مجلة الجامعة الإسلامية

للعلوم التربوية والاجتماعية

مجلة علمية دورية محكمة

العدد السابع - الجزء الأول

صفر 1443 هـ - سبتمبر 2021 م

معلومات الإيداع في مكتبة الملك فهد الوطنية

النسخةالورقية :

رقم الإيداع: 1441/7131

تاريخ الإيداع: 1441/06/18

رقم ردمد : 1658-8509

النسخة الإلكترونية :

رقم الإيداع: 1441/7129

تاريخ الإيداع: 1441/06/18

رقم ردمد : 1658-8495

الموقع الإلكتروني للمجلة :

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

البريد الإلكتروني للمجلة :

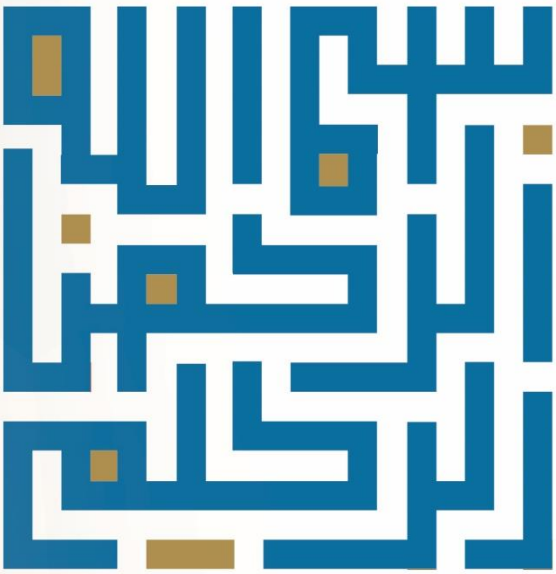
ترسل البحوث باسم رئيس تحرير المجلة

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

الهيئة الاستشارية :

معالـي أ.د : محمد بن عبدالله آل ناجي

مدير جامعة حفر الباطن سابقاً

معالي أ.د : سـعيد بن عمر آل عمر

مدير جامعة الحدود الشمالية

معالي د : حسـام بن عبدالوهاب زمان

رئيس هيئة تقويم التعليم والتدريب سـابقاً

أ. د : سـليمان بن محمد البلوشي

عميد كلية التربية بجامعة السـلطان قابوس سابقاً

أ. د : خالـد بن حامد الحازمي

أسـتاذ التربية الإسلامية بالجامعة الإسلامية سابقاً

أ. د : سـعيد بن فالح المغامسي

أستاذ الإدارة التربوية بالجامعة الإسلامية

أ. د : عبداللـه بن ناصر الوليعي

أسـتاذ الجغرافيا بجامعة الملك سعود

هيئة التحرير :

رئيس التحرير :

أ.د : عبـد الرحمن بن علي الجهني

أسـتاذ أصول التربية بالجامعة الإسلامية

أعضاء التحرير :

معالي أ.د : راتب بن سـلامة السعود

وزير التعليم العالي الأردني سابقا
وأسـتاذ السياسات والقيادة التربوية بالجامعة الأردنية

أ.د : إبراهيم بن عبدالرافع السـمدوني

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

أ.د : بندر بن عبدالله الشـريف

أسـتاذ علم النفس بالجامعة الاسلامية

أ.د : عبدالرحمن بن يوسـف شاهين

أسـتاذ المناهج وطرق التدريس بالجامعة الاسلامية

أ.د : عبدالعزيز بن سـليمان السلومي

أسـتاذ التاريخ الإسلامي بالجامعة الاسلامية

أ.د : عبداللـه بن علي التمام

أستاذ الإدارة التربوية بالجامعة الاسلامية

أ.د : محمـد بن إبراهيم الدغيري

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

د : رجـاء بن عتيق المعيلي الحربي

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

سكرتير التحرير :

أ. مجتبى الصادق المنا

الإخراج والتنفيذ الفني :

م. محمد حسن الشريف

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

فهرس المحتويات : ❋

م	عنوان البحث	الصفحة
1	استراتيجية خريطة القصة وأثرها في تنمية الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها بمعهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة د. أنس بن حسين بن أحمد آل علي	1
2	درجة إسهام العوامل الخمس الكبرى للشخصية في التنبؤ بالتنمر صورة الضحية والمتنمر لدى طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة الباحة د سعيد بن أحمد سعيد آل شويل	32
3	فاعلية تصميم كتاب تفاعلي في تنمية مهارات التعلم والإبداع في ضوء التعلم القائم على المشروع أ.د. ليلى سعيد الجهني / د. تغريد عبد الفتاح الرحيلي	84
4	نمط (د) في الشخصية لدى عينة اكلينيكية من مرضى الرهاب الاجتماعي وعينة غير اكلينيكية: دراسة ارتباطية ومقارنة د عبد المريد عبد الجابر قاسم العبدلي / د. إبراهيم بن عبدالجليل يماني	132
5	مستوى إدراك طلبة الجامعات لمفهوم الأمية الحضارية والرقمية والوجدانية: (جامعة الملك سعود أنموذجًا) د. عبدالرحمن عبدالعزيز الشعيبي / أ. صهيب صالح معمار أ. عبدالحليم علي الشهري / أ. أحمد عبدالعزيز السنيدي	178
6	فاعلية التعليم عن بعد في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلاب الموهوبين في مدرسة الرواد الثانوية بالجبيل الصناعية أ. مشعل بن سعد السليمي الحربي	216
7	واقع إدارة الضغوط المهنية لدى القيادات النسائية بمديرية التربية والتعليم بالدقهلية وأساليب مواجهتها (دراسة ميدانية) د. المتولي إسماعيل بدير	248
8	مؤشرات الصدق والثبات لنسخة معربة من مقياس التوجه نحو المعتقدات الصحية في البيئة السعودية د. يحيى مبارك خطاطبة / د. ظافر بن محمد القحطاني	312
9	شرح التباين في مدى تطور أعضاء هيئة التدريس عبر مستويات البديهة الوظيفية والاستعدادية للمشاركة في التعليم عن بعد: دراسة تطبيقية سعودية د. سامي بن غزاي السلمي / أ.موضي عزيز البلوي	360
10	مدرسة بني عمرو الابتدائية ، دراسة تاريخية حضارية (1403-1373هـ/ 1982-1953م) د. منصور بن معاضه بن سعد الكريمي	378

❋ ترتيب الأبحاث حسب تاريخ ورودها للمجلة مع مراعاة تنوع التخصصات

استراتيجية خريطة القصة وأثرها في تنمية الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها بمعهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

إعداد

د. أنس بن حسين بن أحمد آل علي
أستاذ مساعد بمعهد تعليم اللغة العربية
بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

DOI: 10.36046/2162-000-007-001

المستخلص

هدف البحث إلى التعرف على مهارات الفهم القرائي المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها المستوى المتوسّط، وإلى تعرف أثر استخدام استراتيجية خريطة القصة في تنمية الفهم القرائي لطلاب معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، واستخدم البحث المنهج شبه التجريبي، وتكوّنت عينة البحث من (٢٠) طالبًا، وقد تم إعداد استبانة واختبار قياس للفهم القرائي لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها المستوى المتوسّط، وتوصل البحث إلى قائمة محكّمة بمهارات الفهم القرائي المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها المستوى المتوسّط، وقد تكونت القائمة من أربع مهارات رئيسة، وإحدى عشرة مهارة فرعية، وتوصل إلى كتاب طالب لاستراتيجية خريطة القصة قد يساهم في تنمية الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها. كما بينت النتائج وجود فاعلية وأثر واضح من خلال التحليل الإحصائي لنتائج اختبار مهارات الفهم القرائي لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها المستوى المتوسط في التطبيق البعدي، كما توصّل البحث إلى توصيات منها: العناية باستخدام الوسائل والتقنيات والاستراتيجيات الحديثة خاصة حين تنمية مهارات الفهم القرائي لدى المتعلمين، عقد دورات تدريبية على استراتيجية خريطة القصة في تنمية الفهم القرائي.

الكلمات المفتاحية: استراتيجية، خريطة القصة، الفهم القرائي، متعلمي العربية الناطقين بلغات أخرى.

المقدمة

إن اللغة في قواعدها تعد نظاماً محكماً صـــعب الإتقان، فتعلمها وتعلم مهارتها يحتاج إلى مجموعة من التجارب والممارسـات التي تعد ذات أهمية في إتقانها، ومن مهاراتها القراءة فهي الطريق الأمثل لنقل المعارف واكتسـابها، وهي الوسـيلة الناجحة في نقل الأفكار، وأداة مؤثرة في تشـكيل شخصية الفرد، كما أنها أداة للتفوق التعليمي. (البجة، ٢٠٠٥، ص٦٥)

وهي أداة ضرورية في اكتساب المعاني والجمل بفهم المقروء، وتعتبر من أهم دواعي التفكير.

وتعلم فهم المقروء يجعل اللغة العربية سهلة التذوق جميلة المحتوى، يؤدي إلى تحقيق التواصل، من خلال نقل المعنى المقصود، فيسهل فهمه.

ويعدّ نقل المعنى المقصـود هو اللبنة الأسـاسـية لفهم النص ودراسـته، كما أنه يعتبر ركنًا أساسيًا في اكتساب اللغة واستخدامها بشكل سليم، وتعلمه من أهم الأهداف التي ينبغي التأكيد عليها في العملية التعليمية.

وتكمن أهمية الفهم القرائي في أنّه يعمل على فهم الجمل بشكل صحيح، مما يساعد على فهم المحتوى والنص، وتجنب الأخطاء، ويسـاعد المتعلمين في زيادة ثروتهم اللغوية واللفظية، ويحافظ على سلامة تعبيرهم الإبداعي والكتابي والتذوقي.

وتعلم فهم المقروء من الجوانب التعليمية التي يجب الاهتمام بها؛ لأنها تقوم على إحداث نوع من التكامل والربط بين النصـــوص المختلفة، فتعلمها له مبررات كثيرة من أهمها تعميق فهم المتعلمين لبنيـة النص العربي، وللمحـافظـة على فهم النص أو المحتوى، كـان لزامـاً توظيف اسـتراتيجيات حديثة من شـأنها أن تقوي الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، ومنها اسـتراتيجية خريطة القصـة؛ والتي تسـهّل على المتعلّم فهم المقروء بشـكل صـحيح، كما يذكر (Mendiola, 2013, P6) عن اســـتراتيجية خريطة القصّـــة أنها تمكّن المتعلمين من تخزين المعلومات في مخططهم الشخصي بكفاءة أكثر، ويسهل استدعاء عناصر القصة بشكل أكثر اكتمالاً وبدقة، مما تسـهّل على المتعلمين احتواء المقروء وفهمهم الكامل للنص، وتحليل عناصـره بطريقة ماتعة وسـهلة من خلال استجماع المعلومات وكتابتها في مكونات خريطة القصة.

مشكلة البحث:

تتمثل مشكلة البحث في الصعوبة التي يواجهها متعلمو اللغة العربية الناطقين بغيرها في الفهم القرائي، ومن أبرز المشكلات في استيعاب وفهم القراءة خلوّ الكتاب التعليمي من مصاحبات توضيحية كالصور أو الرسومات، وخلوّه من بعض الأنشطة الإثرائية والمحفزة لفهم النص؛ مما أدّى إلى صعوبة فهم المتعلم للنص المقروء، وقد لمس الباحث الصعوبة التي يواجهها متعلمو اللغة العربية الناطقين بغيرها من خلال خبرته في مجال تدريسه لهم، فقد لاحظ أنهم يجدون صعوبة في فهم أحداث القصة، وعدم استمتاعهم بالنص المقروء؛ لذلك بعد الاطّلاع والبحث في الأبحاث والدراسات التي تحدّثت عن طريقة سهلة وميسّرة للوصول بالطالب إلى فهم المقروء وبشكل جيد، وعن استراتيجية خريطة القصّة وسهولة استخدامها وفاعليتها في تنمية المهارات، كدراسة (بو فاتح، ٢٠١٦م)، ودراسة (قحوف، ٢٠١٦م)، ودراسة (العنزي، ٢٠١٥)، ودراسة (علان، ٢٠١٩م).

لذا سعى هذا البحث إلى التعرّف عن أثر استراتيجية خريطة القصة في تنمية الفهم القرائي لدى متعلّمي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

أسئلة البحث:

سعى البحث إلى الإجابة عن السؤال الآتي:

١-ما مهارات الفهم القرائي المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها المستوى المتوسّط؟.

٢-ما أثر استخدام استراتيجية خريطة القصة في تنمية الفهم القرائي لطلاب المستوى المتوسّط بمعهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة؟.

أهداف البحث:

١-التعرف على مهارات الفهم القرائي المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها المستوى المتوسّط؟

٢-التعرف على أثر استخدام نموذج التعلّم التوليدي في تنمية المفاهيم النحويّة لطلاب المستوى المتوسّط بمعهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

الإضافة التي سيقدّمها الباحث في هذا البحث تكمن في:

١-المساهمة في معرفة أثر استخدام خريطة القصة في تنمية الفهم القرائي لدى طلاب المستوى المتوسّط بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

٢-مساعدة المعلمين في طريقة استخدام خريطة القصة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

٣-مساعدة متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في تنمية الفهم القرائي لديهم.

٤-مساعدة واضعي المناهج، والقائمين عليها، في تطويرها وفقاً لخريطة القصة.

٥-يمكن أن تفيد نتائج الدراسة المسؤولين عن برامج إعداد المعلمين في كليات التربية ومعاهد تعليم اللغة العربية، بتزويد معلمي اللغة العربية بالاستراتيجيات الحديثة.

٦-توجيه نظر القائمين على تدريس غير الناطقين بالعربية إلى ضرورة الاهتمام بتعليم المتعلمين كيف يفكرون في المشكلات التي تواجههم أثناء تعلم اللغة ومحاولة التغلب عليها، وخصوصاً في الفهم القرائي، وتنميته لديهم.

منهج البحث:

نظرًا لطبيعة البحث الحالي وما تضمنه من مشكلة وأسئلة وأهداف، وما تناوله من موضوع يتناول النظر في أثر استخدام استراتيجية خريطة القصة في تنمية الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، فقد استخدم الباحث المنهج شبه

التجريبي؛ لأنه يدرس العلاقة بين متغيرين على ما هما عليه في الواقع دون أن يتحكم في المتغيرات (النوايسة، ٢٠١٥م، ص٥٥).

حدود البحث:

الحدود الموضوعية: تقتصر الحدود الموضوعية لهذا البحث على استراتيجية خريطة القصة في تنمية الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

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

الحدود الزمانية: طبّق البحث في العام الجامعي: ١٤٤١هـ.

الحدود البشرية: طلاب المستوى المتوسط بمعهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، والبالغ عددهم (٤٦) طالباً وفق الإحصاءات الرسمية لشؤون الطلاب بالمعهد.

مصطلحات البحث:

- **خريطة القصة:**

عرّفت خريطة القصة بأنها: استراتيجية تستخدم لتقديم طريقة العلاج الأساسية والعناصر الأساسية للقصة، فهي عبارة عن عرض رسومي لبنية القصة وأجزائها. (Daqi, 2000, p11)

ويعرفها الباحث إجرائياً: عبارة عن مجموعة من الأشكال والرسومات المتعلقة بفهم النص وكتابة وسرد عناصرها، لتُعطي المتعلم فكرة كاملة عن النص مما تجعل متعلم اللغة العربية الناطق بغيرها يُعمل تفكيره ويفهم النص بشكل جيد وممتع.

- **التنمية:**

عرّفت التنمية بأنها: رفع مستوى أداء المتعلمين في مواقف تعليمية مختلفة. (شحاته والنجار، ٢٠٠٣م، ص١٥٧)

ويعرّفها الباحث إجرائياً بأنها: ارتقاء قدرة متعلم اللغة العربية الناطق بغيرها بمستوى تنمية فهم المقروء، بحيث يظهر أثر تلك التنمية في ارتفاع مستوى أدائهم باستخدام استراتيجية خريطة القصة.

- **الفهم القرائي:**

يعرّف بأنه: عمليّات عقلية معرفية متكاملة، تعتمد على الخبرات السابقة، وتصل بالقارئ إلى المعاني التي يحتويها النص، يقوم فيها بالربط بين الكلمات والجمل ثم الفقرات ثم يقوم بالتفسير والتحليل والنقد والتقويم، حتى يتمكن من التفاعل مع بناء النص. (حجاج، ٢٠١٥م، ص٢٧٨)

ويعرفه الباحث إجرائياً: نشاط عقلي، يساعد متعلم اللغة العربية الناطق بغيرها إلى الوصول إلى المعنى الحقيقي للجمل والكلمات، فيتفاعل مع النص بشكل إيجابي.

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولًا: استراتيجية خريطة القصة:

مفهومها:

ويقصد بمفهوم استراتيجية خريطة القصة بأنها: استراتيجية تستخدم الرسومات المنظمة المساعدة للطلاب على تعلم عناصر القصة عن طريق تعريفهم بموضوع القصة، وشخصياتها، وحبكة القصة أو العقدة الفنية، والمشكلات والحلول المقترحة بغرض تحقيق الغاية أو الفكرة التي يسعى إليها القاص، وعلى الطلاب القراءة بتمعن وتأن وتأمل لمعرفة التفاصيل التي تدور حولها أحداث القصة، وعلى الرغم من وجود أنواع مختلفة من الخرائط القصصية ذات الرسوم المنظمة إلا أنها جميعاً تركز على بداية القصة ووسطها ونهايتها. (Gardill & Asha، ١٩٩٩م)

مميزات استراتيجية خريطة القصة:

يذكر Mendiola بعض مزايا استراتيجية خريطة القصة هي:

١. أن استراتيجية خريطة القصة تعدّ وسيلة فعالة للغاية، وعملية لمساعدة الطلاب تنظيم محتوى القصة بشكل متماسك.

٢. استراتيجية فعالة للطلاب المتفوقين، وذوي التحصيل المنخفض فهي تحسّن من فهم المواد التي تفوق مستويات تعليمهم.

٣. يصبح المعلمون أكثر انخراطاً في التفكير في هيكل القصة التي يجب عليهم تعليمها، وكيف يرتبط كل جزء من القصة ببعضه.

٤. تساعد استراتيجية خريطة القصة وبشكل واضح وملموس في تصور القصة.

٥. يمكن للمتعلمين بسهولة أكبر رؤية كيف تتشابك أجزاء القصة، ومعرفة ذلك إذا طبّقت هذه الاستراتيجية عليهم باستمرار فسيتوقعون ما قد يحدث بعد ذلك في أي قصة أخرى يقرؤونها.

٦. تمكّن المتعلمين من تخزين المعلومات في مخططهم الشخصي بكفاءة أكثر، ويسهل استدعاء عناصر القصة بشكل أكثر اكتمالاً وبدقة. (Mendiola, 2013, P6)

ويرى الباحث إضافة إلى ما سبق من مميزات أن استراتيجية خريطة القصة:

١-استراتيجية سهلة مشوقة للمتعلمين تضفي نوعا من التشويق.

٢-تضمن فهم المتعلمين لما يقرؤونه، وتحقق الهدف المرجو من فهمهم المقروء وبشكل جيد.

٣-تعزّز مهارتي التحليل والفهم لدى المتعلمين.

٤-تساعد المتعلمين على تنظيم المعلومات والأفكار.

٥-يمكن استخدامها للعمل الفردي والثنائي والجماعي.

مكونات القصة:

يرى أغلب التربويين أن القصة ينبغي أن يتوافر فيها مجموعة من العناصر التي يستند إليها كاتب القصة ليقيم البناء الفني وبناء المحتوى ولتكون كاملة الأركان:

١-الحدث: هو موضوع القصة التي تتجسد من خلالها الرؤية.

٢-الشخصيات: ويقصد بهم الأفراد الذين تدور حولهم حوادث القصة.

٣-البيئة: ويقصد بها زمان القصة ومكانها وجوها الذي تحدث فيه الأحداث.

٤-العقدة الفنية أو حبكة القصة: وهي ترتيب مجرى القصة حسب تتابع الأحداث فيها إلى أن تصل إلى الذروة.

٥-الأسلوب: وهو التقنية الفنية أو الطريقة التي يصور من خلالها الكاتب الحدث أو الحالة في قصته.

٦-الغاية أو الفكرة: لكل قصة جيدة غاية يسعى القاص إلى تحقيقها، وهي رؤية الكاتب للحياة وفلسفته في الإنسان والمجتمع، بأسلوب فني غير مباشر من خلال تفاعل أحداث القصة وسير حوادثها، ونمو شخصياتها. (الكافي، ٢٠٠٤م)

عناصر خريطة القصة:

تتكون خريطة القصة من عناصر أساسية هي:

١-المشهد: متى وأين تحدث القصة.

٢-الشخصيات: لاعبو الأدوار في القصة.

٣-المشكلة والصراع: الموضوع الذي تتمركز حوله القصة.

٤-الأحداث: مجريات القصة.

٥-الهدف: فكرة القصة الرئيسية.

٦-النتائج: النقطة الختامية التي وصلت لها القصة. (Idol, 1987، p196-205)

طريقة التدريس باستخدام استراتيجية خريطة القصة:

هناك بعض الطرق التي يمكن اتباعها في التدريس وفق خريطة القصة:

١) يرحب المعلم بالمتعلمين ويبدأ بطرح سؤال تحفيزي للمتعلمين بعنوان قصة اليوم، ثم يجعل المتعلمين يقرؤون القصة الجديدة بصمت، وذلك عبر الوسائط المتعددة والمتاحة.

٢) بعد أن يقرأ المتعلمون القصة بصمت، يُنظم المعلم طلابه على شكل مجموعات، وكل متعلم تكون لديه نسخة ورقية من خريطة القصة وذلك بمساعدة المعلم، ثم يكمل الطلاب خرائط القصة سوياً.

٣) بعد الانتهاء من خريطة القصة، يجيب المتعلمون على الأسئلة التي تقيس مدى فهم المتعلمين للقصة بشكل مستقل.

٤) عند الانتهاء من الإجابة عن الأسئلة، يعيد المعلم تنظيم متعلميه على شكل مجموعات حتى يتمكنوا من مشاركة خرائط قصصهم وتصحيحها، ويشاركهم المعلم.

-ثانيًا: فهم المقروء:

مفهوم فهم المقروء:

يقصد بفهم المقروء ما يحدث من تفاعل عميق يحدث بين القارئ والنص في إيجاد حقيقة ما يقصده الكاتب من النص. وتعدّ مهارة الفهم من أهم الركائز والأساسيات في عملية القراءة، وهو أهمّ مهارة من مهاراتها، ولا يعدّ المتعلم قارئاً إلا إذا فهم ما يقرأ. (مدكور، ١٩٨٤م، ص١١١)

أهمية فهم المقروء:

يعدّ فهم المقروء هو أساس القراءة وركيزتها، لذا من أهمية فهم المقروء:

١-الاستفادة من المقروء بصورة كاملة.

٢-السيطرة على فنون اللغة ومهاراتها.

٣-استنتاج الأدلة والبراهين من خلال إدراك العلاقات.

٤-التفوق الدراسي في جميع المجالات. (أحمد، ٢٠١١م، ٢٢١).

ويرى الباحث إضافة إلى ما ذكر آنفا أن مهارة فهم المقروء تجعل المتعلم:

١-يفهم المعاني المتعددة للكلمة الواحدة.

٢-يربط بين الكلام والجمل في النص.

٣-تكوّن لديه حصيلة لغوية من المفردات.

٤-فهمه أوسع وأشمل.

٥-ذا ملكة في القراءة السريعة مع الفهم.

٦-يحتوي النص المقروء، ومراد كاتبه منه.

مستويات الفهم القرائي:

أورد (الناقة وحافظ، ٢٠٠٢م، ص٢١٥-٢١٨) تصنيفًا لمستويات الفهم القرائي:

أولًا: مستوى الفهم المباشر.

ثانيًا: مستوى الفهم الاستنتاجي.

ثالثًا: مستوى الفهم النقدي.

رابعًا: مستوى الفهم التذوقي.

خامسًا: مستوى الفهم الإبداعي.

أسس الفهم القرائي:

هناك عدة أسس للفهم القرائي والتي ينبغي على المعلم أن يرشد المتعلم إليها للفهم القرائي لديه بشكل جيد، منها:

١-تحديد جوانب الفهم المهمة.

٢-تركيز الانتباه على الفكرة الرئيسة أكثر من التركيز على الأفكار الثانوية.

٣-مراقبة النشاطات القائمة؛ لتحديد ما إذا كان الهدف يحدث.

٤-اتخاذ الإجراء المناسب عندما يتم ملاحظة قصور في عملية الفهم. (سلطانة، ٢٠٠٦م، ص٣٤)

شروط تنمية مهارات الفهم القرائي:

لكي يكون الفهم القرائي لدى المتعلم أدعى إلى الفهم الجيد، واحتوائه لكل المهارات التي تجعله يفهم معظم ما يقرؤه، لا بد من توافر هذه الشروط كما يوضّح ذلك (الشهراني، ٢٠١١م، ص٢٥):

١-ارتباط الفهم القرائي بالأداء المطلوب وصول الطلاب إليه في كل مهارة.

٢-توظيف الفهم القرائي بشكل يتناسب مع طبيعة كل مهارة من جهة، وطبيعة مرحلة النمو اللغوي لدى الطلاب في تلك المرحلة.

٣-قيام الفهم القرائي على فلسفة تربوية تحدد دور المعلم والطالب في الموقف التدريسي.

٤-مزج الفهم القرائي بشخصية المعلم وخبراته السابقة.

علاقة استراتيجية خريطة القصة بفهم المقروء:

تستخدم استراتيجية خريطة القصة أثناء القراءة وبعدها، ومع الطلاب منفردين وجماعات، ومع صفّ دراسيّ كامل، كما أنها تطوّر استيعاب الطالب لما يقرؤه، وتوفّر طريقة للتفكير في محاولته لتحديد عناصر القصّة، وتساعد الطلاب ذوي المهارات المتفاوتة بتنظيم المعلومات والأفكار بطريقة فعّالة، وتستخدم خريطة القصة على جميع النصوص القرائية القصصية وغير القصصية؛ لمساهمة مكوّناتها بشكل مباشر في كتابة النصّ وتفنيده، فتجعل المتعلم يحتوي النص كاملًا ويفهمه بشكل سلس ومبسّط.

الدراسات السابقة

أولًا: الدراسات المتعلّقة باستراتيجية خريطة القصة:

دراسة العنزي (٢٠١٥)، والتي هدفت إلى معرفة أثر استراتيجية خريطة القصة في تحسين مهارات كتابة القصة القصيرة لدى طلاب الصف الأول المتوسط في المملكة العربية السعودية، وقد استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي لمجموعتين تجريبية وضابطة، وقد اختيرت عينة الدراسة بالطريقة المتيسرة من طلاب الصف الأول متوسط في مدرسة النعمان بن مقرن، بلغ عدد أفراد الدراسة (٣٨) طالباً، بواقع (١٨) طالباً في المجموعة التجريبية درسوا باستخدام استراتيجية خريطة القصة، و(٢٠) طالباً في المجموعة الضابطة درسوا باستخدام الطريقة الاعتيادية، ولتحقيق هدف الدراسة أعد الباحث اختباراً في كتابة القصة القصيرة، كما تم إعداد قائمة بمهارات كتابة القصة

القصيرة تضمنت ست مهارات أساسية. خضعت مجموعتا الدراسة لاختبار قبلي وبعدي في كتابة القصة القصيرة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود أثر دال إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية (a=٠,٠٥) لاستخدام استراتيجية خريطة القصة في تحسين كل مهارة من مهارات كتابة القصة القصيرة الست والمهارات مجتمعة.

دراسة Putry (٢٠١٧)، والتي هدفت إلى استكشاف تنفيذ استراتيجية رسم خرائط القصة لزيادة اتجاه الطلاب نحو القراءة لدى طلاب الصف الثاني الثانوي، كانت هذه الدراسة بحثًا عمليًا، واستخدمت الدراسة المنهج التحليلي الوصفي، وعينة الدراسة (٢٥) طالبًا من طلاب المرحلة الثانية ثانوي، ولتحقيق هدف الدراسة أعدّ الباحث اختباراً تمهيدياً واختباراً حقيقياً وملاحظة واستبانات، وقد أظهرت نتيجة هذه الدراسة أن الطلاب الذين حققوا الهدف الأدنى من الدرجات كانوا (٨٨٪) في الدورة الثانية، وأظهرت نتائج الملاحظة أن (٨٤٪) من الطلاب انخرطوا بنشاط في صف القراءة بعد تنفيذ استراتيجية رسم الخرائط، وهذا يشير إلى أن تنفيذ استراتيجية رسم خرائط القصة في القراءة يساعد الطلاب على تحسين إنجازهم في زيادة اتجاه الطلاب نحو القراءة.

ثانيا: الدراسات المتعلّقة بالفهم القرائي:

الدراسة الأولى: دراسة قربوع ونواني (٢٠١٩)، والتي هدفت الدراسة إلى تبيان دور استراتيجيات عملية التذكر في تحسين مهارة فهم المقروء لدى الأطفال ذوي صعوبات في الفهم القرائي، وذلك من خلال تصميم واقتراح برنامج تدريبي وفق المقاربة النظرية لمعالجة المعلومات، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي، وطبّقت الدراسة على عينة من طلاب السنة الرابعة الابتدائي لا يعانون من تدن في مستوى الذكاء وكلهم يعانون من صعوبات في الفهم القرائي، ولتحقيق هدف الدراسة أعد الباحث مجموعة من الأدوات والمتمثلة في اختبار الذكاء (اختبار رسم الرجل) والذي يعد كأداة معيارية لضبط العينة، واختبار الفهم القرائي المستعمل في صميم الدراسة والمصمم من طرف الباحثة قصد الكشف عن صعوبات الفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الرابعة

ابتدائي، وقد أظهرت نتيجة هذه الدراسة تحسن مهارة فهم المقروء لدى عينة البحث من خلال الدور الفعال لاستراتيجية التسميع واستراتيجية إدراك التفاصيل.

دراسة العبد العالي والرشيدي (٢٠١٧) والتي هدفت إلى تحديد مهارات الفهم القرائي في تدريبات النصوص القرائية، وقياس درجة توافر هذه المهارات المتعلقة بالمستويات التالية: (الحرفي، والاستنتاجي، والناقد، والتذوقي، والإبداعي) في هذه التدريبات، ولتحقيق هذا الهدف، تم اتباع المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (٥٥) تدريباً قرائياً تضمنها كتاب (flying high)، ولتحقيق هدف الدراسة تم تصميم قائمة مبدئية بمهارات الفهم القرائي وبطاقة لتحليل المحتوى، وتم التأكد من صدقهما وثباتهما، واحتوت قائمة مهارات الفهم القرائي في صورتها النهائية على (٢٥) مهارة، وأظهرت نتائج الدراسة: أن مهارات الفهم القرائي حصلت على نسب غير متوازنة في تدريبات النصوص القرائية، حيث نالت مهارات المستوى الفهم الحرفي أعلى نسبة توافر بلغت (٥٩,٧ %)، بينما افتقرت التدريبات لجميع المهارات المتعلقة بمستوى الفهم التذوقي، كما أوعيت المهارات الباقية بنسب ضعيفة حيث بلغت مهارات المستوى الاستنتاجي (٢٥,٢%)، وبلغت مهارات المستوى الناقد (١١,٨ %)، وبلغت مهارات المستوى الإبداعي (٣,٤%)، في ضوء ما أسفر عنه البحث من نتائج تم تقديم تصور مقترح لتدريبات النصوص القرائية يسهم في علاج نواحي القصور.

التعليق على الدراسات السابقة:

أولًا: ما اتفقت به الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة:

اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة العنزي (٢٠١٥م) ودراسة قربوع ونواني (٢٠١٩) في استخدام المنهج شبه التجريبي، كما اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة العنزي (٢٠١٥)، ودراسة Putry (٢٠١٧)، ودراسة قربوع ونواني (٢٠١٩) في استخدام اختبار قياس، وبناء قائمة مهارات كأدوات للدراسة.

ثانيًا: ما اختلفت به الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة:

اختلفت الدراسة الحالية عن دراسة العبد العالي والرشيدي (٢٠١٧)، ودراسة Putry (٢٠١٧)، ودراسة قربوع ونواني (٢٠١٩) في استخدام المنهج شبه التجريبي؛ حيث استخدمت الدراسة الحالية المنهج شبه التجريبي، في حين استخدمت تلك الدراسات المنهج الوصفي التحليلي، واختلفت الدراسة الحالية عن جميع الدراسات السابقة في تحديد متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها كمجتمع للبحث، واختلفت الدراسة الحالية عن جميع الدراسات السابقة في بناء قائمة محكّمة في الفهم القرائي والمناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها (المستوى المتوسّط)، كما اختلفت الدراسة الحالية عن جميع الدراسات السابقة في تنمية الفهم القرائي لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها (المستوى المتوسّط)، كما اختلفت هذه الدراسة عن جميع الدراسات السابقة في استخدام استراتيجية خريطة القصة في تنمية الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

ثالثًا: ما تضيفه الدراسة الحالية على الدراسات السابقة:

بناء على ما سبق من استعراض للدراسات السابقة يرى الباحث أن الدراسة الحالية امتازت عن غيرها فيما يأتي:

١-بيان أثر استخدام استراتيجية خريطة القصة في تنمية الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها (المستوى المتوسّط).

٢-تطبيق استراتيجية خريطة القصة لمتعلمي اللغة العربية من غير الناطقين بها.

٣-بناء قائمة محكّمة لمهارات الفهم القرائي لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها المستوى المتوسّط.

مدى استفادة الباحث من الدراسات السابقة:

- بناء الإطار النظري للدراسة. - بناء أدوات الدراسة.
- بناء قائمة محكّمة لمهارات الفهم القرائي لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها المستوى المتوسّط.
- تفسير النتائج التي توصلت إليها الدراسة مع نتائج الدراسات السابقة.

إجراءات البحث

أولًا: منهج البحث.

نظراً لطبيعة البحث الحالي وما تضمنه من مشكلة وأسئلة وأهداف، وما تناوله من موضوع يتناول النظر في أثر استخدام استراتيجية خريطة القصة في تنمية الفهم القرائي لدى طلاب المستوى المتوسّط بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، فقد استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي.

ثانيًا: مجتمع البحث:

تكوَّن مجتمع البحث الحالي من جميع طلاب المستوى المتوسط لمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية في المدينة المنورة، للعام ١٤٤١هـ، والبالغ عددهم (٤٦) طالباً وفق الإحصاءات الرسمية لشؤون الطلاب بالمعهد.

ثالثًا: عينة البحث.

قام الباحث باختيار عينة مختارة من مجتمع البحث ليبلغ عددهم (٢٠) طالباً للعينة التجريبية طبّق عليهم استراتيجية خريطة القصة؛ وذلك للوصول إلى نتائج البحث.

رابعًا: أدوات البحث.

الأداة الأولى: استبانة مهارات الفهم القرائي المناسبة لطلاب المستوى المتوسّط بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة:

تم إعداد هذه الاستبانة في صورتها الأولية لغرض التحكيم، وتكونت من (٥) مهارات رئيسة، و(١٣) مهارة فرعية، وقد أخذ الباحث بآراء المحكّمين من حيث:

١-دقة المهارات لغويًا وعلميًا.

٢-انتماء مؤشر الأداء للمهارة.

٣-حذف المهارات غير المناسبة.

٤-إضافة مهارة مناسبة.

وتكونت الاستبانة في صورتها النهائية بعد التحكيم من قبل متخصّصين في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها والنحو والمناهج وطرق التدريس وأخذ الباحث بالتعديلات بنسبة (٩٠%) من (٤) مهارات رئيسة، و(١١) مهارة فرعية، وذلك للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث، والذي نصه: "ما مهارات الفهم القرائي المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها المستوى المتوسّط؟"، انظر الملحق رقم (١).

الأداة الثانية: اختبار مهارات الفهم القرائي:

تم تصميم اختبار مهارات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، ويهدف هذا الاختبار إلى قياس مدى أثر استخدام استراتيجية خريطة القصة في تنمية الفهم القرائي لدى طلاب المستوى المتوسّط بمعهد اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، وللتأكد من صدق الاختبار لدى طلاب المستوى المتوسّط بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وأنه يقيس ما وضع لقياسه؛ تم إجراء الصدق الظاهري للاختبار، حيث تم عرض الاختبار في صورته الأولية على (٦) مختصين في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها والنحو والمناهج وطرق التدريس؛ للتأكد من صلاحيته.

جدول رقم (١) توزيع أسئلة اختبار الفهم القرائي في صورته النهائية

م	المهارات الرئيسة	المهارات الفرعية	رقم السؤال الذي يقيسها
١	الفهم الحرفي	تحديد المعنى المناسب للكلمة من السياق	٢– ١٢
		تعيين مضاد الكلمة	٤ – ١٤
		توضيح مرادف الكلمة	٣ – ١٣
٢	الفهم الاستنتاجي	استنباط الموضوع الذي يتمركز حوله النص القرائي	١ – ١١
		استنتاج الأفكار الرئيسة	٧ – ١٧
		استنتاج الأفكار الفرعية	١٠ – ٢٠
		استنتاج الأحداث الواردة في النص	٥ – ١٥
٤	الفهم التذوقي	تكوين رأي حول القضايا والأفكار المطروحة في النص القرائي	٩ – ١٩
		توضيح العاطفة المسيطرة على النص القرائي	٨ – ١٨
٥	الفهم الإبداعي	تحديد النقطة الختامية التي توصل إليها النص القرائي	٦ – ١٦
		اقتراح حلول لمشكلات وردت في النص القرائي	١١ – ٢٢

خامسًا: الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث:

لتحليل بيانات البحث إحصائياً، تم الاعتماد على البرنامج الإحصائي (SPSS) مستخدماً الأساليب الإحصائية التالية:

١–التكرارات والنسب المئوية.

٢–المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

٣–مربع إيتا ($\eta 2$) لقياس حجم الأثر.

تطبيق الاستراتيجية:

بعد الانتهاء من تحكيم أدوات البحث قام الباحث بالتطبيق على العينة التجريبية، وكان ذلك في الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ١٤٤١هـ، وقد استغرق التطبيق أسبوعين بواقع سبع حصص.

نتائج البحث ومناقشتها

أولًا: عرض النتائج:

١-الإجابة عن السؤال الأول، والذي نصه: ما مهارات الفهم القرائي المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها المستوى المتوسّط؟.

تم التوصل إلى قائمة محكّمة بمهارات الفهم القرائي المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها المستوى المتوسّط، وقد تكونت القائمة من أربع مهارات رئيسة، وإحدى عشرة مهارة فرعية، وهي على النحو التالي:

جدول رقم (٢) مهارات الفهم القرائي

م	المهارات الرئيسة	المهارات الفرعية
١	الفهم الحرفي	تحديد المعنى المناسب للكلمة من السياق
		تعيين مضاد الكلمة
		توضيح مرادف الكلمة
٢	الفهم الاستنتاجي	استنباط الموضوع الذي يتمركز حوله النص القرائي
		استنتاج الأفكار الرئيسة
		استنتاج الأفكار الفرعية
		استنتاج الأحداث الواردة في النص
٣	الفهم التذوقي	تكوين رأي حول القضايا والأفكار المطروحة في النص القرائي
		توضيح العاطفة المسيطرة على النص القرائي
٤	الفهم الإبداعي	تحديد النقطة الختامية التي توصل إليها النص القرائي
		اقتراح حلول لمشكلات وردت في النص القرائي

ويرى الباحث أن مهارات الفهم القرائي التي تم التوصّل إليها هي المناسبة لطلاب المستوى المتوسّط لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، وتنمية هذه المهارات من خلال استخدام استراتيجية خريطة القصة تجعل المتعلم في موقف إيجابي يمكن من خلاله تحقيق الأهداف العامة.

الإجابة عن السؤال الثاني، والذي نصه: ما أثر استخدام استراتيجية خريطة القصة في تنمية الفهم القرائي لطلاب المستوى المتوسّط بمعهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة؟.

للإجابة عن هذا السؤال تم عرض النتائج كما يأتي:

أولًا: أثر استخدام استراتيجية خريطة القصة لدى طلاب المستوى المتوسّط بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة:

لمعرفة الإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب في اختبار مهارات الفهم القرائي قبل وبعد تطبيق الاستراتيجية، بعد ذلك تم استخدام اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين، بهدف قياس دلالة الفروق بين متوسطي درجات المتعلمين في التطبيق القبلي والبعدي للاختبار، كما يوضح ذلك الجدول الآتي:

جدول رقم (٣) نتائج اختبار "ت" لدلالة الفرق بين متوسطي درجات الطلاب في التطبيق القبلي والبعدي

مهارات الفهم القرائي	التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
مهارات الفهم الحرفي	القبلي	٢٠	٤,٨	٠,٧٦٧٧	١٩	٥,٢٨٧	٠,٠٠١	دالة
	البعدي	٢٠	٥,٦	٠,٥٢٨١				
مهارات الفهم الاستنتاجي	القبلي	٢٠	٦,٠٢٥	٠,٩٧٩٧	١٩	٥,٥١٧	٠,٠٠٠	دالة
	البعدي	٢٠	٧,٢٥٠	٠,٧٨٦٤				
مهارات الفهم التذوقي	القبلي	٢٠	١,٩٢٥	٠,٥٩١٠	١٩	٨,١٠٢	٠,٠٠٠	دالة
	البعدي	٢٠	٣,٤١٢	٠,٤٢٣٦				
مهارات الفهم الإبداعي	القبلي	٢٠	٢,٠٧٥	٠,٦١٢٩	١٩	٧,٨١٤	٠,٠٠٠	دالة
	البعدي	٢٠	٣,٥	٠,٤٨٦٦				
الدرجة الكلية للاختبار	القبلي	٢٠	١٤,٨٢	١,٦١٦٣	١٩	١٢,٥٣٢	٠,٠٠٠	دالة
	البعدي	٢٠	١٩,٧٦	١,١٦٢٦				

يتضح أن قيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها المستوى المتوسط في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي (١٢,٥٣٢)، 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 بغيرها في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي.

حساب معاملات الصعوبة والتمييز لأسئلة الاختبار:

تفيد معامل الصعوبة في إيضاح مدى سهولة أو صعوبة سؤال ما في الاختبار، وهو عبارة عن النسبة المئوية من الطلاب الذين أجابوا عن السؤال إجابة صحيحة.

أما معامل التمييز فهو لتحديد مدى فاعلية كل سؤال من أسئلة الاختبار في التمييز بين إجابة كل طالب، والطالب الآخر في الدرجة النهائية للاختبار، وقد أُعتبر "أن المفردة التي يتراوح معامل تمييزها من (٠,١٥ – ٠,٨٥) مقبولة، أما المفردة التي يقل معامل تمييزها عن (٠,١٥) أو يزيد عن (٠,٨٥) فيتم رفضها"(المنيزل، ٢٠٠٢م، ص١٤١).

ويوضح الجدول رقم (٤) قِيم معاملات الصعوبة والتمييز لأسئلة اختبار مهارات الفهم القرائي لدى طلاب المستوى المتوسّط بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

جدول رقم (٤) معامل السهولة والصعوبة والتمييز لكل سؤال من أسئلة اختبار مهارات الفهم القرائي

مهارات الفهم القرائي	رقم السؤال	معامل الصعوبة	معامل التمييز	مهارات الفهم القرائي	رقم السؤال	معامل الصعوبة	معامل التمييز
مهارات الفهم الحرفي	٢	٠,٣٣	٠,٨٣	مهارات الفهم التذوقي	٨	٠,٣٦	٠,٥٣
	٣	٠,٣٦	٠,٨١		٩	٠,٤٠	٠,٥٢
	٤	٠,٢٦	٠,٧٢		١٨	٠,٤٣	٠,٢٧
	١٢	٠,٣٣	٠,٨١		١٩	٠,٢٦	٠,٦٣
	١٣	٠,٣٦	٠,٦٩				
	١٤	٠,٣٦	٠,٦٧				

مهارات الفهم الاستنتاجي	١	٠,٣٣	٠,٨٣	مهارات الفهم الإبداعي	٦	٠,٢٣	٠,٦٤
	٥	٠,٣٦	٠,٨١		١١	٠,٣٦	٠,٣١
	٧	٠,٣٣	٠,٦٦		١٦	٠,٣٦	٠,٤٧
	١٠	٠,٣٣	٠,٨١		٢٢	٠,٣٠	٠,٦٥
	١١	٠,٣٣	٠,٦٤				
	١٥	٠,٣٠	٠,٧٨				
	١٧	٠,٣٣	٠,٦٣				
	٢٠	٠,٤٠	٠,٥٤				

يتضح من الجدول رقم (٤) أن قيم معاملات الصعوبة لأسئلة اختبار مهارات الفهم القرائي لدى طلاب المستوى المتوسط بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها تراوحت بين (٠,٢٦ – ٠,٤٣). وتعد هذه القيم ضمن المدى المعقول لصعوبة الاختبار، أما معاملات التمييز فتتضح من خلال الجدول أنها تراوحت بين (٠,٢٧ – ٠,٨٣). وتعد هذه القيم ضمن المدى المعقول لمعادلات التمييز.

حساب صدق الاتساق الداخلي لأسئلة الاختبار:

تم حساب صدق الاتساق الداخلي لأسئلة اختبار مهارات الفهم القرائي لدى طلاب المستوى المتوسط بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها من خلال معامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation) بين درجة كل سؤال من أسئلة الاختبار والدرجة الكلية للاختبار، وكذلك معامل الارتباط بين كل محور من المحاور والدرجة الكلية للاختبار كما يوضح ذلك الجدول رقم (٥)، والجدول رقم (٦).

جدول رقم (٥) معاملات الارتباط (بيرسون) بين درجة السؤال والدرجة النهائية للاختبار

رقم السؤال	معامل الارتباط	رقم السؤال	معامل الارتباط	رقم السؤال	معامل الارتباط
١	٠,٨٧	١١	٠,٨٩	٢١	٠,٦٨
٢	٠,٨٩	١٢	٠,٧٠	٢٢	٠,٦٢
٣	٠,٧٩	١٣	٠,٨٦		
٤	٠,٨٥	١٤	٠,٧٥		
٥	٠,٧٩	١٥	٠,٧١		

رقم السؤال	معامل الارتباط	رقم السؤال	معامل الارتباط	رقم السؤال	معامل الارتباط
٦	٠,٨٤	١٦	٠,٧٩		
٧	٠,٨٠	١٧	٠,٨٧		
٨	٠,٨٩	١٨	٠,٦٠		
٩	٠,٨٧	١٩	٠,٨٩		
١٠	٠,٧٧	٢٠	٠,٨٣		

يتضح من الجدول رقم (٥) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل سؤال من أسئلة اختبار مهارات الفهم القرائي والدرجة الكلية للاختبار دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١). مما يدل على الاتساق الداخلي لأسئلة الاختبار، مما يجعل الاختبار صالحًا للتطبيق.

جدول رقم (٦) مصفوفة معاملات الارتباط بين درجات المحاور الرئيسة والدرجة الكلية للاختبار

مهارات الفهم القرائي	الدرجة الكلية
الفهم الحرفي	٠,٩٠
الفهم الاستنتاجي	٠,٩١
التذوقي	٠,٧٠
الإبداعي	٠,٦٦

يتضح من الجدول رقم (٦) أن قيم معاملات مصفوفة الارتباط بين درجة كل محور من محاور اختبار مدى توافر مهارات الفهم القرائي لدى طلاب المستوى المتوسط بالمعهد، والدرجة الكلية للاختبار دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)، مما يدل على الاتساق الداخلي لأسئلة الاختبار مع محاوره، وهذا ما يجعل الاختبار صالحًا للتطبيق.

حساب ثبات الاختبار:

للتأكد من ثبات اختبار مدى توافر مهارات الفهم القرائي لدى طلاب المستوى المتوسط بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. تم احتسابه بالطريقة التالية:

حساب ثبات الاختبار باستخدام معادلة ألفا كرونباخ (Cronpbach's Alpha)، تم حساب معامل الثبات باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، والجدول التالي يوضح المعادلة.

جدول رقم (٧) ثبات الاختبار باستخدام معامل ألفا كرونباخ

مهارات الفهم القرائي	عدد الأسئلة	معامل ألفا كرونباخ
مهارات الفهم الحرفي	٦	٠,٦٨
مهارات الفهم الاستنتاجي	٨	٠,٧٢
مهارات الفهم التذوقي	٤	٠,٦٤
مهارات الفهم الإبداعي	٤	٠,٦٢
الدرجة الكلية للاختبار	٢٢	٠,٨١

يتضـــح من الجدول رقم (٧) أن قيمة معامل ألفا كرونباخ لاختبار مهارات الفهم القرائي لدى طلاب المسـتوى المتوسـط بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها (٠,٨١)، وقد تراوحت قيم المعاملات للمهارات بين (٠,٦٢) و (٠,٧٢)، وهي قيمة مناسبة تدل على أن نتائج الاختبار تتمتع بدرجة عالية من الثبات.

ثانيًا: قياس حجم الأثر .

لمعرفة مدى حجم الأثر لاستخدام إستراتيجية خريطة القصة في تنمية الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها المســتوى المتوســط، تم اســتخدام معامل الارتباط الثنائي المتسلسل، وذلك باستخدام الصيغة الآتية:

$$\text{ر ث} = \sqrt{\frac{\text{ت}^2}{\text{ت}^2 + \text{دح}}}$$

حيث إن: رث: معامل الارتباط الثنائي المتسـلسـل. ت٢: مربع قيمة ت المحسـوبة. 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 الفهم القرائي) الناتجة عن المتغير المستقل (استراتيجية خريطة القصة)، ويوضح الجدول التالي قيم مربع إيتا (η^2) وحجم الأثر.

وتم الرجوع إلى الجدول المرجعي لتحديد مستويات حجم الأثر (فام، ١٩٩٧م، ص٥٧)، كما يلي:

جدول رقم (٨) مستويات حجم الأثر

نوع المقياس	مستويات حجم الأثر		
	صغير	متوسط	كبير
η^2	٠,٠١	٠,٠٦	٠,١٤

حيث إن: ٢η: معامل الارتباط الثنائي المتسلسل، مربع إيتا لقياس حجم الأثر.

حجم الأثر لمهارات الفهم القرائي:

فيما يلي بيان حجم الأثر لاستخدام إستراتيجية خريطة القصة في تنمية الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها المستوى المتوسط:

جدول رقم (٩) نتائج مربع إيتا "η^2" لتحديد حجم الأثر لاستخدام استراتيجية خريطة القصة لتنمية الفهم القرائي

م	مهارات الأبنية الصرفية	درجات الحرية	قيمة "η^2"	الرتبة	حجم الأثر
١	مهارات الفهم الحرفي	١٩	٠,٣٥٧	٥	كبير
٢	مهارات الفهم الاستنتاجي	١٩	٠,٣٨٣	٤	كبير
٣	مهارات الفهم التذوقي	١٩	٠,٨٣٦	٢	كبير
٤	مهارات الفهم الإبداعي	١٩	٠,٧٧٥	٣	كبير
٥	الدرجة الكلية للمهارات	١٩	٠,٩٥	١	كبير

يتضح أن قيمة مربع إيتا "η^2" بلغت (٠,٩٥) للدرجة الكلية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها المستوى المتوسط في مهارات الفهم القرائي، وهي قيمة كبيرة وفقاً لتحديد مستويات حجم الأثر.

تفسير النتائج:

أدت نتائج الدراسة إلى: التوصل إلى قائمة محكّمة بمهارات الفهم القرائي المناسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها المستوى المتوسّط، وقد تكونت القائمة من أربع مهارات رئيسة، وإحدى عشرة مهارة فرعية، وتنمية هذه المهارات من خلال استخدام إستراتيجية خريطة القصة بيّنت فاعليتها، وجعلت المتعلّم في موقف إيجابي يمكن من خلاله تحقيق الأهداف العامة.

كذلك وجود فاعلية وأثر واضح من خلال نتائج التحليل الإحصائي لنتائج اختبار مهارات الفهم القرائي لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها المستوى المتوسط في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي.

ويفسّر الباحث النتائج السابقة في ضوء ما اكتسبه المتعلمون من مهارات تمكنهم من تنمية مهارات الفهم القرائي لديهم، وذلك بعد تطبيق استراتيجية خريطة القصة، وبأنها قد أثبت فاعليتها في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها المستوى المتوسط، وقد برز هذا الأثر من خلال الدرجات التي حصل عليها أفراد عينة البحث في مهارات الفهم القرائي؛ مما يدل على استفادتهم من تطبيق الإستراتيجية.

وتتفق النتيجة السابقة مع ما توصلت إليه دراسة العنزي (٢٠١٥م) في وجود أثر فاعل وإيجابي في استخدام إستراتيجية خريطة القصة، كما تتفق النتيجة السابقة مع ما توصلت إليه دراسة putry (٢٠١٧م) في وجود أثر فاعل وإيجابي في استخدام إستراتيجية خريطة القصة لزيادة اتجاه الطلاب نحو القراءة، كذلك تتفق النتيجة السابقة مع ما توصلت إليه دراسة العبد العالي والرشيدي (٢٠١٧م) ودراسة قربوع ونواني (٢٠١٩م) في وجود أثر فاعل وإيجابي في استخدام بعض الإستراتيجيات في تنمية الفهم القرائي.

توصيات البحث

على ضوء النتائج التي توصل إليها الباحث، يوصي بما يلي:

١-على المعلمين استخدام إستراتيجية خريطة القصة في تعليم غير الناطقين بالعربية لما كشفته الدراسة الحالية من فاعليته في التعليم.

٢-تضمين الإستراتيجيات الحديثة في محتوى مقررات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

٣-العناية باستخدام الوسائل والتقنيات والإستراتيجيات الحديثة خاصة حين تنمية مهارات الفهم القرائي لدى المتعلمين.

٤-عقد دورات تدريبية على إستراتيجية خريطة القصة في تنمية الفهم القرائي.

مقترحات البحث:

١-إجراء بحث حول فاعلية إستراتيجية خريطة القصة في تنمية التعبير الكتابي.

٢-إجراء بحث حول فاعلية بيان أثر استخدام إستراتيجية خريطة القصة في تنمية التعبير الإبداعي.

٣-إجراء بحث حول أثر برنامج قائم على إستراتيجيات القصة في تنمية مهارات اللغة العربية.

المصادر والمراجع

أولا: المصادر والمراجع العربية: -

أحمد، سناء، (٢٠١١)، فاعلية استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات الفهم القرائي والاتجاه نحو العمل التعاوني، لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي، بيروت، المجلة التربوية.

البجة، عبد الفتاح، (٢٠٠٥)، أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها، (ط٢)، الإمارات، دار الكتاب الجامعي.

بو فاتح، محمد بن عيسى، (٢٠١٦). الفهم القرائي الميتا معرفي وعلاقته بالذاكرة العاملة لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي المعسرين قرائيًا: دراسة ميدانية في بعض مدارس بلدية الأغواط، بحث منشور في الجزائر، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد (١٣)، المجلد ١.

جاب الله، علي سعيد، ومكاوي، سيد فهمي، وشعبان، ماهر، (٢٠١١)، تعليم القراءة والكتابة: أسسه وإجراءاته التربوية، (ط١)، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

حجاج، حمدي جعفر، (٢٠١١)، فاعلية استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية الفهم القرائي لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية، مجلة كلية التربية، القاهرة، جامعة الأزهر، العدد (١٤٦).

سلطانة، صفاء عبد العزيز، (٢٠٠٦)، أثر بعض العمليات الذهنية المصاحبة للتعرف في استيعاب المقروء لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي وفي تعبيرهم الكتابي، رسالة دكتوراة غير منشورة، مصر، جامعة حلوان بحلوان.

شحاته، حسن، والنجار، زينب، (٢٠٠٣)، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، مصر، الدار المصرية.

الشهراني، خليل محمد، (٢٠١١)، مستوى تمكن معلمي الصف الأول الابتدائي من أساليب تنمية مهارات القراءة لدى تلاميذهم، رسالة ماجستير غير منشورة، مكة المكرمة، جامعة أم القرى.

عبد العالي، أبرار، والرشيدي، هنادي، (٢٠١٧)، تقويم نشاطات التعلم بكتاب اللغة الإنجليزية للصف الأول الثانوي في المملكة العربية السعودية في ضوء مهارات الفهم القرائي، بحث منشور في مجلة العلوم التربوية والنفسية (الجزائر)، العدد (٣)، المجلد ١.

عبدالباري، ماهر شعبان، (٢٠٠٩)، فاعلية استراتيجية التصور الذهني في تنمية مهارات الفهم القرائي لتلاميذ المرحلة الإعدادية، بحث منشور في مجلة دراسات في مناهج وطرق التدريس، مصر، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد (١٤٥).

علان، علا موسى، (٢٠١٩)، فاعلية استخدام القصة الرقمية في تنمية مهارات القراءة الجهرية في مادة اللغة العربية لدى طلبة الصف الثاني الأساسي ودافعيتهم نحوها، رسالة ماجستير منشورة، الأردن، جامعة الشرق الأوسط.

العنزي، ثاني سويد، (٢٠١٥)، أثر استراتيجية خريطة القصة في تحسين مهارات كتابة القصة القصيرة لدى طلاب الصف الأول المتوسط في المملكة العربية السعودية، رسالة ماجستير منشورة، الأردن، جامعة اليرموك.

فام، رشدي منصور، (١٩٩٧)، حجم التأثير الوجه المكمل للدلالة الإحصائية، القاهرة، المجلة المصرية للدراسات النفسية، العدد (١٦).

قحوف، أكرم ابراهيم السيد، (٢٠١٦)، فاعلية أنشطة قائمة على المدخل التكاملي في تنمية مهارات الفهم القرائي والأداء الكتابي لدى طلاب التعليم الثانوي الفني الصناعي، بحث منشور في مصر، مجلة القراءة والمعرفة، العدد (١٨٠)، المجلد ١.

قربوع، سهام، ونواني، حسين، (٢٠١٩)، دور الاستراتيجيات المعرفية للتذكر في تحسن مهارة فهم المقروء لدى الأطفال ذوي صعوبات الفهم القرائي (اقتراح برنامج تدريبي قائم على مقاربة معالجة المعلومات)، بحث منشور في الجزائر، مجلة العلوم النفسية والتربوية، العدد (٥)، المجلد ٤.

الكافي، إسماعيل، (٢٠٠٤)، القصص وحكايات الطفولة، القاهرة، مركز الإسكندرية للكتاب.

مدكور، علي أحمد، (١٩٨٤)، تدريس فنون اللغة العربية، (ط٣)، القاهرة، مكتبة الفلاح.

المنيزل، عبد الله، (٢٠٠٢)، مبادئ القياس والتقويم في التربية، عمّان، الدار العلمية ودار الثقافة.

الناقة، محمود كامل، وحافظ، وحيد الســـيد، (٢٠٠٢)، تعليم اللغة العربية: مداخله وفنياته، القاهرة، جامعة عين شمس.

النوايسة، فاطمة عبد الرحيم، (٢٠١٥)، أساسيات علم النفس، عمّان، دار المناهج.

ثانياً: المصادر والمراجع العربية (مترجمة): -

Ahmad, Sinaa, (2011), The Effectiveness of the Reciprocal Teaching Strategy in Developing Reading Comprehension Skills and the Trend Towards Cooperative Work Among Third-Grade Middle School Students, Beirut, The Educational Journal (Arabic).

Al-Bujjah, Abdul Fattaah, (2005), Methods of Teaching Skills of Arabic Language and Its Literature (Arabic), (2nd ed.), UAE, Daar Al-Kitaab Al-Jaami'i.

Bu Faatih, Muhammad bin Isa, (2016). Meta-Cognitive Reading Comprehension and Its Relationship with Working Memory Among Fifth-Year Primary Students With Dyslexic Readership: A Field Study in Some Schools in Laghouat Municipality (Arabic), A research published in Algeria, Journal of Human and Social Sciences, Issue (13), Vol. 1.

Jaabullaah, Ali Sa'eed, and Mukaawi, Seyyid Fahmi and Sha'baan, Maahir, (2011), Teaching Reading and Writing: Its Educational Foundations and Procedures (Arabic), (1st ed.), Amman, Dar Al-Masirah for Publishing, Distribution and Printing.

Hajjaj, Hamdi Jaafar, (2011), The Effectiveness of Self-Inquiry Strategy in Developing Reading Comprehension Among High School Students in the Kingdom of Saudi Arabia (Arabic), Journal of the College of Education, Cairo, Al-Azhar University, Issue (١٤٦).

Sultana, Safaa Abdul Aziz, (2006), The Impact of Some Mental Processes Accompanying the Recognition on Reading Comprehension of Second Grade Intermediate Students and Their Written Expression (Arabic), Unpublished PhD Thesis, Egypt, Helwan University, Helwan.

Shehata, Hassan, and Al-Najjar, Zainab, (2003), Dictionary of Educational and Psychological Terms (Arabic), Egypt, the Egyptian House.

Al-Shahrani, Khalil Muhammad, (2011), The Level of Mastery of First-Grade Teachers in Methods of Developing Reading Skills Among Their Pupils (Arabic), an unpublished master's thesis, Makkah Al-Mukarramah, Umm Al-Qura University.

Abdul-'Aali, Abrar, and Al-Rashidi, Hanadi, (2017), Evaluation of Learning Activities in the English Language Textbook for First Secondary Class in the Kingdom of Saudi Arabia in the Light of Reading Comprehension Skills (Arabic), a research published in the Journal of Educational and Psychological Sciences (Algeria), Issue (3), Volume 1.

Abdul-Bari, Maher Sha'abaan, (2009), The Effectiveness of the Mental Visualization Strategy in Developing Reading Comprehension Skills for Middle School Students (Arabic), a research published in the Journal of Studies in Curricula and Teaching Methods, Egypt, Faculty of Education, Ain Shams University, Issue.(١٤٥)

Allan, Ola Musa, (2019), The Effectiveness of Using the Digital Story in Developing the Skills of Reading Aloud in the Arabic Language Subject for the Second Grade Students and their Motivation Towards It (Arabic), A published Masters Thesis, Jordan, Middle East University.

ثالثاً: المصادر والمراجع الأجنبية: -

DAQI LI, M.A., M.Ed, (2000), EFFECT OF STORY MAPPING AND STORY MAP QUESTIONS ON THE STORY WRITING PERFORMANCE OF STUDENTS WITH LEARNING DISABILITIES, A DISSERTATION IN SPECIAL EDUCATION Submitted to the Graduate Faculty of Texas Tech University in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of DOCTOR OF EDUCATION.

Gardill & Asha, (2004), the story-grammar text comrehension of elementary students with learning disabilities, Learning Disability Quarterly, 27(1), 105-121.

Idol L. (1987), Group story: A comprehension strategy for both skilled and unskilled readers, Joumal of Leaming Disabilitiæ, 20.

Mendillo, Rafael, (2013), Reading Strategy: Story Map, Miami Dade College, 2011, in Journal of Ashadi Kurniawan, Tanjungpura University.

Putri, Ara Imanda, (2017), The Implementation of Story Mapping Strategy in Increasing Students' Reading Comprehension, Journal article UNILA Journal of English Teaching.

Al-Enezi, Thani Suwaid, (2015), The Impact of the Story Map Strategy on Improving Short Story Writing Skills for First Intermediate Students in the Kingdom of Saudi Arabia (Arabic), A Published Master Thesis, Jordan, Yarmouk University.

Fam, Rushdi Mansour, (1997), The Volume of Effect Complementary to the Statistical Significance (Arabic), Cairo, The Egyptian Journal of Psychological Studies, Issue.(١٦)

Qahuf, Akram Ibrahim Al-Sayed, (2016), The Effectiveness of Activities Based on the Integrative Approach in Developing Reading Comprehension Skills and Written Performance among Students of Industrial Technical Secondary Education (Arabic), a research published in Egypt, Reading and Knowledge Journal, Issue (180), Volume 1.

Qarbuu', Siham, and Nawani, Hussein, (2019), The Role of Cognitive Strategies for Remembering in Improving the Skill of Reading Comprehension Among Children with Reading Comprehension Difficulties (proposing a training program based on the information processing approach), research published in Algeria, Journal of Psychological and Educational Sciences, Issue (5), Volume 4.

Al-Kafi, Ismail, (2004), Childhood Stories and Folktales (Arabic), Cairo, Alexandria Book Center.

Madkour, Ali Ahmad, (1984), Teaching Arabic Language Arts (Arabic), (3rd Edition), Cairo, Al Falah Library.

Al-Munaizil, Abdullah, (2002), Principles of Measurement and Evaluation in Education, Amman, The Scientific House and the House of Culture.

An-Naaqah, Mahmoud Kamel, Hafez, Waheed As-Sayed, (2002), Teaching the Arabic Language: Its Approaches and Techniques (Arabic), Cairo, Ain Shams University.

Al-Nawaisa, Fatima Abdur-Rahim, (2015), Basics of Psychology (Arabic), Amman, Daar Al-Manaahij.

درجة إسهام العوامل الخمس الكبرى للشخصية في التنبؤ بالتنمر صورة الضحية والمتنمر لدى طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة الباحة

إعداد

د. سعيد بن أحمد سعيد آل شويل
أستاذ مساعد بقسم التربية وعلم النفس
بجامعة الباحة

DOI: 10.36046/2162-000-007-002

المستخلص

هدف البحث إلى تحديد درجة العوامل الخمس الكبرى للشخصية لدى طلبة المرحلة الثانوية بمنطقة الباحة والكشف عن نسب انتشار التنمر التقليدي والسيبراني بصورتيه الضحية والمتنمر. إضافة إلى تحديد أي عوامل الشخصية الخمس الكبرى قادرة على التنبؤ بسلوك التنمر. واعتمد البحث على المنهج الوصفي الارتباطي. استخدم الباحث مقياس العوامل الخمس الكبرى للشخصية إعداد الشوربجي والحربي (٢٠١١) ومقياس التنمر (التقليدي- الالكتروني) بصورتيه (الضحية – المتنمر) من إعداد الباحث، وتم التحقق من صدقهما وثباتهما، طبق البحث على عينة طبقية عشوائية من طلبة المرحلة الثانوية بمنطقة الباحة بلغت (٤٧١) طالباً. توصل البحث إلى النتائج التالية: كان ترتيب العوامل الخمس الكبرى للشخصية تنازلياً من الأعلى درجة إلى الأقل كالتالي: الانفتاح ثم المقبولية ثم الانبساطية ثم يقظة الضمير وأقلها العصابية. كما ظهر أن نسب انتشار التنمر التقليدي (الضحية) (٢٢,٧%) أعلى من التنمر السيبراني (الضحية) (١٣,٤%) ، بينما حققت نسب انتشار التنمر التقليدي والسيبراني (المتنمر) النسبة ذاتها (٦,٨%) ، كما أظهر البحث أن عاملي المقبولية والعصابية أكثر العوامل إسهاماً في التنبؤ بالتنمر التقليدي والسيبراني بصورتيه الضحية والمتنمر. ولم تظهر فروق في درجة التنمر التقليدي والسيبراني صورة(الضحية –المتنمر) تعزى لمتغيرات البحث: التقدير وعدد ساعات استخدام الجوال .فيما ظهرت فروق ذات دلالة في درجة التنمر السيبراني (الضحية) والتنمر التقليدي و السيبراني (المتنمر) تعزى لمتغير الصف لصالح الصف الثالث الثانوي .

الكلمات المفتاحية: العوامل الخمس الكبرى للشخصية؛ التنمر التقليدي؛ التنمر السيبراني؛ الضحية؛ المتنمر.

المقدمة

تمثل المراهقة الوسطى التي يصفها زهران (٢٠٠٥) بقلب المراهقة الفترة الحاسمة التي تحدد مسارات المراهق الأكاديمية والمهنية المستقبلية، ويعادل هذه المرحلة العمرية المرحلة الثانوية ، وتبذل الجهات المسؤولة عن التعليم جهوداً كبيرة لضمان استفادة الطلبة مما يقدم لهم من إمكانات مادية وبشرية ضخمة وعلى الأخص يقوم الإرشاد الطلابي على مستوى وزارة التعليم وإدارات التعليم والمدارس بتلمس مشكلات الطلبة وحاجاتهم النفسية والعمل على إعداد برامج نمائية ووقائية وعلاجية لها، مثل برنامج رفق وبرنامج المدارس المعززة للسلوك الإيجابي وغيرها (الإدارة العامة للإرشاد الطلابي، https://departments.moe.gov.sa/GuidanceCounseling/Pages/default.aspx) إلا أن الملاحظ بروز بعض الظواهر السلبية الخطيرة في الآونة الأخيرة؛ ولعل أخطرها ظاهرة التنمر، وهي ظاهرة عالمية وليست محلية فقط ، ومما يزيد من خطورة هذه الظاهرة أنها في تزايد مستمر في البيئات المدرسية، وتتزايد أثارها السلبية على أداء الطلبة، وعلى نموهم المعرفي والانفعالي والاجتماعي، سواء أكانوا متنمرين أم ضحايا للتنمر(المكانين، يونس، والحياري، ٢٠١٨).

وقد عرف مركز السيطرة على الأمراض الأمريكي (CDC) التنمر بأنه: " سلوك عدواني غير مرغوب فيه يقوم به شاب واحد أو أكثر موجه نحو أقران وينطوي على اختلال حقيقي في القوة أو متصور ويتكرر أو هناك احتمال كبير للتكرار وينتج عنه ضرر اجتماعي أو نفسي أو جسدي أو تعليمي (Jenkins, Demaray, Dorio& Eldridge. ,2019,p.197).

ولطالما اعتبر التنمر جزءاً طبيعياً من النمو (Jimerson, Swearer, & Espelage ,2009,p.101). ولكن المستويات المرتفعة منه جعلت بعض الدول تنتقل من الصبر على هذه الظاهرة كضريبة للانتقال من مرحلة الطفولة إلى مرحلة البلوغ إلى أن أصبحت تعتبر ظاهرة التنمر في الولايات المتحدة الأمريكية مشكلة صحية عمومية رئيسة (National Academic of Science,2016,p.13) .

رغم اتفاق أدبيات البحث في مجال التنمر على أن هذه الظاهرة لها عواقب وآثار سلبية كبيرة وحاسمة على حاضر ومستقبل جميع المتداخلين في هذه الظاهرة سواء المتنمر أو الضحية أو من يقوم بالدورين معاً أو حتى من يشاهد هذه الظاهرة ويتفرج عليها ويتمثل ذلك في: مشكلات

معرفية وانفعالية وسلوكية تظهر على صورة ضعف الأداء الأكاديمي، اضطرابات القلق، الاكتئاب، العدوانية، العزلة، والوحدة النفسية، إضافة إلى آثار نفسية واجتماعية وتعليمية مختلفة. (NAS,2016,p.13)(Frey,2019) ; (Moore, Norman, , Suetani, Thomas, Sly, & Scott,2017)؛

ورغم تبني العديد من الجهات التعليمية برامج للحد من التنمر إلا أن تقييمات برامج مكافحة التنمر لم تُشِر إلى ارتفاع في مستوى النجاح في الحد منه (Rigby,2004,p.287). كذلك فإن ظاهرة التنمر تعاني من تباين معدلات انتشار مشكلة التنمر في الدراسات ما بين (١٠%-٣٣%) طبقا لتقديرات الطلاب لتعرضهم للتنمر، ومن (٥%-١٣%) طبقا لتقديرات الطلاب لقيامهم بالتنمر على الأخرين (Hymel& Swearer, 2015). ومع هذا التباين إلا أن مجمل دراسات انتشار التنمر تشير إلى معدلات انتشار مرتفعة.

وفي دراسة وطنية لبرنامج الأمان الأسري بالتعاون مع مركز الملك عبدالله للأبحاث الطبية عن العدوان المتكرر(التنمر) على طلبة المرحلة الثانوية تبين أن (٧٢%) من الطلاب تعرضوا للعدوان المتكرر في حياتهم و (٦٦%) منهم تعرضوا في العام الماضي (Al-Eissa ,Saleheen, Almuneef, Al-Sulaiman, & AlBuhairan ,2019) وهذه نسبة مقلقة جداً للآباء والأمهات الذين يودعون أبناءهم وبناتهم سبع ساعات يومياً في المدارس ومقلقة أيضاً للجهات الحكومية المسؤولة عن هذا الملف مثل وزارة التعليم والصحة والشؤون الاجتماعية، وتدفع لزيادة تعميق البحوث ودراسة ظاهرة التنمر من أبعاد مختلفة.

ومما فاقم المشكلة استخدام المتنمرين للوسائل التقنية الحديثة في التنمر وظهر في السنوات الأخيرة مفهوم التنمر السيبراني ولعل التطورات السريعة في المجال التقني أضاف أعباء جديدة على المهتمين بهذه الظاهرة حيث تطورت في السنوات الأخيرة سرعات الإنترنت ووصلت إلى مستويات قياسية مع دخول خدمات الجيل الخامس لشبكات النت G٥ وكذلك أجهزة المحمول والهواتف الذكية، وفي التقرير الأخير لوزارة الاتصالات وتقنية المعلومات وصلت نسبة انتشار استخدام خدمات الإنترنت إلى مستويات قياسية (٩٥,٧%) من السكان كما بلغت نسبة استخدام تطبيق

تواصل اجتماعي واحد وهو تويتر(٤١%) من السعوديين وهي أعلى نسبة استخدام للتطبيق على مستوى العالم .(وزارة الاتصالات وتقنية المعلومات، ٢٠١٩) .

ولفهم سلوك التنمر بنوعية التقليدي والسيبراني لا بد من فهم دوافع هذا السلوك الخطر ذي العواقب السلبية الممتدة على جميع المتداخلين في هذه الظاهرة ، وقد فسرت نظرية العزو لهيدر Hieder أسباب السلوك الإنساني وكيف تتحول الأفكار و المشاعر إلى سلوك حيث أرجع سلوك التنمر التقليدي والسيبراني إلى صفات داخلية تعتمد على سمات الشخصية وهناك ظروف محيطة بالفرد خارجية تدفعه بالتآزر مع سمات الشخصية لارتكاب التنمر التقليدي والسيبراني (Withers,2019,p.48) وتعتبر نظريته "العزو" من الأسس للبحث عن ارتباط سمات الشخصية بالسلوك المنحرف للفرد سواءً لأسباب داخلية أو خارجية .

وقد ربطت بعض الدراسات التنمر بسمات الشخصية المختلفة ومن بينها الثالوث المظلم (النرجسية)، الوهن النفسي، الميكافلية أو الانتهازية، والعوامل الخمس) (; Lyons,2019,p.36) Withers,2019))، وتظهر عقود من البحث العلمي أن السمات الشخصية الخمس الكبرى تلعب دوراً مهماً في كيفية تقييم تجاربنا في الحياة والتنبؤ بمستقبل أيامنا وكيف نرفع من النتائج الإيجابية ونخفض من النتائج السلبية Anglim, Horwood, Smillie, Marrero,& Wood,. (2020) ؛ كما ذكر Zhou,Zheng& Gao (2019,p.2) أن الأبحاث أثبتت وجود علاقة بين سمة الاندفاع وسمات الشخصية والعوامل الخمس الكبرى بالتنمر، وأكد كاظم (٢٠٠١) وأن نموذج العوامل الخمس في الشخصية من أهم النماذج التي فسرت سمات الشخصية وأكثرها اتساقا ورصانة إلا أن هذه الظاهرة من وجهة نظر الباحث لم تحظ حتى الآن في مجتمعنا السعودي بالاهتمام الذي يقابل تحديات وعواقب هذه الظاهرة على الفرد والمجتمع على مستوى التعريف والتحديد العلمي وقياس مدى الانتشار والأسباب النفسية والاجتماعية والتنظيمية لها وكذلك برامج الوقاية والمنع وبرامج التدخل والعلاج.

مشكلة البحث والأسئلة:

رغم أن تاريخ تسجيل حالات التنمر ليس بالقصير إلا أن الاهتمام بهذه الظاهرة الخطيرة كما سيظهر خلال هذا البحث وفي جميع دول العالم يتجدد بعد حالات الانتحار وقد حدثت حالة انتحار واحدة على الأقل في محيط الباحث الحالي لطالبة في مرحلة المراهقة كانت أيضا هي الدافع لدى الباحث لطرق هذه الظاهرة واستكشاف أبعادها خاصة القدرة على التنبؤ بها من خلال سمات الشخصية ومن خلال متغيرات الدراسة: الصف، التقدير، وعدد ساعات استخدام الإنترنت والجوال.

ومن هنا جاء البحث الحالي لكشف تأثير العوامل الخمس الكبرى للشخصية على سلوك التنمر بنوعيه وذلك لإظهار الجوانب التي يمكن الاستفادة منها في التعامل الصحيح مع سلوك التنمر التقليدي وسلوك التنمر السيبراني.

وفي ضوء ما تم عرضه فإن المشكلة البحثية يمكن أن تتخلص في السؤال الرئيس التالي:

ما درجة إسهام العوامل الخمس الكبرى في التنبؤ بالتنمر التقليدي والسيبراني صورة الضحية والمتنمر لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة الباحة؟.

ويمكن الإجابة عن السؤال الرئيس السابق من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

١-ما درجة العوامل الخمس الكبرى لدى طلبة المرحلة الثانوية بمنطقة الباحة؟.

٢-ما نسبة انتشار التنمر (التقليدي والسيبراني) بصورتيه (الضحية والمتنمر) لدى طلبة المرحلة الثانوية بمنطقة الباحة؟.

٣-هل يمكن التنبؤ بدرجة التنمر بنوعيه التقليدي والسيبراني صورة الضحية والمتنمر من خلال درجة العوامل الخمس الكبرى؟.

٤-هل تختلف درجة التنمر التقليدي والسيبراني صورة الضحية باختلاف (الصف، التقدير، عدد ساعات استخدام الجوال والإنترنت) وبالتفاعل بينها؟.

٥-هل تختلف درجة التنمر التقليدي والسيبراني صورة المتنمر باختلاف (الصف، التقدير، عدد ساعات استخدام الجوال والإنترنت) وبالتفاعل بينها؟.

أهداف البحث:

هدف البحث إلى الكشف عن درجة العوامل الخمس الكبرى في الشخصية لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة الباحة، وتحديد نسبة انتشار التنمر التقليدي والسيبراني بصورتيه المتنمر والضحية. ومعرفة قدرة العوامل الخمس الكبرى في الشخصية على التنبؤ بدرجة التنمر بنوعيه التقليدي والسيبراني بصورتي المتنمر والضحية. إضافةً إلى التعرف على تأثير بعض المتغيرات (الصف، التقدير، عدد ساعات استخدام الجوال والإنترنت) في التباين في درجات التنمر التقليدي والسيبراني صورة المتنمر والضحية.

أهمية البحث:

تبرز أهمية البحث من خلال أهمية المرحلة العمرية لطلبة المرحلة الثانوية وهي مرحلة المراهقة الوسطى وهي قلب مرحلة المراهقة (زهران، ٢٠٠٥) وما يحدث فيها من تغيرات جسمية وعقلية واجتماعية وانفعالية وما يتخللها من تحديات أكاديمية وتحديد مسارات مهنية مستقبلية وتحديات اجتماعية ومشكلات تحتاج إلى التوجيه والإرشاد النفسي.

وقد جمع البحث بين عدة متغيرات مهمة فالعوامل الخمس الكبرى للشخصية وربطها بالتنمر يمكننا من معرفة خصائص كل من المتنمر والضحية موضوع الدراسة، كذلك فقد جمع البحث بين التنمر التقليدي والسيبراني والذي بدأ يأخذ مساحات واسعة من المشكلات المجتمعية.

كما أنه من المرجو أن تسهم نتائج وتوصيات الدراسة في اقتراح برامج نمائية ووقائية وعلاجية تسهم في الحد من ظاهرة التنمر.

وقام الباحث بإعداد مقياس للتنمر التقليدي والسيبراني بصورتيه المتنمر والضحية يمثل إضافة علمية للبحث في مجال التنمر يؤمل أن تسهم في تطوير أدوات قياس التنمر.

مصطلحات البحث:

- **العوامل الخمس الكبرى للشخصية The Big Five Personality Factor:**

عرف McCrae & John. (١٩٩٢) العوامل الخمس الكبرى للشخصية على أنها: تنظيم هرمي يتضمن خمسة أبعاد أساسية وهي:

١-العصابية Neuroticism: ويتسم العصابي بأنه قلق، عصبي، ومتقلب، مهموم، انفعالي.

٢-الانبساطية: Extraversionيتسم الانبساطي بأنه كثير الكلام، نشيط، اجتماعي، مسيطر، متحمس.

٣-الانفتاح على الخبرة Openness to Experience: ويتسم صاحبها بأنه ذكي، مبتكر، واسع الخيال، محب للاستطلاع، محنك.

٤-المقبولية Agreeableness: ويتسم صاحبها بأنه حنون، كريم، ودي، متسامح، مفيد.

٥-يقظة الضمير Conscientiousness: ويتسم صاحبها بأنه منظم، متمكن، مؤثر، موثوق به، يعتمد عليه (عبدالخالق والانصاري،١٩٩٦، ص.١٤)

وتعرف إجرائياً: باتساق سلوك الفرد في تفاعله مع الآخرين من خلال قياس العوامل الخمس الكبرى للشخصية والتي يمكن قياسها من خلال الدرجة المتحصل عليها وفقاً لمقياس العوامل الخمس الكبرى للشخصية والمستخدم بالبحث.

- **التنمر bullying:**

قدم أولويس Olweus (1993,P9) تعريفاً عاماً لظاهرة التنمر حيث نص على أن: "الطالب يعتبر ضحية أو متعرضاً للتنمر عندما يتعرض للتخويف أو الإيذاء مراراً وتكراراً ومع مرور الوقت يؤدي إلى أعمال سلبية من طالب أو أكثر"، ثم فسر العمل السلبي بأنه: تعمد الحاق الأذى بالآخر أو إزعاجه لفظياً بالتهديد أو الاستهزاء أو إطلاق ألقاب عليه أو بالفعل مثل الركل والقرص أو الضرب - ويضاف لعمومية العمل السلبي ما هو حاصل الآن من التنمر بوسائل التواصل التقنية المختلفة. والغرض من ذكر مراراً وتكراراً استبعاد العرضية في الحدوث، وكذلك يجب أن يكون هناك اختلال في ميزان القوة لصالح المتنمر، ويمكن أن يكون الضحية فرداً أو مجموعة.

- **التنمر السيبراني: Cyberbullying:**

هو التنمر الذي يحدث عبر التقنية مثل الإنترنت ومواقع التواصل الاجتماعي والبريد الإلكتروني وغرف الدردشة وغيرها كطريقة للتنمر وفيه قدرة أعلى على الاختفاء وممارسة التنمر خارج حدود الزمان والمكان التي تجمع الضحية بالمتنمر مع إمكانية أعلى للتهرب من المسؤولية (Jenkins, Demaray, Dorio& Eldridge. ,2019, p.202).

ويقصد بالتنمر إجرائياً: محاولات إلحاق الأذى المتكرر بأقران التي يقوم بها شخص أو عدة أشخاص ضد فرد أو أكثر بقصد إيذائه بصورة مباشرة أو غير مباشرة مع عدم توازن بالقوى بين الأطراف بصورة مباشرة أو من خلال وسائل تقنية مختلفة، والتي تقاس بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب من خلال الأداة المستخدمة بالبحث.

حدود البحث:

اقتصر البحث على عينة من طلاب المدارس الثانوية بمنطقة الباحة التعليمية والبالغ عددهم (٤٧١) طالباً وذلك خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (٢٠١٩/٢٠٢٠) وموضوعياً يتحدد البحث بمتغيرات الدراسة التي تتمثل في العوامل الخمس الكبرى والتنمر التقليدي والسيبراني صورة الضحية والمتنمر.

ويتحدد البحث بالمنهج الوصفي الارتباطي المستخدم وبأدوات جمع البيانات المستخدمة في البحث.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

العوامل الخمس الكبرى للشخصية BIG FIVE PERSONALITY FACTORS:

تعد دراسة الشخصية مدخلاً مهماً لدراسة السلوك الإنساني وتقدم إطارا متكاملاً لوصف السلوك الإنساني وتفسيره وضبطه والتنبؤ به. وقد ذكر الرويتع (٢٠٠٧، ص:٢) أن مفهوم الشخصية من أكثر المفاهيم التي لم تلق كثيراً من الاتفاق حول زاوية التناول وكيفيتها مما أفرز نظريات مختلفة المناحي.

ويرى الباحث أن دراسة الشخصية من زاوية السمات من أكثر المحاولات جدية وتطورت على مدار القرن والنصف الأخيرة نتيجة الجهود المتراكمة لعلماء النفس والتطورات الحادثة في مجال علم اللغة النفسي والإحصاء النفسي ، ويستمد نموذج العوامل الخمس منذ بداية ظهوره على الفرضية المعجمية Lexical Hypothesis وتشير إلى " أن الفروق الفردية الدالة على التفاعلات اليومية للأشخاص أحدهم مع الآخر ستصبح ذات شكل مسجل في اللغات التي يتحدث بها هؤلاء الأشخاص "وعلى هذا الأساس تمت مراجعة معاجم اللغة لإعداد قوائم بالمصطلحات الدالة على طبيعة الشخصية (كاظم،٢٠٠١، ص٢٧٩) ، وربما تكون المحاولة الأولى قام بها العالم جالتونGalton عام ١٨٨٤م حيث مسح قاموساً لغوياً وجمع منه حوالي(١٠٠٠) صفة للشخصية (John& Srivastava. ,1999, p176).

وتلتها محاولات كثيرة في هذا الاتجاه أهمها محاولات أولبرتAllpert وأودبرتOdbert عام ١٩٣٦م في دراستهم أسماء السمات: دراسة معجمية واختارا ما يقرب من (١٨٠٠) من الصفات التي تشير إلى السمات الإنسانية من معجم "ويبستر" Webster (عبدالخالق والأنصاري ، ١٩٩٦،ص٨) ،وقد عرف البورت السمة بأنها: " نظام نفسي عصبي يتميز بالتعميم والتمركز (ويختص بالفرد) ولديه القدرة على نقل العديد من المنبهات وعلى الخلق والتوجيه المستمرين لأشكال متعادلة من السلوك التعبيري والتوافقي " (هول ولينذزي ،١٩٧١،ص٣٤٧) وفي مسيرة التطور هذه هناك جهود فارقة لكاتلCattel حيث قام عام ١٩٤٣م وبالاستفادة من التطورات في

الإحصاء النفسي خاصة التحليل العاملي بتخفيض قائمة البورت الى (٤٥٠٠) سمة ثم إلى (٣٥) سمة ومن خلال دراساته المتعددة وصل إلى (١٦) عاملاً للشخصية (John&Strivastara,1999,p104) وقد ظهرت أهمية الاحتكام للتحليل الإحصائي لدى كاتل Cattel و أيضاً في جهود ايزنك Eysenck بثلاثة عوامل ،وثلاثة عشر عاملاً لدى جيلفورد Gulford (الرويتع ، ٢٠٠٧،ص ٢) ثم قام ثيرستون عام ١٩٤٣م بمحاولة الوصول إلى خمسة عوامل مستقلة وشائعة في الشخصية (كاظم، ٢٠٠١،ص ٢٧٩) وقام فيسك Fiske عام ١٩٤٩م باستخراج خمسة عوامل للشخصية عن طريق التحليل العاملي لقائمة كاتل (عبدالخالق والأنصاري، ١٩٩٦). وكان هناك اتفاق على أن تيوبس وكريستال Tupes&Christal هما أول من وصل إلى العوامل الخمس في ستينيات القرن الماضي (الرويتع،٢٠٠٧،ص ٤) في أقرب صورةٍ بُنيت عليها الجهود التي استمرت الى عقدي الثمانينات والتسعينات حيث برزت أعمال جولدبيرج Goldberg وكوستا Costa و ماكري MacCrae .ويضيف الرويتع (٢٠٠٧) أنه ربما لم تصادف نظرية إجماعاً مثلما وجدته نظرية العوامل الخمس مستندة في ذلك إلى عدد كبير من الدراسات التي تحاول اختبارها كنموذج عالمي يقف أمام كل التباينات الثقافية؛ والذي يعتبر الاختبار الحقيقي لأي نظرية في الشخصية الإنسانية ويمكن القول أنه في وقتنا الحاضر يوجد نموذجان للعوامل الخمس الكبرى أحدهما طوره جولدبيرج ويعتمد على منهج المفردات اللغوية المشتقة من معاجم اللغة والآخر طوره كل من كوستا وماكري ويعتبر أداة قياس موضوعية تقيس العوامل الأساسية الكبرى للشخصية بواسطة مجموعة من البنود استخرجت من اختبارات الشخصية وقوائم الصفات وعن طريق التقديرات الذاتية وتقديرات الملاحظين (عبدالخالق والانصاري، ١٩٩٦م، ص١١).

