقصد تعرف الظاهرة التي ندرسها وتحديد الوضع الحالي لها، وتعرف جوانب القوة والضعف فيها من أجل معرفة مدى صلاحية هذا الوضع، أو مدى الحاجة لإحداث تغييرات جزئية أو أساس فيه.

أداة الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة بالإجابة عن أسئلتها اختار الباحثان "الاستفتاء" أداة للدراسة، واتبعا المراحل التالية في إعدادها:

أ. المرحلة الأولى الاستفتاء في صورته الأولية:

صمم الباحثان أداة الدراسة "الاستفتاء" في صورتها الأولية بعد مراجعة الأدب التربوي والبحوث والدراسات التي تناولت الإشراف التربوي الإلكتروني وكفايته، كدراسة العنزي والمسعد (٢٠١٣)، ودراسة الوردية، الحبيشي (٢٠١٧)، ودراسة هزايمة (٢٠٢٠)، وفي ضوء ذلك حدد الباحثان ستة محاور تضمنها الاستفتاء هي: المحور الأول: كفايات الحاسب الآلي والأجهزة الذكية وإدارة الملفات وتكون من (١٨) كفاية، والمحور الثاني: كفايات الاتصال والبحث من خلال شبكة الإنترنت وتكون من (١٠) كفايات، والمحور الثالث: كفايات التواصل الإلكتروني وتكون من (١٥) كفاية، والمحور الرابع: كفايات استخدام التقنيات الحديثة في التعليم الإلكتروني وتكون من (١٢) مهارة، والمحور الخامس: كفايات تصميم وإدارة البرامج التدريبية الإلكترونية وتكون من

(١٠) كفايات، والمحور السادس: بكفايات استخدام التقويم الإلكتروني وتكون من (١٥) كفاية، وقد بلغ مجموع كفايات الإشراف التربوي الإلكتروني المرتبط بتعليم اللغة العربية في المحاور الست (٨٠) كفاية موزعة في تلك المحاور.

ب. المرحلة الثانية قياس صدق الاستفتاء:

للتحقق من صدق "الاستفتاء" تم عرضه على مجموعة من المحكمين من أساتذة التربية وعلم النفس والمناهج، وطرق تدريس اللغة العربية، وتقنيات التعليم، والإشراف التربوي؛ للتحقق من صدق محتواه، وفي ضوء آراء المحكمين واقتراحاتهم تم تعديل الاستفتاء؛ حيث استبعدت الفقرات التي حصلت على نسبة اتفاق تقل عن ٧٠%، وكذلك التي حصلت على نسبة اتفاق ٧٠%. ورأى الباحثان عدم مناسبتها في ضوء ملاحظات المحكمين، واعتمدت الفقرات التي حصلت على نسبة اتفاق تزيد عن ٧٠%، وفي ضوء آراء المحكمين وملاحظاتهم خرج الاستفتاء بصورته النهائية التي تكوَّنت من ستة محاور، والجدول التالي يوضح تلك المحاور، وعدد الكفايات المرتبطة بكل محور:

جدول١: يبين عدد المجالات والمحاور التي تضمنها (الاستفتاء)

المحاور	عدد الكفايات المرتبطة به	المجموع الكلي
١. كفايات الحاسب الآلي والأجهزة الذكية وإدارة الملفات	١٦	بلغ عدد كفايات الإشراف التربوي الإلكتروني المرتبط بتعليم اللغة العربية الإلكتروني في المحاور الستة (٦٩) كفاية.
٢. كفايات الاتصال والبحث من خلال شبكة الإنترنت.	٨	
٣. كفايات التواصل الإلكتروني	١٣	
٤. كفايات استخدام التقنيات الحديثة في التعليم الإلكتروني	١٠	
٥. كفايات تصميم وإدارة البرامج التدريبية الإلكترونية	٩	
٦. كفايات استخدام التقويم الإلكتروني	١٣	

ج. المرحلة الثالثة قياس ثبات الاستفتاء:

احتسب الباحثان مقدار الثبات الكلي للاستفتاء باستخدام مقياس معامل الارتباط (ألفاكرونباخ) عبر الحزمة الإحصائية لبرنامج Spss؛ للتأكد من ثبات الاستفتاء، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول٢: يبين قيمة معامل الارتباط (ألفاكروباخ)

قيمة معامل ألفاكرونباخ	عدد فقرات الاستفتاء
0.985	69

ويتضح من الجدول رقم (٢) أن قيمة معامل الثبات لفقرات الاستفتاء بلغت: (٠.985)، وهو مستوى عالٍ جدًا من الثبات.

د. المرحلة الرابعة توزيع الاستفتاء:

تم تجهيز الاستفتاء بصورته النهائية عبر نماذج جوجل، وتم إرساله إلى عينة الدراسة إلكترونيًا عبر وسيلة (الواتساب) بعد الانتهاء من تحكيمه وقياس صدقه، وقد بلغ عدد الاستفتاءات المرسلة خمسة وعشرون استفتاء عادت جميعًا للباحثين.

هـ. المرحلة الخامسة جمع البيانات وتفريغها، وتحديد إجراءات تحليلها:

فرَّغ الباحثان بيانات الاستفتاءات باستخدام الحزمة الإحصائية لبرنامج Spss، لحساب التكرارات لإجابات العينة والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لها، ولتسهيل تفسير النتائج استخدم الباحثان الأسلوب التالي لتحديد مستوى الإجابة على بنود الأداة؛ حيث تم إعطاء وزن للبدائل: (كبيرة جدًا خمس درجات، كبيرة أربع درجات، متوسطة ثلاث درجات، ضعيفة درجتين، ضعيفة جدا درجة واحدة)، ثم تم تصنيف تلك الإجابات إلى خمسة مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة التالية: طول الفئة = (أكبر قيمة – أقل قيمة) ÷ عدد بدائل الأداة = (٥ – ١) ÷ ٥=٠,٨٠ لنحصل على التصنيف التالي كما يبين الجدول (٣) ليكون مؤشرًا على درجة موافقة أفراد العينة لعبارات الاستبانة وذلك على النحو التالي:

جدول٣: توزيع الفئات وفق التدرج المستخدم في أداة الدراسة

مدى المتوسط المرجح	الوصف
من ١ إلى ١,٨٠	درجة التمكن ضعيفة جدًّا
من ١,٨١ إلى ٢,٦٠	درجة التمكن ضعيفة
من ٢,٦١ إلى ٣,٤٠	درجة التمكن متوسطة
من ٣,٤١ إلى ٤,٢٠	درجة التمكن كبيرة
من ٤,٢١ إلى ٥	درجة التمكن كبيرة جدًّا

أساليب المعالجة الإحصائية:

استخدم الباحثان مجموعة من الأساليب الإحصائية وهي المتوسط المرجح، والمتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والتكرارات والنسب المئوية، ومعامل ألفا كرونباخ، واختبار أنوفا.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيراتها:

هدف الباحثان من دراستهما هذه إلى تحديد درجة تمكن مشرفي اللغة العربية بمنطقة حائل من كفايات الإشراف التربوي الإلكتروني اللازمة لهم، وسوف يوضح الباحثان فيما يلي النتائج التي توصلت إليها الدراسة بشكل مفصَّل بحسب تسلسل أسئلتها وفروضها:

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الأول:

س١. ما درجة تمكن مشرفي اللغة العربية بمنطقة حائل من كفايات الإشراف التربوي الإلكتروني المرتبطة بكفايات الحاسب الآلي والأجهزة الذكية وإدارة الملفات؟

تمت الإجابة عن هذا السؤال من خلال حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات كل فقرة من فقرات المحور الخاص بكفايات الحاسب الآلي والأجهزة الذكية وإدارة الملفات، وقد جاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم٣: يبين حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات كل فقرة من فقرات المحور الخاص بكفايات الحاسب الآلي والأجهزة الذكية وإدارة الملفات.

م	العبارة	درجة التمكن					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التمكن حسب المتوسط
		التكرار / النسبة	ضعيفة جدًا	ضعيفة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جدًا				
1	أستطيع التعامل مع أساسيات الحاسب الآلي.	٢٥	٠	٠	٣	٦	١٦	4.520	0.714	٥	كبيرة جدًا
		%١٠٠	٠	٠	١٢,٠	٢٤,٠	٦٤,٠				
2	أستطيع إدارة الملفات من (إنشاء ملف، عرض، إضافة، نسخ، لصق، حذف...إلخ).	٢٥	٠	٠	٠	٨	١٧	4.680	0.476	٤	كبيرة جدًا
		%١٠٠	٠	٠	٠	٣٢,٠	٦٨,٠				
3	أستطيع استخدام برامج فك وضغط الملفات.	٢٥	١	٢	٢	٧	١٣	4.160	1.143	٨	كبيرة
		%١٠٠	٤,٠	٨,٠	٨,٠	٢٨,٠	٥٢,٠				
4	أستطيع التعامل مع برامج الأوفيس بكفاءة. (word، excl، power point، access).	٢٥	٠	٢	٦	٨	٩	3.960	0.978	١١	كبيرة
		%١٠٠	٠	٨,٠	٢٤,٠	٣٢,٠	٣٦,٠				
5	أستطيع التعامل مع فيروسات الحاسب الآلي باستخدام برامج الحماية من الفيروسات.	٢٥	٢	٢	١١	٣	٧	3.440	1.227	١٦	كبيرة
		%١٠٠	٨,٠	٨,٠	٤٤,٠	١٢,٠	٢٨,٠				
6	أستطيع استخدام وحدات الإدخال والإخراج المختلفة.	٢٥	٢	١	٤	٤	١٤	4.080	1.288	٩	كبيرة
		%١٠٠	٨,٠	٤,٠	١٦,٠	١٦,٠	٥٦,٠				
7	أستطيع استخدام وسائط حفظ واسترجاع البيانات السحابية.	٢٥	٢	٢	٦	٥	١٠	3.760	1.300	١٥	كبيرة
		%١٠٠	٨,٠	٨,٠	٢٤,٠	٢٠,٠	٤٠,٠				
٨	أستطيع استخدام وسائط حفظ واسترجاع البيانات مثل:CD، Flash Memory،DVD	٢٥	٠	٣	٧	٦	٩	3.840	1.067	١٣	كبيرة
		%١٠٠	٠	١٢,٠	٢٨,٠	٢٤,٠	٣٦,٠				
٩	أستطيع تثبيت وإزالة وتحديث البرامج.	٢٥	٠	٢	٦	٦	١١	4.040	1.019	١٠	كبيرة
		%١٠٠	٠	٨,٠	٢٤,٠	٢٤,٠	٤٤,٠				
١٠	أستطيع تشغيل الأجهزة الملحقة بالحاسب الآلي (طابعة، سكنر، سبورة ذكية، جهاز عرض، كاميرا.....)	٢٥	٠	٠	٢	٨	١٥	4.520	0.653	٥	كبيرة جدًا
		%١٠٠	٠	٠	٨,٠	٣٢,٠	٦٠,٠				
		٢٥	٠	٥	٣	١٠	٧	3.760	1.090	١٤	كبيرة

م	العبارة	درجة التمكن					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التمكن حسب المتوسط
		التكرار / النسبة	ضعيفة جدًا	ضعيفة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جدًا				
١١	أستطيع استخدام برنامج Adobe Reader لقراءة وإنشاء ملفات Pdf.	١٠٠%	٠	٢٠,٠	١٢,٠	٤٠,٠	٢٨,٠			
١٢	أستطيع الدخول إلى منصة مدرستي على الحاسب الآلي.	٢٥	٠	٠	٢	٣	٢٠	4.720	0.613	٣	كبيرة جدًا
		١٠٠%	٠	٠	٨,٠	١٢,٠	٨٠,٠				
١٣	أستطيع تحميل تطبيق مدرستي على الأجهزة الذكية	٢٥	٠	٠	١	٤	٢٠	4.760	0.522	١	كبيرة جدًا
		١٠٠%	٠	٠	٤,٠	١٦,٠	٨٠,٠				
١٤	أستطيع تحميل برنامج tems على الحاسب الآلي وتشغيله والدخول إليه.	٢٥	٠	٠	٤	٦	١٥	٤,٤٤٠	٠,٧٦٨	٧	كبيرة جدًا
		١٠٠%	٠	٠	١٦,٠	٢٤,٠	٦٠,٠				
١٥	أستطيع تحميل تطبيق tems على الأجهزة الذكية وتشغيله والدخول إليه.	٢٥	٠	٠	٠	٧	١٨	٤,٧٢٠	٠,٤٥٨	٢	كبيرة جدًا
		١٠٠%	٠	٠	٠	٢٨,٠	٧٢,٠				
١٦	أستطيع التعامل مع نماذج الـ Forms لإنشاء الاستطلاعات والاستقصاءات والاختبارات والاطلاع على النتائج في وقت نفسه بكل سهولة.	٢٥	٠	٣	٦	٥	١١	٣,٩٦٠	١,٠٩٨	١٢	كبيرة
		١٠٠%	٠	١٢,٠	٢٤,٠	٢٠,٠	٤٤,٠				

بالنظر إلى الجدول أعلاه يظهر لنا أنَّ كفايات الإشـــراف التربوي الإلكتروني المرتبطة بمحور كفايات الحاسـب الآلي والأجهزة الذكية وإدارة الـــــملفات تراوحت ما بين درجة كبيرة إلى كبيرة جدًا، وقد جاءت كفاية (أستطيع تحميل تطبيق مدرستي على الأجهزة الذكية) بالـمرتبة الأولى من حيث تمكن الـــــمشـرفين منها في هذا المحور، كما جاءت كفاية (أستطيع التعامل مع فيروسـات الحاسب الآلي باستخدام برامج الحماية من الفيروسات) بالمرتبة الأخيرة من حيث تمكن المشرفين منها في هذا المحور.

ثانيًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الثاني:

س٢. ما درجة تمكن مشرفي اللغة العربية بمنطقة حائل من كفايات الإشراف التربوي الإلكتروني المرتبطة بكفايات الاتصال والبحث من خلال شبكة الإنترنت؟

تمت الإجابة عن هذا السؤال من خلال حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات كل فقرة من فقرات المحور الخاص بكفايات الاتصال والبحث من خلال شبكة الإنترنت، وقد جاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم٤: يبين حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات كل فقرة من فقرات المحور الخاص بكفايات الاتصال والبحث من خلال شبكة الإنترنت.

م	العبارة	درجة التمكن					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التمكن حسب المتوسط
		التكرار / النسبة	ضعيفة جدًا	ضعيفة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جدًا				
1	أستطيع الاتصال بشبكة الإنترنت	٢٥	0	0	0	3	22	4.880	0.331	١	كبيرة جدًا
		%١٠٠	٠	٠	٠	١٢,٠	٨٨,٠				
2	أستطيع استخدام برامج تصفح الإنترنت بكفاءة	٢٥	٠	٠	٠	٥	٢٠	4.800	0.408	٣	كبيرة جدًا
		%١٠٠	٠	٠	٠	٢٠,٠	٨٠,٠				
3	أستطيع استخدام محركات البحث المختلفة بكفاءة مثل: google	٢٥	٠	٠	٠	٤	٢١	4.840	0.374	٢	كبيرة جدًا
		%١٠٠	٠	٠	٠	١٦,٠	٨٤,٠				
4	أستطيع التعامل مع المكتبات الإلكترونية وقواعد البيانات للوصول إلى المعلومات المطلوبة.	٢٥	٠	٠	٥	٧	١٣	4.320	0.802	٥	كبيرة جدًا
		%١٠٠	٠	٠	٢٠,٠	٢٨,٠	٥٢,٠				
5	أستطيع تحميل الملفات وحفظها من الإنترنت (Download).	٢٥	٠	٢	٢	٦	١٥	4.360	0.952	٤	كبيرة جدًا
		%١٠٠	٠	٨,٠	٨,٠	٢٤,٠	٦٠,٠				
6	أستطيع تحميل برامج الأوفيس من حسابي الخاص لدى مايكروسفت.	٢٥	٠	٤	٣	٨	١٠	3.960	1.098	٦	كبيرة
		%١٠٠	٠	١٦,٠	١٢,٠	٣٢,٠	٤٠,٠				
7	أستطيع رفع الملفات على شبكة الإنترنت (Upload).	٢٥	٠	٦	١	١٣	٥	3.680	1.069	٧	كبيرة
		%١٠٠	٠	٢٤,٠	٤,٠٠	٥٢,٠	٢٠,٠				
8	أستطيع استخدام نظام نور بكفاءة.	٢٥	٠	٠	٠	٥	٢٠	4.800	0.408	٣ مكرر	كبيرة جدًا
		%١٠٠	٠	٠	٠	٢٠,٠	٨٠,٠				

بالنظر إلى الجدول أعلاه يظهر لنا أنَّ كفايات الإشراف التربوي الإلكتروني المرتبطة بمحور كفايات الاتصال والبحث من خلال شبكة الإنترنت جاءت جميعها بدرجة كبيرة جدًا من حيث تمكن المشرفين منها، ماعدا كفايتين جاءتا بدرجة كبيرة، وقد جاءت كفاية (أستطيع الاتصال بشبكة الإنترنت) بالمرتبة الأولى من حيث تمكن المشرفين منها في هذا المحور، كما جاءت كفاية (أستطيع رفع الملفات على شبكة الإنترنت Upload) بالمرتبة الأخيرة من حيث تمكن المشرفين منها في هذا المحور.

ثالثًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الثالث:

س٣. ما درجة تمكن مشرفي اللغة العربية بمنطقة حائل من كفايات الإشراف التربوي الإلكتروني المرتبطة بكفايات التواصل الإلكتروني؟

تمت الإجابة عن هذا السؤال من خلال حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات كل فقرة من فقرات المحور الخاص بكفايات التواصل الإلكتروني، وقد جاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم ٥: يبين حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات كل فقرة من فقرات المحور الخاص بكفايات التواصل الإلكتروني

م	العبارة	درجة التمكن						المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التمكن حسب المتوسط
		التكرار / النسبة	ضعيفة جدًا	ضعيفة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جدًا				
1	أستطيع إنشاء بريد إلكتروني.	٢٥	٠	٢	١	٦	١٦	4.440	0.916	٧	كبيرة جدًا
		%١٠٠	٠	٨,٠	٤,٠	٢٤,٠	٦٤,٠				
2	أستطيع الاشتراك في القوائم البريدية	٢٥	٠	٢	٤	٨	١١	4.120	0.971	١٠	كبيرة
		%١٠٠	٠	٨,٠	١٦,٠	٣٢,٠	٤٤,٠				
3	أستطيع إنشاء رسالة بريد إلكتروني جديدة.	٢٥	٠	٠	٣	٥	١٧	4.560	0.711	٦	كبيرة جدًا
		%١٠٠	٠	٠	١٢,٠	٢٠,٠	٦٨,٠				
4	أستطيع إرسال رسالة إلكترونية إلى عدد كبير من الأشخاص.	٢٥	٠	٠	٢	٥	١٨	4.640	0.637	٤	كبيرة جدًا
		%١٠٠	٠	٠	٨,٠	٢٠,٠	٧٢,٠				
5		٢٥	٠	٠	٢	٦	١٧	4.600	0.645	٥	كبيرة جدًا

م	العبارة	درجة التمكن					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التمكن حسب المتوسط
		التكرار / النسبة	ضعيفة جدًا	ضعيفة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جدًا				
	أستطيع أن استقبل وأفحص الرسائل الواردة.	%١٠٠	٠	٠	٨,٠	٢٤,٠	٦٨,٠			
6	أستطيع تحميل المرفقات عبر البريد الإلكتروني وإرسالها.	٢٥	٠	٠	٠	٣	٢٢	4.880	0.331	١	كبيرة جدًا
		%١٠٠	٠	٠	٠	١٢,٠	٨٨,٠				
7	أستطيع تحميل المرفقات من البريد الإلكتروني وتنزيلها.	٢٥	٠	٠	٠	٣	٢٢	4.880	0.331	مكرر	كبيرة جدًا
		%١٠٠	٠	٠	٠	١٢,٠	٨٨,٠				
٨	أستطيع استخدام أحد مواقع التواصل الاجتماعي الحديثة.	٢٥	٠	٠	٠	٨	١٧	4.680	0.476	٣	كبيرة جدًا
		%١٠٠	٠	٠	٠	٣٢,٠	٦٨,٠				
٩	أستطيع نشر مقاطع الفيديوهات التعليمية عبر موقع اليوتيوب.	٢٥	٠	٨	٣	١	١٣	3.760	1.392	١٢	كبيرة
		%١٠٠	٠	٣٢,٠	١٢,٠	٤,٠	٥٢,٠				
١٠	أستطيع نشر مقاطع الفيديوهات التعليمية عبر موقع منصة مدرستي أو التيمز	٢٥	٠	٢	٨	٥	١٠	٣,٩٢٠	1.037	١١	كبيرة
		%١٠٠	٠	٨,٠	٣٢,٠	٢٠,٠	٤٠,٠				
١١	أستطيع استخدام برامج وتطبيقات الاجتماعات الافتراضية كبرنامج ZOOM.	٢٥	٠	٠	٨	٤	١٣	4.200	0.912	٩	كبيرة
		%١٠٠	٠	٠	٣٢,٠	١٦,٠	٥٢,٠				
١٢	أستطيع استخدام برنامج التواصل كـ Whats app لإرسال الرسائل المختلفة وعمل المجموعات.	٢٥	٠	١	١	٢	٢١	4.720	0.737	٢	كبيرة جدًا
		%١٠٠	٠	٤,٠	٤,٠	٨,٠	٨٤,٠				
١٣	أستطيع استخدام برنامج التواصل التلقرام لإنشاء القنوات وإرسال الرسائل التواصلية.	٢٥	٠	٤	١	٥	١٥	4.240	1.128	٨	كبيرة جدًا
		%١٠٠	٠	٨,٠	٤,٠	٢٠,٠	٦٠,٠				

بالنظر إلى الجدول أعلاه يظهر لنا أنَّ كفايات الإشراف التربوي الإلكتروني المرتبطة بمحور كفايات التواصل الإلكتروني تراوحت ما بين درجة كبيرة جدًا ودرجة كبيرة من حيث تمكن المشرفين منها، وقد جاءت الكفاية (أستطيع تحميل المرفقات عبر البريد الإلكتروني وإرسالها)، والكفاية (أستطيع تحميل المرفقات عبر البريد الإلكتروني وتنزيلها) بالمرتبة الأولى من حيث تمكن المشرفين منها في هذا المحور، كما جاءت كفاية (أستطيع نشر مقاطع الفيديوهات التعليمية عبر موقع اليوتيوب) بالمرتبة الأخيرة من حيث تمكن المشرفين منها في هذا المحور.

رابعًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الرابع:

س٤. ما درجة تمكن مشرفي اللغة العربية بمنطقة حائل من كفايات الإشراف التربوي الإلكتروني المرتبطة بكفايات استخدام التقنيات الحديثة في التعليم الإلكتروني؟

تمت الإجابة عن هذا السؤال من خلال حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات كل فقرة من فقرات المحور الخاص بكفايات استخدام التقنيات الحديثة في التعليم الإلكتروني، وقد جاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم ٦: يبين حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات كل فقرة من فقرات المحور الخاص بكفايات استخدام التقنيات الحديثة في التعليم الإلكتروني.

م	العبارة	درجة التمكن					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التمكن حسب المتوسط
		التكرار / النسبة	ضعيفة جدًا	ضعيفة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جدًا			
1	أستطيع إدارة البرامج والمناقشات في المؤتمرات واللقاءات الافتراضية عبر البرامج المختلفة	٢٥	٢	٣	٦	٤	١٠	3.680	1.345	٧	كبيرة
		%١٠٠	٨,٠	١٢,٠	٢٤,٠	١٦,٠	٤٠,٠				
2	أستطيع استخدام الكاميرات في الحوارات.	٢٥	١	١	٨	٥	١٠	3.880	1.129	٤	كبيرة
		%١٠٠	٤,٠	٤,٠	٣٢,٠	٢٠,٠	٤٠,٠				
3	أستطيع نقل الملفات ومشاركتها عبر المؤتمرات واللقاءات الافتراضية من خلال البرامج المختلفة لجميع المشاركين.	٢٥	١	٥	٣	٨	٨	3.680	1.249	٦	كبيرة
		%١٠٠	٤,٠	٢٠,٠	١٢,٠	٣٢,٠	٣٢,٠				
4	أستطيع عرض الكتب الإلكترونية.	٢٥	١	١	٧	٦	١٠	3.920	1.115	٢	كبيرة
		%١٠٠	٤,٠	٤,٠	٢٨,٠	٢٤,٠	٤٠,٠				
5	أستطيع التعديل في بعض محتويات الكتب الإلكترونية.	٢٥	١	٥	٩	٦	٤	3.280	1.100	٩	متوسطة
		%١٠٠	٤,٠	٢٠,٠	٣٦,٠	٢٤,٠	١٦,٠				
6	أستطيع استخدام الكتاب الإلكتروني في العرض المرئي للمعلومات.	٢٥	٠	٥	٤	٦	١٠	3.840	1.178	٥	كبيرة
		%١٠٠	٠	٢٠,٠	١٦,٠	٢٤,٠	٤٠,٠				
7	أستطيع مشاركة المعلومات والبيانات التعليمية عبر منصة مدرستي.	٢٥	٠	٥	٤	٦	١٠	3.840	1.178	٥ مكرر	كبيرة
		%١٠٠	٠	٢٠,٠	١٦,٠	٢٤,٠	٤٠,٠				
٨	أستطيع مشاركة بعض المقاطع التعليمية أو المعلومات المرئية عبر برنامج مايكروسفت تميز	٢٥	٠	١	٩	٥	١٠	3.960	0.978	١	كبيرة
		%١٠٠	٠	٤,٠	٣٦,٠	٢٠,٠	٤٠,٠				

م	العبارة	درجة التمكن						المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التمكن حسب المتوسط
		التكرار / النسبة	ضعيفة جدًا	ضعيفة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جدًا				
٩	أستطيع تصميم بعض الدروس النموذجية ومشاركتها المعلمين عبر منصة مدرستي أو مايكروسفت تمييز.	٢٥	١	٤	٦	٦	٨	3.640	1.220	٨	كبيرة
		%١٠٠	٤,٠	١٦,٠	٢٤,٠	٢٤,٠	٣٢,٠				
١٠	أستطيع استخدام السبورة الذكية بكفاءة.	٢٥	٠	١	٩	٧	٨	3.880	0.927	٣	كبيرة
		%١٠٠	٠	٤,٠	٣٦,٠	٢٨,٠	٣٢,٠				

بالنظر إلى الجدول أعلاه يظهر لنا أنَّ كفايات الإشراف التربوي الإلكتروني المرتبطة بمحور كفايات استخدام التقنيات الحديثة في التعليم الإلكتروني جاءت جميعها بدرجة كبيرة ماعدا واحدة جاءت بدرجة متوسطة من حيث تمكن المشرفين منها، وهي الكفاية (أستطيع التعديل في بعض محتويات الكتب الإلكترونية)، وقد جاءت الكفاية (أستطيع مشاركة بعض المقاطع التعليمية أو المعلومات المرئية عبر برنامج مايكروسفت تمييز)، بالمرتبة الأولى من حيث تمكن المشرفين منها في هذا المحور، كما جاءت كفاية (أستطيع التعديل في بعض محتويات الكتب الإلكترونية) بالمرتبة الأخيرة من حيث تمكن المشرفين منها في هذا المحور.

خامسًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الخامس:

س٥. ما درجة تمكن مشرفي اللغة العربية بمنطقة حائل من كفايات الإشراف التربوي الإلكتروني المرتبطة بكفايات تصميم وإدارة البرامج التدريبية الإلكترونية؟

تمت الإجابة عن هذا السؤال من خلال حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات كل فقرة من فقرات المحور الخاص بكفايات تصميم وإدارة البرامج التدريبية الإلكترونية، وقد جاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم ٧: يبين حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات كل فقرة من فقرات المحور الخاص بكفايات تصميم وإدارة البرامج التدريبية الإلكترونية.

م	العبارة	درجة التمكن					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التمكن حسب المتوسط
		التكرار / النسبة	ضعيفة جدًا	ضعيفة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جدًا				
1	أستطيع تحديد أهدف البرنامج وصياغتها بعبارات قابلة للقياس والملاحظة.	٢٥	١	١	٤	١١	٨	3.960	1.019	٤	كبيرة
		%١٠٠	٤,٠	٤,٠	١٦,٠	٤٤,٠	٣٢,٠				
2	أستطيع تحديد كافة المتطلبات المادية والبشرية اللازمة لتنفيذ البرنامج.	٢٥	٠	٥	٣	٩	٨	3.800	1.118	٨	كبيرة
		%١٠٠	٠	٢٠,٠	١٦,٠	٣٦,٠	٣٢,٠				
3	أستطيع تصميم أنشطة تدريبية تتناسب مع محتوى البرنامج.	٢٥	١	٣	٤	١١	٦	3.720	1.100	٩	كبيرة
		%١٠٠	٤,٠	١٢,٠	١٦,٠	٤٤,٠	٢٤,٠				
4	أستطيع تحديد أسلوب التفاعل الإلكتروني بين كل من المعلمين ومواد التدريب، والمدرب.	٢٥	٠	٣	٧	٧	٨	3.800	1.040	٧	كبيرة
		%١٠٠	٠	١٢,٠	٢٨,٠	٢٨,٠	٣٢,٠				
5	أستطيع مراعاة الفروق الفردية بين المعلمين المستهدفين بالبرنامج.	٢٥	٠	١	٣	٤	١٧	4.480	0.871	١	كبيرة جدًا
		%١٠٠	٠	٤,٠	١٢,٠	١٦,٠	٦٨,٠				
6	أستطيع وضع جدول زمني لمراحل وخطوات البرنامج التدريبي.	٢٥	٠	١	٦	٥	١٣	4.200	0.957	٢	كبيرة
		%١٠٠	٠	٤٠	٢٤,٠	٢٠,٠	٥٢,٠				
7	أستطيع تدريب المعلمين على استخدام التقنيات المستخدمة قبل البدء في البرنامج.	٢٥	٠	٣	٥	٧	١٠	3.960	1.059	٥	كبيرة
		%١٠٠	٠	١٢,٠	٢٠,٠	٢٨,٠	٤٠,٠				
٨	أستطيع متابعة أداء المعلم في البرنامج التدريبي وتقديم الدعم اللازم له.	٢٥	٠	٠	٧	٧	١١	4.146	0.850	٣	كبيرة
		%١٠٠	٠	٠	٢٨,٠	٢٨,٠	٤٤,٠				
٩	أستطيع تحديد طرق تقديم البرنامج التدريبي عبر الشبكة بطريقة تيسر للمعلمين الوصول إليه والتعامل معه.	٢٥	٠	٠	١١	٦	٨	3.880	0.881	٦	كبيرة
		%١٠٠	٠	٠	٤٤,٠	٢٤,٠	٣٢,٠				

بالنظر إلى الجدول أعلاه يظهر لنا أنَّ كفايات الإشراف التربوي الإلكتروني المرتبطة بمحور كفايات تصميم وإدارة البرامج التدريبية الإلكترونية جاءت جميعها بدرجة كبيرة ماعدا واحدة جاءت بدرجة كبيرة جدًا من حيث تمكن المشرفين منها، وقد جاءت الكفاية (أستطيع مراعاة الفروق الفردية بين المعلمين المستهدفين بالبرنامج)، بالمرتبة الأولى من حيث تمكن المشرفين منها في هذا المحور، كما جاءت كفاية (أستطيع تصميم أنشطة تدريبية تتناسب مع محتوى البرنامج.) بالمرتبة الأخيرة من حيث تمكن المشرفين منها في هذا المحور.

سادسًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي السادس:

س٦. ما درجة تمكن مشرفي اللغة العربية بمنطقة حائل من كفايات الإشراف التربوي الإلكتروني المرتبطة بكفايات استخدام التقويم الإلكتروني؟

تمت الإجابة عن هذا السؤال من خلال حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات كل فقرة من فقرات المحور الخاص بكفايات استخدام التقويم الإلكتروني، وقد جاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم ٨: يبين حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات كل فقرة من فقرات المحور الخاص بكفايات استخدام التقويم الإلكتروني.

م	العبارة	درجة التمكن					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التمكن حسب المتوسط
		التكرار / النسبة	ضعيفة جدًا	ضعيفة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جدًا			
1	أستطيع تحديد جوانب الضعف والقوة لدى المعلم إلكترونيًا.	٢٥	٠	١	٢	٣	١٣	٤,٣٦٠	0.810	٥	كبيرة جدًا
		١٠٠%	٠	٤,٠	٨,٠	١٢,٠	٥٢,٠				
2	أستطيع اختيار أدوات القياس الإلكترونية المناسبة لأداء كل معلم.	٢٥	٠	٠	٥	٩	١١	4.240	0.778	٧	كبيرة جدًا
		١٠٠%	٠	٠	٢٠,٠	٣٦,٠	٤٤,٠				
3	أستطيع وضع محكات تحدد مستوى الأداء المطلوب من المعلمين.	٢٥	٠	١	٦	٨	١٠	4.080	0.909	١١	كبيرة
		١٠٠%	٠	٤,٠	٢٤,٠	٣٢,٠	٤٠,٠				
4	أستطيع استخدام نماذج تقييم الأداء الإلكترونية بكفاءة.	٢٥	٠	١	٦	٦	١٢	4.016	0.943	٩	كبيرة
		١٠٠%	٠	٤,٠	٢٤,٠	٢٤,٠	٤٨,٠				
5	أستطيع تقديم تغذية راجعة فورية أثناء عملية التقويم للمعلم.	٢٥	٠	١	٣	٨	١٣	4.320	0.852	٦	كبيرة جدًا
		١٠٠%	٠	٤,٠	١٢,٠	٣٢,٠	٥٢,٠				
6	أستطيع بناء اختبارات إلكترونية تحدد مستوى الإتقان المطلوب لدى المعلم.	٢٥	١	٠	٧	٧	١٠	4.000	1.040	١٣	كبيرة
		١٠٠%	٤,٠	٠	٢٨,٠	٢٨,٠	٤٠,٠				
7	أستطيع تحديد المكان والزمان لإجراء التقييم الإلكتروني للمعلم.	٢٥	١	٠	٦	٥	١٣	4.080	1.077	١٢	كبيرة
		١٠٠%	٤,٠	٠	٢٤,٠	٢٠,٠	٥٢,٠				
٨	أستطيع التنويع في الاختبارات الإلكترونية تبعًا لتنوع الأهداف ومستوياتها.	٢٥	١	٠	٦	٥	١٣	4.160	1.067	١٠	كبيرة
		١٠٠%	٤,٠	٠	٢٤,٠	٢٠,٠	٥٢,٠				
٩	أستطيع قياس مدى تخطيط المعلم للدرس بمنهجية علمية واضحة.	٢٥	٠	٢	٤	٥	١٤	4.240	1.011	٨	كبيرة جدًا
		١٠٠%	٠	٨,٠	١٦,٠	٢٠,٠	٥٦,٠				

م	العبارة	درجة التمكن					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التمكن حسب المتوسط
		التكرار / النسبة	ضعيفة جدًا	ضعيفة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جدًا				
١٠	أستطيع قياس مدى تمكن المعلم من المادة العلمية وتحضيره الجيد لها إلكترونيًا.	٢٥	٠	١	٢	٦	١٦	4.480	0.822	١	كبيرة جدًا
		%١٠٠	٠	٤,٠	٨,٠	٢٤,٠	٦٤,٠				
١١	أستطيع قياس مدى قدرة المعلم على إدارة وقت التعلم بكفاءة عالية إلكترونيًا.	٢٥	٠	٠	٥	٥	١٥	4.400	0.816	٤	كبيرة
		%١٠٠	٠	٠	٢٠,٠	٢٠,٠	٦٠,٠				
١٢	أستطيع قياس قدرة المعلم على ضبط الصف وإدارته له بكفاءة عالية إلكترونيًا.	٢٥	٠	٠	٣	٨	١٤	4.440	0.711	٢	كبيرة جدًا
		%١٠٠	٠	٠	١٢,٠	٣٢,٠	٥٦,٠				
١٣	أستطيع قياس قدرة المعلم على تطبيق الإستراتيجيات التي يستخدمها في تدريسه إلكترونيًا.	٢٥	٠	٠	٥	٤	١٦	4.440	0.820	٣	كبيرة جدًا
		%١٠٠	٠	٠	٢٠,٠	١٦,٠	٦٤,٠				

بالنظر إلى الجدول أعلاه يظهر لنا أنَّ كفايات الإشراف التربوي الإلكتروني المرتبطة بمحور كفايات استخدام التقويم الإلكتروني تراوحت جميعها ما بين درجة كبيرة ودرجة كبيرة جدًا من حيث تمكن المشرفين منها، وقد جاءت الكفاية (أستطيع قياس مدى تمكن المعلم من المادة العلمية وتحضيره الجيد لها إلكترونيًا)، بالمرتبة الأولى من حيث تمكن المشرفين منها في هذا المحور، كما جاءت كفاية (أستطيع بناء اختبارات إلكترونية تحدد مستوى الإتقان المطلوب لدى المعلم) بالمرتبة الأخيرة من حيث تمكن المشرفين منها في هذا المحور.

مناقشة النتائج وتفسيرها:

بعد عرض النتائج في الجداول السابقة أعلاه يتضح للباحثين أنَّ درجة تمكن مشرفي اللغة العربية من كفايات الإشراف التربوي تتراوح من كبيرة جدًا إلى كبيرة في جميع المحاور، ويمكن أن يعزى ذلك إلى أن أحد المعايير المهمة في اختيار المشرفين التربويين هو الإلمام الكافي باستخدام الحاسب الآلي والإنترنت في العملية التعليمية، بالإضافة إلى ذلك الدورات التدريبية المكثفة التي قامت بتقديمها الوزارة للمشرفين التربويين بعد التحول الكامل إلى التعليم الإلكتروني – التعلم عن بعد– بسبب جائحة كورونا، ويعتقد الباحثان بأنَّ للتعلم الذاتي أيضًا دوره الكبير في

هذه النتيجة؛ حيث اضـــطر المشـــرفيين التربويين إلى التعامل مع الإشـــراف التربوي الإلكتروني كأسلوب إشرافي أوحد خلال جائحة كورونا، فالزيارات الإشرافية الصفية للمعلمين أصبحت تتم عن بعد باستخدام البرامج الإلكترونية المعتمدة من قبل الوزارة، وبالتالي قاموا بتطوير أنفسهم ذاتيًا من أجل إنجاز أعمالهم الإشـرافية على الوجه الأمثل، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسـة الوردية (٢٠١٧)، ماعدا محور الكفايات الـــمرتبطة باستخدام التقنيات الحديثة في التعليم الإلكتروني؛ حيث جاءت درجات تمكن الـــمعلمين من كفاياته جميعها بدرجة كبيرة باستثناء كفاية واحدة جاءت بدرجة متوســطة هي الكفاية (أســتطيع التعديل في بعض محتويات الكتب الإلكترونية)، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة العنزي والمسعد (٢٠١٣) التي أظهرت توفر كفايات الإشراف التربوي الإلكتروني لدى عينة دراسته في مجال استخدام التقنيات الحديثة للتعلم الإلكتروني بدرجة متوســطة، وذلك على العكس من الكفايات في المحاور الأخرى التي تراوحت ما بين درجة كبيرة جدًا ودرجة كبيرة؛ ولعلَّ السبب في ذلك يعود إلى عدم تدريب الـــمشرفين على هذه الكفايات أثناء الخدمة وتمكينهم منها خصوصًا، وهي مستحدثات تقنية تتطلب من إدارة التعليم ممثلة بمراكز التدريب التربوي مواكبة الـــمستحدثات التقنية، وتنفيذ الدورات التدريبية التي تهدف إلى تمكين مشـرفي اللغة العربية منها بشـكل مسـتمر وقد أكد ذلك السـبب نتائج دراسـة العرفج والعجمي والكثيري (٢٠١٩) التي أكدت أنَّ أهم معوقات تطبيق الإشـــراف التربوي الإلكتروني هو عدم وجود دورات مستمرة حول الإشراف التربوي الإلكتروني.

وفي محور كفايات الإشراف الإلكتروني الـمرتبطة بمجال البحث والاتصال من خلال شبكة الإنترنت جاء تمكن مشـرفي اللغة العربية من كفايته جميعها بدرجة كبيرة جدًا، ماعدا كفاية واحدة جاءت بدرجة كبيرة، ويمكن أن يعزى ذلك إلى أنَّ انتشـار الإنترنت بشـكل واسـع والبحث من خلاله في الحياة اليومية خصوصا بعد انتشار الأجهزة الذكية جعل الـمشرفين يتمكنون من كفاياتها بالتعلم الذاتي، أو من خلال الدورات التدريبية، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصـلت له دراسـة العنزي والمسعد (٢٠١٣).

التوصيات:

في ضوء نتائج هذا الدراسة يوصي الباحثان بما يلي:

١. تنظيم دورات تدريبية تستهدف رفع كفايات الإشراف الإلكتروني التربوي المرتبطة بكفايات استخدام التقنيات الحديثة في التعليم الإلكتروني لدى مشرفي اللغة العربية.

٢. إعداد وبناء برامج تدريبية لمشرفي اللغة العربية لتطوير كفايات الإشراف التربوي الإلكتروني التي أظهرت الدراسة ضعفًا فيها.

٣. استحداث وحدة بمكاتب التعليم بمسمى وحدة الإشراف التربوي الإلكتروني بهدف مساعدة المشرفين بشكل عام ومشرفي اللغة العربية بشكل خاص في التمكن من كفايات الإشراف التربوي الإلكتروني.

٤. إقامة مؤتمرات وملتقيات بالتعاون مع كليات التربية في الجامعات بشكل دوري عن أساليب الإشراف التربوي الإلكتروني الحديثة والكفايات اللازمة لها.

المقترحات:

يستخلص من نتائج الدراسة الحالية بعض الدراسات المقترحة، منها:

١. إجراء المزيد من الدراسات حول معوقات استخدام الإشراف التربوي الإلكتروني في العملية التعليمية.

٢. إجراء المزيد من الدراسات حول درجة توفر كفايات الإشراف الإلكتروني التربوي لدى مشرفي التخصصات الأخرى، وسبل تطويرها لديهم.

٣. دراسة الاحتياجات التدريبية لمشرفي اللغة العربية في ظل التحول نحو استخدام الإشراف التربوي الإلكتروني في العملية التعليمية.

المراجع

أبو عيادة، هبه، وعبابنه، صالح. (٢٠١٦). فاعلية توظيف تقنيات الإنترنت في الإشراف التربوي في المدارس الخاصة في عمان. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ١٢، ١٧-٣٠.

أبو غزالة، زينب، وسلامة، كايد. (٢٠٢٠). درجة إمكانية تطبيق الإشراف الإلكتروني من وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين بمحافظة جرش. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية التابعة للجامعة الإسلامية بغزة، ٢٨ (٤)*، ٦٩٥-٦٨١.

البابطين، عبد العزيز. (٢٠٠٤). اتجاهات حديثة في الإشراف التربوي. الرياض.

بالخير، محمد. (٢٠١٤). *فاعلية برنامج إلكتروني مقترح للإشراف التربوي في تنمية مهارات التدريس لدى معلمي تقنية المعلومات بمحافظة ظفار*.[رسالة ماجستير غير منشورة.] جامعة ظفار.

البراشدي، حميد. (٢٠١٢). *الكفايات اللازمة للمشرف التربوي في سلطنة عمان في ضوء بعض الاتجاهات المعاصرة*.[رسالة ماجستير غير منشورة.] جامعة السلطان قابوس.

البلوي، هدى. (٢٠١٢). *أهمية الإشراف التربوي الإلكتروني ومعوقات استخدامه في الأساليب الإشرافية من وجهة نظر المشرفات التربويات ومعلمات الرياضيات بمنطقة تبوك*.[رسالة ماجستير غير منشورة.] جامعة أم القرى بمكة المكرمة.

داوود، عبد العزيز، والرشيدي، نايف، ورسمي، محمد. (٢٠١٨). دور الشبكة العنكبوتية في تفعيل الأساليب الإشرافية. *مجلة المعرفة التربوية التابعة للجمعية المصرية لأصول التربية*. ٦ (١٢)، ١٤٠-١٣٠.

الدريج، محمد؛ الحنصاي، جمال؛ الموسوي، علي؛ عمار، سام؛ حسن، علي؛ حمود، محمد. (٢٠١١). معجم مصطلحات المناهج وطرق التدريس. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (ألكسو).

السليم، سليم، والعودة، عبد العزيز. (٢٠٠٨). *الإشراف الإلكتروني وآليات تفعليه*. ورقة عمل مقدمة في لقاء الإشراف التربوي الثالث عشر لمديري إدارات ومراكز الإشراف التربوي بمدينة حائل. السعودية.

الصبحي، اعتدال. (٢٠١٨). *درجة توفر كفايات الإشراف الإلكتروني لمشرفات العلوم بمدنية مكة المكرمة من وجهة نظر مشرفات ومعلمات العلوم*.[رسالة ماجستير غير منشورة.] جامعة أم القرى بمكة المكرمة.

الضالعي، زبيدة. (٢٠١٨). معوقات استخدام التعليم الالكتروني من وجهة نظر اعضاء هيئة التدريس في جامعة نجران. *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي*، ١٥٣ - ١٧٣

عبد العزيز، عبد العاطي. (٢٠١٧). معوقات تطبيق الإشراف التربوي الإلكتروني في المرحلة الإعدادية بمحافظة سوهاج من وجهة نظر المشرفين التربويين. *مجلة دراسات في التعليم الجامعي التابعة لجامعة عين شمس. (٣٥)*، ٣٢٧-١٩٠.

عبيدات، ذوقان، وعبد الحق، كايد، وعدس، عبد الرحمن. (٢٠١٤). *البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه*. دار الفكر.

العرفج، عبير، والعجمي، سارة، والكثيري، فاطمة. (٢٠١٩). معوقات تطبيق الإشراف الإلكتروني من وجهة نظر المشرفات التربويات في منطقة الرياض. *مجلة العلوم التربوية التابعة لجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز، ٤ (٢)*، ٣٢٠-١٢٧.

العساف، صالح. (٢٠٠٦). *المدخل إلى البحث التربوي في العلوم الإنسانية*. مكتبة العبيكان.

العظامات، محمد. (٢٠٢٠). درجة ممارسة المشرفين التربويين في مديرية الزرقاء الأولى للإشراف الإلكتروني ومعوقاته ومتطلبات تطويره من وجهة نظرهم. *مجلة العلوم التربوية والنفسية التابعة للمركز القومي للبحوث بغزة، ٤ (٩)*، ٢٠-١.

العنزي، مرضي، والمسعد، أحمد. (٢٠١٣). كفايات الإشراف الإلكتروني اللازمة للمشرف التربوي ودرجة توافرها. *مجلة التربية بكلية التربية في جامعة الأزهر، ١ (١٥٦)*، ٥٤٦-٥٠١.

الغامدي، تركي. (٢٠١١). *فاعلية استخدام التطبيقات الإلكترونية في الإشراف التربوي بالإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة مكة المكرمة*.[رسالة ماجستير غير منشورة.] جامعة أم درمان الإسلامية بالسودان.

الكندي، أفلح. (٢٠١٨). صعوبات المتابعة الإشرافية الإلكترونية وسبل تطويرها من وجهة نظر المشرفين التربويين بسلطنة عمان. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية بغزة، ٢٦ (٢)*، ٥٤٤-٥٦٧.

المالك، منيرة، والدويش، عبد العزيز. *(٢٠٢٠)*. واقع تطبيق الإشراف الإلكتروني لدى المشرفات التربويات في مدينة الرياض. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية.٣ (١٤)*، ٥٠٣-٥٤٥.

المعبدي، آلا. (٢٠٢٠). *درجة إسهام الإشراف الإلكتروني في التنمية المهنية لمعلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة بمدينة مكة المكرمة*.[رسالة ماجستير غير منشورة.] جامعة أم القرى بمكة المكرمة.

المغيدي، الحسن. (٢٠١٢). الإشراف التربوي الفعال (ط٢). الدار الخالدية للنشر والتوزيع.

النشوان، أحمد. (٢٠١٦). مدى توظيف مشرفي اللغة العربية للحوسبة السحابية لتوعية المعلمين بنواتج التعلم. *مجلة العلوم التربوية التابعة لجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، (٨)*، ١٣٨-٧٩.

هزايمة، علي. (٢٠٢٠). مدى توافر متطلبات تطبيق الإشراف التربوي الإلكتروني في محافظات شمال الأردن من وجهة نظر المشرفين التربويين. *مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات، ١٠ (١)*، ١١٤-١٣٦.

الوردية، سميرة. (٢٠١٧). *درجة توفر كفايات الإشراف الإلكتروني لدى المشرفين التربويين بمحافظة الداخلية*. [رسالة ماجستير غير منشورة.] جامعة السلطان قابوس بعمان.

Abdul Aziz، A. (2017). Obstacles to applying electronic educational supervision in the preparatory stage in Sohag Governorate from the point of view of educational supervisors (in Arabic). Journal of Studies in University Education of Ain Shams University. (35) ،327-190.

Abu Ayada، H، and Ababneh، S. (2016). The effectiveness of employing Internet technologies in educational supervision in private schools in Amman (in Arabic). The Jordanian Journal of Educational Sciences، 12، 17-30.

Abu Ghazaleh، Z ،and Salama، K. (2020). The degree of applicability of electronic supervision from the point of view of school principals and teachers in Jerash Governorate (in Arabic). Journal of the Islamic University of Educational and Psychological Studies of the Islamic University of Gaza، 28 (4) ،695-681.

Al-Anazi, M, Al-Massad, A. (2013). The electronic competencies necessary for the educational supervisor and the degree of their availability (in Arabic). Journal of Education، Faculty of Education at Al-Azhar University، 1 (156) ،546-501.

Al-Arfaj، A، Al-Ajami، S، and Al-Kathiri، F. (2019). Obstacles to applying electronic supervision from the point of view of female educational supervisors in the Riyadh region (in Arabic). Journal of Educational Sciences of Prince Sattam bin Abdulaziz University، 4 (2) ،320-127.

Al-Assaf, S. (2006). Introduction to educational research in the humanities (in Arabic). Obeikan Library.

Al-Azamat، M. (2020). The degree to which educational supervisors in Zarqa First Directorate practice electronic supervision، its obstacles، and requirements for its development from their point of view (in Arabic). Journal of Educational and Psychological Sciences of the National Research Center in Gaza، 4 (9) ،20-1.

Al-Babtain, A. (2004). Recent trends in educational supervision (in Arabic). Riyadh.

Al-Balawi, H. (2012). The importance of electronic educational supervision and the obstacles to its use in supervisory methods from the point of view of educational supervisors and mathematics teachers in the Tabuk region (in Arabic). [Unpublished Master's Thesis]. Umm Al-Qura University in Makkah.

Al-Barashdi, H. (2012). The necessary competencies for the educational supervisor in the Sultanate of Oman in the light of some contemporary trends (in Arabic). [Unpublished Master's Thesis]. Sultan Qaboos University.

ALDali, Z. (2018). Obstacles to using e-learning from the point of view of faculty members at Najran University (in Arabic). The Arab Journal for Quality Assurance of University Education, 153 - 173

Al-Dreij، M; El Hansai، J; Mousavi، A; Amar، S; Hassan A; Hammoud، M. (2011). A glossary of curriculum terms and teaching methods (in Arabic). Arab Organization for Education، Culture and Science (ALECSO).

Al-Ghamdi، T. (2011). The effectiveness of using electronic applications in educational supervision in the General Administration of Education in Makkah Al-Mukarramah Region (in Arabic). [Unpublished Master's Thesis].] Omdurman Islamic University، Sudan.

Al-Kindi، A. (2018). The difficulties of electronic supervisory follow-up and ways to develop it from the point of view of educational supervisors in the Sultanate of Oman (in Arabic). Journal of the Islamic University of Educational and Psychological Studies in Gaza، 26 (2) ،544-567.

Al-Mabadi، A. (2020). The degree of electronic supervision's contribution to the professional development of science teachers at the intermediate stage in the city of Makkah Al-Mukarramah (in Arabic). [Unpublished Master's Thesis]. Umm Al-Qura University in Makkah Al-Mukarramah.

Al-Magidi, A. (2012). Effective educational supervision (in Arabic) (I 2). Al-Khalidiya Publishing and Distribution House.

almalik، M ،and Al-Dawish، A. (2020). The reality of the application of electronic supervision among female educational supervisors in the city of Riyadh (in Arabic). Fayoum University Journal of Educational and Psychological Sciences. 3 (14) ،503-545.

Al-Nashwan، A. (2016). The extent to which Arabic language supervisors employ cloud computing to educate teachers about learning outcomes (in Arabic). Journal of Educational Sciences of Imam Muhammad bin Saud Islamic University، (8) ،138-79.

Al-Subhi، E. (2018). The degree of availability of electronic supervision competencies for science supervisors in the city of Makkah Al-Mukarramah from the point of view of science supervisors and teachers (in Arabic). [Unpublished Master's Thesis]. Umm Al-Qura University in Makkah Al-Mukarramah.

Al-Wardia، S. (2017). The degree of availability of electronic supervision competencies among educational supervisors in Al-Dakhiliyah Governorate (in Arabic). [Unpublished Master's Thesis].] Sultan Qaboos University in Oman.

Daoud، A ،and Rashidi، N، and Rasmi، M. (2018). The role of the Internet in activating supervisory methods (in Arabic). Journal of educational knowledge of the Egyptian Association for the foundations of education. 6 (12) ،140-130.

Farley، G. (2010). Instructional Supervision: A descriptive Study Focusing the Observation and Evaluation of Teachers in Cybershops، Unpublished Doctoral Dissertation، *Indiana University of Pennsylvania، UMI Number: 3433441.*

Hazaimeh، A. (2020). The availability of requirements for applying electronic educational supervision in the governorates of northern Jordan from the point of view of educational supervisors (in Arabic). Palestine University Journal for Research and Studies، 10 (1) ،114-136.

Lubega، J. and Niyitegeka،M. (2016).Integrating E-supervision in Higher Educational Learning*:351.*

Obeidat, T, Abdel Haq, K, and Adas,. (2014). Scientific research concept, tools and methods (in Arabic). House of thought.

Saleem، S، and Return، A (2008). Electronic supervision and mechanisms to activate it (in Arabic). A working paper presented at the thirteenth educational supervision meeting for directors of educational supervision departments and centers in the city of Hail. Saudi.

Schwartz-Bechet, B. (2014). Virtual Supervision of Teacher Candidates: A Case

Study, The International Journal of Learning: Annual Review, 21. Lubega, J. and Niyitegeka, M. (2016).Integrating E-supervision in Higher Educational Learning:351.

Well done, Mohammed. (2014). The effectiveness of a proposed electronic program for educational supervision in developing the teaching skills of teachers of information technology in the Governorate of Dhofar (in Arabic). [Unpublished Master's Thesis]. Dhofar University.

فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات الخطاب في تنمية مهارات الكتابة الإقناعية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى

The effectiveness of a program based on discourse strategies in developing persuasive writing skills among the Arabic language learners speaking other languages

إعداد

د. أحمد بن سالم العلوي

الأستاذ المساعد بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

Dr. Ahmed bin Salem Alalowi

Assistant Professor at the institute for teaching Arabic language at the Islamic University of Madinah

DOI: 10.36046/2162-000-010-016

المستخلص:

هدف البحث إلى قياس فاعلية البرنامج القائم على اســـتراتيجيات الخطاب في تنمية مهارات الكتابة الإقناعية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، ولتحقيق هذا الهدف أُعدت مجموعة من الأدوات تمثلت في: قائمة بمهارات الكتابة الإقناعية اللازمة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، ثم صُـــمّم البرنامج القائم على اسـتراتيجيات الخطاب في تنمية مهارات الكتابة الإقناعية، كما صُـمِّم اختبار مهارات الكتابة الإقناعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، وبعد التحقّق من ثبات الأدوات وصدقها بدأ الباحث بتطبيق البرنامج على عيّنة البحث التي تكونت من (٢٠) طالبًا من طلاب المســـتوى الرابع بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسـلامية بالمدينة المنورة، واسـتخدم الباحث المنهج شـبه التجريبي القائم على مجموعة واحدة، كما استخدم عددًا من الأسـاليب الإحصـائية، والمعالجات؛ للوصول إلى نتائج البحث، وتمثلت أهم نتائج البحث فيما يلي: التوصل إلى قائمة بمهارات الكتابة الإقناعية اللازمة لطلاب المستوى الرابع بمعهد تعليم اللغة العربية في الجامعة الإسـلامية تضـمنت (٥) مهارات رئيسـة انبثق عنها (٢١) مهارة فرعية. وجود فروق دالة إحصـائية عند مسـتوى (٠,٠٥) بين متوســـطي درجات الطلاب –عينة البحث– في التطبيقين: القبلي والبعدي في اختبار قياس مهارات الكتابة الإقناعية لصـــالح التطبيق البعدي؛ ممّا يؤكّد فاعلية البرنامج القائم على اســـتراتيجيات الخطاب في تنمية مهارات الكتابة الإقناعية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

الكلمات المفتاحية: استراتيجيات الخطاب، الكتابة الإقناعية، متعلمو اللغة العربية، الناطقون بلغات أخرى.

Abstract:

The study aimed to measure the effectiveness of a program based on discourse strategies in developing persuasive writing skills among the Arabic language learners speaking other languages. To achieve the goal of this study, the researcher has prepared a set of tools represented in the following: (i.) list of persuasive writing skills needed for learners of Arabic language speaking other languages. (ii.) design a program based on discourse strategies in developing persuasive writing skills. (iii.) design a persuasive writing skills test for learners of Arabic language speaking other languages. After verifying and validating the tools, the researcher applied the program to the sample of this research which consisted 20 Fourth-level students at the Institute. The researcher used the quasi-experimental method based on one group. He also used a number of statistical methods and treatments to reach to results. The researcher has identified a list of persuasive writing skills for the Fourth-Level students, including five primary skills and 21 sub skills. The statistical results revealed a statistically significant difference at (0.05) between the mean scores of the sample in pre-apply and post-apply experiments to test the persuasive writing skills in the overall score in favor of the post-apply experiment. This result indicates that the program based on discourse strategies in developing persuasive writing skills has a positive impact on improving the persuasive writing skills of Arabic language learners speaking other languages.

Keywords: Discourse strategies, The persuasive writing, Arabic language learners speaking other languages.

المقدمة:

تعدّ الكتابة إحدى وسائل التواصل اللغوي، التي تمكّن الفرد من التواصل مع مجتمع اللغة، وهي مهارة يستخدمها الفرد للتعبير عن حاجاته، ومشاعره، وما تكنّه نفسه من أفكار ومعان.

والكتابة الإقناعية من المهارات المهمّة التي يحتاج إليها متعلم اللغة العربية الناطق بلغات أخرى، للتعبير عن آراءه، وأفكاره، وخبراته، بلغة سليمة واضحة مراعية للضوابط اللغوية والثقافية والاجتماعية.

كما أنها وسيلة لتنمية مهارات مختلفة يحتاج إليها متعلمو اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى فهي تنمّي لديهم مهارات التفكير الناقد، ومهارات التواصل مع المجتمع من خلال التفاعل مع قضاياه، كما أنها تنمّي لديهم القدرة على التواصل السليم مع مجتمع اللغة، وتصقل مهارات البحث والاستقصاء لديهم من خلال السعي إلى تحرّي الصدق في المعلومات والبحث عن الأدلة والبراهين، (شحاتة، ٢٠١٠م، ص.١٦٢-١٦٣). وهي وسيلة لتنمية المهارات اللغوية من خلال قدرة المتعلمين على بناء المعاني والأفكار وصياغتها بأسلوب لغوي يراعي الضوابط اللغوية، كما أنها وسيلة لتنمية المهارات الاجتماعية والثقافية من خلال قدرة المتعلمين على الكتابة بأسلوب موافق لثقافة المجتمع وضوابطه.

والكتابة الإقناعية تمكّن المتعلم من تحويل الأفكار والآراء إلى كلمات وجمل مكتوبة، وتزداد الحاجة إليها كلما تقدّم المتعلم في مستواه في تعلم اللغة، وكلما ازداد رصيده اللغوي؛ ليتهيّأ بذلك إلى مواصلة الدراسة الجامعية، (الهاشمي والعزاوي، ٢٠١١م، ص.٧).

وتعدّ الكتابة الإقناعية إحدى المستويات العليا التي تتمثّل في النظر إلى الأفكار والآراء نظرة تحليليّة متعمّقة من أجل كتابتها بوضوح، ودقّة، وعرضها على القرّاء عرضًا يصوّرها في إطار لغوي سليم، تتنوّع فيه الأساليب التي تراعي السياق والمقام، وأحوال المخاطبين، وهي نمط من أنماط الكتابة "ينصب فيه اهتمام الكاتب إلى الجمهور لإحداث تغيير في أفكارهم ومعتقداتهم، ولا

يهدف إلى تزويدهم بالمعلومات فحسب وإنما توجيههم لاتّخاذ موقف مختلف عن موقفهم الحالي في إحدى المسائل أو القضايا الجدلية"، (آل تميم، ٢٠١٥م، ص.٦٠١).

ونظرًا لطبيعة هذا النمط من الكتابة الموجّهة فإن متعلّم اللغة العربية الناطق بلغات أخرى في حاجة ماسّة إلى استخدام استراتيجيات تخاطبيّة؛ يتوصّل بها إلى الجمهور المستهدف من خلال توظيفها في ثنيات خطابه الإقناعي، كما أنه يحقق بها أهدافه التخاطبيّة؛ ولأجل ذلك كان من الضروري الاهتمام بتنمية مهارات الكتابة الإقناعية من خلال استراتيجيات الخطاب التي تساعد على تنمية تلك المهارات لديهم؛ حيث إن اتباع وسائل استراتيجيات الخطاب أثناء الكتابة الإقناعية يرتبط بالاستعمال الواعي المنظم للغة الذي يطوّر مهارات المتعلمين في الكتابة والتواصل؛ لأن هناك ارتباطا وثيقا بين الاستعمال الواعي المنظّم للغة الذي يتمثّل في استخدام متعلم اللغة لمجموعة من الآليات اللغوية وغير اللغوية لإيصال فكرة معيّنة، وبين النجاح في اكتساب اللغة الثانية كما أشار إلى ذلك براون، (١٩٩٤م، ص.٣٠٨).

واستراتيجيات الخطاب ترتبط بجميع مكوّنات الموقف التواصلي الذي يتمثّل في المرسل، والمرسل إليه، والخطاب، والسياق، وذلك أن الكاتب يراعي جميع تلك الأطراف عند كتابته الإقناعية فيختار فيها ما يتناسب مع منزلة المخاطب وموقعه الاجتماعي، ووضعه الثقافي، ويختار الآليات اللغوية الملائمة للموقف التواصلي، كما أنه يراعي طبيعة العلاقة بينه وبين المخاطب، فكتابة الطالب لأستاذه تختلف عن كتابته لابنه، أو صديقه. كما أن السياق له أثر في اختيار استراتيجية ما دون غيرها، فما يصلح لزمان قد لا يصلح لآخر، وما يصلح لمكان قد لا يصلح لآخر، وعليه فإن الكاتب يلجأ لاختيار ما يتناسب مع السياق، وعليه أن يختار من الألفاظ والتعابير اللغوية والاستراتيجيات التخاطبيّة ما يلائم جميع أركان الموقف التواصلي، ولكي يتمكّن متعلّم اللغة العربية الناطق بلغات أخرى من الكتابة بوضوح ودقّة وأسلوب ملائم لجميع مكوّنات العملية التواصلية فإن ذلك يدعو إلى تعليمه مهارات الكتابة الإقناعية وفق استراتيجيات الخطاب التي تراعي جميع الأطراف.

ويشير الشهري (٢٠١٥م، ص.٢١) إلى أهميّة تعليم استراتيجيات الخطاب وذلك لأن إنتاج الخطاب وفقًا لها يعدّ أمرًا ضروريًا، خصوصًا في عصرنا الحاضر الذي يعتمد على الخطاب بديلًا لوسائل أخرى سواءً في الحوارات الدبلوماسية، أو في النقاشات السياسية، أو الدينية، أو مواقف الحياة اليومية، كما يؤكد الشمّري (٢٠١٧م، ص.٢٩٦) على ضرورة الانطلاق في تعليم اللغة العربية من مكونات الكفاءة التواصلية التي تشتمل على الكفاءة الاستراتيجية كمكوّن أساسيّ فيها.

وعلى الرغم من أهمية الكتابة الإقناعية، وضرورة اكتساب مهاراتها لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى إلا أن هناك قصورًا في تنمية مهاراتها لديهم؛ حيث إنّ الدراسات التي تناولت هذه المهارة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى نادرة جدّا ولم يعثر الباحث – في حدود علمه– إلا على دراسة واحدة تناولت تنميتها لدى تلك الفئة، ومتعلمو اللغة العربية الناطقون بلغات أخرى في حاجة ماسة إلى تنمية مهاراتهم فيها؛ وتتمثّل أهميّتها في تحقيق أهدافهم التي تتمثّل في تطوير قدراتهم الأكاديميّة، والبحثيّة، لمواصلة دراستهم الجامعيّة، كما أن عددًا كبيرًا منهم يهدف إلى تعلّم اللغة العربية؛ ليستعملها في الدعوة إلى الله تعالى، ومن هنا جاءت فكرة البحث الحالي لقياس فاعلية استراتيجيات الخطاب في تنمية مهارات الكتابة الإقناعية.

مشكلة البحث:

من خلال تدريس الباحث لعدد من المقررات اللغوية في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها لاحظ حاجة متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى إلى مهارات الكتابة الإقناعية، واتضح لديه من خلال فحصه لتوصيف المقررات التي تدرّس في المعهد عدم تضمّنها لما ينمّي مهارات الكتابة الإقناعية لديهم، على الرغم من أنها تعدّ من أهم أنواع الكتابة وخاصة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؛ حيث إنها تسهم في تعزيز الثقة في نفوس المتعلمين، وتساعدهم على تحقيق المزيد من النجاح والتفوّق في دراستهم الجامعية، كما أنها تسهم في رفع

مستوى الإدراك لديهم، وتنمّي مهاراتهم في التفكير الإبداعيّ، ولها إسهام في تمكينهم من التواصل البنّاء مع الآخرين، والتفاهم والتعايش معهم، وتعزيز ثقافة الحوار مع مجتمع اللغة العربية.

كما أنه – في حدود علم الباحث– لا توجد أيّ دراسة تناولت موضوع استخدام استراتيجيات الخطاب ودورها في تنمية مهارات الكتابة الإقناعية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

إضافة إلى ذلك فقد أكدت بعض الدراسات ضعف المتعلمين في مختلف المراحل التعليمية في مهارات الكتابة الإقناعية، مثل دراسة بريكيت (٢٠١٩م)، ودراسة عبدالقادر (٢٠١٤م)، وقد أعزت تلك الدراسات أسباب الضعف إلى أن تدريس الكتابة يقتصر على تنمية مهارات الكتابة الحياتيّة العامة، وإغفال جوانب الإقناع في مهارات الكتابة، كما أشارت دراسة آل تميم (٢٠١٥م) إلى أن ضعف المتعلمين في مهارات الكتابة الإقناعية يُعزى إلى غياب المنهج العلمي المقنّن الذي يعنى بتدريس هذه المهارة.

ويأتي هذا البحث استجابة لتوصيات عدد من الدراسات التي أوصت بضرورة تنمية مهارات الكتابة الإقناعية، ومنها دراسة بلال (٢٠٢١م)، ودراسة عبدالقادر (٢٠١٤م) التي أوصت بضرورة الاستفادة من النظريات الحديثة في تنمية مهارات الكتابة الإقناعية لدى المتعلمين، ودراسة العبدالقادر (٢٠٢٠م) التي أوصت بإجراء دراسات عن دور استراتيجيات الخطاب في تنمية المهارات اللغويّة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

ومن هنا فإن البحث الحالي يحاول التعرّف على فاعلية استخدام استراتيجيات الخطاب في تنمية مهارات الكتابة الإقناعية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

أسئلة البحث:

١. ما مهارات الكتابة الإقناعية اللازمة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟

٢. ما البرنامج القائم على استخدام استراتيجيات الخطاب في تنمية مهارات الكتابة الإقناعية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟

٣. ما فاعلية استخدام استراتيجيات الخطاب في تنمية مهارات الكتابة الإقناعية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟

أهداف البحث:

تتمثل أهداف البحث فيما يلي:

١. تحديد مهارات الكتابة الإقناعية اللازمة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

٢. بناء برنامج قائم على استراتيجيات الخطاب في تنمية مهارات الكتابة الإقناعية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

٣. قياس فاعلية استخدام استراتيجيات الخطاب في تنمية مهارات الكتابة الإقناعية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

أهمية البحث:

تتضح أهمية البحث من الآتي:

١. إفادة معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في بيان كيفيّة استخدام استراتيجيات الخطاب في تنمية مهارات الكتابة الإقناعية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

٢. إفادة واضعي مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، والقائمين على تطويرها وذلك من خلال الوقوف على فاعلية استخدام استراتيجيات الخطاب في تنمية مهارات الكتابة الإقناعية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

٣. استثمار النظريات الحديثة والإفادة منها في تنمية مهارات متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

٤. إفادة متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى وتطوير مهاراتهم في مجال الكتابة الإقناعية، وتأهيلهم لمواصلة دراستهم الجامعية.

حدود البحث:

فيما يأتي توضيح لحدود البحث:

- **الحدود الموضوعيّة:** اقتصرت الحدود الموضوعيّة في البحث الحالي على الاستراتيجية الإقناعية في استراتيجيات الخطاب، ومهارات الكتابة الإقناعية التالية: (تحديد الأفكار الجدليّة- عرض الأفكار الجدليّة- المهارات اللغوية- المهارات الحجاجيّة- مهارات التقويم) وقد تم اختيار تلك المهارات بناءً على الرجوع إلى الأدبيّات والدراسات السابقة التي تناولت مهارات الكتابة الإقناعية، كما أنها تلبي احتياجات متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.
- **الحدود البشرية:** طلاب المستوى الرابع بمعهد 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:** الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٤٣هـ.

مصطلحات البحث:

الكتابة الإقناعية تُعرف بأنها: "جهد منظّم مدروس، يستخدم وسائل مختلفة للتأثير على آراء الآخرين وأفكارهم بحيث يجعلهم يقبلون ويوافقون على وجهة النظر في موضوع معيّن، وذلك من خلال المعرفة النفسية، والاجتماعية لذلك الجمهور المستهدف"، (حمدي، ٢٠١٥م، ص.٧).

كما تعرّف بأنها: متمثّلة في "قدرة الكاتب على تناول بعض القضايا والموضوعات الجدليّة كتابة، واتّخاذ مواقف حيالها، وتدعيم هذه المواقف بالأدلة والشواهد واستخدام البيانات، وتوظيف المسوّغات للدفاع عن تلك الآراء والمواقف، ودحض الآراء المعارضة والمضادّة باستخدام أساليب التعبير المناسبة لذلك"، (الهاشمي والعزاوي، ٢٠١١م، ص.٢٢٧).

ويعرفها الباحث إجرائيًّا بأنها: قدرة متعلم اللغة العربية الناطق بلغات أخرى على تناول بعض القضـــايا والموضـــوعات الجدليّة كتابة، واتّخاذ مواقف حيالها، وتدعيم هذه المواقف بالأدلة والشواهد واستخدام البيانات، وتوظيف المسوّغات للدفاع عن تلك الآراء والمواقف، ودحض الآراء المعارضة والمضادّة باستخدام أساليب التعبير المناسبة لذلك، والتي تتمثّل في قدرته على فهم طبيعة الجمهور المستهدف، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها في اختبار مهارات الكتابة الإقناعية.

اســـتراتيجيات الخطاب: "مجموعة من الإجراءات المتســـلســـلة التي تتكوّن من عمليات الاختيار واتّخاذ القرار ويُعلم بواسطتها خطوات الحل، ووسائله؛ لتنفيذ أهداف تواصلية"، (هاينة من و ديتر،١٩٩٩م، ص.٣١٤).

ويعرفها الباحث إجرائيًّا: بأنّها مجموعة من الإجراءات المتســـلســـلة والمترابطة التي يقوم بها متعلم اللغة العربية الناطق بلغات أخرى في كتاباته لاختيار واتّخاذ القرار؛ ليتوصّـــل من خلالها إلى مجموعة من الحلول والوسائل لتنفيذ أهداف تواصليّة مع أهل اللغة العربية.

الإطار النظري للبحث:

أولًا: الكتابة الإقناعية:

تعرّف الكتابة الإقناعية بأنها: "قدرة الكاتب على تناول بعض القضايا والموضوعات الجدليّة كتابة، واتّخاذ مواقف حيالها، وتدعيم هذه المواقف بالأدلة والشواهد واستخدام البيانات، وتوظيف المسوّغات للدفاع عن تلك الآراء والمواقف، ودحض الآراء المعارضة والمضادّة باستخدام أساليب التعبير المناسبة لذلك"، (الهاشمي والعزاوي، ٢٠١١م، ص.٢٢٧).

كما تُعرّف بأنها: "نوع من أنواع الكتابة، يقوم فيه المتعلّم بمعالجة إحدى القضايا الجدليّة من خلال التفاعل والتكامل بين محتوى موضوع القضية، وبنيته التنظيمية، وذلك بتبنّي رأي ما، وتقديم الأدلة التي تدعمه، والربط بين الرأي والأدلة، وذلك لتكوين الحجّة الشـخصية، ثم تقديم تفاصيل

الرأي، وتقديم الرأي المخالف أو المضاد، وتفنيده ودحضه بالأدلة والبراهين"، (السمان، ٢٠١٢م، ص.٣٧).

ويعرفها شحاتة (٢٠١٠م) بأنها: "نوع من الكتابة، يعتمد على عرض ادّعاء ما، ثم تدعيم هذا الادّعاء جدليًا؛ بهدف إقناع القارئ بقبول وجهة نظر الكاتب، مع عرض الآراء المضادّة، ودحضها بالأدلة والبراهين". (ص.١٦٠)

ويعرفها سعودي (٢٠١٧م) بأنها: "قدرة الكاتب على استخدام الرموز اللغوية كتابةً؛ لإقناع القارئ بوجهة نظره في قضية ما مع تقديم الأدلة التي تؤكّد هذا الرأي، وتفنّد الآراء المخالفة"، (ص.٤١).

أهميّة الكتابة الإقناعية:

تتمثّل أهميّة الكتابة الإقناعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في أنها أداة من أدوات التواصل مع مجتمع اللغة، وتنمّي لديهم عددًا من المهارات اللازمة لهم في عملية تعلمهم للغة، من أهمها المهارات الاجتماعية، والثقافية، والمهارات اللغوية، ومهارات التفكير الناقد، والتفكير الاستدلالي، ويشير الهاشمي والعزاوي (٢٠١١م، ص.٢٢٩) إلى ضرورة الاهتمام بتدريب متعلمي اللغات الأجنبية على وجه الخصوص على مهارات الكتابة الإقناعية؛ إذ يرى التربويون أنها توظّف في عددٍ من المجالات منها: المجالات المهنيّة، والاجتماعية، والسياسية، والتعليمية، وتعدّ هذه المجالات محور الاهتمام في كثير من المجتمعات، كما يرى بعضهم أن لهذا النوع من الكتابة انعكاس وممارسة لعمليات التفكير الاستدلالي، والنقدي، والتحليلي، وهي أنماط من التفكير تحظى باهتمام في المناهج، وفي مناهج تعليم اللغات بصفة خاصة.

ويرى كلٌ من حمدي (٢٠١٥م، ص.١١)، والهاشمي، والعزاوي (٢٠١١م، ص.٢٢٧) بأن مهارة الإقناع تساعد المتعلمين في عدّة جوانب؛ حيث تعمل على:

- تمكين المتعلمين من القدرة على تجنّب الخلافات وسوء الفهم.
- تمكينهم من القدرة على تغيير الآراء وتصحيح مسارها.

- تعزيز الثقة في نفوس المتعلمين، وتحقيق المزيد من النجاح والتفوق.
- تساعد في رفع مستوى الإدراك لدى المتعلمين.
- تنمية التفكير الإبداعي للمتعلمين.
- تمكينهم من التواصـــل البنّاء مع الآخرين، والتفاهم والتعايش معهم، وتعزيز ثقافة الحوار مع مجتمع اللغة.

مهارات الكتابة الإقناعية:

الكتابة الإقناعية مهارة تندمج فيها عددٌ من القدرات المختلفة فهي تتطلب من الكاتب التمكّن من المهارات اللغوية، والثقافية، والاجتماعية، كما تندمج فيها مهارات التفكير العليا، وقد تطرّقت عدد من الدراســات إلى مهاراتها المختلفة وتناولت أســاليب تنميتها لدى المتعلمين، ومن مهارات الكتابة التي تم تحديدها ما أشـــار إليه الهاشمي، والعزاوي، (٢٠١١م، ص. ٢٣١) حيث قسما تلك المهارات إلى محورين، تمثلا في الآتي:

(١) محور المهارات اللغوية، ويتضـــمّن مهارات متعددة من أهمّها: تمكين المتعلم من تقســيم الموضـوع إلى مقدمة، وعرض، وخاتمة، وتمكينه من اسـتخدام الأسـاليب اللغوية المناسـبة للمقدمة، والعرض، والخاتمة، وتمكينه من تركيب الجمل تركيبًا صـحيحًا، وتمكينه من الكتابة الصـحيحة الخالية من الأخطاء النحوية، والإملائيّة، والأسـلوبيّة، وتمكينه من اسـتخدام أدوات الربط بشـكل متنوّعٍ، وتمكينه من استخدام الأساليب البلاغية.

(٢) محور مهارات المضـــمون ويتضـــمّن مهارات متعددة من أهمّها: تمكين المتعلم من تنظيم الأفكار بصورة متسلسلة وواضحة، وتمكينه كذلك من القدرة على تنويع الأفكار وجدّتها، وتمكينه من القـدرة على إبراز وجهـات النظر المختلفـة حول الموضـــوع، واحترام الآراء، ووجهـات النظر المتباينة، وتقديم الأدلة والبراهين، وفي ذات السـياق قسّم آل تميم (٢٠١٥م، ص. ٦٢٠) مهارات الكتابة الإقناعية إلى أربع مهارات رئيســة هي: أولًا: المهارات اللغوية، ثانيًا: مهارات كتابة مقدمة الموضوع، ثالثًا: مهارات المضمون الفكري للموضوع، رابعًا: مهارات كتابة خاتمة الموضوع، وتوصل

سعودي (٢٠١٧م، ص. ٤٢) إلى عدد من مهارات الكتابة الإقناعية التي يمكن تنميتها لدى المتعلمين تتمثّل فيما يلي:

- استخدام الاستشهادات، والبراهين، والاقتباسات التي تؤكّد وجهة نظر الكاتب.
- عرض وجهات النظر المخالفة لوجهة نظر الكاتب.
- تحديد أوجه الضعف في وجهات النظر المخالفة.
- استخدام الأسلوب اللغوي الملائم للجمهور المستهدف إقناعه.

كما ناقش عبد الباري (٢٠١٠م، ص. ٢٢٨) كتابة المقالة الإقناعية وعرض مهاراتها على النحو التالي: أولًا: مهارات كتابة المقدمة، ومهاراتها هي: الإيجاز، ووضوح الفكرة، وتضمّنها ما يثير انتباه القارئ، ويشوّقه للقراءة. ثانيًا: مهارات عرض الموضوع وتتضمّن المهارات التالية: أن يكتب المتعلم تفصيلات الموضوع، وأن يطرح نماذج واقعيّة تدعم الفكرة الجدليّة، ويقدم الأدلّة والبراهين التي تدعم الموضوع الجدلي، وأن يكتب الموضوع بتسلسل منطقي. ثالثًا: مهارات كتابة الخاتمة وتتضمّن المهارات التالية: أن يوجز المتعلم كتابة الخاتمة، أن يركز على القضية التي ناقشها في العرض، وأن يبرز المتعلم النتائج التي توصّل إليها.

وممّا سبق يمكن تلخيص مهارات الكتابة الإقناعية التي يحتاجها متعلمو اللغة العربية الناطقون بلغات أخرى فيما يلي:

١. مهارات تحديد الفكرة الجدليّة وتشمل مهارة استخلاص الأفكار الجدليّة من النصوص، والتعبير عنها، واختيار العناوين الملائمة لتلك النصوص.
٢. مهارات عرض الأفكار الجدليّة وتشمل كتابة الأفكار بتسلسل منطقي، وعرض وجهات النظر المختلفة حول الفكرة الجدليّة، وكتابة التفصيلات المؤيدة لرأي من الآراء، أو المخالفة له، وكتابة الأسباب المنطقية لتبنّي بعض الآراء، أو معارضتها.

٣. المهارات اللغوية وتشمل استخدام آليات الإقناع اللغوية استخدامًا صحيحًا، والتدرب عليها من خلال استبدالها أو استخراجها من النصوص وتحديدها، وكتابة فقرات باستخدام نوع محدّد من آليات الإقناع اللغوية.

٤. المهارات الحجاجيّة وتشمل استخدام الحجج استخدامًا صحيحًا ملائمًا للسياق، والتدرب عليها من خلال توليد الحجج، وعرضها، واختيار أفضلها للإقناع، والتدرب على المصادر الصحيحة لأخذ الحجج والاستدلال بها، واستخدام كافة البيانات المتاحة لدعم رأيه.

٥. مهارات التقويم وتشمل إصدار الأحكام على أصحاب الرأي المخالف بما يتناسب مع السياق والمقام، وإصدار الأحكام على المعلومات الواردة في الموضوع بشكل موضوعيّ، وكذلك تبنّي مواقف محددة تجاه الموضوع الجدلي.

ويرى الباحث بأن تلك المهارات ملائمة لخصائص متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى وذلك للأسباب التالية:

تتضمّن تلك المهارات ما ينمّي لديهم التفكير الإبداعي، والاستدلالي، واستخلاص أفضل ما لديهم للوصول إلى القرّاء، كما أن تلك المحاور تتضمّن تدريب المتعلمين على استخدام المصادر الصحيحة لعرض الحجج والإقناع؛ ليتمكنوا من مواصلة دراستهم الأكاديمية، كما أن تنوع تلك المحاور وشمولها ينمّي لديهم مهارات التواصل، والتفاهم مع أفراد المجتمع، وتنوع الأساليب اللغوية التي تلائم السياقات المختلفة.

وسائل تنمية مهارات الكتابة الإقناعية:

هناك مجموعة من الوسائل التي يؤدّي توافرها إلى تنمية تلك المهارات، وهي ترتبط بكلٍ من: الطالب، والمعلّم، والمنهج، وفيما يلي تفصيل ذلك:

أولًا: يجب أن يكون لدى الطالب معرفة كافية باللغة من حيث معجمها، وصرفها، ونحوها، وأساليبها البلاغية؛ لأن تلك المهارات لا تتناسب مع طلاب المستوى المبتدئ فالطالب في المستويات المتقدمة يفترض فيه إلمامه بكثير من المعارف اللغوية.

ثانيًا: يجب على المعلم أن يشجّع الطلاب على المشاركة الفاعلة، وأن يستخدم استراتيجيات التدريس الحديثة، وأن يراعي الفروق الفرديّة بين الطلاب، كما يجب عليه الحرص على تقويم إجابات الطلاب وألا يدع أي خطأ بدون تقويم، وأن يعزّز الإجابات الصحيحة، ويجب عليه تنظيم وقت المحاضرة تنظيمًا ملائمًا لكل درس. ويشير عبده (٢٠٢٠م) إلى "أنّه ينبغي على المعلم عند تدريسه لتلك المهارات أن يوجّه الطلاب إلى مصادر المعلومات الموثوقة لتدعيم أفكارهم، وآراءهم، كما يجب عليه أن يتابعهم أثناء الكتابة للإجابة عن استفساراتهم" (ص.٦٢٤).

ثالثًا: يجب أن يكون المنهج متناسبًا مع المستوى اللغوي والثقافي للطلاب، وأن يكون متنوّعًا في محتواه فيشتمل على جميع المهارات، كما ينبغي أن يتدرّج المنهج في تقديم تلك المهارات وأن يبدأ بالمعلوم قبل المجهول، والسهل قبل الصعب، كما ينبغي أن تتنوّع أساليب التقويم فيه، وأن يعتمد على المداخل الحديثة في تعليم اللغات.

رابعًا: الانطلاق في تعليم الكتابة الإقناعية من النصوص الأصيلة، واتّخاذها وسيلة لتنمية تلك المهارات مع ضرورة الاهتمام باختيار النصوص الملائمة لمستويات المتعلمين، والانطلاق من النصوص الأصيلة لتعليم مهارات الكتابة الإقناعية، ويعدّ الانطلاق من النصوص الأصيلة وسيلة تعليمية تحقق لدى المتعلمين أهدافًا تربوية، ولغوية، من أهمها أن متعلّم اللغة يستطيع أن يتعرف على عادات اللغة وثقافتها. ويشير مارت Mart (٢٠١٣م، ص. ١٢٦) إلى أن تقديم المهارات اللغوية في سياقٍ نصي يعطي المتعلمين فرصة لفهم كيفيّة عمل اللغة؛ ممّا يؤدّي إلى تطور مهاراتهم في التواصل، كما أنه يعطي المتعلمين فكرة حول اللغة الأجنبية وكيف يستخدمها أهلها الناطقون بها. ويؤكّد العناتي (٢١٨م) هذا الرأي إذ يرى أن "الكتابة والقراءة بينهما تعلق عضوي، وأن عددًا من اتجاهات البحث في مهارات الكتابة لمتعلمي اللغات الأجنبية استندت استنادًا صريحًا إلى تعليم

مهارات الكتابة من خلال القراءة" (ص.١١٣). كما أوصت دراسة الوايلي، وآخرين (٢٠٢٠م) بضرورة الإفادة من النصوص الأصيلة في تنمية مهارات الطلاب في الكتابة الإقناعية.

ثانيًا: استراتيجيات الخطاب:

يشير مصطلح استراتيجيات الخطاب إلى "مجموعة من الإجراءات المتسلسلة التي تتكوّن من عمليات الاختيار واتّخاذ القرار ويُعلم بواسطتها خطوات الحل، ووسائله؛ لتنفيذ أهداف تواصلية" (هاينة من و ديتر،١٩٩٩م، ص. ٣١٤). وتشكّل العملية التواصلية الهدف الأساس لاستراتيجيات الخطاب، وللتواصل السليم مع أهل اللغة أهميّة بالغة حيث إنه "هو الغاية المبتغاة من تعلّم اللغة"، (نحلة،٢٠١٦م، ص. ١٩). وتشتمل عملية التواصل على مجموعة من المكوّنات تمثّل في مجموعها الكفاءة التواصلية حيث لا بد لمستخدم اللغة الإحاطة بأنظمتها اللغوية، والثقافية، والاجتماعية، فلو فقد متعلم اللغة جزءًا منها قد يعيقه ذلك عن التواصل السليم مع مستخدميها، وحين إذٍ فإنه بحاجة إلى استخدام مجموعة من الاستراتيجيات لتحقيق التواصل السليم مع أهل اللغة.

ويعدُّ توظيف استراتيجيات الخطاب عند استخدام اللغة أمرًا بالغ الأهمية؛ للوصول إلى الفهم والإفهام، وتأدية أغراض مستخدمها بقدرة وكفاءة عالية، ويستخدم متحدث اللغة استراتيجيات متنوعة بشكل عفوي أو مقصود عند ممارسته لها، ويهتم هذا البحث بالاستراتيجيات المقصودة التي يستخدمها متعلم اللغة العربية الناطق بلغات أخرى بشكل واعٍ ومقصود، ويعدُّ تعليم هذه الاستراتيجيات لمتعلم العربية الناطق بلغات أخرى وقدرته على توظيفها أمرًا مهمًا لوجود علاقة بين النجاح في اكتساب اللغة وبين الاستخدام الواعي المنظم لهما كما يشير إلى ذلك براون (١٩٩٤م، ص. ٣٠٨).

واستراتيجيات الخطاب متنوعة ومتعددة تختلف باختلاف السياق واختلاف أهداف مستخدمها، وتكون الاستراتيجية ناجعة عندما يستطيع متعلم اللغة توظيفها توظيفًا مناسبًا في

الموقف التواصلي. وقد صنّف الشهري (٢٠١٥م، ص. ٢١٩) استراتيجيات الخطاب بناءً على عدّة معايير وهي:

- أولًا: المعيار الاجتماعي، وهو متعلّقٌ بالعلاقة بين طرفي الخطاب حيث يتفرع منه استراتيجيتان وهما: الاستراتيجية التضامنية، والاستراتيجية التوجيهية.
- ثانيًا: معيار متعلّقٌ بشكل الخطاب اللغوي للدلالة على قصد المرسل ويتفرع منه الاستراتيجية التلميحية.
- ثالثًا: معيار متعلّقٌ بهدف الخطاب ويتفرع منه استراتيجية الإقناع، ولكل استراتيجية منها مجموعة من الخطوات تستخدم بما يتناسب مع سياق الموقف التواصلي حيث تصل بمستخدمها إلى المقصود من الخطاب، ومن الأهميّة بمكان تعليم هذه الاستراتيجيات لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى وتدريبهم عليها، ويهتم هذا البحث باستراتيجية الإقناع حيث إن تدريب متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى على استخدام آليات استراتيجية الإقناع أثناء الكتابة يؤدي بهم إلى تنمية مهاراتهم في الكتابة.

استراتيجية الإقناع:

يوظّف الفرد عند تخاطبه مع الآخرين استراتيجيات متنوعة بحسب السياق، وعندما يكون الموقف التواصلي يهدف إلى إحداث تغيير في المخاطَب –سواءً كان التغيير فكريًا أم عاطفيًا– فإن الفرد يستخدم استراتيجية الإقناع بهدف إقناع المخاطب بما يراه من رأي أو فكرة، وتُوظّف هذه الاستراتيجية في شتّى الحقول الدلالية سواءً كانت حقولًا علمية، أو اجتماعية، أو سياسية. ويشير الشهري (٢٠١٥م) إلى "أن فعل الإقناع ينبني على افتراضات سابقة بالنسبة إلى المخاطَب حيث إن الخطاب لا يكون معزولًا، بل هو مرتبط بخطابات سابقة معلومة بالنسبة إلى المخاطب، وفي أطر متّفق عليها مسبقًا" (ص.٤٤٤). فعند إقناع فرد مسلم بأهميّة عبادة محدّدة يستخدم المرسل

في حجاجه أدلة من القرآن الكريم مثلًا لأنه يفترض سابقًا بأن المخاطب يؤمن به، ولا يكون من الحكمة استخدام تلك الأدلة عند خطاب غير المسلم الذي لا يؤمن بالقرآن الكريم.