وقد طبقت نظرية العوامل الخمس الكبرى للشخصية في ثقافات مختلفة ولغات وبلدان متعددة أيد غالبيتها وجود هذه العوامل الخمس فقد أورد الرويتع (٢٠٠٧، ص٤) تطبيقها على أكثر من أربعين بلداً وبأكثر من اثنتي عشرة لغة ويبدو أن وجود تلك العوامل يلقى قبولاً واسعاً.

ويتبنى الباحث في هذا البحث نظرية العوامل الخمس الكبرى من وجهة نظر كوستا وماكري التي اعتمدها معدي المقياس المختصر للعوامل الخمس (الشوربجي، والحربي، ٢٠١١)

حيث قاما باستخدام قائمة العوامل الخمس لكوستا وماكري إضافة إلى عدد من مقاييس سمات الشخصية وباستخدام التحليل العاملي توصلا إلى ذات العوامل الخمس لكوستا وماكري وباستخدام المنهجية ذاتها.

ويعد نموذج العوامل الخمس من أهم النماذج وأحدثها التي فسرت سمات الشخصية وهذه العوامل هي: الانبساطية، العصابية، الانفتاح على الخبرة، المقبولية، ويقظة الضمير (أبو هاشم، ٢٠١٠، ص٢٧٨).

الانبساطية Extraversion:

وتشير إلى تفضيل المواقف الاجتماعية والدفء والانفعالات السارة والحيوية وتكوين صداقات بسهولة (الشوربجي والحربي، ٢٠٠١) وقد حدد كوستا وماكري صفات مرتفع الانبساطية بالدافئ والاجتماعي وكثير الحديث مع الآخرين، نشط، محب للمرح، وعاطفي. أما منخفض الانبساطية فهو متحفظ، محب للوحدة، يميل للهدوء، سلبي، وضعيف المشاعر.

العصابية :Neuroticism

وتعكس في حالتها المرتفعة القلق، المزاجية، الشعور بتأنيب الضمير، الشفقة على الذات، وعدم الأمان. أما منخفضي العصابية فيتسمون بالهدوء، الاتزان الانفعالي، الرضى عن الذات، والقدرة على تحمل الضغوط.

الانفتاح على الخبرة Openness to Experience:

والمنفتح على خبراته كما وصفه كوستا وماكري ذو خيال واسع، مبدع، وأصيل، ويميل إلى التنوع والفضول والتحرر. أما منخفض الانفتاح فهو ضيق الأفق، وغير مبدع وتقليدي، وروتيني، لا مبالي، ومحافظ.

المقبولية Agreeableness:

مرتفع المقبولية طيب القلب، يتميز بالثقة، الكرم، اللين، وحسن النية. أما منخفض المقبولية فيميل إلى القسوة، الشك، البخل، العدائية، الحدة في التعامل، وسرعة الاستثارة.

يقظة الضمير Conscientiousness:

يقظ الضـــمير ملتزم بالقيم، العمل الجاد، منظم، دقيق، طموح، ومثابر. بينما منخفض الدرجة في يقظة الضمير مهمل لواجباته، كسول، غير منظم، ويتأخر في أعماله ولا يكمل مهامه. (Costa &MacCrae,2003)

وتعد سمات الشخصية بصورة عامة والعوامل الخمس الكبرى بصفة خاصة من محددات السلوك التي يمكن على أساسها وصف السلوك الإنساني وتفسيره وضبطه والتنبؤ به وقد ربطت العديد من الدراسات موقع الفرد على متصل السمات الشخصية ارتفاعاً وانخفاضاً وقدرتها على التنبؤ بســـلوك الفرد للتنمر مثل (Zhou, et al,2019) و(Anglim, et al,2020) و (القحطاني، الشعراوي،٢٠١٩)

التنمر BULLYING:

يعتقد البعض أن التنمر ظاهرة حديثة نوعاً ما وأنها بدأت في العقود القليلة الماضية ولكن الوثائق التاريخية تثبت أنها ظاهرة قديمة ولكن أســـاليبها وأشـــكالها تتطور بتطور الواقع وأدواته الحضـــارية. ومن المهم هنا التأكيد على أن ظاهرة التنمر مرتبطة بالثقافة حيث ذكر Koo (٢٠٠٧) أنها مرتبطة بالثقافة الشعبية والموروث الحضاري للأمم. ففي اليابان سجلت الوثائق التنمر في صورة النبذ والعزل الاجتماعي في الأنشطة المدرسية اللاصفية واستخدمت كسياسة رسمية في المدرسة اليابانية القديمة ما بين العامين (١٦٠٣-١٨٦٨). ومازال هذا الأســـلوب هو الأكثر شـــيوعاً في اليابان حتى الآن في سياقات اجتماعية مختلفة أكثر من الايذاء البدني (p.109) وفي كوريا ســـجلت الوثائق أقصـــى درجات التنمر على صـــورة إشـــعار الطرف الأضـــعف بالخجل والخزي وســـجلت حوادث انتحار بين أفراد الجيش نتيجة هذا النوع من التنمر الذي يحمل أقصـــى درجات الألم في الثقافة الكورية. أما في بريطانيا فقد وثقت حوادث عنف ضد الأشخاص في الحياة اليومية ونشرت أول قضايا التنمر في المدرسة سنة ١٨٥٧ ونشرت في كتاب لـ توم براون (School Days(Koo,2007,p109. وورد أول ذكر لكلمة ((bullying في الأدب العلمي لدى Burk عام ١٨٩٧ (NAS,2016,p.16)

وتبقى الجهود التي بذلها أولويس Olweus عام ١٩٧٨ رائدة في هذا المجال وهو باحث سويدي عمل أبحاثه في النرويج خاصة بعد وقوع عدة حوادث انتحار لدى طلبة المدارس بسبب التنمر ؛ وتعد البداية الحقيقية للبحث في سلوك التنمر ، ثم عاد التركيز على التنمر المدرسي بعد حوادث الانتحار المأساوية في أواخر التسعينات في الولايات المتحدة الامريكية ،ويمكن ربط ذلك بصورة مباشرة بثورة الإنترنت والاتصالات حيث ظهرت أشكال جديدة من التنمر مع سهولة الوصول وسرعته وتوفر القدرة على التخفي وبلغ الاهتمام بظاهرة التنمر ذروته عام ٢٠١١ بعقد مؤتمر في البيت الابيض بواشنطن حول التنمر ، (Slee & Skrzypiec.,2016؛Hymel& Swearer,2015,p293)، أيضاً أضحت هناك جمعيات دولية متخصصة في منع التنمر ويصدر عنها مجلات علمية متخصصة في أبحاث منع التنمر. (NAS,2016).

مفهوم التنمر وعلاقته ببعض المفاهيم:

عرف Moore, et al(٢٠١٧) التنمر بأنه التعرض لأفعال سلبية بشكل متكرر وبمرور الوقت من شخص واحد أو أكثر ، وينطوي على اختلال توازن القوة بين الجاني والضحية.

كما عرف الصبحين والقضاة (٢٠١١) التنمر بأنه سلوك مقصود لإلحاق الأذى الجسمي أو اللفظي أو النفسي أو الجنسي ويحصل من طرف قوي مسيطر تجاه فرد ضعيف.

وظهرت حديثاً أشكال أخرى من التنمر مع التطور التكنولوجي وهي عبارة عن تهديدات غير متوقعة إلى المدارس، ومن هذه التهديدات التنمر الإلكتروني، فأغلب سلوكيات التنمر تحدث خارج المدرسة، الأمر الذي يعكس تأثيراً على التفاعلات داخل المدرسة، مما يضع المدارس في تحديات لمواجهة التنمر خارج المدرسة، كإمكانية التحكم (المكانين، يونس والحياري،٢٠١٨).

ويتداخل مفهوم التنمر مع العدوان والعنف وحاول بعض الباحثين التمييز بينهم وقد ذكر عبدالرحيم(٢٠١٧) عدة دراسات في التفريق بين المفاهيم الثلاثة وخلص إلى تمايز التنمر عن كل من العنف والعدوان في خصائص ثلاث متمثلة في اختلاف ميزان القوى بين المتنمر والضحية، وتوافر نية إلحاق الضرر بالضحية، والميل إلى إضفاء الشرعية على ما يقوم به المتنمر.

أوصت دراسة تحليلية Espelage, Hong, & Valido (٢٠١٨) في مجال التنمر التقليدي والسيبراني بضرورة توحيد التعريفات ومقاييس التنمر ومحددات هذا السلوك المضاد للمجتمع ولتأثيره السلبي لكثرة الأبحاث في ضوء هذا التباين الكبير والفائدة المرجوة على مجال البحث في المقارنات أو السياسات المتبعة في إدارات المدارس والقضايا القانونية ومتابعة نمو أو تقلص هذه الظاهرة.

وقد بدأ يتمايز نوعان من التنمر: التنمر التقليدي، والتنمر السيبراني. وللتنمر التقليدي أنماط عديدة، كالأذى الجسدي المباشر(الجسدي)، إلى التهكم اللفظي والتهديدات (اللفظي)؛ الاستبعاد والإذلال وانتشار الشائعات (الاجتماعي)؛ واستخدام أسماء جنسية وينادى بها، أو كلمات قذرة، أو لمس، أو تهديد بالممارسة (الجنسي)؛ أو المضايقة والتهديد والتخويف والإذلال والرفض من الجماعة (العاطفي والنفسي) (الصبحين والقضاة،٢٠١١). في حين يأخذ التنمر السيبراني أشكالاً أكثر تطوراً باستخدام النصوص ورسائل البريد الإلكتروني، وغالبًا ما يكون التنمر عبر الإنترنت ويمثل ذلك مصدر قلق كبير للطلبة ويتميز التنمر الإلكتروني عن التقليدي بأنه يسمح للمتنمر بمضايقة الضحية في أي وقت مع إمكانية التخفي وعدم القدرة على الملاحقة وضعف الاشراف والرقابة الوالدية (Swearer &,Hymel, 2015). ويضيف كل من Dooley, Pyżalski,& Cross (2009,p.184) أن عدم التوازن في القوة يكون في التنمر التقليدي جسمياً ونفسياً أما في التنمر السيبراني فيكون بتقدم التقنية التي يمتلكها والمهارة في ذلك. وإذا كان التكرار في التقليدي يحدث عند المواجهة الفعلية ففي السيبراني يحدث بمدى أوسع وبأوجه متعددة وقد يكون التكرار آلياً. كما يمكن أن يشترك آخرون في التكرار والنشر، ويذكر Moore etal.،(٢٠١٧)؛ والعلوان (٢٠١٦) وجود تداخل كبير بين التنمر التقليدي والتنمر عبر الإنترنت (السيبراني) بمعنى أن المتنمر يمارس التنمر التقليدي والسيبراني وقد يكون في الوقت نفسه ضحية لهما. وتبنى الباحث تعريف مركز السيطرة على الأمراض الأمريكي (CDC) السابق الذكر.

وللتنمر أسباب مختلفة؛ حيث ينظر للتنمر على أنه سلوك معقد يتأثر بعوامل متعددة أجملها Swearer& Hymel(٢٠١٥) في: طبيعة الأفراد للمشاركين في التنمر وعدم إدراكهم لخطأ هذا السلوك، المشكلات الشخصية بين الأنداد، العوامل النفسية كالإحباط والقلق والاكتئاب

(والسمات الشخصية)، المناخ المدرسي وما يشمله من ضعف العلاقات بين المعلم والطالب، قلة دعم المعلمين، وعدم المشاركة في الأنشطة المدرسية، وتأثير المجتمع والثقافة حيث أن مستوى التنمر مرتبط بالأحياء السلبية أو غير الآمنة، والانتماء الجماعي، والفقر، والتعرض لمشاهد العنف التلفزيوني.

وتتزايد أهمية دراسة التنمر بزيادة الأدلة يوماً بعد آخر على آثار وعواقب التنمر على المتداخلين في هذا السلوك سواء متنمرين أو ضحايا أو متفرجين ويشمل ذلك آثاراً سلوكية أو انفعالية أو جسدية وتعود على الأداء الأكاديمي بصورة سلبية (NAS,2016). كما أن للتنمر تأثيراً سلبياً على شخصية المتنمر والضحية على حدٍ سواء، كالمشاكل النفسية والاجتماعية، وتدني احترام الأقران لذاتهم، ومعاناة ضحايا التنمر من انخفاض مستوى التوافق النفسي والاجتماعي(Campfield,2008). كما يعاني ضحايا التنمر من الإجهاد أو القلق الشديد، ونوبات الذعر، واضطراب النوم، وصعوبة في التركيز، والاكتئاب، ارتفاع ضغط الدم وخطر الإصابة بأمراض القلب والأوعية الدموية، واختلال وظائف الذاكرة، مشاكل المعدة والأمعاء وفقدان الوزن، وانعدام الثقة واحترام الذات، والصداع ومشاعر الغثيان والعدوان، بالإضافة إلى الروح الانتقامية والانسحاب من الأنشطة الاجتماعي(Wajngurt,2014؛ Wright,2019).

وأكدت الدراسات أن الطلاب الذين عانوا من التنمر معرضين مرتين لخطر الإصابة في التفكير بالانتحار ممن لم يعاني من التنمر (Al Ali & Shatnawi,2018) وذكر (Acosta, Chinman, Ebener, Malone, Phillips, & Wilks. 2019, p.2) أن من الآثار الصحية للتنمر الاكتئاب والتفكير الانتحاري والانتحار إضافةً إلى تأثيره على الأداء الأكاديمي للطلبة وزيادة رفض الأقران والاكتئاب وقلة الإحساس بالانتماء ((Espelage, SungHong, Rao&Low,2013؛ Moore et al,2017)

النظريات المفسرة للتنمر:

من أهم النظريات المفسرة للتنمر النظرية الاجتماعية البيئية لـ Bron Farbrenner (١٩٧٩) حيث يُنظر للتنمر كجزء من سياق اجتماعي أكبر يضم مجموعات الأقران والمدارس والأسر والأحياء والمجتمعات والبلدان لذلك يرى نجاح التدخل لمنع التنمر يجب أن يشمل جميع هذه

الطبقات. وكل هذه العوامل يجب أن تدرس لفهم وتفسير وضبط هذا السلوك الوارد في Jimerson, Swearer, & Espelage. (٢٠٠٩)

وتشير نظرية التعلم الاجتماعي لباندورا إلى أن الشباب يشكلون سلوكياتهم اعتماداً على النماذج التي يرونها فإذا رأوا نماذج عدوان في المجتمع والأسرة سوف يكررونها (O'Connor etal.,2018, p.3)

وتعد نظرية العزو لهيدر(Hieder) من أبرز نظريات الدافعية التي تفسر أسباب السلوك الإنساني وكيف تتحول الأفكار والمشاعر إلى سلوك حيث أرجع (Hieder) سلوك التنمر التقليدي والسيبراني إلى صفات داخلية تعتمد على سمات الشخصية وهناك ظروف محيطة بالفرد خارجية تدفعه بالتآزر مع سمات الشخصية لارتكاب التنمر التقليدي والسيبراني (Withers,2019,p.48) وتعتبر هذه النظرية من الأسس للبحث عن ارتباط سمات الشخصية بالسلوك المنحرف للفرد سواءً لأسباب داخلية أو خارجية.

ومن منظور علم الأعصاب المعرفي الاجتماعي ويُفسر التنمر بربط العدوان المتكرر بالرفض الاجتماعي حيث كشفت الأبحاث أن الرفض يؤدي إلى خدر عاطفي وخمول وانخفاض في الوعي الذاتي وهذه الآثار مجتمعة تؤدي إلى تفكك الإدراك وتسهيل المشاركة في العدوان؛ حيث إن الخدر العاطفي يقلل من التعاطف مع آلام الآخرين الأقل في القوة، و التعاطف حافز مهم في السلوك الاجتماعي الإيجابي، ومن زاوية أخرى فإن الوعي الذاتي شرط مهم في الضبط الذاتي وانخفاض الوعي الذاتي بسبب الرفض الاجتماعي يؤدي إلى زيادة التنمر، كما يشير هذا المنظور إلى أن التنظيم الذاتي أداة مهمة للسيطرة على المحفزات العدوانية والرفض الاجتماعي يؤدي إلى تهديد أسس حاجة الانسان للانتماء وهو ما يؤثر على التعاطف والتنظيم الذاتي والادراك وهذه جميعاً تسهل العدوان من قِبل المرفوضين اجتماعياً خاصة في ظل اختلال ميزان القوة لصالح المتنمر (Harris,2009,274).

الدراسات السابقة

تم استعراض الدراسات السابقة المتعلقة بالعوامل الخمس الكبرى ثم المتعلقة بالتنمر بصورتيه التقليدي والسيبراني والدراسات التي تناولت العلاقة بين المتغيرين وتم الاقتصار على الدراسات المطبقة على مرحلة المراهقة.

هدفت دراسة بطاينة، هياجنة، حتامنة وزيدان (٢٠١٩) إلى الكشف عن العوامل الخمس الكبرى الأكثر شيوعاً لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك بلغت (١٧١٠) طلاب، وكان من أبرز النتائج وجود العوامل الخمس الكبرى بدرجة متوسطة عدا المقبولية ويقظة الضمير كانت بدرجة كبيرة ووجود فروق دالة في عاملي الانبساطية والمقبولية تبعاً لمتغير المستوى الدراسي لصالح طلبة السنة الأولى.

وهدفت دراسة حفني وصادق (٢٠١٩) إلى التنبؤ بسلوك مرتكبي التنمر الإلكتروني لدى المراهقين من طلاب المرحلة الثانوية في ضوء العوامل الخمس الكبرى للشخصية، وتكونت عينة الدراسة من (٢٧٩) مراهقاً بمدارس قنا الثانوية بمصر وأوضحت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين عامل التفتح على الخبرة وسلوك مرتكبي التنمر الإلكتروني، ووجود علاقة ارتباطية سالبة بين عامل يقظة الضمير وسلوك مرتكبي التنمر الإلكتروني، وأنهما منبئان بسلوك مرتكبي التنمر الإلكتروني.

كما أجرى عبدالله (٢٠١٩) دراسة للكشف عن الفروق بين المعرضين وغير المعرضين للتنمر في العوامل الخمس الكبرى للشخصية. واشتملت عينة الدراسة على (٢٢٤) فرداً. أشارت نتائج الدراسة إلى أن المعرضين للتنمر حصلوا على درجات مرتفعة في عامل العصابية والانبساطية والمقبولية، في حين كان غير المعرضين للتنمر ذوي درجات مرتفعة في يقظة الضمير ولم تظهر فروق بينهما في عامل الانفتاح على الخبرة. وظهرت علاقة ارتباطية طردية بين عدد ساعات الاستخدام اليومي للإنترنت والتنمر الإلكتروني. وكان هناك قدرة للعوامل الخمس للشخصية على التنبؤ بالتعرض لبعض أبعاد التنمر الإلكتروني.

وقام القحطاني والشعراوي (٢٠١٩) بدراسة هدفت للتعرف على نسبة انتشار التنمر الإلكتروني لدى طلاب المرحلة المتوسطة في محافظة الحرجة، وعلاقته بالعوامل الخمس الكبرى للشخصية وتحديد أكثر العوامل إسهاماً في التنمر الإلكتروني. وتكونت العينة من (١٧٢) طالباً من المرحلة المتوسطة. وأظهرت النتائج أن انتشار التنمر الإلكتروني بنسبة (٣٣,١٣%). وتوجد علاقة ارتباط موجبة ودالة بين العوامل الخمس للشخصية والتنمر الإلكتروني في بعد العصابية، ووجود علاقة ارتباطية سالبة دالة لأبعاد الانفتاحية والقبول والانبساطية ويقظة الضمير. كما تنبأت العوامل الخمس للشخصية بالتنمر الإلكتروني لدى الطلاب في المرحلة المتوسطة وجاءت العصابية كأقوى الأبعاد إسهاماً في التنبؤ بالتنمر الإلكتروني.

أجرى Rodríguez, Bennasar, Leiva, Garaigordobil, & Yañez (٢٠١٩) دراسة على عينة من (٧٦٥) طالباً بالمرحلة الثانوية بمدينة مايوركا بإسبانيا وأظهرت النتائج أن (٣٩,٩%) من المتنمرين السيبرانيين وكان المتنمرون أعلى انبساطية من الضحايا وأقل في يقظة الضمير وظهرت علاقة كبيرة بين العوامل الخمس والتنمر السيبراني كمتنمرين وضحايا، كما قضى ضحايا التنمر وقتاً أطول على الإنترنت من غير الضحايا.

أما دراسة الحجي والعمران (٢٠١٨) عن الاستقواء وعلاقته بالعوامل الخمس الكبرى في ضوء بعض المتغيرات على عينة من(٣٠٠) طالب بالمرحلة المتوسطة. وأظهرت النتائج أن الاستقواء منتشر بنسبة (٢٦,٣%) وكان الاستقواء الرقمي هو الأعلى شيوعاً. وظهر وجود ارتباط سالب دال إحصائياً بين الاستقواء اللفظي والمقبولية ويقظة الضمير وبين الاستقواء المادي والمقبولية ويقظة الضمير. ووجود ارتباط موجب دال بين الاستقواء الجسمي والمقبولية ويقظة الضمير والتفتح، وبين الاستقواء الرقمي والمقبولية، وبين الاستقواء المادي والعصابية. وأظهرت النتائج أن سمة يقظة الضمير فسرت نسبة (٢,٥%) وسمة التفتح فسرت نسبة (١,٧%) من التباين في متغير الاستقواء. كما ظهرت فروق في الاستقواء تعزى لمتغير التحصيل المنخفض والصف الدراسي الأعلى.

في حين هدفت دراسة غريب (٢٠١٧) إلى التعرف على بعض خصائص الشخصية التي تسهم في تشكيل سلوك التنمر لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. تكونت عينة الدراسة من (١٠٠)

تلميذ من المرحلة الإعدادية، مُقسمة بالتساوي إلى مجموعتين (المتنمرين، ضحايا التنمر). توصلت الدراسة إلى وجود علاقة دالة موجبة بين سلوك التنمر والعصابية لدى المتنمرين وعلاقة دالة وسالبة بين سلوك التنمر والانبساطية لدى المتنمرين، وعلاقة دالة وسالبة بين سلوك التنمر والانبساط لدى ضحايا التنمر، وكان المتنمرين أكثر عصابية من ضحايا التنمر.

وهدفت دراسة Geel, , Goemans, ,Toprak, , & Vedder (٢٠١٧) إلى التحقق من قدرة العوامل الخمس الكبرى في التنبؤ بالتنمر التقليدي والسيبراني وذلك على عينة من طلبة المرحلة الثانوية من الهولنديين بلغوا (١٥٦٨). وكان من أبرز النتائج ذات العلاقة: أن المقبولية أعلى العوامل الخمس ارتباطاً بالتنمر التقليدي والسيبراني.

أما دراسة DeAngelis, Bacchini &Affuso (٢٠١٦) فقد هدفت إلى التحقق من تأثير العوامل الخمس الكبرى على المشاركة بالتنمر بالمدرسة على عينة من المراهقين بلغت (٣٣٩) من طلبة المرحلة الثانوية في إيطاليا ومن أبرز النتائج ذات العلاقة أن المراهقين الذين كانت العصابية والانبساطية أعلى لديهم وكانت المقبولية ويقظة الضمير أكثر انخفاضاً كانوا أكثر انخراطاً في التنمر.

وكان من أهداف الدراسة التي قام بها بركات والعنزي (٢٠١٦) قياس مدى انتشار العوامل الخمس الكبرى للشخصية: على عينة من (٣٠٥) من طلبة قسم التربية الخاصة وكان من أبرز النتائج أن أكثر العوامل الخمس انتشاراً هي الانبساطية وأقلها الانفتاح على الخبرة.

وقامت تيف (٢٠١٤) بإجراء دراسة عن العوامل الخمس الكبرى على عينة قدرها (٣٦٤) من طلبة الجامعة الأردنية. وبينت الدراسة أن أكثر العوامل الخمس الكبرى شيوعاً هي العصابية ثم الانفتاح ثم الطيبة.

أما فيما يتعلق بالتنمر فقد أجرى عمارة (٢٠١٧) دراسة هدفت للكشف عن العلاقة بين التنمر التقليدي والإلكتروني بين طلاب التعليم ما قبل الجامعي. بلغت عينة الدراسة (٢١١) طالباً وطالبة. كشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التنمر التقليدي والتنمر الإلكتروني بالنسبة للضحايا والمتنمرين. ولم تظهر فروق بين عدد مرات استخدام الكمبيوتر والتنمر الإلكتروني.

وقام العمار (٢٠١٧) بدراسة هدفت للكشف عن الاتجاهات نحو الأنماط المستجدة من التنمر الإلكتروني وعلاقتها بإدمان الإنترنت على عينة من (١٤٠ (من طلبة التعليم التطبيقي بالكويت، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التنمر الإلكتروني وإدمان الإنترنت، ووجود فروق دالة بين متوسطي درجات الطلاب تعزى للفرقة لصالح طلاب الفرقة الرابعة في التنمر الإلكتروني.

وأجرى طوالبة (٢٠١٦) دراسة للكشف عن علاقة الاستقواء بالضغوط التربوية لدى المراهقين في محافظة عجلون بالأردن، وتكونت عينة الدراسة من (٧٣٨) من طلبة الصفوف (الثامن والتاسع والعاشر) أظهرت نتائج الدراسة مستوى مرتفعاً في الاستقواء، ولم تظهر فروق تعزى لمتغير الصف الدراسي.

وفي دراسة لعلوان (٢٠١٦) هدفت إلى التعرف على حجم ظاهرة التنمر، وأنواعه الأكثر ممارسة بين طلاب الصف الثالث متوسط والمرحلة الثانوية بمدينة أبها ومعرفة ما إذا كانت هناك فروقات بين الطلاب تعود للمستوى الدراسي والمرحلة الدراسية. تكونت العينة من (٤٠٢) طالب أظهرت النتائج أن (٣٢,٦%) من أفراد العينة يرون أن التنمر يحصل في مدارسهم، كما أظهرت أن نسبة حدوث التنمر التقليدي (٣٩,١%) في حين أن حدوث التنمر الإلكتروني كان بنسبة (٢٧,٦%). وتبين أن (١٤,٠٦%) من أفراد العينة متنمرين تقليدياً وإلكترونيا وأن (٢٠%) من أفراد العينة ضحايا للتنمر الالكتروني والتقليدي. ولم تظهر النتائج وجود أي فروق بين الطلاب تعود للمستوى أو المعدل الدراسي.

وفي دراسة Khezri, Ghavam, Mofidi, & Delavar (٢٠١٣) هدفت لقياس انتشار التنمر ، اختيرت عينة عشوائية قدرها (٥٦٤) من طلبة المرحلة المتوسطة. أظهرت النتائج أن (٧٩,٦٪) من الطلبة متنمرون وحوالي (٨١٪) ضحايا للتنمر. وتم تصنيف (٨٨٪) من الطلاب على أنهم متنمرون وضحايا في الوقت نفسه.

وقام الصبحين والقضاة (٢٠١١) بدراسة هدفت لتحديد أشكال الاستقواء وحجمه ومستواه في لواء البادية الشمالية في الأردن، وتم التطبيق على عينة من (١٩٣) من طلبة المدارس الأساسية. أظهرت النتائج أن نسبة المستقوين كانت (٩,٧%).

التعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح من خلال استعراض الدراسات السابقة أن بعض الدراسات ركزت على التنمر التقليدي أو الإلكتروني وأخرى ركزت على الضحية أو المتنمر وقد ربطت بعض الدراسات السابقة بين العوامل الخمس الكبرى للشخصية وأحد أشكال التنمر. وقد استفاد البحث الحالي من الدراسات السابقة سواء في الإطار النظري أو بناء أداة الدراسة أو المنهجية المستخدمة ومع ذلك فالبحث الحالي يتميز بجمعه لدراسة العوامل الخمس الكبرى للشخصية ومدى قدرتها على التنبؤ بنوعي التنمر التقليدي والسيبراني وبصورتيهما (الضحية – المتنمر) كما تميز البحث بتطبيقه على عينة من طلبة المرحلة الثانوية بمنطقة الباحة.

منهج البحث وإجراءاته

منهج البحث:

اعتمد البحث على المنهج الوصفي الارتباطي الذي يقوم على دراسة الظاهرة كما هي موجودة في الواقع، ووصفها وصفًا دقيقًا مع إمكانية التنبؤ بالظواهر المرتبطة كما أنه يجيب عن أسئلة البحث ويحقق أهدافه.

مجتمع وعينة البحث:

تكون مجتمع البحث من جميع طلاب المرحلة الثانوية في الصفين الأول والثالث الثانوي في المدارس التابعة للإدارة العامة للتعليم في الباحة والبالغ عددهم (٤٣٧٣) طالباً للعام الدراسي ١٤٤٠/١٤٤١ هـ ٢٠١٩/٢٠٢٠ (التطوير التربوي،١٤٤١).

تم اختيار عينة طبقية عشوائية مكونة من (٥٣٧) طالباً من طلاب الصف الأول والثالث الثانوي من المدارس الثانوية في الباحة ؛ واختيرت المرحلة الثانوية لامتلاك الطلاب للهاتف الجوال بنسبة أعلى من طلبة المرحلة المتوسطة، واختير الصفان الأول والثالث ليكون للمقارنة بين طرفي المرحلة الثانوية دلالة أكثر وضوحاً لأثر الخبرات المتراكمة والفارقة بين الصفين، واستبعدت بعض الاستبانات التي لم تستكمل إجابة العبارات أو التي أظهرت عدم الجدية في الإجابة، ومن ثم توصل الباحث إلى عينة قوامها (٤٧١)، والجدول التالي يوضح وصف العينة وفقاً لمتغيرات البحث.

جدول (١) وصف عينة البحث وفقاً لمتغيرات البحث

المتغير	مستوياته	التكرار	النسبة
الصف	الأول	٢٧٤	%٥٨,٢
	الثالث	١٩٧	%٤١,٩
التقدير	ممتاز	٢٨٢	%٥٩,٩
	جيد جداً	١٤٥	%٣٠,٧
	جيد	٤٤	%٩,٣
ساعات استخدام الجوال	اقل من ساعة	٣٦	%٧,٧
	١-٣ ساعة	١٣٩	%٢٩,٥١
	٤-٦ ساعة	١٥٦	%٣٣,١٢
	أكثر من ٦ ساعات	١٤٠	%٢٩,٧٢

أدوات البحث:

تم استخدام أداتين للبحث:

١-مقياس العوامل الخمس الكبرى للشخصية من إعداد الشوربجي والحربي (٢٠١١). وتم التأكد من صدق وثبات المقياس على عينة البحث.

٢-مقياس التنمر بنوعيه (التقليدي- السيبراني) صورة الضحية وصورة المتنمر من إعداد الباحث.

الخصائص السيكوميترية لأدوات البحث:

تم تطبيق أدوات البحث على عينة استطلاعية تكونت من (١٠٠) طالب في المرحلة الثانوية من خارج عينة البحث النهائية، بهدف التأكد من توافر الخصائص السيكومترية لأدوات البحث.

مقياس العوامل الخمس الكبرى للشخصية:

أعده الشوربجي والحربي (٢٠١١) لقياس الأبعاد الأساسية للشخصية بواسطة مجموعة من البنود (٢٥) بنداً تم استخراجها عن طريق التحليل العاملي لعدد كبير من بنود مشتقة من عدد من اختبارات الشخصية، ويتكون المقياس في صورته النهائية من (٢٥) عبارة موزعة على خمسة عوامل، هي:

١-الانبساطية العبارات (١،٢،٣،٤،٥) وجميعها موجبة.

٢-العصابية العبارات (٦،٧،٨،٩،١٠) وجميعها موجبة.

٣-يقظة الضمير العبارات (١١، ١٢، ١٣، ١٤، ١٥) المفردة ١٥ سالبة والباقي موجب.

٤-المقبولية العبارات (١٦، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠) وجميعها سالبة.

٥-الانفتاح العبارات (٢١، ٢٢،٢٣،٢٤،٢٥) وجميعها موجبة.

وقام الباحث الحالي بإعادة التأكد من الخصائص السيكومترية للمقياس على النحو التالي:

صدق المحتوى:

تم عرض المقياس بصورته المقننة على مجموعة من المتخصصين في التوجيه والإرشاد النفسي بقســـم التربية وعلم النفس بكلية التربية بجامعة الباحة للتأكد من مدى ملاءمة العبارات لطلبة المرحلة الثانوية في البيئة المحلية ووجدت جميعها مناسبة.

صدق البناء الداخلي:

قام الباحث بحســاب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للعامل الذي تنتمي إليه في مقياس العوامل الخمس الكبرى للشخصية، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٢) معاملات ارتباط عبارات مقياس العوامل الخمس الكبرى مع الدرجة الكلية للعامل الذي تنتمي إليه (ن=١٠٠)

رقم العبارة	معامل الارتباط بالعامل	رقم العبارة	معامل الارتباط بالعامل
عامل الانبساطية			
١	٠,٥٥٢**	٤	٠,٨٨١**
٢	٠,٤٩٠**	٥	٠,٥٤٦**
٣	٠,٥٣١**		
عامل العصابية			
٦	٠,٣٦٦**	٩	٠,٦٧١**
٧	٠,٧٧٦**	١٠	٠,٤٧٤**
٨	٠,٥٧٦**		
عامل يقظة الضمير			
١١	٠,٦٢٦**	١٤	٠,٥٨٩**
١٢	٠,٥٩٢**	١٥	٠,٤٠٨**
١٣	٠,٣٣١**		
عامل المقبولية			
١٦	٠,٥٣٨**	١٩	٠,٥٠٩**
١٧	٠,٦٣١**	٢٠	٠,٤٥٤**
١٨	٠,٢٩٣**		

عامل الانفتاح			
٢١	٠,٥٥٣**	٢٤	٠,٧٢٦**
٢٢	٠,٧٤٨**	٢٥	٠,٤٥٩**
٢٣	٠,٣٧٧**		

** دال عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل

يوضح الجدول (٢) وجود ارتباطات دالة إحصائياً بين عبارات مقياس العوامل الخمس الكبرى للشخصية والدرجة الكلية للعامل الذي تنتمي إليه حيث إنها جميعاً دالة إحصائية عند (٠,٠١).

ثانياً: الثبات.

قام الباحث بحساب ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا كرونباخ، وكانت النتائج كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (٣) حساب ثبات مقياس العوامل الخمس باستخدام معامل ألفا كرونباخ

العامل	عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ
الانبساطية	٥	٠,٧٢٥
العصابية	٥	٠,٧٣٦
يقظة الضمير	٥	٠,٦٧٨
المقبولية	٥	٠,٦٧٠
الانفتاح	٥	٠,٧٣٥
الثبات العام للمقياس	٢٥	٠,٧٤٠

يتضح من الجدول (٣) أن الثبات العام لمقياس العوامل الخمس الكبرى بصورته المختصرة المطبق على عينة الدراسة الاستطلاعية ٠,٧٤ وهو ثبات كاف ومناسب للوثوق بنتائج البحث.

الأداة الثانية: مقياس التنمر التقليدي والسيبراني بصورتيه الضحية والمتنمر:

قام الباحث ببناء مقياس التنمر التقليدي والسيبراني بصورتيه (الضحية –المتنمر) بالاستفادة من عدد كبير من المقاييس السابقة وبلغ عدد عبارات المقياس (٣٦) عبارة ومقسم إلى قسمين: القسم الأول: التنمر التقليدي وقسم إلى جزأين الأول صورة الضحية الثاني صورة المتنمر.

والقسم الثاني: التنمر السيبراني وقسم إلى جزأين الأول صورة الضحية الثاني صورة المتنمر. العبارات من (١ إلى ٧) هي عبارات التنمر التقليدي، العبارات من (٨ إلى ١٨) عبارات التنمر السيبراني وجميعها مقسومة إلى (أ) و(ب) ضحية ومتنمر بمجموع (٣٦) عبارة.

صدق وثبات مقياس التنمر التقليدي والسيبراني بصورتيه الضحية والمتنمر:

صدق المحتوى:

تم عرض مقياس التنمر بنوعيه (التقليدي-السيبراني) صورة الضحية وصورة المتنمر (إعداد الباحث) على (٨) من المحكمين من ذوي الاختصاص بهدف التأكد من مناسبته لما أعد من أجله، وسلامة صياغة العبارات وانتماء كل منها للبعد الذي وضعت فيه ومدى ملاءمة الصياغة للبيئة المحلية، وتم الابقاء على العبارات التي حظيت بنسبة اتفاق (٨٠%) فأكثر.

صدق البناء الداخلي:

تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه على مقياس التنمر التقليدي والسيبراني بصورتيه الضحية والمتنمر، وذلك كما يتضح في الجدول التالي:

جدول (٤) ارتباط عبارات مقياس التنمر التقليدي والسيبراني صورة (الضحية)

-	رقم الفقرة	الارتباط بالبعد	رقم الفقرة	الارتباط بالبعد
مقياس التنمر التقليدي (الضحية)	أ/١	٠,٤٥٠**	أ/٥	٠,٥٣٥**
	أ/٢	٠,٥٤٨**	أ/٦	٠,٧٠٩**
	أ/٣	٠,٥٩١**	أ/٧	٠,٦٤٣**
	أ/٤	٠,٧٣٢**		
مقياس التنمر السيبراني(الضحية)	أ/٨	٠,٦٥٦**	أ/١٤	٠,٥٤٦**
	أ/٩	٠,٧٢٠**	أ/١٥	٠,٥٥٥**
	أ/١٠	٠,٦٧٧**	أ/١٦	٠,٥٤٨**
	أ/١١	٠,٦١٤**	أ/١٧	٠,٥٤٥**
	أ/١٢	٠,٤٥٧**	أ/١٨	٠,٦٠٦**
	أ/١٣	٠,٤٥٥**		

يوضح الجدول (٤) بقسميه وجود ارتباطات دالة إحصائياً بين عبارات التنمر التقليدي صورة (الضحية) والبعد الذي تنتمي إليه، ووجود ارتباطات دالة إحصائياً بين عبارات التنمر السيبراني صورة (الضحية) والبعد الذي تنتمي إليه؛ حيث إنها جميعاً دالة إحصائية عند (٠,٠١).

جدول (٥) معاملات ارتباط عبارات مقياس التنمر التقليدي والسيبراني صورة (المتنمر)

	رقم الفقرة	الارتباط بالبعد	رقم الفقرة	الارتباط بالبعد
مقياس التنمر التقليدي (المتنمر)	١/ب	٠,٧١٥**	٥/ب	٠,٦٩٢**
	٢/ب	٠,٦١٩**	٦/ب	٠,٧٣٩**
	٣/ب	٠,٤٤٧**	٧/ب	٠,٥٣٦**
	٤/ب	٠,٤٥٦**		
مقياس التنمر السيبراني(المتنمر)	٨/ب	٠,٦٤٤**	١٤/ب	٠,٥٤٦**
	٩/ب	٠,٤٩٨**	١٥/ب	٠,٥٥٥**
	١٠/ب	٠,٧٣٨**	١٦/ب	٠,٣٩٨**
	١١/ب	٠,٥٩٠**	١٧/ب	٠,٤٤٩**
	١٢/ب	٠,٣٧٣**	١٨/ب	٠,٦٩٥**
	١٣/ب	٠,٣٧٦**		

يوضح الجدول (٥) بقسميه وجود ارتباطات دالة إحصائياً بين عبارات التنمر التقليدي صورة (المتنمر) والبعد الذي تنتمي إليه ووجود ارتباطات دالة إحصائياً بين عبارات التنمر السيبراني صورة (المتنمر) والبعد الذي تنتمي إليه؛ حيث إنها جميعاً دالة إحصائية عند (٠,٠١).

ثانياً: الثبات.

قام الباحث بحساب ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا كرونباخ، كما يتضح من الجدول التالي:

جدول (٦) حساب ثبات مقياس التنمر التقليدي والسيبراني بصورتيه الضحية والمتنمر باستخدام معامل ألفا كرونباخ

البعد	عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ
التنمر التقليدي (الضحية)	٧	٠,٧٠٩
التنمر التقليدي (المتنمر)	٧	٠,٦٩٧
التنمر السيبراني (الضحية)	١١	٠,٧٩٦
التنمر السيبراني (المتنمر)	١١	٠,٧٢٢
الثبات العام للمقياس بصورتيه	٣٦	٠,٨٨٣

تصحيح الأدوات: تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي لتقييم إجابات أفراد العينة على عبارات مقياس العوامل الخمس الكبرى للشخصية ومن أجل تفسير النتائج اعتمد البحث على حساب الوزن النسبي لبدائل الاستجابة على النحو التالي: لا تنطبق تماماً (١ – أقل من ١,٨)، تنطبق قليلاً (١,٨ – أقل من ٢,٦)، تنطبق إلى حد ما (٢,٦ _ أقل من ٣,٤)، تنطبق كثيراً (٣,٤ – أقل من ٤,٢)، تنطبق تماماً (٤,٢ – ٥) في حين يتم احتساب الدرجات بطريقة عكسية في العبارات السلبية.

وتم استخدام تدريج الثلاثي لتقييم إجابات أفراد العينة على عبارات مقياس التنمر ومن أجل تفسير النتائج اعتمد البحث على حساب الوزن النسبي لبدائل الاستجابة على النحو التالي: لا (١ إلى أقل من ١,٦٧)، إلى حد ما (من ١,٦٧ إلى أقل من ٢,٣٤)، بدرجة كبيرة (من ٢,٣٤ إلى ٣).

نتائج أسئلة البحث وتفسيرها ومناقشتها

السؤال الأول:

"ما درجة العوامل الخمس الكبرى للشخصية لدى طلبة المرحلة الثانوية بمنطقة الباحة؟"

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل عامل وترتيبها تنازليا حسب المتوسط، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٧) المتوسطات والانحرافات المعيارية لعوامل الشخصية الخمس الكبرى لدى طلبة المرحلة الثانوية

العامل	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
الانبساطية	٣,٣٦	٠,٨٣	٣
العصابية	٢,٦٩	٠,٩٤	٥
يقظة الضمير	٣,٢٨	٠,٧١	٤
المقبولية	٣,٤٠	٠,٦٤	٢
الانفتاح	٣,٧٥	٠,٧٣	١

يوضح الجدول (٧) أن عامل الانفتاح كان الأعلى درجة بمتوسط حسابي (٣,٧٥) وهي درجة مرتفعة وبانحراف معياري (٠,٧٣)، يليه عامل المقبولية بمتوسط حسابي (٣,٤٠) وبانحراف معياري (٠,٦٤)، ثم عامل الانبساطية بمتوسط حسابي (٣,٣٦) وبانحراف معياري (٠,٨٣)، ثم عامل يقظة الضمير بمتوسط حسابي (٣,٢٨) وبانحراف معياري (٠,٧١)، في حين عامل العصابية كان أقل العوامل درجة بمتوسط حسابي (٢,٦٩) وبانحراف معياري (٠,٩٤).

وتتفق هذه النتيجة جزئياً مع دراسة بطاينة وآخرون (٢٠١٩) في درجة شيوع العوامل الخمس الكبرى بدرجة متوسطة فيما تختلف في الترتيب، إضافة إلى كون عاملي الانفتاح والمقبولية في الدراسة الحالية "بدرجة مرتفعة" وكذلك الحال مع دراسة بركات والعنزي (٢٠١٦) ودراسة تيف (٢٠١٤) وقد يعود ذلك لاختلاف العينة فإن الاتفاق جزئي مع اختلاف في ترتيب أي العوامل الخمس أعلى درجة لدى عينات الدراسة المختلفة وهو أحد تفسيرات الاختلاف.

ويعزو الباحث ارتفاع درجة الانفتاح إلى درجة كبيرة من بين العوامل الخمس إلى أن مرحلة المراهقة هي مرحلة استكشاف ورغبة في المعرفة؛ لذلك فإن المراهق ينحو منحى التجريب والمحاولة والخطأ في استكشاف ما حوله ومن بين ذلك استكشاف المواقف الاجتماعية والتعرف على النتائج المحتملة لها. وأتت المقبولية في الدرجة الثانية ويعزو الباحث ذلك إلى أن طلبة المرحلة الثانوية سبق لعدد كبير منهم أن درسوا سوياً في المرحلة الابتدائية أو المتوسطة في الغالب عدا كون عدد كبير منهم ينتمي لذات القرية أو الحي وبذلك فدرجة الثقة بينهم عالية وكرم التعامل والأريحية ولين الجانب كبيرة بينهم، أما العصابية فقد حازت على أقل درجة وجود في هذه المرحلة وهذا يعزى لانخفاض الضغوط الاجتماعية والاقتصادية على الطلبة وتماسك الأسر في منطقة الباحة بشكل عام والبيئة الاجتماعية الداعمة.

للإجابة عن السؤال الثاني:

"ما درجة انتشار التنمر (التقليدي والسيبراني) بصورتيه (الضحية والمتنمر) لدى طلبة المرحلة الثانوية بمنطقة الباحة؟"

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل نوع من التنمر (التقليدي والسيبراني) بصورتيهما (الضحية-المتنمر)، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٨) متوسط الدرجات والانحراف المعياري ونسبة انتشار التنمر (التقليدي والسيبراني) بصورتيه (الضحية والمتنمر)

المتغير		عدد العبارات	الدرجة الكلية	المتوسط	الانحراف المعياري	نسبة الانتشار من خلال التكرار المتجمع الصاعد	ترتيب نسبة الانتشار
التنمر التقليدي	الضحية	٧	٢١	١١,٥١	٣,٥٧	% ٢٢,٧	١
	المتنمر	٧	٢١	٩,٥٩	٢,٧٦	% ٦,٨	٣
التنمر السيبراني	الضحية	١١	٣٣	١٥,٧٣	٥,١٠	% ١٣,٤	٢
	المتنمر	١١	٣٣	١٤,٠٨	٤,٤٤	% ٦,٨	٣

تم حساب التكرار المتجمع الصاعد في التنمر التقليدي للطلاب الحاصلين على (١٥) فأكثر وكان تكرار الضحايا (١٠٧) طالباً وتكرار المتنمرين (٣٢) طالباً. كما تم حساب التكرار المتجمع الصاعد في التنمر السيبراني للطلاب الحاصلين على (٢٣) فأكثر وكان تكرار الضحايا (٦٣) طالباً وتكرار المتنمرين (٣٢) طالباً.

يوضح الجدول (٨) أن الضحية في التنمر التقليدي كان الأعلى انتشاراً بنسبة انتشار قدرها:(٢٢,٧%) وبمتوسط حسابي (١١,٥١) وبانحراف معياري (٣,٧٥)، يليه الضحية في التنمر السيبراني بنسبة انتشار قدرها:(١٣,٤%)، وبمتوسط حسابي (١٥,٧٣) وبانحراف معياري(٥,١٠) وفي الجانب الآخر صورة المتنمر؛ حصل المتنمر التقليدي على نسبة انتشار قدرها :(٦,٨ %) ومتوسط حسابي (٩,٥٩) وانحراف معياري (٢,٧٦) بينما سجل المتنمر السيبراني نسبة انتشار قدرها :(٦,٨ %) ومتوسط حسابي قدره (١٤,٠٨) وبانحراف معياري (٤,٤٤).

وتتباين نسب الانتشار للتنمر سواء التقليدي أو السيبراني ففي دراسة (Al-Eissa etal.,2019) تبين أن (٧٢%) من طلاب المرحلة الثانوية تعرضوا للعدوان المتكرر في حياتهم أما دراسة Rodriguez etal. (٢٠١٩) فقد بينت أن ٣٩,٩% من العينة من المتنمرين السيبرانيين، أما دراسة القحطاني و الشعراوي (٢٠١٩) فقد أظهرت أن انتشار التنمر الإلكتروني كان بنسبة (٣٣,١٣%)، وفي دراسة الحجي والعمران (٢٠١٨) أظهرت أن نسبة شيوع سلوك الاستقواء لدى الطلبة بلغت (٢٦,٣%) و أن أعلى الأنواع شيوعاً هو الاستقواء الرقمي (السيبراني)، في دراسة علوان (٢٠١٦) أظهرت أن نسبة حدوث التنمر التقليدي(٣٩,١ %) تتجاوز نسبة حدوث التنمر الإلكتروني(٢٧,٦). أما في دراسة طوالبة (٢٠١٦) فظهر وجود مستوى مرتفع من الاستقواء، وفي دراسة (Khezri etal., 2013) فقد كانت نسبة المتنمرين (٧٩,٦%) وضحايا التنمر (٨١%) بينما دراسة الصبحين والقضاة (٢٠١١) كانت نسبة المستقوين كانت (٩,٧%) .

يتضح التباين الكبير في انتشار التنمر من (٦,٨%) إلى(٨١%) ويرجع هذا التباين إلى عوامل عديدة منها اختلاف معايير احتساب الفرد من ضحايا التنمر، أو من ضمن الممارسين له، ولعل الأهم هنا هو درجة التكرار ، كذلك احتساب التنمر في الفصل الدراسي الحالي أو آخر

شـــهر في مجمل الحياة ، كذلك فإن الثقافة والتوعية بالتنمر وخطورته تتباين بين المدارس والجهات التعليمية لذلك فهناك طلبة لا يعرفون أنهم متنمرون أو ضـــحايا للتنمر كما أن هناك تداخلاً بين نوعي التنمر التقليدي والســـيبراني كما أكد على ذلك (Moore et al,2017) وقد خَلُص كل من كاولسكي وتوث ومورجان (Kowalski, Toth, & Morgan, 2018). إلى أن دراسات التنمر الإلكتروني (على الأخص) أظهرت عدم تجانس في تقديرات الانتشـــار. وأظهر البحث الحالي أن ضـــحايا التنمر التقليدي أعلى في الانتشار من ضحايا التنمر السيبراني كما يعزو الباحث هذه النتيجة أيضاً إلى أن صـــور التنمر التقليدي لازالت ذات حضـــور كبير ومع ذلك فإن هذه النتيجة تثبت أن التنمر السيبراني بدأ يشغل حيزاً كبيراً لدى طلاب المرحلة الثانوية حيث أن نسبة الانتشار متقاربة إلى حد كبير. وهو ما يدفع إلى التنبؤ أن جميع الجهود التي كانت تبذل للحد من التنمر التقليدي لم تنجح في وقفه أو الحد منه حتى الآن؛ فكيف ســـيكون الحال مع ضـــحايا زيادة الانتشـــار في التنمر السيبراني خاصة أن إمكانية التخفي فيه أعلى وإمكانية التهرب من الملاحقة والمحاسبة أكبر أيضاً كذلك قد يكون أحد أسباب انتشار التنمر الإلكتروني قلة وعي الضحايا بمفهوم التنمر الإلكتروني وغياب الثقافة القانونية لديهم خاصة أنهم في المرحلة الثانوية، وفي ظل عدم التطبيق الواضح لقواعد السلوك في مجال التنمر السيبراني على الأخص يفضل المراهق أن يكون في موقف المتنمر بدلاً أن يكون في موقف الضحية.

للإجابة عن السؤال الثالث:

تم اختبار الفرض الصفري الذي ينص على:

"لا يمكن التنبؤ بنسبة انتشار التنمر بنوعيه التقليدي والسيبراني صورة الضحية والمتنمر من خلال درجة العوامل الخمس الكبرى"

تم اســـتخدم تحليل الانحدار الخطي المتعدد Multiple Regressionبطريقة Stepwise وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٩) نتائج تحليل الانحدار الخطي المتعدد Multiple Regression بطريقة Stepwise

المتغيرات التابعة	المتغيرات المستقلة	المعامل	الانحراف المعياري للمعاملات	بيتا β	(ت)	مستوى الدلالة
الضحية(التنمر التقليدي)	ثابت الانحدار	١٤,١٤	١,٠٣		١٣,٦٩١	٠,٠٠٠
	المقبولية	-٠,٣١٣	٠,٠٤٨	-٠,٢٨٤	-٦,٥٦٨	٠,٠٠٠
	العصابية	٠,١٩٩	٠,٠٠٣	٠,٢٦٤	٦,١١٣	٠,٠٠٠
	قيمة (ف)	٥٥,٦٥٢**				
	معامل التحديد	١٩,٢٪				
الضحية(التنمر السيبراني)	ثابت الانحدار	١٧,٠٤٧	١,٩٤٥		٨,٧٦٥	٠,٠٠٠
	المقبولية	-٠,٣٨٤	٠,٠٧١	-٠,٢٤٤	-٥,٤٢١	٠,٠٠٠
	العصابية	٠,٢٥٦	٠,٠٤٨	٠,٢٣٧	٥,٢٩٧	٠,٠٠٠
	الانبساطية	٠,١٠٦	٠,٠٥٣	٠,٠٨٦	١,٩٧٨	٠,٠٤٨
	قيمة (ف)	٢٨,٩٩**				
	معامل التحديد	١٥,٧٪				
المتنمر(التنمر التقليدي)	ثابت الانحدار	١٣,٩٠٨	٠,٨٠٥		١٧,٢٨٦	٠,٠٠٠
	المقبولية	-٠,٣١٦	٠,٠٣٧	-٠,٣٧٠	-٨,٥١٢	٠,٠٠٠
	العصابية	٠,٠٧٨	٠,٠٢٥	٠,١٣٣	٣,٠٦٨	٠,٠٠٢
	قيمة (ف)	٥٢,١٧٣**				
	معامل التحديد	١٨,٢٪				
المتنمر(التنمر السيبراني)	ثابت الانحدار	٢٢,٧٤٨	١,٨٢١		١٢,٤٩٠	٠,٠٠٠
	المقبولية	-٠,٥١٢	٠,٠٦٢	-٠,٣٧٣	-٨,٢٦٨	٠,٠٠٠
	العصابية	٠,١٥٩	٠,٠٤١	٠,١٦٩	٣,٨٩٥	٠,٠٠٠
	الانفتاح	-٠,١١٢	٠,٠٥٢	-٠,٠٩٣	-٢,١٣٧	٠,٠٣٣
	قيمة (ف)	٣٦,٥١**				
	معامل التحديد	١٩٪				

يوضح الجدول (٩) ما يلي:

١-بالنسبة للضحية في التنمر التقليدي أظهرت نتائج تحليل الانحدار الخطي المتعدد بطريقة stepwise أن أكثر العوامل الخمس الكبرى التي لها تأثير ذو دلالة إحصائية على الضحية في التنمر التقليدي هي (العصابية والمقبولية) حيث يفسران (١٩,٢٪) من التباين في سلوك الضحية في التنمر التقليدي، كما يوضح الجدول أن المقبولية هي أكثر العوامل الخمس تأثيراً، يليها العصابية، كما أظهرت النتائج بأنه كلما زادت العصابية زاد سلوك الضحية في التنمر التقليدي،

بينما كلما زادت المقبولية انخفض سلوك الضحية في التنمر التقليدي. كما يمكن التنبؤ بسلوك الضحية في التنمر التقليدي نظرا لمعنوية اختبار (ف) عند مستوى دلالة منخفض جدا (٠,٠٠٠) وذلك من خلال المعادلة التالية:

الضحية في التنمر التقليدي = ١٤,١٤+ ٠,١١٩x العصابية – ٠,٣١٣x المقبولية.

٢-بالنسبة للضحية في التنمر السيبراني: أظهرت نتائج تحليل الانحدار الخطي المتعدد بطريقة stepwise أن أكثر العوامل الخمس الكبرى التي لها تأثير ذو دلالة إحصائية على الضحية في التنمر السيبراني هي (المقبولية)يليها (العصابية) يليها (الانبساطية)؛ حيث تفسر هذه العوامل (١٥,٧٪) من التباين في سلوك الضحية في التنمر السيبراني، كما أظهرت النتائج بأنه كلما زادت العصابية والانبساطية زاد سلوك الضحية في التنمر السيبراني بينما تقل بزيادة المقبولية، كما يمكن التنبؤ بسلوك الضحية في التنمر السيبراني نظرا لمعنوية اختبار (ف) عند مستوى دلالة منخفض جدا (٠,٠٠٠) من خلال المعادلة التالية:

الضحية في التنمر السيبراني = ١٧,٠٤٧- ٠,٣٨٤x المقبولية + ٠٢٥٦x العصابية +٠,١٠٦x الانبساطية

٣-بالنسبة للمتنمر في التنمر التقليدي: أظهرت نتائج تحليل الانحدار الخطي المتعدد بطريقة Stepwise أن أكثر العوامل الخمس الكبرى التي لها تأثير ذو دلالة إحصائية على المتنمر في التنمر التقليدي هي (المقبولية ثم العصابية)؛ حيث يفسران (١٨,٢٪) من التباين في سلوك المتنمر في التنمر التقليدي ،كما يتضح من الجدول أن العصابية هي أكثر العوامل الخمس تأثيرا، يليها المقبولية، كما أظهرت النتائج بأنه كلما زادت العصابية زاد سلوك المتنمر في التنمر التقليدي، بينما كلما زادت المقبولية انخفض سلوك المتنمر في التنمر التقليدي. كما يمكن التنبؤ بسلوك المتنمر في التنمر التقليدي نظرا لمعنوية اختبار (ف) عند مستوى دلالة منخفض جدا (٠,٠٠٠) وذلك من خلال المعادلة التالية:

المتنمر في التنمر التقليدي = ١٣,٩٠٨+ ٠,٠٧٨x العصابية – ٠,٣١٦x المقبولية

٤-بالنسبة للمتنمر في التنمر السيبراني: أظهرت نتائج تحليل الانحدار الخطي المتعدد بطريقة stepwise أن أكثر العوامل الخمس الكبرى التي لها تأثير ذو دلالة إحصائية على المتنمر في التنمر السيبراني هي (المقبولية، العصابية، ثم الانفتاح) حيث تفسر العوامل الثلاثة (١٩٪) من التباين في سلوك المتنمر في التنمر السيبراني، كما يتضح من الجدول أن المقبولية هي أكثر العوامل الخمس تأثيراً يليها العصابية، ثم الانفتاح .كما أظهرت النتائج بأنه كلما زادت العصابية زاد سلوك المتنمر في التنمر السيبراني، بينما كلما زادت المقبولية والانفتاح انخفض سلوك المتنمر في التنمر السيبراني. كما يمكن التنبؤ بسلوك المتنمر في التنمر السيبراني نظراً لمعنوية اختبار (ف) عند مستوى دلالة منخفض جدا (٠,٠٠٠) وذلك من خلال المعادلة التالية:

المتنمر في التنمر السيبراني = ٢٢,٧٤- ٠,٥١٢x المقبولية + ٠,١٥٩x العصابية – ٠,١١٢x الانفتاح

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة في القدرة التنبؤية للعوامل الخمس الكبرى للشخصية بالنسبة للتنمر بصورتيه (الضحية –المتنمر) مع الاختلاف في ترتيب العوامل. القحطاني والشعراوي (٢٠١٩)، حفني وصادق (٢٠١٩).

وكخلاصة للجدول السابق يتضح أنه كلما زادت درجة العصابية زاد احتمال الوقوع في مشكلة التنمر كمتنمر وكضحية سواء كان التنمر تقليدي أم سيبرانياً وأنه كلما ارتفعت المقبولية قلت فرصة الوقوع في مشكلة التنمر .

وتتفق نتيجة البحث جزئياً مع دراسة القحطاني والشعراوي (٢٠١٩) في وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التنمر الإلكتروني وبعد العصابية. وكانت العصابية الأقوى تنبؤاً بخلاف المقبولية في البحث الحالي الذي كان الأعلى تنبؤاً ووجود علاقة ارتباطية سالبة بين التنمر الإلكتروني والانفتاحية والمقبولية، وتخالف نتيجة الدراسة الحالية دراسة حفني وصادق (٢٠١٩) حيث أوضحت النتائج أن عاملي التفتح ويقظة الضمير منبئان بسلوك مرتكبي التنمر الإلكتروني. وتتفق نتيجة السؤال الحالي في المجمل مع دراسة Rodriguez et al. (٢٠١٩) في وجود علاقة بين العوامل الخمس والتنمر السيبراني (المتنمرين والضحايا). كذلك تتفق مع دراسة عبدالله (٢٠١٩) في وجود

علاقة ارتباطية موجبة بين التنمر الإلكتروني وعاملي العصابية و الانبساطية. أما في عامل المقبولية فالعلاقة موجبة مع التنمر الإلكتروني لدى عبدالله (٢٠١٩) بخلاف البحث الحالي ظهرت العلاقة سالبة. واتفقت مع دراسة غريب (٢٠١٧) في صورة المتنمر التقليدي حيث وجدت علاقة ارتباطية دالة وموجبة بين سلوك التنمر والعصابية لدى مجموعة المتنمرين.

فيما تتعارض نتيجة التنمر السيبراني صورة الضحية مع دراسة غريب (٢٠١٧) حيث وجدت علاقة ارتباطية دالة وسالبة بين سلوك التنمر للضحية والانبساط لدى مجموعة ضحايا التنمر بعكس نتائج البحث الحالي والتي أظهرت علاقة موجبة، وكان المتنمرون أكثر عصابية من ضحايا التنمر.

وتتفق نتيجة البحث الحالي تماماً مع دراسة (Geel et al.,2017) أن المقبولية أعلى العوامل الخمس ارتباطاً بالتنمر التقليدي والسيبراني. كما تتفق مع دراسة الحجي والعمران(٢٠١٨) صورة المتنمر بوجود ارتباط سالب دال بين الاستقواء اللفظي والمقبولية. واتفقت جزئياً في صورة المتنمر مع دراسةDe Angelis, et al، (٢٠١٦) أن المراهقين الذين كانت العصابية والانبساطية أعلى لديهم وكانت المقبولية ويقظة الضمير أكثر انخفاضاً لديهم كانوا أكثر انخراطاً في التنمر .

وتبدو هذه النتيجة منطقية؛ حيث إنه كلما انخفضت سمة المقبولية زادت فرصة الوقوع في مشكلة التنمر كمتنمر وكضحية حيث يدل ذلك على زيادة العدوانية وعدم التعاون وسرعة الاستثارة. كذلك الحال عندما ترتفع العصابية تزيد احتمالية الوقوع في براثن مشكلة التنمر حيث يصبح الفرد أقرب إلى ارتفاع القلق والشعور بعدم الأمان والمزاجية (Costa &MacCrae,2003) وتتوافق هذه السمات مع طبيعة مرحلة المراهقة الوسطى وخصائصها النفسية من حيث الحساسية الانفعالية ومشاعر الغضب والثورة والتمرد نحو مصادر السلطة في الأسرة والمدرسة (زهران،٢٠٠٥،ص٣٨٤).

للإجابة عن السؤال الرابع:

تم اختبار الفرض الصفري الذي ينص على:

"لا تختلف درجة التنمر التقليدي والسيبراني صورة الضحية باختلاف (الصف، التقدير، عدد ساعات استخدام الجوال والإنترنت) وبالتفاعل الثنائي بينها".

تم استخدام تحليل التباين المتعدد وذلك لوجود أكثر من متغير تابع وأكثر من متغير مستقل، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١٠) اختبار تحليل التباين المتعدد لبيان الفروق في درجة التنمر التقليدي والسيبراني صورة الضحية باختلاف المتغيرات وبالتفاعل الثنائي بينها

مصدر الاختلاف	المتغير التابع	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة
الصف	الضحية (التنمر التقليدي)	٣٢,٦٧٣	١	٣٢,٦٧٣	٢,٥٦٧	٠,١١٠
	الضحية (التنمر السيبراني)	٢٠١,٥٧٩	١	٢٠١,٥٧٩	٧,٧٦٥	٠,٠٠٦
التقدير	الضحية (التنمر التقليدي)	٤٤,٣١٢	٢	٢٢,١٥٦	١,٧٤١	٠,١٧٧
	الضحية (التنمر السيبراني)	٣٧,٨٩٦	٢	١٨,٩٤٨	٠,٧٣٠	٠,٤٨٣
عدد الساعات	الضحية (التنمر التقليدي)	٥٥,٣٧٢	٣	١٨,٤٥٧	١,٤٥٠	٠,٢٢٨
	الضحية (التنمر السيبراني)	٨٨,٣٧٠	٣	٢٩,٤٥٧	١,١٣٥	٠,٣٣٥
الصف * تقدير	الضحية (التنمر التقليدي)	٣٣,٠٧١	٢	١٦,٥٣٦	١,٢٩٩	٠,٢٧٤
	الضحية (التنمر السيبراني)	٧٨,٦٧١	٢	٣٩,٣٣٦	١,٥١٥	٠,٢٢١
الصف * الساعات	الضحية (التنمر التقليدي)	٢٧,٤٧٦	٣	٩,١٥٩	٠,٧٢٠	٠,٥٤١

مصدر الاختلاف	المتغير التابع	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة
	الضحية (التنمر السيبراني)	٥٨,٨٢٣	٣	١٩,٦٠٨	٠,٧٥٥	٠,٥٢٠
التقدير * الساعات	الضحية(التنمر التقليدي)	٣٣,٥٦٢	٦	٥,٥٩٤	٠,٤٣٩	٠,٨٥٢
	الضحية (التنمر السيبراني)	٨٠,٢٢٧	٦	١٣,٣٧١	٠,٥١٥	٠,٧٩٧

يوضح الجدول (١٠) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في صورة الضحية في التنمر السيبراني تعزى إلى الصف الدراسي، حيث بلغت قيمة (ف=٧,٧٦٥)، عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠١) وكانت الفروق لصالح الصف الثالث كما يتضح من الجدول (١٣) فيما لم تظهر فروق دالة في التنمر التقليدي تعزى للصف، كما يوضح الجدول عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية أخرى في درجة التنمر التقليدي والسيبراني صورة الضحية باختلاف (التقدير، عدد ساعات استخدام الجوال والإنترنت) وبالتفاعل الثنائي بينها، حيث كانت مستويات الدلالة جميعها أكبر من (٠,٠٥).

جدول (١١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لصورة الضحية في التنمر السيبراني تبعاً للصف الدراسي.

الصف	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
الأول	٢٧٤	١٥,١٤٩٦	٤,٧١١٧٩
الثالث	١٩٧	١٦,٥٢٧٩	٥,٥٢٣١٩
المجموع	٤٧١	١٥,٧٢٦١	٥,١٠٦٨٧

يتضح من جدول (١١) أن طلاب الصف الثالث الثانوي (صورة الضحية) يعانون من التنمر السيبراني بصورة أعلى من طلاب الصف الأول ثانوي.

وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة علوان (٢٠١٦)؛ دراسة طوالبة (٢٠١٦). حيث لم تظهر فروقاً بين الطلاب تعود للصف أو للمستوى الدراسي . وتختلف مع نتيجة دراسة عبدالله (٢٠١٩) حيث يوجد علاقة طردية بين عدد ساعات الاستخدام اليومي للإنترنت والدرجة الكلية

وكافة أبعاد التعرض للتنمر(ضحايا)، فيما تتفق جزئياً مع نتيجة علوان (٢٠١٦) فلم تظهر فروق بين الطلاب تعود للمعدل الدراسي. ومع نتيجة عمارة (٢٠١٧) حيث لم تظهر فروق ذات دلالة بين عدد مرات استخدام الكمبيوتر والتنمر الإلكتروني.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن طلبة المرحلة الثانوية –ضحايا التنمر التقليدي والسيبراني– وخاصة بالصف الثالث ثانوي فشلوا في الاستفادة من المحتوى التعليمي في السنوات المتتابعة ومن البرامج الارشادية أو لم يكن نوع وحجم المحتوى التعليمي والبرامج الارشادية موازية لخطورة وحجم ظاهرة التنمر بنوعيه ،كما أن طلبة الثالث الثانوي المتنمرين أكثر تمكناً من مهارات إساءة استخدام الانترنت والجوال وأكثر جرأة وتمرساً وذوي خبرات سابقة واستغلوا بصورة أكبر الثغرات التنظيمية في المدارس وبالتالي كان ضحاياهم في الصف الثالث الثانوي أعلى كما أن تفاعل خصائص المراهقة مع الظروف الخارجية للمراهق قد تولد مراهق انسحابي يميل الى السلبية والشعور بالنقص والتمركز حول الذات والخضوع ومشاعر الذنب (زهران ،٢٠٠٥) مما يسهل وقوعهم كضحايا للتنمر .

للإجابة عن السؤال الخامس.

تم اختبار الفرض الصفري الذي ينص على:

"لا تختلف درجة التنمر التقليدي والسيبراني صورة المتنمر باختلاف (الصف، التقدير، عدد ساعات استخدام الجوال والإنترنت) وبالتفاعل الثنائي بينها"

تم استخدم تحليل التباين المتعدد للإجابة عن السؤال، كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول (١٢) نتائج اختبار تحليل التباين المتعدد لبيان الفروق في درجة التنمر التقليدي والسيبراني صورة المتنمر باختلاف المتغيرات وبالتفاعل الثنائي بينها

مصدر الاختلاف	المتغير التابع	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة
الصف	المتنمر(التنمر التقليدي)	٧٥,٠٤٨	١	٧٥,٠٤٨	١٠,٥٢٢	٠,٠٠١
	المتنمر(التنمر السيبراني)	٧٣,١٧٣	١	٧٣,١٧٣	٣,٧٣٥	٠,٠٥
التقدير	المتنمر(التنمر التقليدي)	٢٩,٧١٣	٢	١٤,٨٥٧	٢,٠٨٣	٠,١٢٦
	المتنمر(التنمر السيبراني)	٥٤,٧٠٦	٢	٢٧,٣٥٣	١,٣٩٦	٠,٢٤٩
عدد الساعات	المتنمر(التنمر التقليدي)	٣٧,٥٨٧	٣	١٢,٥٢٩	١,٧٥٧	٠,١٥٥
	المتنمر(التنمر السيبراني)	٩,٣٣٠	٣	٣,١١٠	٠,١٥٩	٠,٩٢٤
الصف * تقدير	المتنمر(التنمر التقليدي)	٣٧,٢٧٢	٢	١٨,٦٣٦	٢,٦١٣	٠,٠٧٤
	المتنمر(التنمر السيبراني)	١٠,٢٥٥	٢	٥,١٢٧	٠,٢٦٢	٠,٧٧٠
الصف * ساعات	المتنمر(التنمر التقليدي)	٤٨,٥٧١	٣	١٦,١٩٠	٢,٢٧٠	٠,٠٨٠
	المتنمر(التنمر السيبراني)	٥٢,٦٥٥	٣	١٧,٥٥٢	٠,٨٩٦	٠,٤٤٣
التقدير * الساعات	المتنمر(التنمر التقليدي)	٣٨,٩٦٧	٦	٦,٤٩٥	٠,٩١١	٠,٤٨٧
	المتنمر(التنمر السيبراني)	١١٠,٢٩٨	٦	١٨,٣٨٣	٠,٩٣٨	٠,٤٦٧

يوضح الجدول (١٢) وجود فروق دالة في صورة المتنمر التقليدي والسيبراني تعزى إلى الصف الدراسي، حيث بلغت قيمة (ف=١٠,٥٥٢، ٣,٧٣٥) على التوالي، عند مستوى دلالة من (٠,٠٠١)، (٠,٠٥) وكانت الفروق لصالح الصف الثالث الثانوي كما يتضح من الجدول (١٣)، ويوضح الجدول (١٢) عدم وجود فروق ذات دالة في درجة التنمر التقليدي والسيبراني صورة المتنمر باختلاف (التقدير، عدد ساعات استخدام الجوال والإنترنت) وبالتفاعل الثنائي بينها، حيث كانت مستويات الدلالة جميعها أكبر من (٠,٠٥).

جدول (١٣) المتوسطات والانحرافات المعيارية لصورة المتنمر في التنمر التقليدي والسيبراني تبعاً للصف الدراسي

الصف	-	التنمر التقليدي	التنمر السيبراني
الأول	المتوسط	٩,١٨٩	١٣,٥٩٥
	العدد	٢٧٤	٢٧٤
	الانحراف المعياري	٢,٣٩٨	٣,٩٢١
الثالث	المتوسط	١٠,١٣٧	١٤,٧٦٦
	العدد	١٩٧	١٩٧
	الانحراف المعياري	٣,١٢٧	٥,٠٢٤
المجموع	المتوسط	٩,٥٨٦	١٤,٠٨٤
	العدد	٤٧١	٤٧١
	الانحراف المعياري	٢,٧٦٣	٤,٤٤٨

يتضح من الجدول (١٣) أن طلبة الصف الثالث ثانوي هم أكثر ممارسة للتنمر من طلبة الصف الأول الثانوي.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الحجي والعمران (٢٠١٨) ظهرت فروق في الاستقواء تعزى لمتغير الصف الدراسي الأعلى، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة طوالبة (٢٠١٦) حيث يوجد فروق في الاستقواء تعزى لمتغير الصف الدراسي، ودراسة العمار (٢٠١٧) حيث تبين وجود فروق في التنمر الإلكتروني بين متوسط درجات الفرقة الثانية والفرقة الرابعة لصالح الفرقة الرابعة. ودراسة علوان (٢٠١٦) حيث لم تظهر النتائج وجود فروقٍ بين الطلاب تعود للمعدل الدراسي. وتتفق مع دراسة علوان (٢٠١٦) ودراسة طوالبة (٢٠١٦) حيث لم تظهر النتائج وجود أي فروق بين الطلاب تعود للتحصيل الدراسي وتختلف مع دراسة الحجي والعمران (٢٠١٨) فيما يتعلق بالتحصيل حيث ظهرت فروق في الاستقواء تعزى لمتغير التحصيل الأدنى. وتختلف مع دراسة عبدالله(٢٠١٩) في وجود علاقة ارتباطية طردية بين عدد ساعات الاستخدام اليومي للإنترنت وكل من الدرجة الكلية وكافة أبعاد التعرض للتنمر الإلكتروني، ودراسة العمار (٢٠١٧) حيث يوجد علاقة ارتباطية موجبة دالة بين التنمر الإلكتروني وإدمان الإنترنت على جميع الأبعاد. وتتفق

النتائج الحالية مع نتيجة عمارة (٢٠١٧) فيما يتعلق بمدة استخدام الإنترنت حيث لم تظهر فروق دالة بين عدد مرات استخدام الكمبيوتر والتنمر الإلكتروني.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى فشل المحتوى التعليمي والبرامج الإرشادية في بناء شخصية المتنمرين بحيث تتفاعل بشكل إيجابي مع النوازع السلبية في النفس ومع طبيعة النمو النفسي الاجتماعي لمرحلة المراهقة الوسطى؛ حيث تكون الانفعالات قوية ويلونها الحماس ويتميز المراهق بالحساسية الانفعالية وتلاحظ عليه مشاعر الغضب والثورة والتمرد (زهران، ٢٠٠٥) وهو ما يدفع البعض التنمر بنوعيه متى ما سنحت له الفرصة واختل توازن القوى لصالحة، كذلك قد يدل ذلك على التساهل في تطبيق قواعد السلوك بالمدارس مما يسبب حيرة وارتباكاً لدى الطلبة: متنمرين وضحايا؛ حيث تطبق العقوبات أحياناً وأحياناً لا تطبق ولا يوجد إشهار واضح لعقوبات المتنمرين وحقوق الضحايا كما شاهده الباحث في زياراته الميدانية للمدارس أثناء تطبيق أدوات البحث.

التوصيات والدراسات المقترحة

كما اتضح من نتائج الدراسة فإن انخفاض عامل المقبولية وزيادة عامل العصابية كانا عاملين مهمين في حدوث التنمر بصورتيه الضحية والمتنمر؛ لذلك يوصي الباحث بإعداد برامج نمائية، ووقائية، وعلاجية لرفع عامل المقبولية من زيادة الثقة بالذات والخفض من العدائية وزيادة ضبط الذات، ومن جهة أخرى خفض مستوى العصابية بزيادة التحكم في القلق وزيادة الشعور بالأمن النفسي ورفع مستوى الاتزان الانفعالي وتكوين مفهوم إيجابي عن الذات.

ويقترح الباحث إجراء الدراسات التالية: أثر برنامج تدريبي وقائي لمواجهة سلوك التنمر التقليدي والسيبراني لطلبة المرحلة الثانوية.

العلاقة بين الألعاب الإلكترونية وسلوك التنمر السيبراني لدى طلبة المرحلة الثانوية.

دراسة التنمر في بيئة حدوثه دراسة حقلية لتحديد العوامل المتداخلة التي تسبب التنمر وآثار التنمر على الضحايا.

المراجع

أولا: المراجع العربية:-

أبوهاشم، السيد.(٢٠١٠). النموذج البنائي للعلاقات بين السعادة النفسية والعوامل الخمس الكبرى للشخصية. مجلة كلية التربية، جامعة بنها، ٢٠(٨١)، ٢٦٨-٣٥٠

الإدارة العامة للإرشاد الطلابي، وزارة التعليم، (https://departments.moe.gov.sa/GuidanceCounseling/Pages/default.aspx)
استرجعت بتاريخ ١٢/ ٨/ ٢٠٢٠

بركات، احمد والعنزي، سعود (٢٠١٦). إسهام العوامل الخمس الكبرى للشخصية في التنبؤ بالمسؤولية الاجتماعية لدى طلبة قسم التربية الخاصة. المجلة التربوية الدولية المتخصصة. ٥(٣)، ٢٧٨-٣٠٧.

بطاينة، أحمد وهياجنة، أحمد وحتامنة، مازن وزيدان، وسيم (٢٠١٩). العوامل الخمس الكبرى للشخصية لدى طلبة جامعة اليرموك تبعاً لمتغيرات النوع والتخصص والمستوى الدراسي. المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل للعوم الإنسانية والإدارية. ٢٠(١). ٨٥-١٠٤

التطوير التربوي بالإدارة العامة للتعليم في الباحة (١٤٤١). إحصاءات بأعداد الطلاب بالمرحلة الثانوية في الباحة.إحصاءات غير منشورة. الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الباحة.

تيف، أمل (٢٠١٤).العوامل الخمس الكبرى للشخصية وعلاقتها بالرضا عن الحياة لدى عينة من طلاب الجامعة الأردنية(رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الحجي، عبدالرزاق والعمران، جيهان (٢٠١٨). الاستقواء وعلاقته بالعوامل الخمس الكبرى للشخصية وبعض المتغيرات المدرسية لدى عينة من طلاب المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية. مجلة العلوم التربوية والنفسية: جامعة البحرين، ١٩(٤)، ٤١-٧٩.

حفني، علي و صادق، نورا.(٢٠١٩). التنبؤ بسلوك مرتكبي التنمر الالكتروني لدى طلاب المرحلة الثانوية في ضوء العوامل الخمس الكبرى للشخصية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين.٢٠(٤)، ٢٧٣-٣١٢.

الرويتع، عبد الله صالح.(٢٠٠٧). إعداد مقياس العوامل الخمس الكبرى في الشخصية: دراسة على عينة سعودية. دراسات عربية في علم النفس. ٦(٢)، ١-٣٦.

زهران، حامد.(٢٠٠٥). علم نفس النمو. القاهرة: دار المعارف.

الشوربجي، أبو المجد والحربي، نايف محمد.(٢٠١١). نمذجة العلاقات السببية بين مساندة عضو هيئة التدريس لأسئلة الطلاب وسمات الشخصية والمشاركة في المحاضرة لدى طلاب كلية التربية بجامعة طبية. دراسات تربوية ونفسية. جامعة الزقازيق.(٧٢)، ٢٥٥-٣٢٤.

الصبحين، علي والقضاة، محمد .(٢٠١١). أشكال سلوك الاستقواء السائدة لدى عينة من طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس البادية الشمالية الأردنية. مجلة التربية، جامعة الازهر. ١٤٦(١)، ١٤٤-١٩٢.

طوالبة، علي محمد (٢٠١٦). الاستقواء وعلاقته بالضغوط التربوية لدى المراهقين(رسالة ماجستير). جامعة اليرموك، الأردن.

عبد الخالق، أحمد محمد والأنصاري، بدر محمد، (١٩٩٦). العوامل الخمس الكبرى في مجال الشخصية. مجلة علم النفس الهيئة المصرية العامة للكتاب. ١٠(٣٨)،٦-١٩.

عبد الرحيم، محمد عباس(٢٠١٧). دور مديري المدارس الثانوية الفنية بمحافظة الشرقية في مواجهة التنمر المدرسي من وجهة نظر المعلمين. دراسات عربية في التربية وعلم النفس. (٨٥)،٢٨٣-٣٦٢. DOI:10.12816/0042149

عبدالله،أحمد عمر(٢٠١٩). الفروق بين المعرضين وغير المعرضين للتنمر الإلكتروني في العوامل الخمس الكبرى للشخصية لدى عينة من الراشدين. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية. (٥٤)، ٣١٧-٣٨٣

علوان، عماد (٢٠١٦). أشكال التنمر في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية بين الطلاب المراهقين بمدينة أبها.مجلة التربية، جامعة الازهر.١٦٨(١)، ٤٣٩-٤٧٣.

العمار، أمل.(٢٠١٧). الاتجاهات نحو الأنماط المستجدة من التنمر الإلكتروني وعلاقتها بإدمان الإنترنت في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية لدى طلاب وطالبات التعليم التطبيقى بدولة الكويت. مجلة البحث العلمي في التربية، ١٨(٢)، ٣٣١-٣٦٦

عمارة ، إســـلام عبدالحفيظ محمد.(٢٠١٧). التنمر التقليدي والإلكتروني بين طلاب التعلم ما قبل الجامعي. دراســـات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب.(٨٦)، ٥١٣-٥٤٨.

غريب، ندا.(٢٠١٧). العلاقة بين التنمر المدرســـي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية وبعض خصـــائص الشخصية والعلاقات الأسرية. مجلة البحث العلمي في التربية. ١٨(٤)، ٤٨-٦٨.

القحطاني، عبدالله ســعيد و الشــعراوي، صــالح .(٢٠١٩). التنمر الالكتروني وعلاقته بالعوامل الخمس الكبرى للشــخصــية لدى طلاب المرحلة المتوســطة في محافظة الحرجة(رســالة ماجســتير). جامعة الملك خالد،أبها،المملكة العربية السعودية.

كاظم، على مهدى.(٢٠٠١).نموذج العوامل الخمس الكبري في الشــخصــية: مؤشــرات ســيكومترية من البيئة العربية. المجلة المصرية للدراسات النفسية. ١١(٣٠)، ٢٧٧ - ٢٩٩.

المكانين، هشـــام عبد الفتاح؛ يونس، نجاتي أحمد؛ الحياري، غالب علوان (٢٠١٨). التنمر الالكتروني لدي عينة من المضـــطربين ســـلوكيا وانفعاليا في مدينة الزرقاء، مجلة الدراســـات التربوية والنفسية: جامعة السلطان قابوس، ١٢(١)، ١٧٩-١٩٧.

هول،كالفن وليندزي، جاردنر(١٩٧١) نظريات الشــخصــية.(ترجمة فرج فرج و قدري حفني، ولطفي فطيم).القاهرة: الهيئة العامة المصرية للتأليف والنشر.

وزارة الاتصـــالات وتـقـنـيـة المـعـلـومـات.(٢٠١٩).الـتـقـريـر الســـنـوي لـعـام٢٠١٩ https://www.mcit.gov.sa/sites/default/files/annual_report_eng_v2.pdf اســترجع في ٨/١٢ / ٢٠٢٠

ثانياً: المراجع العربية (مترجمة): -

Abdul Khaleq, A, & Al-Ansari, B,.(1996).The big five factors are in the field of personality. Journal of Psychology, Egyptian General Book Authority. 10 (38), 6-19.

Abdul Rahim, M,. (2017). The role of principals of technical secondary schools in Sharkia governorate in facing school bullying from the teachers' point of view. Arab Studies in Education and Psychology. (85), 283-362. DOI: 10.12816 / 0042149

Abdullah,A,. (2019). The differences between exposed and non-exposed to cyberbullying in the big five factors of personality in a sample of adults. Journal of Humanities and Social Sciences. (54), 317-383.

Abu Hashem, Alsaid. (2010). The structural model of the relationships between psychological happiness and the five major factors of personality. Journal of the Faculty of Education, Benha University, 20 (81), 268-350

Al-Ammar, A,.(2017).Trends towards emerging patterns of cyberbullying and its relationship to Internet addiction in light of some demographic variables among male and female students of applied education in the State of Kuwait. Journal of Scientific Research in Education, 18 (2), 331-366

Al-Hajji, A & Al-Omran, J,.(2018).Strengthening and its relationship to the five major factors of personality and some school variables for a sample of middle school students in the Kingdom of Saudi Arabia. Journal of Educational and Psychological Sciences: University of Bahrain, 19 (4), 41-79.

Almkanin, H, Abdel Fattah, y, Necati, A; Al-Hiyari, G,. (2018). Cyberbullying: I have a sample of behavioral and emotional disturbances in the city of Zarqa, Journal of Educational and Psychological Studies, 12 (1): 179-197.

Al-Qahtani,A, & Al-Shaarawi, S,.(2019).Electronic bullying and its relationship to the five major factors of personality among middle school students in Al-Harjah Governorate (Master Thesis). King Khalid University, Abha, Kingdom of Saudi Arabia.

Al-Rawaita, A,.(2007).Preparing the scale of the five major factors in personality: a study on a Saudi sample. Arab Studies in Psychology. 6 (2), 1-36.

Al-Shorbaji, A & Al-Harbi, N ,.(2011).Modeling the causal relationships between faculty member's support for students' questions and personality traits and participation in the lecture

among students of the Faculty of Education at a medical university. Educational and psychological studies. (72), 255-324.

Al-Subhin, A & Al-Qudah,M,.(2011).The forms of bullying behavior prevalent among a sample of students in the upper primary stage in the northern Jordanian Badia schools. Journal of Education. 146 (1), 144-192.

Alwan, I,.(2016). Forms of bullying in light of some demographic variables among adolescent students in the city of Abha. The Journal of Education, 168 (1), 439-473.

Barakat, Ahmed and Al-Anzi, Saud.(2016). The contribution of the five major factors of personality in predicting social responsibility among students of the Special Education Department. The Specialized International Educational Journal. 5 (3) 278-307

Bataineh, A., Hayajneh, A,. Hatamna,. Zaidan, W,. (2019). The five major factors of personality among Yarmouk University students according to the variables of gender, specialization and academic level. The Scientific Journal of King Faisal University for Humanitarian and Administrative Sciences. 20 .(1).85-104

Dooley, J. J., Pyżalski, J., & Cross, D. (2009). Cyberbullying Versus Face-to-Face Bullying. Zeitschrift Für Psychologie / Journal of Psychology, 217(4), 182–188. doi:10.1027/0044-3409.217.4.182

Educational development at the General Administration of Education in Al-Baha (1441). Statistics of the number of students at the secondary stage in Al-Baha. Unpublished statistics. General Administration of Education in Al-Baha Region.

Emara, I,.(2017).Traditional and cyberbullying among pre-university learning students. Arab Studies in Education and Psychology. (86), 513-548.

General Administration for Student Counseling, Ministry of Education, https://departments.moe.gov.sa/GuidanceCounseling/Pages/default.aspx) retrieved 8/12/2020

Gharib, N,.(2017). The relationship between school bullying among middle school students and some personality characteristics and family relationships. Journal of Scientific Research in Education. 18 (4), 48-68.

Hall, C & Lindsay, G,.(1971).Theories of Personality. (Translated by Farag ,F, Qadri ,H, & Lotfi ,F.) Cairo: The Egyptian Public Authority for Authorship and Publishing.

Hefni, A,& Sadiq, N,.(2019).Predicting the behavior of the perpetrators of cyberbullying among high school students in light of the five major factors of personality. Journal of Educational and Psychological Sciences, University of Bahrain. 20 (4), 273-312.

Kazem, M,. (2001). The Big Five Factors Model in Personality: Psychometric Indicators from the Arab Environment. Egyptian Journal of Psychological Studies. 11 (30), 277-299.

Ministry of Communications and Information Technology. (2019) Annual Report 2019 https://www.mcit.gov.sa/sites/default/files/annual_report_eng_v2.pdf Retrieved 8/12/2020.

Tawalbeh, A,.(2016). Bullying and its relationship to educational pressures among adolescents (Master Thesis). Yarmouk University, Jordan.

Tiff, A,.(2014).The five major factors of personality and its relationship to life satisfaction among a sample of students at the University of Jordan (unpublished master's thesis). The University of Jordan, Amman, Jordan.

Zahran, Hamed. (2005). Growth Psychology. Cairo: House of Knowledge.

ثالثاً: المراجع الأجنبية: -

Acosta, J., Chinman, M., Ebener, P., Malone, P. S., Phillips, A., & Wilks, A. (2019). Understanding the relationship between perceived school climate and bullying: A mediator analysis. Journal of school violence, 18(2), 200-215

Al-Ali, N. M., & Shattnawi, K. K. (2018). Bullying in School. Health and Academic Achievement, 47.

Al-Eissa, M, Saleheen, H, Almuneef, M., Al-Sulaiman, S., & AlBuhairan, F. (2019). Poly-victimization among Secondary High School Students in Saudi Arabia. Journal of Child and Family Studies, 28(8), 2078-2085 .doi.org/10.1007/s10826-018-1285-z

Anglim, J., Horwood, S., Smillie, L. D., Marrero, R. J., & Wood, J. K. (2020). Predicting psychological and subjective well-being from personality: A meta-analysis. Psychological Bulletin, 146(4), 279 .

Bauman, S., & Yoon, J. (2014). This issue: Theories of bullying and cyberbullying. http://www.tandfonline.com/loi/htip20

Campfield, D.(2008). "Cyber Bullying and Victimization: Psychosocial Characteristics of Bullies, Victims, and Bully/Victims". Graduate Student Theses, Dissertations, & Professional Papers. 288. https://scholarworks.umt.edu/etd/28

De Angelis, G., Bacchini, D., & Affuso, G. (2016). The mediating role of domain judgement in the relation between the Big Five and bullying behaviours. Personality and Individual Differences, 90, 16-21.

Espelage, D. L., Hong, J. S., & Valido, A. (2018). Cyberbullying in the United States. In International Perspectives on Cyberbullying (pp. 65-99). Palgrave Macmillan, Cham.

Espelage, D. L.; Sung Hong ;Jun, Rao ;Mrinalini A. & Low , Sabina (2013) Associations Between Peer Victimization and Academic Performance, Theory Into Practice, 52:4, 233-240, DOI: 10.1080/00405841.2013.829724

Frey, K. A. (2019). How Bullying Affects the Academic Aspirations of LGBTQ Adolescents: A Case Study (Doctoral dissertation, Northcentral University).

Geel ,Van, Goemans ,M., , Toprak ,A., F., & Vedder, P. (2017). Which personality traits are related to traditional bullying and cyberbullying? A study with the Big Five, Dark Triad and sadism. Personality and individual differences, 106, 231-235.

Harris, M. J. (Ed.). (2009). Bullying, rejection, & peer victimization: A social cognitive neuroscience perspective. Springer Publishing Company.

Hymel, S.& Swearer, S. (2015). Four Decades of Research on School Bullying: An Introduction. American Psychologist ,70:4, pp. 293–299.

Jenkins, L. N., Demaray, M. K., Dorio, N. B., & Eldridge, M. (2019). The Law and Psychology of Bullying. In Advances in Psychology and Law (pp. 197-234). Springer, Cham.

Jimerson, S, Swearer, S,& Espelage, D, (Eds.). (2009). Handbook of bullying in schools: An international perspective. Routledge.

John, O, & Srivastava, S. (1999). The Big Five trait taxonomy: History, measurement, and theoretical perspectives. Handbook of personality: Theory and research, 2(1999), 102-138.

Khezri ,Hassan , Ghavam ,Soghra Ebrahim , Mofidi, Farkhondeh,& Delavar ,Ali (2013). Bullying and Victimization: Prevalence and Gender Differences in a Sample of Iranian Middle School Students

Koo, H. (2007). A time line of the evolution of school bullying in differing social contexts. Asia Pacific Education Review, 8(1), 107-116.

Kowalski, R. M., Toth, A., & Morgan, M. (2018). Bullying and cyberbullying in adulthood and the workplace. The Journal of social psychology, 158(1), 64-81.

Lyons, M. (2019). The Dark Triad of Personality: Narcissism, Machiavellianism, and Psychopathy in Everyday Life. Academic Press

McCrae RR & John OP.(1992). An introduction to the five-factor model and its applications. J Pers.;60(2):175-215. doi:10.1111/j.1467-6494.1992.tb00970.x

McCrae, R. R., & Costa, P. T. (2003). Personality in adulthood: A five-factor theory perspective. Guilford Press

Moore Sophie E , Norman, Rosana E , Suetani, Shuichi , Thomas ,Hannah J , D Sly, Peter , and James G Scott (2017). Consequences of bullying victimization in childhood and adolescence: A systematic review and meta-analysis. doi: 10.5498/wjp.v7.i1.60 . world journal of Psychiatr. 7(1): 60-76

National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine. (2016). Preventing bullying through science, policy, and practice. National Academies Press

O'Connor , Kimberly, Drouin , Michelle, Davis, Jedidiah & Thompson, Hannah (2018). Cyberbullying, revenge porn and the mid - sized university: Victim characteristics, prevalence and students' knowledge of university policy and reporting procedures.27(4).p.p. 344-359. doi.org/10.1111/hequ.12171

Olweus, D. (1993). Bullying at school. What we know and what we can do? Oxford: Wiley-Blackwel

Rigby, K. (2004). Addressing bullying in schools: Theoretical perspectives and their implications. School Psychology International, 25(3), 287-300.

Rodríguez, M., Bennasar-Veny, Leiva, A., Garaigordobil, M., & Yañez, A. (2019). Cybervictimization among secondary students: social networking time, personality traits and parental education. BMC public health, 19(1), 1499

Slee, P, & Skrzypiec, G. (2016). Bullying and Victimization: A Global Perspective. In Well-Being, Positive Peer Relations and Bullying in School Settings (pp. 135-154). Dordrecht, The Netherlands: Springer

Swearer، S. M.، & Hymel، S(2015). Understanding the psychology of bullying: Moving toward a social-ecological diathesis–stress model.American Psychologist٧٠،(4)–٣٤٤، ٣٥٣. http://dx.doi.org/10.1037/a0038929

Wajngurt, C.(2014) . Prevention of Bullying on Campus. Retived in 12/10/2019 from .https://www.aaup.org/article/prevention-bullying-campus#.XaBss0ZvaF4.

Withers, K. (2019). A Psychosocial Behavioral Attribution Model: Examining the Relationship Between the “Dark Triad” and Cyber-Criminal Behaviors Impacting Social Networking Sites

Wright, M. F. (2019). Cyberbullying: prevalence, characteristics, and consequences. In Analyzing human behavior in cyberspace (pp. 167-191). IGI Global.

Zhou, Y., Zheng, W., & Gao, X. (2019). The relationship between the big five and cyberbullying among college students: the mediating effect of moral disengagement. Current Psychology, 38(5), 1162-1173.

فاعلية تصميم كتاب تفاعلي في تنمية مهارات التعلم والإبداع في ضوء التعلم القائم على المشروع

إعداد

أ.د. ليلى سعيد الجهني
أستاذ تقنيات التعليم
بجامعة طيبة

د. تغريد عبد الفتاح الرحيلي
أستاذ تقنيات التعليم المشارك
بجامعة طيبة

DOI: 10.36046/2162-000-007-003

المستخلص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية تصميم كتاب تفاعلي في تنمية مهارات التعلم والإبداع (التفكير الناقد وحل المشكلات – الاتصال – التشارك – الابتكار والإبداع)، ثم استكشاف طبيعة العلاقة بين تصميم الكتاب التفاعلي وتنمية تلك المهارات في ضوء التعلم القائم على المشروع، وطُبِّقت على عينة تكونت من (٧٤) طالبة من طالبات كلية إدارة الأعمال، بجامعة طيبة، في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي (١٤٣٩-١٤٤٠هـ). وقد اتبعت المنهج المزجي وفق التصميم المزجي التتابعي التفسيري، والذي يعتمد على جمع البيانات الكمية في مرحلة الأولى وتحليلها، ثم الانتقال إلى المرحلة الثانية وهي مرحلة الدراسة النوعية اعتماداً على النتائج الكمية، واستخدمت سلم تقدير تحليلي، وبطاقة تقييم منتج، ومقابلات مجموعات التركيز أدواتٍ لجمع بياناتها. وقد أظهرت نتائج الدراسة بجزئيها الكمي والنوعي فاعلية تصميم كتاب تفاعلي في تنمية مهارات التعلم والإبداع، وأن هناك علاقة طردية موجبة بين تنمية مهارات التعلم والإبداع لدى الطالبات وتصميم المنتج الذي قدمنه في نهاية مشروعاتهن وهو الكتاب التفاعلي، وبناءً على تلك النتائج خلُصت الدراسة إلى عدد من التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: التصميم، الكتاب التفاعلي، مهارات التعلم والإبداع، التعلم القائم على المشروع، مهارات القرن الواحد والعشرين

المقدمة

يعد التطور المتسارع لتقنيات الحوسبة على مدى العقود الماضية سمة مميزة للمجتمعات الحديثة. وتلعب التقنية في العصر الرقمي دوراً رئيساً في بناء المعرفة والمعلومات وتبادلها حول العالم؛ كما أنها تؤثر على الحياة اليومية للناس في عدد من المجالات على رأسها التعليم.

ومع التقدم المستمر في تقنيات التعليم وتصميم المحتوى الرقمي، وفي ضوء الاستخدام المتزايد لتقنية الحواسيب والمعلومات والاتصالات، تغيرت بدرجة كبيرة التوقعات المرتبطة بعمليات التعليم والتعلم في جميع المراحل الدراسية. ويعد الكتاب التفاعلي أحد روافد ذلك التغيير، إذ يساهم في إنشاء بيئة بديلة للكتاب المطبوع، تحتوي على العديد من المزايا التي تتخطى حدود إمكانيات الكتاب المطبوع؛ وذلك من خلال الجمع بين قوة النص والإمكانات التي تتيحها البيئة الرقمية (الرومي، ٢٠١٧).

والكتاب التفاعلي كما يُعرفه سيد (٢٠١٠: ٦٨): وسيط معلوماتي رقمي يُنتَج من خلال دمج المحتوى النصي للكتاب من جهة وتطبيقات البيئة الرقمية الحاسوبية من جهة أخرى؛ وذلك لإنتاج الكتاب في صيغة إلكترونية تُكسبه مزيداً من الإمكانات والخيارات التي تتفوق بها البيئة الإلكترونية على البيئة الورقية للكتاب؛ كاسترجاع النص، والإتاحة عن بعد، وإضافة الروابط الفائقة، والوسائط المتعددة وغيرها.

ويشتمل الكتاب التفاعلي على عدد من العناصر التي قد تتوافر كلها معاً، أو يتوافر عدد منها لا يقل عن ثلاثة عناصر، وتشمل تلك العناصر: النصوص، والرسوم والصور على اختلاف أنواعها، والصوت، ونظام الإبحار (Navigation System) الذي يتيح للمتصفح الإبحار عبر صفحات الكتاب من خلال القوائم أو الأيقونات أو الروابط الفائقة (Hyperlinks)؛ والمحاكاة التفاعلية (Interactive Simulation)، ومؤتمرات الفيديو (Video Conferences)، والواقع الافتراضي (Virtual Reality) من خلال ارتداء أجهزة معينة كالنظارات أو القفازات التي تنقل المتصفح من واقعه المادي إلى واقع افتراضي يتعلم من خلاله مهارات معينة دون أن يتعرض إلى أي خطر؛ إضافة إلى محرك بحث يمكن المتصفح من البحث عن كلمة أو معلومة معينة (نعيم، ٢٠١١).

ويتميز الكتاب التفاعلي بعدد من الخصـــائص من أهمها: إتاحته في أكثر من صـــيغة، وسهولة البحث عن أي كلمة أو جملة داخل نصوصه، وتعدد المثيرات السمعية والبصرية وتنوعها وتكاملها، وســـعته واشـــتماله على كم كبير من المعلومات المرتبطة بمراجع إلكترونية ذات صـــلة، وسهولة التنقل خلاله، والوصول إلى المعلومات التي يتضمنها، والمرونة من خلال تغيير نمط العرض، وتدوين الملحوظات، ووضع الإشارات والعلامات والتلميحات بالرموز والخطوط والألوان، والفردية؛ إذ يستند في تصميمه على التعلم الفردي، كما أنه يتيح للمعلم أو المتعلم إضفاء طابع شخصي عليه عند تصـــميمه، والتفاعلية من خلال اســـتخدام الروابط الفائقة لنقل المتعلم إلى صـــفحات ومواقع أخرى تزوده بمعلومات إضافية، أو توضيحات لكلمات معينة، أو صور ورسوم إضافية (جرجس، ٢٠١٧؛ الرومي، ٢٠١٧). وتؤدي التفاعلية، باعتبارها مفهوماً معقداً ومتعدد الأوجه، عدداً من الوظائف الحاسمة في العملية التعليمية؛ كما أنها تمثل واحداً من أهم عناصـــرها؛ إذ يُخوّل المتعلمون من خلالها المعلومات الخاملة التي مُررت إليهم من أطراف أخرى، إلى معرفة ذات سمة تطبيقية وقيمية شخصية (Bozkurt, & Bozkaya, 2015). وقد أصبح استخدام التطبيقات التفاعلية – التي تعدّ الكتب التفاعلية واحدة من صـــورها –حاجة ملحة في الوقت الحالي للمعلمين والمتعلمين على حدٍّ سواء؛ لإثراء عمليتي التعليم والتعلم، إذ يمكن أن تُكيّف لمعالجة موضوعات مختلفة، من خلال التخطيط الصحيح لتصميمها، ومن ثَمّ التحضير والتدريب على استخدامها (الغامدي، ٢٠١٤).

من جانب آخر، يرى مارتينيز- اســـترادا وكوناوي (Martinez-Estrada & Conaway, 2012) أن الكتب التفاعلية تمثل الخطوة التالية في مجال الابتكارات التعليمية، كما أنها ابتكارٌ جذريٌ (Radical innovation) في الفصل الدراسي بسبب تأثيرها واسع الانتشار، وتحفيزها المتعلمين على القراءة، ودورها التكميلي في المنصات الرقمية للجامعات والمؤسسات التعليمية الأخرى؛ ولا سيما أن المتعلمين يفضلونها على الكتب المطبوعة، ويجدونها أكثر مواءمة للعصر الرقمي الجديد الذي يحيون فيه، إضـــافة إلى انخفاض تكلفتها مقارنة بتلك المطبوعة، وتوافر عدد كبير منها على شـــبكة

الإنترنت، وسهولة نقلها وتحميلها عبر الأجهزة المتنقلة والذكية، وكذلك استخدام تقنية الحبر الإلكتروني التي تجعلها تبدو مثل الكتب الحقيقية وتجذب المتعلمين إليها.

إضافة إلى ما سبق، فإن دور المتعلم – عند استخدام الكتاب التفاعلي – سيتحول من متلقٍ للمعلومات والمعرفة والمهارات إلى مشارك في الحصول عليها والتعلم وفقاً لمبادئ التعلم الذاتي، مدفوعاً بشعوره بالمتعة من خلال الاستفادة من مزايا تصميم الكتاب التفاعلي القائم على التعلم عبر الوسائط المتعددة (Ebied, & Abdul Rahman, 2015).

وقد أشارت عدة دراسات إلى الأثر الإيجابي لاستخدام الكتاب التفاعلي في تنمية المهارات على اختلاف أنواعها كدراسة (أبو زايدة، ٢٠١٣) التي كشفت نتائجها عن فاعلية الكتاب التفاعلي المحوسب في تنمية مهارات التفكير البصري؛ ودراسة (اليامي، ٢٠١٤) التي بيّنت نتائجها فاعلية الكتاب الإلكتروني التفاعلي في تنمية مهارات تصميم وتوظيف الرحلات المعرفية عبر الويب؛ ودراسة (العبسي، ٢٠١٦) التي أوضحت نتائجها أثر الكتاب التفاعلي في تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي.

ويحظى موضوع تنمية مهارات الطلاب بعناية كبيرة من قبل مؤسسات التعليم على اختلافها، ويرجع ذلك إلى أن بيئة العمل الحالي تتطلب خريجين ذوي مهارات عالية، كي يواجهوا مهمات أكثر تعقيداً وتفاعلاً؛ إذ يُتوقَع من هؤلاء الخريجين أن يختاروا بكفاءة ما يناسب من المعلومات من بين الكم الكبير المتاح أمامهم، ثم يطبقوا ما اكتسبوه من معرفة بفاعلية في حياتهم المهنية والشخصية. وهم من جانب آخر، لا يحتاجون إلى إعداد تقني ممتاز فحسب؛ بل يحتاجون كذلك إلى مهارات كافية للتكيف مع المتطلبات المتغيرة للعمل (Van Laar, van Deursen, van Dijk, & de Haan, 2017).

وقد تزايدت – مع بداية الألفية الثالثة – العناية بتحديد المهارات التي ينبغي تنميتها لدى متعلمي المستقبل، وأدى ذلك إلى ظهور مصطلح مهارات القرن الواحد والعشرين (٢١ st Century Skills)، أو كفاءات القرن الواحد والعشرين (٢١ st Century Competences) التي تشير إلى المهارات والمعرفة والخبرة التي يجب أن يتقنها المتعلم لينجح في العمل والحياة. وتتضمن تلك المهارات مزيجاً

من المعرفة بالمحتوى، ومهارات وخبرات محددة، إضـافة إلى التمكن من القراءة والكتابة (Battelle for Kids, 2019). وقد ظهرت عدد من المبادرات العالمية التي عُنيت بتحديد تلك المهارات من أشـهرها: إطار مهارات التعلم في القرن الواحد والعشـرين الذي طُوِّر من قِبَل منظمة شـراكة من أجل القرن الواحد والعشرين (Partnership for 21st Century P21) بمشاركة من المعلمين وخبراء التعليم وقادة الأعمال، لتحديد المهارات والمعرفة التي يحتاجها الطلاب للنجاح في العمل والحياة وتوضيحها، بالإضافة إلى توضيح أنظمة الدعم اللازمة لنتائج التعلم في القرن الواحد والعشرين. ونُشر هذا الإطار لأول مرة في عام (٢٠٠٧)، وقد اسـتخدمه الآلاف من المعلمين، والمئات من المدارس في الولايات المتحدة وخارجها لجعل مهارات القرن الواحد والعشـرين محور التعلم. ويشـرح هذا الإطار مخرجات التعلم المرغوب في أن يتقنها المتعلم. وهي أكثر المخرجات المطلوبة في الوقت الحالي والتي يمكن دمجها حتى ضمن ممارسات التعليم والتعلم المعتادة. ويعالج الإطار ثلاث مهارات رئيسة، يندرج تحت كل واحدة منها عدد من المهارات الفرعية، تشـمل: مهارات التعلم والإبداع، مهارات الثقافة الرقمية، ومهارات المهنة والحياة (Battelle for Kids, 2019). وقد اسـتندت الدراسـة إلى هذا الإطار في تحديد مهارات التعلم والإبداع التي عالجتها، وتمثل تلك المهارات مجموعة من المهارات المسـؤولة عن نجاح المتعلم المهني والشخصي، وتشمل: التفكير الناقد وحل المشكلات، والاتصال، والتشارك، والابداع والابتكار (Fullan, 2013).

ويمكن تنمية مهارات التعلم والإبداع من خلال السـماح بتقنيات ومداخل متعددة لقياس الإتقان، مع التأكيد على الفهم العميق بدلاً من المعرفة الضـحلة (Partnership for 21st Century Learning, 2019)، من خلال ممارسـات التعليم والتعلم المعززة بالتقنية التي قد تؤدي دوراً مهماً في دعم تطوير تلك المهارات؛ إضـافة إلى تطوير مهارات الطلاب التقنية؛ إذ تسـاعد تلك الممارسـات على زيادة مشـاركة الطلاب وإنجازهم؛ كما أنها تستثير دوافعهم نحو التعلم، وتجعلهم أكثر انخراطاً في أنشـطته، وأكثر نجاحاً عندما تمكنهم من ربط ما يتعلمونه بموضـوعات يهتمون بها في مجتمعهم وفي العالم من حولهم. ويرجع ذلك إلى أن التقنية يمكن أن تتيح لهم الوصـول إلى البيانات في الوقت الحقيقي، وتمنحهم فرصـاً لربط تعلمهم باهتماماتهم الشـخصـية، كما أنها توفر لهم تمثيلات متعددة ومتنوعة

للمفاهيم المعقدة. من جانب آخر، يمكن للتقنية أن تدعم عمليات التقييم بالقدر نفسه الذي تدعم به التعليم والتعلم، إذ توفر للمعلم معلومات التقييم في الوقت الحقيقي، وتساعده على زيادة فهمه لما اكتسبه الطلاب من معارف ومهارات، والتحديات التي واجهتهم أثناء ذلك؛ مما يُسهل عليه اتخاذ أي قرار تعليمي يرتبط بهم (Competences of the 21st Century, 2016; Dede, 2014).

ويعدّ التعلم القائم على المشروع (Project - Based Learning PBL) المعزز بالتقنيات الرقمية واحداً من أهم المداخل التي يمكن استخدامها في تنمية مهارات التعلم والإبداع، إذ يُغير جميع جوانب تجربة تعلم الطلاب، وذلك عندما يشتركون في مشروعات من العالم الواقعي، فلا يعود المعلم خبير المحتوى الذي يقود الطلاب؛ بل تقودهم أسئلتهم لابتكار معانيهم الخاصة، وتتغير مع هذا المدخل حتى حدود القاعة الدراسية، إذ يتجاوزها الطلاب باستخدام التقنية ليصلوا إلى المعلومات من جميع أنحاء العالم ويحللوها. وعندما ييسر المعلمون المشروعات المعززة بالتقنيات الرقمية والمصممة جيداً، فإنهم يعدون الطلاب كي يجابهوا عالماً متغيراً باستمرار، أكثر من كونهم يبتكرون تجارب تعليمية خالدة (بوس وكروس، ٢٠١٣).

ويعني التعلم القائم على المشروع تماماً ما يوحي به اسمه: أي التعلم من خلال تنفيذ مشروع في مدة زمنية محددة. ويشمل المشروع مهمات معقدة مبنية على أسئلة ومشكلات صعبة، تجعل الطلاب يشاركون في أنشطة التصميم، وحل المشكلات، واتخاذ القرار، أو الاستقصاء، مما يعطيهم فرصة للعمل باستقلال نسبي، على مدى مراحل زمنية ممتدة، تتوج بمنتج نهائي. ويكمن الفرق بينه وبين التعلم المعتاد في أن مسؤولية اكتشاف عملية التعلم تترك فيه للمتعلمين أنفسهم، مع تزويدهم بالهيكل والمصادر والتوجيه، إضافة إلى أنه يتيح فرصاً للتعلم الأعمق ضمن سياق أصيل، وتطوير مهارات مهمة ترتبط بالاستعداد الجامعي والوظيفي (ستانلي، ٢٠١٣؛ Defined STEM, 2019).

ويقدم التعلم القائم على المشروع نموذجاً عملياً لإصلاح مدرسي واسع، كما أنه يزيد التحصيل الأكاديمي في اختبارات التقييم المقننة، ويدعم مبدأ بقاء أثر التعلم، ويعلم الطلاب كيف يكونوا مرنين في ساعات العمل؛ لأنهم يعملون مع أشخاص آخرين يعتمدون عليهم من أجل الالتزام بمواعيدهم النهائية، إضافة إلى دمج التقنية فيه للاكتشاف والتعاون والاتصال، وتحقيق

أهداف التعلم الأساسية بطرق جديدة (بوس وكروس، ٢٠١٣؛ ستانلي، ٢٠١٣). من جانب آخر، فإن الطلاب المشاركين في التعلم القائم على المشروع يدركون المفاهيم بشكل أعمق من أولئك الذين يتلقون تعليماً معتاداً، مما يؤدي إلى تحسين مهارات حل المشكلات لديهم. كما أنهم ينجزون بدرجة أفضل في مجموعة واسعة من التقييمات بما في ذلك الاختبارات المعيارية (Speziale, Speziale, Letwinsky, McCook, & Reese, 2016).

ويوفر التعلم القائم على المشروع للطلاب كذلك فرصة للمشاركة الفعالة في بيئة التعلم أثناء استكشافهم للمفاهيم والمهارات. وتستند المشكلات المقدمة إلى الطلاب على سيناريوهات من العالم الواقعي صُمِّمت لتحفيزهم، وتشجيعهم على التعاون والتحدي، ومناقشة المفاهيم مع أقرانهم. ويعتمد التعلم القائم على المشروع على فكرة أن مشكلات الحياة الواقعية تجذب انتباه الطلاب، وتثير تفكيرهم الناقد، وتنمي مهاراتهم أثناء مشاركتهم في المشروع وإكماله، ويقود هذا عادةً إلى منتج أو حدث أو عرض تقديمي واقعي لجمهور معين. وفي كثير من الأحوال، يتعلم الطلاب كثيراً عن أنفسهم عندما يُمكّنون من اتخاذ قرار بشأن تعلمهم (Speziale, Speziale, Letwinsky, McCook, Reese, 2016).

وقد اختلفت الدراسات السابقة في تناولها لدراسة المتغيرات التابعة لفاعلية الكتاب التفاعلي –والذي يُطلق عليه البعض مصطلح "الكتاب التفاعلي"–؛ فأجرى (أبو الدهب ويونس، ٢٠١٣) دراسة لقياس فاعلية اختلاف بعض أنماط تصميم الكتاب الإلكتروني التفاعلي في تنمية مهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية لدى معلمي الحاسب الآلي، طُبّقت على عينة تكونت من (٣٠) معلماً قُسمت إلى أربع مجموعات تجريبية، واتُبع المنهجان الوصفي والتجريبي، مع تطبيق اختبار تحصيلي، وبطاقة ملاحظة للأداء العلمي لمهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية، وكشفت النتائج عن وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات أفراد العينة التي تدرس الكتاب الإلكتروني التفاعلي في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي.

وفي محاولة للتعرف على فاعلية كتاب تفاعلي محوسب في تنمية مهارات التفكير البصري في التكنولوجيا لدى طلاب الصف الخامس الأساسي بغزة طبّق (أبو زايدة، ٢٠١٣) دراسة

طُبقت على عينة تكونت من (١٢٠) طالباً، قسموا إلى مجموعتين تجريبية وضابطة بلغ عدد الطلاب في كل واحدة منهما (٦٠) طالباً، واتُبع فيها المنهج التجريبي، واستُخدم قائمة مهارات التفكير البصري، وقائمة معايير تصميم وإنتاج كتاب تفاعلي محوسب، واختبار لمهارات التفكير البصري، وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار التفكير البصري لصالح المجموعة التجريبية.

كما أجرى (سياف، ٢٠١٤) دراسة سعت للتعرف على فاعلية كتاب إلكتروني تفاعلي في تنمية مهارات استخدام مستحدثات تكنولوجيا التعليم لدى المتدربين في دبلوم أخصائي مراكز مصادر التعلم بكلية التربية في بيشة بجامعة الملك خالد، اتُبع فيها المنهجان الوصفي التحليلي وشبه التجريبي، واستُخدم فيها اختبار تحصيلي وبطاقة ملاحظة، وأظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التحصيل المعرفي ولبطاقة ملاحظة المهارات لصالح التطبيق البعدي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي ولبطاقة ملاحظة المهارات لصالح المجموعة التجريبية.

وطبّقت (اليامي، ٢٠١٤) دراسة لقياس فاعلية كتاب إلكتروني تفاعلي لتنمية مهارات تصميم وتوظيف الرحلات المعرفية عبر الويب لدى الطالبات المعلمات، طُبّقت الدراسة على عينة تكونت من (٣٠) طالبة معلمة، وقسمت إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، واتُبع المنهجان الوصفي التحليلي وشبه التجريبي، واستُخدم اختبار تحصيلي وبطاقة ملاحظة وبطاقة تقييم منتج كأدوات لجمع المعلومات، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي للاختبار التحصيلي وبطاقة الملاحظة وبطاقة تقييم المنتج لصالح المجموعة التجريبية.

ولدراسة تأثير الكتاب الإلكتروني التفاعلي على تحصيل الطلاب في جامعة نجران بالمملكة العربية السعودية في مقرر الحاسب الآلي في التعليم؛ أجرى عبيد ورحمان (Ebied & Rahman, 2015) دراسة شبه تجريبية، طُبِّق فيها اختبار تحصيلي على (٦٠) طالباً من المستوى الخامس مسجلين في المقرر، وقد قسموا إلى مجموعتين؛ (٣٠) طالباً في المجموعة التجريبية يدرسون عبر الكتاب الإلكتروني، و(٣٠) طالباً في المجموعة الضابطة يدرسون عبر كتاب مطبوع، وتوضح نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعات الدراسة في التحصيل الدراسي لصالح طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام الكتاب الإلكتروني.

وقام (العبسي، ٢٠١٦) بدراسة أثر توظيف كتاب تفاعلي في تنمية المفاهيم ومهارات التفكير فوق المعرفي بمادة العلوم لدى طالبات الصف السابع الأساسي، طُبّقت على عينة تكونت من (٨٠) طالبة، واتُبع المنهج التجريبي، واستُخدم فيها أداة تحليل المحتوى، واختبار المفاهيم، واختبار مهارات التفكير فوق المعرفي، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية ودرجات طالبات المجموعة الضابطة في اختبار المفاهيم واختبار مهارات التفكير فوق المعرفي لصالح طالبات المجموعة التجريبية.

وفي محاولة للتعرف على أثر استخدام الكتاب الإلكتروني التفاعلي على تنمية التحصيل والدافعية للتعلم لدى طالبات الصف الثالث المتوسط طبقت (أكرم، ٢٠١٧) دراستها على عينة تكونت من (٣٨) طالبة قسمت إلى مجموعتين تجريبية وضابطة؛ واستخدمت المنهج شبه التجريبي، واختباراً تحصيلياً ومقياساً للدافعية، وتوصلت إلى وجود أثر لاستخدام الكتاب الإلكتروني التفاعلي على تنمية التحصيل والدافعية للتعلم.

وفي المرحلة التعليمية نفسها؛ المرحلة المتوسطة، سعت دراسة (الحربي وآل مسعد، ٢٠١٧) للتعرف على أثر استخدام الكتاب التفاعلي في تنمية تحصيل الطلاب عند مستويات المجال المعرفي (التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التقويم) لمادة اللغة الانجليزية، وقد طُبقت على عينة تكونت من (٦٠) طالباً قسموا إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، واستُخدم المنهج شبه التجريبي، واختبار تحصيلي، وقد ثبت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة التي

درست باستخدام الطريقة المعتادة، ودرجات المجموعة التجريبية التي درست باستخدام الكتاب التفاعلي في مستويات (الفهم، التذكر، التقويم، التحليل، التطبيق) لصالح المجموعة التجريبية.

كما أجرت الشايع والعييد (Alshaya & Oyaid, 2017) دراسة استطلاعية على (٥٥) من أعضاء هيئة التدريس من مختلف التخصصات حول استخدام الكتب الإلكترونية، أكدوا من خلالها على أهمية الكتب الإلكترونية في التعليم والحاجة إليها. مما دعا الباحثتين إلى تصميم ونشر كتابهما "تكنولوجيا التعليم: الأسس والتطبيقات" كتطبيق تفاعلي على متاجر التطبيقات باستخدام نموذج تصميم تم تطويره من قبل الباحثتين، مع تبني قائمة من (٢٨) معياراً، مقسمة إلى أربعة مجالات؛ لضمان جودة تصميم وتطوير الكتاب الإلكتروني وفقا للمعايير التعليمية والتقنية، وتمثلت عينة الدراسة في (٤٤) طالبة بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن للتعرف على تصورات الطالبات حول فعالية الكتب الإلكترونية، وكفاءتهن الذاتية في استخدامها، وقد ظهر أن الطالبات يمتلكن المهارات الأساسية اللازمة لتنزيل وقراءة الكتب الإلكترونية، والاستفادة من خصائصها، بالإضافة إلى أنهن يعتقدن بفائدتها، ورضاهن عنها، ونيتهن الاستمرار في استخدامها في المستقبل.

وتناولت دراسة الحالة التي قام بها باتون وموارلس وفيغيروا (Batoon, Morales, & Figueroa, 2018) تطبيق الكتب التفاعلية في مقررات المدرسة الثانوية، وطُبقت على عينة تكونت من (٧) أساتذة و(١٦) طالباً، واستخدمت التحليل النوعي، عبر فحص ومقابلة الأساتذة والطلاب باستخدام استبانة صُممت اعتماداً على نموذج كمب (Kemp) للتصميم التعليمي، وكشفت الدراسة أن المشاركين يستخدمون الكتب الإلكترونية التفاعلية كمورد تعليمي تكنولوجي. وأشار الأساتذة إلى أن تصميم الكتب الإلكترونية التفاعلية ساعد الطلاب على تطوير مهارات التعلم الأساسية لديهم مثل: القدرة التقنية، ومهارات القراءة والكتابة، فضلاً عن القدرات المعرفية وما وراء المعرفية، كما أشار الطلاب إلى أن استخدام الكتب الإلكترونية التفاعلية له تأثير إيجابي على درجاتهم نظرًا لمحتوياتها السمعية والبصرية العالية.

ولاستقصاء فاعلية إستراتيجية في التعلم الذكي تعتمد على التعلم بالمشروع وخدمات غوغل في إكساب الطلبة المعلمين بجامعة الأقصى بعض مهارات القرن الحادي والعشرين، أجرى

(مهدي، ٢٠١٨) دراسة لتحديد مهارات القرن الحادي والعشرين التي يجب أن يمتلكها الطالب المعلم؛ والتي تمثلت في: مهارات التعلم والابتكار، ومهارات التكنولوجيا الرقمية، والمهارات الحياتية الناعمة. والتي دعته لاستخدام منهج تطوير المنظومات التكنولوجية متضمناً المنهج التجريبي والمنهج الوصفي، ومقاييس مهارات القرن الحادي والعشرين الثلاث التي طُبّقت على عينة تكونت من (٤٥) طالباً وطالبة، وقد كشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائياً بين التطبيقين القبلي والبعدي ولصالح التطبيق البعدي في مهارات التعلم والابتكار، ومهارات التكنولوجيا الرقمية (الجانب المعرفي، والجانب المهارى، والتوجيه الذاتي)، والمهارات الحياتية الناعمة وبفاعلية وفقا للكسب المعدل لبلاك.

ومما سبق يتضح أن الدراسات السابقة قد تنوعت في متغيراتها التابعة؛ إذ تمحور معظمها حول تنمية المهارات والتحصيل والمفاهيم والدافعية، وتنوعت في عيناتها؛ فتناولت الطلبة في التعليم العالي والتعليم العام والمعلمين والأساتذة، كما تنوعت في أدواتها، إلا أن معظم هذه الدراسات قد اتفقت في مناهجها ونتائجها؛ حيث اتبعت معظمها المنهج التجريبي وشبة التجريبي، واتفقت في وجود فاعلية وأثر الكتاب التفاعلي، فيما تفردت دراسة (مهدي، ٢٠١٨) عن غيرها في تناولها لموضوع تحديد مهارات القرن الحادي والعشرين التي يجب أن يمتلكها الطلبة، وبالتالي أصبح هناك حاجة للنظر لموضوع الدراسة من زوايا مختلفة؛ لذا أتت الدراسة الحالية في محاولة للتعرف على فاعلية تصميم كتاب تفاعلي في تنمية مهارات التعلم والإبداع في ضوء التعلم القائم على المشروع؛ متبعة المنهج المزجي وفق التصميم المزجي التتابعي التفسيري، ومطبقه على طالبات مرحلة البكالوريوس بجامعة طيبة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

يمثل طلاب اليوم الأجيال الأولى التي ترعرعت مع التقنيات الرقمية الجديدة. فقد أمضوا حياتهم كلها تقريباً محاطين بالحواسيب، وألعاب الفيديو، ومشغلات الوسائط الرقمية، وكاميرات

الفيديو، والهواتف المتنقلة، وغيرها من أدوات وتقنيات العصـــر الرقمي التي تُعد جزءاً لا يتجزأ من حياتهم اليومية، وأُطلق عليهم بسببها المواطنون الرقميون (Sahin, 2009).

وللتكيف مع التطور المســتمر والمتســارع لتقنيات الحوســبة، ومع متطلبات القرن الواحد والعشـرين يحتاج طلاب اليوم إلى معرفة تتجاوز معرفة المواد الأسـاسـية إلى معرفة كيفية اسـتخدام تلك المعرفة وتنميتها من خلال التفكير الناقد، وتطبيقها على المواقف الجديدة، وتحليل المعلومات، واستيعاب الأفكار الجديدة، والتواصل، والتعاون، وحل المشكلات، واتخاذ القرارات (Sahin, 2009)، تلك المهارات التي باتت تُعرف بمهارات القرن الواحد والعشـــرين والتي قد تؤثر على قدرة الطلاب على العمل في مجتمع غني بالتقنية أكثر من تأثير معرفتهم التقنية ببرنامج أو تطبيق معين (Van Laar, van Deursen, van Dijk, & de Haan, 2017).

وانطلاقاً مما سـبق، ومن توصـيات بعض الدراسـات؛ كدراسـة (اليامي، ٢٠١٤؛ والحربي وآل مسعد، ٢٠١٧) بأهمية الإفادة من الكتاب التفاعلي وتأثيره على المستويات المهارية، وكدراسة (Ebied & Rahman, 2015؛ وأكرم، ٢٠١٧) بإعداد المزيد من الدراسـات حول فاعلية الكتاب التفاعلي في تنمية بعض المتغيرات؛ منها المتغيرات المهارية، ومما لاحظته الباحثتان من حاجة الطالبات لتصـميم الكتب التفاعلية كأحد المنتجات الرقمية في ضـوء التعلم القائم على المشـروعات، ورغبة منهما في المسـاهمة في تعزيز دور التقنيات التعليمية في تنمية مهارات التعلم والإبداع، فإن مشـكلة الدراسة تتلخص في السؤال الرئيس التالي: ما فاعلية تصميم كتاب تفاعلي في تنمية مهارات التعلم والإبداع في ضوء التعلم القائم على المشروع؟

ومن السؤال الرئيس تفرعت الأسئلة التالية:

١. ما فاعلية تصـــميم كتاب تفاعلي في تنمية مهارات التعلم والإبداع (التفكير الناقد وحل المشكلات – الاتصال – التشارك – الإبداع والابتكار) في ضوء التعلم القائم على المشروع؟.

٢. ما العلاقة بين تصـــميم الكتاب التفاعلي وتنمية مهارات التعلم والإبداع (التفكير الناقد وحل المشـــكلات – الاتصـــال – التشـــارك – الإبداع والابتكار) في ضـــوء التعلم القائم على المشروع؟.

هدف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى تقصي فاعلية تصميم كتاب تفاعلي في تنمية مهارات التعلم والإبداع (التفكير الناقد وحل المشكلات – الاتصال – التشارك – الابتكار والإبداع)، ثم استكشاف طبيعة العلاقة بين تصميم الكتاب التفاعلي وتنمية تلك المهارات في ضوء التعلم القائم على المشروع.

أهمية الدراسة:

تنبع الأهمية النظرية للدراسة من أنها:

١. تواكب الاتجاهات الراهنة في تنمية مهارات المستقبل للمتعلمين لتتوافق مع المهارات التي يتطلبها القرن الواحد والعشرين وسوق العمل.

٢. ندرة الدراسات – على حد علم الباحثتين – التي تناولت فاعلية تصميم كتاب تفاعلي في تنمية مهارات التعلم والإبداع.

وتنبع الأهمية التطبيقية للدراسة من أنها:

١. قد تقدم لصانعي القرار والقائمين على المناهج الدراسية والتعليم الجامعي، ما يفيد حول كيفية تضمين هذه المهارات ضمن نواتج التعلم التي تسعى مناهج التعليم العالي إلى تنميتها.

٢. قد تزود الباحثين بمقترحات تفتح أفاقاً بحثية جديدة في موضوع فاعلية التصميم التعليمي التفاعلي وفاعليته في تنمية مهارات التعلم والإبداع.

٣. قد تزود الكوادر الأكاديمية في الجامعات بإستراتيجية فاعلة في تنمية مهارات التعلم والإبداع في ضوء التعليم القائم على المشروع.

حدود الدراسة:

طُبِّقت الدراسة في مرحلة الدراسة الكمية على عينة مكونة من (٧٤) طالبة من طالبات كلية إدارة الأعمال اللاتي درسن مقرر (مهارات الحياة الجامعية GS151)، بجامعة طيبة الحكومية، في المدينة المنورة، خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي (١٤٣٩-١٤٤٠هـ)، وكانت العينة في مرحلة الدراسة النوعية في مجموعات التركيز الأربعة تتراوح عدد المشاركات فيها بين (٦ - ٨) طالبات، حيث درسن الوحدات (مهارات تحديد الأهداف الحياتية، مهارات إدارة الوقت وتنظيمه، مهارات حل المشكلات واتخاذ القرارات، مهارات فرق العمل، مهارات البحث العلمي، مهارات وأنماط التفكير، مهارات العرض والتقديم)، واقتصرت الدراسة على قياس فاعلية تصميم كتاب تفاعلي في تنمية مهارات التعلم والإبداع (التفكير الناقد وحل المشكلات – الاتصال – التشارك – الإبداع والابتكار)، ثم تحديد طبيعة العلاقة بين تصميم الكتاب التفاعلي وتنمية مهارات التعلم والإبداع المحددة في ضوء التعلم القائم على المشروع.

مصطلحات الدراسة:

تناولت الدراسة عدداً من المصطلحات التي تُعرف على النحو الآتي:

-الكتاب التفاعلي (Interactive book):

يُعرّف بأنه كتاب إلكتروني أو رقمي مصمم ليشمل المشاركة النشطة للقارئ عبر روابط أو وظائف مضمّنة فيه (Guzzetti, & Lesley, 2016, 440).

ويُقصد به في هذه الدراسة: كتاب تفاعلي رقمي تصممه الطالبات وفق عدد من المعايير المحددة لهن مسبقاً، باستخدام تطبيق بوك كريوتر (Book creator)، عن أحد موضوعات التعلم في ضوء التعلم القائم على المشروع، ويجمع بين المحتوى النصي والوسائط الرقمية المتعددة الأخرى؛ مما يضفي عليه مزيداً من الإمكانات والخيارات التي تميزه عن الكتب الورقية.

-مهارات التعلم والإبداع (Learning & innovation skills):

تُعرّف بأنها مجموعة من المهارات الجوهرية التي تُحدَّد على أســاس تأثيرها القابل للقياس في مخرجات التحصيل العلمي، والعلاقات، والتوظيف، والصحة والرفاه، ولا تقتصر على أولئك الذين يعملون في تجارة أو مهنة أو مسيرة محددة فحسب بل تشمل جميع الأفراد؛ وتتضمن مهارات: التفكير الناقد وحل المشــكلات، والاتصــال، والتشــارك، والإبداع والابتكار (٢١ st Century Competencies, 2016, 11).

ويُقصد بها في هذه الدراسة: قدرة الطالبة على ممارسة التفكير الناقد وحل المشكلات، والاتصال، والتشارك، والإبداع والابتكار في تصميم كتاب تفاعلي عن أحد موضوعات التعلم، باستخدام تطبيق بوك كريوتر في ضوء التعلم القائم على المشروع.

-التعلم القائم على المشروع (Project-based learning):

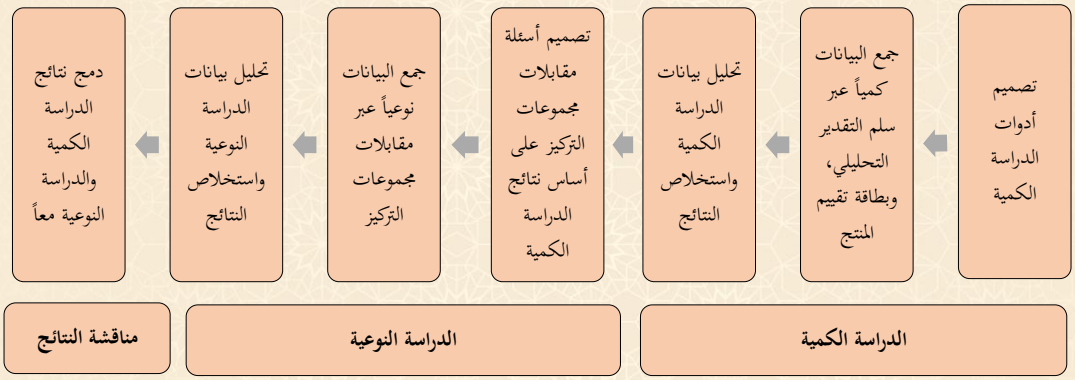
يُعرّف بأنه مدخل تعليمي يكتســب فيه الطلاب المعرفة والمهارات من خلال العمل لفترة طويلة من الزمن لاستكشاف مشكلة أو تحدٍ معقد، ومعالجته (Speziale, Speziale, Letwinsky, McCook, Reese, 2016, 7).

ويُقصــد به في هذه الدراســة: مجموعة من الخطوات المحددة لتنظيم أنشــطة الطالبات وتفاعلاتهن الإلكترونية في الموقف التعليمي، لتصــميم كتاب تفاعلي عن أحد موضــوعات التعلم، اعتماداً على تطبيقات وبرامج ومصادر إلكترونية متاحة عبر الإنترنت.

منهج الدراسة:

نظراً لطبيعة هذه الدراســة فقد اتبعت المنهج المزجي (Mixed method) الذي يُعرّف بأنه: مدخل يجمع الأسلوبين الكمي والنوعي، من أجل الوصول إلى صورة أوسع للظاهرة المدروسة، ودعم نتائجها. ويمكن في هذا المنهج الجمع بين أي سمة من سمات الدراسة الكمية والنوعية (مثل الأهداف ونوع البيانات والأدوات وتحليل البيانات) في أي مرحلة من مراحل الدراسة (Alivernini, 2012). وقد طبقت الباحثتان المنهج المزجي وفق التصميم المزجي التتابعي التفسيري (Explanatory

Sequential Design) الذي يعتمد على جمع البيانات الكمية في مرحلة الأولى وتحليلها، ثم الانتقال إلى المرحلة الثانية وهي مرحلة الدراسة النوعية اعتماداً على النتائج الكمية؛ ويهدف هذا التصميم إلى أن تُفسِر البيانات النوعية النتائجَ الكمية (كريسويل، ٢٠١٨). وقد اختير هذا التصميم لعرض صورة أوضح وأدق وأعمق لموضوع الدراسة، بشرحها وتوسيعها من خلال الدراستين الكمية والنوعية، بحيث يمكن معه تعميم نتائج الدراسة، ومما ساعد على ذلك توفر الوقت للباحثتين لتطبيق هذا المنهج. ويوضح الشكل التالي التصميم المتبع في الدراسة.



الشكل (١)

تصميم منهجية الدراسة

مجتمع الدراسة وعينتها:

يتمثل مجتمع الدراسة في جميع طالبات كلية إدارة الأعمال بجامعة طيبة في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٣٩ – ١٤٤٠هـ، والذي يحدد بـ (١٨٢٢) طالبة.

أمّا عينتها فتكونت من (٧٤) طالبة ممن يدرسن مقرر (مهارات الحياة الجامعية GS151) في مستويات مختلفة، وقد جرى اختيارهن بالمعاينة الهادفة (Purposeful sampling) التي تُستخدم لتحديد واختيار الأفراد أو مجموعات الأفراد الذين يمتلكون معرفة خاصة، أو يكونون ذوي خبرة بالظاهرة

المدروسة، إضافة إلى توافرهم، واستعدادهم للمشاركة، وقدرتهم على التعبير عن خبراتهم وآرائهم بطريقة واضحة وتأملية (Palinkas, Horwitz, Green, Wisdom, Duan, Hoagwood, 2015).

أدوات الدراسة ومواردها البحثية:

سار إعداد أدوات الدراسة وموادها البحثية وفق عدد من الخطوات فيما يلي تفصيلها:

أولاً – سلم تقدير تحليلي (**Analytic Rubric**): بُني السلم بعد الرجوع لعدد من الدراسات السابقة؛ كدراسة (السعيد، ٢٠١٨؛ المنصور، ٢٠١٨؛ Ontario Ministry of Education, 2016؛ راشد، ٢٠١٧؛ العاصي، ٢٠١٧؛ الخزيم والغامدي، ٢٠١٦؛ Griffin & Care, 2015؛ Fullan & Scott, 2014؛ Soland, Hamilton, & Stecher, 2014؛ Butterworth & Thwaites, 2013؛ الصالح، ٢٠١٣؛ Dede, 2010؛ P21, 2009؛ Watson & Glaser, 2002)، وذلك لقياس فاعلية تصميم كتاب تفاعلي في تنمية مهارات التعلم والإبداع في ضوء التعلم القائم على المشروع. وقد تكون السلم في صورته الأولية من (٣٢) مهارة توزعت على (١٢) مهارة ضمن مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات، و (٨) مهارات ضمن مهارات الاتصال، و (٥) مهارات ضمن مهارات التشارك، و (٧) مهارات ضمن مهارات الإبداع والابتكار. وقد كانت مستويات التقييم تقع في ثلاث تدرجات هي: (متميزة، متقنة، مبتدئة). وقد تم التأكد من صلاحية المقياس من خلال:

أ-التأكد من صدق السلم: وذلك بعرضه على (٥) محكمين من أساتذة تقنيات التعليم والمناهج وطرق التدريس في عدد من الجامعات السعودية؛ وطلب إبداء رأيهم في سلامة صياغة العبارات، ووضوحها، وقدرتها على قياس المهارة التي وضعت من أجلها، والتسلسل في قياس المهارة. وقد عُدّلت صياغة عبارات (١٤) مهارة، ونقل المهارة (٥) لتصبح ضمن مهارات التشارك وذلك وفق ما أبداه المحكمون من آراء.

كما حُسب صدق الاتساق الداخلي للسلم عن طريق حساب معاملات ارتباط بيرسون (Pearson) لقياس معاملات ارتباط عبارات السلم بالدرجة الكلية له، وكما يظهر في الجدول: (١) فقد تمتعت العبارات بمعاملات ارتباط مطمئنة جاءت جميعها دالة عند مستوى (٠,٠١).

الجدول (١) معاملات ارتباط عبارات سلم التقدير التحليلي بالدرجة الكلية له (العينة الاستطلاعية: ن= ٣٠)

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	٠,٩٦٦٩**	٩	٠,٩٨٧٣**	١٧	٠,٩٦٣١**	٢٥	٠,٩٣٦٧**
٢	٠,٩٠٣٣**	١٠	٠,٩٧٩٣**	١٨	٠,٩٧٤٠**	٢٦	٠,٩٨٧٣**
٣	٠,٩٥٦٦**	١١	٠,٩٦٢٩**	١٩	٠,٩٨٩١**	٢٧	٠,٩٨٧٣**
٤	٠,٩٤٧٦**	١٢	٠,٩٩٠٢**	٢٠	٠,٩٨٣٢**	٢٨	٠,٩٦٤٣**
٥	٠,٩٦٣١**	١٣	٠,٨٢٤٣**	٢١	٠,٩٩٦٦**	٢٩	٠,٩٩٠٢**
٦	٠,٩٩٦٦**	١٤	٠,٨٩٢٢**	٢٢	٠,٩٩٦٦**	٣٠	٠,٩٩٦٦**
٧	٠,٩٠٤٠**	١٥	٠,٩٧٤٠**	٢٣	٠,٩٩٦٦**	٣١	٠,٩٩٦٦**
٨	٠,٩٦٧٨**	١٦	٠,٩١٢٥**	٢٤	٠,٩٦٩٧**	٣٢	٠,٩٩٦٦**

** دالة عند مستوى (٠,٠١)

ب-التأكد من ثبات السلم: وذلك بحساب معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)، وكما يظهر في الجدول (٢) فقد بلغ معامل ثبات السلم (٠,٩٩) وهو معامل ثبات مطمئن يدل على صلاحيته للاستخدام.

الجدول (٢) معاملات ثبات ألفا كرونباخ لسلم التقدير التحليلي (العينة الاستطلاعية: ن= ٣٠)

الأداة	عدد العبارات	معامل ثبات ألفا كرونباخ
سلم التقدير التحليلي	٣٢	٠,٩٩٧

وبذلك أصبح السلم في صورته النهائية مكوناً من (٣٢) مهارة، تندرج (١١) مهارة منها تحت مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات، و(٨) مهارات تحت مهارات الاتصال، و(٦) مهارات تحت مهارات التشارك، و(٧) مهارات تحت مهارات الإبداع والابتكار.

ج-تقدير درجات السلم: قُدرت درجات عبارات السلم بتخصيص (٣) درجات لمستوى المهارة المتميزة، و(درجتين) لمستوى المهارة المتقنة، و(درجة واحدة) لمستوى المهارة المبتدئة، ومنح

الدرجة (صفر) لمن لا تطبق المهارة إطلاقاً. وبذلك أصبحت الدرجة الكلية الصغرى للمقياس (٣٢) درجة، والدرجة العظمى له (٩٦) درجة.

ثانياً – بطاقة تقييم المنتج (Checklist of Product): بُنيت بطاقة التقييم بعد الرجوع لعدد من الدراسات السابقة؛ كدراسة (العبسي، ٢٠١٦؛ Bozkurt & Bozkaya, 2015؛ أبو زايدة، ٢٠١٣؛ أبو شاويش، ٢٠١٣)، وذلك لقياس مهارات تصميم الكتاب التفاعلي لدى الطالبات في ضوء التعلم القائم على المشروع. وقد تكونت البطاقة في صورتها الأولية من (٢٥) مهارة تدرج تقييمها إلى خمس مستويات: (متمكن، مرتفع، متوسط، منخفض، ضعيف). وقد تم التأكد من صلاحية البطاقة من خلال:

أ–التأكد من صدق البطاقة: وذلك بعرضها على (٥) محكمين من أساتذة تقنيات التعليم والمناهج وطرق التدريس في عدد من الجامعات السعودية؛ وطلب إبداء رأيهم في سلامة صياغة العبارات، وضوحها، قدرتها على قياس المهارة التي وضعت من أجلها. وقد عدلت البطاقة وفق ما أبدوه من ملحوظات؛ إذ عُدلت صياغة العبارات (٤، ١٠)، وقُسّمت العبارة (١٣) لتصبح عبارتين، وأُضيف توضيح للعبارة (٢٥)، وأُضيفت عبارة واحدة، وعُدل تدرج تقييم الأداء ليصبح في ثلاثة مستويات: (متمكن، متوسط، ضعيف).

كما حُسب صدق الاتساق الداخلي للبطاقة عن طريق حساب معاملات ارتباط بيرسون (Pearson) لقياس معاملات ارتباط عبارات البطاقة بالدرجة الكلية لها، وكما يظهر في الجدول: (٣) فقد تمتعت العبارات بمعاملات ارتباط مطمئنة جاءت جميعها دالة عند مستوى (٠,٠١).

الجدول (٣) معاملات ارتباط عبارات بطاقة تقييم المنتج بالدرجة الكلية لها (العينة الاستطلاعية: ن=٣٠)

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	٠,٩٧٨٣**	١٠	٠,٩٧٨٣**	١٩	٠,٨٣٧٧**
٢	٠,٩٧٨٣**	١١	٠,٩٠٤٨**	٢٠	٠,٨٠٤٤**
٣	٠,٩٩١٧**	١٢	٠,٩٩١٧**	٢١	٠,٧٧٠٩**
٤	٠,٩٩١٧**	١٣	٠,٨٦٤٧**	٢٢	٠,٩٧١٦**
٥	٠,٩٩١٧**	١٤	٠,٩٧١٦**	٢٣	٠,٩٧٨٣**

٦	٠,٩٩١٧**	١٥	٠,٩٨٠٩**	٢٤	٠,٩٥٨٢**
٧	٠,٩٩١٧**	١٦	٠,٨٦٥٣**	٢٥	٠,٩١٧٨**
٨	٠,٩٧٨٣**	١٧	٠,٨٦٥٣**	٢٦	٠,٩٦٢٨**
٩	٠,٩٩١٧**	١٨	٠,٩٧٨٣**	٢٧	٠,٩٧٠٦**

** دالة عند مستوى (٠,٠١)

ب-التأكد من ثبات البطاقة: وذلك بحساب معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)، وكما يظهر في الجدول (٤) فقد بلغ معامل ثبات البطاقة (٠,٩٩) وهو معامل ثبات مطمئن يدل على صلاحيتها للاستخدام، وبذلك أصبح البطاقة في صورته النهائية مكوناً من (٢٧) مهارة.

الجدول (٤) معاملات ثبات ألفا كرونباخ لبطاقة تقييم المنتج (العينة الاستطلاعية: ن=٣٠)

المتغيرات	عدد العبارات	معامل ثبات ألفا كرونباخ
بطاقة تقييم المنتج	٢٧	٠,٩٩٥

ج-تقدير درجات البطاقة: قُدرت درجات عبارات البطاقة بتخصيص (٣) درجات لمستوى الأداء المتمكن، و(درجتين) لمستوى الأداء المتوسط، و(درجة واحدة) لمستوى الأداء الضعيف، وتُمنح الدرجة (صفر) لمن لا تطبق المهارة إطلاقاً. وبذلك أصبحت الدرجة الكلية الصغرى للبطاقة (صفر)، والدرجة العظمى لها (٨١).

ثالثاً – دليل تفاعلي لاستخدام تطبيق بوك كريتور (An interactive guide to using Book Creator application): أُعد الدليل التفاعلي وفق الخطوات الآتية:

أ-تحديد أهداف الدليل التي تمثلت في:

- تعريف الطالبة بمفهوم الكتاب التفاعلي والمفاهيم المرتبطة به.
- تعريف الطالبة بتطبيق بوك كريتور لتصميم الكتب التفاعلية ومهارات استخدامه.
- تطبيق مهارات تصميم الكتاب التفاعلي في تصميم كتاب تفاعلي عن أحد موضوعات التعلم.

ب-جُمعت المعلومات المرتبطة بالأهداف السابقة، كما حُددت مهارات تصميم كتاب تفاعلي باستخدام تطبيق بوك كريتور من خلال مراجعة التطبيق نفسه، ورصد تلك المهارات، والتقاط صور شاشة لها مع إضافة شرح مكتوب لكل صورة منها، والحرص على توافر عنصر التفاعل في الدليل من خلال إضافة الروابط التشعبية المناسبة في بعض المواضع.

ج-للتأكد من صدق محتوى الدليل عُرِضَ على (٤) محكمين من أساتذة تقنيات التعليم والمناهج وطرق التدريس في عدد من الجامعات السعودية؛ وطلب منهم إبداء رأيهم في وضوح الهدف من الدليل، ومناسبته لتحقيق الهدف منه، وكفاية محتواه، ومناسبته لمستوى الطالبات. وقد أجمع المحكمون على مناسبة الدليل لتحقيق أهدافه.

رابعاً – مقابلات مجموعات التركيز (Focus groups): طبقت الدراسة مجموعات التركيز التي تعرف كذلك بمجموعات النقاش البؤرية. وقد أُعدت أسئلة مقابلات مجموعات التركيز بعد الرجوع لعدد من الدراسات السابقة؛ كدراسة (العبيكان والسميري، ٢٠١٦؛ العصيمي، ٢٠١٦؛ الظفيري، ٢٠١٧)، إذ صيغت مجموعة من الأسئلة التي روعي فيها الوضوح، ومناسبتها لتحقيق الهدف منها، وكفايتها في قياس المهارة التي وضعت من أجلها. وللتأكد من الصدق الظاهري لأسئلة مقابلات مجموعات التركيز: عُرِضَت على (٥) محكمين من أساتذة تقنيات التعليم والمناهج وطرق التدريس في عدد من الجامعات السعودية؛ وطُلب منهم إبداء رأيهم في سلامة صياغة الأسئلة، ووضوحها، وقدرتها على قياس المهارة التي وضعت من أجلها؛ وبناءً على ما أبداه المحكمون من ملحوظات فقد قُسمت بعض الأسئلة المركبة.

إجراءات الدراسة

سارت الدراسة وفق الإجراءات التالية:

١. الاطلاع على الدراسات السابقة المرتبطة بموضوعها، ثم بناء أدوات الدراسة وتقنينها.

٢. طُبّق سلم التقدير التحليلي تطبيقاً قبلياً في (١٩ جمادى الآخرة ١٤٤٠هـ).

٣. طُبّقت تجربة الدراسة لمدة (٥) أسابيع؛ بمعدل وحدتين تدريسية أسبوعياً، وذلك من خلال الاجتماع بالطالبات وتعريفهن بمفهوم الكتاب التفاعلي، والتأكد من توفر المتطلبات اللازمة لتصميم الكتاب التفاعلي؛ من أجهزة وشبكة إنترنت، وتدريبهن على تطبيق بوك كريتور، وتزويدهن بنسخة رقمية من الدليل التفاعلي لاستخدام التطبيق.

٤. عملت الطالبات على تصميم الكتاب التفاعلي عبر التطبيق باستخدام أجهزتهن الخاصة باختلاف أنواعها، كالحواسيب المحمولة، والأجهزة اللوحية، من خلال فرق عمل مكونة من (٦ – ١٤) طالبة.

٥. طبقت الطالبات خلال تصميم الكتاب التفاعلي خطوات حل المشكلات بطرق علمية، ورجعن لمصادر المعلومات العلمية لتصميم الكتاب التفاعلي حول موضوعات جامعية مختارة.

٦. استخدمت الطالبات تطبيقات رقمية متعددة للاتصال والتواصل بينهن، ومع أستاذتهن؛ كواتساب (WhatsApp)، ومايكروسوفت تيمز آب (Microsoft Teams App)، والبريد الإلكتروني (E-Mail)، وبلاكبورد كولابوريت (Blackboard Collaborate).

٧. زودت الطالبات بالتغذية الراجعة المستمرة من قبل أستاذة المقرر طوال أسابيع التجربة عبر القنوات الرقمية، ووجها لوجه أثناء المحاضرة الأسبوعية.

٨. طُبّق سلم التقدير التحليلي وبطاقة تقييم منتج تطبيقاً بعدياً في (٢ شعبان ١٤٤٠هـ).

٩. جُمعت البيانات الكمية وفُرغت وحُللت إحصائياً باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

١٠. أُجريت مقابلات مجموعات التركيز وفق الخطوات الآتية:

- قُسمت العينة عشوائياً إلى مجموعات صغيرة تراوح عدد المشاركات فيها بين (٦ - ٨) طالبات، ويوضح الجدول الآتي ذلك:

الجدول (٥) عدد المشاركات في مجموعات التركيز

مجموعات التركيز	عدد الطالبات
الأولى	٨
الثانية	٧
الثالثة	٦
الرابعة	٦

- أجريت أربع مقابلات جماعية، وسُجلت المقابلات صوتياً لضمان دقة تسجيل المعلومات، مع الحفاظ على سرية المعلومات، وأنها لم تجمع إلا لغرض البحث العلمي.

- حفزت المشاركات على إبداء آرائهن دون قلق من أن يؤثر ذلك على درجاتهن المستحقة في المشروعات التي أنجزنها.

- سُمح للمشاركات بإبداء آرائهن بكلماتهن الخاصة، وروعي إعطاء كل مشاركة فرصة لتعبر عن أفكارها دون مقاطعة من زميلاتها منعاً لتداخل الأصوات، وتجنباً للخروج عن النقاط الأساسية للمقابلة.

- روجعت بعض الأفكار التي طرحتها المشاركات معهن للتأكد من مقصدهن، وتجنب تحيز الباحثتين لأفكار أو آراء معينة.

١١. فُرغَت مقابلات مجموعات التركيز الصوتية كتابياً لتسهيل التعامل مع البيانات النوعية وتحليلها وتفسيرها، وحفاظاً على سرية البيانات فقد أغفلت الإشارة إلى أسماء الطالبات الحقيقية، ورُمز لكل واحدة منهن برقمها ورقم المجموعة التي كانت فيها – مثلاً: (ط١) تشير للطالبة الأولى، (م١) تشير للمجموعة الأولى – عند الاقتباس في تحليل النتائج.

١٢. نُوقشت النتائج الكمية والنوعية وفُسرت، ثم صيغت التوصيات والدراسات المقترحة في ضوئها.

المعالجة الإحصائية وتحليل البيانات:

للإجابة عن أسئلة الدراسة، استخدمت الباحثتان برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وطبقتا عدداً من الأساليب الإحصائية هي: معاملات ارتباط بيرسون، ومعامل ألفا كرونباخ، واختبار (ت) لدلالة الفروق بين مجموعتين غير مستقلتين (مترابطتين). أمّا البيانات النوعية فقد نُظّمَت، وصُـنِّفَت يدوياً، وحُللت من خلال ربطها ببعضها، والنظر لها من زوايا متباينة، واستكشاف العلاقات القائمة بينها، للوصول إلى معنى محدد، واستخلاص رؤى عميقة (العبد الكريم، ٢٠١٢). وقد دُمجت النتائج الكمية والنوعية عند الإجابة عن سؤالي الدراسة. واتبعت الباحثتان المراحل الآتية في تحليل البيانات: تنظيم البيانات، تصنيفها، تسجيل الملحوظات، تحديد الأنساق والأنماط، صياغة النتائج، التحقق منها (العبد الكريم، ٢٠١٢).

ولزيادة موثوقية النتائج النوعية استُخدمت إستراتيجية التثليث (Triangulating) وذلك من خلال جمع البيانات بأدوات مختلفة؛ مع إطالة مدة جمع البيانات، والتفاعل المستمر مع الطالبات من خلال المحاضرات، أو عبر تطبيق واتساب، وتطبيق تيمز، ونظام بلاك بورد، وتسجيل جميع إجراءات الدراسة الميدانية موثقة بتواريخها، بالإضافة إلى متابعة كل واحدة من الباحثتين للأخرى في تحليل البيانات النوعية، وتقديم جميع الرؤى المختلفة للمشاركات، وملازمة الباحثتين للميدان؛ مما منحهما فهماً أعمق وصورة وافية لموضوع الدراسة، كما أنهما طبّقتا تجربة الدراسة بأنفسهما، ولمقرر تدرسه إحداهما. وقد تعمدت الباحثتان إبقاء الاقتباسات باللهجة العامية التي استخدمتها الطالبات أثناء المقابلات تحرياً للدقة.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

سعت الباحثتان للإجابة عن أسئلة الدراسة كل على حدة؛ باستخدام نتائج تحليل تطبيق سلم التقدير اللفظي وبطاقة تقييم المنتج، ومقابلات مجموعات التركيز، وذلك على النحو التالي:

١. ما فاعلية تصميم كتاب تفاعلي في تنمية مهارات التعلم والإبداع (التفكير الناقد وحل المشكلات – الاتصال – التشارك – الإبداع والابتكار) في ضوء التعلم القائم على المشروع؟.

للإجابة عن هذا السؤال صاغت الباحثتان الفرض الآتي:

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لسلم التقدير التحليلي وذلك لصالح التطبيق البعدي.

وللتحقق من صحة هذا الفرض، استُخدم اختبار (ت) لدلالة الفروق بين مجموعتين غير مستقلتين (مترابطتين)، للتعرف على الفروق بين متوسطي درجات التطبيق القبلي ودرجات التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية في سلم التقدير التحليلي، ويبين الجدول التالي النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

الجدول (٦) اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسط التطبيق القبلي ومتوسط التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية في سلم التقدير التحليلي (ن=٧٤)

القياس	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	التعليق	نسبة الكسب المعدل
قبلي	١١,٣٦	٣,٥٩	١٤٦,٨٢	٠,٠٠٠	دالة عند مستوى (٠,٠١)	١,٧٥
بعدي	٩٠,٢٧	٣,٣٣				

* المتوسط من ٣٢ درجة

يتضح من الجدول (٦) أن قيمة (ت) دالة عند مستوى (٠,٠١)؛ مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التطبيق القبلي ودرجات التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية في سلم التقدير التحليلي، وقد جاءت تلك الفروق لصالح التطبيق البعدي.

ويتضح من الجدول كذلك أن نسبة الكسب المعدل لبليك (Blake, 1966) للدرجة الكلية لسلم التقدير التحليلي قد بلغت (١,٧٥)، وهي أكبر من الحد الفاصل (١,٢) الذي حدده بليك، مما يشير إلى وجود تأثير كبير لتصميم الكتاب التفاعلي في تنمية مهارات التعلم والإبداع (التفكير الناقد وحل المشكلات – الاتصال – التشارك – الإبداع والابتكار) لدى عينة الدراسة.

وبذلك يقبل الفرض الذي ينص على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لسلم التقدير التحليلي وذلك لصالح التطبيق البعدي.

وجاءت نتائج تحليل مقابلات مجموعات التركيز الأربع مؤكدة لنتائج تحليل تطبيق سلم التقدير اللفظي فيما يرتبط بوجود تأثير كبير لتصميم الكتاب التفاعلي في تنمية مهارات التعلم والإبداع (التفكير الناقد وحل المشكلات – الاتصال – التشارك – الإبداع والابتكار) في ضوء التعلم القائم على المشروع لدى عينة الدراسة؛ ومفصلة لها كذلك، فقد عبرت الطالبات بوضوح عن تأثير مرورهن بخبرة تصميم الكتاب التفاعلي الإيجابي على تنمية تلك المهارات، وفيما يلي تفصيل لكل مهارة من المهارات الأربع على حدة:

١. مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات:

لقد ساعدت خبرة تصميم الكتاب التفاعلي الطالبات على أن ينمين مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات "بطريقة غير مباشرة" كما عبرت عن ذلك (ط١، م١)، وأصبحن قادرات على تحديد المشكلة بدقة أكبر، كما وصفت ذلك (ط٢، م٢):

"يعني قبل أول قبل ما طرحنا هذه الفكرة كان فيه فكرة ثانية معارضة تماماً، وجلسنا يعني أوكي إحنا نبغى هذه الفكرة بس الفكرة هذه متفقين عليها عدد أكبر. فقعدنا ننتقل ننتقل ننتقل

ألين وصلنا ألين الفكرة اللي هي الأساسية رجعت نفس الفكرة حقت التعليم الذاتي واستقرينا عليها وكملنا".

وقد ساهم إشراك الطالبات ببيانات العالم الحقيقي، وأدواته من خلال التعلم القائم على المشروع المعزز بالتقنيات الرقمية على بناء فهم مشترك بين الطالبات عبر الموضوعات الرئيسة؛ وكذلك الموضوعات متعددة التخصصات (Partnership for 21st Century Learning, 2019). كما ساعدهن في تعلمهن بدرجة أفضل من خلال مشاركتهن بنشاط في حل المشكلات ذات المغزى، إذا قالت (ط١، م٤) على سبيل المثال:

"والله استفدت يعني كتير من البنات في حكاية إنه هادي طرحت الـــــ، هادي طرحت المشكلة، وهادي قدروا يعطوا فرضيات قدروا يعطوا حلول زي كدا، فاا أحس هادي، هادا الشي كان عندي ضعيف شوية إني أنا أطرح، يعني أنا أطرح حلول للمشكلة هادي، وإني أقعد أفكر فيها تفكير ناقد".

وفيما يرتبط بالتخطيط لحل المشكلة فقد حفزت خبرة تصميم الكتاب التفاعلي الطالبات على استخدام أساليب إبداعية لتحقيق ذلك، مثل العصف الذهني وخرائط المفاهيم كما أشارت إلى ذلك (ط٤، م١) بقولها: "كمان قبل أصلاً لا نصمم الكتاب، سوينا عصف ذهني واقترحنا المواضيع، يعني خلاص ثبتنا مواضيع الكتاب الأساسية والفرعية على حسب بحث النت، سويناها بخريطة مفاهيم، وقتها كلنا كنا فاهمين هيكل الكتاب".

أما فيما يرتبط بتحديد حاجتهن للبيانات وتقييمها وربطها وجمعها وتحليلها فقد أظهر تحليل البيانات النوعية وعي الطالبات بقيمة البيانات، وضرورة إخضاعها للتقييم قبل توظيفها من خلال الرجوع إلى مواقع موثوق بها، فقد أشارت (ط٤، م٢) إلى أنه: "عشان أقدر أمشي، أقدر أكمل مثلاً لو عندي مشاريع فشيء مهم أنه يكون عندي بيانات"، فيما قالت (ط٤، م٣): "أخذنا من المواقع الموثوقة اللي نعرفها مثل جامعة طيبة"، وقالت (ط٢، م٤): "يعني مثلاً الكلام هذه مو خلاص يللا يعني نسخ نسخ يعني مثلاً كتاب عادي لا، لازم يعني يكون كتاب كويس نشوف في شيء؟ هل هذا صح مثلاً هذا الكلام اللي جبناه واقتبسناه صح ولا إيش؟". ويكتسب

هذا الوعي قيمته في ضوء كثرة مصادر المعلومات المتاحة أمام الطلبة اليوم – خاصة الإلكترونية منها – مع صعوبة تقييم محتواها إما لتعديله أو حذفه أو تغييره، إضافة إلى صعوبة تمييز الغرض الرئيس لمصدر المعلومات، ولا سيما مع إتاحة النشر لكل من يجيد التعامل مع الإنترنت (كدواني، ٢٠١٧).

إضافة إلى ما سبق، فقد أرشدت خبرة تصميم الكتاب التفاعلي الطالبات إلى اتباع المنهج العلمي في صياغة الفرضيات واختبارها، واختيار الفرض الأمثل والأفضل، وظهر من خلال ما أوردته الطالبات تكامل المنهج العلمي مع مهارات التفكير الناقد، إذ أتيح لهن فرصة الاستقصاء العلمي من خلال استخدام التقنية، وانخراطهن في حل مشكلات تواجههن في حياتهن، وبناء معرفتهن من خلال البحث والدراسة؛ فقد قالت (ط٤، م١): "شفنا إيش المشكلة اللي تواجه الكل أكثر فكانت هذه الفرضية بالنسبة لنا أنه هذا الشي الكل الجميع بيواجهه، فخلاص يعني شيء كويس أنه ينزل معانا، أو يتحط في كتابنا"، وقالت (ط٣، م٢): "حطينا مجموعة من الفرضيات ومنها اخترنا يعني أكثر شيء يعني له تأثير على المشكلة يعني يحل المشكلة"، وقالت (ط٢، م١): "بدأنا نحط حلول كثيرة، فنفرز الأفضل، زي البدائل". وتمكن هذه الممارسة –القائمة على صياغة الفرضيات واختبارها– المتعلم من بناء حججه الشخصية وتفسيرها بوضوح، إضافة إلى تمحيص حجج زملائه، وهو أمر يدعم مهارات التفكير الناقد وينميها، إضافة إلى تمكينه من تطوير أفكاره وتنفيذها، والتواصل مع أفكار الآخرين بفاعلية، والانفتاح على آراء الآخرين والتجاوب معها، من خلال المقارنة والمغايرة للتعرف على الحلول المناسبة واتخاذ قرار بشأن تبنيها، ونقد البدائل الأخرى للوصل إلى حل أفضل (شلبي، ٢٠١٤).

٢. مهارات الاتصال:

عُنِيَ التعليم دائماً بمهارات الاتصال الأساسية مثل: التحدث والقراءة والكتابة؛ أمّا اليوم فتتطلب طبيعة الزمن الذي يحيا فيه المتعلم والتقنيات الرقمية التي يستخدمها أن يمتلك مخزوناً شخصياً من مهارات الاتصال والمشاركة أوسع وأعمق من المهارات السابقة لدعم التعلم؛ إذ يجب أن يكون قادراً على التعبير عن أفكاره بوضوح من خلال الاتصال الشفهي والمكتوب وغير اللفظي

ضمن سياقات متنوعة، وأن يستخدم وسائل وتقنيات تعليمية وإعلامية متعددة مع القدرة على الحكم على فاعليتها واستنباط أثرها، وأن يبرهن على قدرته على العمل ضمن فريق متعاون للوصول إلى حلول وسط تساهم في تحقيق هدف مشترك (بوس، وكروس، ٢٠١٣). وقد جاءت نتائج تحليل مقابلات مجموعات التركيز الأربع مؤكدة لما سبق؛ إذ عبرت الطالبات عن أفكارهن "كتابياً" كما ذكرت (ط٦، م١)، من خلال البريد الإلكتروني وتطبيقات التراسل الفوري مثل واتسآب الذي أجمعت عليه جميع الطالبات، وكذلك تيمز. كما تواصلت الطالبات مع بعضهن تواصلاً شفهياً وغيرَ لفظي من خلال الرسائل الصوتية والأيقونات التي توفرها التطبيقات المذكورة، فقد قالت (ط٦، م٣): "كنا نرسل رسائل صوتية"، فيما قالت (ط٤، م٢): "شوفي القلوب الحمراء في القروب". وقد فاضلت الطالبات بين هذه التطبيقات وفق حاجاتهن، إذ ذكرت (ط٤، م١) أنهن استخدمن واتسآب "للنقاشات والتيمز للنتائج، والملفات نرسلها بالإيميل"، أو وفق سهولة الاستخدام إذ أجمعت جميع الطالبات على استخدام تطبيق واتسآب نظراً لأنه "الأسرع والأسهل" كما بينت (ط٢، م٣). وقد ساعدت خبرة تصميم الكتاب التفاعلي الطالبات كذلك على تنمية مهارة الإصغاء لزميلاتهن بمرور الوقت، إذ قالت (ط٥، م٢) عند السؤال عن كيفية إصغائهن لبعضهن: "ممكن في البداية كان شوية بس بعدين خلاص كله الحمد لله"، وباستيضاح ما كانت تقصده أجابت: "أصلاً في البداية ما كنا نعرف بعض، فكنا ما إحنا متقبلين". ولعل من الملفت للنظر وصف الطالبات لخبرة الاتصال من أجل تصميم الكتاب التفاعلي بأنها خبرة "ممتعة" و"جميلة" وفق ما ذكرت (ط١وط٢، م١)، وبأنها "إضافة وشيء جديد" كما قالت (ط١، م٢)، كما أنها قد ساعدت في استكشاف ما تتمتع به بعض الطالبات من مهارات يمكن أن تفيد المشروع وتستفيد منها زميلاتها، وقد عبرت عن ذلك (ط١، م٣) بقولها: "اكتشفت انه البنات عندهم يعني، ما شاء الله كل وحدة متميزة بشيء، يعني مثلا وحدة تسوي انفوجرافيك، وحدة تسوي الصياغة اللغوية، التعبير حقها كويس، يعني تاخذين فائدة منهم".

٣. مهارات التشارك:

لقد ساعدت خبرة تصميم الكتاب التفاعلي الطالبات على أن ينمين مهارات التشارك على نحو "فعال" و"ممتع" كما وصفته (ط١ وط٢، م١)، وقد ظهر من خلال تحليل البيانات النوعية تأكيد الطالبات على التعاون فيما بينهن، ووعيهن بقيمته وتأثيره على تسهيل إنجاز مشروعاتهن، كما ذكرت (ط٥، م١): "كان هدفنا كان واضح من البداية إنه نشتغل جميعا لتصميم كتاب تفاعلي جميل"، فيما قالت (ط٢، م٢): "كنا نصمم صفحة صفحة ونعرضها في القروب ويصير الكل نتناقش، إيوا هنا عدلي، هنا شيلي"، وقد تجلى هذا التعاون في عدة صور منها تصميم مقاطع فيديو لإرشاد زميلاتهن إلى بعض النقاط كما ذكرت (ط٣، م٣)، إذ قالت: "أرسلنا الروابط في الواتس، وسويت لهم فيديو، كيف يدخلوا على موقع جامعه طيبة، ويدخلوا على الكليات، وأرسلته لهم على الواتس"، ومنها كذلك المراجعة والتعديل كما ذكرت (ط٧، م١): "ممكن لما أنا أدخل أكون أنا غلطت في شيء؛ كلمة تنسيق شيء، يرجعوا هم يعدلوا عليه، يعني هم بيشوفوا بيدققوا". وتكمن قيمة هذه النتيجة في أن التعاون ليس مهارة جديدة في سياق التعليم والتعلم، بل مهارة ثابتة عبر الزمن، لكن الأوقات المتغيرة تحول طبيعة المهارات التي اكتسبت قيمتها عبر التاريخ، مثل التعاون، إذ تغيرت طبيعته لتتطلب مجموعة من المهارات المتطورة بشكل متنامٍ؛ إذ بالإضافة إلى التعاون وجهاً لوجه مع الأقران، فإن طلاب القرن الواحد والعشرين ينجزون مهماتهم بدرجة متزايدة من خلال تفاعل وسيط – من خلال الإنترنت – مع أقران قد لا يلتقون بهم وجهاً لوجه (Competences of the 21st Century, 2016)، وقد تحقق ذلك من خلال استخدام الطالبات لبرامج وتطبيقات التواصل من خلال الإنترنت – مثل واتساب – للتعاون في إنجاز مشروعاتهن. من جانب آخر فقد ساهمت خبرة تصميم الكتاب التفاعلي في اكتساب الطالبات مهارات ضرورية في الحياة اليومية والمهنية وعلى رأسها مهارة التفاوض والإقناع من خلال النقاش واستخدام آلية التصويت على الموضوعات المطروحة كما أشارت إلى ذلك على سبيل المثال (ط١، م٢): "كان كل شيء نطرحه في القروب ونتناقش فيه بنصوت عليه برأي الأغلبية".

٤. مهارات الإبداع والابتكار:

تتمثل إحدى سمات العملية الإبداعية التي تجعلها قوية في أنها لا تتطلب معرفة المجال الذي يجري استكشافه وفهمه فحسب، بل تتجاوز ذلك إلى قبول طرح الأسئلة حوله، وألا يكون المتعلمون خاضعين لقيود معرفتهم الحالية، ويجب كذلك أن يفهموا كيف يمكنهم طرح الأسئلة وتحدي المعرفة الراسخة لمساعدتهم في صياغة فهمهم (Developing the Cambridge learner attributes, 2018). وقد دعم تحليل مقابلات مجموعات التركيز ذلك، وأظهر سعي الطالبات نحو ابتكار أفكار قيمة مع زميلاتهن من خلال أساليب إبداعية متنوعة؛ كالعصف الذهني ودمج الأفكار للخروج بفكرة جديدة وفق ما ذكرت (ط٦ وط٧، م١). وقد حرصت الطالبات على أصالة الأفكار التي يعالجنها من خلال عدد من المعايير منها: عدم التكرار، إذ أجابت (ط٨، م١) عند السؤال عن كيفية برهنة أصالة فكرتهن بقولها: "ما تكون متكررة من قبل"، وكذلك إجراء بحث للتأكد من أصالة الفكرة وفق ما ذكرته (ط٣، م٢): "بحثنا ما لقينا كثير".

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن تصميم الكتاب التفاعلي أتاح للطالبات فرصة التنوع في ممارسة مهارات التعلم والإبداع، بما يحتويه من وسائط متعددة؛ كالصور والأشكال والفيديوهات والمقاطع الصوتية والخرائط والروابط الفائقة، ومنحهن كذلك فرصة تحرير المحتوى للوصول إلى أفضل النتائج الابتكارية. كما أتاح لهن التطبيق المستخدم في تصميم الكتاب فرصة العمل على أكثر من جهاز، وهو ما منحهن حرية العمل في أوقات مرنة، وأتاح لهن كذلك المشاركة الإيجابية والتفاعل النشط كفرق عمل معاً ومع أستاذتهن، وفق ما يناسبهن من وقت ومكان، مع القدرة على جمع المعلومات والتحقق منها، وتحليل أجزائها وربطها على اختلاف مستوياتهن، وسمح لهن بالتعلم بأنفسهن، ومن بعضهن، ومعاً، للتخطيط والتعاون والتعبير بفعالية عن أفكارهن سواءً فيما يرتبط بتصميم الكتاب التفاعلي نفسه، أو بمحتواه.

ونظراً إلى أن أياً من الدراسات السابقة لم تعالج فاعلية تصميم كتاب تفاعلي في تنمية مهارات التعلم والإبداع في ضوء التعلم القائم على المشروع، ولم تستخدم المنهج المزجي كذلك؛

كي يمكن مقارنة نتائج الدراسة الحالية بها؛ فيمكن اعتبار هذه النتائج مؤشراً دالاً على ضرورة إجراء مزيدٍ من الدراسات التي تعالج هذا الموضوع، واستكشاف العوامل المرتبطة به، والمؤثرة عليه.

٢. ما العلاقة بين تصميم الكتاب التفاعلي وتنمية مهارات التعلم والإبداع (التفكير الناقد وحل المشكلات – الاتصال – التشارك – الإبداع والابتكار) في ضوء التعلم القائم على المشروع؟.

وللإجابة عن هذا السؤال صاغت الباحثتان الفرض الآتي:

– لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α ≤ ٠,٠٥) بين متوسطي درجات التطبيق البعدي لسلم التقدير التحليلي وبطاقة تقييم المنتج.

وللتحقق من صحة هذا الفرض، استُخدم معامل ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين درجات عينة الدراسة في التطبيق البعدي لسلم التقدير التحليلي، وبين درجاتهن في بطاقة تقييم المنتج. ويوضح الجدول التالي النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

الجدول (٧) معاملات ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين درجات أفراد عينة الدراسة في التطبيق البعدي لسلم التقدير التحليلي وبين درجاتهن في بطاقة تقييم المنتج (ن=٧٤)

المتغيرات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	وصف العلاقة
سلم التقدير التحليلي × بطاقة تقييم المنتج	٠,٣١٧١	دالة عند مستوى (٠,٠١)	طردية (موجبة)

يتضح من الجدول (٧) أن هناك علاقات طردية (موجبة) بين درجات عينة الدراسة في التطبيق البعدي لسلم التقدير التحليلي، وبين درجاتهن في بطاقة تقييم المنتج، أي أن هناك علاقة طردية موجبة بين تنمية مهارات التعلم والإبداع لدى الطالبات وتصميم المنتج الذي قدمنه في نهاية مشروعاتهن وهو الكتاب التفاعلي في ضوء التعلم القائم على المشروع، وقد جاءت تلك العلاقة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١).

وبذلك يرفض الفرض الصفري ويقبل الفرض البديل الذي ينص على أنه: توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى عند مستوى (α ≤ ٠,٠٥) بين متوسطي درجات التطبيق البعدي لسلم التقدير التحليلي وبطاقة تقييم المنتج.

وكشـــفت نتائج تحليل مقابلات مجموعات التركيز الأربع عن عدد من العوامل المفســـرة للعلاقة الطردية الموجبة التي ظهرت بين تنمية مهارات التعلم والإبداع (التفكير الناقد وحل المشكلات – الاتصال – التشارك – الإبداع والابتكار) لدى الطالبات وتصميم المنتج الذي قدمنه في نهاية مشروعاتهن وهو الكتاب التفاعلي؛ وتتمثل تلك العوامل فيما يأتي:

١. المثابرة والعمل الجاد:

ينطوي الإبداع والابتكار دائماً على العمل الجاد؛ فالإصرار والمثابرة ضروريان بما أن العديد من الأفكار الجيدة لا يجري عادة متابعتها وتطويرها (Developing the Cambridge learner attributes, 2018)، وقد أظهر تحليل البيانات النوعية مثابرة الطالبات وجديتهن في العمل، وتكرار محاولات الإنجاز مرة بعد أخرى وصولاً إلى الصورة الأخيرة لمشروعاتهن، فقد قالت (ط٧، م١) على سبيل المثال: "لا، ما هو أول مرة نجحنا فيها، عدلنا أشياء كثيرة"، كما أنهن عبرن عن ذلك بطريقة تشير بإدراكهن بأن هذه المحاولات المتكررة لم تذهب ســـدى، بل قادتهن إلى نتيجة أفضـــل كما يظهر من إجابة (ط٨، م١) التي قالت: "ممكن حذفنا أشياء وزدنا أشياء أحلى". ومن الملفت أن بعض الطالبات ربطن الإبداع والابتكار في تصميم الكتاب التفاعلي بتكرار التدريب للوصول إلى النتيجة المنشودة، فقد أكدت (ط٦، م٢) أنه يحتاج إلى: "مرونة وتدريب أصلاً باستمرار".