وتختلف الآليات التي يستخدمها الفرد لإقناع الآخرين بحسب السياق، ويمكن تقسيم هذه الآليات إلى صنفين أساسيين: الأول هو الآليات غير اللغوية، وهي: جميع ما يستخدمه الفرد في الموقف التواصلي من الإشارات والإيماءات سواءً برفع الصوت أو خفضه، ويرتبط بها صفات المتحدث، وما يتعلق بهيئته وما يستخدمه من أدوات حسيّة كالعصا وأجهزة العرض الضوئية وغيرها، ويرتبط بها الأدلة المادية التي تستخدم لإقناع المخاطَب مثل أدوات التسجيل والبصمات وغيرها. والصنف الثاني هو: الآليات اللغوية وهي ما يستخدمه الفرد من التلفّظ أو الكتابة سواءً بالأدوات النحوية كالتوكيد، أو الإضراب، أو التكرار وغيرها، أو الأدوات البلاغية كالتشبيه أو الاستعارة أو التفصيل بعد الإجمال وغيرها، ويرتبط الصنف الثاني بهذا البحث ارتباطًا وثيقًا وذلك لأنها تركز على تعليم الكتابة لدى الطلاب الناطقين بلغات أخرى.

ويعد الحجاج الوسيلة الأبرز التي تتجسد بها استراتيجية الإقناع كما يشير إلى ذلك الشهري (٢٠١٥م، ص. ٤٥٦). والحجاج هو: "كل منطوقٍ به موجّه إلى الغير لإفهامه دعوى مخصوصة يحق له الاعتراض عليها" (عبدالرحمن، ١٩٩٨م، ص. ٢٢٦). ويشتمل المنطوق على أدوات التلفظ أو الكتابة، وتكون الغاية من الإفهام هو إقناع المتلقي وتغيير في فكره أو سلوكه بشأن حقيقة ما عند تقديم الحجة، ويستخدم المرسل في حجاجه جميع ما يتناسب مع سياق الموقف التواصلي، فقد تكون الحجة مناسبة في موقف ما، ويصل بها المرسل إلى مراده، وهو إقناع المتلقي، ولكن ذلك لا يعني بالضرورة أنها تتناسب مع جميع المواقف التواصلية، وهذا يتطلّب من المرسل اختيار ما يتناسب مع السياق من الحجج، وما يتناسب مع حال المخاطَب، فالحقيقة التي يريد المرسل إيصالها إلى المتلقي تختلف الحجج التي تدعمها وتقوّيها باختلاف السياق وباختلاف حال المتلقي، وإلى هذا يشير السيوطي (٩١١هـ) حيث يقول بأن: "اختلاف المختلفين في الحق لا يوجب انقلاب الحق في نفسه، وإنما تختلف الطرق الموصلة إليه" (ص.٦٨٠). وتعد هذه الطرق

الموصلة إلى الحقيقة استراتيجيات يستخدمها المرسل مع ما يتناسب مع سياق الموقف التواصلي وما يتناسب مع حال المتلقي.

إنّ متعلم اللغة العربية الناطق بلغات أخرى في حاجة ماسّة إلى أن يطوّر استراتيجياته ليتهيّأ بذلك إلى مواصلة دراسته الجامعية التي تهيّئه إلى تحقيق أهداف الجامعة الإسلامية التي من أهمّها الدعوة إلى الإسلام على هدي الكتاب والسنة، ولا شك بأن ذلك يتطلّب من الطلاب الإلمام باستراتيجيات تؤدّي بهم إلى تحقيق الهدف المنشود.

الآليات اللغوية لاستراتيجية الإقناع:

يتطلّب التأثير في المتلقي صياغة الفكرة في قالب لغوي متناسب مع السياق، ليكون أدعى إلى التأثير، وهذا التأثير يهدف إلى إحداث تغيير في موقف المخاطب فيتحول من موقف إلى آخر، والمرسل في خطابه يستخدم اللغة الطبيعية التي تعتمد على مجموعة من الأدوات تمكّنه من تقديم دعواه وتأييدها بحجج وبراهين لها أثر في السامع أو القارئ، والأدوات اللغوية كثيرة ومتنوعة ولكن السياق يستلزم من المرسل اختيار أدوات دون غيرها.

وقد تعددت استراتيجيات الإقناع في الدراسات التي تناولتها بالبحث في النصوص اللغوية، فقد قسم الشهري (٢٠١٥م، ص. ٤٧٧) الآليات اللغوية لاستراتيجيات الإقناع إلى ثلاثة أقسام: هي: أولًا: الآليات اللغوية الصرفة، وهي: ألفاظ التعليل، والأفعال اللغوية، والحجاج بالتبادل، ثانيًا: الآليات البلاغية، وهي: تقسيم الكل إلى أجزاءه، والاستعارة، والتمثيل، والبديع، ثالثًا: الآليات شبه المنطقية، وهي: الروابط النحوية، والتوكيد.

وحدّد بلخير (٢٠١٢م، ص. ١٠٠-١٢٣) آليات استراتيجيات الإقناع فيما يلي: (١) ألفاظ التعليل، (٢) الوصف، (٣) أفعال الكلام، (٤) الروابط النحوية. وحدّد فضل (١٩٩٢م، ص. ١٣٨-١٥٠) آليات الإقناع فيما يلي: (١) الاستعارة، (٢) التشبيه، (٣) البديع، ويلحظ أن فضل قد حصرها في الآليات البلاغية فقط. وحدّد زهرة (٢٠١٠م: ١٨٧-١٩٢) آليات الإقناع اللغوية فيما يلي: (١) الاستفهام البلاغي، (٢) أسلوب الشرط، (٣) النفي، (٤) التعليل.

ويرى الباحث بأن الآليات اللغوية لاستراتيجيات الخطاب الإقناعي تقسم إلى قسمين: آليات لغوية ظاهرة على سطح النص، وآليات لغوية مفهومة من النص وهي على النحو التالي:

أولًا: الآليات اللغوية الظاهرة على سطح النص:

١. ألفاظ التعليل:

يلجأ مستخدم اللغة إلى استخدامها إبّان تبريره لفكرة أو موقف محدّد، أو ليُبعد شبهة محدّدة وقعت في ذهن السامع أو القارئ، ويرتبط نجاحها في تحصيل الإقناع لدى المخاطب بكيفيّة استخدامها وضبطها في المقام التواصلي، وهي كثيرة منها ذكر كلمة (السبب، ولأنّ، ولام التعليل، وكي الناصبة للفعل المضارع، وبعض أدوات الشرط، وغيرها) ويشترط فيها أن يمتلك المستخدم لها كفاءة لغوية، وكفاءة خطابية، فالأولى: امتلاك المستخدم للغة معرفة كامنة بقواعد اللغة، والثانية: قدرة على استخدام اللغة في سياقاتها الفعلية أي في المقام والسياق، وهي متّصلة بالمخاطب والمنشئ؛ وذلك لأن الخطاب مشترك بين متحدث وسامع أو قارئ وكاتب.

ويرى الباحث أن القوة التأثيرية لألفاظ التعليل محدودة؛ وذلك لاقتصارها على بيان العلة والشرح والإيضاح، ولكنها مهمّة جدًا في استراتيجية الإقناع؛ وذلك لاختلاف الناس في أفهامهم، فالأطفال على سبيل المثال تؤثر فيهم الروابط اللفظية أكثر من تأثير الأدوات المفهومة من النصوص.

٢: الاستفهام:

يلجأ مستخدم اللغة إلى الاستفهام في ثنيات خطابه الإقناعي، ويكون السؤال منطوقًا أو مفترضًا. ويشير الشهري (٢٠١٥م) إلى أن "الاستفهام من أنجع الأفعال اللغوية حجاجًا، إذ أنها تؤدّي إلى إقناع المخاطب، كما أنه وسيلة لقوّة الحجة" (ص.٢٦٦)، والاستفهام في اللغة يشير إلى" طلب حصول صورة في الذهن بأدوات مخصوصة؛ كالهمزة ونحوها" (الصعيدي، ٢٠٠٥م،ص.٣٠). وهذا النوع هو الاستفهام الحقيقي الذي يتطلّب جوابًا على سؤال، وهو لا يدخل ضمن استراتيجية الإقناع؛ لأنه لا يملك قوة تأثيرية، والاستفهام يكون ناجعًا في استراتيجية

الإقناع عندما يخرج عن معناه الحقيقي إلى معانٍ أخرى أشار إليها علماء البلاغة منها: التعجب، والتنبيه، والوعيد، والأمر، والتقرير، والإنكار، وغيرها من المعاني، (الصعيدي،٢٠٠٥م، ص. ٣٨). وتستخدم بمعانيها المختلفة بحسب ما يناسب السياق.

٣. التوكيد:

أسلوب التوكيد من الأساليب الإقناعية التي يلجأ إليها الكاتب وفقًا لمتطلبات السياق، ويرى علماء البلاغة بأن المخاطب إن كان منكرًا للخبر وجب على الكاتب توكيد الخبر بحسب قوة الإنكار لدى المخاطب، (الصعيدي، ٢٠٠٥م، ص. ٣٥). وتوكيد الخبر في اللغة العربية له صور متنوعة منها استخدام حروف التوكيد، أو استخدام أسلوب التكرار وغيرها.

٤. النفي:

يعد النفي من الأساليب التي يلجأ إليها مستخدم اللغة في ثنيات خطابه الإقناعي؛ لأن النفي هو توكيد لفكرة مضادة مخالفة لرأي المخاطب، وللنفي أدوات نحوية تمثلها حروف محددة في اللغة، ويتمثل النفي كذلك بورود عبارات وصيغ تفهم من سياق الخطاب، فعند قول المتكلم "فلان ظالم" فهو نفي لصفة العدل فيه.

ثانيًا: الآليات اللغوية المفهومة من النص:

١. الأفعال الكلامية:

تؤدّي اللغة وظائف عديدة كالأمر والاستفهام والتمني وغيرها، وهناك عبارات إن نطق بها الإنسان لا يحدث بها لفظًا بل يؤدّي بها فعلًا، والفعل الكلامي له مركّب من ثلاثة جوانب أشار إليها نحلة (٢٠٠٢م، ص. ٦٧) حيث ينقل عن أوستن بأن الفعل الكلامي يتركّب من ثلاثة أفعال تؤدّى في الوقت نفسه وهي جوانب مختلفة لفعل كلامي واحد، وهي:

أ. الفعل اللفظي: وهو المعنى الحرفي أو الأصلي المفهوم من التركيب اللغوي.

ب. الفعل الإنجازي: وهو ما يؤديه الفعل اللفظي من وظيفة في الاستعمال كالوعد والتحذير والأمر، وغيرها.

ج. الفعل التأثيري: وهو الأثر الذي يحدثه الفعل الإنجازي في المخاطب سواءً أكان تأثيرًا فكريًا أم جسديًا أم شعوريًا.

ويمثل لهذه الجوانب بهذا المثال: "خلف الباب أفعى" فالفعل اللفظي هو المعنى الحرفي الذي يقرر بأن خلف الباب أفعى، والفعل الإنجازي هو ما يقصده المتكلم بهذا القول وهو التحذير من الأفعى، والفعل التأثيري هو ما يخلفه هذا القول من أثر في السامع فقد يكون الفزع أو الهرب أو النهوض لقتلها، والفعل التأثيري لا يلازم الأفعال جميعها فمن تلك الأفعال ما لا تأثير له في المخاطب.

والفعل التأثيري هو أهم جانب في استراتيجية الإقناع لما له من تأثيرٍ على المخاطب يصل به إلى التغيير، ويستخدم كثير من الناس بعض الأدلة المستقاة من القرآن والسنة في الجانب التأثيري للفعل الكلامي وخصوصًا في مجال الوعظ.

٢. التفصيل بعد الإجمال:

يلجأ مستعمل اللغة في ثنيات خطابه الإقناعي إلى إيضاح التفاصيل الصغيرة التي تدعم قضيته، وقد يبدأ الخطاب بجملة أو مجموعة من الجمل العامة التي تحمل قضيّة محدّدة، وتتّسم الجملة أو الجمل الافتتاحية بشدّة وقعها وتأثيرها على المخاطب ويكون ما بعدها شارح وداعم لها، ومؤدّي إلى الإقناع، وأمّا الجمل التالية لها فهي متنوعة المعاني بحسب السياق وحسب حال المتلقي، فقد يلجأ المرسل إلى إيضاح التفاصيل العامة بجمل تفصيلية، كما في قوله تعالى: ﴿وَٱلَّذِينَ لَا يَدۡعُونَ مَعَ ٱللَّهِ إِلَٰهًا ءَاخَرَ وَلَا يَقۡتُلُونَ ٱلنَّفۡسَ ٱلَّتِي حَرَّمَ ٱللَّهُ إِلَّا بِٱلۡحَقِّ وَلَا يَزۡنُونَۚ وَمَن يَفۡعَلۡ ذَٰلِكَ يَلۡقَ أَثَامٗا ٦٨ يُضَٰعَفۡ لَهُ ٱلۡعَذَابُ يَوۡمَ ٱلۡقِيَٰمَةِ وَيَخۡلُدۡ فِيهِۦ مُهَانًا ٦٩﴾ [سورة الفرقان:٦٨-٦٩].

فالآية التاسعة والستون هي شرح لكلمة "أَثَامًا" الواردة في الآية السابقة، حيث إن تلك الأعمال هي سبب لتلقّي العقاب المذكور تفاصيله فإن السامع لهذه الآية الكريمة سيجد في نفسه قناعة تامّة بأنها مؤدّية إلى الهلاك ومضاعفة العذاب والخلود في النار، وقد يلجأ المرسل إلى

استعمال القصة، أو الأقوال المأثورة، أو التشبيه، أو التفسير المنطقي، مما يوضح المعنى العام في ثنيات خطابه الإقناعي.

٣. التشبيه:

يلجأ الكاتب في ثنيات خطابه الإقناعي إلى التشبيه للإقناع بما يذهب إليه من رأي أو فكرة، والتشبيه من الأدوات اللغوية المفهومة من النص بحيث إن الكاتب يربط بين صورتين تتشاركان في أمر ما لتتكوّن لدى القارئ فكرة واضحة عن رأي الكاتب فيقتنع بما جاء به، وهو من وسائل الإقناع المؤثّرة في الخطاب. وقد أشار الصعيدي (٢٠٠٥م) نقلًا عن السكّاكي إلى "أن تعقيب المعاني بالتشبيه يضاعف قواها في تحريك النفوس إلى المقصود به، وأن من صور تأثيره في نفس المخاطب ما يحصل فيها من إخراجها من خفي إلى جلي؛ كالانتقال مما يحصل لها بالفكرة إلى ما يحصل لها بالفطرة، أو بإخراجها مما لم تألفه إلى ما ألفته" (ص. ٩).

أهميّة استخدام استراتيجيات الخطاب في تعليم الكتابة الإقناعية للناطقين بلغات أخرى:

لاستراتيجيات الخطاب دورٌ كبير في تسهيل تعلّم الكتابة الإقناعية للطلاب الناطقين بلغات أخرى؛ وذلك لما لها من مميّزات تعليمية وتربوية من خلال تدريب المتعلمين على تفادي نقص الأداء الذي يفضي إلى كسر التواصل وانقطاعه مع أهل اللغة، والذي ينتج عن أسباب عديدة منها القلق أثناء الكتابة، ونقص الكفاءة اللغوية لدى هؤلاء الفئة من المتعلمين.

وتكمن أهميّة استخدام استراتيجيات الخطاب في تعزيز الثقة لدى المتعلمين، وتكوين كفاءة استراتيجية لديهم، ويعدّ تملك الكفاءة الاستراتيجية مطلبًا مهمًا في عملية تعلم اللغة فهي ركن من أركان الكفاءة التواصلية. وقد حدّد كل من عبده (٢٠٢٠م)، والعناتي (٢٠٢٠م)، ونحلة (٢٠١٦م)، وبلخير (٢٠١٢م) أهميّة الدراسات النصية وتحليل الخطاب وما يتعلق بهما من موضوعات أخرى ترتبط بهما ارتباطًا وثيقًا مثل استراتيجيات الخطاب، والكفاءة الاستراتيجية في العملية التعليمية والتربوية في عدّة جوانب من أهمّها ما يلي:

- مساعدة المتعلمين على تنظيم أفكارهم وتنمية قدراتهم في كشف المغالطات في آراء الآخرين.
- تمكين المتعلمين من التعبير عن أفكارهم، والدفاع عنها بموضوعية وفق الضوابط العرفية، واللغوية.
- تنمية قدرة المتعلمين على الاستنباط والاستقراء واستخدام الحجج المقنعة في كتاباتهم.
- تساعد المتعلمين على تعويض النقص الذي ينشأ من متغيرات الأداء، حين يشعر أن رسالته لم تصل إلى القارئ.

ويرى الباحث أن استخدام استراتيجيات الخطاب في تعليم الكتابة للطلاب الناطقين بلغات أخرى يمثل أهميّة كبرى لحاجة هؤلاء المتعلمين إلى استخدام استراتيجيات ممنهجة لتفادي نقص الأداء، وتعزيز الثقة في نفوسهم أثناء الكتابة.

الدراسات السابقة:

يتناول هذا الفصل الدراسات السابقة التي تناولت محاور البحث الحالي، وقد ضُمّنت الدراسات التي تناولت استراتيجيات الخطاب مع الدراسات التي تناولت جانب الكتابة الإقناعية، والسبب في ذلك أن الدراسات التي تناولت استراتيجيات الخطاب واستخداماتها في التعليم نادرة –في حدود علم الباحث– ولم يعثر الباحث إلا على ثلاث دراسات تعالج استخدام تلك الاستراتيجيات في جوانب التعليم، وقد عُرضت الدراسات السابقة من القديم إلى الحديث بتوضيح هدفها، ومنهجها، وعيّنتها، وأدواتها، وأهم نتائجها، وفيما يلي تفصيل ذلك:

دراسة الدلابيح (١٤٢٠هـ) بعنوان: لسانيات النص في لغة الكتابة: طلبة اللغة العربية أنموذجًا.

هدفت الدراسة إلى قياس مدى اكتساب طلاب قسم اللغة العربية بجامعة اليرموك لمقوّمات الخطاب الجدلي وتحسين أساليب الخطاب الجدلي لديهم، وقياس مدى الوضوح، والترابط،

والتناسق، والصحة القواعدية في النصوص المكتوبة. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكوّنت عيّنة الدراسة من (١٥٠) طالبًا من طلاب قسم اللغة العربية بكلية الآداب في جامعة اليرموك، اختارهم الباحث عشوائيًا، وطلب منهم كتابة مقالة بهدف التعرّف على مقوّمات الخطاب الجدلي في كتاباتهم، واستخدم الباحث مقياسًا لتصحيح كتابات الطلاب وفق مقوّمات الخطاب الجدلي، وأظهرت النتائج ضعفًا لدى عيّنة الدراسة في استخدام مقوّمات الخطاب الجدلي، وتمثلت أكثر الأخطاء في كتابات الطلاب في المقوّمات التالية: عدم وضوح الهدف في كتاباتهم الجدليّة، وضعفهم في تسلسل الأفكار، وصياغتها، وعدم وضوح الهدف من الكتابة.

دراسة عبدالقادر (٢٠١٤م) بعنوان: برنامج مقترح قائم على التعلم المستند إلى الدماغ لتنمية مهارات الكتابة الإقناعية وأثره في الحس اللغوي لدى طلاب شعبة اللغة العربية بكلية التربية.

هدفت الدراسة إلى تنمية مهارات الكتابة الإقناعية لدى طلاب شعبة اللغة العربية بكلية التربية، من خلال برنامج مقترح قائم على التعلم المستند إلى الدماغ، ومعرفة أثره في تنمية الحس اللغوي لديهم؛ ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، وتكونت عيّنة الدراسة من (٣٥) طالبًا وطالبة من طلاب شعبة اللغة العربية بكلية التربية بسوهاج، واستخدم الباحث أداة الاستبانة لبناء قائمة مهارات الكتابة الإقناعية، كما استخدم الباحث أداة الاختبار لقياس فاعلية البرنامج، وأسفرت النتائج عن وجود فروقٍ دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين القياسين القبلي والبعدي في اختبار الكتابة الإقناعية وذلك لصالح التطبيق البعدي، كما توصلت الدراسة إلى وجود فروقٍ دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين القياسين القبلي والبعدي في اختبار الحس اللغوي وذلك لصالح التطبيق البعدي.

دراسة آل تميم (٢٠١٥م) بعنوان برنامج قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة لتنمية مهارات الكتابة الإقناعية لدى طلاب المرحلة الثانوية.

هدفت الدراسة إلى بناء برنامج قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة لتنمية مهارات الكتابة الإقناعية لدى طلاب المرحلة الثانوية، ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي القائم على المجموعة الواحدة، وتكوّنت عيّنة الدراسة من (٤١) طالبًا من طلاب المرحلة المتوسطة، واستخدم الباحث أداتي الاستبانة لقائمة مهارات الكتابة الإقناعية، والاختبار؛ لقياس فاعلية البرنامج، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج في تنمية مهارات الكتابة الإقناعية لدى عيّنة الدراسة.

دراسة عمران (٢٠١٦م) بعنوان: دور استراتيجيات الخطاب في تعليم مفردات اللغة العربية.

هدفت الدراسة إلى بيان أهميّة ودور استراتيجيات الخطاب في تعليم مفردات اللغة العربية، وتقديم تصور مقترح لتعليم المفردات لطلاب المستوى المبتدئ، ولتحقيق هذا الهدف استخدمت الباحثة المنهج الوصفي من خلال عرض ومناقشة استراتيجيات الخطاب الملائمة لتعليم المفردات لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النماذج المقترحة لتعليم المفردات لطلاب المستوى المبتدئ، كما توصلت الدراسة إلى أن أهم الاستراتيجيات التي يمكن للمعلم استخدامها لبناء الثروة اللغوية لطلاب المستوى المبتدئ هي الاستراتيجية التوجيهية، والاستراتيجية التضامنية.

دراسة فليبكوس Philippakos ومكارثر MacArthur (٢٠١٦م) بعنوان: آثار التغذية الراجعة في تنمية الكتابة الإقناعية لدى طلاب الصف الرابع والخامس.

هدفت الدراسة إلى فحص آثار إعطاء التغذية الراجعة على جودة الكتابة الإقناعية لدى الدارسين، وقد استخدم الباحثان المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (١٤٣) دارسًا من الطلاب الذين التحقوا بالمدرسة الثانوية العامة في منطقة وسط المحيط الأطلسي في الولايات المتحدة الأمريكية، وقد قُسّمت عيّنة الدراسة إلى قسمين مجموعة تجريبية، وأخرى ضابطة، وقد أعد الباحثان اختبارًا مقاليًا لقياس آثار التغذية الراجعة في تنمية مهارات عينة الدراسة في الكتابة الإقناعية، وأسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

دراسة سعودي (٢٠١٧م) بعنوان: استخدام التعلم القائم على الاستقصاء في تنمية الكتابة الإقناعية والوعي بمهاراتها لدى طلاب المرحلة الثانوية.

هدفت الدراسة إلى تنمية مهارات الكتابة الإقناعية من خلال البرنامج المستند إلى التعلم على الاستقصاء، ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، وتكونت عيّنة الدراسة من (٣٠) طالبًا من طلاب الصف الأول الثانوي، واستخدم الباحث أداة الاستبانة لبناء قائمة مهارات الكتابة الإقناعية، وأداة الاختبار لقياس فاعلية البرنامج، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمّها: وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات عينة الدراسة في اختبار مهارات الكتابة الإقناعية في التطبيقين القبلي والبعدي، وذلك لصالح التطبيق البعدي.

دراسة مكنس (٢٠١٨م) بعنوان: برنامج مقترح قائم على التفكير التأملي لتنمية مهارات الطلاقة اللفظية والكتابة الإقناعية لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

هدفت الدراسة إلى تنمية مهارات الطلاقة اللفظية والكتابة الإقناعية لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتقدم، من خلال برنامج قائم على التفكير التأملي. ولتحقيق هذا الهدف استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي، وتكونت عيّنة الدراسة من (٣٢) طالبة من طالبات المستوى المتقدم بمعهد الدراسات الخاصة للفتيات بالأزهر الشريف، واستخدمت الباحثة أداتي: الاستبانة لتحديد مهارات الكتابة الإقناعية، والاختبار؛ لقياس فاعلية البرنامج، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج في تنمية مهارات الكتابة الإقناعية لدى عينة الدراسة.

دراسة بريكيت (٢٠١٩م) بعنوان: فاعلية نموذج تدريسي مقترح قائم على الاتجاهات الحديثة لتعليم الكتابة في تنمية مهارات الكتابة الإقناعية، وخفض القلق لدى طلاب المرحلة المتوسطة.

هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية نموذج تدريسي مقترح قائم على الاتجاهات الحديثة لتعليم الكتابة في تنمية مهارات الكتابة الإقناعية، وخفض القلق لدى طلاب المرحلة المتوسطة، ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي القائم على تصميم المجموعات

المتكافئة، وتكونت عيّنة الدراسة من (٤٧) طالبًا للمجموعتين التجريبية والضابطة، واستخدم الباحث أداة الاختبار لقياس مهارات الكتابة الإقناعية، كما استخدم أداة الاستبانة لقائمة مهارات الكتابة الإقناعية، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي في تنمية مهارات الكتابة الإقناعية وذلك لصالح التطبيق البعدي.

دراسة العبد القادر (٢٠٢٠م) بعنوان: الاستراتيجية التوجيهية في نصوص تعليم اللغة العربية لغة ثانية (دراسة في تداوليات الخطاب)

هدفت الدراسة إلى تحليل النصوص التعليميّة الموجّهة للطلاب الناطقين بغير العربية وفق استراتيجية الخطاب التوجيهي الإلزامي، ومعرفة أساليبها الإلزامية المباشرة، وصيغها التوجيهية، ونماذجها في نصوص السلسلة، مع تحليل النتائج وذكر أسباب كثرة ورودها أو قلته؛ ولتحقيق الأهداف السالفة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت عيّنة الدراسة من النصوص التعليمية في مدونة سلسلة كنوز التعليمية، واستخدم الباحث بطاقة التحليل لعرض تكرارات ورود الصيغ التوجيهية في نصوص السلسلة، وتمثلت أهم النتائج فيما يلي: أن السلسلة تتميز بتنوع الصيغ التوجيهية بما يتناسب مع طبيعة المتعلمين، وأن أغلب الصيغ التوجيهية تتمثّل في أسلوب الإقرار بالمضمون، كما عمدت أغلب الصيغ إلى التأثير في المتلقي، وحمله على تنفيذ المضامين التوجيهية.

دراسة عبده (٢٠٢٠م) بعنوان: برنامج قائم على النظرية الحجاجية لتنمية مهارات الكتابة الإقناعية والوعي بالقضايا الفلسفية لدى طلاب المرحلة الثانوية.

هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج قائم على النظرية الحجاجية في تنمية مهارات الكتابة الإقناعية لدى طلاب المرحلة الثانوية، ولتحقيق هذا الهدف استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي، وتكونت عيّنة الدراسة من (٦٠) طالبًا وطالبة من طلاب الصف الثاني ثانوي قُسِّموا إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، واستخدمت الباحثة أداة الاختبار لقياس فاعلية البرنامج، وأسفرت النتائج عن وجود فروقٍ دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية، والضابطة، في الأداء البعدي وذلك لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

دراسة الوايلي وآخرين (٢٠٢٠م) بعنوان: فاعلية تدريس بنية النص في تنمية مهارات الكتابة الإقناعية لدى طلاب المدارس الثانوية في دولة الإمارات العربية المتحدة.

هدفت الدراسة إلى الكشف عن فعالية تدريس بنية النص في تنمية مهارات الكتابة الإقناعية لدى طلاب الصف الثامن في مدارس أبوظبي. واستخدم الباحثان المنهج شبه التجريبي، وتكونت عيّنة الدراسة من (٦٤) طالبًا من طلاب المدارس الثانوية، وقد قُسّمت العيّنة إلى مجموعتين مجموعة ضابطة، وأخرى تجريبية، كما أعدّ الباحثان اختبارًا لقياس أداء عيّنة الدراسة في مهارات الكتابة الإقناعية، وكشفت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد الدراسة في كل قسم من مهارات الكتابة الإقناعية، وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

دراسة بلال (٢٠٢١م) بعنوان: فاعلية برنامج قائم على القراءة المكثفة لتنمية مهارات الكتابة الإقناعية وخفض القلق لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية البرنامج القائم على القراءة المكثفة لتنمية مهارات الكتابة الإقناعية وخفض القلق لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، واعتمدت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتكوّنت عيّنة الدراسة من (٦٠) تلميذًا، قُسّمت إلى قسمين مجموعة تجريبية، وأخرى ضابطة، واستخدمت الباحثة أداة الاستبانة لبناء قائمة بمهارات الكتابة الإقناعية، وأداة الاختبار للتعرف على فاعلية البرنامج، وأسفرت النتائج عن فاعلية للبرنامج القائم على القراءة المكثفة في تنمية مهارات الكتابة الإقناعية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

التعليق على الدراسات السابقة:

أوجه الاتفاق بين البحث الحالي والدراسات السابقة:

يتفق البحث الحالي مع دراسة عبدالقادر (٢٠١٤م)، ودراسة آل تميم (٢٠١٥م)، ودراسة فليبكوس Philippakos ومكارثر MacArthur (٢٠١٦م)، ودراسة سعودي (٢٠١٧م)، ودراسة مكنس (٢٠١٨م)، ودراسة بريكيت (٢٠١٩م)، ودراسة عبده (٢٠٢٠م)، ودراسة الوايلي وآخرين (٢٠٢٠م)، ودراسة بلال (٢٠٢١م) في الهدف العام وهو تنمية مهارات الكتابة

الإقناعية، كما يتفق مع الدراسات السالفة في المنهج المستخدم وهو المنهج شبه التجريبي، كما يتفق البحث الحالي مع الدراسات السابقة في استخدام أداتي الاستبانة، والاختبار -عدا دراسة فليبكوس Philippakos ومكارثر MacArthur (٢٠١٦م)، ودراسة عبده (٢٠٢٠م)، ودراسة الوايلي وآخرين (٢٠٢٠م) التي استخدمت أداة الاختبار دون الاستبانة -كما يتفق البحث الحالي مع دراسة مكنس (٢٠١٨م) في مجتمع الدراسة وعيّنتها، ويتفق مع دراسة العبد القادر (٢٠٢٠م)، ودراسة عمران (٢٠١٦م)، ودراسة الدلابيح (١٤٢٠هـ) في الإفادة من معطيات استراتيجيات الخطاب في تحسين مهارات الطلاب.

أوجه الاختلاف بين البحث الحالي والدراسات السابقة:

يختلف البحث الحالي مع جميع الدراسات السابقة في الإفادة من معطيات استراتيجيات الخطاب في تنمية مهارات الكتابة الإقناعية، كما يختلف معها في مجتمع البحث وعيّنته –عدا دراسة مكنس (٢٠١٨م)- حيث إن البحث الحالي مطبّق على متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، كما يختلف مع دراسة العبد القادر (٢٠٢٠م)، ودراسة عمران (٢٠١٦م) في المنهج المستخدم حيث إن هذا البحث يستخدم المنهج شبه التجريبي، واعتمدت تلك الدراسات على المنهج الوصفي.

أوجه الإفادة من الدراسات السابقة:

تتمثل الإفادة من الدراسات السابقة بوجه عام في إثراء الإطار النظري للبحث، ويستفيد من دراسة عبدالقادر (٢٠١٤م)، ودراسة آل تميم (٢٠١٥م)، ودراسة فليبكوس Philippakos ومكارثر MacArthur (٢٠١٦م)، ودراسة سعودي (٢٠١٧م)، ودراسة مكنس (٢٠١٨م)، ودراسة بريكيت (٢٠١٩م)، ودراسة عبده (٢٠٢٠م)، ودراسة الوايلي وآخرين (٢٠٢٠م)، ودراسة بلال (٢٠٢١م) في بناء أدوات البحث، وتوضيح الكتابة الإقناعية، ووسائل تنميتها، وأساليب تقويمها.

كما يستفيد من دراسة الدلابيح (١٤٢٠هـ)، ودراسة العبد القادر (٢٠٢٠م)، ودراسة عمران (٢٠١٦م) في تحديد استراتيجيات الخطاب ومفاهيمها وآلياتها واستخداماتها في التعليم، كما أن البحث الحالي قد استفاد من جميع الدراسات السابقة في الإفادة من قائمة المراجع من خلال التعرّف على أهم المصادر العلمية التي تناولت مهارات الكتابة الإقناعية، واستراتيجيات الخطاب.

إجراءات البحث:

مجتمع البحث:

تمثّل مجتمع البحث في طلاب المستوى الرابع بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ١٤٤٣هـ والبالغ عددهم (٢٤٠) طالبًا، وهم مقسمون في (١٢) قاعة دراسية تتكوّن كل قاعة من (٢٠) طالبًا.

عيّنة البحث:

بلغ عدد عيّنة البحث (٢٠) طالبًا من طلاب المستوى الرابع بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، يمثّلون طلاب القاعة رقم (٦) وقد تم اختيارهم بطريقة عشوائية.

بناء أدوات البحث:

فيما يأتي بيان للخطوات التي اتّبعها الباحث في بناء أدوات البحث ومواده، وهي على النحو التالي:

أولًا: إعداد قائمة مهارات الكتابة الإقناعية اللازمة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى الرابع:

أعدّ الباحث القائمة متبعًا الخطوات التالية:

تحديد الهدف من القائمة: هدفت هذه القائمة إلى تحديد مهارات الكتابة الإقناعية اللازمة لطلاب المستوى الرابع بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

مصادر إعداد القائمة: تم إعداد القائمة من خلال الرجوع إلى المصادر التالية:

من خلال الإطار النظري للبحث: حيث رجع الباحث إلى بعض الأدبيات التي تناولت مهارات الكتابة الإقناعية، مثل: الهاشمي، والعزاوي (٢٠١١م)، وعبد الباري (٢٠١٠م)، وحمدي (٢٠١٥م).

الدراسات السابقة التي تناولت مهارات الكتابة الإقناعية، مثل: دراسة بريكيت (٢٠١٩م)، ودراسة آل تميم (٢٠١٥م)، ودراسة سعودي (٢٠١٧م)، ودراسة عبده (٢٠٢٠م).

وبناءً على ذلك أعد الباحث صورة أوليّة لقائمة مهارات الكتابة الإقناعية اللازمة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى الرابع.

بناء القائمة في صورتها الأولية: تم إعداد صورة أوليّة من القائمة تضمّنت خمس مهارات رئيسة انبثق عنها عشرون مهارة فرعية كما يتضح من الجدول التالي:

م	المهارة الرئيسة	عدد المهارات الفرعية
١	مهارات تحديد الفكرة الجدلية	٣
٢	مهارات عرض الفكرة الجدلية	٥
٣	المهارات اللغوية	٦
٤	المهارات الحجاجية	٣
٥	مهارات التقويم	٣
المجموع		٢٠

تحكيم القائمة: عرض الباحث القائمة على (٢٨) محكمًا لإبداء آرائهم في مدى اتّساق المهارات الفرعية مع المهارات الرئيسة، ومدى مناسبة كل مهارة من المهارات الفرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى الرابع، ودقّة صياغة كلّ مهارة، وسلامتها من الناحية العلمية، وقابليّتها للتطبيق على المتعلمين.

وقد أشار المحكمون جميعهم إلى مناسبة المهارات لطلاب المستوى الرابع من الناطقين بلغات أخرى، وأنها قابلة للتطبيق، مع تعديل في صياغة بعض المهارات الفرعية، وإضافة مهارة اقترحها أحد المحكمين.

وبهذا يكون الباحث قد تأكد من صدق هذه القائمة من خلال آراء المحكمين.

صياغة القائمة النهائية لمهارات الكتابة الإقناعية اللازمة لطلاب المستوى الرابع الناطقين بلغات أخرى:

بعد تعديل صياغة المهارات الفرعية التي أشار المحكمون إلى تعديلها، أصبحت قائمة مهارات الكتابة الإقناعية اللازمة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في المستوى الرابع في صورتها النهائية، علمًا أنه قد تم إضافة مهارة فرعية اقترحها أحد المحكمين، واقتنع الباحث بأهميتها، ومن ثم فقد تضمّنت القائمة في صورتها النهائية خمس مهارات رئيسة للكتابة الإقناعية، انبثق عنها (٢١) مهارة فرعية.

ثانيًا: إعداد البرنامج القائم على استراتيجيات الخطاب في تنمية مهارات الكتابة الإقناعية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

قام الباحث بإعداد البرنامج وفقًا للخطوات التالية:

١. أهداف البرنامج:

الهدف العام للبرنامج: استخدام استراتيجيات الخطاب في تنمية مهارات الكتابة الإقناعية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

ويتفرع من الهدف العام الأهداف الإجرائية التالية:

- أن يختار عنوانًا مناسبًا للنص دالًا على مضمونه.
- أن يستخلص الفكرة الجدلية من النصوص المعطاة.
- أن يستخرج آليات التعليل اللغوية المؤدية إلى الإقناع في النص.
- أن يستبدل ألفاظ التعليل الواردة في النص بألفاظ من إنشائه.
- أن يعلِّلَ لقضية واردة في النص بأسلوبه.
- أن يستخدم مجموعة من الحجج للإقناع بفكرة واردة في النص.
- أن يكتب فقرة موجزة لقضية محددة تستخدم فيها ألفاظ التعليل استخدامًا مناسبًا.
- أن يصدر حكمًا ملائمًا على المعلومات الواردة في القضية.
- أن يستخدم البيانات المتاحة في دعم الفكرة استخدامًا صحيحًا.
- أن يعرض وجهات النظر المتباينة حول الفكرة الجدلية بأسلوب لغوي ملائم.
- أن يختار التعبير اللغوي الملائم لعرض الفكرة الجدلية.
- أن يكتب أفكاره بتسلسل منطقي.
- أن يصدر حكمًا ملائمًا على أصحاب الرأي المخالف للقضية.
- أن يستبدل آليات الإقناع اللغوية بآليات إقناع لغوية أخرى.
- أن يقنع بفكرة محدّدة مستخدمًا أسلوب التوكيد للإقناع.
- أن يختار التعبير اللغوي الصحيح المعبّر عن الفكرة الجدلية من بين عدة تعبيرات معطاة.
- أن يقنع بفكرة محدّدة مستخدمًا أسلوب التأثير (الفعل التأثيري) للإقناع.
- أن يختار الأسلوب اللغوي المناسب للسياق من بين مجموعة من الأساليب اللغوية.
- أن يختار أفضل الحجج الملائمة للقضية.
- أن يكتب التفصيلات التي تؤيد رأيًا من الآراء وتبرهن على صحة مضمونه.
- أن يحدد الأسباب المنطقية لتبني أصحاب الرأي المخالف لرأيهم.
- أن يتبنّى موقفًا محددًا تجاه القضية.

- أن يولِّد أكبر عدد ممكن من الحجج الداعمة للفكرة.
- أن يقنع بفكرة محدّدة مستخدمًا أسلوب التشبيه للإقناع.

٢. إعداد صورة أوليّة لمحتوى البرنامج:

تم إعداد الصورة الأوليّة للبرنامج وفقًا للخطوات التالية:

اختيار استراتيجيات الخطاب: تم اختيار خمس استراتيجيات للبرنامج من بين استراتيجيات الخطاب، وهي: ألفاظ التعليل، والاستفهام، والتوكيد، والتفصيل بعد الإجمال، والتشبيه، وقد تم اختيارها نظرًا لتضمّنها جميع استراتيجيات الخطاب الإقناعي اللغوية التي أشارت إليها الأدبيات المختصة باستراتيجيات الخطاب مثل: الشهري (٢٠١٥م)، وفضل (١٩٩٢م)، وزهرة (٢٠١٠م).

اختيار النصوص الإقناعية للبرنامج: تمّ اختيار نصوص أصيلة للبرنامج، حيث إن البرنامج يسعى لتنمية مهارات الكتابة الإقناعية لدى المتعلمين اعتمادًا على مبدأ القراءة من أجل الكتابة، وقد تضمّنت تلك النصوص استراتيجيات الخطاب الإقناعية، وقد اعتمد الباحث على خطب الحرمين الشريفين؛ نظرًا لتضمّنها عددًا من الجوانب التي يسعى البرنامج لتنميتها لدى الطلاب الناطقين بلغات أخرى وهذه الجوانب هي ما يلي:

- أولًا: أنها نصوص أصيلة تتخذ اللغة العربية الفصيحة لغة أسلوبية لها.
- ثانيًا: تضمّنها ما ينمي الثقافة اللغوية للغة العربية.
- ثالثًا: خلوّها من الأخطاء اللغوية والأسلوبية.
- رابعًا: تضمّن موضوعاتها ما يعزز مهارات الكتابة الإقناعية وفقًا لاستراتيجيات الخطاب.
- خامسًا: مناقشتها لموضوعات اجتماعية وجدليّة ترتبط باهتمامات المتعلمين، وتسهم في تنمية قدراتهم على مناقشة تلك الموضوعات.

وقد تم مراعاة عدد من الجوانب عند اختيار النصوص وهي:

- وضوح النصوص وملائمتها للمستوى اللغوي والثقافي للمتعلمين.
- ارتباطها بمهارات الكتابة الإقناعية.

أنشـــطة البرنامج: تم إعداد أنشـــطة متنوعة –فردية وجماعية–، ومجموعة من التدريبات التي تهدف إلى تنمية مهارات المتعلمين في الكتابة الإقناعية.

وسائل التقويم: تم إعداد مجموعة متنوّعة من وسائل التقويم تضمّنت التقويم القبلي، والتقويم البنائي، والتقويم النهائي.

٣. عرض الصورة الأوليّة للبرنامج على المحكمين:

بعد إعداد محتوى البرنامج في صـــورته الأوليّة عُرض على (٧) من المحكمين المختصـــين في تعليم اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، والمختصـــين في المناهج وطرق التدريس لمعرفة آرائهم حول:

- سلامة صياغة مخرجات التعلم العامة والإجرائية وإمكانيّة تحقيقها.
- مدى مناسبة الأنشطة لتحقيق مخرجات التعلم في كل درس، ودقة صياغتها.
- مدى مناسبة وسائل التقويم لقياس أداء المتعلمين في المهارات المستهدفة.
- صلاحية الكتاب للتطبيق.

٤. إجراء التعديلات وصياغة محتوى البرنامج في صورته النهائية:

بعد إجراء التعديلات التي أشـــار إليها المحكمون تمت صـــياغة محتوى البرنامج في صـــورته النهائية وقد تضمّن خمسة دروس.

٥. إعداد دليل المعلم:

أعدّ الباحث صـــورة أوليّة لدليل المعلم لتنمية مهارات الكتابة الإقناعية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى باستخدام استراتيجيات الخطاب.

عرض الدليل على المحكمين: عرض دليل المعلم على (٧) من المحكمين، وذلك بهدف أجراء التعديلات المناسبة وفق ما يرونه من حيث ما يلي:

- التأكد من سلامة الهدف العام، والأهداف الإجرائية.
- التأكد من وضوح الإجراءات المطلوبة من المعلم.
- إضافة مقترحات وآراء يرونها مناسبة.

صياغة دليل المعلم في صورته النهائية: بعد إجراء التعديلات التي أشار إليها المحكمون، خرج الدليل في صورته النهائية وقد اشتمل على ما يلي:

- مقدمة وضح فيها أهمية تنمية مهارات الكتابة الإقناعية.
- إطار نظري للدليل اشتمل على توضيح لأهم مصطلحاته.
- إطار تطبيقي اشتمل على إجراءات التدريس الخاصة بكل درس من حيث أدوار المعلم، ووسائل التعليم المناسبة لكل درس، والخطة الزمنية لتدريس البرنامج، والأهداف الإجرائية لكل درس، ووسائل التقويم المناسبة لكل درس، والواجبات المطلوبة من الطلاب في كل درس.
- اشتمل الدليل على الإجابات النموذجية لأنشطة البرنامج، وتدريباته، وتقويمه.

ثالثًا: إعداد اختبار مهارات الكتابة الإقناعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى:

أعدّ الباحث اختبار مهارات الكتابة الإقناعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى وفقًا للخطوات الآتية:

إعداد صورة أوليّة للاختبار:

تحديد الهدف من الاختبار: هدف الاختبار إلى قياس مدى تمكّن المتعلمين من مهارات الكتابة الإقناعية؛ وذلك لقياس فاعلية البرنامج المقترح في تنمية تلك المهارات لديهم.

تحديد مهارات الاختبار: حدّدت المهارات في ضوء قائمة مهارات الكتابة الإقناعية التي تم التوصل إليها، وهي: خمس مهارات رئيسة انبثق عنها إحدى وعشرون مهارة فرعية.

صياغة تعليمات الاختبار: كُتبت تعليمات الاختبار لعيّنة البحث في الصفحة الأولى منه.

صياغة مفردات الاختبار: غطّت مفردات الاختبار جميع المهارات التي تم التوصّل إليها من خلال استطلاع آراء المحكمين حول مهارات الكتابة الإقناعية، وكانت الأسئلة على نوعين:

اختيار من متعدد، وأسئلة مقاليّة، وروعي أن تكون أسئلة الاختبار متنوّعة بحيث يقيس كل سؤال مهارة من مهارات الكتابة الإقناعية.

عرض الاختبار بصورته الأوليّة على المحكمين: عرض الاختبار في صورته الأوليّة على (٧) من المحكمين بهدف إجراء التعديلات المناسبة وفق البنود التالية:

- مناسبة الاختبار لطلاب المستوى الرابع.
- قياس كل مفردة من مفردات الاختبار لما وضعت لقياسه.
- صحة تعليمات الاختبار.
- إضافة وحذف ما يرونه مناسبًا.

تعديل الاختبار وفقًا لنتائج التحكيم: رأى المحكمون سلامة جميع مفردات الاختبار، وأنه مناسب وصالح للتطبيق.

تطبيق الاختبار على مجموعة استطلاعية: أجرى الباحث الاختبار في صورته النهائية على مجموعة من المتعلمين الناطقين بلغات أخرى من طلاب المستوى الرابع بلغ عددهم (١٦) متعلمًا.

وبعد انتهاء المتعلمين من الإجابة على مفردات الاختبار تم تفريغ النتائج بهدف حساب ثبات، وصدق، وزمن الاختبار، وذلك على النحو التالي:

حساب ثبات الاختبار:

تم حساب ثبات درجة اختبار مهارات الكتابة الإقناعية الكلية باستخدام معادلة ألفا كرونباخ (Cronpbach's Alpha)، والجدول التالي يوضح المعادلة:

ثبات اختبار مهارات الكتابة الإقناعية باستخدام معامل ألفا كرونباخ

مهارات الكتابة الإقناعية	عدد الأسئلة	معامل ألفا كرونباخ
تحديد الفكرة الجدلية تحديدًا دقيقًا	٣	٠,٦٦
عرض الفكرة الجدلية عرضًا ملائمًا	٣	٠,٧٥
المهارات اللغوية	٦	٠,٨١
المهارات الحجاجية	٣	٠,٧٧

مهارات الكتابة الإقناعية	عدد الأسئلة	معامل ألفا كرونباخ
مهارات التقويم	٣	٠,٩١
الدرجة الكلية للاختبار	١٨	٠,٧٦

يتضـــح من الجدول أن قيمة معامل **ألفا كرونباخ** لاختبار الكتابة الإقناعية (٠,٧٦)، وقد تراوحت قيم المعاملات للمهارات بين (٠,٦٦) و (٠,٩١)، وهي دلالة واضـــحة على أن نتائج الاختبار تتمتع بدرجة عالية من الثبات.

صدق الاختبار:

الصدق الظاهري للاختبار:

تضـــمنت هذه المرحلة عرض اختبار مهارات الكتابة الإقناعية على (٧) من المحكمين المختصـــين في مجال تعليم اللغة العربية، وذلك للإفادة من آرائهم، وقد كانت آراء المحكمين تشـــير إلى صدق الاختبار وسلامته.

صدق بناء الاختبار (الاتساق الداخلي):

اســتخدم البحث معامل الصــدق (Pearson Correlation) بين درجة كل ســؤال والدرجة الكلية، لمعرفة مدى صدق الاختبار:

مصفوفة معاملات الارتباط بين درجات المحاور الرئيسة والدرجة الكلية للاختبار

مهارات الكتابة الإقناعية	تحديد الفكرة الجدلية تحديدًا دقيقًا	عرض الفكرة الجدلية عرضًا ملائمًا:	المهارات اللغوية	المهارات الحجاجية:	مهارات التقويم:	الدرجة الكلية
تحديد الفكرة الجدلية تحديدًا دقيقًا		٠,٦٨*	٠,٥٩*	٠,٧١*	٠,٦٢*	٠,٥١*
عرض الفكرة الجدلية عرضًا ملائمًا:	٠,٦٨*		٠,٧٤*	٠,٨٢*	٠,٨٨*	٠,٥٤*
المهارات اللغوية	٠,٥٩*	٠,٧٤*		٠,٧٢*	٠,٧٧*	٠,٩١*
المهارات الحجاجية:	٠,٧١*	٠,٨٢*	٠,٧٢*		٠,٨٤*	٠,٧٧*
مهارات التقويم:	٠,٦٢*	٠,٨٨*	٠,٧٧*	٠,٨٤*		٠,٥٣*
الدرجة الكلية	٠,٥١*	٠,٥٤*	٩١٤.*	٠,٧٧*	٠,٥٣*	

يتضح من الجدول أن قيم معاملات مصفوفة الارتباط بين درجة كل محور من محاور الاختبار والدرجة الكلية دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)، وهذا يدل على الاتساق الداخلي لأسئلة الاختبار مع محاوره.

زمن الاختبار:

تم حساب الزمن اللازم للإجابة عن أسئلة اختبار مهارات الكتابة الإقناعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى وذلك من خلال حساب الوقت الذي استغرقه أول طالب، وآخر طالب في الإجابة عن أسئلة الاختبار:

زمن الاختبار =	(٥٤)+(٦٦)
	٢

الاختبار	الوقت المستغرق بالدقيقة		
	أول طالب	آخر طالب	زمن الاختبار
	٥٤	٦٦	٦٠

المعالجة الإحصائية:

اعتمد الباحث على البرنامج الإحصائي (SPSS) وذلك باستخدام الأساليب الإحصائية التالية:

- معامل ارتباط بيرسون (Pearson's coefficient).
- معامل ألفا كرونباخ (Alpha – cornpach).
- التكرارات والنسب المئوية.
- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
- اختبار "ت" لمجموعتين مرتبطتين (Paired Samples T. test).
- مربع إيتا (η^2) لقياس حجم الأثر.

الصورة النهائية للاختبار:

بعد عرض الاختبار على المحكمين، وتطبيق التجربة الاستطلاعية تم صياغة الاختبار في صورته النهائية، والجدول التالي يوضح محاور الاختبار، والأسئلة التي تقيس كل محور من محاوره:

توزيع أسئلة اختبار مهارات الكتابة الإقناعية في صورته النهائية

م	مهارات الكتابة	الأسئلة	عددها
١	تحديد الفكرة الجدلية تحديدًا دقيقًا	١ – ٧ – ١٧	٣
٢	عرض الفكرة الجدلية عرضًا ملائمًا	٢ – ٥ – ١٥	٣
٣	المهارات اللغوية	٣ – ٦ – ٩ – ١٣ – ١٤ – ١٨	٦
٤	المهارات الحجاجية	٤ – ١٠ – ١٢	٣
٥	مهارات التقويم	٨ – ١١ – ١٦	٣
العدد الكلي لأسئلة الاختبار			١٨

تجربة البحث: طبق الباحث تجربة البحث وفقًا للخطوات التالية:

أولًا: اختيار عيّنة البحث:

تكونت عينة البحث من (٢٠) طالبًا من طلاب المستوى الرابع بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، الذين يمثلون القاعة رقم (٦) وقد تم اختيارهم بطريقة عشوائية.

ثانيًا: التطبيق القبلي لاختبار مهارات الكتابة الإقناعية:

طبّق الباحث الاختبار تطبيقًا قبليًا على عيّنة البحث؛ للوقوف على مستوى أفراد العيّنة في مهارات الكتابة الإقناعية قبل تطبيق البرنامج، ومن ثمّ مقارنة أدائهم قبل التطبيق وبعده.

ثالثًا: تطبيق البرنامج القائم على استراتيجيات الخطاب في تنمية مهارات الكتابة الإقناعية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى:

طبّق الباحث البرنامج على أفراد عيّنة البحث في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٤٣هـ وقد استغرق تطبيقه ثلاثة أسابيع بواقع ثلاث ساعات أسبوعيًا.

نتائج البحث:

للإجابة عن السؤال الأول للبحث والذي نصّه: "ما مهارات الكتابة الإقناعية اللازمة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟"

تم التوصّل إلى قائمة بمهارات الكتابة الإقناعية اللازمة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، تضمّنت خمس مهارات رئيسة للكتابة الإقناعية، وانبثق عنها إحدى وعشرون مهارة فرعية وذلك على النحو التالي:

أولًا: تحديد الفكرة الجدليّة:

١. أن يستخلص من النصوص المعطاة الفكرة الجدليّة.

٢. أن يختار التعبير اللغوي الصحيح المعبّر عن الفكرة الجدليّة من بين عدة تعبيرات معطاة.

٣. أن يختار عنوانًا ملائمًا للنص المقروء أو المكتوب.

ثانيًا: عرض الفكرة الجدليّة:

١. أن يكتب أفكاره بتسلسل منطقي.

٢. أن يختار التعبير اللغوي الملائم للسياق العام.

٣. أن يعرض وجهات النظر المتباينة حول الفكرة الجدليّة بأسلوب لغوي ملائم.

٤. أن يكتب التفصيلات التي تؤيّد رأيًا من الآراء وتبرهن على صحة مضمونه.

٥. أن يحدّد الأسباب المنطقية لتبنّي أصحاب الرأي المخالف لرأيهم.

٦. أن يلتزم الجانب الأخلاقي في الرد على المخالف.

ثالثًا: المهارات اللغوية:

١. أن يستخرج الآليات اللغوية المستخدمة للإقناع في النصّ.

٢. أن يستبدل آليات الإقناع اللغوية بآليات لغوية أخرى.

٣. أن يختار الأسلوب اللغوي المناسب للسياق من بين مجموعة من الأساليب اللغوية.

٤. أن يعلّل لقضية واردة في النصّ بأسلوب لغوي مناسب.

٥. أن يكتب فقرة لقضية جدليّة محدّدة بأسلوب لغوي مناسب للسياق.

٦. أن يقنع بفكرة محدّدة مستخدمًا الآليات اللغوية للإقناع.

رابعًا: المهارات الحجاجية:

١. أن يولد أكبر عدد ممكن من الحجج الداعمة للفكرة.

٢. أن يستخدم البيانات المتاحة في دعم الفكرة استخدامًا صحيحًا.

٣. أن يختار أفضل الحجج الملائمة للقضية.

خامسًا: مهارات التقويم:

١. أن يتبنّى موقفًا محددًا تجاه القضية.

٢. أن يصدر حكمًا ملائمًا على المعلومات الواردة في القضية.

٣. أن يصدر حكمًا ملائمًا على أصحاب الرأي المخالف للقضية.

ويتضح من قائمة مهارات الكتابة الإقناعية تدرجها في تقديم المهارات اللازمة للكتابة الإقناعية، واشتمالها على جميع المجالات اللازمة للكتابة الإقناعية من خلال البدء بتحديد الأفكار، وعرضها، وصياغتها بأسلوب لغوي مناسب، والحكم عليها، كما تتلاءم في طبيعتها مع المستوى اللغوي والثقافي للمتعلمين، وتنسجم تلك المهارات مع الدراسات السابقة التي كشفت عن مهارات الكتابة الإقناعية، ومنها دراسة بريكيت (٢٠١٩م)، ودراسة آل تميم (٢٠١٥م)، ودراسة سعودي (٢٠١٧م).

للإجابة عن السؤال الثاني للبحث والذي نصّه: "ما البرنامج القائم على استخدام استراتيجيات الخطاب في تنمية مهارات الكتابة الإقناعية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟"

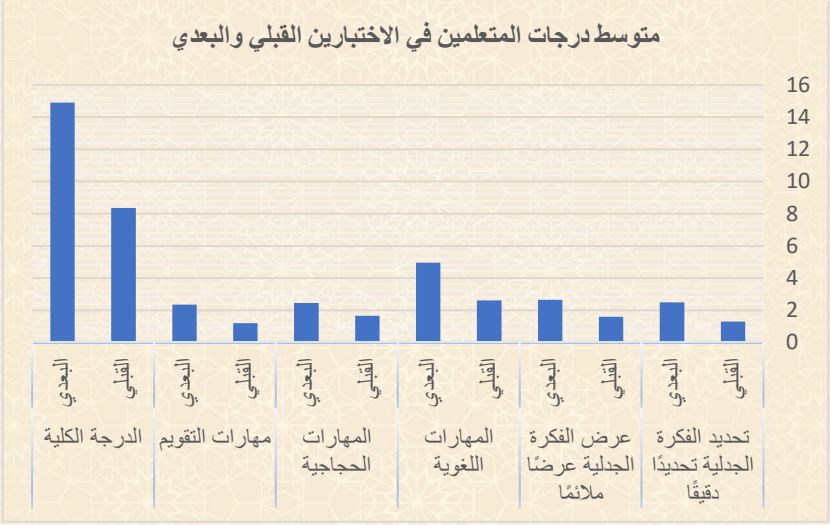
تم صـــياغة البرنامج القائم على اســـتراتيجيات الخطاب في تنمية مهارات الكتابة الإقناعية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، وذلك اعتمادًا على الإجابة على السؤال الأول، ومن خلال ما توصـــل له الباحث في الإطار النظري للبحث، وقد اشـــتمل البرنامج على كتاب للطالب، ودليل للمعلم.

للإجابة على السـؤال الثالث للبحث والذي نصّـه: "ما فاعلية اسـتخدام اسـتراتيجيات الخطاب في تنمية مهارات الكتابة الإقناعية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟"

لمعرفة مدى فاعلية البرنامج القائم على اســـتراتيجيات الخطاب في تنمية مهارات الكتابة الإقناعية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، قام الباحث بحســـاب المتوســـطات الحســـابية والانحرافات المعيارية لدرجات المتعلمين في اختبار الكتابة الإقناعية، ثم اســـتخدم اختبار "ت" لمجموعتين مرتبطتين (Paired Samples T. test)، لقياس دلالة الفروق بين متوسطي درجات المتعلمين في التطبيق القبلي والبعدي للاختبار، كما يوضح ذلك الجدول التالي:

نتائج اختبار "ت" لدلالة الفرق بين متوسطي درجات متعلمي في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار مهارات الكتابة الإقناعية

مهارات الكتابة الإقناعية	التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
تحديد الفكرة الجدلية تحديدًا دقيقًا	القبلي	٢٠	١,٣٠٠٠	١,٠٨٠	١٩	٤,٠٦٠	٠,٠٠	دالة
	البعدي	٢٠	٢,٥٠٠٠	٠,٧٦٠				
عرض الفكرة الجدلية عرضًا ملائمًا	القبلي	٢٠	١,٦٠٠٠	٠,٩٩٤	١٩	٣,٩١٤	٠,٠٠	دالة
	البعدي	٢٠	٢,٦٥٠٠	٠,٦٧٠٨				
المهارات اللغوية	القبلي	٢٠	٢,٦٠٠٠	١,٨٤٦٧	١٩	٤,٤٥٥	٠,٠٠	دالة
	البعدي	٢٠	٤,٩٥٠٠	١,٤٦٨٠				
المهارات الحجاجية	القبلي	٢٠	١,٦٥٠٠	٠,٨٧٥٠	١٩	٢,٧٧٩	٠,٠٤	دالة
	البعدي	٢٠	٢,٤٥٠٠	٠,٩٤٤٥				
مهارات التقويم	القبلي	٢٠	١,٢٠٠٠	١,١٥١٦	١٩	٣,٣١٤	٠,٠٢	دالة
	البعدي	٢٠	٢,٣٥٠٠	١,٠٣٩٩				
الدرجة الكلية	القبلي	٢٠	٨,٣٥٠٠	٥,٠٦٠٤	١٩	٤,٤٠٥	٠,٠٠	دالة
	البعدي	**٢٠**	**١٤,٩٠٠**	**٤,٣١٥٢**				



من خلال الجدول السابق يتضح أن قيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في التطبيق القبلي والبعدي للاختبار (٤,٤٠٥). وهذه القيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥). وهذا يدل على وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في التطبيق القبلي والبعدي للاختبار لصالح التطبيق البعدي.

حجم الأثر:

لمعرفة مدى حجم الأثر لاستخدام استراتيجيات الخطاب لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، احتسب معامل الارتباط الثنائي المتسلسل، حيث إن:

رث: معامل الارتباط الثنائي المتسلسل.

ت^{٢}: مربع قيمة ت المحسوبة.

دح: درجات الحرية.

بعد ذلك تم إيجاد مربع الارتباط الثنائي المتسلسل مربع إيتا (η^2)، للحصول على نسبة التباين (حجم الأثر) في المتغيرات التابعة (مهارات الكتابة الإقناعية). ويوضح الجدول التالي قيم مربع إيتا (η^2) وحجم الأثر.

نتائج مربع إيتا "η^2" لتحديد حجم الأثر لاستخدام استراتيجيات الخطاب في تنمية مهارات الكتابة الإقناعية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى

م	مهارات الكتابة الإقناعية	درجات الحرية	قيمة "η^2"	الرتبة	حجم الأثر
١	تحديد الفكرة الجدلية تحديدًا دقيقًا	١٩	٠,٣٠٣	٣	كبير
٢	عرض الفكرة الجدلية عرضًا ملائمًا	١٩	٠,٢٨٧	٤	كبير
٣	المهارات اللغوية	١٩	٠,٣٤٣	١	كبير
٤	المهارات الحجاجية	١٩	٠,١٦٩	٦	كبير
٥	مهارات التقويم	١٩	٠,٢٢٤	٥	كبير
٦	**الدرجة الكلية**	**١٩**	**٠,٣٣٨**	**٢**	**كبير**

يتّضح من الجدول أنّ قيمة مربع إيتا "η^2" بلغت (٠,٣٣٨) للدرجة الكلية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في مهارات الكتابة الإقناعية كبيرة جدًا لتحديد مستويات حجم الأثر، وهذا يشير إلى أن البرنامج له أثر كبير في تنمية مهارات الكتابة الإقناعية.

ويمكن تفسير النتائج في ضوء ما تم تدريسه لطلاب المستوى الرابع في معهد تعليم اللغة العربية باستخدام البرنامج القائم على استراتيجيات الخطاب أن البرنامج وبعد تطبيقه على عيّنة البحث قد أدّى إلى تنمية مهارات الكتابة الإقناعية لدى عيّنة البحث، وقد اتّضح هذا الأثر من خلال الدرجات المرتفعة التي حصل عليها أفراد عيّنة البحث في التطبيق البعدي، ويمكن تلخيص الأسباب التي أدّت إلى تنمية مهارات الكتابة الإقناعية لدى عيّنة البحث في الآتي:

- تنوع موضوعات النصوص في البرنامج، وارتباطها باهتمامات المتعلمين كان له أثر في تنمية مهارات المتعلمين في الكتابة الإقناعية.
- تنوع أنشطة البرنامج، وتنوع وسائل التقويم فيه، مما أدّى إلى تنمية مهارات المتعلمين في الكتابة الإقناعية.

- رغبة الطلاب –عيّنة البحث– في الاستفادة من البرنامج وقد ظهر ذلك من خلال الحضور والمشاركة والتفاعل مع الباحث، أثناء تطبيق البحث، كما أن تقديم التغذية الراجعة للطلاب أدّى إلى صقل مهاراتهم في الكتابة الإقناعية، وهذا يتفق مع دراسة فليبكوس Philippakos ومكارثر MacArthur (٢٠١٦م) التي توصلت إلى أن للتغذية الراجعة أثر في جودة كتابات الطلاب الإقناعية، إضافة إلى ذلك فإن عودة الطلاب الحضورية للتعليم بعد انقطاعهم عنه قرابة السنتين بسبب جائحة كورونا كان لها أثر في زيادة رغبة المتعلمين من الاستفادة من البرنامج حيث لاحظ الباحث ذلك أثناء تطبيق البرنامج.
- مرور المتعلمين بخبرات هيئتها إدارة معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها وتتمثّل في برنامج "مساند" الذي تضمن مجموعة من المهارات اللغوية والتواصلية وكان له دورٌ في صقل مهارات المتعلمين، ويعدّ البرنامج من العوامل الخارجية التي ساعدت المتعلمين في تحسين مهاراتهم في الكتابة الإقناعية.

وتتفق النتائج السابقة مع ما جاء من نتائج في دراسة عبدالقادر (٢٠١٤م)، ودراسة آل تميم (٢٠١٥م)، ودراسة فليبكوس Philippakos ومكارثر MacArthur (٢٠١٦م)، ودراسة سعودي (٢٠١٧م)، ودراسة مكنس (٢٠١٨م)، ودراسة بريكيت (٢٠١٩م)، ودراسة عبده (٢٠٢٠م)، ودراسة دراسة الوايلي وآخرين (٢٠٢٠م)، ودراسة بلال (٢٠٢١م) في وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) وذلك لصالح التطبيق البعدي.

كما تتفق تلك النتائج مع دراسة الدلابيح (١٤٢٠هـ)، ودراسة العبدالقادر (٢٠٢٠م)، ودراسة عمران (٢٠١٦م) في أثر استراتيجيات الخطاب والدراسات النصية المرتبطة بها، ودورها، وأهميتها في تنمية المهارات اللغوية لدى الطلاب.

توصيات البحث ومقترحاته:

التوصيات:

في ضوء نتائج البحث الحالي يوصي الباحث بما يلي:

- الإفادة من استراتيجيات الخطاب في تنمية مهارات الكتابة الإقناعية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.
- تصـــميم المقررات المعنية بالكتابة ومهاراتها بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، بحيث تتضمن مهارات الكتابة الإقناعية، ويمكن الإفادة من قائمة المهارات التي أعدها الباحث في البحث الحالي.
- الإفادة من اختبار الكتابة الإقناعية الذي أعدّه الباحث في قياس مســـتوى المتعلمين في مهارات الكتابة الإقناعية.

المقترحات:

استكمالًا لما بدأه البحث الحالي، يقترح الباحث إجراء الأبحاث التالية:

- فاعلية برنامج قائم على اســـتراتيجيات الخطاب في تنمية مهارات المحادثة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.
- فاعلية برنامج قائم على اســـتراتيجيات الخطاب في تنمية وتعزيز الكفاءة التداولية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

المراجع

المراجع العربية:

آل تميم، عبدالله محمد عايض. (٢٠١٥م). برنامج قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة لتنمية مهارات الكتابة الإقناعية لدى طلاب المرحلة الثانوية. *المجلة التربوية الكويت*، ٢٩ (١١٤)، ٥٩٩-٦٦٣.

براون، دوجلاس (١٩٩٤م). *مبادئ تعلم وتعليم اللغة* (إبراهيم بن حمد العبود، وعبد الشمري، ترجمة؛). الرياض. مكتب التربية العربي لدول الخليج.

بريكيت، أكرم محمد سالم. (٢٠١٩م). فاعلية نموذج تدريسي مقترح قائم على الاتجاهات الحديثة لتعليم الكتابة في تنمية مهارات الكتابة الإقناعية وخفض القلق لدى طلاب المرحلة المتوسطة. *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية*، ١١ (١)، ١-٣٥.

بلخير، هشام. (٢٠١٢م). *آليات الإقناع في الخطاب القرآني سورة الشعراء أنموذجًا* [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية الآداب واللغات، جامعة الحاج لخضر.

بلال، أماني عبدالمنعم عبدالله. (٢٠٢١م). فاعلية برنامج قائم على القراءة المكثفة لتنمية مهارات الكتابة الإقناعية وخفض القلق لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *المجلة التربوية بجامعة سوهاج*، ٢ (٨٣)، ١٣٦٣-١٤١٦.

حمدي، عبير. (٢٠١٥م). *الإقناع والتأثير الأسرار والفنون والتقنيات الحديثة*. القاهرة. سما للنشر والتوزيع.

زهرة، بن اعراب. (٢٠١٠م). دور الأساليب والروابط اللغوية في العملية الحجاجية من خلال "البيان والتبيين" الجاحظ. *الخطاب*، (٦)، ١٨٤-١٩٦.

سعودي، علاء الدين حسن إبراهيم. (٢٠١٧م). استخدام التعلم القائم على الاستقصاء في تنمية الكتابة الإقناعية والوعي بمهاراتها لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة القراءة والمعرفة الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة*، (١٨٣)، ٢٥-٦٥.

السمان، مروان. (٢٠١٢م). برنامج قائم على التعلم المنظم ذاتيًا لتنمية مهارات الكتابة الإقناعية لدى طلاب المرحلة الثانوية، *مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة*، (١٣٣)، ٢٢-٦٤.

السيوطي، جلال الدين. (٩١١هـ). *الإتقان في علوم القرآن*. (تحقيق شعيب الأرنؤوط ٢٠٠٨م). بيروت. مؤسسة الرسالة ناشرون.

شحاتة، حسن. (٢٠١٠م). *المرجع في فنون الكتابة العربية لتشكيل العقل المبدع*. القاهرة. دار العالم العربي.

الشمري، عبدالعزيز محمد مانع. (٢٠١٧م). *فاعلية برنامج قائم على النظرية التوسعية ومعطيات علم اللغة النصي في تنمية الكفايات التواصلية لدى طلاب المستوى الرابع الثانوي بمدينة حائل* [رسالة دكتوراه غير منشورة]. كلية التربية، جامعة أم القرى.

الشهري، عبدالهادي بن ظافر. (٢٠١٥م). *استراتيجيات الخطاب مقاربة لغوية تداولية* (ط٢). (ج١). عمّان، الأردن. كنوز المعرفة للنشر والتوزيع.

الصعيدي، عبدالمتعال. (٢٠٠٥م). *بغية الإيضاح لتلخيص المفتاح في علوم البلاغة*. الرياض. مكتبة المعارف للنشر والتوزيع.

عبد الباري، ماهر شعبان. (٢٠١٠م). *الكتابة الوظيفية والإبداعية المجالات والمهارات والأنشطة والتقويم*. عمان. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عبده، ولاء محمد صلاح الدين محمد. (٢٠٢٠م). برنامج قائم على النظرية الحجاجية لتنمية مهارات الكتابة الإقناعية والوعي بالقضايا الفلسفية لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*، ١٤(٧)، ٦٠١-٦٥٥.

عبدالرحمن، طه. (١٩٩٨م). *اللسان والميزان أو التكوثر العقلي* (ط١). الدار البيضاء. المركز الثقافي العربي.

العبدالقادر، بدر بن علي. (٢٠٢٠م). الاستراتيجية التوجيهية في نصوص تعليم اللغة العربية لغة ثانية (دراسة في تداوليات الخطاب). *مجلة الدراسات اللغوية والأدبية*، ١ (٢١)، ٢٠٦-٢٣١.

عبدالقادر، محمود هلال عبدالباسط. (٢٠١٤م). برنامج مقترح قائم على التعلم المستند إلى الدماغ لتنمية مهارات الكتابة الإقناعية وأثره في الحس اللغوي لدى طلاب شعبة اللغة العربية بكلية التربية. *مجلة القراءة والمعرفة الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة*، (١٥٨)، ٢١-٨٣.

عمران، فايزة. (٢٠١٦م). دور استراتيجيات الخطاب في تعليم مفردات اللغة العربية. *مجلة ألف اللغة والإعلام والمجتمع*، ٣ (٢)، ٣٦-٥٤.

العناتي، وليد أحمد. (٢٠١٨م). *الخطاب والتعليم دراسات في تحليل الخطاب وتعليم العربية للناطقين بغيرها (ط١)*. الرياض. مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية.

فضل، صلاح. (١٩٩٢م). *بلاغة الخطاب وعلم النص*. الكويت. عالم المعرفة.

مكنس، مي محمد أبو بكر أنور رجب. (٢٠١٨م). *برنامج مقترح قائم على التفكير التأملي لتنمية مهارات الطلاقة اللفظية والكتابة الإقناعية لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها* [رسالة دكتوراه غير منشورة]. كلية التربية، جامعة المنصورة.

نحلة، محمود أحمد. (٢٠٠٢م). *آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر*. طنطا. دار المعرفة الجامعية.

نحلة، محمود أحمد. (٢٠١٦م). القرية اللغوية وتعليم العربية. *إصدار خاص من معهد تعليم اللغة العربية بمناسبة اليوم العالمي للغة العربية*. الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة. ١٨-٢٢.

الهاشمي، عبدالرحمن، والعزاوي، فائزة. (٢٠١١م). *الكتابة الفنية مفهومها – أهميتها- تطبيقاتها- مهاراتها*. الأردن. مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.

هاينه من، فولفاج، وديتر، فيهفيجر. (١٩٩٩م). *مدخل إلى علم اللغة النصّي*. (فالح بن شبيب العجمي، ترجمة؛). الرياض. جامعة الملك سعود.

المراجع الأجنبية:

ALWAELY, S. A., ABDALLAHI, T., & ALHOURANI, M. I. (2020). Text Structure Teaching on the Development Of Persuasive Writing Skills for High School Students in the United Arab Emirates. *Utopia y Praxis Latinoamericana*, *25*, 230–244.

https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.5281/zenodo.4280132.

Mart, Ç. T. (n.d.). Teaching grammar in context: Why and how? *Theory and Practice in Language Studies*, *3*(1), 124–129.

https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.4304/tpls.3.1.124-129.

Philippakos, Z. A., & MacArthur, C. A. (2016). The Effects of Giving Feedback on the Persuasive Writing of Fourth- and Fifth-Grade Students. *Reading Research Quarterly*, *51*(4), 419–433.

https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.1002/rrq.149.

Bibliography:

Al Tamim, Abdullah Muhammad Ayedh. (2015 AD). A program based on metacognitive strategies to develop persuasive writing skills among secondary school students. *Educational Journal Kuwait, 29,* (114), 599-663.

Brown, Douglas. (1994). *Principles of language learning and teaching*. (Translated by Ibrahim bin Hamad Al-Aboud, and Eid Al-Shammari). Riyadh. Arab Bureau of Education for the Gulf States.

Brikitte, Akram Muhammad Salem. (2019 AD). The effectiveness of a proposed teaching model based on recent trends in teaching writing in developing persuasive writing skills and reducing anxiety among middle school students. *Umm Al-Qura University Journal of Educational and Psychological Sciences, 11* (1), 1-35.

Belkheir, Hisham. (2012 AD). *The mechanisms of persuasion in the Qur'anic discourse Surat Al-Shu`ara as a model* [unpublished master dissertation]. Faculty of literatures and Languages, Hadj Lakhdar University.

Bilal, Amani Abdel Moneim Abdullah. (2021 AD). The effectiveness of a program based on intensive reading to develop persuasive writing skills and reduce anxiety among middle school students. *Sohag University Educational Journal, 2* (83), 1363-1416.

Hamdi, Abeer. (2015 AD). *Persuasion and influence Secrets, arts and modern techniques*. Cairo. Sama Publishing and Distribution.

Zahra, bin Arab. (2010 AD). The role of linguistic methods and links in the argumentative process through Al-Bayan wa Al-Tabeen Al-Jahidh. *the speech*. (6), 184-196.

Sauda, Alaa El-Din Hassan Ibrahim. (2017AD). The use of inquiry-based learning in developing persuasive writing and awareness of its skills among secondary school students. *Journal of Reading and Knowledge, Egyptian Society for Reading and Knowledge*, (183), 25-65.

Al-Samman, Marwan. (2012 AD). A program based on self-organized learning to develop persuasive writing skills among secondary school students, *Journal of Reading and Knowledge, Egyptian Association for Reading and Knowledge*, (133), 22-64.

Al-Suyuti, Jalal Al-Din. (911 AH) *Proficiency in the Sciences of the Qur'an*. (Investigated by Shuaib Al-Arnaout, 2008). Beirut. Al-Risala Foundation Publishers.

Shehata, Hassan. (2010 AD). *The reference in the arts of Arabic writing to form the creative mind*. Cairo. Arab World House.

Al-Shammari, Abdulaziz Muhammad Manea. (2017 AD). *The effectiveness of a program based on expansion theory and textual linguistics data in developing communicative competencies among students of the fourth secondary level in the city of Hail* [unpublished doctoral dissertation]. College of Education, Umm Al-Qura University.

Al-Shehri, Abdulhadi bin Dhafer. (2015 AD). *Discourse strategies a pragmatic linguistic approach (I 2). (C1).* Amman, Jordan. Treasures of Knowledge for Publishing and Distribution.

Al-Saidi, Abdul-Mutaal. (2005 AD). *Bughyat al'iidah litalkhis almiftah fi eulum albalagah.* Riyadh. Knowledge Library for Publishing and Distribution.

Abdel Bari, Maher Shaaban. (2010 AD). *Functional and creative writing domains, skills, activities, and assessment*. Amman. Dar Al Masirah for Publishing and Distribution.

Abdo, Walaa Muhammad Salah al-Din Muhammad. (2020 AD). A program based on the argumentative theory to develop persuasive writing skills and awareness of philosophical issues among secondary school students. *Fayoum University Journal of Educational and Psychological Sciences, 7* (14), 601-655.

Abdul Rahman, Taha. (1998 AD). *Tongue and balance or mental development* (I 1). Casablanca. Arab Cultural Center.

Al abdul Qadir, Badr bin Ali. (2020 AD). The guiding strategy in the texts of teaching Arabic as a second language (a study in the pragmatics of discourse*). Journal of Linguistic and Literary Studies, 1* (21), 206-231.

Abdel Qader, Mahmoud Hilal Abdel Baset. (2014 AD). A proposed program based on brain-based learning to develop persuasive writing skills and its impact on the linguistic sense of students of the Arabic Language Division at the College of Education. *Journal of Reading and Knowledge, Egyptian Society for Reading and Knowledge*, (158), 21-83.

Omran, Fayza. (2016 AD). The role of discourse strategies in teaching Arabic vocabulary. *Alef Language, Media and Society Journal, 3* (2), 36-54.

Al-Anati, Walid Ahmed. (2018 AD). *Discourse and Education Studies in discourse analysis and teaching Arabic to non-native speakers (I 1)*. Riyadh. King Abdullah bin Abdulaziz International Center for Arabic Language Service.

Fadl, Salah. (1992 AD). *Rhetoric of discourse and text science*. Kuwait. the world of knowledge.

Miknes, Mai Muhammad Abu Bakr Anwar Rajab. (2018 AD). *A proposed program based on reflective thinking to develop verbal fluency and persuasive writing skills among non-native speakers of Arabic* [unpublished doctoral dissertation] . Faculty of Education, Mansoura University.

Nahla, Mahmoud Ahmed. (2002 AD). *New horizons in contemporary linguistic research*. Tanta. University Knowledge House.

Nahla, Mahmoud Ahmed. (2016 AD). The language village and the teaching of Arabic. *A special edition from the Institute of Arabic Language Teaching on the occasion of the International Day of the Arabic Language*. The Islamic University of Madinah. 18-22.

Al-Hashimi, Abdul Rahman, and Al-Azzawi, Faiza. (2011 AD). *Technical writing its concept - its importance - its applications - its skills*. Jordan. Al-Warraq Establishment for Publishing and Distribution.

Heine Menn, Wolfagh, and Dieter, Vehweger. (1999 AD). *An introduction to textual linguistics*. (Translated by Faleh bin Shabib Al-Ajmi), Riyadh. King Saud University.

درجة تضمين معايير الحوكمة في التخطيط الاستراتيجي لجامعة أم القرى

The degree to which governance standards are included in the strategic planning of Umm Al-Qura University

إعداد

د. خلود بنت سعد بن عبد العزيز اليوسف

أستاذ الإدارة التربوية والتخطيط المشارك

كلية التربية – جامعة أم القرى

Dr. Kholood bint Saad bin Abdulaziz Alyousef

Associate Professor of Educational Administration and Planning Faculty of Education - Umm Al Qura University

DOI: 10.36046/2162-000-010-017

المستخلص

تهدف الدراسة إلى الكشف عن درجة تضمين معايير الحوكمة (الشفافية، المساءلة، المشاركة، المساواة، التمكين، اتخاذ القرار) في التخطيط الاستراتيجي لجامعة أم القرى، والتوصل إلى مؤشرات مقترحة لتضمين الحوكمة في التخطيط الاستراتيجي بجامعة أم القرى، حيث استخدم المنهج الوصفي للإجابة على أسئلة الدراسة، والاستبانة كأداة لها، ووزعت على أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم المكلفين بمناصب إدارية، بجامعة أم القرى بمكة المكرمة، حيث تم توزيع الاستبانة على كامل المجتمع وعاد منها (١٠٥) استبانة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى: أن درجة تضمين معايير الحوكمة (الشفافية، المساءلة، المشاركة، المساواة، التمكين، اتخاذ القرار) في التخطيط الاستراتيجي لجامعة أم القرى جاءت بمتوسط مرجح (٣٠٢,٧) وقوة نسبية (٥٧,٧٪)، وبذلك يكون مستوى المحور قويًا، وجاءت المعيار مرتبة كالتالي: معيار المساواة بوزن مرجح (٣٢٦,٦) وقوة نسبية (٦٢,٢٪)، معيار الشفافية بوزن مرجح (٣٢٣,٩) وقوة نسبية (٦١,٧٪)، ومعيار التمكين بوزن مرجح (٣٠٥,٥) وقوة نسبية (٥٨,٢٪)، ومعيار المساءلة بوزن مرجح (٢٩٧,٨) وقوة نسبية (٥٦,٧٪)، ومعيار اتخاذ القرارات بوزن مرجح (٢٩١,٦) وقوة نسبية (٥٥,٥٪)، ومعيار المشاركة بوزن مرجح (٢٧١,٠) وقوة نسبية (٥١,٦٪)، وجاء مستوى المؤشرات المقترحة لتضمين الحوكمة في التخطيط الاستراتيجي بجامعة أم القرى جاء بمتوسط مرجح (٤٢٦,٧) وقوة نسبية (٨١,٣٪)، وبذلك يكون مستوى المحور قويًا.

كلمات مرجعية: الحوكمة، التخطيط الاستراتيجي، معايير الحوكمة في التخطيط الاستراتيجي.

Abstract

The study aims to reveal the degree of inclusion of governance standards (transparency, accountability, participation, equality, empowerment, decision-making) in the strategic planning of Umm Al-Qura University, and to reach suggested indicators to include governance in strategic planning at Umm Al-Qura University, and use the descriptive approach to answer the study questions And the questionnaire as a tool for it, and it was distributed to faculty members and the like who are assigned to administrative positions, at Umm Al-Qura University in Makkah Al-Mukarramah, where the questionnaire was distributed to the entire community and 105 questionnaires were returned from it, The degree of inclusion of governance criteria (transparency, accountability, participation, equality, empowerment, decision-making) in the strategic planning of Umm Al-Qura University came with a weighted average (302.7) and a relative strength (57.7%), and thus the level of the axis is strong, and the criterion is arranged as follows: Weight-weighted equality (326.6) and relative strength (62.2%), the transparency criterion with weighted weight (323.9) and relative strength (61.7%), the empowerment criterion weighted (305.5) and relative strength (58.2%), the accountability criterion weighted (297.8) and relative strength (56.7%), the decision-making criterion with weighted weight (291.6) and relative strength (55.5%), the participation criterion with weighted weight (271.0) and relative strength (51.6%), and the level of governance indicators in strategic planning at Umm Al-Qura University came with a weighted average (426.7). and relative strength (81.3%), so the pivot level is strong.

Reference words: Governance, strategic planning, Governance standards in strategic planning.

المقدمة:

في ظل ما يعيشه العالم بصفة عامة من تطورات اقتصادية واجتماعية وتكنولوجية وثقافية سريعة، ولما تحتله المملكة العربية السعودية من مكانة وقوة سياسية واقتصادية واجتماعية كبيرة، جعلتها سباقة للسعي نحو التطور بطرق علمية مدروسة حكيمة، فكانت رؤية المملكة ٢٠٣٠، التي وضعت أهداف وبرامج وسياسات لتطوير جميع قطاعات المجتمع، ومن هذه القطاعات كان للتعليم دور مهم وبارز في ذلك، فسارعت الجامعات السعودية على دراسة وضعها الحالي والرفع بالخطط الاستراتيجية للتطوير مسترشدة بما ورد في رؤية المملكة ٢٠٣٠ وخطط التنمية وخطة أفاق، ولتحقق هذه الأهداف كان على الجامعات أن تضمن معايير الحوكمة في التخطيط الاستراتيجي، استرشادًا بما جاء في الرؤية من ضرورة حوكمة الأعمال والمهام بجميع قطاعات المجتمع، حيث تشير الدراسات الحديثة إلى أهمية وجود نظام للحوكمة داخل مؤسسات التعليم العالي، لتحقيق النزاهة والعدالة، وقد هدفت بعض هذه الدراسات إلى الربط بين الحوكمة وبين التخطيط الاستراتيجي، كدراسة ريما سليلاتي (٢٠١٨م) التي توصلت نتائجها إلى مدى الإدراك لأهمية الربط بين الحوكمة والتخطيط الاستراتيجي بالجامعات في لبنان حيث بلغ الوسط الحسابي (٣,٧٤)، والانحراف المعياري (٠,٨٣٦) وهو ضمن الدرجة موافق، ودراسة مروان الدهدار، وآخرين (٢٠١٧م) والتي هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع تطبيق مبادئ حوكمة الجامعات في قطاع غزة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت نتائجها إلى أن هناك ضعفا في الدور الذي تقوم به وزارة التعليم العالي في دعم الجامعات، مع عدم وجود معايير أو دليل للحوكمة الجامعية، كما أن الجامعات تطبق مبادئ الحوكمة بدرجة متوسطة، كما أظهرت نتائج دراسة حنان عبيد، وآخرين (٢٠١٥) أن على وزارة التعليم العالي والبحث العلمي أن تقوم بتحليل بيئتها الخارجية للتعرف على المتغيرات المختلفة التي يمكن أن تؤثر عليها في المستقبل، أيضا يجب أن يشارك في صياغة أهداف الوزارة الاستراتيجية جميع الأطراف المسؤولة عن تحقيقها وذلك لتنمية المسؤولية الذاتية لديهم، وللوصول إلى الحوكمة في التخطيط الاستراتيجي في الوزارة ضرورة تدريب العاملين على مهارات التخطيط الاستراتيجي، وكيفية إعداد الخطط الاستراتيجية ومتابعتها

لما له أثر في أداء العاملين للوصول إلى تحقيق الأهداف العامة والخاصة، وتوصلت نتائج دراسة منال العريني (٢٠١٤) إلى أن واقع تطبيق الحوكمة في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية متحقق بدرجة متوسطة، بمتوسط حسابي (٣,٠٦)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة في واقع تطبيق الحوكمة في جامعة الإمام تعود إلى اختلاف المؤهل وسنوات الخبرة والوظيفة الحالية، أما دراسة ليلى أبو العلا (٢٠١١م) التي توصلت نتائجها إلى أن أفراد العينة يرون أن درجة ممارسة القيادة من خلال الحوكمة الرشيدة كانت بشكل كلي متوسطة، وتبين وجودة فروق ذات دلالة إحصائية بين درجة الأهمية، ودرجة ممارسة القيادة من خلال الحوكمة الرشيدة، وعدم وجود فروق دالة احصائيا تبعا لمتغير النوع الاجتماعي، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية بين فئة المحاضر وبين فئة أستاذ مساعد وأستاذ مشارك وأستاذ، لصالح فئة الرتبة الأعلى في المتوسط الكلي في الأبعاد الثلاثة لممارسة القيادة من خلال الحوكمة الرشيدة (الشفافية، المشاركة الفاعلة، المسائلة)، وتوصلت نتائج دراسة حلاوة، وطه (٢٠١٠م) إلى أن الحوكمة في جامعة القدس موجودة، ولكن ليس بالمستوى المطلوب وفق معايير الحوكمة العالمية، إذ أنها تميل إلى التعامل في حل المشاكل إلى القيم والاتجاهات أكثر من تطبيق متطلبات الحوكمة ومعاييرها، وأن معظم القرارات تكون ارتجالية رغم وجود كتاب صادر عن شؤون الموظفين يختص في أنظمة وقوانين الجامعة.

مشكلة الدراسة:

يعتبر التخطيط الاستراتيجي نظامًا متكاملًا لتحديد مسار الجامعة ورؤيتها المستقبلية والاتجاهات والسياسات والأهداف الرئيسة التي تسير عليها في اتخاذ قراراتها التطويرية، ويوضح Sherif Omar (في مرزوق ٢٠١٧م، ص٤٢٤) الوضع الراهن لإدارة المؤسسات التعليمية بأنه: "يسير ببطء شديد في الاستجابة لمطالب التغيير والتطوير؛ نظراً لتعقد التنظيمات البيروقراطية، والافتقار إلى سياسات واضحة تتسم بوضوح الرؤية لطبيعة المخرجات الجامعية، ومعايير الأداء الجامعي، وضعف التنسيق والاتصال بين المؤسسات الجامعية في داخل الجامعة، وبينها وبين المؤسسات المناظرة في الجامعات الأخرى، وبين الجامعات ومؤسسات المجتمع وخطط التنمية،

كذلك ضعف توازن الأداء الجامعي بين وظائفه الثلاثة الرئيسة (التعليم، البحث العلمي، خدمة المجتمع)، أيضًا ضخامة القواعد والنظم واللوائح الإدارية والإجراءات البيروقراطية، وجمود الإجراءات الإدارية عند الحديث عن إحداث تغيرات في البناء الأكاديمي أو البرامج أو أساليب الإعداد"، مما يستلزم على الجامعة إعادة النظر في خططها الاستراتيجية، وحيث إن مفهوم الحوكمة من المفاهيم المهمة في ضبط الأداء ظهرت الحاجة للعمل بمعاييرها في الجامعات للأسباب التي وضحها غوانمة (٢٠١٨م) كالتطور السريع لثورة الاتصالات والمعلومات، وعدم قيام الجامعات بدورها في إنتاج العلم والمعرفة لخدمة التنمية، كذلك لزيادة أهمية صنع القرارات وزيادة المنافسة، والفساد الذي يعدّ أكبر مهدد لمشاريع الإصلاح، أيضًا تراجع العديد من القيم في المحيط الجامعي، وأزمة الثقة بين المجتمع والجامعة، لذا جاءت هذه الدراسة للكشف عن درجة تضمين معايير الحوكمة (الشفافية، المساءلة، المشاركة، المساواة، التمكين، اتخاذ القرار) في التخطيط الاستراتيجي.