٢. مراجعة الأقران والمرونة في تقبل الأفكار المطروحة:

تعزز مراجعة الأقران عمل المتعلمين معاً، وتُدربِهم على التشـــارك – وهو أحد مهارات التعلم والإبداع – إذ يتعاونون على إنجاز المهمات المســـندة إليهم معاً، كما أنه ينمي اتجاهاتهم الإيجابية نحو المواد الدراســية، ويجعل فهمهم لها أعمق (الدســوقي، ٢٠١٦). وقد تكررت إشــارة الطالبات إلى مراجعة زميلاتهن لما أنجز وإبداء رأيهن فيه، إذ قالت (ط٢، م١): "وزعناها، بعدين كل وحدة لما تدخل وتحط جزئياتها وتشــوف إللي قبل، إللي كلهم ســووا قبل، وتقول رأيها مثلاً أحس إنه هذا غلط، أحس إنه هذا فيه كلام زيادة، أحس إنه هذا ما أحنا محتاجينه"، كما قالت (ط٤، م٣): "تكتبها لها في الواتساب تصور الجزئية اللي ما عجبتها، تقول مثلاً لو تكبروا هنا، لو خليتوا الكلام هنا أقل". من جانب آخر فقد ترافقت مراجعة الأقران مع المرونة في تقبل أفكار

الزميلات المطروحة، وظهر من خلال إجابة الطالبات مدى التوافق بينهن، وهو عامل مهم لتجويد العمل وسيره بسلاسة ويسر، فقالت (ط٧، م١): "يعني تكون الطالبة متقبلة للنقد اللي يجي فكرتها بحيث تعدل عليها"، كما قالت (ط٣، م٣):

"كمان ما انتهينا كذا، إنه إذا جاء القروب وقال اليوم إنه احنا خلصنا، فعلنا وسوينا، يجي باقي القروب ويتأكد يشوف خلاص كذا، إذا وحده عندها اعتراض، أو مثلاً يعني إنه من الاعتراضات إن هذا الكلام طويل أو خليتوا هنا مره دش، وصرنا نقسمه على صفحات".

وقالت (ط٢، م٤): "زي لما قلت بحط قصة وحطيت القصة نبهتني (أ) جزاها الله خير إنه يعني القصة مرة طويلة وما راح تكون حلوة ح يكون دش ذا الكلام".

٣. تحليل المهمات:

يودي تحليل المهمات (Task analysis) دوراً فعالاً في توضيح المسارات المثلى للتعلم، ويساعد في تخطيط تسلسل أداء المهمات المطلوبة (Shipley, Stephen, & Tawfik, 2018). ويُظهر تحليل البيانات النوعية توجه الطالبات نحو تقسيم العمل إلى مهمات صغيرة تساهم في الأداء، فعلى سبيل المثال قالت (ط١، م٣): "قسمنا أنفسنا مجموعات، كل مجموعة لها قروب"، ووضحت (ط٢، م٣) بأن: "نفس أعضاء المجموعة كمان كل واحدة عليها حاجة، يعني فريقنا تقسم على كذا قروب". وقد اتبعت الطالبات في بعض فرق العمل أسلوب القائمة في حصر المهمات المطلوبة، ثم تُركت حرية الاختيار لجميع أعضاء الفريق لتختار كل طالبة ما يناسبها، وقد ظهر ذلك من خلال ما ذكرته (ط٥، م٣): "احنا في البداية سوينا زي القائمة ع الواتس، أول شيء سوينا القائمة عامة، فكل واحدة إيش اللي يناسبها، فبعد ما اختاروا يصير أنا عارفة إنه فلانة هذا دورها".

٤. توظيف تقنيات وتطبيقات ويب (٢,٠):

تتيح تقنيات وتطبيقات ويب (٢,٠) فرصة للمتعلمين للتشارك مع أقرانهم ومعلميهم، والتعبير عن آرائهم، واكتشاف المعلومات وتحليلها وتقييمها، ويساعد ذلك في توسيع نظرتهم إلى الإنترنت لتكون مصدراً من مصادر التعلم، وليست بيئة لعرض المواد التعليمية فحسب (زغلول، ٢٠١٧). وقد استخدمت الطالبات هذه التقنيات والتطبيقات في البحث، فمثلاً قالت (ط١،

م١): "كمان بحثنا، تابعت فيديو عن كمان عن نفس موضـــوع مهارات التواصـــل، وأخذنا منه كمان فكرة، كجديدة يعني، كيف يعرضـون مهارات التواصـل، كمواضـيع احنا نسـيناها، فكمان أخذنا منها"، كما اســـتُخدمت في الاتصـــال فيما بينهن، وكانت أكثر التطبيقات المســـتخدمة واتسـآب وتيمز كما ذكرت جميع المجموعات. وقد دفعت تلك التقنيات والتطبيقات الطالبات نحو مزيد من التعلم وفق ما ذكرت (ط٤، م٤): "كمان يعني برضه التكنولوجيا شيء في الموضوع هذا شـيء جديد علي، والكتاب وهادي الأشـياء كلها جديدة علي، بالعكس حبيت وصـرت أبغى أتعلم أشـياء أكثر بس صـرت تجذبني ذا الأشـياء والله ما كانت تجذبني من قبل"، بل إن بعضـهن جربن تصـميم الكتاب باسـتخدام تطبيقات أخرى غير التطبيق المسـتخدم في هذه الدراسـة، إذ قالت (ط٥، م٤): "إيوا أنا اشتغلت بأسبوع ع الكتاب بموقع ثاني حق انفوغرافيك فهذا الكتاب يعني فكرة حلوة"؛ ولعل في ذلك ما يشير إلى دور تلك التقنيات والتطبيقات في إثارة دافعية المتعلم إذا استُخدمت ضمن خبرة تعليمية معدة إعداداً جيداً.

٥. الإيجاز:

ينسجم الميل إلى الإيجاز مع سمات متعلمي القرن الواحد والعشرين الذين يميلون إلى بيئات التعلم سـريعة الوتيرة، إضـافة إلى قدرتهم على مسـح أي نص يقرؤونه ومعالجة معلوماته بسـرعة، وتفضيلهم الصور على النصوص (Thompson, 2013) الأمر الذي يفسر رغبة الطالبات في أن يكون محتوى الكتب التفاعلية التي صـممنها موجزاً دون إخلال بالمعنى، فعلى سـبيل المثال قالت (ط٤، م١) إنها وزميلاتها تجنبن الحشـو الزائد وبررت ذلك بأن: "الحشـو الزائد يعني إنه خلاص الواحد ما يصـــير يفهم إيش المطلوب"، كما قالت (ط٥، م١): "لمن قررنا إنه خلاص كل وحده تكتب جزئياتها، كثير من الأشـياء حذفناها"، وقالت (ط١، م٤): "حاولنا ما تكون يعني ما تكون كثيرة، يعني اللي يقرا يمل"، فيما قالت (ط٣، م٤): "فيه بعض المعلومات متشـابهة، نحاول نجيب اللب، لب الموضوع".

ويمكن أن تُعزى هذه النتيجة إلى أن اكتســـاب الطالبات لمهارات التعلم والإبداع مكنهن من تصـميم الكتاب التفاعلي، إذ أصـبحن قادرات على إعادة بناء وتنظيم الهدف من التصـميم،

وصولا لاختيار عنوان مناسب للكتاب، مع القدرة على تكرار المحاولة والتجريب وتطوير الأفكار وتنقيحها، وتحديد الحاجة للبيانات ونوعها وتقييمها وطبيعة أوعيتها ومشاركتها لتظهر محتويات الكتاب التفاعلي سليمة، ومنظمة بتسلسل منطقي، ومترابطة بطريقة فعالة ذات صلة بهدف تصميمه، بالإضافة إلى أن القدرة على التعاون والتعبير عبر اختيار الوسائط والتطبيقات الرقمية الأفضل ذات الفعالية، مع تبادل الآراء والأفكار ووجهات النظر ساعد على استخدام خيارات متعددة ومتناغمة من إدراج غلاف وأشكال صفحات وخلفيات وتنظيمها وخيارات عرض ووسائط متنوعة، كما أن طرح الأسئلة والقدرة على الانفتاح والاستجابة لوجهات النظر الجديدة عزز إتاحة نماذج للقراء لتقييم منتجهن الرقمي ليظهر العمل أصيلاً ذا جدية وقيمة؛ حيث أدركن أن الابتكار والإبداع عملية دائرية.

ونظراً إلى أن أياً من الدراسات السابقة لم تعالج فاعلية تصميم كتاب تفاعلي في تنمية مهارات التعلم والإبداع في ضوء التعلم القائم على المشروع، ولم تستخدم المنهج المزجي كذلك؛ كي يمكن مقارنة نتائج الدراسة الحالية بها؛ فيمكن اعتبار هذه النتائج مؤشراً دالاً على ضرورة إجراء مزيدٍ من الدراسات التي تستكشف مدى ارتباط هذه العوامل بتصميم الكتاب التفاعلي وتنمية مهارات التعلم والإبداع ومدى تأثيرها عليهما.

التوصيات

في ضوء ما ظهر من نتائج، توصي الدراسة بما يأتي:

١. تحفيز أعضاء هيئة التدريس في جميع التخصصات على استخدام الكتب التفاعلية، وتصميمها، ودمجها في عملية التدريس.

٢. عقد دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس والطلبة عن تطبيقات تصميم الكتب التفاعلية المختلفة وفاعليتها في التعلم القائم على المشاريع، وكيفية الاستفادة منها في تنمية مهارات القرن الواحد والعشرين.

٣. تضمين المقررات الدراسية التربوية في أقسام تقنيات التعليم في كليات التربية موضوعات مفصلة عن الكتب التفاعلية، ومعايير وتطبيقات تصميمها، وطرق دمجها في التعليم.

٤. دمج التعلم القائم على المشروع المعزز بالتقنيات الرقمية ضمن خطط المقررات الدراسية لمرحلتي البكالوريوس والدراسات العليا في أقسام كليات التربية في الجامعات السعودية.

الدراسات المقترحة:

تقترح الدراسة إجراء دراسات لقياس:

١. فاعلية تصميم كتاب تفاعلي في تنمية التفكير الابتكاري لدى طلبة التعليم العالي.

٢. أثر برنامج تدريبي لتنمية مهارات تصميم الكتب التفاعلية للصم لدى طلبة التربية الخاصة.

٣. أثر تصميم كتاب تفاعلي على دافعية الإنجاز لدى طلبة الدراسات العليا في تخصص تقنيات التعليم.

٤. التفاعل بين تصميم كتاب تفاعلي وفق نمطين من أنماط الإبحار (خطي – شبكي) والرضا عن التعلم لدى طلبة المرحلة الابتدائية.

٥. اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو استخدام الكتب التفاعلية في التعليم والتعلم في ضوء عدد من العوامل مثل: التخصص، والخبرة، والكفاءة الحاسوبية.

المراجع

أولاً: المراجع العربية: -

أبو الدهب، محمود محمد؛ ويونس، سيد شعبان (٢٠١٣). فاعلية اختلاف بعض أنماط تصميم الكتاب الإلكتروني التفاعلي في تنمية مهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية لدى معلمي الحاسب الآلي. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ٤١(١)، ١٤٥-٢٠٠.

أبو زايدة، أحمد علي (٢٠١٣). فاعلية كتاب تفاعلي محوسب في تنمية مهارات التفكير البصري في التكنولوجيا لدى طلاب الصف الخامس الاساسي بغزة (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.

أكرم، حبة أحمد (٢٠١٧). أثر استخدام الكتاب الإلكتروني التفاعلي في تدريس وحدة السحر على تنمية التحصيل والدافعية للتعلم لدى طالبات الصف الثالث المتوسط. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (٨٤)، ١٦٧-١٨٣.

بوس، سوزي؛ وكروس، جين (٢٠١٣). إعادة ابتكار التعلم القائم على المشاريع: دليلك الميداني لمشاريع الحياة الواقعية في العصر الرقمي. (ترجمة: مكتب التربية العربي لدول الخليج). الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

ترلينج، بيرني؛ وفادل، تشارلز (٢٠١٣). مهارات القرن الحادي والعشرين: التعلم للحياة في زماننا (ترجمة: بدر الصالح). جامعة الملك سعود، الرياض.

جرجس، ماريان ميلاد منصور (٢٠١٧). أساليب تصميم كتاب رقمي باستخدام المثيرات البصرية الإلكترونية المدعومة بلغة الإشارة لتنمية التحصيل والمهارات الأدائية للحاسب الآلي لدى التلاميذ الصم بالحلقة الابتدائية. تكنولوجيا التربية، (١٣)، ٤٦٧ – ٥١٠.

الحربي، الحميدي سالم؛ وآل مسعد، أحمد زيد (٢٠١٧). أثر استخدام الكتاب التفاعلي (Interactive Whiteboard) على تحصيل طلاب الصف الثالث متوسط عند مستويات المجال المعرفي (التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التقويم) في سلسلة Full Blas. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١(١١)، ١-١٩.

الخزيم، خالد؛ والغامدي، محمد (٢٠١٦). تحليل محتوى كتب الرياضيات للصفوف العليا للمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين. رسالة التربية وعلم النفس، (٥٣)، ٦١-٨٨.

الدسوقي، وفاء صلاح الدين إبراهيم (٢٠١٦). أثر استراتيجية تعليم الأقران المنظم القائمة على التعلم المدمج في تنمية بعض مهارات برنامج Indesign ومهارات حل المشكلات لدى طلاب الدبلوم المهنية تعليم إلكتروني. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (٧٨)، ٧٣-١٠٤.

راشد، علي محيي الدين (٢٠١٧). دور تدريس العلوم في تنمية مهارات التعلم في القرن الحادي والعشرين. المؤتمر العلمي التاسع عشر: التربية العلمية والتنمية المستدامة: الجمعية المصرية للتربية العلمية، القاهرة: الجمعية المصرية للتربية العلمية، ٢٢٥-٢٣٨.

الرومي، عبد الرحمن بن عبد الله بن عبد العزيز (٢٠١٧). معوقات استخدام الكتاب الإلكتروني التفاعلي لمقرر اللغة الإنجليزية المطور لجميع مراحل التعليم العام من وجهة نظر المعلمين والمعلمات والحلول المقترحة لها في محافظة الزلفي. مجلة البحث العلمي في التربية، ٣(١٨)، ٤١٧-٤٤٥.

زغلول، إيمان حسن حسن (٢٠١٧). دليل إلكتروني مقترح لتنمية المهارات التقنية التفاعلية لاستخدام تطبيقات الويب٢ لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة المجمعة في ضوء احتياجاتهم التدريبية. تكنولوجيا التربية – دراسات وبحوث، (٣٤)، ٨٩-١١٨.

ستانلي، تود (٢٠١٣). التعلم القائم على المشروعات للطلاب الموهوبين: دليل لغرفة صف القرن الحادي والعشرين. (ترجمة: محمود محمد الوحيدي). الرياض: العبيكان للنشر.

السعيد، رضا مسعد (٢٠١٨). STEM: مدخل تكاملي حديث متعدد التخصصات للتميز الدراسي ومهارات القرن الحادي والعشرين. مجلة تربويات الرياضيات، ٢١(٢)، ٦-٤٢.

سياف، عامر مترك (٢٠١٤). فاعلية كتاب إلكتروني تفاعلي في تنمية مهارات استخدام مستحدثات تكنولوجيا التعليم لدى أمناء مراكز مصادر التعلم بالمملكة العربية السعودية. المؤتمر العلمي العاشر: آفاق في تكنولوجيا التربية (٢٧٧-٢٨١). القاهرة، مصر: الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية.

سيد، أحمد فايز أحمد (٢٠١٠). الكتاب الإلكتروني: إنتاجه ونشره. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.

الشـــايع، حصـــة بنت محمد، والعبيد، أفنان بنت عبد الرحمن (٢٠١٦). الكتاب الإلكتروني الجامعي: مراجعة لبعض الأدبيات العلمية. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، ٥(٣)، ٤٣-٦٦.

شلبي، نوال محمد (٢٠١٤). إطار مقترح لدمج مهارات القرن الحادي والعشرين في مناهج العلوم بالتعليم الأساسي في مصر. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، ٣(١٠)، ١-٣٣.

الظفيري، فايز منشـر (٢٠١٧). فاعلية ومعوقات اسـتخدام الطالبات المعلمات لملف الإنجاز الإلكتروني في تنمية مهارات التعلم بكلية التربية في جامعة الكويت. مجلة العلوم التربوية والنفســـية، ١٨(٢)، ٤٧—٧٣.

العاصـــي، وائل عبد الهادي (٢٠١٧). واقع توافر مهارات التعلم والإبداع في محتوى مقررات الدراســات الاجتماعية للصـفوف السـابع والثامن والتاسـع من مراحل التعليم الأسـاسـي في فلسـطين. مجلة البحث العلمي في التربية، ١٨، ٤٧١-٤٨٣.

العبســـي، زكريا فؤاد زكي (٢٠١٦). أثر توظيف كتاب تفاعلي في تنمية المفاهيم ومهارات التفكير فوق المعرفي بمادة العلوم لدى طالبات الصف السابع الأساسي (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.

العبيكان، ريم عبد المحسـن؛ والسـميري، لطيفة صـالح (٢٠١٦). اتجاهات طالبات الدراسـات العليا في جامعة الملك ســعود نحو الأمانة العلمية الرقمية. مجلة العلوم التربوية والنفســية، ١٧(١)، ٤١—٦٤.

العصـيمي، وفاء بنت محمد سـعد (٢٠١٦). فاعلية اسـتخدام الشـبكة الاجتماعية التعليمية الادمودو (Edmodo) في تعزيز التعلم التشـاركي لوحدة شـبكات الحاسـب الآلي لدى طالبات المرحلة الثانوية (رسـالة ماجسـتير غير منشـورة)، كلية التربية، جامعة الملك سـعود، المملكة العربية السعودية.

الغامدي، سـارة محمد فرحة (٢٠١٤). أثر اسـتخدام السـبورة التفاعلية والعروض التقديمية التفاعلية في تحصـيل مادة اللغة الإنجليزية لدى طالبات المرحلة المتوسـطة بالباحة (رسـالة ماجسـتير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الباحة، المملكة العربية السعودية.

كدواني، شيرين محمد (٢٠١٧). مصداقية الإنترنت: العوامل المؤثرة ومعايير التقييم. القاهرة: العربي للنشر والتوزيع.

كريسويل، جون دبليو. (٢٠١٨). تصميم البحوث الكمية – النوعية – المختلطة (ترجمة: عبد المحسن عايض القحطاني). الكويت: دار المسيلة للنشر والتوزيع.

المنصور، عرين سليمان (٢٠١٨). درجة تضمين كتب العلوم لمرحلة التعليم الأساسي في الأردن لمهارات القرن الحادي والعشرين (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت.

مهدي، حسن ربحي (٢٠١٨). فاعلية استراتيجية في التعلم الذكي تعتمد على التعلم بالمشروع وخدمات قوقل في إكساب الطلبة المعلمين بجامعة الأقصى بعض مهارات القرن الحادي والعشرين. مجلة العلوم التربوية: جامعة الملك سعود، ٣٠(١)، ١٠١-١٢٦.

نعيم، محمد محمد السعيد (٢٠١١). الكتاب الإلكتروني: المفهوم والمزايا. المعلوماتية، (٣٤)، ٦٣–٦٦.

اليامي، هدى بنت يحيى ناصر (٢٠١٤). فاعلية الكتاب الكتروني التفاعلي Interactive eBook لتنمية مهارات تصميم وتوظيف الرحلات المعرفية عبر الويب Web Quests لدى الطالبات المعلمات (رسالة دكتوراه غير منشورة)، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية.

ثانيا: المراجع العربية (مترجمة): -

21st Century Competencies: Foundation Document for Discussion. Phase 1: Towards Defining 21st Century Competencies for Ontario (2016). Fall edition. Retrieved April 29, 2019 from: http://www.edugains.ca/resources21CL/About21stCentury/21CL_21stCenturyCompetencies.pdf.

Abu Al-Dahab, M.M., & Yunus, S.S. (2013). Effectiveness of the difference in some styles of interactive e-book design in developing designing and producing e-courses skills among computer teachers. Journal of Arab Studies in Education and Psychology, 41(1), 145-200 (in Arabic).

Abu Zaydah, A.A. (2013). Effectiveness of a computerized interactive book in developing the visual thinking skills in technology among fifth-grade male students in Gaza (unpublished master's thesis), College of Education, Islamic University of Gaza, Palestine (in Arabic).

Akram, H.A. (2017). The effect of using the interactive e-book in teaching the unit of magic on the development of achievement and motivation to learn among third-grade intermediate female students. Journal of Arab Studies in Education and Psychology, 84, 167-183 (in Arabic).

Alabsi, Z.F. (2016). The effect of employing an interactive book on developing concepts and meta-cognitive thinking skills in science among seventh graders (unpublished master's thesis), College of Education, Islamic University of Gaza, Palestine (in Arabic).

Al-Assi, W.A. (2017). Investigating the availability of learning and innovation skills in the content of social studies textbooks for (seventh, eighth and ninth) grades of basic education stages in Palestine. Journal of Scientific Research in Education, 18, 471-483 (in Arabic).

Aldhafeeri, F.M. (2017). Effectiveness and obstacles of female students' usage of eportfolio in learning skills development in the college of education at Kuwait University. Journal of Educational and Psychological Sciences, 18(2), 47-73 (in Arabic).

Alebaikan, R.A., & Alsemiri, L.S. (2016). Attitudes of graduate students at King Saud University towards digital academic integrity. Journal of Educational and Psychological Sciences 17(1), 41-64 (in Arabic).

Al-Ghamdi, S.M. (2014). The impact of using interactive smart board and interactive PowerPoint presentations on English language achievement of female intermediate students at Albaha (Unpublished Master Thesis), College of Education, Albaha University, Kingdom of Saudi Arabia (in Arabic).

Al-Harbi, A.S., & Al-Massad, A.Z. (2017). The effect of using interactive eBook on the development of the 3rd intermediate grade students' achievement at the levels of cognitive field (remembering, understanding, applying, analyzing, constructing, evaluating) in the Full Blast series. Journal of Educational and Psychological Sciences, 1(11), 1-19 (in Arabic).

Alivernini, Fabio (2012). Mixed Methods Research on Learning. In (eds). Norbert M. Seel Encyclopedia of the Sciences of Learning. (pp. 2280-2283). Springer US.

AlKhuzaim, K., & AlGhamdy, M. (2016). Analyzing the content of mathematics books for the upper grades of elementary school in the Kingdom of Saudi Arabia in light of 21st century skills. Journal of Education and Psychology, (53), 61-88 (in Arabic).

Almansor, A.S. (2018). Inclusion of 21st century skills in content of science textbooks at the basic education stage in Jordan (unpublished master's thesis), College of Educational Sciences, Al al-Bayt University (in Arabic).

Alromy, A.A. (2017). Obstacles of using interactive e-book for the developed English language course for all stages of public education from the point of view of male and female teachers and the proposed solutions for them in Zulfi Governorate. Journal of Scientific Research in Education, 3(18), 417-445 (in Arabic).

Al-Saeed, R.M. (2018). STEM: a modern interdisciplinary integrative approach to academic excellence and 21st century skills. Mathematics Pedagogy Journal, 21(2), 6–42 (in Arabic).

Alshaya, H. & Oyaid, A. (2017). Designing and Publication of Interactive E-Book for Students of Princess Nourah bint Abdulrahman University: An Empirical Study. Journal of Education and Practice, 8(8), 41-57.

Al-Shaya, H., & Oyaid, A. (2016). Educational e-book: a review of the literature. The International Interdisciplinary Journal of Education, 5(3), 43-66 (in Arabic).

Al-Usaimi, W.M. (2016). The efficiency of using educational social network Edmodo to enhance collaborative learning the unit of Computer Networks by secondary school female students (Unpublished Master Thesis), College of Education, King Saud University, Kingdom of Saudi Arabia (in Arabic).

Al-Yami, H.Y. (2014). The effectiveness of an interactive eBook in order to develop skills of designing and employing WebQuests for female intern teachers (unpublished doctoral thesis), College of Education, Umm Al-Qura University, Saudi Arabia (in Arabic).

Batoon, M.; Morales, L.; Figueroa, J. (2018). Instructional Design to Measure the Efficacy of Interactive E-Books in a High School Setting. Turkish Online Journal of Distance Education, 19(2), 47-60.

Battelle for Kids (2019). Frameworks & Resources. Retrieved March 05, 2019 from: http://www.battelleforkids.org/networks/p21/frameworks-resources.

Blake, C. S. (1966). 3. A procedure for the initial evaluation and analysis of linear programs. Programmed Learning, 3(2), 97-101.

Boss, S. & Krauss, J. (2013). Reinventing Project-Based Learning: Your Field Guide to Real-World Projects in the Digital Age. (Trans.: Arab Bureau of Education for the Gulf States). Riyadh: Arab Bureau of Education for the Gulf States.

Bozkurt, A., & Bozkaya, M. (2015). Evaluation criteria for interactive e-books for open and distance learning. The International Review of Research in Open and Distributed Learning, 16(5), 58 – 82.

Butterworth, J. & Thwaites, G. (2013). Critical Thinking and Problem Solving (2nd edn.). Cambridge: Cambridge University Press.

Competences of the 21st Century (2016). Towards Defining 21st Century Competencies for Ontario. Retrieved March 04, 2019 from: http://www.edugains.ca/resources21CL/About21stCentury/21CL_21stCenturyCompetencies.pdf.

Creswell, J. W. (2014). Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches. (Trans.: Abdul Mohsen Ayed Al-Qahtani). Kuwait: Al-Messila House for Publishing and Distribution (in Arabic).

Dede, C. (2010). Comparing Frameworks for 21st Century Skills. In J. Bellanca & R. Brandt (Eds.), 21st Century Skills: Rethinking How Students Learn (pp. 51-75). Bloomington: Solution Tree Press.

Dede, C. (2014). The Role of Digital Technologies in Deeper Learning. Students at the Center: Deeper Learning Research Series. Boston, MA: Jobs for the Future.

Defined STEM (2019). A Guide to Project-Based Learning for K-12 Educators. Retrieved March 10, 2019 from: https://www.definedstem.com/pbl-guide./

Developing the Cambridge learner attributes (2018). Chapter 4: Innovation and creativity. IGCSE. Retrieved June 01, 2019 from: https://www.cambridgeinternational.org/Images/417069-developing-the-cambridge-learner-attributes-.pdf .

Ebied, M. M. A., & Rahman, S. A. A. (2015). The Effect of Interactive e-Book on Students' Achievement at Najran University in Computer in Education Course. Journal of Education and Practice, 6(19), 71-82.

Eldessouki, W.S. (2016). The effect of a structured peer education strategy based on blended learning on developing some Indesign program skills and problem-solving skills

among professional diploma students e-learning. Journal of Arab studies in education and Psychology: Association of Arab Educators, (78), 73-104 (in Arabic).

Fullan, M. (2013). Great to excellent: Launching the next stage of Ontario's education agenda. Ministry of Education. Retrieved March 05, 2019 from: http://www.michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2013/09/13_Fullan_Great-to-Excellent.pdf.

Fullan, M., & Scott, G. (2014). New pedagogies for deep learning whitepaper: Education PLUS. Seattle: Collaborative Impact SPC.

Gerges, M.M. (2017). Methods of designing a digital book by using electronic visual stimuli supported by sign language to develop the achievement and performance skills of computer among deaf students in the elementary stage. Education Technology, (13), 467-510 (in Arabic).

Griffin, P. & E. Care. (2015). Assessment and Teaching of 21st Century Skills: Methods and Approach (Eds) Springer. Dordrecht.

Guzzetti, B., & Lesley, M. (2016). Handbook of Research on the Societal Impact of Digital Media (pp. 1-789). Hershey, PA: IGI Global. doi:10.4018/978-1-4666-8310-5.

Kadwani, S.M. (2017 Internet Credibility: Influencing Factors and Evaluation Criteria. Cairo: Al Arabi Publishing and Distributing (in Arabic.(

Mahdi, H.R. (2018). The effectiveness of a strategy in smart learning based on learning project and Google services in the acquisition of teacher students at Aqsa University some skills of the twenty-first century. Journal of Educational Sciences: 30(1), 101-126 (in Arabic).

Martinez-Estrada, P.D. & Conaway, R.N. (2012). EBooks: The Next Step in Educational Innovation. Business Communication Quarterly, 75(2), 125-135.

Naeem, M.M. (2011). E-book: concept and advantages. Informatics, (34), 63—66 (in Arabic).

Ontario Ministry of Education. (2016). Towards defining 21st century competencies for Ontario: 21st century competencies foundation document for discussion. Toronto, Ontario, Canada .

P21. (2009). P21 Framework Definitions. Partnership for 21st Century Skills (P21). Retrieved from http://www.21stcenturyskills.org .

Palinkas, L. A., Horwitz, S. M., Green, C. A., Wisdom, J. P., Duan, N., & Hoagwood, K. (2015). Purposeful Sampling for Qualitative Data Collection and Analysis in Mixed Method Implementation Research. Administration and policy in mental health, 42(5), 533–544 .

Partnership for 21st Century Learning (2019). Framework for 21st Century Learning Definitions. Retrieved March 04, 2019 from: http://static.battelleforkids.org/documents/p21/P21_Framework_DefinitionsBFK.pdf.

Rashid, A.M. (2017). The role of science education in developing learning skills in the twenty-first century. The Nineteenth Scientific Conference: Scientific Education and Sustainable Development: Egyptian Society for Scientific Education, Cairo: Egyptian Society for Scientific Education, 225-238 (in Arabic).

Sayyaf, A.M. (2014). The effectiveness of an interactive electronic book in developing the skills of using the innovations of educational technology among the Secretaries of learning resource centers in Kingdom of Saudi Arabia. Proceedings of the Tenth Scientific Conference: Perspectives in Educational Technology (277-281). Cairo, Egypt: Arab Society for Educational Technology (in Arabic).

Shalaby, N.M. (2014). Proposed framework for the integration of the 21st century skills in Egyptian science curriculum in basic education. The International Interdisciplinary Journal of Education, 3(10), 1-33 (in Arabic).

Shipley, S. L., Stephen, J. S., & Tawfik, A. A. (2018). Revisiting the Historical Roots of Task Analysis in Instructional Design. TechTrends, 62(4), 319-320.

Soland, J., Hamilton, L. S., & Stecher, B. M. (2014). Measuring 21st century competencies: Guidance for educators. New York, NY: Asia Society: Global Cities Education Network.

Speziale, M., Speziale, K., Letwinsky, K., McCook, B. & Reese, D. (2016). A Comparison of Student Application of Mathematical Practices in Traditional Versus Project-Based Classrooms. MIDA Learning Technologies, LLC. Retrieved March 10, 2019 from: https://images.definedstem.com/PDF/research-report.pdf.

Stanley, Todd. (2012). Project-Based Learning for Gifted Students: A Handbook for the 21st Century Classroom. (Trans.: Mahmoud Muhammad Al-Wahidi). Riyadh: Al-Obeikan Publishing .

Syed, A.F. (2010). E-book: its production and publication. Riyadh: King Fahd National Library (in Arabic).

Thompson, P. (2013). The digital natives as learners: Technology use patterns and approaches to learning. Computers & Education, 65, 12-33.

Trilling, B., & Fadel, C. (2009). 21st Century Skills: Learning for Life in our Times. (Trans.: Badr Al-Saleh). King Saud University, Riyadh.

Van Laar, E., van Deursen, A. J., van Dijk, J. A., & de Haan, J. (2017). The relation between 21st-century skills and digital skills: A systematic literature review. Computers in human behavior, 72, 577-588.

Watson, G. & Glaser, E. (2002). Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal-UK edition Manual. London: The Psychological Corporation.

Zaghlol, E. (2017). A suggested online guide for developing interactive technology skills for using Web 2 applications among faculty members at Majmaah University in light of their training needs. Education Technology - Studies and Research, (34), 89-118 (in Arabic).

نمط (د) في الشخصية لدى عينة إكلينيكية من مرضى الرهاب الاجتماعي وعينة غير إكلينيكية
(دراسة ارتباطية ومقارنة)

إعداد

د عبد المريد عبد الجابر قاسم العبدلي
أستاذ مشارك بقسم علم النفس
بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

د. إبراهيم بن عبد الجليل يماني
أستاذ مساعد بقسم علم النفس
بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

DOI: 10.36046/2162-000-007-004

المستخلص

تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن العلاقة بين نمط (د) في الشخصية والرهاب الاجتماعي، وكذلك الكشف عن الفروق في النمط (د) بين مرضى الرهاب والأسوياء.

وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين: (مجموعة أسوياء ن=٣٥ من طلاب الدراسات العليا)، و(مجموعة من مرضى الرهاب الاجتماعي(ن=٥٤) من الجنسين، واستخدمت الدراسة نسخه مترجمة معدله مقياس نمط (د) في الشخصية ومقياس، من ترجمة الباحثين ومقياس الرهاب الاجتماعي (للرويتع ٢٠٠٤) أعداد دينوليت (، ٢٠٠٥، (Denollet، وتوصلت الدراسة إلى وجود ارتباط موجب دال إحصائيا بين الرهاب الاجتماعي ونمط (د)، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية في نمط (د) بين الأسوياء ومرضى الرهاب والفروق في صالح مرضى الرهاب، كما كشفت الدراسة عن وجود فروق بين الجنسيين في كل من الرهاب ونمط (د) والفروق في صالح الإناث، وأخيرا كشفت الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كل من الرهاب الاجتماعي ونمط (د) وفقا للعمر.

كلمات مفتاحية: نمط (د) في الشخصية، الرهاب الاجتماعي، عينة إكلينيكية، عينة غير إكلينيكية).

المقدمة

تصاحب ظاهرة القلق الإنسان منذ مولده، فالرضيع يعيش القلق في صورة صدمة الميلاد ليتعلم بعد ذلك كيفية استئناس جزء من هذا القلق يستخدمه إشارة إنذار لتحريك مبدأ اللذة والألم لاستنهاض الدفاعات. (مخيمر، ١٩٧٩)، وأحد أنواع القلق الشائعة هو القلق الاجتماعي أو ما يطلق عليه الرهاب الاجتماعي.

وقد تؤدي بعض أنماط الشخصية دوراً في ظهور أعراض الرهاب الاجتماعي، ومن بين الأنماط السلوكية التي زاد الاهتمام بها حديثا ما يعرف بالنمط (د) في الشخصية؛ لعلاقته الوثيقة بالاضطرابات النفسية بشكل عام، والرهاب الاجتماعي بشكل خاص.

والنمط)د) في الشخصية يصف الذين يعانون من الاكتئاب، والقلق، والتوتر، والسخط المزمن، والوَحدة، والتشاؤم ، واحتقار الذات، وصعوبة إقامة علاقات مع الآخرين، والامتناع عن التعبير عن الذات في التفاعل الاجتماعي؛ لذا يتنبأ نمط (د) في الشخصية بسوء الحياة الاجتماعية.(Denollet,2011 ،Versteeg&)

وإلى جانب أولئك الأفراد نجد ذوي نمط (د)، هم أكثر عرضة للشعور بالخجل، والتوتر، والقلق خلال التحدث أمام الأخرين.

كما يميل الأفراد من نمط (د) إلى عدم الشعور بالأمان في صحبة الآخرين، خوفًا من الرفض والاستنكار ، ويعانى ذوو نمط (د) صعوباتٍ عاطفية (Denollet,2005).

وتجدره الإشارة إلى أن دراسات (Mols & Denollet، ٢٠١٠ ;Prata، Ramos، Quelhas Martins، Rocha-Gonçalves، & Coelho، ٢٠١٦ Pillai، Menon، & Satheesh، ٢٠١٩)

وأظهرت أيضا أن ذوي نمط (د) يعانون من صعوبات في التفاعل الاجتماعي؛ نتيجة انخفاض مهاراتهم الاجتماعية، وعدم الميل إلى طلب الدعم الاجتماعي من الآخرين، مقارنة بالأفراد دون النمط (د).

كما توحي خصائص النمط (د) في الشخصية إلى سلبية المشاعر، وعدم الثقة في النفس، والخجل، والتوتر في التفاعلات الاجتماعية مما يؤدي إلى الرهاب الاجتماعي، وقد دلّت على ذلك

دراسات(Sereflican&Parlak,2019,Xing&Wang,2019,Kuru,2019,Benau&Timko,2020,Lambertu,Hamacher&Vitinius,2018)، والتي انتهت إلى وجود علاقة موجبة ودال إحصائيا بين الرهاب الاجتماعي ونمط (د).

من جهة أخرى، يعدّ اضطراب الرهاب الاجتماعي –والمعروف أيضًا باسم القلق الاجتماعي– من أكثر الاضطرابات انتشارا في جميع أنحاء العالم، فالمصابون باضطراب القلق الاجتماعي يخشون التعرض للإذلال في الأماكن العامة، لذا ينسحبون من البيئات الاجتماعية غير المألوفة لهم، بل أنهم يتجنبون الأنشطة الاجتماعية، وقد صنف الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية 5- (DSM)] الرهاب الاجتماعي ضمن اضطرابات القلق (Sereflican,Tuman&parlak,2019).

ولأهمية دور متغيري نمط (د) في الشخصية في توافق الفرد وتعامله مع المواقف الاجتماعية؛ فقد سعت الدراسة الحالية لبحث علاقة هذا النمط في الشخصية بالرهاب الاجتماعي.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

يسعى الإنسان بشكل مستمر إلى الدخول في علاقات اجتماعية، من خلال تميّزه بعدد من السمات التي تبرز طبيعته الاجتماعية، فيتعامل مع الآخرين من حوله من خلال التفاعلات الاجتماعية التي قد تكون ايجابية أو سلبية في بعض الأحيان. ووجود الجماعة البشرية يعني بالضرورة وجود تفاعل اجتماعي في شتى ميادين الحياة مثل العمل، والمدرسة، أو غير ذلك من مواقع المجتمع.

ونتيجة لهذه التفاعلات، يتحدد لكل فرد موقع في مجتمعه، فمنهم من يكون موقعه أساسيا، ومنهم من يجد نفسه بشكل أو بآخر في دور هامشي، ولعل هذا ما يجعل بعض الناس يشعر بالراحة، والاطمئنان، ويتمتعون بالصحة النفسية، وتحقيق الذات من خلال وجوده وتفاعله داخل الجماعة؛ بينما يشعر البعض الأخر بالضيق، والاضطراب، والقلق، والإحباط من هذا الوجود.

ويرى الباحثان في هذا السياق أن اختلاف الأفراد في نجاحهم أو فشلهم في التفاعل الاجتماعي يرجع إلى عوامل عديدة منها أنماط الشخصية والتي منها نمط (د)، والذي يعد أحد مسببات اضطرابات القلق بشكل عام واضطراب الرهاب الاجتماعي بشكل خاص، وعلى الرغم من ذلك لم يأخذ حظه في البحث كباقي أنماط الشخصية في حدود ما أطلع عليه الباحثين، إذ تبين قلة البحوث لنمط (د) في الشخصية على المستوى العربي.

من جهة ثانية، يعد اضطراب الرهاب الاجتماعي "القلق الاجتماعي" من أكثر الاضطرابات النفسية شيوعاً، وهذا ما أوضحه كل من Walker، Kjernustd عام ٢٠٠٠ في دراسةٍ مسحيةٍ شملت البحوثَ التي قامت بتشخيص وعلاج الرهاب الاجتماعي، وأوضح هذا المسح أن الرهاب الاجتماعي تصل نسبته إلى ما بين ٥-٨% من حالات اضطراب القلق. وهو من الاضطرابات النفسية المعطلة للإنسان. (في الغامدي،٢٠٠٩).

وتشير الدراسات أيضا إلى أن نسبة انتشار الرهاب الاجتماعي تتراوح ما بين (٧٪) إلى (١٤٪) في معظم المجتمعات، وهو اضطراب مزمن ومعطل للحياة الاجتماعية، ويرى بعض العلماء أن هذا الاضطراب يمثل (٢٥ ٪) من جميع حالات الخوف المرضي. (بن ناصر وحميدات، ٢٠١٦).

ومن المهم بمكان الإشارة إلى إن الرهاب الاجتماعي من أكثر الاضطرابات النفسية شيوعا بين أفراد المجتمع السعودي، حيث أفادت دراسة قام بها ((Ghazwani، Khalil& Ahmed,2016 في مستشفى بريدة للصحة النفسية، أن معدل الانتشار الشهري للرهاب الاجتماعي يبلغ (٥,٦٪) بين المرضى الخارجيين. ويتراوح ظهور اضطراب القلق الاجتماعي بين المراهقة المبكرة والمتأخرة، وتشير الدراسات إلى أنه يمكن أن يبدأ في وقت مبكر من سن (٧ أو ٨) سنوات، وأشار المركز الوطني أيضا لتعزيز الصحة النفسية عبر مقالة منشور بصحفية مكة عام ٢٠٢٠ أن نسبة الرهاب الاجتماعي في المجتمع السعودي (٥,٦٪).

ومن منطلق هذه المعدلات المرتفعة لمرضى الرهاب الاجتماعي لزم دراسة العوامل النفسية التي تؤدي إلى الرهاب الاجتماعي، ولعل أبرزها الأنماط المرضية للشخصية والتي تسهم في هشاشه

الأفراد في المواقف الضـــاغطة وتؤدى إلى العدائية، والقلق، والاكتئاب من هذه الأنماط نمطُ (أ) و(د)، والتي تعد من مسببات فشل الفرد في تفاعله الاجتماعي، مما يؤدى إلى اضطراب الرهاب الاجتماعي.

وضمن هذا السياق تهدف الدراسة الراهنة إلى الكشف عن العلاقة بين نمط (د) والرهاب الاجتماعي في البيئة السعودية؛ سواء بين عينات من مرضى الرهاب الاجتماعي من المترددين على العيادات النفسية، أو عينات أخرى من الأسوياء.

وبناء على ما سبق تحدد مشكلة الدراسة الحالية في التساؤل الرئيس: (ما العلاقة بين نمط (د) في الشـــخصـــية Type D personality والرهاب الاجتماعي لدى عينة إكلينيكية، وعينة غير إكلينيكية؟ ويتفرع من هذا السؤال عدة أسئلة فرعية.

تساؤلات الدراسة:

١)ما العلاقة بين نمط (د) في الشخصية والرهاب الاجتماعي لدى عينة إكلينيكية (مرضى رهاب اجتماعي)، وعينة غير إكلينيكية (أسوياء)؟

٢)ما الفروق في مستوى النمط (د) في الشخصية بين عينة إكلينيكية (مرضى رهاب اجتماعي) وعينة غير إكلينيكية (أسوياء)؟

٣)ما الفروق في كل من مستوى النمط (د) في الشخصية والرهاب الاجتماعي وفقا للنوع والعمر والتفاعل بينهما؟

أهمية الدراسة ومبررات القيام بها:

تكتسب الدراسة الحالية أهميتها من الموضوع الذي تتناوله حيث تسعى إلى دراسة مفهوم الرهاب الاجتماعي وعلاقته بنمط (د) في الشـــخصـــية بوصـــفه أحد المســـببات النفســـية لهذا الاضطراب.

كما أن الدراسة الحالية تعد من الدراسات المبكرة التي تناولت الموضوع الحالي، سواءً على المستوى العربي أو المستوى المحلي عند شريحة مرضى الرهاب الاجتماعي، في حدود علم الباحثين. حيث يتوقع أنْ ترفد المكتبة العربية بمعلوماتٍ عن نمط السلوك (د) لدى مرضى اضطراب الرهاب الاجتماعي، بحيث تؤخذ هذه المعلومات بالحسبان عند عمل برامج الإرشاد الجمعي، والفردي التي تخص مرضى الرهاب الاجتماعي مما يجعلها أكثر فاعلية، وأكثر فائدة فيما تقدمه لهؤلاء المرضى.

كما يتوقع أنْ تتم الإفادة من المعلومات التي سوف تقدمها الدراسة الراهنة في التوعية الإرشادية لأفراد المجتمع الذين لهم علاقة بمرضى الرهاب الاجتماعي، وخاصة الأسرة، مما يجعلهم أكثر قدرة على التعامل والتفاعل مع مرضى الرهاب الاجتماعي، وهذا يعود بالفائدة على مرضى الرهاب الاجتماعي وتوافقهم النفسي والاجتماعي، وخاصة إذا علمنا أنَّ العوامل النفسية وخاصة نمط "د" في الشخصية له أكبر الأثر في إصابة الفرد بمرض الرهاب الاجتماعي.

إلى جانب ذلك تتمثل أهمية الدراسة الحالية في تركيزها على اضطراب الرهاب الاجتماعي ولاسيما أن هذا الاضطراب له أعراض فسيولوجية مثل: الدوخة، والشعور بالوهن، والغثيان، وفقدان الذاكرة المؤقت، والعرق الغزير، واحمرار الوجه، وتشنج عضلات الوجه، وارتجاف اليدين أو القدمين و شعور بضيق في التنفس، و تسارع لضربات القلب وأعراض نفسية: منها القلق، والتوتر، واضطراب في معدل انسيابية الكلام (Heister، Turner & Beidel,2003)

تعريف المصطلحات الرئيسة:

- **الرهاب الاجتماعي social phobia:**

الرُّهاب الاجتماعي:

اطلع الباحثان على عدة أطرٍ نظرية، ودراسات سابقة، تناولت تعريف الرهاب الاجتماعي، وقد خلص الباحثان منها إلى تعريف للرهاب الاجتماعي في الدراسة الحالية هو الخوف المُستمر من المواقف الاجتماعيَّة أو مواقف الأَداء، التي قد يتعرَّض لها الفرد للتفحُّص والتَّقْييم من قبل الآخرين، فيخاف من أَن يتصرَّف بطريقةٍ مُخزيةٍ ومُحْرجة، أو أَن تظهر عليه أَعراض

القلق من توتُّرٍ، وتعرُّقٍ، واحْمرار الوجه التي قد تأخذ شكل نوبة هلع، مُرتبطة بالموقف، وتتسبب في معاناته من الخزي، والحرج، والارتباك. ويدركُ الفرد أَنَّ خوفه زائدٌ وغير معقول (انظر دراسات: حسن ٢٠٢٠ والشهراني ٢٠٢٠، الحسن٢٠٢٠، الروتيع ٢٠٠٤).

(Beidel&Turner,2007 ،Stein&Stein,2008:,Romano,Hudd,Huppert,&Reimer,2020 ،Katzelnic&Greist,2001)

ويُعرَّفُ الرهاب الاجتماعي إجرائيًّاً في هذه الدِّراسة عن طريق الدَّرجة التي يحصلُ عليها المفحوص على مقياس الرُّهاب الاجتماعي، والمُستخدم في الدراسة الحالية.

- **نمط (د) في الشخصية: Type D Personality:**

مفهوم نمط (د) في الشخصية:

اطلع الباحثان على عدة أطرٍ نظرية، ودراسات سابقة، تناولت تعريف نمط (د) في الشخصية، فقد خلص الباحثان منها إلى تعريف لنمط (د) في الشخصية، بأنها: "الشخصية التي تميل إلى السلبية (قلقة، سريعة الإثارة، كئيبة) وأيضا تميل إلى التحفظ من إبداء الرأي في الكثير من الأمور وغير واثقة كثيرا في نفسها. وجاءت التسمية بنمط الشخصية (د) من المفردة الإنجليزية (distressed)"التي تعني أن الشخص حزين، مهموم، انظر دراسات: (Denollet,2000,Sher,2005,Lodder,2020,Oriordan&Gallagher,2020)

ونعرفه إجرائيا في الدراسة الحالية من خلال الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس نمط (د) في الشخصية (د) المستخدم في الدراسة الحالية.

الإطار النظري لمفاهيم البحث

أولا- الرهاب الاجتماعي social phobia:

لم يرد الرُّهاب الاجتماعي في الدليلين الإحصائيَّين التَّشخيصيَّين للأَمراض العقليَّة الأَوَّل (DSM-1، ١٩٥٢) والثاني (DSM-2، ١٩٦٨) اللَّذينِ تُصْدرهما رابطة الطِّب النَّفسي الأَمريكيَّة للاضطِّرابات العقليَّة إِلَّا أَنَّ الباحثين يشيرون إلى أن الاهتمام بدراسة الرُّهاب الاجتماعي بدأَ عندما نشرَ واطسون وفريند Watson & Friend استبيانهما لقياس الضِّيق والتَّجنُّب الاجتماعي عام (١٩٦٩)، وبعد ذلك ظهرت العديد من الاستبيانات الأُخرى التي تقيس الرُّهاب الاجتماعي والمفاهيم المُتَّصلة به، كالخجل، والارتباك، وغيره (الكتاني، ٢٠٠٤).

ويُشيرُ الدسوقي (٢٠٠٤) إلى أَنَّ الرُّهاب الاجتماعي قد وُصفَ لأَوَّل مرَّة في الولايات المُتَّحدة الأَمريكيَّة على يد بيرد Beard عام ١٨٧٩، وفي فرنسا على يد جانيه Janet عام ١٩٠٣، وتمَّ فصل هذا الاضطِّراب فيما بعد عن المخاوف الأُخرى بواسطة ماركس وجيلدر Marks & Gelder عام ١٩٧٠، حيثُ اشتملت كتابات هؤلاء المُؤلِّفين على أَنواع من المخاوف تتعلَّقُ بالأَكل،والشُّرب، والمُصافحة، والاحمرار خجلاً، والتَّحدُّث أَمام حضور أُناس آخرين.

مفهوم الرهاب الاجتماعي:

توجد عدة تعريفات للرهاب الاجتماعي منها تعريف الدليل الشخصي الرابع لرابطة الطب النفسي الأمريكي: بأنه خوف مستديم من موقف واحد أو أكثر من المواقف (Kupper، & Denollet، ٢٠١٤).

يعرّف بلحسيني (٢٠١١) الرهاب الاجتماعي بأنه حالة مرتبطة بالمواقف الاجتماعية، تتضمن خوف الشخص من الظهور بمظهر مخزي، مما يتولد لديه وعيٌ مفرطٌ بالذات، وانشغال زائد بتقييمات الآخرين، مع توقع يغلب عليه الطابع السلبي، وهو ما يؤدي بدوره إلى سلوكيات التجنب للمواقف المثيرة للخوف الاجتماعي.

ويُعرِّفُ (Gebara et al، ٢٠١٦) الرُّهاب الاجْتماعي بأَنَّه خوفٌ غير طبيعي (مَرَضـــي) دائم ومُلازم للفرد من شـيء غير مُخيف في أَصْـله، وهذا الخوف لا يسْـتندُ إلى أَسـاسٍ واقعي، ولا يُمْكنُ السَّيْطرة عليه من قِبَل الفرد رغم إِدْراكه أَنَّهُ غيرُ منْطقي، ومع ذلك فهو يعْتريه ويتحكَّم في سلوكه، وهو شُعورٌ شـديد بالخوف من موقفٍ لا يُثير الخوف نفسـه لدى أَكْثر النَّاس، وهذا ما يجْعل الفرد يشعر بالوحدة، والخجل من نفْسه، ويتَّهمُ ذاته بالجبن وضعف الثِّقة بالنَّفْس.

ويعرف كلٌّ من (Reinhorn,Graff,Sareen&Marrie,2020) الرهاب الاجتماعي بأنه أحد اضـطرابات القلق، وهو خوف غير منطقي من المواقف الاجتماعية التي قد يتعرض فيها الفرد للتدقيق أو النقد من قبل الآخرين.

ومن خلال عرض التعريفات السـابقة يصـوغ الباحثان تعريفا للرهاب الاجتماعي بأنه الحسـاسـية المفرطة تجاه التفاعلات الاجتماعية، لدرجة يصـابها خوف، وتوترن وبعض الأعراض الجسدية.

الأسس التي يقوم عليها الرهاب الاجتماعي:

يمكن تحديد المواقف التي يخاف منها مرضـى الرهاب الاجتماعي في نمطين أسـاسـيين: مواقف التفاعل الاجتماعي، ومواقف الأداء الاجتماعي، وتتضـمن المواقف المخيفة التي تتطلب التفاعل الاجتماعي بالنسـبة لهؤلاء الأفراد الحفلات، ومقابلة الغرباء، والانشـغال في المحادثات العرضـية، وتحقيق الاتصـال بالعين، والتحدث للأفراد الذين يمثلون السـلطة، والمواقف التي تتطلب كونهم توكيديين، وتتضمن مواقف الأداء التي تجلب الخوف لهؤلاء الأفراد التحدث أمام مجموعة من الآخرين، والأكل أو الكتابة مع الآخرين الذين يشـاهدونهم، واسـتخدام الحمامات العامة وبذلك قد يكون لـدى مريض الرهـاب الاجتمـاعي رعـب، وهلع شـــديد من معظم أو كـل المواقف الاجتماعية التي يكون هو جزءاً منها، وهو بذلك يعاني رهاباً اجتماعياً عاماً، وقد يكون لدى الفرد رعب شـديد من مواقف اجتماعية بعينها دون سـواها، مثل الخوف من التحدث، والأكل والشرب أمام الآخرين، أو أن يكون الفرد مركزاً لملاحظة الآخرين أو موضعاً لتقييمهم، وهو بذلك يعاني رهاباً اجتماعياً نوعياً، والشـعور الأسـاسـي الذي يوجد لدى هؤلاء الأفراد هو الشـعور بعد

الارتياح نتيجة الحساسية الشديدة للذات، والخوف من التقييم السالب من جانب الآخرين لهذه الذات (Reinhorn,et,al,2020).

ويشير الجهني (٢٠١٠) إلى أن الرهاب الاجتماعي هو الخوف من الإحراج أو المذلة في حضور الآخرين أساس اضطراب الرهاب الاجتماعي، ومن الممكن أن يتخذ هذا الخوف مظهر الخوف من شيء معين.

ولكن ما هي أنواع الرهاب الاجتماعي؟ وماهي مكوناته؟ في الفقرات التالية نعرض لذلك على النحو التالي:

أنواع الرهاب الاجتماعي ومكوناته:

للرهاب الاجتماعي نوعان: خوف اجتماعي عام من غالب المواقف الاجتماعية، وخوف اجتماعي محدد من بعض المواقف كالخوف من الولائم، والخوف من إمامة الناس في الصلاة، والخوف من الشرح للطلاب.. إلخ). الجهني،٢٠١٠).

كما قسم بارون(Baron) عام ١٩٨٩ اضطراب الرهاب الاجتماعي إلى ثلاث مكونات أساسية.

المكون المعرفي: يتضمن أفكارًا وتقييماتٍ للذات، ووعيًا مفرطًا واستغراقًا في الذات، وتوقع الظهور بشكل غير لبق أمام الآخرين، مع توقع استهجانهم، والانزعاج من النقد، والملاحظات السلبية، والانشغال المتكرر بالمواقف الاجتماعية الصعبة، أو المثيرة للقلق.

المكون الانفعالي والجسمي: يتضمن الاستثارة العصبية أثناء المواقف الاجتماعية، ومعاناة الشخص من أعراض جسدية كاحمرار الوجه، والرعشة، والشعور بالغثيان، والتعرق، وجفاف الحلق، وارتفاع معدل ضربات القلب..... إخ.

المكون السلوكي: يتضمن كف السلوك الاجتماعي، وتجنب الآخرين، ونقص المهارات الاجتماعية، والحديث المنخفض وغير الجذاب، أو الصمت، وتجنب الاحتكاك البصري (عبد المتجلي، ٢٠١٤).

ولكن ما هي المعايير التي يتم من خلالها تشخيص الرهاب الاجتماعي؟

في الفقرة التالية نوضح ذلك.

المعايير التشـــخيصـــية للرهاب الاجتماعي حســـب الدليل الأمريكي الخامس للاضطرابات النفسية هي:

يطلق الدليل الأمريكي الخامس للاضـطرابات النفسـية (DSM,v) على الرهاب الاجتماعي اضطراب القلق الاجتماعي، ووضع معايير لتشخصيه وهي:

١)يتســـم الرهاب الاجتماعي بقلق، أو خوف ملحوظين بشـــأن موقف، أو أكثر من المواقف الاجتماعية التي قد يتم فيها التدقيق على الفرد من قبل أشخاص آخرين. ويمكن أن يشمل ذلك التحدث إلى أشخاص آخرين، أو الأكل، أو الشرب أمام الآخرين، أو الأداء أمام الآخرين.

٢)الأشـخاص المصـابون بهذا النوع من الرهاب يشـعرون بقلق شـديد عندما يجبرون على تحمل المواقف الاجتماعية.

٣)إثارة اســـتجابة الخوف، ويكون مقدار القلق غير متناســـب مع التهديد الفعلي الذي يشكله الموقف.

٤)قد يتعلق الرهاب الاجتماعي بنوع واحد فقط من المواقف، أو قد يكون عامًّا ليشـــمل جميع أو معظم المواقف الاجتماعية.

٥)من أجل تشـخيص اضـطراب القلق الاجتماعي يجب أن تسـتمر الأعراض لمدة سـتة أشهر. أو أكثر.

بعد عرض معايير تشـــخيص الرهاب الاجتماعي يســـتلزم ذلك على الباحثين تناول التفسيرات العلمية للرهاب الاجتماعي.

بعض النظريات المفسرة للرهاب الاجتماعي:

توجد نظريات نفســـية عديدة فســـرت الرهاب الاجتماعي، منها نظرية الانتماء، ونظرية تقديم الذات، ونظرية التعلق، والنظرية المعرفية ويمكن تناول تلك النظريات بنوع من التفصـيل على النحو التالي:

فسرت نظرية الانتماء لباومايستر ولاري(Baumeister & Lary،) عام ١٩٩٥ الرهاب الاجتماعي من خلال سلوك الخجل، أو التحفظ، أو الانسحاب على أنه سلوك غير اجتماعي يؤدي إلى تجنب المواجهات، والتفاعلات الاجتماعية، ويقلل من فرص تكوين علاقات اجتماعية مع الآخرين. (الكتاني، ٢٠٠٤).

كما فسرت نظرية تقديم الذات الرهاب الاجتماعي بأنه يتعلق بمجموعة من الخبرات الوجدانية، والمعرفية التي ترتبط بتوقعات الآخرين المتخيلة أو الفعلية للمواقف الاجتماعية، وتتضمن ردود أفعال سلبية كالانسحاب المادي، أو المعنوي، وعدم القدرة على ضبط النفس، ومشاعر الدونية، والتمركز حول الذات. (الكتاني، ٢٠٠٤).

أما نظرية التعلق فقد ركزت على العلاقة بين الطفل وأمه، ومشاكل قلق الانفصال، فعلاقة الطفل بأمه إما أن تكون آمنة أو غير آمنة، وتبقى بلا تغيير خلال مراحل النمو الإنساني. والتعلق القلق في مرحلة الرضاعة يؤدي مستقبلاً إلى تشكيل اضطرابات انفعالية اجتماعية متمثلة في الاكتئاب والوحدة، والعدوانية، والقلق الاجتماعي، والانسحاب، وعدم القدرة على التفاعل، وعدم إقامة العلاقات الاجتماعية مع الآخرين. في حين أن التعلق الآمن ينتج عنه مستقبلاً نتائج إيجابية تتمثل في قدرة الفرد على التمتع بمهارات اجتماعية مع المحيطين به والقدرة على المشاركة الوجدانية، والثقة بالذات، وامتلاك روح المبادرة في تفاعلاته مع الآخرين. وتبين أن المراهقين الذين كان تعلقهم غير آمن مع أمهاتهم في فترة الرضاعة كانت احتمالية تعرضهم لاضطرابات القلق بما فيها الرهاب الاجتماعي بنسبة الضعفين. (مؤمني وجرادات،٢٠١١).

ومن جهة ثانية، فسرت النظرية المعرفية الرهاب الاجتماعي على أن الناس يكتسبون مخزونا كبيرا من المعلومات، والمفاهيم، والصيغ للتعامل مع ظروف حياتهم، وتستخدم هذه المعرفة من خلال الملاحظة، وتنمية واختبار الفرض، وإجراء الأحكام، والتصرف بشكل أقرب ما يكون إلى العالم الواقعي .وعلى هذا فالمعارف لدى الفرد تؤثر في انفعالاته وسلوكه بطريقتين؛ وهما: من خلال محتوى المعارف، ومن خلال معالجة المعارف، فمحتوى المعارف يؤثر في الانفعالات والسلوك، والجوانب الفيسيولوجية للفرد، وذلك من خلال تقديرات الفرد لذاته، وللآخرين، وللعالم من حوله،

وتفسيرات الفرد للأحداث؛ فمثلا لو اعتقد الفرد أنه شخص فاشل فإنه يشعر بالاكتئاب، أما معالجة المعارف (العمليات المعرفية) فهي تؤثر في خبرات الفرد عن العالم، وذلك من خلال درجة المرونة التي تكون لديه في التغيير بين أساليب المعالجة المختلفة.

وعندما يقوم الفرد بالقراءة الذاتية للمواقف الحياتية من خلال العمليات الذهنية التي يتمكن بها من إدراك العالم الداخلي والخارجي، قد يعتريها أو يعتري جزءًا منها خلل أو تحريف، يؤدي إلى بلورة أفكار وتصورات مشوهة عن النفس، أو عن الآخر، أو عن العالم المحيط، وتكون سببا في نشأة العديد من المشاكل النفسية وصعوبات التوافق.

والواقع أن مظاهر التشويه والتحريف اليومية راجعة بالأساس إلى القراءات، والتأويلات الخاطئة، وسوء فهم الرموز والعلامات الخارجية، والسلوكيات الصادرة عن الآخرين، وهذا ما قد يؤدي إلى إشراطات ومعلومات مشوّة يقوم الفرد بإسقاطها على مواقف وسياقات جديدة؛ وعلى هذا فإن النموذج المعرفي يفترض أن الحالات المرضية المختلفة تتميز بمخططات معرفية محددة، فمثلا الاكتئاب يرتبط بالمخطط السلبي للفشل والضياع والفراغ، أما القلق فيتميز بالتهديد والتوجس والغضب، وتتميز البرانويا بموضوعات تتعلق بالريبة والخوف من السيطرة ومؤامرات الآخرين) .بلحسيني،٢٠١١)

بناء على ما تقدم من نظريات مفسرة للرهاب الاجتماعي يمكننا القول إن المتمعن في النظريات المذكورة سلفًا يلحظ المحاولات الحثيثة في الإحاطة باضطراب القلق الاجتماعي، وما يتعلق به من خصائص. فقد أمدتنا هذه النظريات بإطار نظري هام للتنبؤ بالمواقف الاجتماعية التي يمكن أن يخبر فيها الفرد بالرهاب الاجتماعي، فقد وضحت النظريات المعرفية بفهم متناسق لمعتقدات مرضى الرهاب الاجتماعي المختلة، والتي تتضمن معارف سلبية وخاطئة وانهزامية للذات والعالم والمستقبل، تؤدي إلى الشعور بعدم الكفاءة لمواجهة المواقف الاجتماعية وتنشيط اعتقادات متعلقة بها، كمصدر للتهديد الاجتماعي، أما نظرية التعلق فقد ركزت على خبرات الارتباط السلبية في مرحلة الطفولة، وترى هذه النظرية أن أسلوب التعلق الخاطىء يساهم في خلق شخصية

ضعيفة وهشة لدى الأبناء من خلال الاستخدام المفرط للسلطة والتحكم في أمورهم الحياتية في كل شاردة وواردة، والاستهزاء والسخرية بهم.

ثانيا- نمط (د) في الشخصية:

يعرف نمط (د) في الشخصية، على أنه مفهوم يستخدم في مجال علم النفس الطبي، وأنه الميل المشترك نحو العاطفة السلبية مثل: (القلق، والتهيج، والكآبة(، والتثبيط الاجتماعي: مثل: (التحفظ، وعدم الثقة بالنفس(

يشير الحرف (D) إلى المتعثّر، وقد تم تصنيفه لأول مرة في التسعينيات عام ١٩٩٦ من قبل عالم النفس والباحث البلجيكي يوهان دينولت، ويرمز الحرف "D" في هذا النوع من الشخصية إلى الكتومة (O'Dell,. ،2011 ,Maisto &)

وعموما يعرف إيزنك نمط الشخصية بأنّه: تجمع ملحوظ، أو سمةٌ ملحوظةٌ من السمات، وهو نوع من التّنظيم أكثر عمومية وشمولاً، والسمة جزء مكون من الأنماط.

ويعرف ريسو Riso نمط الشخصي بأنّه: "تعبير مجازي Metaphor يعبر عن مختلف العمليات النفسية الفاعلة في داخلنا التي يشترك فيها مجموعة من الأفراد من دون غيرهم، وتعكس التفاعل الدينامي بين مراكز بناء الشخصية" (أبو السل، ٢٠١٤).

تم تحديد أنماط الشخصية في الأصل من قبل أطباء القلب في الخمسينيات من القرن الماضي للمساعدة في تحديد المرضى الذين قد يكونون أكثر عرضة للإصابة بأمراض القلب. ومع استمرار البحث، وتطوره على مر السنين، تم تحديد المزيد من أنماط الشخصية ووصفها بأحرف معينة لتمثيل مجموعة موجودة من سمات الشخصية. منها نمط ((A قبل، والتي تتضمن سمات مثل: القدرة التنافسية، والعدوانية، ومستويات عالية من الطموح. ووُجد أن الأشخاص الذين لديهم شخصية هذا النمط هم أكثر عرضة لخطر الإصابة بمضاعفات أمراض القلب، مثل ارتفاع ضغط الدم، والدراسة الراهنة تشير إلى نمط ((Dوالذى يمكن أن يساعد الباحثين في الكشف عن

الأشـخاص المعرضـين لخطر الإصـابة بأمراض القلب ومضـاعفات الصـحية الأخرى، (Martens، Kupper، Pedersen,Aquarius,. & Denollet,2007)،

خصائص نمط (د) في الشخصية:

أشـار دينوليت (٢٠٠٥، (Denollet إلى أن نمط (د) في الشـخصـية يتصـف بالخصـائص التالية:

١-درجة عالية من القلق، والاكتئاب، وسـرعة الاسـتثارة، والنظرة المتشـائمة، والحديث الذاتي السلبي، وعدم الثقة بالذات.

٢- توقعات سيئة، وعادة ما يصابون بمرض القلب.

٣-يقمعون مشاعرهم السلبية. بمحاولة كبح جماح مشاعرهم السلبية.

٤-لديهم مستويات عالية من العاطفة السلبية.

٥-مستويات عالية من التثبيط الاجتماعي.

٦-مسـتويات عالية من التثبيط السـلوكي، والذي يُعرَّف بأنه ميل إلى تجنب المواقف الجديدة أو الانسحاب منها.

الدراسات السابقة:

من خلال المسـح الذي قام الباحثان لقواعد البيانات العربية والأجنبية توصـلا إلى عدة دراسـات سـابقة تناولت الموضـوع الحالي من هذه الدراسـات، دراسـة (Martens,et,al ,2007)، والتي هدفت إلى معرفة دور نمط (د) في الشخصية في التنبؤ بتشخيص مرضى القلب، والأوعية الدموية فضلا عن الكشف عن مستوى الرهاب الاجتماعي وعدم الاستقرار النفسي لدى أصحاب النمط (د). وتكونت عينة الدراسة من (٤٧٥) مريضا؛ منهم (٣٧١ من الذكور، و١٠٤من الإناث) من مرضـى القلب والأوعية الدموية من نزلاء المسـتشـفيات، تم تقييمهم على مدار ١٨ شـهرا بمقياس نمط (د)، ومقياس الاكتئاب، ومقياس القلق، ومقياس الرهاب الاجتماعي في ثلاث فترات زمنية، وكشـفت الدراسـة عن وجود فروق دال إحصـائيا في الرهاب الاجتماعي، والقلق لصـالح نمط (د) مقارنة بغير هم من دون هذا النمط.

وسعت دراسة (Spindler، Kruse، Zwisler، Pedersen,2009 &)، إلى التحقق من الخصائص السيكومترية لنسخة الدنماركية لمقياس نمط (د) لدى مرضى القلب، والأوعية الدموية، ومرضى القلق الاجتماعي، والاكتئاب وكانت عينة الدراسة قوامها (٧٠٧) من مرضى القلب، تراوحت أعمارهم من (٥٠) إلى (٣٢) عاما طبق عليهم مقياس القلق، والاكتئاب، ومقياس نمط (د).

وكشفت الدراسة عن وجود خصائص سيكومترية جيدة من صدق وثبات، للنسخة الدنماركية لمقياس نمط (د)، وكشفت الدراسة عن وجود فروق في الرهاب الاجتماعي والاكتئاب بين ذوي نمط (د) وغيرهم من دون هذا النمط في الشخصية في كل من الاكتئاب، والقلق الاجتماعي والفروق في اتجاه ذوي نمط (د).

كما هدفت دراسة Beutel، Wiltink، Wild، Münzel، Ojeda، Zwiener,2012 &)) إلى تحديد مدى انتشار نمط (د) والكشف عن علاقته بالخصائص الديموغرافية، ومعرفة علاقة نمط (د) بالرهاب، والقلق، الاجتماعي، والاكتئاب، وتكونت عينة الدراسة من (٥٠٠٠) شخص من منتصف أوروبا، تتراوح أعمارهم بين ٣٥-٧٤ عامًا، وكشفت الدراسة عن نسبة انتشار نمط (د) في الشخصية ٢و٢,٢٪ لدى الذكور والإناث من عينة الدراسة، كما كشفت الدراسة عن عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في النمط (د) في الشخصية. وكشفت الدراسة عن تميز الأشخاص من نمط D بالوضع الاجتماعي والاقتصادي المنخفض، ونقص التفاعل الاجتماعي، وزيادة الاكتئاب، والقلق، والرهاب الاجتماعي، وتبدد الشخصية، وكشفت الدراسة عن وجود ارتباط موجب دال إحصائيا بين الرهاب الاجتماعي ونمط (د).

وهدفت دراسة (Starrenburg، Pedersen، Scholten، van der Palen,2013 &) إلى الكشف عن الارتباط بين النمط (د) وكل من القلق العام، والرهاب الاجتماعي، والاكتئاب لدى مرضى الشريان التاجي، وتكونت عينة الدراسة من (٢٧٨) مريضا بالمستشفيات الهولندية منهم ٨٣% من الذكور ونسبة ١٧% من الإناث متوسط أعمارهم ٦٢,٢ سنة، واستخدمت الدراسة مقياس نمط (د)، ومقياس القلق الاجتماعي، ومقياس أعراض الاكتئاب، وكشفت الدراسة عن أن نسبة انتشار القلق الاجتماعي تراوحت من ٨ و ١٩٪ ، كما كشفت عن ارتفاع معدل انتشار القلق

الاجتماعي والاكتئاب بين ذوى النمط D بنسبة ٢١٪، وأعراض الاكتئاب بنسبة ١٥٪، والقلق بنسبة ٢٤٪.، وكشفت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث من ذوى نمط (د) في أعراض القلق الاجتماعي والفروق في اتجاه الإناث.

وهدفت دراسة (Kupper، t (Denollet,2014 & إلى الكشف عن العلاقة بين نمط (د)، والقلق الاجتماعي والعام لدى عينة كبيرة، قوامها (٢٤٧٥) من الذكور والإناث، بأعداد متساوية من مقاطعات في هولندا، قوام العينة (العدد = ١٥٩٨) تراوحت أعمارهم من (٢٠-٨٠) سنة، استخدمت الدراسة مقياس نمط (د)، ومقياس للقلق الاجتماعي، ومقياس للقلق العام، وانتهت الدراسة إلى تميز الأفراد من نمط (د) بزيادة مستويات القلق الاجتماعي والقلق العام.

واستهدفت دراسة (Denollet,2014) الكشف عن العلاقة بين نمط (د) والقلق الاجتماعي والعام في عينة مجتمعية كبير، وتكونت عينة الدراسة من (٢٤٧٥) بالغًا طبق عليهم مقاييس لتقييم نمط (د) والقلق الاجتماعي والقلق العام، وكشفت الدراسة أيضا عن تميز الأفراد من النمط D بمستويات متزايدة من القلق الاجتماعي والعام، وكشفت الدراسة عن وجود ارتباطات دالة إحصائيا بين أبعاد النمط (د)، والقلق الاجتماعي والقلق العام، منها وجود ارتباط موجب دال إحصائيا بين التثبيط الاجتماعي قلق التفاعل الاجتماعي، بينما توجد ارتباطات موجبة دالة إحصائيا بين العاطفة السلبية بالقلق العام والذى تضمن القلق الاجتماعي، قلق التفاعل الاجتماعي والرهاب الاجتماعي.

واستهدفت دراسة النجار (٢٠١٦) الكشف عن مدى انتشار نمط (د) لدى مرضى القلق الاجتماعي والقلق العام، والاكتئاب من مرضى القلب مقارنه بنظائرهم من غير المرضى، كما استهدفت الدراسة الكشف عن الفروق في النمط (د)، وأعراض القلق الاجتماعي والقلق العام طبقا للنوع، والعمر، والوضع المهني وتكونت عينه الدراسة من (١٥٦) فردا منهم (٧٣) ذكور و(٨٣) إناث من المرضى المشخصين بأمراض القلب، كما اختيرت عينه ضابطة من غير المرضى عددهم (٣٥٠) فردا منهم (٨٣) ذكور و(٧٠) إناث من مرافقي المرضى المراجعين في مستشفيات مدينه عمان، واستخدمت الدراسة نسخه مترجمة معدله مقياس نمط (د) في الشخصية

ومقياس القلق ومقياس الاكتئاب؛ وأوضحت نتائج الدراسة وجود فروق دالة في مستوى القلق والاكتئاب لدى مرضى القلب مقارنة بالعينة غير المريضة، كما بينت النتائج الفرق بين أعراض القلق والاكتئاب، بين الإناث والذكور، والفروق في اتجاه الإناث.

كما توصلت الدراسة إلى وجود ارتباط موجب ودال إحصائيا بين القلق الاجتماعي ونمط (د) في الشخصية. وكشفت الدراسة عن وجود فروق بين الجنسين في نمط (د) والفروق في اتجاه الإناث.

كما هدفت دراسة (Vroegindeweij ،٢٠١٧) إلى معرفة العلاقة بين النمط (د) وكلٍّ من العصابية والانبساط. كما هدفت الدراسة إلى الكشف عن القدرة التنبؤية لنمط D بالقلق الاجتماعي. وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٩) طالبا من جامعة تيلبورغ في هولندا متوسط أعمارهم (٢٠) سنة منهم نسبة ٧٦% من الإناث، واستخدمت الدراسة مقياس نمط (د)، ومقياس العوامل الخمسة الكبرى، ومقياس القلق الاجتماعي، وأظهرت النتائج وجود ارتباط موجب دال إحصائيا بين نمط (د)، وكلٍّ من العصابية والقلق الاجتماعي، بينما يوجد ارتباط سالب دال إحصائيا بين نمط (د) في الشخصية والانبساط، وكشفت الدراسة عن قدرة نمط (د) والعصابية في التنبؤ بالقلق الاجتماعي.

وهدفت دراسة(Loosman,Haverkamp,Dekker,Siegert&Honig,2018)) إلى الكشف عن مستويات القلق الاجتماعي والاكتئاب لدى مرضى القلب والأوعية الدموية ومرضى الفشل الكلوي من ذوي نمط (د) وتكونت عينة الدراسة (٣٤٩) مريضا منهم (٢٤٩) من ذوى النمط (د)، بينما كان عدد عينة مرضى الفشل الكلوي (١٠٨) مريضا، وباقي عدد أفراد العينة من مرضى القلب والأوعية الدموية، واستخدمت الدراسة مقياس الاكتئاب بيك (BDI) ، ومقياس القلق الاجتماعي، ومقياس نمط (د)، وتوصلت الدراسة إلى أن معدل انتشار النمط (د) بين مرضى القلب والأوعية أعلى من معدل انتشاره بين مرضى الفشل الكلوي، وكشفت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القلق الاجتماعي بين ذوى النمط (د)، وغيرهم من دون هذا النمط، والفروق في اتجاه نمط (د).

كذلك هدفت دراسة Sereflican، .,Tuman، Tuman & Parlak، ٢٠١٩).) إلى تحديد مستويات القلق، والاكتئاب، والرهاب الاجتماعي، والتوتر الذاتي المدرك، وحساسية القلق، والإعاقة، والكشف عن علاقة هذه المتغيرات بنمط (د) لدى عينة من مرضى حب الشباب. وتكونت عينة الدراسة من (٦١) مريضًا يعانون من حب الشباب أعمارهم بين (١٦) عامًا و(٦١) عامًا، كما ضمنت الدراسة متطوعين من الأصحاء متطابقين مع العينة المرضية في العمر والنوع. وتمّ تقييم المرضى وأصحاء الضوابط باستخدام الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية (DSM – 5) ولاضطراب القلق الاجتماعي، وطبق على العينة مقاييس لكل من القلق الاجتماعي، والإجهاد المدرك، والاكتئاب. وكشفت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كل من الاكتئاب، والقلق الاجتماعي، والإجهاد الذاتي، وحساسية القلق بين الأفراد ذوي النمط (د) مقارنة بالأشخاص غير نمط (د). والفروق في اتجاه ذوي النمط (د)، كما أظهرت الدراسة أن مرضى حب الشباب لديهم مستويات أعلى من الاكتئاب، والقلق الاجتماعي، والإجهاد المبلغ عنه ذاتيًا، وحساسية القلق، والإعاقة، وينتشر بينهم نمط D)) بشكل أكبر من الأشخاص الأصحاء.

وسعت دراسة (Nazari، Khosravi، & Kikhawani,2020) إلى التحقق من دور نمط (د) كمتغير معدل للعلاقة القلق بالإجهاد المدرك، ومتغيرات المناعية لدى في المرضى الجاهزين للجراحة، وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) شخصًا، (٣٠ أنثى و٣٠ ذكرًا). وتم جمع البيانات باستخدام استبيان الإجهاد المدرك، واستبيان قلق، واستبيان نمط (د)، وأظهرت النتائج وجود علاقة دالة موجبة بين المتغيرات النفسية (الإجهاد، القلق، سمة الشخصية D) مع المتغيرات المناعية (الكورتيزول)، كما أظهرت نتائج الدراسة أن المتغيرات النفسية (التوتر والقلق) قادرة على التنبؤ بالحالات المناعية، والفسيولوجية للمرضى المستعدين للجراحة.

تعقيب:

يمكن أن ننتهي من عرض الدراسات السابقة إلى الخلاصات الآتية:

يلاحظ أن انتشار معدلات الرهاب الاجتماعي لدى الأشخاص نمط (د) في الشخصية بشكل مرتفع مقارنة بالأشخاص دون نمط (د) في الشخصية.

كما أن معظم الدراسات السابقة أجريت على عينات من مرض القلب، والأوعية الدموية، والفشل الكلوي في ما عدا دراسة (Kupper، Denollet,2014 &) ودراسة (Denollet,2014) ودراسة (Vroegindeweij ،٢٠١٧) التي أجريت عينات عشوائية من الأصحاء بدنيا.

إلى جانب ذلك بعض الدراسات السابقة استعملت مصطلحات أخرى غير مصطلح الرهاب الاجتماعي منها: القلق الاجتماعي، والخوف الاجتماعي.

ومن زاوية ثانية، نلاحظ عدم وجود دراسة على المستوى العربي أو المحلي، وفي حدود علم الباحثين تناولت علاقة الرهاب الاجتماعي بنمط (د) في الشخصية.

فروض الدراسة:

بناء على ما سبق عرضه يمكن صياغة فروض الدراسة الراهنة على النحو التالي:

١- يوجد ارتباط موجب دال إحصائيا بين درجات أفراد العينة من (مرضى الرهاب والأسوياء) على مقياس الرهاب الاجتماعي ودرجاتهم على مقياس نمط (د).

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مرضى الرهاب الاجتماعي والأسوياء في مستوى النمط (د).

٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في النمط (د) وفقا للنوع، والعمر، والتفاعل بينهما.

٤- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في الرهاب الاجتماعي وفقا للنوع، والعمر، والتفاعل بينهما.

إجراءات الدراسة

أولا- منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي الارتباطي المقارن، حيث ينصبّ الاهتمام على محاولة اكتشـــاف العلاقات بين نمط (د)، والرهاب الاجتماعي، فضـــلا عن المقارنة بين عينة من مرضى الرهاب الاجتماعي وعينة أخرى من الأسوياء.

ثانيا-عينة الدراسة:

تكونت العينة الأســـاســـية للدراســـة من (٨٩) فردا من الراشـــدين من مدينة الرياض، وقسمت العينة إلى مجموعتين:

١- مجموعة إكلينيكية من مرضـــى الرهاب الاجتماعي: قوامها (٥٤) من المراجعين بمستشفى الأمل للصحة النفسية بالرياض، والذين تم تشخيصهم من قبل الطبيب النفسي والمعالج النفســـي على أنهم مرضـــى الرهاب الاجتماعي، منهم (٥) من الإناث و(٤٩) من الذكور، وتراوحت أعمارهم ما بين (٢٢ إلى ٤٤) عاما، ومتوسط أعمارهم (٣٢,٥) سنة بانحراف معياري (٥,٦) سنة.

٢- مجموعة غير إكلينيكية اشتملت على (٣٥) من الأسوياء وهم من طلاب الدراسات العليا، منهم (١٧ من الذكور و١٨ من الإناث)، وتراوحت أعمارهم بين (١٩إلى ٤٤) عاما، ومتوسط أعمارهم (٢٩) سنة، بانحراف معياري (٦,٣) سنة.

ثالثا- أدوات الدراسة:

استخدمت الدراسة الحالية في جمع بيانات الدراسة الحالية اختبارين، هما ما يلي:

اختبار نمط (د) في الشخصية:

من أعداد دينوليت (٢٠٠٥، Denollet) ويتكون من (١٤) بندًا تغطي بعدين، هما: بُعد التثبيط الاجتماعي، ويتكون من (٧) بنود، وبُعد المشـــاعر الســـلبية، ويتكون من (٧) بنود، ويتم

الإجابة على الاختبار من خلال بدائل متدرجة، وفقا لمقياس ليكرت من خمس نقاط من (خطأ =صفر، وخطأ إلى حد ما=١، ومحايد =٢، وصحيح إلى حد ما=٣، وصحيح =٤)، ويوجد بندين هما: (١ و٣) يتم تصحيحهما بشكل السلبي، ويتمتع الاختبار في صورته الأصلية بخصائص سيكومترية جيدة، منها ثبات عن طريق ألفا حيث بلغ معامل ثبات ألفا لبعد التثبيط الاجتماعي (٠,٨٦)، وبعد المشاعر السلبية (٠,٧٢)، ويتمتع الاختبار في صورته الأجنبية بصدق البنائي، وصدق الاتساق الداخلي، فقد تراوحت معاملات الارتباط بين البنود والدرجة الكلية للمقياس بين (٠,٧٨ إلى٨٩).

خطوات ترجمة الاختبار:

ترجم الباحثان الاختبار من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية، ثم عرضت النسخة المترجمة على عضو هيئة التدريس –تخصص ترجمة– بكلية اللغات والترجمة في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، قسم اللغة الإنجليزية، وطلب منه إبداء رأيه بشأن الترجمة بعد التحقق من سلامتها، ثم عرضت النسخة المترجمة على عينة من الخبراء المتخصصين بعلم النفس، وطلب منهم إبداء آرائهم بشأن الترجمة المقترحة، مع الإشارة إلى كونها تقيس النمط (د) في الشخصية، واعتمادًا على نسبة اتفاق تتراوح ما بين)٨٠% :١٠٠ (وبقيت الصورة العربية مطابقة للصورة الأصلية.

وقام الباحثان بكتابة الاختبار في صورته النهائية مع إيضاح التعليمات، وكيفية الاستجابة على بنود الاختبار، من خلال خمسة بدائل هي: (خطأ =صفر، وخطأ إلى حد ما=١، ومحايد =٢، وصحيح إلى حد ما=٣، وصحيح =٤)، وتتراوح الدرجة في كل بند من بنود الاختبار ما بين (صفر إلى ٤ درجات)، وتشير الدرجات العليا في الاختبار إلى ارتفاع نمط (د) في الشخصية.

اختبار ثلاثي الأبعاد للرهاب الاجتماعي: من إعداد الرويتع (٢٠٠٤)، ويتكون الاختبار من (٤٤) بندا تغطي ثلاثة أبعاد، هي: البعد المعرفي، والبعد الاجتماعي، والبعد الجسمي للرهاب الاجتماعي. وتتم الاستجابة على جميع العبارات باختيار من بين خمسة بدائل. هي: (لا تنطبق أبدا=صفر، تنطبق قيلا=، وتنطبق أحيانا=٢، وتنطبق كثيرا= ٣، وتنطبق دائما =٤). وقد استخدم معد الاختبار أسلوب التحليل العاملي للتحقق من الصدق العاملي للمقياس بعد تطبيقه

على عينة من الطلبة الجامعيين، حيث أسفرت نتائج التحليل العاملي (بعد تدوير المحاور تدويرا مائلا) عن وجود ثلاثة عوامل مسؤولة عن كمية كبيرة من التباين الكلي بين بنود الاختبار. كما أشارت نتائج ثبات هذا الاختبار وصدقه إلى أنه يتمتع وثبات ألفا للأبعاد الثلاثة البعد المعرفي، والبعد الاجتماعي، والبعد الجسمي على التوالي (٠,٧٠، ٠,٧٧، ٠,٧٦) كذلك ثبات عن طريق إعادة التطبيق لمقياس ككل (٠,٧٥).

التحقق من الكفاءة السيكومترية للأدوات في الدراسة الحالية:

تم تقدير الكفاءة السيكومترية للأدوات باستخدام مجموعة استطلاعية مكونة من (٣٠) فردا، تراوحت أعمارهم بين (٢٢ إلى ٤٠) سنة، بمتوسط عمري مقداره (٢٨) سنة، وانحراف معياري (٤,٦) سنة.

ا-التحقق من ثبات وصدق اختبار نمط (د) في الشخصية:

-ثبات اختبار نمط (د) في الشخصية: تم حساب الثبات بطريقتين، هما: طريقة معامل ألفا وثبات التجزئة النصفية، والجدول (١) يوضح معاملات ثبات اختبار نمط (د) في الشخصية.

جدول (١) يوضح معاملات ثبات اختبار نمط (د) في الشخصية

الأبعاد الفرعية لاختبار نمط (د) في الشخصية	مجموعة استطلاعية (ن= ٣٠)	
	معاملات ثبات ألفا	معاملات ثبات التجزئة النصفية
المشاعر السلبية	٠,٨٠	٠,٨٧
التثبيط الاجتماعي	٠,٧٩	٠,٨٨
الدرجة الكلية	٠,٧٧	٠,٧٦

يشير الجدول السابق إلى ارتفاع معاملات ثبات الاختبار مما يشير إلى صلاحية استخدامه في الدراسة.

صدق اختبار نمط (د) في الشخصية:

طريقة المحكمين Interrater validity: عرضت الاختبار في صورته الأولية المترجمة إلى اللغة العربية على عدد من (١٠) من أساتذة الجامعة المتخصصين في علم النفس بجامعة الإمام محمد بن سعود، من كلية العلوم الاجتماعية من قسم علم النفس، وذلك لمعرفة سلامة البنود وانتمائها للمجال الذي يقيسه الاختبار، وبعد أَخْذ الباحث بملاحظات المحكمين من حيث التعاريف الإجرائيّة وصيّاغة بعض البنود.

وقد تمّ حساب معامل الاتفاق (بين المحكّمين) فطبّق معادلة كوبر Cooper، عام ١٩٧٤لحساب نسبة الاتفاق (الوكيل والمفتى،٢٠٠٧).

$$\text{الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق + عدد مرات عدم الاتفاق}} \times ١٠٠$$

وبعد تطبيق المعادلة على التقديرات الكمية لبنود الاختبارات الثلاثة وجد الباحث أن نسب الاتفاق بين المحكمين بلغت (٨٠% إلى ٩٥%)، مما يعد مؤشرا لصدق مضمون اختبارات الدراسة الحالية.

الصدق بطريقة الاتساق الداخلي: internal consistency

تم حساب التجانس الداخلي أو الاتساق الداخلي للاختبار على المجموعة الاستطلاعية (ن=٣٠)، وتم حساب معاملات الارتباط بين درجة البند والدرجة الكلية لمكونه الفرعي والجدول (٢) يعرض ذلك.

يبين الجدول (٢) معاملات الارتباط بين الدرجة على البند والدرجة الكلية على للبعد الذي يتمنى له في اختبارنمط (_د) في الشخصية

أرقام بنود بعد المشاعر السلبية	٢-كثيرا تقلقني أشياء ليس لها قيمة	٤-أشعر بالتعاسة دوما	٥-معظم الوقت أغضب	٧- أتبنى نظرة تشاؤمية في كل أموري	٩- أعاني من سوء المزاج	١٢-أنا شخص كثير التوتر النفسي	١٣-كثيرا ما أوقع في مقالب من الآخرين
قيم الارتباط	٠,٨٨**	٠,٧٧**	٠,٧٤**	٠,٨٣**	٠,٩٠**	٠,٧٦**	٠,٨٠**
أرقام بنود بعد التثبيط الاجتماعي	١-أقوم بالاتصال بسهولة بالآخرين	٣-لا أجد صعوبة في التفاعل مع الآخرين	٦- أعاني من صعوبة في التفاعلات الاجتماعية	٨- أجد صعوبة في بدء المحادثة مع الآخرين	١٠- أنا شخص انطوائي	١١- أفضل العزلة عن الآخرين	١٤-التواصل الاجتماعي يعني الكذب والنفاق بين الآخرين
قيم الارتباط	٠,٧١**	٠,٥٤**	٠,٨٧**	٠,٨٧**	٠,٨٨**	٠,٩٢**	٠,٦٠**

د.ج = ٢٨ (دلالة الذيلين) ٢٦٠، دال عند مستوي ٠١،- ٢٠٠، دال عند مستوي ٠٥،

ويبين جدول (٢) أن جميع معاملات الارتباط بين الدرجة على البند والدرجة الكلية على للبعد الذي يتمنى له جاءت دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٠١) مما يشير إلى اتساق البناء الداخلي للاختبار

ا-التحقق من ثبات وصدق اختبار الرهاب الاجتماعي:

حسبت ثبات بطريقتين، هما: طريقة معامل ألفا، وثبات التجزئة النصفية، والجدول التالي يوضح معاملات ثبات اختبار نمط (د) في الشخصية، والجدول (٣) يوضح ذلك.

جدول (٣) يوضح معاملات ثبات اختبار الرهاب الاجتماعي

الأبعاد الفرعية لاختبار الرهاب الاجتماعي	مجموعة استطلاعية (ن= ٣٠)	
	معاملات ثبات ألفا	معاملات ثبات التجزئة النصفية
البعد المعرفي	٠,٧٦	٠,٩٣
البعد الاجتماعي	٠,٧٦	٠,٩٦
البعد الجسمي	٠,٧٧	٠,٩٩

وتشـير بيانات الجدول (٣) إلى أن معاملات ثبات الاختبار مرتفعة، مما يشـير إلى ثبات الاختبار وصلاحية استخدامه على عينة الدراسة الحالية.

ثانيا– صدق اختبار الرهاب الاجتماعي:

أتبع الباحثان طريقتين لتقييم صـدق اختبار الرهاب الاجتماعي، وفيما يلي نعرض لنتائج هذه الإجراءات:

الصدق بطريقة الاتساق الداخلي: internal consistency

تم حساب التجانس الداخلي أو الاتساق الداخلي للاختبار على المجموعة الاستطلاعية (ن=٣٠)، وتم حساب معاملات الارتباط بين درجة البند والدرجة الكلية لمكونه الفرعي، والجدول (٤) يعرض ذلك.

يبين الجدول (٤) معاملات الارتباط بين الدرجة على البند والدرجة الكلية على للبعد الذي ينتمي له في اختبار الرهاب الاجتماعي

البعد الاجتماعي	قيم الارتباط	بنود البعد المعرفي	قيم الارتباط	بعد الجسمي	قيم الارتباط	البعد الجسمي	قيم الارتباط
أتوقع الإحراج أو التعرض للإحراج.	٠,٦٩**	أتجنب المناسبات الاجتماعية (الولائم والعزايم والأفراح...الخ).	٠,٥٩**	احمرار الوجه.	٠,٥٩**	تكرار بلع الريق.	٠,٧٧**
أتوقع الإهانة أو النقد أو السخرية.	٠,٢٦*	أتجنب المطاعم.	٠,٨٢**	التعرق.	٠,٧٧**	التعثر في المشية أو خشية التعثر.	٠,٧٣**
أقول لنفسي: قد يعتبرونني ممل (ثقيل دم).	٠,٧٢**	أتجنب إلقاء أي كلمة أمام الآخرين.	٠,٧٠**	برودة اليدين	٠,٦٢**	انقباض أو تقلص عضلات الوجه.	٠,٨٠**
أقول لنفسي: قد يعتبروني غير مؤدب.	٠,٨٣**	أتجنب أو أتضايق جدا من أداء أعمال أمام الآخرين (مثل: الصلاة كإمام أو صب القهوة أو الكتابة ... الخ).	٠,٦٢**	انتفاض (ارتعاش اليدين).	٠,٨٨**	تجنب النظر في العينين والهروب بالنظر للأرض أو الحائط.	٠,٧٩**

أقول لنفسي: قد أخطئ ويكون شكلي سيئ (بايخ).	٠,٨٦**	أتجنب الحديث مع أشخاص أعلى مني مركزا أو أصحاب سلطة.	٠,٦٨**	جفاف الحلق.	٠,٨١**	الدوخة.	٠,٧٢**
أقول لنفسي: قد يؤخذ عني فكرة سيئة.	٠,٦٢**	أتجنب استخدام دورات المياه العامة (في مكان العمل أو الدراسة أو دورات المساجد ... الخ).	٠,٧١**	تكرار ترطيب الشفتين باللسان.	٠,٢٧*	فقدان الوعي (الإغماء).	٠,٠٧
أقول لنفسي: سيرون قلقي وارتباكي.	٠,٥٩**	أتجنب أو أتضايق من الحديث مع الغرباء (أشخاص لا أعرفهم).	٠,٦٠**	تزاحم الأفكار وهروبها (وعدم التركيز).	٠,٧٩**		٠,٧٧**
أقول لنفسي: لن يحترموني.		أجد نفسي صامتا في المناسبات الاجتماعية (تجنبا للإحراج).		رجفة الصوت وانخفاضه.			
أحس أنه قد يقال عني: ضعيف أو مسكين أو غير طبيعي.	٠,٧٧**	أتجنب أو أجد نفسي متضايق من أن ابدأ في الحديث مع الآخرين (خصوصا من لا أعرفهم)	٠,٥٦**	احتباس الصوت.	٠,٨٧**		
أحس أني سأفقد السيطرة على نفسي.	٠,٧٥**	أتجنب (وأتضايق من) أي عمل تكون فيه الأنظار مركزة علي.	٠,٧٦**	التلعثم.	٠,٧٦**		
أحس أني أقل من غيري.	٠,٨١**	أوافق كثيرا على ما يريده الآخرون مع أني لا أريده.	٠,٦٦**	الرجفة في الجسم.	٠,٧٧**		
أحس بشكل عام أني مراقب.	٠,٧٣**	أتضايق وأتوتر في المواقف الاجتماعية.	٠,٧٩**	انقباض أو تقلصات في المعدة.	٠,٤١*		
	٠	أجامل بشكل كبير في المواقف الاجتماعية.	٠,٥٣**	خفقان القلب.	٠,٨٢**		

ج = ٢٨ (دلالة الذيلين) ٢٦٠، دال عند مستوى ٠١،- ٢٠٠، دال عند مستوى ٠٥،

ويبين جدول (٤) أن جميع معاملات الارتباط بين الدرجة على البند والدرجة الكلية على البعد الذى يتمني له في ماعدا بند رقم (٤٣)، والذى لم يرتبط بالدرجة الكلية للبعد الجسمي، ولذلك سوف يحذف عند التطبيق النهائي على عينة الدراسة.

وقد جاءت جميع الارتباطات دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥ و٠,٠٠١) مما يشير إلى اتساق البناء الداخلي للاختبار.

الصدق التلازمي Concurrent validity

من خلال الارتباط بين اختبار الرهاب الاجتماعي المستخدم في الدراسة الحالية والمحك الخارجي هو اختبار القلق الاجتماعي تأليف ليبونتز، وترجمة وتقنين الشافعي (٢٠١٥) الصورة أعلى العينة الاستطلاعية وتم حساب معامل الارتباط بين درجتي الاختبار الجديد والمحك (اختبار القلق الاجتماعي تأليف ليبونتز)، وكشف ذلك الإجراء عن وجود ارتباط موجب دال إحصائيا بين الدرجة الكلية لكلٍّ من الاختبارين، وكانت قيمة الارتباط (٠,٥٠) وهى دالة عند (٠,٠٠١).

إجراءات التطبيق:

جمعت بيانات الدراسة الحالية من قبل الباحثين وبمساعد أخصائي نفسي يعمل بمستشفى الأمل في الرياض تم تدريبه على الأسلوب الأمثل لجمع بيانات الدراسة الحالية، وقد تم التطبيق في جلسات فردية للمترددين من المشخصين (بمرضى الرهاب الاجتماعي) على العيادة الخارجية بمستشفى الأمل للصحة النفسية.

كما طبقت اختبارات الدراسة تطبيقا فرديا على مجموعة الأسوياء من طلاب وطالبات الدراسات العليا مستوى، ثالث ماجستير، الإرشاد النفسي للعام الجامعي ١٤٤١/١٤٤٢هـ في الفصل الأول بمساعدة زميلة من عضوات هيئة التدريس بقسم الطالبات، كما طبقت أدوات الدراسة تطبيقا فرديا على (ذكور) من طلاب الدراسات العليا، ماجستير، الإرشاد النفسي، المستوى الثالث قبل الباحثين في كلية العلوم الاجتماعية بقسم علم النفس.

وتم البدء بتطبيق باختبار الرهاب الاجتماعي، ثم تطبيق اختبار نمط (د) في الشخصية وقد استغرقت جلسة التطبيق زمنا يتراوح بين ٢٠و٣٠ دقيقة تقريبا.

خطة التحليلات الإحصائية:

لمعالجة بيانات الدراسة إحصائيا استخدم الباحثان معامل ارتباط بيرسون، وتحليل التباين الثنائي واختبار قيمة (ت).

نتائج الدراسة

نعرض فيما يلي لنتائج الدراسة في صياغتها الإحصائية، وتوضيح المعاني المباشرة لها من الزاوية النفسية، ثم يليها تفسير لهذه النتائج لتوضيح قدر اتساقها واختلافها مع الفروض التي بدأنا بها من ناحية، ومع نتائج الدراسات السابقة من ناحية أخرى. وفيما يلي عرض النتائج المتعلقة بنتائج كل فرض من فروض الدراسة

نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على: وجود ارتباط موجبة ودال إحصائيا بين درجات أفراد العينة من (مرضى الرهاب والأسوياء) على مقياس الرهاب الاجتماعي ودرجاتهم، على مقياس نمط (د) في الشخصية.

وللتحقق من صحة الفرض تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة الدراسة على مقياسي الرهاب الاجتماعي ونمط (د) في الشخصية، وكانت النتائج التالية بالجدول (٥)

جدول (٥) يوضح معاملات الارتباط بيرسون بين الدرجات على اختبار الرهاب الاجتماعي والدرجات على اختبار نمط (د) في الشخصية (ن=٨٩)

أبعاد نمط(د) في الشخصية / أبعاد الرهاب الاجتماعي	التثبيط الاجتماعي	المشاعر السلبية	الدرجة الكلية
البعد المعرفي	٠,٦٠**	٠,٦٥**	٠,٦٨**
البعد الاجتماعي،	٠,٧١**	٠,٦٥**	٠,٧٤**
البعد الجسمي	٠,٥٠**	٠,٦٥**	٠,٦٣**
الدرجة الكلية	٠,٦٣**	٠,٧١**	٠,٧٤**

يتضح من جدول (٥) وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين الرهاب الاجتماعي ونمط (د)

نتائج الفرض الثاني:

ينص الفرض على "توجد فروق ذات دلالة إحصـــائية بين مرضـــى الرهاب الاجتماعي والأسوياء في مستوى النمط (د) في الشخصية، وللتحقق من ذلك الفرض تم حساب قيمة (ت) للمقارنة بين أفراد العينة من (مجموعة مرضـــى الرهاب ومجوعة طلبة الدراســـات)، وكانت النتائج الموضحة بالجدول (٦)

جدول (٦) يوضح قيم (ت) ودلالاتها للمقارنة بين مجموعة مرضى الرهاب ومجموعة الأسوياء من طلاب الدراسات العليا في متوسط درجات في اختبار نمط (د) في الشخصية

أبعاد نمط(د) في الشخصية	مجموعة مرضى الرهاب(ن=٥٤)		مجموعة الأسوياء من طلاب الدراسات العليا(ن=٣٥)		ت	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
التثبيط الاجتماعي	١٧	٤,٤	١٢	٧	٣,٩	٠,٠٠١
المشاعر السلبية	٢٠	٥,٢	١٤	٧	٤	٠,٠٠١
الدرجة الكلية	٣٧,٣	٨,٨	٢٦,٢	١٤,٤	٤,٤	٠,٠٠١

يشـــير الجدول (٦) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصـــائية بين مجموعة مرضـــى الرهاب ومجموعة الأســـوياء من طلاب الدراســـات العليا في متوســـط درجات في اختبار نمط (د)، بأبعاده المختلفة والفروق في صالح مجموعة مرضى الرهاب.

نتائج الفرض الثالث:

ينص الفرض على (توجد فروق ذات دلالة إحصـــائية بين أفراد العينة في النمط (د) في الشـــخصـــية، وفقا للنوع (ذكور وإناث)، والعمر فئة العمر (١٩ إلى ٢٥) ســـنة، والفئة العمر من (٣٠ إلى ٤٤) ســـنة بينهما لتحقق من الفرض، وتم حســـاب تحليل التباين ٢ x 2 والجدول (٧) يوضح ذلك.

جدول (٧) نتائج تحليل التباين٢ x 2 للمقارنة في نمط (د) وفقا للعمر والنوع والتفاعل بينهما

مصدر التباين	مج المربعات	د.ح	م المربعات	قيم ف	الدلالة
النوع	٣٥٩٣,٠٦	١	٣٥٩٣,٠٦	٣٢,٧	٠,٠٠
العمر	١٢٧,٨	١	١٢٧,٨	١,١	٠,٢٨
التفاعل (العمر* النوع)	٥٨٨,٩	١	٥٨٨,٩	١,٣	٠,٤٠
الخطأ	٩١٠٢,٧	٨٦	١٠٧		
الكلي	١٠٩٥٨٣,٠٠	٨٩			

يشير الجدول السابق إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية لنمط (د) وفقا للنوع بينما لا توجد فروق في نمط (د) وفقا للعمر، كذلك لا توجد فروق دالة في النمط (د) وفقا للتفاعل بين النوع والعمر، ولمعرفة اتجاه الفروق في النوع استخدم الباحث اختبار (ت) والجدل التالي يوضح ذلك.

جدول(٦) يوضح قيم (ت) ودلالاتها للمقارنة بين الذكور والإناث في متوسط درجات في اختبار نمط (د) في الشخصية

مصدر المقارنة	الذكور ن=٦٦		الإناث = ٢٣		ت	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
الدرجة الكلية	٣٧,١	٩,٤	٢٢,٦	١٣,٥	٥,٥	٠,٠٠١

يشير الجدول (٦) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في نمط (د) في الشخصية وفقا للنوع والفروق في اتجاه الذكور.

نتائج الفرض الرابع

ينص الفرض على" وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في الرهاب الاجتماعي، وفقا للنوع والعمر، والتفاعل بينهما. وفقا للنوع (ذكور وإناث)، وفئتي العمر (١٩ إلى ٢٥) سنة، و(٣٠ إلى ٤٤) سنة بينهما لتحقق من الفرض، تم حساب تحليل التباين ٢ x 2 والجدول (٨) يوضح ذلك.

جدول (٨) نتائج تحليل التباين٢ x2 للمقارنة في الرهاب الاجتماعي وفقا للعمر والنوع والتفاعل بينهما

مصدر التباين	مج المربعات	د. ح	م المربعات	قيم ف	الدلالة
النوع	٦٣٤٦٨,٤	١	٦٣٤٦٨,٤	٥٩,٦	٠,٠٠
العمر	٢٣٥,٢٨	١	٢٣٥,٢٨	٠,٢٢	٠,٦٣
التفاعل (العمر* النوع)	٥٨٠١,٨	١	٥٨٠١,٨	١,٨	٠,٥٠
الخطأ	٩٠٤٣٣,٩	٨٦	١٠١٦,٦		
الكلي	٦٥٧١٩٦,٠٠	٨٩			

يشـير الجدول السـابق إلى وجود فروق ذات دلالة إحصـائية في الدرجة الكلية للرهاب الاجتماعي، وفقا للنوع بينما لا توجد فروق في الرهاب الاجتماعي وفقا للعمر، كذلك لاتوجد فروق في الرهاب، وفقا للتفاعل بين النوع والعمر، ولمعرفة اتجاه الفروق في النوع اسـتخدم الباحث اختبار (ت)، والجدل التالي يوضح ذلك.

جدول (٩) يوضح قيم (ت) ودلالاتها للمقارنة بين الذكور والإناث في متوسط درجات في اختبار الرهاب الاجتماعي

مصدر المقارنة	الذكور ن=٦٦		الإناث = ٢٣		ت	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
الدرجة الكلية	٩٠,٥	٣٦,٥	٢٩,٢	٢١,٣	٧,٥	٠,٠٠

يشـير الجدول (٩) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصـائية في نمط (د) في الشـخصـية، وفقا للنوع والفروق في اتجاه الذكور.

مناقشة نتائج الدراسة:

سيتم مناقشة وتفسير نتائج الدراسة الحالية وفقا لمستويين: المستوى الأول يتضمن مناقشة تفصيلية لنتائج الدراسة، نوضح من خلالها مدى تحقق فروض الدراسة، وعنايتها بالمتغيرات المرتبطة نمط (د)، والرهاب الاجتماعي في هذا الأمر، وذلك بما يخدم الرد على الأسئلة المطروحة بالدراسة الراهنة من ناحية، وبيان مدى اتفاق أو اختلاف نتائجها مع الدراسات السابقة، والتصورات النظرية، في حين يهتم المستوى الثاني بتقديم مناقشة عامة للنتائج.

ونختم بتوصيات وأهم ما تثيره الدراسة من أفكار لدراسات مقترحة، تحتاج إلى مزيد من البحث والدراسة علي النحو التالي:

١- المستوى الأول:

في ضوء المشكلات الأساسية التي طرحتها الدراسة الحالية والفروض المقترحة للإجابة عنها سيتم مناقشة النتائج على النحو التالي:

١-مناقشة نتيجة وجود ارتباطات موجبة دالة إحصائيا بين أبعاد نمط (د) في الشخصية، وأبعاد الرهاب الاجتماعي.

حققت نتائج الدراسة الحالية اتساقا واضحا مع نتائج الدراسات السابقة، إذ وجد بشكل عام ثمة ارتباطات دالة موجبة بين نمط (د) والرهاب الاجتماعي، ومن مجمل هذه النتائج يتضح أن زيادة مستوى النمط (د) يصاحبها زيادة في الرهاب الاجتماعي. وقد اتفقت مع هذه النتيجة عدة نتائج لدراسات تناولت العلاقة بين نمط (د) في الشخصية، والرهاب الاجتماعي.

ومن هذه الدراسات نذكر دراسات (Martens، et,al,,2007، Spindler، et,al,2009، Beutel، et,al,2012، Starrenburg، et,al,,2013,Kupper، & Denollet,2014،،) والتي كشفت عن وجود ارتباط موجب ودال إحصائيا بين نمط (د) في الشخصية والرهاب الاجتماعي.

ونعزو هذه النتيجة إلى تصور دينوليت (٢٠٠٥، Denollet) عن نمط (د)، وما تتضمنه من خصائص تؤدي إلى القلق الاجتماعي، إذ يتصف أصحاب النمط (د) بمشاعر القلق، والحزن،

والميل للعزلة، والخوف من الرفض، وعدم الثقة بالنفس، وتجنب المواقف الاجتماعية، والحديث السلبي للذات.

إضافة إلى ذلك يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء تصور لودير (Lodder,2020) والذي أشار فيه إلى أن الأشخاص نمط (د) قلقون، ولديهم نظرة سلبية عن أنفسهم، ويميلون إلى الشعور بعدم الأمان والمثبط، ويتجنبون المواقف الاجتماعية ويتجنبون أي شيء قد يؤدي إلى الرفض. إنهم يميلون إلى تحمل كل ضغوطهم والانسحاب من المواقف الاجتماعية والابتعاد عن مشاركة الآخرين.

٢- مناقشة نتيجة وجود فروق في نمط(د) بين مرضى الرهاب والأسوياء في صالح مرضى الرهاب

أظهرت النتائج وجود فروق دالة بين أفراد العينة في النمط(د) بأبعاده المختلفة إذا ارتفعت درجات مجموعة مرضى الرهاب مقارنة بمجموعة العاديين من طلبة الدراسات العليا، وبمقارنة النتيجة الحالية مع نتائج الدراسات السابقة تبين وجود اتفاق بين النتائج الحالية مع نتائج عدة دراسات منها علي سبيل الذكر

(O'Riordan Howard & Gallagher,2020، Rahardjo & Mulyani,2020، Sereflican، Tuman، Tuman & Parlak,2019، Dempsey، 'Brien & Elhai، Tiamiyu، ٢٠١٩) التي كشفت عن أن معظم مرضى الرهاب الاجتماعي من ذوي النمط (د) في الشخصية

إضافة إلى ذلك يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء تصور (Rahardjo & Mulyani، ٢٠٢٠) من أن أصحاب النمط) د) يتميزون بمزيج من العاطفة السلبية، والتثبيط الاجتماعي، والقلق، والاكتئاب، والغضب، ويقيدون التعبير عن الذات لتجنب الرفض الاجتماعي.

٣-مناقشة نتيجة وجود فروق في نمط (د) وفقا للنوع والعمر والتفاعل بينهما.

أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين أفراد العينة في النمط (د) وفقا للنوع والفروق في اتجاه الذكور وتتفق النتيجة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة Kupper et al. 2013)) إلى أن الذكور بلغوا مستوى أعلى من النمط (د) من الإناث.

كما تتفق مع نتائج دراسات (Mols et al,2012. ، Williams et al.2008) التي كشفت عن وجود فرق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في نسبة نمط (د). والفروق في اتجاه الذكور، في المقابل تتعارض النتيجة الحالية مع ما كشفت عنه دراسة أجريت في (٢١) دولة غربية من أن الإناث يتمتعن بدرجة أعلى من نمط (د) مقارنة بالرجال (Dubayova,et,al,2009،).

ويرجع الباحث تميز الذكور عن الإناث في الدراسة الحالية بنمط (د) إلى أن معظم أفراد العينة في الدراسة الحالية من الذكور والذين يعانون من مرض الرهاب الاجتماعي، وخاصة أن هناك تأكيدا من دراسة Mols & Denollet 2010) من انتشار هذا النمط بين مرضى الرهاب الاجتماعي.

من جهة ثانية أشارت نتائج هذا الفرض إلى عدم وجود تأثير لعامل العمر في النمط (د)؛ وقد يرجع ذلك إلى أن ظهور نمط (د) يعود إلى عوامل أخرى غير العمر؛ مثل العوامل الوراثية والبيئة الاجتماعية، حيث أظهرت دراسة حديثة أن نسبة التوريث من النوع D كانت ٥٢٪، كما أن للعوامل الاجتماعية دورا أيضا في ظهور نمط(د)، مثل التجارب المتكررة للنقد والرفض في الطفولة، قد تؤدي إلى العاطفة السلبية. أو الحماية المفرطة للوالدين، والنقص النسبي في رعاية الوالدين / الحب بالعصابية في حياة البالغين اللاحقة. ((Sher,2005.

من جهة ثانية أشارت نتائج هذا الفرض إلى عدم وجود تأثير لعامل العمر في الرهاب الاجتماعي، وقد يعزى إلى أغلبية أفراد العينة من مرضى الرهاب وأعمارهم متقاربة بشكل ملحوظ.

٤-مناقشة نتيجة وجود فروق في الرهاب الاجتماعي وفقا للنوع والعمر والتفاعل بينهما:

أظهرت النتائج وجود فروق دالة بين أفراد العينة في الرهاب الاجتماعي، وفقا للنوع والفروق في اتجاه الذكور، وجاءت هذه النتيجة متعارضة مع نتائج دراسات (Ranta,Tuomisto&Marttunen,2007

Asher&Aderka,2018,Xu,Liebowitz&Blanco,2012، والتي أشارت إلى أن الرهاب الاجتماعي يصيب النساء أكثر من الرجال، ويبدأ في العادة في سن المراهقة، ويرجع الباحث تميز الذكور عن الإناث

في الدراسة الحالية بالرهاب الاجتماعي؛ لأن معظم الذكور من عينة مرضى الرهاب الاجتماعي، بينما معظم الإناث في الدراسة الحالية من الأسوياء من طالبات الدراسات العليا.

٢- المستوى الثاني من المناقشة العامة:

تكتسب الدراسة الراهنة أهميتها من حيث لفت انتباه المختصين في علاج المرض الاجتماعي، إلى أهمية العوامل النفسية، وما تؤديه من دورٍ فعالٍ في ظهور ذلك الاضطراب، إذ تؤكد مجمل نتائج الدراسة الحالية على فكرة أن الوضع أو الطابع الاجتماعي له أهمية كبيرة لنمط (د)، والذى يشتمل على التجنب السلوكي و المشاعر السلبية.

كما أظهرت مجمل نتائج الدراسة الراهنة علاقة واضحة بين أبعاد النمط (د)، وعدم الراحة الاجتماعية، وجميع جوانب القلق الاجتماعي. وربما يرجع ذلك حسب نموذج المفاهيمى الذي اقترحه Denollet, 2005.) :) عن نمط (د) والذى يتكون من أربعة مكونات رئيسية، هي: سمة التثبيط المزاجي الكامنة، والتحيز المعرفي: (أي: تحيز في التفسير تجاه التهديدات الاجتماعية) ، والانفعالات السلبية: (أي: قلق التفاعل الاجتماعي والقلق المكبوت) ، والارتباطات السلوكية: (أي: التجنب الاجتماعي والانسحاب)

من جهة أخرى يؤكد الباحثان على أن نتائج الدراسة الراهنة نوهت إلى أن الأنماط المضطربة في الشخصية تعد البداية المعتادة لاضطراب القلق في الطفولة، واستمراره خلال مرحلة البلوغ وخلالها، يمكن تمييز نمط (د) في الشخصية بسهولة، من خلال عدم رغبتهم في التواصل الاجتماعي.

التوصيات

اعتمادا على نتائج الدراسة الحالية يمكن طرح التوصيات التالية:

- تصميم برامج إرشادية لذوي النمط (د)؛ للحد من نواتجه النفسية السلبية.
- توفير برامج علاجية متكاملة لمرضى الرهاب الاجتماعي.
- إجراء دراسات أخرى في موضوع النمط (د) في الشخصية، وربطه بمتغيرات أخرى، لأن يساعدنا في فهم الخصائص الإيجابية، والسلبية لهذا النمط.

المراجع

أولا: المراجع العربية: -

أبو السل ، محمد شحاذة(٢٠١٤) أنماط الشخصية لدى طلبة جامعة دمشق وفق مقياس ريسون-هيدسن(الانيغراف) ٣٠، مجلة كلية التربية جامعة دمشق الأول، ٦٢١-٦٤٥

بلحسيني، وردة (٢٠١١). أثر برنامج معرفي – سلوكي في علاج الرهاب الاجتماعي لدى عينة بلحسيني

من طلبة الجامعة. رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قصدي مرباح بورقلة.

عبد المتجلى ، رحاب (٢٠١٤)ممارسة العلاج المعرفي السلوكي للتخفيف من الرهاب الاجتماعي لدى الاطفال مجهولي النسب. مجلة جميعه الأخصائيين الاجتماعين. ٥١، ٧٣٣-٧٥٧

بن ناصر ، نايف بن عويس وحميدات ،محمود احمد(٢٠١٦). مستوى الرهاب الاجتماعي وعلاقته بالتكيف النفسي الاجتماعي لدى الطلبة السعوديين قي الجامعات الأردنية. دراسات العلوم التربوية. ٤٣. ٥ . ١٨٧١-١٨٨١

الجهنى ، عبدالرحمن (٢٠١٠). الرهاب الاجتماعي وعلاقته بالطمأنينة النفسية والتحصيل

لدى طلبة الجامعة. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ٤، (١)، ٦١-٩٠.

الحسن، جلال سعود.(٢٠٢٠). الخوف الاجتماعي في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة العلوم التربوية. ٥ ،١، ٢٠٧-٢٣٨

حسن، عايدة (٢٠٢٠ ،)اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة وعلاقته بالرهاب الاجتماعي لدى النساء بمراكز الإيواء بدولة الأمارات العربية المتحدة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخرطوم.

الدسوقي، مجدى محمد(٢٠٠٤) مقياس الرهاب الاجتماعي. مكتبة الأنجلو المصرية. القاهرة

الرويتع، عبد الله صـــالح. (٢٠٠٤م). مقياس ثلاثي الأبعاد للخوف الاجتماعي. رســـالة التربية وعلم النفس، ٢٤، ٩-٤٣.

الشهراني ، إبراهيم ناصر (٢٠٢٠)الرهاب الاجتماعي وعلاقته بالأمن النفسي لدى لأحداث الجانحين بدار الرعاية الاجتماعية بمدينة أبها. مجلة الثقافة والتنمية. ٢٠ . ١ . ٣٢-٤٩

الغامدي، حامد أبوضـــيف (٢٠٠٩) فاعلية العلاج المعرفي الســـلوكي في خفض اضـــطراب الرهاب الاجتماعي. مجلة علم النفس. هيئة الكتاب. ٢٢. ٨٣. ٨٢ ، ٦-٢٣

كتاني، فاطمة الشـــريف. (٢٠٠٤). القلق الاجتماعي والعدوانية لدى الأطفال ودور كل منهما في الرفض الاجتماعي. بيروت، لبنان: دار وحي القلم.

المومني، فواز وجرادات، عبد الكريم). ٢٠١١)الرهاب الاجتماعي لدى الطلبة الجامعيين: الانتشـــار والمتغيرات الاجتماعي. المجلة الأردنية للعلوم الاجتماعية. ٤، (٢). ١٧-٨٨

النجار، فاطمة محمد (٢٠١٦). نمط الشـــخصـــية(د) وأعراض القلق(الســـمة) والاكتئاب لدى مرضـــى القلب. رسالة ماجستير. كلية الآداب. جامعة عمان.

ثانيا: المراجع العربية (مترجمة): -

Abu Al-Sal, Muhammad Shahadah (2014) Personality patterns among students of Damascus University according to the Rison-Hudson scale (Enigraph) 30, Journal of the Faculty of Education, Damascus University I, 621-645

Belhassini, Warda (2011). The effect of a cognitive-behavioral program on the treatment of social phobia in the Belhussaini sample Of university students. PhD Thesis (unpublished), Faculty of Humanities and Social Sciences, Kasdi Merbah University, Ouargla.

Abdel Mutagali, Rehab (2014). Cognitive therapy practices for slimming The severity of social phobia in children of unknown parentage. Journal of Social Workers. 51, 733-757

Bin Nasser, Nayef Bin Owais and Hamidat, Mahmoud Ahmad (2016). The level of social phobia and its relationship to psychosocial adjustment among Saudi students in Jordanian universities. Educational science studies. 43.5. 1871-1881

Al-Juhani, Abdulrahman (2010). Social phobia and its relationship to psychological comfort and collection. At university students. Journal of Arab Studies in Education and Psychology, 4 (1), 61-90.

Hassan, Aida (2020) Post-traumatic stress disorder and its relationship to social phobia among women in shelters in the United Arab Emirates, unpublished Master's thesis, University of Khartoum

El Desouki, Magdy Mohamed (2004) Social Phobia Scale. The Anglo-Egyptian Library. Cairo

Al-Rowaita, Abdullah Saleh. (2004). A three-dimensional measure of social fear. Journal of Education and Psychology 24, 9-43.

Al-Shahrani, Ibrahim Nasir (2020) Social phobia and its relationship to psychological security for juvenile delinquents in the Social Welfare Home in Abha city. Journal of Culture and Development. 20. 1. 32-49

Al-Ghamdi, Hamid Aboudhaif (2009) The effectiveness of cognitive-behavioral therapy in reducing social phobia disorder. Psychology Journal. Book body. 22.83.82, 6-23

Katani, Fatima Al-Sharif. (2004). Social anxiety and aggression in children and their respective roles in social rejection. Beirut, Lebanon: House of Wahi Al-Qalam

Momani, Fawaz and Jaradat, Abdul Karim. (2011) Social phobia in university students: prevalence and social variables. Jordanian Journal of Social Sciences. 4, (2). 17-88

Al-Najjar, Fatima Muhammad (2016). Personality Type D and symptoms of anxiety (trait) and depression in patients with heart disease. Master Thesis. college of Literature. Amman University.

ثالثا: المراجع الأجنبية: -

I. M. (2018). Gender differences in social anxiety disorder. Journal of clinical psychology ، ٧٤(10) .١٧٤١–١٧٣٠ .

Beidel ،D. C. ،& Turner ،S. M. (2007). Shy children ،phobic adults: Nature and treatment of social anxiety disorders. American Psychological Association .

Benau ،E. M. ،Wiatrowski ،R. ،& Timko ،C. A. (2020). Difficulties in emotion regulation ، alexithymia ،and social phobia are associated with disordered eating in male and female undergraduate athletes. Frontiers in psychology .١٦٤٦ ،١١ ،

Beutel ،M. E. ،Wiltink ،J. ،Till ،Y. ،Wild ،P. S. ،Münzel ،T. ،Ojeda ،F. M. ،... & Zwiener ،I. (2012). Type D personality as a cardiovascular risk marker in the general population:

results from the Gutenberg health study. Psychotherapy and psychosomatics ، ٨١(2).١١٧-١٠٨ ،

Dempsey ،A. E. ،O'Brien ،K. D. ،Tiamiyu ،M. F. ،& Elhai ،J. D. (2019). Fear of missing out (FoMO) and rumination mediate relations between social anxiety and problematic Facebook use. Addictive Behaviors Reports.١٠٠١٥٠ ،٩ ،

Denollet ،J. (2000). Type D personality: A potential risk factor refined. Journal of psychosomatic research٤٩ ،(4).٢٦٦-٢٥٥ ،

Denollet ،J. (2005). DS14: standard assessment of negative affectivity ،social inhibition ،and Type D personality. Psychosomatic medicine٦٧ ،(1).٩٧-٨٩ ،

Dubayova ،T. ،Nagyova ،I. ،Havlikova ،E. ،Rosenberger ،J. ،Gdovinova ،Z. ،Middel ،B. ،... & Groothoff ،J. W. (2009). The association of type D personality with quality of life in patients with Parkinson's disease. Aging and Mental Health١٣ ،(6).٩١٢-٩٠٥ ،

Ghazwani ،J. Y. ،Khalil ،S. N. ،& Ahmed ،R. A. (2016). Social anxiety disorder in Saudi adolescent boys: Prevalence ،subtypes ،and parenting style as a risk factor. Journal of family & community medicine٢٣ ،(1).٢٥ ،

Heister ،N. Turner ،S. & Beidel ،D. (2003). Shyness: relationship to social phobia and other psychiatric disorders. Behavior research and therapy ٤١ ،(2) February-٢٠٩ ، .٢٢١

Howard ،S. ،& Hughes ،B. M. (2012). Construct ،concurrent and discriminant validity of Type D personality in the general population: associations with anxiety ،depression ،stress and cardiac output. Psychology & Health٢٧ ،(2).٢٥٨-٢٤٢ ،

Katzelnick ،D. J. ،& Greist ،J. H. (2001). Social anxiety disorder: an unrecognized problem in primary care. The Journal of Clinical Psychiatry.

Kupper ،N. ،& Denollet ،J. (2014). Type D personality is associated with social anxiety in the general population. International Journal of Behavioral Medicine٢١ ،(3)–٤٩٦ ، .٥٠٥

Kupper ،N. ،Pedersen ،S. S. ،Höfer ،S. ،Saner ،H. ،Oldridge ،N. ،& Denollet ،J. (2013). Cross-cultural analysis of Type D (distressed) personality in 6222 patients with ischemic heart disease: A study from the International HeartQoL Project. International Journal of Cardiology٣٢٧ ،١٦٦ ،–333. doi :

Kuru ،E. (2019). The role of metacognitive beliefs and schemas in social anxiety disorder. Klinik Psikofarmakoloji Bulteni.٦٢–٦٢ ،٢٩ ،

Lambertus ،F. ،Herrmann-Lingen ،C. ،Fritzsche ،K. ،Hamacher ،S. ،Hellmich ،M. ،Jünger ، J. ،... & Vitinius ،F. (2018). Prevalence of mental disorders among depressed coronary patients with and without Type D personality. Results of the multi-center SPIRR-CAD trial. General hospital psychiatry.٧٥–٦٩ ،٥٠ ،

Lodder ،P. (2020). A re-evaluation of the Type D personality effect. Personality and Individual Differences.١١٠٢٥٤ ،١٦٧ ،

Lodder ،P. (2020). A re-evaluation of the Type D personality effect. Personality and Individual Differences.١١٠٢٥٤ ،١٦٧ ،

Loosman ،W. L. ،de Jong ،R. W. ،Haverkamp ،G. L. ،van den Beukel ،T. O. ،Dekker ،F. W. ، Siegert ،C. E. ،& Honig ،A. (2018). The stability of type D personality in dialysis patients. International Journal of Behavioral Medicine٢٥ ،(1 ٩٢–٨٥ .

Martens ،E. J. ،Kupper ،N. ،Pedersen ،S. S. ،Aquarius ،A. E. ،& Denollet ،J. (2007). Type-D personality is a stable taxonomy in post-MI patients over an 18-month period. Journal of psychosomatic research٦٣ ،(5).٥٥٠–٥٤٥ ،

.١ Mols ،F. ،& Denollet ،J. (2010). Type D personality in the general population: a systematic review of health status ،mechanisms of disease ،and work-related problems. Health Qual Life Outcomes .٩ ،٨ ،

Mols ،F. ،Thong ،M. S. Y. ،van de Poll-Franse ،L. V. ،Roukema ،J. A. ،& Denollet ،J. (2012). Type D (distressed) personality is associated with poor quality of life and mental health among 3080 cancer survivors. Journal of Affective Disorders٢٦ ،١٣٦ ،–34.

Nazari ،E. ،Mohamadzadeh ،J. ،Khosravi ،A. ،Ahmadi ،V. ،& Kikhawani ،S. (2020). Investigating of the Relationship of Psychological Factors with Immunological and Physiological Factors According to Moderator Role of Type D Personality Characteristic in Patients a waiting for Surgery in Imam Khomeini Hospital ،Ilam ، Iran. scientific journal of ilam university of medical sciences٢٨ ،(2).١٠٣–٩٤ ،

O'Riordan ،A. ،Howard ،S. ،& Gallagher ،S. (2020). Type D personality and life event stress: the mediating effects of social support and negative social relationships. Anxiety ، Stress ،& Coping.١٤–١ ،

O'Dell ،K. R. ،Masters ،K. S. ،Spielmans ،G. I. ،& Maisto ،S. A. (2011). Does type-D personality predict outcomes among patients with cardiovascular disease? A meta-analytic review. Journal of psychosomatic research٧١ ،(4).٢٠٦–١٩٩ ،

Pillai ،A. G. ،Menon ،V. ،& Satheesh ،S. (2019). Prevalence and Correlates of Type D Personality among Survivors following Acute Myocardial Infarction in a Tertiary Care Center in South India. J Neurosci Rural Pract١٠ ،(3)٤١٢–٤٠٥ ،

Prata ،J. ،Quelhas Martins ،A. ،Ramos ،S. ،Rocha-Gonçalves ،F. ،& Coelho ،R. (2016). Gender differences in quality of life perception and cardiovascular risk in a community sample. Revista Portuguesa de Cardiologia٣٥ ،(3).١٦٠–١٥٣ ،

Rahardjo ،W. ،& Mulyani ،I. (2020). Instagram addiction in teenagers: The role of type D personality ،self-esteem ،and fear of missing out. Psikohumaniora: Jurnal Penelitian Psikologi٥ ،(1)٤٤–٢٩ ،

Ranta ،K. ،Kaltiala-Heino ،R. ،Koivisto ،A. M. ،Tuomisto ،M. T. ،Pelkonen ،M. ،& Marttunen ،M. (2007). Age and gender differences in social anxiety symptoms

during adolescence: The Social Phobia Inventory (SPIN) as a measure. Psychiatry research١٥٣ ،(3).٢٧٠–٢٦١ ،

Reinhorn ،I. M. ،Bernstein ،C. N. ،Graff ،L. A. ،Patten ،S. B. ،Sareen ،J. ،Fisk ،J. D. ،... & Marrie ،R. A. (2020). Social phobia in immune-mediated inflammatory diseases. Journal of Psychosomatic Research.١٠٩٨٩٠ ،١٢٨ ،

Romano ،M. ،Hudd ،T. ،Huppert ،J. D. ،Reimer ،S. G (2020). Imagery rescripting of painful memories in social anxiety disorder: A qualitative analysis of needs fulfillment and memory updating. Cognitive Therapy and Research.١٦–١ ،

Sereflican ،B. ،Tuman ،T. C. ،Tuman ،B. A. ،& Parlak ،A. H. (2019). Type D personality ، anxiety sensitivity ،social anxiety ،and disability in patients with acne: a cross-sectional controlled study. Advances in Dermatology and Allergology/Postępy Dermatologii i Alergologii٣٦ ،(1) ..٥١ ،

Sher ،L. (2005). Type D personality: the heart ،stress ،and cortisol. Qjm٩٨ ،(5).٣٢٩–٣٢٣ ،

Spindler ،H. ،Kruse ،C. ،Zwisler ،A. D. ،& Pedersen ،S. S. (2009). Increased anxiety and depression in Danish cardiac patients with a type D personality: cross-validation of the Type D Scale (DS14). International journal of behavioral medicine١٦ ،(2)–٩٨ ، .١٠٧

Starrenburg ،A. H. ،Kraaier ،K. ،Pedersen ،S. S. ،van Hout ،M. ،Scholten ،M. ،& van der Palen ،J. (2013). Association of psychiatric history and type D personality with symptoms of anxiety ،depression ،and health status prior to ICD implantation. International journal of behavioral medicine٢٠ ،(3).٤٣٣–٤٢٥ ،

Stein ،M. B. ،& Stein ،D. J. (2008). Social anxiety disorder. The lancet٣٧١ ،(9618)–١١١٥ ، .١١٢٥

Versteeg H ،Spek V ،Pedersen SS ،Denollet(2012) J. Type D personality and health status in cardiovascular disease populations: a meta-analysis of prospective studies. European Journal of Cardiovascular Prevention & Rehabilitation.;19(6):1373–80.

Vroegindeweij ،A. (2017). Type D personality versus the Big Five personality traits and the experience of Social Anxiet

Williams ،L. ،O'Connor ،R. C. ،Howard ،S. ،Hughes ،B. M. ،Johnston ،D. W. ،Hay ،J. L. ،... O'Carroll ،R. E. (2008). Type D personality mechanisms of effect: The role of health-related behavior and social support. Journal of Psychosomatic Research٦٣ ،٦٤ ،–69 .

Williams. L ،O' Conner. RC ،Grubb. N ،O'carroll. R (2011) : « Type « D » personality predicts poor medication adherence in myocardial infraction patients » ،Psycho Health ٢٦ ،:70 ، pp 3-12.

Xing ،W. ،Lü ،W. ،& Wang ،Z. (2019). Resting respiratory sinus arrhythmia moderates the association between social phobia symptoms and self - reported physical symptoms. Stress and Health٣٥ ،(4).٥٣١–٥٢٥ ،

Xu ،Y. ،Schneier ،F. ،Heimberg ،R. G. ،Princisvalle ،K. ،Liebowitz ،M. R. ،Wang ،S. ،& Blanco ،C. (2012). Gender differences in social anxiety disorder: Results from the national epidemiologic sample on alcohol and related conditions. Journal of anxiety disorders٢٦ ،(1).١٩–١٢ ،

Yu ،X.-N. ،& Zhang ،J.-X. (2006). Application of Type D personality scale (DS14) in Chinese college students. Chinese Mental Health Journal٣١٣ ،٢٠ ،–316. Abstract retrieved from http://www.cmhj.cn.

مستوى إدراك طلبة الجامعات لمفهوم الأمية الحضارية والرقمية والوجدانية (جامعة الملك سعود أنموذجاً)

إعداد

د. عبد الرحمن عبدالعزيز الشعيبي

أستاذ تعليم الكبار والتعليم المستمر المشارك

بجامعة الملك سعود

أ. صهيب صالح معمار أ. عبد الحليم علي الشهري أ. أحمد عبد العزيز السنيدي

باحثوا دكتوراه في تعليم الكبار والتعليم المستمر

بجامعة الملك سعود

DOI: 10.36046/2162-000-007-005

* تم دعم هذا البحث من قبل مركز البحوث بكلية التربية

عمادة البحث العلمي بجامعة الملك سعود.

المستخلص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى إدراك طلاب وطالبات جامعة الملك سعود بمدينة الرياض لمفهوم الأمية وأنواعها، باستخدام المنهج الوصفي التحليلي. وتكونت عينة الدراسة من ٤٤٩ طالباً وطالبة، وتطبيق استبانة مكونة من ٣٢ فقرة موزعة على أربعة محاور بواقع ثماني فقرات لكل محور.

وأظهرت النتائج أن مستوى إدراك طلاب وطالبات الجامعة لمفهوم الأمية العام ولمفهوم الأمية الحضارية ولمفهوم الأمية الرقمية ولمفهوم الأمية الوجدانية كان (متوسطاً). والنتائج أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المرحلة الدراسية لصالح طلبة الدكتوراه، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الكلية لصالح كلية العلوم، كذلك أظهرت فروقاً ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس لصالح الطالبات. وأظهرت عدم وجود دلالة إحصائية تعزى لمتغير المعدل التراكمي. كما توصلت الدراسة إلى عدد من التوصيات من أهمها:

أنه يجب التفريق بين أنواع الأمية، وإدراجها في بعض المناهج الدراسية المناسبة وفي مقررات أصول التربية التي تدرس في برامج الإعداد العام مع شرح مفهوم الأمية وأنواعها وأبعادها، واقتراح إعادة عمل المسح الميداني على طلاب وطالبات جامعة الملك سعود بشكل دوري وذلك بغرض تحديث المعلومات المتعلقة برفع مستوى الوعي بمفهوم الأمية وأنواعها، كما ينبغي إجراء دراسات مسحية على غرار هذه الدراسة في بقية الجامعات السعودية، وكذلك عقد البرامج التدريبية والندوات وورش العمل للتوعية بمفهوم الأمية وأنواعها.

كلمات مفتاحية: تعليم الكبار، مستوى الإدراك، طلاب وطالبات الجامعة، جامعة الملك سعود، الأمية.

المقدمة

مع التطورات التقنية والاقتصادية، تشكلت معضلات وإشكاليات تقف عائقًا في تقدم وتنمية الدول وتحسين مستوى الحياة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والسياسية لأفرادها. حيث يعتبر ارتفاع نسب الأمية في المجتمعات أحد مؤشرات التخلف على عدة أصعدة، سواء الاقتصادي والتقني والسياسي والحضاري وغيرها، وخصوصًا ما تولده من عواقب اجتماعية كالبطالة وتفشي العادات السلبية وغيرها (آل ضرمان، ٢٠١٦). وارتبط مفهوم الأمية بعدم المقدرة على القراءة والكتابة لعقود مضت ومع التطورات والمستجدات التي تمر بها المجتمعات الإنسانية الحديثة، أخذ هذا المفهوم بتضمن مهارات ومفاهيم مختلفة عن مجرد معرفة القراءة والكتابة (قسايمه، ٢٠١١).

وضمنت المملكة العربية السعودية منذ عقود في خططها التنموية رعاية وعناية لموضوع الأمية وتعليم الكبار، فمع مطلع التسعينات الهجرية شهدت تطورات متقدمة وقفزات سريعة وكبيرة في مجال تعليم الكبار بعد إقرار مشروع نظام تعليم الكبار ومحو الأمية عام ١٣٩٢هـ (الحميدي، ١٩٩٢). حيث أولت المملكة لهذا المشروع اهتمامًا بالغًا حتى وصلت نسبة الأمية بين المواطنين السعوديين ٥% في العام ٢٠١٧ حسب أحدث المسوحات (الهيئة العامة للإحصاء، ٢٠١٧).

وتعتبر مبادرة "التوسع في تعليم الكبار" أحدث المبادرات المتعلقة في مجال تعليم الكبار ومحو الأمية حيث تعرفها الإدارة العامة للتعليم المستمر (٢٠٢٠) بأنها: "مبادرة تهدف إلى محو الأمية بين الكبار من عمر ١٥ سنة فما فوق، كما تمكن الشباب من الجنسين في الفئة العمرية من ١٥-٦٠ سنة-من خارج سلك التعليم ويحملون مؤهلات علمية متدنية-من المهارات الحياتية والمهنية بتوفير فرص التعليم والتدريب المتنوعة لهم ". وهذا التعريف يتضمن الشمولية في تقديم الخدمات التعليمية للكبار في مختلف الجوانب وليست المختصة فقط بفك الخط (القراءة والكتابة) وأيضًا توفر الخدمات خارج أسوار المدرسة. وانقسمت المبادرة إلى قسمين: أحدهما مدرسي يستهدف الكبار من الجنسين الذين لم يلتحقوا بالتعليم من أجل محو أميتهم، والجزء الآخر يسعى لتمكين الكبار من الجنسين الذين أكملوا تعليمهم النظامي من مواصلة تدريبهم وتطويرهم مهنياً للانخراط في سوق العمل والمشاركة في عجلة التنمية الاقتصادية. ومن أهداف المبادرة: خفض

نسبة الأمية إلى ٢,٥%، زيادة نسبة التوسع الكمي لمراكز الأحياء المتعلمة، زيادة نسبة البرامج التدريبية المهنية التي تمكن المرأة من دخول سوق العمل بما يقارب ١٠٠٠ برنامج تدريبي مهني، زيادة نسبة الالتحاق ببرنامج الحي المتعلم من الجنسين (الإدارة العامة للتعليم المستمر، ٢٠٢٠).

ومع الأخذ بهذه الأرقام إلا أن المفاهيم التربوية والتعليمة في محو الأمية تختلف في تفسيرها وسياقها باختلاف تركيزها على المضمون التعليمي المقدم سواء كانت معلومات أو قيماً أو مهارات أو اتجاهات، أو من ناحية المتعلم التي تهتم بمبدأ الشمولية في تنمية كافة جوانب الشخصية منها الجسدية والعقلية والوجدانية والأخلاقية والاجتماعية والمهارية على اعتبار أن المتعلم وحدة نمائية متكاملة (طلعت، ٢٠١٦).

ويعتبر طلاب المرحلة الجامعية أحد أعمدة المجتمع ويمثلون مستقبل المجتمع. فهم قادة الفكر والتغيير وعماد المجتمع ورواد التنمية على كافة المجالات في المستقبل. ولدور طلاب وطالبات الجامعة أهمية كونهم شريك في توعية المجتمع على كافة المجالات في المستقبل ومع مراجعة المصادر البحثية خلص الباحثون إلى ندرة في الدراسات التي تضمنت مفاهيم الأمية وإدراك طلبة الجامعة للأمية. ونظرًا لأهمية الموضوع وندرة الدراسات التي تناولت مفاهيم الأمية المختلفة وأيضًا دراسة مفاهيم الأمية من منظور الطلبة الجامعيين (مستقبل المجتمعات وسوق العمل)، رغب الباحثون في دراسة مستوى الإدراك لمفهوم الأمية وأنواعها لدى طلاب وطالبات الجامعة وإبراز المفهوم وخطورة إهمال مشكلة الأمية بأنواعها المختلفة وخصوصًا الحضاري والتقني والوجداني. ومما سبق تتحدد مشكلة الدراسة الحالية بمعرفة مستوى إدراك طلاب وطالبات جامعة الملك سعود لمفهوم الأمية وأنواعها.

أسئلة الدراسة:

تكون التساؤل الرئيسي للدراسة: ما مستوى إدراك طلاب وطالبات جامعة الملك سعود لمفهوم الأمية وأنواعها؟ ويتفرع من هذا السؤال عدة أسئلة بحثية: ١-ما مستوى إدراك طلاب وطالبات جامعة الملك سعود لمفهوم الأمية بشكل عام؟ ٢-ما مستوى إدراك طلاب وطالبات

جامعة الملك سعود لمفهوم الأمية الحضارية؟ ٣-ما مستوى إدراك طلاب وطالبات جامعة الملك سعود لمفهوم الأمية الرقمية؟ ٤-ما مستوى إدراك طلاب وطالبات جامعة الملك سعود لمفهوم الأمية الوجدانية؟ ٥-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عن مفهوم الأمية وأنواعها لدى طلاب وطالبات جامعة الملك سعود باختلاف متغير (الكليات، المرحلة الدراسية، الجنس، المعدل التراكمي)؟.

أهمية الدراسة:

تظهر أهمية الدراسة في أنها قد تكشف عن مستوى الوعي والإدراك لطلاب وطالبات جامعة الملك سعود لمفهوم الأمية بشكل عام وبعض أنواعها (الحضارية، الرقمية، الوجدانية) وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات، ويمكن إبراز أهمية هذه الدراسة من خلال:

١-الوصول إلى الفئات الشابة المتعلمة في المجتمع من طلاب وطالبات الجامعة لما لهم من تأثير فاعل ومهم في المجتمع، فهم بحاجة إلى أن يكونوا على وعي وإدراك بالأمية وأنواعها وسبل معالجتها ومحوها، وذلك للعمل في مسيرة التعليم للوصول بمجتمع سعودي مؤهل وقادر على تنمية وطنه بلا أمية بكافة أشكالها.

٢- قد تساعد القائمين على تطوير المناهج من معالجة مفهوم الأمية وأنواعها ضمن المناهج والكتب الدراسية الجديدة من خلال المراحل العليا في التعليم العام والمرحلة الجامعية.

٣- قد تساعد متخذي القرار وراسمي السياسة التعليمية في الجامعات ولفت اهتمامهم بمشكلة الأمية وأنواعها من حيث إقامة البرامج التوعوية والمجتمعية لزيادة مستوى الإدراك والوعي لطلاب وطالبات الجامعة.

٤- إثراء البحث العلمي ومدخل لإجراء أبحاث تربوية أخرى تتناول مفهوم الأمية وأنواعها المختلفة بشكل أوسع، وتقدم بعض المفاهيم العلمية التي يمكن استخدامها والاستعانة بخطواتها لإجراء دراسات مشابهة.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى:

١- الكشف عن مستوى إدراك طلاب وطالبات جامعة الملك سعود لمفهوم الأمية بشكل عام.

٢- الكشف عن مستوى إدراك طلاب وطالبات جامعة الملك سعود لمفهوم الأمية الحضارية.

٣- الكشف عن مستوى إدراك طلاب وطالبات جامعة الملك سعود لمفهوم الأمية الرقمية.

٤- الكشف عن مستوى إدراك طلاب وطالبات جامعة الملك سعود لمفهوم الأمية الوجدانية.

٥- بيان أثر اختلاف متغير الكليات، المرحلة الدراسية، الجنس، والمعدل التراكمي على مستوى إدراك طلاب وطالبات جامعة الملك سعود لمفهوم الأمية وأنواعها.

مصطلحات الدراسة:

مستوى الإدراك:

ويقصد بها ما يحققه الطالب أو الطالبة من درجة من خلال استجابتهم على مفردات الاختبار الذي أعد لتحقيق أغراض الدراسة.

مفهوم الأمية:

وهي "انخفاض مستوى معرفة الفرد في مجال معين عن المستوى الممكن موضوعيًا واجتماعيًا والمرغوب فرديًا" (الدهشان، ٢٠١٨، ٤٤٦).

وتعريفه الإجرائي لهذه الدراسة: مجموعة المعارف والحقائق التي يمتلكها الطلاب والطالبات حول مفهوم الأمية وأنواعها الحضارية، الوجدانية، والرقمية. وتقاس في هذه الدراسة بالمقياس الذي أعده الباحثون.

الأمية الحضارية:

وهي "مجمل النشـــاطات والفعاليات والنظم والعلاقات والتفاعلات والعمليات والقيم والمعايير والأعراف والاتجاهات والأنماط السلوكية والثقافية والمعنوية والمادية المتخلفة والتي لا تنسجم مع روح العصـــر وأبنيته الفكرية وأنماطه التقنية والتجديدات والمســتحدثات الحضـــارية والتمدنية" (صابر، ١٩٧٥، ٣٣).

الأمية الرقمية:

وهي افتقاد لمجموعة المهارات "المكتبية والببلوجرافية والحاســـوبية اللازمة للحصـــول على المعلومات والوصول إلى مرحلة التفكير النقدي والتعلم الذاتي" (الدهشان، ٢٠١٨، ٤٤٩)

الأمية الوجدانية: تعرف بأنها: "تجاهل المشـــاعر، وافتقاد القدرة على التعبير عنها بطرق صحيحة، وضعف القدرة على قراءة مشاعر الآخرين وتفهمها، وتجاهل الآثار السلبية المترتبة على ذلك، وافتقاد القدرة على التحكم في الانفعالات، وإقامة العلاقات الاجتماعية الناجحة، مما يؤدي إلى ضعف طرق التواصل الوجداني مع الذات والآخرين" (عصفور، ٢٠١٥، ٦٣١).

حدود الدراسة:

الحدود المكانية: جامعة الملك سعود بمدينة الرياض.

الحدود الموضوعية: مستوى الإدراك لمفهوم الأمية بشكل عام وأنواعها الحضارية والرقمية والوجدانية لدى طلاب وطالبات جامعة الملك سعود.

الحدود البشرية: عينة من طلاب وطالبات جامعة الملك سعود في الرياض للعام الدراسي ١٤٣٩/١٤٤٠هـ.

الحدود المنهجية: مقياس مســـتوى الإدراك لمفهوم الأمية وأنواعها لدى طلاب وطالبات جامعة الملك سعود من خلال الاختبار الذي أعده الباحثون.

الإطار النظري

يتكون الإطار النظري للدراسة من أربعة مباحث:

المبحث الأول: الأمية.

تعتبر الأمية أحد المشكلات التي تواجه كثيراً من دول العالم، وخصوصاً الدول النامية. وتقوم كثير من هذه الدول ببذل جهود متعددة لتقليل نسبة الأمية بين أفرادها. وعندما يرد هذا المصطلح مجرداً من الإضافة فيفهم منه الأمية غالبًا (الأمية الأبجدية) وهي عدم المقدرة على فك الخط (القراءة والكتابة)، وتعتبر منظمة اليونسكو (د.ت.) مفهومًا حديثًا لمحو الأمية وهو: "القدرة على تحديد الأمور وفهمها وتفسيرها، وعلى الإبداع والتواصل، وذلك في عالم يزداد فيه الطابع الرقمي، والاعتماد على المواد المكتوبة، وثراء المعلومات وسرعة التغير". وفي هذا البحث تم توظيف هذا المصطلح بشكل عام وليس فقط محدداً بقدرات فك الخط. ويشير الدخيل (١٤٢٥) إلى أن الجهل بالمهارات الأساسية من قراءة وكتابة يرادف مفهوم الأمية. وأصبح امتلاك هذه المهارات من المتطلبات الأساسية للحياة المعاصرة من أجل توسيع المدارك والفهم وتطوير الذات والاستمرار في التقدم. والشخص الأمي يعرفه عبد اللطيف (٢٠١٣) بأنه: الشخص الذي فاته سن التعليم دون أن يتعلم وظل جاهلاً بالقراءة والكتابة ولم يصل إلى المستوى الحضاري. وأما عبود (١٩٩٢) فيذكر أن الأمي عندما أطلق عليه هذا الوصف كونه لا يقرأ ولا يكتب ليس من أجل القراءة والكتابة بذاتها، بل من أجل ما تؤول إليه من إزالة للغفلة والجهالة وضعف الثقافة والسقطة الأدبية. والمقصود بالأمية في هذه الدراسة: الحالة عندما يعجز الفرد عن إدراك ومعرفة الأساسيات في مجال من المجالات وعندما يترتب على هذا العجز ضرر أو قصور ينال ممارسات هذا الفرد الحياتية فإنه يعتبر أمياً في هذا المجال تحديداً (جاد، ٢٠١٥). فالأمية لها أنواع كثيرة ومتجددة مع متغيرات هذا العصر؛ فنجد تشكل أميات حديثة على سبيل المثال لا الحصر، الأمية الحضارية والثقافية والرقمية والوجدانية والمهنية وغيرها من الأميات في المجالات المختلفة. فالأمية مفهوم يتغير مع تغير المكان والزمان وقد تكون الأمية مشكلة في زمن دون زمن أو بلد دون بلد. لذا نجد أن

تعدد أنواع الأمية والجهود التي تبذل في ذلك، لأن نسبة الأمية الأبجدية في العديد من دول العالم انخفضت لمستويات جيدة وبعضها تكاد تنعدم فيها الأمية الأبجدية، مما يستلزم النظر في الأنواع الأخرى من الأمية لمعالجتها من أجل الاستمرار في النهوض والتنمية في جميع المجالات، وذلك كونها ضرورة ملحة من أجل بناء أمة منتجة وعاملة ومتكيفة مع التغيرات الحضارية وذات قدرات ومهارات متعددة وقادرة على التفاعل مع البرامج التنموية ومقدرة للعلم وأهميته ومستعينة بالتكنولوجيا المعاصرة المتجددة (الحميدي، ١٩٩٢).

فالأمية كظاهرة هي ظاهرة اجتماعية لها آثار سلبية، فهي متفشية في عدد من البلدان النامية وبعض البلاد العربية فمثلاً هناك بعض الدول الأفريقية تزيد نسبة الأمية فيها عن ٧٠% (خيلية، ٢٠١٧) وأما في المملكة العربية السعودية وهي من الدول العربية المتقدمة في مجال محو الأمية، إلا أن نسبة الأمية لا تزال أقل من المأمول فيحددها المحمود (٢٠١٨) بأنها كانت في عام ٢٠٠٠ تبلغ ١٩,٩% وانخفضت عام ٢٠١٦ إلى ٦,٩٨%، وحسب أخر المسوحات الرسمية وصلت إلى ٥% من السكان السعوديين في ٢٠١٧ (الهيئة العامة للإحصاء، ٢٠١٧).

ويشير قسايمه (٢٠١١) إلى أن الأمية تعتبر أحد المعضلات الرئيسية التي تواجه التنمية الاقتصادية والاجتماعية، فهي إرث مركب من تراكمات الماضي. كما تلفت الروافد (٢٠٠٢) النظر إلى أن الأمية ليست ظاهرة مستقلة لوحدها، بل هي مشكلة تندرج في مجموعة من الأعراض المزمنة كالفقر والتخلف وعدم المساواة. لذا فإن فرص التعلم يجب أن تتاح للجميع بغض النظر عن ظروفه الاجتماعية والاقتصادية والثقافية، ويكون ذلك بتزويده على الأقل بالحد الأدنى من المعارف والمهارات والاتجاهات والقيم اللازمة.

المبحث الثاني: الأمية الحضارية.

يعتبر مفهوم الأمية الحضارية حديثا نسبيًا حيث يتصف بصفة مفهوم الشمولية في إدراك ومعرفة الأساسيات الحضارية وخصوصًا المجتمعات الحديثة في خضم العولمة والتقارب الثقافي والحضاري بين الشعوب ويهدف إلى العناية بأفراد المجتمع حضاريًا ولجميع جوانبه، لذلك فمحو

الأمية الحضارية مطلب أساسي في الوقت الحاضر. ويمكن إجمال مفهوم الأمية الحضارية فيما يتضمن من الأنشطة والفعاليات والسلوكيات لأفراد المجتمع حضارياً ولابد أن تتواكب مع مستحدثات العصر بكافة أشكاله وجوانبه.

وعلى الرغم من الاهتمام بمجال تعليم الكبار ومحو الأمية، وجميع الجهود العربية التي تقوم بها الدول والمنظمات في سبيل محو الأمية في السنوات الأخيرة، والتخفيف من حجم الأمية والتقليل من نسبتها ومحاولة الوصول لمحوها تمامًا؛ لكن لابد أن يقف الباحثون والمهتمون هنا عند هذه المشكلة، ويدركون بأن الرغبة الحقيقية في محو الأمية لا يقتصر فقط على تعليم الأميين الكبار القراءة والكتابة والحساب، وإنما كما ذكرها الصوفي (١٩٨٢) يجب أن تواجه مشكلة الأمية في نواحي الحياة المختلفة التي ترتبط مع المجتمع وتتفاعل معه بصفة دائمة وإيجابية ومستمرة، ويكون الاهتمام بالأمية الحضارية هو المحور الرئيس التي من خللها يمكن المواجهة؛ برفع مهارات أفراد المجتمع وقدراتهم الإنتاجية والإبداعية، للمساهمة في بناء المجتمع ودفع عجلة الاقتصاد التنموي على كافة الأصعدة. لذلك يمكن تسمية تلك المواجهة والسبيل العلاجي لتلك المشكلة بمحو الأمية الحضارية. ومن ضمن المبادرات العربية في مجال الأمية الحضارية إعلان الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار في بغداد عن مسابقة للفنانين التشكيليين في الدول العربية بمسمى "جائزة محو الأمية الحضارية لعام ١٩٨٢هـ" والذي يهدف للتوعية بالأمية الحضارية عن طريق تجسيد الأمية بمعناها الواسع عن طريق الملصقات وتصميم الشعارات والصور الفتوغرافية، بالإضافة إلى إبراز الجهود المبذولة لمكافحة الأمية في الدول العربي (مجلة الفيصل، ١٩٨١).

المبحث الثالث: الأمية الرقمية.

تكون هذا المصطلح حديثًا في ظل تكون الثورة الرقمية والحاسوبية في جميع مناحي الحياة التي تمس الأفراد، ولعل جائحة كورونا COVID-19 التي اجتاحت العالم ألزمت الكثير من الأفراد بالعمل والدراسة عن بعد باستخدام الحواسيب والأجهزة الإلكترونية المرتبطة بشبكة الإنترنت. لذلك أصبح الإلمام بمعرفة استخدام التقنية أمرًا أساسيًا وملحًا في معظم المجتمعات، سواء من

ناحية الانخراط في الفعاليات التعليمية والاجتماعية أو التعاملات الحكومية أو المصـــرفية وغيرها. فهو لا يتوقف على المهارات الأساسية لاستخدام وسائل التقنية الرقمية فحسب، بل يتعدى ذلك إلى بناء القدرات والإمكانات لاكتشـــاف المعلومات عند الحاجة إليها، وتحديد مصـــادرها وكيفية الوصول إليها، وتقييمها واستعمالها بشكل فعال. ويؤكد نابتي وبوتمجت (٢٠١٢) هذا المعنى بأن الفرد يحتاج إلى مهارات متعددة لمواجهة المتغيرات المعاصرة، وأبسط تلك المهارات كيفية استخدام الحاسـب الآلي وبرامجه المختلفة ونظم المعلومات المحوسـبة، وصـولاً إلى الإبحار في شـبكة الإنترنت والاسـتفادة من خدماتها، مثل الشـبكات الاجتماعية والاتصـالات المتعددة الوسـائط. وتشـير القحطاني (٢٠١٨) إلى أن محو الأمية الرقمية أصـبح هدفًا للدول التي تسـعى إلى بناء مجتمعات معرفية حديثة ومتطورة، من خلال إكساب شعوبها المهارات الأساسية التي تمكنهم من استخدام التقنيات الرقمية في حياتهم اليومية والتي يمكنهم من اسـتغلال وتطوير الفرص التجارية أو الاجتماعية أو الثقافية لأنفسـهم ولمجتمعاتهم بشـكل عام. وتنبأ إسماعيل (٢٠٠٧) إلى أن الأمية الرقمية ربما تكون أشـد خطراً في هذا العصـر من الأمية الأبجدية، وذلك كون التقنية أمراً أساسـياً مثله مثل القراءة والكتابة. ولأهمية الموضـــوع، تم اعتماد معايير لمحو الأمية الرقمية للأفراد من قبل العديد من الجمعيات والمؤسسات التعليمية (الدهشان، ٢٠١٨).

وتناولت المراجع العلمية مجموعة من المصطلحات تدور مضامينها حول مفهوم يكاد يكون مشـتركاً؛ فمصـطلح " محو الأمية الرقمية " و " محو الأمية المعلوماتية" و"محو الأمية الإلكترونية " و "محو الأمية الحاسـوبية" تهدف في مجملها إلى تنمية وإكسـاب الأفراد المهارات اللازمة لاسـتخدام التكنولوجيا بصـورة مثالية. وعدم الإلمام باسـتعمال التقنية يقود إلى ما يسـميه أسـامة وبوعمامة (٢٠١٧) بـالاغتراب الرقمي ويعني: أن امتلاك وسائل التقنية الحديثة لا يعني بالضرورة الاستخدام الأمثل من قبل المستخدمين، فيحدث ذلك حالة من عدم التكيف مع الثورة الرقمية بسبب عدم القدرة على اسـتخدام تلك الوسـائل اسـتخداماً مثالياً وإيجابياً. ولهذا يوضـح محمد وابن عائشـة (٢٠١٤) أن الكثير من الدارسين والباحثين يربط الأمية المعلوماتية بالأمية الحاسوبية، وهذا لا يهم

كثيرًا، نظراً لأن المستفيد يعنيه الوصول إلى المعلومة، سواء وصلته عبر القنوات التقليدية أو الإلكترونية، ولا شك أن الحاسوب وسيلة للوصول إلى المعلومات.

وهناك من يوسع دائرة مفهوم الأمية الرقمية لتكون لمقصود أعم وأشمل، يذكر الدهشان (٢٠١٨) أن محو الأمية الرقمية المعلوماتية في معناها الواسع بأنها المعرفة التي تسمح للفرد بأن يقوم بعمله بكفاءة وفاعلية في مختلف الظروف التي يوجد فيها معلوماتيًا وتقنيًا، وبالتالي يختلف مدلول المصطلح بدرجة كبيرة من شخص إلى آخر تبعا لتلك الظروف. فأضحت محو الأمية الرقمية ضرورة حتمية نظرًا للتغيرات المتعاقبة والسريعة في مختلف مجالات الحياة ومنها الجانب التقني. وفيما يلي يُبرز محمد وابن عائشة (٢٠١٤) أهميتها في عدة نقاط منها:

-إكساب الأفراد المهارات المعلوماتية اللازمة التي تمكنه من مستجدات العصر ومواجهة تحدياته.

-تأثر أنظمة التعليم بمدى تمكن الطلاب من المهارات الرقمية لإتمام تعليمهم وتحسين نتائجهم.

-المساهمة من خلال إكساب المهارات المعلوماتية والرقمية في خلق الوعي لدى المواطن الذي يمكنه من استثمار المعلومات والمستقبل بصورة أفضل.

-محو الأمية المعلوماتية والرقمية وسيلة للعبور إلى مجتمع المعلومات الذي ينبغي أن تكون فيه المعلومات بمتناول الجميع حتى تمكن من تسهيل حياتهم وتحسينها.

-محو الأمية المعلوماتية أصبح معترفاً به عالمياً على قدرة أساسية للالتحاق بركب التكنولوجيا.

المبحث الرابع: الأمية الوجدانية.

تعتبر الأمية الوجدانية أحد أنواع الأمية التي لم تنل نصيبها من الدراسات البحثية في الميادين التربوية مقارنة بالأمية الأبجدية مثلاً. وربما يعود السبب لصعوبة الإحساس بالمشكلة، وكذلك للجوانب النفسية فيها والتي يعتبر قياسها وملاحظتها أصعب من الأنواع الأخرى والتي

تكون جلية وظاهرة. وهناك تعدد في الترجمات لهذا المصطلح (Emotional illiteracy) ما بين العاطفة والوجدان والانفعال (عصفور، ٢٠١٥). ويفرق بينهم عيسى وعثمان والمغازي (٢٠١٢) بأن الوجدان أعمق من العاطفة وكذلك أعمق وأشمل من الانفعال، وأنهما يندرجان تحت الوجدان وهما جزء منه.

ومن خلال استعراض البحوث التي تناولت الأمية الوجدانية نلحظ أن هناك ربطاً مباشراً وكاملاً أو جزئياً بين الأمية الوجدانية والذكاء الوجداني على أنه محدد ومعين لمقدار الأمية لدى الأفراد. فالجانب الوجداني له أهمية ظاهرة على التوازن النفسي والاجتماعي لدى الأفراد مما يستلزم العناية به بشكل أكبر. وإن جهل الإنسان بمشاعره وعواطفه وطريقة التعامل مع مجتمعه ومحيطه الذي يعيش فيه، بلا شك سيولد مشكلات تنعكس بشكل مباشر عليه. ويؤكد هذه الفكرة عصفور (٢٠١٥) بما سماه التنور الوجداني وهو ضد الأمية الوجدانية، واعتبره علاجاً وقائياً لمواجهة كثير من المشكلات الاجتماعية. ويشير عبدالحميد (٢٠١٦) إلى أن الوعي الوجداني هو السبيل للتحصين الداخلي من فهم وإدراك للمشاعر والتعاطف مع الآخرين. وكذلك الوعي بالذات والانفعالات والعلاقات الاجتماعية. مما يساعد في إدارة الذات بشكل متوازن لنيل الرضا عن الذات والحياة.

وهذه الآثار المترتبة على هذا النوع من الأمية يجعل دراسة الأمية الوجدانية لا تقل أهمية عن الأنواع الأخرى من الأهمية باستثناء الأمية الأبجدية، لكونها بوابة لغيرها من الأنواع الأخرى. كما يؤكد الدوسري (٢٠١٣) بقوله: إن كثيراً من مشكلات وقضايا ونزاعات الحياة بين أفراد الأسرة أو المجتمع أو حتى بين الجماعات سببها في الغالب زيادة في التوتر الانفعالي مع ضعف في القدرة على ضبط الانفعالات والتحكم بها. فهذه المشكلات وغيرها تزيد من ضرورة بذل الجهد للتخفيف من الأمية الوجدانية قدر المستطاع، وهذا لا يتم إلا بجهود حقيقية ومباشرة للتوعية بمثل هذه المشكلة وتذكير المختصين لإعطائها مزيداً من جهودهم وبحوثهم. وهذه الجهود والبحوث لا بد أن تتناول الأبعاد المتعددة للأمية الوجدانية كما ذكرها بهادر والجرحي وأحمد (٢٠١٢) من إدارة للذات (الوعي بالذات – التعبير عن الذات) وإدارة للعلاقات الاجتماعية مع الآخرين

(الوعي الاجتماعي – العلاقات الاجتماعية) وإدارة للبيئة الاجتماعية (التنظيم الوجداني – التغيير) والقيادة الثقافية أو القيادة الموقفية (دافعية الذات – الإيحاء للآخرين).

الدراسات السابقة

على الرغم من أهمية عنوان البحث فإنه لم تتوفر دراسات في نفس الموضوع وخصوصًا البحوث الوصفية التي تضمنت الأمية الحضارية والوجدانية– على حد علم الباحثين، لكن لعلنا نورد بعض الدراسات التي تناولت بعضًا من المجالات المبحوث عنها:

–قامت الدوسري (٢٠١٧) بدراسة هدفت إلى الكشف عن درجة وعي طلبة المدارس الثانوية العامة في الكويت بالمهارات المعلوماتية ومهارات استخدام تطبيقات الحاسوب ومهارات البحث في شبكة الإنترنت. استخدمت المنهج المسحي من خلال استبانة وزعت على عينة تطوعية غير عشوائية بلغت ١٠٠٠ طالب (٥٠٠ من الإناث و ٥٠٠ من الذكور). أسفرت نتائج الدراسة إلى: أن أغلبية المستجيبين لديهم وعي باستخدام تطبيقات الحاسوب وخدمات الإنترنت. وتبين أن المستجيبين لديهم درجة وعي كافية في استخدام الخدمات المكتبية المتعلقة بالبحث بالعنوان والبحث برأس الموضوع في الفهرس، وأن المستجيبين ليس لديهم درجة وعي في المهارات المتعلقة بتقويم المعلومات. كما أوضحت النتائج أن درجة وعي الإناث تفوق درجة وعي الذكور بمهارات الحاسوب والإنترنت الخدمات المكتبية. ويتمتع مستجيبو التخصص العلمي بدرجة وعي أكبر في مهارات الحاسوب والإنترنت مقارنةً بمستجيبي التخصص الأدبي، بينما درجة وعي مستجيبي التخصص الأدبي تفوق درجة وعي مستجيبي التخصص العلمي في المهارات المتعلقة بالخدمات المكتبية. كما تميز المستجيبون في محافظة الفروانية بدرجة وعي تفوق وعي الآخرين في المحافظات الأخرى في استخدام تطبيقات الحاسوب والإنترنت والخدمات المكتبية.

– دراسة كوفاليك (Kovalik, 2013) لفهم كيفية تطبيق مهارات محو الأمية المعلوماتية عند إجراء البحوث لطلبة الثانوية العامة. أشارت النتائج إلى أن المشاركين في الدراسة قادرون على

استخدام مصادر المكتبة لتحديد المعلومات واستخدامها، وأنهم استخدموا مجموعة متنوعة من المصادر، وأنهم يعتبرون أنفسهم مستخدمين ناجحين لخدمات المكتبة ومصادرها. ومع ذلك، أعرب المشاركون عن الحاجة للمساعدة في تحديد الموارد التي هي الأفضل لاستخدامها، وكيفية تعرف المعلومات المهمة عن تلك الموارد، وأنهم بحاجة أيضاً إلى معرفة المزيد عن كيفية استخدام الكتب للبحث.

-دراسة ريهمان والفارسي (Alfaresi, 2009&Rehman) لقياس مستوى مهارات محو الأمية المعلوماتية في المدارس الثانوية الكويتية، تم استخدام أسلوب المسح لهذه الدراسة. تألفت العينة من ٢٦٣ طالبة من طالبات الصف الحادي عشر لمحافظة العاصمة. وتبين أن غالبية الطالبات في المدارس الثانوية الكويتية يفتقرن إلى المهارات في البحث والمفهرس واستخداماتها، وكيفية اختيار مصادر المعلومات، وكيفية صياغة إستراتيجيات البحث، واختيار المصادر ذات الصلة. والأغلبية منهن لم تستفد أيضًا من المكتبات العامة أو مكتباتهن المدرسية.

- دراسة وين وشينك (Wen & Shink 2008) حاول البحث وضع معايير لقياس محو الأمية المعلوماتية لمعلمي المرحلة الابتدائية والثانوية. ولإنشاء هذه المعايير استخدم الباحثان طريقتين، هما: مناقشات المائدة المستديرة للخبراء، وثلاث جولات من الاستمارات بعد الانتهاء من المناقشات المفتوحة، والاستبانات وضعت معايير الكفاءة لمحو الأمية لمعلمي الابتدائية والثانوية، وقد تم تحديد ثلاثة مستويات: (المعايير، والمؤشرات الرئيسية، والمؤشرات الثانوية)، وثلاثة أبعاد: (المعرفة، والمهارات، والأسلوب) وبخلاف معظم الدراسات السابقة التي ركزت على المعرفة والمهارات عناصر مهمة لمحو الأمية المعلوماتية للمعلمين، أثبتت هذه الدراسة أن الأسلوب هو الدافع الأقوى لحث المعلمين على استخدام تقنيات التعليم في فصولهم.

-دراسة كوبياتكو (Kubiatko, 2007) عن معرفة مستوى الأمية الحاسوبية والأمية المعلوماتية لطلاب المدارس الثانوية وكانت الأسئلة في الاستبانة لمحو الأمية الحاسوبية ومحو الأمية المعلوماتية باستخدام أجهزة الحاسوب، والإنترنت، وتواتر استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، والغرض من استخدام الإنترنت وبينت نتائج الدراسة أن معظم الطلاب ما يقارب من ٧٠%

يستخدمون الإنترنت في المدرسة، وما يقرب من نصف الطلاب يستخدمون الإنترنت في المنزل، كما بينت أن هذا يحدث بسبب حقيقة أن خدمة الوصول إلى شبكة الإنترنت لا تزال باهظة الثمن لمعظم الناس في سلوفاكيا. وجاءت نتائج البحث النشاط الرئيسي للطلاب على شبكة الإنترنت والبحث عن المعلومات (عن موضوعات مقالات ومعلومات مكملة للمنهج ...)؛ ما يعني أن محو أمية الحاسوب للطلاب أخذ في التحسن، وأن استخدام الإنترنت وأجهزة الحاسوب في المدارس يتم في معظم الأحيان بعد الدروس.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من طلاب وطالبات جامعة الملك سعود بمدينة الرياض بعدد ٦١٦٢٧ طالباً وطالبة للعام الجامعي ١٤٣٩/١٤٤٠هـ (جامعة الملك سعود، ١٤٤٠)، وتكونت عينة الدراسة من ٤٤٩ طالباً وطالبة (٠,٧٦%) من مختلف الكليات والمراحل الدراسية.

المنهج وإجراءات الدراسة

منهجية البحث:

تمّ استخدام المنهج الوصفي التحليلي لطبيعة الظاهرة المراد دراستها. يعرف بأنه: "أسلوب من أساليب التحليل المرتكز على معلومات كافية ودقيقة عن ظاهرة أو موضوع محدد عبر فترة أو فترات زمنية معلومة وذلك من أجل الحصول على نتائج عملية تم تفسيرها بطريقة موضوعية تنسجم مع المعطيات الفعلية للظاهرة" (مليح، ٢٠٢٠، ٣٧). وتنبع أهمية توظيف هذا المنهج لهذه الدراسة في كونه "يوفر بياناته وحقائقه واستنتاجاته الواقعية باعتبارها خطوات تمهيدية لتحولات تعتبر ضرورية نحو الأفضل" (مليح، ٢٠٢٠، ٣٧)، وهذا ما تهدف له الدراسة.

أداة البحث:

تمثلت أداة البحث في استمارة الاستبانة، وقد تم إعداد الاستبانة على النحو التالي:

-مراجعة الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث، والاستفادة منها في بناء الاستبانة وصياغة فقراتها. -إعداد استبانة أولية من أجل استخدامها في جمع البيانات والمعلومات. -عرض الاستبانة على مجموعة من الأساتذة المحكمين والذين قاموا بدورهم بتقديم النصح والإرشاد وتعديل وحذف ما يلزم. -توزيع الاستبانة بشكل إلكتروني على جميع أفراد العينة لجمع البيانات اللازمة للدراسة، ولقد تم تقسيم الاستبانة إلى قسمين رئيسيين.

القسم الأول:

التعرف على البيانات الشخصية والديموغرافية للمبحوث (الجنس – العمر – الكلية – المرحلة الدراسية – المعدل التراكمي).

القسم الثاني:

وهو القسم الذي يعبر عن محاور ومتغيرات البحث؛ حيث تكون من ٣٢ فقرة، موزعة على أربعة محاور: ١- الأمية بشكل عام. ٢-الأمية الحضارية. ٣-الأمية الرقمية. ٤- الأمية الوجدانية. (٨ فقرات لكل محور). مع اعتماد مقياس ليكرت الخماسي للإجابة على فقرات القسم الثاني، وكانت الإجابات على كل فقرة مكونة من ٥ إجابات بحيث:

الفقرات في اتجاه البعد (الإيجابية): تم ترميز استجابات أفراد عينة الدراسة بحيث الدرجة "٥" تعني موافق بشدة والدرجة "١" تعني غير موافق بشدة.

- الفقرات في عكس اتجاه البعد (عكسية): تم ترميز استجابات أفراد عينة الدراسة بحيث الدرجة "٥" تعني غير موافق بشدة والدرجة "١" تعني موافق بشدة.

صدق أداة البحث:

قام الباحثون بالتأكّد من صدق وثبات الاستبانة بثلاث طرق:

أ. الصدق الظاهري:

عرض الباحثون الاستبانة على مجموعة من المحكمين؛ تألفت من ٨ من المتخصصين في مجال التعليم والقياس النفسي، وقد استجاب الباحثون لآراء المحكمين: وقاموا بإجراء ما يلزم من حذف وتعديل في ضوء المقترحات المقدمة، وبذلك خرجت الاستبانة في صورتها النهائية.

ب. صدق المقياس:

وتشمل جزأين:

أولاً: الاتساق الداخلي Internal Validity.

يقصد بصدق الاتساق الداخلي: مدى اتساق كل فقرة من فقرات الاستبانة مع المجال الذي تنتمي إليه هذه الفقرة، وقد قام الباحثون بحساب الاتساق الداخلي للاستبانة وذلك من خلال حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات مجالات الاستبانة والدرجة الكلية للمجال نفسه، كما هو موضح فيما يلي:

١. الاتساق الداخلي لفقرات المحور الأول: الأمية بشكل عام.

جميع القيم الاحتمالية كانت عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$) (فيما عدا الفقرة رقم ٦). بمعنى أن معاملات الارتباط كانت في أغلبها ذات دلالة معنوية، وتراوحت قيم معامل الارتباط ما بين ٠,٢٩٢ – ٠,٦٦٢؛ وبذلك تعتبر فقرات المحور الأول صادقة لما وضعت لقياسه.

٢. الاتساق الداخلي لفقرات المحور الثاني: الأمية الحضارية.

جميع القيم الاحتمالية كانت عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$)، بمعنى أن معاملات الارتباط كانت ذات دلالة معنوية، وتراوحت قيم معامل الارتباط ما بين ٠,٢٦١ – ٠,٧٨٩؛ وبذلك تعتبر فقرات المحور الثاني صادقة لما وضعت لقياسه.

٣. الاتساق الداخلي لفقرات المحور الثالث: الأمية الرقمية.

جميع القيم الاحتمالية كانت عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$)، بمعنى أن معاملات الارتباط كانت ذات دلالة معنوية، وتراوحت قيم معامل الارتباط ما بين ٠,٤٠٤ – ٠,٧٤٨؛ وبذلك تعتبر فقرات المحور الثالث صادقة لما وضعت لقياسه.

٤. الاتساق الداخلي لفقرات المحور الرابع: الأمية الوجدانية.

جميع القيم الاحتمالية كانت عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$))، بمعنى أن معاملات الارتباط كانت ذات دلالة معنوية، وتراوحت قيم معامل الارتباط ما بين ٠,٦٣٦ – ٠,٧٦٥؛ وبذلك تعتبر فقرات المحور الرابع صادقة لما وضعت لقياسه.

ثانياً: الصدق البنائي.

جدول (١): محاور البحث ومعامل الارتباط لكل محور بالدرجة الكلية.

المحور	معامل الارتباط	الدلالة	النتيجة
المحور الأول: الأمية بشكل عام.	٠,٥٣٢	٠,٠٠٠	ارتباط طردي متوسط
المحور الثاني: الأمية الحضارية.	٠,٧٧٠	٠,٠٠٠	ارتباط طردي قوي
المحور الثالث: الأمية الرقمية.	٠,٧٥٨	٠,٠٠٠	ارتباط طردي قوي
المحور الرابع: الأمية الوجدانية.	٠,٧٦١	٠,٠٠٠	ارتباط طردي قوي

يعتبر الصدق البنائي أحد مقاييس صدق الأداة الذي يقيس مدى تحقق الأهداف التي تريد الأداة الوصول إليها، ويبين مدى ارتباط كل مجال من مجالات البحث بالدرجة الكلية لفقرات الاستبانة. ويتضح من خلال الجدول (١) أن معاملات الارتباط توضح أن جميع القيم الاحتمالية كانت أقل من مستوى الدلالة ٠,٠٥ بمعنى أن معاملات الارتباط كانت دالة إحصائياً. ونسب معامل الارتباط على التوالي هي ٠،٧٧٠ ، ٠،٧٦١ ، ٠،٧٥٨ ، ٠،٥٣٢ .

جدول (٢): معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات محاور البحث.

المحور	عدد الفقرات	معامل الفا كرونباخ
المحور الأول: الأمية بشكل عام.	٨	٠,٥٠٣
المحور الثاني: الأمية الحضارية.	٨	٠,٨١٠
المحور الثالث: الأمية الرقمية.	٨	٠,٧٩٥
المحور الرابع: الأمية الوجدانية.	٨	٠,٨٩٤
جميع فقرات البحث	٣٢	٠,٨٦٧

ج. ثبات الاستبانة:

تحقق الباحثون من ثبات اســـتبانة البحث؛ من خلال طريقة معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات محاور الاستبانة، وكانت النتائج كما هي مبينة في الجدول (٢)، ويتضح أن قيمة معامل ألفا لجميع فقرات الاســتبانة ٠,٨٦٧ وهو معامل ثبات مرتفع نسـبياً، وتكون الاســتبانة في صــورتها النهائية. قابلة للتوزيع. وبذلك يكون الباحثون قد تأكدوا من صـدق وثبات استبانة الدراسـة، مما يجعلهم على ثقة تامة بصحة الاستبانة وصلاحيتها لتحليل النتائج والإجابة على أسئلة الدراسة.