أسئلة الدراسة:

تعمل هذه الدراسة على الإجابة على الأسئلة التالية:

١. ما درجة تضمين معايير الحوكمة (الشفافية، المساءلة، المشاركة، المساواة، التمكين، اتخاذ القرار) في التخطيط الاستراتيجي لجامعة أم القرى.
٢. ما المؤشرات المقترحة لتضمين الحوكمة في التخطيط الاستراتيجي بجامعة أم القرى.
٣. هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابة عينة الدراسة تعزى للمتغيرات الآتية: النوع، الخبرة، الوظيفة، المنصب، التخصص؟

أهداف الدراسة:

١. الكشف عن درجة تضمين معايير الحوكمة (الشفافية، المساءلة، المشاركة، المساواة، التمكين، اتخاذ القرار) في التخطيط الاستراتيجي لجامعة أم القرى.
٢. التوصل إلى مؤشرات مقترحة لتضمين الحوكمة في التخطيط الاستراتيجي بجامعة أم القرى.

٣. التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية في استجابة عينة الدراسة التي تُعزى للمتغيرات الآتية: النوع، الخبرة، الوظيفة، المنصب، التخصص.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

١. تأمل الدراسة أن تقدم ما يسهم في إثراء المكتبة العربية والمحلية من المعارف التي تفتح بدورها آفاق جديدة للباحثين في مجالي الحوكمة والتخطيط الاستراتيجي.

٢. تكتسب الدراسة أهميتها من مواكبتها لتوجهات رؤية المملكة ٢٠٣٠ في أهمية الحوكمة في جميع القطاعات والأعمال.

الأهمية العملية:

١. من الممكن أن تسهم الدراسة الحالية في مساعدة وكالة الجامعة للتطوير وخدمة المجتمع وكذلك مكتب إدارة الاستراتيجية بجامعة أم القرى في الاسترشاد بمؤشرات الحوكمة في التخطيط الاستراتيجي لجامعة أم القرى.

٢. قد تكون الدراسة مرجعًا للإدارة العليا بجامعة أم القرى لمعرفة درجة تضمين معايير الحوكمة في التخطيط الاستراتيجي بها.

٣. تتجلى أهمية الدراسة في المؤشرات المقترحة لتضمين الحوكمة في التخطيط الاستراتيجي بجامعة أم القرى والتي من الممكن أن ترشد القائمين على التخطيط الاستراتيجي بالجامعة.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: تقتصر هذه الدراسة في معرفة درجة تضمين معايير الحوكمة (الشفافية، المساءلة، المشاركة، المساواة، التمكين، اتخاذ القرار) في التخطيط الاستراتيجي لجامعة أم القرى، والتوصل إلى مؤشرات مقترحة لتضمين الحوكمة في التخطيط الاستراتيجي بجامعة أم القرى،

والتعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية في استجابة عينة الدراسة التي تُعزى للمتغيرات الآتية: النوع، الخبرة، الوظيفة، المنصب، التخصص.

الحدود البشرية والمكانية: أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم المكلفين بمناصب إدارية، في جامعة أم القرى بمكة المكرمة.

الحدود الزمانية: تم إجراء الدراسة الميدانية خلال الفصل الأول للعام الجامعي ١٤٤١هـ.

مصطلحات الدراسة:

الحوكمة: يعرف الدهدار، وآخرون (٢٠١٧م، ص٦٧) بأنها: "طريقة لتوجيه أنشطة الجامعة وإدارة أقسامها العلمية، وكلياتها، ومتابعة تنفيذ خطتها الاستراتيجية وتوجهاتها العامة، وتطوير نظم إدارتها وهيكلها التنظيمي، وأساليب تقويم أدائها، وأساليب متابعة اتخاذ القرار الجامعي بهدف تحقيق مبدأ الشفافية والمساءلة والمشاركة، مما ينعكس بالإيجاب على أداء الجامعة".

التعريف الإجرائي: الحوكمة هي منهجية إدارية تلتزم بها الإدارة العليا بالجامعة لتوجيه الأعمال والأنشطة من خلال مجموعة من الأبعاد؛ كالشفافية، والمساءلة، والمشاركة، والمساواة، وكذلك التمكين، واتخاذ القرارات، لتحقيق العدالة والنزاهة.

التخطيط الاستراتيجي: يعرفه غنيم (٢٠٠١م) بأنه: "عملية متكاملة ومتنوعة الأبعاد لصياغة وتطبيق خطة استراتيجية شاملة، تؤدي إلى إكساب أو إيجاد الميزة التنافسية للمؤسسة".

التعريف الإجرائي: هو العملية التي يحدد بها الأهداف الاستراتيجية للجامعة، والأولويات والإمكانيات المادية والبشرية، لاتخاذ القرارات المستقبلية لتطوير برامجها وتحقيق الميزة لتنافسية للجامعة.

التعريف الإجرائي لتضمين معايير الحوكمة في التخطيط الاستراتيجي: هو التزام المسؤولين عن التخطيط الاستراتيجي في الجامعة بمعايير الحوكمة كاملة أثناء عملية التخطيط الاستراتيجي؛ لتُبنى الخطة الاستراتيجية للجامعة ملتزمة بمعايير الحوكمة، المتمثلة في الشفافية، والمساءلة، والمشاركة،

والمساواة، وكذلك التمكين، واتخاذ القرارات، لتحقق العدالة والنزاهة. متبعة منهجية معينة وأدوات ووسائل متعددة.

الإطار النظري للدراسة

مفهوم الحوكمة:

أوضح مرزوق (٢٠١٧م،ص٤٢٦) أن الحوكمة هي: "الطريقة التي من خلالها يتم توجيه أنشطة المؤسسة، وإدارة أقسامها العلمية وكلياتها، ومتابعة تنفيذ خطتها الاستراتيجية وتوجهاتها العامة"، ويعرفها الضحاوي والمليجي (٢٠١١م،ص٤٥) بأنها: "نظام يتم من خلاله توجيه أعمال المؤسسة الجامعية ومراقبتها والوفاء بمعايير المحاسبة والشفافية"، ويعرفها أبو النصر (٢٠١٥م،ص٤٥) بأنها: "الإدارة الرشيدة القائمة على النزاهة والشفافية، والمسائلة، ومكافحة الفساد، وتحقيق العدالة دون تمييز". ويعرف الدهدار، وآخرون (٢٠١٧م، ص٦٧) الحوكمة بأنها: "طريقة لتوجيه أنشطة الجامعة وإدارة أقسامها العلمية، وكلياتها، ومتابعة تنفيذ خطتها الاستراتيجية وتوجهاتها العامة، وتطوير نظم إدارتها وهيكلها التنظيمي، وأساليب تقويم أدائها، وأساليب متابعة اتخاذ القرار الجامعي بهدف تحقيق مبدأ الشفافية والمساءلة والمشاركة، مما ينعكس بالإيجاب على أداء الجامعة". ويعرف غادر (٢٠١٢م) الحوكمة بأنها:"مجموعة القوانين والنظم والقرارات التي تهدف إلى تحقيق الجودة والتميز في الأداء الإداري، عن طريق اختيار الأساليب المناسبة والفعالة لتحقيق خطط وأهداف أي عمل منظم، سواء في وحدات القطاع الخاص أو وحدات القطاع العام". ويشير عبدالحكيم (٢٠١١م) إلى عدد من النقاط التي يستدل بها على مفهوم الحوكمة وهي:"

- الحوكمة أسلوب أو طريقة لممارسة القوة في إدارة الموارد الاقتصادية والاجتماعية، من أجل مساعدة الأفراد في الحصول على حقوقهم وتحقيق التنمية الشاملة.

- استخدام مفهوم القوة، والتي تعني السلطة والنفوذ معاً، وتتضمن كذلك الأساليب الرسمية وغير الرسمية في عمليات الإدارة والحكم.
- قيام الحوكمة على ثلاثة ركائز أساسية، وهي الركيزة الاقتصادية، وتشمل على عملية صنع القرارات المؤثرة على النواحي الاقتصادية، الركيزة السياسية، وتتضمن عملية صنع القرارات المؤثرة على النواحي السياسية، والركيزة الإدارية وهي تشمل صنع القرارات التي تؤثر على النواحي الإدارية.
- ضرورة الانتقال بفكرة الإدارة من الوضع الهيكلي الجامد إلى وضع أكثر تفاعلية وتكاملية بين القطاعات الحكومية والخاصة ومؤسسات المجتمع المدني".

وحدد (مرزوق،٢٠١٧م، ص٤٢٨) الحوكمة في عدة نقاط وهي:" القضاء على الفساد الناتج عن ضعف المساءلة والمحاسبة، ومزيد من الشفافية والمصداقية والمساءلة، توظيف القوانين بما يحقق فعالية الكليات والجامعات، وتفعيل اللامركزية، استراتيجية إيمائية فعالة، حرية تداول المعلومات، إصلاح شؤون العاملين، تفعيل الشراكات، مزيد من الديمقراطية، نظام مالي وإداري متطور.

وفي ضوء ما سبق تعرف الباحثة تضمين معايير الحوكمة في التخطيط الاستراتيجي بأنه: التزام المسؤولين عن التخطيط الاستراتيجي في الجامعة بمعايير الحوكمة كاملة أثناء عملية التخطيط الاستراتيجي؛ لتبنى الخطة الاستراتيجية للجامعة ملتزمة بمعايير الحوكمة، المتمثلة في الشفافية والمساءلة والمشاركة والمساواة وكذلك التمكين واتخاذ القرارات، لتحقق العدالة والنزاهة متبعة منهجية معينة وأدوات ووسائل متعددة.

مراحل حوكمة مؤسسات التعليم العالي:

تحدد ليلى أبو العلا (٢٠١١م،ص١٩) مراحل الحوكمة الرشيدة بالجامعات في: "مرحلة التعريف، ونشر ثقافة المفهوم، ومرحلة بناء البنية الأساسية القادرة على التكيف مع متغيرات المحيطة بها، ومرحلة عمل برنامج زمني يحدد فيه المهام، مرحلة التنفيذ، وأخيرًا مرحلة المتابعة

والتطوير". وترى ريما سليلاتي (٢٠١٨م) أن تطبيق الحوكمة في الجامعات يتطلب عدة مراحل: "حيث يتوجب في المرحلة الأولى التفريق بين الحوكمة كثقافة والحوكمة كأسلوب إداري يتم الالتزام به ويتم توضيح طبيعة الحوكمة ومنهجها وأهميتها وأدواتها ووسائلها، ويتم في المرحلة الثانية بناء بنية أساسية للحوكمة قادرة على التفاعل مع المستجدات والمتغيرات المحيط بها، يلي ذلك مرحلة التنفيذ وهي مرحلة قياس مدى استعداد ورغبة الأطراف المستفيدة في تطبيق الحوكمة وحيث يتطلب التنفيذ عددا من الممارسات كاستقلالية السلطة، والشفافية، والمساءلة، والمسؤولية، والمساواة، ودراستها، وتحليلها لتحديد مواطن الضعف في التنفيذ، للوصول إلى مرحلة المتابعة والتطوير التي تتم بهدف التأكد من حسن التنفيذ من خلال الرقابة والمراجعات الداخلية والخارجية والتدقيق في آلية تنفيذ الإجراءات والعمليات الإدارية"، وأشار ناصر الدين (بدون –ص١٦) إلى أن الحوكمة تمر بخمسة مراحل هي التعريف بالحوكمة وتكوين رأي عام مؤيد لها، ثم بناء البنية الأساسية للحوكمة، يلي ذلك وضع برنامج معياري للحوكمة وتحديد توقيته القياسي، ثم تنفيذ الحوكمة، وأخر مرحلة هي متابعة الحوكمة وتطويرها.

وبناء على ذلك يتضح أن الحوكمة تمر بعدة مراحل تبدأ بالتعريف بها داخل الجامعة وبيان مفهومها ومنهجها وآلياتها وأدواتها، يلي ذلك بناء البنية الأساسية التي تتوافق مع طبيعة العمل في الجامعة، ثم تصميم برنامج الحوكمة، فتنفيذه يلي ذلك متابعته.

أبعاد حوكمة مؤسسات التعليم العالي:

الحوكمة كغيرها من المناهج الإدارية لها مجموعة من الأبعاد توظفها لتحقيق أهدافها، فيرى غادر (٢٠١٢م) أن ضوابط وقواعد الحوكمة تهدف إلى: "تحقيق الشفافية والعدالة، ومنح حق مساءلة إدارة المنظمة، وبالتالي تحقيق الحماية لأصحاب الحقوق وحملة الوثائق جميعًا، مع مراعاة مصالح العمل والعمال، والحد من استغلال السلطة في غير المصلحة العامة". ويشير حلاوة، وطه (٢٠١٠م) نقلاً عن (خيلي والعشماوي، ٢٠٠٨م) إلى أن للحوكمة ثلاث قواعد أساسية يجب أن تسير عليها أي مؤسسة وهي: "قاعدة الشفافية؛ والمقصود بها تصميم وتطبيق النظم والآليات والسياسات والتشريعات، وغير ذلك من الأدوات التي تكفل حق المواطن، والقاعدة الثانية

المســـاءلة؛ وهي تمكين المواطنين وذوي العلاقات من الأفراد والمنظمات من مراقبة العمل دون أن يؤدي لك إلى تعطيل العمل أو الإســاءة إلى الغير، والقاعدة الثالثة المشــاركة؛ أي إتاحة الفرصــة للمواطنين أو الأفراد والجمعيات الأهلية للمشاركة في صنع السياسات، ووضع قواعد للعمل في مختلف مجالات الحياة وبخاصة الأعمال الحكومية".

ولتوضيح ذلك نشير إلى أبعاد الحوكمة وهي:

- **الشـــفافية:** يذكر عبد الحكيم (٢٠١١م) أن الشـــفافية تعني: "حرية الوصـــول إلى المعلومات، وما يقابلها من الإفصـــاح عنها، ويعني المفهوم من زاوية أخرى العلنية في مناقشة الموضوعات، وحرية تداول المعلومات بشأن مفردات العمل في المجال العام".
- **المســاءلة:** يشـير عبد الحكيم (٢٠١١م) إلى تعريف المنظمة العربية للحقوق الإنسـانية (٢٠٠٩م) للمسـاءلة بأنها: "وجود طرق وأسـاليب مقننة ومؤسـسـية تمكن من مسـاءلة الشـخص المسؤول، ومراقبة أعماله وتصـرفاته في إدارة الشؤون العامة، مع إمكانية إقالته إذا تجاوز الســلطة أو أخل بثقة الناس، وهذه المســاءلة تكون مضــمونة بحكم القانون ومتحققة بوجود قضاء مستقل ومحايد ومنصف".
- **المشاركة الفعالة:** ويرى نرجس (٢٠١٧م) أن المشاركة هي اتباع الأساليب الديمقراطية في إدارة الجامعة من خلال إتاحة الفرصـــة للهيئتين الأكاديمية والإدارية، وكذا الطلبة للمشاركة في صنع السياسات، ووضع قواعد للعمل في مختلف مجالات الحياة الجامعية.
- **التمكين:** وهو إعطاء الموظفين الصـــلاحيات كاملة لممارســـة مهامهم، واتخاذ القرارات لتسير العمل وفق القواعد والأنظمة، مع تحمل المسؤولية كاملة عن نتائج قراراتهم.
- **اتخاذ القرار:** هي عملية المفاضـلة بين عدد من البدائل، لاختيار أكثره قدرة على تحقيق الأهداف.
- **المساواة:** ترى العريني (٢٠١٤م) أن: "المساواة بين جميع المساهمين من خلال اطلاعهم على كافة المعاملات والتعاملات، وتمتعهم بكافة حقوقهم القانونية، وإعطاءهم الحرية في التصويت على القرارات الأساسية".

ويتضح من ذلك أن للحوكمة أبعادا تتمثل في الشفافية، والمساءلة، والتمكين، واتخاذ القرارات والمساواة، فعلى الجامعة أن تحرص على الالتزام بممارسة هذه الأبعاد لتحقيق الأهداف المرادة، ويمكن تحقيق ذلك من خلال تضمين معايير الحوكمة في التخطيط الاستراتيجي.

التخطيط الاستراتيجي:

مفهوم التخطيط الاستراتيجي:

تعرف ريما سليلاتي (٢٠١٨م) التخطيط الاستراتيجي بأنه: "عملية اتخاذ قرارات، ووضع أهداف واستراتيجيات وبرامج زمنية مستقبلية، وتنفيذها ومتابعتها" ويذكر محمد (٢٠١٢م) تعريفًا Scott1995 للتخطيط الاستراتيجي بأنه: "أسلوب منظم تقوم به المؤسسة لتحديد القرارات المتعلقة بالقضايا المهمة والجوهرية لبقائها وحيويتها واستمرارها على المدى الطويل، وتكون هذه القضايا بمثابة الأساس لكل الخطط التي يتم تطويرها لأي فترة زمنية لاحقة، ويُعنى التخطيط الاستراتيجي بتصميم استراتيجية طويلة المدى لتوفير المعلومات حول أهداف المؤسسة وتوجهاتها الأساسية، لتكون الموجه الأساسي لكل العمليات والأنشطة". كما يعرفه غنوة (٢٠٠٥م) وأبو خطوة (٢٠١٣م) بأنه: "سلسة من القرارات التي تتعلق بالمستقبل المقرر، وتتضمن الاستراتيجية: تحديد الأهداف الواضحة، وترتيب الأولويات وتوفير الإمكانيات المادية والبشرية، والتنبؤ باحتمالات المستقبل والظروف المختلفة، والشمول، والمرونة، والمتابعة، والتقويم".

وحيث أكدت التعاريف السابقة على أن التخطيط الاستراتيجي عبارة عن عملية يحدد من خلالها الرؤية والرسالة والغايات الرئيسة للجامعة، وبناء استراتيجيتها ووضع خطة طويلة الأجل، تكون موجهه لعمليات صنع القرارات المستقبلية للجامعة وتنفيذ برامجها وأنشطتها.

أهمية التخطيط الاستراتيجي:

يذكر الكلثم وبدرانه (٢٠١٢م) أن هاكس وماجلوف يوضحان أهمية التخطيط الاستراتيجي في أنه يعدّ مهمًا لمؤسسات التعليم العالي وذلك من جوانب عديدة، ومن أبرزها: أنه يضع إطارًا لتحديد اتجاهات الجامعية التي تسلكها لتحديد أهدافها المستقبلية، ويمنح الجامعة إطار

عمل شامل يحقق لها ميزة تنافسية بين الجامعات، ويسمح لمناصري الجامعة بالمشاركة والعمل معًا نحو تحقيق أهداف الجامعة، كما يرفع من مستوى الرؤيا لدى المشاركين الرئيسيين لتشجيعهم على العمل بشكل إبداعي نحو التوجيه الاستراتيجي لعمل الجامعة، بالإضافة إلى مساهمته في إنشاء ساحة حوار بين المشاركين في التخطيط، للوصول إلى أكثر الهيكليات مرونة وقدرة على الوصول لأعلى مراحل التخطيط وأجودها، ويوضح أبو خطوة (٢٠١٣م، ص٣٢٨) أن: "التخطيط الاستراتيجي ضروري لضمان عمل مؤسسات التعليم العالي بشكل مدروس ومنهجي، لاسيما عندما تواجه هذه المؤسسات عددًا لا يحصى من المخاطر التي يمكن أن تؤثر سلبًا في قدراتها على الاستمرار المالي والتوفيق في قدرتها على تحقيق الأهداف، ويعد التخطيط الاستراتيجي ضرورة لمؤسسات التعليم العالي في ظل الحركات الاجتماعية، والظروف السياسية، والاقتصادية، والتطور التكنولوجي، والمنافسة العالمية، والقوي البيئية المؤثرة في التخطيط الاستراتيجي).

ومن العرض السابق تتجلى أهمية التخطيط الاستراتيجي البالغة للجامعات فهو موجه ومرشد لإداراتها وكلياتها لتحقيق الأهداف والغايات المستقبلية.

خطوات التخطيط الاستراتيجي:

يحدد محمد (٢٠١٢م) خطوات التخطيط الاستراتيجي في تحديد الرؤية والرسالة للجامعة والتي تمثل سبب وجودها والصورة المثلى التي تستهدف الوصول لها، والتحليل أو المسح للبيئة الداخلية والخارجية بتحليل سوات من خلال المسح البيئي، والخطوة التالية تحليل الفجوة من خلال تقويم الفرق بين الوضع الحالي والمستهدف لتطوير استراتيجية محددة لسد الفجوة، ثم المقارنة بالأفضل من خلال قياس ومقارنة عمليات وممارسات وأداء الجامعة بالمقارنة بالمؤسسات الأخرى لتحديد أفضل الممارسات، يلي ذلك تحديد القضايا الاستراتيجية، والبرامج الاستراتيجية حيث تضع الجامعة أهدافًا استراتيجية وخطط عمل أثناء مرحلة البرمجة الاستراتيجية لمواجهة القضايا الاستراتيجية ووضع استراتيجيات مقصودة لتحقيق رسالتها، والاستراتيجيات الطارئة التي تعدّ ظاهرة صحية إذ تدل على تطبيق فعلي للاستراتيجيات التي تبنتها الجامعة واستجابة الجامعة فيها للظروف الطارئة، وتقويم الاستراتيجية بصفة دورية ضرورة ملحة لإنجاح عملية التخطيط

الاســـتراتيجي من خلال قياس الأداء الحالي لمقارنته بالمتوقع، مراجعة الخطة الاســـتراتيجية تحتاج الجامعة مراجعة خطتها الاســـتراتيجية لعمل التعديلات اللازمة وتوفيق أنشـــطتها بناءً على تلك المراجعة.

ومن المهم في ضـــوء ذلك التعرف على خطوات التخطيط الاســـتراتيجي، ليتم بناء خطة اســـتراتيجية متقنة ذات جودة عالية، بحيث تكون واقعية وقابلة للتنفيذ، ومن مؤشـــرات ذلك هو تضمين معايير الحوكمة أثناء عمليات التخطيط الاستراتيجي للجامعة.

منهجية الدراســة: اعتمدت الدراســة على المنهج الوصــفي للإجابة على أســئلة الدراســة وتحقيق أهدافها.

مجتمع وعينة الدراسة: أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم المكلفين بمناصب إدارية، في جامعة أم القرى بمكة المكرمة، حيث تم توزيع الاســـتبانة على كامل المجتمع وعاد منها (١٠٥) استبانة.

أداة الدراسة:

اســتخدمت الدراســة الاســتبانة المكونة من قســمين، القســم الأول اشــتمل على البيانات الأولية عن أعضـــاء هيئة التدريس (النوع، الدرجة الوظيفية، ســـنوات الخبرة، المنصـــب الإداري، التخصص العلمي)، والقسم الثاني اشتمل على محوري الدراسة. حيث تضمن المحور الأول درجة تضمين معايير الحوكمة (الشفافية، المساءلة، المشاركة، المساواة، التمكين، اتخاذ القرار) في التخطيط الاستراتيجي لجامعة أم القرى بعدد (٣٣) عبارة، وتضمن المحور الثاني المؤشرات المقترحة لتضمين معايير الحوكمة في التخطيط الاستراتيجي بجامعة أم القرى (٢٠) عبارة.

نتائج الدراسة الميدانية:

الصدق والثبات:

تم اختبار ثبات المقياس باستخدام معامل قياس التجانس الداخلي للمقاييس (Consistency) من أجل فحص ثبات أداة الدراسة، وهذا النوع من الثبات يشير إلى قوة الارتباط بين العبارات في أداة الدراسة، ومن أجل تقدير معامل التجانس استخدمت الباحثة طريقة (كرونباخ ألفا)، حيث بلغ معامل الثبات الكلي (ألفا) لمحاور الاستبانة (٠,٩٧) وهذا يعد معامل ثبات مرتفعًا ومناسبًا لأغراض البحث الحالية.

جدول رقم (١) نتائج اختبار الصدق البنائي وثبات الاستبانة

م	المحاور	عدد العبارات	قيمة الارتباط	الحالة	قيمة معامل ألفا كرونباخ	الحالة
١	المحور الأول	٣٣	٠,٧١	صادق	٠,٩٦	ثابت
٢	المحور الثاني	٢٠	٠,٥٣	صادق	٠,٩٧	ثابت
	الإجمالي للاستبانة	٥٣		صادق	٠,٩٧	ثابت

أظهرت بيانات الجدول (١) الذي يوضح نتائج الصدق الذاتي للمقياس، حيث تبين أن معاملات الارتباط بين درجات كل محور من محاور المقياس السابق الإشارة إليه، ودرجة جميع أبعاد المقياس إجمالاً، تتراوح بين (٠,٥٣ و ٠,٧١) وبهذا يتضح الاتساق الداخلي بين محاور الأداة الحالية، مما يؤكد الصدق البنائي للأداة بشكل عام.

خصائص عينة الدراسة:

يوضح الجدول التالي توزيع عينة الدراسة كما يلي:

جدول رقم (٢) توزيع عينة الدراسة طبقًا للنوع ولسنوات الخبرة للدرجة الوظيفية وللمنصب والتخصص العلمي

النوع	ت	النسبة المئوية	سنوات الخبرة	ت	النسبة المئوية	الوظيفة	ت	النسبة المئوية	المنصب	ت	النسبة المئوية	التخصص العلمي	ت	النسبة المئوية
ذكر	٥١	٤٨,٦	أقل من ٥ سنوات	٢٠	١٩	أستاذ	١٩	١٨,١	وكيل/ وكيلة الجامعة	٢	١,٩	كليات نظرية	٦٧	٦٣,٨

النوع	ت	النسبة المئوية	سنوات الخبرة	ت	النسبة المئوية	الوظيفة	ت	النسبة المئوية	المنصب	ت	النسبة المئوية	التخصص العلمي	ت	النسبة المئوية
أنثى	٥٤	٥١,٤	من ٥–أقل من ١٠ سنوات	٢٧	٢٥,٨	أستاذ مشارك	٢٦	٢٤,٨	عميد / عميدة	٨	٧,٦	كليات عملية	٣٨	٣٦,٢
المجموع	١٠٥	١٠٠	من ١٠– أقل من ١٥ سنة	١٨	١٧,١	أستاذ مساعد	٤٩	٤٦,٦	وكيل / وكيلة عمادة	١٥	١٤,٣	المجموع	١٠٥	١٠٠
			من ١٥ _ أقل من ٢٠ سنوات	١١	١٠,٥	محاضر	١١	١٠,٥	وكيل / وكيلة كلية	١٠	٩,٥			
			من ٢٠سنة فأكثر	٢٩	٢٧,٦	معيد	٠	٠	رئيس / رئيسة قسم	٨	٧,٦			
			المجموع	١٠٥	١٠٠	المجموع	١٠٥	١٠٠	وكيلة قسم	٩	٨,٦			
									لم يذكر المنصب	٥٣	٥٠,٥			
									المجموع	١٠٥	١٠٠			

باستقراء جدول (٢) الذي يوضح توزيع عينة البحث طبقًا للنوع حيث كانت أعلى نسبة للإناث والتي بلغت (٥١,٤%)، في حين بلغت نسبة الذكور (٤٨,٦%)، وتوزيع عينة البحث طبقاً لسنوات الخبرة تبين أن أعلى نسبة كانت لمن لديهم عدد سنوات خبرة تقع في الفئة (٢٠ سنة فأكثر) والتي بلغت (٢٧,٧%)، أما المبحوثون الذين لديهم عدد سنوات خبرة تقع في الفئة (من ٥ _ أقل من ١٠ سنوات) بلغت نسبتهم (٢٥,٨%)، بينما نجد عينة المبحوثين الذين لديهم عدد سنوات خبرة تقع في الفئة (أقل من ٥ سنوات) بلغت نسبتهم (١٩%)، في حين أن المبحوثين الذين لديهم عدد سنوات خبرة تقع في الفئة (من١٠ _ أقل من ١٥ سنوات) بلغت نسبتهم (١٧,١%)، أما المبحوثون الذين لديهم عدد سنوات خبرة تقع في الفئة (من ١٥ _ أقل من ٢٠ سنوات) بلغت نسبتهم (١٠,٥%)، وطبقًا للدرجة الوظيفية كانت أعلى نسبة للمبحوثين ذوى الدرجة الوظيفية أستاذ مساعد بلغت (٤٦,٦%)، أما المبحوثون ذوو الدرجة الوظيفية أستاذ مشارك بلغت نسبتهم (٢٤,٨%)، في حين بلغت نسبة المبحوثين الذين يشغلون وظيفة أستاذ (١٨,١%)، بينما بلغت نسبة المبحوثين الذين يشغلون وظيفة محاضر (١٠,٥%)، وطبقاً

للمنصب كانت أعلى نسبة لمن لم يشيروا إلى شغلهم لمنصب والتي بلغت (٥٠,٥%)، أما من يشغلون منصب وكيل/وكيلة عمادة بلغت نسبتهم (١٤,٣%)، يليه ووكيل/ووكيلة كلية حيث بلغت نسبتهم (٩,٥%)، فوكيلة قسم حيث بلغت نسبتهم (٨,٦)، ومن ثم جاءت نفس النسبة ل عميد/عميدة ورئيس/رئيسة قسم حيث بلغت (٧,٦%)، وأخيرًا كانت نسبة وكيل/وكيلة جامعة (١,٩%)، أما توزيع عينة البحث طبقًا للتخصص العلمي فتبين أن أعلى نسبة كانت للمبحوثين ذوى التخصص النظري والتي بلغت (٦٣,٨%)، أما المبحوثين ذوي التخصص العلمي بلغت نسبتهم (٣٦,٢%).

ويتضح من الجدول السابق التقارب بين عدد المستجيبين من الذكور والإناث وهو أمر جيد لأخذ رأي منسوبي الجامعة بشطريها، كذلك كانت أكثر استجابة للاستبانة ممن هم أكثر خبرة وتجربة (من ٢٠ سنة وأكثر)، أما شاغلي المناصب القيادية والرتبة الوظيفية فتبين أن أكثر استجابة ممن هم في منصب وكيل/وكيلة عمادة يليها وكيل/وكيلة كليه والرتبة الوظيفية كانت أستاذ مساعد وهو يتناسب مع كثرة عدد هذه الفئتين من شاغلي المناصب القيادية وكذلك شاغلي الرتبة الوظيفية.

النتائج المرتبطة بالمحور الأول: درجة تضمين معايير الحوكمة (الشفافية، المساءلة، المشاركة، المساواة، التمكين، اتخاذ القرار) في التخطيط الاستراتيجي لجامعة أم القرى.

جدول رقم (٣) ترتيب عبارات تضمين معيار الشفافية في التخطيط الاستراتيجي بجامعة أم القرى طبقاً للقوة النسبية

م	العبارة يتضمن التخطيط الاستراتيجي بجامعة أم القرى	متوفر بدرجة كبير جداً		متوفر بدرجة كبير		متوفر بدرجة متوسطة		متوفر بدرجة قليلة		غير متوفر		مجموع الأوزان	الوزن المرجح	القوة النسبية	الترتيب
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%				
١	أن تفصح إدارة الجامعة عن الأهداف الاستراتيجية في موقعها	٢٨	٢٦,٧	٣٨	٣٦,٢	٢٩	٢٧,٦	٥	٤,٨	٥	٤,٨	٣٩٤	٧٨,٨	٧٥,٠	١

م	العبارة يتضمن التخطيط الاستراتيجي بجامعة أم القرى	متوفر بدرجة كبير جداً		متوفر بدرجة كبير		متوفر بدرجة متوسطة		متوفر بدرجة قليلة		غير متوفر		مجموع الأوزان	الوزن المرجح	القوة النسبية	الترتيب
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%				
٢	أن تفصح جميع إدارات الجامعة وجهاتها عن الآلية المتبعة في تنفيذ جميع أعمالها ومهامها	١٠	٩,٥	٢٨	٢٦,٧	٣٨	٣٦,٢	١٩	١٨,١	١٠	٩,٥	٣٢٤	٦٤,٨	٦١,٧	٥
٣	أن تفصح جميع إدارات الجامعة وجهاتها عن المشاركين في تنفيذ المهام والأعمال المختلفة	٧	٦,٧	٣٦	٣٤,٣	٣٩	٣٧,١	١٢	١١,٤	١١	١٠,٥	٣٣١	٦٦,٢	٦٣,٠	٣
٤	أن تفصح جميع إدارات الجامعة وجهاتها عن المعايير المعتمدة في خططها التنفيذية	١٢	١١,٤	٢٨	٢٦,٧	٤٠	٣٨,١	١٧	١٦,٢	٨	٧,٦	٣٣٤	٦٦,٨	٦٣,٦	٢
٥	أن تفصح جميع إدارات الجامعة وجهاتها عن السياسات والإجراءات المتبعة في تنفيذ المهام والأعمال المختلفة	١٢	١١,٤	٢٤	٢٢,٩	٤٠	٣٨,١	٢٠	١٩	٩	٨,٦	٣٢٥	٦٥	٦١,٩	٤
٦	أن تفصح جميع إدارات الجامعة وجهاتها عن نتائج تنفيذ خططها	٨	٧,٦	٢٣	٢١,٩	٤١	٣٩	٢٣	٢١,٩	١٠	٩,٥	٣١١	٦٢,٢	٥٩,٢	٦
٧	أن تفصح جميع إدارات الجامعة وجهاتها عن الصعوبات	٥	٤,٨	١٨	١٧,١	٣٦	٣٤,٣	٢٤	٢٢,٩	٢٢	٢١	٢٧٥	٥٥	٥٢,٤	٨

م	العبارة يتضمن التخطيط الاستراتيجي بجامعة أم القرى	متوفر بدرجة كبير جداً		متوفر بدرجة كبير		متوفر بدرجة متوسطة		متوفر بدرجة قليلة		غير متوفر		مجموع الأوزان	الوزن المرجح	القوة النسبية	الترتيب
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%				
	والمشاكل التي تواجهها أثناء تنفيذ خططها.														
٨	أن تفصح جميع إدارات الجامعة وجهاتها عن تقاريرها الخاصة بصفة مستمرة.	٥	٤,٨	٢٣	٢١,٩	٣٩	٣٧,١	٢٥	٢٣,٨	١٣	١٢,٤	٢٩٧	٥٩,٤	٥٦,٦	٧
	المجموع	٨٧		٢١٨		٣٠٢		١٤٥		٨٨		٢٥٩١			
	المتوسط	١٠,٩		٢٧,٣		٣٧,٨		١٨,١		١١,٠					
	النسبة	١٠,٤		٢٦,٠		٣٦,٠		١٧,٣		١٠,٥					
	المتوسط المرجح للبعد	٣٢٣,٩													
	القوة النسبية للبعد	**٦١,٧**													

تشير بيانات جدول (٣) إلى نتائج ترتيب عبارات تضمين معيار الشفافية في التخطيط الاستراتيجي بجامعة أم القرى وفق استجابات المبحوثين، حيث يتضح أن الاستجابات توزع توزيعًا إحصائيًا وفق المتوسط المرجح (٣٢٣,٩) والقوة النسبية (٦١,٧٪)، وبذلك يكون مستوى المحور قويًا، ويمكن التأكيد على أن هذه الاستجابات تركز حول الموافقة على عبارات المحور، ومما يدل على ذلك أن نسبة من أجاب بمتوفر بدرجة كبير جدًا بلغت (١٠,٤٪) في حين نسبة من أجاب بمتوفر بدرجة كبير بلغت (٢٦٪) ونسبة (٣٦٪) لمن أجاب بمتوفر بدرجة متوسطة، بينما من أجاب بمتوفر بدرجة قليلة بلغت نسبتهم (١٧,٣٪)، أما من أجاب بغير متوفر بلغت نسبتهم (١٠,٥٪).

وقد جاء ترتيب عبارات المحور الأول، معيار الشفافية وفق الوزن المرجح والقوة النسبية، على النحو التالي:

- جاءت العبارة رقم (١) والتي مفادها "يتضمن التخطيط الاستراتيجي بجامعة أم القرى أن تفصح إدارة الجامعة عن الأهداف الاستراتيجية في موقعها" في الترتيب الأول بوزن مرجح (٧٨,٨) وقوة نسبية (٧٥٪)، وتشير استجابات المبحوثين إلى أنهم يرون أن خطة الجامعة الاستراتيجية تتضمن الإعلان عن أهدافها الاستراتيجية في موقعها لتكون واضحة لجميع المستفيدين.
- وجاءت العبارة رقم (٤) والتي مفادها "يتضمن التخطيط الاستراتيجي بجامعة أم القرى أن تفصح جميع إدارات الجامعة وجهاتها عن المعايير المعتمدة في خططها التنفيذية" في الترتيب الثاني بوزن مرجح (٦٦,٨) وقوة نسبية (٦٣,٦٪)، وتشير استجابات المبحوثين إلى أن الخطة الاستراتيجية بالجامعة تتضمن ما يلزم إداراتها الإفصاح عن معايير خططها التنفيذية.
- وجاءت العبارة رقم (٣) والتي مفادها "يتضمن التخطيط الاستراتيجي بجامعة أم القرى أن تفصح جميع إدارات الجامعة وجهاتها عن المشاركين في تنفيذ المهام والأعمال المختلفة" في الترتيب الثالث بوزن مرجح (٦٦,٢) وقوة نسبية (٦٣٪)، وتشير استجابات المبحوثين إلى أن الخطة الاستراتيجية بالجامعة تتضمن ضوابط للإفصاح عند التكليف بالمناصب القيادية والإدارية، وكذلك عند تشكيل اللجان المختلفة.
- وجاءت العبارة رقم (٥) والتي مفادها "يتضمن التخطيط الاستراتيجي بجامعة أم القرى أن تفصح جميع إدارات الجامعة وجهاتها عن السياسات والإجراءات المتبعة في تنفيذ المهام والأعمال المختلفة" في الترتيب الرابع بوزن مرجح (٦٥) وقوة نسبية (٦١,٩٪)، وتشير استجابات المبحوثين إلى أن الخطة الاستراتيجية بالجامعة تتضمن إلزام إدارات الجامعة بتوضيح سياساتها ولوائحها والضوابط المتبعة في تنفيذ مهامها.
- جاءت العبارة رقم (٢) والتي مفادها "يتضمن التخطيط الاستراتيجي بجامعة أم القرى أن تفصح جميع إدارات الجامعة وجهاتها عن الآلية المتبعة في تنفيذ جميع أعمالها ومهامها" في الترتيب الخامس بوزن مرجح (٦٤,٨) وقوة نسبية (٦١,٧٪)، وتشير استجابات المبحوثين

إلى أن الخطة الاستراتيجية بالجامعة تلزم إدارات الجامعة بتوضيح الإجراءات المتبعة في تنفيذ مهامها.

- جاءت العبارة رقم (٦) والتي مفادها "يتضمن التخطيط الاستراتيجي بجامعة أم القرى أن تفصح جميع إدارات الجامعة وجهاتها عن نتائج تنفيذ خططها" في الترتيب السادس بوزن مرجح (٦٢,٢) وقوة نسبية (٥٩,٢٪)، وتشير استجابات المبحوثين إلى أن الخطة الاستراتيجية بالجامعة تلزم إدارات الجامعة بالإفصاح عن نتائج تنفيذ خططها.

جدول رقم (٤) ترتيب عبارات تضمين معيار المساءلة في التخطيط الاستراتيجي بجامعة أم القرى طبقًا للقوة النسبية

م	العبارة يتضمن التخطيط الاستراتيجي بجامعة أم القرى	متوفر بدرجة كبير جداً		متوفر بدرجة كبير		متوفر بدرجة متوسطة		متوفر بدرجة قليلة		غير متوفر		مجموع الأوزان	الوزن المرجح	القوة النسبية	الترتيب
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%				
١	وجود إدارة قانونية مستقلة تمتلك كامل الصلاحيات	١٣	١٢,٤	٣٢	٣٠,٥	٢٦	٢٤,٨	٢٠	١٩	١٤	١٣,٣	٣٢٥	٦٥	٦١,٩	١
٢	وجود نظام رقابي واضح ودقيق.	٥	٤,٨	٣١	٢٩,٥	٣١	٢٩,٥	٢٠	١٩	١٨	١٧,١	٣٠٠	٦٠	٥٧,١	٢
٣	وجود نظام محدد ومعلن للمساءلة القانونية داخل الجامعة.	٧	٦,٧	٢٦	٢٤,٨	٣١	٢٩,٥	٢١	٢٠	٢٠	١٩	٢٩٤	٥٨,٨	٥٦,٠	٣
٤	وجود نظام مراجعة داخلية يوفر تقارير عن الانحرافات الجوهرية عن الخطط الموضوعة.	٥	٤,٨	٢٣	٢١,٩	٣٢	٣٠,٥	٢٦	٢٤,٨	١٩	١٨,١	٢٨٤	٥٦,٨	٥٤,١	٥
٥	وجود معايير واضحة للعدالة والموضوعية.	٤	٣,٨	٢٥	٢٣,٨	٣٣	٢٣,٨	٢٤	٢٢,٩	١٩	١٨,١	٢٨٦	٥٧,٢	٥٤,٥	٤
	المجموع	٣٤		١٣٧		١٥٣		١١١		٩٠		١٤٨٩			
	المتوسط	٦,٨		٢٧,٤		٣٠,٦		٢٢,٢		١٨					

النسبة	٦,٥			٢٦,١			٢٩,١			٢١,١			١٧,١			
المتوسط المرجح للبعد	٢٩٧,٨															
القوة النسبية للبعد	٥٦,٧															

تشير بيانات جدول (٤) إلى نتائج ترتيب عبارات تضمين معيار المساءلة في التخطيط الاستراتيجي بجامعة أم القرى وفق استجابات المبحوثين أن الاستجابات توزع توزيعًا إحصائيًا وفق المتوسط المرجح (٢٩٧,٨) والقوة النسبية (٥٦,٧٪)، وبذلك يكون مستوى المحور قويًّا، ويمكن التأكيد على أن هذه الاستجابات تركز حول الموافقة على عبارات المحور، ومما يدل على ذلك أن نسبة من أجاب بمتوفر بدرجة كبير جدًا بلغت (٦,٥٪) في حين نسبة من أجاب بمتوفر بدرجة كبير بلغت (٢٦,١٪) ونسبة (٢٩,١٪) من أجاب بمتوفر بدرجة متوسطة، بينما من أجاب بمتوفر بدرجة قليلة بلغت نسبتهم (٢١,١٪)، أما من أجاب بغير متوفر بلغت نسبتهم (١٧,١٪).

وقد جاء ترتيب عبارات المحور الأول، معيار المساءلة وفق الوزن المرجح والقوة النسبية، على النحو التالي:

- جاءت العبارة رقم (١) والتي مفادها "يتضمن التخطيط الاستراتيجي بجامعة أم القرى وجود إدارة قانونية مستقلة تمتلك كامل الصلاحيات" في الترتيب الأول بوزن مرجح (٦٥) وقوة نسبية (٦١,٩٪).
- وجاءت العبارة رقم (٢) والتي مفادها "يتضمن التخطيط الاستراتيجي بجامعة أم القرى وجود نظام رقابي واضح ودقيق" في الترتيب الثاني بوزن مرجح (٦٠) وقوة نسبية (٥٧,١٪).
- وجاءت العبارة رقم (٣) والتي مفادها "يتضمن التخطيط الاستراتيجي بجامعة أم القرى وجود نظام محدد ومعلن للمساءلة القانونية داخل الجامعة" في الترتيب الثالث بوزن مرجح (٥٨,٨) وقوة نسبية (٥٦٪).

- وجاءت العبارة رقم (٥) والتي مفادها "يتضمن التخطيط الاستراتيجي بجامعة أم القرى وجود معايير واضحة للعدالة والموضوعية" في الترتيب الرابع بوزن مرجح (٥٧,٢) وقوة نسبية (٥٤,٥٪).
- جاءت العبارة رقم (٤) والتي مفادها "يتضمن التخطيط الاستراتيجي بجامعة أم القرى وجود نظام مراجعة داخلية يوفر تقارير للانحرافات الجوهرية عن الخطط الموضوعة" في الترتيب الخامس بوزن مرجح (٥٦,٨) وقوة نسبية (٥٤,١٪).

تشير استجابات المبحوثين إلى أنه يتوفر في الخطة الاستراتيجية بالجامعة ما يدل على وجود إدارة قانونية مستقلة لديها نظام رقابي، محدد بها ضوابط المسائلة القانونية داخل الجامعة ومعايير العدالة والموضوعية، واضحة ومعلن للجميع.

جدول رقم (٥) ترتيب عبارات تضمين معيار المشاركة في التخطيط الاستراتيجي بجامعة أم القرى طبقًا للقوة النسبية

م	العبارة يتضمن التخطيط الاستراتيجي بجامعة أم القرى	متوفر بدرجة كبير جداً		متوفر بدرجة كبير		متوفر بدرجة متوسطة		متوفر بدرجة قليلة		غير متوفر		مجموع الأوزان	الوزن المرجح	القوة النسبية	الترتيب
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%				
١	أن تشارك مجالس الأقسام في وضع الخطة الاستراتيجية للجامعة.	٦	٥,٧	١٨	١٧,١	٢٨	٢٦,٧	٢٨	٢٦,٧	٢٥	٢٣,٩	٢٦٧	٥٣,٤	٥٠,٩	٣
٢	وجود مشاركة في وضع الخطط الخاصة بجميع إدارات الجامعة وجهاتها	٤	٣,٨	١٧	١٦,٢	٣٢	٣٠,٥	٣٢	٣٠,٥	٢٠	١٩	٢٦٨	٥٣,٦	٥١,٠	٢
٣	وجود مشاركة في اتخاذ القرارات في جميع إدارات الجامعة وجهاتها	٤	٣,٨	١٥	١٤,٣	٣٤	٣٢,٤	٣٢	٣٠,٥	٢٠	١٩	٢٦٦	٥٣,٢	٥٠,٧	٤
٤	وجود مشاركة عند تنفيذ الأعمال والمهام في جميع إدارات الجامعة وجهاتها	٣	٢,٩	١٩	١٨,١	٤١	٣٩	٢٧	٢٥,٧	١٥	١٤,٣	٢٨٣	٥٦,٦	٥٣,٩	١

م	العبارة يتضمن التخطيط الاستراتيجي بجامعة أم القرى	متوفر بدرجة كبير جداً		متوفر بدرجة كبير		متوفر بدرجة متوسطة		متوفر بدرجة قليلة		غير متوفر		مجموع الأوزان	الوزن المرجح	القوة النسبية	الترتيب
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%				
	المجموع	١٧		٦٩		١٣٥		١١٩		٨٠		١٠٨٤			
	المتوسط	٤,٣		١٧,٣		٣٣,٨		٢٩,٨		٢٠,٠					
	النسبة	٤,٠		١٦,٤		٣٢,١		٢٨,٣		١٩,٠					
	المتوسط المرجح للبعد	٢٧١,٠													
	القوة النسبية للبعد	٥١,٦													

تشير بيانات جدول (٥) إلى نتائج ترتيب عبارات تضمين معيار المشاركة في التخطيط الاستراتيجي بجامعة أم القرى وفق استجابات المبحوثين، حيث يتضح أن هذه الاستجابات توزع توزيعًا إحصائيًا وفق المتوسط المرجح (٢٧١) والقوة النسبية (٥١,٦٪)، وبذلك يكون مستوى المحور قويًّا، ويمكن التأكيد على أن هذه الاستجابات تركز حول الموافقة على عبارات المحور، ومما يدل على ذلك أن نسبة من أجاب بمتوفر بدرجة كبير جدًا بلغت (٤٪) في حين نسبة من أجاب بمتوفر بدرجة كبير بلغت (١٦,٤٪) ونسبة (٣٢,١٪) من أجاب بمتوفر بدرجة متوسطة، بينما من أجاب بمتوفر بدرجة قليلة بلغت نسبتهم (٢٨,٣٪)، أما من أجاب بغير متوفر بلغت نسبتهم (١٩٪).

وقد جاء ترتيب عبارات المحور الأول، معيار المشاركة وفق الوزن المرجح والقوة النسبية، على النحو التالي:

- جاءت العبارة رقم (٤) والتي مفادها " يتضمن التخطيط الاستراتيجي بجامعة أم القرى وجود مشاركة عند تنفيذ الأعمال والمهام في جميع إدارات الجامعة وجهاتها" في الترتيب الأول بوزن مرجح (٥٦,٦) وقوة نسبية (٥٣,٩٪).
- وجاءت العبارة رقم (٢) والتي مفادها " يتضمن التخطيط الاستراتيجي بجامعة أم القرى وجود مشاركة في وضع الخطط الخاصة بجميع إدارات الجامعة وجهاتها" في الترتيب الثاني بوزن مرجح (٥٣,٦) وقوة نسبية (٥١٪).

- وجاءت العبارة رقم (١) والتي مفادها " يتضمن التخطيط الاستراتيجي بجامعة أم القرى أن تشارك مجالس الأقسام في وضع الخطة الاستراتيجية للجامعة" في الترتيب الثالث بوزن مرجح (٥٣,٤) وقوة نسبية (٥٠,٩٪).
- وجاءت العبارة رقم (٣) والتي مفادها "يتضمن التخطيط الاستراتيجي بجامعة أم القرى وجود مشاركة في اتخاذ القرارات في جميع إدارات الجامعة وجهاتها" في الترتيب الرابع بوزن مرجح (٥٣,٢) وقوة نسبية (٥٠,٧٪).

تشير استجابات المبحوثين إلى أنه يتوفر في الخطة الاستراتيجية بالجامعة ما يدل على تنفيذ الأعمال والمهام ووضع خطط إدارات الجامعة واتخاذ القرارات يتم بمشاركة جميع المعنيين، ومشاركة مجالس الأقسام في وضع الخطة الاستراتيجية للجامعة.

جدول رقم (٦) ترتيب عبارات تضمين معيار المساواة في التخطيط الاستراتيجي بجامعة أم القرى طبقًا للقوة النسبية

م	العبارة يتضمن التخطيط الاستراتيجي بجامعة أم القرى	متوفر بدرجة كبير جدًا		متوفر بدرجة كبير		متوفر بدرجة متوسطة		متوفر بدرجة قليلة		غير متوفر		مجموع الأوزان	الوزن المرجح	القوة النسبية	الترتيب
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%				
١	وجود معايير دقيقة وواضحة للحصول على الترقيات	٢٦	٢٤,٨	٣٤	٣٢,٤	٢٥	٢٣,٨	١٠	٩,٥	١٠	٩,٥	٣٧١	٧٤,٢	٧٠,٧	١
٢	وجود معايير دقيقة وواضحة لتقويم الأداء	١١	١٠,٥	٣٤	٣٢,٤	٣٥	٣٣,٣	١٨	١٧,١	٧	٦,٧	٣٣٩	٦٧,٨	٦٤,٦	٢
٣	وجود معايير واضحة للحصول على المكافآت	٧	٦,٧	٢٤	٢٢,٩	٣٥	٣٣,٣	٢٦	٢٤,٨	١٣	١٢,٤	٣٠١	٦٠,٢	٥٧,٣	٤
٤	تحديد واضح للحقوق والواجبات	١٠	٩,٥	٢٩	٢٧,٦	٣٧	٣٥,٢	١٦	١٥,٢	١٣	١٢,٤	٣٢٢	٦٤,٤	٦١,٣	٣
٥	وجود معايير واضحة للعدالة والموضوعية	٦	٥,٧	٢٤	٢٢,٩	٣٦	٣٤,٣	٢٧	٢٥,٧	١٢	١١,٤	٣٠٠	٦٠	٥٧,١	٥
	المجموع	٦٠		١٤٥		١٦٨		٩٧		٥٥		١٦٣٣			

م	العبارة يتضمن التخطيط الاستراتيجي بجامعة أم القرى	متوفر بدرجة كبير جدًا		متوفر بدرجة كبير		متوفر بدرجة متوسطة		متوفر بدرجة قليلة		غير متوفر		مجموع الأوزان	الوزن المرجح	القوة النسبية	الترتيب
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%				
	المتوسط	١٢		٢٩		٣٣,٦		١٩,٤		١١					
	النسبة	١١,٤		٢٧,٦		٣٢,٠		١٨,٥		١٠,٥					
	المتوسط المرجح للبعد	٣٢٦,٦													
	القوة النسبية للبعد	٦٢,٢													

تشـير بيانات جدول (٦) إلى نتائج ترتيب عبارات تضـمين معيار المسـاواة في التخطيط الاستراتيجي بجامعة أم القرى وفق استجابات المبحوثين، حيث يتضح أن هذه الاستجابات توزع توزيعًا إحصائيًا وفق المتوسط المرجح (٣٢٦,٦) والقوة النسبية (٦٢,٢٪)، وبذلك يكون مستوى المحور قويًّا، ويمكن التأكيد على أن هذه الاسـتجابات تركز حول الموافقة على عبارات المحور، ومما يدل على ذلك أن نسبة من أجاب بمتوفر بدرجة كبير جدًا بلغت (١١,٤٪) في حين أن نسبة من أجاب بمتوفر بدرجة كبير بلغت (٢٧,٦٪) ونسبة (٣٢٪) من أجاب بمتوفر بدرجة متوسطة، بينما من أجاب بمتوفر بدرجة قليلة بلغت نسبتهم (١٨,٥٪)، أما من أجاب بغير متوفر بلغت نسبتهم (١٠,٥٪).

وقد جاء ترتيب عبارات المحور الأول، معيار المساواة وفق الوزن المرجح والقوة النسبية، على النحو التالي:

- جاءت العبارة رقم (١) والتي مفادها "يتضمن التخطيط الاستراتيجي بجامعة أم القرى وجود معايير دقيقة وواضحة للحصول على الترقيات" في الترتيب الأول بوزن مرجح (٧٤,٢) وقوة نسبية (٧٠,٧٪).
- وجاءت العبارة رقم (٢) والتي مفادها "يتضمن التخطيط الاستراتيجي بجامعة أم القرى وجود معايير دقيقة وواضحة لتقويم الأداء" في الترتيب الثاني بوزن مرجح (٦٧,٨) وقوة نسبية (٦٤,٦٪).

- وجاءت العبارة رقم (٤) والتي مفادها "يتضمن التخطيط الاستراتيجي بجامعة أم القرى تحديد واضح للحقوق والواجبات" في الترتيب الثالث بوزن مرجح (٦٤,٤) وقوة نسبية (٦١,٣٪).
- وجاءت العبارة رقم (٣) والتي مفادها "يتضمن التخطيط الاستراتيجي بجامعة أم القرى وجود معايير واضحة للحصول على المكافآت" في الترتيب الرابع بوزن مرجح (٦٠,٢) وقوة نسبية (٥٧,٣٪).

تشير استجابات المبحوثين إلى أنه يتوفر في الخطة الاستراتيجية بالجامعة ما يدل على التزام الجامعة باللوائح والضوابط في الترقيات وتقويم الأداء، ومعايير المكافآت، ووضوح الحقوق والواجبات لجميع منسوبي الجامعة.

جدول رقم (٧) ترتيب عبارات تضمين معيار التمكين في التخطيط الاستراتيجي بجامعة أم القرى طبقًا للقوة النسبية

م	العبارة يتضمن التخطيط الاستراتيجي بجامعة أم القرى	متوفر بدرجة كبير جدًا		متوفر بدرجة كبير		متوفر بدرجة متوسطة		متوفر بدرجة قليلة		غير متوفر		مجموع الأوزان	الوزن المرجح	القوة النسبية	الترتيب
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%				
١	وجود خطة واضحة للتمكين	٦	٥,٧	٢٥	٢٣,٨	٤٤	٤١,٩	١٨	١٧,١	١٢	١١,٤	٣١٠	٦٢	٥٩,٠	٣
٢	وجود خطة واضحة لإعداد وتدريب صف ثاني للقيادات	٨	٧,٦	٢٢	٢١	٤٢	٤٠	١٨	١٧,١	١٥	١٤,٣	٣٠٥	٦١	٥٨,١	٤
٣	وجود لوائح محددة لتفويض الصلاحيات	٧	٦,٧	٢٩	٢٧,٦	٣٥	٣٣,٣	٢١	٢٠	١٣	١٢,٤	٣١١	٦٢,٢	٥٩,٢	٢
٤	وجود آلية واضحة للمشاركة في المعلومات	٤	٣,٨	٢٣	٢١,٩	٤٠	٣٨,١	٢٢	٢١	١٦	١٥,٢	٢٩٢	٥٨,٤	٥٥,٦	٥
٥	وجود آلية واضحة لتعزيز الثقافة التنظيمية	٦	٥,٧	٢٢	٢١	٣٩	٣٧,١	١٩	١٨,١	١٩	١٨,١	٢٩٢	٥٨,٤	٥٥,٦	م٥
٦	تشكيل فرق عمل في إدارات الجامعة وجهاتها عند تنفيذ المهام	٥	٤,٨	٣٧	٣٥,٢	٣٣	٣١,٤	٢١	٢٠	٩	٨,٦	٣٢٣	٦٤,٦	٦١,٥	١
	المجموع	٣٦		١٥٨		٢٣٣		١١٩		٨٤		١٨٣٣			

م	العبارة يتضمن التخطيط الاستراتيجي بجامعة أم القرى	متوفر بدرجة كبير جدًا		متوفر بدرجة كبير		متوفر بدرجة متوسطة		متوفر بدرجة قليلة		غير متوفر		مجموع الأوزان	الوزن المرجح	القوة النسبية	الترتيب
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%				
	المتوسط	٦		٢٦,٣		٣٨,٨		١٩,٨		١٤					
	النسبة	٥,٧		٢٥,١		٣٧,٠		١٨,٩		١٣,٣					
	المتوسط المرجح للبعد	٣٠٥,٥													
	القوة النسبية للبعد	٥٨,٢													

تشـــير بيانات جدول (٧) إلى نتائج ترتيب عبارات تضـــمين معيار التمكين في التخطيط الاستراتيجي بجامعة أم القرى وفق استجابات المبحوثين، حيث يتضح أن هذه الاستجابات توزع توزيعًا إحصـائيًا وفق المتوسـط المرجح (٣٠٥,٥) والقوة النسـبية (٥٨,٢٪)، وبذلك يكون مسـتوى المحور قويًّا، ويمكن التأكيد على أن هذه الاســـتجابات تركز حول الموافقة على عبارات المحور، ومما يدل على ذلك أن نســـبة من أجاب بمتوفر بدرجة كبير جدًا بلغت (٥,٧٪) في حين نســـبة من أجاب بمتوفر بدرجة كبير بلغت نسبة (٢٥,١٪) ونسبة (٣٧٪) من أجاب بمتوفر بدرجة متوسطة، بينما من أجاب بمتوفر بدرجة قليلة بلغت نســـبتهم (١٨,٩٪)، أما من أجاب بغير متوفر بلغت نسبتهم (١٣,٣٪).

وقد جاء ترتيب عبارات المحور الأول، معيار التمكين وفق الوزن المرجح والقوة النسبية، على النحو التالي:

- جاءت العبارة رقم (٦) والتي مفادها "يتضـمن التخطيط الاسـتراتيجي بجامعة أم القرى تشكيل فرق عمل في إدارات الجامعة وجهاتها عند تنفيذ المهام" في الترتيب الأول بوزن مرجح (٦٤,٦) وقوة نسبية (٦١,٥٪).
- وجاءت العبارة رقم (٣) والتي مفادها "يتضـمن التخطيط الاستراتيجي بجامعة أم القرى وجود لوائح محددة لتفويض الصـلاحيات" في الترتيب الثاني بوزن مرجح (٦٢,٢) وقوة نسبية (٥٩,٢٪).

- وجاءت العبارة رقم (١) والتي مفادها "يتضمن التخطيط الاستراتيجي بجامعة أم القرى وجود خطة واضحة للتمكين" في الترتيب الثالث بوزن مرجح (٦٢) وقوة نسبية (٥٩٪).
- وجاءت العبارة رقم (٢) والتي مفادها "يتضمن التخطيط الاستراتيجي بجامعة أم القرى وجود خطة واضحة لإعداد وتدريب صف ثاني للقيادات" في الترتيب الرابع بوزن مرجح (٦١) وقوة نسبية (٥٨,١٪).
- جاءت العبارة رقم (٤) والتي مفادها "يتضمن التخطيط الاستراتيجي بجامعة أم القرى وجود آلية واضحة للمشاركة في المعلومات" في الترتيب الخامس بوزن مرجح (٥٨,٤) وقوة نسبية (٥٨,١٪).

تشير استجابات المبحوثين إلى أنه يتوفر في الخطة الاستراتيجية بالجامعة ما يدل على تشكيل فرق العمل لتنفيذ المهام بالتعاون والمشاركة، ووجود ضوابط لتفويض الصلاحيات وتمكين القيادات، وكذلك إعداد وتدريب صف ثاني للقيادات، كذلك تتبع الجامعة نظام واضح للاتصالات ونقل المعلومات بين الجهات المختلفة داخل الجامعة.

جدول رقم (٨) ترتيب عبارات تضمين معيار اتخاذ القرارات في التخطيط الاستراتيجي بجامعة أم القرى طبقًا للقوة النسبية

م	العبارة يتضمن التخطيط الاستراتيجي بجامعة أم القرى	متوفر بدرجة كبير جدًا		متوفر بدرجة كبير		متوفر بدرجة متوسطة		متوفر بدرجة قليلة		غير متوفر		مجموع الأوزان	الوزن المرجح	القوة النسبية	الترتيب
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%				
١	توفر البيانات والمعلومات الكافية لاتخاذ القرارات في إدارات الجامعة وجهاتها	٥	٤,٨	٢٦	٢٤,٨	٤٣	٤١	٢٠	١٩	١١	١٠,٥	٣٠٩	٦١,٨	٥٨,٩	١
٢	قيام إدارات الجامعة وجهاتها بعمل دراسة استطلاعية قبل اتخاذ القرارات	٧	٦,٧	٢٤	٢٢,٩	٤٠	٣٨,١	٢٣	٢١,٩	١١	١٠,٥	٣٠٨	٦١,٦	٥٨,٧	٢

م	العبارة يتضمن التخطيط الاستراتيجي بجامعة أم القرى	متوفر بدرجة كبير جدًا		متوفر بدرجة كبير		متوفر بدرجة متوسطة		متوفر بدرجة قليلة		غير متوفر		مجموع الأوزان	الوزن المرجح	القوة النسبية	الترتيب
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%				
٣	قيام إدارات الجامعة وجهاتها بمشاركة أصحاب العلاقة قبل اتخاذ القرارات	٥	٤,٨	٢١	٢٠	٣٧	٣٥,٢	٢٤	٢٢,٩	١٨	١٧,١	٢٨٦	٥٧,٢	٥٤,٥	٤
٤	قيام إدارات الجامعة وجهاتها باستخدام النماذج الرياضة لاختيار أفضل البدائل.	٧	٦,٧	١٩	١٨,١	٤٣	٤١	١٩	١٨,١	١٧	١٦,٢	٢٩٥	٥٩	٥٦,٢	٣
٥	قيام إدارات الجامعة وجهاتها بمتابعة تنفيذ القرارات بعد اتخاذها	٤	٣,٨	١٠	٩,٥	٤١	٣٩	٢٧	٢٥,٧	٢٣	٢١,٩	٢٦٠	٥٢	٤٩,٥	٥
	المجموع	٢٨		١٠٠		٢٠٤		١١٣		٨٠		١٤٥٨			
	المتوسط	٥,٦		٢٠		٤٠,٨		٢٢,٦		١٦					
	النسبة	٥,٣		١٩,٠		٣٨,٩		٢١,٥		١٥,٢					
	المتوسط المرجح للبعد	٢٩١,٦													
	القوة النسبية للبعد	**٥٥,٥**													

تشير بيانات جدول(٨) إلى نتائج ترتيب عبارات تضمين معيار اتخاذ القرارات في التخطيط الاستراتيجي بجامعة أم القرى وفق استجابات المبحوثين، حيث يتضح أن هذه الاستجابات توزع توزيعًا إحصائيًا وفق المتوسط المرجح (٢٩١,٦) والقوة النسبية (٥٥,٥٪)، وبذلك يكون مستوى المحور قويًّا، ويمكن التأكيد على أن هذه الاستجابات تركز حول الموافقة على عبارات المحور، ومما يدل على ذلك أن نسبة من أجاب بمتوفر بدرجة كبير جدًا بلغت (٥,٣٪) في حين نسبة من

أجاب بمتوفر بدرجة كبير بلغت (١٩٪) ونسبة (٣٨,٩٪) من أجاب بمتوفر بدرجة متوسطة، بينما من أجاب بمتوفر بدرجة قليلة بلغت نسبتهم (٢١,٥٪)، أما من أجاب بغير متوفر بلغت نسبتهم (١٥,٢س٪).

وقد جاء ترتيب عبارات المحور الأول، معيار اتخاذ القرارات وفق الوزن المرجح والقوة النسبية، على النحو التالي:

- جاءت العبارة رقم (١) والتي مفادها "يتضمن التخطيط الاستراتيجي بجامعة أم القرى توفر البيانات والمعلومات الكافية لاتخاذ القرارات في إدارات الجامعة وجهاتها" في الترتيب الأول بوزن مرجح (٦١,٨) وقوة نسبية (٥٨,٩٪).
- وجاءت العبارة رقم (٢) والتي مفادها "يتضمن التخطيط الاستراتيجي بجامعة أم القرى قيام إدارات الجامعة وجهاتها بعمل دراسة استطلاعية قبل اتخاذ القرارات" في الترتيب الثاني بوزن مرجح (٦١,٦) وقوة نسبية (٥٨,٧٪).
- وجاءت العبارة رقم (٤) والتي مفادها "يتضمن التخطيط الاستراتيجي بجامعة أم القرى قيام إدارات الجامعة وجهاتها باستخدام النماذج الرياضة لاختيار أفضل البدائل" في الترتيب الثالث بوزن مرجح (٥٩) وقوة نسبية (٥٦,٢٪).
- وجاءت العبارة رقم (٣) والتي مفادها "يتضمن التخطيط الاستراتيجي بجامعة أم القرى قيام إدارات الجامعة وجهاتها بمشاركة أصحاب العلاقة قبل اتخاذ القرارات" في الترتيب الرابع بوزن مرجح (٥٧,٢) وقوة نسبية (٥٤,٥٪).

تشير استجابات المبحوثين إلى أنه يتوفر في الخطة الاستراتيجية بالجامعة ما يدل على أن إدارات الجامعة تعمد إلى تحري الدقة في اتخاذ قراراتها.

جدول رقم (٩) ترتيب نتائج المحور الأول تضمين معايير الحوكمة (الشفافية، المساءلة، المشاركة، المساواة، التمكين، اتخاذ القرار) في التخطيط الاستراتيجي لجامعة أم القرى

المعايير	المتوسط المرجح	القوة النسبية	الترتيب
الشفافية	٣٢٣,٩	٦١,٧	٢

المعايير	المتوسط المرجح	القوة النسبية	الترتيب
المساءلة	٢٩٧,٨	٥٦,٧	٤
المشاركة	٢٧١,٠	٥١,٦	٦
المساواة	٣٢٦,٦	٦٢,٢	١
التمكين	٣٠٥,٥	٥٨,٢	٣
اتخاذ القرارات	٢٩١,٦	٥٥,٥	٥
المتوسط المرجح للمحور	٣٠٢,٧	٥٧,٧	

تشـــير بيانات جدول (٩) إلى ترتيب نتائج المحور الأول درجة تضـــمين معايير الحوكمة (الشفافية، المساءلة، المشاركة، المساواة، التمكين، اتخاذ القرار) في التخطيط الاستراتيجي لجامعة أم القرى، ويتضـح أن هذه الاسـتجابات توزع توزيعًا إحصـائيًا وفق المتوسـط المرجح (٣٠٢,٧) والقوة النسبية (٥٧,٧٪)، وبذلك يكون مستوى المحور قويًّا، حيث جاء تضمين معايير الحوكمة في التخطيط الاستراتيجي بجامعة أم القرى مرتبة طبقًا للقوة النسبية كالتالي:

- جاء معيار المساواة في الترتيب الأول بوزن مرجح (٣٢٦,٦) وقوة نسبية (٦٢,٢٪).
- جاء معيار الشفافية في الترتيب الثاني بوزن مرجح (٣٢٣,٩) وقوة نسبية (٦١,٧٪).
- جاء معيار التمكين في الترتيب الثالث بوزن مرجح (٣٠٥,٥) وقوة نسبية (٥٨,٢٪).
- جاء معيار المساءلة في الترتيب الرابع بوزن مرجح (٢٩٧,٨) وقوة نسبية (٥٦,٧٪).
- جاء معيار اتخاذ القرارات في الترتيب الخامس بوزن مرجح (٢٩١,٦) وقوة نســـبية (٥٥,٥٪).
- جاء معيار المشاركة في الترتيب السادس بوزن مرجح (٢٧١,٠) وقوة نسبية (٥١,٦٪).

ويتضح مما سبق أن نتائج المحور الأول الذي جاءت بمستوى قوي في الدراسة الحالية، ويتفق مع نتيجة دراســـة ريما ســـليلاتي (٢٠١٨م) التي أظهرت مدى الإدراك لأهمية الربط بين الحوكمة والتخطيط الاســـتراتيجي بالجامعات في لبنان ومدى الالتزام بالأســـس التي توضـــح العلاقة بين الحوكمة والتخطيط الاســـتراتيجي، حيث بلغ الوســـط الحســـابي (٣,٧٤) والانحراف المعياري (٠,٨٣٦) وهو ضمن الدرجة موافق، بينما يختلف مع دراسة مروان الدهدار، وآخرين (٢٠١٧م)

التي أظهرت أن الجامعات تطبق مبادئ الحوكمة بدرجة متوسطة، كذلك دراسة منال العريني (٢٠١٤) التي توصلت إلى أن واقع تطبيق الحوكمة في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية متحقق بدرجة متوسطة، ودراسة حلاوة، وطه (٢٠١٠م) التي توصلت نتائجها إلى أن الحوكمة في جامعة القدس موجودة، ولكن ليس بالمستوى المطلوب وفق معايير الحوكمة العالمية، إذ أنها تميل إلى التعامل في حل المشاكل إلى القيم والاتجاهات أكثر من تطبيق متطلبات الحوكمة ومعاييرها، وأن معظم القرارات تكون ارتجالية رغم وجود كتاب صادر عن شؤون الموظفين يختص في أنظمة وقوانين الجامعة، وتختلف كذلك الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في كون الدراسة الحالية تدرس تضمين معايير الحوكمة (الشفافية، المساءلة، المشاركة، المساواة، التمكين، اتخاذ القرار) في التخطيط الاستراتيجي لجامعة أم القرى، بينما جاءت الدراسات السابقة لدراسة متغير واقع تطبيق الحوكمة في الجامعات، باستثناء دراسة ريما سليلاتي (٢٠١٨م) التي جاءت للتعرف على مدى الإدراك لأهمية الربط بين الحوكمة والتخطيط الاستراتيجي، ومدى الالتزام في هذه الجامعات بالأسس التي توضح هذه العلاقة بين الحوكمة والتخطيط الاستراتيجي في الجامعات في لبنان.

جاءت النتائج المرتبطة بالمحور الثاني: المؤشرات المقترحة لتضمين معايير الحوكمة في التخطيط الاستراتيجي بجامعة أم القرى ما يلي:

جدول رقم (١٠) المؤشرات المقترحة لتضمين معايير الحوكمة في التخطيط الاستراتيجي بجامعة أم القرى

م	العبارة أن يتضمن التخطيط الاستراتيجي بجامعة أم القرى	موافق بشدة		موافق		محايد		غير موافق		غير موافق بشدة		مجموع الأوزان	الوزن المرجح	القوة النسبية	الترتيب
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%				
١	معايير واضحة ومعلنة للحوكمة والمساءلة	٧	٦,٧	٢٥	٢٣,٨	٣٧	٣٥,٢	٢٠	١٩	١٦	١٥,٢	٣٠٢	٦٠,٤	٥٧,٥	١٥
٢	هيكلة إدارية محدد فيها خطوط السلطة والمسؤولية	٣٩	٣٧,١	٣١	٢٩,٥	٢٢	٢١	٩	٨,٦	٤	٣,٨	٤٠٧	٨١,٤	٧٧,٥	١٤
٣	منظومة من الأنظمة واللوائح محددة ومعلنة	٤٦	٤٣,٨	٣٩	٣٧,١	١٤	١٣,٣	٣	٢,٩	٣	٢,٩	٤٣٧	٨٧,٤	٨٣,٢	٥

م	العبارة أن يتضمن التخطيط الاستراتيجي بجامعة أم القرى	موافق بشدة		موافق		محايد		غير موافق		غير موافق بشدة		مجموع الأوزان	الوزن المرجح	القوة النسبية	الترتيب
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%				
٤	خطة استراتيجية معلنة	٤٤	٤١,٩	٣٦	٣٤,٣	٢١	٢٠	٢	١,٩	٢	١,٩	٤٣٣	٨٦,٦	٨٢,٥	٩
٥	خطة تنفيذية سنوية واضحة ومعلنة	٤٢	٤٠	٤٠	٣٨,١	١٩	١٨,١	٢	١,٩	٢	١,٩	٤٣٣	٨٦,٦	٨٢,٥	م٩
٦	نظام محدد لتقويم الخطط بشكل مستمر	٤٢	٤٠	٣٩	٣٧,١	١٩	١٨,١	٣	٢,٩	٢	١,٩	٤٣١	٨٦,٢	٨٢,١	١٠
٧	نظام يضمن الشفافية والنزاهة والعدالة	٤١	٣٩	٤٣	٤١	١٧	١٦,٢	٣	٢,٩	١	١	٤٣٥	٨٧	٨٢,٩	٧
٨	نظام واضح للمشاركة في اتخاذ القرارات	٤٧	٤٤,٨	٣٧	٣٥,٢	١٤	١٣,٣	٤	٣,٨	٣	٢,٩	٤٣٦	٨٧,٢	٨٣,٠	٦
٩	دليل شامل للحقوق والواجبات والوصف الوظيفي	٤٥	٤٢,٩	٣٧	٣٥,٢	١٧	١٦,٢	٤	٣,٨	٢	١,٩	٤٣٤	٨٦,٨	٨٢,٧	٨
١٠	منظومة واضحة دقيقة ومعلنة للتظلم والشكاوى	٤٨	٤٥,٧	٣٨	٣٦,٢	١٤	١٣,٣	٣	٢,٩	٢	١,٩	٤٤٢	٨٨,٤	٨٤,٢	٣
١١	نظام عادل لعلاج المشكلات وحل النزاعات	٤٦	٤٣,٨	٣٩	٣٧,١	١٤	١٣,٣	٤	٣,٨	٢	١,٩	٤٣٨	٨٧,٦	٨٣,٤	٤
١٢	معايير محددة بدقة لتقويم الأداء للهيئة الأكاديمية	٤٢	٤٠	٣٩	٣٧,١	١٥	١٤,٣	٧	٦,٧	٢	١,٩	٤٢٧	٨٥,٤	٨١,٣	١٣
١٣	معايير محددة بدقة لتقويم الأداء للهيئة الإدارية	٤٢	٤٠	٣٩	٣٧,١	١٧	١٦,٢	٤	٣,٨	٣	٢,٩	٤٢٨	٨٥,٦	٨١,٥	١٢
١٤	نظام اتصالات فعال وسريع	٤٠	٣٨,١	٤٦	٤٣,٨	١٤	١٣,٣	٤	٣,٨	١	١	٤٣٥	٨٧	٨٢,٩	م٧
١٥	نظام واضح لمشاركة المجتمع	٤٨	٤٥,٧	٤٠	٣٨,١	١١	١٠,٥	٥	٤,٨	١	١	٤٤٤	٨٨,٨	٨٤,٦	٢

م	العبارة أن يتضمن التخطيط الاستراتيجي بجامعة أم القرى	موافق بشدة		موافق		محايد		غير موافق		غير موافق بشدة		مجموع الأوزان	الوزن المرجح	القوة النسبية	الترتيب
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%				
	المخلي في وضع الخطط التطويرية														
١٦	نظام واضح دقيق لموازنة الجامعة وطرق صرفها	٣٦	٣٤,٣	٥٠	٤٧,٦	١٤	١٣,٣	٣	٢,٩	٢	١,٩	٤٣٠	٨٦	٨١,٩	١١
١٧	منظومة واضحة لبرامج التدريب والتطوير لمنسوبي الجامعة	٤٤	٤١,٩	٣٨	٣٦,٢	١٨	١٧,١	٤	٣,٨	١	١	٤٣٥	٨٧	٨٢,٩	٧م
١٨	نظام واضح دقيق لاتخاذ القرارات مبني على الطرق العلمية	٤٩	٤٦,٧	٣٨	٣٦,٢	١٤	١٣,٣	٣	٢,٩	١	١	٤٤٦	٨٩,٢	٨٥,٠	١
١٩	معايير دقيقة ومحددة ومعلنة لاختيار القيادات الإدارية في الجامعة	٤٢	٤٠	٣٧	٣٥,٢	٢١	٢٠	٢	١,٩	٣	٢,٩	٤٢٨	٨٥,٦	٨١,٥	١٢م
٢٠	نظام واضح ودقيق لتمكين القيادات الإدارية في الجامعة	٤٩	٤٦,٧	٣٤	٣٢,٤	١٣	١٢,٤	٤	٣,٨	٥	٤,٨	٤٣٣	٨٦,٦	٨٢,٥	٩م
	المجموع	٨٣٩		٧٦٥		٣٤٥		٩٣		٥٨		٨٥٣٤			
	المتوسط	٤١,٩		٣٨,٣		١٧,٣		٤,٧		٢,٩					
	النسبة	٣٩,٩		٣٦,٦		١٦,٣		٤,٤		٢,٨					
	المتوسط المرجح للبعد	٤٢٦,٧													
	القوة النسبية للبعد	٨١,٣													

تشير بيانات جدول (١٠) إلى النتائج المرتبطة بالمؤشرات المقترحة لتضمين الحوكمة في التخطيط الاستراتيجي بجامعة أم القرى وفق استجابات المبحوثين، حيث يتضح أن هذه الاستجابات توزع توزيعًا إحصائيًا وفق المتوسط المرجح (٤٢٦,٧) والقوة النسبية (٨١,٣٪)، وبذلك يكون مستوى المحور قويًّا، ويمكن التأكيد على أن هذه الاستجابات تركز حول الموافقة على عبارات المحور، ومما يدل على ذلك أن نسبة من أجابوا بموافق بشدة بلغت (٣٩,٩٪) في

حين نسبة من أجابوا بموافق بلغت (٣٦,٦٪) ونسبة (١٦,٣٪) من أجابوا بمحايد، بينما من أجابوا بغير موافق بلغت نسبتهم (٤,٤٪)، أما من أجابوا بغير موافق بشدة بلغت نسبتهم (٢,٨٪)

وقد جاء ترتيب عبارات المحور الثاني وفق الوزن المرجح والقوة النسبية، على النحو التالي:

- جاءت العبارة رقم (١٨) والتي مفادها "أن يتضمن التخطيط الاستراتيجي بجامعة أم القرى نظام واضح دقيق لاتخاذ القرارات مبني على الطرق العلمية " في الترتيب الأول بوزن مرجح (٨٩,٢) وقوة نسبية (٨٥٪).
- وجاءت العبارة رقم (١٥) والتي مفادها "أن يتضمن التخطيط الاستراتيجي بجامعة أم القرى نظام واضح لمشاركة المجتمع المحلي في وضع الخطط التطويرية" في الترتيب الثاني بوزن مرجح (٨٨,٨) وقوة نسبية (٨٤,٦٪).
- وجاءت العبارة رقم (١٠) والتي مفادها "أن يتضمن التخطيط الاستراتيجي بجامعة أم القرى منظومة واضحة دقيقة ومعلنة للتظلم والشكاوى" في الترتيب الثالث بوزن مرجح (٨٨,٤) وقوة نسبية (٨٤,٢٪).
- وجاءت العبارة رقم (١١) والتي مفادها "أن يتضمن التخطيط الاستراتيجي بجامعة أم القرى نظام عادل لعلاج المشكلات وحل النزاعات" في الترتيب الرابع بوزن مرجح (٨٧,٦) وقوة نسبية (٨٣,٤٪).
- جاءت العبارة رقم (٣) والتي مفادها "أن يتضمن التخطيط الاستراتيجي بجامعة أم القرى منظومة من الأنظمة واللوائح المحددة والمعلنة" في الترتيب الخامس بوزن مرجح (٨٧,٤) وقوة نسبية (٨٣,٢٪).
- جاءت العبارة رقم (٨) والتي مفادها "أن يتضمن التخطيط الاستراتيجي بجامعة أم القرى نظام واضح للمشاركة في اتخاذ القرارات" في الترتيب السادس بوزن مرجح (٨٧,٢) وقوة نسبية (٨٣٪).

- وجاءت العبارة رقم (٧) والتي مفادها "أن يتضمن التخطيط الاستراتيجي بجامعة أم القرى نظام يضمن الشفافية والنزاهة والعدالة" في الترتيب السابع بوزن مرجح (٨٧) وقوة نسبية (٨٢,٩٪)، كما جاءت العبارتين رقم (١٤) والتي مفادها "أن يتضمن التخطيط الاستراتيجي بجامعة أم القرى نظام اتصالات فعال وسريع"، ورقم (١٧) والتي مفادها "أن يتضمن التخطيط الاستراتيجي بجامعة أم القرى منظومة واضحة لبرامج التدريب والتطوير لمنسوبي الجامعة" في نفس الترتيب الأسبق.

وتتفق هذه المؤشرات مع نتائج دراسة حنان عبيد، وآخرين (٢٠١٥) التي توصلت إلى أن على وزارة التعليم العالي والبحث العلمي أن تقوم بتحليل بيئتها الخارجية للتعرف على المتغيرات المختلفة التي يمكن أن تؤثر عليها في المستقبل، أيضا يجب أن يشارك في صياغة أهداف الوزارة الاستراتيجية جميع الأطراف المسؤولة عن تحقيقها وذلك لتنمية المسؤولية الذاتية لديهم، وللوصول إلى الحوكمة في التخطيط الاستراتيجي في الوزارة ضرورة تدريب العاملين على مهارات التخطيط الاستراتيجي، وكيفية إعداد الخطط الاستراتيجية ومتابعتها لما له أثر في أداء العاملين للوصول إلى تحقيق الأهداف العامة والخاصة.

جاءت النتائج المرتبطة بالسؤال الثالث: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابة عينة الدراسة التي تُعزى للمتغيرات الآتية: النوع، الخبرة، الوظيفة، المنصب، التخصص.

جدول رقم (١١) يوضح الفروق في مستوى استجابات المبحوثين حول "درجة تضمين معايير الحوكمة في التخطيط الاستراتيجي لجامعة ام القرى" باختلاف النوع (T)

النوع	حجم العينة	المتوسط	الانحراف	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
ذكر	٥١	١٨٤,٧	٣٥,٠١	٠,٤٩	٠,٤٨ غير دال
أنثى	٥٤	١٧٨,٣	٣٥,٥		

باستقراء جدول رقم (١١) والذي يوضح نتائج اختبار ت لمستوى استجابات المبحوثين حول درجة تضمين معايير الحوكمة في التخطيط الاستراتيجي لجامعة أم القرى باختلاف النوع، حيث إنه باستخدام (اختبار ت) لكل محور من محاور الاستبانة (المحور الأول: درجة تضمين معايير الحوكمة (الشفافية، المساءلة، المشاركة، المساواة، التمكين، اتخاذ القرار) في التخطيط

الاستراتيجي لجامعة أم القرى والذي يتضمن (٦ معايير بإجمالي ٣٣ عبارة) – المحور الثاني التوصل إلى مؤشرات للحوكمة في التخطيط الاستراتيجي بجامعة أم القرى والذي يتضمن (٢٠ عبارة) – باعتباره متغيرا تابعا، ومتغير النوع، واعتباره متغيرا مستقلا، حيث اتضح من نتائج الجدول السابق عدم وجود فروق في مستوى استجابات المبحوثين على محاور تضمين معايير الحوكمة في التخطيط الاستراتيجي، طبقًا لاختلاف النوع، حيث بلغت قيمة (ت) (٠,٤٩).

جدول رقم (١٢) يوضح الفروق في مستوى استجابات المبحوثين حول درجة تضمين معايير الحوكمة في التخطيط الاستراتيجي لجامعة أم القرى باختلاف خصائص عينة الدراسة (الدرجة الوظيفية– المنصب الحالي– سنوات الخبرة– التخصص العلمي) (F)

المتغير		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	ملاحظات
الدرجة الوظيفية	بين المجموعات	١٠٠٤٢,٥٣٢	٣	٣٣٤٧,٥١١	٢,٨٣٧	٠,٠٤٢	دال
	داخل المجموعات	١١٩١٧٩,٠٣٠	١٠١	١١٧٩,٩٩٠			
	الإجمالي	١٢٩٢٢١,٥٦٢	١٠٤				
المنصب الحالي	بين المجموعات	٥٩٠١,٧١١	٦	٩٨٣,٦١٨	٠,٧٨٢	٠,٥٨٦	غير دال
	داخل المجموعات	١٢٣٣١٩,٨٥١	٩٨	١٢٥٨,٣٦٦			
	الإجمالي	١٢٩٢٢١,٥٦٢	١٠٤				
سنوات الخبرة	بين المجموعات	٢٥٠٥,٠٧٨	٤	٦٢٦,٢٦٩	٠,٤٩٤	٠,٧٤٠	غير دال
	داخل المجموعات	١٢٦٧١٦,٤٨٤	١٠٠	١٢٦٧,١٦٥			
	الإجمالي	١٢٩٢٢١,٥٦٢	١٠٤				
التخصص العلمي	بين المجموعات	١٤١٠,٣١٦	١	١٤١٠,٣١٦	١,١٣٧	٠,٢٨٩	غير دال
	داخل المجموعات	١٢٧٨١١,٢٤٥	١٠٣	١٢٤٠,٨٨٦			
	الإجمالي	**١٢٩٢٢١,٥٦٢**	**١٠٤**				

باستقراء جدول رقم (١٢) والذي يوضح نتائج اختبار الفروق في مستوى استجابات المبحوثين باختلاف خصائص عينة الدراسة (الدرجة الوظيفية– المنصب الحالي– سنوات الخبرة– التخصص العلمي)، حيث إنه باستخدام (معامل تحليل التباين أحادي الاتجاه) لكل محور من محاور الاستمارة؛ المحور الأول: درجة تضمين معايير الحوكمة (الشفافية، المساءلة، المشاركة، المساواة، التمكين، اتخاذ القرار) في التخطيط الاستراتيجي لجامعة أم القرى والذي يتضمن (٦ معايير باجمالي٣٣ عبارة)، المحور الثاني: التوصل إلى مؤشرات للحوكمة في التخطيط الاستراتيجي بجامعة أم القرى والذي يتضمن (٢٠ عبارة) باعتباره متغير تابعا، ومتغيرات خصائص عينة الدراسة

(الدرجة الوظيفية- المنصب الحالي- سنوات الخبرة- التخصص العلمي)، واعتبارهم متغيرات مستقلة، جاءت نتائج اختبار الفروق في مستوى استجابات المبحوثين، باختلاف خصائص عينة الدراسة، كما يلي:-

- متغير الدرجة الوظيفية: تبين من بيانات الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية أقل من (٠,٠٥) في مستوى استجابات المبحوثين على محاور الاستبانة، طبقًا لاختلاف الدرجة الوظيفية، حيث بلغت قيمة (ف) (٢,٨٣).
- متغير المنصب الحالي: تبين من بيانات الجدول السابق عدم وجود فروق في مستوى استجابات المبحوثين على محاور الاستبانة، طبقًا لاختلاف المنصب الحالي، حيث بلغت قيمة (ف) (٠,٧٨).
- متغير سنوات الخبرة: تبين من بيانات الجدول السابق عدم وجود فروق في مستوى استجابات المبحوثين على محاور الاستبانة، طبقًا لاختلاف عدد سنوات الخبرة، حيث بلغت قيمة (ف) (٠,٤٩).
- متغير التخصص العلمي: تبين من بيانات الجدول السابق عدم وجود فروق في مستوى استجابات المبحوثين على محاور الاستبانة، طبقًا لاختلاف سنوات الخبرة، حيث بلغت قيمة (ف) (١,١٣).

النتائج العامة للدراسة:

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

أولاً: المحور الأول أن درجة تضمين معايير الحوكمة (الشفافية، المساءلة، المشاركة، المساواة، التمكين، اتخاذ القرار) في التخطيط الاستراتيجي لجامعة أم القرى جاءت بمتوسط مرجح (٣٠٢,٧) وقوة نسبية (٥٧,٧٪)، وبذلك يكون مستوى المحور قويًّا، حيث جاءت معايير الحوكمة في التخطيط الاستراتيجي بجامعة أم القرى مرتبة طبقًا للقوة النسبية كالتالي:

- جاء معيار المساواة في الترتيب الأول بوزن مرجح (٣٢٦,٦) وقوة نسبية (٦٢,٢٪).

- جاء معيار الشفافية في الترتيب الثاني بوزن مرجح (٣٢٣,٩) وقوة نسبية (٦١,٧٪).
- جاء معيار التمكين في الترتيب الثالث بوزن مرجح (٣٠٥,٥) وقوة نسبية (٥٨,٢٪).
- جاء معيار المساءلة في الترتيب الرابع بوزن مرجح (٢٩٧,٨) وقوة نسبية (٥٦,٧٪).
- جاء معيار اتخاذ القرارات في الترتيب الخامس بوزن مرجح (٢٩١,٦) وقوة نسبية (٥٥,٥٪).
- جاء معيار المشاركة في الترتيب السادس بوزن مرجح (٢٧١,٠) وقوة نسبية (٥١,٦٪).