واستخدم الباحثون اختبار كولمجوروف سمرنوف (K-S Kolmogorov-Smirnov Test) لاختبار ما إذا كانت البيانات تتبع التوزيع الطبيعي من عدمه، وكانت النتائج توضـــح أن القيمة الاحتمالية (الدلالة Sig.) لجميع محاور الدراســة كانت أقل من مســتوى الدلالة ٠,٠٥ ، وهذا يعني أن توزيع البيانات لهذه المحاور لم يكن يتبع التوزيع الطبيعي، لذلك استخدم الباحثون الاختبارات اللامعلمية للإجابة على فرضيات الدراسة.

أساليب المعالجة الإحصائية:

تم إجراء التحليل الإحصــائي لإجابات عينة البحث باســتخدام الأســاليب الإحصــائية التالية:

١-التكرارات والنســب المئوية (Frequencies and Percentages): ويســتخدم هذا الأمر للتعرف على تكرارات استجابات أفراد عينة البحث.

٢-معاملات الارتباط (Correlation coefficient): للتحقق من صدق الاستبانة وثباتها، والعلاقة بين المتغيرات.

٣-معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha Coefficient): للتعرف على ثبات استبانة البحث.

٤-المتوســط الحســابي (Mean) والوزن النســبي: للتعرف على الوزن النســبي ومتوســط استجابات أفراد عينة البحث على فقرات الاستبانة.

٥-اختبـار كولمجوروف-سمرنوف (K-S Kolmogorov-Smirnov Test) : لفحص اعتـداليـة توزيع البيانات (التوزيع الطبيعي).

٦-اختبار مان-ويتني يو (Mann-Whitney U): للتعرف على الفروق بين مجموعتين.

٧-اختبار كروسكال-واليس (Kruskal-Wallis Test): للتعرف على الفروق بين ثلاث مجموعات فأكثر.

جدول (٣): المتوسطات الحسابية لمستوى الإدراك مفهوم الأمية بمختلف أنواعها لدى أفراد عينة الدراسة

الرقم	القيمة	المستوى
١	إذا تراوحت قيمة المتوسط للبعد بين ١ – ٢,٣٣	منخفض
٢	إذا تراوحت قيمة المتوسط للبعد ما بين أكثر من ٢,٣٣ – ٣,٦٦	متوسط
٣	إذا كانت قيمة متوسط البعد أكثر من ٣,٦٦	مرتفع

وللتعرف على تقديرات أفراد العينة وتحديد مستوى إدراكهم لمفهوم الأمية؛ تم تحديد طول مفاتيح المقياس من خلال حساب المدى = أعلى استجابة – أقل استجابة ٥ – ١ = ٤، ثم تقسيمه على ثلاثة (وهي عدد المستويات) وذلك للحصول على طول الفترة ١,٣٣، وإضافته فيما بعد إلى أقل قيمة في المقياس كما يوضحه جدول (٣).

نتائج الدراسة ومناقشتها

الإجابة عن سؤال البحث الرئيسي الأول: ما مستوى إدراك طلاب وطالبات جامعة الملك سعود لمفهوم الأمية؟.

جدول (٤): المتوسطات الحسابية والوزن النسبي والانحراف المعياري لإجابات أفراد عينة الدراسة على الفقرات المتعلقة بالمحور الأول.

رقم الفقرة	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	مربع كاي	مستوى الدلالة	النتيجة	الترتيب
١	٣,٢٠	%٦٤,٠	١,٤٢٤	١١,٩٩١	٠,٠١٧	محايد	٦
٢	٣,١٣	%٦٢,٦	١,٣٤١	٢٠,٠٠٩	٠,٠٠٠	محايد	٧
٣	٣,٧٨	%٧٥,٦	١,٠٧٧	١٩٥,٠٤٢	٠,٠٠٠	غير موافق	٢
٤	٣,٣٣	%٦٦,٦	١,١٠١	١٨٦,٨٤٦	٠,٠٠٠	محايد	٤

٥	٣,٠٣	%٦٠,٦	١,٤٣٠	٨,٤٠٥	٠,٠٧٨	محايد	٨
٦	٤,٣٦	%٨٧,٢	٠,٩٥٤	٥١٢,٩٧١	٠,٠٠٠	موافق بشدة	١
٧	٣,٥٥	%٧١,٠	١,٢٩٠	٨٠,٢٥٤	٠,٠٠٠	غير موافق	٣
٨	٣,٣٣	%٦٦,٦	١,٤٢٧	٤٢,٢٥٨	٠,٠٠٠	محايد	٤ مكرر
الكل	٣,٤٦	%٦٩,٢	٠,٥٩٩	٢٥٢,٤٢١	٠,٠٠٠	موافق	

يوضح جدول (٤). وبتطبيق المعايير السابقة على المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة على فقرات المحور الأول "الأمية بشكل عام"؛ يتضح لنا وجود مستوى متوسط من الإدراك لمفهوم الأمية لدى طلاب وطالبات جامعة الملك سعود.

الإجابة عن سؤال البحث الرئيسي الثاني: ما مستوى إدراك طلاب وطالبات جامعة الملك سعود لمفهوم الأمية الحضارية؟.

جدول (٥): المتوسطات الحسابية والوزن النسبي والانحراف المعياري لإجابات أفراد عينة الدراسة على الفقرات المتعلقة بالمحور الثاني.

رقم الفقرة	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	مربع كاي	مستوى الدلالة	النتيجة	الترتيب
١	٢,٦٧	%٥٣,٤	١,٤١٣	٢٨,١١٦	٠,٠٠٠	محايد	٨
٢	٣,٧١	%٧٤,٢	١,١١٤	١٦٤,٥٥٢	٠,٠٠٠	موافق	١
٣	٣,٦١	%٧٢,٢	١,١٢٣	١٣٨,٥١٧	٠,٠٠٠	موافق	٣
٤	٣,٥١	%٧٠,٢	١,١٣٢	١٢٢,٧٢٦	٠,٠٠٠	موافق	٦
٥	٣,٥٩	%٧١,٨	١,٢٠٠	١٠٩,٢٥٢	٠,٠٠٠	موافق	٤
٦	٣,٥٧	%٧١,٤	١,٢٣٩	٨٣,٦١٧	٠,٠٠٠	موافق	٥
٧	٣,٦٦	%٧٣,٢	١,١٥٦	١٢٢,٦١٥	٠,٠٠٠	موافق	٢
٨	٣,٤٩	%٦٩,٨	١,٢٠٣	٧٨,٩٦٢	٠,٠٠٠	موافق	٧
الكل	٣,٤٨	%٦٩,٦	٠,٧٨٦	٢٨٤,٧١٧	٠,٠٠٠	موافق	

وللإجابة عن السؤال الرئيسي الثاني؛ قام الباحثون بتحليل فقرات المحور الثاني "الأمية الحضارية"، وذلك لمعرفة ما إذا كان متوسط درجة موافقة أفراد عينة البحث المرجّح على فقرات المحور الثاني قد وصلت لدرجة أعلى من درجة الحياد. الجدول (٥) من الأهم فالأقل أهمية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة؛ حيث كانت على التوالي الفقرات رقم: ٢، ٧، ٣، ٥، ٦، ٤، ٨، ١ بمتوسطات حسابية (٣,٧١، ٣,٦٦، ٣,٦١، ٣,٥٩، ٣,٥٧، ٣,٥١، ٣,٤٩، ٢,٦٧) على

التوالي. بمتوسط عام (٣,٤٨)، ويتضح وجود مستوى متوسط من الإدراك لمفهوم الأمية الحضارية لدى طلاب وطالبات جامعة الملك سعود.

الإجابة عن سؤال البحث الرئيسي الثالث: ما مستوى إدراك طلاب وطالبات جامعة الملك سعود لمفهوم الأمية الرقمية؟.

جدول (٦): المتوسطات الحسابية والوزن النسبي والانحراف المعياري لإجابات أفراد عينة الدراسة على الفقرات المتعلقة بالمحور الثالث.

رقم الفقرة	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	مربع كاي	مستوى الدلالة	النتيجة	الترتيب
١	٤,١٨	%٨٣,٦	٩٣٥.	٣٤١,٤٧٩	٠,٠٠٠	موافق	١
٢	٣,٣١	%٦٦,٢	١,٣٢٧	٣٤,١٠٧	٠,٠٠٠	محايد	٧
٣	٣,٤٠	%٦٨,٠	١,٣٢١	٣٨,٤٧٢	٠,٠٠٠	محايد	٦
٤	٣,٩٦	%٧٩,٢	١,١٥٩	٢٢٦,١٧٨	٠,٠٠٠	موافق	٢
٥	٣,٤٤	%٦٨,٨	١,٢٨١	٥٨,٣٣٩	٠,٠٠٠	موافق	٥
٦	٣,٢٧	%٦٥,٤	١,٣٠٩	٤٣,٤١٦	٠,٠٠٠	محايد	٨
٧	٣,٧٠	%٧٤,٠	١,١٨٦	١٣٤,٥٢	٠,٠٠٠	موافق	٤
٨	٣,٧٥	%٧٥,٠	١,٢٠٠	١٣٧,٢٦٩	٠,٠٠٠	محايد	٣
الكل	٣,٦٣	%٧٢,٦	٠,٧٨٢	٢٧٧,٥٩٢	٠,٠٠٠	موافق	

وللإجابة عن السؤال الرئيسي الثالث؛ قام الباحثون بتحليل فقرات المحور الثالث "الأمية الرقمية"، وذلك لمعرفة ما إذا كان متوسط درجة موافقة أفراد عينة البحث المرجّح على فقرات المحور الثالث قد وصلت لدرجة أعلى من درجة الحياد. ويوضح الجدول (٦) استجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات المحور وترتيبها حسب المتوسطات الحسابية من الأهم فالأقل أهمية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة؛ حيث كانت على التوالي الفقرات رقم: ١، ٤، ٨، ٧، ٥، ٣، ٢، ٦ بمتوسطات حسابية (٤,١٨، ٣,٩٦، ٣,٧٥، ٣,٧٠، ٣,٤، ٣,٤٠، ٣,٣١، ٣,٢٧) على التوالي. والمتوسط الحسابي العام بلغ (٣,٦٣)، يوضح وجود مستوى متوسط من الإدراك لمفهوم الأمية الرقمية لدى طلاب وطالبات جامعة الملك سعود.

الإجابة عن سؤال البحث الرئيسي الرابع: ما مستوى إدراك طلاب وطالبات جامعة الملك سعود لمفهوم الأمية الوجدانية؟.

جدول (٧): المتوسطات الحسابية والوزن النسبي والانحراف المعياري لإجابات أفراد عينة الدراسة على الفقرات المتعلقة بالمحور الرابع

رقم الفقرة	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	مربع كاي	مستوى الدلالة	النتيجة	الترتيب
١	٣,٦٥	%٧٣,٠	١,١٢٠	١٣٥,٩٧٨	٠,٠٠٠	موافق	٣
٢	٣,٦٨	%٧٣,٦	١,١٢٠	١٤٣,٥٩٥	٠,٠٠٠	موافق	٢
٣	٣,٤٢	%٦٨,٤	١,٠٦٤	١٦٢,٩٠٤	٠,٠٠٠	موافق	٧
٤	٣,٥٢	%٧٠,٤	١,٠٧١	١٤٠,٠٣١	٠,٠٠٠	موافق	٦
٥	٣,٤٧	%٦٩,٤	١,٠٩٠	١٤٦,٧١٣	٠,٠٠٠	موافق	٤
٦	٣,٠٣	%٦٠,٦	١,٢٠٥	٨٢,٩٤٩	٠,٠٠٠	محايد	٨
٧	٣,٤٦	%٦٩,٢	١,١٦٨	١١٠,٥٤٣	٠,٠٠٠	موافق	٥
٨	٣,٨٨	%٧٧,٦	٠,٩٨٨	٢٢٠,٣٢١	٠,٠٠٠	موافق	١
الكل	٣,٥٢	%٧٠,٤	٠,٧٩١	٣٠٢,٨٢٢	٠,٠٠٠	موافق	

وللإجابة عن السؤال الرئيسي الرابع؛ قام الباحثون بتحليل فقرات المحور الرابع "الأمية الوجدانية"، وذلك لمعرفة ما إذا كان متوسط درجة موافقة أفراد عينة البحث المرجّح على فقرات المحور الرابع في الجدول (٧) ويوضح استجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات المحور الرئيسي الرابع (الأمية الوجدانية) وترتيبها حسب المتوسطات الحسابية من الأهم فالأقل أهمية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة؛ حيث كانت على التوالي الفقرات رقم: ٨، ٢، ١، ٥، ٧، ٤، ٣، ٦ بمتوسطات حسابية (٣,٨٨، ٣,٥٨، ٣,٦٥، ٣,٤٧، ٣,٤٦، ٣,٥٢، ٣,٤٢، ٣,٠٣) على التوالي. والمتوسط الحسابي العام للفقرات بلغ (٣,٥٢)، يوضح وجود مستوى (متوسط) من الإدراك لمفهوم الأمية الوجدانية لدى طلاب وطالبات جامعة الملك سعود.

جدول (٨): ملخص لمستوى إدراك طلاب جامعة الملك سعود بأنواع الأمية.

المحاور الرئيسية	المتوسط الحسابي	مستوى الإدراك	الترتيب
المحور الأول: الأمية بشكل عام	٣,٤٦	متوسط	٤
المحور الثاني: الأمية الحضارية	٣,٤٨	متوسط	٣
المحور الثالث: الأمية الرقمية	٣,٦٣	متوسط	١
المحور الرابع: الأمية الوجدانية	٣,٥٢	متوسط	٢

الجدول (٨) يوضح ملخص لمستوى إدراك طلاب جامعة الملك سعود بأنواع الأمية بمستوى "متوسط" لكل المحاور حسب المتوسطات الحسابية؛ حيث كانت أعلى المتوسطات الحسابية كالتالي: "الأمية الرقمية"، "الأمية الوجدانية"، "الأمية الحضارية"، "الأمية بشكل عام".

الإجابة عن سؤال البحث الرئيسي الخامس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عن مفهوم الأمية وأنواعها لدى طلاب وطالبات جامعة الملك سعود باختلاف متغير (الكليات، المرحلة الدراسية، الجنس، المعدل التراكمي)؟.

وينبثق عن سؤال الدراسة الرئيسي الخامس الأسئلة الفرعية التالية:

السؤال الفرعي الأول: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عن مفهوم الأمية وأنواعها لدى طلاب وطالبات جامعة الملك سعود باختلاف متغير الكليات؟.

جدول (٩): المتوسط الحسابي الرتبي لاستجابات أفراد العينة تبعاً لمتغير الكليات في جميع محاور الدراسة.

الكليات	العدد	متوسطات محاور الدراسة				
		الأمية بشكل عام	الأمية الحضارية	الأمية الرقمية	الأمية الوجدانية	جميع المحاور
كلية التربية	١١٨	٢٨٨,٨٩	٢٦٨,٤٦	٢٦١,٢٩	٢٥٨,٤٤	٢٨٢,٣٩
كلية الآداب	٦٠	٢٠٠,١٩	٢٢٦,٢٥	٢١٧,٤٣	٢٠٠,٥٧	٢١٠,٣١
كلية الطب	١٤	١٨٩,٢١	١٦٤,٤٦	٢٣٨,٠٤	٢١١,٦١	١٩٣,٨٢
كلية طب الأسنان	٥	٢٣٥,٢٠	١٥٩,٧٠	٢٤٦,٤٠	١٦٤,١٠	١٩٢,٧٠
كلية الأمير سلطان بن عبدالعزيز للخدمات الطبية الطارئة	١	١٠٧,٠٠	٧٢,٠٠	١١٥,٥٠	١٠٩,٥٠	٦١,٠٠
كلية الصيدلة	٧	١٧٨,٩٣	٢٤٠,٧١	٢٥٣,١٤	٢٣٩,٥٧	٢٣٢,٦٤

كلية العلوم الطبية التطبيقية	٢٠	١٦٥,١٠	٢٢٣,٨٠	١٩٦,٢٠	٢٤٤,٩٣	٢٠٥,٢٨
كلية التمريض	١٨	١٨٤,٠٠	٢٢٩,٩٢	٢٠٩,٩٧	٢٦٩,٣١	٢٣١,٧٢
كلية الهندسة	٢٥	٢٢٠,٥٨	٢٠٩,٤٦	١٨١,٨٠	١٩٧,٧٨	١٨٧,٧٨
كلية العلوم	٣٤	٢٠١,١٨	٢٣٥,٧٢	٢٠٢,٨٤	٢٣٩,٢٩	٢٢٤,٦٢
كلية علوم الأغذية والزراعة	٨	٢١٧,٦٣	٣٢٦,٨١	٢٧٢,٠٦	٢٣٥,٨٨	٢٨٨,٥٦
كلية علوم الحاسب والمعلومات	٣١	١٩٦,٠٨	١٩٦,٥٦	٢٣٦,٥٥	٢١١,١٣	٢٠٢,٦٩
كلية العمارة والتخطيط	٣	١٧٠,١٧	٢٣٤,٣٣	٢٣٦,٨٣	١٢١,٠٠	١٨١,٦٧
كلية إدارة الأعمال	٣٨	٢٥٨,٦٦	١٩٦,٧٩	٢٣٣,٩٣	٢١٠,٣٠	٢٢٠,٠١
كلية الحقوق والعلوم السياسية	٢٥	٢٠٠,٥٦	١٨٣,٩٦	١٦٢,٢٨	١٨٣,٥٨	١٦٨,٣٠
كلية اللغات والترجمة	١٣	١٤٤,٣٥	٢١٦,٦٥	٢٦٢,٣١	٢٧٨,١٢	٢٢٨,٣١
معهد اللغويات العربية	١	٣٨٨,٥٠	٢١٣,٥٠	٢٩٥,٥٠	١٠٩,٥٠	٢٧٢,٠٠
كلية علوم الرياضة والنشاط البدني	١	١٣١,٥٠	١٢,٥٠	٢٣,٥٠	١٦٥,٠٠	١٧,٥٠
كلية السياحة والآثار	٢	٢٤١,٠٠	١٧٥,٢٥	٢٣٠,٠٠	٦٦,٧٥	١٢٩,٢٥
كلية المجتمع	٧	٢٤١,٠٠	٢٧٧,٢٩	٢٤٢,١٤	٢٠٤,٩٣	٢٢٩,٨٦
كلية الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع	١٢	١٦٨,٢٩	١١٨,٢١	١١٧,٨٨	١٧٠,٠٨	١١٤,٣٣
عمادة السنة التحضيرية – السنة الأولى المشتركة	٦	١٦٨,٩٢	١٣٤,٥٨	١٨٠,٨٣	٢٠٣,٩٢	١٥١,٤٢

جدول (١٠): نتائج اختبار كروسكال واليس تبعاً لمتغير الكليات في جميع محاور الدراسة.

المحاور	Kruskal-Wallis H	درجة الحرية	الدلالة
المحور الأول: الأمية بشكل عام.	٥٧,٣٠٣	٢١	٠,٠٠٠
المحور الثاني: الأمية الحضارية.	٤٥,٧٤٣	٢١	٠,٠٠١
المحور الثالث: الأمية الرقمية.	٣٥,٩٨٢	٢١	٠,٠٢٢
المحور الرابع: الأمية الوجدانية.	٣٠,٢٩٣	٢١	٠,٠٨٦
جميع محاور الدراسة	٥١,٦٣٤	٢١	٠,٠٠٠

ولاختبار الفرضـــية؛ قام الباحثون بإجراء اختبار كروســـكال واليس (Kruskal-Wallis Test). ويبيّن الجدولان (٩،١٠) هذه النتائج لجميع محاور الدراسة:

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) عن مفهوم الأمية وأنواعها لدى طلاب وطالبات جامعة الملك سعود باختلاف متغير الكليات في محور الدراسة الأول (الأمية بشكل عام)، لصالح طلبة معهد اللغويات العربية.

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) عن مفهوم الأمية وأنواعها لدى طلاب وطالبات جامعة الملك سعود باختلاف متغير الكليات في محور الدراسة الثاني (الأمية الحضارية)، لصالح طلبة كلية علوم الأغذية والزراعة.

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) عن مفهوم الأمية وأنواعها لدى طلاب وطالبات جامعة الملك سعود باختلاف متغير الكليات في محور الدراسة الثالث (الأمية الرقمية)، لصالح طلبة معهد اللغويات العربية.

-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) عن مفهوم الأمية وأنواعها لدى طلاب وطالبات جامعة الملك سعود باختلاف متغير الكليات في محور الدراسة الرابع (الأمية الوجدانية).

بشكل عام ولجميع محاور الدراسة، يمكن استنتاج: أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) عن مفهوم الأمية وأنواعها لدى طلاب وطالبات جامعة الملك سعود باختلاف متغير الكليات، لصالح طلبة كلية علوم الأغذية والزراعة.

السؤال الفرعي الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عن مفهوم الأمية وأنواعها لدى طلاب وطالبات جامعة الملك سعود باختلاف متغير المرحلة الدراسية؟.

جدول (١١): المتوسط الحسابي الرتبي لاستجابات أفراد العينة تبعاً لمتغير المرحلة الدراسية في جميع محاور الدراسة.

محاور الدراسة	المجموعات	العدد	المتوسطات
المحور الأول: الأمية بشكل عام.	دبلوم/ دورة	١٩	١٨٤,٠٠
	بكالوريوس	٢١٥	١٩٩,١٣
	ماجستير	١٦٠	٢٤١,٧٣
	دكتوراه	٥٥	٢٩١,٦٥
المحور الثاني: الأمية الحضارية.	دبلوم/ دورة	١٩	١٧٥,١٨
	بكالوريوس	٢١٥	١٩٠,٢٢
	ماجستير	١٦٠	٢٥٥,٠٠
	دكتوراه	٥٥	٢٩٠,٩٠
المحور الثالث:	دبلوم/ دورة	١٩	١٦٨,٠٣

الأمية الرقمية.	بكالوريوس	٢١٥	١٩٧,٨٣
	ماجستير	١٦٠	٢٥٠,٢٨
	دكتوراه	٥٥	٢٧٧,٣٥
المحور الرابع: الأمية الوجدانية.	دبلوم/ دورة	١٩	١٧٨,٧١
	بكالوريوس	٢١٥	٢١١,٩٤
	ماجستير	١٦٠	٢٣١,٢٨
	دكتوراه	٥٥	٢٧٣,٧٨
جميع محاور الدراسة	دبلوم/ دورة	١٩	١٤٨,٥٠
	بكالوريوس	٢١٥	١٩٢,٤٩
	ماجستير	١٦٠	٢٥٢,٠٢
	دكتوراه	٥٥	٢٩٩,٩٤

جدول (١٢): نتائج اختبار كروسكال–واليس تبعاً لمتغير المرحلة الدراسية في جميع محاور الدراسة.

المحاور الرئيسية	Kruskal-Wallis H	درجة الحرية	الدلالة
المحور الأول	٢٧,٧٣٣	٣	٠,٠٠٠
المحور الثاني	٤١,١٠٦	٣	٠,٠٠٠
المحور الثالث	٢٨,٢٠٣	٣	٠,٠٠٠
المحور الرابع	١٢,٧٩٠	٣	٠,٠٠٥
جميع محاور الدراسة	٤٥,٤٠٣	٣	٠,٠٠٠

ولاختبار الفرضية؛ قام الباحثون بإجراء اختبار كروسكال واليس (Kruskal-Wallis Test). ويبيّن الجدولان (١٢،١٣) هذه النتائج لجميع محاور الدراسة:

–توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) عن مفهوم الأمية وأنواعها لدى طلاب وطالبات جامعة الملك سعود باختلاف متغير المرحلة الدراسية في محور الدراسة الأول (الأمية بشكل عام)، وفي محور الدراسة الثاني (الأمية الحضارية)، وفي محور الدراسة الثالث (الأمية الرقمية)، وفي محور الدراسة الرابع (الأمية الوجدانية) لصالح طلبة الدكتوراه.

لذلك يمكن استنتاج: أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) عن مفهوم الأمية وأنواعها لدى طلاب وطالبات جامعة الملك سعود باختلاف متغير المرحلة الدراسية، لصالح طلبة الدكتوراه في جميع المحاور.

السـؤال الفرعي الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصـائية عن مفهوم الأمية وأنواعها لدى طلاب وطالبات جامعة الملك سعود باختلاف متغير الجنس؟.

جدول (١٤): المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة ونتائج اختبار مان ويتني (Mann-Whitney U) تبعاً لمتغير الجنس في جميع محاور الدراسة.

المحاور الرئيسية	الجنس	العدد	المتوسطات	مجموع الرتب	قيمة الاختبار	الدلالة
المحور الأول: الأمية بشكل عام.	ذكر	١٥٠	٢٠٣,٨٣	٣٠٥٧٤,٥٠	١٩٢٤٩,٥٠	٠,٠١٤
	أنثى	٢٩٩	٢٣٥,٦٢	٧٠٤٥٠,٥٠		
المحور الثاني: الأمية الحضارية.	ذكر	١٥٠	٢٠٧,٩٧	٣١١٩٥,٠٠	١٩٨٧٠,٠٠	٠,٠٤٨
	أنثى	٢٩٩	٢٣٣,٥٥	٦٩٨٣٠,٠٠		
المحور الثالث: الأمية الرقمية.	ذكر	١٥٠	٢٠٦,٤٧	٣٠٩٧٠,٠٠	١٩٦٤٥,٠٠	٠,٠٣٢
	أنثى	٢٩٩	٢٣٤,٣٠	٧٠٠٥٥,٠٠		
المحور الرابع: الأمية الوجدانية.	ذكر	١٥٠	٢٠٦,٨٩	٣١٠٣٤,٠٠	١٩٧٠٩,٠٠	٠,٠٣٦
	أنثى	٢٩٩	٢٣٤,٠٨	٦٩٩٩١,٠٠		
جميع محاور الدراسة	ذكر	١٥٠	١٩٩,١٨	٢٩٨٧٧,٥٠	١٨٥٥٢,٥٠	٠,٠٠٣
	أنثى	٢٩٩	٢٣٧,٩٥	٧١١٤٧,٥٠		

ولاختبار الفرضـــية؛ قام الباحثون بإجراء اختبار مان ويتني (Mann-Whitney U)، ويبيّن الجدول(١٤) هذه النتائج حسب ما يلي:

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) عن مفهوم الأمية وأنواعها لدى طلاب وطالبات جامعة الملك سـعود باختلاف متغير الجنس في محور الدراسـة الأول (الأمية بشـكل عام)، محور الدراسـة الثاني (الأمية الحضـارية)، محور الدراسـة الثالث (الأمية الرقمية)، محور الدراسة الرابع (الأمية الوجدانية)، لصالح الطالبات.

ويمكن اسـتنتاج: أنه توجد فروق ذات دلالة إحصـائية عند مسـتوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) عن مفهوم الأمية وأنواعها لدى طلاب وطالبات جامعة الملك سـعود باختلاف متغير الجنس، لصـالح الطالبات لجميع محاور الدراسة، وذلك بعد الرجوع إلى قيم المتوسطات الحسابية الرتبية.

السـؤال الفرعي الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصـائية عن مفهوم الأمية وأنواعها لدى طلاب وطالبات جامعة الملك سعود باختلاف متغير المعدل التراكمي؟.

جدول (١٥): نتائج اختبار كروسكال–واليس تبعاً لمتغير المعدل التراكمي في جميع محاور الدراسة.

المحاور الرئيسية	Kruskal-Wallis H	درجة الحرية	الدلالة
المحور الأول	٢,٢٥٧	٣	٠,٥٢١
المحور الثاني	٥,٨٨٥	٣	٠,١٧٧
المحور الثالث	٣,٣٥٥	٣	٠,٣٤٠
المحور الرابع	٠,٨١٧	٣	٠,٨٤٥
جميع محاور الدراسة	١,٨٢٢	٣	٠,٦١٠

ولاختبار الفرضـية؛ قام الباحثون بإجراء اختبار كروسـكال–واليس (Kruskal-Wallis Test). ويبيّن الجدول (١٥) هذه النتائج لجميع محاور الدراسة؛ حيث لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) عن مفهوم الأمية وأنواعها لدى طلاب وطالبات جامعة الملك سعود باختلاف متغير المعدل التراكمي في محور الدراسة الأول (الأمية بشكل عام)، ومحور الدراسة الثاني (الأمية الحضارية)، ومحور الدراسة الثالث (الأمية الرقمية)، ومحور الدراسة الرابع (الأمية الوجدانية).

ويمكن استنتاج: أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) عن مفهوم الأمية وأنواعها لدى طلاب وطالبات جامعة الملك سعود باختلاف متغير المعدل التراكمي، لجميع محاور الدراسة.

مناقشة النتائج:

من خلال ما تم عرضـه من نتائج تتجلى القيمة المضـافة لهذه الدراسـة مقارنة بالدراسـات السـابقة التي تناولت مفهوم الأمية الرقمية (أو المعلوماتية) فقط، وكذلك كونها تتحقق من مستوى هذه الأمية لدى الفئة المسـتهدفة، بينما هذه الدراسـة تتوسـع لتتناول أبعاداً أخرى للأمية؛ من خلال التحقق من الأمية بشـكل عام أو الأمية الحضـارية أو الأمية الوجدانية، وكذلك تتناول هذه الدراسـة المجتمع السـعودي والذي لم تتطرق له الدراسـات السـابقة، كما أنها تتناول فروقاً إضـافية

تعزى لمتغير الكلية والمرحلة الدراسية والمعدل التراكمي. والأهم أن هذه الدراسة لا تستهدف التحقق من مستويات الأمية المختلفة لدى طلاب وطالبات جامعة الملك سعود؛ وإنما تستهدف مستوى إدراكهم لهذه الأنواع من الأمية. وفيما يخص الأمية المعلوماتية أو الرقمية؛ نجد أن الدراسة الحالية تظهر وجود مستوى متوسط من الإدراك، وهذا يتفق نسبياً مع نتائج دراسة الدوسري (٢٠١٧) ودراسة كوفاليك (٢٠١٣) ودراسة كوبياتكو (٢٠٠٧)، بينما لا يتفق مع دراسة ريهمان والفارس (٢٠٠٩). كما أن الفروق بالنسبة للأنواع الأربعة من الأمية المتناولة والتي تعزى لمتغير المرحلة الدراسة جاءت دالة إحصائياً لصالح طلبة الدكتوراه ويمكن تفسير ذلك؛ بأن هذه الفئة تلقت تعليماً أكبر من غيرها، وأنها في الغالب فئة خاصة ومطلعة بشكل أكبر. كما أن الفروق بالنسبة للأنواع الأربعة من الأمية والتي تعزى لمتغير للجنس جاءت دالة إحصائياً لصالح الطالبات، ويمكن إرجاع ذلك؛ لكون الطالبات أكثر حرصاً ومتابعة ومطالعة للجديد في المجال من الطلاب. كما أن الفروق بالنسبة للأنواع الأربعة من الأمية والتي تعزى لمتغير المعدل التراكمي جاءت غير دالة إحصائياً؛ وربما لكون إدراك الأمية جانباً عاماً أكثر من كونه جانباً خاصاً يتم دراسته في المقررات الجامعية أو في التعليم العام، وهذا يبرر ألا تكون هناك فروق تعزى للمعدل التراكمي؛ كون المعدل التراكمي مرتبطاً في الغالب فيما يتم تحصيله دراسياً في الجامعة.

التوصيات

خلصت الدراسة إلى عدد من التوصيات:

- ينبغي على المسؤولين عن مناهج التعليم العام والمقررات التربوية في الجامعات التثقيف بمفهوم الأمية وأنواعها وأبعادها، مع توضيحها بالوقت الراهن والتفريق بينها، وإدراجها في بعض المناهج، وعقد البرامج التدريبية والندوات وورش العمل داخل الجامعة للتوعية بمفهوم الأمية وأنواعها.

- على الباحثين من أعضاء هيئة الدريس والباحثين وطلبة الدراسات العليا البحث في الأمية وأنواعها؛ من خلال إجراء الدراسات التحليلية والتجريبية الحديثة، نظرًا للتطور المتجدد والمتسارع في مجال تعليم الكبار والتعليم المستمر، ولأهمية الرفع بمستوى الوعي بمفهوم الأمية وأنواعها، وإجراء دراسات مسحية على غرار هذه الدراسة في بقية الجامعات السعودية.

المراجع

أولا: المراجع العربية: -

الإدارة العـــامة للتعليم المستمر. (٢٠٢٠). نبذة عن مبادرة التوسع في تعليم الكبار. مسترجع من https://departments.moe.gov.sa/AdultEducation/Pages/%D8%A7%D9%84%D9%85%D8%A8%D8%A7%D8%AF%D8%B1%D8%A7%D8%AA.aspx

أســـامة، عمر؛ بوعمامة، العربي. (٢٠١٧). الاغتراب الرقمي في المجتمعات الحديثة: مقاربة معرفية. مجلة رفوف بجامعة أدرار، (١٢)، ٢٧٤-٣٠١

إسماعيل، محمد إسماعيل. (٢٠٠٧). تأثيرات الأمية على تطبيق مفهوم المدينة الإلكترونية والرقمية في البلدان العربية. ملتقى تخطيط المدينة الإلكترونية: المنظمة العربية للتنمية الإدارية بدبي، ١٩-٢٩.

آل ضرمان، مزنة. (٢٠١٦). مفهوم الأمية. عالم التربية، ٥٣، ١ – ٤١.

البسام، عبدالعزيز. (١٩٨٢). محو الأمية الحضاري المفهوم: عناصره ومتضمناته. الندوة العربية لمناقشة المفهوم الحضاري للامية في إطار المواجهة الشاملة للأمية الحضارية، ٢٧ – ١١٠.

بهادر، ســـعدية؛ الجرحي، كاميليا؛ أحمد، جمال. (٢٠١٢). فاعلية برنامج إرشـــادي موجه لمحو الأمية الوجدانية لدى طلبة وطالبات الصف الأول من المرحلة الثانوي. دراسات الطفولة بجامعة عين شمس، ١٥(٥٦)، ٩٥-١٠٦.

جاد، الباهي. (٢٠١٥). أمية متعددة رؤية متجددة. آفاق جديدة في تعليم الكبار: جامعة عين شمس – مركز تعليم الكبار، ١٨، ٣٣-٤٤.

جامعة الملك ســعود. (١٤٤٠). إدارة الإحصـــاء والمعلومات: إحصـــائيات العام الدراســي ١٤٣٩ / ١٤٤٠ هـ. مسترجع من http://statinfo.ksu.edu.sa

حفني، قدري. (١٩٧٧). نحو مفهوم جديد للأمية بوصفها مشكلة حضارية. تعليم الجماهير،٩، ١٩ – ٢٦.

الحميدي، عبدالرحمن سعد. (١٩٩٢). مدخل إلى علم تعليم الكبار. الرياض، السعودية: الفرزدق.

خيلية، وزيدة. (٢٠١٧). الأمية الأبجدية والأمية الإلكترونية بين المصطلح والواقع. مجلة الفكر السياسي: اتحاد الكتاب العرب، ١٨(٦٣)، ٩٧-١٢٤.

الدخيل، محمد عبدالرحمن. (١٤٢٥). قراءات في محو الأمية وتعليم الكبار. الرياض، المملكة العربية السعودية: الخريجي.

الدهشان، جمال علي. (٢٠١٨) نحو أفاق جديدة لمحو الأمية المجتمعية في المجتمعات المعاصرة. المجلة التربوية بجامعة سوهاج ٥٣، ٤٤٥-٤٦٣

الدوسري، إلهام. (٢٠١٧). مهارات محو الأمية المعلوماتية لدى طلبة المدارس الثانوية العامة في الكويت. مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، ١٦٧، ١٦١ – ٢١٣.

الدوسري، فيصل. (٢٠١٣). الذكاء الوجداني. حولي، الكويت: المسيلة.

الرواف، هيا سعد. (٢٠٠٢). تعليم الكبار والتعليم المستمر: المفهوم والخصائص والتطبيقات. الرياض، المملكة العربية السعودية: مكتب التربية العربي.

الصوفي، عبدالمجيد. (١٩٨٢). محو الأمية الحضاري في الأقطار العربية. الندوة العربية لمناقشة المفهوم الحضاري للامية في إطار المواجهة الشاملة للأمية الحضارية، ٢٤٣ – ٢٦١.

عبدالحميد، طلعت. (٢٠١٦). محو الأمية الحضارية للجميع. تعليم الجماهير: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ٤٢، (٦٢)، ١٤٣-١٥٠.

عبدالطالب، علي. (١٩٨٢). جوانب في محو الأمية الحضاري في إطار قيم المجتمع العربي. الندوة العربية لمناقشة المفهوم الحضاري للامية في إطار المواجهة الشاملة للأمية الحضارية، ١١١ – ١٧٩.

عبداللطيف، محمد مصطفى. (٢٠١٣). دراسة مقارنة في برامج محو الأمية. القاهرة، مصر: طيبة.

عبود، عبدالغني. (١٩٩٢). في التربية المستمرة ومحو الأمية وتعليم الكبار. القاهرة، مصر: النهضة المصرية.

عصفور، إيمان. (٢٠١٥). التنور الوجداني...دعوة لمحو الأمية الوجدانية. المؤتمر السنوي الثالث عشر: العقد العربي لمحو الأمية ٢٠١٥ - ٢٠٢٤: توجهات وخطط وبرامج: جامعة عين شمس - مركز تعليم الكبار، القاهرة، ٦٢٧ - ٦٥٢.

عيسى، هاجر؛ عثمان، أحمد؛ المغازي، إبراهيم. (٢٠١٢). الذكاء الوجداني وعلاقته بمهارات حل المشكلات لدى طلاب كلية التربية ببورسعيد. مجلة كلية التربية بجامعة بورسعيد، ١٢، ٨٢٤-٨٤٨.

القحطاني، أمل سفر. (٢٠١٨). مدى تضمين المواطنة الرقمية في مقرر تقنيات التعليم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، ٢٦ (١)، ٥٧-٩٧.

القذافي، رمضان. (١٩٨١). الأمية الحضارية. المواجهة الشاملة: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ٥، ٢٥ — ٣١.

قسايمه، محمد عبدالله. (٢٠١١). محو الأمية وتعليم الكبار. الرياض، المملكة العربية السعودية: خوارزم.

مجلة الفيصل. (١٩٨١). مسابقة للتشكيليين العرب. مجلة الفيصل ٥٦، ١١-١٢.

محمد، علاء الدين. (١٩٨٢). محو الأمية الحضارية وتغيير الإنسان. الندوة العربية لمناقشة المفهوم الحضاري للامية في إطار المواجهة الشاملة للأمية الحضارية، ٢٠١ — ٢١٧.

محمد، يحياوي؛ ابن عائشة، نبيلة. (٢٠١٤) محو الأمية المعلوماتية كضرورة للانتقال نحو التعليم الإلكتروني. أعمال المؤتمر الدولي الثالث في العولمة ومناهج البحث العلمي، ٣٩-٤٩.

المحمود، بدر. (٢٠١٨). التغيرات التي طرأت على الأمية في المملكة العربية السعودية خلال عامي ٢٠٠٠ و٢٠١٦م. مجلة مركز البحوث الجغرافية والكارتوجرافية بجامعة المنوفية، ٢٥، ٥-٣٥.

مليح، يونس. (٢٠٢٠). المنهج الوصفي التحليلي في مجال البحث العلمي. مجلة المنارة للدراسات القانونية والإدارية ٣٩، ٣٦-٦٤.

نابتي، محمد؛ بوتمحت، سناء. (٢٠١٢). الثقافة الرقمية إحدى سمات مجتمع المعرفة: دراسة ميدانية. أعمال المؤتمر الثالث والعشرون: الحكومة والمجتمع والتكامل في بناء المجتمعات المعرفية العربية، ٣، ٢٠٧١ — ٢٠٨٧.

الهيئة العامة للإحصاء. (٢٠١٧). مسح التعليم والتدريب ٢٠١٧. مسترجع من https://www.stats.gov.sa/sites/default/files/nshr_ltlym_wltdryb_2017.pdf

اليونسكو. (د.ت.). محو الأمية. مسترجع من: https://ar.unesco.org/themes/literacy

ثانيا: المراجع العربية (مترجمة): -

Abboud, Abdulghani. (1992). In continuing education, literacy, and adult education. Cairo, Egypt: The Egyptian Renaissance.

Abdelhamid, Talaat. (2016). Civilized literacy for all. Public Education: The Arab Organization for Education, Culture and Science, 42, (62), 143-150.

Abdullatif, Muhammad Mustafa. (2013). A comparative study of literacy programs. Cairo, Egypt: Alnahda Almasria.

Abdul-Talib, Ali. (1982). Aspects of cultural literacy within the framework of Arab society's values. The Arab Seminar to Discuss the Civilized Concept of Illiteracy in the Context of Comprehensive Confrontation of Cultural Literacy, 111-179.

Al Dhurman, Muzna. (2016). The concept of illiteracy. Alam Altarbya, 53, 1 - 41.

Al-Bassam, Abdulaziz. (1982). The cultural literacy concept: its components and implications. The Arab Symposium to Discuss the Cultural Concept of Illiteracy in the Context of Comprehensive Confrontation of Cultural Literacy, 27-110.

Aldahshan, Jamal Ali. (2018) Towards new horizons for community literacy in contemporary societies. Sohag University Educational Journal, 53, 445-463

Aldhakhel, Muhammad Abdulrahman. (1425). Readings in literacy and adult education. Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia: Al-Khuraiji.

Al-Dossary, Elham. (2017). Information literacy skills for high school students in Kuwait. Journal of Gulf and Arabian Peninsula Studies, 167, 161--213.

Al-Dossary, Faisal. (2013). Emotional intelligence. Hawalli, Kuwait: Al-Messila.

Al-Faisal Magazine. (1981). A competition for Arab artists. Al-Faisal Magazine 56, 11-12.

Alhamidi, Abdulrahman Saad. (1992). Introduction to the science of adult education. Riyadh, Saudi Arabia: Alfarazdaq.

Al-Mahmoud, Badr. (2018). Changes in illiteracy in the Kingdom of Saudi Arabia during the years 2000 and 2016. Journal of Geographical and Cartographic Research Center at Menoufia University, 25, 5-35.

Al-Qahtani, Amal Safar. (2018). The extent to which digital citizenship is included in the educational technology course from the faculty members' viewpoint. Journal of the Islamic University of Educational and Psychological Studies, 26(1), 57-97.

Al-Rawaf, Haya Saad. (2002). Adult and Continuing Education: Concept, Characteristics and Applications. Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia: Arab Bureau of Education.

Al-Sufi, Abdulmajeed. (1982). Cultural literacy in the Arab countries. The Arab Symposium to Discuss the Civilized Concept of Illiteracy in the Context of Comprehensive Confrontation of Cultural Literacy, 243-261.

Bahadur, Saadia, Al-Jarhi, Camellia, Ahmed, Jamal. (2012). The effectiveness of a counseling program aimed at eradicating emotional literacy among first-grade students of the secondary stage. Childhood Studies: Ain Shams University, 15 (56), 95-106.

Gaddafi, Ramadan. (1981). Civilized illiteracy. Comprehensive confrontation: The Arab Organization for Education, Culture and Science, 5, 25-31.

General Administration for Continuing Education. (2020). About the initiative to expand adult education. Retrieved from https://departments.moe.gov.sa/AdultEducation/Pages/%D8%A7%D9%84%D9%85%D8%A8%D8%A7%D8%AF%D8%B1%D8%A7 % D8% AA.aspx

General Authority for Statistics. (2017). Education and Training Survey 2017. Retrieved from https://www.stats.gov.sa/sites/default/files/nshr_ltlym_wltdryb_2017.pdf

Hifni, Qadri. (1977). Towards a new concept of illiteracy as a civilizational problem. Public education, 9, 19-26.

Isa, Hajar; Othman, Ahmed; Maghazi, Ibrahim. (2012). Emotional intelligence and its relationship to problem-solving skills among students of the College of Education in Port Seed. Journal of the Faculty of Education at Port Said University, 12, 824-848.

Ismail, Muhammad Ismail. (2007). The effects of illiteracy on the application of the concept of electronic and digital city in Arab countries. Electronic City Planning Forum: The Arab Administrative Development Organization in Dubai, 19-29.

Jad, Bahi. (2015). Multiple illiteracy, a renewed vision. New horizons in adult education Ain Shams University, 18, 33-44.

Khailia, Wazida. (2017). Alphabetical illiteracy and electronic illiteracy between term and reality. Journal of Political Thinking: Arab Writers Union, 18 (63), 97-124.

King Saud University. (1440). Department of Statistics and Information: Statistics of the academic year 1439/1440 AH. Retrieved from http://statinfo.ksu.edu.sa

Muhammad, Aladdin. (1982). Cultural literacy and human change. The Arab Symposium to Discuss the Cultural Concept of Illiteracy in the Context of the Comprehensive Confrontation of Cultural Literacy, 201-217.

Muhammad, Yahyaoui; Ibn Aisha, Nabila. (2014) Information literacy as a necessity to move towards e-learning. Proceedings of the Third International Conference on Globalization & Research Methods, 39-49.

Nabti, Muhammad; Butthemat, Sana. (2012). Digital culture as a feature of the knowledge society: A field study. Proceedings of the 23rd Conference: Government, Society, and Integration in Building Arab Knowledge Societies, 3, 2071-2087.

Osama, Omar; Bouamama, AlArabi. (2017). Digital Alienation in Modern Societies: A Cognitive Approach. Rufoof Journal of University of Adrar, (12), 274-301

Osfor, Iman. (2015). Emotional enlightenment ... a call to emotional literacy. The 13th Annual Conference: The Arab Decade for Literacy 2015-2024: Directions, Plans and Programs: Ain Shams University - Center for Adult Education, Cairo, 627-652.

Qassaymeh, Mohammed Abdullah. (2011). Literacy and adult education. Riyadh, Saudi Arabia: Khwarazm.

UNESCO. (n.d.). Literacy. Retrieved from: https://ar.unesco.org/themes/literacy

فاعلية التعليم عن بعد في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلاب الموهوبين في مدرسة الرواد الثانوية بالجبيل الصناعية

إعداد

أ. مشعل بن سعد السليمي الحربي
طالب دكتوراه تربية موهوبين
بجامعة الملك فيصل

DOI: 10.36046/2162-000-007-006

المستخلص

هدفت الدراسة إلى توضيح مفهوم التعليم عن بعد في المؤسسات التربوية، وأثره على تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة، واستخدمت المنهج شبه التجريبي من خلال تطبيق مقياس تورانس لمهارات التفكير الإبداعي (TTCT) عند الطلبة، وقد اشتملت عينة الدراسة على (٢٠) عشرين طالباً من الطلبة الموهوبين في مدرسة الرواد الثانوية، أظهرت نتائجها وجود أثر ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بفاعلية التعلم عن بعد في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلاب الموهوبين في مدرسة الرواد الثانوية، وفي ضوء نتائج الدراسة فقد أوصى الباحث بعقد دورات تدريبية حول استخدام التعلم عن بعد، وتنفيذ برامج متنوعة تساعد في تنمية مهارات التفكير الإبداعي، وتطوير نظام مراقبة لعملية التعلم عن بعد؛ لإكساب الطلاب مهارات التفكير الإبداعي.

الكلمات المفتاحية: التعليم عن بعد، تنمية مهارات التفكير الإبداعي، الطلاب الموهوبون.

المقدمة

لقد أصبحت الدروس التي تتميز بأنها وجهاً لوجه تفقد دورها الأساسي في عملية التعليم والتعلم؛ حيث إن الإنترنت والشبكة العالمية أحدثا تغييرات كبيرة وجذرية في جميع مناحي الحياة، سواء تعلق ذلك بالاقتصاد، أم التعليم؛ وأصبح التعليم الإلكتروني ممكناً من خلال الإنترنت؛ لاهتمام التربويين والباحثين بهذا النوع من التعليم الذي يعمل على تحسين وتطوير مخرجات عمليات التعليم والتعلم للطلبة- بالرغم من شح الموارد التي تحتاجها عملية التعليم والتعلم التقليدي- كما ازداد الطلب على التعليم الإلكتروني من قبل الباحثين عن العلم من الطلبة.

يقوم التعليم عن بعد من خلال استخدام التقنيات الحديثة، التي تساعد على تنمية المهارات المختلفة للطلبة، وتكمن أهمية هذا التعليم من خلال جعل الطالب محور العملية التعليمية التعلمية من خلال إنشاء الصفوف الافتراضية التي تتم بواسطتها (اسماعيل، ٢٠١٧).

أوضح العديد من الباحثين وجود أثر إيجابي للتعليم عن بعد على مخرجات العملية التعليمية التعلمية للطلبة مقارنة بالتعليم التقليدي؛ وتم إثبات ذلك من خلال التجارب والبحوث الإجرائية والاختبارات لمجموعات التعلم سواء عن طريق الإنترنت أو التعليم التقليدي؛ وأظهرت الدراسات أن من يدرسون في بيئات تعلم إلكترونية تعتمد كليا على الإنترنت -قد حصلوا على علامات أكبر من المجموعات التي درست بالطريقة التقليدية، وهذا ما أكدته العديد من الدراسات. (الرشود، ٢٠١٧).

إن قياس مدى نجاح هذا النوع من التعليم، ومقارنته بالتعليم التقليدي - يحتاج إلى دراسة بشكل أوسع وأكبر؛ ويمكن أن تتباين الدراسات حول هذا الموضوع طبقاً لطبيعة الطلبة، والمواد الدراسية المقدمة. ولا شك بأن التعليم عن بعد يهدف إلى تحقيق عدة أهداف على مستوى الأفراد والمجتمعات المختلفة، إذ إن التعليم عن بعد يمكن أن يزيد من فاعلية العملية التعليمية ومخرجاتها باستخدام العديد من الوسائل المتاحة لهذا النوع من التعلم، فدرجة توافر المواد التعليمية التي توفرها المؤسسات بدرجة كبيرة، مثل: برامج المحاكاة، أو الفيديو، أو الشرح... إلخ. (Denny, 2013).

ويرى الباحث أن إدخال التقنيات الحديثة كجزء أساسي في العملية التعليمية المتعلقة بالتعليم عن بعد – له فائدة كبيرة؛ لأنه يعمل على رفع المستوى الأكاديمي والاجتماعي للطلاب، ويزيد من قدرتهم على التفكير الإبداعي.

ويعتبر التعليم عن بعد من أكثر الطرائق التعليمية حداثة؛ إذ يقدم البرنامج التعليمي لأفراد تفصلهم مسافات بعيدة تمنعهم من المجيء إلى موقع الدراسة بسبب ضيق الوقت أو بعد المسافة أو الإعاقة البدنية. والتعليم عن بعد ليس حديث النشأة؛ إذ يعود تاريخ نشأته إلى السير (إسحاق بيتمان) الذي كان يقوم في إنجلترا سنة ١٨٤٠ بإرسال الرسائل عن طريق البريد إلى طلبته ويقوم باستقبالها منهم، فكانت الوسيلة في تعليمهم (الرشود، ٢٠١٧).

واليوم مع التطور المتتابع للتقنية وتنافس الشركات العالمية؛ لتكون لها الريادة في هذا المجال نفذت الأفكار الملهمة التي تخلق بيئة تعلم تفاعلية جديدة، لها مواصفاتها وأساليبها وأدواتها التي تميزها عن المراحل السابقة؛ فأصبح التعليم عن بعد يعتمد على التقنيات الحديثة، مثل: الحاسوب، والهواتف الذكية؛ ويوفر اتصالاً مباشراً بين أطراف العملية التعليمية التعلمية، ووسائل التعليم عن بعد تتوفر للأفراد في كل مكان بغض النظر عن الوقت، وهي ما تستخدمه المواقع المتخصصة في التعليم عن بعد أو الجامعات، ومن الأمثلة على ذلك التسجيلات المشاهدة التي يقوم المعلمون أو المتخصصون بتسجيلها، ومن ثم يقوم الطلاب بمتابعتها (الزكري، ٢٠١٩).

لقد فرض انتشار فيروس كورونا (كوفيد – ١٩) على معظم الدول بإغلاق مؤسساتها التعليمية، الأمر الذي أثّر على ملايين الطلبة في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا، وكانت المملكة العربية السعودية من أولى الدول في المنطقة التي استجابت للأزمة من خلال حظر التجول وإغلاق الحضور لكافة المؤسسات التعليمية. ولاستمرار عملية التعليم والتعلم أثناء الوباء لجأت وزارة التعليم إلى استخدام طريقة التعلم عن بعد؛ وسارع أصحاب القرار إلى التوجيه من خلال الاستفادة من الخبرات المتاحة والمواد المختلفة من أجل استخدام واستحداث وتطوير بوابات تعليمية جديدة. كما تبنت حكومة المملكة العربية السعودية مجموعة من الإستراتيجيات لدعم الاستثمار الأمثل لتقنية المعلومات والاتصالات في التعليم، وتطوير مجموعة من حزم التعلم

الإلكتروني، كما قامت بتطوير العديد من المنصات المتخصصة، مثل: بوابة عين، والمنصة التعليمية الموحدة، وبوابة عين الإثرائية، وبوابة المستقبل، وغيرها. كما تم إنشاء عشرات قنوات البث المتخصصة في بث الدروس العلمية للطلبة (الخريجي، الجار لله، ٢٠٢٠).

لقد حلّ هذا الفيروس الذي أطلقت عليه منظمة الصحة العالمية وباء؛ وذلك لشراسته وقوة انتشاره؛ وأضحى العالم أجمع في خوف لم يسبق للعصور أن عايشته خاصة عندما عجز العالم عن إيجاد اللقاح المناسب للقضاء عليه؛ فقد أودى هذا الفيروس بحياة الملايين، مما جعل الحكومات والنظم التعليمية في العالم تغلق المؤسسات التعليمية على نطاق واسع (منظمة الصحة العالمية، www.who.org).

مفهوم التعليم بعد:

يعرف الزكري (٢٠١٩) التعليم عن بعد بأنه: نظام توصيل يتمثل في نقل المحتويات التعليمية، ويربط الطلاب في برنامج عن بعد بالموارد والمكونات التعليمية، فهو النظام الذي يوفر للطلاب غير المسجلين في التعليم العادي الوسائل التعليمية التي تمكنهم من الحصول على الفرص التعليمية المتاحة للطلاب المنتظمين في المؤسسات التعليمية تقليدياً.

كما تم تعريف التعليم عن بعد –وفق ما ورد في منشورات الجمعية الأمريكية للتعليم عن بعد – بأنه توفير التعليم من خلال الوسائل التعليمية الإلكترونية، ويشمل ذلك: الأقمار الصناعية والفيديو والمواد الصوتية المسجلة وبرامج الحاسب الآلي، بالإضافة إلى البرامج التعليمية، والنظم والوسائل التكنولوجية (الغامدي، ٢٠١٢).

أهداف وأهمية التعلم عن بعد:

عندما يكون التعلم عن بعد إلزامياً وليس خياراً للمعلم والمتعلم؛ فإن أهميته تكون عالية جداً وحاجة أساسية وأولوية في متطلبات التعلم ويتشارك الجميع في علو مكانته، وتتجلى أهدافه التي تلبي تطلعات المستفيدين منه، ويشير فيلالي (٢٠١٩) إلى أن التعلم عن بعد يهدف إلى الوصول بسرعة إلى الفئة المستهدفة من أجل تحقيق أهداف التعليم، من خلال استخدام التقنيات الحديثة، ليتم الربط بين المتعلم والمعلم ويتم نقل المادة التعليمية إلى المتعلم، ومن خلال استخدام

التقنيات الحديثة يمكن للطلاب الوصـول إلى قواعد البيانات للحصـول على المعرفة المطلوبة، كما يمكن إجراء عمليات الاتصـال مع جميع أطراف عملية التعليم والتعلم؛ إذ يتم نقل الأهداف التعليمية أو عرض الأنشطة أو يتم إجراء الاختبارات إلكترونياً. كما أن ما يميز التعلم عن بعد هو وجود تباعد بين جميع الأطراف في العملية التعليمية- سواء من حيث المكان أو الزمان أو كليهما- مما يؤدي إلى مزيد من التحرر من ضيق الوقت أو المكان مقارنة بالطرق التعليمية التقليدية، والتعلم عن بعد يتميز بتقديم المناهج الدراسية على أساس الاستدامة، بحيث يكون للطالب القدرة على تحديد وتنظيم الوقت المناسـب له للدراسـة وتنظيم وقته ومسـؤولياته دون الحاجة إلى الذهاب شخصيًا إلى مكان دراسته، ولا يمكن التغاضي عن وجود غرف افتراضية تشجع على الحوار، مما يمنح الطالب فرصة أكبر للمناقشة وفهم واستيعاب المواد.

وأشار اليمين (٢٠١٩) إلى أن هناك مزايا عديدة للتعليم عن بعد منها: تقارب المسافات بين الطالب والمؤسسة التربوية المقدمة لخطة التعليم، فلا يحتاج الطالب والمعلم إلى التواجد في مكان واحد من أجل تبادل المعلومات، ويمكن استثمار الوقت بشكل أكبر، واستخدام الوسائل الحديثة في نقل المعلومات، وكذلك تجاوز مشـاكل الكثافة؛ ويمكن اسـتيعاب العديد من الطلاب مقارنة بالتعليم التقليدي، كما يتميز التعليم عن بعد بقدرته على رفع المسـتوى الثقافي والعلمي والاجتماعي لأفراد المجتمع، وسد النقص في الكفاءات من أعضاء هيئة التدريس والمدربين في بعض المجالات، وتقليل ضـعف القدرات، ويسـاعد على توفير وتنوع وتعدد الموارد التعليمية التي بدورها تساعد في تقليل الفروق الفردية بين الطلاب، من خلال استخدام التكنولوجيا ووسائل التقنيات المختلفة.

أهم المعوقات المتعلقة بالتعليم عن بعد:

للتعليم عن بعد متطلبات لابد من توافرها لكافة المستفيدين حتى تؤتي العمليات التعليمية ثمارها ويكون أثرها واضـحاً، ولكن في حال لم تتوفر هذه المتطلبات فيمكن أن يواجه الطلبة الموهوبون بعض المشـكلات والتحديات، التي بالتأكيد سـتصـبح معوقات، ومنها: (اليمين، ٢٠١٩).

– النقص والحاجة إلى التدريب على استخدام شبكة الإنترنت، وعدم ومواكبة التغييرات والتحديثات المستمرة في البرامج التقنية والتطبيقات الذكية.

– الافتقار إلى بنية تحتية تكنولوجية متطورة تلائم متطلبات العملية التعليمية.

– عدم توفر الاتصال ذي الجودة العالية بين الطلبة وشبكة الإنترنت أو الانقطاع المتكرر، وهذا يجعل المتعلمين يفقدون التواصل والتفاعل التقني.

– الضعف في سرعة تبادل البيانات والمعلومات بين مستخدم الشبكة والشبكات الرئيسية: إما في بطء المتصفح، أو عدم التوافق البرمجي، أو عدم القدرة على تحميل وتنزيل البرامج التعليمية المطلوبة.

– مشاكل في الشروط الأمنية خلال أداء الامتحانات الإلكترونية، والتي لا تضمن سرية المعلومات، أو سهولة الاختراق التقني.

– تكاليف باهظة يمكن أن تتحملها الجهة التي ترغب بتطبيق نظام التعليم عن بعد – خاصة فيما يتعلق بالبنية التكنولوجية المتطورة والمطابقة للمواصفات العالمية والتي يتطلبها نظام التعليم عن بعد.

التفكير الإبداعي:

يشير عدس (٢٠٠٠) إلى أن الاتجاهات التعليمية والمناهج الحديثة قد أصبحت في العديد من الدول مهتمة للغاية بمهارات التفكير المختلفة كأحد الأهداف التي يجب أن تنتهي العملية التعليمية بها، وأحد أبعادها، والأهداف التعليمية تسعى إلى إكساب الطلاب مهارات ذهنية في مختلف الأبعاد والأنواع ليصبح الطالب في نهاية التعليم قادراً على التفكير بموضوعية، وفي الأسلوب العلمي وطريقة الملاحظة وحل المشكلات، ولهذا السبب بدأ الإنسان الآن في تطوير أساليب تفكيره؛ لأنه أداة العمل والأسلوب، وهو أساس إحداث أي تغيير فعال في حياته، والطريق للوصول إلى التطور نحو الأفضل، وفيه يحل مشاكله وقضاياه، باستخدام الموارد الطبيعية التي وهبها له الله –وأهمها العقل– لنفسه ولحياته، ولازدهار عام ولتقدم أشمل، بعد أن يكون هناك المناخ

المناسب والطريقة المثلى لتنمية العقل، وتحفيزه على التفكير العميق، وتجذيره فيه، ثم تفعيله للوصول إلى أقصى إمكاناته وتفعيل دوره في تنمية الحياة.

وفي الآونة الأخيرة برز التركيز على الإبداع لأهميته في العصر الحديث؛ ويعتبر الإبداع والتفكير الإبداعي أداة تعمل على حل المشكلات المختلفة التي تتحدى الإنسان حاضره ومستقبله، فمن الضروري إعطاء الفرص المناسبة والسماح للطلاب بتنمية طاقاتهم الإبداعية، فالإبداع هو أحد الأشياء المهمة في أي مجتمع، وهناك علاقة وثيقة بين الإبداع والتنمية في أي مجتمع، فالمجتمع الخالي من الإبداع سيقلل من فرصه في النمو والتقدم؛ حيث أصبح الإبداع والاهتمام به وتطوره من الأهداف المهمة في عمليات التفكير ويعتبر هدفاً تربوياً لا غنى عنه.

خصائص التفكير الإبداعي:

أشارت قطامي (٢٠٠١) إلى خصائص أساسية للتفكير الإبداعي تتمثل في الآتي:

– الأصالة: وتعني التميز في التفكير والقدرة على الوصول إلى غير المباشر وغير المألوف من الأفكار.

– الطلاقة: وتعني قدرة الفرد على إنتاج العديد من الأفكار اللفظية والأدائية لمشكلة تكون نهايتها حرة ومفتوحة. والطلاقة لها أربعة أنواع، هي: طلاقة الكلمات (وهو ما يفسر سرعة الفرد في التفكير في توليد الكلمات بصيغة جديدة)، والطلاقة في الأفكار التي تتعلق بالعدد الكبير من الأفكار في وقت محدد، وطلاقة الارتباط (أي قدرة الفرد على إنتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار في وقت محدد)، وطلاقة الأشكال (وهو ما يعني مدى قدرة الفرد على الإضافة إلى الأشكال لإنشاء رسومات حقيقية).

– المرونة: وهي التي تفسر قدرة الفرد على تغيير حالته الذهنية بتغير الموقف. (قطامي، ٢٠٠١).

دور المعلم في رعاية الإبداع:

يعتبر المعلم حجر الزاوية لنجاح البرامج التي تقدم في المؤسسات التعليمية بشكل مباشر؛ فمهما تقدم المنهج الدراسي وتطور محتواه المعرفي وتكاملت عناصره الأساسية إلا أنه يرتبط ارتباطاً

مباشـراً مع قدرات وخبرات المعلم الذي سـيقدمه ويحقق أهدافه، وتنمية الإبداع وإطلاق الطاقات الكامنة لدى الطلبة الموهوبين، وتنمية مهارات التفكير لديهم تحتاج لمعلم مؤهل ومتميز في فتح أبواب القدرات الإبداعية وتوسيع المدارك وزيادة الدافعية ومواكبة كل جديد في هذا المجال، ويشير جروان (٢٠٠٠) إلى أن العديد من الندوات والمؤتمرات قد تناولت الدور الذي يلعبه المعلم كطرف أسـاسـي في تنمية مهارات التفكير لدى الطلاب؛ وأوصـت بمراجعة وتطوير برامج إعداد المعلم؛ حتى يتمكنوا من تأهيلهم للقيام بهذا الدور، وكان هناك زيادة في الاهتمام في العمل على تنمية القدرات الإبداعية لدى الطلاب من خلال البرامج المسـتهدفة، وإسـتراتيجيات تدريس مختلفة، مثل: التعلم التعاوني، وطريقة العصـف الذهني، وحل المشـكلات، والاسـتقصـاء، والتعلم بالاكتشـاف، والأنشـطة المفتوحة، وقد أشـار إلى الأسـاليب التي لها دور في مسـاعدة المعلم على تنمية إبداع طلابه، وهي:

١. تشجيع الطلاب الموهوبين لتعلم أشياء جديدة من المواقف اليومية المتكررة.
٢. تحفيز الطلاب الموهوبين على الاعتماد على القدرات (المكانية، التفكير البصري).
٣. أن يكون توظيف الكلمة أقل من توظيف الصورة.
٤. تعويد الطلاب على رؤية الصورة الكلية للموقف والتركيز عليها بدلاً من التفاصيل.
٥. أن يعطى مجالاً للتفكير الحدسي.
٦. أن ينمي لدى الطلبة الحساسية للمشكلات.
٧. مشاعر الطلاب مهمة كالمعارف والمعلومات.
٨. الخيالات التي تصدر من الطلاب يجب أن تحترم.
٩. الطالب يشعر بأن أفكاره قيمة.
١٠. على المعلم اسـتثارة الابتكار عند طلابه، ويوجد مواقف تعليمية لذلك لتنمية الأفكار الجريئة.
١١. تشجيع الطلاب الموهوبين على الاطلاع على الأفكار الجديدة للعلماء والأدباء.
١٢. على المعلم أن يحفز طلابه على تدوين الأفكار الخاصة بهم في مذكراتهم الخاصة.

١٣.على المعلم تشجيع طلابه لتطبيق وتجريب أفكارهم وابتكاراتهم.

١٤.أن ينمي المفهوم الإيجابي لدى الطلبة الموهوبين.

١٥.تحفيز الطلبة للتعامل مع المواقف بطرق جديدة؛ لتنمية مهارات التفكير لديهم.

كما أنه يتوجب على المعلم أيضاً التنوع في الأساليب التي يستخدمها وتتناسب مع التعلم عن بعد، والاستمرار بالتطوير المستمر لتنمية مهارات الطلبة الموهوبين لأهمية دوره في ذلك.

الدراسات السابقة

سعت دراسة الزبون (٢٠٢٠) إلى التعرف على درجة فاعلية التعليم عن بعد ومقارنته بالتعليم الحضوري في تحصيل طلبة الصف الأول الثانوي، ولتحقيق هدف الدراسة تم اختيار عينة مكونة من (٣٥) من طلبة جبه الثانوية للبنين خلال العام الدراسي ٢٠٢٠م، من خلال إجراء المقارنة في تحصيل مقرر اللغة العربية خلال الفصل الأول والفصل الثاني، ومن خلال المعالجة الإحصائية للبيانات أظهرت النتائج أن التعليم الحضوري كان له الأثر الأكبر مقارنة مع التعلم عن بعد في رفع تحصيل الطلبة، وتوصلت النتائج إلى أهمية التعلم المدمج بين التعليم الإلكتروني والتعليم التقليدي، كما أوصت الدراسة بالعمل على إعادة بناء المقرر الدراسي بما يتواقف مع التعليم عن بعد.

هدفت دراسة سلامة (٢٠٢٠) إلى تعرف فاعلية توظيف الخرائط الذهنية الإلكترونية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لمقرر العلوم لطالبات الصف التاسع في غزة، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي؛ واشتملت العينة على (٧٠) طالبة؛ وتم اختيار فصلين دراسين: أحدهما (ضابط) درس بالطريقة التقليدية، والأخر (تجريبي) درس بالخرائط الذهنية الإلكترونية، وقام الباحث بإعداد اختبار التفكير الإبداعي، وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تحصيل المجموعة الضابطة، وتحصيل المجموعة التجريبية في اختبار التفكير الإبداعي البعدي، وكانت الفروق

لصالح المجموعة التجريبية، وقد أوصت الدراسة بإعادة بناء مقرر العلوم وتضمينه الخرائط الذهنية الإلكترونية، وتدريب المعلمين على طريقة تضمينها العمليات التدريسية.

كما هدفت دراسة أبو الخيل (٢٠٢٠) إلى الكشف عن أثر برنامج تعليمي قائم على الويب كويست في تنمية مهارات التفكير الإبداعي في مقرر الحاسب الآلي لدى طلبة الصف الأول الثانوي؛ وتم استخدام المنهج شبه التجريبي، وقد اشتملت العينة على(٥٠) طالباً خلال العام الدراسي ٢٠١٧/٢٠١٨، تم اختيار مجموعتين إحداهما ضابطة: درست بالطريقة التقليدية، وأخرى تجريبية: درست بالبرنامج المقترح، وقد تم استخدام اختبار (تورانس) للتفكير الإبداعي (الصورة اللفظية أ)، وطبق على المجموعتين، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير الإبداعي؛ حيث كانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية.

هدفت دراسة السكافي (٢٠٢٠) إلى معرفة أثر استخدام الآيباد على مهارات التفكير الإبداعي في الرياضيات للصف الرابع في المدارس الخاصة في عمان، وقد تم اختيار عينة الدراسة عمدًا، وتكونت من (١٢٢) طالباً وطالبة. تم توزيع العينة على مجموعتين: الأولى كانت مجموعة شبه تجريبية ضمت (٦٣) طالباً وطالبة درسوا باستخدام الآيباد، أما المجموعة الثانية فكانت المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية والمكونة من (٦٩) طالباً وطالبة، وقد أظهرت النتائج وجود فروق إحصائية بين المجموعتين على اختبار التفكير الإبداعي (الطلاقة والأصالة والمرونة)؛ فكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام الآيباد.

هدفت دراسة الحربي (٢٠٢٠) إلى الكشف عن مستوى التفكير الإبداعي وعلاقته بالسمات الشخصية لدى الطلبة الموهوبين بالمملكة العربية السعودية، وقد تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي والارتباطي، واشتملت العينة على (٢١٤) طالباً وطالبة، اختيروا بالطريقة العشوائية الطبقية البسيطة، وطوّر الباحث مقياس مستوى التفكير الإبداعي، ومقياس السمات الشخصية السائدة لدى الطلبة الموهوبين، وقد أظهرت نتائج الدراسة ارتفاع مستوى التفكير الإبداعي، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات التفكير

الإبداعي (الطلاقة والأصالة والتفاصيل) لصالح الإناث، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارة (المرونة) لصالح الذكور وفروق تعزى لمتغير المرحلة الدراسية.

هدفت دراسة أربيع (٢٠٢٠) إلى الكشف عن درجة فاعلية تدريس الرياضيات المبني على مكونات التدريس في تنمية مهارات التفكير الإبداعي في مقرر الرياضيات لدى طلبة المرحلة الأساسية، وقد اشتملت العينة على (٥٥) طالباً، وكانت المجموعة التجريبية (٢٧) طالباً والمجموعة الضابطة (٢٨) طالباً، واستخدم الباحث اختبارا للتفكير الإبداعي يتضمن (٥) مسائل رياضية، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لطريقة التدريس في مهارات التفكير الإبداعي (الطلاقة، المرونة، الأصالة) لصالح المجموعة التجريبية.

هدفت دراسة الحراحشة (٢٠١٩) إلى الكشف عن أثر إستراتيجية الويب كويست في اكتساب المفاهيم العلمية وتنمية مهارات التفكير الإبداعي، وقد استخدمت الباحثة في دراستها اختبارين: أحدهما لاكتساب المفاهيم العلمية، والآخر لمهارات التفكير الإبداعي، واشتملت العينة على (٦٥) طالبة تم توزيعهن إلى مجموعتين: الأولى تجريبية اشتملت على (٣٣) طالبة درسن باستخدام إستراتيجية الويب كويست، أما الثانية اشتملت على(٣٢) طالبة درسن بالطريقة التقليدية، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية، كما أشارت النتائج أيضاً إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية بين متوسطات درجات الطالبات في مهارات التفكير الإبداعي.

وقد أكدت دراسة اليمين (٢٠١٩) إلى أن المجتمع الشبكي هو في الأساس بناء اجتماعي قائم على الشبكات تديرها تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، يكون فيه لكل فرد في هذا المجتمع قدرة كبيرة على الاتصال والتواصل فيما بينهم وتكوين شبكات اجتماعية خاصة بهم، تتزامن فيه تشكيلة متنوعة من التغيرات والتحولات التي أفرزت عدداً من التجليات والمستجدات، يأتي في مقدمتها تغير نمط العلاقات الاجتماعية، ولكنه في اتجاه آخر هو مجتمع معرفي يشكل فضاءً معرفياً ينقل ويستقبل فيه الأفراد المعلومات كما المعارف وتتشكل فيه الآراء والاتجاهات، وقد انعكس ذلك خصوصاً على العمليات الأكاديمية، فظهر التعلم الإلكتروني بشكله الحديث والمعاصر

مستفيداً من شبكات التواصل الاجتماعي، ومن خصائص مجتمع المعلومات من أجل إعطاء فرص أكثر في التعليم والتعلم خاصة عند الطلبة ما بعد التخرج بغرض استفادة هذه الفئة من الدروس المباشرة عبر القاعات أو الفصول الافتراضية، والعمل على نشر الفكرة بين الأساتذة وتشجيعهم على التدريس باستخدام الفصول الافتراضية، ونشر المحتوى التعليمي من محاضرات وأعمال توجيهية عبر الإنترنت، مما يعزز من قدرتهم على استيعاب مضمون الدروس وسهولة الوصول إليها وزيادة التفاعل الاجتماعي واكتساب مهارات التواصل والتجاوب مع الأساتذة، والأهم من كل هذا هو تخفيف عبء التنقل والتواجد اليومي بالجامعة خاصة أمام الإقبال المتزايد لدى فئة العمال على مواصلة التعليم بعد مدة من الانقطاع ممن يريدون استكمال دراساتهم العليا بغرض تحسين معارفهم ومواكبة آخر المستجدات المعرفية.

هدفت دراسة بالالاس (٢٠١٨) إلى البحث في مفهوم التعلم في كل مكان وزمان، وذلك بما يتناسب مع النظرية البنائية البيئية، وهذا النموذج الذي تم وضعه لتفسير العمليات التعليمية التي لها علاقة ارتباطية وتشابه تعلم اللغات بمساعدة الهاتف المحمول (MALL) –، وتضع الدراسة اقتراحاً بتصنيف للمهام التي تساعد في تعلم اللغات بواسطة الهاتف المحمول لتحديد المتغيرات الرئيسة التي لها تأثير مباشر في العملية التعليمية كمتغيرات الزمان والمكان، كما توضح مدى الأهمية لهذه المتغيرات أثناء عملية بناء العملية التعليمية من خلال استخدام الهاتف المحمول وتطبيقاته.

هدفت دراسة المحمادي (٢٠١٨) إلى الكشف عن واقع استخدام نظام التعليم الإلكتروني في برامج التعليم عن بعد في جامعة الملك عبد العزيز، وقد أظهرت النتائج أن استفادة الطلاب من التعلم عن بعد جاءت بدرجة مرتفعة، كما أن هناك درجة متدنية للمعوقات التي تواجه المتعلمين، كما أكدت الدراسة على ضرورة التأكد من جودة البنية التحتية والتدريب المكثف أثناء الخدمة على استخدام (EMES) ، واقترحت الدراسة تنفيذ دراسات التقييم للنظام وفقًا للمعايير الدولية للجودة الشاملة، ويقترح أيضًا إجراء دراسة ميدانية لتحديد المشاكل التقنية للنظام وطرق التغلب عليها.

هدفت دراسة المشاقبة (٢٠١٤) إلى تقويم تجربة استخدام الشبكة الإلكترونية للتواصل مع طلبة مقرر الحاسب الآلي خلال فترة التدريب العملي، واشتملت عينة الدراسة على (١١٥) من الطلاب والطالبات، واستناداً لطبيعة متغيرات الدراسة أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دلالة إحصائية في تقبل الطلبة للتدريب العملي في استخدام الإنترنت للتواصل مع المعلم، وكذلك أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لصعوبة التواصل، أو الفوائد الناتجة عن استخدام الإنترنت، وتوصي الدراسة بضرورة تقويم وتطوير المقررات الدراسية، وعقد ورش تدريبية للمعلمين في التعامل مع البرامج الإلكترونية، وإيجاد بيئات تعاونية بين الطلاب والمعلمين من خلال التعلم عن بعد.

كما قام كل من شو وجيسنيس (Chou & Jesness, 2014) بدراسة للكشف عن أثر الآيباد في أنشطة التعليم في مدارس الغرب الأوسط في الولايات المتحدة الأمريكية؛ وتم استخدام المنهج شبه التجريبي، وقد تم توزيع (٤٠) جهاز آيباد على الطلبة لإشراكهم في عملية التعلم، وجاءت النتائج لتؤكد أهمية جهاز الآيباد في العملية التعليمية، وأهمية تفعيلها في الفصول الدراسية؛ وأظهر الطلاب اهتمامهم الكبير للعملية التعليمية عند استخدامهم لجهاز الآيباد في الأنشطة التعليمية.

هدفت دراسة جون (June, 2012) إلى مقارنة المعرفة المكتسبة بين نمطين من أنماط التعلم: التعلم الإلكتروني، والتعليم التقليدي داخل الغرفة الصفية؛ إذ تم تطوير ثلاث فرضيات لاستكشاف مدى جدوى ما أفاده المشاركون في الفصول أو البيئة الإلكترونية، وقد طبق اختبار قبلي وبعدي على عينة ممثلة من مختلف أنحاء الولايات المتحدة الأمريكية، وأظهرت النتائج أن المتعلمين من خلال الحاسب الآلي، أفادوا أكثر من نظرائهم الذين تعلموا داخل الغرفة الصفية، كما أنهم اكتسبوا مهارات أكثر من غيرهم.

في دراسة أجراها كل من فلورنس ومايكل (Florence & Michele, 2014) هدفت إلى تعرف أسباب استخدام المعلمين بالمرحلة الثانوية للفصول الافتراضية كبديل عن الفصول التقليدية؛ وتم استخدام المنهج الوصفي، واشتملت عينة الدراسة على (١٩٨) معلماً، أظهرت النتائج أن الفصول الافتراضية تعزز بيئة التعلم والتفاعل بين المتعلمين وتراعي التركيب السكانية للمعلمين

والطلاب، كما أظهرت النتائج أن الفصـــول الافتراضـــية عززت العديد من المهارات العلمية لدى الطلبة.

خلاصة الدراسات:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على فاعلية التعليم عن البعد، وقد كشفت الدراسات الســابقة أن فكرة التعلم عن بعد هي من الأفكار الرائدة والمشــوقة، التي أصــبحت المؤســســات التعليمية تتجه نحوها؛ حيث إن التعليم عن بعد يقدم العديد من الفوائد لجميع أطراف العملية التعليمية التعلمية.

في ضوء مراجعة الدراسات السابقة؛ فإن الباحث يرى أن التعليم عن بعد: هو نظام يعمل على توفير التعليم لأي فرد من أفراد المجتمع ولديه الرغبة في التعليم والقدرة المالية على ذلك، من خلال استخدام التكنولوجيا الحديثة؛ حيث إن الأساليب التقليدية في التعليم لم تعد مناسبة لمواكبة التطورات الراهنة في مجال التكنولوجيا المتعلقة بالمعلومات والاتصـــالات وخاصـــة في ظل الأعداد المتزايدة من الطلاب خصـوصـاً في التعليم المدرسـي، كما أنها لم تعد مناسـبة مع التوجهات العالمية الحديثة في التعليم حالياً؛ لذلك لا بد للمؤســســات التعليمية من مواكبة المســتجدات والتطورات الحاصلة وتمكين مؤسساتها من البنية التحتية اللازمة لتطبيق التعلم عن بعد فيها.

وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تحديد مشكلة الدراسة وصياغتها بأسـلوب علمي بحثي وفي إثراء أدبها النظري، وفي تطوير منهجية الدراسـة، وفي بناء أداة الدراسـة، ومناقشة النتائج وتفسيرها.

وعلى الرغم مما تقدم؛ فإن الدراسة الحالية قد تميزت عما سبق من الدراسات السابقة في هدفها ومجتمعها وعينتها ومكانها وزمانها في المجال التربوي والتعليمي والتي تناولت متغيرين هما: التعليم عن بعد، والتفكير الإبداعي لدى الطلبة.

مشكلة الدراسة:

تعد مدرسة الرواد الثانوية إحدى المدارس التي تشرف عليها الهيئة الملكية بالجبيل الصناعية في المملكة العربية السعودية، وتتميز هذه المدرسة باستقطابها للطلاب المتميزين والمتفوقين من المرحلة المتوسطة، كما تتميز بوجود عدد كبير من الطلبة الموهوبين والحاصلين على درجات عالية في مقياس موهبة، والذي تعقده مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة بالتعاون مع المركز الوطني (قياس)، كما حقق طلاب هذه المدرسة درجات مرتفعة في اختبارات القدرات العامة واختبار التحصيل الدراسي.

لقد دفعت جائحة كورونا كافة المؤسسات التعليمية إلى اللجوء مُضطرةً إلى استخدام وسائل التعليم عن بُعد لتحقيق التباعُد الاجتماعي، وقد استجابت المملكة العربية السعودية إلى معطيات الواقع، من خلال إمكانية تطبيق التعليم عن بعد حيث يمكن أن تكون ناجحة وبشكل كبير، كما إن المعيقات والعقبات لإمكانية التطبيق يمكن تذليلها من خلال وضع الخطط اللازمة لإنشاء المؤسسات التربوية الخاصة بمثل هذا النوع من التعليم الإلكتروني؛ والإمكانات المادية متوافرة، وأن الطلبة يمكن أن يقبلوا على مثل هذا النوع من التعليم، لما له من فائدة عميقة لهم، ومن خلاله يمكن أن يديروا وقتهم بشكل كبير بما يتلاءم مع تحقيق طموحاتهم في إكمال تعليمهم من خلال امتلاكهم للمهارات المختلفة وخاصة مهارات التفكير الإبداعي، ولضمان فاعلية التعلم عن بعد لابد من قياس أثره ودراسة جوانب القوة وفرص التحسين فيه، وقد تمثلت مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما فاعلية التعليم عن بعد في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلاب الموهوبين في مدرسة الرواد الثانوية؟.

أهمية الدراسة:

تستمد هذه الدراسة من خلال الموضوع الذي تعالجه والأهداف التي تسعى إلى تحقيقها؛ وتكمن أهمية هذه الدراسة في تناولها لموضوع التعليم عن بعد في المؤسسات التربوية ومدى فاعليتها، كما تتمثل الأهمية في المعلومات النظرية التي من المتوقع أن تضيفها هذه الدراسة بموضوع التعليم عن بعد في المؤسسات التربوية لندرة الأدب النظري والبحوث التربوية التي تناولته، كما يمكن أن تساعد المخططين التربويين في وزارة التعليم للتعرف على أهمية التعليم عن بعد في المؤسسات التربوية؛ لما لها من أهمية كبيرة في تقديم الخدمات التعليمية للطلبة وتنمية مهارات التفكير الإبداعي لديهم، ومن المؤمل أن تعود بالفائدة على:

أ-المديرين: الدراسة تسلط الضوء على فاعلية التعليم عن بعد في تنمية مهارات التفكير الإبداعي؛ مما سيعمل على زيادة فاعلية التعليم عن بعد، كما أن الدراسة ستؤكد أهمية التعليم عن بعد في تنمية التفكير الإبداعي.

ب-المعلمين: من المتوقع أن تعود الدراسة بالفائدة على المعلمين؛ مما سيحثهم على تطوير طرائق وأساليب جديدة في التدريس من خلال استخدام التعليم عن بعد.

ج . أصحاب القرار والمسؤولين: فقد تعطي النتائج والتوصيات التي سيوفرها البحث فرصة لإعادة النظر في الأنظمة وطرق العمل المتبعة في المدارس وخاصة فيما يتعلق بالتعليم عن بعد، مما سيحفزها على محاولة تغيير نظم العمل، وإدخال سياسات عمل جديدة قد تعود بالفائدة على المدارس من خلال التعليم عن بعد.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى توضيح مفهوم التعليم عن بعد في المؤسسات التربوية، وأثره على تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة.

منهجية الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي من خلال مقياس تورانس للتفكير الإبداعي.

حدود الدراسة:

تتحدد الدراسة في مدى فاعلية التعليم عن بعد في مدرسة الرواد الثانوية، الذين يدرسون عن بعد خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (١٤٤٢هـ) وذلك عبر برنامج التيمز (Microsoft Teams).

مصطلحات الدراسة:

التفكير:

عرفه جروان (٢٠٠٢: ١٢٣) بأنه: "عبارة عن سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير يتم استقباله عن طريق واحدة، أو أكثر من الحواس"، ومن خلال العرض لتعريف التفكير؛ فإن الباحث يعرف التفكير بأنه: نشاط عقلي، وهذا النشاط العقلي يحتوي على منظومة من العمليات المعرفية التي تؤدي إلى إدراك الواقع.

التفكير الإبداعي:

يرى (قطامي): "أن الإبداع هو ظاهرة متعددة الأوجه وتتضمن إنتاجاً جديداً وأصيلاً وذا قيمة من قبل الفرد والجماعة" (قطامي، ٢٠٠١). وقد عرفه (جروان) أيضاً بأنه: "عبارة عن نشاط عقلي موجه نحو تكوين علاقات جديدة تتجاوز العلاقات المعروفة لدى الطلبة وتعكس قدرات الطلاقة اللفظية والفكرية والمرونة والأصالة والإفاضة"(جروان، ٢٠٠٠). ويعرفه الباحث بأنه: "التفاعل الذهني بين العمليات العقلية المتنوعة لإنتاج أفكار وحلول إبداعية جديدة سواء كانت علمية أو اجتماعية أو شخصية".

المهارة:

تعرف بأنها: "الأداء الكلي لمجموعة معقدة من العمليات، وهذه مجموعة العمليات المعقدة والمتكاملة، معرفية، ووجدانية، ومهارية، يتطلب أداؤها معالجات تتراوح بين المعالجات البسيطة والشديدة التعقيد مثل حل المشكلات، وتنسيق المعلومات وتدريبات سبق تعلمها (الجوارنة، ٢٠٠٤). والمهارة يعرفها الباحث بأنها: "القدرة على تنظيم العمليات الأدائية المعقدة والبسيطة وإدراك جوانبها وتحليلها والربط بينها والوصول إلى نتيجة نهائية واضحة المعالم وتتصف بالإبداع".

التعليم عن بعد:

عرف الزكري التعليم عن بعد بأنه: "نظام التوصيل الخاص بالمحتويات التعليمية الذي يحقق الربط بين الدارسين في برنامج عن بعد وبين الموارد والمقومات التعليمية، فهو بذلك النظام الذي يقوم بتزويد الطلبة بالوسائل التعليمية، والذي يمكنهم الحصول على الفرص التعليمية لاكتساب المهارات" (الزكري، ٢٠١٩). ويعرف الباحث التعلم عن بعد إجرائياً بأنه: "العملية التي يتم فيها ربط المفاهيم والنظريات المحسوسة والمجردة بين المعلم والمتعلم وتحقق التفاعل والتواصل عن بعد عبر التقنيات والتطبيقات الحديثة".

المنهج وإجراءات الدراسة

منهج الدراسة:

وفقاً لطبيعة الدراسة وأهدافها، استخدم في هذه الدراسة المنهج التجريبي، واستخدم طريقة تصميم المجموعة الواحدة؛ وذلك لمعرفة أثر فاعلية التعليم عن بعد في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلاب الموهوبين في مدرسة الرواد الثانوية من خلال مقارنة التطبيق القبلي والبعدي لأدوات البحث.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع الطلبة الموهوبين في مدرسة الرواد الثانوية والبالغ عددهم (٨٧) طالباً، في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (١٤٤٢هـ).

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (٢٠) طالباً من طلاب مدرسة الرواد الثانوية بالهيئة الملكية في الجبيل الصناعية بالمملكة العربية السعودية، وقد تم اختيار العينة بالطريقة القصدية، وتكونت من الطلاب الموهوبين المجتازين لمقياس موهبة ولم يلتحقوا ببرامج التفكير الأخرى، نظراً لتوافر الإمكانات اللازمة لتنفيذ تجربة البحث، ولتسهيل القيام بعملية جمع البيانات وتنفيذ الدراسة.

أداة الدراسة:

اشتملت أداة الدراسة على مقياس تورانس لمهارات التفكير الإبداعي؛ ويشتمل على ستة أسئلة توزعت على (٢٠) فقرة؛ تم الرجوع إلى الدراسات السابقة المتعلقة بتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة، مثل: دراسة الحربي (٢٠٢٠)، ودراسة الحراحشة (٢٠١٩)، ودراسة الإسكافي (٢٠٢٠).

صدق الأداة وثباتها:

للتحقق من صدق الأداة قام الباحث بعرض المقياس لتطبيق الاختبار على عينة من (١٠) طلاب من خارج العينة من مجتمع الدراسة لحساب معامل الصعوبة، ومعامل التمييز، وقد تراوح معامل الصعوبة لها بين (٠,٣٠-٠,٧٠)، أما معامل التمييز فقد تراوح ما بين (٠,٤٠-٠,٦٥)، وقد عدّ الباحث هذه المعاملات ملائمة لتحقيق لأغراض الدراسة.

ثبات أداة الدراسة:

للتحقق من ثبات أداة الدراسة، استخدم الباحث طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test Re-Test) على عينة مكونة من (١٠) طلاب من خارج عينة الدراسة، وبفارق ثلاثة أسابيع بين

المرتين، وقد بلغ معامل الثبات الكلي لهذا المقياس (٠,٨٥) وعدّت هذه القيمة كافية لأغراض الدراسة.

متغيرات الدراسة:

تضمنت هذه الدراسة المتغيرات الآتية:

- **المتغيرات المستقلة:** التدريس باستخدام التعليم عن بعد.
- **المتغيرات التابعة:** تنمية مهارات التفكير الإبداعي (الطلاقة، الأصالة، المرونة، الإفاضة).

المعالجة الإحصائية:

استخدم الباحث الأساليب الإحصائية الآتية في تحليل البيانات الإحصائية للدراسة:

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
- اختبار كروسكال والاس Kruskal-Wallis اللابارامتري.

نتائج الدراسة

النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الرئيسي: ما فاعلية التعليم عن بعد في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلاب الموهوبين في مدرسة الرواد الثانوية؟.

تم الإجابة عن هذا السؤال من خلال حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة في الاختبار القبلي لكل مهارة من مهارات التفكير الإبداعي الكلي، كما يظهر في الآتي:

وللإجابة عن سؤال الدراسة قام الباحث باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمقياس القبلي المتعلق بمهارات التفكير الإبداعي؛ حيث كانت النتائج كما هو مبين في الجدول الآتي:

جدول (١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات مهارات التفكير الإبداعي على الاختبار القبلي

الرقم	المجالات	مجموع العلامات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
1	الطلاقة	74	3.70	1.525	1
4	الإفاضة	72	3.60	1.314	2
2	الأصالة	62	3.10	1.447	3
3	المرونة	61	3.05	1.395	4
	مجموع العلامات	269	13.45	3.332	

يظهر الجدول (١) أن هناك تبايناً ظاهرياً للمتوسطات الحسابية على الاختبار القبلي لمقياس مهارات التفكير الإبداعي والمكون من (٢٠) فقرة تتوزع على ستة أسئلة؛ فقد حصلت مهارة الطلاقة على أعلى علامة بلغت (٧٤)، يليها مهارة الإفاضة وبعلامة (٧٢)، أما في المرتبة الأخيرة فقد حصلت مهارة (المرونة) على علامة (٦١).

كما قام الباحث بتطبيق المقياس على أفراد عينة الدراسة عن طريق استخدام التعليم عن بعد، وكانت النتائج كما هو مبين في الجدول الآتي:

جدول (٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس مهارات التفكير الإبداعي على الاختبار البعدي

الرقم	المجالات	مجموع العلامات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
4	المرونة	149	7.45	.945	1
2	الإفاضة	136	6.80	1.196	2
1	الطلاقة	135	6.75	1.070	3
3	الأصالة	135	6.75	1.118	4
	مجموع العلامات	555	27.75	2.881	

يظهر الجدول (٢) أن هناك تبايناً ظاهرياً للمتوسطات الحسابية على الاختبار البعدي لمقياس مهارات التفكير الإبداعي والمكون من (٢٠) فقرة تتوزع على ستة أسئلة؛ فقد حصلت

مهارة المرونة على أعلى علامة بلغت (١٤٩)، يليها مهارة الإفاضة وبعلامة (١٣٦)، أما في المرتبة الأخيرة فقد حصلت مهارة (الأصالة) على علامة (١٣٥).

كما قام الباحث باستخدام اختبار كروسكال والاس Kruskal-Wallis اللابارامتري، بين علامات الاختبار القبلي وعلامات الاختبار البعدي لمقياس مهارات التفكير الإبداعي، وكانت النتائج كما هو مبين في الجدول الآتي:

جدول (٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار كروسكال والاس لمقياس مهارات التفكير الإبداعي بين علامات الاختبار القبلي والبعدي

المجالات	الاختبار	العدد	متوسط الرتب	قيمة كا٢	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الطلاقة	القبلي	20	11.45	24.63	١	.000
	البعدي	20	29.55			
	المجموع	40				
الأصالة	القبلي	20	11.00	27.16	١	.000
	البعدي	20	30.00			
	المجموع	40				
المرونة	القبلي	20	11.00	27.34	١	.000
	البعدي	20	30.00			
	المجموع	40				
الإفاضة	القبلي	20	10.65	29.30	١	.000
	البعدي	20	30.35			
	المجموع	40				
الكلي	القبلي	20	10.50	29.68	١	.000
	البعدي	20	30.50			
	المجموع	40				

يتبين من الجدول وجود فروق ذات دلالة إحصائية على جميع مهارات التفكير الإبداعي والمقياس الكلي بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي؛ وأظهرت نتائج اختبار كروسكال والاس أن قيم (كا٢) كانت دالة لجميع مجالات مهارات التفكير الإبداعي عند مستوى الدلالة (□=0.05)؛ حيث جاءت الفروق لصالح الاختبار البعدي، مما يشير إلى فاعلية التعليم عن بعد في تنمية

مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلاب الموهوبين في مدرسة الرواد الثانوية؛ مما يؤكد على فاعلية التعليم عن بعد في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلاب الموهوبين في مدرسة الرواد الثانوية.

ويرى الباحث أن التعليم عن بعد يحتوي على مجموعة من الأنشطة والمهارات التي تعمل على حث الطلبة على إنتاج أفكار متعددة وتقديم حلول للمشكلات، كما أن هذا الأسلوب اعتمد على أن يكون دور الطالب نشطاً، ومشاركاً فعالاً في جميع الأنشطة الواردة في الدروس المعدة والمصاغة باستخدام الوسائل الحديثة في التعليم عن بعد، ويرى أن التعليم عن بعد عمل على زيادة المتعة التعليمة للطلبة، كذلك عمل على مساعدة الطالب في فهم المحتوى وذلك بالإجابة عن الأسئلة التي تعد له، كما أن التعليم عن بعد عمل على خلق نوع من الصلة بين الطالب والمعلم نتيجة زيادة التواصل بينهم، كما يرى الباحث أيضاً أن التعليم عن بعد قد عمل على تنمية القدرات الإبداعية لدى الطلبة؛ حيث تم التركيز في المحتوى التدريبي على تهيئة الظروف أمام الطلبة للتخيل الموجه بالإضافة إلى مواجهتهم العديد من المشكلات والمواقف الحياتية بالإضافة إلى تخيل الحلول المتاحة للمشكلات التي تواجهه وما يمكن أن يكون عليه المستقبل، كما ساعدهم على استحضار صور خيالية وما يطلق عليه بالخيال الإبداعي، كما يعزو الباحث هذه النتيجة أيضاً إلى التعليم عن بعد؛ فقد عمل على زيادة متعة الطلبة والتفاعل معها، كما أنها تساعد الطلبة على فهم المحتوى وذلك بالإجابة عن الأسئلة التي تعد له وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة العديد من الدراسات السابقة، مثل: دراسة الحراحشة (٢٠١٩)، ودراسة الزبون (٢٠٢٠)، ودراسة الزكري (٢٠١٩)، ودراسة الغامدي (٢٠١٢).

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة؛ يوصي الباحث بما يأتي:

١-عقد دورات تدريبية حول استخدام التعليم عن بعد.

٢-وضع برامج تعليمية تقوم في بنائها على التعليم عن بعد لما له من دور في تنمية مهارات التفكير الإبداعي.

٣-تنفيذ برامج تعليم عن بعد متنوعة تساعد في تنمية مهارات التفكير الإبداعي.

٤-إثراء المكتبة المدرسية بالبرمجيات الهادفة؛ ليستفيد منها الطلبة في اكتساب مهارات التفكير الإبداعي.

٥-تعديل التشريعات القانونية والتنظيمية للتعليم عن بعد في المملكة العربية السعودية لتكون هناك لوائح وإجراءات واضحة لتنظيم التعلم عن بعد.

٦-تطوير نظام مراقبة لعملية التعليم عن بعد لإكساب الطلاب مهارات التفكير الإبداعي.

٧-إجراء دراسات أخرى مشابهة.

المراجع

أولا: المراجع العربية: -

أبو الخيل، يوسف مفلح. (٢٠٢٠). أثر برنامج تعليمي قائم على الويب كويست في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلاب الصف الأول الثانوي بمبحث الحاسوب في الأردن .مجلة جامعة النجاح للأبحاث: العلوم الإنسانية. ٣٤(١)، ١٥٩-١٨٦

أربيع، إبراهيم سليمان. (٢٠٢٠). فاعلية تدريس الرياضيات القائم على مكونات التدريس الغني بالمفاهيم في تنمية مهارات التفكير الإبداعي في الكسور العشرية لدى طلبة المرحلة الأساسية. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية. ٢٨(٢)، ٦٠٢-٦٢٧

إسماعيل، وصال أبو زيد حسن. (٢٠١٧). واقع تقنيات التعليم عن بعد بجامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، رسالة ماجستير غير منشور). جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا كلية التربية، السودان.

بالالاس، أنيسكا. (٢٠١٨). المنظور البيئي لتعلم اللغات بمساعدة الهاتف المحمول وفق مفهوم "في أي مكان وزمان". مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، ٤٣(١)، ٣٢٨-٣٣٦.

جروان، فتحي عبد الرحمن (٢٠٠٠). الإبداع، ط ١، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع: عمان، الأردن.

الجوارنة، محمد (٢٠٠٤). إعداد برنامج لتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مادة التاريخ. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك.

الحراحشة، كوثر عبود موسى. (٢٠١٩). أثر استراتيجية الويب كويست (Web Quests) في تدريس العلوم في اكتساب المفاهيم العلمية وتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات المرحلة الأساسية في الأردن . المجلة التربوية. ٣٣(١٣٠)، ٢٦٥-٣٠٤

الحربي، نادر عبيد شجاع. (٢٠٢٠). مستوى التفكير الإبداعي وعلاقته بالسمات الشخصية لدى الطلبة الموهوبين بالمملكة العربية السعودية. المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة. ٤(١٢)، ١٧٩-٢٢٨

الخريجي، عبدالله؛ الجار الله، سليمان. (٢٠٢٠). استدامة نظام التعلم الالكتروني في المملكة العربية السعودية من خلال تحليل آراء المستفيدين في منصة تويتر في ظل جائحة كورونا (كوفيد-١٩). مجلة الإدارة العامة، ٦٠(١)، ٨٧٣-٩٢٩.

الرشود، عبد الله بن محمد. (٢٠١٧). الخدمات التعليمية المقدمة لطلاب الانتساب المطور بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية: دراسة تقويمية تطويرية. مجلة العلوم التربوية. ١٠(١)، ١٥-١١٠.

الزبون، خالد عودة محمد. (٢٠٢٠). فاعلية التعلم عن بعد مقارنا بالتعليم المباشر في تحصيل طلبة الصف الأول ثانوي في مادة اللغة العربية في الأردن. المجلة العربية للتربية النوعية. ٤(١٤)، ٢٠١-٢٢٠.

الزكري، محمد إبراهيم. (٢٠١٩). دور التعليم عن بعد في توسيع فرص دخول الطلبة الصم للتعليم العالي: البرامج المتاحة وجودة الخدمات المقدمة - تجربة الجامعة العربية المفتوحة. مجلة العلوم التربوية. ١٧(١)، ١٥-١٠٨.

السكافي، صباح أحمد عمر. (٢٠٢٠). أثر استخدام الآيباد (iPad) في تنمية مهارات التفكير الإبداعي في مادة الرياضيات لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في المدارس الخاصة في محافظة العاصمة عمان، رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الشرق الأوسط للدراسات العليا. كلية العلوم التربوية، الأردن

سلامة، وفاء. (٢٠٢٠). فاعلية توظيف الخرائط الذهنية الإلكترونية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي بمبحث العلوم لدى طالبات الصف التاسع الأساسي بمحافظات غزة . مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية. ٢٨(٢)، ٧٩-١٠٦.

عدس، محمد عبدالرحيم (٢٠٠٠). المدرسة وتعليم التفكير. دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

العنزي، خلف بن قليل. (٢٠١٧). تطوير برامج تدريب المعلمين عن بعد في مراكز التدريب التربوي والابتعاث بوزارة التعليم في المملكة العربية السعودية: تصور مقترح. آفاق جديدة في تعليم الكبار. ٢١(١)، ٢٠١-٢٤٣

الغامدي، أحمد بن عبد الله عطية قران. (٢٠١٢). تقويم فاعلية نظام التعلم عن بعد في بعض الجامعات الحكومية السعودية واتجاهات الطلاب نحوه ، أطروحة دكتوراه. جامعة أم القرى. كلية التربية، السعودية

فيلالي، غنية. (٢٠١٩). الجامعة الجزائرية وتجربة التعليم الإلكتروني عن بعد: جامعة قسنطينة نموذجا. المجلة العربية للإعلام وثقافة الطفل. ٦(١)، ١-١٦.

قطامى، نايفة (٢٠٠١). تعليم التفكير للمرحلة الأساسية. عمان، دار الفكر للطباعة والنشر. الاردن.

المحمادي، غدير علي ثلاب.. (٢٠١٨). تقويم واقع استخدام نظام التعليم الإلكتروني (EMES) في برنامج التعليم عن بعد بجامعة الملك عبد العزيز: من وجهة نظر الطلاب. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية. ٣٩(١)، ١٧٧-١٩٦.

المشاقبه، إبتسام فارس.. (٢٠١٤). فاعلية استخدام الشبكة الإلكترونية في التواصل مع الطلبة في مساق التربية العملية . مجلة إتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس. ١٢(١)، ١١٧-١٤٢.

منظمة الصحة العالمية، الموقع الالكتروني www.who.org، تاريخ الدخول ٢٠٢٠/١١/١٥م.

الهادي، محمد ، (٢٠٠٥). التعليم الإلكتروني عبر شبكة الإنترنت، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية .

ياسين، مي أحمد شمندي. (٢٠١٨). بيئة تدريب إلكتروني تكيفي عن بعد قائم على مستوى المعرفة السابقة وأثره على تنمية الكفايات الأدائية لفنيي مصادر التعلم بمدارس مملكة البحرين . مجلة البحث العلمي في التربية. ١٩(٥)، ٤٠٧-٤٥٨.

اليمين، فالته. (٢٠١٩). عوائق استخدام التعليم الإلكتروني في تدريس طلبة الماستر بالجامعة الجزائرية . المجلة العربية للإعلام وثقافة الطفل. ٦(١)، ١٧-٤٨.

ثانيا: المراجع العربية (مترجمة): -

Skafi, S.A.O. (2020). athara aistikhdam alayabad (iPad) fi tanmiat maharat altafkir al'iibdaeii fi madat alriyadiat ladaa tlbt alsafi alrrabie al'asasii fi almadaris alkhasat fi muhafazat aleasimat eamman' The Effect of Using the iPad (iPad) on the Development of Creative Thinking Skills in Mathematics for Fourth-Grade Students in Private Schools in Amman Governorate, an unpublished master's thesis. Middle East University for Postgraduate Studies. College of Educational Sciences, Jordan. [in Arabic]

Abu Al Khail, Y.M. (2020). athara barnamaj taelimiun qayim ealaa alwayb fi tanmiat maharat altafkir , ladaa tullab alsafi al'awal alththanawii bimabhath fi al'urdun' The effect of an educational program based on the Web Quest on the development of creative thinking skills among students of the first grade of secondary school in computer research in Jordan. An-Najah University Journal for Research: Human Sciences. 34 (1), 159-186. [in Arabic]

Al-Khuraiji, A., and Jarallah, S. (2020). aistidamat nizam altaealum al'iliktrunii fi almamlakat alearabiat alsaeudiat min khilal nizam altadawul alalii fi minasat tawyatr (kwafid - 19)' Sustaining the e-learning system in the Kingdom of Saudi Arabia by analyzing the opinions of beneficiaries on the Twitter platform in light of the Corona pandemic (Covid-19). Journal of Public Administration, 60 (1), 873-929. [in Arabic]

Al-Harbi, N.O.S. (2020). mustawaa altafkir waealaqatih bialsimat alshakhsiat ladaa altalabat almawhubin almamlakat alearabiat alsaeudia' The level of creative thinking and its relationship to the personal characteristics of gifted students in the Kingdom of Saudi Arabia. Arab Journal of Disability and Gifted Sciences. 4 (12), 179-228. [in Arabic]

Alzboun, K.O.M. (2020). faeiliat altaealum baed altaelum waltaelim almubashir fi tahsil tlbt alsafi al'awal thanwy fi madat allughat alearabiat fi al'urdun' The effectiveness of distance learning compared to direct education in the achievement of first-grade students in the Arabic language subject in Jordan. Arab Journal of Specific Education. 4 (14), 201-220. [in Arabic]

Arbea`, I.S. (2020). faeiliat tadris alriyadiat alqayim ealaa mukawinat altadris alghanii bialmafahim fi tanmiat maharat altafkir al'iibdaeii fi alkusur aleashariat ladaa tlbt almarhalat al'asasia' The effectiveness of teaching mathematics based on the components of rich-conceptual teaching in developing creative thinking skills in decimals among primary school students. Journal of the Islamic University of Educational and Psychological Studies. 28 (2), 602-627. [in Arabic]

Salamah W. (2020). faeiliat tawzif alkharayit aldhhnyt al'iliktruniat fi tanmiat maharat altafkir al'iibdaeii bimabhath aleulum ladaa talibat alsafi alttasie al'asasii bimuhafazat ghaza' The effectiveness of employing electronic mind maps in developing creative thinking

skills in science research among ninth grade female students in Gaza governorates. Journal of the Islamic University of Educational and Psychological Studies. 28 (2), 79-106. [in Arabic]

Filali, G. (2019). aljamieat aljazayiriat watajribat altaelim al'iiliktrunii ean baed: jamieat qisnatinat namudhaja' The Algerian University and the e-learning experience: The University of Constantine is a model. Arab Journal of Information and Child Culture. 6 (1), 1-16. [in Arabic]

Al Yameen,V. (2019).eawayiq aistikhdam altaelim al'iiliktrunii fi tadris tlbt almastar bialjamieat aljazayiria' Obstacles to using e-learning in teaching master's students at the Algerian University. Arab Journal of Information and Child Culture. 6 (1), 17-48. [in Arabic]

Al-Zakri, M.I. (2019). dawr altaelim ean baed fi tawsie furas dukhul altalabat alsumi liltaelim aleali: albaramij almutahat wujudat alkhadamat almuqadamat - tajribat aljamieat alearabiat almaftuhati' The role of distance education in expanding access for deaf students to higher education: available programs and quality of services provided - the experience of the Arab Open University. Journal of Educational Sciences. 17 (1), 15-108. [in Arabic]

Harahsheh, K.A.M. (2019). athara 'iistratijiat alwayb kwyst (Web Quests) fi tadris aleulum fi aiktisab almafahim aleilmiat watanmiat maharat altafkir al'iibdaeii ladaa talibat almarhalat al'asasiat fi al'urdun' The Effect of Web Quests in Teaching Science on Acquiring Scientific Concepts and Developing Creative Thinking Skills for Primary School Students in Jordan. The Educational Journal. 33 (130), 265-304. [in Arabic]

Palalas, A. (2018). almanzur albiyiyu lataelam allughat bimusaeadat alhatif almahmul wfq mafhum fy 'ayi makan wazman' Environmental perspective of mobile phone-assisted language learning according to the "anywhere and anytime" concept. Journal of Al-Quds Open University for Research and Studies, 43 (1), 328-336. [in Arabic]

Al-Mahmadi, G,A,T. (2018). taqwim aistikhdam nizam altaelim al'iiliktrunii (EMES) fi barnamaj altaelim ean baed bijamieat almalik eabd alezyz: min wijhat nazar altullab' Evaluating the reality of using the electronic learning system (EMES) in the distance education program at King Abdulaziz University: from the students' point of view. Journal of the College of Basic Education for Educational and Human Sciences. 39 (1), 177-196. [in Arabic]

Yassin, M.A.S. (2018). bayyat tadrib 'iiliktruniin tukifiun ean baed qayim ealaa mustawaa almaerifat alssabiqat wa'athrih ealaa tanmiat alkifayat al'adayiyat lifuniyiy masadir altaelim bimadaris mamlakat albahrayn' An adaptive, remote electronic training environment based on the level of previous knowledge and its impact on the development of performance competencies for technicians of learning resources in schools in the Kingdom of Bahrain. Journal of Scientific Research in Education. 19 (5), 407-458. [in Arabic]

Al-Rashoud, A.M. (2017). alkhadamat altaelimiat almuqadamat litullab alaintisab almutawar fi al'imam muhamad bin sueud al'iislamit: dirasatan taqwimiat tatwiria' Educational services provided to students of the developed affiliation at Imam Muhammad bin Saud Islamic University: a developmental evaluation study. Journal of Educational Sciences. 10 (1), 15-110. [in Arabic]

Al-Anzi, K.Q. (2017). tatwir baramij tadrib almuealimin ean baed fi marakiz altadrib altarbuii walaibtieath biwizarat altaelim fi almamlakat alearabiat alsaeudiat: tasawur muqtarah' Developing remote teacher training programs in educational training centers and scholarships at the Ministry of Education in the Kingdom of Saudi Arabia: A proposed scenario. New horizons in adult education. 21 (1), 201-243. [in Arabic]

Ismail, W.Z.H.(2017). waqie taqniat altaelim ean baed bijamieat alsuwdan lileulum waltiknulujia' The reality of distance education technologies at Sudan University of Science and Technology, unpublished master's thesis). Sudan University of Science and Technology, College of Education, Sudan. [in Arabic[

Al-Mashaqaba, I,F. (2014). faeiliat aistikhdam alshabakat al'iiliktruniat fi altawasul mae altalabat fi masaq altarbiat aleamalia' The effectiveness of using the electronic network in communicating with students in the practical education course. Journal of the Federation of Arab Universities for Education and Psychology. 12 (1), 117-142. [in Arabic]

Al-Ghamdi, A.A.A.K. (2012). taqwim faeiliat nizam altaelim ean baed fi bed aljamieat alsewdyt waitijahat altullab nahuah' Evaluating the effectiveness of the distance learning system in some Saudi public universities and the students 'attitudes towards it, a PhD thesis. Umm Al Qura University. College of Education, Saudi Arabia. [in Arabic]

Al-Hadi, M. (2005). altaelim al'iiliktruniu eabr shabakat al'intrnt' E-learning via the Internet, Cairo, the Egyptian Lebanese House. [in Arabic]

Al-Jawarneh, M. (2004). iiedad barnamaj litanmiat maharat altafkir fi madat alttarikh' Preparing a program to develop creative thinking skills for high school students in history. Unpublished PhD thesis, Yarmouk University. [in Arabic]

Qatami, N. (2001). taelim altafkir lilmarhalat al'asasia' Teaching thinking to the primary stage. Amman, House of Thought for Printing and Publishing. Jordan. [in Arabic]

Adas, M.A.R. (2000). almadrasat wataelim altafkir' School and teaching thinking. Feker House for Printing, Publishing and Distribution, Amman, Jordan. [in Arabic]

Jerwan, F.A.R. (2000). al'iibdae' Creativity, 1st ed., Dar Al Fikr for Printing, Publishing and Distribution: Amman, Jordan. [in Arabic]

munazamat alsihat alealamia ' World Health Organization, website www.who.org, entry date 11/15/2020.

ثالثا: المراجع الأجنبية: -

Chamaa, Romacia. (2018). Expérimentation d'un dispositif d'apprentissage à distance: perspective socioconstructiviste de l'enseignement du français langue étrangère (Ph.D). Université Saint-Joseph Faculté des sciences de l'éducation ،Liban

Chou, C. & Jeness R. (2014). Strategies and Challenges in I pad Initiative.10tH International Conference Mobile Learning University of St. Thomas Minnepolis,USA,133-140.

Denny, P. (2013). The Effect of Virtual Achievements on Student Engagement. In Proceedings of the SIGCHI Conference on Human Factors in Computing Systems (pp. 763–772). New York, NY, USA: ACM.

Florence, M. K. Michele, (2014). Teaching with technology: the place of EFL in virtual classrooms American research institute for policy development 42 Monticello street, New York, NY 12710, USA, International journal of linguistics and communication, vol.2. no.1

Harmon, O. R., & Lambrinos, J. (2012). Testing the Effect of Hybrid Lecture Delivery on Learning Outcomes. Retrieved from http://ideas.repec.org/p/uct/uconnp/2012-36.html

June, S. (2012). E, elarning an evaluation of knowledge acquisition in training destination, abstract international, 63, no. 068.

Mihai, F., Stanciu, A., & Aleca, O. (2011). Changing learning environment through technology. Annales Universitatis Apulensis Series Oeconomica, 13(1), 48–56.

Zhao, Y., Lei, J., Yan, B., Lai, C., & Tan, S. (2005). What makes the difference? A practical analysis of research on the effectiveness of distance education. The Teachers College Record, 107(8), 1836–1884.

واقع إدارة الضغوط المهنية لدى القيادات النسائية بمديرية التربية والتعليم بالدقهلية وأساليب مواجهتها
(دراسة ميدانية)

إعداد

د. المتولي إسماعيل بدير
أستاذ أصول التربية المشارك بكلية المجتمع
بجامعة المجمعة

DOI: 10.36046/2162-000-007-007

المستخلص

أعطت المؤسسات بمختلف أنواعها أهمية خاصة لضغوط العمل بوصفها ظاهرة عامة لا يمكن تجاهلها، ونظراً لأن القيادات النسائية من أكثر الفئات تعرضاً للضغوط المهنية، لكونها تدير البيت والعمل في آن واحد، فيصاحب ذلك المواقف والأحداث التي تشكل عليها ضغوطا مهنية، وحياتية، ممّا يدفعها للبحث عن أساليب لإدارة هذه المواقف والتصدي لها، ولذا استهدفت الدراسة التعرف على واقع الضغوط المهنية، الضغوط التنظيمية، ضغوط العمل، ضغوط العبء الوظيفي، ضغوط علاقات العمل، الضغوط الحياتية، ودرجة تأثيرها على أداء القيادات النسائية بمديرية التربية والتعليم بالدقهلية، وأهم الأساليب التي يستخدمنها في مواجهتها من خلال استطلاع آرائهن.

ولتحقيق ذلك استخدم الباحث المنهج الوصفي، من خلال تطبيق بعض أدواته كالمقابلة لعينة قوامها (١٠)، واستطلاع الرأي لمجتمع الدراسة البالغ (٣٤) من القيادات النسائية، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك شبه اتفاق بين نتائج المقابلة، واستطلاع الرأي؛ حيث اتفق أفراد العينة في الأداتين على أن مصادر الضغوط واحدة وهى أحداث الحياة ، والتطور التقني، المهنية والوظائف، والاقتصادية والاجتماعية، والخصية والأسرية، وأن درجة تأثيرها على أداء القيادات النسائية تراوح بين كبيرة ومتوسطة، وأن ترتيبها حسب شدة تأثيرها جاء متقارباً في جميع المحاور فيما عدا المحور الخاص بالضغوط التنظيمية؛ حيث جاء في نتائج المقابلة في الترتيب الأول بينما جاء في نتائج استطلاع الرأي في الترتيب الرابع، وأن أكثر الأساليب المستخدمة لمواجهة الضغوط المهنية، من وجهة نظر أفراد العينة، الحرص على سلامة بيئة العمل، والتوازن بين العمل والحياة الأسرية، وتنمية روح العمل التعاوني، وتنمية مهاراتهن وتدريبهن لمواجهة الضغوط، وأوصت بتقليل ساعات العمل الخاصة بالنساء، مراعاة للظروف الفسيولوجية الخاصة بتكوين المرأة والتي تدفعها للتوتر اللاإرادي وزيادة الضغوط عليها شخصياً وعلى المرؤوسين في العمل وعلى أسرتها في المنزل.

الكلمات المفتاحية: مديرية التربية والتعليم بالدقهلية – الضغوط – الضغوط المهنية – القيادات النسائية .

المقدمة

تتفاوت الضغوط في شدتها وحدتها ونوعها من شخص لآخر، وتتزايد مع تزايد التقدم والمنافسة في مجالات الحياة المختلفة، وتعد ضغوط العمل جزءاً رئيساً ومؤثراً في حياة الفرد اليومية حتى أصبحت سمة مميزة للعصر الحالي، وهو ما أكدته دراسة إسماعيل (٢٠١٤)، ولقد أصبحت الوظائف اليوم مصدراً رئيساً للضغوط الناتجة إما عن العوامل التنظيمية في المؤسسة التي يعمل بها، أو العوامل الشخصية للفرد كشخصيته وسلوكه، وبيئته الاجتماعية التي يعيش فيها، ومستواه الاقتصادي، وقد تنتج هذه الضغوط من تجمع العوامل التنظيمية والشخصية معاً، حتى أصبح الفرد يعيش في حالة قلق وتوتر وانفعال مما ينعكس سلباً على تأدية مهامه وواجباته الوظيفية، وعلى علاقاته مع زملاء العمل، وكذلك على صحته وجسده؛ ففي بريطانيا تشير الإحصاءات إلى أن "إجمالي عدد حالات الإجهاد أو الاكتئاب أو القلق المرتبط بالعمل في ٢٠١٨/٢٠١٩ كان ٦٠٢,٠٠٠ ، بمعدل انتشار ١,٨٠٠ لكل ١٠٠,٠٠٠ عامل" (HSE,9,2019).

ويرجع الاهتمام بدراسة الضغوط للتبعات والتكاليف الباهظة التي تسببها للفرد والمجتمع على حد سواء، وتنجم هذه التكاليف عن العلاقة الوثيقة بين الضغوط وأطياف واسعة من الأمراض الجسمية والاضطرابات النفسية، والغياب عن العمل والاستهداف للحوادث، والصراعات والمشاجرات والسلوك العدواني، وسوء التوافق، وغير ذلك من أشكال السلوك والمشكلات التي يتعرض لها أولئك الذين يعانون من الضغوط ، لكنهم في الوقت نفسه لا يملكون الأساليب والطرق الفنية الإيجابية الملائمة لمواجهتها أو التعايش معها والتقليل من تأثيراتها السلبية إلى أدنى حد ممكن (يوسف،٢٠٠٧، ٣)؛ ففي أمريكا تقدر التكاليف التي تسببها ضغوط العمل للاقتصاد الأمريكي بمبالغ تتراوح بين ١٠٠ و٣٠٠ بليون دولار سنويًا (باشا،١٧، ب ت)، حيث تشير نتائج مراكز السيطرة على الأمراض إلى أن "الأمراض المزمنة تمثل٨٦% من إنفاق الولايات المتحدة على الرعاية الصحية البالغ ٢,٧ تريليون دولار" كثير منها يأتي من السلوكيات المرتبطة بالتوتر، وإذا أردت حل أزمة تكاليف الرعاية الصحية، فإن جزءاً من ذلك الحل يجب أن يمر عبر مكان العمل (رابتولوس، وخان، ٢٠١٩).

ولذا فقد أعطت المؤسسات بمختلف أنواعها أهمية خاصة لضغوط العمل بوصفها ظاهرة عامة لا يمكن تجاهلها، اذ أن تأثيرها يشمل جميع المؤسسات الإنتاجية والخدمية؛ حيث يؤثر على قدرتها على الإيفاء بمتطلبات المجتمع. وعلى هذا الأساس أصبح من الضروري الاهتمام بدراسة ضغوط العمل؛ لما لها من فوائد كثيرة بوصفها "مؤشراً لتفسير سلوك الأفراد سلبياً كان أم إيجابياً، وانعكاسها على إنتاجية الفرد العامل وجودة أدائه للمهام التي تناط به".(الناصري، وحليحل، وسليمان،٢٠١٩،مقدمة).

وتعد القيادات النسائية من أكثر الفئات تعرضاً للضغوط المهنية، ويرجع ذلك لكونها ربة منزل، ومديرة عمل في آن واحد، وقد يتطلب ذلك أن تمضي معظم وقتها في العمل، وفي معظم الأوقات تحتاج لسرعة إنهاء المهام الموكلة إليها، مما يتطلب منها زيادة ساعات العمل، حتّى بعد انتهاء أوقات الدوام الرسمي، فتضطر إلى نقل هموم العمل لمنزلها مما يمنعها من الحصول على حياة عائليّة سليمة، وقد يصاحب ذلك العديد من المواقف والأحداث المزعجة التي تشكل عليها ضغوطا مهنية في العمل، وحياتية في المنزل، ممّا يؤدي إلى شعورها بعدم الراحة والتوتّر النفسي الشديد، ويدفعها للبحث عن أساليب لإدارة هذه المواقف والتصدي لها، ولذا كان موضوع البحث الحالي.

مشكلة البحث:

نظرا لما تشهده الساحة حالياً من أعباء صحية تتمثل في انتشار بعض الأوبئة والأمراض، وأخرى اقتصادية مثل ارتفاع الأسعار، وتزايد للمتطلبات، وقلة الدخول، وأعباء في بيئة العمل تتمثل في "غياب الدور، وصراع في الأدوار، وقلة في التجهيزات، مطالب الإدارة غير الواقعية، ونقص الدعم، والمعاملة غير العادلة، وقلة التقدير، واختلال التوازن بين الجهد والمكافأة، وتضارب الأدوار، وانعدام الشفافية، وضعف التواصل وغيرها (Bhui, K., Dinos, S., Galant-Miecznikowska, M., de Jongh, B., & Stansfeld, S.2016) مما أدى إلى زيادة الضغوط المهنية خاصة على القيادات النسائية لما لها من ظروف وكينونة خاصة، حيث يناط بها القيام بأدوار متعددة بجودة عالية سواء على المستوى

الأسرى أو على مستوى العمل دون الإخلال بالتوازن بينهما، حيث يشير فيضي، وهدى وعراك(٢٠١٠) أن مستوى الضغوط المهنية التي تتعرض لها المدرسات أعلى من مستوى الضغوط التي يتعرض لها المدرسون، وفى ذلك إشارة الى أن النساء أكثر عرضة للضغوط من الرجال، مما يعرضهن للأمراض المزمنة، ولكثرة الإنفاق، ويؤكد ذلك دراسة رابتولوس، وخان (٢٠١٩) التي أشارت إلى أن تقليل النفقات والحفاظ على الصحة يأتي من مواجهة الضغوط في بيئة العمل والتدريب عليها منذ الطفولة، ويتطلب ذلك تقديم الدعم والاستشارات للقيادات النسائية، و"الاهتمام بتطوير السمات والمهارات خلال تدريبهن بما يتمشى مع ميولهن واهتماماتهن واستعداداتهن وقدراتهن"(الكناني، وآخرون ،٢٠١٤) للحد من آثار الضغوط المهنية، ومن ثم كان البحث الحالي الذي يسعى إلى التعرف على درجة تأثير الضغوط المهنية على أداء العمل، والإستراتيجيات التي تستخدمها القيادات النسائية بمديرية التربية والتعليم، للتصدي لها أو التخفيف من حدتها. وتكمن مشكلة البحث الحالي في محاولة الإجابة عن التساؤل الرئيس التالي:

كيف يمكن إدارة الضغوط المهنية لدى القيادات النسائية بمديرية التربية والتعليم بالدقهلية؟.

ويتفرع عن هذا التساؤل الأسئلة التالية:

١.ما الإطار الفكري لإدارة الضغوط المهنية لدى القيادات النسائية؟.

٢.ما واقع الضغوط المهنية لدى القيادات النسائية بمديرية التربية والتعليم بالدقهلية؟.

٣.ما درجة تأثير الضغوط المهنية على أداء القيادات النسائية بمديرية التربية والتعليم بالدقهلية، وما أهم الأساليب التي تستخدمها لمواجهتها من وجهة نظرهن؟.

٤.ما الأساليب المقترحة لتحسين إدارة الضغوط لدى القيادات النسائية بمديرية التربية والتعليم بالدقهلية للتمكن من مواجهتها؟.

أهداف البحث:

يسعى البحث الحالي إلى تحقيق الأهداف التالية:

- استكشاف أسس ومنطلقات إدارة الضغوط المهنية لدى القيادات النسائية في الفكر الإداري والتربوي المعاصر.
- الوقوف على ملامح الوضع الراهن لواقع الضغوط المهنية لدى القيادات النسائية بمديرية التربية والتعليم بالدقهلية.
- التعرف على درجة تأثير الضغوط المهنية على أداء القيادات النسائية بمديرية التربية والتعليم بالدقهلية، وأهم الأساليب التي يستخدمنها في مواجهتها من خلال استطلاع آرائهن.
- وضع المقترحات والتوصيات اللازمة لإدارة القيادات النسائية للضغوط المهنية التي يتعرضن لها، للحد منها والتمكن من مواجهتها.

أهمية البحث:

تتمثل أهمية البحث الحالي في معالجته لقضية شائعة لدى القيادات خاصة النسائية، وهي إدارة الضغوط المهنية، والتي تزايد الاهتمام بها مؤخراً من خلال الدراسات والأبحاث والحكومات، والمنظمات الدولية، خاصة بعد أن أصبحت الأعمال روتينية خالية من الإبداع والتميز، تركز على قضية الحضور والانصراف، وتزايدت التوترات والأمراض المزمنة الناتجة عنها، كما تتضح أهميته في السعي لتقديم عدد من الإجراءات والممارسات المقترحة للقيادات النسائية لصانعي القرار بوزارة ومديريات التربية والتعليم عن كيفية إدارة الضغوط المهنية وأساليب مواجهتها، مما ينعكس على جودة الأداء، وخلق بيئة عمل تضفي نوعا من السعادة على القيادات والمرؤوسين.

حدود البحث:

الحد المكاني: مديرية التربية والتعليم بمحافظة الدقهلية.

الحد الموضوعي: الضغوط المهنية التي تتعرض القيادات النسائية بمديرية التربية والتعليم

الحد الزماني: يتم التطبيق خلال الفصل الدراسي الثاني للعام ٢٠١٩/٢٠٢٠ .

منهج البحث:

نظراً لطبيعة مشكلة البحث سوف يستخدم البحث المنهج الوصفي؛ لمناسبته وطبيعة الدراسة، حيث يعبر عن الموضوع كيفيًا من خلال التنظير للإطار الفكري للضغوط المهنية، والتعرف على الواقع الحالي لها في مديرية التربية والتعليم بالدقهلية، وكمياً من خلال استطلاع آراء القيادات النسائية بمديرية التربية والتعليم بالدقهلية، للتعرف على درجة تأثير الضغوط المهنية على أدائهن، وتحليل النتائج، والوصول إلى استنتاجات تسهم في تقديم المقترحات المناسبة للقيادات النسائية، لاستخدامها في إدارة الضغوط المهنية، والتخفيف والحد من تأثيرها.

مصطلحات البحث:

-الضغوط المهنية:

هي "المتغيرات التي تحيط بالعاملين وتسبب لهم شعوراً بالتوتر وتكمن خطورة هذا الشعور في نتائجه السلبية التي تتمثل في حالات مختلفة منها القيام بالواجبات في صورة آلية تفتقر إلى الاندماج الوجداني، والتشاؤم، وقلة الدافعية، والافتقار إلى الابتكار" (نبيل، ومحمد، ٢٠١٦،٢٣٣)

- يعرفها البحث الحالي بأنها: الممارسات السلبية الخارجية والداخلية التي تعوق الموارد البشرية عن تحقيق واجباتها المهنية بكفاءة عالية، على الرغم من الرغبة فيها والدافعية إليها.

-الضغوط المهنية لدى القيادات النسائية:

يعرفها البحث الحالي إجرائيا بأنها: الأحداث أو الظروف الخارجية أو الداخلية غير المريحة التي تتعرض لها القيادات النسائية على مستوى وظائفهن بمديرية التربية والتعليم بالدقهلية، والتي تعوقهن أو تمنعهن أو تحبطهن من القيام بواجباتهن المهنية بكفاءة عالية على الرغم من رغبتهن ودافعيتهن، وتسبب لهن آثارًا سلبية شخصية وأسرية ومجتمعية، ويسعين لتخفيفها باستخدام الإمكانات المتاحة.

-القيادة النسائية:

تعرف إجرائياً: بأنها المرأة التي تقوم بإدارة كيان وظيفي (إدارة أو قسم أو وحدة أو مركز) بمديرية التربية والتعليم بالدقهلية، سواء بالتعيين أو الاختيار أو الانتداب أو الإشراف أو التفويض.

الدراسات السابقة

الدوري، أسماء قحطان(٢٠٠٣) استهدفت الدراسة التعرف على اتجاهات المرؤوسين من الجنسين نحو القيادة النسائية في جامعة آل البيت بالأردن، واستنتجت الدراسة بأن المرؤوسين من الذكور والإناث لديهم اتجاهات إيجابية نحو تولي المرأة المنصب القيادي، وأن إيجابية المرؤوسين من الذكور تفوق المرؤوسين من الإناث، وأوصت بعدة توصيات منها: الاهتمام بالعلاقات الإنسانية داخل العمل، وتحقيق الأمان والاستقرار النفسي، تصرف القادة بأسلوب ينمي إحساس المرؤوسين بالمشاركة وأهميتها في صنع القرار، أن يكون اختيار القائد على أساس موضوعي منزه عن الأهواء الشخصية تمكيناً لمبادئ الصلاحية وتكافؤ الفرص.

دراسة Antoniou A., Polychroni, F.& Vlachakis, A.(٢٠٠٦): هدفت الدراسة إلى تحديد مصادر الضغوط المهنية والاحتراق الذاتي الذي يتعرض له مدرسو المدارس الأساسية والعليا اليونانية، ومدى اختلاف ذلك من حيث الجنس والعمر، وتوصلت الدراسة إلى أن أكثر النسب ارتفاعاً لمصادر الضغوط تعود إلى: مشاكل التفاعل مع الطلاب، ونقص الاهتمام، وانخفاض الإنجاز،

وبينت الدراسة أن المعلمات يواجهن مستويات أعلى من الضغوط المهنية والاحتراق الذاتي مقارنة بالمعلمين فيما يتعلق بالتفاعل مع الطلاب والزملاء، وحجم العمل، وتقدم الطلاب، وأوصت بوضع برامج فعالة لمدرسي المدارس الأساسية والعليا لمنع الضغوط المهنية، والأخذ في الحسبان كيف يدرك الذكور والإناث والشباب وكبار المدرسين الضغوط في العمل.

دراسة عبد العظيم (٢٠٠٦) استهدفت الدراسة التعرف على آراء المعلمين والأخصائيين الاجتماعيين والمديرين في المدارس الثانوية بمحافظتي الدقهلية ودمياط حول علاقة ضغط العمل بالالتزام الوظيفي، وتوضيح الفرق بين الالتزام الوظيفي لدي كل من المعلمين والأخصائيين الاجتماعيين والمديرين بالمدارس الثانوية وعلاقتها بضغط العمل، وتوصلت إلى أنه كلما زاد العمر الزمني لكل من المعلم والأخصائي الاجتماعي والمدير كلما زادت الضغوط عليهم، مما يؤثر سلبياً علي أدائهم ويقل التزامهم الوظيفي تجاه المدرسة التي يعملون بها، وكلما قلت الضغوط الواقعة عليهم كلما زاد التزامهم الوظيفي.

دراسة فرحات، شرين عبد الباقي(٢٠٠٨)، استهدفت الدراسة تخطيط وتنفيذ برنامج إرشادي لتنمية المهارات الإدارية والتعامل مع ضغوط العمل خارج المنزل لدى الزوجات العاملات، وإلقاء الضوء على نوعية ومصادر ضغوط العمل التي تواجه الزوجات العاملات؛ خارج المنزل، والآثار الناتجة عنها على التوافق الزواجي، وتوصلت إلى بناء برنامج إرشادي لتنمية المهارات الإدارية، وكيفية التعامل مع ضغوط العمل خارج المنزل لدى الزوجات العاملات لتحقيق مستويات جيدة من التوافق الزواجي بين الزوجين، والإسهام في تحقيق السعادة والاستقرار الأسرى، وأوصت بتطبيق البرنامج على الزوجات العاملات، ثم دراسة أثره على تنمية مهاراتهن في التعامل مع الضغوط بعد تطبيقه، وإجراء مزيد من الدراسات حول ضغوط العمل.

دراسة فيضي، فاضل وجلال، هدى وعراك، محمد (٢٠١٠ (وتهدف الدراسة إلى التعرف على مستوى الضغوط المهنية التي يتعرض لها مدرسو ومدرسات التربية الرياضية، وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى الضغوط المهنية التي يتعرض لها مدرسو، مدرسات التربية الرياضية مرتفعة، وأن

مستوى الضغوط التي تتعرض لها مدرسات التربية الرياضية أعلى من مستوى الضغوط التي يتعرض لها مدرسو التربية الرياضية.

دراسة الكناني، وإبراهيم، والمحالي (٢٠١٤)، استهدفت الدراسة التعرف على الاختلاف بين القيادات الرياضية في مقياس إدارة ضغوط الحياة المدرسية بين الصفوف الدراسية الثلاثة بالمدارس الإعدادية في محافظة الدقهلية، وتوصلت الدراسة إلى أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين الصفوف الدراسية الثلاث، في العوامل التالية: البيئة المدرسية الاجتماعية-البيئة المدرسية المادية-البعد الاجتماعي-الضغوط الشخصية، ولا توجد فروق دالة إحصائياً بين الصفوف الدراسية الثلاث، في العوامل التالية: العملية التعليمية —البعد النفسي- الدافعية للطالب، ومن أهم توصياتها: الاهتمام بتطوير السمات والمهارات القيادية للقيادات الرياضية من خلال تدريبهم بما يتماشى مع ميولهم واهتماماتهم واستعداداتهم وقدراتهم.

دراسة نبيل، حليلو ومحمد، معمري (٢٠١٦) استهدفت الدراسة التعرف على أسباب ضغوط العمل والآثار الناجمة عنها، وتوصلت الدراسة إلى أن ضغوط العمل جعلت الموارد البشرية تعيش في حالة قلق وتوتر مما انعكس سلباً على البيئة الداخلية للمؤسسة، وعلى فاعليتها بصفة عامة، وأوصت بتوفير بيئة عمل تمكن الفرد العامل أن يضبط سلوكه ومعاملاته وفقها.

دراسة(٢٠١٦). Bhui, K., Dinos, S., Galant-Miecznikowska, M., de Jongh, B., & Stansfeld, S

استهدفت الدراسة تحديد أسباب الضغوط في العمل، والتدخلات الفردية والتنظيمية والشخصية التي يستخدمها الموظفون لإدارة الضغوط في المنظمات العامة والخاصة، وتوصلت الدراسة إلى أن أهم الأسباب الشائعة لضغوط العمل والتي تسبب الإجهاد هي: مطالب الإدارة غير الواقعية، ونقص الدعم، والمعاملة غير العادلة، وقلة التقدير، واختلال التوازن بين الجهد والمكافأة، وتضارب الأدوار، وانعدام الشفافية، وضعف التواصل، وأوصت الدراسة بضرورة العمل على تحسين ممارسات الإدارة بالإضافة إلى تعزيز الممارسات الشخصية خارج إطار العمل لإدارة الضغوط.

دراسة صابرين، هبيتة نريمان (٢٠١٧)، استهدفت الدراسة تطبيق إستراتيجيات تنظيمية للتخفيف من أثر ضغوط العمل على الأفراد، ومساعدتهم على أداء مهامه بصورة أفضل،

وتوصلت إلى عدة إستراتيجيات منها: تحسين بيئة العمل، والإرشاد، وإعادة تصميم الوظائف، والدعم الاجتماعي، وممارسة التمارين الرياضية، والاسترخاء، ومعرفة شخصية الأفراد.

دراسة باشا، وبن لخضر (ب ت)، استهدفت الدراسة محاولة التعرف على المهارات القيادية الداعمة في التحكم بضغوط العمل لدى القائد الإداري، وإبرازها في جملة من العناصر والنقاط الأساسية على حسب: مصدر الضغط، احتواء العاملين والمواجهة والعلاج، وأوصت بالعديد من التوصيات، منها تنظيم دورات تكوينية للقادة الإداريين؛ بغية تعريفهم بأهمية التعامل مع الضغط المهني والمداخل الإدارية الحديثة التي تساهم في تحقيق الرضا الوظيفي وتنميته؛ إعطاء استقلالية أكبر للمرؤوسين في اتخاذ القرارات المرتبطة بعملهم؛ تعيين أخصائيين في علم النفس يتولون مهمة المتابعة المستمرة للحالة النفسية والاجتماعية للموارد البشرية داخل وخارج العمل؛ تقليل ساعات العمل بحيث لا تتجاوز أكثر من ست ساعات.

دراسة طيفور، هيفاء (٢٠١٨) استهدفت الدراسة التعرف على مستوى التمكين الإداري لدى القيادات النسائية بجامعة حائل بالسعودية، ومعوقاته من وجهة نظرهن، وتوصلت إلى أن الدرجة الكلية للتمكين كبيرة، ولمعوقاته متوسطة، وأوصت بعدة توصيات منها: ضرورة تبنى جامعة حائل خطة فعالة لتمكين القيادات النسائية ومنحهن الصلاحيات، وتدريبهن على المشاركة في اتخاذ القرار، وتذليل العقبات أمامهن.

دراسة الناصري، وحليحل، وسليمان (٢٠١٩) استهدفت الدراسة التعرف على علاقة الارتباط والتأثير بين ضغوط العمل متمثلة بأبعادها (غموض الدور، صراع الدور، أعباء العمل، ظروف العمل) وجودة الخدمة بأبعادها (الاستجابة، الاعتمادية، الملموسية، التعاطف) في دائرة البطاقة الوطنية في مدينة الكاظمية بالعراق، وتوصلت إلى أن هناك علاقة ارتباطية دالة موجبة بين المتغيرين، وأن مصادر ضغوط العمل التي يواجهها الأفراد العاملون متنوعة، أهمها الضغوط الاجتماعية والضغوط المتعلقة بعدم الانسجام بين قدرات الأفراد ومؤهلاتهم العلمية والواجبات المسندة إليهم، وأوصت بعدة توصيات، أهمها: العمل على التقليل من ضغوط العمل من خلال

توضيح أدوار الأفراد العاملين وتحديد المهام والواجبات الخاصة بهم بشكل دقيق، وتهيئة المستلزمات الضرورية التي من شأنها تعزيز قدرة المؤسسة على تقديم خدمات بجودة عالية.

دراسة بريكة، و بوريحية، وسعال (٢٠٢٠) استهدفت دراسة العلاقة بين الذكاء الوجداني ودرجة التحكم في الضـغوط النفسـية لدى عينة من معلمي التعليم المتوسـط قوامها ٤٠ معلماً ومعلمة بالمجتمع الجزائري، وتوصـلت النتائج إلى عدم وجود علاقة ارتباطية بين درجات أفراد العينة على مقياس الذكاء الوجداني ودرجاتهم على مقياس الضـغوط النفسـية، وعدم وجود فروق بين الجنسين في الذكاء الوجداني، ووجود فروق في درجة التحكم بالضغوط النفسية تعزى لمتغير الجنس لصالح المدرسات. ويرجع ذلك للتنشئة الاجتماعية، والطبيعة البشرية؛ فالبنات أكثر صبراً وتحكماً، وبالتالي أقل عرضة للضغوط النفسية.

تعليق على الدراسات السابقة:

من العرض السابق يتضح أن:

– هناك دراسات اهتمت بأسباب ومصادر الضغوط في العمل مثل: دراسة Bhui, K., et al. (٢٠١٦). ، ودراسة نبيل، حليلو ومحمد، معمري (٢٠١٦)، ودراسة Antoniou A., et al.(٢٠٠٦) ، وأخرى اهتمت بضـغوط العمل لدى القيادات بمختلف أنواعها كالقيادات الإدارية مثل دراسـة باشا، وبن لخضر (ب ت)، والقيادات النسائية في الجامعات مثل دراسة طيفور (٢٠١٨) حيث اهتمت بتمكين المرأة، ودراسـة الدوري، أسماء (٢٠٠٣) التي اهتمت بالاتجاهات نحو القيادات النسـائية، والقيادات الرياضـية مثل دراسـة الكناني، وإبراهيم، والمحالي (٢٠١٤)، وبعضـها اهتم بالعلاقة بين ضغوط العمل وجودة الأداء وبتطبيق إستراتيجيات تنظيمية للتخفيف من أثر ضغوط العمل على الأفراد مثل دراسة صابرين، هبيتة (٢٠١٧)، ودراسة الناصري، وحليحل، وسليمان (٢٠١٩)، ودراسة فرحات، شرين (٢٠٠٨)، ودراسة عبد العظيم (٢٠٠٦) .

– على الرغم من كثرة الدراسات حول الضغوط إلا أنها تتناول الضغوط وأثرها من الجوانب النفسـية للموظف والمعلم، والقيادات الرياضـية في قطاعات تعليمية وغير تعليمية، والبعض تناول

تمكين القيادات النسائية، ولذا لا توجد دراسة – في حدود علم الباحث – تناولت إدارة الضغوط المهنية لدى القيادات النسائية بديوان عام مديرية التربية والتعليم بالدقهلية، وهذا ما تنفرد به الدراسة الحالية.

خطة البحث

جاءت الاجابة على تساؤلات البحث على النحو التالي:

السؤال الأول: ما الإطار الفكري لإدارة الضغوط المهنية لدى القيادات النسائية؟.

يجيب عليه المحور الأول: الإطار الفكري الضغوط المهنية لدى القيادات النسائية.

السؤال الثاني: ما واقع الضغوط المهنية لدى القيادات النسائية بمديرية التربية والتعليم بالدقهلية؟.

يجيب عليه المحور الثاني: واقع الضغوط المهنية لدى القيادات النسائية بمديرية التربية والتعليم بالدقهلية.

السؤال الثالث: ما درجة تأثير الضغوط المهنية على أداء القيادات النسائية بمديرية التربية والتعليم بالدقهلية، وما أهم الأساليب التي تستخدمنها لمواجهتها من وجهة نظرهن؟.

يجيب عليه المحور الثالث: الدراسة الميدانية.

السؤال الرابع: ما الإجراءات المقترحة لتحسين إدارة الضغوط لدى القيادات النسائية بمديرية التربية والتعليم بالدقهلية؟. يجيب عليه المحور الرابع: المقترحات والتوصيات.

يسبق ذلك الإطار العام للبحث الذي يتضمن مشكلته، وأهميته، وأهدافه، ومصطلحاته.

المحور الأول: الإطار الفكري لإدارة الضغوط المهنية لدى القيادات النسائية.

ظهرت الضغوط مع بداية ظهور الإنسان ونمت وتطورت، وبدأ الاستخدام الرسمي لمصطلح الضغوط Stress في أوائل القرن الرابع عشر، وقصد به في ذلك الحين المشقة Hardship والعسر Straits والمحنة Adversity والأسى Affliction ، وفي أواخر القرن السابع عشر استخدم في سياق العلوم الطبيعية، وعلى الرغم من أن هذا الاستخدام لم يكن منظما حتى بدايات القرن التاسع عشر، إلا أنه استمر في الازدهار في علوم الطب على اعتبار أنه أساس اعتلال الصحة ، ثم اهتمت به فروع عديدة من العلوم مثل علم الاجتماع والأنثروبولوجيا، والفسيولوجيا، وعلم النفس، والطب وعلم الغدد الصماء، وعلم الحيوان (يوسف،٢٠٠٧،٧)، ومع التطور العلمي والتكنولوجي ، وتزايد أعباء الحياة في عصرنا الحالي تزايد الاهتمام بها.

ونظرا لأن الموظف يمضي معظم وقته في العمل، وفي بعض الأحيان يحمل هموم ومعاناة عمله إلى المنزل، وهذا يعني أن ما يتعرض له الموظف من ضغوط في عمله تؤثر في حياته الأسرية، حيث تؤثر على" صحة الأطفال من خلال الأمومة والأبوة المتقطعة" Bhui,318,2016)) من هنا نجد أن حياة الموظف عبارة عن حلقة مترابطة تؤثر بعضها في بعض؛ لأن ما يمر به من مواقف أو أحداث محيطة أو ضاغطة بالمنزل ينعكس على عمله وبالتالي على درجة أدائه.

والضغط في مكان العمل أمر لا مفر منه بسبب متطلبات بيئة العمل المعاصرة؛ فالمقبول منه، قد يبقي العاملين في حالة تأهب، وتحفيز، ومقدرة على العمل والتعلم، اعتمادًا على الموارد المتاحة والخصائص الشخصية، والغير مقبول منه أي عندما يصبح مفرطًا أو لا يمكن إدارته، فإنه يؤدي إلى الإجهاد والإضرار بصحة العاملين وأداء العمل WHO)).

ويرى الباحث أن القيادة للنساء من أكثر الوظائف عرضة للضغوط لقيامها بدورين رئيسيين في آن واحد الأول : كونها مرؤوسة في الأسرة والمجتمع، وعليها أعباء كثيرة في البيت فهي الزوجة والأم والمدرسة والمشرفة الصحية... وغيرها، وينسب إليها أي فشل يحدث للأسرة. والثاني: كونها المديرة في العمل، ومطلوب منها تحقيق أهداف، وتنفيذ مهام، وتكون قدوة في الانتظام

والالتزام والتواصل والمظهر، وغيرها، وفى الوقت نفسه مقيدة باللوائح والقوانين وقلة الصلاحيات التي تطلق لها العنان في الفكر، واتخاذ القرارات، ولذا فهي بؤرة تجمع للضغوط الحياتية والمهنية، والمحور التالي يلقى الضوء على الإطار الفكري للضغوط.

مفهوم الضغوط المهنية:

اختلف العلماء والباحثين في تعريف الضغوط؛ حيث "لا يوجد تعريف ثابت ومحدد لها (Kinman ,&" Jones,2005) ، وقد يرجع ذلك إلى اختلاف وتنوع العلوم التي تناولتها كالفيزياء والجغرافيا والطب والهندسة والعلوم النفسية والاجتماعية، ولكن الثابت أن كل دراسة تعرفها حسب طبيعتها؛ وفيما يلي يستعرض البحث الحالي إيجازاً عن مفهوم الضغوط المهنية .

المفهوم اللغوي: لكلمة "ضغط"Stress عدة معانٍ في اللغة العربية؛ فهي تعنى الضيق والقهر والاضطرار، أو هي حالة من الطحن أو الكبس أو العصر، وتدل على الشدة أو المشقة، أو إرغام أو إجهاد أو إلحاح، أو الشعور بالوطأة أو الإجهاد (نبيل، ومحمد، ٢٠١٦،٢٣٣)

المفهوم الاصطلاحي للضغوط:

– هي مجموعة المواقف الداخلية والخارجية التي يتعرّض لها الموظّف أثناء عمله وتسبب له حالة من الإجْهاد والضَّغط النَّفْسي، وغالِباً ما تنبع مِن تراكم المسؤوليات التي لا تتماشى مع الشخص أو مهاراتهِ أو توقعاتهِ، وقلة الدعم من المشرفين والزملاء، بالإضافة إلى القليل من التحكم في إجراءات العمل مما يعوق قدرته على التعامل معها (WHO)

– هي الحالة التي يدركها الكائن الذي يتعرض لأحداث أو ظروف معينة بأنها غير مريحة أو مزعجة أو على الأقل تحتاج إلى نوع من التكيف أو إعادة التكيف، وإن استمرارها قد يؤدى إلى آثار سلبية كالمرض والاضطراب وسوء التوافق (يوسف، ٢٠٠٧، ١٣)

– هي ردود فعل أو تأثيرات ضارة على الأفراد العاملين ناجمة عن الضغوط ومتطلبات العمل (Health and Safety Executive,2015)

من العرض السابق يتضح عدم اتفاق الباحثين حول مفهوم محدد للضغوط المهنية، وقد يكون ذلك راجعاً لاختلاف التجارب الشخصية والاهتمامات والخبرات للباحثين، إضافة إلى

ارتباط ضـــغوط العمل بعلوم عديدة ومجالات عمل مختلفة، وهذا ما أكدته دراســـة نبيل، ومحمد (٢٣٥،٢٠١٦)

ويعرف البحث الحالي الضغوط المهنية بأنها: الممارسات الخارجية والداخلية التي تتعرض لها الموارد البشرية بالمؤسسة، وتؤثر سلباً على معنوياتها، مما يعوقها عن تحقيق واجباتها المهنية بكفاءة، على الرغم من دافعيتها.

كما يعرف الضـــغوط المهنية لدى القيادات النســـائية إجرائياً بأنها: الأحداث أو الظروف الخارجية أو الداخلية غير المريحة التي تتعرض لها القيادات النســـائية على مســـتوى وظائفهن بمديرية التربية والتعليم بالدقهلية، والتي تعوقهن أو تمنعهن أو تحبطهن من القيام بواجباتهن المهنية بكفاءة عالية على الرغم من رغبتهن ودافعيتهن، وتســـبب لهن آثارًا ســـلبية شـــخصـــية وأســـرية ومجتمعية، ويسعين لتخفيفها باستخدام الإمكانات المتاحة.

من العرض الســـابق يرى الباحث أن تعريف الضـــغوط المهنية يؤكد على العلاقة بين الفرد وبيئة العمل؛ حيث إن الضـــغوط تتحدد بمدى المواءمة بين الشـــخص وبيئة العمل، فعندما تكون قدرات ومهارات الموظف كافية ومناســـبة للتعامل مع المواقف الصـــعبة، فســـوف يشـــعر بقليل من الضـــغوط، وعندما تكون قدراته ومهاراته غير كافية لتلبية متطلبات بيئة العمل فســـوف يشـــعر بتعرضـه لكم كبير من الضـغوط، وبالتالي فإن الضـغوط تنتج عن عملية تقدير الأحداث باعتبارها كبيرة، أو متوسطة، أو قليلة، كما أن الضغوط ليست بالضرورة سلبية أو سيئة، فالضغوط المعتدلة لها دور مهم في تنشيط الموظف واستثارة دافعيته للإنجاز.

مصادر الضغوط المهنية:

للضـــغوط المهنية مصـــادر عديدة منها ما تســـببه العوامل الخارجية كالبيئة، والمتغيرات الســـياســـية والاقتصـــادية والاجتماعية، والثقافية واســـتمرار القيادات لفترات طويلة، والتغيرات التكنولوجية والقيمية ومنها ما تســـببه العوامل الداخلية للفرد، وتشـــير أدبيات البحث التربوي والإداري إلى تنوع مصادر الضغوط، إلا أن البحث الحالي يصنفها من حيث المصادر التي تسببها إلى:

١.مصادر أحداث الحياة:

وهي أحداث سريعة ومتلاحقة ومتنوعة، وجميعها ترتبط بها ضغوط تختلف في شدتها باختلاف شدة الحدث؛ فمنها اليومي قليل الشدة، مثل التكدس في إشارة المرور، والوقوف في طابور للحصول على خدمة معينة، أو محاولة اتخاذ قرار في أمر صعب، ومنها المزمن كبير الشدة الذي ينتج عن أحداث ضاغطة أو صادمة، تبقى آثارها مع الفرد لسنة أو لسنوات (يوسف،٢٠٠٧،١٦).

٢.مصادر التطور التقني:

شهد العالم تطوراً سريعاً في وسائل الاتصال والمواصلات وثورة المعلومات، والصناعة والتكنولوجيا، هذا التطور السريع والمتلاحق نتج عنه ضغوط عديدة منها ما تسمى "بالضغوط العقلية Technostress التي يمكن أن يواجهها الفرد عندما يطلب منه أن يتعلم تقنية جديدة" (باتشيرجى،٢٠١٥،٤١)

بالإضافة إلى الضغوط الناتجة عن متطلباتها، مثل زيادة مستوى التعليم، وارتفاع مستوى الطموح، والبحث عن مستوى أعلى من المعيشة وحياة الرفاهية وفقدان لغة التفاهم والحوار والتواصل بين الأجيال (يوسف،٢٠٠٧،٦). كما أنها تشكل ضغوطاً على الموظفين، خاصة من القيادات النسائية، تسببها قلة توفر الأجهزة والأدوات ببيئة العمل التي تلبى طموحهم في تطوير أعمالهم بما يتواكب مع المستحدثات، وضعف استخدام التقنية.

٣.المصادر الاقتصادية والاجتماعية:

وتنتج من عدم ثبوت أو تدهور الحالة الاقتصاديّة التي تؤدى إلى إصابة البيئة الاقتصاديّة بزيادة التضخُّم أو الكساد؛ ممّا يؤدّي إلى التأثير بشكلٍ سلبيٍّ على الأفراد، ويظهر هذا التأثير في ارتفاع الأسعار بشكلٍ عامّ، ممّا يؤثّر على دخل الأفراد، ويجعلهم يشعرون بالضيق والتوتر، مما يخلق ضغوطاً على الأفراد في الحياة العامة، وضغوطاً مهنية في العمل نتيجة لضعف الإمكانيات التي لا تمكن الجهة من توفير أدوات العمل.

أما التّغييرات الاجتماعيّة، كالطبقية ومعاملة الناس على أســـاس الدين أو العرق، وتغير القيم والمبادئ وظهور مصطلحات غريبة على مجتمعاتنا، فهي ظواهر جديدة ظهرت في المجتمعات، تختلف عن التقاليد والقيم المتعارَف عليها، وينتج عنها مشكلات، تُعزّز شعور الأفراد بالضغوط، ويلاحظها "المجموعات المرجعية المختلفة مثل الأصـــدقاء أو الزملاء أو المشـــرفين في العمل نتيجة الخروج عن مجموعة المعايير والأعراف المتوقعة "(باتشيرجى،٢٠١٥، ٩١)

٤.المصادر الشخصية والأسرية:

هي أحد أهم مصادر ضغوط العمل المتعلّقة بظروف حياة الموظّف وطبيعة شخصيته مثل: المشـــكلات الأُســـريّة، طموحه نحو تحقيق هدف مُعيّن، الصـــراع بين دوره في المنزل والعمل، المشـــكلات مع الأصـــدقاء والأقارب، الاختلالات الزواجية، الخوف من فقدان الوظيفة، أو من الفشـــل وعدم الكفاءة، نقص القدرة على إدارة الذات، الشـــعور بعدم الثقة، محاولة القيام بأدوار متعددة في الوقت نفسه (Segal, et al. ,2020).

٥.مصادر المهنة والوظائف:

يتعرض الموظف بصفة عامة –والقيادات النسائية بصفة خاصة – يوميا في عملهم لضغوط عدة ناتجة عن:

ا–محتويات العمل: وتشتمل على عدة عناصر هي: مهام العمل، عبء العمل، ساعات العمل، والدور في العمل، وجميعها تشكل ضغوطاً مهنية على الموظفين والقيادات بصفة عامة، وخاصة النسائية؛ وذلك لقلة التحفيز، وضعف وضوح المهام ونقص تنوعها، والعمل تحت ضغط الوقت، ونقص المشاركة في صنع القرار، وغياب التحكم في إجراءات العمل ووتيرته وأساليبه وبيئته وساعاته(WHO).

ب–ســـياق الوظيفة: ويشـــمل التطوير المهني، والأجور، ودور المؤســـســـة، والعلاقات الشخصية ، والتوازن بين العمل والحياة، وجميعها مصادر للضغوط المهنية على الموظفين والقيادات للعديد من الأســـباب منها؛ ضـــعف الأمن الوظيفي، ونقص فرص الترقية، والقيمة الاجتماعية المنخفضـــة، وأنظمة تقييم الأداء غير الواضـــحة أو غير العادلة، قلة المهارات المهنية، الدور غير

الواضح، الإشراف غير الداعم، العلاقات السيئة مع الزملاء، العنف، العمل المعزول أو الانفرادي، ضعف التواصل وسوء القيادة، تضارب متطلبات العمل والمنزل، ونقص الدعم لمشكلات العمل، وعدم وجود قواعد وسياسات تنظيمية لدعم التوازن بين العمل والحياة. (WHO)

ج-الاجهاد في العمل: إن كثرة الأعباء المهنية التي يكلف بها الموظف تشكل ضغوطاً عليه كثيرة، كما تشعره بالإرهاق، وتفقده الثقة وقد يصبح غاضبًا أو سريع الانفعال، ويصاب بالإجهاد المفرط الذي يتسبب في الشعور بالقلق أو الانفعال أو الاكتئاب، اللامبالاة، فقدان الاهتمام بالعمل، مشاكل النوم، إعياء، صعوبة في التركيز، توتر العضلات أو الصداع، مشاكل في المعدة، الانسحاب الاجتماعي (Segal, Jeanne, Smith, Melinda, Robinson, Lawrence, & Segal, Robert,2020)

د-العوامل التنظيميّة: هي من العوامل المهمّة التي يؤدّي ضعفها أو غيابها أو عدم وضوحها إلى حدوث الضغوط المهنية؛ وتشمل: الأهداف والهياكل التنظيمية، والإستراتيجيات، والسّياسات المطبَّقة في تنظيم العمل، والمناخ التنظيميّ، وحجم المؤسسة، بالإضافة إلى: (Segal, et al. ,2020)

- الخوف من الاستغناء عن الموظفين.
- المزيد من الوقت الإضافي بسبب تخفيضات الموظفين.
- الضغط على الأداء لتلبية التوقعات المتزايدة ولكن مع عدم وجود زيادة في الرضا الوظيفي.
- الضغط للعمل بمستويات مثالية طوال الوقت.
- عدم السيطرة على كيفية قيامك بعملك.

أنواع الضغوط:

تختلف الضغوط باختلاف مصادرها وأسبابها وآثارها، فيقسمها البعض إجمالاً إلى ضغوط إيجابية وضغوط سلبية؛ فتعرف الإيجابية بأنها: هي الضغوط التي تقيّد الشخص وتؤثر عليه بشكل إيجابي من خلال زيادة قدرته على العمل والإنجاز، وتشعره بالسعادة، كأن يتمّ تحديد وقت معيّن لإنجاز مهمّة ما ودفع الشخص إلى التفوق والشعور بالإنجاز عند إنجازه لكافّة المهام الموكلة إليه

وبالوقت التي تم تحديده. وسوف يسلط البحث الضوء على الضغوط السلبية لآثارها على أداء الفرد وحياته.

الضغوط السلبيّة:

هي الضغوط التي تؤثّر على الفرد بشكل سلبي وتنعكس على أدائه وإنتاجيته، وتجعله يبدو محبطاً وغير راض عن العمل، وهناك العديد من الأسباب لضغوط العمل السلبية، مثل (Bhui,2016,318)، (Stranks,2005)، (Confederation of British Industry CBI.,2013): مواجهة صعوبة في العمل وعدم مقدرة الشخص على حل المشاكل التي تواجهه والتي تتعلق بأدائه وفهمه للعمل، بحيث يكون مستوى قدراته أقل من مستوى العمل، وجود مشكلة في تقبل المدير، إمّا بسبب أسلوبه السيّئ، أو وجود مشكلة في نفسية الشخص تمنعه من تقبل فكرة العمل تحت قيادة شخص آخر، وجود أنظمة متشددة في بيئة العمل تمنع الشخص من الاحتفاظ بنفسيّة جيّدة ووضع مريح، المنافسة على الموارد القليلة المتاحة، مما يسبب اللجوء لبعض الأساليب غير المريحة، والتي تسبّب العديد من الضغوط النفسية على الشخص العامل، ممارسة الشخص للعديد من الأدوار والأعمال في نفس الوقت، ممّا يؤدّي إلى تشتّت الشخص واستنزاف قدراته، عدم الحصول على بيئة مريحة أثناء العمل كالعمل في الأماكن الحارة أو الباردة، أو في الأماكن المزعجة، وجود شخصيات غير مريحة في بيئة العمل كالزملاء العدوانيين، وجود مشاكل شخصية إمّا في أطباع الشخص أو مشاكل عائليّة وعاطفيةّ.

وهناك تقسيم آخر للضغوط (يوسف،٢٠٠٤، ٢٣-٢٤):

١.من حيث آثارها؛ تصنف إلى: ضغوط بناءة (إيجابية) مثل الترقي في العمل، وضغوط هدامة (سلبية) مثل الإصابة في العمل.

٢.من حيث استمرارها؛ وتصنف إلى: مستمرة كمنغصات الحياة اليومية، ومتقطعة كالمناسبات الاجتماعية كالحفلات والإجازات ومخالفات القانون.

٣.من حيث المنشأ؛ وتصنف إلى: ضغوط داخلية أي من داخل الفرد مثل الحاجات والمتغيرات الفسيولوجية، والطموحات والأهداف وغيرها، وضغوط خارجية أي تأتي من البيئة

الخارجية، وهي كثيرة كالضوضاء والظروف الطبيعية كالزلازل والبراكين والأعاصير، والملوثات وغيرها.

٤. من حيث المكان الذي تحدث فيه؛ وتصنف إلى: ضغوط العمل أو ضغوط المنزل أو ضغوط الشارع، وغيرها.

٥. من حيث عدد المتأثرين بها؛ وتصنف إلى: العامة؛ أي التي يتأثر بها عدد كبير من الناس كالأحداث المفزعة، والخاصة؛ التي تؤثر على فرد واحد أو على عدد محدود من الأفراد كحوادث الطرق، أو منغصات الحياة اليومية.

٦.من حيث شدة الأحداث والمواقف الضاغطة؛ تصنف إلى : خفيفة ومعتدلة وشديدة أو حادة.

٧. من حيث مجال الحياة الذي تحدث فيه؛ تصنف إلى: الضغوط الاقتصادية أو السياسية أو الاجتماعية أو الإدارية والتنظيمية، وهكذا.

وغنى عن البيان أن هذه الأسس أو المحاور للتصنيف ليست منفصلة أو مستقلة تماماً؛ وإنما هي بالأحرى متداخلة ومتقاطعة، فالحدث الواحد يمكن أن يصنف وفَقا لأكثر من محك.

الآثار المترتبة على ضغوط العمل: يقسمها الباحثون إلى آثار إيجابية وسلبية:

١.**الآثار الإيجابية** : إن العديد من المنظمات إن لم يكن جميعها تنظر إلى ضغوط العمل على أنها:" ضرر يجب مكافحته وذلك لأثارها السلبية" (HSE,9,2019) على الفرد والمؤسسة معًا، ولكن لها آثارٌ إيجابية مرغوبة فيها إلى جانب السلبية غير المرغوب فيها. ومن الآثار الإيجابية ما يلي: التحفيز على العمل، وزيادة تركيز الفرد في العمل، ونظر الفرد إلى عمله بتميز؛ والتركيز على نتائج العمل، والنوم بشكل مريح، والمقدرة على التعبير عن الانفعالات والمشاعر، والشعور بالمتعة، والشعور بالإنجاز، وتزويد الفرد بالحيوية، والنظر للمستقبل بالتفاؤل، والمقدرة على العودة إلى الحالة النفسية الطبيعية عند مواجهة تجربة غير سارة) العميان،٢٠٠٥، ١٥٩ .(وقد يتحقق ذلك إذا تبنت القيادات الأفكار والطرائق والحلول التي يتقدم بها العاملون لأداء عملهم بشكل أفضل،

مما يعزز ذواتهم ويزيد اهتمامهم وولاءهم، وإعطائهم فرصة إثبات قدراتهم، والمشاركة في حل المشكلات واتخاذ القرارات (البواردى،٢٠٢٠، ٢٤٤).

٢.الآثار السلبية: وتظهر آثارها السلبية على الفرد وعلى المؤسسة.

أولاً: الآثار السلبية على الفرد: وتنقسم إلى:

الآثار الجسدية: تمتد نتائج تزايد الضغوط المهنية على الفرد لتحدث بعض الآثار السلبية الضارة على النواحي البدنية مثل: الأمراض الجسدية، الصداع، قرحة المعدة، السكري، أمرض القلب، ضغط الدم...وغيرها. (العميان ،٢٠٠٥، ١٦٧).

الآثار السلوكية: من بين الآثار التي تترتب على إحساس الفرد بتزايد الضغوط عليه، حدوث بعض التغيرات للأسوأ في عاداته المعتادة مثل: الأرق، الإفراط في التدخين، اضطراب الوزن، فقدان الشهية، التغير في عادات النوم، العدوانية والتخريب، وعدم احترام أنظمة العمل (حريم، ٢٠٠٤، ٢٩٣).

الآثار النفسية: على الرغم من أهميتها، فإنها لم تحظ بنفس درجة الاهتمام التي حظيت بها الآثار الجسدية، ويرجع ذلك إلى صعوبة قياسها؛ نظرًا لأنها غير ملموسة، وهذه الآثار غالبًا ما تتمثل بالقلق والتوتر، والغضب والإحباط، والملل، والشعور بانخفاض تقدير الذات، والأرق، وسرعة الإثارة، وانخفاض أخلاقيات الفرد، وزيادة عدم الرضا عن العمل، وزيادة الرغبة في ترك العمل، وانخفاض الولاء التنظيمي، والاحتراق الذاتي، وفقدان الاهتمام وانخفاض القدرة على إشباع الحاجات (هيجان،١٩٨٩، ٢٢٨).

ثانياً: الآثار السلبية على المؤسسة: يمكن عرض الآثار السلبية لضغوط العمل على المؤسسة فيما يلي (العميان ،٢٠٠٥، ١٥٩):

- زيادة التكاليف المالية من حيث تكاليف التأخر عن العمل، الغياب والتوقف عن العمل، تشغيل عمال إضافيين، عطل الآلات وإصلاحها، تكلفة الفاقد من المواد أثناء العمل.
- تدني مستوى الإنتاج وانخفاض جودته.
- الاستياء من جو العمل وانخفاض الروح المعنوية والشعور بالإحباط والفشل.

- عدم الرضا الوظيفي والذي نتج عنه الغياب والتأخر عن العمل والتسرب الوظيفي.
- ارتفاع معدل الشكاوى والتظلمات.
- عدم الدقة في اتخاذ القرارات.
- سوء العلاقات والاتصال بين أفراد المؤسسة بسبب غموض الدور وتشويه المعلومات.

إستراتيجيات إدارة الضغوط:

مواجهة الضـــغوط المهنية هي مجموعة الإجراءات التي يقوم به الفرد من محاولات للتعامل مع ضغوط حادثة بالفعل، بينما إدارة الضغوط هي الأنشطة والأساليب التي تستخدمها المؤسسة أو الأفراد (الموظفون والقيادات) للحد من الضـــغوط ولتقليل أو منع حدوث أضـــرار للفرد وللمؤسسة، وتهدف لإعادة التوازن بين "تطلعات المطالب الخارجية والموارد الداخلية(Bhui,et al ,2016, p.318)"، لأن عدم اتزانها ينعكس سلبا على الأفراد و المجتمع فيما بعد، والبديهي أن يحاول كل فرد مواجهة الضـغوط والتعامل معها، وعندما تنجح المواجهة فإن هذا يعنى تجاوز الفرد الآثار السـلبية للضـــغوط ولو بشـــكل مؤقت، أما إذا أخفقت المواجهة، أو إذا تبنى الفرد أســـاليب الهروب أو التسكين؛ فإن الآثار السلبية تكون مؤكدة ومن ثم تكون إدارة الضغوط ضرورية.

والمواجهة هي عملية التصـــدي للمتطلبات الداخلية والخارجية التي يقدرها الفرد على أنها ضـغوط للحد منها أو التغلب عليها، وينظر البعض إلى المواجهة على أنها سـلسـلة من التفاعلات بين الفرد بما لديه من مصـــادر، وقيم، والتزامات، والبيئة المعينة بما فيها من مصـــادر ومتطلبات وقيود، وعليه فإن المواجهة ليســـت فعلا يتخذ لمرة واحدة، ثم ينتهى وإنما هي مجموعة من الاستجابات التي تحدث عبر الزمن ويؤثر بها الفرد في البيئة المحيطة ويتأثر بها (Bhui,et al ,2016, p.318)

وتمثل إستراتيجيات المواجهة الأساليب التي يحاول من خلالها الفرد التعامل مع عملية إدارة الضغوط من خلال برامج تدريبية أو ورش عمل تقدمها المؤسسة للأفراد بشكل عام، أو لمجموعات معينة تتميز باشتراكها في مشكلات بعينها، حيث تؤكد دراسة Bhui,et al (2016, p.321)، أن (٥٠%) من أفراد العينة يرون أن فرص التدريب والتطوير الوظيفي في مكان العمل كانت فعالة في إدارة الضـغوط المرتبط بالعمل، حيث جعلتهم يشـعرون بالاطلاع والتقدير الكافيين، وسـاعد التدريب

المناسب والتجهيزات والموارد الكافية للموظفين بأداء أدوارهم بفعالية، وأن تدخلات المؤسسة على المستوى الفردي قليلة وتقتصر على: إما تدخلات نفسية عبر الهاتف، أو وجهاً لوجه، أو الاستشارة عبر الإنترنت.

العوامل المؤثرة في استراتيجيات إدارة الضغوط:

يرى الباحث أن عملية إدارة الضغوط تختلف من فرد لآخر؛ نظراً لأنها تتأثر بمجموعة من العوامل؛ كالسمات الشخصية، والوراثة، والبيئة، والقدرة على التحمل والتأقلم، والحالة الاجتماعية والاقتصادية والصحية، وحالة مكان العمل، "وشدة المواقف الضاغطة، فكلما كان الموقف ضاغطاً كان إفراز الهرمونات أعلى من المعدلات الطبيعية المطلوبة، وهو ما قد يعوق بعض العمليات الحيوية ويؤثر على الحالة الانفعالية وعلى الاستجابات المطلوبة والعكس صحيح" (Antoniou , Alexander-Stamatios , Cooper, Cary L. ,2015) ، وقد يرجع ذلك لانشغال الفرد بحالته النفسية من جراء الضغط الذى تعرض له دون عناية بمصدره أو سببه.

من العرض السابق يستعرض الباحث بعض الممارسات التي يمكن للقيادات استخدامها لإدارة الضغوط مثل:

- تحقيق الترابط بين الخطة الموضوعة والأهداف المحددة والإمكانات والموارد المتاحة.
- متابعة التغيرات التي تحث في البنية التنظيمية للمؤسسة.
- استخدام الأسلوب العلمي في حل الضغوط بدءاً؛ من جمع المعلومات والمعطيات المتبدلة عن الموقف ودراستها بصورة مستمرة، إلى اختيار الحل الأمثل واتخاذ القرار.
- المراقبة المستمرة من أجل تنفيذ المهام الجديدة.
- متابعة تنفيذ القرارات والتوصيات بشكل دائم ومستمر.
- مرونة القيادة، لتجاوز الضغوط سريعاً.
- سرعة الإنجاز لتنفيذ الخطط الموضوعة والإستراتيجية المحددة، وحل المشاكل القائمة والمحتملة.
- الاتصال الدائم مع الأعضاء، مع رصد أي محاولة تستهدف تعكير صفو هذا الاتصال.

ومما هو جدير بالذكر أن البحث الحالي سوف يسلط الضوء على هذا الجزء من خلال المحور الميداني السؤال المفتوح بثالثاً في الاستبانة.

القيادة النسائية:

في ظل التطورات السريعة وتزاحم وتلاطم الأحداث يطلب من القيادات إنجاز العديد من المهام بصفة عاجلة في وقت محدد؛ من أجل تحقيق الأهداف التي تسعى المؤسسة إليها، بالإضافة لما تفرزه بيئة العمل اليومية ومتطلبات الحياة الشخصية والاجتماعية من ضغوط أخرى؛ الأمر الذي يتطلب منها تفعيل مهارات داعمة لمهاراتها القيادية الأساسية، لتخفيف حدة هذه الضغوط، ويوجد اختلاف حول تحديد مفهوم محدد للقيادة؛ نظراً لاختلاف مدارسها وطبيعتها، وهناك مفاهيم عدة لها منها على سبيل المثال لا الحصر، أنها:

- " القدرة والعزم على جمع الرجال والنساء حول هدف مشترك، يضاف إليهما الخلق الذي يوحي بالثقة" (التميمى،١٩٩٢، ١٠)

- "القدرة على التوجيه من أجل تحقيق هدف معين عن طريق الآخرين" (الشميمرى، وهيجان، وغنام،٢٠١٦، ١٨٠)

- القدرة على التأثير في الآخرين، وتغيير سلوكهم، وحثهم على العمل، والمساهمة بفاعلية من أجل تحقيق الأهداف المنشودة (نصر،٢٠١٤، ٧٨)

من العرض السابق يعرف البحث الحالي القيادة النسائية إجرائياً بأنها: إحدى النساء التي يتوفر فيها مجموعة من الصفات والخصائص التي تؤهلها لتكون مسؤولة عن التخطيط والتنظيم والتوجيه والإرشاد والمتابعة والتقييم لمجموعة من الموظفين ينتمون لقسم أو لإدارة أو لوحدة أو لمركز بديوان عام مديرية التربية والتعليم بالدقهلية، لتنفيذ مهام وأهداف مخصصة ومحددة لهم.

أهمية القيادة:

يمكن إيجاز أهمية القيادة في (عبد الخالق، وعلى،٢٠٠٩، ١٠٨):

١. المساهمة في وضع تصميم كامل وشامل وواضح للمؤسسة وأهدافها التنظيمية.

٢. مساعدة المؤسسة في التكيف مع البيئة المحيطة بها بسبب ما تشهده اليوم من تطورات وتغيرات سريعة.

٣. التنسيق وإحداث التوازن بين فروع ووحدات المؤسسة.

٤. إيجاد التعاون بين الموظفين لتحقيق الأهداف.

٥. تحويل الأهداف إلى نتائج وإنجازات مع التعامل بسهولة ويسر مع متغيرات البيئة الخارجية.

ويضيف الباحث القدرة على التنسيق والمتابعة وسرعة اتخاذ القرارات، والتمكن من تخفيف الضغوط، وعدالة المعاملة، وبناء الرؤية المستقبلية.

صفات ومهارات القيادة:

تلعب القيادة دوراً كبيراً في بناء العمل الجماعي، وتماسك تركيب الموظفين، وتحقيق أهداف، وأنشطة المؤسسة، وقد اعتاد البعض على ربط القيادة بالذكور، وعادة ينظر للقيادات النسائية "بالتوتر كصفة أنثوية مرتبطة بالضعف (Brooker,A., Eakin,J.2001)"، ونظراً لأهمية القيادة، ومدى تفاعل القائد انفعالياً واجتماعياً وإدارياً مع المرؤوسين، ينبغي أن تتوفر به مجموعة من الصفات والخصائص، منها (نصر،٢٠١٤، ٩٠) (الشميمرى، وهيجان، وغنام،٢٠١٦، ١٩٤):

القدوة الحسنة في المظهر، والتصرف تحت أي ضغط، القوة الجسمية السليمة التي تساعدها على القيام بالعمل، وضبط النفس والسيطرة على الأعصاب تحت أي ضغط، تحقيق العدالة والمساواة بين جميع الموظفين، الانضباط والالتزام والإخلاص في العمل، القدرة على التواصل الفعال شفهياً وكتابياً، القدرة على سرعة اتخاذ القرار، واستخدام التكنولوجيا الحديثة، وإدارة الوقت.

ويضيف الباحث:

القدرة على التخطيط والتنظيم والتوجيه والمتابعة والتقييم، القدرة على توثيق الأعمال وإعداد التقارير عن قسمه أو إدارته أو وحدته، التنمية المهنية المستدامة، تشجيع وتحفيز الموظفين نحو الإنجاز والإبداع والابتكار في العمل، القدرة على فهم واستيعاب مصادر ضغوط العمل، والتمكن من احتواء العاملين، والعمل على مواجهة الضغوط المهنية ومعالجتها.

من العرض السابق يتضح أن الإطار الفكري للضغوط في حاجه الى ربط بالواقع، وهذا ما سوف يتضح من المحور التالي.

المحور الثاني: واقع الضغوط المهنية لدى القيادات النسائية بمديرية التربية والتعليم بالدقهلية.