ثانيًا: المحور الثاني أن المؤشرات المقترحة لتضمين معايير الحوكمة في التخطيط الاستراتيجي بجامعة أم القرى جاءت بمتوسط مرجح (٤٢٦,٧) وقوة نسبية (٨١,٣٪)، وبذلك يكون مستوى المحور قويًّا، وقد جاء ترتيب المؤشرات المقترحة لتضمين معايير الحوكمة في التخطيط الاستراتيجي بجامعة أم القرى وفق الوزن المرجح والقوة النسبية مرتبًا حسب الأكثر موافقة على النحو التالي:

- المؤشر الأول: أن يتضمن التخطيط الاستراتيجي نظامًا واضحًا دقيقًا لاتخاذ القرارات مبني على الطرق العلمية.
- المؤشر الثاني: أن يتضمن التخطيط الاستراتيجي نظامًا واضحًا لمشاركة المجتمع المحلي في وضع الخطط التطويرية.
- المؤشر الثالث: أن يتضمن التخطيط الاستراتيجي منظومة واضحة دقيقة ومعلنة للتظلم والشكاوي.
- المؤشر الرابع: أن يتضمن التخطيط الاستراتيجي نظامًا عادلا لعلاج المشكلات وحل النزاعات.
- المؤشر الخامس: أن يتضمن التخطيط الاستراتيجي منظومة من الأنظمة واللوائح المحددة والمعلنة.
- المؤشر السادس: أن يتضمن التخطيط الاستراتيجي نظامًا واضحًا للمشاركة في اتخاذ القرارات.

- المؤشر السابع: أن يتضمن التخطيط الاستراتيجي نظاما يضمن الشفافية والنزاهة والعدالة، ونظام اتصالات فعال وسريع، ومنظومة واضحة لبرامج التدريب والتطوير لمنسوبي الجامعة.
- المؤشر الثامن: أن يتضمن التخطيط الاستراتيجي دليلا شاملا للحقوق والواجبات والوصف الوظيفي.
- المؤشر التاسع: أن يتضمن التخطيط الاستراتيجي خطة استراتيجية معلنة، وخطة تنفيذية سنوية واضحة ومعلنة، ونظامًا واضحًا ودقيقًا لتمكين القيادات الإدارية في الجامعة.
- المؤشر العاشر: أن يتضمن التخطيط الاستراتيجي نظامًا محددًا لتقويم الخطط بشكل مستمر.
- المؤشر الحادي عشر: أن يتضمن التخطيط الاستراتيجي نظامًا واضحًا دقيقًا لموازنة الجامعة وطرق صرفها.
- المؤشر الثاني عشر: أن يتضمن التخطيط الاستراتيجي معايير محددة بدقة لتقويم الأداء للهيئة الإدارية، ومعايير دقيقة ومحددة ومعلنة لاختيار القيادات الإدارية في الجامعة.
- المؤشر الثالث عشر: أن يتضمن التخطيط الاستراتيجي معايير محددة بدقة لتقويم الأداء للهيئة الأكاديمية.
- المؤشر الرابع عشر: أن يتضمن التخطيط الاستراتيجي هيكلة إدارية محدد فيها خطوط السلطة والمسؤولية.
- المؤشر الخامس عشر: أن يتضمن التخطيط الاستراتيجي معايير واضحة ومعلنة للحوكمة والمساءلة.

التوصيات:

١. بناء على نتائج الدراسة الميدانية يمكن للدراسة أن توصي الجامعات السعودية بالالتزام بتضمين معايير الحوكمة في التخطيط الاستراتيجي عند بناء خططها الاستراتيجية.

٢. توصي الدراسة المسؤولين عن التخطيط الاستراتيجي بالجامعات السعودية أن يسترشدو بالمؤشرات المقترحة لتضمين معايير الحوكمة في التخطيط الاستراتيجي التي توصلت لها الدراسة الحالية.

المقترحات:

١. تقترح الدراسة إجراء دراسات مماثلة في الجامعات السعودية الحكومية والجامعات الأهلية.

٢. تقترح الدراسة إجراء دراسات مقارنة بين درجات تضمين معايير الحوكمة في التخطيط الاستراتيجي في الجامعات السعودية الحكومية.

٣. تقترح الدراسة إجراء دراسات مقارنة بين درجة تضمين معايير الحوكمة في التخطيط الاستراتيجي بين الجامعات السعودية الحكومية وبين الجامعات السعودية الأهلية.

المراجع:

المراجع العربية:

- أبو خطوة، السيد عبد المولى (٢٠١٣م) تصور مقترح للتخطيط الاستراتيجي للبحث العلمي في الجامعات العربية، *المؤتمر العربي الدولي الثالث المنعقد في جامعة الزيتونة الأردنية خلال الفترة ٢-٢٠١٣/٤/٤ بعنوان ضمان جودة التعليم العالي*: المملكة الأردنية الهاشمية، ص٣٢٥ ص٣٣٣.

- أبو العلا، ليلى محمد (٢٠١٦م) استراتيجية تطوير ممارسة القيادة من خلال الحوكمة الرشيدة حسب تصورات أعضاء هيئة التدريس في جامعة الطائف، *مجلة الدراسات التربوية والنفسية*، جامعة السلطان قابوس، المجلد ١١ العدد (١): عمان.

- أبو النصر، مدحت (٢٠١٥م) *الحوكمة الرشيدة: فن إدارة المؤسسات عالية الجودة*، المجموعة العربية للتدريب والنشر: القاهرة.

- حلاوة، جمال، وطه، نداء (٢٠١٠م) واقع الحوكمة في جامعة القدس، *مجلة رماح للبحوث والدراسات- مركز البحث وتطوير الموارد البشرية*، العدد (٦) من ص٤٢ إلى ص٧٣.

- الدهدار، مروان، بن كحلة، كريم، الفرا، ماجد (٢٠١٧م) واقع حوكمة الجامعات الفلسطينية، *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات الاقتصادية والإدارية- الجامعة الإسلامية بغزة*، المجلد ٢٥، العدد (١)، من ص٦٢-إلى ص٨٨.

- سليلاتي، ريما جورج (٢٠١٨م) الحوكمة والتخطيط في الجامعات اللبنانية، *مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي*، المجلد ٢، العدد (٣٨): من ص١١٥ إلى ص١٤٦.

- الضحاوي، بيومي، والمليجي، رضا (٢٠١١م) دراسة مقارنة لنظم الحوكمة المؤسسية للجامعات في كل جنوب أفريقيا وزيمبابوي، *ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العلمي التاسع عشر للجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، المنعقد في جامعة عين شمس في الفترة ٩ يوليو ٢٠١١م*: القاهرة.

- الكلثم، مرضي، وبدارنه، حازم (٢٠١٢م) معوقات التخطيط الاستراتيجي في جامعة أم القرى من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي*، العدد (١٠) من ص١٨٧ إلى ص٢٠٢.

- عبدالحكيم، فاروق جعفر (٢٠١١م) حوكمة الجامعات: مدخل لتطوير الإدارة من خلال المشـــاركة، *مجلة العلوم التربوية- جامعة القاهرة- كلية الدراسات العليا*، المجلد ١٩ العدد (١): من ص٣١٤- ص٣٢٦.

- عبيد، حنان صبحي، القصار، رائدة سامي، الرويلي(٢٠١٧م) الحاكمية وواقع التخطيط الاستراتيجي للتعليم العالي في الأردن، *مجلة الجامعة الأردنية- عمادة البحث العلمي*، مجلد ٤٤، عدد خاص.

- العريني، منال (٢٠١٤م) واقع تطبيق الحوكمة من وجهة نظر أعضـــاء الهيئتين الإدارية والأكاديمية العاملين في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، المجلد ٣ العدد (١٢): من ص ١١٤ إلى ص١٤٨.

- غادر، محمد (٢٠١٢م) محددات الحوكمة ومعاييرها، *مجلة جامعة الجنان، مركز البحث العلمي*، العدد (٣)، من ص١٧١- ص١٧٩.

- غنيم، عثمان محمد (٢٠٠١م) *التخطيط: أسس ومبادئ عامة*، دار صفاء للنشر: عمان.

- غوانمة، فادي فؤاد (٢٠١٨م) واقع تطبيق الحوكمة في الجامعات الأردنية الحكومية والتحديات التي تواجهها، *مجلة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، المجلد ٩، العدد (٢٦): من ص١٠٣ – ص١١٧.

- محمد، علي حمود (٢٠١٢م) التخطيط الاستراتيجي لضمان جودة مؤسسات التعليم العالي: التحديات الراهنة ونموذج التطبيق، *المؤتمر العربي الدولي الثاني لضمان جودة التعليم العالي، المنعقد في الجامعة الخليجية /البحرين خلال الفترة ٤-٥/٤/٢٠٢١*.

- مرزوق، فاروق جعفر (٢٠١٧م) حوكمة التعليم العالي: المفهوم والمتطلبات، *مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر*، العدد (١٧٢) الجزء (٢): جمهورية مصر العربية.

- ناصر الدين، يعقوب عادل (بدون) *إطار نظري مقترح لحوكمة الجامعات ومؤشرات تطبيقها في ضوء متطلبات الجودة الشاملة*، جامعة الشرق الأوسط: المملكة الأردنية الهاشمية: عمان.

- نرجس، صفو (٢٠١٧م) أهمية الحوكمة لضمان جودة التعليم العالي، *مركز جيل البحث العلمي: أعمال ملتقى الأمانة العلمية: الجزائر، من ص١٥٧ إلى ص١٧٢*.

المراجع العربية مترجمة:

- Abu Khatwa, Mr. Abdel Mawla (2013 AD) A proposed conception for strategic planning for scientific research in Arab universities, *the Third Arab International Conference held at Al-Zaytoonah University of Jordan during the period 2-4/4/2013, entitled "Quality Assurance of Higher Education: The Hashemite Kingdom of Jordan*," p. 325, p. 333.

- Abu Al-Ela, Laila Muhammad (2016 AD) The strategy of developing leadership practice through good governance according to the perceptions of faculty members at Taif University, *Journal of Educational and Psychological Studies, Sultan Qaboos University*, Volume 11, Issue (1): Oman.

- Abu Al-Nasr, Medhat (2015 AD) Good Governance: The Art of Managing High Quality Institutions, *Arab Training and Publishing Group*: Cairo.

-Halawa, Jamal, and Taha, Nidaa (2010 AD) The Reality of Governance at Al-Quds University, *Ramah Journal for Research and Studies - Center for Research and Development of Human Resources*, Issue (6) from p. 42 to p. 73.

- Dehdar, Marwan, Ben Kahla, Karim, Al-Farra, Majid (2017 AD) The Reality of Governance of Palestinian Universities, *Journal of the Islamic University of Economic and Administrative Studies - The Islamic University of Gaza*, Vol. 25, No. (1), from p. 62-p. 88.

- Salilati, Rima George (2018 AD) Governance and Planning in Lebanese Universities, *Journal of the Union of Arab Universities for Research in Higher Education*, Volume 2, Issue (38): from p. 115 to p. 146.

- Dahawy, Bayoumi, and El-Meligy, Reda (2011) A comparative study of the institutional governance systems of universities in South Africa and Zimbabwe, *a working paper presented to the nineteenth scientific conference of the Egyptian Association for Comparative Education and Educational Administration, held at Ain Shams University on July 9, 2011: Cairo*.

- Al-Kaltham, Mardi, and Badarneh, Hazem (2012 AD) Obstacles to strategic planning at Umm Al-Qura University from the point of view of faculty members, *The Arab Journal for Quality Assurance of University Education*, Issue (10) from p. 187 to p. 202.

- Abdel Hakim, Farouk Jaafar (2011 AD) University Governance: An Introduction to Developing Management Through Participation, *Journal of Educational Sciences - Cairo University - Faculty of Graduate Studies*, Volume 19, Issue (1): from p. 314 - p. 326.

- Obaid, Hanan Sobhi, Al-Qassar, Raeda Sami, Al-Ruwaili (2017 AD) Governance and the reality of strategic planning for higher education in Jordan,

Journal of the University of Jordan - Deanship of Scientific Research, Volume 44, Special Issue.

- Al-Oraibni, Manal (2014 AD) The reality of applying governance from the point of view of members of the administrative and academic bodies working at Imam Muhammad bin Saud Islamic University, *Specialized International Educational Journal*, Volume 3, Issue (12): from p. 114 to p. 148.

- Ghadir, Muhammad (2012 AD) Determinants and Criteria of Governance, *Jinan University Journal, Scientific Research Center*, Issue (3), from p. 171- to p. 179.

- Ghoneim, Othman Muhammad (2001 AD) *Planning: Foundations and General Principles*, Safa Publishing House: Amman.

- Gwanmeh, Fadi Fouad (2018 AD) The Reality of Governance in the Jordanian Governmental Jordanian Government and the Challenges It Faces, Al-Quds Journal for Educational and Psychological Research and Studies, Volume 9, Issue (26): From pp. 103 - p. 117.

- Muhammad, Ali Hammoud (2012 AD) Strategic Planning for Quality Assurance of Higher Education Institutions: Current Challenges and Application Model, *the Second Arab International Conference for Quality Assurance of Higher Education, held at the Gulf University / Bahrain during the period 4-5/4/2021*.

- Marzouk, Farouk Jaafar (2017 AD) Higher Education Governance: Concept and Requirements, *Journal of the College of Education, Al-Azhar University*, Issue (172) Part (2): The Arab Republic of Egypt.

- Nasser Al-Din, Yaqoub Adel (Without) *A proposed theoretical framework for university governance and indicators of its application in light of the requirements of total quality*, Middle East University: The Hashemite Kingdom of Jordan: Amman.

- *Narges, Safwa (2017 AD) The importance of governance to ensure the quality of higher education, Generation Scientific Research Center: Proceedings of the Scientific Secretariat Forum: Algeria, from p. 157 to p. 172.*

العلاقة بين التوجه نحو المستقبل وتحمل الإحباط لدى طلاب الجامعة: دراسة ارتباطية ومقارنة في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية

The relationship between Future orientation and frustration tolerance among university students: a correlational and comparative study in light of some demographic variables

إعداد

د. رمضان محمد محمد إسماعيل

أستاذ علم النفس المساعد
كلية العلوم الاجتماعية - جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

Dr. Ramadan Mohamed Mohamed Ismail

Assistant Professor of psychology
College of Social Sciences - Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University

DOI: 10.36046/2162-000-010-018

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن العلاقة بين التوجه نحو المستقبل وتحمل الإحباط في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية لدى عينة مكونة من (٣٥٧) طالباً من جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. واستخدم الباحث الأدوات الآتية: مقياس التوجه نحو المستقبل من إعداد الباحث، ومقياس تحمل الإحباط من إعداد أبو النور ومحمد (٢٠٠٦)، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها: وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين أبعاد التوجه نحو المستقبل (إدراك أهمية الوقت، إدراك أهمية المستقبل، توقع المستقبل) وبين جميع أبعاد تحمل الإحباط والدرجة الكلية له، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب التخصص الإنساني وطلاب التخصص العلمي في بعد إدراك أهمية الوقت وذلك في اتجاه طلاب التخصص العلمي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المستويات الدراسية الدنيا والمستويات الدراسية العليا على مقياس التوجه نحو المستقبل بأبعاده المختلفة، كما أن بعدي القدرة على التخطيط للمستقبل، وإدراك أهمية المستقبل ساهما في التنبؤ بتحمل الإحباط.

الكلمات المفتاحية: التوجه نحو المستقبل، تحمل الإحباط، طلاب الجامعة، متغيرات ديموجرافية.

Abstract:

The present study aimed to reveal the relationship between future orientation and frustration tolerance in light of some demographic variables for a sample of (357) students from Imam Muhammad bin Saud Islamic University., The researcher used the following tools: A measure of future orientation (prepared by the researcher), the frustration tolerance scale (prepared by Abu al-Nur and Muhammad , 2006) and The study reached several results, the most important of which are: the existence of a positive statistically significant relationship between the following dimensions of future orientation (perception of the importance of time, perception of the importance of the future, anticipation The future) and between all dimensions of tolerance of frustrion and the overall degree of it, The existence of statistically significant differences between students of human specialization and students of scientific specialization in the dimension of perception the importance of time in the direction of students of scientific specialization and the absence of statistically significant differences between the lower academic levels. The higher academic levels are on the scale of orientation towards the future in its various dimensions, and the two dimensions of the ability to plan for the future, awareness of the importance of the future, contributed to the expectation of enduring frustration.

Key words: future orientation, rustration tolerance, university students.

المقدمة:

منذ زمن بعيد اهتم علماء النفس باكتشاف كيف يؤثر فهم الإنسان للمنظور الزمني للوقت على كافة جوانبه النفسية، إذ تُعد المنظورات الزمنية مكونات معرفية في اللاوعي لها تأثير متزايد على الأفكار والسلوكيات التي يقوم بها الفرد، وتمدنا المنظورات الزمنية للوقت بالإطار الأساسي الذي يتيح للفرد تقسيم الأحداث إلى مراحل زمنية متباينة أو مناطق زمنية من الماضي والحاضر والمستقبل؛ كما تُمكن من اختيار ومتابعة الأهداف على المدى القصير والطويل، وقد انقسمت الأبحاث حول أي المناطق الزمنية (الماضي، الحاضر، المستقبل) ذات أهمية ومساعدة للإنسان على المقاومة والاستمرار في الحياة مع اختلاف ضغوطها (محمد، ٢٠١٥، ٤٧).

وتركز الدراسة الحالية على التوجه المستقبلي والذي تُعده الأدبيات العلمية المعاصرة ضمن علم نفس التنمية وعلم النفس الإيجابي. حيث يرتبط التوجه المستقبلي ارتباطًا وثيقًا بالتنمية لدى الفرد من خلال تحديد الأهداف المستقبلية ووضع الخطط والتنبؤ بالنتائج (Szpilko,D, Szydło & Winkowska,2020,693).

فالتوجه المستقبلي عنصر من عناصر تكوين الهوية الذي يتطور عادة خلال فترة المراهقة ويمكن أن يؤثر على سلوك المرء في مرحلة البلوغ، ويشير ستودارد وآخرون Stoddard et al عام (٢٠١١) إلى أن التوجه المستقبلي يمثل عمليات التحفيز والتخطيط والتقييم، حيث يحدد الفرد ويخطط ويقيم اهتماماته للمستقبل وإمكانية تحقيقها.

(Walker, Robertson, Frick, Thornton,Myers & Cauffman, ,2020,2435)

ويشمل التوجه نحو المستقبل جوانب متعددة منها الجانب العاطفي مثل: مشاعر التفاؤل والأمل، والتشاؤم، وجوانب معرفية مثل: التعلم والتخطيط والتوقع والاستكشاف واتخاذ القرار حول الفرص المستقبلية (Cabras, & Mondo,2018,599).

ويرتبط التوجه نحو المستقبل ببعض المتغيرات النفسية التي تساعد الفرد على تحقيق أهدافه المستقبلية ومن هذه المتغيرات متغير تحمل الإحباط والذي يُعد من المفاهيم الإيجابية، ويؤكد دينه ورزاي Adineh & Rezaei (2020) على هذا الأمر بقولهم إن تحمل الإحباط يُعد مفهوماً إيجابياً

حيث يتضمن قدرة الفرد على احتمال الإحباطات والشدائد دون أن يلجأ إلى أساليب ملتوية أو غير ملائمة لحل مشكلاته. وتشير نتائج الدراسات إلى أن تحمل الإحباط يرتبط ارتباطاً موجباً بكل من تقدير الذات والطموح ودافعية الإنجاز والصمود لدى الطلاب الجامعيين (Yu, S., Mao, S., & Wu, A , 2018).

وتأسيساً على ما سبق يُعد التوجه نحو المستقبل وتحمل الإحباط من القوى الكامنة لدى الشخص بشكل عام وطالب الجامعة بشكل خاص، وتلك القوى يمكن أن تؤدي دورًا رئيسيًا في حياة الطالب، وخاصة مع دعوة علم النفس الإيجابي بتوجيه الأفراد لاكتشاف صفاتهم الإيجابية والاستفادة منها مثل: الحماس، والمثابرة، والشجاعة، والبصيرة، والجدية، والتنظيم الذاتي، وتحمل الإحباط، والتوجه المستقبلي، وغيرها من صفات الشخصية الإيجابية، ويمكن للطلاب الاستفادة من هذه الخصائص وخاصة الطلاب الجامعيين الذين يعتمدون على أنفسهم بشكل كبير. (Luo, S., Zhao, J., & Huang, L, 2016).

مما سبق يمكن أن يبرز تأثير التوجه نحو المستقبل وتحمل الإحباط في حياة الأفراد النفسية وحياة الطالب الجامعي على نحو خاص. لذا كانت الحاجة ملحة لمعرفة العلاقة بين التوجه نحو المستقبل وتحمل الإحباط بكونهما من العوامل المؤثرة في حياة الطالب الجامعى على وجه الخصوص.

مشكلة الدراسة:

يرى الباحث أن الطالب الجامعي يتعرض للعديد من الضغوط التي تؤثر على توافقه مع الحياة الجامعية، وتنشأ هذه الضغوط نتيجة لزيادة الأعباء المعرفية والأكاديمية فضلاً عن عدم رضا بعض الطلبة عن تخصصهم الدراسي، ولذلك فإن المرحلة الجامعية تحتاج إلى قدرات ومهارات معرفية واجتماعية للتغلب على تلك الضغوط وكثرة المطالب والحاجات الجامعية.

وتُعد المرحلة الجامعية مرحلة تشكيل الشخصية وبناء المستقبل وبلورة أهداف واقعية، لذا فهي مرحلة تحتاج إلى التخطيط القائم على حافز ذاتي يجعل الفرد فاعلاً في المجتمع ولذا فإنه من الضروري أن يتمتع الطالب بقدر من التوجه الذاتي يُمكنه من التعامل مع طبيعة هذه المرحلة،

حيث يُعد التوجه الذاتي جزءًا من النظام الدافع لما يشـــمله من وعي الفرد بكفاءته وعزيمته على تحديد وتحقيق أهدافه الشخصية بطريقة تؤدى إلى النجاح (Svrakic,Jakovljevic,2015).

والتوجه المستقبلي أمر أساسي للشباب وخاصة طلاب الجامعة عند اتخاذ القرارات عن حياتهم المهنية وفرص العمل. حيث أظهرت العديد من الدراســـات وجود علاقة بين التكيف الوظيفي والتوجه المستقبلي وكذلك وجود علاقة بين التوجه المستقبلي والرضا عن الحياة، وعلى وجه التحديد تؤثر القدرة على التكيف الوظيفي بشكل إيجابي على الاتجاهات والتوقعات المتفائلة بشأن المستقبل Cabras (&Mondo,2018).

وقد دعمت دراسات نفسية معاصرة في نطاق التوجه نحو المستقبل أهمية الدور الكبير للتوجه نحو المستقبل في تحقيق الإنجازات في الحياة؛ فمثلاً توصلت دراسة نيجبورز ولارمر ومارك مان وكني (Neighbors, C., Larimer, M. E., Markman Geisner, I., & Knee, C. R., 2004) إلى أن التوجه نحو المستقبل له تأثير إيجابي على الدافعية للإنجاز في المواقف التنافسية، وانتهت دراسة بيتسما وهوفر ومانفرد (Peetsma, T. Hofer, M., & Hofer& Manfred,2005) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الكفاءة الذاتية والاجتماعية ومفهوم الذات والتوجه المستقبلي والدافعية للإنجاز الأكاديمي، ودراسة سمر وآخرين(Summer, et.al, 2012) توصلت إلى وجود علاقة موجبة بين التوجه المستقبلي والرغبة في السيطرة ودافعية الإنجاز.

ويرتبط التوجه نحو المستقبل لدى طلاب الجامعة بالمشكلات والصعوبات التي يدركها الطلاب ولذا يرتبط ارتفاع مستوى التوجه الإيجابي نحو المستقبل بالقدرة علي تحمل كافة الإحباطات من أجل تحقيق الأهداف المستقبلية التي يضعها الطالب الجامعي لنفسه (Cabras & Mondo. 2018).

وقد أكدت المراجعة العلمية لبعض الدراسات منها دراسة (أبو النور ومحمد، ٢٠٠٦) (Dragomir, Todorescu & Greculescu, 2011)، (مبروك، ٢٠١٢) (Pouyamnesh & Firoozeli, 2013)، (Tripe & Bora, 2012) على أن تحمل الإحباط يُعد سمة شخصية مهمة في

عملية التوافق الفعال، والفرد الذي لديه تحمل عال لديه مستوى عال من القدرة على التوافق والتعامل مع ضغوط الحياة.

مما سبق عرضه يمكن القول إن تحمل الإحباط له ثمة علاقة بالتوجه نحو المستقبل على الرغم من ذلك لا توجد دراسات أجنبية أو عربية –في حدود علم الباحث– تناولت العلاقة بين تحمل الإحباط والتوجه نحو المستقبل، إذ أظهر البحث المسحي حول موضوع الدراسة الحالية عدم وجود دراسات على المستوى الأجنبي والعربي جمعت بين تحمل الإحباط والتوجه نحو المستقبل، فضلاً عن ندرة الدراسات العربية التي تناولت تحمل الإحباط.

إضافة إلى ما سبق توجد مجموعة عوامل دفعت الباحث إلى الاهتمام بهذا الموضوع منها التحولات والتغيرات غير المسبوقة التي حدثت في العالم على مدار السنوات الأخيرة فهي تدعو للحاجة للوقوف على مدى استعداد الفرد لتحمل الإحباطات والتخطيط للمستقبل لدى شرائح مختلفة من الشباب الجامعي في مختلف التخصصات والمستويات الدراسية، ويبقى أن نتساءل: كم واحد سأل نفسه، ما الذي يفكر فيه أبناؤنا من طلاب الجامعة؟ ماذا يتمنون؟، وهل لديهم توجه نحو المستقبل؟ وما تأثير كل من: تحمل الإحباط، والتخصص، والمستوى الدراسي في توجه الطالب نحو المستقبل وعليه تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في التساؤلات التالية: –

من خلال ما سبق يمكن صياغة مشكلة الدراسة الحالية في التساؤل الرئيسي التالي: ما علاقة التوجه نحو المستقبل بتحمل الإحباط لدى طلاب الجامعة؟ ويتفرع من هذا التساؤل التساؤلات الآتية:

١. ما طبيعة العلاقة بين التوجه نحو المستقبل وتحمل الإحباط لدى عينة الدراسة؟
٢. هل توجد فروق دالة في التوجه نحو المستقبل وتحمل الإحباط بين طلاب التخصصات الإنسانية والعلمية؟
٣. هل توجد فروق دالة في التوجه نحو المستقبل وتحمل الإحباط بين طلاب المستويات الدنيا والعليا؟
٤. هل يمكن التنبؤ بتحمل الإحباط من خلال التوجه نحو المستقبل بأبعاده المختلفة؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على العلاقة بين التوجه نحو المستقبل وتحمل الإحباط لدى طلاب الجامعة. ويتفرع من هذا الهدف العام مجموعة الأهداف التالية:

١. الكشف عن العلاقة بين التوجه نحو المستقبل وتحمل الإحباط لدى عينة الدراسة.
٢. الكشف عن الفروق في التوجه نحو المستقبل وتحمل الإحباط بين طلاب التخصصات الإنسانية والعلمية.
٣. الكشف عن الفروق في التوجه نحو المستقبل وتحمل الإحباط بين طلاب المستويات الدنيا والعليا.
٤. التعرف على إمكانية التنبؤ بتحمل الإحباط من خلال التوجه نحو المستقبل بأبعاده المختلفة.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية للدراسة:

١. ندرة الدراسات التي أجريت على متغير تحمل الإحباط وخاصة في البيئة العربية وذلك على حد علم الباحث.
٢. عدم وجود دراسة عربية تناولت العلاقة بين تحمل الإحباط والتوجه نحو المستقبل.
٣. تأتي أهمية الدراسة من العينة التي تجرى عليها وهم طلبة الجامعة والذين يمثلون كوادر المستقبل وعدة المجتمع.
٤. توفر هذه الدراسة إطاراً نظرياً للمكتبة العربية عن تحمل الإحباط.

الأهمية التطبيقية للدراسة:

١. يمكن الاستفادة من نتائج الدراسة الحالية في تصميم برامج إرشادية لزيادة التوجه نحو المستقبل.

٢. يمكن الاستفادة من نتائج الدراسة الحالية في تصميم برامج إرشادية لتنمية الاستعداد لتحمل الإحباط.

٣. توجيه نظر المرشدين الأكاديميين بالجامعات للكشف عن الطلاب منخفضي تحمل الإحباط ومساعدتهم على تجنب النواتج النفسية السلبية للإحباط.

٤. توفر هذه الدراسة مقياساً للتوجه نحو المستقبل يتمتع بخصائص سيكومترية جيدة على البيئة السعودية.

مصطلحات الدراسة:

١- التوجه نحو المستقبل: future orientation

يعرف التوجه نحو المستقبل بأنه: "الميل إلى التفكير في المستقبل وتوقع العواقب المستقبلية والتخطيط للمستقبل، وتنفيذ السلوكيات لتحقيق الأهداف المستقبلية" (Zheng, L., Lippke, S., Chen, Y., Li, D., & Gan,Y. ,2019, P.342).

ويعرف الباحث التوجه نحو المستقبل بأنه: "رؤية وإدراك الفرد للمستقبل بما فيه من إيجابيات وسلبيات ويظهر ذلك من خلال قدرته على التخطيط للمستقبل، وإدراكه لأهمية الوقت الحالي والمستقبلي، وكذلك توقعاته المستقبلية". ويقاس إجرائياً من خلال الدرجة التي يحصل عليها الفرد على مقياس التوجه نحو المستقبل من إعداد الباحث.

٢- تحمل الإحباط: frustration tolerance

يعرف أبو النور ومحمد (٢٠٠٦، ٢٠١) تحمل الإحباط بأنه: "مقدرة الفرد على الاستعداد (التهيئة) لمواجهة الإحباط، وتحمل ظروف الحياة، والاعتقاد بأنها لا يجب أن تكون على الدوام سهلة ومريحة وخالية من المشاحنات، وتحمل الألم والمعاناة، وتحمل الأهداف الفاشلة أو الفشل في إنجاز الأهداف".

ويقاس إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الفرد على مقياس تحمل الإحباط، إعداد أبو النور ومحمد (٢٠٠٦).

الإطار النظري المفسر لمتغيرات الدراسة:

يتناول الباحث في الجزء التالي مفاهيم الدراســـة من حيث تعريفاتها والتوجهات النظرية المفسرة لها والعوامل المؤثرة فيها.

أولاً- التوجه نحو المستقبل:

اهتم علماء النفس بدراســة تطلعات الأفراد بشــكل عام تحت مســمى التوجه المســتقبلي، حيث أوضـحت نتائج الدراسـات المختلفة التي تناولت التوجه نحو المستقبل أنه مفهوم يختلف عن غيره من المفاهيم والخصـائص الشـخصية الأخرى، ويمكن أن تظهر فروقاً بين الأفراد في التوجه نحو المستقبل (seginer,2009)، (الأسد، ٢٠١٧)،.(Steiger,R.M;Stoddard, S.A&Pierce.J,2017

وقد تعددت التعريفات التي تناولت مفهوم التوجه نحو المستقبل نذكر منها ما يلي:

مفهوم التوجه نحو المستقبل:

يعرف التوجه نحو المستقبل بأنه: "قدرة الفرد على الانطلاق نحو تحقيق الأهداف بما يتناسب مع الممكن المتاح الذي يؤدي إلى التفاؤل والثقة بالنفس، لتحقيق آماله وتطلعاته في ضوء التخطيط الجيد للمستقبل" (أبو الحسن وإبراهيم وزهران، ٢٠١٧، ١٢٢٤)

ويرى ســتنبرج وآخرون Steinberg, et al أن التوجهات المســتقبلية هي: "مجموعة البناءات الوجدانية، والمعرفية، والموقفية، والدافعية للأفراد والتي تتضـــمن قدرة الفرد على تخيل ظروف الحياة المستقبلية "(المالكي، ٢٠١٩، ص ٥)

مكونات التوجه نحو المستقبل:

يشـير كل من: ستنبرج وجرهام وبرين وولارد وكاوفينان وبانيش (Steinberg, L., Garham, S., Brien,L.,Woolard, J.,Cauffinan, E.,Banich, M.,2009) إلى أن مكونات التوجــه نحو المستقبل تتمثل في ما يلي:

١- المكون المعرفي (التفكير بالمستقبل).

٢- المكون الموقفي (مثل: تفضيل الأهداف قصيرة المدى أو طويلة المدى).

٣- المكون الدافعي (مثل: رسم الخطة المناسبة لتحقيق الأهداف).

٤- المكون التقويمي (مثل: درجة التفاؤل أو التشاؤم حول المستقبل)

أما في الدراسة الحالية فيتم التركيز على المكونات الآتية في التوجه نحو المستقبل:

١- القدرة على التخطيط للمستقبل: وهو يشير إلى مدى قدرة الفرد على وضع خطط مستقبلية لأموره الحياتية.

٢- إدراك أهمية الوقت: وهو يكشف عن مدى استغلال الفرد لوقته في أعمال تتعلق بالمستقبل أكثر من الحاضر.

٣- إدراك أهمية المستقبل: وهو يشير إلى مدى التفكير في الاحتمالات والنتائج قبل الإقدام على اتخاذ قرارات مستقبلية.

٤- توقع المستقبل: وهو يشير إلى مدى تفاؤل أو تشاؤم الفرد من الأحداث المستقبلية أو ما سيكون عليه المستقبل.

بعض التوجهات النظرية المفسرة للتوجه نحو المستقبل:

لقد اختلفت الآراء بين المنظرين في تحديدهم لمفهوم التوجه نحو المستقبل وتأثيره على شخصية الإنسان، ومن النظريات التي أكدت على أهمية التوجه نحو المستقبل نعرض ما يلي:

١- نظرية الأنا: يرى "أدلر"Idler صاحب هذه النظرية أن الكفاح في سبيل التفوق ضروري للحياة نفسها فالإنسان تحركه توقعاته المستقبلية أكثر من خبراته الماضية، كما أن أهداف الفرد وتطلعاته المستقبلية توجه تصرفاته ومشاعره الحالية (الخولي، ١٩٧٦).

كما أشار "أدلر" إلى أن للتسلسل الولادي أثر في توجيه الفرد؛ حيث إن الأطفال الأكبر سناً في الغالب متجهون نحو الماضي، تواقون إليه ومتشائمون من المستقبل، ونظراً لأنهم يستطيعون ممارسة السلطة على إخوانهم الصغار لدرجة ما فإنهم يكونون في نفس الوقت عادة خاضعين لسلطة الوالدين أكثر مما يخضع لها الأطفال الصغار ونتيجة لذلك يهتم الطفل الأول بالمحافظة على السلطة،

والطفل الثاني يكون أكثر تفاؤلاً بالمستقبل من الطفل الأول ولهذا فإنه يكون طموحاً وعلى درجة عالية من التنافس(شلتز، ١٩٨٣).

٢- نظرية النمو النفسي: يؤكد أريكسون (Erickson, 1902) على أهمية المستقبل من خلال المراحل التي ذكرها وما تحتويه كل مرحلة من جهد بحيث يطلق عليها أزمة، وفي نفس الوقت يمتلك الإنسان الإمكانية للتغلب على هذه الأزمة بطريقة تجعله متوافقاً، وإذا أخفق في حل الأزمة المرتبطة بهذه المرحلة فإنه لا يزال لديه أمل في المراحل اللاحقة، وإن الاخفاق في مرحلة معينة يمكن أن يُصبح نجاحاً في مرحلة لاحقة وفي ضوء ذلك يؤكد أريكسون بأن هناك أملاً في المستقبل في كل مراحل النمو (عبد الأحد، ٢٠٠٦) ويعتقد أريكسون إنّ الشخصية تستمر بالنمو والتطور على مدى الحياة بحثاً عن هوية الذات (Coon, 1988).

ويرى يونج (Young , 1961) أننا نتكون ونتشكل عن طريق مستقبلنا مثلما نتكون بواسطة ماضينا، فالفرد لا يتأثر بما حدث له في الماضي كطفل فقط ولكن بما يطمح له في المستقبل أيضاً، كما يرى "يونج" أن تحقيق الذات أو تحقيق الوجود الذاتي يتضمن التوجه نحو المستقبل، وأن شخصية الفرد الحالية يحددها كل ما يأمل الفرد أن يكونه وبما كان عليه (الفتلاوي، ٢٠٠٨).

٣- نظرية التمركز حول الذات: يرى روجرز (Rogers, 1902) أن الإنسان كائن عقلاني يتحرك للأمام ولديه ميل فطري للتطور وتحقيق الغايات ويعمل على إنجاز ذاته بصورة متكاملة في المستقبل (Pervin, 1980,P.112) فالناس من وجهة نظر "روجرز" لا تتحكم فيهم القوى البيولوجية أو أنهم ليسوا عبيداً للأحداث التي تعرضوا لها خلال السنوات الخمس الأولى، فنظرتهم دائماً نحو الأمام تقدمية بدلاً من أن تكون تراجعية وتكون نحو النمو بدلاً من الركود (شلتز، ١٩٨٣).

٤- النظرية الوجودية: يرى مؤسسو هذه النظرية أن أهم ما يميز الإنسان هو نظرته للمستقبل حيث يعيش الماضي في الحاضر لأجل المستقبل (الحفني، ١٩٩٥)، فهذه النظرية ترى أن الفرد يجلب ماضيه إلى حاضره عن طريق الخيال ومن الحاضر يلتقط تلميحات تجاه المستقبل، فالإنسان الذي لديه إيمان بقدراته سيقبل بمواجهة القلق واختيار المستقبل ويرفض الماضي وما يرتبط به من شعور مؤلم ويستخدم قدراته وإمكانياته في بناء حياة ذات معنى تتضمن تحقيق أهدافه

وخططه، ومتابعتها في المستقبل وصولاً إلى تحقيق النمط الأصيل الذي يتصف بالتكامل والوعي (صالح، ١٩٨٨).

تعقيب الباحث: مجمل النظريات المفسرة للتوجه نحو المستقبل ترى أن أهم ما يميز الإنسان هو نظرته للمستقبل، والنظر للتوجه نحو المستقبل على أنه مفهوم مركب له أساس وجداني ومعرفي، وصورة يتخيلها أو يمكن تصور يتوقعه الفرد عن ذاته المستقبلية بناء على وعيه بالأهداف التي وضعها في الماضي، أو يعيشها في الحاضر، وهذه النظرة خاصة بآراء الفرد عن نفسه.

ثانياً- تحمل الإحباط:

سوف يتم في هذا الجزء التالي عرض موجز لمفهوم تحمل الإحباط، وأهم النظريات المفسرة له، ومستويات تحمل الإحباط.

يُعرف تحمل الإحباط بأنه: "القدرة على التغلب على العقبات وتحمل المواقف الصعبة" Liu, X. G., Xie, R. Y., Li, Y., Xiong, F., & Li, W, 2021, 3).

كما يعرف كازرينهننج (Katherinehenning, 2014) تحمل الإحباط بأنه: "الصبر والتحمل لحالة التوتر والقلق التي تترتب على العجز عن إشباع المطالب أو بسبب تأجيل هذا الإشباع لأجل قد يطول، وضعف وانخفاض تحمل الإحباط يحدث عندما يحبط الفرد بشدة وبسهولة جداً ولا يملك الرغبة أو عدم المقدرة على تحمل المشقة المطلوبة لتحقيق مكاسب على المدى الطويل".

بعض النظريات المفسرة لتحمل الإحباط:

١- نظرية التحليل النفسي: فسر "فرويد" تحمل الإحباط من خلال العمل بين أجهزة الشخصية الثلاث (الهو، الأنا، الأنا الأعلى) حيث يقوم الأنا هنا بالتوفيق بين الهو والأنا الأعلى من خلال استخدام ميكانيزمات الدفاع لتقليل الخطر وخفض التوتر والإحباط، فكلما كان الأنا قوياً ويمتلك الطاقة اللازمة للقيام بوظائفه كان الفرد أكثر قدرة على التحمل (منصور، ٢٠٠٩).

ويحدد فرويد استجابتين للإحباط هما: الاستجابة المتكيفة: وهدفها التغلب على الإحباط أو تجنبه إما من خلال تحويل الضغط الناجم عن الإحباط إلى طاقة فعالة وتوجيه هذه الطاقة نحو الهدف مرة أخرى، أو من خلال سعي الفرد لتحقيق أهداف مرضية بديلة.

الاستجابة غير المتكيفة: وفيها يكون الإحباط المؤقت أو الحرمان لفترة طويلة يقلل ذلك من احتمالات تصرف الأفراد بطرق متكيفة للتعامل مع الإحباط (مبروك، ٢٠١٢).

٢-النظرية المعرفية – السلوكية: يرى ألبرت أليس Albert Ellis أحد رواد هذه النظرية أن الأحداث المحبطة لا تؤدي دائماً إلى الاضطراب النفسي ولكن معتقداتنا حول الإحباط هي الأساس في وجود الاضطراب النفسي، فاعتقادنا بأن الاحداث المحبطة خارجة عن سيطرتنا تماماً ولا يمكن تحملها أو يمكن الوقوف في مواجهتها، فهذا الاعتقاد يُخفض من تحمل الإحباط، كما يؤدي تحمل الإحباط المنخفض إلى انخراط الشخص في الأحداث المحبطة وهنا يأتي دور العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي (REBT) في تعليم الفرد الصمود في مواجهة الإحباط (Lackey,2014).

مستويات تحمل الإحباط:

توجد ثلاثة مستويات لتحمل الإحباط نذكرها فيما يلي:

١ – تحمل الإحباط المرتفع High Frustration Tolerance (HFT)

إن تحمل الإحباط المرتفع من الاعتقادات العقلانية التي تجعل الفرد يتقبل ذاته، ويتقبل ظروف الحياة وصعوبتها (Dryden, 2014).

وقد أكد أيضًا منصور (٢٠٠٩) على أن تحمل الإحباط المرتفع يشمل القدرة على تحمل التوتر والحفاظ على الاتزان في مواجهة العقبات، وازدياد تحمل الإحباط دليل على النمو السوي للأنا وقصوره علامة على عدم سلامة الأنا.

كما يرى بيرل (Pearl, 2009) أنه عندما يقل انزعاج الفرد تزداد قدرته على تحمل الإحباط، وتزداد مثابرته على الصعوبات، وبالتالي يكون لدى الفرد قدرة على تحمل الإحباط المرتفع، ولهذا فإنه يُعد أمراً حيوياً في الصحة النفسية الجيدة.

فتحمل الإحباط المرتفع يبعد الفرد عن التفاعل مع الأشياء التي يكرهها، كما يساعده في معالجة المشكلات والقضايا بدلًا من تجنبها، وأيضا تحمل المخاطر، وتجريب خبرات جديدة، كما أنه يساعد الفرد في الدفاع عن حقه ضد الآخرين، والرد بما يتناسب مع المواقف غير المرغوب فيها عندما يتعرض لها (مبروك، ٢٠١٢).

٢ – تحمل الإحباط المعتدل Frustration Moderate Tolerance (MFT)

لقد أشار بيرن (Byrne , 2006) أن تحمل الإحباط المعتدل هو علامة أو استراحة مؤقتة على الطريق الممتد ما بين تحمل الإحباط المرتفع، وتحمل الإحباط المنخفض، ولكن هذا المصطلح (تحمل الإحباط المتوسط) تم رفضه من قبل المختصين، معتبرين أن انخفاض تحمل الإحباط يعبر عن عدم كفاية تحمله، وأن ارتفاع تحمل الإحباط هو دليل على كفاية تحمله، ورفضوا وجود كفاية مؤقتة، أو تحمل إحباط معتدل.

٣ – تحمل الإحباط المنخفض Low Frustration Tolerance (LFT)

لقد أشار بيرل (Pearl, 2009) إلى أن تحمل الإحباط المرتفع عكس تحمل الإحباط المنخفض فنجد أن الفرد حينما يشعر بالانزعاج، والإحباط بسهوله، فهو في وسعه وضمن السيطرة لتغيير المعتقدات التي تسبب الشعور بالإحباط، فوجود القوة الذهنية يعني أنه يجب عليه قبول المسؤولية عن الأفكار، والعواطف والسلوك.

العلاقة بين التوجه نحو المستقبل وتحمل الإحباط:

يفترض الباحث ثمة علاقة بين التوجه نحو المستقبل وتحمل الإحباط وذلك اعتماداً على ثلاثة توجهات نظرية:

التوجه الأول: يتمثل في نظرية المعنى لفرنكل والذي أشـــار إلى أن الفرد الذي تمتلئ حياته بالمعاني والأهداف والتوجه نحو الحياة يجد من الطاقة والدافعية مما يجعله يؤمن بجدوى الحياة وما يعينه على تحمل الصعاب والإحباطات (Frankl, V. E. , 1986).

التوجه الثاني: ويتمثل في نظرية الذات لكارل روجرز التي رأت أن الفرد لديه القدرة على تحديد مصيره والتوجه دائماً نحو المستقبل للوصول إلى الغايات والأهداف وذلك يؤدي إلى تحمل مختلف الصعوبات من أجل تحقيق هذه الأهداف.

التوجه الثالث: ويتمثل في نظرية الأنا لأدلر والتي تشير إلى أن المستقبل هو الاتجاه الأكثر أهمية في حياة الإنسان حيث يتضمن كافة أهدافه وطموحاته وأماله التي تدفعه نحو الأمام، ويشير أدلر إلى أن الانغلاق على الماضي يجعل الفرد أكثر عرضة لصعوبات التكيف النفسي والاجتماعي (الأسدي، ٢٠١٧).

الدراسات السابقة:

نظراً لعدم وجود دراسات سابقة تربط بين التوجه نحو المستقبل وتحمل الإحباط بشكل مباشر -في حدود علم الباحث- لذا سوف يقوم الباحث بعرض بعض الدراسات السابقة عن كل متغير على حده وذلك في علاقته ببعض المتغيرات النفسية الأخرى، ثم يتم التعليق بشكل اجمالي على هذه الدراسات.

المحور الأول: دراسات تناولت التوجه نحو المستقبل في علاقته ببعض المتغيرات النفسية:

هدفت دراســـة الأســـدي (٢٠١٧) إلى التعرف على العلاقة بين التوجه نحو المســـتقبل والانفتاح على الخبرة لدى طلبة الجامعة، والفروق بين الطلبة في مســـتوى التوجه نحو المســـتقبل ومستوى الانفتاح على الخبرة وفقاً لمتغير النوع، والتخصص، والصف، واقتصرت الدراسة على عينة مكونة من (٤٥٠) طالباً وطالبة من طلبة جامعة القادسية في التخصـــصـــين العلمي والإنســـاني، والصـــفين (الثاني، والرابع) للعام الدراســـي (٢٠١٥، ٢٠١٦) وتم اختيارهم بالطريقة الطبقية

العشوائية، ومن أدوات الدراسة مقياس التوجه نحو المستقبل لدى طلبة الجامعة من إعداد الباحثة، ومقياس الانفتاح على الخبرة لكوستا وماكري، وقد توصلت الدراسة إلى أن طلبة الجامعة لديهم توجه نحو المستقبل، ولا توجد فروق ذات دلالة احصائية في التوجه نحو المستقبل لدى طلبة الجامعة تبعاً لمتغير النوع والتخصص.

أما دراسة ستيجر وستودارد وبيرز (Steiger,R.M;Stoddard, S.A&Pierce.J,2017) فهدفت إلى التعرف على العلاقة بين التوجه نحو المستقبل وتعاطي المواد المخدرة (المنشطات / المهبطات أو المسكنات) وذلك لدى عينة قوامها (٢٥٠) طالباً من طلاب المرحلة الثانوية طبق عليهم اختبارات ورقة وقلم تتعلق بالتوجه نحو المستقبل وتقارير ذاتية عن تعاطي المنشطات والمهبطات، وكان من أهم نتائج الدراسة وجود ارتباط منخفض بين كل من: الاندفاع نحو تحقيق الأهداف المستقبلية والتوقعات الإيجابية نحو المستقبل وبين الاتجاه نحو تعاطي كل من المنشطات والمنبهات.

ودراسة العجمي (٢٠١٥) هدفت الدراسة إلى الكشف عن الفروق بين الجنسين من طلاب كلية الدراسات العليا بجامعة نايف العربية للعلوم الأمنية في كل من: جودة الحياة ومجالاتها الجسمية والنفسية والاجتماعية والبيئية، والتوجه المستقبلي المهني والأسري، ودراسة العلاقة الارتباطية بين جودة الحياة وتوجهات الطلبة نحو مستقبلهم المهني والزواجي، وتكونت عينة الدراسة من (٢١٤) طالباً وطالبة من طلاب كلية الدراسات العليا بجامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، وكان من أهم النتائج وجود فروق جوهرية بين الجنسين في المكون الدافعي المهني للتوجه المستقبلي نحو المهنة لصالح الإناث، وعدم وجود فروق جوهرية بين الجنسين في الدرجة الكلية للمكون المعرفي المهني للتوجه المستقبلي نحو المهنة، وجود علاقة ارتباطية دالة موجبة بين المجال الجسمي لجودة الحياة وكل من مكونات التوجه المستقبلي المهني والأسري، وعدم وجود فروق جوهرية بين الجنسين في الدرجة الكلية للمكون المعرفي للتوجه المستقبلي الأسري.

ودراسة عبد المنعم (٢٠٠٨) هدفت إلى دراسة التوجه المستقبلي من حيث علاقته بتحقيق الذات وسمات الشخصية الإبداعية لدى عينة من الشباب الجامعي، وتكونت عينة الدراسة من

(٥٣٦) طالباً وطالبة من كليات (التربية، والهندسة، والألسن، والعلوم، والآداب)، وقد استخدم الباحث الأدوات الآتية: مقياس التوجه المستقبلي (إعداد / الباحث)، ومقياس تحقيق الذات (إعداد / شوسترم وتقنين طلعت منصور وفيولا الببلاوي (١٩٨٦)، ومقياس سمات الشخصية الإبداعية (إعداد / الباحث). ومن أهم نتائج الدراسة وجود تأثير دال لسمات الشخصية الإبداعية وتحقيق الذات على التوجه المستقبلي لأفراد العينة، ووجود فروق بين كل من الذكور والإناث في التوجه المستقبلي وذلك لصالح الذكور، كما لا توجد فروق بين طلاب العلمي وطلاب الأدبي في التوجه المستقبلي.

وهدفت دراسة رحمة (٢٠٠٢) إلى استطلاع اتجاهات طلبة جامعة الكويت نحو مستقبلهم في مجالات الدراسة والعمل والدخل والمشاعر نحو المستقبل، وعلاقة هذه الاتجاهات بمتغيرات : الاختصاص الجامعي والجنس ودخل الأسرة، وشمل البحث عينة مكونة من (٦٣٠) طالباً وطالبة من كليات جامعة الكويت، استخدم الباحث استبياناً مكوناً من) ٤٤) فقرة للتعرف على اتجاهات أفراد عينة البحث نحو مستقبلهم، وكان من أهم النتائج وجود اتجاهات شائعة لدى غالبية أفراد عينة البحث لمتابعة الدراسة ولديهم توقعات بالاستفادة منها في العمل، بينما أظهر أفراد عينة البحث اتجاهات أقل شيوعاً نحو تفضيل العمل في القطاع الخاص وتوقع البطالة والتفاؤل بالمستقبل .

وهدفت دراسة ميلو Mello (2002) إلى الكشف عن توجه المراهقين نحو المستقبل والتعرف على نوع العلاقة بين التوجه نحو المستقبل ومستوى التحصيل الدراسي، فضلا عن الكشف عن الفروق في التوجه نحو المستقبل بين أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغير الجنس (ذكور/إناث)، وتكونت عينة الدراسة من (١٩٨) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة المتوسطة، واستخدمت الباحثة بطارية قامت بإعدادها لغرض قياس التوجه نحو المستقبل، وأظهرت نتائج الدراسة أن غالبية أفراد عينة الدراسة كان لديهم توجهاً إيجابياً نحو المستقبل في المجالين الدراسي والشخصي، وارتبط التوجه الإيجابي نحو المستقبل ارتباطاً موجباً بالمستوى الدراسي. وأظهرت النتائج كذلك فرقاً ذات دلالة إحصائية في التوجه نحو المستقبل بين الطلبة تبعا لمتغير الجنس لصالح الإناث.

المحور الثاني: دراسات تناولت تحمل الإحباط في علاقته ببعض المتغيرات النفسية:

هدفت دراسة أجراها محمد، سيد عبد العظيم وعبد المنعم، محمد محمد وغريب، زينب عبدالرازق (٢٠١٧) إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين الهدف في الحياة وكل من تحمل الإحباط والكفاءة الذاتية، وكذلك التعرف على مدى إسهام الهدف في الحياة في التنبؤ بالقدرة على تحمل الإحباط والكفاءة الذاتية، والكشف عن الفروق بين الذكور والإناث في الهدف من الحياة، وتم تطبيق أدوات الدراسة على عينة قوامها (٢٠٠) طالباً بواقع (١٠٠) من الذكور، و(١٠٠) من الإناث من طلاب كلية التربية بجامعة الملك فيصل، وكان من أهم نتائج الدراسة ارتفاع مستوى الهدف في الحياة والكفاءة الذاتية وتحمل الإحباط لدى عينة البحث، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الجنسين في الهدف في الحياة، ووجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الإحباط والكفاءة الذاتية، وإن الهدف في الحياة ساهم في التنبؤ بالقدرة على تحمل الإحباط والكفاءة الذاتية.

وقام أنيتي وشريف وليليانا (Anitei.M,Chraif. M&Liliana.M, 2013) بدراسة لمعرفة تأثير التعب والاندفاعية ومستوى الطموح والدافعية على تحمل الإحباط لدى عينة من طلاب الجامعة برومانيا تخصص علم نفس، بلغ عددهم (٦٠) طالباً تراوحت أعمارهم ما بين (١٩ – ٢٣) عاماً، وكان من أهم نتائج هذه الدراسة أن التعب أثر بشكل دال إحصائياً على تحمل الإحباط لدى الطلاب وكذلك ارتبط مستوى الطموح بالقدرة على تحمل الإحباط.

وسعت دراسة وايلد (wilde ,2012) إلى الكشف عن العلاقة بين عدم تحمل الإحباط والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، وتم تطبيق مقياس عدم تحمل الإحباط والذي يتكون من (٢٨) بنداً موزعة على (٤) مقاييس فرعية (الجدارة، عدم الراحة، عدم التحمل الانفعالي، الإحباط الأكاديمي) على عينة من طلاب الجامعة بلغ حجمها (١٠٥) طلاب، وكان من أهم نتائج الدراسة أن الطلاب الذين حصلوا على درجات منخفضة في مقياس عدم تحمل الإحباط كانوا الأعلى درجات على مستوى الكلية.

أما دراسة ياو (Yao,2010) فقد هدفت إلى التعرف على تأثير محفزات الضغط العصبي المختلفة على قدرة طالبات الجامعة على تحمل الإحباط، وتكونت عينة الدراسة من (١٤٥) طالبة من الجامعات لأداء أربعة تدريبات مختلفة من البرامج والتمارين الرياضية لقياس درجة تحمل الإحباط بعد التحفيز أثناء الإجهاد، ولتطبيق هذه الدراسة استخدمت الأدوات التالية: مقياس تحمل الإحباط، ويشمل ثلاثة أبعاد وهي: توجه العمل، والتحدي بهمة، والمشاعر العاطفية، ومن أبرز نتائج الدراسة أن مستوى تحمل الإحباط لدى طالبات الجامعات اللاتي يتمتعن برباطة الجأش يزداد بشكل كبير مع تزايد محفزات الضغط العصبي، بينما يتباين مستوى تحمل الإحباط لدى الطالبات سريعات الغضب واللاتي يملن للتفاؤل وذوات المزاج الكئيب مع زيادة محفزات الضغط، لكن التباين لم يكن كبيرًا. كما ازدادت القدرة على تحمل الإحباط لدى الطالبات سريعات الغضب والمتفائلات بشكلٍ سريع عند تعرضهن لضغط عصبي كثيف.

وهدفت دراسة أبو النور و محمد (٢٠٠٦) إلى التعرف على الفروق بين الذكور والإناث في تحمل الإحباط وطبيعة العلاقة الارتباطية بين تحمل الإحباط وكل من خواء المعنى والطموح، وبعض أساليب المعاملة الوالدية، والتعرف على بعض العوامل الكامنة وراء زيادة المقدرة على تحمل الإحباط، ولتحقيق هذه الأهداف قام الباحثان بتصميم مقياس تحمل الإحباط الذي تكون في صورته النهائية من (٤٢) بنداً، وطبقت أدوات البحث على عينة قوامها (٣٧٠) فرداً منهم (٢٠٦) من الذكور، (١٦٤) من الإناث من طلبة كلية التربية –جامعة المنيا– وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات كل من الذكور والإناث في تحمل الإحباط لصالح الذكور، ووجود علاقة ارتباطية دالة موجبة بين تحمل الإحباط وكل من: الاستقلال – التقييد والطموح، في حين وجدت علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين تحمل الإحباط وكل من: خواء المعنى، الحماية، الإهمال، التسلط، التسامح لدى عينة البحث.

وسعت دراسة مرقص (٢٠٠٥) إلى التعرف على العلاقة بين القدرة على تحمل الإحباط وتحقيق الذات لدى عينة من المراهقين، وطبقت الدراسة على عينة مكونة من (٣٠٠) مراهقٍ، (١٥٠) من الذكور، و(١٥٠) من الإناث من طلاب وطالبات المدارس الثانوية والجامعة، ولتطبيق

هذه الدراسة استخدمت الباحثة الأدوات التالية: تحمل الإحباط وهو من إعداد الباحثة، ومقياس التوجه الشخصي وتحقيق الذات، ومقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي، ومن أبرز نتائج الدراسة وجود علاقة موجبة دالة بين القدرة على تحمل الإحباط وتحقيق الذات، ووجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث على أبعاد مقياس القدرة على تحمل الإحباط لصالح الإناث.

تعقيب على الدراسات السابقة:

هدفت الدراسات السابقة ذات العلاقة بالدراسة الحالية إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين التوجه نحو المستقبل وبعض المتغيرات الأخرى، وكذلك تحمل الإحباط في علاقته ببعض المتغيرات النفسية غير أنها لم تدرس طبيعة العلاقة بين التوجه نحو المستقبل وتحمل الإحباط وهذا ما يميز الدراسة الحالية، حيث تُعد الدراسة الحالية كونها الأولى –في حدود علم الباحث– التي تتناول موضوع التوجه نحو المستقبل في علاقته بتحمل الإحباط لدى طلاب الجامعة، وعليه فإن الدراسة الحالية تأتي لمحاولة سد الفجوة في هذا المجال. وتلقي الضوء على طلاب الجامعة وتوجهاتهم المستقبلية وعلاقة ذلك بتحملهم للإحباط، وإمكانية التنبؤ بتحملهم للإحباط من خلال معرفة اتجاهاتهم نحو المستقبل، كما اختلفت الأدوات المستخدمة في الدراسات السابقة من دراسة لأخرى بما يخدم هدف تلك الدراسات؛ فبعض هذه الدراسات استخدمت أدوات سابقة ودراسات أخرى اعتمد الباحثون فيها على أدوات من إعدادهم، أما في الدراسة الحالية فقام الباحث بإعداد أداة لقياس التوجه نحو المستقبل ليكون ذلك أحد الإسهامات في إثراء المكتبة العربية بالاختبارات والمقاييس النفسية، كما تباينت المناهج المتبعة في الدراسات السابقة واتبع الباحث في الدراسة الحالية المنهج الوصفي كونه مظلة واسعة ومرنة تتضمن عددًا من المناهج والأساليب الفرعية المساعدة، وأسفرت نتائج الدراسات السابقة عن نتائج كثيرة، غير أنها لم تتطرق لدراسة العلاقة بين التوجه نحو المستقبل وتحمل الإحباط، ولم تحسم الجدل حول الفروق في التوجه نحو المستقبل وتحمل الإحباط بين التخصصات الدراسية المختلفة للطلاب، ولهذا تحاول الدراسة الحالية توضيح ذلك.

كما استفاد الباحث من الدراسات السابقة في إثراء الإطار النظري للدراسة الحالية. واختيار أدوات الدراسة المناسبة بعد تقنينها بما يتناسب مع موضوع وأهداف وخصائص عينة الدراسة الحالية.

فروض الدراسة:

١- لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين التوجه نحو المستقبل وتحمل الإحباط لدى أفراد عينة الدراسة.

٢- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الطلاب في التوجه نحو المستقبل وتحمل الإحباط تبعاً لمتغير التخصص الدراسي.

٣- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الطلاب في التوجه نحو المستقبل وتحمل الإحباط تبعاً لمتغير المستوى الدراسي.

٤- تسهم أبعاد مقياس التوجه نحو المستقبل في التنبؤ بالدرجة الكلية لتحمل الإحباط.

منهجية الدراسة واجراءاتها:

منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي الفارق وذلك بغرض التعرف على الارتباط بين التوجه نحو المستقبل وتحمل الإحباط وكذلك معرفة الفروق بين قسم علم النفس وقسمي الكيمياء والفيزياء في كل من التوجه نحو المستقبل وتحمل الإحباط وأيضا معرفة الفروق بين المستويات العليا والدنيا.

العينة الاستطلاعية:

تكونت العينة الاستطلاعية من (١٠٠) طالباً من طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بمتوسط عمري قدرة (١٩) عاماً وذلك بغرض التحقق من الشروط السيكومترية لمقاييس الدراسة الحالية.

العينة الأساسية:

تكونت عينة الدراسة من (٣٥٧) طالباً من جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية –وهي العينة المتاحة للباحث– وذلك بواقع (١٨٣) طالباً بقسم علم النفس بكلية العلوم الاجتماعية والذي يمثل التخصص الإنساني، و(١٧٤) طالباً بقسمي الكيمياء والفيزياء بكلية العلوم والذي يمثل التخصص العلمي. وفيما يلي توضيح لخصائص العينة من حيث توزيعها على التخصص الدراسي والمستويات الدراسية:

جدول (١) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً للتخصص الدراسي

التخصص		التكرار	النسبة
إنساني	علم النفس	١٨٣	%٥١,٢٦
علمي	كيمياء	٩٥	%٢٦,٦١
	فيزياء	٧٩	%٢٢,١٣
المجموع		٣٥٧	%١٠٠

جدول (٢) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً للمستوى الدراسي

المستوى		التكرار	النسبة
المستويات الدنيا	الأول	٤٧	%١٣,٢
	الثاني	٤٥	%١٢,٦
	الثالث	٤٩	%١٣,٧
	الرابع	٣٩	%١٠,٩
المستويات العليا	الخامس	٣٧	%١٠,٤
	السادس	٣٧	%١٠,٤
	السابع	٥٨	%١٦,٢
	الثامن	٤٥	%١٢,٦
المجموع		٣٥٧	%١٠٠

من خلال الجدول السابق يتضح أن أفراد عينة الدراسة تم تقسيمها حسب المستوى الدراسي إلى مجموعتين:

– **المستويات الدنيا**: وتتضمن المستويات الدراسية من الأول إلى الرابع حيث بلغ عدد طلاب المستوى الأول (٤٧) طالباً ونسبتهم (١٣,٢%) أما طلاب المستوى الثاني فعددهم (٤٥) طالباً ونسبتهم (١٢,٦%)، وطلاب المستوى الثالث وعددهم (٤٩) طالباً ونسبتهم (١٣,٧%)، وطلاب المستوى الرابع وعددهم (٣٩) طالباً ونسبتهم (١٠,٩%)

– **المستويات العليا**: وتتضمن المستويات الدراسية من الخامس إلى الثامن حيث بلغ عدد طلاب المستوى الخامس (٣٧) طالباً ونسبتهم (١٠,٤%)، أما طلاب المستوى السادس فعددهم (٣٧) طالباً ونسبتهم (١٠,٤%)، وطلاب المستوى السابع وعددهم (٥٨) طالباً ونسبتهم (١٦,٢%)، وطلاب المستوى الثامن وعددهم (٤٥) طالباً ونسبتهم (١٢,٦%).

جدول (٣) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة على المستويات (العليا – الدنيا)

م	التكرار	النسبة
المستويات الدنيا	١٨٠	%٥٠,٤
المستويات العليا	١٧٧	%٤٩,٦
المجموع	٣٥٧	%١٠٠

أدوات الدراسة:

أ– مقياس التوجه نحو المستقبل (إعداد: الباحث).

نظراً لعدم وجود مقياس مناسب للتوجه نحو المستقبل يتلأم مع أهداف الدراسة الحالية لذا قام الباحث بإعداد مقياس للتوجه نحو المستقبل بعد الاطلاع على التراث النفسي وبعض الدراسات والمقالات والكتب التي تناولت التوجه نحو المستقبل، على سبيل المثال: نادر فتحي قاسم (٢٠١٤)، هناء خالد الصقر (٢٠١١)، قيس محمد علي (٢٠١٠)، Harter,1982، سعيد بن رفعان العجمي (٢٠١٥)، أحمد السيد علي (٢٠١١) Santilli, S., Ginevra, M. C., Sgaramella, T. M., Nota, L., Ferrari, L., & Soresi, S. (2017) وكان نتاج ذلك قيام الباحث

بإعداد مقياس مكون من (٢٥) عبارة تم توزيعها على أربعة أبعاد ثم عرض المقياس في صورته الأولية على عشرة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس بقسم علم النفس بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية للحكم على مدى ملاءمة عبارات المقياس لما وضع لقياسه، وكذلك لمعرفة السلامة اللغوية لصياغة العبارات ووضوحها وإمكانية إضافة أو حذف أو تعديل ما يرونه مناسباً، وبعد ذلك تم الإبقاء على العبارات التي حصلت على نسبة اتفاق (٨٥%) من المحكمين، وحذف العبارات التي كانت نسبة الاتفاق عليها أقل من ذلك، وفي النهاية وصلت عدد عبارات المقياس (٢٢) عبارة تم توزيعها على أربعة أبعاد، هي: بعد القدرة على التخطيط للمستقبل (٥) عبارات، بعد إدراك أهمية الوقت (٥) عبارات، بعد إدراك أهمية المستقبل (٥) عبارات، بعد توقع المستقبل (٧) عبارات. وهناك خمسة بدائل للإجابة على عبارات المقياس هي (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة)، ودرجاتها كالتالي على الترتيب (٥، ٤، ٣، ٢، ١) وأعلى درجة يحصل عليها الفرد على عبارات المقياس (١١٠) درجة، وأقل درجة يحصل عليها الفرد على المقياس هي (٢٢) درجة، وعبارات المقياس مصاغة في الاتجاه الإيجابي ما عدا العبارات أرقام (٦، ١٢،١٣، ١٥، ١٩، ٢١) فهي في الاتجاه السلبي.

صدق المقياس: قام الباحث بحساب صدق المقياس من خلال كل من: صدق الاتساق الداخلي وصدق التحليل العاملي. ويمكن توضيح ذلك من خلال التالي:

١- صدق الاتساق الداخلي: قام الباحث بحساب صدق الاتساق الداخلي للمقياس من خلال تطبيقه على عينة مكونة من (١٠٠) طالبٍ، ويمكن توضيح ذلك من خلال الآتي:

جدول (٤) يوضح ارتباط درجة البند بالدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه (ن= ١٠٠)

مقياس التوجه نحو المستقبل			
القدرة على التخطيط للمستقبل		إدراك أهمية الوقت	
البند	معامل الارتباط بدرجة البعد	البند	معامل الارتباط بدرجة البعد
٤	٠,٥٢٤**	٣	٠,٧٢٣**
٨	٠,٥١٤**	٧	٠,٦٣٦ **
١٣	٠,٦٥٧**	١٠	٠,٣٦٣**
١٦	٠,٤٧٤**	١٤	٠,٣٢٤**

مقياس التوجه نحو المستقبل			
٢١	٠,٧٠٧**	١٧	٠,٢٣٩ *
إدراك أهمية المستقبل		توقع المستقبل	
البند	معامل الارتباط بدرجة البعد	البند	معامل الارتباط بدرجة البعد
٢	٠,٥١٨**	١	٠,٣٠٣**
٦	٠,٤٦٢**	٥	٠,٥٧٦ **
١١	٠,٥٤٢**	٩	٠,٤٦٥**
٢٠	٠,٥١١**	١٢	٠,٦٥٤ **
٢٢	٠,٥٥١**	١٥	٠,٥١٦**
		١٨	٠,٤٣٢**
		١٩	٠,٦٤٦**

* دال عند مستوى (٠,٠٥) **دال عند مستوى (٠,٠١)

٢- صدق التحليل العاملي: قام الباحث بحساب صدق التحليل العاملي للمقياس باستخدام طريقة المكونات الأساسية، حيث أجرى تدوير مائل للعوامل من الدرجة الثانية باستخدام أسلوب كوارتيماس وكايزر، ويمكن توضيح نتائج التحليل العاملي من خلال الجدول التالي:

جدول (٥) يوضح تشبعات البنود على العوامل المستخلصة لمقياس التوجه نحو المستقبل (ن= ١٠٠)

البند	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	الشيوع
١	٠,٧٧٤	٠,٠٩٧	٠,١٤٩	٠,١٠٠	٠,٣١٢
٢	-٠,٠٣٦	٠,٥٤٣	-٠,٠٥٧	-٠,١٠٩	٠,٣١١
٣	-٠,٠٦٩	٠,٠٢٧	٠,٦٧٢	-٠,١٣٢	٠,٤٧٥
٤	٠,٠٧٧	٠,٠٩٣	-٠,٢٨١	٠,٦٨٧	٠,٤٦٥
٥	٠,٦٨٧	٠,١٦٢	-٠,٢٥٥	٠,٢٣١	٠,٥٧٠
٦	٠,٢٥٧	٠,٥٧٢	٠,٠٨٧	٠,٠٦٤	٠,٥٠٨
٧	-٠,٠٦٢	٠,١٧٢	٠,٦٢٠	٠,٢٥٨	٠,٤٨٥
٨	٠,٢٣١	٠,١٤٩	٠,١٠٧	٠,٥٤١	٠,٥٥٨
٩	٠,٦٦٧	٠,٢٣١	٠,١٨٠	-٠,٢٠٦	٠,٦٣٦
١٠	٠,٠٣٦	٠,٠٠١	٠,٧١٤	٠,١٩٢	٠,٥٤٨
١١	٠,١٠٣	٠,٥٢٢	٠,١٦٧	٠,٠٤٥	٠,٣١٢
١٢	٠,٦٣٧	-٠,٢٢٠	-٠,١٨١	٠,٢٤٢	٠,٥٤٦
١٣	٠,٠٧٤	٠,١٤٧	٠,٠٣٣	٠,٥٤١	٠,٥١٨
١٤	٠,٠١٥	٠,٢٤٢	٠,٤٤٥	٠,٢٩١	٠,٣٩٩

البند	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	الشيوع
١٥	٠,٦٣٢	٠,٢٦٢-	٠,٢٤٨	٠,٢٠٨	٠,٦٤١
١٦	٠,٠٤٤	٠,٢٥٢	٠,٢٠٤	٠,٥٠٦	٠,٤٠٧
١٧	٠,١٩٢	٠,٠٣٨-	٠,٥١٦	٠,٠١٥-	٠,٤٠٦
١٨	٠,٤٦٤	٠,٢٩٥	٠,٢٧٠	٠,٠٨٠	٠,٣٧٢
١٩	٠,٧٣٢	٠,٢١٧	٠,٢١٥-	٠,١٧١-	٠,٦٥٨
٢٠	٠,٢٠٤-	٠,٣٤٩	٠,١٣٨	٠,٢٦٢	٠,٢٥٢
٢١	٠,٢٩٥	٠,٢٨٥	٠,١١٥-	٠,٧٣٨	٠,٧٣٥
٢٢	٠,٠٢٧-	٠,٥٨٦	٠,٢٥٢	٠,١٨١	٠,٤٤٠
	الجذرالكامن = ٣,١٤١نسبة التباين الكلي =١٤,٢٧٨	الجذرالكامن = ٢,٧٢٥نسبة التباين الكلي =١٢,٣٨٤	الجذرالكامن =٢,٥٠٦نسبة التباين الكلي =١١,٣٨٩	الجذرالكامن = ٢,١٨٤نسبة التباين الكلي =٩,٩٢٨	

يتضح من الجدول السابق أن التحليل العاملي لبنود مقياس التوجه نحو المستقبل أسفر عن استخلاص أربعة عوامل:

- العامل الأول: تشبع عليه سبعة بنود وجميعها ذات تشبعات موجبه دالة، وتراوحت قيم التشبعات ما بين (٠,٤٦٤، ٠,٧٤٧)، وكانت قيمة الجذر الكامن لهذا العامل تساوي (٣,١٤١)، ونسبة التباين الكلي (١٤,٢٧٨)، ويمكن تسمية هذا العامل باسم (توقع المستقبل).
- العامل الثاني: تشبع عليه خمسة بنود وجميعها ذات تشبعات موجبة دالة، وتراوحت قيم التشبعات ما بين (٠,٣٤٩، ٠,٥٨٦)، وكانت قيمة الجذر الكامن لهذا العامل تساوي (٢,٧٢٥)، ونسبة التباين الكلي (١٢,٣٨٤)، ويمكن تسمية هذا العامل باسم (إدراك أهمية المستقبل).
- العامل الثالث: تشبع عليه خمسة بنود وجميعها ذات تشبعات موجبة دالة، وتراوحت قيم التشبعات ما بين (٠,٤٤٥، ٠,٧١٤)، وكانت قيمة الجذر الكامن لهذا العامل تساوي (٢,٥٠٦)، ونسبة التباين الكلي (١١,٣٨٩)، ويمكن تسمية هذا العامل باسم (إدراك أهمية الوقت).

- العامل الرابع: تشبع عليه خمسة بنود وجميعها ذات تشبعات موجبة دالة، وتراوحت قيم التشبعات ما بين (٠,٥٠٦، ٠,٧٣٨)، وكانت قيمة الجذر الكامن لهذا العامل تساوي (٢,١٨٤)، ونسبة التباين الكلي (٩,٩٢٨)، ويمكن تسمية هذا العامل باسم (القدرة على التخطيط للمستقبل).

ثبات المقياس: قام الباحث بحساب ثبات مقياس التوجه نحو المستقبل باستخدام معامل ألفا كرونباخ، والتجزئة النصفية من خلال تطبيقه على عينة الاستطلاعية التي تم ذكرها. ويمكن توضيح ذلك من خلال الآتي:

جدول (٦) يوضح معاملات الثبات لمقياس التوجه نحو المستقبل بطريقة (ألفا كرونباخ – التجزئة النصفية) (ن=١٠٠)

البعد	عدد العبارات	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية سبيرمان_ براون
القدرة على التخطيط للمستقبل	٥	٠,٧٢١	٠,٧١٢
إدراك أهمية الوقت	٥	٠,٦٧٥	٠,٦٢٢
إدراك أهمية المستقبل	٥	٠,٦٥٥	٠,٦٤٠
توقع المستقبل	٧	٠,٦٥٩	٠,٦٤٨
المقياس بشكل عام	٢٢	٠,٨٠٤	٠,٧٩٥

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الثبات لمقياس التوجه نحو المستقبل مرتفعة وهذا مؤشر على ثبات المقياس.

ب– مقياس تحمل الإحباط (إعداد: أبو النور ومحمد، ٢٠٠٦)

يتكون هذا المقياس من (٤٢) عبارة موزعة على أربعة أبعاد هي: الاستعداد لمواجهة الإحباط (١١) عبارة، تحمل ظروف الحياة (١٠) عبارات، تحمل الألم والمعاناة (١٠) عبارات، تحمل الأهداف الفاشلة (١١) عبارة. وهناك ثلاثة بدائل للإجابة على عبارات المقياس هي (معترض، لا أدري، موافق) ودرجاتها كالتالي على الترتيب (١، ٢، ٣) وأعلى درجة يحصل عليها الفرد على عبارات المقياس (١٢٦) درجة، وهي تشير إلى مستوى عال من تحمل الإحباط، وأقل درجة يمكن أن يحصل عليها الفرد على المقياس هي (٤٢) درجة، وهي تشير إلى مستوى منخفض جداً من تحمل الإحباط. وعبارات المقياس مصاغة في الاتجاه الإيجابي ما عدا العبارات أرقام (١،

٢، ٦،٩، ١٠، ١٢، ١٧، ١٨، ١٩، ٢١، ٢٤، ٢٥، ٢٦، ٢٨، ٣٠، ٣٣، ٣٨، ٤٠) فهي في الاتجاه السلبي. وقام الباحثان معدًّا المقياس بحساب صدق المقياس بعدة طرق؛ الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية للمقياس، وكانت جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١)، كما تم حساب صدق عاملي للمقياس وأسفر عن أربعة عوامل تراوحت الجذور الكامنة لها ما بين (٢,٠١، ٩,٦٦)، كما كانت نسبة التباين لهذه العوامل ما بين (٥٦. ٤%، ٩٥. ٢١%)، كذلك قام معدًّا المقياس أيضاً بحساب صدق الارتباط بالمحك له وكان معامل الارتباط (٨٣,٠) وذلك من خلال عينة قوامها (١٥١) فرداً من طلبة جامعة المنيا بمصر بواقع (٦٩) من الذكور، (٨٢) من الإناث.

كما قام معدا المقياس بحساب ثبات المقياس من خلال تطبيقه أيضاً على عينة قوامها (١٥١) من طلبة الجامعة بواقع (٦٩) من الذكور، (٨٢) من الإناث وذلك بالطرق الآتية: إعادة التطبيق، وكان معامل الارتباط بين التطبيق الأول والثاني (٨٩,٠)، ومعامل ألفا (٨٧,٠)، التجزئة النصفية وكان معامل الثبات بعد التصحيح بمعادلة سبيرمان – براون (٩٠,٠).

صدق المقياس في الدراسة الحالية: قام الباحث بحساب صدق المقياس من خلال كل من صدق الاتساق الداخلي، والصدق التمييزي عن طريق المقارنة الطرفية. ويمكن توضيح ذلك من خلال التالي:

١– صدق الاتساق الداخلي: قام الباحث بحساب صدق الاتساق الداخلي للمقياس من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (١٠٠) طالبٍ، ويمكن توضيح ذلك من خلال الآتي:

جدول (٧) يوضح ارتباط درجة البند بالدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه (ن= ١٠٠)

مقياس تحمل الإحباط			
تحمل الألم والمعاناة		الاستعداد لمواجهة الإحباط	
معامل الارتباط بدرجة البعد	البند	معامل الارتباط بدرجة البعد	البند
٠,٥٥٩**	٢٢	٠,٢١٢*	١
٠,٤٩١**	٢٣	٠,٢٩٠**	٢
٠,٥٠٥**	٢٤	٠,٣٤٢**	٣

مقياس تحمل الإحباط			
٠,٣٧٣**	٢٥	٠,٢٥٣ *	٤
٠,٥٢٦**	٢٦	٠,٢٢٦*	٥
٠,٤٥١**	٢٧	٠,٤٨٥**	٦
٠,٤٧١**	٢٨	٠,٣٥٠**	٧
٠,٤٩٦**	٢٩	٠,٢٩٣**	٨
٠,٥١٢**	٣٠	٠,٤٢٤**	٩
٠,٤٢٤**	٣١	٠,٢٨٧**	١٠
تحمل الأهداف الفاشلة		٠,٣٩١**	١١
معامل الارتباط بدرجة البعد	البند	تحمل ظروف الحياة	
٠,٣٨٢**	٣٢	معامل الارتباط بدرجة البعد	البند
٠,٣٠٩**	٣٣	٠,٤٦٣**	١٢
٠,٤٥٥**	٣٤	٠,٣٣٠**	١٣
٠,٤٩٠**	٣٥	٠,٢١٠*	١٤
٠,٥٩٤**	٣٦	٠,٤٤١**	١٥
٠,٥١٣**	٣٧	٠,٢٨٦**	١٦
٠,٢٤٥*	٣٨	٠,٣٧٤**	١٧
٠,٤٤٧**	٣٩	٠,٤٤٤**	١٨
٠,٢٨١**	٤٠	٠,٣١٧**	١٩
٠,٦١١**	٤١	٠,٢٧٦**	٢٠
٠,٤٤٧**	٤٢	٠,٢٧٩**	٢١

* دال عند مستوى (٠,٠٥) **دال عند مستوى (٠,٠١)

٢- الصـــدق التمييزي عن طريق المقارنة الطرفية: قام الباحث بترتيب الدرجات الكلية لأفراد العينة الاســـتطلاعية، (١٠٠) طالبٍ على مقياس تحمل الإحباط ترتيباً تنازلياً، وتم تحديد الأرباعي الأعلى (٢٧%) والأرباعي الأدنى (٢٧%) من درجات العينة، وتم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية للدرجات وحساب قيمة (ت)، واختبار مستوى الدلالة كما يلي:

جدول (٨) يوضح دلالة الفروق بين المجموعتين (الأعلى / الأدنى) على مقياس تحمل الإحباط (ن= ١٠٠)

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	مستوى الدلالة
الأعلى	٣٠	٩٩,١٠٠	٣,٩٧٧٠٩	-٢٦,٧٩٥	٠,٠٠٠
الأدنى	٣٢	٧٦,٤٠٦٣	٢,٥٨٨٥٥		

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١) وهذا يؤكد على أن المقياس يتميز بدرجة مقبولة من الصدق، كما أن هذا النوع من الصدق يُعد تأكيداً على صدق معد المقياس.

ثبات المقياس: قام الباحث بحساب ثبات مقياس تحمل الإحباط باستخدام معامل ألفا كرونباخ، والتجزئة النصفية من خلال تطبيقه على عينة الاستطلاعية التي تم ذكرها. ويمكن توضيح ذلك من خلال الآتي:

جدول (٩) يوضح معاملات الثبات لمقياس تحمل الإحباط بطريقة (ألفا كرونباخ – التجزئة النصفية) (ن= ١٠٠)

البعد	عدد العبارات	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية سبيرمان براون
الاستعداد لمواجهة الإحباط	١١	٠,٦٣٧	٠,٦١٧
تحمل ظروف الحياة	١٠	٠,٦٥٨	٠,٦٤٦
تحمل الألم والمعاناة	١٠	٠,٦٧٤	٠,٦٥٥
تحمل الأهداف الفاشلة	١١	٠,٧٣٩	٠,٦٤٥
المقياس بشكل عام	٤٢	٠,٨٧٨	٠,٨٢٠

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الثبات لمقياس تحمل الإحباط مرتفعة وهذا مؤشر على ثبات المقياس.

الأساليب الإحصائية:

سوف تستخدم الدراسة الأساليب الإحصائية التالية في اختبار الفرضيات الخاصة بها:

١- معامل ارتباط بيرسون لاختبار الفرض الأول.

٢- اختبار(ت) لعينتين مستقلتين لاختبار الفرضين الثاني والثالث.

٣- اختبار تحليل الانحدار المتعدد لاختبار الفرض الرابع.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

١- نتائج الفرض الأول ومناقشتها:

"لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين التوجه نحو المستقبل وتحمل الإحباط لدى أفراد عينة الدراسة".

وللتحقق من هذا الفرض تم حساب معاملات الارتباط باستخدام طريقة بيرسون بين درجات الطلاب على مقياس التوجه نحو المستقبل ودرجاتهم على مقياس تحمل الإحباط وجاءت النتائج كما يلي:

جدول (١٠) يوضح معاملات الارتباط بين التوجه نحو المستقبل وتحمل الإحباط لدى عينة الدراسة (ن= ٣٥٧)

تحمل الإحباط / التوجه نحو المستقبل	الاستعداد لمواجهة الإحباط	تحمل ظروف الحياة	تحمل الألم والمعاناة	تحمل الأهداف الفاشلة	الدرجة الكلية لتحمل الإحباط
القدرة على التخطيط للمستقبل	٠,٠١٣	٠,٠٠٦	٠,١١١*	٠,١٢٠*	٠,٠١٣
إدراك أهمية الوقت	٠,١١٥*	٠,١٧٢**	٠,١٢١*	٠,١١١*	٠,١٧٩**
إدراك أهمية المستقبل	٠,٢١٢**	٠,١٧٩**	٠,١٠٥*	٠,١٦٤**	٠,٢١١**
توقع المستقبل	٠,٣٠٠**	٠,٠٧٢	٠,٢٥٦**	٠,١٩٦**	٠,٣٠٨**
الدرجة الكلية للتوجه نحو المستقبل	٠,٢٥٨**	٠,١٢٥*	٠,٢٢٠**	٠,٢٠٣**	٠,٢٩٨**

* دال عند مستوى (٠,٠٥) **دال عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من خلال الجدول السابق وجود علاقة موجبة(ضعيفة) دالة إحصائياً بين بعد القدرة على التخطيط للمستقبل وكل من تحمل الألم والمعاناة، وتحمل الأهداف الفاشلة، وكذلك وجود علاقة موجبة (ضعيفة) دالة إحصائياً بين أبعاد التوجه نحو المستقبل، (إدراك أهمية الوقت، إدراك أهمية المستقبل، توقع المستقبل) وبين جميع أبعاد تحمل الإحباط والدرجة الكلية له، كما ارتبطت الدرجة الكلية للتوجه نحو المستقبل بجميع أبعاد تحمل الإحباط والدرجة الكلية له.

كما تبين من نفس الجدول السابق أن قيمة معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لمقياس التوجه نحو المستقبل والدرجة الكلية لمقياس تحمل الإحباط بلغت (٠,٢٩٨)، مما يعني وجود علاقة موجبة ضعيفة (دالة) بين متغيري التوجه نحو المستقبل وتحمل الإحباط.

ويمكن تفسير نتائج الفرض السابق من خلال الآتي:

يعزو الباحث النتيجة السابقة إلى أن التوجه الإيجابي نحو المستقبل يزيد من قدرة الطالب الجامعي على قبول الواقع مع الإبقاء على الرغبة في التغيير ومقاومة الشعور بالإحباط عند مواجهة المهام الصعبة، فالتوجه نحو المستقبل يتيح للفرد إمكانية السيطرة على سلوكه والتخطيط للمستقبل والتفاؤل والأمل والطموح الذي يساعد الإنسان على مواجهة المواقف الصعبة التي تعيق رغباته وأهدافه.

فالفرد الذي لديه مستوى مرتفع من القدرة على تحمل الإحباط يمتلك القدرة على المثابرة من أجل تحقيق طموحاته وأهدافه المستقبلية، ولذلك فالشخص الذي يتصف بالقدرة على تحمل الإحباط يكون أكثر استعداداً لمواجهة المواقف المحبطة والاستعداد للمستقبل، في المقابل نجد أن انخفاض مستوى التوجه نحو المستقبل يؤدي إلى الإحباط والعجز في الوقت الحاضر والتشاؤم من المستقبل.

ونظراً لعدم وجود نتائج دراسات سابقة تؤيد أو تتعارض مع هذه النتيجة فإن ثمة نتائج غير مباشرة تؤيد النتيجة السابقة، منها دراسة أولتان وهيلاند وفاليرز ودفيد Oltean, H. R., Hyland, P., Vallières, F., & David, D. O, 2019) التي كشفت عن وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين تحمل الإحباط وكل من التفاؤل والسعادة، كما أن دراسة طومسون وسكونرت وابرل (Thomson, K. C., Schonert-Reichl, K. A., & Oberle, E. 2015) أكدت على أن الأشخاص ذوي القدرة على تحمل الإحباط يتميزون بالتفاؤل والأفكار الإيجابية نحو حياتهم ومستقبلهم.

٢- نتائج الفرض الثاني ومناقشتها:

"لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الطلاب في التوجه نحو المستقبل وتحمل الإحباط تبعاً لمتغير التخصص الدراسي".

وللتحقق من هذا الفرض قام الباحث باستخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المجموعات المستقلة Independent Sample T-Test وجاءت النتائج كما يلي:

أولاً: النتائج الخاصة بالشق الأول من الفرض وهو "لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الطلاب في التوجه نحو المستقبل تبعاً لمتغير التخصص الدراسي".

الجدول التالي رقم (١١) يتضمن قيمة ودلالة اختبار(ت) لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفروق بين متوسطي درجات مقياس التوجه نحو المستقبل تبعاً لمتغير التخصص الدراسي (إنساني / علمي)

مقياس التوجه نحو المستقبل	التخصص	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	مستوى الدلالة
القدرة على التخطيط للمستقبل	إنساني	١٨٣	١٨,٩٤٥٤	٣,٢١٦٩٣	-٠,٥٢٣	٠,٦٠١
	علمي	١٧٤	١٩,١١٤٩	٢,٨٨٤٧٨		
إدراك أهمية الوقت	إنساني	١٨٣	١٥,٣٤٩٧	٢,٠٢١٣٤	-٢,٥١٨	٠,٠١٢
	علمي	١٧٣	١٥,٨٩٦٠	٢,٠٧١٥٨		
إدراك أهمية المستقبل	إنساني	١٨٣	١٩,٣٩٨٩	٢,٦٢٠٥٩	-١,٢٦٤	٠,٢٠٧
	علمي	١٧٤	١٩,٧٤١٤	٢,٤٩٠٨٦		
توقع المستقبل	إنساني	١٨٣	٢٦,١٤٢١	٣,٩٢٥٣٤	-٠,٥٣٦	٠,٥٩٢
	علمي	١٧٤	٢٦,٣٦٢١	٣,٨٢١٢٩		
الدرجة الكلية لمقياس التوجه نحو المستقبل	إنساني	١٨٣	٧٩,٨٣٦١	٨,٣٩٠٥٦	-١,٤٩٦	٠,١٣٦
	علمي	١٧٣	٨١,١١٥٦	٧,٧٠٨٩٨		

مستوى الدلالة ٠,٠٥

يتضح من خلال الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب التخصص الإنساني وطلاب التخصص العلمي في إدراك أهمية الوقت كبعد من أبعاد التوجه نحو المستقبل وذلك في اتجاه طلاب التخصص العلمي.

والنتيجة السابقة تتعارض مع دراسة الأسدي (٢٠١٧) والتي أكدت نتائجها على عدم وجود فروق دالة إحصائياً في التوجه نحو المستقبل لدى طلبة الجامعة تبعاً لمتغير التخصص الدراسي (إنساني / علمي)، ودراسة عبد المنعم (٢٠٠٨) التي أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين طلاب العلمي والأدبي. ويمكن تفسير وجود فروق دالة في إدراك أهمية الوقت كبعد من أبعاد التوجه نحو المستقبل لصالح طلاب التخصص العلمي إلى أن الدعم والتحفيز الذي يتلقاه طلاب التخصصات العلمية من الأسرة والمحيطين بهم فيما يتعلق بمدى أهمية تخصصهم في الوقت الحالي وأيضاً في المستقبل وتوفر فرص عمل لهم فهذا ينعكس بصورة إيجابية على توجههم نحو

المستقبل واستثمارهم الأمثل للوقت وكيفية إدارته؟ وهذا ما عبر عنه بعض الطلاب في التخصصات العلمية.

ثانياً: النتائج الخاصة بالشق الثاني من الفرض وهو "لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الطلاب في تحمل الإحباط تبعاً لمتغير التخصص الدراسي ".

الجدول التالي رقم (١٢) يتضمن قيمة ودلالة اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفروق بين متوسطي درجات مقياس تحمل الإحباط تبعاً لمتغير التخصص الدراسي (إنساني / علمي)

مقياس تحمل الإحباط	التخصص	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	مستوى الدلالة
مواجهة الإحباط	إنساني	١٨٣	٢١,٤٠٤٤	٣,٠٢٠١٥	-١,٣٤٧	٠,١٧٩
	علمي	١٧٤	٢١,٨٣٣٣	٢,٩٩٥٣٤		
تحمل ظروف الحياة	إنساني	١٨٣	٢٠,٠٧٦٥	٣,٠٠٨١٧	-٢,١٣٧	٠,٠٣٣
	علمي	١٧٣	٢٠,٧٠١١	٢,٤٧٣٥١		
تحمل الألم والمعاناة	إنساني	١٨٣	٢١,١٤٧٥	٢,٨١٩٦٩	-١,١٤٠	٠,٢٥٥
	علمي	١٧٤	٢١,٤٨٨٥	٢,٨٢٧٨٩		
تحمل الأهداف الفاشلة	إنساني	١٨٣	٢٤,٠٩٢٩	٣,٢٩٧٨٧	-٠,٤٠٦	٠,٦٨٥
	علمي	١٧٤	٢٤,٢٣٥٦	٣,٣٣٩٥٠		
الدرجة الكلية لمقياس تحمل الإحباط	إنساني	١٨٣	٨٦,٧٢١٣	٧,٣٩٧٢٠	-٢,٠١٣	٠,٠٤٥
	علمي	١٧٣	٨٨,٢٥٨٦	٧,٠١١٧٠		

مستوى الدلالة ٠,٠٥

يتضح من خلال الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحمل ظروف الحياة بين طلاب التخصص الإنساني وطلاب التخصص العلمي في اتجاه طلاب التخصص العلمي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية لمقياس تحمل الإحباط بين طلاب التخصص الإنساني وطلاب التخصص العلمي في اتجاه طلاب التخصص العلمي.

ويمكن تفسير نتائج الفرض السابق من خلال الآتي: إن معظم المقررات التي تدرس لطلاب التخصصات العلمية تتميز بالصعوبة إلى حدٍّ ما مقارنة بالتخصصات الإنسانية، فهي تحتاج إلى بذل جهد مضاعف من الطلاب والحضور المستمر والتركيز والانتباه الشديد؛ نظراً للأجزاء العملية التي تُعطى لهم في المختبرات، وكذلك الدراسة باللغة الإنجليزية لأغلب المقررات كل ذلك يحتاج من

الطلاب أن يتحملوا تلك الضغوط الدراسية للاستمرار والتفوق الدراسي، لذلك فإن من شأن طبيعة دراستهم أنها تزيد من قوة تحملهم النفسي ودرجة المثابرة لديهم وهذا ما أدى إلى زيادة درجة تحملهم للإحباطات مقارنة بطلاب التخصصات الإنسانية. فطلاب التخصصات العلمية يتوقعون أيضاً مستقبلاً جيداً لهم مقارنة بالتخصصات الإنسانية، وهذا يعمل على تحفيزهم وزيادة دافعتهم وإقبالهم على الحياة، بالإضافة إلى ذلك فإن تعرضهم للمواقف الاجتماعية المختلفة من خلال وجودهم بالمختبرات العملية يؤثر ذلك على شخصياتهم وسلوكياتهم.

٣- نتائج الفرض الثالث ومناقشتها:

"لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الطلاب في التوجه نحو المستقبل وتحمل الإحباط تبعاً لمتغير المستوى الدراسي".

وللتحقق من هذا الفرض قام الباحث باستخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المجموعات المستقلة Independent Sample T-Test وجاءت النتائج كما يلي:

جدول (١٣) يوضح دلالة الفروق بين المستويات الدراسية الدنيا والعليا على مقياس التوجه نحو المستقبل

مقياس التوجه نحو المستقبل	المستوى الدراسي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	مستوى الدلالة
القدرة على التخطيط للمستقبل	المستويات الدنيا	١٨٠	١٨,٩٧٢٢	٣,١٠٧٨٠	٠,٣٤٧-	٠,٦٢٩
	المستويات العليا	١٧٧	١٩,٠٨٤٧	٣,٠١١٠٩		
إدراك أهمية الوقت	المستويات الدنيا	١٧٩	١٥,٧٧٠٩	٢,٢١٥٣٨	١,٤٣٦	٠,١٥٢
	المستويات العليا	١٧٧	١٥,٤٥٧٦	١,٨٨٥٨٥		
إدراك أهمية المستقبل	المستويات الدنيا	١٨٠	١٩,٨١١١	٢,٥١٢٠٧	١,٨٣١	٠,٠٦٨
	المستويات العليا	١٧٧	١٩,٣١٦٤	٢,٥٩١٨٢		
توقع المستقبل	المستويات الدنيا	١٨٠	٢٦,٦١١١	٤,٠٠١٩٤	١,٧٨٦	٠,٠٧٥
	المستويات العليا	١٧٧	٢٥,٨٨١٤	٣,٧٠٨٤٩		
الدرجة الكلية لمقياس التوجه نحو المستقبل	المستويات الدنيا	١٧٩	٨١,١٦٧٦	٨,١٤٠٩٥	١,٦٧١	٠,٠٩٦
	المستويات العليا	١٧٧	٧٩,٧٤٠١	٧,٩٧٧٩٧		

مستوى الدلالة ٠,٠٥

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المستويات الدراسية الدنيا والمستويات الدراسية العليا على مقياس التوجه نحو المستقبل بأبعاده المختلفة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الأسدي، ٢٠١٧) والتي أشارت إلى أن الطلاب في المستويات الدراسية المختلفة يتعرضون لنفس الظروف وخبراتهم متقاربة مما أدى ذلك إلى عدم وجود فروق دالة بينهم في التوجه نحو المستقبل، كما أن هناك عوامل أخرى قد يظهر تأثيرها في التوجه نحو المستقبل بشكل واضح غير المستوى الدراسي مثل: مستوى الذكاء، والمستوى الاجتماعي والاقتصادي، ومستوى طموح الفرد، والتوقعات الوالدية.

جدول (١٤) يوضح دلالة الفروق بين المستويات الدراسية الدنيا والعليا على مقياس تحمل الإحباط

مقياس تحمل الإحباط	المستوى الدراسي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	مستوى الدلالة
الاستعداد لمواجهة الإحباط	المستويات الدنيا	١٨٠	٢١,٩٧٧٨	٢,٩٤٠٦٧	٢,٣١٩	٠,٠٢١
	المستويات العليا	١٧٧	٢١,٢٤٢٩	٣,٠٤٥٦٣		
تحمل ظروف الحياة	المستويات الدنيا	١٧٩	٢٠,٤٣٣٣	٢,٥٤٥٨٩	٠,٣٥٩	٠,٧٢٠
	المستويات العليا	١٧٧	٢٠,٣٢٧٧	٢,٩٩٥٢٦		
تحمل الالم والمعاناة	المستويات الدنيا	١٨٠	٢١,٣١١١	٢,٨٨٩٥٧	-٠,٠١٨	٠,٩٨٦
	المستويات العليا	١٧٧	٢١,٣١٦٤	٢,٧٦٥٧٤		
تحمل الاهداف الفاشلة	المستويات الدنيا	١٨٠	٢٤,٢٩٤٤	٣,٣١٠٢١	٠,٧٥٨	٠,٤٤٩
	المستويات العليا	١٧٧	٢٤,٠٢٨٢	٣,٣٢٢٤٩		
الدرجة الكلية لمقياس تحمل الإحباط	المستويات الدنيا	١٧٩	٨٨,٠١٦٧	٧,١٤٠٦٣	١,٤٣٩	٠,١٥١
	المستويات العليا	١٧٧	٨٦,٩١٥٣	٧,٣٢٣٥٨		

مستوى الدلالة ٠,٠٥

يتضح من خلال الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المستويات الدراسية الدنيا والمستويات الدراسية العليا في الاستعداد لمواجهة الإحباط في صالح المستويات الدراسية الدنيا. ويمكن تفسير ذلك إلى أن المستويات الدراسية الدنيا يتعرضون لضغوط دراسية وحياتية أقل من المستويات الدراسية العليا مما يجعلهم ذلك لديهم قدرة على مواجهة تلك الضغوط والإحباطات بدرجة أكبر من المستويات العليا التي تزيد لديهم الاعباء الدراسية والضغوط الحياتية بشكل عام.

٤- نتائج الفرض الرابع ومناقشتها:

"تسهم أبعاد مقياس التوجه نحو المستقبل في التنبؤ بالدرجة الكلية لتحمل الإحباط".

وللتحقق من هذا الفرض قام الباحث باستخدام أسلوب تحليل الانحدار، وذلك بحساب معامل الانحدار الخطي المتعدد Multiple Linear Regression وذلك للوقوف على مدى إمكانية التنبؤ بتحمل الإحباط بمعلومية درجات أبعاد التوجه نحو المستقبل، والجدولان التاليان يوضحان أهم النتائج التي أسفر عنها التحليل الإحصائي للانحدار :

جدول (١٥) يوضح معامل الارتباط المتعدد ومربعه وقيمة التباين ودلالته للتأكد من صلاحية النموذج للتنبؤ بالدرجة الكلية لتحمل الإحباط

المتغيرات المستقلة (المنبئة)	المتغير التابع	العدد	معامل الارتباط المتعدد (R)	R^2	F	مستوى دلالة F
القدرة على التخطيط للمستقبل – إدراك أهمية الوقت– إدراك أهمية المستقبل– توقع المستقبل	تحمل الإحباط	٣٥٧	٠,٣٠٢	٠,٠٩١	٨,٨٢٧	٠,٠٠٠

– يتضح من الجدول السابق أن قيمة معامل الارتباط المتعدد بلغت (٠,٣٠٢) وتفيد بوجود علاقة طردية ضعيفة بين أبعاد مقياس التوجه نحو المستقبل والدرجة الكلية لمقياس تحمل الإحباط، كما اتضح من نفس الجدول أن قيمة مربع معامل الارتباط المتعدد (معامل التحديد) R2 بلغت (٠,٠٩) مما يعني أن هناك نسبة مئوية قدرها (٩%) من تباين درجات الطلاب في مقياس تحمل الإحباط التي يمكن أن تُعزى وتفسر بأبعاد مقياس التوجه نحو المستقبل.

يتضح من الجدول السابق نتائج تحليل تباين الانحدار (قيمة F) والذي من خلاله يتم اختبار دلالة (R2) أن نموذج التنبؤ دال إحصائياً، بمعنى أن المتغيرات المستقلة مجتمعة تسهم في التنبؤ بالمتغير التابع لدى عينة الدراسة بشكل دال إحصائياً، حيث جاءت قيمة (F) دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١). وفيما يلي جدول يوضح مدى قدرة المتغيرات المستقلة (أبعاد التوجه نحو المستقبل) على التنبؤ بالدرجة الكلية لتحمل الإحباط.

جدول (١٦) نتائج تحليل الانحدار (معامل الانحدار– بيتا– ت) لاختبار القوة التنبؤية لأبعاد التوجه نحو المستقبل بالدرجة الكلية لتحمل الإحباط

المتغير التابع	المتغير المنبئ	معامل الانحدار	بيتا	T	مستوى دلالة T
تحمل الإحباط	ثابت الانحدار	٦٥,٧٦٥	—	١٦,١٦٣	٠,٠٠٠
	القدرة على التخطيط للمستقبل	٠,٣٥٢	٠,١٤٩	٢,٤٠١	٠,٠١٧
	إدراك أهمية الوقت	٠,٢٨٥	٠,٠٨١	١,٥٧٣	٠,١١٧
	إدراك أهمية المستقبل	٠,٣١٨	٠,١١٣	١,٩٦٠	٠,٠٥٠
	توقع المستقبل	٠,١٦٧	٠,٠٨٩	١,٥٠٧	٠,١٣٣

– يظهر من الجدول السابق أن قيمة (T) جاءت دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) فأقل في كل من (بعد القدرة على التخطيط للمستقبل، وبعد إدراك أهمية المستقبل) وهذا يدل على أن هذين البعدين لهما إسهام ذو دلالة إحصائية في تفسير نسبة التباين في المتغير التابع (تحمل الإحباط)، وبالتالي تسهم في التنبؤ بالمتغير التابع لدى عينة الدراسة بشكل دال إحصائياً.

أما بقية أبعاد التوجه نحو المستقبل فلا تسهم في التنبؤ بشكل دال إحصائياً في تفسير نسبة التباين في المتغير التابع (تحمل الإحباط)، وبالتالي فهي غير منبئة بالمتغير التابع لدى عينة الدراسة.

ويمكن صياغة معادلة الانحدار للتنبؤ بتحمل الإحباط من خلال أبعاد مقياس التوجه نحو المستقبل كما يلي:

تحمل الإحباط = ٦٥,٨ + ٠,٣٥ × القدرة على التخطيط للمستقبل + ٠,٢٩ × إدراك أهمية الوقت + ٠,٣٢ × إدراك أهمية المستقبل + ٠,١٧ × توقع المستقبل.

ويمكن تفسير النتيجة السابقة إلى أن اهتمام الفرد بالمستقبل والتخطيط للأمور المستقبلية ذات علاقة بمستوى طموح الفرد ودافعيته وشعوره بقيمة وأهمية الحياة، ليس ذلك فحسب بل إن رغبة الشخص في تحقيق ذاته يؤدي به إلى التوجه الإيجابي نحو المستقبل والتخطيط له، وهذ ما أكدت عليه دراسة عبد المنعم (٢٠٠٨)، كما أن التفكير في النتائج والاحتمالات قبل الإقدام على اتخاذ قرارات مستقبلية من شأنه تهيئة الفرد لتحمل أية احباطات يمكن أن تعوق تحقيق أهدافه. فالفرد الذي لديه القدرة على التخطيط للمستقبل يكون لديه تصورات واضحة وقدرة

على طرح البدائل والحلول لأي مشكلة تعترض تحقيق أهدافه التي رسمها لنفسه في الحياة، وهذا ما أدى إلى تنبؤ بعد التخطيط للمستقبل وإدراك أهمية المستقبل بتحمل الإحباط.

التوصيات:

في ظل النتائج التي توصلت اليها الدراسة قام الباحث بهذه التوصيات:

١- الاستفادة من مقياس التوجه نحو المستقبل للتعرف على الطلبة الذين يفتقرون إلى منظور زمن المستقبل لتعديل اتجاهاتهم ورفع مستوى دافعيتهم تجاه المستقبل.

٢- عمل لقاءات دورية مفتوحة بين الأساتذة من جهة وبين الطلبة من جهة أخرى من خلالها يتم طرح الأساتذة لبعض الموضوعات المتعلقة بمستقبل الطلاب وإعطاء النصائح والتوجيهات والإرشادات لهم، والاهتمام بتنمية قدرات الطلبة على استخدام التخطيط والمثابرة وتحمل الإحباط للتغلب على المشكلات المستقبلية التي قد تواجههم.

٣- رفع مستوى التوجه نحو المستقبل لدى الأفراد ويتم ذلك من خلال التأكيد على أهمية المستقبل من خلال وضع الخطط والبرامج المستقبلية بعيدة المدى التي يطمح الأفراد إلى تحقيقها.

المقترحات:

١- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية على عينات مختلفة كالدراسات العليا.

٢- إجراء دراسة عن العلاقة بين التوجه نحو المستقبل ومتغيرات أخرى (تقدير الذات، القلق، التفاؤل والتشاؤم، التفكير الإيجابي).

المراجع:

أحرشاو الغالي (٢٠٠٩). الطفل بين الاسرة والمدرسة: المشروع الشخصي للتلميذ مقاربة سيكولوجية، منشورات علوم التربية ١٩، ١٤١-١٤٨، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء.

أبو الحسن، وليد محمد حسين وإبراهيم، مروة محمد حسن وزهران، محمد حامد عبد السلام (٢٠١٧). التوجه نحو المستقبل في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية لدى عينة من طلاب الجامعة، **مجلة دراسات تربوية واجتماعية**، كلية التربية، جامعة حلوان، المجلد ٢٣، العدد ٤، أكتوبر ٢٠١٧، ص ص ١٢١٧ – ١٢٤٤.

أبو النور، محمد عبد التواب ومحمد، سيد عبد العظيم (٢٠٠٦). تحمل الإحباط في علاقته ببعض المتغيرات النفسية والأسرية لدى عينة من طلبة الجامعة: دراسة إمبيريقية – إكلينيكية، **مجلة كلية التربية**، جامعة الفيوم، العدد الرابع، مارس ٢٠٠٦، ص ص ١٩٥ -٢٥٤.

أحمد، سهير سلمان (٢٠١١). التصورات المستقبلية وعلاقتها بالكرب النفسي لدى الأرامل، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة المستنصرية.

الأسدي، زينب عبد الحسين (٢٠١٧). التوجه نحو المستقبل وعلاقته بالانفتاح على الخبرة لدى طلبة جامعة القادسية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة القادسية.

برقى، ناصر علي محمد أحمد (٢٠٠٨). المشكلات المستقبلية وتدريس التاريخ، ط١، القاهرة، جمهورية مصر العربية.

بن خيرة، سارة (٢٠١٣). تصور مشروع الحياة لدي الطلبة الجامعيين، دراسة ميدانية فى جامعة ورقلة، رسالة ماجستير، غير منشورة جامعة قاصدي مرباح ورقلة، كلية العلوم الاجتماعية.

الجهني، محمد فالح (٢٠٠٩). الدراسات المستقبلية سقف العلم وإشكالات المنهج، **مجلة المعرفة**، العدد ١٧٥، أصدارت جامعة أم القري،١٢-٣٢.

الحفني، عبد المنعم (١٩٩٥). موسوعة مدارس علم النفس، مكتبة مدبولي، القاهرة.

حيدر، ناجي حبش (٢٠١٠). التحمل النفسي وعلاقته ببعض السمات الشخصية لطالبات قسم التربية الرياضية، جامعة الكوفة، **مجلة علوم التربية الرياضية**، ٣ (٢)، ٢٢ – ٥٨.

الخولي، سناء (١٩٧٦). الأسرة والحياة العائلية، الاسكندرية، دار المعرفة الجامعية، مصر.

رحمه، أنطون (٢٠٠٢) "اتجاهات طلبة جامعة الكويت نحو مستقبلهم في مجالات الدراسة والعمل والدخل "**مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس** .المجلد الأول، العدد الثاني ٢٠٠٢ ص ص ١٢٩ – ١٧٠.

الزعبي، إبتسام (٢٠١٤). النظريات المفسرة للسلوك العدواني، متاحه على موقع:

http: //kids.com www.gulf /ar /index.php?action= show _ art&Artcat=3&id=1343

زقاوة، أحمد (٢٠١٣). مستوي إدراك الشباب لمهارات إعداد المشروع الشخصي للحياة على ضوء متغير الجنس والمستوي التعليمى، مؤتمر علم النفس وتحصين الشباب في عصر العولمة، جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية، المجلد الأول،٧١-١٠٦.

شلتز، داون (١٩٨٣). نظريات الشخصية، ترجمة: حمد دلي الكربولي، وعبد الرحمن القيسي، مطبعة جامعة بغداد.

صالح، قاسم حسين (١٩٨٨). الشخصية بين التنظير والقياس، كلية الآداب، جامعة بغداد، مطبعة التعليم العالي.

الطواب، سيد (١٩٩٤). علم النفس الاجتماعي، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

عاقل، فاخر (١٩٧٧). معجم علم النفس، الطبعة الخامسة، دار العلم للملايين، بيروت.

عبد الأحد، خلود بشير (٢٠٠٦) التوجه الزمني وعلاقته بالتنظيم الذاتي للتعلم لدى طلبة معاهدإعداد المعلمين في مدينة الموصل، **مجلة دراسات موصلية**، جامعة الموصل، المجلد (٥)، العدد (١٤)، ص ص ١٣١-١٦٠.

عبد الخالق، أحمد (٢٠١٤). التصورات المستقبلية لمعاهد إعداد المعلمين، **مجلة الدراسات التربوية**، المجلد (٧)، العدد السادس والعشرون، العراق، بغداد.

عبد المنعم، أحمد السيد (٢٠٠٨). دراسة التوجه المستقبلي من حيث علاقته بتحقيق الذات وسمات الشخصية الابداعية لدى عينة من الشباب الجامعي، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة عين شمس.

العجمي، سعيد بن رفعان (٢٠١٥). جودة الحياة وعلاقتها بالتوجه نحو المستقبل لدى طلاب كلية الدراسات العليا بجامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، أطروحة (دكتوره)، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، كلية العلوم الاجتماعية والادارية، قسم علم النفس، ٢٠١٥.

العنزي، يوسف بن سطام (٢٠١٥). الفروق في تحمل الإحباط في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية لدى الاحداث المقيمين في دور الملاحظة (دراسة مقارنة)، **مجلة كلية التربية**، جامعة الازهر، العدد (١٦٢)، الجزء الثاني، يناير ٢٠١٥م.

-الفتلاوي، علي شاكر عبد الائمة (٢٠٠٨) . مدخل إلى سيكولوجية الزمن، المكتبة الوطنية للنشر والتوزيع، بغداد.

الماشي، جميل علوان (١٩٨٨). التوقعات المستقبلية للإدارة الجامعية في العراق في القرن الحادي والعشرين، اطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد.

المالكي، مكتوب كتيب مكتوب (٢٠١٩). التوجه نحو المستقبل وعلاقته بدافعية الانجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية، **مجلة جامعة الملك عبد العزيز**، الآداب والعلوم الإنسانية، المجلد ٢٧، العدد ٦، ص ص ١١٩-١٤٠.

مبروك، كريمان محمود محمد (٢٠١٢). عدم تحمل الإحباط في علاقته بقوة الأنا والهدف في الحياة والمسئولية الاجتماعية لدى المكفوفين، رسالة ماجستسر (غير منشورة)، قسم الصحة النفسية، كلية التربية، جامعة الفيوم.

محمد، سيد عبد العظيم وعبد المنعم، محمد محمد وغريب، زينب عبد الرازق (٢٠١٧). الهدف في الحياة كمنبئ للقدرة على تحمل الإحباط والكفاءة الذاتية لدى عينة من طلبة كلية التربية جامعة الملك فيصل، **المجلة التربوية الدولية المتخصصة**، مجلد (٦)، العدد (٦)، المجموعة الدولية للإستشارات والتدريب.

مرقص، نانسي رسمي (٢٠٠٥). القدرة علي تحمل الإحباط وعلاقته بتحقيق الذات لدى عينة من المراهقين، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة عين شمس.

المنشاوى، عادل محمود (٢٠١٣). التوجه نحو المستقبل ذوي المستويات المختلفة في التنظيم الذاتى والأمل عند الطلاب المعلمين، **مجلة الدراسات التربوية والإنسانية**، المجلد الخامس، العدد الرابع، جزء الأول، ٢٣-٤٨

منصور، حازم علوان (٢٠٠٩). قوة التحمل النفسي (سلسلة محاضرات في علم النفس الرياضي)، كلية التربية، جامعة بغداد.

- Adineh Salarvand, R., & Rezaei Jamalouei, H. (2020). Gratitude to God and spiritual intelligence affecting the increase of frustration tolerance for Iranian students. Islam And Health Journal,5(1),27-34

Anitei.M, Chraif. M&Liliana.M.(2013). Influenc of Fatigue on Impulsiveness, Aspiration Level, Performanc Motivation and Frustration Tolerance Among Young Romanian psychology Students, **procedia-social and Behavioral Sciences**,78, May 630 -634.

Betts.A, Vasse. M, Kaltz. O & Hochberg.M.(2013). Back to the future**:** evolving bacteriophages to increase their effectiveness against the pathogen Pseudomonas aeruginosa PAO1, Evolutionary Applications published by John Wiley & Sons Ltd ,Nov; 6(7)

-Bryan, Angela, (2004). "Relationships Between Future Orientation, Impulsive Sensation Seeking, and Risk Behavior Among Adjudicated Adolescents "**Journal of Adolescent Research,** v19, n4, Jul 2004, pp428-445.

Byrne, Jim.(2006). |The case Against Dilution of REBT: http://neenan-on- gft.blogspot.com/2006_03_01_archive.html.

Cabras, C., & Mondo, M. (2018). Future orientation as a mediator between career adaptability and life satisfaction in university students. **Journal of Career Development**, 45(6), 597-609.

Coon, D.(1988). Essent Tials of Psychology , (2 nded) West Putlis hing Coop.

Dragomir, G. M., Todorescu, L. L., & Greculescu, A. (2011). Adolescents' frustration tolerance for violence-based films. **Procedia-social and behavioral sciences**, 30, 58-62.

Dryden, W. (2014). Irrationalities Related to Low Frustration Tolerance or Short- Range Hedonism**,** Smart Recovery Annual Conference, September, pp 26-28, Washington.

-Harter, S. (1982). The Perceived Competence Scale for Children. Child Development, 53, 87 – 97.

-Ellenberger, H. F. (1958): Aclinical in Troduction to Psychiatric Phenomenlogy and exist entail analysis.

-Frankl, V. E. (1986). The doctor and the soul, New York: Randron House, Inc.

Israel-Cohen, Y., Kashy-Rosenbaum, G., & Kaplan, O. (2016). Acute stress reaction and positive future orientation as predictors of PTSD among Israeli adolescents exposed to missile attacks. **Translational Issues in Psychological Science, 2**(4), 361-370.

-Kagan, L ; Macleod , A.; & Pote, H. (2004). Accessibility of causal Explanations for Future Positive and Negative Events in Adolescents with Anxiety and Depression, **Journal of Clinical psychology.** vol. 11. n 3. (2004). PP 177 – 186

-Katherinehenning.(2014). How to Increase Law frustration Tolerance, Available on line**:** http:// understandingcbt.

Wordpress.com / 2014 / 07 / 10 /how-to-inicrease – low-frustration tolerance.

Lackey, S.(2014) REBT in song: Lessons in Low frustration Tolerance ,Available on line:

frustration – tolerance. −rebt – in-song-lessons-in- low/ albertellis. org// http

-Liu, X. G., Xie, R. Y., Li, Y., Xiong, F., & Li, W. T. (2021). How psychological frustration tolerance and self-esteem influence the association between father absence and hostility in depressed adolescents: a multiple mediation model.

-Luo, S., Zhao, J., & Huang, L. (2016). Improve the College Student Cadre's Frustration Tolerance under the Theory of Positive Psychology.

-Neighbors, C., Larimer, M. E., Markman Geisner, I., & Knee, C. R. (2004). Feeling controlled and drinking motives among college students: Contingent self-esteem as amediator. Self and Identity, 3 (3), 207-224.

−Nizkodubov,A&Evseeva, A.(2015). Planning and Implementation of the Process Aimed at Teaching English to Adult Learners. Mediterranean **Journal of Social Sciences**,16, (2).643-647

Nurmi,J.(1990).How Do Adolescents See Their Future? AReview of the Development of Future

Orientation and planning, Developmental Review ,11,1-59.

Oltean, H. R., Hyland, P., Vallières, F., & David, D. O. (2019). Rational beliefs, happiness and optimism: An empirical assessment of REBT's model of psychological health. International Journal of Psychology, 54(4), 495-500

Pearl, Phil.(2009).Mental toughness and resilience – high Frustration tolerance:

http://www.articlesbase.com / mental- health- articles / mental- toughness- and- resilience- high- −frustration- tolerance- 785092.html

Peetsma, T. Hofer, M., & Hofer, Manfred. (2005). Societal values and school motivation. Students' goals in different life domains. **European Journal of Psychology of Education**, 20(3), 203-208.

Pouyamnesh, G & Firoozeli,C.(2013). religiousness, future time perspective, and death anxiety among adults, PhD department of psychology, Morgantown, Virginia Honora. D.(1997). Future time perspective and academic achievement: How low income African American a adolescent view the future.

-Szasz, P.L.; Szentagotai, A.; Hofmann, S. (2011). "The Effect of Emotion Regulation Strategies on Anger". Behaviour Research and Therapy. 49 (2): 114–119.

-Steiger,R.M;Stoddard, S.A&Pierce.J.(2017).Adolescents future orientation and nonmedial use of prescription drugs **,Addictive Behaviors**,vol.65,2017,pp.269-274.

−Steinberg, L., Garham, S., Brien,L.,Woolard, J.,Cauffinan, E.,Banich, M.,(2009). Age Differeness in Future Orientations and Daley Discouting, **Child Development**,80,(1),28-44.

-Santilli, S., Ginevra, M. C., Sgaramella, T. M., Nota, L., Ferrari, L., & Soresi, S. (2017). Design my future: An instrument to assess future orientation and resilience. Journal of Career Assessment, 25(2), 281-295.

-Subramanian, S., & Vinothkumar, M. (2009). Hardiness personality, self-esteem and occupational stress among IT professionals. **Journal of the Indian Academy of Applied Psychology**, *35*, 48-56.

-Szpilko, D. A. N. U. T. A., Szydło, J., & Winkowska, J. (2020). Social participation of city inhabitants versus their future orientation. Evidence from Poland. WSEAS Transactions on Business and Economics, 17, 692-702.

-Thomson, K. C., Schonert-Reichl, K. A., & Oberle, E. (2015). Optimism in early adolescence: Relations to individual characteristics and ecological assets in families, schools, and neighborhoods. Journal of Happiness Studies, 16(4), 889-913.

-Trip, S., & Bora, C. (2012). Psychometric properties of low frustration tolerance scale for students. **Procedia-Social and Behavioral Sciences**, *33*, 578-582.

-Walker, T. M., Robertson, E. L., Frick, P. J., Ray, J. V., Thornton, L. C., Myers, T. D. W.,... & Cauffman, E. (2020). Relationships among callous-unemotional traits, future orientation, optimism, and self-esteem in justice-involved adolescents. Journal of Child and Family Studies, 29(9), 2434-2442.

- Wei, L., Duan, X., Zheng, C., Wang, S., Gao, Q., Zhang, Z.,... & Chen, H. (2014). Specific frequency bands of amplitude low-frequency oscillation encodes personality. Human brain mapping, *35*(1), 331-339.

-Wilde, J.(2012).the Relationship between Frustration Intolerance and Academic Achievement in college ,**International Journal of Higher Education**,1(2),Jun,pp:1-8.

-Yao, Li-qin. (2010). Effect of different stress stimulation on frustration tolerance of female college students with different temperament: **African Journal of Business Management**, Vol. 4(13), pp. 2790-2795, 4 October, 2010.

-Yu, S., Mao, S., & Wu, A. M. (2018). The interplay among stress, frustration tolerance, mindfulness, and social support in I nternet gaming disorder symptoms among Chinese working adults. AsiaPacific Psychiatry, 10(4), e12319.

-Zheng, L., Lippke, S., Chen, Y., Li, D., & Gan, Y. (2019). Future orientation buffers depression in daily and specific stress. PsyCh journal, 8(3), 342-352.

(رومنة المراجع العربية)

-Abd al-Ahad, Kholoud Bashir (2006) the temporal orientation and its relationship to the selfregulation of learning among students of teacher preparation institutes in the city of Mosul, **Mosul Studies Journal**, Mosul University, Volume (5), Number (14), pp. 131-160. (In Arabic).

-Abdel Khaleq, Ahmed (2014). Future perceptions of teacher preparation institutes, **Journal of Educational Studies**, Volume (7), Issue Twenty-six, Iraq, Baghdad. (In Arabic).

-Abdel Moneim, Ahmed El-Sayed (2008). A study of the future orientation in terms of its relationship to self-actualization and creative personality traits among a sample of university youth, a master's thesis (unpublished), Faculty of Education, Ain Shams University. (In Arabic)..

-Abu Al-Nour, Muhammad Abdul-Tawab and Muhammad, Syed Abdul-Azim (2006). Enduring frustration in its relationship to some psychological and family variables among a sample of university students: an empirical-clinical study, **Journal of the College of Education**, Fayoum University, Issue IV, March 2006, pp. 195-254.. (In Arabic)

Abul-Hassan, Walid Muhammad Hussein and Ibrahim, Marwa Muhammad Hassan and Zahran, Muhammad Hamid Abd al-Salam (2017). Orientation towards the future in light of some demographic variables among a sample of university students, **Journal of Educational and Social Studies**, Faculty of Education, Helwan University, Volume 23, Issue 4, October 2017, pp. 1217-1244.. (In Arabic)

Agal, Fakar(1977). Dictionary of Psychology, Fifth Edition, House of Science for Millions, Beirut.. (In Arabic)

.-Ahmed, Suhair Salman (2011). Future perceptions and their relationship to psychological distress among widows, unpublished Ph.D. thesis, College of Education, Al-Mustansiriya University.. (In Arabic)

Ahrashaw El-Ghali (2009). The Child between the Family and the School: The Student's Personal Project, a Psychological Approach, Education Sciences Publications 19, 141-148, New An-Najah Press, Casablanca.. (In Arabic)

-Al-Ajmi, Saeed bin Rafaan (2015). Quality of life and its relationship to future orientation among students of the College of Graduate Studies at Naif Arab University for Security Sciences, thesis (PhD), Naif Arab University for Security Sciences, College of Social and Administrative Sciences, Department of Psychology, 2015. (In Arabic).

-Al-Anazi, Youssef bin Sattam (2015). Differences in endurance of frustration in the light of some demographic variables among juveniles residing in observation homes (a comparative study), **Journal of the College of Education**, Al-Azhar University, Issue (162), Part Two, January 2015.. (In Arabic)

-Al-Asadi, Zainab Abdul-Hussein (2017). Orientation towards the future and its relationship to openness to experience among students of the University of Al-Qadisiyah, Master's thesis, College of Education, University of Al-Qadisiyah.. (In Arabic)

-Al-Fatlawi, Ali Shaker Abdul-Imaam (2008). An Introduction to the Psychology of Time, The National Library for Publishing and Distribution, Baghdad. (In Arabic)..

Al-Juhani, Muhammad Faleh (2009). Future Studies, The Ceiling of Science and Curriculum Problems, **Knowledge Journal**, Issue 175, Umm Al-Qura University, 12-32. (In Arabic)

-Al-Maliki, Maktoob written pamphlet (2019). Orientation towards the future and its relationship to achievement motivation among secondary school students, **Journal of King Abdulaziz University**, Arts and Humanities, Volume 27, Issue 6, pp. 119-140. (In Arabic)

-Al-Mashi, Jamil Alwan (1988). Future expectations of university administration in Iraq in the twenty-first century, unpublished doctoral thesis, University of Baghdad.. (In Arabic)

-Al-Minshawi, Adel Mahmoud (2013). Orientation towards the future with different levels of self-regulation and hope among student teachers, **Journal of Educational and Human Studies**, Volume Five, Number Four, Part One, 23-48. (In Arabic).

-Al-Tawab, Syed (1994). Social Psychology, Anglo-Egyptian Library, Cairo. (In Arabic).

Al-Zoubi, Ibtisam (2014). Theories explaining aggressive behavior are available at-

. (In Arabic) index.php?action= show _ art&Artcat=3&id=1343/ar / kids.com www.gulf // http :

-Barqi, Nasser Ali Mohamed Ahmed (2008). Future Problems and Teaching History, 1st Edition, Cairo, Arab Republic of Egypt.. (In Arabic).

-Benkhira, Sarah (2013). Imagining the life project of university students, a field study at the University of Ouargla, a master's thesis, unpublished, University of Kasdi Merbah, Ouargla, Faculty of Social Sciences.. (In Arabic)

Mabrouk, Kariman Mahmoud Mohamed (2012). Intolerance of frustration in its relationship to ego strength, purpose in life and social responsibility for the blind, Master's thesis (unpublished), Department of Mental Health, Faculty of Education, Fayoum University.. (In Arabic).

. (In Arabic). - El Hefny, Abdel Moneim (1995). Encyclopedia of Psychology Schools, Madbouly Library, Cairo.

-El-Khouly, Sanaa (1976). Family and family life, Alexandria, University Knowledge House, Egypt.. (In Arabic).

Haider, Naji Habash (2010). Psychological endurance and its relationship to some personality traits for female students of the Department of Physical Education, University of Kufa, **Journal of Physical Education Sciences**, 3 (2), 22-58. (In Arabic).

-Mansour, Hazem Alwan (2009). Psychological endurance (a series of lectures in sports psychology), College of Education, University of Baghdad. (In Arabic).

Mohamed, Sayed Abdel Azim and Abdel Moneim, Mohamed Mohamed and Ghareeb, Zainab Abdel Razek (2017). The goal in life as a predictor of the ability to bear frustration and self-efficacy among a sample of students of the College of Education at King Faisal University, **Specialized International Educational Journal**, Volume (6), Issue (6), International Group for Investments and Training. (In Arabic).

Morcos, Nancy Rasmi (2005). The ability to tolerate frustration and its relationship to selfactualization among a sample of adolescents, a master's thesis (unpublished), Faculty of Education, Ain Shams University. (In Arabic)..

-Rahma, Anton (2002) "Attitudes of Kuwait University students towards their future in the fields of study, work and income "**Journal of the Union of Arab Universities for Education and Psychology**. Volume One, Issue Two 2002 pp. 129-170 (In Arabic)..

Saleh, Qassem Hussein (1988). Personality between theorizing and measurement, College of Arts, University of Baghdad, Higher Education Press. (In Arabic).

Schultz, Dawn (1983). Personality Theories, translated by: Hamad Daly Al-Karbouli, and Abdul Rahman Al-Qaisi, Baghdad University Press. (In Arabic).

Zakawa, Ahmed (2013). The level of youth awareness of the skills of preparing a personal project for life in the light of the variable of gender and educational level, Psychology Conference and Youth Immunization in the Age of Globalization, Imam Muhammad bin Saud Islamic University, Volume One, 71-106. (In Arabic).

دور أعضاء هيئة التدريس في استخدام مواقع التواصل الاجتماعي لتعزيز المواطنة الرقمية لدى طلبة الجامعات

The Role of Faculty Members in Using Social Media to Enhance Digital Citizenship

إعداد

د. أمل بنت عائض الزهراني

أستاذ علم النفس المساعد
أستاذ تقنيات التعليم المساعد – كلية التربية - جامعة حائل

Dr. Amal Ayidh Alzahrani

Assistance Professor of Instructional Technology
College of Education -University of Hail

DOI: 10.36046/2162-000-010-019

الملخص

هدفت الدراسة التعرف دور أعضاء هيئة التدريس في استخدام مواقع التواصل الاجتماعي في تعزيز المواطنة الرقمية في جامعتي الامام محمد بن سعود الإسلامية وحائل، والكشف عما إذا كان هناك فروقات ذات دلالة إحصائية بين استجابات الطلبة نحو دور أعضاء هيئة التدريس في استخدام مواقع التواصل الاجتماعي في تعزيز المواطنة الرقمية والمتغيرات (الجامعة، الجنس، التخصص). تم استخدام المنهج الوصفي وأداة استبانة لجمع المعلومات والبيانات. تكونت عينة الدراسة العشوائية من ٣١٤ طالبا وطالبة من جامعتي الامام محمد بن سعود الإسلامية وحائل. وأظهرت النتائج أن درجة دور أعضاء هيئة التدريس في استخدام مواقع التواصل الاجتماعي في تعزيز المواطنة الرقمية كانت بدرجة كبيرة، بينما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للجامعة والجنس والتخصص ودور أعضاء هيئة التدريس في استخدام مواقع التواصل الاجتماعي. وفي ضوء هذه النتائج أوصت الدراسة بعدة توصيات ستسهم في نشر ثقافة المواطنة الرقمية عبر استخدام مواقع التواصل الاجتماعي.

الكلمات الدالة: التدريس – التواصل الاجتماعي – المواطنة الرقمية – الجامعات.

Abstract:

The current study aimed to examine the role of faculty members in the use of Social Media to enhance students' digital citizenship in Imam Mohmmad Ibn Saud Islamic University and University of Hail from the students' views. It also examined if there were significant differences between the role of faculty members and the demographic information (University, Gender, Major). The sample of study was selected randomly and the total sample participated in the study was 314 students. The study used a descriptive approach using the survey tool to collect the data. The study found that the role of faculty members in use social media to enhance the digital citizenship from students' views were high, it also showed that there were no differences due to the demographic information (University, Gender, Major) ascribed to the role of faculty members from students' views. In the light of the results, the study recommended several recommendations that will contribute to spreading the concept of digital citizenship through the use of social media.

Key words: Teaching, Social Media, Digital Citizenship, Universities

المقدمة

لقد أدى التطور التكنولوجي والثورة المعلوماتية التي يشهدها العصر الحالي الى ظهور وتطور العديد من المجالات ومنها مواقع التواصل الاجتماعي، حيث أصبحت محور هام في الحياة ويستخدمها الأشخاص من مختلف الأعمار ومختلف البيئات التعليمية ومختلف المستويات الاجتماعية والثقافية. ولقد عكست مواقع التواصل الاجتماعي التطور التكنولوجي والثورة الرقمية التي انتشرت في العصر الحالي، مدى سهولة الوصول إلى المعلومة والتفاعل مع الأحداث والفعاليات والمشاركة فيها على مختلف مواقع التواصل الاجتماعي (Alharbi & Alturki, 2017). لمواقع التواصل الاجتماعي عدة خصائص ساهمت بشكل فعال في انتشارها، فعلى سبيل المثال لا الحصر؛ التواصل من اي مكان وفي أي وقت، والتواصل المستمر بين المستخدمين، وتبادل الملفات والصور والفيديوهات (أبو المجد واليوسف،٢٠١٨). وتُعرف مواقع التواصل الاجتماعي بأنها شبكات رقمية تفاعلية تتيح للمستخدمين التواصل في أي وقت ومن أي مكان، وتمكنهم من تبادل المعلومات والصور والفيديوهات والمحادثات، ومن هذه المواقع تويتر، فيسبوك، واتسب، انستجرام، وغيرها. وعرفها الدهشان (٢٠١٦) بأنها مواقع اجتماعية تفاعلية تعمل على اتاحة التواصل للمستخدمين من خلال الانترنت، بحيث يكون المستخدمين تواصل مع الاصدقاء أو الأقارب أو أشخاص من مختلف الأماكن تجمعهم بهم اهتمامات مشتركة، بالرغم من اختلاف ثقافتهم وتفكيرهم. كما عرفها الملاح (٢٠١٦) بأنها مواقع على الانترنت تتيح التواصل بين المستخدمين وتمكينهم من مشاركة الملفات والصور والفيديوهات.

في ظل العصر التكنولوجي والثورة الرقمية اتخذت المواطنة شكلاً مختلفا لتواكب التطور الرقمي، حيث أصبح من الضروري تثقيف وتعريف المواطن بحقوقه وواجباته التي يجب أن يكون على معرفة بها ليستطيع مواكبة التطور الرقمي والسلوكيات التي يجب أن يلتزم بها أثناء استخدامه، ومن هنا ظهر مفهوم المواطنة الرقمية (Ribble, 2015). ويشير مفهوم المواطنة الرقمية الى إعداد مواطن رقمي يتم دعمه بمهارات استخدام التقنيات الرقمية بشكل ايجابي، واكسابه مهارات التفكير الناقد للمحتوى الرقمي، ومهارات أخلاقية واجتماعية للتعامل مع الآخرين ودعمه بما

يحميه من أخطار التطور التكنولوجي، وتشـــمل أخلاق المواطنة الرقمية جوانب عديدة منها معرفة العـالم الرقمي وامتلاك المهـارات التي تمكن المواطن أن يكون مواطن رقمي والتعـامـل مع المجتمع الرقمي(شـــعبان،٢٠١٨). وعرف (الدهشـــان،٢٠١٦) المواطنة الرقمية بأنها مجموعة من المعايير لاســـتخدام التكنولوجيا الرقمية والتي تتمثل في مجموعة من الحقوق التي يجب أن يتمتع بها المواطن أثناء اســـتخدامه لها. وتُعرف المواطنة الرقمية أيضـــاً بأنها تفاعل الشـــخص مع غيره من خلال استخدام المواقع الرقمية مثل الانترنت، والحاسوب، والبريد الالكتروني، ومواقع التواصل الاجتماعي للتواصـل مع الأشـخاص الآخرين. أشـار الملاح (٢٠١٦) إلى أن المواطنة الرقمية بأنها مجموعة من المهارات والمعايير التي يحتاجها الإنسان عند التعامل مع الآخرين باستخدام التقنيات الحديثة، منها الانترنت، والهواتف الذكية، والحاسوب، ومواقع التواصل الاجتماعي.

وذكر الحصـري (٢٠١٦) ان أبعاد المواطنة الرقمية هي الوعي بكافة المحددات سـواء كانت اجتماعية، أو ثقافية، أو قانونية، أو صـــحية ذات الصـــلة بالتكنولوجيا، والتي تمكن الفرد من اسـتخدام المواقع والتقنيات التكنولوجية بأسـلوب مقبول ومراعاة السـلوكيات الأخلاقية التي يجب اتباعها. وأشـــار الكثير من الباحثين إلى أن للمواطنة الرقمية محاور وأغلب الدراســـات الحديثة اعتمدت على المحاور التي تطرق لها ريبل (Ribble, 2015) وهي الوصـــول الرقمي، ومحو الأمية الرقمية، والصـــحة الرقمية، والقوانين الرقمية، والأمن الرقمي، والتجارة الالكترونية، واللياقة الرقمية، والاتصـالات الرقمية (الحصـري،٢٠١٦ ؛ المصـري وشـعت،٢٠١٧؛ Alzahrani,2015). وتتمثل أهـداف المواطنـة الرقميـة كمـا يراهـا أبو حجر (٢٠١٩) إلى دعم ثقـافـة التعـامـل الايجـابي مع التكنولوجيـا، وتعزيز بعض مفـاهيم الحريـة وربطهـا بالهويـة الوطنيـة، والتركيز على الجـانـب الايجـابي للثورة الرقمية، وتمثيل الوطن في صورة أفضـل من خلال السلوك الرقمي الإيجابي، وتقليل الانعكاس السـلبي للإنترنت على الحياة، رفع مسـتوى الأمن الرقمي. وأما مبادئ المواطنة الرقمية فتصـنف إلى أن تكـافؤ الفرص الرقمية أمـام جميع المواطنين، وتوفير فرص التعليم والتعلم باســـتخدام التقنيات الرقمية، والالتزام بالسـلوكيات والأخلاقيات الرقمية الصـحيحة، وحماية حقوق الفرد وتحقيق الأمن الرقمي له (شهدة وأحمد،٢٠١٩).

المواطن الرقمي هو المواطن الذي يستخدم التقنيات الرقمية بشكل فعال(مازن،٢٠١٦). لذا نستطيع القول إن المواطن الرقمي شخص يتمتّع بالمهارات والمعرفة اللازمة للتنقل في العالم الرقمي واستخدام التقنيات الرقمية بطريقة إيجابية. يستهلك المواطن الرقمي المحتوى الرقمي، كما يقوم بالمشاركة والتواصل والإسهام بإيجابية في هذا المجتمع. فالمواطن الرقمي الفعال هو الذي لديه القدرة على التوظيف الفعال والايجابي للتكنولوجيا لتحقيق أهدافه واهداف المجتمع دون الوقوع في مخاطر الاستخدام بدون معرفة للعواقب التي يعقب ذلك الاستخدام؛ لذلك يجب أن يتمكن المواطن الرقمي من عدة مهارات، ومن أهمها التمكن من استخدام التكنولوجيا، ومهارات التفكير النقدي للمحتوى الرقمي، ولديه معرفة عن التعبير وكتابة المحتوى ونشره في الفضاء الرقمي، و استخدام التكنولوجيا في التواصل مع الآخرين، و احترام الخصوصية، وفهم القضايا الانسانية والمجتمعية والثقافية التي تتعلق بالتكنولوجيا (مهدي، ٢٠١٨).

لقد أدى التطور التكنولوجي وتأثيره في مختلف مجالات الحياة الى ظهور مجتمع افتراضي يطلق عليه مجتمعا رقميا يتغلب على المكان والزمان، حيث يمكن للمجتمعات الرقمية أن تسبب تغييرات أساسية في طبيعة العلاقات الاجتماعية والتعليمية. المجتمع الرقمي هو المجتمع الحديث المتطور الذي يتشكل نتيجة لاعتماد ودمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في مختلف مجالاته، ويوفر المجتمع الرقمي حرية التواصل مع الآخرين بسرعة ويسر ويسهل معرفة كل الأخبار وكل الأحداث فلا يوجد هناك أسرار يمكن إخفاؤها في المجتمع الرقمي (القرني،٢٠٢١). مثل هذا المجتمع أصبح ممكنًا فقط عن طريق التكنولوجيا وتطبيقاتها، حيث لا يمكن لحياة المجتمع الافتراضي أن تنبثق إلا من التواصل البشري. وبما أن المجتمع الرقمي لا يتم إلا بالتواصل البشري من خلال التكنولوجيا، فإن مواقع التواصل الاجتماعي تعتبر المعزز الأساسي لبناء المجتمع الرقمي والبيئة الأكثر انتشاراً بين أفراد المجتمع.

تُعد الجامعات بيئة خصبة تسهم في إعداد المواطن وتكوينه من مختلف الجوانب، وتأهيله للمجتمع، فإن الجامعة لها دور هام في تكوين وتعزيز المواطنة الرقمية لدي الطلبة. وأشار ناجي

(٢٠٢٠) إلى أن دور الجامعات بإمكانها تعزيز مفهوم المواطنة الرقمية من خلال؛ تقديم دورات في تقنية المعلومات للطلبة، والاستفادة من مواقع التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية، وتفعيل الحوار الإيجابي عند التواصل مع الطلاب باستخدام التقنيات الرقمية، وعمل حملات توعوية للحماية الإلكترونية والأمن الرقمي. وأما على صعيد أعضاء هيئة التدريس في الجامعات فلهم دور بارز في تعزيز المواطنة الرقمية و يتمثل دورهم في تقديم المحاضرات وورش العمل لمفهوم المواطنة الرقمية و كيفية الاستفادة من مواقع التواصل و تجنب مخاطر استخدامها، و تضمينه في المحاضرات من خلال المناقشات الإثرائية في العملية التعليمية، وتوعية الطلبة بكيفية استخدام التقنيات الحديثة و مواقع التواصل الاجتماعي بشكل إيجابي، و تأهيل الطلبة على مهارات المواطنة الرقمية للمشاركة بإرائهم في هذا المجتمع الرقمي محافظين على حقوقهم و واجباتهم سواء تجاه أنفسهم وأوطانهم (شمس الدين، ٢٠١٧). وأشار الصمادي (٢٠١٦) إلى أن تطبيقات مواقع التواصل الاجتماعي منتشرة بين أفراد المجتمع وخاصة الطلبة في الجامعات ولها أثر كبير على تواصل الطلبة فيما بينهم. وأشار الكثير من الباحثين إلى أن مواقع التواصل الاجتماعي أسهمت في ظهور مفهوم المواطنة الرقمية وحقوق وواجبات هؤلاء الطلبة في ظل المجتمع الرقمي (بشير، ٢٠١٦؛ الصمادي، ٢٠١٦).

مشكلة الدراسة:

في ظل الثورة التكنولوجية والاتصالات والمعلومات، انتشرت مواقع التواصل الاجتماعي بين أفراد المجتمع انتشارا واسعاً، ووفقاً للإحصائيات الدولية أن المملكة العربية السعودية تعد من أكثر الدول استخداما لمواقع التواصل الاجتماعي (تويتر، سناب تشاب، وتساب، يوتيوب، وانستقرام) (Alanzi, 2020). وفي ضوء هذا التطور التكنولوجي، ظهر مفهوم المواطنة الرقمية بسبب انتشارها الواسع بين أفراد المجتمعات. لذلك سعت الكثير من الجامعات إلى استحداث وحدات أكاديمية وإقامة دورات وندوات تهتم في تعزيز قيم المواطنة الرقمية والحماية الفكرية للطلبة (وحدة الأمن الفكري، ٢٠٢١). ومن هذا المنطلق تسعى هذه الدراسة إلى معرفة دور عضو هيئة التدريس في الجامعات السعودية في تعزيز قيم المواطنة الرقمية من وجهة نظر الطلبة. وبالإضافة إلى ذلك، أشار

الكثير من الباحثين إلى أن هناك قلة من الأبحاث التي ناقشت مفهوم المواطنة الرقمية بشكل عام (الشمري،٢٠١٦؛ والرشيدي، والقاعود، والشواقفة، ٢٠١٥؛ و Alharbi & Alturki, 2018)، وأوصى ملتقى الأمن الفكري الأول (المواطنة الرقمية) المقام بجامعة الملك خالد بأبها إلى التعامل الأمثل مع مواقع التواصل الاجتماعي لتحقيق مبادئ المواطنة الرقمية، وتفعيل دور المؤسسات التعليمية نحو توعية الشباب والشابات حيال استخدام مواقع التواصل الاجتماعي (أخبار جامعة الملك خالد، بدون تاريخ). وأشارت شمس الدين (٢٠١٧) في مؤتمر تعزيز دور المرأة السعودية في تنمية المجتمع السعودي في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠ والمقام في جامعة الجوف إلى أن هناك أهمية لدراسة واقع ممارسة المواطنة الرقمية سواء كان في التعليم العام أو التعليم الجامعي. وبالإضافة إلى ذلك، أشار الغمراوي (٢٠١٨) إلى أن للمعلمين وأعضاء هيئة التدريس دوراً بارزاً تجاه تعزيز المواطنة الرقمية في التعليم العام والتعليم الجامعي.

وفي ضوء المؤشرات السابقة؛ يمكن تحديد مشكلة البحث الحالية حول دور أعضاء هيئة التدريس في استخدام مواقع التواصل الاجتماعي في تعزيز المواطنة الرقمية في جامعتي الإمام محمد بن سعود الإسلامية وحائل من وجهة نظر الطلبة، وذلك من خلال الإجابة على الأسئلة التالية:

١. ما دور أعضاء هيئة التدريس في استخدام مواقع التواصل الاجتماعي في تعزيز المواطنة الرقمية من وجهة نظر الطلبة؟
٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة للمتغيرات التالية: الجامعة، الجنس، التخصص لدور أعضاء هيئة التدريس في تعزيز المواطنة الرقمية في جامعتي الإمام محمد بن سعود الإسلامية وحائل من وجهة نظر الطلبة؟
٣. أي من مواقع التواصل الاجتماعي تعد الأكثر فعالية في تعزيز المواطنة الرقمية من وجهة نظر الطلبة؟

أهداف الدراسة:

سعت الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

١. التعرف على دور أعضاء هيئة التدريس في استخدام مواقع التواصل الاجتماعي في تعزيز المواطنة الرقمية من وجهة نظر الطلبة.
٢. تحديد أثر متغيرات (الجامعة، والجنس، والتخصص) على دور أعضاء هيئة التدريس في استخدام مواقع التواصل الاجتماعي في تعزيز المواطنة الرقمية من وجهة نظر الطلبة.
٣. التعرف على أكثر مواقع التواصل الاجتماعي فعالية في تعزيز المواطنة الرقمية من وجهة نظر الطلبة.

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة الحالية في عدة نقاط وهي كما يلي:

١. تسعى هذه الدراسة لمعرفة دور أعضاء هيئة التدريس في استخدام مواقع التواصل الاجتماعي في تعزيز المواطنة الرقمية.
٢. تسعى نتائج هذه الدراسة في توعية أعضاء هيئة التدريس في الجامعات بأهمية استخدام مواقع التواصل الاجتماعي وتفعيلها في تعزيز المواطنة الرقمية.
٣. تسهم نتائج هذه الدراسة في توفير معلومات هامة لصانعي القرار في وزارة التعليم ومدراء الجامعات حول دور أعضاء هيئة التدريس في استخدام مواقع التواصل الاجتماعي في تعزيز المواطنة الرقمية.
٤. تسهم نتائج الدراسة في توفير دورات تدريبية وورش عمل في المواطنة الرقمية لأعضاء هيئة التدريس وكيفية الاستفادة من خبرات أعضاء هيئة التدريس لنشر ثقافة المواطنة الرقمية وتعزيزها لدى الطلبة.
٥. تسهم نتائج الدراسة في التعرف على أكثر مواقع التواصل الاجتماعي استخداما وفاعلية في أوساط الطلبة في تعزيز المواطنة الرقمية.

٦. تسهم نتائج الدراسة للكشف عن أثر المتغيرات (الجنس، والتخصص، والجامعة) على دور أعضاء هيئة التدريس لتعزيز المواطنة الرقمية لدى الطلبة.

٧. تسهم نتائج الدراسة في الاهتمام بمفهوم قيم المواطنة الرقمية وإدراجها كجزء في المناهج الدراسية لطلبة الجامعات.

محددات الدراسة:

اقتصرت الدراسة الحالية على عدة محددات وهي كالتالي:

١. اقتصرت الدراسة على معرفة دور أعضاء هيئة التدريس في استخدام مواقع التواصل الاجتماعي في تعزيز المواطنة الرقمية من وجهة نظر الطلبة

٢. اقتصرت الدراسة على طلبة جامعتي الإمام محمد بن سعود الإسلامية وحائل بمختلف التخصصات (الإنسانية، والعلمية، والطبية).

مصطلحات الدراسة:

مواقع التواصل الاجتماعي: عرف مكتبي (2017، ص ٢٧١) مواقع التواصل الاجتماعي بأنها "شبكات تجمع مجموعة من الأفراد ذوي ميول واتجاهات متقاربة، للتواصل وتبادل الأفكار والآراء والمقترحات".

وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها تطبيقات تواصل بين الأفراد مثل تويتر وسناب تشات والفيسبوك والانستغرام واليوتيوب يستخدمها الأفراد للتواصل عبر شبكة الانترنت مع الآخرين لتبادل الأفكار والمعلومات والآراء سواء كانت مكتوبة أو صوتية أو مرئية.

المواطنة الرقمية: عرفت الصمادي (٢٠١٧، ص ١٧٨) المواطنة الرقمية بأنها " مجموعة من المعايير والمبادئ التي يجب على الفرد أن يمتلكها أثناء تفاعله مع غيره باستخدام الأدوات والوسائط الرقمية، مثل البريد الالكتروني والمدونات الالكترونية، وشبكات المعلومات كالفيس بوك والتويتر والواتس اب، وغيرها".

وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها مجموعة من القيم والمبادئ التي تسهم في توعية الطلبة باستخدام مواقع التواصل الاجتماعي بالطرق السليمة والآمنة التي تحميهم من مخاطرها وتكسبهم مهارات التفكير الناقد ومهارات التواصل الاجتماعي.

الدراسات السابقة

لقد أجريت العديد من الدراسات السابقة في المواطنة الرقمية ومواقع التواصل الاجتماعي وهذه الدراسات أجريت في بيئات مختلفة وستورد الباحثة الدراسات ذات الصلة منها وستكون مرتبة حسب حداثتها.

هدفت دراسة القرني (٢٠٢١) إلى معرفة درجة مساهمة الجامعات السعودية لتعزيز مبادئ وقيم المواطنة الرقمية لدى الطلاب، وذلك من خلال تحليل لما تم نشره على الصفحات الرسمية الرقمية للجامعات، والكشف عن أعلى قيم المواطنة الرقمية وأقلها فيما يتعلق بعناية الجامعات، والبحث عن وجود اختلافات تعزي للعمر الزمني بين الجامعات، تم استخدام بطاقة خاصة لتحليل الصفحات الالكترونية أعدها الباحث حيث شملت على تسعة محاور للمواطنة الرقمية، وقام الباحث باستخدام البطاقة لمسح الصفحات لعدد ٣٠ جامعة للعام الدراسي ١٤٤١هـ، وتوصلت الدراسة الى النتائج التالية، تفوق مبدأ الاتصال الرقمي والتواصل الرقمي واللياقة الرقمية، مما يوضح اهتمام الجامعات السعودية بتعزيز هذه المحاور عند الطلاب، وأوضحت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزي لاختلاف العمر الزمني للجامعات لمساهمتها لتعزيز مبادئ وقيم المواطنة الرقمية. وأوصت الدراسة بالاهتمام بقيم المواطنة الرقمية الأقل تعزيزاً والتي تتمثل في الأمن الرقمي والصحة والسلامة الرقمية.

وأما دراسة القحطاني (٢٠٢٠) والتي هدفت إلى بناء مقياس للمواطنة الرقمية عند مُستخدمي مواقع التواصل الاجتماعي، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت عينة الدراسة من ١٢٣٥٦ مُستخدمي مواقع التواصل الاجتماعي في دولة الكويت، توصلت نتائج الدراسة الى ان المقياس يتمتع بدلالات صدق مقبولة، ويتمتع أيضاً بدلالات ثبات مقبولة،

وأوضحت النتائج أنه لا توجد فروقات ذات دلالات إحصائية بين متغير الجنس ومعايير أداء مُستخدمي مواقع التواصل الاجتماعي.

وأجرت ناجي (٢٠١٩) دراسة هدفت إلى الكشف عن مدى وعي طلبة قسم المكتبات ووثائق المعلومات بجامعة أسيوط بالمواطنة الرقمية ومحاورها، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وتم استخدام أداة الاستبيان، وتمثلت عينة الدراسة في ٤٣٩ طالب وطالبة، وأوضحت نتائج الدراسة أن درجة وعي الطلبة ببعض محاور المواطنة الرقمية كان بدرجة ممتازة ويكمن في محوري الوصول الرقمي والقوانين الرقمية، وبقية المحاور كانت بمستوى جيد جدا، وأما الدرجة الكلية للوعي بالمواطنة الرقمية لدى الطلبة بمستوى جيد جدا، وأوضحت الدراسة أن المقررات الدراسية بالقسم ساهمت في تعزيز وعي الطلبة بالكثير من محاور المواطنة الرقمية، وأوضحت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية وفقا لمتغيري العمر ومدة استخدام الأجهزة الرقمية. وأوصت الدراسة بإقرار مقرر للمواطنة الرقمية كمتطلب جامعي لنشر ثقافة المواطنة الرقمية بين الطلبة.

ومن ضمن الدراسات، دراسة أبو المجد واليوسف (٢٠١٨) هدفت إلى معرفة واقع استخدام شبكات التواصل الاجتماعي عند طلبة كلية التربية بجامعة الملك فيصل ومدى توظيفها لتعزيز المواطنة الرقمية، تم استخدام المنهج الوصفي وكانت أداة الدراسة استبانة، وتمثلت عينة الدراسة في ٣٥٦ طالب وطالبة من جامعة الملك فيصل بكلية التربية، وتوصلت نتائج الدراسة أن نسبة مرتفعة من الطلبة موافقون على أن شبكات التواصل الاجتماعي تعزز أبعاد المواطنة الرقمية، كما أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية بين استجابات أفراد العينة حول أبعاد المواطنة الرقمية تعزي للذكور.

وفي دراسة سيد وعلي (٢٠١٨) التي استهدفت معرفة العلاقة بين تفاعل شباب الجامعة على مواقع التواصل الاجتماعي والمواطنة الرقمية، وتم استخدام المنهج المسحي، وتمثلت عينة الدراسة في شباب من جامعة القاهرة عددهم ٢٠٠، و٢٠٠ من جامعة المنيا، وتم استخدام استمارة الاستقصاء ومقياس محاور المواطنة الرقمية، وتوصلت الدراسة الى النتائج التالية؛ أن موقع فيس بوك يتصدر مواقع التواصل الاجتماعي التي يشاهدها الطلبة، ثم موقع يوتيوب، وأوضحت

النتائج أيضـاً وجود علاقة طردية ارتباطية بين تفاعل الشـباب على مواقع التواصـل الاجتماعي ومحاور المواطنة الرقمية التالية التجارة الالكترونية، الوصـول الرقمي، الاتصـالات الرقمية، محو الأمية الرقمية. كما أظهرت النتائج أيضـاً أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصـائية بين متغيري الجامعة والجنس وتفاعل الطلبة على مواقع التواصل الاجتماعي.

وأما دراسـة مهدي (2018) هدفت إلى التعرف على درجة وعي مسـتخدمي الشـبكات الاجتماعية من طلبة جامعة الأقصـى بفلسـطين بالمواطنة الرقمية، تم اسـتخدام المنهج الوصـفي، واسـتخدم الباحث مقياس لقياس الوعي بالمواطنة الرقمية، وتمثلت العينة في ٧٠٠ طالب وطالبة، وأوضـحت نتائج الدراسـة أن مسـتوى الوعي بالمواطنة الرقمية كان متوسـط، وأوضـحت وجود فروقات ذات دلالة إحصائية لمتغير الجنس ومستوى الوعي بالمواطنة الرقمية (الحماية الناقدة) وتعزي للذكور بينما لا توجد فروقا ذات دلالة إحصـائية لمتغير الشـبكة الاجتماعية المستخدمة (فيسـبوك وجوجل بلس) ومسـتوى الوعي بالمواطنة الرقمية. وتوصـلت الدراسـة إلى أن هناك ضـرورة لإقرار مقرر المواطنة الرقمية على طلبة الجامعات، وتدريب أعضـاء هيئة التدريس لتدريبهم حول المواطنة الرقمية لكي تنعكس فكراً وسلوكاً في تعاملهم مع الطلبة.

بينما هدفت دراسـة الصـمادي (٢٠١٧) إلى معرفة آراء طلبة جامعة القصـيم نحو المواطنة الرقمية، ومعرفة أثر بعض المتغيرات لآراء الطلبة نحو المواطنة الرقمية. اسـتخدمت الباحثة المنهج الوصـفي، والاسـتبانة كأداة لجمع المعلومات والبيانات. وبلغت عينة الدراسـة ٣٧٤ طالبا وطالبة. وأسـفرت نتائج الدراسـة إلى أن آراء الطلبة نحو المواطنة الرقمية كانت بدرجة متوسـطة، ولا يوجد فروق ذات دلالة إحصـائية لمتغير الجنس وهناك فروق ذات دلالة إحصـائية لمتغيري الكلية وعدد ساعات الاستخدام يوميا.

وهدفت دراسـة عبدالقوي (٢٠١٦) إلى الكشـف عن المواطنة الرقمية من خلال اسـتخدام موقع التواصـل الاجتماعي (فيسـبوك) عند الطالبات المعلمات بكلية البنات بجامعة عين شمس، تم استخدام المنهج الوصفي، واستخدام أداة الاستبيان، وتمثلت العينة (٥٨٣ طالبة) في عينة عشوائية

من الطالبات المعلمات بالكلية من مختلف المستويات الدراسية، وتوصلت الدراسة لوضع تصور مقترح لتحقيق التربية على المواطنة الرقمية للطالبات وتنمية مهاراتهن.

هدفت دراسة الزبيدي والسحيمي (Alzebidi & Alsuhaymi, 2021) إلى أن معرفة قيم المواطنة الرقمية لدى طلبة جامعة أم القرى، فرع كلية القنفذة. استخدم الباحثان المنهج الوصفي واستبانة كأداة للدراسة. وبلغت عينة الدراسة ٢٦٤ طالباً وطالبة. وتوصلت الدراسة إلى أن قيم المواطنة الرقمية لدى الطلبة كانت بدرجة كبيرة وليس هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين قيم المواطنة الرقمية وبعض المتغيرات (الجنس، العمر، المستوى الأكاديمي) بينما هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين قيم المواطنة الرقمية والاستخدام اليومي للأجهزة الالكترونية. وتوصي الدراسة بأن تقدم الجامعات دورات وورش عمل تسهم في توعية الطلبة وأعضاء هيئة التدريس بمفهوم المواطنة الرقمية عند استخدامهم للأجهزة الالكترونية وتطبيقاتها.

وأجرى شو ويانق وماكلويد وتشو (Xu, Yang, Macleod & Zhu, 2019) دراسة هدفت إلى التعرف على دور مواقع التواصل الاجتماعي لدعم المواطنة الرقمية بين الشباب، تم استخدام المنهج المسحي، وتم استخدام استمارة استقصاء لعينة ٧٧٢، وأوضحت نتائج الدراسة الى وجود علاقة طردية ايجابية بين مستوى الكفاءة الفردية في التعامل مع مواقع التواصل الاجتماعي وبين المواطنة الرقمية لديهم، وأوضحت وجود علاقة طردية أيضاً بين مستوى الخبرة التكنولوجية لدى الفرد فيما يتعلق بمواقع التواصل الاجتماعي وبين المواطنة الرقمية لديهم. وأوصت الدراسة تطوير المناهج وتضمين المواطنة الرقمية في المناهج، وتدريب المعلمين على اتباع طرق تدريس وأنشطة تسهم في تعزيز المواطنة الرقمية.

وأما دراسة غليسون وجيليرين (Gleason & Gillern, 2018) هدفت إلى التعرف على مدى مساهمة استخدام مواقع التواصل الاجتماعي لتعزيز المواطنة الرقمية لطلبة المرحلة الثانوية في الولايات المتحدة الأمريكية. اتبع الباحث المنهج النوعي. وتوصلت الدراسة إلى أن هناك ضرورة لتطوير طرق مناقشة مفهوم المواطنة الرقمية مع الطلاب سواء في داخل المدارس أو خارجها عبر استخدام مواقع التواصل الاجتماعي، وأشارت الدراسة أيضاً إلى أهمية استخدام مواقع التواصل

الاجتماعي لتوعية الطلاب بمعايير المواطنة الرقمية وكيف تطبيقها في حياتهم اليومية. وأكدت الدراسة أن للمعلمين دورا هاماً في مساعدة الطلاب على تطوير قيم المواطنة الرقمية وكيفية ربط هذه القيم مع المناهج المقررة على الطلبة داخل المدرسة والالتزام بها خارج أسوار المدرسة. وأوصت هذه الدراسة بأن يكون هناك مقررا للمواطنة الرقمية في المرحلة الثانوية.

وقام الحربي والتركي (Alharbi & Alturki, 2017) بدراسة تهدف إلى معرفة درجة مساهمة مواقع التواصل الاجتماعي لتعزيز المواطنة الرقمية من وجهة نظر طالبات جامعة الامام بالرياض، ولتحقيق هدف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، واستخدمت الدراسة استبانة كأداة، وتمثلت عينة الدراسة في ١٠٠ طالبة، وأظهرت نتائج الدراسة أن سناب شات وتويتر يساهم لتعزيز المواطنة الرقمية، وأن تويتر وسناب شات أضافوا مهارات تكنولوجية للطالبات في سرعة التواصل مع الآخرين والتعبير ونشر أفكارهن. وتوصلت الدراسة إلى أن هناك حاجة ماسة استخدام مواقع التواصل الاجتماعي (سناب شات وتويتر) لتعزيز ثقافة وقيم المواطنة الرقمية ونشر الثقافة التكنولوجية في المجتمع الجامعي.

وأما دراسة الزهراني (Alzahrani, 2015) فهدفت إلى الكشف عن قيم المواطنة الرقمية لدى طلاب جامعة الملك عبدالعزيز في المملكة العربية السعودية و معرفة العوامل المؤثرة على المشاركة في المجتمعات الافتراضية بالاعتماد على معايير ريبيل (Ribble, 2014). استخدام الباحث المنهج المسحي، واستبانة كأداة للدراسة. وبلغت عينة الدراسة ١٧٤ طالبا من طلبة كلية التربية. وأسفرت النتائج عن أن الطلبة يمتلكون مستوى جيد نحو المشاركة في المجتمع الافتراضي، الكفاءة الذاتية لاستخدام الكمبيوتر والمواطنة الرقمية. وأظهرت الدراسة أن العوامل المؤثرة في المواطنة الرقمية هي خبرة الطلبة في استخدام الكمبيوتر والفترة الزمنية للمشاركة في المجتمعات الافتراضية، واتجاهات الطلبة نحو استخدام الانترنت، والكفاءة الذاتية لاستخدام الكمبيوتر.

التعقيب على الدراسات السابقة ذات الصلة:

وفي ضوء الدراسات السابقة يمكن القول بأن الدراسة الحالية تتفق في التطبيق على طلبة المرحلة الجامعية مع دراسة كل من (ناجي، ٢٠١٩؛ أبو المجد واليوسف، ٢٠١٨؛ سيد وعلي، ٢٠١٦؛ الصمادي، ٢٠١٧؛ مهدي، ٢٠١٨؛ Alzebidi & Alsuhaymi, 2021؛ Alzahrani, 2015؛ Alharbi & Alturki, 2017؛ Xu, Yang, Macleod & Zhu, 2019)، بينما هناك دراسة واحد طُبقت في المرحلة الثانوية (Gleason & Gillern, 2018)، ودراسة أخرى لتحليل مواقع الجامعات الرسمية (القرني، ٢٠٢١) و دراسة لبناء مقياس لقيم المواطنة الرقمية لدى مستخدمي مواقع التواصل الاجتماعي (القحطاني، ٢٠٢٠). كما اتفقت هذه الدراسة مع عدة دراسات أخرى من حيث أنها طبقت الدراسة على عينة مكونة من طلاب وطالبات الجامعات (ناجي، ٢٠١٩؛ أبو المجد واليوسف، ٢٠١٨؛ سيد وعلي، ٢٠١٨؛ الصمادي، ٢٠١٧؛ عبدالقوى، ٢٠١٦؛ مهدي، ٢٠١٨؛ Alzebidi & Alsuhaymi, 2021؛ Alzahrani, 2015؛ Xu, Yang, Macleod & Zhu, 2019) واختلفت مع الدراسات التالية حيث أنها طبقت فقط على عينة مكونة من طالبات الجامعات (Alharbi & Alturki, 2017؛ عبدالقوى، ٢٠١٦) ودراسة أخرى طبقت على فئة الشباب في دولة الكويت (القحطاني، ٢٠١٠). واتفقت هذه الدراسة مع معظم الدراسات في اتباعها المنهج الوصفي (ناجي، ٢٠١٩؛ أبو المجد واليوسف، ٢٠١٨؛ سيد وعلي، ٢٠١٦؛ الصمادي، ٢٠١٧؛ مهدي، ٢٠١٨؛ Alzebidi & Alsuhaymi, 2021؛ Alzahrani, 2015؛ Alharbi & Alturki, 2017؛ Xu, Yang, Macleod & Zhu, 2019) واختلفت مع دراستي (القرني، ٢٠٢١؛ Gleason & Gillern, 2018) كونها اتبعت المنهج النوعي.

ساهمت هذه الدراسات السابقة في تصور شامل عن قيم المواطنة الرقمية لدى طلبة الجامعات سواء في المجتمع المحلي أو المجتمع العربي، والتعرف على أثر بعض المتغيرات لقيم المواطنة الرقمية. إلا أن هذه الدراسة ركزت على دور أعضاء هيئة التدريس في الجامعات نحو تعزيز المواطنة الرقمية عبر استخدام مواقع التواصل الاجتماعي من وجهة نظر الطلبة، ومعرفة الأكثر مواقع تواصل اجتماعي فعالية لدى طلبة جامعتي الامام محمد بن سعود وحائل، حيث لم تجد الباحثة أي من الدراسات تناولت هذه الأهداف.

الطريقة والاجراءات

منهج الدراسة:

اعتمدت هذه الدراسة على المنهج المسحي الوصفي، للتعرف على دور أعضاء هيئة التدريس في استخدام مواقع التواصل الاجتماعي في تعزيز المواطنة الرقمية من وجهة نظر الطلبة، كونه المنهج المناسب لهذا النوع من الدراسات.

مجتمع الدراسة وعينته:

تألف مجتمع الدراسة من طلبة جامعتي الإمام محمد بن سعود وجامعة حائل والذي يتجاوز مائة ألف طالب وطالبة. قامت الباحثة بإرسال استبانة متوقعاً الحصول على العينة المناسبة للمجتمع والبالغة ٣٨٤ طالباً وطالبة حسب معادلة كريجسي ومورجان (Krejcie & Morgan, 1970)، وتم الحصول عليه هو ٣١٤ استجابة موزعة إلى ٥٢,٢% من جامعة حائل، و٤٧,٨% من جامعة الإمام سعود وبذلك تكون الباحثة قد اختارت العينة بطريقة المعاينة الملائمة حيث تم الاكتفاء بم تم الحصول عليه لصعوبة الوصول إلى أكثر من ذلك. ويتضح من الجدول (١) الخصائص الديمغرافية لعينة الدراسة.

جدول (1) توزيع عينة الدراسة حسب الخصائص الديمغرافية

التصنيف		العدد	النسبة المئوية
الجامعة	جامعة حائل	164	52.2
	جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية	150	47.8
	الكلي	314	100.0
التخصص	علمي	71	22.6
	طبي	33	10.5
	إنساني	210	66.9
	الكلي	314	100.0
الجنس	ذكر	127	40.4
	أنثى	187	59.6
	الكلي	314	100.0

الجامعة: يتبين من الجدول (١) أن نسبة ٥٢,٢% من عينة البحث ينتسبون لجامعة حائل، مقابل ٤٧,٨% ينتسبون لجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

التخصص: كما يتضح أن عينة الدراسة أن نسبة ٦٦,٩% من الطلبة الذين يدرسون في التخصصات الإنسانية، وبينما أن نسبة ٢٢,٦ % من الطلبة يدرسون في التخصصات العلمية، والأقل نسبة ممن يدرسون في التخصصات الطبية وكانت النسبة تعادل ١٠,٥% كما هو موضح في الجدول (١).

الجنس: ويتبين من الجدول (١) أن ما نسبته ٥٩,٦% من العينة هن من الإناث، وبينما ذكور كانت نسبتهم ٤٠,٤%.

أداة الدراسة:

اعتمدت الباحثة على الاستبانة كأداة لجمع المعلومات والبيانات، واعتمدت دراسة الزهراني (Alzahrani, In press) والتي تقيس دور أعضاء هيئة التدريس في استخدام مواقع التواصل الاجتماعي لتعزيز المواطنة الرقمية من وجهة نظر الطلبة. تكونت استبانة هذه الدراسة من جزأين، يتناول الجزء الأول الخصائص الديمغرافية لأفراد عينة الدراسة، والجزء الثاني يتناول وجهات نظر الطلبة في جامعتي الإمام محمد بن سعود الإسلامية وحائل نحو دور عضو هيئة التدريس في استخدام مواقع التواصل الاجتماعي لتعزيز المواطنة الرقمية.

الصدق والثبات:

صدق الاتساق الداخلي:

تم حساب صدق الاتساق الداخلي من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون بين فقرات محور الاستبانة (دور عضو هيئة التدريس في استخدام مواقع التواصل الاجتماعي لتعزيز المواطنة الرقمية) والدرجة الكلية لذلك المحور وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول رقم (٢) حيث

تشير إلى وجود اتساق داخلي بين الفقرات، وكذلك الصدق البنائي من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون بين فقرات محور الاستبانة والدرجة الكلية للمقياس.

الجدول (2) معامل ارتباط بيرسون بين فقرات لمحور الاستبانة والدرجة الكلية لذلك

دور عضو هيئة التدريس في استخدام مواقع التواصل الاجتماعي لتعزيز المواطنة الرقمية.			
الفقرة	معامل ارتباط بيرسون	الفقرة	معامل ارتباط بيرسون
1	.730**	١٢	.793**
2	.804**	١٣	.783**
3	.733**	٤	.664**
٤	.778**	١٥	.827**
٥	.749**	١٦	.768**
٦	.791**	١٧	.765**
٧	.806**	١٨	.779**
٨	.738**	١٩	.771**
٩	.784**	٢٠	.757**
١٠	.700**	٢١	.734**
١١	.664**		
المحور ككل	.754**		
**الارتباط ذو دلالة إحصائية عندي مستوى دلالة ١%.			

الثبات:

ثبات الأداة:

تم التحقق من ثبات الأداة من خلال أسلوب معامل ألفا كرونباخ حيث تم حساب الثبات لمحور الاستبانة (دور عضو هيئة التدريس في استخدام مواقع التواصل الاجتماعي لتعزيز المواطنة الرقمية) وقد تبين من خلال النتائج أن معامل الثبات الكلي (٠,٩٦٣) وهي قيمة عالية جداً مما يؤكد ثبات عالي للمقياس وصلاحيته للتطبيق والاطمئنان لنتائجه كما يوضح الجدول (4)

جدول (٤) معامل ثبات ألفا كرونباخ لمحاور الدراسة

المحاور	عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ
تعزيز المواطنة الرقمية	٢١	٠,٩٦٣

الأساليب الإحصائية:

استُخدِم في هذا البحث عدد من الأساليب الإحصائية وذلك عبر الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS وهي كالتالي:

- معامل ارتباط بيرسون للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للمقياس.
- معامل ألفا كرونباخ للتحقق من ثبات المقياس.
- التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للإجابة على أسئلة الدراسة.
- اختبار ت للعينات المستقلة للكشف عن دلالة الفرق في المتوسطات الحسابية.
- اختبار تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA للكشف عن دلالة الفرق في المتوسطات الحسابية.

تصحيح المقياس والمعيار الاحصائي:

تم اعتماد سلم ليكرت الخماسي لتصحيح أدوات الدراسة، بإعطاء كل فقرة من فقراته درجة واحدة من بين درجاته الخمس (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة) وهي تمثل رقمياً (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب كما هو موضح في جدول (٥)، وقد تم اعتماد المقياس التالي لأغراض تحليل النتائج:

جدول (٥) مقياس تحليل نتائج الدراسة

مستوى الفعالية	مستوى الاستخدام	المتوسط الحسابي
ضعيفة جدا	قليلة جدا	١,٠٠ – ١,٨٠
ضعيفة	قليلة	١,٨٠ – ٢,٦٠
متوسطة	متوسطة	٢,٦٠ – ٣,٤٠

مستوى الفعالية	مستوى الاستخدام	المتوسط الحسابي
كبيرة	كبيرة	٣,٤٠ – ٤,٢٠
كبيرة جدا	كبيرة جدا	٤,٢٠ – ٥,٠٠

وقد تم احتساب المعيار من خلال استخدام المعادلة التالية: الحد الأعلى لمقياس ليكرت (٥) – الحد الأدنى لمقياس ليكرت (١) / عدد الفئات المطلوبة (٥)= ٥-١/٥= ٠,٨٠ ومن ثم إضافة الجواب (٠,٨٠) إلى نهاية كل فئة.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

وللإجابة عن السؤال الأول "ما دور أعضاء هيئة التدريس في استخدام مواقع التواصل الاجتماعي في تعزيز المواطنة الرقمية من وجهة نظر الطلبة؟"، قامت الباحثة باستخراج المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لفقرات الاستبانة والرتبة والدرجة كما هو موضح بجدول(٧).

جدول (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدور أعضاء هيئة التدريس في استخدام مواقع التواصل الاجتماعي في تعزيز المواطنة الرقمية من وجهة نظر الطلبة مرتبة تصاعديا حسب المتوسطات الحسابية

الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
٢١. يبث عضو هيئة التدريس روح المسؤولية الاجتماعية والأخلاقية لدى الطلاب من خلال مواقع التواصل الاجتماعي.	3.87	1.06	1	كبيرة
١١. يقوي عضو هيئة التدريس العلاقات الشخصية و الاجتماعية بين الطلبة عبر استخدام مواقع التواصل الاجتماعي.	3.76	1.05	2	كبيرة
٨. يقوم عضو هيئة التدريس بتوعية الطلبة بقيم المواطنة الرقمية من خلال تقديم النماذج الايجابية عبر برامج مواقع التواصل الاجتماعي.	3.75	1.11	3	كبيرة
٤. يعرِّف عضو هيئة التدريس قيم المواطنة الرقمية.	3.74	0.98	4	كبيرة
١٦. يناقش عضو هيئة التدريس الأفكار و الآراء المرتبطة بقيم المواطنة الرقمية مع الطلبة.	3.73	1	5	كبيرة
١٠. يتلقى عضو هيئة التدريس استفسارات الطلبة حول قيم المواطنة الرقمية عبر مواقع التواصل الاجتماعي.	3.71	1.08	6	كبيرة
٩. ينقل عضو هيئة التدريس المعلومات و الخبرات حول قيم المواطنة الرقمية للطلبة عبر مواقع التواصل الاجتماعي.	3.7	1.02	7	كبيرة

الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
١٢. يشجع عضو هيئة التدريس الطلبة على العمل بقيم المواطنة الرقمية من خلال استخدامهم برامج مواقع التواصل الاجتماعي.	3.7	1.06	8	كبيرة
٧. يقوم عضو هيئة التدريس بتفعيل مبدأ الحوار والمناقشة الرقمية حول قيم المواطنة الرقمية.	3.69	1.1	9	كبيرة
١٧. يشجع عضو هيئة التدريس الطلبة على نشر الأفكار التي تعزز من قيم المواطنة عبر مواقع التواصل الاجتماعي.	3.68	1.01	10	كبيرة
٦. يقدم عضو هيئة التدريس ارشادات حول قيم المواطنة الرقمية للطلبة.	3.62	1.11	11	كبيرة
١. يُضمّن عضو هيئة التدريس المادة العلمية ببعض مفاهيم المواطنة الرقمية.	3.6	0.94	12	كبيرة
٢٠. يوجه عضو هيئة التدريس الطلبة للاستفادة من المعلومات و الأفكار المرتبطة بقيم المواطنة المنشورة.	3.57	1.09	13	كبيرة
٢. يزود عضو هيئة التدريس الطلبة بقائمة بمفاهيم المواطنة الرقمية.	3.55	0.97	14	كبيرة
٣. يشكل عضو هيئة التدريس مجموعات طلابية بهدف تعزيز و نشر قيم المواطنة الرقمية.	3.55	1.13	15	كبيرة
١٥. يوفر عضو هيئة التدريس معلومات و بيانات تعالج بعض المشكلات المرتبطة بقيم المواطنة الرقمية.	3.54	1.06	16	كبيرة
١٣. يصمم عضو هيئة التدريس مواقف تعليمية تعالج مفاهيم و قضايا ترتبط بقيم المواطنة الرقمية و نشرها عبر مواقع التواصل الاجتماعي.	3.53	1.05	17	كبيرة
٥. يصمم عضو هيئة التدريس بعض الأنشطة المرتبطة بقيم المواطنة الرقمية و نشرها.	3.5	1.12	18	كبيرة
١٩. ينشر عضو هيئة التدريس بعض المقالات و الدراسات البحثية المرتبطة بقيم المواطنة الرقمية.	3.44	1.1	19	كبيرة
١٨. يحث عضو هيئة التدريس حضور و مشاركة الطلبة للندوات المرتبطة بقيم المواطنة الرقمية.	3.43	1.03	20	كبيرة
١٤. يكلف عضو هيئة التدريس الطلبة بمهمات تعليمية ترتبط بقيم المواطنة الرقمية.	3.35	1.14	21	متوسطة
المحور ككل	3.62	0.8		

تم ترتيب متوسط درجة دور أعضاء هيئة التدريس في استخدام مواقع التواصل الاجتماعي في تعزيز المواطنة الرقمية من وجهة نظر الطلبة الأكثر استخداماً إلى الأقل استخداماً كما هو موضح في الجدول (٧)، حيث كانت أكثر فقرة استخداماً هي الفقرة الحادية والعشرون (يبث عضو هيئة التدريس روح المسؤولية الاجتماعية والأخلاقية لدى الطلاب من خلال مواقع التواصل الاجتماعي) (M=3.87) يشير إلى مستوى استخدام كبير لهذه الفقرة، ويعزى ذلك إلى حرص الجامعات لحث أعضاء هيئة التدريس بتوعية الطلبة بأخلاقيات استخدام مواقع التواصل

الاجتماعي وترسيخ قيم المواطنة الرقمية لديهم عبر الندوات والملتقيات العلمية والدورات التدريبية. أما الفقرة الأقل استخداماً فهي الفقرة الرابعة عشر (يكلف عضو هيئة التدريس الطلبة بمهمات تعليمية ترتبط بقيم المواطنة الرقمية) (M=3.35) يشير إلى مستوى استخدام متوسط لهذه الفقرة، ويعزى ذلك إلى أن مفردات المقررات المعتمدة في البرامج الأكاديمية تفتقر إلى مفردة المواطنة الرقمية. كما بلغ المتوسط الحسابي العام (M=3.62) يشير إلى مستوى استخدام كبير لمواقع التواصل الاجتماعي في تعزيز المواطنة الرقمية من وجهة نظر الطلبة في جامعتي حائل والإمام محمد بن سعود الإسلامية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من ناجي (٢٠١٩) وأبو المجد واليوسف (٢٠١٨) والزبيدي والسحيمي (Alzebidi & Alsuhaymi, 2021) والزهراني (Alzahrani, 2015) والتي أشارت إلى أن قيم المواطنة الرقمية كانت كبيرة إلا أنها تختلف مع دراسة الصمادي (٢٠١٧) حيث جاءت قيم المواطنة الرقمية بدرجة متوسطة. وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن ارتفاع دور أعضاء هيئة التدريس في استخدام مواقع التواصل الاجتماعي في تعزيز قيم المواطنة الرقمية من وجهة نظر الطلبة في جامعتي الإمام محمد بن سعود الإسلامية وحائل يقومون بدور فاعل في نشر ثقافة المواطنة الرقمية، وإيمانهم بأن دورهم لا يقتصر فقط على تقديم المحاضرات في قاعات الجامعات، وإنما تجاوز ذلك إلى الوصول للمجتمعات الرقمية لما لها من دور بارز في الوصول إلى شريحة كبيرة من مجتمع الشباب. وقد يعود هذا الارتفاع أيضا إلى أن عضو هيئة التدريس لديه مهارات تكنولوجية عالية في استخدام مواقع التواصل الاجتماعي بشكل إيجابي مما ساعدهم في تعزيز المواطنة الرقمية عبر استخدام مواقع التواصل الاجتماعي.

للإجابة عن السؤال الثاني "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة للمتغيرات التالية: الجامعة، الجنس، التخصص لدور أعضاء هيئة التدريس في تعزيز المواطنة الرقمية في جامعتي الإمام محمد بن سعود الإسلامية وحائل من وجهة نظر الطلبة؟"، استخدمت الباحثة كلاً من اختبار ت للعينات المستقلة مع متغير الجامعة والجنس واختبار تحليل التباين الأحادي One way ANOVA مع متغير التخصص.

الجامعة:

كشـفت نتيجة اختبار (T-test) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصـائية (P=0.255) في وجهات نظر العينة نحو استخدام أعضاء هيئة التدريس لمواقع التواصل الاجتماعي في تعزيز المواطنة الرقمية بسـبب متغير الجامعة. أي أنه لا يبدو أن متغير الجامعة يحدث فرقًا كبيرًا في اتجاهات العينة نحو اسـتخدام أعضـاء هيئة التدريس لمواقع التواصـل الاجتماعي في تعزيز المواطنة الرقمية (انظر الجدول، ٨). وتتفق نتائج هذه الدراسـة مع دراسـة سـيد وعلي (٢٠١٨). وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن إقرار مجلس الوزراء (١٤٣٦) نظام مكافحة الجرائم المعلوماتية دورا هاما في توعية أفراد المجتمع بشـكل عام والطلبة بشـكل خاص؛ حيث أقيمت حملات إعلامية طيلة السـنوات الأخيرة تسعى إلى تثقيف أفراد المجتمع ولتعريفهم بحقوقهم وواجباتهم عند استخدام مواقع التواصل الاجتماعي أو من خلال اسـتخدام الانترنت. ولا نغفل عن جهود الجامعتين في نشـر ثقافة الاعتدال وتعزيز قيم المواطنة الرقمية وذلك بإنشـاء وحدة الأمن الفكري والذي يقوم على القيام تنفيذ أنشـطتها من أعضـاء هيئة التدريس بالجامعتين سـواء كانت دورات تدريبية أو محاضـرات أو ملتقيات أو ندوات والتي تكون موجهة للطلاب والطالبات وللمجتمع بشكل عام والتي تهدف إلى توعيتهم بأهمية الالتزام بسـماحة تعاليم الدين ونشـر قيم الوسـطية والاعتدال عبر توظيف وسـائل الإعلام المختلفة ومواقع التواصـل الاجتماعي مما أسـهم في توعية الطلبة وتثقيفهم بمفهوم المواطنة الرقمية وقيمها.

الجدول (٨) نتائج اختبار ت لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطي درجة دور أعضاء هيئة التدريس في استخدام مواقع التواصل في تعزيز المواطنة الرقمية باختلاف الجامعة والجنس

المتغير		العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الجامعة	جامعة حائل	164	3.57	0.87	1.140	312	0.255
	جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية	150	3.67	0.72			
الجنس	ذكر	127	3.70	0.88	1.521	312	0.129
	أنثى	187	3.56	0.74			

الجنس:

كشـفت نتيجة اختبار (T-test) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصـائية (P=0.129) في وجهات نظر العينة نحو استخدام أعضاء هيئة التدريس لمواقع التواصل الاجتماعي في تعزيز المواطنة الرقمية بسـبب متغير الجنس. أي أنه لا يبدو أن متغير الجنس يحدث فرقًا كبيرًا في اتجاهات العينة نحو اسـتخدام أعضـاء هيئة التدريس لمواقع التواصـل الاجتماعي في تعزيز المواطنة الرقمية (انظر الجدول، ٨). اتفقت هذه الدراسة مع كل من هذه الدراسات (Alzebidi & Alsuhaymi, 2021؛ سيد وعلي، ٢٠١٨؛ الصمادي، ٢٠١٧) واختلفت مع نتائج هذه الدراسات (مهدي، ٢٠١٨؛ أبو المجد واليوسـف، ٢٠١٨). وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن الجامعات سـاهمت بشـكل بارز في تثقيف الطلبة باختلاف جنسـهم وذلك باتباعها نفس النهج في تقديم البرامج الإثرائية والمقدمة من أعضـاء هيئة التدريس في شـطري الطلاب والطالبات والتي تهدف إلى ترسـيخ الوسـطية والاعتدال وتعزيز قيم المواطنة الرقمية تحت إشراف قياديي الجامعتين.

الجدول رقم (٩) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لمعرفة دلالة الفرق بين بين متوسطات تقدير العينة لاستخدام أعضاء هيئة التدريس لمواقع التواصل الاجتماعي في تعزيز المواطنة الرقمية باختلاف التخصص

التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	مستوى الدلالة
علمي	71	3.49	0.91	بين المجموعات	3.054	2	1.527	2.396	0.093
طبي	33	3.45	1.05	داخل المجموعات	198.205	311	0.637		
إنساني	210	3.69	0.71	كلي	201.260	313			

كشـفت نتيجة تحليل التباين أحادي الاتجاه أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصـائية (P=0.093) في وجهات نظر العينة نحو استخدام أعضاء هيئة التدريس لمواقع التواصل الاجتماعي في تعزيز المواطنة الرقمية بسبب متغير التخصص. أي أنه لا يبدو أن متغير التخصص يحدث فرقًا كبيرًا في اتجاهات العينة نحو اسـتخدام أعضـاء هيئة التدريس لمواقع التواصـل الاجتماعي في تعزيز المواطنة الرقمية (انظر الجدول، ٩). واختلفت نتائج هذه الدراسة مع دراسة الصمادي (٢٠١٧).

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن جهود أعضاء هيئة التدريس بمختلف التخصصات يحرصون على توعية الطلبة بمفهوم المواطنة الرقمية وعلى تقديم الإرشاد والتوجيه تحت توجيهات وإشراف قياديي الجامعتين وذلك وفقاً خطة مرسومة لتنفيذ لقاءات وندوات مبرمجة طيلة السنة الدراسية.

وللإجابة عن السؤال الثالث "أي من مواقع التواصل الاجتماعي تعد الأكثر فعالية في تعزيز المواطنة الرقمية من وجهة نظر الطلبة؟" قام الباحثة بحساب التكرارات والنسبة المئوية بناء على استجابات الطلبة. يتضح من الجدول (١٠) أن تويتر كان وسيلة الاتصال الأكثر فعالية من وجهة نظر العينة حيث بلغ نسبة من يرون انها ذات فعالية كبيرة ٦٣,٤% وبمتوسط حسابي ٣,٨١ يشير إلى درجة فعالية كبيرة، وفي المرتبة الثانية جاءت وسيلة التواصل سناب شات حيث بلغت نسبة الموافقون على أنها ذات فعالية كبيرة ٦٤% وبمتوسط حسبي ٣,٧٣ يشير إلى درجة فعالية كبيرة، وفي المرتبة الثالثة جاءت وسيلة التواصل يوتيوب حيث بلغت نسبة الموافقون على أنها ذات فعالية كبيرة ٢٨,٣% وبمتوسط حسابي ٢,٩١ يشير إلى درجة فعالية متوسطة، وفي المرتبة الرابعة جاءت وسيلة التواصل إنستغرام حيث بلغت نسبة الموافقون على أنها ذات فعالية كبيرة ٢٩,٩% وبمتوسط حسابي ٢,٨٩ يشير إلى درجة فعالية متوسطة، بينما جاءت في المرتبة الأخيرة جاءت وسيلة التواصل فيس بوك حيث بلغت نسبة الموافقون على أنها ذات فعالية كبيرة ١٤,٣% وبمتوسط حسابي ١,٦٥ يشير إلى درجة فعالية ضعيفة جداً. ويعزى هذا التفاوت نتيجة لاختلاف شعبية هذه المواقع بالنسبة لطلبة الجامعات السعودية (أبو المجد واليوسف، ٢٠١٨، والقحطاني ٢٠٢٠) حيث يعتبر تويتر أكثر مواقع التواصل الاجتماعي انتشارا بين أفراد المجتمع خاصة لطلبة الجامعات، بينما جاء تطبيق الفيس بوك أقلها فعالية لقلة استخدامه من قبل الطلبة في التواصل مع الآخرين من وجهة نظر طلبة الجامعات السعودية.

جدول (١٠) حساب التكرارات والنسبة المئوية للطلبة في جامعتي الامام محمد بن سعود الإسلامية وحائل

		فعالية ضعيفة جداً	فعالية ضعيفة	فعالية متوسطة	فعالية كبيرة	فعالية كبيرة جداً	المتوسط الحسابي	الأهمية النسبية	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الفعالية
Twitter	العدد	19	55	41	50	149	3.81	%٧٦,٢	1.35	١	كبيرة
	النسبة	6.1	17.5	13.1	15.9	47.5					

		فعالية ضعيفة جداً	فعالية ضعيفة	فعالية متوسطة	فعالية كبيرة	فعالية كبيرة جداً	المتوسط الحسابي	الأهمية النسبية	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الفعالية
Facebook	العدد	226	34	9	29	16	1.65	%٣٣,٠	1.21	٥	ضعيفة جداً
	النسبة	72.0	10.8	2.9	9.2	5.1					
Snapchat	العدد	14	35	64	109	92	3.73	%٧٤,٦	1.13	٢	كبيرة
	النسبة	4.5	11.1	20.4	34.7	29.3					
YouTube	العدد	20	109	96	56	33	2.91	%٥٨,٢	1.09	٣	متوسطة
	النسبة	6.4	34.7	30.6	17.8	10.5					
Instagram	العدد	35	81	104	70	24	2.89	%٥٧,٨	1.11	٤	متوسطة
	النسبة	11.1	25.8	33.1	22.3	7.6					

توصيات الدراسة

في ضوء نتائج الدراسة توصي الباحثة بما يلي:

- إقرار مقرر للمواطنة الرقمية في الجامعات لتعزيز مفهوم المواطنة الرقمية وقيمها.
- توظيف مواقع التواصل الاجتماعي الحديثة من قبل أعضاء هيئة التدريس والجامعات لتعزيز المواطنة الرقمية في ظل التطور السريع في التقنية.
- العمل على إقامة مؤتمرات علمية تحت إشراف كراسي علمية متخصصة لنشر قيم المواطنة الرقمية.
- إجراء المزيد من الدراسات النوعية حول المواطنة الرقمية في مختلف المجالات ومجتمعات مختلفة عن الدراسات السابقة.
- إجراء مزيد من الدراسات المستقبلية تبحث في أثر مواقع التواصل الاجتماعي على المواطنة الرقمية لطلاب مدارس التعليم العام.
- تطبيق دراسة تتبعية على عدة جامعات سعودية للكشف عن آراء الطلبة نحو استخدام مواقع التواصل الاجتماعي في مناطق مختلفة.

المراجع

أبو المجد، مها واليوسف، ابراهيم (٢٠١٨). شبكات التواصل الاجتماعي وسبل توظيفها في تعزيز أبعاد المواطنة الرقمية لدي طلبة كلية التربية جامعة الملك فيصل. *المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج*، (٥٦).

أبو حجر، أشرف (٢٠١٩). *تنمية المواطنة الرقمية لدى طلاب الجامعات المصرية في ضوء التحديات التكنولوجية المعاصرة*. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة مدينة السادات، مصر.

اخبار جامعة الملك خالد (بدون تاريخ). ٧ أوراق علمية ٩ توصيات في ختام ملتقى الأمن الفكري بالجامعة. تم الرجوع إلى الموقع 2021/12/05. رابط الموقع https://www.kku.edu.sa/ar/node/2225

الحصري، كامل (٢٠١٦). مستوى معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية بأبعاد المواطنة الرقمية وعلاقتها ببعض المتغيرات. *المجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية (٨)*.

الدهشان، جمال (٢٠١٦). المواطنة الرقمية مدخلاً للتربية العربية في العصر الرقمي. *نقد وتنوير*(٥).

الرشيدي، نمر والقاعود، ابراهيم وشواقفه، عماد (٢٠١٨). درجة توظيف أعضاء هيئة التدريس لمواقع التواصل الاجتماعي في نشر قيم المواطنة لدى طلبة جامعة حائل ومعوقات توظيفها. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، ٥ (١٧).

الشمري، حمدان (٢٠١٦) مدى توافر قيم المواطنة الرقمية لدى معلمي الحاسب الآلي وتقنية المعلومات في المرحلة المتوسطة والثانوية في محافظات حفر الباطن. *رسالة ماجستير غير منشورة*، جامعة الملك سعود. المملكة العربية السعودية

الصمادي، هند (٢٠١٧). تصورات طلبة جامعة القصيم نحو المواطنة الرقمية ودراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة القصيم. *مجلة دراسات نفسية وتربوية*، جامعة قاصدي مرباح، الجزائر، (١٨).

القحطاني، مريم (٢٠٢٠). بناء مقياس لقيم المواطنة الرقمية لدى مستخدمي مواقع التواصل الاجتماعي. *دراسات العلوم التربوية، الجامعة الأردنية*، ٤٧ (٤).

القرني، ظافر (٢٠٢١). دور الجامعات السعودية في تعزيز قيم المواطنة الرقمية (دراسة تحليلية للمواقع إللكترونية للجامعات السعودية). *مجلة جامعة الملك عبدالعزيز: الآداب والعلوم الإنسانية*، ٢٩ (٩)، ص 247 –290.

المصري، مروان وشعت، أكرم (٢٠١٧). مستوى المواطنة الرقمية لدى عينة من طلبة جامعة فلسطين من وجهة نظرهم. *مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات*، ١ (٢)، جامعة فلسطين، غزة.

الملاح، تامر (٢٠١٦). المواطنة الرقمية تحديات وآمال. *مجلة كلية التربية*، جامعة الاسكندرية، مصر.

بشير، جيدور (٢٠١٦). أثر الثورة الرقمية والاستخدام المكثف لشبكات التواصل الاجتماعي في رسم الصورة الجديدة لمفهوم المواطنة ومن المواطن العادي إلى المواطن الرقمي، *دفاتر السياسة والقانون*، الجزائر، (١٥).

سيد، ايمان وعلي، زينهم (٢٠١٨). تفاعلية الشباب الجامعي على مواقع التواصل الاجتماعي وعلاقتها بالمواطنة الرقمية. *مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية*، ١ (١٧).

شعبان، أماني (٢٠١٨). رؤية مقترحة لتعزيز قيم المواطنة الرقمية لطلاب التعليم قبل الجامعي في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة، *مستقبل التربية العربية*، ٢٥(١١٤).

شمس الدين، منى. (٢٠١٧). دور معلمة التربية الأسرية في تعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى طالبات المرحلة الثانوية في ضوء متطلبات التنمية المجتمعية. *مؤتمر تعزيز دور المرأة السعودية في تنمية المجتمع في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠*. جامعة الجوف بالمملكة العربية السعودية.

شهدة، السيد وأحمد، إيمان (٢٠١٩). مستوى وعي طلبة كلية التربية بجامعة الزقازيق بأبعاد المواطنة الرقمية. *دراسات تربوية ونفسية*، جامعة الزقازيق، كلية التربية.

عبدالقوي، حنان (٢٠١٦). المواطنة الرقمية لدى طلاب الجامعة بمصر: كلية البنات جامعة عين شمس نموذجاً. *مجلة البحث العلمي في التربية، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس*،٥ (١٧).

مازن، حسام الدين (٢٠١٦). إصحاح مناهج وبرامج التربية العلمية وهندستها إلكترونياً في ضوء تحديات ما بعد الحداثة والمواطنة الرقمية. *المؤتمر العلمي الثامن عشر (مناهج العلوم بين المصرية والعالمية)*، يوليو، الجمعية المصرية للتربية العلمية، مصر.

مكتبي، محمد غياث. (٢٠١٧). *الاعلام الإسلامي بين الأصالة والمعاصرة*. ورقة بحثية مقدمة ضمن فعاليات مؤتمر الاعلام الإسلامي: تأثير شبكات التواصل على الربيع العربي، جامعة بنزرت، تونس.

مهدي، حسن (٢٠١٨). الوعي بالمواطنة الرقمية بين مستخدمي شبكات التواصل الاجتماعي و علاقته ببعض المتغيرات. *المجلة الدولية لنظم إدارة التعلم*، جامعة الأقصى،٦ (١)، ص ١١-٢٥

ناجي، مها. (٢٠١٩). المواطنة الرقمية ومدى الوعي بها لدى طلبة قسم المكتبات والوثائق والمعلومات بجامعة أسيوط: دراسة استكشافية. *المجلة العلمية للمكتبات والوثائق والمعلومات*، ١ (٢)، ٧١-١٢١.

وحدة الأمن الفكري (بدون تاريخ). الأهداف. تم الرجوع إلى الموقع 2021/12/07. رابط الموقع http://www.uoh.edu.sa/Subgates/Administrations/Intellectual-Security/Pages/Goals.aspx

Alanzi, N. (2021). Married Couples' Perception of the Excessive Use of Social Media and its Impact on Marital Problems in Saudi Arabia. University of Sharajah Journal for Humanities and Social Sciences, 18(1A), 61-94.

Alharbi, W. O., & Alturki, K. I. (2018). Social Media Contribution to the Promotion of Digital Citizenship among Female Students at Imam Mohammed bin Saud Islamic University in Riyadh. English Language Teaching, 11(1), 80-92.

Al-Zahrani, A. (2015). Toward digital citizenship: examining factors affecting participation and involvement in the Internet society among higher education students. International Education Studies, 8(12), 203-217.

AlZebidi, A. A., & Alsuhaymi, D. S. (2021). Investigating Students' Digital Citizenship Practices for Undergraduate Students at Al-Qunfudhah University College. Ilkogretim Online, 20(5).

Ghamrawi, N. A.R. (2018). Schooling for Digital Citizens. Open Journal of Leadership, 7, 209-224. https://doi.org/10.4236/ojl.2018.73012

Gleason, B., & Von Gillern, S. (2018). Digital citizenship with social media: Participatory practices of teaching and learning in secondary education. Journal of Educational Technology & Society, 21(1), 200-212.

Ribble, M. (2015). Digital citizenship in schools: Nine elements all students should know. International Society for Technology in Education.

Xu, S., Yang, H. H., MacLeod, J., & Zhu, S. (2019). Social media competence and digital citizenship among college students. Convergence, 25(4), 735-752.

المراجع العربية المترجمة:

Abo ELmagd,Maha & Alyoussuf, Ebraheem (2018). Social networks and ways to employ them in enhancing the dimensions of digital citizenship among students of the Faculty of Education King Faisal University. *Journal of Education. Sohag University, (56)*.

Abu Hajar, Ashraf (2019). *Developing Digital Citizenship for The Students of Egyptian Universities in The View of the Contemporary Technology Challenges*. (Unpublished master's thesis). College of Education, University of Sadat City. Egypt.

King Khalid University News (ND). 7 Research Papers Presented on the Last Day. Retrieved from https://www.kku.edu.sa/ar/node/2225

AlHosari, Kamel (2016). The Level of Social Studies Teachers' Knowledge of the Dimensions of Digital Citizenship and Its Relationship to Some Variables. *The Arab Journal of Educational and Social Studies, 8*.

Aldahshan, Jamal (2016). Digital Citizenship as an Introduction to Arab Education in The Digital Age. *Criticism and enlightenment, 5*.

Al-Rashidi, Nimr and Al-Qaoud, Ibrahim and Shawaqfeh, Imad (2018). Degree of Employment of Social Networking Sites in Spreading the Values of Citizenship by Faculty Members among Hail University Students and Obstacles of Employing Them. *Al-Quds Open University Journal of Educational and Psychological Research and Studies. 5*(17).

AlShammari, Hamdan (2016) The Availability of Digital Citizenship Values Among Computer and Information Technology Teachers at The Intermediate and Secondary Levels in The Governorates of Hafr Al-Batin. (Unpublished master's thesis), King Saud University. Kingdom Saudi Arabia.

AlSmadi, Hind (2017). Student's Perspectives Toward Digital Citizenship and the Methods of Promoting It in Educational Institutions. *The Arabic Journal of Human and Social Sciences, 27*, Kasdi Merbah University.

Al-Qahtani, Maryam (2020). Building a Scale for Digital Citizenship Values Among Social Media Users. *Educational Sciences Studies, 47*(4), University of Jordan.

Alqarni, Dhafer (2021). The Role of Saudi Universities in The Values of Digital Citizenship (An Analytical Study from Websites of Saudi Universities). *Journal of Arts and Humanities, King Abdulaziz University, 29*(2). 247 – 290.

AlMasry, Marwan and Shaat, Akram (2017). The Level of Digital Citizenship Among a Sample of Palestine University Students from Their Point of View. *Journal for Research and Studies, 7*(2). Palestine University.

AlMallah, Tamer (2017). *Digital Citizenship (Challenges and Hopes)*, Egypt: Al-Sahab Publishing and Distribution.

Bashir, Jedor (2016). The Impact of the Digital Revolution and the Extensive Use of Social Networks in Drawing the New Image of the Concept of Citizenship and from The Ordinary Citizen to the Digital Citizen, *Journal of Politics and Law,15*.

Krejcie, R. V. & Morgan, D. W. (1970). Determining Sample Size for Research Activities. *Educational and Psychological Measurement, 30*, 607-610.

Sayed, Iman & Ali, Zeinhom (2018). The Interaction of Youth Students' University on Social Networking Sites and their Relationship to Digital Citizenship. *Journal of Research in the Fields of Specific Education, 1*(17).

Shaaban, Amani (2018). A Proposed Vision to Enhance Digital Citizenship Values for Pre- University Students in the Light of Contemporary Global Trends, *The future of Arab education, 25*(114).

Shams El Din, Mona. (2017). The Role of Family Studies Teachers to Enhance the Value of Digital Citizenship to High School Students in Light of Requirements of Community Development.

Conference on Strengthening the role of Saudi women in the development of society in the light of the vision of the Kingdom 2030. Al-Jouf University, Saudi Arabia.

Shahdeh, El-Sayed and Ahmed, Iman (2019). The Level of Awareness of Students of Faculty of Education at Zagazig University About the Dimensions of Digital Citizenship. *Educational and psychological studies Journal of College of Education, 34*(105). Zagazig University.

Mazen, Hossam (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.

Maktabi, Muhammad (2017). Islamic Media between Authenticity and Modernity. The Islamic Media Conference: The Impact of Communication Networks on the Arab Spring, University of Bizerte, Tunisia.

Mahdi, Hassan (2018). The Awareness of the Digital Citizenship among the Users of Social Networks and its Relation to Some Variables. *International Journal of Learning Management Systems, 6*(1), 11-25.

Abdel-Qawi, Hanan (2016). Digital Citizenship Among University Students in Egypt: The Women's College, Ain Shams University as a Model. *Journal of Scientific Research in Education 5*(17), Ain Shams University.

Intellectual Security Unit (ND). Retrieved from http://www.uoh.edu.sa/Subgates/Administrations/Intellectual-Security/Pages/Goals.aspx

النشاط الزراعي في المدينة المنورة في عهد الملك عبد العزيز من خلال رسالة (الأعلام السعودية على الفلاحة المدنيَّة) للشيخ إبراهيم الخربوتي

Agricultural Activity in Medina During the Reign of King Abdul Aziz Through the Treatise (Al Aʿlam Al Sʿudiyyah ʿAla Al Filahah Al Madaniyyah) by Sheikh Ibrahim Al Kharbouti

إعداد

د. منى سعود الحربي

دكتوراه بالتاريخ الإسلامي

Dr. Mona Saud Al-Harbi

PhD in Islamic History

DOI: 10.36046/2162-000-010-020

المستخلص:

يعالج هذا البحث موضوع النشاط الزراعي في المدينة المنورة في عهد الملك «عبد العزيز آل سعود» –رحمه الله تعالى–؛ وذلك من خلال دراسة الرسالة الموسومة بـــ: [الأعلام السعودية على الفلاحة المدنيَّة]، لمصنفها الشيخ: «إبراهيم بن أحمد بن حمدي خربوتي المدني». وقد سعى البحث إلى تحقيق جملة من الأهداف؛ منها: وضـــع ترجمة للشـــيخ «إبراهيم بن أحمد بن حمدي خربوتي المدني» مصنف الرسالة، التعريف برسالة: «الأعلام السعودية على الفلاحة المدنيَّة» وما تضمنته من معلومات، دراسة واقع النشاط الزراعي بالمدينة في عهد الملك «عبد العزيز آل سعود» – رحمه الله تعالى– من خلال الرسالة المذكورة والتعليق على ما ورد بها. وقد اعتمد الباحث المنهج العلمي في دراســـة وتحليل المادة التاريخية؛ المتمثلة برســـالة: «الأعلام الســـعودية على الفلاحة المدنيَّة»، فاستخرج منها ما يحقق أهداف البحث ويجيب عن تساؤلاته. كما سعى الباحث لترجمة الأعلام والأماكن والمفردات المبهمة الواردة في النص واستعان بالعديد من المصادر والمراجع لتحقيق ذلك. ثم خُتم البحث بالعديد من النتائج، منها: تحقيق اسم ونسب ولقب الشيخ «حافظ إبراهيم بن أحمد حمدي خربوتي المدني»، وأهم مصنفاته. وَضَّحَ البحث كيف أن النشاط الزراعي في المدينة المنورة قبل عهد الملك «عبد العزيز آل سعود» –رحمه الله تعالى– مر بمرحلتين؛ الأولى: اتسمت بالازدهار، والثانية: اتسمت بالانحيار شبه الكامل. بَيَّنَ البحث أثر توحيد الملك «عبد العزيز آل سعود» –رحمه الله تعالى– لأرجاء المملكة العربية السعودية على ازدهار النشاط الزراعي في المدينة المنورة بشكل خاص. بَيَّنَ البحث أهم المحاصيل والغلال والأشجار التي كانت تزرع في المدينة المنورة، وطرق زراعتها، أوضح البحث طرق زراعة ورعاية النخيل، وأنواع التمور المنتجة في تلك الفترة، تناولت الدراسة أبرز مصادر المياه، وطرق الرّيّ التي كانت متبعة.

الكلمات الدالة: النشاط الزراعي، المدينة المنورة، الملك عبد العزيز آل سعود.

Abstract:

This paper discusses the subject of agricultural activity in the city of Medina during the reign of King "Abdul Aziz Al Saud" through the lens of the treatise titled [Al Aʿlam Al Sʿudiyyah ʿAla Al Filahah Al Madaniyyah] by Sheikh "Ibrahim bin Ahmad bin Hamdi Kharbouti Al Madani". The paper has several objectives; to provide an introduction to the author of the treatise Sheikh "Ibrahim bin Ahmad bin Hamdi Kharbouti Al Madani", to introduce the treatise (Al Aʿlam Al Sʿudiyyah ʻAla Al Filahah Al Madaniyyah) and the information it contains, and to study the reality of the agricultural activity in Medina during the reign of King "Abdul Aziz Al Saud" through the mentioned document and to comment on its contents. The author of this study adopted a scientific approach to the study and analysis of the historical data represented by (Al Aʿlam Al Sʿudiyyah ʿAla Al Filahah Al Madaniyyah) and extracted the information that fulfills the objectives of the research and answers its questions. In addition, the author sought to delineate the vague characters, places and terms contained in the text using varied sources and references. The research was brought to a close with several results including the validation of the name, lineage, and title of Sheikh "Hafiz Ibrahim bin Ahmad bin Hamdi Kharbouti Al Madani" and his most notable works. The research examined how agricultural activity in Medina before the reign of King "Abdul Aziz Al Saud" passed through two phases; the first characterized by prosperity, and the second by an almost complete collapse. It explored the impact the unification of Saudi Arabia under King "Abdul Aziz Al Saud" had on the flourishing of the agricultural activity in the city of Medina in particular. The paper also specified the most important crops, yields and trees that were grown there, the methods that were employed in planting them, as well as in planting, cultivating and caring for date palm trees, and the types of date produce during that time period, in addition to the principal sources of water and irrigation methods.

Keywords: Agricultural Activity, Medina, King Abdul Aziz Al Saud.

المقدمة:

بسم الله الرحمن الرحيم

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على نبينا محمَّد وعلى آله وصحبه أجمعين، أما بعد:

تمتاز الرسائل التراثية المُدونة من قبل المؤرخين، أو شيوخ طوائف الحرفيين، أو شيوخ (الكار)، بأهمية بالغة؛ لأنها تنقل للقارئ صورة مباشرة عن واقع الأنشطة الاقتصادية التي سادت في مكان معين، في فترة زمنية محددة. والرسالة التي بين أيدينا، اهتم كاتبُها بتدوين ما شاهده وسمعه عن واقع النشاط الزراعي في المدنية المنورة، خلال عهد «الملك عبد العزيز» –رحمه الله تعالى– (١٣٤٤-١٣٧٣هـ/١٩٢٥-١٩٥٣م).

موضوع البحث:

ينطوي موضوع البحث تحت عنوان: [النشاط الزراعي في المدينة المنورة في عهد الملك عبدالعزيز من خلال رسالة: «الأعلام السعودية على الفلاحة المدنيَّة» للشيخ: إبراهيم الخربوتي]. يتناول موضوع البحث دراسة لواقع النشاط الزراعي في المدينة المنورة خلال عهد «الملك عبدالعزيز آل سعود»– رحمه الله تعالى–، وينطبق أيضاً هذا الموضوع على واقع النشاط الزراعي الذي كان سائداً في إقليم الحجاز بوجه عام في الفترة نفسها؛ لأن جميع العوامل الطبيعية والبشرية المؤثرة في النشاط الزراعي، انعكست بصورة متطابقة على معظم أرجاء ذلك الإقليم.

إشكالية البحث:

تتحدد إشكالية الدراسة في التعرف على واقع النشاط الزراعي الذي كان سائداً في المدينة المنورة، خلال عهد «الملك عبد العزيز» –رحمه الله تعالى–، وذلك من خلال مشاهدات واستقصاءات صاحب رسالة: «الأعلام السعودية على الفلاحة المدنيَّة»، الشيخ «إبراهيم بن أحمد بن حمدي خربوتي المدني».

مبررات البحث وأهميته:

تكمن أهمية البحث في نقاط عدة:

١. للمدينة المنورة مكانة وقدسية مميزة عند جميع المسلمين في شتى بقاع الأرض، لذا فكل ما يتعلق بتاريخها السياسي أو الاقتصادي أو الاجتماعي يمثل أهمية بالغة، ولا بد من دراسته بشكل وافٍ.

٢. إجراء دراسة تاريخية لواحدة من أهم مظاهر النشاط الاقتصادي في المدينة المنورة؛ ألا وهي الزراعة، وفي فترة من أهم فترات تاريخها المعاصر، ممثلةً بعهد الملك المؤسس «عبد العزيز آل سعود» – رحمه الله تعالى–.

٣. توفر مادة تاريخية مكتوبة في فترة معاصرة لفترة الدراسة، وهي رسالة: «الأعلام السعودية على الفلاحة المدنيَّة»، وأُمليت على كاتبها الشيخ «إبراهيم بن أحمد بن حمدي خربوتي المدني»، من قبل شيخ طائفة المزارعين في المدينة المنورة.

٤. في حدود علم الباحث، لم يُدرس الموضوع المذكور من قبل دراسة علمية مستقلة ووافية.

٥. المنهجية العلمية التي اعتمدها الباحث، قامت على دراسة موضوع البحث: [النشاط الزراعي في المدينة المنورة في عهد الملك عبد العزيز من خلال رسالة: «الأعلام السعودية على الفلاحة المدنيَّة»، للشيخ إبراهيم الخربوتي]، ومحاولة الإحاطة بشتى المعلومات التي تناولت هذا الموضوع.

أهداف البحث:

يسعى البحث إلى تحقيق جملة من الأهداف؛ منها:

١. وضع ترجمة للشيخ «إبراهيم بن أحمد بن حمدي خربوتي المدني»، كاتب رسالة: «الأعلام السعودية على الفلاحة المدنيَّة».

٢. التعريف برسالة: «الأعلام السعودية على الفلاحة المدنيَّة».

٣. دراسة واقع النشاط الزراعي في المدينة المنورة في عهد الملك «عبد العزيز آل سعود» – رحمه الله تعالى–، من خلال رسالة: «الأعلام السعودية على الفلاحة المدنيَّة»، وفق الأهداف الآتية:

- التعرف على أهم المحاصيل والغلال المزروعة.
- التعرف على أبرز أنواع الأشجار المغروسة.
- التعرف على أهم طرق زراعة ورعاية النخيل.
- التعرف على أهم أنواع التمور التي كانت تنتج في تلك الفترة.
- التعرف على أبرز مصادر المياه، وطرق الري المستخدمة في الزراعة.

حدود البحث:

الحدود المكانية: المدينة المنورة: اسمها يثرب قبل الإسلام، ويطلق عليها اسم المدينة النبوية، وفيها مسجد رسول الله –صلى الله عليه وسلم–؛ الذي يضم قبره الشريف، وتتبع المدينة اليوم إمارة منطقة (المدينة المنورة)، ثالث إمارة في المملكة العربية السعودية من حيث المساحة، والخامسة من حيث عدد السكان.

الحدود الزمانية: تشمل عهد الملك المؤسس: «عبد العزيز آل سعود» –رحمه الله تعالى–، بين الأعوام (١٣٤٤-١٣٧٣هـ/ ١٩٢٥-١٩٥٣م).

الدراسات السابقة:

لم يسبق –في حدود علم الباحث– تناول موضوع البحث، الموسوم بـ: [النشاط الزراعي في المدينة المنورة في عهد الملك عبد العزيز من خلال رسالة: «الأعلام السعودية على الفلاحة المدنيَّة»– للشيخ إبراهيم الخربوتي] من قبل بشكل مستقل ووافٍ، ولكن أعد (د.فهد اللحياني) أطروحة ماجستير بعنوان: [المدينة المنورة في عهد الملك عبد العزيز]، تناول فيها النهضة الزراعية في

المدينة المنورة في عهد «الملك عبد العزيز» -رحمه الله تعالى-، بشكل عام ضمن فصول رسالته، وليس من خلال رسالة: «الأعلام السعودية على الفلاحة المدنيَّة» التي هي محل الدراسة.

منهج البحث:

اعتمد الباحث على المنهج العلمي في دراسة وتحليل المادة التاريخية؛ والمتمثلة برسالة: «الأعلام السعودية على الفلاحة المدنيَّة»، فاستخرج منها ما يحقق أهداف البحث ويجيب عن تساؤلاته. واستعان الباحث ببعض المصادر والمراجع ذات الصلة في سبيل استكمال بعض مباحث الدراسة، واعتمد الباحث أيضاً المنهج العلمي في ترجمة الأعلام والأماكن، وتوثيق المصادر والمراجع المستخدمة في البحث.

التمهيد:

المطلب الأول: ترجمة الشيخ «إبراهيم بن أحمد بن حمدي خربوتي المدني»:

اقتصرت المعلومات المتوفرة عن مصنف الرسالة -محل الدراسة- على بعض الإشارات المتفرقة بين المصادر وبعض المراجع، وفيما يلي أهم ما ذكره عنه.

اسمه ومولده:

الشيخ حافظ إبراهيم بن أحمد حمدي خربوتي[١] «الخربوطلي[٢]» المدني[٣]. واقترن اسمه بلقب «أفف» في العديد من المواضع، ضمن المخطوطات الموقوفة في: «كتبخانة[٤] شيخ الإسلام

(١) يعود نسب عائلة «خربوتلي أو خربوطلي» إلى أجداد العائلة الأوائل الذين قدموا إلى الشام، ومصر، والحجاز، من مدينة «خربوت- Kharpoût»، أو «خاربوت أو خاربوط». وهي مدينة في تركيا الآسيوية «الأناضول»، وتقع اليوم إلى الشمال من مدينة «إلازيج- Elazig». للمزيد، يُنظر: س.موستراس، "المعجم الجغرافي للإمبراطورية العثمانية"، (ط١، بيروت: دار ابن حزم، ٢٠٠٢م)، ٢٥٨.

(٢) محمود بن عبد الله الألوسي، "عارف حكمت: حياته ومآثره، أو شهي النغم في ترجمة شيخ الإسلام عارف حكمت"، تحقيق: محمد الخطراوي، (ط١، بيروت: مكتبة دار التراث، ١٤٠٣هـ)، ص٣٦.

(٣) إبراهيم بن أحمد حمدي خربوتي، "الفلاحة المدنية لبلدة خير البرية". إعداد: أديب الحصري، (ط١، المدينة المنورة: دار الإرشاد الزراعي، ١٤٠٩هـ)، ٣.

(٤) كتبخانة: كلمة ذات أصل فارسي من شطرين «كتب/خانة»، وتعني: «دار الكتب»، أي: «المكتبة». للمزيد، يُنظر: محمد غفراني وآخرون، "فرهنگ اصطلاحات روز فارسي - عربي"، مراجعة: محمد خفاجي وآخرون، (ط١، بيروت: مكتبة لبنان، ١٩٩٥م)، ص١٠٠؛ حسان الحلاق وآخرون، "المعجم الجامع في المصطلحات الأيوبية والمملوكية والعثمانية ذات الأصول العربية والفارسية والتركية". (ط١، بيروت: دار العلم للملايين، ١٩٩٩م)، ١٨٦.

عارف حكمت»؛ منها: مخطوط مؤرخ بـ: (١٤/ شوال/ ١٣٤٥هـ- ١٦/ أبريل/ ١٩٢٧م)[١].

ولد الشيخ «إبراهيم بن أحمد بن حمدي خربوتي المدني» في «المدينة المنورة» سنة: (١٢٨٨هـ/١٨٧١م)[٢].

وظيفته:

عمل الشيخ «إبراهيم بن أحمد بن حمدي خربوتي المدني» رئيس حفاظ: «كتبخانة شيخ الإسلام عارف حكمت[٣]» في المدينة المنورة، ولا يمكن تحديد التاريخ الدقيق لبداية توليه هذه الوظيفة، لكن يوجد مخطوط محفوظ في الكتبخانة المذكورة موقوف باسم «الشيخ إبراهيم خربوتي»، مؤرخ في العام (١٣٢٤هـ/١٩٠٦م)[٤]، واستمر الشيخ في وظيفته إلى عام (١٣٧٢هـ/١٩٥٢م).[٥]

علمه:

تُنسب إلى الشيخ «إبراهيم الخربوتي» بعض المصنفات المخطوطة والمطبوعة؛ ومنها: مخطوط بعنوان: «الدر المنتظم في مناقب عارف الحكم»، محفوظ في مكتبة «الجامعة الإسلامية بالمدينة

(١) المخطوط ذي الرقم (٢٥٤/١٠) فقه حنفي، مكتبة: «عارف حكمت».

(٢) إسماعيل بن محمد أمين البابانى البغدادي، "هدية العارفين أسماء المؤلفين واثار المصنفين"، (ط١، بيروت، دار إحياء التراث، مصورة عن طبعة استانبول، ١٩٥٥م)، ٢: ٧٤.

(٣) تأسست كتبخانة «شيخ الإسلام عارف حكمت»، في سنة: (١٢٧٠هـ/١٨٥٣م)، وكان موقعها قرب الركن الجنوب الشرقي للمسجد النبوي. أسسها المولى «أحمد عارف حكمت بن إبراهيم عصمت بن إسماعيل رائف الحسيني»، (١٢٠١ – ١٢٧٥هـ/١٧٨٦ – ١٨٥٩م)، شيخ الإسلام ومفتي الدولة العثمانية، من (٢/ ذي الحجة/ ١٢٦٢هـ-٢١/ تشرين الثاني ١٨٤٦م) إلى: (٢١/ جمادى الآخرة/ ١٢٧٠هـ- ٢١/ آذار/ ١٨٥٤م). للمزيد، يُنظر: عبد الرزاق البيطار، "حلية البشر في تاريخ القرن الثالث عشر"، تحقيق: محمد بهجة البيطار، (ط٢، بيروت: دار صادر، ١٤١٣هـ)، ١: ١٤٣؛ فؤاد محمد سزكين، "تاريخ التراث العربي مجموعات المخطوطات العربية في مكتبات العالم"، (ط١، الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية،١٤١١هـ)، ١٠: ١٤٥؛ عبد الصمد جان، "مخطوطات أعلام مكة المكرمة والمدينة المنورة الموقوفة في مكتبة الشيخ عارف حكمت"، (ط١، المدينة المنورة: مركز بحوث ودراسات المدينة، ١٤٣٦هـ)، ١٣-٢٣.

(٤) المخطوط ذي الرقم (٢٤٠/٧٧) عقائد، مكتبة «عارف حكمت».

(٥) الألوسي، "عارف حكمت"، ٣٦.

المنورة»[١]، ومخطوط آخر بعنوان: «الأقوال المرعية في المساقاة الشرعية»، محفوظ في مكتبة: «شيخ الإسلام عارف حكمت»[٢]، وله أيضاً المصنف الذي بين أيدينا – محل الدراسة–، والمطبوع بعنوان: «الفلاحة المدنية لبلدة خير البرية».

حرص الشيخ «إبراهيم بن أحمد بن حمدي خربوتي المدني» على تبليغ العلم وحفظه، فضمت مكتبة «شيخ الإسلام عارف حكمت» العديد من المصنفات المخطوطة والموقوفة باسمه؛ ومنها: كتاب: «حاشية إبراهيم البيجوري[٣] على جوهرة التوحيد[٤]» «لإبراهيم اللقاني[٥]»، مؤرخة في العام: (١٣٢٤هـ/١٩٠٦م)[٦]. وأيضاً رسالة: «الأقوال المرعية في المساقاة الشرعية»، وهي من تصنيفه[٧]، وأيضاً رسالة: «المناهل الصافية العذبة في بيان ما خفي من مساجد طيبة»، تأليف:

(١) المخطوط ذي الرقم (٦٤٢٤/٣)، مكتبة «الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة».

(٢) المخطوط ذي الرقم (٢٥٤/١٩) فقه حنفي، مكتبة «عارف حكمت».

(٣) الباجوري: برهان الدين إبراهيم الباجوري بن الشيخ محمد الجيزاوي بن أحمد، ولد في سنة: (١١٩٨هـ/١٧٨٣م)، في قرية «باجور» بمحافظة «المنوفية»، ونشأ في حجر والده وتتلمذ عليه، ثم قدم «الأزهر» لتلقي العلم إلى أن وصل في سنة (١٢٦٣هـ/١٨٤٧م) إلى مشيخة «الأزهر»، وظل بها حتى وفاته سنة (١٢٧٦هـ/١٨٦٠م)، وترك العديد من المصنفات. للمزيد، ينظر: خير الدين الزركلي، "الأعلام قاموس تراجم لأشهر الرجال والنساء والمستعربين والمستشرقين". (ط١٥، بيروت: دار العلم للملايين، ٢٠٠٢م)، ١: ٧١؛ البغدادي، "هدية العارفين أسماء المؤلفين وآثار المصنفين"، ١: ٤١؛ محي الدين الطعمي، "النور الأبهر في طبقات شيوخ الجامع الأزهر". (ط١، بيروت: دار الجيل، ١٤١٢هـ)، ١٢؛ إبراهيم بن محمد البيجوري، "حاشية الإمام البيجوري على جوهرة التوحيد". تحقيق: علي جمعة، (ط١، القاهرة: دار السلام، ٢٠٠٢م)، ٨-١١٠.

(٤) حاشية إبراهيم البيجوري على جوهرة التوحيد؛ هو كتاب «حاشية الإمام البيجوري على جوهرة» التوحيد المسمى؛ «تحفة المريد على جوهرة التوحيد»، وله عدة طبعات منه طبعة «دار السلام-القاهرة»، المذكورة في الحاشية السابقة.

(٥) إبراهيم اللقاني: أبو الإمداد، برهان الدين، إبراهيم بن إبراهيم بن حسن اللقاني، نسبة إلى قرية «لقانة» في «البحيرة بمصر»، كان عالماً زاهداً، وعين قاضياً لقضاة المالكية «بمصر»، ترك العديد من المصنفات؛ مثل: «نظم جوهر التوحيد»، و«توضيح ألفاظ الأجرومية»، و«حاشية على مختصر خليل» وغيرها. توفي في سنة: (١٠٤١هـ/١٦٣١م). للمزيد، يُنظر: محمد أمين المحبي، "خلاصة الأثر في أعيان القرن الحادي عشر". تحقيق: محمد إسماعيل، (ط١، بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٢٧هـ)، ١: ١٦-١٩؛ عبد الحي الكتاني: "فهرس الفهارس". اعتناء إحسان عباس، (ط٢، بيروت: دار الغرب الإسلامي، ١٤٠٢هـ)، ١: ١٢٠؛ البغدادي، "هدية العارفين"، ١: ٣٠. الزركلي، "الأعلام"، ١: ٢٨.

(٦) المخطوط ذي الرقم (٢٤٠/٧٧) عقائد، مكتبة «عارف حكمت».

(٧) المخطوط ذي الرقم (٢٥٤/١٩) فقه حنفي، مكتبة «عارف حكمت».

«إبراهيم بن عباس المدني الصديقي[١]»[٢].

ويُذكر أنه كان للشيخ «إبراهيم بن أحمد بن حمدي خربوتي المدني» مكتبة خاصة، تضم أمهات الكتب ونفائس المخطوطات[٣].

وفاته:

توفي الشيخ «إبراهيم بن أحمد بن حمدي خربوتي المدني» في سنة: (١٣٧٢هـ/١٩٥٢م)[٤].

المطلب الثاني: تعريف برسالة «الأعلام السعودية على الفلاحة المدنية»:

كتب الشيخ «إبراهيم بن أحمد بن حمدي خربوتي المدني» رسالته التي سماها: «الأعلام السعودية على الفلاحة المدنية»، بطلب من سادات وكبراء رجالات المدينة المنورة، وبالاستعانة بشيخ المزارعين: «الشيخ صالح بن أبي بكر شقلبها[٥]»، وذكر الشيخ «إبراهيم بن أحمد بن حمدي خربوتي المدني» ذلك في مقدمة رسالته؛ فقال: "فقد سألني من لا تسعني مخالفتهم، وتجب عليَّ في كل وقتٍ موافقتهم، حضرات السادة المدنية، أدامهم رب البرية، أن أجمع رسالة في الفلاحة المدنية، لبلد خير البرية، موافقة لعرضها والطول، وعوائدها السنية، وأن أُذاكر الممارسين في هذا الفن، فلم أجد مُتضلعاً سوى الفاضل الشيخ صالح بن المرحوم الشيخ أبي بكر شقلبها، الذي أفنى

(١) إبراهيم بن منصور بن محمد عباس المدني الصديقي: ولد قرابة سنة (١٢٣٠هـ/١٨١٥م)، كان عالماً بالفقه وأحكام الدين، وإماماً لمسجد «أبي بكر الصديق» بالمناخة. عُين رسمياً من قبل السلطان «عبد المجيد»، وتوفي في «المدينة المنورة» سنة (١٣٠٠هـ/١٨٨٣م). للمزيد، يُنظر: إبراهيم عباس الصديقي، "المناهل الصافية العذبة في بيان ما خفي من مساجد طيبة". تحقيق: مرزوق علي إبراهيم، (ط١، المدينة المنورة: مطبعة الرشيد، ١٤١٣هـ)، ٩ –١٢.

(٢) المخطوط ذي الرقم (٩٠٠/٢٢١) تاريخ عربي، مكتبة «عارف حكمت».

(٣) أحمد عبد الغفور عطار، "مقدمة الصحاح". (ط٢، بيروت: دار العلم للملايين، ١٩٧٩م)، ١٦٧.

(٤) الألوسي، "عارف حكمت"، ٣٦.

(٥) الشيخ صالح شقلبها: لا توجد ترجمة وافية للشيخ المذكور، لكن يفهم من كلام الشيخ «الخربوتي» أنه كان شيخ طائفة المزارعين في المدينة في تلك الآونة، وعُين ضمن الهيئة الزراعية التي أمر الملك «عبد العزيز آل سعود» –رحمه الله تعالى–؛ بتشكيلها من مزارعي المدينة المنورة، وذلك في عام (١٣٤٨هـ/١٩٢٩م) لتعمل على تطوير الزراعة، وحل مشكلات المزارعين، وتألفت اللجنة من الشيخ «عباس قمقمجي» رئيساً، والشيخ «صالح شقلبها» عضواً، والشيخ «عمر بن منصور» عضواً. للمزيد، يُنظر: فهد بن مرزوق اللحياني، "المدينة المنورة في عهد الملك عبد العزيز". ماجستير، جامعة أم القرى، كلية الشريعة والدراسات الإسلامية، (١٤٢٩م)، ٣٦٣.

عُنفوان شبابه في دراسة الفلاحة، ونال منها كل خير وراحة، ورثها أباً عن جد، فلازمها ملازمة الأب لابنه، والنخل لصنوه" [١].

ولعل تكليف «سادات المدينة المنورة» للشيخ «إبراهيم بن أحمد بن حمدي خربوتي» كتابة هذه الرسالة مرده كون المُصنف من أصحاب القلم والعلم في حينه، كيف لا وهو يرأس واحدة من كبريات خزائن الكتب في المدينة المنورة، وله مصنفات أخرى -كما سبق وذُكر-، وقد حرص المُصنف على السماع والاستفادة من ذي خبرة «شيخ المزارعين» لكونه غير ذي اختصاص، فدوره مقتصر على الإنشاء والكتابة.

قسم المؤلف رسالته ثلاثة أقسام رئيسة، وهي:

القسم الأول: يتضمن المواقيت الزراعية عند فلاحي أهل المدينة المنورة، موزعة بحسب الأبراج الفلكية المعروفة.

القسم الثاني: يتضمن معجماً -ألف بائي- للمحاصيل الزراعية، والأشجار المثمرة بأنواعها المختلفة التي كانت تُغرس في المدينة المنورة، وفي مقدمتها «النخيل»، وطريقة زراعتها والعناية بها.

القسم الثالث: يتضمن فصلاً في أنواع التمور المعلومة وغير المعلومة في زمان المؤلف.

وأتم الشيخ «إبراهيم بن أحمد بن حمدي خربوتي المدني» رسالته نحو ما يذكر في ختامها بالمدينة المنورة: "في ليلة السادس من رمضان المبارك، للسنة الاثنتين والخمسين بعد الثلاثمئة والألف"، وكتبها عنه: «حمزة بن السيد مصطفى بن محمد صقر الجمازي الحسيني[٢] المدني»[٣].

---

(١) خربوتي، "الفلاحة المدنية"، ٩.

(٢) حمزة بن مصطفى بن محمد بن صقر الجمازي الحسيني المدني: وصفه «أحمد الحسيني» بكونه عالماً محدثاً، له مصنف بعنوان «جواهر الدرر فيما جاء في الإمام المنتظر». جاء هذا التعريف المقتضب جداً في (كتاب تراجم الرجال)، كان حياً في رمضان سنة (١٣٥٢هـ/١٩٣٣- ١٩٣٤م). يُنظر: السيد أحمد الحسيني، "تراجم الرجال مجموعة تراجم الأعلام أكثرهم مغمورون تنشر موادها التاريخية لأول مرة". (ط١، إيران: نكارش، ١٤٢٢هـ)، ١: ٣٢٣.

(٣) خربوتي، "الفلاحة المدنية"، ٧٢.

المطلب الثالث: النشـــاط الزراعي في المدينة المنورة قبل عهد الملك «عبد العزيز آل سعود» -رحمه الله تعالى-:

أشار الشيخ «إبراهيم بن أحمد بن حمدي خربوتي المدني» في مقدمة رسالته إلى واقع النشاط الزراعي في المدينة المنورة قبل عهد الملك «عبد العزيز آل سعود» -رحمه الله تعالى-، ويستنتج من قوله: أن النشاط الزراعي مر في تلك الفترة بمرحلتين رئيستين:

المرحلة الأولى: تميزت بازدهار النشاط الزراعي وتطوره وتقدمه، سواء في الجانب النظري، أم في الجانب العملي التطبيقي:

الجانب النظري: يذكر الشـــيخ «الخربوتي» أن علماء المدينة المنورة وضـــعوا العديد من المصنفات الخاصة بتنظيم النشاط الزراعي، وحصر مشكلاته، ووصف علومه وفنونه، ويقول في ذلك: "وقد سبق لعلم الزراعة في المدينة المنورة الشأن الباهر، والسلطان النافذ، والمكانة المكينة، والدرجة الرفيعة، فكم وضع علماء المدينة المنورة فيه التآليف العديدة[١]، والتصانيف المفيدة"[٢].

الجانب العملي: يذكر الشيخ «الخربوتي» أن علماء المدينة المنورة لم يدعوا صغيرةً ولا كبيرةً مما تدعو الحاجةُ إليها، إلا ومارسوها وضبطوها ونشروها، وكان من بينها نحو ما يذكر «الخربوتي»:

- اختراع السَّانِيَة الدقيقة: وهي آلة لسحب المياه من الآبار تجرها الإبل أو الأبقار.
- رصد الكواكب السيارة والثابتة؛ لمعرفة مواسم الزرع وأوقات الحصاد.
- ضبط المساحات والأبعاد الأرضية.
- تحرير وتسجيل الأعمال الـــمُنجزة على الأرض، وتسجيل المحاصيل الناتجة بشكل دقيق[٣].

---

(١) لم يأت المصنف على ذكرٍ لهذه المصنفات التي أشار إليها، رغم كونه «رئيس لحفظة كتبخانة عارف حكمت»، ولديه اطلاع كبير على جميع ما كُتب في المدينة المنورة وخارجها، ولعل ذلك يعود لضيق المقام في رسالته الموجزة -محل الدراسة-، ولربما أظهرت خزائن المخطوطات أمثلة أخرى عن تلك المصنفات في قادم الزمان.

(٢) خربوتي، "الفلاحة المدنية"، ٧.

(٣) خربوتي، "الفلاحة المدنية"، ٧.

وللاستدلال على نتائج هذا الازدهار، يشير الشيخ «الخربوتي» إلى استكفاء المدينة عن استيراد أي منتجٍ زراعي من خارجها، لا بل قام التجار بنقل الفائض من تلك المنتجات إلى بلاد الشام التي اشتهرت بأنهارها، وأراضيها الخصبة، ومنتجاتها الزراعية المختلفة، ويحدد «الخربوتي» ذلك في قوله: "فصارت التجار تنقل المِيرة[١] إلى الشام في كل سنة زيادة عن مائة ألف وسقٍ من البر والزبيب، ما عدا التمر"[٢].[٣]

ويكفي إجراء عملية حسابية بسيطة لمعرفة حجم الكم الفائض والمصدر من الإنتاج الزراعي في تلك الفترة، «فالوسق» يساوي ستون صاعاً[٤]، وقد قدّر «أ.د.علي جمعة» وزن «الوسق» بما يساوي (١٢٢،٤ كيلوجرام)[٥]، بينما قدرت «د.نجلاء الشمري» وزرن الوسق الواحد بما يساوي (١٣٠،٥ كيلوجرام)[٦]، وبناء عليه فإن الميرة المرسلة إلى بلاد الشام كان وزنها يتراوح بين (١٢٤٠٠٠٠ كجرام)، و(١٣٠٥٠٠٠٠ كجرام).

ويلخص «الخربوتي» مشاهداته لحجم الأرض المزروعة في المدينة في تلك الفترة، فيقول: "فلا ترى سهلاً إلا وفيه ما يبهر العقول، ولا وعراً إلا وترى ما يعجز عن وصفه صاحب المعقول والمنقول".

(١) الميرة: الطعام المعد للسفر ونحوه، وفي «اللسان»: "الميرة: الطعام يمتاره الإنسان". وفي «التهذيب»: "الميرة: جلب الطعام للبيع". يُنظر: محمد بن مكرم بن علي بن منظور، "لسان العرب". تحقيق: عبد الله الكبير وآخرين، (ط٢، القاهرة: دار المعارف، د.ت.)، ٦: ٤٣٠٦؛ أبو منصور محمد بن أحمد الأزهري، "تهذيب اللغة". تحقيق: إبراهيم الإبياري، (ط١، القاهرة: الدار المصرية للتأليف والترجمة، ١٩٦٧م)، ١٥: ٢٩٩.

(٢) خربوتي، "الفلاحة المدنية"، ٨.

(٣) نقل «السمهودي» عن كتاب «الحرة – للواقدي»: "أنه كان بالمدينة على زمن معاوية صوافٍ كثيرة، وأنَّ معاوية كان يجد بالمدينة وأعراضها مئة ألف وسق وخمسين ألف وسق، ويحصد مئة ألف وسق حنطة". يُنظر: علي بن عبد الله السمهودي، "وفاء الوفا بأخبار دار المصطفى". تحقيق: قاسم السامرائي، (ط١، لندن: مؤسسة الفرقان للتراث الإسلامي، ١٤٢٢هـ)، ٣: ٤٠٢.

(٤) أبو بكر عبد الله بن محمد بن أبي شيبة، "الكتاب المُصنف في الأحاديث والآثار". تحقيق: محمد شاهين، (ط١، بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٣٨هـ)، ٢: ٣٧٠.

(٥) علي جمعة محمد، "المكاييل والموازيين الشرعية". (ط١، القاهرة: القدس للنشر، ٢٠٠١م)، ٩٦.

(٦) نجلاء سويد الشمري، "المكاييل والأوزان الشرعية وما يعادلها بالأوزان المعاصرة". مجلة الأستاذ ع (٢٠٣)، (٢٠١٢م)، ١٤٨٦-١٥٢٤.

المرحلة الثانية: تميزت بانهيار النشـــاط الزراعي وتراجعه بشـــكل كبير، ويُرجع الشـــيخ «الخربوتي» ذلك إلى سببين رئيسين:

السـبب الأول: مرتبط برحيل الرعيل الأول السـابق ذكرهم –من العلماء والفلاحين وعامة الناس من أهل المدينة– وقدوم جيل آخر. يصف الشيخ «الخربوتي» حالهم في قوله: "ثم خلف من بعدهم خلف أضاعوا الـهُدى، واتبعوا الـهـوى، وآثروا الراحة، ولازمُوا الخمول، فكسدت لديهم تجارة هذا النَّهر الجاري عليهم...، واسـتحالت قوةُ هذا العلم ضـعفاً، وارتفاعه انحطاطاً، وتبدَّل استفحاله اضمحلالاً، وكماله نقصاً، ولم يبق فيه إلا رسوم دراسة وقف عندها الخالفون، وأطلالاً بالية شبَّبَ بها المَتَرسمون شعراً:[١]

كـأنْ لم يَكُنْ بين الحجُون إلى أنيسٌ ولم يَسْـمُرْ بمكَّةَ سـامِرُ[٢]

السبب الثاني: ويتعلق بالسبب السابق، فنتيجة لتراجع الزراعة في المدينة المنورة اعتمد أهلها في أقواتهم على ما تنتجه المدن والأقاليم الأخرى، واعتمد بعضهم أيضاً على ما يصل من معونات وهبات ترافق ركائب الحجيج في مواسم الحج[٣]، وإن تأخرت تلك الواردات لسببٍ ما أصبحت المدينة بلا أقوات ولا مؤونة، وزاد الأمر سـوءاً حين تسـلط الأعراب في البوادي على أهل المدينة دون رادعٍ يذكر، ووصفهم الشيخ «الخربوتي» في قوله: "ووضعوا عليهم ضرائب للحاضر والبادي. وكلٌّ من تأخَّر منهم أَخْربوا بستانه، وقطعوا من الأشجار والنخيل ما زانه، فعمَّ الخراب، ولم يبق إلا

(١) لم تفتر البساتين في المدينة المنورة بشكل تام في تلك الفترة، إذ ذكر «إبراهيم رفعت باشا» في أثناء رحلاته للحج بين الأعوام (١٣١٨-١٣٢٥هـ/١٩٠١-١٩٠٨م)، أن عدد البساتين التي كانت في المدينة بلغ (٤٨٥بستاناً)، وذكر أشهرها: بستان «الداودية»، وبستان «بئر النبي صلى الله عليه وسلم»، وبستان «أبي السعود المفتي»، وبستان «الأسعدية»، وبستان «محروس»، وبستان «معتق قاشقجي». للمزيد، يُنظر: إبراهيم رفعت، "مرآة الحرمين أو الرحلات الحجازية والحج ومشاعره الدينية". (ط١، الرياض: دار المريخ، ١٤٠١هـ)، ١: ٤١٤-٤٢٧-٤٢٨.

(٢) خربوتي، "الفلاحة المدنية"، ٨.

(٣) هناك العديد من الدراسات التي تناولت «الصُرة» التي كانت تُرسل من قبل الدولة العثمانية لتوزع على الأشراف، والقبائل، في الحجاز، ولا يسع المقام ذكرها؛ منها: إبراهيم رفعت باشا، "مرآة الحرمين"، ٢: ١٣٧-١٨٢-٣١٧-٣٢٥؛ لمياء أحمد شافعي، "الصرة العثمانية الموجهة إلى مكة المكرمة ٧٩١-٩٧٤هـ/١٣٨٩-١٥٦٦م". مجلة جامعة أم القرى لعلوم الشريعة والدراسات الإسلامية، ع٥٤، (١٤٣٣هـ): ٤١٣ – ٤٧٦؛ سهيل صابان، "مخصصات القبائل العربية من واقع الصرة العثمانية لعام ١٩٩٢هـ/١٧٧٨م". مجلة جامعة الملك سعود، ع٢٠، (١٤٢٩هـ)، ١-٤٨.

التُّراب"[١]. ولأن أي نشاط اقتصادي يرتبط طرداً بالحالة الأمنية السائدة بالبلاد؛ تدهور النشاط الزراعي في المدينة المنورة، وبشكل كبير قُبيل عهد الملك «عبد العزيز» -رحمه الله تعالى.

كان لتوحيد الملك «عبد العزيز آل سعود» -رحمه الله تعالى- لأرجاء المملكة العربية السعودية؛ أثره البالغ في انتشار الأمن وشيوع الاستقرار وازدهار شتى مجالات وأنشطة الحياة في المدينة المنورة، ويصف الشيخ «إبراهيم بن أحمد بن حمدي خربوتي المدني» أثر انتشار الأمن في تلك الفترة على النشاط الزراعي في المدينة بوجه خاص، فيقول: "وقد أراد الله تعالى بإحياء ما مات من علم الفلاحة في هذا العصر، بانتشار الأمان في هذا القُطر، بقهر الأعراب الطاغين، وأخذ القصاص من جملة الظالمين، فحينئذٍ تشوق الخلق إلى إحياء الفلاحة، وترك الكسل والوقاحة"[٢].

المبحث الأول:
مذهب أهل المدينة المنورة في تقسيم مواقيت الزراعة:

تناول الشيخ «الخربوتي» في هذا الجزء من رسالته مواقيت الزراعة المتعارف عليها عند مزارعي وفلاحي المدينة المنورة، التي اكتسبوا معرفتها بالممارسة والتجربة والخبرة، إذ قسموا العام الزراعي إلى اثني عشر فصلاً؛ موزعة على الأبراج الفلكية المعروفة، وخُص كل فصل من تلك الفصول بطريقة معينة لزراعة الأراضي وسقايتها.

الفصل الأول: برج الحمل[٣]:

وصفه «الخربوتي» بأنه أول الشهور في السنة، وأول فصول الربيع، وفيه تنمو الأشجار والثمار، وأيضاً تُغرس فيه الأشجار الجديدة، وتُبذر فيه بذور الخضروات والنخيل، عدا بذور الحب

(١) خربوتي، "الفلاحة المدنية"، ٨.

(٢) خربوتي، "الفلاحة المدنية"، ٩.

(٣) برج الحمل: يكون من (٢١آذار/مارس) إلى (١٩نيسان/إبريل). يُنظر: خليل البدوي، "الموسوعة الفلكية". (ط١، عَمان: عالم الثقافة، ١٩٩٩م)، ١٧.

والشعير والبقول، كما يُراعى في هذا الفصل عدم تقليم وتطييب الأشجار والنخل، أما السقاية فتكون وفق ما يقول المُصنف: "على سادس أو سابع[١] في الأرض الهبرة[٢]، وعلى خامس فيما قارب الحرار[٣]"، ثم قال المُصنف: "وإذا مضت عشرة أيام في هذا الفصل فالنخلة التي لم تُطلع تحقق حيالها"[٤]، أي: تحقق عدم إنتاجها للتمر.

الفصل الثاني: برج الثور[٥]:

وصفه الشيخ «الخربوتي»، بأنه ثاني فصول الربيع، يُزرع فيه جميع ما يُزرع في فصل «الحمل»، ويُغرس فيه جميع أنواع الأشجار والنخل، لكنها زراعة مؤخرة، وتكون السقاية فيها كما في «الحمل». ويجب بذل المزيد من الرعاية للأشجار المغروسة حديثاً في هذا الفصل، "بشرط ألا ينشف ثراها"، وحذر المُصنف من رمي البذار وغرس الأشجار في أيام «عُطوس الثُّريا[٦]» ضمن هذا الفصل، وقال: "في الثالث عشر منه إلى السابع عشر، الأقوال مختلفة فيه"[٧]، وذلك لندرة ما يصلح منها.

---

(١) السادس أو السابع أو الخامس أيام: ميعاد السقاية.

(٢) الأرض الهبرة: في «المحيط» الهَبْر أو الهبير: ما اطمأنَّ من الأرض والرمل، ولعل المقصود بها الأرض الرملية المستقرة والمستوية. يُنظر: المعلم بطرس البستاني، "محيط المحيط". اعتنى به: محمد عثمان، (ط١، بيروت: دار الكتب العلمية، ٢٠٠٩م)، ٩: ٢٨٧.

(٣) الحِرار: جمع حرة، وهي الصخور السوداء أو الأرض ذات الصخور السوداء، وكان حول المدينة المنورة ثلاث حرات، هي: حرة واقم (الحرة الشرقية)، وحرة الوبرة (الحرة الغربية)، وحرة شوران (الحرة الجنوبية). يُنظر: عبد العزيز بن عبد الرحمن كعكي، "معالم المدينة المنورة بين العمارة والتاريخ". (ط١، بيروت: مطابع دار إحياء التراث العربي، ١٩٩٨م)، ١: ٤٥٥.

(٤) خربوتي، "الفلاحة المدنية"، ١٠.

(٥) برج الثور: يكون من (٢٠ نيسان/إبريل) إلى (٢٠ أيار/مايو). يُنظر: البدوي، "الموسوعة الفلكية"، ١٧.

(٦) عُطوس الثُّريا: يُقال: «رياحٌ عُطوس»؛ أي رياح عاصفة شديدة الحرارة، ويفهم من كلام المُصنف أن مدتها في المدينة المنورة كانت (خمسةُ أيام). يُنظر: أحمد بن يحي بن فضل الله العمري، "مسالك الأبصار في ممالك الأمصار". تحقيق: كامل الجبوري، (ط١، بيروت: دار الكتب العلمية، ٢٠١٠م)، ٢٠: ١٤٤.

(٧) خربوتي، "الفلاحة المدنية"، ١١.

الفصل الثالث: برج الجوزاء[١]:

وصفه الشيخ «الخربوتي» بأنه آخر فصول الربيع، وجميع ما يرمى من البذار في هذا الفصل فنموه ضعيف، ويحتاج إلى كثرة السقي، مرة كل أربعة أيام على الأقل، أما النخل والشجر والبرسيم فيُسقى مرة كل خمسة أيام، ثم قال: "وأما الشري[٢] والفلفل والباميا والباذنجان فيلزم سقيه يوماً بعد يوم"[٣].

الفصل الرابع: برج السرطان[٤]:

وصفه الشيخ «الخربوتي» بأنه أول فصول الصيف، ووصف حال المزروعات في قوله: "وفيه تقف جميع العروق في الشجر والنخل، وتحتاج إلى كثرة السقي، خصوصاً في أراضي العالية[٥] وما قارب الحِرار فزيادة"[٦]، ويحدد الـــمُصنف أنواع النباتات التي تزرع في هذا الفصل؛ وهي: الذرة، والملوخية، والقثاء إن توفر الماء الكافي.

(١) برج الجوزاء: يكون من (٢١ أيار/مايو) إلى (٢١ حزيران/يونيو). يُنظر: البدوي، "الموسوعة الفلكية"، ١٧.

(٢) خربوتي، "الفلاحة المدنية"، ١١.

(٣) الشري: ذُكر في «المخصص»؛ "كل ما كان من شجر القثاء والبطيخ شريٌّ". يُنظر: أبو الحسن علي بن إسماعيل بن سيده المُرسي الأندلسي، "المُخصص". تحقيق: عبد الحميد هنداوي، (ط١، بيروت: دار الكتب العلمية، ٢٠٠٥م)، ٥: ٢٩٢.

(٤) برج السرطان: يكون من (٢٢ حزيران/يونيو) إلى (٢٢ تموز/يوليو). يُنظر: البدوي، "الموسوعة الفلكية"، ١٧.

(٥) العالية: هي المنطقة الممتدة جنوب شرق المدينة المنورة، ويمر بها واديان «وادي مذينب»، و«وادي مهزوز». للمزيد، يُنظر: السمهودي، "وفاء الوفا"، ٤: ٣٧٥– ٣٧٧؛ إبراهيم بن علي العياشي، "المدينة بين الماضي والحاضر". (ط١، المدينة المنورة: المكتبة العلمية، ١٩٧٢م)، ٤٣٤ وما بعدها.

(٦) خربوتي، "الفلاحة المدنية"، ١٢.

الفصل الخامس: برج الأسد[١]:

يذكر الـــمُصنف أن في النصف من هذا الفصل يكون أول السنة للمساقاة[٢]، وفيه تزرع الزرعة الثانية بعد الزرعة الأولى في «فصـــل الحمل»، ويقال لهذه الزرعة «الربعية[٣]»، ثم يقول المصنف:"يُـفَـقَّـرُ فيها فُـقَـرُ الدُّباء[٤]، ويُرمى فيها البذر، والتعريف بالربعية شامل لكل شرِي"[٥]، وتبذر أيضاً في هذا الفصل بذور الباذنجان الأحمر والأسود.

الفصل السادس: برج السنبلة[٦]:

يصفه الـــمُصنف بأنه آخر فصول الصيف، وأنه فصل شديد الحرارة في المدينة المنورة عادة، ولا يرمى فيه بذر، ولا تُغرس فيه الأشجار، ويقول الـــمُصنف: "وفي هذا الفصل تعشير النخل والشجر، والمقصود من التعشير كثرة السقي في هذا الفصل، فإن أمكن ألا ينشف الثرى فهو أولى"[٧]. وبهذا الشهر تحرث الأرض وتُسمد، وتُشمس استعداداً لزراعتها بالحبوب والبرسيم وبعض الخضر، كما "ينتهي جداد النخل[٨] إلى آخره"[٩].

---

(١) برج الأسد: يكون من (٢٣ تموز/يوليو) إلى (٢٢ آب/أغسطس). للمزيد، يُنظر: البدوي، "الموسوعة الفلكية"، ١٧.

(٢) المساقاة: في «المغني»: "الـمُساقاة: أن يدفع الرجل شجرهُ إلى آخر، ليقوم بسقيه، وعمل سائر ما يحتاج إليه، بجزءٍ معلوم له من ثمره. وإنما سُميت مُساقاة لأنها مُفاعلة من السقي؛ لأن أهل الحجاز أكثر حاجة شجرهم إلى السقي، لأنهم يستقون من الآبار، فسُميت بذلك، والأصل في جوازها السنة والإجماع". يُنظر: عبد الله بن أحمد بن محمد بن قدامة المقدسي، " الـمُغني". تحقيق: عبد الله التركي وآخرين، (ط٣، الرياض: دار عالم الكتب، ١٤١٧هـ)، ٧: ٥٢٧.

(٣) الربعية: لعل سبب التسمية يعود إلى مضي رُبع سنة مع بداية هذا الفصل.

(٤) الدباء: وهو اليقطين، أو القرع، وثمره يسمى الدباء أو القرع. يُنظر: محمد بن أبي بكر بن أيوب ابن قيم الجوزية، "زاد المعاد في هدي خير العباد". تحقيق: شعيب الأرناؤوط وآخرين، (ط٣، بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤١٨هـ)، ٤: ٣٧٠.

(٥) خربوتي، "الفلاحة المدنية"، ١٢.

(٦) بُرج السُنبلة: والمعروف باسم «برج العذراء»، ويكون من (٢٣ آب/أغسطس) إلى (٢٣ أيلول/سبتمبر). يُنظر: البدوي، "الموسوعة الفلكية"، ١٨.

(٧) خربوتي، "الفلاحة المدنية"، ١٣.

(٨) جِدادُ النخلِ: في «هدي الساري»: "جِدادُ النخلِ أي صرمها وقطع ثمرها". يُنظر: أحمد بن علي بن محمد بن حجر العسقلاني، "هدي الساري مقدمة فتح الباري". تخريج: عبد العزيز بن باز وآخرين، (ط٤، بيروت: دار الكتب العلمية، ٢٠١٧م)، ١: ٩٤.

(٩) خربوتي، "الفلاحة المدنية"، ١٣.

الفصل السابع: برج الميزان(١):

يصفه الشيخ «الخربوتي» بأنه أول فصول الخريف، وهو الفصل المُفضل لغرس صغار النخل والشجر، وذلك لاعتدال الوقت بحسب ما يذكر، وتزرع أيضاً في منتصفه البرسيم والحبوب والفول والبصل والثوم وجميع النباتات العطرية، بالإضافة للعدس والحمص، وامتدح الـمُصنف هذا الفصل بقوله: "ولا يعادل هذا الفصل غرسه مطلقاً في سائر السنة"(٢)، وينصح الـمُصنف بكثرة السقاية والري لجميع المزروعات والمغروسات إلى آخر الفصل، ولاسيما في الأراضي المتطرفة.

الفصل الثامن: برج العقرب(٣):

يمتدح الـمُصنف بداية هذا الفصل بقوله: "أوله أجودُ وقتٍ لزراعة الحبوب في المدينة المنورة، والمعاطر(٤) والخضراوات، وأيسر سقية من الميزان، لرطوبة الوقت ونزول الطل"(٥). وينصح الـمُصنف أيضاً بتعشيق وتطعيم الغرس في هذا الفصل، وبه تُحصد ثمار البطيخ، والخيار، والباذنجان الأحمر والأسود، والدباء، وما يشبهها من مزروعات زاحفة.

(١) بُرج الميزان: ويكون من (٢٣ أيلول/سبتمبر) إلى (٢٣ تشرين الأول/أكتوبر). يُنظر: البدوي، "الموسوعة الفلكية"، ١٨.

(٢) خربوتي، "الفلاحة المدنية"، ١٣.

(٣) بُرج العقرب: ويكون من (٢٣ تشرين الأول/أكتوبر) إلى (٢١ تشرين الثاني/نوفمبر). يُنظر: البدوي، "الموسوعة الفلكية"، ١٨.

(٤) المعاطر: النبتات ذات الرائحة العطرة كالأزهار، والرياحين.

(٥) خربوتي، "الفلاحة المدنية"، ١٤.

الفصل التاسع: برج القوس[١]:

يصفه الشيخ «الخربوتي» بأنه أول آخر فصول الخريف، وفيه تزرع الحبوب زرعة متأخرة للضرورة، ويقنم فيه الرمان والحَمَاط (التين)[٢]، ويجري فيه أيضاً تعشير الأشجار والنخل، وأي نخل أو شجر لا يُعشر في هذا الفصل فلا يُرجى منه خير في تلك السنة[٣].

الفصل العاشر: برج الجدي:[٤]

يذكر الشيخ «الخربوتي» بأنه فصل يظهر فيه طلعُ النخيل، وزهرُ الليمون، لا يُغرس فيه شيءٌ لبرودته، إلا بعض الشعير وهي زرعة متأخرة للغاية[٥].

الفصل الحادي عشر: برج الدلو:[٦]

يقسم الشيخ «الخربوتي» هذا الفصل إلى نصفين، ويصف النصف الأول منه هذا "بفصل الوقوف[٧]"، والنصف الثاني منه "يمشي فيه عرق النخل والشجر"، وهو تعبير خبراء الزراعة وفلاحي المدينة المنورة؛ عن السائل الناقل للغذاء في النبات، والمعروف باسم (النسغ الناقص والكامل)[٨]. وينصح المُصنف بغرس فسلات النخل والشجر في هذا الفصل، شرط ألا يجف

---

(١) بُرج القوس: ويكون من (٢٢ تشرين الثاني/نوفمبر) إلى (٢١ كانون الأول/ديسمبر). يُنظر: البدوي، "الموسوعة الفلكية"، ١٨.

(٢) يصف الشيخ «خربوتي»: كيفية تقنيم (تقليم) الرمان والحماط (التين)؛ بأن يُقطع جميع ما ينبُت أسفل الشجر، أو ما ينبُت بظهر الأغصان لئلا يمنع الماء من الجريان في باقي الشجرة. يُنظر: خربوتي، "الفلاحة المدنيَّة"، ١٤.

(٣) خربوتي، "الفلاحة المدنيَّة"، ١٤.

(٤) بُرج الجدي: ويكون من (٢٢ كانون الأول/ديسمبر) إلى (١٩ كانون الثاني/يناير). يُنظر: البدوي، "الموسوعة الفلكية"، ١٨.

(٥) خربوتي، "الفلاحة المدنيَّة"، ١٥.

(٦) بُرج الدلو: ويكون من (٢٠ كانون الثاني/يناير) إلى (١٨ شباط/فبراير). يُنظر: البدوي، "الموسوعة الفلكية"، ١٨.

(٧) خربوتي، "الفلاحة المدنيَّة"، ١٦. وسمي بذلك: لتوقف الزراعة في هذا الفصل.

(٨) النسغ: هو محلول مائي يجري في جذور سيقان النبات، وهو نوعان: الأول: ويعرف بالنسغ الناقص؛ ويتكون من الماء المشبع بالمواد المعدنية، ويتحرك من جذور النبات إلى الأوراق من خلال الأنابيب الخشبية، والنوع الثاني: ويعرف بالنسغ الكامل؛ ويتكون من الماء المشبع بغذاء النبات، ويتحرك داخل سيقان النبات من خلال الأنابيب الغربالية، حاملاً الغذاء إلى باقي أجزاء النبات، وهو أكثر لزوجة لاحتوائه على مركبات عضوية سكرية. للمزيد، يُنظر: معلم سهيل، "أوجه الإعجاز العلمي في اختلاط نبات الأرض بماء السماء". مجلة إعجاز علمي، ع ٥٨، (٢٠١٨م): ٤ –٧.

ثراها في جميع الأوقات. ويحذر الـمُصنف من تشقق الأرض قرب الغرسة، وإن حدث فعلى المزارعين ردمُها بالتراب الناعم، ورصُها بالدوس عليها بكعب الرجل. ثم يذكر الـمُصنف أن بعضاً من مزارعي المدينة يزرعون «الشري» في النصف الأخير من هذا الفصل وذلك في مناطق العالية[١]، والجرف[٢]، والحسا[٣]. وتُقلم أغصان العنب في العشرين من هذا الفصل، ويحذر الـمُصنف المزارعين في العيون[٤]، أو البساتين الواقعة قرب المدينة، أو في أواسط العالية من الغرس في هذا الفصل، على أن يكون رمي بذار «الشري» في أوائل «فصل الحوت» أسلم وأنفع[٥].

الفصل الثاني عشر: برج الحوت[٦]:

يصفه الـمُصنف بأنه آخر فصول الشتاء، وعمله عمل الربيع[٧]، وينصح المزارعين بغرس النخل والشجر في هذا الفصل، كونه مقدماً بشهر عن «فصل الحمل»، وينصح الـمُصنف أيضاً برمي بذار «الشري» وبعض الخَضروات، والورود والياسمين في هذا الشهر، ويحذر الـمُصنف من زرع النرجس والزنبق في هذا الفصل، وتأخير زراعته حتى ابتداء «فصل العقرب»، وفي آخر يوم من هذا الفصل تُجرّح أغصان العنب، وتعلق فيها القوارير، فيقطر منها ماء يسمى «سعد

(١) العالية: سبق تعينها.

(٢) الجُرف: بضم الجيم المعجمة وراء مهملة مضمومة وآخره موحدة، من معالم المدينة اليوم ويعرف بهذا الاسم وهو حي في غرب المدينة وفي غرب بئر رومه وشرق طريق تبوك الحالي وشمالا حتى طريق الجامعات، إلا أن الجرف القديم يقع في أوله من ناحية المدينة على شفير وادي العقيق. للمزيد، يُنظر: السمهودي، "وفاء الوفا"، ٤: ٢٠٧- ٢٠٨؛ جمال الدين المطيري، "التعريف بما أنست الهجرة من معالم دار الهجرة". تحقيق: سليمان الرحيلي، (ط١، الرياض: دارة الملك عبدالعزيز، ٢٠٠٥م)، هامش ١٤٢؛ البلادي، عاتق، "معجم معالم الحجاز". (ط٢، مكة المكرمة: دار مكة، ١٤٣١)، ٢: ٣٥٢.

(٣) الحسا: موقع في المدينة المنورة، بين «جبل عير» و«حمراء الأسد». يُنظر: عاتق بن غيث البلادي، "معجم المعالم الجغرافية في السيرة النبوية". (ط١، مكة المكرمة: دار مكة، ١٤٠٢هـ)، ٢١٣.

(٤) العيون: اسمها القديمة «الصمغة»، وتعرف اليوم بالعيون، وهي أرض زراعية كثيرة العيون والنخل، يُقال: "إذا تجاوزت قناة الماء القادمة من «العين الزرقاء» مشهد حمزة –رضي الله عنه– صبت في «الصمغة»". يُنظر: البلادي، "معجم المعالم الجغرافية في السيرة النبوية"، ١٧٨.

(٥) خربوتي، "الفلاحة المدنيّة"، ١٦.

(٦) بُرج الحوت: ويكون من (١٩ شباط/فبراير) إلى (٢٠ آذار/مارس). يُنظر: البدوي، "الموسوعة الفلكية"، ١٨.

(٧) خربوتي، "الفلاحة المدنيّة"، ١٧.

السعود»[١]، يُـــجمع لفوائده الصحية، ويكثر أيضاً في هذا الفصل وبار النخل الذي يستمر إلى آخره[٢].

المبحث الثاني:
أهم المحاصيل الزراعية التي كانت تُزرع في المدينة المنورة في عهد الملك "عبد العزيز آل سعود" - رحمه الله تعالى -:

تناول الشيخ «الخربوتي» في هذا الفصل من رسالته أبرز المزروعات التي نجح أهل المدينة المنورة في زراعتها، على مدى عقود حتى عهد الملك «عبد العزيز آل ســعود» -رحمه الله تعالى-، وقسم الـــمُـــصنف جميع أنواع المزروعات في رسالته بحسب الحروف الهجائية. وخص البحث هذا المبحث بدراســة المحاصــيل الزراعية دون الشــجرية ســواءٌ أكانت من الحبوب، أم الخضــار، أم الورقيات، أم النباتات العطرية أم غيرها، وصنفت بحسب ترتيب الحروف الهجائية.

- **إسْـفَـانْـجُ**: وصفه الـمُصنف في قوله: "يقال له في زماننا هذا زبانخ"[٣]، وينصح بزراعته في أوائل فصـل «الميزان»، وألا تنثر البذار بكثافة في الحوض، وأجوده الضـارب إلى السـواد. ثم يعدد الـمُصنف طريقة زراعته، والفوائد الغذائية والصحية لهذا النبات.
- **أنَـيـسُـون**[٤]: يصفه الـمُصنف في قوله: "شجره يطول أكثر من ذراع، مربع الساق، دقيق الورق، عطري بلا ثقل، يتولد بذره بعد زهره في غلاف لطيف"[٥]. وينصـــح بزراعته في

(١) سعد السعود: يشرح الـمُصنف بالتفصيل كيفية استخراج وجمع الماء من أغصان العنب، يُنظر: خربوتي، "الفلاحة المدنيَّة"، ١٧-١٨.

(٢) خربوتي، "الفلاحة المدنيَّة"، ١٨.

(٣) خربوتي، "الفلاحة المدنية"، ٢٢. ومن أسمائه «اسفيناخ، واسفانج، واسبانخ، واسبانخ»، «Spinacia»، وهو نوع من القطف: بقلة برية وبستانية معروفة تشبه الرجلة إلا أنها أطول قضباناً، وورقها غض وطري. للمزيد، يُنظر: نهاد عباس زينل، "الإنجازات العلمية للأطباء في الأندلس وأثرها على التطور الحضاري في أوروبا- القرون الوسطى". (ط١، بيروت: دار الكتب العلمية، ٢٠١٣م)، ٥٣٤.

(٤) أنيسُون: يانسون، عشبة من فصيلة الخيميات، وكلمة أنيسون من اليونانية «Ansum»، ويسمى «تقدة»، و«كمون حلو»، وفي المغرب «حبة حلوة»، وفي عامية الشام «ينسون»، وقيل اسم «ينسون» من اللغة المصرية القديمة، وقد عرفه العبرانيون واليونان والرومان. للمزيد، يُنظر: مازن عبد الله شعبان، "الخضار والفواكه والحبوب". (ط١، بيروت: دار الكتب العلمية، ٢٠٠١م)، ٨٠.

(٥) خربوتي، "الفلاحة المدنية"، ٢٢.

النصف الأول من فصل «الميزان»، على أن يجنى في شهر «أكتوبر»، وذكر الـمُصنف طريقة أهل المدينة في زراعة هذا النبات؛ بأن يؤخذ مقدار ثلاثة فناجين من البذار وتخلط مع الرمل الناعم، وتنثر في أربعة أحواض، سعة كل منها ثلاثة أذرع ونصف عمل[١] في مثلها، وتزرع بذات الطريقة حبة البركة، والهندباء، والكمون، والسمسم، والكراويا، والنانخة[٢]، والشمر، والكزبرة.

- **باذنجان أحمر وأسود:** عُرفت نبتةُ «الطماطم» باسم «الباذنجان الأحمر»[٣]، وعرفها الـمُصنف بهذا الاسم وقرنها بالباذنجان الأسود، الأمر الذي سيتأكد لاحقاً حين ذكر «الطماطم»، وشرح الـمُصنف مذهب أهل المدينة في زراعة الباذنجان الأسود؛ حيث توزع بذاره في صفوف مستقيمة بداخل حياض قرب الماء، ويكون بين الغرسة والتي تليها مقدار ذراع ونصف يد، أما الباذنجان الأحمر فيزرع في «المشاعيب[٤]» لكي تسلم من الدعس والتكسير، ويكون جمعها بسهولة أكبر، ويزرع الباذنجان في فصلي «الدلو أو الحوت»، وأيضاً في أوائل فصل «السنبلة»، وأشار الـمُصنف إلى تعدد أنواع الباذنجان المزروع في المدينة؛ فمنها: الأبيض المستطيل، والأسود المستطيل، ومنها المستدير، وأجودها النوع الأول، وشرح الـمُصنف أيضاً طريقة محاربة الآفات الضارة لهذا النبات، وأبرز الفوائد الغذائية والصحية المرجوة منه[٥].

---

(١) ثلاثة أذرع ونصف عمل: ينقل «السمهودي» عن «ابن جماعة»، "ذراع العمل ذراع ونصف راجح من ذراع اليد". يُنظر: السمهودي، "وفاء الوفاء"، ٢: ٥٤. وقد ذكر «فالترهنتس»؛ أن ذراع العمل تساوي الذراع الهاشمية أي (٦٦,٥ سم). للمزيد، يُنظر: فالترهنتس، "المكاييل والأوزان الإسلامية وما يعادلها في النظام المتري". ترجمة: كامل العسلي، (ط١، الأردن: منشورات الجامعة الأردنية، ١٩٥٥م)، ٨٩.

(٢) النّانخة: يصفه «الإشبيلي»، فيقول: "من دق النبات، ومن نوع الكزابر، له أغصان رقاق كأغصان الكزبرة، مدورة، معرقة، مائلة إلى الحمرة، عليها ورق كورق الكزبرة". للمزيد، يُنظر: أبي الخير الإشبيلي، "عمدة الطبيب في معرفة النبات". تحقيق: محمد الخطابي، (ط١، بيروت: دار الغرب الإسلامي، ١٩٩٥م)، ١: ٣٨٢.

(٣) الباذنجان الأحمر: يذكر «ابن منظور»: "الباذَنْجان – الباذِنجان: اسم فارسي، وهو عند العرب كثير"، وقد أطلقت تسمية الباذنجان الأحمر على نبتة «الطماطم» في العديد من الأقاليم الإسلامية كالشام ومصر وغيرها، ولا يسع المقام لتتبع مصدر هذا الاسم. للمزيد: كوكب دياب، "المعجم المفصل في الأشجار والنباتات في لسان العرب". (ط١، بيروت: دار الكتب العلمية، ٢٠٠١م)،٣١؛ كامل بن حسين الغزي، "نهر الذهب في تاريخ حلب". (ط١، حلب: المطبعة المارونية، ١٣٤٢هـ)، ١: ١٢٠؛ كامل غالي، " تحفة العصر في الزراعة بمصر". (ط١، القاهرة: مطبعة العاصمة، ١٨٩٤م)، ٥٣.

(٤) المشاعيب: أو «الأثلام» ويقصد بها الحقول الزراعية الطولية، وتتباين في أطوالها، وفي المتوسط تصل ما بين (٧م) إلى (١٠م)، وتختلف «المشاعيب» عن الأحواض والتي تعرف في المملكة العربية السعودية باسم «الأشراب» كون الثانية أصغر مساحة، فيصل متوسط مساحتها نحو (٣٥م٢)، أي: (٥م)×(٧م). يُنظر: عبد العزيز آل الشيخ وآخرون، "دراسات في جغرافية المملكة العربية السعودية". (ط١، الرياض: مكتبة العبيكان،١٤٢٢هـ)، ٢: ٢٦٦.

(٥) خربوتي، "الفلاحة المدنية"، ٢٤-٢٦.

- **بطيخ أخضر وأصفر**: يذكر الـمُـصنف أن للبطيخ ثلاث زرعات في المدينة، الأولى الطوبية: من منتصـف فصـل «الدلو» إلى نهاية فصـل «الحوت»، والثانية الربعية: من بداية فصـل «الأسد» إلى النصف منه، والثالثة الجرينية: من بداية «الحمل» إلى نهايته، ويذكر الـمُـصنف أن البطيخ المستدير المخطط تُبزر بزوره في المدينة، أما باقي الأنواع فالمجلوب أفضـل، وفصّـل الـمُـصنف في طريقة زراعة البطيخ وعموم الشري (المزروعات الزاحفة) باستفاضة، وكان من كلامه أن يزرع البطيخ في مشـاعيب مسـتطيلة، سـعة كل منها لا يزيد عن فتر واحد[١]، وبعمق ذراع يد كاملة. ثم عدد الـمُـصنف فوائد البطيخ الغذائية، وشرح طرق عمل وصفات طبية منه[٢]. ونقل الـمُـصنف مسميات وأنواع البطيخ عن كتاب: «مباهج الفكر ومناهج العبر[٣]»، فقال: "البطيخ أربعة أنواع هندي: ويُسـمى بمصـر الأصـفر، وفي الحجاز الخربز، وخراسـاني: ويسـمى بمصـر العبدلي، وبالحجاز الضّـميري، وأخضـر: ويُسـمى في الحجاز الحَبحَب، ورومي: ويُسمى بمصر والحجاز الشمَّام".
- **باقلاء**: قال الـمُصنف: "وهي الفول"، وذكر أن أجود زرعه في النصف من فصل «الميزان»، وبعض زراع المدينة يزرعونه في النصف من فصل «السنبلة»، وهي زرعة متقدمة جداً، وتزرع الباقلاء كسائر البذور في الحياض[٤].
- **البصل**: ذكر الـمُـصنف أن على المزارع نثر بذاره وهو يأكل التمر، فهذا العمل يُطيّبُ طعم البصل، ويزيد حلاوته، وقال: "وإن أردت زيادة طيبه وخفة رائحته فازرعه والقمر زائد الضوء متصلاً بالزهرة أو مقارناً لها، يكثر بذلك ماؤه فتقل حرارته"[٥]. إن زراعته في المدينة تكون في منتصـف فصـل «السـنبلة»، وهو من المزروعات في فصـل الخريف، وله لونان: أحمر وأبيض،

(١) الفتر: ما بَيْنَ طَرَف الْإِبْهَام وَطَرَف السَّبَّابَة بالتَّفْرِيج الْمُعْتَاد. يُنظر: أحمد بن علي الفيومي ثم الحموي، "المصباح المنير في غريب الشرح الكبير". تحقيق: عبد العظيم الشناوي، (ط٢، القاهرة: دار المعارف، ٢٠١٠م)، ١٧٥.

(٢) خربوتي، "الفلاحة المدنية"، ٢٦-٢٩.

(٣) مباهج الفكر ومناهج العبر: لمؤلفه: أبو إسحاق برهان الدين محمد بن إبراهيم بن يحيى بن علي المعروف بالوطواط (ت٧١٨هـ/١٣١٨م)، وقد طبع الكتاب مرات عدة. للمزيد، يُنظر: الزركلي، "الأعلام"، ٥: ٢٩٧.

(٤) خربوتي، "الفلاحة المدنية"، ٣٠.

(٥) يذكر المُصنف من النصائح التي يصعب الاقتناع بها، فما الرابط بين طيب طعم البصل وأكل المزارع للتمر؟!

ويزرع في حياض مؤقتة حتى ينبت وترتفع ساقه بمقدار شبر فينقل إلى حياض دائمة مسمدة، ويُزرع في خطوط مستقيمة، ويسقى حتى ينبت في حياضه، ويذكر الـمُصنف أن بعض الزراع اعتادوا زرع البصل مع البطيخ (١).

- **بامياء:** ذكر الـمُصنف أن بداية زراعتها في منتصف فصل «الدلو» إلى غاية «الحوت»، ويمكن أن تزرع في فصل «الحمل» كزرعة متأخرة، وتكون زراعتها في أرض حائلة شامسة(٢)، وتزرع خطوطاً مستقيمة في الحوض، وبين كل بذرة وأخرى مقدار فترين(٣)، وينصح الـمُصنف بأخذ البذار من أول طرح للنبات(٤).
- **بطاطس:** وصفه الـمُصنف بأنه: "نبات أجنبي، وجُرب في المدينة المنورة فصلح غاية أحسن من المجلوب"، ووصف الـمُصنف طريقة زراعته بأن تكون في أحواض مربعة، وفيها سبعة عقوم(٥) أو ستة بحسب حجم الحوض، [انظر الشكل رقم: (١)]، ويجب التأكد من جريان الماء عليها جميعاً، وأن يسقى كل ثلاثة أيام حتى ينبت، فيسقى كل خمسة أيام حتى يزهر، ثم يهجر فيرفع الماء عنه وينبش(٦).
- ويذكر الـمُصنف أن هذه الطريقة تصلح لزراعة الفول السوادني، "المسمى عندنا في المدينة المنورة باللوز الهندي"، والزنجبيل، والجزر اليماني المسمى بمصر (البطاطا)(٧).

(١) خربوتي، "الفلاحة المدنية"، ٣٠ - ٣١.

(٢) أرض حائلة: مر عليها حول (سنة).

(٣) الفتر: وحدة قياس سبق شرحها.

(٤) خربوتي، "الفلاحة المدنية"، ٣١-٣٢.

(٥) العقوم: يقصد به تقسيم الأرض إلى مساحات صغيرة محاطة بجسور رملية أو ترابية، لا يزيد ارتفاعها عادة عن المتر الواحد، تعمل على تجميع المياه المنحدرة عليها، أو تحويل مياه السيول نحو هذه الأحواض، وإقامة الزراعة على ما يتبقى في التربة من رطوبة كافية. يُنظر: محمد سليم، "جغرافية الصحاري المصرية". (ط١، القاهرة: دار النهضة العربية، ١٩٨٩م)، ١: ١٧٤.

(٦) خربوتي، "الفلاحة المدنية"، ٣٢-٣٣.

(٧) خربوتي، "الفلاحة المدنية"،٣٣.

- **البرسيم**: امتدح الـمُصنف هذا النبات بكثرة، ووصفه في قوله: "أحسن طعام للدواب، وخير مال للفلاحين"(١)، ويذكر الـمُصنف أن أفضل وقت لبذره «الميزانية»(٢)، و«الطوبية»(٣): من منتصف فصل «الدلو» إلى نهاية فصل «الحوت»، ويشترط في أن تكون البذار مدينيه أصيلة وغير مولدة، وبعد نموه ينصح الـمُصنف بقصه بطول ذراع اليد.
- **بقدونس**: ذكره الـمُصنف من النباتات المزروعة في المدينة، ووصفه في قوله: "هو مثل الكزبرة، وعمله كعملها مشهور لطيف"(٤).
- **ثوم**: ذكره الـمُصنف من النباتات المزروعة في المدينة، وزراعته في بداية فصل «العقرب»، ويكون ما بين البذرة والأخرى أربعة أصابع، ويجب أن يزرع في أرض قوية، ويحتاج إلى كثرة السقي والتنظيف(٥).
- **الجزر**: ذكره الـمُصنف من النباتات المزروعة في المدينة، في بداية فصل «الميزان»، في الربيع، ويرمى في الحوض كشحاً(٦)، ويفضل ألا يزرع معه شيء آخر، وإذا قرب نضجه يقلل ماؤه من أجل أن يحلو(٧).

(١) المصدر السابق، ٣٣.

(٢) الميزانية: نسبة للفترة الزمنية التي يشغلها برج الميزان من العام، وتكون من (٢٣ أيلول/سبتمبر) إلى (٢٣ تشرين الأول/أكتوبر). يُنظر: البدوي، "الموسوعة الفلكية"، ١٨.

(٣) الطوبية: نسبة للشهر (طوبي- Tybi)، وهو من أشهر التقويم القبطي القديم، ويعرف عند العرب (طوبة)، يبدأ من أواخر شهر (ديسمبر) إلى منتصف شهر (يناير). يُنظر: إسماعيل مظهر، "مصر في قيصرية الإسكندر المقدوني". (ط١، القاهرة: مؤسسة هنداوي، ٢٠١٢م)، ٤٨.

(٤) خربوتي، "الفلاحة المدنية"،٣٨.

(٥) المصدر السابق، ٣٨.

(٦) كشحاً: أي متفرقاً.

(٧) خربوتي، "الفلاحة المدنية"، ٣٨.

- **الجزر اليماني**: ذكره الـمُـصنف وقال: "وزرع في المدينة المنورة فبلغ وحسن جداً"، وزراعته في النصـف من فصـل «الميزان» إلى نهاية «الحمل»،ويزرع رؤوسـاً وقضـباناً[١]، ويشـمي على الأرض شرياً (أي من النباتات الزاحفة)[٢].
- **الحبة السوداء**: ذكرها الـمُـصنف من النباتات المزروعة في المدينة، وقال: "يقال لها في المدينة المنورة حبة البركة"، وتزرع كنبات أنَيسُون[٣].
- **الحنطة**: وصفها الـمُـصنف في قوله: "هي أفضل نباتات الأرض، وعليها قوام العالم، وزراعتها من الواجبات، لأن مدار الحياة عليه"، وتزرع في المدينة مع بداية فصـــل «العقرب»، ونهاية زراعتها في آخر «الجدي»، وهي زراعة مؤخرة، وينصح بالبذار المجلوبة فهي أقصر عمراً وسالمة من العلل، وتســقى أولاً عفرة[٤]، ثم بعد يومين ثخيناً[٥]، ثم تترك حتى نباتها، ثم تســقى كل أسبوعين، ثم تترك خمسة عشر يوماً، ثم يُقلدُ[٦] قِلدَها من ثمانية إلى عشرة، فإذا تم استواؤها[٧] تترك إلى أن تجف، وتحصد كعادة المدينة المنورة[٨]. ويُفصِّل المُصنف في أنواع الحنطة المزروعة بالمدينة المنورة، فمنها: السـندية المدنية وعمرها أربعة أشـهر ونصـف، والمعيّة المدنيّة، والحنطة المدنيّة خمسـة أشـهر، والمجلوبة أربعة أشـهر، وإذا بقي الحب في سـنبله يمكن أن يعيش سـبع سنين دون أن يأكله السوس[٩].

---

(١) رؤوساً وقضباناً: يمكن زراعة الجزر بغرس الرأس العلوي فقط، كما يمكن زراعته بغرس حبة الجزر بالكامل.

(٢) خربوتي، "الفلاحة المدنية"، ٣٨.

(٣) المصدر السابق، ٣٩.

(٤) تسقى عفرة: العفرة وجه الأرض، وفي «تهذيب اللغة»، العَفرُ: سقي الزرع بعد إلقاء الحب، قلت: عفر الزرع: أن يسقى سقية ينبت عنه، ثم يترك أياماً لا يُسقى فيها حتى يعطش، ثم يُسقى. يُنظر: الأزهري، "تهذيب اللغة"، ٢: ٣٥١.

(٥) ثخين: أي كثيف.

(٦) يقلد: قلد الزرع أي: سقاه مرة كل أسبوع. للمزيد، يُنظر: محمد مرتضى الحسيني الزبيدي، "تاج العروس". تحقيق: عبد الستار فراج، (ط١، الكويت: وزارة الأعلام الكويتية، ١٩٧١م)، ٩: ٦٧.

(٧) استواؤها: الاستواء: النضج والاكتمال ﴿وَمَثَلُهُمْ فِي ٱلْإِنجِيلِ كَزَرْعٍ أَخْرَجَ شَطْـَٔهُۥ فَـَٔازَرَهُۥ فَٱسْتَغْلَظَ فَٱسْتَوَىٰ عَلَىٰ سُوقِهِۦ يُعْجِبُ ٱلزُّرَّاعَ لِيَغِيظَ بِهِمُ ٱلْكُفَّارَ﴾ [سورة الفتح:٢٩].

(٨) خربوتي، "الفلاحة المدنية"، ٣٩-٤٠.

(٩) المصدر السابق، ٤٠.

- **الحبحب**: يذكر الـمُـصنف أن زراعته تكون مرتين في السنة؛ الأولى: الطوبية: من منتصف فصل «الدلو» إلى نهاية فصل «الحوت»، والثانية: الربعية: من بداية فصل «الأسد» إلى النصف منه، وطريقة زراعته إما في الحياض؛ ويكون بين الحبة وأختها مقدار ذراع يد، أو في المشاعيب[١] فيزرع في نقر، ويكون بين النقرة والتي تليها مقدار خمسة أصابع، أما السقي فكل ثلاثة أيام إلى أن ينبت، فإذا امتد شرياً مقدار شبر فيخرج ويُرجّب[٢] خارج المشعاب متباعداً عن بعضه، أما باقي أنواع الرعاية فقد استفاض الـمُـصنف في شرحها، وغالباً ما تكون كسائر «الشري»[٣].
- **حمص**: يذكر الـمُـصنف أن زراعته تكون في خطوط، فتشغل أرضه بعمق نصف ذراع اليد، وتنظف من الأوساخ، ويفرق بين الحبة والتي تليها بمقدار شبر، ويسقى كل أربعة أيام عند بدأ الطرح، فإذا جف يُجرن[٤] ويُخزن[٥].
- **الحلبة**: يذكر المُصنف أن زراعتها ذرواً كذرو الحنطة، ووقت زراعتها كوقت الحنطة أيضاً[٦].

(١) المشاعيب: سبق شرحها.

(٢) يُرجب: الترجيب أن يبنى تحت النخلة إذا مالت، والمقصود بالترجيب هنا رفع النبات عن الأرض بحامل، والتنظيف فيما حوله. يُنظر: الزبيدي، "تاج العروس"، ٢: ٤٨٥.

(٣) خربوتي، "الفلاحة المدنية"، ٤٠ – ٤١.

(٤) يُجرن: جرن الحب: طحنه، والجرين: للحب، والمقصود من التجرين هنا: حصاد الحمص لفصل الثمار عن التبن. يُنظر: الزبيدي، "تاج العروس"، ٣٤: ٣٥١.

(٥) خربوتي، "الفلاحة المدنية"، ٤١.

(٦) خربوتي، "الفلاحة المدنية"،٤٢.

- **خرشف**[١]: يذكره المُصنف فيقول: "يقال له بالتركي –إنكباو–، يزرع بذراً، ثم ينقل بعد أن يكون مقدار شبر في أرض نظيفة"[٢]، ويزرع في النصف من فصل «السنبلة» إلى آخر السنة، ويجب قطفه قبل أن يزهر حتى لا يفسد ثمره.
- **دُخْن**: يصفه المُصنف بأنه أفضل طعام للدواب، وخاصة بهائم «السواني»، التي تعمل في إخراج المياه من الآبار في المدينة المنورة، وزراعته كالحنطة والشعير، فيبذر في الحياض مؤقتة، وعندما ينبت ينقل إلى حياض نظيفة دائمة، وتوزع البراعم بين كل منها مقدار شبر، وتترك إلى أن تَغل[٣] فتُحصد.
- **الدباء**: ينصح المُصنف بزرع الدباء «القرع» صيفاً في الحياض وليس في المشاعيب[٤]، وطريقة زراعته كزراعة البطيخ[٥].
- **ذرة**: يذكر المُصنف بأنها في المدينة المنورة على نوعين: سوداء وهي للدواب، وبيضاء تكون كالحنطة تُخزن. ووقت زراعتها من أول فصل «الحوت» للذرة البيضاء، وأما السوداء فتزرع من بداية فصل «الحوت» إلى نهاية فصل «الأسد»، ويمكن أن تزرع في حياض، وعندما تنبت تنقل في خطوط بين النبتة والأخرى خمس أصابع، أو تزرع في نُقر في كُل نقرة ثلاث حبات، ويلزم النبات دوام السقي والعناية بالأرض باستمرار[٦].

(١) خرشف: يذكره «الصفدي»، فيقول: "يقولون للنبت الكثير الشوك المنبسط في الأرض «خُرشفُ»، والصواب: «خَرشَفُ»، قال أبو نصر: «الخَرشفُ» نبتٌ خشن الشوك". ويقال له في بلاد الشام: (أرضي شوكي)، وهو نبات عشبي، ساقة أسطوانية، أوراقه السفلى كبيرة. يُنظر: خليل الصفدي، "تصحيح التصحيف وتحرير التحريف". تحقيق: السيد الشرقاوي، (ط١، القاهرة: مكتبة الخانجي، ١٩٨٧م)، ٤٢٤؛ مازن شعبان، "الخضار والفواكه والحبوب"، ٧.

(٢) خربوتي، "الفلاحة المدنية"، ٤٢ – ٤٣.

(٣) تَغل: الغُلةُ شدة العطش. يُنظر: الزبيدي، "تاج العروس"، ٣٠: ١١٣.

(٤) المشاعيب: سبق تعريفها.

(٥) خربوتي، "الفلاحة المدنية"، ٢٨.

(٦) خربوتي، "الفلاحة المدنية"، ٤٤.

- **رجلة**: يقول عنها الـمُـصنف: "هي البقلة الحمقاء[١]، تزرع في كل وقت ما عدا شدّة الحر والبرد، وهي من الخضراوات التي تطلب في المدينة المنورة زمن الصيف"[٢].
- **زنجبيل**: يمدح الـمُـصنف الزنجبيل المدينيّ في قوله: "زُرع في المدينة المنورة مجلوباً طرياً، وأثمر ثمراً حسناً، حتى إن أهل الهند فضلوه على الزنجبيل الهندي في كل أوصافه"[٣]. وزراعته في النصف من فصل «الميزان»، ويزرع قطعاً صغيرة كالبطاطس، ويخزن الصغير منه للإكثار في صناديق طباقاً من «الرمل السَّهساه[٤]»، وطباقاً من الزنجبيل، وتوضع الصناديق في مكان رطب هاوٍ.
- **زبانخ**: سبق ذكره في «إِسْفَانْجُ»[٥].
- **زنبك**: يصنفه الشيخ «الخربوتي» بأنه من أنواع النرجس، ومن «المشمومات[٦]»، وهو من النباتات الربيعية، تبدأ زراعته في النصف من فصل «الدلو»، ولا يؤخر إلى النصف من فصل «الحوت»، ويقال له: "زنبق"[٧].
- **سيال**[٨]: يقوله عنه الـمُـصنف: "وهو الرشاد...، وليس للزراع عادة في المدينة المنورة بزرعه منفرداً"، وهو زرعة صيفية، يخلط مع البرسيم، ويحشونه مع البرسيم والشعير سوية، ويحزم جميعاً حزمة واحدة تسمى «عِقَّة»[٩].

---

(١) البقلة الحمقاء: ذكرها «ابن سيده» فقال: "البقلة الحمقاء: التي تسميها العامة الرجلة؛ لأنها مُلعِبة، فشبهت بالأحمق الذي يسيل لعابه". يُنظر: كوكب، "المعجم المفصل"، ٣٧.

(٢) خربوتي، "الفلاحة المدنية"، ٤٥.

(٣) خربوتي، "الفلاحة المدنية"،٤٥.

(٤) الرمل السَّهساه: يفهم من كلام المُصنف أنه الرمل الناعم الرطب.

(٥) خربوتي، "الفلاحة المدنية"، ٢٢، ٤٦.

(٦) المشمومات: هذا تصنيف خاص بالشيخ «الخربوتي»، فلم يقُل: "من الزهور"، وقال "من المشمومات"، ويعبر به عن كل نبات يستخدم لغرض الشم، أو للاستفادة من رائحته.

(٧) خربوتي، "الفلاحة المدنية"، ٤٦.

(٨) سيال: عرفه المُصنف بأنه «نبات الرشاد»، لكن ذُكر في «لسان العرب» بأنه شجر "سبط الأغصان عليه شوك أبيض، إذا نزع خرج منه مثل اللبن". يُنظر: كوكب، "المعجم المفصل"،١٢٧.

(٩) خربوتي، "الفلاحة المدنية"، ٤٧.

- **سلت**[١]: وصفه الـمُـصنف في قوله: "هو الشعير النبوي"، يزرع مع الحب وعمره أربعة أشهر ثم يُجرن، وطريقة زراعته كالحب والشعير[٢].
- **سلق**[٣]: ذكر الـمُصنف بأن زراعته في بداية فصل «الميزان»، ويُذرا في الحياض خفيفاً، ويزرع كالبقدونس والكراث[٤].
- **سمسم**: يُحدد المُصنف وقت زرعه مع بداية فصل «الميزان»، مع زراعة الحب، فتنظف أرضه، وتشتغل كشغل البرسيم، ويخلط فنجان من السمسم مع عشرة فناجيل من التراب، ثم تُذرا في عشر حياض، وعلامة نضجه اصفرار ورقه، وجفاف «جفره»[٥]، وطريقة جمعه يوضع على أرض صلبة نظيفة أو على حصير أو قماش ويجرن عليها، وذلك أفضل[٦].
- **الشعير**: يذكر الـمُصنف أن كُل ما ذُكر في زراعة الحنطة ينطبق على الشعير، وزُرع في المدينة المنورة نوعٌ من الشعير يسمى «الحَويفيَّ»[٧] وعمره ثلاثة أشهر ونصف[٨].
- **الشمام**: وهو البطيخ الأصفر، وتقدم ذكره مع البطيخ الأخضر.
- **شقلة بقلة**[٩]: يصفها المُصنف بقوله: "هي خضرة جميلة معلومة"[١٠].

---

(١) سلت: قيل هو الشعير الحامض، وقيل شعير أبيض لا قشر له أجرد. للمزيد، يُنظر: كوكب، "المعجم المفصل"، ١٢٢.

(٢) خربوتي، "الفلاحة المدنية"، ٤٨.

(٣) سلق: نبات له ورق طويل، وجذره عميق في الأرض، وورقه يطبخ، واسمه بالفارسية: «الجُكَنْدَرُ أو الجُغَنْدر». للمزيد، يُنظر: كوكب، "المعجم المفصل"، ١٢٣.

(٤) خربوتي، "الفلاحة المدنية"، ٤٨.

(٥) جفاف جفره: أي جفاف بذاره.

(٦) خربوتي، "الفلاحة المدنية"، ٤٨.

(٧) شعير الحَويفيَّ: لم أهتد لسبب التسمية، ولعل هذا النوع من الشعير يُنسب إلى قرية «الحَويفيَّ»، إحدى قرى محافظة «لحج» في اليمن.

(٨) خربوتي، "الفلاحة المدنية"، ٤٧.

(٩) شقلة بقلة: نبات عشبي من فصيلة «السبانخيات» غير المنتظمة في الشكل والورق والوزن. وهناك مثل يقول: "شقلة على قد بقلة"، ويضرب في أن العمل يكون بمقدار الحاجة. للمزيد، يُنظر: أحمد تيمور باشا، "الأمثال العامية". (ط٢، القاهرة: دار الكتاب العربي، ١٩٥٦م)، ٣٠٥؛ أميرة زبير سمبس، "الخصائص اللغوية للهجة الحجازية مستمدة من الأمثال الشعبية". مجلة فيلولوجي، ع (٦٥)، (يناير ٢٠١٦م): ٧٣-١٠١.

(١٠) خربوتي، "الفلاحة المدنية"، ٤٨.

- **شيبة:** يصنفها الـمُـصنف من أنواع العطارة، ويذكر أنها تزرع في المدينة المنورة، ويستخدمها أهل المدينة خضراء في الشاي[١].
- **شمر:** يذكر المُصنف أن زراعته في فصل «الميزان»، ونجحت زراعته في المدينة المنورة[٢].
- **شبت:** يذكر الـمُـصنف أن زراعته في منتصف فصل «الميزان»، وهو من فصيلة الوريقات المزروعة في المدينة المنورة[٣].
- **شُليك**[٤]:يصفها الـمُـصنف فيقول: "فاكهة عجيبة، تركية تجلب بناتاً من الأستانة يعني القسطنطينية، وزُرعت بقباء[٥] وأثمرت تمراً حسناً"[٦]. ويذكر الـمُـصنف طريقة زراعتها بعد تنظيف الأرض تنظيفاً جيداً، تبذر في حياض مؤقتة، وحينما تنبت تُبقل وتنقل فتزرع في الأرض بين كل حبة والتي تليها مقدار شبر.
- **صبّار:** يذكره الـمُصنف فيقول: "هو التين البرشومي"[٧]، وينصح الـمُصنف بغرسه في حدود البستان لئلا يضر بالمارين، ويمكن أن يُزرع كسياج حول البساتين التي ليس لها أسوار، ويجب أن يُعتنى به ويسقى بكثرة حتى ينتج ويكثر ثمره.
- **ضميري:** وهو المسمى الحجازي للبطيخ، وسبق ذكره.

---

(١) خربوتي، "الفلاحة المدنية"، ٤٨ – ٤٩.

(٢) المصدر السابق، ٤٩.

(٣) المصدر السابق، ٤٩.

(٤) شليك: هي فاكهة الفراولة المعروفة، والاسم العلمي لها «Fragaria anannassa»، وهو نبات عشبي معمر يتبع علمياً للعائلة الوردية. للمزيد يُنظر: بهرام خورشيد محمد وآخرون، "تأثير طرق الزراعة والبيئة الملائمة لخمس أصناف من الشليك في حقل كرده ره شه وعينكاوه في أربيل". مجلة جامعة كركوك الدراسات العلمية، م (١)، ع (١)، (٢٠٠٦م): ٧٦-٨٩.

(٥) قباء: قيل «قبا»: أصله اسم لبئر، عُرفت قرية «قباء» به، تقع على بعد فرسخٍ من المسجد النبوي، نزل بها رسول الله –صلى الله عليه وسلم– حين وصل المدينة مهاجراً من مكة المكرمة، فبنى في قباء أول مسجدٍ في الإسلام. للمزيد، يُنظر: السمهودي، "وفاء الوفا"، ٤: ٤٢٣– ٤٢٥؛ عدنان جلون، "مسجد قباء النشأة والتاريخ". (ط١، المدينة: نادي المدينة الأدبي، ١٤٣٨هـ)، ١٣– وما بعدها.

(٦) خربوتي، "الفلاحة المدنية"، ٤٩.

(٧) المصدر السابق، ٤٩.

- **طماطم**: يقول الشيخ «الخربوتي»: "تقدمت في الباذنجان الأحمر[١] في حرف الباء الموحدة، وتسمى عند أهل الشام بنادوره، وعند أهل مصر قوطة، وعند الأتراك طماطس"[٢].
- **عنب**: يذكر المُصنف كيفية العناية به، فيجب تقليم أغصان العنب في العشرين من فصل «الدلو»، بإزالة الأوراق والأغصان الرفيعة الضعيفة، وتقلم الأغصان التي يزيد عرضها عن عرض الأصبح، والأغصان ذات العقد المتباعدة بمقدار شبر أو أكثر، ويلزم تفقد الجذوع والأغصان القوية من القشر المتطاير، فيفرك باليد لا بالحد، وذلك لمنع الأرضة الضارة من التعشيش في القشر، وفي آخر يوم من فصل «الحوت» تقطع المعاليق التي تكون مع عناقيد العنب، وتقطع العيدان ذات العقد المتباعدة[٣].
- **فُـــلٌّ**: يصنفه الشيخ «الخربوتي» من صنف «المشمومات الزكية»، ويذكر أن له قسمان: الأول يكون زهره كبيراً وينبت على شجر، أما الآخر فيكون صغيراً ويزرع بناتاً[٤]، وتنظف الأرض من حوله، ويزرع في مكان مشمس، وذكر المُصنف طريقة رعايته فيقول: "ثم يُسرَّرُ لهُ سريراً كالعنب[٥] مقدار ذراعين عمل، وإذا طال الفنُّ[٦] يقص من ناميته، فإنه يهيج ويعطي الغلة"، أما سماده فمن روث الغنم والبقر القديم، لأنه أفضل ويزيد في رائحة جميع الزهور[٧].

(١) الباذنجان الأحمر: هي الطماطم، وسبق مناقشة التسمية في موضع «الباذنجان» ضمن هذه الدراسة.

(٢) خربوتي، "الفلاحة المدنية"، ٥٠.

(٣) خربوتي، "الفلاحة المدنية"، ١٦، ١٧.

(٤) يزرع بنتاً: أي تُزرع الفسائل التي تظهر بجوار الشجرة الأم.

(٥) سرير العنب: أي عرائش العنب التي تنصب لتحمل الأغصان المحملة بالعناقيد المتدلية.

(٦) الفنُّ: أي الغصن.

(٧) خربوتي، "الفلاحة المدنية"،٥١.

- **فلفل**: يذكر الـمُـصنف أن للفلفل نوعين: الأول: أسود ويُجلب من الخارج، أما الثاني فهو الأخضـر ويزرع في المدينة، وطريقة زراعته بالحياض المشـغولة جيداً، وتبذر البذار في خطوط مستقيمة، وعلى مسافة ذراع بين البذرة والأخرى، وعلى أن تخلط التربة بالجير والسماد(١).
- **الفول**: يُـعرفه الـمُـصنف بأنه نبات «الباقلاء»، وذكر طريقة زراعته بضرورة تسميد الأرض بالبحير(٢) و«السـماد الكداوي»(٣)، وأن تبذر البذار بخطوط مسـتقيمة، بين الحبة والأخرى مقدار شبر، وينصح الـمُـصنف بزرع الفول في حياض مستطيلة الشكل محدودة الأبعاد؛ ليسـهل على الفلاح جمع الثمار من حواف الحياض دون الدخول إلى منتصـفها، ثم يشـرح الـمُصنف عدد السقايات، وكيفية كل سقاية(٤).
- **فول هندي**: يقول الشـيخ «الخربوتي»: "هو أشـبه بالفاصـوليا، يعرف في المدينة المنورة بفول دجر(٥)"(٦). خضـرة شـتوية، تزرع على حواف الأرض، تمتاز بتسـلقها لذا يفضـل رفعها على أعواد لأجل أن تلتف عليها، وزراعتهُ كالفول.
- **فاصوليا**: تزرع في أوائل فصل «الميزان»، ولسرعة إنباتها ينصح الـمُـصنف بأن تبل مع الفول ليلة في الماء ثم تُزرع، ويكون الزرع في نقر ضـمن خطوط مسـتقيمة، وبين النقرة والأخرى

(١) المصدر السابق.

(٢) البحير: لم يُستدل إلى تعريفها، ويفهم من سياق الكلام أنه نوع من السماد المستخدم في الزراعة، وكان في المدينة موقع نخل يُدعى «النخيل المعروفة بالبحير»، يُنظر: السمهودي، "وفاء الوفاء"، ٣: ٢٠٩.

(٣) سـماد الكـداوي: سماد الحطب، أو سماد الفحم، فيمزج الفحم النباتي مع تربة مفعمة بالنباتات والجذور، مع رمل وسـماد معدني، فينتج عنه سـماد طبيعي جيد. سعد الله النعيمي، "المرشد الحسابي والمعرفي لخلط الأسمدة السائلة والصلبة". (ط١، بيروت: دار الكتب العلمية، ٢٠١٩م)، ١٨٩.

(٤) خربوتي، "الفلاحة المدنية"،٥٢.

(٥) دجر: ذُكر في «اللسان»؛ الدَّجْر – الدُّجر – الدِّجر: هو اللوبياء، هذه في اللغة الفصحى، وحكى أبو حنيفة الدِّجْر والدَّجْر والدُّجْر، وقال: "هو ضربان: أبيض وأحمر". يُنظر: كوكب، "المعجم المفصل"، ٩٢. ويُلاحظ أن الشيخ «الخربوتي» أفرد «اللوبياء» بشرح منفرد ولم يُطلق عليها المسمى نفسه.

(٦) خربوتي، "الفلاحة المدنية"، ٥٣.

مقدار ذراع اليد، كما يمكن زراعتها في حياض شطية[١]، ويُنصح أن ينثر في النقرة الواحدة ثلاث بذار من الفاصوليا، وبذرة واحدة من الذرة الحبشية حتى تلتف فروع الفاصوليا حول ساق الذرة حين تنمو[٢].

- **فجل**: تنثر بذاره بشكل خفيف في حياض مشغولة جيداً، ومخلوطة التربة بالبحير والسماد، وتغمر تلك الحياض بالماء حتى تنبت، ثم يسقى مرة كل خمسة أيام[٣].
- **قرع**: وهو الدباء، ذُكر سابقاً.
- **قرنفل**[٤]: يزرع في منتصف فصل «الميزان»، ويذكره المُصنف في قوله: "شغله وزرعه وعمله كسائر العطارات"[٥].
- **قرنبهار**[٦]: يصفه الشيخ «الخربوتي» في قوله: "نوع من الكرنب، غير أن له زهراً، في أعلاه خضرة جيدة مقبولة عند الأتراك"[٧]، يزرع نثراً في حوض مؤقت، ثم تستخرج براعمه، وتزرع في حياض بين الحبة وأختها مقدار ذراع اليد.

---

(١) حياض شطية: أي مستطيلة قلية الأبعاد.

(٢) خربوتي، "الفلاحة المدنية"،٥٢.

(٣) خربوتي، "الفلاحة المدنية"،٥٢-٥٣.

(٤) قُرنفل: ذُكر في «اللسان»؛ القَرَنْفُل – القَرَنْفُول: شجر هندي ليس من نبات أرض العرب، طيب الرائحة وقد كثر في كلام العرب وأشعارهم. يُنظر: كوكب ، "المعجم المفصل"، ٢٠٧.

(٥) خربوتي، "الفلاحة المدنية"،٥٣.

(٦) قرنبهار: كلمة تركية، مكونة من شطرين «قرن – بهار»، وتطلق للدلالة على نبات «القرنبيط» أو «الزهرة». يُنظر: علي سيدي، "رسملي قاموس عثماني". (ط١، استانبول: دار الخلافة العلية: ١٣٣٠هـ)، ١: ٧٨٢.

(٧) خربوتي، "الفلاحة المدنية"، ٥٣.

- **قرطم**[١]: يصفه المُصنف في قوله: "زهر يقال له العصفر، يزرع في الاعتياد في المدينة المنورة مع البرسيم، وبعض أهل الحسا والجُرف[٢] والعنابس[٣] يزرعونه طعاماً للدواب"[٤].
- **قثاء**: تزرع كسائر الشري (النباتات الزاحفة) والبطيخ.
- **قرفة**: تزرع في منتصف فصل «الميزان»، يصفها الشيخ «الخربوتي» بقوله: "هي نوع من العطارات، ومثلها الدارصينيّ[٥]".[٦]
- **قوطة**: وهي «الباذنجان الأحمر»، أو الطماطم، وسبق ذكرُها.
- **كوسا**: صنفها الشيخ «الخربوتي» كنوع من أنواع الدباء، وتزرع كزراعتها.
- **كرنب**: يُصنفها الشيخ «الخربوتي» نوعاً من أنواع «اللخنة»، وتزرع بغرس ساقها في حوض مؤقت، وبعد أن تنبت بمقدار فتر تنقل إلى حياض دائمة مشغولة جيداً، ومقسمة بعقوم (خطوط) مستقيمة[٧].
- **كمون وكراويا وكبَّابة**[٨] **وكزبرة**: يصف المُصنف تلك المزروعات في قوله: "مثل سائر العطارات، زُرعت في المدينة المنورة وأثمرت ثمراً حسناً، وابتداء زراعتها من النصف من الميزان".

---

(١) قرطم: ذُكر في «اللسان»، القُرطُمُ – القِرْطِمُ – القُرْطُمُ – القِرْطُمُ: وهو حبّ العُصْفُر، وقال الأزهري: "قرموط الغضى: زهره الأحمر يحكي لونه لون نور الرمان أول ما يخرج". يُنظر: كوكب، "المعجم المفصل"، ٢٠٦.

(٢) الحسا والجرف: تم التعريف بهما مسبقاً.

(٣) العنابس: مزارع في جهة قبلة مسجد القبلتين، بالمدينة المنورة، قال «الخياري»: "منازل بني مرة بن كعب، ... سُميت بهذا الاسم لأن فيها قصور عنبسة بن عمر بن عثمان بن عفان، وقصور عنبسة بن سعيد بن العاص". للمزيد، يُنظر: السمهودي، "وفاء الوفا"، ٤: ٣٩٣؛ الخياري، "تاريخ معالم المدينة"، ٢٣٩.

(٤) خربوتي، "الفلاحة المدنية"،٥٤.

(٥) الدارصينيّ: اسمه العلمي «F: Cannelle»، اسمه معرب عن «دار شين» الفارسي، وهو شجر هندي كالرمان، لكنه سبط، وأوراقه كأوراق الجوز؛ إلا أنها أدق ولا زهر لها، ولا بذر له. والدار صيني قشر تلك الأغصان لا كل الشجرة. للمزيد، يُنظر: أحمد شمس الدين، "التداوي بالأعشاب والنباتات قديماً وحديثاً". (ط٤، بيروت: دار الكتب العلمية، ٢٠٠٣م)، ١٥٨.

(٦) خربوتي، "الفلاحة المدنية"، ٥٤.

(٧) خربوتي، "الفلاحة المدنية"، ٥٤.

(٨) كبابة: يذكرها «إسحاق بن عمران» في قوله: "هو حب العروس، ونعتها مثل نعت الفلفل، ولها أذناب، وأطرافها ولونها أصهب". للمزيد، يُنظر: عبد الله بن أحمد الأندلسي الملقي ابن البيطار، "الجامع لمفردات الأدوية والأغذية". (ط١، بيروت: دار الكتب العلمية، ١٩٩٢م)،٤: ٣٠٣، ٣٠٤.

ويمتدح الشـــيخ «الخربوتي» ما يزُرع من تلك النباتات في المدينة، ويقول: "وثمرتهن لا يعادلهن شيء من المجلوب في الطعم والرائحة والجرين"[١].

- **كراث:** يُزرع في منتصف فصل «الميزان»، ويمكث في الأرض سنتين أو أكثر، ويحش في كل خمسة عشر يوماً، وزراعتها نثراً في حياض مشغولة كشغلة البرسيم، على أن يُسقى كل ثلاثة أيام [٢].
- **لفت:** يُزرع في منتصف فصل «السنبلة»، ويُدرا في حياض ذروراً خفيفاً، يقول الـــمُـــصنف: "وسقيه عفرة[٣]، وثخين[٤]، وثليث[٥]". [٦]
- **لوبيا:** تزرع في منتصف فصل «السنبلة»، وتكون زراعتها في خطوطٍ مستقيمة، بداخل نقرٍ في بطون الحياض، أو على أطراف العقوم[٧]، ويكون بين كل نقرة وأخرى مقدار فتر [٨].
- **لخنة:** يصـــفها الشـــيخ «الخربوتي» بقوله: "نوع من الكرنب يجلب من بلاد الترك، ويُزرع في البقيل[٩]، ثم ينقل في حياض، أو في أشـــطة[١٠] وهو أولى". وتكون زراعته في خطوط مستقيمة، وبين الحبة والأخرى مقدار ذراع اليد، وينصح الـــمُـــصنف برش الماء البارد في قلب الثمرة حتى تلتف كالحبحب وتعظم.

---

(١) خربوتي، "الفلاحة المدنية"، ٥٥.

(٢) المصدر السابق، ٥٥.

(٣) سقيه عفرة: يُسقى بعد الزرع مباشرة، وتعطى كمية من الماء حتى تبتل البذرة، وسبق تعريفها.

(٤) سقيه ثخين: السقي الثخين يكون في اليوم التالي بعد السقي العفرة، وبكمية ماء كبيرة.

(٥) سقيه ثليث: بعد ثلاثة أيام من السقي الثخين، وتسقى المزروعات بشكل عادي.

(٦) خربوتي، "الفلاحة المدنية"، ٥٥.

(٧) العقوم: أو «عقوم» سبق التعريف بها.

(٨) خربوتي، "الفلاحة المدنية"، ٥٥.

(٩) يزرع في البقيل: أي: يُزرع في حياض مؤقتة مُخصصة للإنبات.

(١٠) أشطة: يشرح الشيخ «الخربوتي» معناها فيقول: "الأشطة هي كناية عن الحوض المستطيل، وعرضه لا يزيد عن خطوتين ليتمكن الشاغل من تنظيفه وتنبيره». خربوتي، "الفلاحة المدنية"، ٥٦.

- **لوز سوادني**: وهو المعروف في المدينة باسم «فول سوداني ولوز هندي[١]». تكون زراعته إما في منتصف فصل «الميزان»، أو في منتصف فصل «الدلو»، ويزرع في أرض رملية كالبطاطس.
- **لمَّام**[٢]: يصفه الشيخ «الخربوتي» في قوله: "هو مثل النعناع المغربي في الهيئة، من المشمُومات، لطيف، وزراعته مثل النعناع" [٣].
- **مرز نجوش**[٤]: يعرف بالمدينة المنورة باسم «الدوش[٥]». ويزرع بذاراً أو عيداناً، وتكون زراعته في كل فصل، ما عدا أربعينية الشتاء، وحين اشتداد حرارة الصيف، ويجمع بالقص.
- **ملوخيا**: يذكرها الشيخ «الخربوتي» في قوله: "خضرة مشهورة بالمدينة المنورة، ومصر، والسودان، وسائر الحجاز"[٦]. تُنثر بذارها في العشرين من فصل «الدلو»، في الأراضي المرتفعة من بساتين المدينة؛ نحو: الحسا، وقباء، وقربان[٧]. بينما تنثر بذارها في فصل «الحوت» في الأراضي المتوسطة من بساتين المدينة، وذروها وزراعتها كالبرسيم، وإذا ظهر فيها العقص[٨] يجب إخراجه وحرقه؛ لأنه يؤدي إلى موت النبات الأم.

---

(١) خربوتي، "الفلاحة المدنية"، ٥٦.

(٢) لمام: ذُكر في «اللسان» باسم «النمام»، وهو نبات طيب الريح، ويسمى «السيسنبر»، ولهذه النبتة فوائد طبية كثيرة ذكرها «ابن البيطار» في كتابه «الجامع». للمزيد، يُنظر: كوكب، "المعجم المفصل"، ١٢٨، ٢٥٠؛ ابن البيطار، "الجامع لمفردات الأدوية"، ٤: ٤٨٢.

(٣) خربوتي، "الفلاحة المدنية"، ٥٦.

(٤) مرز نجوش: «البردقوش»، و«مردقوش» من الفارسية، واسمه العلمي «Sweet Majoran»، وهو بقل عشبي عطري زراعي من الفصيلة الشفوية، كثير الأغصان، ورقه مستدير عليه زغب، وزهره أبيض إلى حمرة. يستخدم كمعطر للمشروبات، وله أيضاً استخدامات طبية عديدة يُنظر: شمس الدين، "التداوي بالأعشاب والنباتات"، ٧٤.

(٥) خربوتي، "الفلاحة المدنية"، ٥٨.

(٦) المصدر السابق، ٥٨.

(٧) قربان: يُعرفها «الأنصاري»، بقرية «جفاف»، ويذكر الموضع «السمهودي» في قوله: "جِفاف: بالكسر وفاءين بينهما ألف، معروف بالعالية، به حدائق حسنة". للمزيد، يُنظر: السمهودي، "وفاء الوفا"، ٤: ٢١٠؛ عبد القدوس الأنصاري، "آثار المدينة المنورة"، (ط٣، المدينة المنورة: المكتبة السلفية، ١٣٩٣هـ)، ١٦٨.

(٨) العقص: يُبين المُصنف معناه فيقول: "هو كناية عن خيوط صُفرْ من النبات يلتف عليها يُضرها حال ظُهورها". يُنظر: خربوتي، "الفلاحة المدنية"، ٥٩.

- **نانخة**[١]: يصفها الشيخ «الخربوتي» في قوله: "نوع من أنواع العطارة، وأهل مصر يسمونها نخوة، وسائر لوازم زرعها كما ذكر في العطارة" [٢].
- **نعناع**: يذكر الشيخ «الخربوتي» أنواعه في قوله: "هو نوعان مديني مولد، ومغربي، ويوجد نوع ثالث مثل النّعناع المديني، ويُسمى حبقاً"[٣] النوع الأول: ورقه مستطيل، والنوع الثاني: ورقه مستدير، ويتم التفريق بين النوعين بالرائحة، وتتم زراعته أغصاناً في الحياض، بين الغرسة والتي تليها مقدار شبر، وينتشر النبات حتى يملأ الحوض، ويمكث سنين عديدة مع رعاية متواصلة، وتسميد مستمر في كل شهر بزبل الغنم المدقوق والمبلول، أما النوع الثالث «الحبق»[٤] فورقه مستطيل كالنوع المديني، لكن ليس له فائدة، وطعمه رديء، وينمو في الجبال، ويُسقى بماء المطر.
- **نمّام**[٥]: يصف الشيخ «الخربوتي» في قوله: "يُقال له أيضاً لمام، باللام وكلاهما اسم له، وهو مثل النعناع المغربي في الهيئة والمنظر"[٦].
- **نرجس**[٧]: زراعته في بداية فصل «العقرب»، ويصنفه الشيخ «الخربوتي» كنوع من أنواع البصل، ويذكر أنه من المشمومات، وينقل عن «ابن الوردي»:

إنما الورد من الشّوك وهل ينبتُ النَّرْجِسُ إلا من بصل

---

(١) نانخة: سبق التعريف بهذا النبات.

(٢) خربوتي، "الفلاحة المدنية"، ٥٨.

(٣) المصدر السابق، ٥٨.

(٤) الحبق: ذُكر في «اللسان»، وقيل هو: "الغاغ، والغاغة نبات يشبه الهربُون أو الهرنوي. والحبق الفُوذَنْج؛ وقال أبوحنيفة: الحبق نبات طيب الرائحة، مربع السوق، وورقه نحو ورق الخلاف؛ منه سُهْلي، ومنه جبلي، وليس بمرْعى". يُنظر: كوكب، "المعجم المفصل"، ٦٥.

(٥) نمام: هو نبات «لمَّام»، وقد سبق التعريف به.

(٦) خربوتي، "الفلاحة المدنية"، ٥٨.

(٧) النرجس: ذُكر في «اللسان»، قيل هو: "النَّرْجِس – النِّرْجِس: من الرياحين، معرّب، ويقال: النِّرْجِس، معروف، وهو دخيل". يُنظر: كوكب، "المعجم المفصل"، ٢٤٧.

- **هندبا**[١]: يصفها المُصنف في قوله: "تزرع في فصل الميزان، وسائر أعماله كما تقدم في الخضروات والعطارات"[٢].
- **هرد**[٣]: يُسمى «كركماً»، ويغرس في منتصف فصل «الميزان»، ويزرع في عقوم (خطوط) مستقيمة كالفول السوداني، والبطاطس[٤].
- **الورد**: ذكر الشيخ «الخربوتي»، أن له نوعين: سنوي، وشهري. ويزرع عيداناً أو بذاراً، ويحتاج إلى رعاية وتقليم بشكل دائم، وللحصول على زيادة في احمراره ورائحته، يستخدم زبل الغنم المدقوق والمخلوط بالدم الناشف[٥]، وينصح بجمعه قبل طلوع الشمس لئلا تذهب رائحته[٦].
- **الياسمين**: يذكر المُصنف أن زراعته كزراعة الورد، لكن: "يُسَرَّرُ له سريراً[٧] غير مرتفع عن الأرض، بل يكون مقدار ذراع[٨] عمل"[٩].

(١) هندباء: يُقال لها «عِلت» في العراق، و «جوفل» في سوريا، واسمها العلمي «Chicoréesauvage»، نبات معمر، زهوره زرقاء، تتجمع في رؤيسات جميلة تتفتح صباحاً لتعود فتغلق بعد الزوال، أوراقه تؤكل. بعد أن أصبح نباتاً زراعياً توصل الإنسان إلى إنتاج أنواع مختلفة منه، مثل: «الهندباء الحسية، والهندباء المجعدة». للمزيد، يُنظر: حسان قبيسي، "معجم الأعشاب والنباتات الطبية". (ط١، بيروت: دار الكتب العملية،١٩٩٥م)، ٣٢٦.

(٢) خربوتي، "الفلاحة المدنية"، ٧١.

(٣) الهرد: ذُكر في «اللسان»، وقيل: "الهُرْدُ: العروق التي يصبغ بها، وقيل: هو الكُرْكُم". يُنظر: كوكب، "المعجم المفصل"، ٢٥٣.

(٤) خربوتي، "الفلاحة المدنية"، ٧١.

(٥) يذكر الشيخ «الخربوتي» عادة فلاحي المدينة باستخدام الدم الناشف أو الدم الطازج المجموع من المجازر، كسمادٍ للتربة والنباتات في عدة مواضع. يُنظر: خربوتي، "الفلاحة المدنية"، ٢١-٢٥-٧٢.

(٦) خربوتي، "الفلاحة المدنية"، ٧٢.

(٧) يُسَرَّرُ له سريراً: أي تنصب للنبات ما يُعرف بالعريشة حتى يتسلق عليها ويتدلى من أعلاها، وعادة ما تكون من أغصان الأشجار الرفيعة، أو أعواد القصب.

(٨) ذراع عمل: سبق التعريف بمقدارها.

(٩) خربوتي، "الفلاحة المدنية"، ٧٢.

المبحث الثالث:

أهم الأشجار التي كانت تغرس في المدينة المنورة في عهد الملك عبدالعزيز آل سعود" - رحمه الله تعالى -:

تناول الشيخ «الخربوتي» ذكراً لعددٍ من الأشجار التي كانت تُغرس في المدينة المنورة على مدى عقود من الزمن حتى عهد الملك «عبد العزيز»- رحمه الله تعالى-، وقد ذُكرت تلك الأشجار بحسب ترتيب الأحرف الهجائية.

- **أُتْرُجّ**: يصفه الشيخ «الخربوتي» فيقول: "شجر يطول، ناعم الورق والجذع، يدرك عند شمس القوس[١]، وأجود ثمره الأملس الطوال الكبار النضيجة، وأَرْدؤهُ ما مال إلى استدارة[٢]، ومنه ما في وسطه حموضة"[٣]. ويذكر المُصنف أن شجر الأترج زُرع بقلة في المدينة؛ لقلة رعايته فهو يحتاج إلى زيادة في الرعاية، ومن ذلك: تخفيف ما نضج من ثماره، وإزالة ما تغير من ورقه، وإذا أُصيب جزء منه بسبب حر أو برد يجب إزالته، ولا بدَّ من رشه بالماء البارد في الحر بعد الإشراق وقبل الغروب، ورشه بالماء الفاتر في البرد أيضاً، ولا بد من أن يُسمّد بزبل الحمام المخلوط بالتُراب العفن، وينصح بإضافة ورق الأترج المتعفن على الخليط لأنه أنفع. أما عن غرسه فهو كالليمون تُغرس أوتاد من أغصانه بارتفاع ذراع في الثرى الرطب. وينقل الشيخ «الخربوتي» بعضاً مما يعتقده الناس عن هذه الشجرة، فيقول: "إذا مسّتها الحائض أو صاحب جنابة فسد زهرها في ذلك العام"[٤]، ثم يقول في موضع آخر: "ولا تقرب الجان

(١) عند شمس القوس: أي عندما يكون القمر في ليلة الخامس عشر إلى ليلة الثامن عشر.

(٢) نقل الشيخ «خربوتي»، هذا الوصف من كتاب «تذكرة أولي الألباب والجامع للعجب العجاب» المعروف «بتذكرة داود»، يُنظر: داود الصرير الأنطاكي، "تذكرة أولي الألباب والجامع للعجب العجاب". (ط١، بيروت: المكتبة الثقافية، د.ت.) ١: ٣٨.

(٣) خربوتي، "الفلاحة المدنية"، ٥٠.

(٤) ذلك من المعتقدات الباطلة التي لا تجوز.

موضعاً فيه أترنجة"[١]. ولحفظ الثمار على الأغصان يُنصح بطليها بالجص، وإن دفنت في الشعير بقيت زمناً طويلاً[٢].

- **أنبه**[٣]: يذكر الشيخ «الخربوتي» هذه الشجرة، فيقول: "شجرة هندية ذات ساق، زرعت في المدينة المنورة، مجلوبة من الهند، مُعشّقة، وأثمرت وصلحت". ثم يذكر الشيخ ضرورة تغطيتها شتاءً حتى لا تفسُد، كما يجب سقيها بالماء الحلو، وألا يجف ثراها حتى تنمو، وأن تُسمّد بخليط مكون من محروق القُمامة والبحير القديم[٤].
- **بُرتقال**: يذكره الشيخ «الخربوتي» فيقول: "هو مثل الليمون المُسمى عندنا بالمدينة الليم، لكنه حلو جداً، زُرع في المدينة المنورة لكنه يحتاج إلى كثرة الاعتناء"، ثم يقول: "ومثله اليوسف أفندي المشهور". ويذكر الشيخ أن زراعته بالشتاء ويطرح في السنة مرتين إذا اعتني به[٥].
- **بُـــن**: يذكره الشيخ «الخربوتي» في قوله: "هي القهوة، زُرع في المدينة المنورة في النصف من الميزان، وكبُر حتى بلغ شجره مقدار ذراع". ويذكُر الشيخ أن من زرعه ظلل عليه في فصل الصيف فاصفر ورقه ولم يطرح[٦].
- **التين**: يسمى «حماط» في المدينة المنورة كما يذكر المُصنف، أما زراعته فتكون بأخذ مطراق[٧] بالغة من أوسط الشجرة، ويزرع بطريقتين؛ الأولى: أن يوضع العود المأخوذ من الشجرة في حوض مؤقت، ويسقى لمدة سنة حتى تكبر ساقه وينبت عليها أغصان وأوراق

---

(١) لا صحة لهذا الاعتقاد الباطل.

(٢) المصدر السابق، ٢٠ ، ٢١.

(٣) أنبه: من أسمائها الأَنَب، والأَنْبة، والعَنْب، والعَنْبا، والأَنْبَج وهو أشهرها، ونونها كلها ساكنة، وكلها هندية أطلقت في الكتب القديمة على «المَنْجو»، وهو شجر مثمر موطنه الأصلي في بلاد الهند. للمزيد، يُنظر: مجموعة مؤلفين، "المعجم الكبير". (ط١، القاهرة: مجمع اللغة العربية، ١٤٢٩هـ)، ١: ٥٢٧.

(٤) خربوتي، "الفلاحة المدنية"، ٢١-٢٢.

(٥) خربوتي، "الفلاحة المدنية"، ٣٤.

(٦) المصدر السابق، ٣٤.

(٧) مطراقاً بالغة: يشرح الشيخ «الخربوتي» معنى المطراق، وهو جزء من جذع الشجرة يؤخذ من أوسطها، مقدارُهُ ذراع اليد، وتستخدم هذه الطريقة للاستعجال في الحصول على الثمار سنة الغرس. يُنظر: خربوتي، "الفلاحة المدنية"، ٣٥.

فينقل بطينه إلى الأرض، أما الطريقة الثانية فتكون بغرس ثلثي العود في وسط حفرة منقورة بالأرض، ويُسمد الحماط بالرماد والبحير، وتُفصل الأغصان الضعيفة الناتئة باستمرار بمقدار قامة. ثم أسهب المُصنف بشرح طريقة السقي شتاءً وصيفياً[١].

- **التفاح والتوت**: يذكر الشيخ «الخربوتي» أن غرسهما في المدينة المنورة قليل جداً، والسبب في ذلك؛ "لعدم تحملهما شدة السموم ولطم الجراد". ويُزرعا في فصل «الحوت» أو «الحمل»، ويكون غرسهما في الأرض المشمسة، ويسقيا بالماء القُراح الصافي في أرض حلوة، ويغرسا بذاراً أو قضباناً كالتين. والتوت إذا لم يعقُد ثمره فيجب الحفاظ على ارتفاع الجذع بمقدار ذراع اليد مدة ثلاث سنوات فهو أنفع، وينصح المُصنف غرس التوت المعشق؛ لأنه أحسن في المدينة المنورة، ويتوافق مع كثرة الماء ونوع الأزبال «السماد» التي ينمو عليها. ثم يُعدد المُصنف أنواع السماد المفضل استخدامها في تغذية هاتين الشجرتين. وينقل المُصنف أيضاً اعتقاداً سائداً عن زراعة التفاح مفادهُ؛ إنْ صُب بول الرجلِ على جذر شجرة التفاح فإن ثمره يحمر، وإن صب بول المرأة فإن الشجرة تبرئ من سائر الأمراض[٢]. وينقل المُصنف اعتقاداً سائداً لحل تساقُط ثمار التفاح؛ يتمثل بتعليق صفائح من الرصاص تتدلى من الأغصان على ارتفاع شبر عن الأرض، فإذا بدأت الثمار بالنضوج وعظمت، أُخرجت تلك الصفائح. واختص الشيخ «الخربوتي» من يزرع التفاح والتوت بدعائه، فقال: "والله سبحانه وتعالى يوفق من يعتني بغرسهما في المدينة المنورة لكثرة منفعتهما، إنه سميع مجيب، وهو أكرم مسؤول"[٣].
- **الخوخ**: يذكر الشيخ «الخربوتي» هذا النبات فيقول: "نوعان في المدينة المنورة دَرَاقِي، وَفَكٌّ. الدّراقيّ: ما هو لاصق في بذره، والْفَكُّ هو ما ينفكّ نصفين ولم يكن ملامساً لبذره"[٤]. ويزرع في أوائل فصل «الدلو»، وتكون زراعته بنقع بذاره في الماء مدة عشرة أيام، ثم تزرع

(١) للمزيد، يُنظر: خربوتي، "الفلاحة المدنية"، ٣٤.

(٢) ينقل المصنف صورة عن بعض المعتقدات الباطلة التي كانت سائدة بين العامة، ولا يوجد دليل على صحتها.

(٣) المصدر السابق، ٣٧.

(٤) خربوتي، "الفلاحة المدنية"، ٤٢.

البذار في الأرض مباشرة بين البذرة والتي تليها مقدار فِترين. ويمكن أن تُشق البذرة بعد نقعها بالماء دون مساس اللوزة، ثم تزرع في حياض مؤقتة، فإذا نبتت بارتفاع ذراع اليد تُنقل إلى حياض أرضية مُربعة، أبعادها ذراع عمل في ذراع، في منتصف كل منها نقرة بداخلها بذرة واحدة. ثم يذكر المُصنف طرق رعاية أشجار الخوخ وتسميدها وسقيها.

- **الرُمان:** يُغرس في منتصف فصل «الدلو»، وتكون زراعته إما بذاراً أو عيداناً، والعيدان أفضل تُغرس في حياض مؤقتة لمدة سنة، ثم تنقل إلى حياض أرضية مع طينها، وتغرس متباعدة عن بعضها كسائر الشجر، وتقلم الجذوع حتى ارتفاع ذراع ونصف عمل، ولا تُمس الشجرة من أعلاها. وأسهب الشيخ «الخربوتي» في شرح طرق رعاية أشجار الرمان بشكل مفصل(١).
- **سفرجل:** يُغرس إما في منتصف فصل «الميزان»، أو منتصف فصل «الدلو»، ويكون غرسه إما بذاراً أو عيداناً، وتكون زراعته في حياض مؤقتة مدة سنة، فإذا كبر العود وأنبت ينقل إلى حياض أرضي أبعاده ذراع عمل في مثله، فتُغرس في منتصف الحياض وتسقى باستمرار، ويباعد بين الشجرة والتي تليها مقدار خمسة أذرع، وتقلم الجذوع السفلية مقدار ذراع عمل، ولا تُمس الشجرة من الأعلى، وأوضح الشيخ «الخربوتي» مقدار السقي اللازم للنبات، وكيفية العناية به(٢).
- **عبب**(٣): يصفه الشيخ «الخربوتي»: في قوله: "هذه الخضرة لها فوائد عظيمة مجربة، وهي مذكورة في كتب الطب ويتداوى بها كثير من الناس في المدينة المنورة"(٤).

---

(١) خربوتي، "الفلاحة المدنية"، ٤٤، ٤٥.

(٢) المصدر السابق، ٤٧.

(٣) عبب: ذُكر في «لسان العرب» بأنه «عنب الثعلب»، والفرس تسميه «أَنْكَرْدَهْ». وذكره «الزبيدي» في قوله: "شجرةٌ يقال لها الراءُ ممدوداً، قاله ابن الأعرابي أو ضرب من النبات، وزعم أبو حنيفة أنه شجرة من الأغلاث تشبه الحرمل إلا أنها أطول في السماء تخرج خيطاناً ولها سِنَفَةٌ مثل سنفة الحرمل وقد تقدم المعزى من ورقها ومن سِنَفَتِهَا إذا يَبِسَت". نظر: كوكب، "المعجم المفصل"،١٢٧ ؛ الزبيدي، "تاج العروس"، ٣: ٣٠٥.

(٤) خربوتي، "الفلاحة المدنية"، ٥٠.

- **عناب**[١]: يصف الـمُصنف طريقة زراعته في قوله: "يأخذ بناتاً من أصل الشجرة، ويزرع بذراً أيضاً ويربى على ساق أو ساقين"[٢]. وإذا كبرت الشجرة وزاد ورقها تقلم، وتُـــــفَرك التربة المحيطة بالجذع مقدار ذراع في ذراع.
- **كمثرى**: يذكرها الشـــيخ «الخربوتي» في قوله: "نوع من أنواع التفاح، وغرســـها وســـقيتها وتقنيمها وجميع أعمالها كأعمال التفاح"[٣].
- **ليمون**: يذكره الشيخ «الـخربوتي» في قوله: "هو كسائـــــر شجر النارنج، والتفاح في الزرع والتقبيل وجميع ما يلزمه"[٤].
- **لوز يماني**[٥]: يذكره الشيخ «الخربوتي»، فيقول: "شجره ذو ساق يشبه الخوخ في شجره، وورقه يشـــبه ورق الزيتون"[٦]. ويغرس ويُرعى كســـائر أشـــجار التفاح، وقد زُرع في المدينة المنورة في قباء[٧]، والجرف[٨] وصلح صلاحاً جيداً.
- **الموز**: يزرع في ابتداء فصل «الميزان»، ومنتصف فصل «الدلو»، وزراعته وفق ما يذكر الشيخ «الخربوتي»: "يزرع بنتاً"[٩]، ويكون فصلها عن أمها بمنشـار حاد الأسـنان، لئلا تتأذى أمها،

---

(١) عُنَّـابٌ: اسمه العلمي «Ziziphus jujuba» شجر شائك من الفصيلة السدرية، يبلغ ارتفاعه ستة أمتار، ورقه مزغب، من أحد وجهيه سبط، وله ثمار تسمى «العنابة» حمراء أو خضراء تشبه الزيتونة، لذيذ الطعم، ولبنها أبيض هش. للمزيد، يُنظر: أحمد شمس الدين، "التداوي بالأعشاب والنباتات قديماً وحديثاً"، ٢٤٢.

(٢) خربوتي، "الفلاحة المدنية"، ٢٠.

(٣) المصدر السابق، ٥٤.

(٤) المصدر السابق، ٥٥.

(٥) لوز يماني: شجر اللوز، ويُعرف بأسماء «المنج، أو المزج، أو العقابيّة»، واسمها العلمي «Amandier». من الأشجار المنتشرة في المناطق الممتدة بين «بحر إيجة»، و«جبال بامير». عني الآسيويون بزراعته منذ آلاف السنين، وأدخله اليونانيون إلى أوروبا، وهو نوعان: الأول مُر، وهو قريب من النوع البري، والثاني: ثماره حلوة المذاق، وله فوائد غذائية وصحية عديدة. للمزيد، يُنظر: حسان قبيسي، "معجم الأعشاب والنباتات الطبية"، ٣٧١.

(٦) خربوتي، "الفلاحة المدنية"، ٥٦.

(٧) قباء: موضع في المدينة سبق التعريف به.

(٨) الجرف: موضع في المدينة سبق التعريف به.

(٩) يزرع بنتاً: أي يزرع فسيلة شجر الموز بعد فصلها عن أُمها.

ثم تنقل البنت «الفسيلة» إلى حياض أرضي أبعاده ذراع عمل في ذراع عمل[١]، وتوضع فيه قمامة فتحرق وتخلط بالتراب، ثم يحفر الموضع وتوضع الفسيلة وتسقى مع الحرص على ألا يجف ثراها، وإذا حملت الشجرة تساعد بحبال أو قواعد خشبية لئلا تنكسر من وزن الحمل[٢].

- **المشمش**: ذكر الشيخ «الخربوتي» زرعتها في المدينة، وقال: "زُرعت في المدينة المنورة، وصحّ ثمرها في البستان المسمى بالعهن[٣]، وحملت حملاً غريباً"[٤]. وزراعتها إما بذاراً توضع في الماء عشرة أيام، ثم تنثر في حياضٍ مؤقتة، ولما تنبت تُنقل إلى الأرض، أو تزرع بناتاً «فسائل» في الأرض المجهزة. وقد نقل الشيخ «الخربوتي» بعضاً من العادات التي يُعتقد بأنها تُفيد شجر المشمش المثمر، فقال: "وإذا أثمرت يلزم الاعتناء بها، وأن يوضع بين الأغصان حجر المُرو الأبيض[٥]، ويصر شيحاً[٦] في صرُرٍ حُمرٍ، لكل شجرة صرّة أو صرتان، ويربط في أغصانها الوسطى".
- **مخيّط**[٧]: يصفها الشيخ «الخربوتي» في قوله: شجرة عجيبة الورق في الخضرة والظل، لها ثمر يشبه النّبق غير أنه يكون في عناقيد كالعنب، ولها طعم ورائحة عجيبة إذا أزهرت، وإذا نضج له طعم غريب ومفيد جداً لتصفية الدم والسعال المزمن". وينقل الشيخ «الخربوتي» ما يعتقده

---

(١) ذراع عمل: سبق التعرف بمقداره.

(٢) خربوتي، "الفلاحة المدنية"، ٥٧.

(٣) بستان العهن: نسبة إلى «بئر العهن»، وهي في العوالي. يُنظر: السمهودي، "وفاء الوفاء"، ٣: ٣٨٨.

(٤) خربوتي، "الفلاحة المدنية"، ٥٧.

(٥) حجر المرو الأبيض: ذكره «الزبيدي»، فقال: "المرو: حجارةٌ بيضٌ براقةٌ توري النّار". للمزيد، يُنظر: الزبيدي، "تاج العروس"، ٣٩: ٥٢٠.

(٦) الشيح: ذكره «الزبيدي»، فقال: "الشيح، بالكسر: نبتٌ سهلي يتخذ من بعضه المكانس، وهو من الأمرار، له رائحة طيبة وطعم مر، وهو مرعى للخيل والنعم ومنبته القيعان". يُنظر: الزبيدي، "تاج العروس"، ٦: ٥١١.

(٧) مخيّط: ذُكر في «اللسان»، باسم «المُخاطة»، وهي شجرة تُثمر ثمراً حلواً لزجاً يؤكل. واسمها المعروف شجر «البمبر»، وهو نبات ينتمي إلى الجنس «Cordia»، وهو من النباتات شبه الاستوائية النامية، وذو قيمة غذائية ودوائية عالية. وشجر المخيط أو «البمبر» من الأشجار المستديمة الخضرة، والمتوسطة الحجم. للمزيد، يُنظر: كوكب، "المعجم المفصل"، ٤٢٣٤؛ سحر مالك وآخرون، "دراسة التطور الجنيني وأسباب فشل إنبات بذور نبات البمبر". مجلة دراسات البصرة، ع ٤، (٢٠٠٧م)، ١٠٧-١٣٠.

بعضهم بهذه الشجرة، فيقول: "يُقال: إنها إذا وجدت في محل لا تتعلق به العين، مجرب عند أهل المدينة المنورة"، ثم قال: "ولا تجد بُستاناً في المدينة إلا وفيه شجرة أو أكثر"(١). وعن زراعتها فتغرس بذاراً وعيداناً وفسائل.

- **نارنج**: يذكره الشيخ «الخربوتي» فيقول: "يُسمى عند أهل المدينة المنورة لِيمٌ، غرسه وسائر لوازمه كالليمون(٢).
- **نبق**(٣): يذكره الشيخ «الخربوتي»، فيقول: "موجود بكثرة بالمدينة المنورة وأجوده ما كان بقباء والعالية، وهو في غاية الحلاوة، وطعمه لذيذ جداً، وشجره إذا اخضر له رائحة جميلة وظل ظليل"(٤).

المبحث الرابع:
زراعة النخيل في المدينة المنورة في عهد الملك "عبد العزيز آل سعود" - رحمه الله تعالى -، وفيه مطلبان:

المطلب الأول: مذهب أهل المدينة في العناية بالنخيل ورعايتها:

خصص الشيخ «الخربوتي» جزءاً من رسالته للحديث عن النخل والتمور، وقال في مقدمة هذا الجزء: "ولنتكلم على ما يجب في كيفية الغرس والاعتناء بإكرام النخل، ونذكر عادات أهل

(١) خربوتي، "الفلاحة المدنية"، ٥٨.

(٢) المصدر السابق، ٥٩.

(٣) نبق: من أسمائه «السويد، والسدر»، واسمه العلمي «Rhamnus Cathartica L.»، شُجيرة تنمو في الغابات المقطوعة على السياجات، تنتهي أطراف فروعها بشوكة، يستعمل كدواء لعدد من الأمراض، كما تستعمل أخشابه في صنع المنحوتات الصغيرة. للمزيد، يُنظر: حسان قبيسي، "معجم الأعشاب والنباتات الطبية"، ٣١٤.

(٤) خربوتي، "الفلاحة المدنية"، ٦٠.

المدينة المنورة واختيارهم لأنواعها الجيدة، ونذكر الأمراض التي تعتريها والأدوية النافعة المجربة لها، إلى غير ذلك، ونذكر أسماء التمر وأنواعه، ونذكر ما يتحمَّل الخزين إلى مدة وما لا يتحمل"(١).

١– وقت قطع وَدِي النخل(٢) من أمه وغرسه:

وله وقتان: الأول: من ابتداء فصل «الميزان» وهو الأحسن، والثاني: في منتصف فصل «الدلو»، ويذكر المُصنف أنَّ الودي نوعان؛ **الأول:** يكون في «أصل النخلة»، أي: ينمو ملاصقاً لموضع منبتها في الأرض، **والثاني:** يُسمى «رُكَّباً»، ومفرده «راكب»، وينمو متعالياً على جذع النخلة، وقبل فصل النوع **الأول** عن أمه، على الزُّراع بداية إظهار أطراف الوديَّة «بعتلة صغيرة حادة(٣)»، [انظر الشكل رقم: (٢)]، فإذا نُظفت أطرافها وظهر عرقها الأسفل استخدم «منشار طرير» المسمى «السراق»(٤)، وهو منشار صغير حاد الأسنان، تفصل به الوديَّة عن أمها؛ حتى لا تتأذى الوديَّة بالرّجّ وأمها بالنقر، فإنه مضر لها، ويجب غرس الوديَّة مباشرة في موضع نظيف مؤقت ومُجهز مُسبقاً، وإن كان الموضع غير جاهز فيجب وضعها في الماء مع الحرص على ابتلال جميع عروقها، ثم تنقل إلى موضع الغرس المؤقت لمدة سنة كاملة.

أما طريقة فصل النوع **الثاني:** فتُربط الوديَّة بحبل يتحملها، ثم تُرخى قليلاً إلى أن تصل إلى الأرض، ثم توضع في بركة شرط ألا يغمرها الماء لأكثر من النصف، وتبقى ثلاثة أيام، ثم تُنقل إلى

(١) خربوتي، "الفلاحة المدنية"، ٦١.

(٢) ودي النخل: ودي جمع، مفردها «الوديَّة»، أي صغار النخل (الفسائل). للمزيد، يُنظر: ابن قدامة، "المُغني"، ٧: ٥٥٢.

(٣) عتلة صغيرة حادة: تستخدم هذه الأداة لدى الجراحين، وعادة ما تكون من الحديد، وطولها سبعة أو ثمانية أصابع، وعرضها يتناسب مع الجرح، ولعل الشيخ «الخربوتي» نصح باستخدامها لفصل الوديَّة عن أمها نظراً إلى صغرها ودقتها. عن الأداة واستخدامها يُنظر: عمر رضا كحالة، "العلوم البحتة في العصور الإسلامية". (ط١، دمشق: مطبعة الترقي، ١٩٧٢م)،١٢٥.

(٤) منشار السراق: منشار بقبضة يُنشر به بيد واحدة، ومنه ما لا يكون عريضاً؛ ويسمى: سراق ضهر، ومنه دقيق السلاح كبير الأسنان يُسمى: زوانة، وهناك نوع آخر يطلق عليه اسم: سراق التمساح. يُنظر: أحمد تيمور، "معجم تيمور الكبير في الألفاظ العامية". تخطيط: حسين نصار وآخرين، (ط١، القاهرة: دار الكتب والوثائق القومية، ٢٠٠٢م)، ٤: ١٠٦.

موضع الغرس المؤقت، فتبقى به سنة كاملة شرط ألا يجف ثراها. فإذا صلحت الوديّة يُـفـقَّـر لها فُـقْـرةٌ «حفرة أرضية» دائمة، أبعادها ذراع ونصف عمل[١] في مثله، ثم تنقل الوديَّة إليها[٢].

٢- سماد الوَدي حين غرسه:

يذكر الشيخ «الخربوتي» كيفية تسميد الفقرة «الحفرة» قبل نقل الوديَّة إليها، ويكون ذلك بوضع القمامة وسعف النخل بمقدار يملأ الفقرة، ثم تحرق فيها؛ وذلك للقضاء على أي من الديدان أو الجذور الباقية، وفي اليوم التالي تطمر الفقرة بالتراب الذي خرج منها، ويضاف عليها مقدار «قُـفتين» من «الرمل السفساف[٣]»، وتدفن الوديّة إلى ثلاثة أرباعها، ثم تسقى ولا يجف ثراها إلى سنة، فإذا ظهر تشقق في الأرض حولها مُلئ «بالرمل السفساف»، مع دكه بكعب الرجل، وتتعهد في كل يوم أو يومين لئلا تظهر شقوق أخرى فيدخلها الهواء، ويُرعى أيضاً سد الشقوق الناتجة عن هطول المطر[٤].

٣- حمل النخلة:

يذكر الشيخ «الخربوتي» كيفية مراعاة حمل النخلة، فإذا حملت فوق طاقتها لزم قطع الطوف الفوقاني «العلوي»، فإذا لم يكف وجب التخفيف من الطوف التحتاني، على ألا يمس الجزء الأوسط، وإذا كانت النخلة تحيل سنة[٥] وتحمل سنة، فيجب قطع نصيف الغلّة سنة الغلّة؛ فإنها تحمل عادتها وتطلع في كل سنة، وتحمل مقدار الذي قطع منها[٦].

---

(١) ذراع عمل: سبق التعريف بمقداره.

(٢) خربوتي، "الفلاحة المدنية"، ٦٢.

(٣) الرمل السفساف: السفُّ؛ الشيء المسحوق، ويقصد به (الرمل الناعم). يُنظر: تيمور، "معجم تيمور الكبير"، ٤: ١١٦.

(٤) خربوتي، "الفلاحة المدنية"، ٦٢، ٦٣.

(٥) تحيل سنة: حالت النخلة: حملت عاماً ولم تحمل عاماً. يُنظر: بطرس البستاني، "محيط المحيط". اعتنى به: محمد عثمان، (ط١، بيروت: دار الكتب العلمية، ٢٠٠٩م) ٢: ٢٩٢.

(٦) خربوتي، "الفلاحة المدنية"، ٦٣.

٤- وبار النخلة[١]:

يذكر المصنف أن وبار النخل نوعان؛ الأول: يقال له «العارم»، والثاني: يقال له «حرقاوي». العارم: يكون في القنو خمس أو ست خصلات[٢] ويربط عليه، والحرقاوي: يكون في القنو خصلتان أو خُصلة واحدة ولا يربط عليه، والنخلة بحسب ما تعودت في أول حملها، والأفضل أن تعوّد النخلة بداية على «الحرقاوي»، ويجب المحافظة على «دقيق الوبار[٣]»، وأن يُنشف في مكان هاوٍ ولا يوضع في الشمس، وإذا زاد يوضع في أكياس من القماش، ويرفع للسنة المقبلة. وإن كان الوبار قد حال عليه الحول يكفي استخدام نصفه لتلقيح النخل؛ لأنه أشد وأحر. والدليل على استواء ما بداخل الوبار تحوله إلى ما يشبه الدقيق، وإذا شقت الطلعة نفسها وجب قطعها لئلا تتناثر حبوب اللقاح «الدقيق»، وإذا تركت الطلعة عدُمت[٤].

٥- مواقيت رعاية النخل:

يحدد الشيخ «الخربوتي» مواقيت مراحل حمل النخل، ففي أول فصل «الجدي» أول ظهور للطلع في النخل، وفي فصل «الحوت» أو ظهور وبار النخل، وفي العشرين منه وفرة وبار النخل، وفي اليوم العاشر من فصل «الحمل» النخلة التي لم تُطلع تحقق حيالها؛ أي عدم إثمارها في تلك السنة، وفي فصل «السنبلة» تعشير النخل[٥]. يقول المُصنف: "لأن له فائدة عظيمة في ثمر النخل، مشهور عند عموم الزُّراع في المدينة المنورة"[٦].

---

(١) وبار النخل: يذكره «الزبيدي»، فيقول: "وبر وبار، كلاهما بمعنى حمل الشجرة". ويقول «الزمخشري»: "أبار النخل تلقيحها، يُقال أبر النخل وأبره". والمقصود الطلع الذكر، والذي يشبه الكوز، ويحمل مادة الأخصاب على شكل حب منضود. يُنظر: الزبيدي، "تاج العروس"، ١٠: ٤٥٦؛ محمود الزمخشري، "مقامات الزمخشري". (ط١، بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٠٢هـ)، ٤٨؛ محي الدين يوسف، "النخل عصمة المقيم وزاد المسافر". (ط١، الرياض: مطابع الناشر العربي، ١٤١٥هـ)، ٥٣.

(٢) خصلات: الخصلة التي ستحمل التمر، ويقال لها «الشمراخ». يُنظر: يوسف، "النخل عصمة المقيم"، ٥٣.

(٣) دقيق الوبار: أي مادة الإخصاب التي بداخله.

(٤) خربوتي، "الفلاحة المدنية"، ٦٣ ، ٦٤.

(٥) تعشير النخل: أي تلقيحه وتأبيره وكثرة سقيه. يُنظر: شريف الشرباصي، "الدليل المصور في زراعة وخدمة نخيل البلح والتمور". (ط١، مصر: منظمة الأغذية والزراعة الفاو، ٢٠١٨م)، ٤٨ – ٧٨.

(٦) خربوتي، "الفلاحة المدنية"، ٦٤.

٦- عادة خاصة لأهل المدينة المنورة في إكثار الإناث من النخل:

يذكر الشيخ «الخريوتي» أنه ومن المسموع المتواتر عند الشيخ «صالح بن أبي بكر شقلبها[١]»، "أن النخلة في أوّل إجهالها[٢] إذا ظهرت فحلاً فإنّه يُنبش في أصلها فيوجد في أسفلها ثلاثة عروق يقطع العرق الوسطاني وتدفن، ففي السنة الآتية تكون أنثى بإذن الله تعالى"[٣].

٧- الأمراض التي تعتري النخل:

يذكر الشيخ «الخريوتي» مرضين رئيسين يعتريان النخل، -ولعله اقتصر الكلام عن الأمراض على هذين المرضين كونهما الأغرب، ولأنهما يرتبطان بما تواتر من موروث محلي عند أهل المدينة المنورة-.

المرض الأول: يسميه المُصنف «العشق»[٤]، فيعتري النخلة صفار باللون، وميل تجاه النخلة المعشوقة، ودواؤها؛ أن تُربط النخلتان بجريد بعضهما بعضاً، إن كانتا متقاربتين، أما إن كانتا متباعدتين فيربطان بحبل مصنوع من جريدهما يُسمى «زماماً» أو «رشاء» ليكون الاتصال بما هو من جنسهما.

المرض الثاني: يسميه المُصنف «الجنون»، فيعتري النخلةَ اصفرار في لون قلبها، وتقلب العواهن[٥] إلى أسفل مع انفراد القلب، ودواء ذلك أن تُذبح شاة عند جذر النخلة، فتشرب عروق

(١) الشيخ صالح شقلبها: سبق التعريف به.

(٢) إجهال النخلة: حملها.

(٣) خريوتي، "الفلاحة المدنية"، ٦٣ ، ٦٤.

(٤) سبق أن عدّد مؤرخ المدينة المنورة «محمد كبريت» المتوفى سنة (١٠٧٠هـ/١٦٦٠م)، أمراض النخل المدينية، وقال: "ويعرض لها أمراض كالإنسان، منها الغم وعلاجه إيقاد النار حولها نهاراً، ومنها العشق، وعلامته ميلها إلى أخرى وخفة حملها وهزالها". يُنظر: محمد كبريت الحسيني، "الجواهر الثمينة في محاسن المدينة". تحقيق: عائض الردادي، (ط٢، الرياض: النادي الأدبي في الرياض، ١٤٣٥هـ)، ٤٦١.

(٥) العواهن: السعف الذي يقرُب من لُب النخلة. يُنظر: الخليل بن أحمد الفراهيدي، "كتاب العين مرتباً على حروف المعجم". تحقيق: عبدالحميد هنداوي، (ط١، بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٢٤هـ)، ٣: ٢٤٨.

النخلة دم الشاة وهو حار، ثم تسلخ الشاة، ويُصعد بأحشائها بعجل فتشق بسكين فوقها[١]، ويلقى جميع ما فيها من الأوساخ في داخل قلبها[٢].

٨- عادة أهل المدينة المنورة في معالجة النخلة التي لم تجهل «تحمل»:

يذكر الشيخ «الخربوتي» عادة أهل المدينة في معالجة النخلة التي لم تحمل، فقال: "يأخذ رجل فأساً ويحضره آخرون، ثم يُظهر تمام الجزع بغاية الصياح، ويعزم على قطعها، فيأتي من حضر بعد أن يضربها ضربة أو ضربتين خفيفتين، فيشفعون في إبقائها، ويكفل أحدهم بأنها إن لم تطلع من قابل تقطع، ويُشهّد على كفالته[٣]، فإنها تطلع بإذن الله تعالى" [٤].

المطلب الثاني: أصناف التمور المجنية في المدينة، ومسمياتها:

صنف الشيخ «الخربوتي» أنواع التمور المجنية في المدينة المنورة وفق تصانيف عدة:

١- المختار من أنواع التمر:

وصف الشيخ «الخربوتي» التمور المدرجة في هذا القسم في قوله: "هذه الأصناف تُسمى بالأحرار، وهي المختارة للمواسم والخزين، لكن الأول فالأول من هذه الأسماء أحسن في القيمة والاختيار" [٥].

العنبرة، العجوة، الشلبي، الصّفاويّ، الحلوة الخشيمي، الشرقية، والسكرية الفعصة، البرني، الروتانة، المكتومي، السويداء، الشُّقْريُّ، الربيعة، البيض، القندة، اللبانة، الونّانة، الرّباعي، السُّبَّعُ، الجادي.

---

(١) ذاك المسمى، وتلك الإجراءات العلاجية من الأمور البدعية التي لا تصح، والتي تنشرت مع انتشار الجهل والخرافات بين الناس على مر العصور، وما هذا المرض إلا كسائر الأمراض التي باتت معروفة للنخل في العصر الحديث.

(٢) خربوتي، "الفلاحة المدنية"، ٦٦.

(٣) هذه العادات من البدع الباطلة التي لا تجوز.

(٤) خربوتي، "الفلاحة المدنية"، ٦٦.

(٥) المصدر السابق، ٦٤- ٦٥.

٢- المختار لأهل البلاد ويجعلونه في الخزين:

صنف الشيخ «الخربوتي» أنواع التمر في هذا المطلب وفق أصناف عدة:

الصنف الأول: التمر الصالح للترقيد (الخزن):

يخزن في «صفائح تنك»، وأنواعه: الحلوة، الخشيمي، البيض، الربيعة، السويداء، الشرقية، الشُّقْريُّ، المكتوميّ، السُّبَّعُ.

الصنف الثاني: التمر الصالح للطعام، ولا يصلح للترقيد (الخزن):

اللبانة السّكريّة، الروتانة، القنده، الحليّة، البَرني، الونَّانة، الرباعيّ، الحادي، اللّون، المشوّك - عند ذكر المُصنف للنوع الأخير ذكر أنه يصلح للأكل والخزين-.

الصنف الثالث: التمر المفضل لدى الحجاج وغالب أهل الهند:[١]

يذكر المُصنف أن الحجاج وغالب أهل الهند يفضلون النوع الذي يُسمى في المدينة المنورة «بالصُّخّل» يتميز بكونه لا يحتوي على نوى، وهو وفق ما يذكر المُصنف نوع من «الشلبي» وغيره.

الصنف الرابع: التمر المفضل لدى أهل البادية:

يذكر المُصنف أن أهل البادية يختارون من أنواع التمر: البرني، المشوّك، فروخ بيض، كعيك، وعادة يجمعون هذه الأصناف ويخلطونها ويضعونها في الشمس قليلاً بعد غسلها بالماء، ثم

(١) اختصت طائفة «التمارة» بشراء التمور بكميات كبيرة من البساتين وقت الجذاذ وبيعها للعامة في الأسواق، وهذه العملية كانت تتم وفق قواعد محددة وفي مواسم معينة للشراء والتخزين والترقيد، واختصت بعض الأسواق في المدينة المنورة ببيع التمور كسوق «التمارة» خارج «باب المصري» في حي «المناخة» سابقاً. للمزيد، يُنظر: عدنان جلون وآخرون، "الحرف والحرفيون بالمدينة المنورة في العهد السعودي". (ط١، المدينة المنورة: د.ن، ١٤٣٤هـ)، ٣٣٨؛ محمد براء الملقي، "المدينة المنورة صور من الماضي". (ط١، المدينة المنورة: د.ن، ١٤٣٢هـ)، ١٣٧.

تداس بالأرجل حتى تمتزج تماماً، وتُخزن في أوعية من خَصَف[١] على شكل كيس، تسمى «مِجْلَاداً»[٢]، وبعضهم يسمونه سلة، ويرغب بعضهم الآخر في أنواع التمر الرخيصة القيمة[٣].

٣- في بيان أنواع التمر المعلومة في زماننا وغير المعلومة:

جمع الشيخ «الخربوتي» في هذا المطلب، مسميات أصناف التمور المتداولة في زمنه، سواء المعلومة أم المجهولة، دون تفريق بينها: العنبرة، الصّفاوي، الشلبي، الحلوة، الشدقمية، نثار، نعماني، نور العين، هرفاء، هيفاء، البرني، الحلوة، القطمة، حلوة ريحان، العجوة، عجوة صيحاني، برني عيسى، طبرجلي، قصب سكر، البلطجي، سكرية مدنية، سكرية فغصة، سكرية ينبع، سكرية شرقية، سكرية مصرية، روتانة، فتوتة، خشيمية، خثعمية، حلية، حلية أم صالح، أم جزان، جادي، فرخ الجادي، بيض، فرخ البيض، بيض برخاوي، بيض ساحلي، سمنة، سمنة قدح، ربيعة، براجم العبيد، سُبَّعٌ، قندة، سويدا، شُقْرِيٌّ، شُقْرِيٌّ مبارك، شُقْرِيٌّ أبو خثيم، الريّانة، لونة، لونة مبارك، لبانة، لبانة لمّاعة، عنبرة عدنان الجعرور، مصران الفار، عذق بن حبيق، عذق بن زيد، مكتومي، مجهولي، كعيك، هرموزي، كباث، كباث هجاري، أفنديّة، بكاية، هبرة، أمّ الخشب، أمّ البنين، أمّ الكبار، أمّ ضفروك، أمّ غنى، أمّ حميد، أمّ مشالي، ونانة، جعفري، جعفري سقوي، جعفري بعلي، العذق، الوحش، غرّابة، بزدي، سحنة، أذن وآذان، آذان الجحرصة، شبهانة، قصبة، عيسام، المجوز، المصيحاص، المصيماص، عطاوي، عطادي، نارجه، دعبلي، مشوّك، قائمقام، أصابيع العروس، برطجي، مطرق خشن، مطرق مدرع، مرود الخنف، مكرم غريس، حبشي، أبو حمار، أمّ حمار، زيرباح، أبو لبن، بربرية، بربري أسود، بربري أحمر، خشبري مطوق، خشن مدرع، خشن مطوق، خشن مكرم، قطارة، باذنجان، سنته، ضفر الجيل،

(١) الخَصَفُ: مُحرّكة، جمعُ خَصَفَة، وهي قفة أي: سلة كبيرة من الخوص يوضع فيها التمر. يُنظر: محمد سيد كيلاني، "مختار الشعر الجاهلي". (ط١، بيروت: دار الفكر، ٢٠١٤م)، ٢: ٢٠٩.

(٢) المجلاد: يُطلق هذا المسمى على التمر الذي يُعَبَّأ ويحفظ في لفائف من سعف النخيل المجدول كالحصيرة، أو في أكياس، أو في قرب من الجلد المعالج التي يُطلق عليها اسم «العكة»، وذلك من أجل الحفاظ على التمر لأطول مدة ممكنة وحفظه من التسوس. يُنظر: عدنان جلون وآخرون، "الحرف والحرفيون بالمدينة المنورة في العهد السعودي"، ٣٣٩-٣٤٠.

(٣) خربوتي، "الفلاحة المدنية"، ٦٥.

الشتينة، الرمادي، العسفاني، الكبيشي، أصابيع البنات، أصابيع الغولة، البرقاني، القرن، الحذر، شرشور، عنتري، مسكاني، كسباث، كباث، مرود الحنف، المطابة، العذاري، الجنّة، القطامية، الطيّبة، السارية، خضرية، الشعيرية، الكوكة، الروثة، نبّوتة، جبلي، جبيلي، شمعة، ريق، عتيم الليل، عجّورة، خيبريّة، حلوة علاويّة، سكريّة العُلا، برصي، زهرة، جويزانة، خُلاَّصٌ، حجرة، وضيحي، فحلوه شبيهة العجوة، لون [١].

ينهي الشيخ «الخربوتي» هذا المطلب بنقل ما ذكره الشيخ «عبد الغني النابلسي» عن أنواع التمر في المدينة المنورة، وذلك من خلال رحلته [٢]، فقال: "والتمر في المدينة المنورة أنواع كثيرة وهو من أحسن التمر على البسيطة ومنه تمر يُسمى عندهم الحُلْوَاء كل واحدة منه مثل الخيارة الصغيرة يتقاطر منه العسل، يتهادونه، ولا يكاد يباع في الأسواق، وهو أكبر من التمر المُسمى بالشبلي"[٣].

ويذكر المصنف أيضاً في ختام هذا المطلب، ما نقله عن «العلامة تقي الدين الزرندي[٤]» من أسماء تمر المدينة، مرتباً على حروف المعجم وعددها (٢٧٦ اسماً)- ولا يسع المقام لذكرها-[٥].

(١) خربوتي، "الفلاحة المدنية"، ٦٧، ٦٨.

(٢) عبد الغني بن إسماعيل بن عبد الغني النابلسي، شاعر، وعالم بالدين والأدب، ولد سنة (١٠٥٠هـ/١٦٤١م) في دمشق ونشأ بها، ورحل إلى بغداد، وفلسطين، ولبنان، ومصر، والحجاز، فزار المدينة المنورة سنة (١١٠٥هـ/١٦٩٤م)، له مصنفات عديدة، توفي بدمشق سنة (١١٤٣هـ/١٧٣١م). للمزيد عن ترجمة «النابلسي» وعن رحلته للمدينة، يُنظر: عبد الغني بن إسماعيل النابلسي، "الحقيقة والمجاز في الرحلة إلى بلاد الشام ومصر والحجاز". تقديم: أحمد عبد المجيد هريدي، (ط١، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٨٦م)، ٩-١٣، ٣٧٠؛ الزركلي، "الأعلام"، ٤: ٣٢ -٣٣.

(٣) خربوتي، "الفلاحة المدنية"، ٦٨.

(٤) العلامة تقي الدين الزرندي: لم يُعثر على ترجمته.

(٥) للمزيد عن تلك الأسماء، يُنظر: خربوتي، "الفلاحة المدنية"، ٦٨- ٧١.

المبحث الخامس:
مياه الري في المدينة المنورة في عهد الملك "عبد العزيز آل سعود" -رحمه الله تعالى-، وفيه مطلبان:

المطلب الأول: مصادر مياه الري في المدينة المنورة:

لم يتناول الشيخ «الخربوتي» مصادر مياه ري البساتين والمزارع في المدينة المنورة ضمن رسالته –محل الدراسة–، وسوف يقتصر البحث في هذا المطلب على الإشارة إلى أبرز تلك المصادر والموارد:

أولاً– الآبار: [اللوحات رقم: (١–٢)]:

اعتمدت المدينة المنورة ونواحيها في سُقياها على مياه الآبار منذ القدم، وارتبط اسم العديد من تلك الآبار بالسيرة النبوية المُطهرة، بعد هجرة النبي ﷺ للمدينة، فمنها ما بقي ومنها ما اندثر، ولا يسع المجال لذكرها جميعاً، لكن من أبرزها:

١– بئر أريس «بئر الخاتم»(١).
٢– بئر الأعواف(٢).
٣– بئر أنا(٣).
٤– بئر أنس بن مالك بن النضير(٤).

---

(١) بئر أريس «الخاتم»: من آبار النبي ﷺ، في «قباء»، ولا تزال معروفة. يُنظر: السمهودي، "وفاء الوفا"، ٣: ٣٣٩؛ الخياري، "تاريخ معالم المدينة"، ١٧٩؛ نهال خليل الشرابي، "آبار المدينة المنورة". مجلة جامعة تكريت، م(١٨)، ع (٦)، (٢٠١١م): ٣٣٧.

(٢) بئر الأعواف: من آبار صدقة النبي ﷺ. وهي من الآبار المجهولة اليوم. يُنظر: السمهودي،"وفاء الوفا"، ٣: ٣٤٩؛ الخياري، "تاريخ معالم المدينة"، ١٩٥؛ الشرابي، "آبار المدينة"، ٣٣٧؛ عبدالله الحجيلي، "الأوقاف النبوية وأوقاف الخلفاء الراشدين". (ط١، بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٣٠هـ)، ٤٣٦.

(٣) بئر أنا: كانت في ناحية مسجد بني قريظة، وقد طمست معالمها. يُنظر: السمهودي، "وفاء الوفا"، ٣: ٣٥٠؛ الخياري، "تاريخ معالم المدينة"، ١٩٦؛ الشرابي، "آبار المدينة"، ٣٣٧.

(٤) بئر أنس بن مالك: دخلت في التوسعة الشرقية للمسجد النبوي. يُنظر: السمهودي، "وفاء الوفا"، ٣: ٣٥١؛ الخياري، "تاريخ معالم المدينة"، ١٩٢.

٥- بئر أهاب (بئر زمزم)[١].

٦- بئر البصة أو البوصة[٢].

٧- بئر بضاعة[٣].

٨- بئر بويرة[٤].

٩- بئر جاسوم[٥].

١٠- بئر جمل[٦].

١١- بئر حاء[٧].

١٢- بئر حلوة[٨].

١٣- بئر دريك[٩].

١٤- بئر ذرع[١٠].

١٥- بئر ذروان[١١].

---

(١) بئر أهاب: بالحرة الغربية، تقع اليوم على طريق (عمر بن الخطاب) في «المغيسلة». يُنظر: السمهودي، "وفاء الوفا"، ٣: ٣٥٢؛ الخياري، "تاريخ معالم المدينة"، ١٩٠؛ الشرابي،"آبار المدينة"، ٣٣٧.

(٢) بئر البصة: في العوالي، في الجهة الجنوبية من المسجد النبوي، ولا تزال قائمة. يُنظر: السمهودي، "وفاء الوفا"، ٣: ٣٥٥؛ الخياري، "تاريخ معالم المدينة"، ١٨٧؛ الشرابي، "آبار المدينة"، ٣٣٧.

(٣) بئر بضاعة: كانت شمال غرب المسجد النبوي، وقد رُدمت أسفل العمران. يُنظر: السمهودي، "وفاء الوفا"، ٣: ٣٥٧؛ الخياري، "تاريخ معالم المدينة"، ١٨٥؛ الشرابي،"آبار المدينة"، ٣٣٧.

(٤) بئر بويرة: كانت في ديار بني النضير، في قباء، ثم أضيفت إلى العين الزرقاء. الخياري، "تاريخ معالم المدينة"، ١٩٧؛ الشرابي، "آبار المدينة"، ٣٣٧؛ حسنين هيكل، "في منازل الوحي". (ط٨، القاهرة: دار المعارف، د.ت.)، ٥٧٥.

(٥) بئر جاسوم: مجهولة اليوم. يُنظر: السمهودي، "وفاء الوفا"، ٣: ٣٦٢؛ الشرابي، "آبار المدينة"، ٣٣٧.

(٦) بئر جمل: كانت في ناحية الجُرف بآخر العقيق، وهي مجهولة اليوم. يُنظر: السمهودي، "وفاء الوفا"، ٣: ٣٦٤؛ الخياري، "تاريخ معالم المدينة"، ١٩٦؛ الشرابي وآخرون، "آبار المدينة"، ٣٣٧.

(٧) بئر حاء: دخلت في التوسعة الشمالية للمسجد النبوي. يُنظر: السمهودي، "وفاء الوفا"، ٣: ٣٦٦؛ الخياري، "تاريخ معالم المدينة"، ١٨٨؛ الشرابي، "آبار المدينة"، ٣٣٧.

(٨) بئر حلوة: دخلت في التوسعة الغربية للمسجد النبوي. يُنظر: السمهودي، "وفاء الوفا"، ٣: ٣٧٣؛ الخياري، "تاريخ معالم المدينة"، ١٩٣؛ الشرابي، "آبار المدينة"، ٣٣٧.

(٩) بئر دريك: مجهولة اليوم. يُنظر: السمهودي، "وفاء الوفا"، ٤: ١٣٨؛ الشرابي، "آبار المدينة"، ٣٣٧.

(١٠) بئر ذرع: عند مسجد «بني خطمة» وموقعها معروف وقائم. يُنظر: السمهودي، "وفاء الوفا"، ٣: ٣٧٣؛ الخياري، "تاريخ معالم المدينة"، ١٩٥؛ الشرابي، "آبار المدينة"، ٣٣٧.

(١١) بئر ذروان: كانت بمحلة درب الجنائز، في منطقة الصافية، وقد طمرت كما يذكر (الأنصاري). يُنظر: السمهودي، "وفاء الوفا"، ٣: ١٣٩؛ الخياري،

١٦– بئر رئاب[١].

١٧– بئر الرقاع[٢].

١٨– بئر رومة أو بئر «عثمان بن عفان»[٣].

١٩– بئر السُقيا (الحرة)[٤].

٢٠– بئر عذق[٥].

٢١– بئر أبي عِنّبة[٦].

٢٢– بئر عروة بن الزبير[٧].

٢٣– بئر العهن[٨].

٢٤– بئر غُرس[٩].

٢٥– بئر القُريصة[١٠].

٢٦– بئر الهجيم[١١].

"تاريخ معالم المدينة"، ١٩١؛ الشرابي، "آبار المدينة"، ٣٣٧؛ الأنصاري، "آثار المدينة"، ٢٥٤.

(١) بئر رئاب: مجهولة اليوم. يُنظر: السمهودي، "وفاء الوفا"، ٤: ١٤٣؛ الشرابي، "آبار المدينة"، ٣٣٧.

(٢) بئر رقاع: من آبار الجاهلية، وموقعها مجهول اليوم. أُنظر: الخياري، "تاريخ معالم المدينة"، ١٩٨.

(٣) بئر رومة: تقع قبلي الجرف، شمال مسجد القبلتين، وموقعها قائم ومعروف. يُنظر: السمهودي، "وفاء الوفا"، ٣: ٣٧٤؛ الخياري، "تاريخ معالم المدينة"، ١٨٣؛ الأنصاري، "آثار المدينة"، ٢٢٥.

(٤) بئر السقيا: ضمن أراضي أمانة المدينة المنورة، جنوب «محطة سكة الحجاز». يُنظر: السمهودي، "وفاء الوفا"، ٣: ٣٨٠، ٤: ١٣٧؛ الخياري، "تاريخ معالم المدينة"، ١٩٢؛ الشرابي، "آبار المدينة"، ٣٣٧.

(٥) بئر عذق: غرب مسجد قباء وموقعها قائمٌ ومعروف. يُنظر: السمهودي، "وفاء الوفا"، ٤: ١٤٤.

(٦) بئر أبي عنبة: كانت على بعد ميل من المدينة غرباً، وتقع اليوم في داخل «محطة سكة الحجاز». ينظر: السمهودي، "وفاء الوفا"، ٣: ٣٨٧؛ الخياري، "تاريخ معالم المدينة"، ١٩٥؛ الشرابي، "آبار المدينة"، ٣٣٧؛ العياشي، "المدينة بين الماضي والحاضر"، ١٨٠.

(٧) بئر عروة بن الزبير: كانت قرب قصره في العقيق، وقد طمست ببناء جسر عروة. يُنظر: السمهودي، "وفاء الوفا"، ٤: ١٤٤؛ الشرابي، "آبار المدينة"، ٣٣٧؛ الأنصاري، "آثار المدينة"، ٢٢٥.

(٨) بئر العهن: في العوالي، ولا تزال قائمة. يُنظر: السمهودي، "وفاء الوفا"، ٣: ٣٨٨؛ الخياري، "تاريخ معالم المدينة"، ١٨٩؛ الشرابي، "آبار المدينة"، ٣٣٧.

(٩) بئر غرس: قائمة إلى الشرق من مسجد قباء، قرب تقاطع طريق الهجرة مع شارع قربان. يُنظر: السمهودي، "وفاء الوفا"، ٣: ٣٨٩؛ الخياري، "تاريخ معالم المدينة"، ١٨١؛ الشرابي، "آبار المدينة"، ٣٣٧.

(١٠) بئر القُريصة: مجهولة اليوم. يُنظر: السمهودي، "وفاء الوفا"، ٣: ٣٩٤؛ الشرابي، "آبار المدينة"، ٣٣٧.

(١١) بئر الهجيم: تقع في منقطة العصبة، قرب مسجد قباء، ومسجد التوبة، ولا تزال قائمة. للمزيد، يُنظر: السمهودي، "وفاء الوفا"، ٤: ١٥١؛ الشرابي، "آبار المدينة"، ٣٣٧.

ثانياً: العيون [اللوحات رقم: (٣-٤)]:

استغلت مياه العيون لغرض الشرب بشكل رئيس، فكانت تملأ بها الدوارق الموزعة في المسجد النبوي[١]، كما كانت هناك طائفة «السقائين[٢]» الذين يجوبون بعض الأحياء لبيع المياه على الدور. وقد استُغل الفائض من تلك المياه في ري البساتين والمزروعات، ولعل أبرز العيون التي ذُكرت أسماؤها في مصادر تاريخ المدينة المنورة، هي:

١- عين كهف «بني حرام»[٣]. ٢- عين الخيف[٤]. ٣- عين الأزرق[٥]. ٤- عيون حمزة «عين الشهداء»[٦]. ٥- عين السلطان[٧].

(١) رفعت، "مرآة الحرمين"، ١: ٤٣٢.

(٢) السقائين: للمزيد عن طائفة السقائين، ودورها في المدينة المنورة بفترة الدراسة. يُنظر: الخياري، "صور من الحياة الاجتماعية بالمدينة المنورة"، ٢٣٨؛ عدنان جلون وآخرون، "الحرف والحرفيون بالمدينة المنورة في العهد السعودي"، ٦٠١ -٦٠٣.

(٣) عين كهف بني حرام: كانت في غرب جبل سلع، ولا يزال الكهف قائماً أما العين فقد جفت. وينقل «السمهودي» عن «ابن شبة»، أن النبي ﷺ توضأ بهذه العين. يُنظر: السمهودي، "وفاء الوفا"، ٣: ٣٩٦ وما بعدها؛ العياشي، "المدينة بين الماضي والحاضر"، ٧٨.

(٤) عين الخيف: كانت من عيون العوالي، وكانت تروي الحدائق قرب مسجد الفتح، وقد جفت منذ زمن طويل. يُنظر: السمهودي، "وفاء الوفا"، ٣: ٣٩٧؛ أحمد العباسي، "عمدة الأخبار في مدينة المختار". (ط٥، باريس: دار ومكتبة بيبليون، ٢٠٠٨م)، ٣٧٩.

(٥) عين الأزرق: أجراها «مروان بن الحكم» بأمر من «معاوية» -رضي الله عنه-، وكانت تخرج من بئر كبيرة غربي «قباء»، وقد أوصلها الأمير «سيف الدين ابن أبي الهيجاء» سنة (٥٦٠هـ/١١٦٥م) إلى الرحبة أمام المسجد النبوي، وسميت «بعين الأزرق» لأن «مروان» كان أزرق العينين، وتسميها العامة «العين الزرقاء». وجعلت لهذه العين مناهل في حارات المدينة، كما كانت تغذي كل الأسبلة الموقوفة بالمدينة، وكذلك الحمامات العامة كحمام «محمد باشا الشهيد»، وحمام «أحمد أفندي الترجمان»، وسقت مياه العين العديد من البساتين داخل المدينة، منها: بستان «العينية»، وبستان «آل بري زاده»، وبستان «عبد العال»، وبستان «السادة الأسعدية»، وبستان «داود باشا»، وكانت المياه تسير في قناة مائية تصل إلى ظاهر المدينة الشمالي، وتصب في مجمع مائي يُسمى «البركة»، حيث البساتين والمزارع. يُنظر: السمهودي، "وفاء الوفا"، ٣: ٣٩٨؛ رفعت، "مرآة الحرمين"، ١: ٤٣٠.

(٦) عيون حمزة: كانت قرب مسجد عرف باسم «مسجد مصرع حمزة»-أزيل-، وقد أجرى تلك العين «نور الدين الشهيد»، وقد جفت كما ذكر (الأنصاري)، بعدما أزيل المسجد. يُنظر: السمهودي، "وفاء الوفا"، ٣: ٤٠٠ وما بعدها؛ رفعت، "مرآة الحرمين"، ١: ٤٣٣؛ الأنصاري، "آثار المدينة"، ٢٦١.

(٧) عين السلطان: ماؤها مالح كانت تجري بمجرى محاذي لمجرى «عين الأزرق»، ولجل مائها يستخدم للتطهير، ثم لسقي بعض البساتين، جفت مع مرور الزمن. يُنظر: رفعت، "مرآة الحرمين"، ١: ٤٣٤.

ويذكر «السمهودي» أنه كانت في المدينة المنورة وما حولها عيونٌ كثيرة تجددت بعد النبي –صلى الله عليه وسلم–، وكان «لمعاوية» –رضي الله عنه–، اهتمام بها(١).

ثالثاً: الأودية والسدود: [الشكل رقم: (٤)]، [اللوحات رقم: (٥–١١)]:

أحيطت المدينة المنورة بعدد من الأودية التي كانت تمتلئ في مواسم الأمطار بالمياه الناتجة عن جريان السيول، وشكلت بدورها خزانات طبيعية يُمكن الاستفادة منها في ري الأراضي، وأسهمت أيضاً في ارتفاع نسبة المياه الجوفية في المنطقة بشكل عام، وأقيمت على ضفاف تلك الأودية المزارع والبساتين والقصور التي لا تزال آثارها باقية حتى اليوم، وأبرز تلك الأودية هي:

١–وادي العقيق(٢). ٢–وادي بطحان(٣). ٣–وادي رانوناء(٤). ٤–وادي قناة(٥). ٥–وادي مذينب «مذينيب»(٦). ٦–وادي مهزور(٧).

---

(١) يُنظر: السمهودي، "وفاء الوفا"، ٣: ٤٠٢.

(٢) وادي العقيق: من أشهر أودية المدينة، تأتي مياهه من منطقة «النقيع» التي تبعد عن المدينة أكثر من مائة كيلومتر، ويسير إلى مشارف المدينة حتى يصل قرب جبل «عير»، ثم يسير بالاتجاه الشمالي الشرقي حتى يلتقي بوادي «بطحان»، ثم يسير شمالاً فيلتقي بوادي «قناة» بمكان يسمى مُجمع الأسيال في منطقة «زغابة»، ويسيل وادي «العقيق» في الشتاء مثل نهرٍ كبير. للمزيد، يُنظر: السمهودي، "وفاء الوفاء"، ٤: ٧– ١٣؛ رفعت، "مرآة الحرمين"، ١: ٤٣٤– ٤٣٥؛ كعكي، "معالم المدينة،١: ٥٣٢– ٦٠٣.

(٣) وادي بطحان: أحد الأودية الكبيرة في المدينة، ويتكون من عدة مسايل، منها: مسيل وادي «رانوناء» جنوب المدينة، ومسيل وادي «مذينيب»، ووادي «مهزوز» الآتيين من شرق المدينة، ويمر الوادي شمالاً غربي المسجد النبوي في منطقة «السيح»، ثم ينتهي بتعرج حتى يصب في مُجمع الأسيال في منطقة «زغابة». يُنظر: السمهودي،" وفاء الوفاء"، ٤: ٥٤– ٥٥؛ رفعت، "مرآة الحرمين"، ١: ٤٣٤؛ كعكي، "معالم المدينة"، ١: ٦٠٦.

(٤) وادي رانوناء: يبدأ من شعاب في جبل «مقمن» جنوب المدينة، ويتجه شمالاً حتى يدخل بساتين المدينة ما بين «قباء» و«العوالي»، ويمتد إلى منقطة «قربان»، ثم يسير غرباً حتى يصب في مجرى وادي «بطحان» ويصير جزءاً منه، وقد بنيت على مجراه قديماً جنوب منقطة «قباء» سدود لتحجز مياهها، ويُستفاد منها. يُنظر: السمهودي، "وفاء الوفاء"، ٤: ٥٥– ٥٧، ٤٣٤؛ كعكي، "معالم المدينة"، ١: ٦٧٠– ٦٨٩.

(٥) وادي قناة: أحد الأودية الكبيرة في المدينة، يدخلها من جهتها الشرقية، ويمر من جنوب جبل «أحد» باتجاه الغرب، ويميل قليلاً إلى الشمال حتى يلتقي مع وادي «العقيق»، ثم يصب في مُجمع الأسيال في منطقة «زغابة». يُنظر: السمهودي، "وفاء الوفاء"، ٤: ٥٨– ٥٩؛ كعكي، "معالم المدينة"، ١: ٦٣٤– ٦٦٧.

(٦) وادي مذينب «مذينيب»: أحد أودية المدينة، وعرف على أنه شعبة من وادي «بطحان»؛ وذلك لاتحاد مصادرهما في أغلب الأجزاء، واتصال وادي «مذيب» بوادي «بطحان» قرب «المدشونية»، وينتهيان جميعاً في مُجمع الأسيال في منطقة «زغابة». يُنظر: السمهودي، "وفاء الوفاء"، ٤: ٥٩– ٦١. كعكي، "معالم المدينة"،١: ٦٩٢.

(٧) وادي مهزور: أحد أودية المدينة، يستمد معظم مياهه من تجمع شرائع وشعاب أعالي الحرة الجنوبية، ويعتبر من المصادر الأساسية لتزويد المدينة بالمياه؛ فبفيضانه تزداد مياه الحرة، وترتفع نسبة المياه الجوفية؛ فتروى الأرض وتكثر البساتين والمزارع. للمزيد، يُنظر: السمهودي، "وفاء الوفاء"، ٤: ٦١–٦٤؛ كعكي، "معالم المدينة "،١: ٧٠٤– ٧١٧.

سعى القائمون على أمر المدينة في العصور الإسلامية المتعاقبة، إلى إقامة السدود في مضائق الوديان المحيطة؛ من أجل احتجاز مياه الأمطار واستخدامها لأغراض الري، ومن تلك السدود:

١-سد وادي مهزور(١). ٢- سد معاوية(٢). ٣- سد عبد الله بن عمرو بن عثمان أو «سد وادي رانوناء»(٣). ٤- سدود أبي جعفر المنصور(٤). ٥-سد العاقول(٥).

المطلب الثاني: طرق الري المتبعة في الزراعة في المدينة المنورة:

ذكر الشيخ «الخربوتي» طريقة واحدة لإخراج المياه من الآبار لري المزروعات، وذلك بواسطة ما عُرف «بالسواني»(٦)، وسوف يتناول هذا المطلب بعضاً من الطرق المتبعة لنقل المياه، وري المزروعات في المدينة المنورة، ومن أبرزها:

(١) سد وادي مهزور: أنشئ في خلافة «عثمان بن عفان» -رضي الله عنه-، حيث جرى السيل وفاض وادي مهزور فيضاناً خيف على أركان المدينة منه، فأمر الخليفة ببناء سدين عند بئر مدرى. يُنظر: السمهودي، "وفاء الوفاء"،٤: ٦١؛ محمد البتنوني، "الرحلة الحجازية". (ط١، القاهرة: مطبعة الجمالية، ١٣٢٩هـ)، ٢٥٩.

(٢) سد معاوية: وينسب إلى معاوية بن أبي سفيان، ويقع في وادي «الخنق» إلى الشرق من المدينة على نحو (١٥كلم)، وهو أحد شعاب وادي «قناة». للمزيد، يُنظر: سعد عبد العزيز الراشد، "دراسات في الآثار الإسلامية- ندوة الجزيرة العربية في عصر الرسول صلى الله عليه وسلم والخلفاء الراشدين"، (ط١، الرياض: جامعة الملك سعود، ١٤١٠هـ)، ٣٤؛ مجموعة مؤلفين، "آثار منطقة المدينة المنورة"، (ط١، الرياض: وزارة المعارف وكالة الآثار، ١٤٢٣هـ)، ١٤٨-١٤٩.

(٣) سد وادي رانوناء: يقع أعلى الوادي إلى الجنوب من «قباء»، وهو عبارة عن ثلاثة سدود متصلة يبلغ مجموع أطوالها (٣٨,٥م)، ويعود تاريخ إنشاء السد إلى القرن الأول الهجري /السابع الميلادي. للمزيد، يُنظر: السمهودي،" وفاء الوفاء"، ٤: ٥٥؛ الأنصاري، "آثار المدينة"، ٢٢٩-٢٣٢؛ الراشد، "دراسات في الآثار الإسلامية"، ٧٥؛ مجموعة مؤلفين، "آثار منطقة المدينة المنورة"، ١٥٤.

(٤) سدود أبي جعفر المنصور: أشارت المصادر إلى أن الخليفة «المنصور» أمر بإنشاء عدد من السدود في أعالي المدينة، بعدما وقعت سيول كثيرة أضرت بها سنة (١٥٠هـ/٧٦٧م)، لكن لم تُورد أسماء تلك السدود ولا مواقعها. للمزيد، يُنظر: البتنوني، "الرحلة الحجازية"، ٢٥٩؛ كعكي، "معالم المدينة"، ١: ٥١٢.

(٥) سدود العاقول: أقيم في شرق المدينة المنورة، على وادي «العقيق»، وأُمر بإنشائه في عهد الملك «عبد العزيز آل سعود»- رحمه الله تعالى-، سنة (١٣٧١هـ/١٩٥١م)، وأُنجز بناؤه في عام (١٣٧٤هـ/١٩٥٣م). يُنظر: اللحياني، "المدينة المنورة في عهد الملك عبد العزيز"،٣٦٩؛ محمد صالح البلهيشي، "هذه بلادنا المدينة المنورة"، (ط١، الرياض: الرئاسة العامة لرعاية الشباب، د.ت)، ١١٢.

(٦) الخربوتي، "الفلاحة المدنية"، ٧.

١–السواني: [اللوحة رقم: (١)]:

هي آلة لإخراج المياه من الآبار، آليتها استعمال قِرب جلدية مربوطة بحبال تتدلى بواسطة البكرات في داخل البئر من جهة، وتُسحب بواسطة دابة ترفعها لتصب في قناة مخصصة من جهة أخرى، وتسمى كل بكرتين بحبليهما «سانية»[(١)].

٢–الغرغاز: [الشكل رقم: (٣)]:

هي آلة لإخراج المياه من الآبار، تتألف من قائم خشبي طويل، يرتكز بشكل متحرك على جدار أو جذع، يُثبت في طرفه القصير ثقل من الحجر، بينما يُثبت في أقصى طرفه الطويل حبل ينتهي بدلو البئر، فإذا أنزل القائم تدلى الدلو لجوف البئر، وحين يرفع القائم يسحب الدلو محملاً بالماء[(٢)].

٣–الأقنية:

شُقت العديد من الأقنية لنقل المياه من العيون إلى داخل أحياء المدينة المنورة، حيث خُصص لكل حي منهل أو أكثر تسحب منه المياه[(٣)]، وبالإضافة إلى المناهل فتحت العديد من الفتحات المسماة «خرزات» على طول مجرى تلك الأقنية لإصلاحها، وسحب المياه أيضاً. وكانت المياه الفائضة عن تلك القنوات تصب في منطقة «البركة» أو ما يسمى «الغابة»، وتبعد

(١) وصف «إبراهيم رفعت»، إحدى تلك «السواني»، بقوله: "قائمان على البئر وضعت عليهما عارضة فيها بكرتان، يمرّ بكل رشآن يُربطان بطرفي الغرب (قرب) من جهة، ومن جهة أخرى بحيوان يجرها، فإذا كان الحيوان بجانب البئر كان الغرب قد امتلأ بالماء فيمشي الحيوان إلى جهة واحدة طول الرشاء فيكون الغرب بظاهر البئر فيسكب في القناة، ثم يرجع الحيوان إلى حيث بدأ، والرشاء أثناء ذلك يتدلى حتى يغترف الغرب من البئر ثانية، ثم يستأنف الحيوان السيرة ثانية وهكذا، والحيوان متمرن على ذلك فيعرف المبدأ والمنتهى". يُنظر: رفعت، "مرآة الحرمين"، ١: ٣٩٩.

(٢) يُنظر: الخياري، "صور من الحياة الاجتماعية بالمدينة المنورة"، ١٣٤.

(٣) انتشرت المناهل في العديد من أحياء المدينة المنورة، وكان منها: منهل «باب قباء»، ومنهل «المناخة»، ومنهل «باب السلام» أمام المسجد النبوي» ومنهل «داخل المسجد النبوي»، ومنهل «حارة الأغوات»، ومنهل «قلعة باب الشامي»، وغيرها. للمزيد، يُنظر: سلطان محمد صالح الزمزمي، "عمارة العين الزرقاء في المدينة المنورة منذ صدر الإسلام وحتى نهاية العصر العثماني". ماجستير، جامعة أم القرى، كلية الشريعة والدراسات الإسلامية، (١٤٢٥هـ)، ١٤٣.

عن مركز المدينة مسافة (٦كم) تقريباً، حيث تخرج المياه من تلك القنوات وتسير على سطح الأرض، وتتفرع عبر قنوات مكشوفة لسقي البساتين الموجودة هناك، وفق نظام مُحدد [١].

- الخاتمة:

توصلت هذه الدراسة إلى جملة من النتائج نجملها في الآتي:

١- حققت الدراسة اسم ونسب ولقب مُصنف رسالة: «الأعلام السعودية على الفلاحة المدنية»، هو «الشيخ حافظ إبراهيم بن أحمد حمدي خربوتي «الخربوطلي» المدني. ولقبه «أفف»، ودون هذا اللقب في العديد من المخطوطات الموقوفة في مكتبة «عارف حكمت» بالمدينة.

٢- أكدت الدراسة أن للشيخ «إبراهيم بن أحمد بن حمدي خربوتي المدني» مصنفين مخطوطين آخرين غير الرسالة –محل الدراسة–، هما: «الدر المنتظم في مناقب عارف الحكم»، و «الأقوال المرعية في المساقاة الشرعية».

٣- أوقف الشيخ «إبراهيم بن أحمد بن حمدي خربوتي المدني» العديد من المصنفات المخطوطة في مكتبة «عارف حكمت»؛ إذ انتشرت عادة إيقاف المخطوطات والكتب في المكتبات العامة بالمدينة المنورة، سواء من قبل العلماء أم الطلبة، وحتى عامة الناس من الرجال أو النساء.

٤- وضع الشيخ «إبراهيم بن أحمد بن حمدي خربوتي المدني» مصنفه: «الأعلام السعودية على الفلاحة المدنية»، بطلب من سادات وكبراء رجالات المدينة المنورة، وبالاستعانة بشيخ المزارعين، «الشيخ صالح بن أبي بكر شقلبها».

٥- قسم الشيخ «إبراهيم بن أحمد بن حمدي خربوتي المدني»، رسالته إلى ثلاثة أقسام رئيسة، تضمن القسم الأول: المواقيت الزراعية عند فلاحي المدينة المنورة موزعة

(١) يُنظر: الزمزمي، "عمارة العين الزرقاء"، ١٢٧، ١٤٦.

بحسب الأبراج الفلكية المعروفة، أما القسم الثاني: فتضمن معجماً -ألف بائي- بالمحاصيل الزراعية والأشجار المثمرة، التي كانت تزرع في المدينة المنورة وفي مقدمتها النخيل، أما القسم الثالث: فضم فصلاً عن أنواع التمور المعلومة وغير المعلومة في زمان المؤلف.

٦- مرت الزراعة في المدينة المنورة قبل عهد الملك «عبد العزيز آل سعود» -رحمه الله تعالى-، بمرحلتين؛ الأولى: اتسمت بازدهار النشاط الزراعي وتقدمه، والثانية: اتسمت بتدهور النشاط الزراعي وانهياره بشكل شبه كامل.

٧- شملت مرحلة الازدهار الجانبين النظري والعملي، ونتيجة لذلك اكتفت المدينة المنورة زراعياً وغذائياً، بل أصبحت مصدراً مهماً لتصدير الحبوب والتمر والزبيب إلى خارج إقليم الحجاز وبكميات وفيرة.

٨- أكدت الدراسة أن من أسباب انهيار النشاط الزراعي بالمدينة المنورة غياب الرعيل الأول من المزارعين الأكفاء وأصحاب الخبرة من أهل المدينة، واعتماد ساكنيها على المنتجات الغذائية والزراعية الواردة إما عبر قوافل التجارة، أو ركائب الحجيج.

٩- خضعت المدينة المنورة غذائياً لأطماع الأعراب في البوادي؛ نتيجة لتحكمهم بدروب القوافل، وفرضهم للضرائب على أهلها، وتخريبهم لبساتين من تأخر في دفع الإتاوة المفروضة عليه.

١٠- انعكس توحيد الملك «عبد العزيز آل سعود» -رحمه الله تعالى- لأرجاء المملكة العربية السعودية، على ازدهار النشاط الزراعي في المدينة المنورة بشكل خاص، وعلى سائر أرجاء المملكة بوجه عام.

١١- نجح فلاحوا المدينة المنورة بزراعة جميع المنتجات الزراعية التي احتاجوها، سواء أكانت محلية معروفة، أم مجلوبة من الخارج.

١٢- تعددت المنتجات الزراعية المحلية في المدينة المنورة، وكان منها: إسْفَانْجُ «زبانخ»، أنَيسُون، باذنجان أحمر «طماطم»، وباذنجان أسود وأبيض، بطيخ أخضر وأصفر،

باقلاء «فول»، بصل، بامياء، برسيم، بقدونس، ثوم، جزر، حبة سوداء، حنطة «قمح»، حبحب، حمص، حلبة، ، دُخن، دباء، ذُرة، رجلة، زنبك، سيال «رشاد»، سلت «شعير النبوي»، سلق، سمسم، شعير، شمام، شقلة بقلة، شيبة، شمر، شبت، صبار، ضميري، عنب، فُل، فلفل، فول، فول هندي، فاصوليا، فجل، قرع، قُرنفل، قرطم «عصفر»، قثاء، كوسا، كرنب، كمون، كراويا، كبابة، كزبرة، كراث، لفت، لوبيا، لمام، مرز نجوش «دوش»، ملوخيا، نانخة، نعناع، نمام، نرجس، هندبا، هرد «كركم»، ورد، ياسمين.

١٣- تعددت المنتجات الزراعية المجلوبة في المدينة المنورة بفترة الدراسة، وكان منها: بطاطس، جزر يماني، حنطة «قمح»، خرشف، زنجبيل، شليك «فراولة»، فلفل أسود، قرنبهار «زهرة»، قرفة، لخنة.

١٤- غُرست في المدينة المنورة بفترة الدراسة العديد من الأشجار المحلية، وكان منها: التين، الخوخ، الرمان، العبب، العناب، الليمون، المخيط، النارنج، النبق.

١٥- غُرست في المدينة المنورة بفترة الدراسة العديد من الأشجار المجلوبة، وكان منها: الأترج، الأنبه «المانجو»، البرتقال، البُن، التفاح، التوت، السفرجل، الكمثرى، اللوز اليماني «العقابية»، المشمش، الموز.

١٦- ساعد وجود مخزون مائي غزير في المدينة المنورة بفترة الدراسة؛ في نجاح بعض المنتجات الزراعية التي تحتاج إلى وفرة بالغة في الماء، مثل: البطيخ، القرع، القرنبهار، الكرنب، الموز، وغيرها.

١٧- ساعد انتشار المناخ المعتدل في المدينة المنورة في بعض الفترات من السنة؛ في نجاح بعض المنتجات الزراعية، مثل: التفاح، الزنبق، السفرجل، القرنفل، الكمثرى، المشمش، النرجس، الياسمين وغيرها.

١٨- أكدت الدراسة وجود طرق وأساليب زراعية خاصة بفلاحي المدينة المنورة، ارتبطت بالإرث الحضاري الموروث، والخبرات الزراعية المحلية، ونجح أولئك أيضاً في تطبيق الأساليب الزراعية الجديدة المجلوبة.

١٩- أكدت الدراسة أن النخلة كانت وما زالت سيدة المزروعات في المدينة المنورة، فحظيت بشتى أوجه الرعاية والعناية، حتى شبهها بعضهم في أمراضها بأمراض الإنسان.

٢٠- أكدت الدراسة وجود ما يزيد عن مئتي صنف من أصناف التمور في المدنية بفترة الدراسة.

٢١- سادت لدى أهالي المدينة المنورة بعض الاعتقادات الخاطئة المرتبطة ببعض المنتجات الزراعية؛ نحو: زيادة حلاوة البصل إذا زُرع والفلاح يأكل التمر، وزيادة ماء البصل إذا زُرع في ضوء القمر، وفساد زهر «الأترج» إذا مستها الحائض أو الجنب، وفرار الجان من أشجار «الأترج»، واحمرار ثمار التفاح إن صب على شجره بول الرجل، وشفاء شجر التفاح من الأمراض إن صب عليه بول المرأة، وطرد العين من المكان الذي به شجرة «مخيّط»، وإصابة النخل بمرض «العشق» أو «الجنون»، وبالهم والغم كالبشر.

٢٢- ساد اعتقاد متوارث عند أهل المدينة المنورة لعلاج النخلة التي لم تحمل التمر، ومفاده تهديدها صُراخاً بضرورة قطعها، ثم يشفع أحدهم للنخلة لئلا تُقطع، ويكفلها للسنة القادمة؛ فإنها تحمل -بإذن الله-.

٢٣- اعتمدت المدينة المنورة في ريها للأراضي الزراعية على مصادر عدة، وفي مقدمتها الآبار التي ارتبط بعضها بأحداث في السيرة النبوية المطهرة.

٢٤- أكدت الدراسة دور عيون المياه في سُقيا أهالي المدينة المنورة، بينما سقيت البساتين والأراضي الزراعية بالفائض من تلك المياه.

٢٥- عُدت المياه الجارية في الأودية المحيطة بالمدينة، من أهم مصـــادر الري الزراعي، فحرص أمراء المدينة، ومنذ العصر الأموي على إقامة السدود في تلك الأودية لخزن المياه والاستفادة منها.

٢٦- أولى الملك «عبد العزيز آل ســعود» -رحمه الله تعالى-، بناء الســدود في المدينة المنورة عناية خاصــة، فأُمر في عهده ببناء «ســد العاقول» على وادي «العقيق»؛ لجمع مياه السيول، والاستفادة منها بأشغال الري.

٢٧- تعددت وســائل الري المتبعة في المدينة المنورة في فترة الدراســة، فكان منها: «الســواني» التي تُربط بالحيوانات لإخراج المياه من الآبار، والغرغاز: «الشــادوف» التي تعمل وفق قانون الرافعة، وأيضــاً القنوات المائية المغطاة والمكشــوفة التي تعمل على نقل المياه من مصــادرها إلى البســاتين والأراضــي الزراعية، وتوزع وفق نظم محددة.

وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المصادر:

الأزهري، أبو منصور محمد بن أحمد. (١٩٦٧م). تهذيب اللغة. (تحقيق إبراهيم الإبياري). (ط١). القاهرة: الدار المصرية للتأليف والنشر.

الأنطاكي، داود بن عمر الريس الضرير. (د.ت.). تذكرة أولي الألباب والجامع للعجب العجاب. (ط١). بيروت: المكتبة الثقافية.

ابن البيطار، عبد الله الأندلسي الملقي. (١٩٩٢م). الجامع لمفردات الأدوية والأغذية. (ط١). بيروت: دار الكتب العلمية.

البيجوري، إبراهيم بن محمد. (٢٠٠٢م). حاشية الإمام البيجوري على جوهرة التوحيد. (تحقيق علي جمعة). (ط١). القاهرة: دار السلام.

الحموي، أحمد بن علي الفيومي. (٢٠١٠م). المصباح المنير في غريب الشرح الكبير. (تحقيق عبد العظيم الشناوي). (ط٢). القاهرة: دار المعارف.

الزبيدي، محمد بن محمد بن محمد مرتضى الحسيني. (١٩٧١م). تاج العروس. (تحقيق عبدالستار فراج). (ط١). الكويت: وزارة الأعلام الكويتية.

الزمخشري، محمود بن عمر بن محمد الخوارزمي. (١٤٠٢هـ). مقامات الزمخشري. (ط١). بيروت: دار الكتب العلمية.

السمهودي، علي بن عبد الله. (١٤٢٢هـ). وفاء الوفا بأخبار دار المصطفى. (تحقيق قاسم السامرائي). (ط١). لندن: مؤسسة الفرقان للتراث الإسلامي.

ابن سيده، أبو الحسن علي بن إسماعيل بن سيده المُرسي الأندلسي. (٢٠٠٥م). المُخصص. (تحقيق عبدالحميد هنداوي). (ط١). بيروت: دار الكتب العلمية.

الشجّار، أبو الخير الإشبيلي. (١٩٩٥م). عمدة الطبيب في معرفة النبات. (تحقيق محمد الخطابي). (ط١). بيروت: دار الغرب الإسلامي.

أبي شيبة، أبو بكر عبد الله بن محمد. (١٤٣٨هـ). الكتاب المُصنف في الأحاديث والآثار. (تحقيق محمد شاهين). (ط١). بيروت: دار الكتب العلمية.

الصديقي، إبراهيم عباس (١٤١٣هـ). المناهل الصافية العذبة في بيان ما خفي من مساجد طيبة. (تحقيق مرزوق علي إبراهيم). (ط١). المدينة المنورة: مطبعة الرشيد.

الصفدي، صلاح الدين أبو الصفاء خليل بن أيبك (١٩٨٧م). تصحيح التصحيف وتحرير التحريف. (تحقيق السيد الشرقاوي). (ط١). القاهرة: مكتبة الخانجي.

العسقلاني، أحمد بن علي بن محمد بن حجر (٢٠١٧م). هدي الساري مقدمة فتح الباري. (تخريج عبد العزيز بن باز وآخرين). (ط٤). بيروت: دار الكتب العلمية.

العمري، أحمد بن يحي بن فضل الله (٢٠١٠م). مسالك الأبصار في ممالك الأمصار. (تحقيق كامل الجبوري). (ط١). بيروت: دار الكتب العلمية.

الفراهيدي، الخليل بن أحمد بن عمرو بن تميم. (١٤٢٤هـ). كتاب العين مرتباً على حروف المعجم. (تحقيق عبد الحميد هنداوي). (ط١). بيروت: دار الكتب العلمية.

ابن قدامه المقدسي، عبد الله بن أحمد بن محمد. (١٤١٧هـ). المُغني. (تحقيق عبد الله التركي وآخرين). (ط٣). الرياض: دار عالم الكتب.

ابن القيم الجوزية، محمد بن أبي بكر بن أيوب. (١٤١٨هـ). زاد المعاد في هدي خير العباد. (تحقيق شعيب الأرناؤوط وآخرين). (ط٣). بيروت: مؤسسة الرسالة.

كبريت، محمد بن عبد الله الحسيني. (١٤٣٥هـ). الجواهر الثمينة في محاسن المدينة. (تحقيق عائض الردادي). (ط٢). الرياض: النادي الأدبي في الرياض.

المُحبي، محمد أمين بن فضل الله بن محمد. (١٤٢٧هـ). خلاصة الأثر في أعيان القرن الحادي عشر. (تحقيق محمد إسماعيل). (ط١). بيروت: دار الكتب العلمية.

ابن منظور، محمد بن مكرم بن علي. (د.ت.). لسان العرب. (تحقيق عبد الله الكبير وآخرين). (ط٢). القاهرة: دار المعارف.

النابلسي، عبد الغني بن إسماعيل. (١٩٨٦م). الحقيقة والمجاز في الرحلة إلى بلاد الشام ومصر والحجاز. (تقديم أحمد هريدي). (ط١). القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

ثانياً: المراجع العربية الحديثة:

أحمد، محي الدين يوسف. (١٤١٥هـ). النخل عصمة المقيم وزاد المسافر. (ط١). الرياض: مطابع الناشر العربي.

آل الشيخ، عبد العزيز، وآخرون. (١٤٢٢هـ). دراسات في جغرافية المملكة العربية السعودية. (ط١). الرياض: مكتبة العبيكان.

الألوسي، محمود بن عبد الله. (١٤٠٣هـ). عارف حكمت: حياته ومآثره، أو شهي النغم في ترجمة شيخ الإسلام عارف حكمت. (تحقيق محمد الخطراوي). (ط١). بيروت: مكتبة دار التراث.

الأنصاري، عبد القدوس. (١٣٩٣هـ). آثار المدينة المنورة. (ط٣). المدينة المنورة: المكتبة السلفية.

البتنوني، محمد لبيب. (١٣٢٩هـ). الرحلة الحجازية. (ط١). القاهرة: مطبعة الجمالية.

البدوي، خليل. (١٩٩٩م). الموسوعة الفلكية. (ط١). عَمان: عالم الثقافة.

البستاني، المعلم بطرس. (٢٠٠٩م). محيط المحيط. (اعتنى به محمد عثمان). (ط١). بيروت: دار الكتب العلمية.

البغدادي، إسماعيل بن محمد أمين الباباني. (١٩٥٥م). هدية العارفين أسماء المؤلفين وآثار المصنفين. (ط١). بيروت: دار إحياء التراث، مصور عن طبعة إستانبول.

البلادي، عاتق بن غيث. (١٤٠٢هـ). معجم المعالم الجغرافية في السيرة النبوية. (ط١). مكة المكرمة: دار مكة.

البلادي، عاتق بن غيث. (١٤٣١هـ). معجم معالم الحجاز. (ط٢). مكة المكرمة: دار مكة.

البلهيشي، محمد صالح. (د.ت.). هذه بلادنا المدينة المنورة. (ط١). الرياض: الرئاسة العامة لرعاية الشباب.

البيطار، عبد الرزاق. (١٤١٣هـ). حلية البشر في تاريخ القرن الثالث عشر. (تحقيق محمد بهجة البيطار). (ط٢). بيروت: دار صادر.

تيمور باشا، أحمد. (١٩٥٦م). الأمثال العامية. (ط٢). القاهرة: دار الكتاب العربي.

تيمور باشا، أحمد. (٢٠٠٢م). معجم تيمور الكبير في الألفاظ العامية. (تخطيط حسين نصار وآخرون). (ط١). القاهرة: دار الكتب والوثائق القومية.

جان، عبد الصمد. (١٤٣٦هـ). مخطوطات أعلام مكة المكرمة والمدينة المنورة الموقوفة في مكتبة الشيخ عارف حكمت. (ط١). المدينة المنورة: مركز بحوث ودراسات المدينة.

جلون عدنان، وآخرون. (١٤٣٤هـ). الحرف والحرفيون بالمدينة المنورة في العهد السعودي. (ط١). المدينة المنورة: د.ن.

جلون، عدنان. (١٤٣٨هـ). مسجد قباء النشأة والتاريخ. (ط١). المدينة: نادي المدينة الأدبي.

الحجيلي، عبدالله بن محمد بن سعد. (١٤٣٠هـ). الأوقاف النبوية وأوقاف الخلفاء الراشدين. (ط١). بيروت: دار الكتب العلمية.

الحسيني، السيد أحمد. (١٤٢٢هـ). تراجم الرجال مجموعة تراجم الأعلام أكثرهم مغمورون تنشر موادها التاريخية لأول مرة. (ط١). إيران: نكارش.

الحلاق، حسان، وآخرون. (١٩٩٩م). المعجم الجامع في المصطلحات الأيوبية والمملوكية والعثمانية ذات الأصول العربية والفارسية والتركية. (ط١). بيروت: دار العلم للملايين.

خربوتي، إبراهيم بن أحمد حمدي. (١٤٠٩هـ). الفلاحة المدنية لبلدة خير البرية. (إعداد أديب الحصري). (ط١). المدينة المنورة: دار الإرشاد الزراعي.

الخياري، أحمد ياسين. (١٤١٣هـ). صور من الحياة الاجتماعية بالمدينة المنورة منذ بداية القرن الرابع عشر الهجري وحتى العقد الثامن منه. (تقديم عبد الله كردي). (ط١). المدينة المنورة: دار العلم.

دياب، كوكب. (٢٠٠١م). المعجم المفصل في الأشجار والنباتات في لسان العرب. (ط١). بيروت: دار الكتب العلمية.

الراشد، سعد عبد العزيز. (١٤١٠هـ). دراسات في الآثار الإسلامية- ندوة الجزيرة العربية في عصر الرسول صلى الله عليه وسلم والخلفاء الراشدين. (ط١). الرياض: جامعة الملك سعود.

رفعت باشا، إبراهيم. (١٤٠١هـ). مرآة الحرمين أو الرحلات الحجازية والحج ومشاعره الدينية. (ط١). الرياض: دار المريخ.

الزركلي، خير الدين. (٢٠٠٢م). الأعلام قاموس تراجم لأشهر الرجال والنساء والمستعربين والمستشرقين. (ط١٥). بيروت: دار العلم للملايين.

زينل، نهاد عباس. (٢٠١٣م). الإنجازات العلمية للأطباء في الأندلس وأثرها على التطور الحضاري في أوروبا- القرون الوسطى ٩٢- ٨٩٧هـ/ ٧١١ -١٤٩٢م. (ط١). بيروت: دار الكتب العلمية.

سزكين، فؤاد محمد. (١٤١١هـ). تاريخ التراث العربي مجموعات المخطوطات العربية في مكتبات العالم. (ط١). الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

سليم، صبري. (١٩٨٩م). جغرافية الصحاري المصرية. (ط١). القاهرة: دار النهضة العربية.

سيدي، علي. (١٣٣٠هـ). رسملي قاموس عثماني. (ط١). استانبول: دار الخلافة العلية.

شعبان، عبد الله. (٢٠٠١م). الخضار والفواكه والحبوب. (ط١). بيروت: دار الكتب العلمية.

شمس الدين، أحمد. (٢٠٠٣م). التداوي بالأعشاب والنباتات قديماً وحديثاً. (ط٤). بيروت: دار الكتب العلمية.

الطعمي، محي الدين. (١٤١٢هـ). النور الأبهر في طبقات شيوخ الجامع الأزهر. (ط١). بيروت: دار الجيل.

عبد الغني، محمد إلياس. (١٤٢٤هـ).تاريخ المدينة المنورة المصور. (ط١). المدينة المنورة: مطابع الرشيد.

عطار، أحمد عبد الغفور. (١٩٧٩م). مقدمة الصحاح. (ط٢). بيروت: دار العلم للملايين.

العباسي، أحمد بن عبدالحميد. (٢٠٠٨م). كتاب عمدة الأخبار في مدينة المختار. (ط٥). باريس: دار ومكتبة بيبليون.

العياشي، إبراهيم بن علي. (١٩٧٢م). المدينة بين الماضي والحاضر. (ط١). المدينة المنورة: المكتبة العلمية.

غالي، كامل. (١٨٩٤م). تحفة العصر في الزراعة بمصر. (ط١). القاهرة: مطبعة العاصمة.

الغزي، كامل. (١٣٤٢هـ). نهر الذهب في تاريخ حلب. (ط١). حلب: المطبعة المارونية.

غفراني، محمد، وآخرون. (١٩٩٥م). فرهنگ اصطلاحات روز فارسي – عربي. (مراجعة: محمد خفاجي وآخرين). (ط١). بيروت: مكتبة لبنان.

فالترهنتس. (١٩٥٥م). المكاييل والأوزان الإسلامية وما يُعادلها في النظام المتري. (ترجمة كامل العسلي). (ط١). الأردن: منشورات الجامعة الأردنية.

قبيسي، حسان. (١٩٩٥م). معجم الأعشاب والنباتات الطبية. (ط١). بيروت: دار الكتب العملية.

الكتاني، عبد الحي. (١٤٠٢هـ). فهرس الفهارس. (اعتناء إحسان عباس). (ط٢). بيروت: دار الغرب الإسلامي.

كحالة، عمر رضا. (١٩٧٢م). العلوم البحتة في العصور الإسلامية. (ط١). دمشق: مطبعة الترقي.

كعكي، عبد العزيز بن عبد الرحمن. (١٩٩٨م). معالم المدينة المنورة بين العمارة والتاريخ. (ط١). بيروت: مطابع دار إحياء التراث العربي.

كيلاني، محمد سيد. (٢٠١٤م). مختار الشعر الجاهلي. (ط١). بيروت: دار الفكر.

مجموعة مؤلفين. (١٤٢٣هـ). آثار منطقة المدينة المنورة. (ط١). الرياض: وزارة المعارف وكالة الآثار.

مجموعة مؤلفين. (١٤٢٩هـ). المعجم الكبير. (ط١). القاهرة: مجمع اللغة العربية.

محمد، علي جمعة. (٢٠٠١م). المكاييل والموازيين الشرعية. (ط١). القاهرة: القدس للنشر.

مظهر، إسماعيل. (٢٠١٢م). مصر في قيصرية الإسكندر المقدوني. (ط١). القاهرة: مؤسسة هنداوي.

الملقي، محمد براء. (١٤٣٢هـ). المدينة المنورة صور من الماضي. (ط١). المدينة المنورة: د.ن.

موستراس .س. (٢٠٠٢م). المعجم الجغرافي للإمبراطورية العثمانية. (ترجمة عصام محمد الشحات). (ط١). بيروت: دار ابن حزم.

النعيمي، سعد الله نجم. (٢٠١٩م). المرشد الحسابي والمعرفي لخلط الأسمدة السائلة والصلبة. (ط١). بيروت: دار الكتب العلمية.

ثالثاً: الرسائل العلمية:

الزمزمي، سلطان محمد صالح. (١٤٢٥هـ). عمارة العين الزرقاء في المدينة المنورة منذ صدر الإسلام وحتى نهاية العصر العثماني. (ماجستير). مكة المكرمة: جامعة أم القرى، كلية الشريعة والدراسات الإسلامية.

اللحياني، فهد بن مرزوق. (١٤٢٩هـ). المدينة المنورة في عهد الملك عبد العزيز. (ماجستير). مكة المكرمة: جامعة أم القرى، كلية الشريعة والدراسات الإسلامية.

رابعاً: الأبحاث العلمية المنشورة:

خورشيد، بهرام محمد، وآخرون. (٢٠٠٦م). تأثير طرق الزراعة والبيئة الملائمة لخمس أصناف من الشليك في حقل كرده ره شه وعينكاوه في أربيل. مجلة جامعة كركوك الدراسات العلمية، المجلد (١)، العدد (١)، ٧٦-٨٩.

سمبس، أميرة زبير. (٢٠١٦م). الخصائص اللغوية للهجة الحجازية مستمدة من الأمثال الشعبية. مجلة فيلولوجي، العدد (٦٥)، ٧٣-١٠١.

سهيل، معلم. (٢٠١٨م). أوجه الإعجاز العلمي في اختلاط نبات الأرض بماء السماء. مجلة إعجاز علمي، العدد (٥٨)، ٤ -٧.

شافعي، لمياء أحمد. (١٤٣٣هـ). الصرة العثمانية الموجهة إلى مكة المكرمة ٧٩١-٩٧٤هـ/١٣٨٩-١٥٦٦م. مجلة جامعة أم القرى لعلوم الشريعة والدراسات الإسلامية، العدد (٥٤)، ٤١٣ – ٤٧٦.

الشـــرابي، نهال خليل، وآخرون. (٢٠١١م). آبار المدينة المنورة. مجلة جامعة تكريت، المجلد (١٨)، العدد (٦)، ٣٣٧ – ٣٨٠.

الشمري، نجلاء سويد. (٢٠١٢م). المكاييل والأوزان الشرعية وما يعادلها بالأوزان المعاصرة. مجلة الأستاذ، العدد (٢٠٣)، ١٤٨٦-١٥٢٤.

صابان، سهيل. (١٤٢٩هـ). مخصصات القبائل العربية من واقع الصرة العثمانية لعام ١٩٩٢هـ/١٧٧٨م. مجلة جامعة الملك سعود، العدد (٢٠)، ١-٤٨.

مالك، سحر، وآخرون. (٢٠٠٧م). دراسة التطور الجنيني وأسباب فشل إنبات بذور نبات البمبر. مجلة دراسات البصرة، العدد (٤)، ١٠٧-١٣٠.

ترجمة عناوين المصادر والمراجع للغة الإنجليزية:

First: The Ancient Sources:

Al'azhari, 'Abu Mansur Muhamad bin 'Ahmadu. (1967AD). Tahdhib Allughati. (Investigation 'Iibrahim Al'iibyari). (Ed1). Cairo: Aldaar ALmisriat Liltaalif Walnashri.

Al'antaki, Dawud bin Eumar Alrayis Aldariru. (n.d.). Tadhkirat 'Uwli Al'albab Waljamie Lileajab Aleajabi. (Ed1). Beirut: Almaktabat Althaqafiati.

Abn Albitar, Eabd Allh bin 'Ahmad Al'andalusii Almilqi. (1992AD). Aljamie Limufradat Al'adwiat Wal'aghdhiati. (Ed1). Beirut: Dar Alkutub Aleilmia.

Albijuri, 'Iibrahim bin Muhamad. (2002AD). Hashiat Al'iimam Albijurii Alaa Jawharat Altawhid. (Investigation Ali Jumea). (Ed1). Cairo: Dar Alsalam.

Alhamawi, 'Ahmad bin Ali Alfiuwmi. (2010AD). Almisbah Almunir fi Ghurayb Alsharh Alkabiri. (Investigation Abdu Aleazim Alshanawi). (Ed2). Cairo: Dar Almaearifi.

Alzubaydi, Muhamad bin Muhamad bin Muhamad Murtadaa Alhusayni. (1971AD). Taj Alearus. (Investigation Abdu alstar Fraj). (Ed1). Kuwait: Ministry of Information of Kuwait.

Alzumakhshari, Mahmud bin Eumar bin Muhamad Alkhawarizami. (1402H). Maqamat ALzumakhshari. (Ed1). Beirut: Dar Alkutub Aleilmia.

Alsamhudiu, Ali bin Abdu Allah. (1422H). Wafa' Alwfa Bi'akhbar Dar Almustafaa. (Investigation Qasim Alsaamaraayiy). (Ed1). London: Muasasat Alfurqan Lilturath Al'iislamii.

Ibn Sayidh, 'Abu Alhasan Ali bin 'Ismaeil bin Sayidih Almursy Al'andilsi. (2005AD). Almukhss. (Investigation Abdu Alhamid Hindawi). (Ed1). Beirut: Dar Alkutub Aleilmia.

Alshjjar, 'Abu Alkhir Al'iishbiyli. (1995AD). Eumdat Altabib fi Maerifat Alnabati. (Investigation Muhamad Alkhataabi). (Ed1). Beirut: Dar Algharb Al'iislamii.

'Abi Shiba, 'Abu Bakr Abdu Allh bin Muhamad. (1438H). Alkitaab Almusnf fi Al'ahadith Waluathar. (Investigation Muhamad Shahin). (Ed1). Beirut: Dar Alkutub Aleilmia.

Alsidiyqi, 'Ibrahim Abaas (1413H). Almanahil Alsaafia Aleadhbat fi Bayan ma Khafi min Masajid Tayba. (Investigation Marzuq Ali Ibrahim). (Ed1). Al Madinah Al Munawara: Print Shop Alrashid.

Alsafadii, Salah Aldiyn 'Abu Alsafa' Khalil bin 'Aybak. (1987AD). Tashih Altashif Watahrir Altahrifi. (Investigation Alsayid Alsharqawii). (Ed1). Cairo: Maktabat Alkhanji.

Aleasqalani, 'Ahmad bin Ali bin Muhamad bin Hajar. (2017AD). Hady Alsaari Muqadimat Fath Albari. (Investigation Abdu Aleaziz bin Baz & Et al). (Ed4). Beirut: Dar Alkutub Aleilmia.

Aleumari, 'Ahmad bin Yahi bin Fadl Allh. (2010AD). Masalik Al'absar fi Mamalik Al'amsari. (Investigation Kamil Aljuburi). (Ed1). Beirut: Dar Alkutub Aleilmia.

Alfarahidi, Alkhalil bin 'Ahmad bin Amriw bin Tamim. (1424H). Kitab Aleayn Mrtbaan Ealaa Huruf Almuejam. (Investigation Abdu Alhamid Hindawi). (Ed1). Beirut: Dar Alkutub Aleilmia.

Abn Qudaamuh Almuqdisi, Abdu Allah bin 'Ahmad bin Muhamad (1417H). Al-Mughny. (Investigation Abdu Allah Alturkii Et al). (Ed3). Riyadh: Dar Alam Alkutub.

Abn Alqiam Aljawzia, Muhamad bin 'Abi Bakr bin 'Ayuwb. (1418H). Zad Almuead fi Hady Khabar Aleabadi. (Investigation Shu'ib AL-'arna'oot Et al). (Ed3). Beirut: Mu'ssasah Al-resalah.

Kibrit, Muhamad bin Abdu Allah Alhusaynii. (1435H). Aljawahir Althaminat fi Mahasin Almadinah. (Investigation Eayid Alridadi). (Ed2). Riyadh: Riyadh Literary Club.

Almuhby, Muhamad 'Amin bin Fadl Allh bin Muhamad. (1427H). Khulasat Al'athar fi 'Aeyan Alqarn Alhadi Eashra. (Investigation Muhamad 'Ismaeil). (Ed1). Beirut: Dar Alkutub Aleilmia.

Ibn Manzuri, Muhamad bin Makram bin Ali. (n.d.). Lisan Al-arab. (Investigation Abdu Allah Al-kabir Et al). (Ed2). Cairo: Dar Almaearifi.

Alnaabulsi, Abdu Alghani bin 'Ismaeil. (1986AD). Alhaqiqah Walmajaz fi Alrihlat 'Iilaa Bilad Alshaam Wamisr Walhijazi. (Submit 'Ahmad Hiridi). (Ed1). Cairo: General Egyptian Book Organization.

Second: Modern Arabic References:

'Ahmadu, Muhi Aldiyn Yusif. (1415H). Alnakhl Eismat Almuqim Wazad Almusafiru. (Ed1). Riyadh: presses Alnaashir Alearabii.

Al- Alshaykh, Abdu Aleazizi, & Et al. (1422H). Dirasat fi Jughrafiat Almamlakah Alearabiah Alsaeudia. (Ed1). Riyadh: Maktabat Aleabikan.

Al'alusi, Mahmud bin Abdu Allah. (1403H). Earif Hakamat: Hayatah Wamathirha, 'aw Shahi Alnagham fi Tarjamat Shih Al'iislam Earif Hikmat. (Investigation Muhamad Alkhatarawi). (Ed1). Beirut: Maktabat Dar Altarathi.

Al'ansari, Abdu Alqiduws. (1393H). Al Madinah Al Munawara. (Ed3). Al Madinah Al Munawara: Almaktabah Alsalafiah.

Al-batnuni, Muhamad Libib. (1329H). Alrihlah Alhijaziah. (Ed1). Cairo: Print Shop Al-jamaliati.

Albadwi, Khalil. (1999AD). Almawsueah Alfalakiahi. (Ed1). Amman: Alam Althaqafah.

Albistani, Al-muealim Buitras. (2009AD). Muhit Almuhayt. (Take care of him Muhamad Othman). (Ed1). Beirut: Dar Alkutub Aleilmia.

Al-baghdadi, 'Ismaeil bin Muhamad 'Amin Albabani. (1955AD). Hadiat Alearifin 'Asma' Almualifin Wathar Almusanifina. (Ed1). Beirut: Dar 'Ihya' Altarathu, Pictures from the Istanbul edition.

Al-baladi, Eatiq bin Ghith. (1402H). Muejam Almaealim Aljughrafiah fi Alsiyrah Alnabawiah. (Ed1). Mecca: Dar Mecca.

Al-baladi, Eatiq bin Ghith. (1431H). Muejam Maealim Al-hijaz. (Ed2). Mecca: Dar Mecca.

Al-balhishi, Muhamad Salih. (n.d.). Hazhih Biladuna Al Madinah Al Munawara. (Ed1). Riyadh: General Presidency of Youth Welfare.

Al-bitar, Abdu Alrazaaq. (1413H). Hilyat Albashar fi Tarikh Al-qarn Al-thaalith Eashra. (Investigation Muhamad Bahjat Al-bitar). (Ed2). Beirut: Dar Sadir.

Taymur basha, 'Ahmad. (1956AD). Al'amthal Aleamiyah. (Ed2). Cairo: Dar Al-kitaab Al-earabii.

Taymur basha, 'Ahmad. (2002AD). Muejam Taymur Al-kabir fi Al'alfaz Aleamiyah. (Preparation Husayn Nassar & Et al). (Ed1). Cairo: Egyptian National Library and Archives.

Jan, Abdu Alsamad. (1436H). Makhtutat 'Aelam Makkah & Al-Madina Al-Munawara Al-mawqufah fi Maktabat Al-shaykh Earif Hakmat. (Ed1). Al-Madina Al-Munawara: Al Madinah Al Munawwarah Researah & Studies Center.

Julun, Eadnan, & Et al. (1434H). Al-hirf Walharfiuwn Fi Al-Madina Al-Munawara fi Al-eahd Al-saeudi. (Ed1). Al-Madina Al-Munawara: n.p.

Julun, Eadnan. (1438H). Quba Mosque Origin and History. (Ed1). Al-Madina: Al-Madinah Al-Munawwarah Literary Club.

Al-hujili, Abdu Allh bin Muhamad bin Saed. (1430H). Al'awqaf Alnabawiah Wa'awqaf Alkhulafa' Al-raashidina. (Ed1). Beirut: Dar Alkutub Aleilmia.

Al-husayni, Alsayid 'Ahmadu. (1422H). Tarajim Al-rijal Majmueat Tarajim Al'aelam Most of them are immersed in publishing its historical material for the first time. (Ed1). Iran: nkaarsh.

Alhalaaqi, Hasaan, & Et al. (1999AD). Al-muejam Al-jamie fi Al-mustalahat Al'ayuwbiah Walmamlukiah Waloothmaniah That Al'usul Alearabia Walfarisia Walturkia. (Ed1). Beirut: Dar Al-eilm Lilmalayini.

Kharbouti, Ibrahim bin 'Ahmad Hamdi. (1409H). Al-filahat Al-Madaniah Libald Khayr Al-baria. (Prepare 'Adib Al-hasrii). (Ed1). Al-Madinah Al-Munawwarah: Dar Al'iirshad Al-ziraei.

Al-khayari, 'Ahmad Yasin. (1413H). Sur Min Al-hayat Al-ajtimaeiah bi Al-Madina Al-Munawara Munzo Bidayat Al-qarn Al-raabie Eashar Al-hijrii Wa Hataa Al-aqd Al-thaamin Minhu. (Submit Abdu Allah Kurdi). (Ed1). Al-Madinah Al-Munawwarah: Dar Al-eilm.

Diab, Kukb. (2001AD). Al-muejam Al-mufasal fi Al'ashjar Wa Lnabatat fi Lisan Al-arb. (Ed1). Beirut: Dar Alkutub Aleilmia.

Al-raashidi, Saed Abdu Al-eaziz. (1410H). Dirasat fi Al-uathar al'iislamiah- Symposium on the Arabian Peninsula in the era of the Messenger, may God bless him and grant him peace, and the Rightly Guided Caliphs. (Ed1). Riyadh: King Saud University.

Rafieat Basha, 'Ibrahim. (1401H). Murat Al-haramayn 'aw Al-rihlat Al-hijaziah Wal Haji Wa Mashaeiruh Al-diyniah. (Ed1). Riyadh: Dar Al-miriykh.

Al-zarkali, Khayr Al-diyn. (2002AD). Al'aelam Qamus Tarajim Li'ashhur Alrijal Wal Nisa' Wal Mustaeribin Wal Mustashriqin. (Ed15). Beirut: Dar Al-eilm Lilmalayini.

Zinl, Nihad Abaas. (2013AD). Al'iinjazat Al-ilmiah Lil'atibaa' fi Al'andalus Wa'atharuha Ealaa Al-tatawur Al-hadarii fi Europe- Middle Ages, 92- 897H/ 711 -1492AD. (Ed1). Beirut: Dar Alkutub Aleilmia.

Sazkin, Fuaad Muhamad. (1411H). Tarikh Al-turath Al-arabi Majmueat Al-makhtutat Al-arabia fi Maktabat Al-alam. (Ed1). Riyadh: Imam Muhammad Bin Saud Islamic University.

Salim, Muhamad Sabri. (1989AD). Jughrafiat Al-sahari Al-misriah. (Ed1). Cairo: Dar Al-nahda Al-arabia.

Saydi, Ali. (1330H). Rasmali Qamus Otthomani. (Ed1). Istanbul: Dar Al-khilafa Al-alia.

Shaaban, Mazen Abdullah. (2001AD). Al-khudar Wal Fawakih Wal Hububa. (Ed1). Beirut: Dar Alkutub Aleilmia.

Shams El-Din, Ahmed. (2003AD). Al-tadawi Bial' Aeshab Wal Nabatat Qdymaan Whdythaan. (Ed1). Beirut: Dar Alkutub Aleilmia.

Al-Ta'mi, Mohieddin. (1412H). Al-nuwr Al'abhar fi Tabaqat Shuyukh Al-jamie Al'azhar. (Ed1). Beirut: Dar Al-jil.

Abdul Ghani, Muhammad Elias. (1424H). Tarikh Al-Madinah Al-Munawwarah Al-musawir. (Ed1). Al-Madinah Al-Munawwarah: presses Al-rashid.

Attar, Ahmed Abdel Ghafour. (1979AD). Muqadimat Al-sahahi. (Ed2). Beirut: Dar Al-eilm Lilmalayini.

Al-Abbasi, Ahmed bin Abdul Hamid. (2008AD). Kitab Umdat Al'akhbar fi Madinat Al-mukhtar. (Ed5). Paris: Dar Wa Maktabat bibilyun.

Al-Ayashi, Ibrahim bin Ali. (1972AD). Al-Madinah bayn Al-madi Wal Hadir. (Ed1). Al-Madinah Al-Munawwarah: al-maktabat al-ilmia.

Ghali, Kamil. (1894AD). Tuhfat Al-easr fi Al-ziraea Bi Masar. (Ed1). Cairo: Print Shop Al-easima.

Al-Ghazi, Kamel bin Hussein. (1342H). Nahr Al-dhahab fi Tarikh Halba. (Ed1). Aleppo: Print Shop almaruniai.

Ghufani, Muhammad, & Et al. (1995AD). Frhnkak Astilahat Ruz Farisi - Arabi. (Revision Muhammad Khafaji & Et al). (Ed1). Beirut: Maktabat Lebanon.

Valtrehts. (1955 AD). Al-mkayyl wal 'Awzan Al'iislamya Wama Yueadlha fay Al-nzam Al-matri. (Translated by Kamil Al-Asali). (Ed1). Jordan: University of Jordan Publications.

Kobeissi, Hassan. (1995AD). Muejam Al'aeshab Wal Nabatat Al-tibiyiti. (Ed1). Beirut: Dar Alkutub Aleilmia.

Al-Katani, Abdel-Hay. (1402H). Faharas Al-Faharis. (Take care of Ihsan Abbas). (Ed2). Beirut: Dar Al-gharb Al'iislamii.

Kahala, Omar Reda. (1972AD). Al-ulum Al-bahtat fi Al-usur Al'iislamiai. (Ed1). Damascus: Print Shop Al-tarqi.

Kaaki, Abdul Aziz bin Abdul Rahman. (1998AD). Maealim Al-Madinah Al-Munawwarah Al-musawir Bayn Al-eimara Wal Taarikhi. (Ed1). Beirut: Prints Shop Dar 'Iihya' Al-Turath Al-Arabi.

Kilani, Muhammad Sayed. (2014AD). Mukhtar Al-shiear Al-jahili. (Ed1). Beirut: Dar Al-fikri.

Authors group. (1423H). Athar Area Al-Madinah Al-Munawwarah. (Ed1). Riyadh: Ministry of Education, Antiquities Agency.

Authors group. (1429H). Al-muejam Al-kbuyr. (Ed1). Cairo: Academy of the Arabic Language.

Muhammad, Ali Gomaa. (2001AD). Al-mkayyl Wal Mwaziyn Al-shareiai. (Ed1). Cairo: Al-quds for Publishing.

Mazhar, Ismail. (2012AD). Misr fi Qaysariat Al'iiskandar Al-maqduni. (Ed1). Cairo: Mu'ssasah Hindawi.

Al-Mulqi, Muhammad Baraa. (1432H). Al-Madinah Al-Munawwarah Sur Min Al-madi. (Ed1). Al-Madinah Al-Munawwarah: n.p.

Mostastras. S. (2002AD). Al-muejam Al-jughrafiu Lil'iimbiraturia Al-Othmania. (Translated by Essam Mohamed El-Shahat). (Ed1). Beirut: Dar Ibn Hazm.

Al-Nuaimi, Saadallah Najm. (2019AD). Al-murshid Al-hisabi Wal Maerifi Likhalt Al'asmida Al-saayila Wal Sulba. (Ed1). Beirut: Dar Alkutub Aleilmia.

Third: Scientific Theses:

Al-Zamzami, Sultan Muhammad Salih. (1425H). Building Al-eayn Al-zarqa' fi Al-Madinah Al-Munawwarah From the beginning of Islam until the end of the Ottoman era. (Master's thesis). Makkah: Umm Al-Qura University, College of Sharia and Islamic Studies.

Al-Lihyani, Fahd bin Marzouk. (1429H). Al-Madinah Al-Munawwarah during the reign of King Abdul Aziz (Master's thesis). Makkah: Umm Al-Qura University, College of Sharia and Islamic Studies.

Fourth: Published Scientific:

Khorshid, Bahram Muhammad, & Et al. (2006AD). Tathir Turuq Al-ziraea Wal Biya Al-mulayima Likhams 'Asnaf Min Al-shalik fi Haql Kardih Rah Shah Waeaynkawah In 'Arbil. Kirkuk University Journal-Scientific Studies, Issue (1), Vol (1), 76-89.

Simps, Princess Zubair. (2016AD). Al-khasayis Al_lughawia Lilahjah Al-hijaziah Mustamidat Min Al'amthal Al-shaebiaih. Philology Journal - Faculty of Al-Alsun - Ain Shams University, Issue (65), 73-101.

Sohail, Muealim. (2018AD). 'Awajih Al'iiejaz Aleilmii fi Akhtilat Nabat Al'ard Bi ma' Al-sama. Scientific Miracles Magazine, Issue (58), 4 -7.

Shafi'i, Lamia Ahmed. (1433H). Al-surat Al-Othmaniah Al-muajahat 'iilaa Makkah Al-Mukarramah 791-974H/1389-1566AD. Umm Al-Qura University Journal of Sharia Sciences and Islamic Studies, Issue (54), 413 - 476.

Al-Sharabi, Nihal Khalil, & Et al. (2011AD). Abar Al-Madinah Al-Munawwarah. TIKRIT UNIVERSITY JOURNAL FOR HUMANITIES, Vol (18), Issue (6), 337 - 380.

Al-Shammari, Naglaa Sweid. (2012AD). Al-makayil wal 'Awzan Al-shareiat Wama Yueadiluha Bial'awzan Al-mueasira. Al Ustath Journal for Human and Social Sciences, Issue (203), 1486-1524.

Saban, Sohail. (1429H). Mukhasasat Al-qabayil Al-araba Min Waqie Al-surat Al-Othmaniah Lieam 1992H/1778AD. King Saud's university magazine, Issue (20), 1- 48.

Malik, Sahar, & Et al. (2007AD). Dirasat Al-tatawur Al-janinii Wa'asbab Fashal 'Iinbat Budzur Nabat Al-bimubari. Basra Studies Journal, Issue (4), 107-130

الملاحق

الملحق الأول:

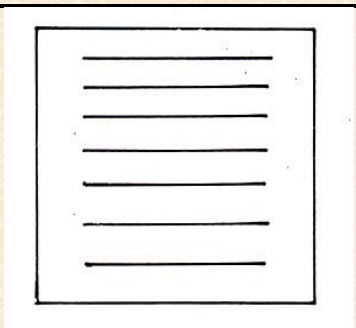
الجدول رقم (١): المصطلحات الزراعية المتداولة في المدينة المنورة في عهد الملك عبد العزيز –رحمه الله تعالى–

المصطلح	معناه
إبان الزرع	مواسم الزرع
الأحواض	وتعرف باسم «الأشراب»، وهي أحواض أرضية، مخصصة للزراعة، ومتوسط مساحتها (٣٥م٢)
الأرض الحرار	ذات الحجارة السوداء كحرار المدينة المنورة (حرة واقم، وحرة الوبرة، وحرة شوران)
الأرض الهبرة	الغنية بالرمال
أرض حائلة	مر عليها حول (سنة)
أشطة	هي كناية عن الحوض المستطيل، عرضه لا يزيد عن خطوتين
البياض	مرض فطري يصيب النبات
التحري في يباس الشجر	مراقبة الأغصان الجافة وقطعها
تحيل النخلة سنة	حالت النخلة: حملت عاماً ولم تحمل عاماً
الترجيب	رفع النبات عن الأرض بحامل والتنظيف حوله، وفي الشجر يرقد ويدفن ما حول الجذع
تطييب النخل	مداراته وخدمته ليكون له مظهر طيب
تعشير النخل	تأبيره وتلقيحه وكثرة سقيه
تقنيم الشجر	تقليم الشجر
جداد النخل	الانتهاء من قطف الثمار
جفاف جفره	جفاف بذاره
حياض الزرع	المربعات الأرضية المشكلة من التربة، والتي تغمر بالماء
الخصف	مُحركة، جمعُ خصفة، وهي قفة؛ أي: سلة كبيرة من الخوص يوضع فيها التمر
خصلات النخل	الخصلة التي ستحمل التمر لاحقاً. ويقال لها «الشمراخ».
الدبس	مرض سببه حشرة المن
دقيق الوبار	مادة الإخصاب التي بداخل الوبار وهي تشبه الطحين الناعم
الرمل السفساف	سف الشيء المسحوق، ويقصد بها (الرمل الناعم)
الرمل السَّهساه	أي الرمل الناعم الرطب

المصطلح	معناه
زراعة شهوية	زراعة صيفية
الزرعة الربعية	تكون مع نهاية الفصل الرابع (السرطان) وبداية الخامس (الأسد)
السانية	آلة لسحب الماء من الآبار تجرها الإبل أو البقر [انظر اللوحة رقم: (١)].
سرير العنب	عرائش العنب الحاملة للأغصان والعناقيد
سعد السعود	ماء يخرج من أغصان العنب بعد تجريحها، ويجمع في قوارير تعلق على الأغصان، وكان يُستخدم لعلاج أمراض الصدر
سقيه ثخين	السقي الثخين يكون في اليوم التالي بعد العفرة، وفيه كمية الماء كثيرة
سقيه ثليث	أي السقي بعد ثلاثة أيام من السقي الثخين، وتسقى المزروعات بشكل عادي
سقيه عفرة	السقي العفرة بعد الزرع مباشرة، وتعطى كمية من الماء بسيطة حتى تبتل البذرة
سماد الكداوي	سماد الحطب
السهية	التراب الناعم الممزوج ببعض الطين
الشرط من الفنون	العيدان الصغيرة التي تبزغ من الأغصان
الشري	النباتات الزاحفة كالقرع والبطيخ وغيرها
عطوس الثريا	أيام اشتداد الحر، ومدتها في المدينة لخمسة أيام
العقص	نبات له هيئة الخيوط، ذي لون أصفر، يلتف على نبات الملوخية عادة فيضره
فتر واحد	ما بَيْنَ طَرَف الإِبْهَام وَطَرَف السَّبَّابَة بالتَّفْرِيج الْمُعْتاد.
فصل وقوف النبات	أي السائل النباتي المغذي والصاعد من الجذور إلى الأوراق، ويعرف بالنسغ الناقص
فن الغلة	الغلة ساق النبات، وفن الغلة الغصن المتفرع عن الساق
الفنون من النبات	أغصان النبات
قلد الزرع	سقاه مرة كل أسبوع
كبس الأرض بالسهية	أي كبسها بالتراب الناعم الممزوج بالطين
كشحاً	متفرقاً
المجلاد	مصطلح يطلق على التمر الذي يُعَبَّأُ ويحفظ في لفائف من سعف النخيل المجدول كالحصيرة، أو في أكياس، أو في قرب من الجلد المعالج التي يُطلق عليها اسم «العكة»، وذلك من أجل الحفاظ على التمر لأطول مدة ممكنة وحفظه من التسوس
محل شماس	موضع مشمس
المساقاة	اتفاق بين صاحب الأرض المزروعة والفلاح ينص على رعاية الأخير للمزروعات بمقابل محدد من المحصول
المشاعيب	وتعرف باسم «الأثلام» ويقصد بها الحقول الزراعية الطولية، يقدر طولها ما بين (٧م) إلى (١٠م)

المصطلح	معناه
مشت عرق النخل والشجر	أي الماء المشبع بالغذاء والمتحرك داخل سيقان النبات من خلال الأنابيب الغربالية، حاملاً الغذاء إلى باقي أجزاء النبات، ويعرف بالنسغ الكامل
مطراقاً بالغة	جزء من جذع الشجرة يؤخذ من أوسطها، مقداره ذراع اليد، وتستخدم هذه الطريقة للاستعجال بالحصول على الثمار في سنة الغرس
المعاطر من النباتات	النباتات العطرية كالفل والورد والياسمين
منشار طرير	منشار حاد الأسنان
منشار طرير «سراق»	منشار حاد الأسنان بقبضة يُنشر به بيد واحدة، ومنه ما لا يكون عريضاً؛ ويسمى: سراق ضهر، ومنه دقيق السلاج جداً كبير الأسنان يُسمى: زوانة، وهناك نوع آخر يطلق عليه اسم: سراق التمساح
النخلة حقتت حيالها	عدم حملها للتمر
وبار النخل	«وبر ، وبار»، كلاهما بمعنى «حمل الشجرة». و«أبار النخل تلقيحها»، يُقال «أبر النخل وأبره». والمقصود هنا الطلع الذكر، والذي يشبه الكوز، ويحمل مادة الأخصاب على شكل حب منضود
وديِ النخل	جمع، مفردها «الوديَّة» أي صغار النخل (الفسائل)
يبقل في حياضه	أي: ينزع النبات من حوضه بعد بزوغ ساقه، سواء لنقله أم لتنظيف الحوض
يجرن	التجرين فصل الثمار عن التبن
يزرع بنتاً	أي تزرع الفسائل التي تظهر بجوار الشجرة الأم
يُسَرَّرُ له سريراً	أي تنصب للنبات ما يُعرف بالعريشة حتى يتسلق عليها ويتدلى من أعلاها
يَغل النبات	يصيبه شدة العطش
يُفَقَّر حوله	تفرك وتحرك التربة المحيطة بالشجرة
يهجر النبات	أي تركه حتى تجف أوراقه وتستخرج ثماره من الأرض

الملحق الثاني: ملحق الأشكال:

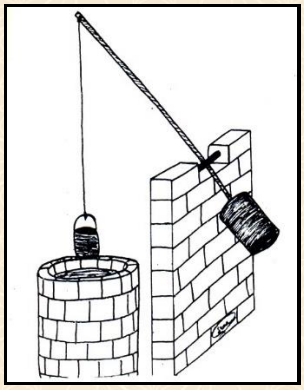


الشكل رقم (١): طريقة زرع البطاطس في حوض مربع، مقسم إلى سبعة عقوم متوازية، رسم الشيخ «الخربوتي».

نقلاً عن: [خربوتي، "الفلاحة المدنية"، ٣٢].

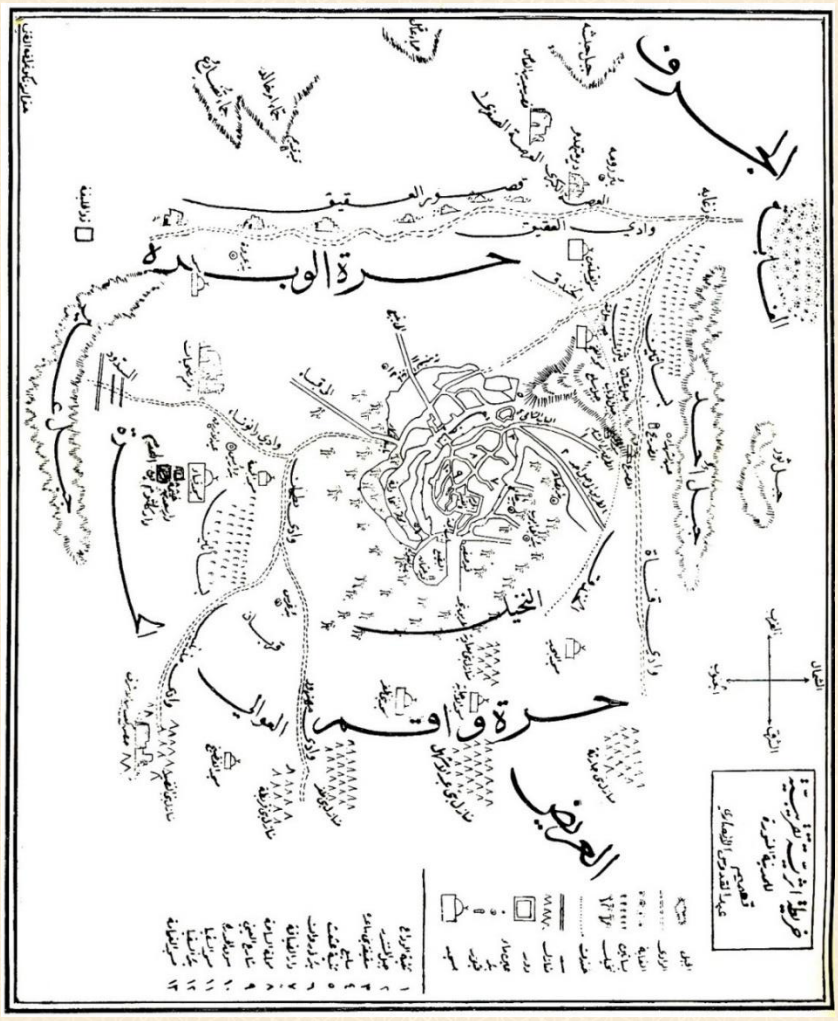
الشكل رقم (٢): عتلة صغيرة حادة.

نقلاً عن: [al- al-Zahrāwī, "ALBUCASIS DE CHIRURGIA",188].



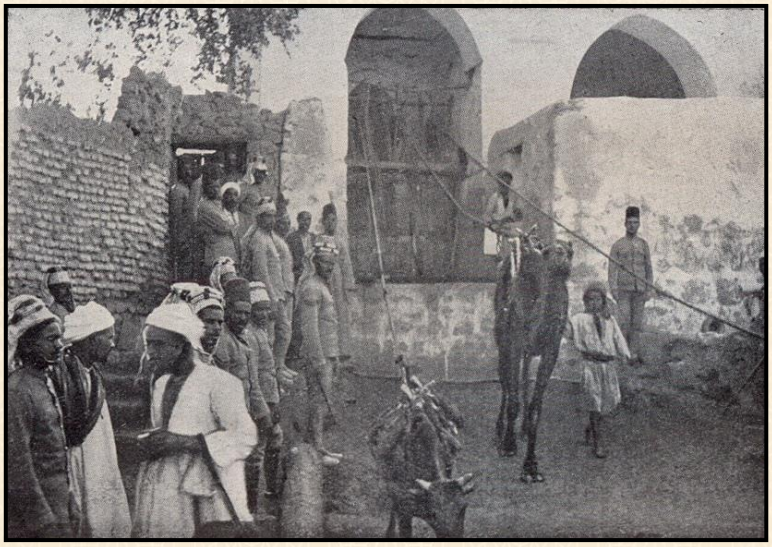
الشكل رقم (٣): «الغرغاز»، إحدى وسائل إخراج الماء من الآبار في الماضي.

نقلاً عن: [الخياري، "صور من الحياة الاجتماعية بالمدينة المنورة"، ١٣٤].



الشكل رقم (٤): خارطة للمدينة المنورة، تُظهر توزيع ومسميات الأحياء الرئيسة، ومسار الأودية المحيطة بها.
نقلاً عن: [الأنصاري، "آثار المدينة المنورة"، ٢٧٢].

الملحق الثالث: ملحق اللوحات:

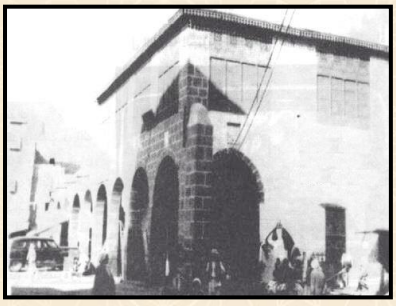


اللوحة رقم (١): بئر أريس «بئر الخاتم»، واستخراج الماء بواسطة «السواني».

نقلاً عن: [إبراهيم باشا رفعت، "مرآة الحرمين"، ١: ٣٩٩].

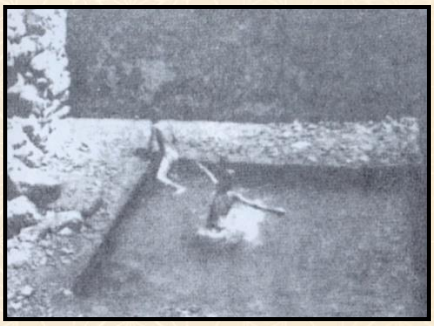
اللوحة رقم (٢): بئر غرس.

نقلاً عن: [عبدالغني، "تاريخ المدينة المصور"، ١٣٣].



اللوحة رقم (٣): مبنى «العين الزرقاء» في باب السلام، عند المسجد النبوي، كان إلى جواره منهل لسحب الماء.

نقلاً عن: [الخياري،"الحياة الاجتماعية بالمدينة"،٢٦].



اللوحة رقم (٤): بركة «عيون الشهداء».

نقلاً عن: [جلون، "الحرف والحرفين بالمدينة المنورة"،٢٧٧].

اللوحة رقم (٥): إحدى فتحات الدبول التي كانت بالقرب من وادي «العقيق» حيث تنحدر فيها بعض مياه الوادي لري بعض البساتين المجاورة.

نقلاً عن: [كعكي، "معالم المدينة"،١: ٥٨٨].

اللوحة رقم (٦): أحد الأسبلة التي كانت قائمة على وادي «العقيق».

نقلاً عن: [كعكي، "معالم المدينة"،١: ٥٨٨].

اللوحة رقم (٧): صورة جوية تظهر مسار وادي «قناة».

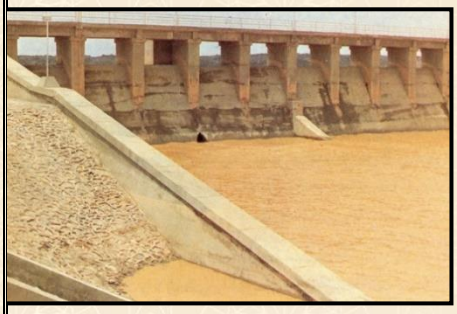
نقلاً عن: [كعكي، "معالم المدينة"،١: ٦٦١].

اللوحة رقم (٨): آثار سد معاوية، شرق المدينة على وادي «الخندق»، ظل مستخدماً حتى العصر العثماني.

نقلاً عن: [مجموعة مؤلفين، "آثار منطقة المدينة المنورة"، ١٥١].

اللوحة رقم (٩): آثار سد وادي «رانوناء»، يقع إلى الجنوب من «قباء»، قرب حي «الهجرة»، بُني في القرن الأول من الهجرة، وتوالت أعمال التجديد عليه، وكان آخرها في عام (١٢٨٩هـ/١٨٧٢م)، مما يؤكد استمرار استخدامه طوال تلك القرون.

نقلاً عن: [مجموعة مؤلفين، "آثار منطقة المدينة المنورة"، ١٥٥].



اللوحة رقم (١٠): سد «العاقول» على وادي «العقيق» أُمر بإنشائه في عهد الملك «عبدالعزيز آل سعود»– رحمه الله تعالى–، سنة (١٣٧١هـ/١٩٥١م).

نقلاً عن: [البليهشي، "هذه بلادنا المدينة المنورة"، ١١٣].

اللوحة رقم (١١): «الخرزات» التي تعلو مجرى قناة مياه «العين الزرقاء» في «قباء».

نقلاً عن: [الملقي، "المدينة المنورة صور من الماضي"، ٥٢].

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة
ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

Journal of Islamic University

for Educational and Social Sciences

Refereed Periodic Scientific Journal