تعد محافظة الدقهلية من أهم محافظات الجمهورية بعد القاهرة والإسكندرية، وعاصمتها المنصورة وتقع على الضفة الشرقية لنهر النيل فرع دمياط، وتبعد ١٢٠ كم شمال شرق القاهرة، وتحتوى على مختلف أنواع التعليم، ويوجد بها مديرية للتربية والتعليم تضم (١٨) إدارة تعليمية هي: شرق المنصورة، غرب المنصورة، طلخا، سندوب، أجا، ميت غمر، السنبلاوين، نبروه، شربين، دكرنس، منية النص، المنزلة، المطرية، الجمالية، بنى عبيد، بلقاس، تمي الأمديد، ميت سلسيل. يتطلب هذا العدد من الإدارات التعليمية قيادات بالمديرية ذات قدرات نوعية تتمكن من مواجهة الضغوط المهنية، وقيادة وتوجيه هذه الإدارات صوب مهامها وأهدافها المنشودة ، ولكى يتحقق ذلك يسعى المحور الحالي للتعرف على واقع الضغوط المهنية لدى القيادات النسائية بصفة خاصة حتى يمكن وضع الحلول للتصدي لها وتخفيف آثارها، بعدما تزايد الاهتمام في الفترة الأخيرة بتمكين المرأة في الوظائف القيادية والإشرافية، وفيما يلى ايجاز عن واقع الضغوط المهنية لدى القيادات النسائية في محافظة الدقهلية.

أعداد الطلاب والمدارس والفصول بمراحل التعليم قبل الجامعي بمحافظة الدقهلية لعام ٢٠١٩/٢٠٢٠.

شهدت أعداد الطلاب والمدارس والفصول الحكومية في مراحل التعليم قبل الجامعي معدلات نمو مرتفعة، والجدول التالي يوضح ذلك: (وزارة التربية والتعليم، الإحصاءات والمؤشرات ٢٠٢٠)

جدول (١) أعداد المقيدين في مرحلة التعليم قبل الجامعي (الحكومي والخاص) لعام ٢٠١٩/٢٠٢٠

البيان	ما قبل الابتدائي	ابتدائي	التعليم المجتمعي	إعدادي	ثانوي عام	ثانوي فني	تربية خاصة	الجملة
عدد المدارس	٧١٢	١٣٣٩	١٨٨	٨٢٧	٢٠٥	٢٣٠	٧٥	٣٥٧٦
عدد الفصول	١٨٤٠	١٥٢٦٢	١٨٨	٧٣٠٦	٣٠٥٣	٣٥٠٧	٣٠٠	٣١٤٥٦
عدد الطلاب	٦٦٤٤٣	٨٠٦٣٨٦	٢٧٨٥	٣٤١٧٩١	١٣٤٦٧٥	١٣٣٧٩٣	٢٦٦٨	١٤٨٨٥٤١
كثافة الفصل	٣٦,١	٥٢,٨	١٤,٨	٤٦,٨	٣٨,٤	٣٨,١	٨,٩	٤٧,٣
عدد المعلمين	٢٧٥٣	٢٧٥٩٧	٤٠٥	١٧٠٩٤	٦٨٠٤	١٣٧٤٩	٥٥٨	٦٨٩٦٠

المصدر: وزارة التربية والتعليم، مركز المعلومات ودعم القرار، الإحصاءات والمؤشرات (مديريات –مراحل) ٢٠١٩/٢٠٢٠

من الجدول السابق يتبين الحجم الكبير للتعليم قبل الجامعي في محافظة الدقهلية؛ حيث وصل عدد الطلاب خلال عام ٢٠٢٠ إلى ١,٤٨٨,٥٤١ تلميذ، وعدد المدارس ٣٥٧٦ مدرسة وهذا يؤكد مبدأ الإتاحة، ولرصد واقع التعليم قبل الجامعي في محافظة الدقهلية، تضمنت التقارير الإحصائية لعام ٢٠١٩/٢٠٢٠ الصادرة عن مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار بوزارة التربية والتعليم، والمتاحة على موقعه الإلكتروني (http://emis.gov.eg/)العديد من المؤشرات ذات الدلالة ويمكنها كشف حجم التعليم قبل الجامعي، ويتبين ذلك من خلال ما يلي: (مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار، المؤشرات والإحصاءات التعليمية، ٢٠٢٠)

– وصل إجمالي عدد التلاميذ في التعليم قبل الجامعي الحكومي (عدا التعليم الأزهري) خلال عام ٢٠١٩/٢٠٢٠ (١,٤٣٥,٦٩٥) مليون، بينما بلغوا في التعليم الخاص نحو (٥٢٨٤٦) تلميذ كما بلغ إجمالي أعداد المدرسين بالمدارس الحكومية والخاصة نحو (٦٨٩٦٠) تلميذ في العام نفسه منهم (٣٤٢٤) تلميذ بالمدارس الحكومية، و (٣٥٧٦) تلميذ في التعليم الخاص.

– بلغت نسبة أعداد التلاميذ في المدارس الحكومية (٩٦,٤%)، بينما بلغت في المدارس الخاصة (٣,٦) خلال عام ٢٠١٩/٢٠٢٠، كما بلغت نسبة الذكور في المدارس الحكومية (٥١,٠٠%) والإناث (٤٩,٠٠%)، وهي نسبة تتسق مع النسب في المدارس الخاصة.

– بلغت نسبة أعداد المعلمين المعينين والمتعاقدين في المدارس الحكومية (٩٦,٧%)، بينما بلغت في المدارس الخاصة (٣,٣%) خلال عام ٢٠١٩/٢٠٢٠.

– بلغ المتوسط العام لكثافة الفصول خلال عام ٢٠١٩/٢٠٢٠ (٤٧,٣)، حيث بلغت في المدارس الحكومية (٤٧,٩)، بينما بلغت في المدارس الخاصة (٣٥,٤)، ويلاحظ أن أعلى مرحلة في الكثافة هي المرحلة الابتدائية (٥٣,٦)، وتلتها المرحلة الاعدادية (٤٧,٢).

ومن العرض السابق يتضح أن التعليم قبل الجامعي في محافظة الدقهلية، يشهد نمواً في أعداد التلاميذ، والمعلمين، والمدارس، والموظفين.

أعداد القيادات بديوان عام مديرية التربية والتعليم بالدقهلية:

في ضوء المفهوم الذي تبنته الدراسة الحالية والذي يشير إلى أن القيادة: هي كل فرد يقوم بإدارة كيان إداري بمديرية التربية والتعليم بالدقهلية سواء بالتعيين أو الاختيار أو الإشراف أو الانتداب أو حتى التفويض، وعلى ذلك يشير الجدول جدول (٢) إلى أعداد القيادات بديوان مديرية التربية والتعليم بالدقهلية.

جدول (٢) أعداد القيادات بديوان عام المديرية ٢٠١٩/٢٠٢٠

م	القسم / الإدارة / الوحدة/ المركز	عدد القيادات		
		ذكور	اناث	المجموع
١	مكتب وكيل الوزارة	١	–	–
٢	مكتب وكيل المديرية	–	–	–
٣	الخدمات والأنشطة	١	–	١
٤	مكتب الأمن	١	–	١
٥	العلاقات العامة	١	١	٢
٦	ما قبل الابتدائي	–	١	١

٧	الابتدائي	١	١	٢
٨	التعليم المجتمعي	–	١	١
٩	الإعدادي	١	١	٢
١٠	الثانوي العام	١	١	٢
١١	الثانوي الفني	٤	٢	٦
١٢	التربية الخاصة	١	١	٢
١٣	المتابعة	١	–	١
١٤	التخطيط	١	١	٢
١٥	المالية	٤	٢	٦
١٦	التعيينات	١	١	٢
١٧	الشؤون القانونية	١	١	٢
١٨	الإجازات	–	١	١
١٩	المستودعات	٢	–	٢
٢٠	البعثات	–	١	١
٢١	خدمة المواطنين	١	–	١
٢٢	إنهاء الخدمة	١	١	٢
٢٣	الأرشيف	١	١	٢
٢٤	مركز المعلومات	١	١	٢
٢٥	الخدمات	٢	١	٣
٢٦	الجودة	١	١	٢
٢٧	التدريب	١	١	٢
٢٨	المشاركة المجتمعية	–	١	١
٢٩	الإحصاء	١	١	٢
٣٠	الابتعاث	–	١	١
٣١	التوجيه المالي والإداري	١	١	٢
٣٢	التوجيه الفني	١	١	٢
٣٣	المشروعات	–	١	١
٣٤	مدارس المديرية	٩	٦	١٥
المجموع		٤٢	٣٤	٧٦

المصدر: مركز المعلومات بمديرية التربية والتعليم بالدقهلية

تشـير إحصـاءات الوزارة ٢٠١٩/٢٠٢٠ إلى أن إجمالي أعداد من يعملون بالإدارة على مسـتوى مديرية التربية والتعليم بالدقهلية (المديرية والإدارات والمدارس) بلغوا (٢١٠٩)، وأن أعداد النسـاء منهم (١١٣٣) بنسـبة قدرها (٥٣,٧%) (الإدارة العامة لنظم المعلومات ودعم اتخاذ

القرار،٢٠٢٠)، ويرى الباحث أن نسبة القيادات النسائية تفوق نسبة القيادات من الذكور، ومن الجدول (٢) يتضح أن إجمالي القيادات بالمديرية (٧٦) قيادة بلغت نسبة القيادات النسائية منها (٤٧%)، ويدل ذلك على أن هناك عدالة في الاختيار، وأن الاختيار لا يراعى النوع، ولكنه يتم حسب الكفاءة.

مظاهر الاهتمام الرسمي بالقيادات بمديرية التربية والتعليم بالدقهلية:

تزايد الاهتمام الرسمي، والمجتمعي بالقيادات بصفة عامة، والنسائية بصفة خاصة، في الآونة الأخيرة ومن مظاهر ذلك ما يلي:

-اهتم دستور٢٠١٤م في مادة (١١)، بأن: "تكفل الدولة تحقيق المساواة بين المرأة والرجل في جميع الحقوق المدنية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية وفقاً لأحكام الدستور، وتعمل الدولة على اتخاذ التدابير الكفيلة بضمان تمثيل المرأة تمثيلاً مناسباً في المجالس النيابية، على النحو الذي يحدده القانون، كما تكفل للمرأة حقها في تولى الوظائف العامة ووظائف الإدارة العليا في الدولة والتعيين في الجهات والهيئات القضائية، دون تمييز ضدها، وتلتزم الدولة بحماية المرأة ضد كل أشكال العنف، وتكفل تمكين المرأة من التوفيق بين واجبات الأسرة ومتطلبات العمل، كما تلتزم بتوفير الرعاية والحماية للأمومة والطفولة والمرأة المعيلة والمسنة والنساء الأشد احتياجاً (وثيقة الدستور المصري، ٢٠١٤، مادة ١١).

- تضمنت رؤية مصر٢٠٣٠ في المحور المتعلق بالتعليم، الأهداف الإستراتيجية للتعليم حتى عام٢٠٣٠ في الهدف الإستراتيجي الثاني" تعليم يتميز بإطار نظام مؤسسي، وكفء، وعادل، ومستدام " الهدف الفرعي" تتميز كفاءة المعلمين والقادة التربويين "، كما ينص الهدف الإستراتيجي الثالث على" بناء الشخصية المتكاملة وإطلاق إمكانياتها إلى أقصى مدى..." (رؤية مصر، ٢٠٣٠، ٣٢-٤٠).

-إنشاء فرع الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد بالدقهلية، وتتبع له مدارس محافظات دمياط، الدقهلية، الغربية، كفر الشيخ، والمدارس التابعة للإدارات التعليمية بأولاد صقر، وكفر صقر، وديرب نجم التابعة لمحافظة الشرقية (الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد ،

https://naqaae.eg/?page_id=883)، والتي تعنى بضمان جودة مؤسسات التعليم قبل الجامعي ومنحها الاعتماد الأكاديمي، حيث يوجد من بين معاييرها في المجال الثاني بمحور القدرة المؤسسية معيار خاص بالقيادة والحوكمة (الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، ملف التقدم لمؤسسات التعليم قبل الجامعي، ٢٠١٥ https://naqaae.eg/?page_id=1162) ومن ثم فهي مصدر للحكم على جودة التعليم .

- إنشاء فرع الأكاديمية المهنية للمعلمين بالدقهلية عام ٢٠١٧، حيث اهتمت منذ نشأتها بتنمية مهارات المعلمين وترقياتهم، بالإضافة لتدريب وتأهيل القيادات. (الأكاديمية المهنية للمعلمين، http://pat.edu.eg/about).

- اهتمت الدولة منذ عام ٢٠١٧/٢٠١٨ بإنشاء بنك المعرفة الوطني للمعلمين والطلاب، في ١٤ نوفمبر ٢٠١٥ (www.ekb.eg)، الذي يتيح للقيادات الاطلاع على أحدث الدراسات والبحوث في مجال تخصصهم.

- إنشاء فرع هيئة الأبنية التعليمية بالدقهلية (https://etenders.gov.eg/Org/622) لبناء وإصلاح الأبنية التعليمية والإدارية بهدف تهيئة بيئة مناسبة، تتوفر فيها المساحات الكافية والتهوية والإضاءة المناسبة، مما يسهل على القيادات سرعة العمل واتخاذ القرارات، ومن ثم تخفيف ضغوط بيئة العمل.

- وجود مركز التطوير التكنولوجي بالدقهلية التابع لمديرية التربية والتعليم وفروعه بالإدارات التعليمية، ويهتم بالبنية التحتية التكنولوجية، وتأهيل المعلمين والقيادات على المستحدثات التقنية.

- إنشاء مركز إعداد القيادات التربوية على مستوى الوزارة وفروعه (١٤) ببعض المحافظات من بينها محافظة الدقهلية، بهدف إعداد كوادر قيادية على مستوى الجمهورية قادرة على الإدارة المتميزة، كما يقوم المركز بالتعاون مع الجمعيات الأهلية في تنفيذ بعض البرامج بهدف تفعيل المشاركة المجتمعية وتفعيل دور المجتمع المدني (صدى البلد ، ٨/١١ ٢٠١٥) وتقوم الإدارة العامة لمركز إعداد القيادات بإعداد خطة التنمية المهنية سنوياً، بهدف إعداد جيل من القيادات المبدعة

والقادرة على تحمل المسؤولية الوطنية، وتماشيًا مع الخطة الإستراتيجية للوزارة ورؤية مصر ٢٠٣٠، وبناءً على الاحتياجات التدريبية الفعلية(الشروق،٢٠١٩/٣/١)

– وجود لجنة لاختيار القيادات بوزارة التربية والتعليم، ويترأس اللجنة حسب القرار الوزاري، وزير التربية والتعليم، ونائباه، لشؤون المعلمين، لقطاع التكنولوجيا، المستشار القانوني للوزير، وبعض قيادات الوزارة، وتهتم باختيار القيادات لشغل الوظائف القيادية (الدرجة الممتازة، والدرجة العالية ودرجة مدير عام) مثل رئيس قطاع بالمستوى الوظيفي الممتاز ومدير مديرية ورئيس إدارة مركزية (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٢٠، قانون ٤)، وعلى أساسها يتم اختيار القيادات الممتازة لمديرية التربية والتعليم بالدقهلية.

– وجود لجنة اختيار القيادات بالمحافظة، حيث توجد لجنة برئاسة محافظ الدقهلية لاختيار القيادات بصفة عامة على مستوى المحافظة التي تشغل المناصب العليا، ومن بينها القيادات النسائية مديرية التربية والتعليم، وفق قواعد ومعايير محددة.

– لجنة اختيار القيادات بالمديرية (لجنة الموارد البشرية): توجد لجنة دائمة بالمديرية، تسمى بلجنة اختيار القيادات والتي يشكلها وكيل الوزارة، برئاسته وعضوية كل من وكيل المديرية، ومدير الشؤون المالية، ومدير الشؤون القانونية، ومدير شؤون العاملين، ومدير التوجيه المالي والإداري، ومدير إدارة الجودة، وممثل عن كلية التربية بالمنصورة، وتقوم سنوياً باختيار القيادات وفق شروط ومعايير محددة تضعها من خلال المقابلات.

– على الرغم من كافة الجهود الرسمية السابقة إلا أن القيادات بمديرية التربية والتعليم بالدقهلية شأنها شأن القيادات بوزارة التربية والتعليم تعاني من العديد من الضغوط، حيث ترى بعض الدراسات التي أجريت على محافظة الدقهلية مثل دراسة عبد العظيم (٢٠٠٦) أنه كلما زاد العمر الزمني لكل من المعلم والأخصائي الاجتماعي كلما زادت الضغوط عليه، مما أثر سلبياً على أدائه وكل التزامه الوظيفية تجاه المدرسة التي يعمل بها، ودراسة فرحات (٢٠٠٨)، التي ترى تزايد الضغوط على الزوجات العاملات مما ينعكس على الأسرة والتوافق الزواجي سلباً، ولذا أوصت بتنمية مهارات التعامل مع ضغوط العمل خارج المنزل لدى الزوجات العاملات لتحقيق مستويات

جيدة من التوافق الزواجي، والإسهام في تحقيق السعادة والاستقرار الأسرى، ودراسة الكناني، وإبراهيم، والمحالي (٢٠١٤)، التي استنتجت ضرورة الاهتمام بتطوير السمات والمهارات القيادية للقيادات الرياضية الموجودة بالمدارس الإعدادي بمحافظة الدقهلية من خلال تدريبهم بما يتماشى مع ميولهم واهتماماتهم واستعداداتهم وقدراتهم، حتى يتمكنوا من الحد من الضغوط التي تواجههم، ودراسة اسماعيل (٢٠١٤)، التي ترى استمرار دراسة ضغوط العمل خاصة التي تزيد عن الحد لدى المعلمين بمحافظة الدقهلية لاعتبارها إحدى الظواهر الانسانية التي تصاحب التعقيدات المتسارعة الناتجة عن عملية التطور السريعة في المجتمعات، وتتزايد مع تزايد التقدم والمنافسة في مجالات الحياة المختلفة.

ودراسة النحاس (٢٠١١) التي توصلت إلى سبعة محاور رئيسية لمصادر الضغوط المهنية للأخصائي الرياضي بمديرية الشباب والرياضة بالدقهلية، هي: العبء الوظيفي، التوجيه الفني من الجهات الإدارية، عدم وجود الدعم الإداري، المردود المادي، الإعداد المهني، بيئة العمل، المكانة الاجتماعية لمهنة الأخصائي الرياضي، واستنتجت وجود علاقة دالة إحصائية بين الضغوط المهنية وأبعاد التوافق النفسي لدي الأخصائي الرياضي.

تعليق: من العرض السابق يتضح أن الضغوط المهنية لدى القيادات النسائية بمحافظة الدقهلية في حاجة لدراستها والتصدي لها، لاعتبارها إحدى الظواهر الانسانية التي تصاحب العمل والعلاقات الإنسانية، وتنمو وتزداد بزيادة تعقيدات الحياة والتقدم العلمي والتكنولوجي، والتنافسية، وصراع العمل، ويرى الباحث وجود تحديات تساعد على نموها منها:

- قلة التوعية بالضغوط ومصادرها.
- قلة البرامج التدريبية التي تعالج وتخفف من الضغوط.
- كثرة أعداد الموظفين في المكاتب.
- قلة مناسبة بيئة العمل (التهوية، والإضاءة والتحكم في درجة الحرارة) للقيام بالعمل.
- كثرة المهام والأعباء التي تكلف بها القيادات.
- الاتجاه المجتمعي السلبي نحو القيادات النسائية.

- كثرة الأعباء الحياتية على النساء.
- ضعف وضوح الجوانب التنظيمية في العمل.
- الضغط المجتمعي على التعليم ومؤسساته وقياداته.
- قلة الموارد الاقتصادية.
- ضعف الرواتب للقيادات وللعاملين في القطاع التعليمي.
- ضعف الإعداد المهني للقيادات.
- تدنى المكانة الاجتماعية للقيادات العاملة بالحقل التعليمي.

والمحور التالي يوضح الضغوط المهنية وأثرها على أداء القيادات النسائية من وجهة نظرهن.

المحور الثالث: تأثير الضغوط المهنية على القيادات النسائية بمديرية التربية والتعليم بالدقهلية من وجهة نظرهن.

للتعرف على الضغوط المهنية التي تتعرض لها القيادات النسائية بمديرية التربية والتعليم بالدقهلية، وقياس درجة تأثيرها على أدائهن، وكيفية التصدي لها قام الباحث بإجراء دراسة ميدانية يمكن إيجاز إجراءاتها على النحو التالي:

عَيِّنةُ مجتمع البحث:

بناء على طبيعة الدراسة وأهدافها، فقد تحددت عينة المجتمع المستهدف من جميع القيادات النسائية بديوان عام مديرية التربية والتعليم بمحافظة الدقهلية موزعين على الكيانات المختلفة بالمديرية، واعتمد الباحث على القيادات النسائية؛ على اعتبار أنها من تقوم بقيادة إدارة أو قسم أو وحدة أو فرع أو مركز، سواء بالتعيين أو بالإشراف أو بالانتداب أو بالتفويض المؤقت، وبلغ إجمالي مجتمع الدراسة (٣٤) قيادية نسائية بمديرية التربية والتعليم بالدقهلية تم اختيارها بالطريقة المقصودة، وهى تمثل جميع الكيانات الإدارية بالمديرية، ويبين تفصيلها الجدول (٢) بالمحور الثاني، وخاصة البيانات المتعلقة بالقيادات النسائية والجهات الإدارية التابعة لها.

أداتا البحث:

١-المقابلة المقننة:

نظراً لقلة أفراد مجتمع الدراسة الذي طبق عليه الاستبانة والبالغ عدده (٣٤) لجأ الباحث لإجراء مقابلة مقننة مع عينة من القيادات النسائية، بهدف ضمان صدق الاستجابات على الاستبانة؛ نظراً لما تتمتع به المقابلة من مميزات تحد من الذاتية -على الرغم من تنفيذها عن بعد - وذلك من خلال عدة أسئلة مفتوحة تدور حول المعوقات التي تواجههن في مواقعهن القيادية وتشكل ضغوطاً عليهن، وأهم الضغوط المهنية التي تؤثر على أدائهن في العمل، وترتيب الضغوط المهنية من حيث درجة تأثيرها، وأهم مقترحاتهن للحد من الضغوط التي تواجهن.

صدق الأداة:

بعد تصميم الأداة (المقابلة)، باتباع الأسلوب العلمي، تم عرضها على أساتذة متخصصين في المجال التربوي بلغ عددهم (٧)؛ - وهم الذين حكموا الاستبانة - لتحكيمها وإبداء رأيهم فيها من حيث الحكم على مدى وضوح الأسئلة، ومدى شمولها وكفايتها لقياس ما وضعت من أجله، وتم تعديل بعض الأسئلة وحذف بعضها، حتى أخذت صورتها النهائية.

عينة المقابلة: بلغ عدد أفرد العينة (١٠) من القيادات النسائية من المجتمع الأصلي وتم اختيار (٦) منهن بالطريقة المقصودة لمعرفة الباحث بهن، وتم اختيار (٤) من خلال بعض القيادات التي تمت مقابلتهن.

إجراءات المقابلة:

أجرى الباحث مقابلات فردية مقننة عن بعد باستخدام وسائل التواصل الاجتماعي (الماسنجر-الواتس آب - الإيمو) نظرا للإجراءات الاحترازية التي تتبعها مديرية التربية والتعليم للحد من انتشار فيرس كورونا مع عينة من القيادات النسائية بلغ عددهن (١٠)، استغرقت مدة المقابلة مع كل واحدة منهن مدة تتراوح بين ١٥:٢٠ دقيقة تقريباً، أبدين تعاونهن واهتمامهن بالدراسة.

وقد اعتمد الباحث على الإجراءات التالية لتنفيذ المقابلات مع أفراد العينة:

١. الاتصال بأفراد العينة لتحديد الموعد المناسب ووسيلة الاتصال المناسبة للمقابلة.
٢. أعد الباحث قائمة بالأسئلة التي يجيب عنها أفراد العينة في المقابلة.
٣. إرسال الأسئلة لهن مسبقاً.
٤. إجراء المقابلة لكل فرد من أفراد العينة على انفراد.
٥. إعطاء الفرصة الكافية لكل فرد من أفراد العينة للتعبير عن نفسها دون مقاطعة.
٦. الاستئذان من أفراد العينة بتدوين ما يدلون به من استجابات.
٧. تفريغ استجابات العينة ومعالجتها باستخدام التكرارات والنسب المئوية وتحليلها والاستفادة من نتائجها.

عرض النتائج وتحليلها

نتائج السؤال الأول: ما المعوقات التي تواجهك في موقعك القيادي، وتشكل ضغوطاً تؤثر على أدائك؟.

لقد بينت نتائج المقابلة أن أهم المعوقات التي تواجه القيادات النسائية في مديرية التربية والتعليم بالدقهلية هي: المسؤوليات الأسرية، وصراع الأدوار بين متطلبات الأسرة واحتياجات الوظيفة، ويتفق ذلك مع دراسة Bhui, et al.(٢٠١٦) وطبيعة المجتمع كزحام المواصلات، وقلة الرواتب مع زيادة متطلبات المنصب من الأناقة في المظهر ومجاراة الموضة، والزيارات الميدانية والتنقل من مكان لآخر طوال وقت الدوام، وتحمل أعباء العمل في البيت أحياناً، ونظرة المجتمع للمرأة بأنَّها غير قادرة على المنصب القيادي، وغير قادرة على اتخاذ القرار، ومن ثم فهي أكثر عرضة للضغوط من الرجال. هذا يتفق ودراسة Antoniou A., Polychroni, F.& Vlachakis, A.(٢٠٠٦)

والباحث يرى أنه يمكن تقسيم المعوقات السابقة إلى قسمين هما: معوقات خارجية أي خارج حدود العمل، وهي ما تتعلق بالأسرة والمجتمع، وأخرى معوقات داخلية من داخل المجتمع،

وهي المعوقات المهنية، وجميعها سواء الخارجية أو الداخلية تشكل ضغوطاً على القيادات النسائية تنعكس آثارها السلبية على أداء العمل والصحة النفسية.

نتائج السؤال الثاني: ما أهم الضغوط المهنية التي تواجهك وتؤثر على أدائك في العمل؟.

– بينت نتائج المقابلات أن أهم الضغوط المهنية التي تواجه القيادات النسائية، هي ضعف النواحي التنظيمية في العمل مثل الهيكل التنظيمي، والتخطيط التنفيذي، وضعف وضوح الدور، وصراع العمل، وغياب التوجيه والإرشاد، وقلة الدورات التدريبية التخصصية، وعدم التناسب بين المهام ووقت العمل سواء بالزيادة أو النقصان، قلة الصلاحيات الممنوحة للقيادة، ضعف مقومات بيئة العمل التي تساعد على الإنجاز كالتهوية والاضاءة وتجهيزات الأمن والسلامة ومستلزمات العمل، وهذا ما أكدته دراسة Bhui, et al.(٢٠١٦) ، ودراسة رابتولوس، وخان(٢٠١٩).

نتائج السؤال الثالث: ما ترتيبك للضغوط التالية من حيث درجة تأثيرها على أدائك المهني؟.

جدول (٣) ترتيب الضغوط

م	الضغوط	النسبة المئوية	الترتيب
١	الضغوط التنظيمية	%٥٠	الأول
٢	الضغوط الحياتية	%١٥	الثاني
٣	ضغوط العمل	%١٣	الثالث
٤	ضغوط العبء الوظيفي	%١٢	الرابع
٥	ضغوط بيئة وظروف العمل	%١٠	الخامس

نتائج السؤال الرابع: ماهي مقترحاتك لتخفيف حدة الضغوط المهنية؟.

أجمعت نتائج المقابلات على ضرورة قيام القيادات النسائية بتحديد مهامها لتوضيح دورها، وإعداد هيكل تنظيمي وخطة تنفيذية محددة الأهداف واعتمادها من المدير المباشر، وتنظيم بيئة العمل وتوفير مستلزماته، ومحاولة الفصل بين مهام العمل والمسؤوليات المنزلية، ودعم الاستقرار الأسري، والمطالبة بتوسيع نطاق الصلاحيات للتمكن من اتخاذ القرارات، "والاهتمام بعلاقات العمل" وهذا ما أكدته دراسة الدوري، أسماء قحطان(٢٠٠٣)، دراسة باشا، وبن لخضر (ب ت).

تعليق: من العرض السابق يرى الباحث أن المقابلة مع عينة الدراسة اتسمت بالشفافية والوضوح، وحققت أهدافها، وتمكن الباحث من التعرف على مصادر الضغوط المختلفة من خلال السؤال الأول، كما تمكن من التعرف على أبرز الضغوط المهنية من خلال السؤال الثاني، واستطاع أن يرتب الضغوط من خلال درجة تأثيرها على الأداء من خلال الاستجابة على السؤال الثالث، كما تمكن من التعرف على الممارسات التي تستخدمها القائدة لمواجهة الضغوط من خلال السؤال الرابع.

٢- الاستبانة:

ولتحقيق أهداف البحث استخدم الباحث الاستبانة؛ حيث استفاد الباحث من أدبيات البحث التربوي والدراسات والأبحاث التي تمت في هذا المجال، ومن إجراء بعض المقابلات مع عينة من القيادات بواسطة وسائل التواصل الاجتماعي؛ نظراً للإجراءات الاحترازية التي تتخذها المديرية للحد من انتشار فيروس كورونا، وتكوَّنت الاستبانة من ثلاثة أجزاء: تناولَ الجزءُ الأولُ بياناتٍ عن أفراد العينة، وتناول الجزءُ الثاني الضغوط المهنية ومفرداته بلغ عددها (٣٩) مفردة؛ تقيسُ درجة تأثير الضغوط المهنية على أداء القيادات النسائية بالمديرية، موزعة على خمسة محاور كما هو مبين بالجدول (٣). واستخدم الباحث لمعرفة درجة التأثير مقياس ثلاثياً: كبيرة، متوسطة، قليلة، كما تناول الجزء الثالث أساليب مواجهة القيادات النسائية للضغوط يوضحها الجدول(١٠)، ثم تضمن هذا الجزء سؤالاً مفتوحاً لإعطاء الحرية للعينة لإبداء أساليب أخرى يستخدمونها في مواجهة

الضغوط. وبعد تحكيم الاستبانة وتحديد المجتمع والعينة تم التطبيق إلكترونياً وورقياً بالاستعانة ببعض الزميلات في المديرية، واستغرق التطبيق ما يقرب من خمسة أسابيع، حيث بلغ عددُ الاستماراتِ الموزَّعةِ (٣٤) استمارة بنسبة ١٠٠% تقريبا، وبلغ العائد منها (٣١) بنسبة (٩١%) استمارة من المجتمع الأصلي، وهى نسبة كبيرة ومقبولة للتطبيق.

صدق الأداة وثباتها:

١-الصدق الظاهري:

بعد تصميم الأداة (الاستبانة)، باتباع الأسلوب العلمي، تم عرضها على أساتذة متخصصين في المجال التربوي بلغ عددهم (٧)؛ لتحكيمها وإبداء رأيهم فيها من حيث الحكم على مدى وضوح العبارات، ودرجة انتمائها لمحورها، ومدى شمولها وكفايتها لقياس ما وضعت من أجله، وتم تعديل بعض العبارات وحذف بعضها، حتى أخذت الاستبانة صورتها النهائية.

٢-صدق الاتساق الداخلي:

تم حساب صدق الاتساق الداخلي للأداة بحساب معامل الارتباط بين كل محور والمجموع الكلي للاستبانة، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٤) صدق الاتساق الداخلي للأداة

م	المحاور	قيمة الارتباط
ثانيا : الضغوط المهنية.		
١	الضغوط التنظيمية	.989**
٢	ضغوط العبء الوظيفي	.994**
٣	ضغوط العمل	.995**
٤	ضغوط بيئة وظروف العمل	.991**
٥	الضغوط الحياتية	.979**
ثالثا : أساليب المواجهة.		.998**

٣-ثبات الأداة:

بعد التأكد من صدق الأداة، تم تحديد مدى ثباتها عن طريق استخدام معامل ألفا كرو نباخ لمحاور الأداة، وللأداة ككل كما هو موضح بالجدول التالي.

جدول (٥) معامل الثبات باستخدام ألفا كرونباخ (α)

م	المحاور	عدد الفقرات	معامل الثبات
ثانيا : الضغوط المهنية.			
١	الضغوط التنظيمية	٩	.989
٢	ضغوط العبء الوظيفي	٧	.981
٣	ضغوط العمل	٨	.971
٤	ضغوط بيئة وظروف العمل	٧	.979
٥	الضغوط الحياتية	٨	.981
ثالثا: أساليب المواجهة.		٨	.981
معامل الثبات الكلي للاستبانة		٤٧	.997

ويلاحظ من الجدول السابق أن معامل الثبات لمحاور الاستبانة تراوح بين (٠,٩٧١، ٠,٩٨٩) ، كما أن معامل الثبات الكلي للاستبانة (٠,٩٧٧). وهذه النتائج تشير إلى أن الأداة تتسم بالثبات وصالحة للتطبيق.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

- المتوسطات الحسابية، والتكرارات، والنسب المئوية لآراء أفراد العينة عن بنود الاستبانة.
- معامل ارتباط (سبيرمان براون) للرتب، لحساب صدق الاتساق الداخلي لبنود الاستبانة.
- معامل (ألفا كرونباخ) لقياس ثبات الاستبانة.

وقد تم إجراء هذه الأساليب عن طريق وحدة الإحصاء للعلوم النفسية والاجتماعية المعروفة باسم SPSS إصدار ٢٦ باستخدام الحاسب الآلي.

الأهمية النسبية لمحاور الاستبانة ومفرداتها:

يوضح الجدول التالي درجة الأهمية النسبية لمحاور الاستبانة أي درجة تأثير الضغوط كبيرة، متوسطة، قليلة.

جدول رقم (٦) يوضح طريقة حساب الأهمية النسبية لمحاور وعبارات الاستبانة

الدرجة العظمى	الدرجة الصغرى	المدى	عدد الفئات	درجة التأثير		
				كبيرة	متوسطة	قليلة
٣	١	٢	٣	٢,٣٤ : ٣,٠٠	١,٦٨ : ٢,٣٣	١,٠٠ : ١,٦٧

نتائج الدراسة وتفسيرها

أسفر التحليل الإحصائي للبيانات والمعلومات التي تم الحصول عليها من تطبيق أداة الدراسة على أفراد العينة عن النتائج التالية:

أولا: نتائج الضغوط المهنية.

١-نتائج محاور الاستبانة ككل:

جدول (٧) يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للضغوط المهنية على محاور الاستبانة

م	المحاور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
1	الضغوط التنظيمية	2.31	0.792	4
2	ضغوط العبء الوظيفي	2.36	0.795	3
3	ضغوط العمل	2.31	0.73	4
4	ضغوط بيئة وظروف العمل	2.48	0.721	2
5	الضغوط الحياتية	0.792	0.792	1
	الإجمالي	2.39	0.744	
	أساليب المواجهة	2.35	0.728	

من الجدول السابق (٧) يتضح أن المحور الخامس "الضغوط الحياتية" جاء في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (٢,٣٦) وبانحراف معياري (٠,٧٩٢) أي أن درجة تأثير الضغوط الحياتية على أداء القيادات النسائية بمديرية التربية والتعليم كبيرة، ويؤكد ذلك على تأثير الضغوط الحياتية كالأعباء المنزلية وقلة الرواتب وارتفاع الأسعار وتدني المكانة الاجتماعية للعمل، وبعد مقر العمل، وزحام المواصلات وغيرها على أداء القيادات النسائية. كما جاء المحور الرابع " ضغوط بيئة وظروف العمل" في الترتيب الثاني بمتوسط حسابي قدره (٢,٤٨) وبانحراف معياري (٠,٧٢١) أي أن درجة تأثير ضغوط هذا المحور على أداء القيادات النسائية بمديرية التربية والتعليم كبيرة، وهذا يؤكد أهمية توفر بيئة مناسبة للعمل. وجاء المحور الثاني " ضغوط العبء الوظيفي" في الترتيب الثالث بين محاور الاستبانة بمتوسط حسابي قدرة (٢,٣٦) وبانحراف معياري (٠,٧٩٥)، أي أن درجه تأثير ضغوطه كبيرة، وفي ذلك دلالة على كثرة الأعباء وعدم تناسبها مع وقت الدوم، وفجائية بعض المهام، وقلة الصلاحيات عند بعض القيادات النسائية. كما احتل المحوران الأول والثالث، المرتبة الرابعة والأخيرة ، بمتوسط حسابي بلغ (٢,٣١) وبانحراف معياري (٠,٧٩٢). وعلى الرغم من ذلك فإن درجة تأثير ضغوطهما على القيادات النسائية متوسطة، ويرجع ذلك لضعف أو غياب وجود للهيكل التنظيمي والمهام والصلاحيات، والأهداف والإستراتيجيات واللوائح والقوانين.

المحور الأول: نتائج الضغوط التنظيمية.

جدول (٨) يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للضغوط التنظيمية للقيادات النسائية

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
1	عدم وجود هيكل تنظيمي واضح ومحدد	2.39	.84	1
2	تداخل الاختصاصات والمهام	2.35	.8	4
3	عدم إتاحة السياسات واللوائح الخاصة بالعمل	2.23	.84	7
4	ضعف الوعي بمسارات التظلم والشكوى	2	.86	8
5	ندرة تفويض الصلاحيات	2.39	.8	1
6	ضعف الاهتمام بالتخطيط وإعداد خطط العمل	2.29	.86	5

7	صورية معايير تقويم الأداء	2.48	.77	3
8	محدودية فرص الترقيات	2.35	.8	4
9	قصور عدالة معايير حضور التدريبات والمؤتمرات	2.26	.86	6
	الإجمالي	2.31	0.792	

من الجدول السابق (٨) يتضح أن ترتيب المحور جاء في المرتبة الرابعة والأخيرة ، بمتوسط حسابي بلغ (٢,٣١) وبانحراف معياري (٠,٧٩٢). وعلى الرغم من ذلك فإن درجة تأثير ضغوطها على القيادات النسائية متوسطة، وأن جميع مفردات المحور تشكل ضغوطاً بدرجة كبيرة ومتوسطة على القيادات النسائية بمديرية التربية والتعليم بالدقهلية بمتوسط حسابي يتراوح بين (٢,٠٠،٢,٤٨) وانحراف معياري يتراوح بين (.٨٦ ، .٧٧). كما يتضح أن المفردتين " عدم وجود هيكل تنظيمي واضح ومحدد " و" ندرة تفويض الصلاحيات " احتلتا الترتيب الأول بين مفردات المحور بمتوسط حسابي قدره (٢,٣٩) وبانحراف معياري (.٨٤) للمفردة الأولى ، (.٨) للثانية، وفي ذلك دلالة على وجود اتفاق بين أفراد العينة على ضعف وجود هياكل تنظيمية للكيانات الإدارية الخاصة بهن. ويتسق ذلك مع ما أشارت إليه دراسة (Bhui, et al.2016)، وقلة تفويض الصلاحيات التي تمكنهن من اتخاذ القرارات اللازمة، مما يشكل ضغوطاً تؤثر على أدائهن. بينما جاءت المفردة " ضعف الوعي بممارسات التظلم والشكوى " في الترتيب الثامن والأخير بمتوسط حسابي (٢)، وبانحراف معياري (.٨٦) وهذا يدل على أنها تشكل ضغطاً قليلا على أداء القيادات النسائية، وهذا يعني وضوح قنوات التظلم والتشكّي لدى أفراد العينة. وجاءت المفردات "صورية معايير تقويم الأداء " و" محدودية فرص الترقيات ، وتداخل الاختصاصات والمهام " و" ضعف الاهتمام بالتخطيط وإعداد خطط العمل "و" قصور عدالة معايير حضور التدريبات والمؤتمرات " في الترتيب (٣،٤،٥،٦) على التوالي بمتوسط حسابي قدره ٢,٨٨ ، ٢,٣٥ ، ٢,٢٩ ، ٢,٢٦ على الترتيب وفى ذلك دلالة على أن المفردتان ٣،٤ اللتان جاءتا في الترتيب ٣،٤ درجة تأثير ضغوطهما كبيرة، وهذا يعني أن معايير تقويم الأداء في حاجه للتطوير والتحسين والوضوح والاعلان للقيادات النسائية، ويدل أيضاً على أن فرص الترقيات محدودة للقيادات النسائية خاصة للمناصب الممتازة (العليا) مما يستوجب العمل على إتاحة الفرص المتساوية بين الوظائف للقيادات من النوعين ، أما

العبارتان اللتان جاء ترتيبهما ٦،٥ فدرجة تأثير ضـــغوطهما متوســـطة، وقد يكون ذلك راجعاً لاهتمام بعض الكيانات الإدارية بخطط العمل خاصـة المتعلقة بالنواحي التعليمية كالمتابعة والتوجيه والمراحل التعليمية المختلفة، المديرية بتدريب القيادات وإتاحة الفرصة لحضور بعضهن المؤتمرات.

٢-المحور الثاني: نتائج ضغوط العبء الوظيفي.

جدول (٩) يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لضغوط العبء الوظيفي للقيادات النسائية

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
10	عدم تناسب الأعمال مع وقت الدوام	2.19	.91	6
11	عدم تناسب المهام مع المؤهلات العلمية	2.48	.77	2
12	قلة الصلاحيات الممنوحة لتنفيذ المهام	2.48	.81	2
13	روتينية المهام والتكليفات	2.06	.89	7
14	ضعف مهارة التعامل مع الرقمنة	2.55	.77	1
15	الهدر في وقت العمل	2.35	.88	4
16	كثرة مهام العمل بشكل متعمد وغير مبرر.	2.35	.84	4
	الإجمالي	2.36	0.795	

من الجدول الســـابق (٩) يتضـــح أن المحور وقع في الترتيب الثالث بين محاور الاســـتبانة بمتوســـط حســـابي قدره (٢,٣٦) وبانحراف معياري (٠,٧٩٥)، أي أن درجة تأثير ضـــغوطه كبيرة، وأن جميع مفردات المحور جاءت بمتوســـط حســـابي يتراوح بين (٢,٠٦، ٢,٥٥) أي أن درجة تأثير الضغوط الناتجة عنها على القيادات النسائية في معظمها كبيرة ومفردتان متوسطة. وقد يؤدى ذلك لقلة الإنجاز، وضعف الالتزام الوظيفي وفق ما أشارت إليه دراسة عبد العظيم (٢٠٠٦) خاصة مع تقدم العمر الزمنى للموظف، وقد جاءت المفردة " ضـعف مهارة التعامل مع الرقمنة " المرتبة الأولى بمتوســـط حســـابي بلغ (٢,٥٥) وفى ذلك دلالة على أن ضـــعف مهارات الرقمنة لدى القيادات النســـائية تشـــكل ضـــغوطا بدرجة كبيرة عليهن، ويرى الباحث أن ذلك يتطلب تدريب القيادات على المســـتحدثات التكنولوجية تماشـــيا مع متطلبات العصـــر، والتحول نحو التعليم الرقمي الذى تسـعى الوزارة لتطبيقه، كما جاءت المفردتان " قلة الصـلاحيات الممنوحة لتنفيذ المهام " و " عدم تناســـب المهام مع المؤهلات العلمية " في المرتبة الثانية بمتوســـط حســـابي بلغ (٢,٤٨)، وفى ذلك

دلالة على أن أفراد العينة يرون أن درجة تأثير الضـــغوط الناتجة عنهما كبيرة، ويرجع ذلك لقلة الصلاحيات الممنوحة للقيادات النسائية في إدارة كيانهم الإداري مما يعجزن عن سرعة اتخاذ القرار في الوقت المناســب، وقد اتضــح للباحث من المقابلة لبعضــهن أن الأمر يتطلب أحيانا اللجوء للقيادات الأعلى حتى يتخذن القرار، وفى بعض الأحيان تتخذ القرارات من القيادات العليا دون الرجوع إليهن، كما أن قيام بعضهن بتنفيذ مهام لا تتسق مع مؤهلاتهن العلمية يشكل ضغطاً كبيراً عليهن. بينما جاءت المفردة " روتينية المهام والتكليفات " بالمرتبة الســابعة والأخيرة – بمتوســط حســابي (٢,٠٦) – من وجهة نظر أفراد العينة وقد يرجع ذلك لتعود القيادات على مهامهم وحبهم في استمراريتها خوفاً من التحديث مما جعل درجة الضغوط الناتجة عنها متوسطة.

٣-المحور الثالث: نتائج ضغوط علاقات العمل.

جدول (١٠) يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لضغوط علاقات العمل للقيادات النسائية

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
17	صعوبة التواصل مع المدير المباشر	2.03	.87	7
18	ضعف العمل بروح الفريق الواحد	2.48	.81	3
19	قلة الاستجابة للمقترحات والأفكار	2.58	.76	1
20	ندرة المشاركة في اتخاذ القرارات	2.55	.72	2
21	ضعف العدالة في توزيع الأعمال	2.35	.8	5
22	صراع العمل بين الزملاء	2.39	.84	4
23	تعمد المدير المراقبة والانتقاد للأداء بصفة مستمرة.	2.35	.75	5
24	تعمد تنمر بعض الزملاء	1.71	.82	8
	الإجمالي	2.31	0.73	

من الجدول السابق (١٠) يتضح أن ترتيب المحور بين محاور الاستبانة جاء في المرتبة الرابعة والأخيرة ، بمتوسـط حسـابي بلغ (٢,٣١) وبانحراف معياري (٠,٧٩٢) وعلى الرغم من ذلك فإن درجة تأثير ضـغوطه على القيادات النسـائية متوسـطة، وأن المفردة " قلة الاسـتجابة للمقترحات والأفكار "جاءت في الترتيب الأول بين مفردات المحور بمتوسـط حسـابي بلغ (٢,٥٥)، وبانحراف معياري (٠,٨١) ، وفى ذلك دلالة على أن درجة ضــغوطها مرتفعة على أداء القيادات النســائية

حيث أن الاستجابة لمقترحاتهن ضعيفة ويقترح البعض أثناء المقابلة معهن أن تعقد لقاءات دورية على غرار السمينارات العلمية لمناقشة المقترحات والآراء ودخولها حيز التنفيذ. بينما جاءت المفردة " ضعف العمل بروح الفريق الواحد " بالمركز الثالث بمتوسط حسابي بلغ (٢,٤٨) وبانحراف معياري (٠,٧٢)، وهذا يعنى أن درجة الضغوط الناتجة عنها للقيادات النسائية كبيرة، ويرجع ذلك لصراع العمل بين الزملاء، ويتسق ذلك مع ما أشارت إليه دراسة (Bhui, et al.2016) والتنافسية للوصول للقيادات العليا وليس لبلوغ الأهداف، وهذا ما أكدته بعضهن في المقابلات. كما جاءت المفردة " تعمد تنمر بعض الزملاء " بالمرتبة الثامنة والأخيرة ودرجة تأثير الضغوط الناتجة عنها متوسطة من وجهة نظر أفراد العينة، ويرجع ذلك لطبيعة القيم والعادات بمجتمعنا، والقوانين الصارمة في هذا الشأن، وجاءت المفردتان " ضعف العدالة في توزيع الأعمال " و" تعمد المدير المراقبة والانتقاد للأداء بصفة مستمرة" في المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي (٢,٣٥) وعلى الرغم من أنهما جاءتا في الترتيب الخامس إلا أن درجة تأثير الضغوط الناتجة عنهما كبيرة، ويرى الباحث أن السر وراء احتلالهما المرتبة الخامسة، وكذلك وقوع المفردة الخاصة ب" صعوبة التواصل مع المدير المباشر " في المرتبة السابعة بمتوسط حسابي (٢,٠٣) إلى ارتباط المفردات الثلاث بمهارات المدير المباشر، وفى ذلك دلالة على أن بعض القيادات تمتلك مهارات تخفف من حدة الضغوط كالنصح والتوجيه والتدريب.

٤-المحور الرابع: نتائج ضغوط بيئة وظروف العمل.

جدول (١١) يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لضغوط بيئة وظروف العمل للقيادات النسائية

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
25	عدم مناسبة الإضاءة في بيئة العمل	2.29	.78	7
26	ارتفاع الضوضاء في بيئة العمل	2.39	.84	6
27	قلة الوسائل التي تحافظ على اعتدال الحرارة	2.42	.85	5
28	تدنى كفاءة وسائل الأمن والسلامة	2.52	.72	3
29	قلة التجهيزات والأدوات اللازمة للقيام بالعمل	2.48	.72	4
30	عدم وجود أماكن للراحة في العمل	2.71	.64	1
31	عدم تناسب أعداد الموظفين مع مساحة المكان	2.55	.77	2
	الإجمالي	2.48	0.721	

يشـير الجدول (١١) إلى أن المحور " ضـغوط بيئة وظروف العمل" جاء في الترتيب الثاني بمتوسط حسابي قدره (٢,٤٨) وبانحراف معياري (٠,٧٢١)، أي أن درجة تأثير ضغوط هذا المحور على أداء القيادات النسـائية بمديرية التربية والتعليم كبيرة، وأن المفردات من رقم ٢٦ إلى ٣١ تراوح المتوسط الحسابي لها بين (٢,٣٩) و(٢,٧١)، وفى ذلك دلالة على أن درجة تأثير الضغوط الناتجة عنها كبيرة، وأشـدها ضـغطاً من وجهة نظر أفراد العينة المفردة "عدم وجود أماكن للراحة في العمل" و المفردة "عدم تناسـب أعداد الموظفين مع مسـاحة المكان"؛ حيث احتلا الترتيب الأول والثاني على التوالي، وهذا يتسـق مع الواقع الحالي للمديرية، كما أن المفردات الأخرى الخاصـة بقلة التجهيزات، مثل وسـائل الأمن والسـلامة، والحفاظ على اعتدال حرارة المكان، وقلة أدوات العمل جميعها تشكل ضـغوطاً تقلل من أداء القيادات النسـائية، ويتسـق ذلك مع ما أشـارت إليه دراسـة (Bhui, et al.2016) ، وجاءت المفردة " عدم مناسـبة الإضـاءة في بيئة العمل " في الترتيب السـابع والأخير؛ ويرجع ذلك لموقع المديرية وتصـميمها في مكان مفتوح من جميع الجوانب مما يمكن الإضاءة الطبيعية من الدخول فيه. ونظراً لأهمية هذا المحور في التخفيف من الضغوط المهنية، وخلق بيئة عمل تمكن الفرد من ضبط سلوكه ومعاملاته وفقها. كما أشارت دراسة نبيل، حليلو ومحمد، معمري (٢٠١٦) .

٥-المحور الخامس: نتائج الضغوط الحياتية.

جدول (١٢) يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للضغوط الحياتية للقيادات النسائية

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
32	تداخل الأعباء الأسرية مع أعباء العمل	2.48	.81	5
33	قلة الراتب مقارنة بمتطلبات الحياة	2.71	.64	1
34	تدنى الحوافز والمكافآت المادية	2.58	.77	3
35	تدنى بعض القيم والمبادئ المجتمعية	2.29	.82	8
36	كثرة أعباء الحياة اليومية	2.55	.77	4
37	ضعف التقدير المجتمعي للقيادات في المجال التعليمي	2.45	.85	6
38	انخفاض الدخل بعد التقاعد	2.71	.64	1
39	بعد مقر العمل عن مكان الإقامة	2.39	.76	7
	الإجمالي	2.52	0.715	

يشير جدول (٦) أن هذا المحور جاء في الترتيب الأول بين محاور الاستبانة من وجهة نظر أفراد العينة؛ بمتوسط حسابي (٢,٥٢) وبانحراف معياري (٠,٧١٥) ، وهذا يؤكد على أن الضغوط الناتجة عن هذا المحور لها تأثير كبير على أداء القيادات النسائية بصفة خاصة ، لطبيعتها كزوجة وكأم ، ويشير الجدول (١٢) أن المفردتين رقم ٣٣ " قلة الراتب مقارنة بمتطلبات الحياة " والمفردة رقم ٣٨ " انخفاض الدخل بعد التقاعد " جاءتا في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (٢,٧١)؛ مما يدل على أنهما يشكلان ضغوطاً بدرجة كبيرة على القيادات النسائية، وهذا يتسق مع الواقع الحالي؛ فقلة الرواتب وقلة المعاشات بعد التقاعد لا يكفيان لقضاء الاحتياجات الضرورية من مأكل وملبس ومسكن وعلاج وغيرها خاصة للنساء ذات الطبيعة الخاصة في المظهر، وجاءت المفردة رقم ٣٥ " تدني بعض القيم والمبادئ المجتمعية " بالترتيب الثامن والأخير بمتوسط حسابي (٢,٢٩) وفى ذلك دلالة على أن الضغوط الناتجة عنها درجتها متوسطة، ويتسق ذلك مع طبيعة المجتمع المحافظ بالدقهلية، وجاءت المفردات أرقام ٣٩,٣٧,٣٢ في الترتيب ٧,٦,٥ على التوالي وعلى الرغم من ذلك فالضغوط الناتجة عنها درجة تأثيرها كبيرة؛ ويرجع ذلك لأنها تتعلق بتداخل الأعباء الأسرية مع أعباء العمل، وبالمكانة الاجتماعية للعمل وبعد مكان العمل عن الإقامة. وهذا يتسق مع الواقع؛ فمعظم القيادات النسائية بالمديرية يسكنّ مدينة المنصورة.

ثانياً: نتائج أساليب مواجهة القيادات النسائية للضغوط المهنية.

جدول (١٣) يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأساليب التي تستخدمها القيادات النسائية لمواجهة الضغوط المهنية

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
١	أستخدم الأسلوب العلمي في حل المشكلات	2.1	.83	8
٢	أحرص على توضيح الهيكل التنظيمي وسياسات وإجراءات ولوائح العمل	2.19	.83	6
٣	أنمي مهاراتي التقنية والرقمية	2.16	.82	7
٤	أرتب أولويات العمل	2.35	.84	5
٥	أنمي روح العمل التعاوني	2.48	.77	3
٦	أحرص على الهدوء والتهوية والنظافة في العمل	2.55	.68	1
٧	أوازن بين عملي وحياتي الأسرية	2.52	.68	2
٨	أفصل بين الراتب ومهامي الوظيفية	2.45	.72	4
	الإجمالي	2.35	0.728	

من الجدول السابق (١٣) يتضح أن أفراد العينة رتبن الأساليب التي يستخدمنها في إدارة أو مواجهة الضغوط على النحو التالي:

١. أحرص على الهدوء والتهوية والنظافة في العمل .

٢. أوازن بين عملي وحياتي الأسرية .

٣. أنمي روح العمل التعاوني.

٤. أفصل بين الراتب ومهامي الوظيفية.

٥. أرتب أولويات العمل.

٦. أحرص على توضيح الهيكل التنظيمي وسياسات وإجراءات ولوائح العمل.

٧. أنمي مهاراتي التقنية والرقمية.

٨. أستخدم الأسلوب العلمي في حل المشكلات.

ويرى الباحث أن هذا الترتيب في معظمه يتسق مع طبيعة المرأة، إلا أنه كان يتوقع أن المفردة الخاصة باستخدام الأسلوب العلمي في حل المشكلات أن تحتل مراتب متقدمة في الترتيب، ويرجع سبب وقوعها في الترتيب الأخير أن معظم القيادات ليس لديها صلاحيات ولا تفويضات تمكنهن من ذلك كما أشارت المفردات الخاصة بذلك ضمن المحاور السابقة.

٩. كما أضاف أفراد العينة – من خلال الإجابة على السؤال رقم ٩ –أساليب أخرى للتغلب على الضغوط؛ حيث تشير النتائج إلى اهتمام أفراد العينة بإضافات أخرى ويرجع ذلك لحرصهن كما بدا أثناء المقابلة على أنهن يتمكن من التغلب على الضغوط وأنهم ينفذون مهامهم بجودة عالية وهذا يتسق مع ما أشارت إليه دراسة الناصري، وحليحل، وسليمان(٢٠١٩)، ودراسة صابرين، هبيتة نريمان (٢٠١٧)؛ ومنها:

- أحرص على إدارة وقتي بشكل جيد.
- التدريب المستمر وتقديم الإرشاد لتنمية مهاراتي المختلفة.
- أحرص على توضيح وجهة نظري للعاملين.
- أمارس الأنشطة الرياضية.

- أتبع العادات الصحية السليمة.
- أتبع أسلوب التحفيز والتشجيع لذاتي.
- أحاسب نفسي يومياً حتى لا تتراكم الضغوط.
- أتحرى الدقة فيما أسمعه من الآخرين.

نتائج الدراسة

من العرض السابق يستنتج الباحث ما يلي:

– هناك شبه اتفاق بين نتائج المقابلة واستطلاع الرأي؛ حيث اتفق أفراد العينة في الأداتين على أن مصادر الضغوط واحدة، وأن ترتيبها حسب شدة تأثيرها على القيادات النسائية جاء متقارباً في جميع المحاور، إلا المحور الخاص بالضغوط التنظيمية حيث جاء في المقابلة في الترتيب الأول (جدول ٣) بينما جاء في نتائج استطلاع الرأي في الترتيب الرابع (جدول ٧)، كما أن هناك شبه اتفاق على الأساليب المستخدمة للمواجهة؛ ويرجع ذلك لصغر حجم العينة وبيئة وظروف العمل المتشابهة، ومركزية التعليمات.

– للنساء طبيعة فطرية خاصة تجعلهن أكثر عرضة للضغوط المهنية. وهذا ما أكدته دراسة فيضي، وهدى وعراك (٢٠١٠) ويبدو ذلك من ازدواجية الأدوار في البيت والعمل، وضعف التوازن بينها، وقلة التوجيه والدعم الفني، وكثرة متطلبات الحياة مع قلة الدخول، وأكثر تحكماً. وهذا ما أشارت إليه دراسة بريكة، وبوريحية، وسعال (٢٠٢٠).

– أن درجة تأثير الضغوط المهنية للمحاور الخمس على أداء القيادات النسائية درجته كبيرة ومتوسطة، وأن الضغوط الحياتية هي الأكثر تأثيراً على أداء القيادات النسائية، تليها ضغوط بيئة وظروف العمل، ثم ضغوط العبء الوظيفي، وأخيرا الضغوط التنظيمية، وضغوط العمل (جدول٧).

– أن أكثر الأساليب المستخدمة لمواجهة الضغوط المهنية، من وجهة نظر أفراد العينة، الحرص على الهدوء والتهوية والنظافة في العمل، ومحاولة التوازن بين العمل والحياة الأسرية، وتنمية روح العمل التعاوني وجميعها تتسق مع طبيعة فطرة النساء، بالإضافة إلى تنمية مهاراتهن وتدريبهن لمواجهة الضغوط. وهذا ما أكده الكناني، وآخرون (٢٠١٤)، صابرين، هبيتة نريمان (٢٠١٧)

– الضغوط المهنية تؤدى لكثرة النفقات المالية؛ حيث تؤثر على الصحة النفسية للقيادات النسائية، وتعرضهن للأمراض المزمنة، وهذا ما أشارت إليه دراسة رابتولوس، وخان(٢٠١٩).

الأساليب المقترحة لتحسين إدارة الضغوط لدى القيادات النسائية بمديرية التربية والتعليم بالدقهلية:

بعد الانتهاء من البحث بشقيه النظري والميداني؛ يمكن اقتراح عدد من الأساليب التي تمكن القيادات النسائية من مواجهة أو تصدي أو تخفيف الضغوط المهنية ومنها:

أولاً: الأساليب المقترحة لمواجهة الضغوط التنظيمية.

١. بناء موقع إلكتروني لمديرية التربية والتعليم بالدقهلية وإتاحة البيانات والمعلومات الخاصة بها عليه.

٢. إتاحة الخطة الإستراتيجية للمديرية للجميع للاطلاع عليها، وإعداد خطط تنفيذية للكيانات الإدارية في ضوئها، وإعداد تقارير متابعة لها بصفة دورية تكون أساسا للمحاسبية.

٣. بناء هيكل تنظيمي واضح ومحدد ومعلن للجميع، يتميز بسهولة اتخاذ القرارات في جميع الاتجاهات.

٤. إعداد دليل للتوصيف الوظيفي تحدد فيه المهام بوضوح، ومن ثم يتضح الدور، وتقل صراعات العمل.

٥. تحديث أدلة العمل كالسياسات واللوائح وإتاحتها إلكترونياً على الموقع الإلكتروني للمديرية.

٦. العمل على توضيح إجراءات التظلم والشكاوى وتفويض الصلاحيات.

٧. توضيح معايير تقويم الأداء ونشرها، وربط الترقيات والحوافز بالأداء.

٨. تشجيع القيادات على التنمية المهنية المستدامة من خلال تسهيل حضور التدريبات والمؤتمرات والندوات وإعداد الدراسات والأبحاث.

٩. تحفيز تمكين المرأة للعمل القيادي.

ثانياً: الأساليب المقترحة لمواجهة الضغوط الناتجة عن عبء وعلاقات وبيئة العمل.

١. الالتزام بالمهام والصلاحيات المحددة للوظيفة.

٢. إنهاء المهام والتكليفات أثناء ووقت الدوام، وعدم العمل بالمنزل.

٣. مراعاة التناسب بين الوظيفة والمؤهلات العلمية.

٤. منح القيادية الصلاحيات المناسبة للتمكن من تنفيذ المهام.

٥. تنمية مهارة التعامل مع الرقمنة والمستحدثات الجديدة.

٦. إتاحة اللقاءات الدورية مع المدير المباشر لتقديم الدعم والاستشارات اللازمة.

٧. نشر ثقافة العمل بروح الفريق الواحد، وتعزيز المشاركة في اتخاذ القرارات.

٨. تفعيل نظم المراقبة من أجل التحسين والتطوير.

٩. الحفاظ على وقت العمل والالتزام بأماكن العمل مما يخفف التنمر.

١٠. تفعيل مبدأ الشفافية والمحاسبية

١١. تهيئة بيئة العمل المناسبة مثل توفير الإضاءة والتهوية، ووسائل اعتدال الحرارة، وتجهيزات الأمن والسلامة، وتجهيزات وأدوات العمل، وأماكن الراحة والطعام والصلاة، والمساحات الكافية.

١٢. عدالة توزيع المزايا التي تزيد من الدخل، كأعمال اللجان والامتحانات.

ثالثاً: الأساليب المقترحة لمواجهة الضغوط الحياتية.

١. الفصل بين الأعباء الأسرية وأعباء العمل ومحاولة فض التداخل بينهما.

٢. المشاركة في أعمال اللجان، وترتيب متطلبات الحياة في شكل أولويات للتغلب على قلة الدخل.

٣. تعزيز القيم والمبادئ المجتمعية من خلال إنشاء مدونة السلوك الوظيفي.

٤. العمل على إيجاد آلية نظامية تساعد القيادات على إنهاء متطلبات الحياة اليومية دون عناء مثل: توفير الإنترنت والبطاقات الرقمية.

٥. توفير معاش وتأمين صحي لائق بقيادات التعليم بعد التقاعد.

٦. توزيع الموظفين بالقرب من مكان الإقامة كلما أمكن ذلك.

رابعاً: أساليب مقترحة عامة لمواجهة الضغوط المهنية.

١. الاهتمام بالنواحي الصحية؛ عن طريق ممارسة التمرينات الرياضية، والتغذية السليمة والنوم الكافي، وترتيب الأولويات وتنظيمها، والتخلص من العادات السيئة التي تساهم في الإجهاد في مكان العمل (Segal, Jeanne, 2020)

٢. المشاركة في حل مشاكل الموظفين الخاصة.

٣. تعيين متخصصين بعلم النفس في إدارة الموارد البشرية؛ من أجل المساعدة على حل المشاكل الناجمة من تفاعل مؤثرات العمل مع الشخصية، وتجنب تأثيراتها السلبية على الأداء.

٤. عدم الانهماك الشديد في العمل دون أخذ وقت الراحة.

٥. البعد عن التواكل وتأجيل أعمال اليوم إلى الغد، وخلط الجد بالهزل.

٦. عدم اللجوء إلى الحيل الدفاعية كالانسحاب، والإنكار، والإسقاط.

٧. تطوير أسلوب حل المشكلات، والتدريب على الحل الجماعي لها.

٨. عدم تجاهل المواقف الضاغطة والبحث عن حل لها أولا بأول.

٩. التحكم في الغضب، وعدم إساءة الظن بالآخرين.

١٠. التدريب على فن التفاوض، والتدريب على الاسترخاء؛ لأنه يؤدى إلى تحسن الحالة النفسية.

١١. استخدام المفكرة اليومية التي تدون فيها التزاماتك ومواعيدك.

التوصيات

في ضوء نتائج ومقترحات البحث، يوصي الباحث بالآتي:

١. العمل على إعداد خطة تحسين لتنفيذ المقترحات السابقة في ضوء نتائج الدراسة الميدانية السابق الإشارة اليها في صفحة ٣٩.

٢. تقليل ساعات العمل الخاصة بالنساء (دراسة باشا، وبن لخضر ، ب ت)، مراعاة للظروف الفسيولوجية الخاصة بتكوين المرأة والتي تدفعها للتوتر اللاإرادي، وزيادة من الضغوط عليها شخصياً وعلى المرؤوسين في العمل وعلى أسرتها في المنزل، وذلك من خلال دراسات تتم في هذا المجال لتحديد البدائل المناسبة.

٣. إجراء دراسات مشابهة على الضغوط (دراسة فرحات، شرين عبد الباقي(٢٠٠٨) المهنية للمعلمين–وعن القيادات الرجالية.

٤. إرسال نتائج هذه الدراسة للوزارة لتعميمها على المديريات التعليمية بالمحافظات المختلفة.

المراجع

أولا: المراجع العربية: -

اسماعيل، علي عبد ربة (٢٠١٤)، أساليب مديري المدارس الثانوية العامة في ادارة ضغوط العمل لدى المعلمين: دراسة ميدانية بمحافظة الدقهلية، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، مح (٨٨) ، ج (١)

باتشيرجى، أنول (٢٠١٥)، بحوث العلوم الاجتماعية -المبادئ والمناهج والممارسات -، ترجمة خالد بن ناصر آل حيان، ط ٢، الرياض، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

باشا، فاتن، وبن لخضر، عقبة (ب. ت)، المهارات القيادية الداعمة واستراتيجيات ادارة ضغوط العمل (نماذج التحليل وأساليب المواجهة، الملتقى العلمي الوطني بعنوان "ضغوط العمل بين الاهتمام والإهمال"، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، جامعة ٢٠ أوت ١٩٥٥ – سكيكدة- ، الجزائر، متاحة على الموقع : https://cutt.us/9K8Lq

بريكة، زينب وبوريحية، فاطيمة وسعال، ياسمين (٢٠٢٠)، مجلة الطريق للتربية والعلوم الاجتماعية Route Educational & Social Science Journal ، المجلد ٧ (١)؛ يناير ، ص ص ٤٤٣-٥٦٢ متاحة على ، متاحة على http://www.ressjournal.com/Makaleler/1184086726_27.pdf

البواردي، فيصل (٢٠٢٠)، ممارسة التعلم التنظيمي في الأجهزة الحكومية السعودية، المجلة العربية للإدارة، مج ٤٠ ،ع ١ - مارس

التميمي، محمد(١٩٩٢)،موضوعات في فن القيادة،الأردن، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ص.١٠.

جمهورية مصر العربية، (٢٠١٤)، وثيقة دستور ٢٠١٤.

جمهورية مصر العربية، رؤية مصر ٢٠٣٠.

جمهورية مصـــر العربية، وزارة التربية والتعليم (٢٠٢٠)،مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار، الإحصـــاءات والمؤشرات٢٠١٩/٢٠٢٠ ، متاحة على https://cutt.us/Iq00O

حريم،حســين(٢٠٠٤)،ســلوك الأفراد والجماعات في منظمات الأعمال،ط٣،عمان،دار الحامد للنشــر والتوزيع

دراسة اسماعيل، علي عبد ربة (٢٠١٤)، أساليب مديري المدارس الثانوية العامة في ادارة ضغوط العمل لدى المعلمين: دراســة ميدانية بمحافظة الدقهلية، مجلة كلية التربية، جامعة المنصــورة، مح (٨٨) ، ج (١)

دراسة فرحات، شرين عبد الباقي(٢٠٠٨)، برنامج إرشادي لتنمية مهارات ضغوط العمل وانعكاساتها على التوافق الزواجي لدى الزوجات العاملات، رســالة دكتوراه، غير منشــورة، كلية التربية النوعية، المنصورة.

الدوري، أسماء قحطان(٢٠٠٣) اتجاهات المرؤوسين من الجنسين تجاه القيادات النسائية، مجلة انسانيات (المجلة الجزائرية في الأنثروبولوجيا والعلوم الاجتماعية) ، ع (٢٢)، ص ص ٦٥-٨٣ متاحة على الموقع الإلكتروني https://doi.org/10.4000/insaniyat.7077

رابتولوس، ليلى، وخان، جيمس فونتانيلا (٢٠١٩)، نصــف مليار شــخص ضــحايا «المرض العالمي»: ضــغوط العمــل، الاقتصــاديــة (جريــدة العرب الــدوليــة)، الاثنين ٢٢يوليو https://www.aleqt.com/2019/07/24/article_1643821.html

الشميمري، أحمد ، وهيجان، عبد الرحمن، وغنام، بشرى(٢٠١٦) ، مبادئ إدارة الأعمال (الأساسيات والاتجاهات الحديثة، ط١٢، الرياض ، العبيكان

صــابرين، هبيتة نريمان (٢٠١٧)، الضــغوط المهنية وآليات إدارتها، مجلة تاريخ العلوم، ع (٦) ، جامعة زيان عــاشــور الجلفة، الجزائر ، ص ص ٣٦٣:٣٧٠، متاح على الرابط : دار المنظومة http://search.mandumah.com/Record/799688

طيفور، هيفاء (٢٠١٨)، التمكين الإداري للقيادات الأكاديمية النسائية بجامعة حائل ومعوقاته من وجهة نظرهن أنفسهن، مجلة الرسالة للدراسات والبحوث الانسانية، المجلد (٢)، ع (٨)، ص ص ١٠٣:١٢٣

عبد الخالق، عبد الخالق وعلى، محمد(٢٠٠٩)، الإدارة والتخطيط التربوي،ط (٣) ، الدمام مكتبة المتنبي.

عبد العظيم، مصـــطفى (٢٠٠٦) بعنوان: ضـــغوط العمل وعلاقتها بالالتزام الوظيفي في التعليم الثانوي العام بمحافظة الدقهلية ودمياط، دراسـة ميدانية"، مجلة مسـتقبل التربية العربية، مج (١٢)، ع (٤٢) ، المكتب الجامعي الحديث ، جامعة عين شمس.

العميان،محمود(٢٠٠٥)، الســـلوك التنظيمي في منظمات الأعمال، الطبعة الثالثة، الأردن، دار وائل للنشر.

فرحات، شـرين عبد الباقي(٢٠٠٨)، برنامج إرشـادي لتنمية مهارات ضـغوط العمل وانعكاسـاتها على التوافق الزواجي لدى الزوجات العاملات، رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية النوعية، جامعة المنصورة.

فيضي، فاضل وجلال، هدى وعراك، محمد (٢٠١٠)، الضغوط المهنية لمدرس التربية الرياضية، مجلة علوم التربية الرياضـــية، جامعة بابل، مج (٣)، ع (٢)،ص ص ٢٢٠-٢٤٨ ، متاح على https://www.iasj.net/iasj?func=fulltext&aId=48501

الكناني، ممدوح وإبراهيم، أحمد والمحالي، غادة (٢٠١٤)، إدارة ضـــغوط الحياة المدرســـية لدى القيادات الرياضـــية بالمدارس الإعدادية في محافظة الدقهلية، مجلة كلية التربية الرياضـــية – جامعة المنصورة، ع (٢٢)، ص ص ١٧٣-١٩٨

الناصري، طارق، وحليحل، مصطفى، وسليمان، على(٢٠١٩)، مسببات ضغـــوط العمـــل وأثرها في جودة الخـــدمة –بحث تحليلي لأراء عينة من الموظفين العاملين في دائرة البطاقة الوطنية في الكاظمية، مجلة الادارة والاقتصـــاد، الســـنة (٤٢)، العدد (١٢٠)، ISSN: 1813-6729 http://doi.org/10.31272/JAE.42.2019.121.10

نبيل، حليلو ومحمد، معمري (٢٠١٦)، ضـغوط العمل: الأسـباب والأثار، مجلة تاريخ العلوم، ع (٥)، جامعة زيان عاشـــور الجلفة، الجزائر، ص ص ٢٤٤:٢٣٣ متاح على الرابط: دار المنظومة http://search.mandumah.com/Record/815530

النحاس، أحمد سـعد الدين (٢٠١١)، الضـغوط المهنية وعلاقتها بالتوافق النفسـي للأخصـائي الرياضـي بمديرية الشباب والرياضة بالدقهلية، رسالة ماجستير منشورة، كلية التربية الرياضية، جامعة الإسكندرية، متاحة على https://cutt.us/oLRTT

نصر، عزة جلال (٢٠١٤)، الإدارة التربوية والتخطيط التربوي، ط (٢)، الرياض، مكتبة الرشد

هيجان، عبد الرحمان (١٩٩٨)، ضغوط العمل مصادرها ونتائجها وكيفية إداراتها، الرياض، معهد الادارة

يوسف، جمعة سيد (٢٠٠٧)، إدارة الضغوط: مشروع الطرق المؤدية إلى التعليم العالي، الطبعة الأولى، مركز تطوير الدراسات العليا والبحوث في العلوم الهندسية، كلية الهندسة – جامعة القاهرة

ثانيا: المراجع العربية (مترجمة):-

Abdel Azim, Mustafa (2006) entitled: Work stress and its relationship to job commitment in general secondary education in Dakahlia and Damietta governorates, a field study, Journal of "Future of Arab Education, Vol. (12), Issue (42), Modern University Office, Ain Shams University.

Abdul Khaleq, Abdul Khaleq and Ali, Muhammad (2009), Educational Administration and Planning, Edition (3), Dammam Al-Mutanabi Library.

Al-Amian, Mahmoud (2005), Organizational Behavior in Business Organizations, Third Edition, Jordan, Wael Publishing House.

Al-Bawardi, Faisal (2020), Organizational Learning Practice in Saudi Governmental Agencies, Arab Journal of Management, Vol. 40, Issue (1) - March

Al-Douri, Asmaa Qahtan (2003), The Attitudes of Male and Female Subordinates Towards Female Leaders, Insaniyat (Algerian Journal of Anthropology and Social Sciences), Issue. (22), pp. 65-83, available on the website. https://doi.org/10.4000/insaniyat.7077

Al-Kinani, Mamdouh and Ibrahim, Ahmed and Al-Mahaly, Ghada (2014), Managing the Stress of School Life Among Middle School Sports Leaders in Dakahlia Governorate, Journal of the College of Physical Education - Mansoura University, Issue (22), pp. 173-198

Al-Nahas, Ahmed Saad El-Din (2011), Job Stress and its Relationship to the Psychological Compatibility of the Sports Specialist at the Directorate of Youth and Sports in Dakahlia, A published master's thesis, Faculty of Physical Education, Alexandria University, available at https://cutt.us/oLRTT

Al-Nasiri, Tariq, Halihel, Mustafa, and Suleiman, Ali (2019), The Causes of Work Stress and its Impact on Service Quality - An Analytical Study of the Opinions of a Sample of

Employees Working in the National Card Department in Kadhimiya, Journal of Administration and Economics, Year (42), Issue (120)), ISSN: 1813-6729, http://doi.org/10.31272/JAE.42.2019.121.10

Al-Shumaimari, Ahmad, Heijan, Abdul-Rahman, and Ghannam, Bushra (2016), Principles of Business Administration (Fundamentals and Modern Trends, 12th Edition, Riyadh, Al-Obeikan

Al-Tamimi, Muhammad (1992), Topics in the Art of Leadership, Jordan, Arab Institute for Research & Publishing, p. 10.

Arab Republic of Egypt, (2014), the Constitution Document2014 .

Arab Republic of Egypt, Egypt Vision 2030.

Arab Republic of Egypt, Ministry of Education (2020), Information and Decision Support Center, statistics and indicators 2019/2020, available at https://cutt.us/Iq00O

Barika, Zainab and Bourihia, Fatima and Soal, Yasmine (2020), The Route Educational & Social Science Journal, Volume 7 (1); Jan, pp. 443-562, available at: http://www.ressjournal.com/Makaleler/1184086726_27.pdf

Basha, Faten, and Bin Lakhdar, Uqba (no date), Supportive Leadership Skills and Strategies for Managing Work Stress (Analysis Models and Methods of Confrontation, National Scientific Forum entitled "Work Stress between Concern and Neglect", Faculty of Economic, Commerce and Management Sciences, University 20 Août 1955 - Skikda, Algeria, available at: https://cutt.us/9K8Lq

Farhat, Sherine Abdel-Baqi (2008), A counseling Program for Developing the Skills of Work Stress and its Implications for Marital Compatibility Among Working Wives, an unpublished PhD thesis, Faculty of Specific Education, Mansoura.

Faydi, Fadel and Jalal, Hoda and Arak, Muhammad (2010), Job Stress for Physical Education Teacher, Journal of Physical Education Sciences, University of Babylon, Vol. (3), Issue (2), pp. 220-248, available at: https://www.iasj.net/iasj?func=fulltext&aId=48501

Hareem, Hussein (2004), The behavior of individuals and groups in business organizations, 3rd Edition, Amman, Al-Hamid House for Publishing and Distribution

Hijan, Abd al-Rahman (1998), Work Stress, its Sources, its Results, and How to Manage it, Riyadh, Institute of Public Administration

Ismail, Ali Abd Rabah (2014), Methods of Public Secondary School Principals in Managing Work Stress among Teachers: A Field Study in Dakahlia Governorate, Journal of the College of Education, Mansoura University, Journal , Vol. (88), NO(١)

Nabil, Halilou and Muhammad, Maammari (2016), Work Stress: Causes and Effects, Journal of the History of Science, Issue (5), Ziane Achour University, Djelfa, Algeria, pp. 233: 244 Available at the link: Dar Almandumah, http://search.mandumah.com/Record/815530

Nasr, Azza Jalal (2014), Educational Administration and Educational Planning, edition. (2), Riyadh, Al-RUshed Library

Patcherji, Anol (2015), Social Science Research - Principles, Curricula and Practices -, translated by Khalid bin Nasser Al Hayyan, Edition(2), Riyadh, Al-Yazouri Scientific Publishing House for Publication and Distribution.

Raptulus, Leila, and Khan, Jmes Fontanella (2019), Half a Billion People are Victims of the "Global Disease": Work Stress, Aleqtisadiah (Arab International newspaper), Monday, July 22: https://www.aleqt.com/2019/07/24/article_1643821.html

Sabreen, Habita Nariman (2017), Job Stress and Its Management Mechanisms, Journal of the History of Science, Issue (6), Ziane Achour University, Djelfa, Algeria, pp. 363: 370, available at the link: Dar Almandumah: http://search.mandumah.com/Record/799688

T ayfour, Haifa (2018), Administrative Empowerment of Female Academic Leaders at the University of Hail and Its Obstacles From Their Own Perspective, The journal of El-Ryssala for studies and research in humanities, Vol. (2), NO (8), pp. 123: 103

Youssef, Gomaa Sayed (2007), Stress Management: Roads to Higher Education Project, First Edition, Center For Advancement Of Post-Graduate Studies & Research In Engineering Science, Faculty of Engineering - Cairo University

ثالثا: المواقع الإلكترونية: -

وزارة التربية والتعليم http://portal.moe.gov.eg/Pages/moe-homepage.aspx

هيئة الأبنية التعليمية https://etenders.gov.eg/Org/622

بنك المعرفة الوطني www.ekb.eg

الأكاديمية المهنية للمعلمين http://pat.edu.eg/about

مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار http://www.moe.gov.eg/

الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، https://naqaae.eg/?page_id=1162

اليوم السابع (٢٠٢٠)، التعليم تبدأ مقابلات المتقدمين لوظائف قيادية بديوان الوزارة خلال أيام، الاثنين ٣، فبراير، متاح على https://www.youm7.com/، الاطلاع ف ٢٠٢٠/٧/٢

الشروق (٢٠١٩)، خطة لتدريب ٣١ ألف قيادة تربوية وموظفين لتنمية كفاءتهم،١مارس، متاح على https://cutt.us/pXQ22 ، الاطلاع في ٢٠٢٠/٧/١٦

صـــدى البلد (٢٠١٥): الثلاثاء ١١أغســـطس، متاح على https://www.elbalad.news/1659095 الاطلاع فى ٢٠٢٠/٦/١٣

رابعا: المواقع الإلكترونية (مترجمة): -

Ministry of Education http://portal.moe.gov.eg/Pages/moe-homepage.aspx

Educational Buildings Authority https://etenders.gov.eg/Org/622

The National Knowledge Bank www.ekb.eg

Professional Academy of Teachers http://pat.edu.eg/about

Information and Decision Support Center http://www.moe.gov.eg/

The National Authority for Education Quality Assurance and Accreditation, https://naqaae.eg/?page_id=1162

Youm 7 (2020), Ministry of Education starts, within few days, interviewing applicants for leadership positions at the Ministry's office, Monday, February 3, available at https://www.youm7.com/, accessed 7/2/2020

Al-Shorouk (2019), a plan to train 31 thousand educational leaders and employees to develop their competence, March 1, available at https://cutt.us/pXQ22, accessed 7/16/2020

Sada El-Balad (2015): Tuesday 11 August, available at https://www.elbalad.news/1659095, Accessed 6/13/2020

خامسا: المواقع الأجنبية: -

Antoniou A., Polychroni, F.& Vlachakis, A.(2006) "Gender and age differences in occupational stress and professional burnout between primary and high-school teachers in Greece", Journal of Managerial Psychology, Volume: 21, Issue: 7, Page: 682-690.

Antoniou , Alexander-Stamatios , Cooper, Cary L. , (2015),Coping, Personality and the Workplace : Responding to Psychological Crisis and Critical Events, London, United Kingdom, Available on, https://cutt.us/5Fwg3

Bhui, K., Dinos, S., Galant-Miecznikowska, M., de Jongh, B., & Stansfeld, S. (2016). Perceptions of work stress causes and effective interventions in employees working in public, private and non-governmental organisations: a qualitative study. BJPsych bulletin, 40(6), 318–325. https://doi.org/10.1192/pb.bp.115.050823,https://doi.org/10.1108/02683940610690213

Brooker, A., Eakin ,J. (2001) Gender, class, work-related stress and health: toward a power-centred approach. Journal of Community Applied Social Psychology; Volume11, Issue2 https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/casp.620

Confederation of British Industry CBI.(2013), Fit for purpose: absence and the workplace health survey 2013, http://www.mas.org.uk/uploads/artlib/cbi-pfizer-absence-report-workplace-health-2013.pdf

Health and Safety Executive (HSE) (2019), Work-related stress, anxiety or depression statistics in Great Britain - Annual Statistics - , available from www.hse.gov.uk/statistics/

Health and Safety Executive(HSE), (2015) ,Work Related Stress, Anxiety and Depression Statistics in Great Britain 2015, available from www.hse.gov.uk/statistics/.-

https://consult-smp.com/archive/2016/06/hse-work-related-stress-anxiety-and-depression-statistics-in-great-britain-2015.html

Kinman, G., Jones, F. (2005). Lay representations of workplace stress: what do people really mean when they say they are stressed? Work Stress, Taylor & Francis Group Ltd; 19(2): 101:120, availaple on line, file:///C:/Users/e/Downloads/laytheorypaper.pdf

Segal, Jeanne, Smith, Melinda, Robinson, Lawrence, & Segal, Robert, (2020), Help Guide, Stress at Work, Available on https://www.helpguide.org/articles/stress/stress-in-the-workplace.htm, ON 2/7/2020

Stranks J. (2005), Stress at Work: Management and Prevention. Elsevier Butterworth-Heinemann, Routledge, https://cutt.us/d8O1T

WHO, Occupational health: Stress at the workplace, Some simple questions and answers, availaple on line, https://cutt.us/HAWD8, in 1/8/2020

مؤشرات الصدق والثبات لنسخة معربة من مقياس التوجه نحو المعتقدات الصحية في البيئة السعودية

إعداد

د. يحيى مبارك خطاطبة
أستاذ علم النفس المشارك
بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

د. ظافر بن محمد القحطاني
أستاذ علم النفس المشارك
بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

DOI: 10.36046/2162-000-007-008

المستخلص

هدفت الدارسة الحالية إلى تحديد مؤشرات الصدق والثبات لنسخة معربة من مقياس التوجه نحو المعتقدات الصحية Health Orientation Scale (HOS) في البيئة السعودية، ولتحقيق هدف الدراسة تم ترجمة فقرات المقاييس بما يتلاءم وبيئة الدراسة إلى اللغة العربية، وتكونت من (٣٦) فقرة. طبق المقياس على عينة مكونة من (٤٣٧) مشاركًا ومشاركة، امتدت أعمارهم من (٢٦-٤٨) عاماً فأكثر.

أشارت نتائج التحليل العاملي التوكيدي إلى وجود خمسة عوامل أساسية ذات معنى، تشبعت عليها (٣٥) فقرة من أصل (٣٦). وتمتعت الصورة المعربة للمقياس (٣٥) فقرة بخصائص سيكومترية مقبولة؛ وبلغت قيمة معامل ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معامل ألفا كرونباخ (.٧٢)، و(.٨٨) لمعامل ثبات التجزئة النصفية، وبلغت قيمة معامل الاستقرار للمقياس (ثبات الإعادة) (.٨١) وتمتع المقياس بدلالة ثبات مقبولة.

كما أشارت النتائج بوجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في متوسط أداء أفراد الدراسة على مقياس التوجه نحو المعتقدات الصحية في متغير وجود الأمراض السابقة وجاءت النتائج لصالح من يعانوا من أمراض الضغط، يليها من يعانوا من أمراض السكر، ووجود فروق وفقًا لمتغير التدخين ولصالح المدخنين، في متغير الحالة الاجتماعية جاءت الفروق لصالح فئة الأعزب مقارنة بفئة المتزوجين، وفي متغير العمر جاءت الفروق لصالح من هم أكبر من (٤٨) سنة مقارنة بالفئات الأخرى، كما بينت النتائج عدم وجود فروق وفقاً لمتغير الجنس على مقياس المعتقدات الصحية.

الكلمات المفتاحية: مؤشرات الصدق والثبات، التوجه نحو المعتقدات الصحية، المملكة العربية السعودية.

المقدمة

مع تزايد وتيرة التصنيع وارتفاع متوسط العمر المتوقع في القرن الحالي، تغيرت أنماط الحياة بشكل كبير كالتغييرات في نمط الأمراض وانتشارها، مثل مرض السكري، بكونه من أكثر الأمراض غير المعدية انتشارًا في العالم بنسبة (٦٪) وقد يتسبب مرض السكري أيضًا في أضرار أخرى مثل فقدان الحياة، والبتر، والعمى، والفشل الكلوي (Narayan, et al.,2000). ووفقًا لمنظمة الصحة العالمية، فإن تدريب المرضى هو أفضل طريقة لمراقبة صحتهم الجسدية وتحسين معتقداتهم حولها، حيث تظهر الدراسات وجود فجوة بين ما يفعله المرضى بالفعل وما يحتاجون إليه بالفعل للسيطرة على مرضهم، وثبت أن تدريب المرضى وتصحيح معتقداتهم له تأثير إيجابي على تعزيز المعرفة والمواقف والأداء لديهم. تعتمد رغبة المريض وقدرته على التعلم على احتياجاته ومعتقداته الشخصية (WHO,2020).

ويهتم علم النفس الصحي (Health Psychology) في خفض السلوكيات الصحية الخطرة، وزيادة السلوكيات الصحية الإيجابية، وتيسير عمليات المواجهة الفعالة للأمراض المزمنة أو الأمراض المهددة لحياة الأفراد، وتشخيص المشكلات المرتبطة بالصحة كالشره العصبي، وفقدان الشهية العصبي، واضطراب اختلال شكل الجسم (حجازي، ٢٠٠٩). وارتباط الأمراض المزمنة كالسكري وأمراض القلب والشرايين وارتفاع ضغط الدم والسمنة والربو والسرطان والأمراض النفسية وغيرها بأنماط وسلوكيات المعيشة، والتأكيد على الاهتمام بأنماط وسلوكيات صحية للتقليل من الأمراض ومنع حدوثها (التركي، ٢٠٠٠). ويكتسب مفهوم السلوك الصحي وتنميته أهمية متزايدة، ليس فيما يتعلق بالجوانب الجسدية فقط، بل في الجوانب النفسية والاجتماعية أيضا (الداغستاني والمفتي، ٢٠١٠). ويُلحظ اهتمام وزارة الصحة في المملكة العربية السعودية (٢٠١٣) بالجانب الصحي؛ حيث تم مسح وتحديد الأمراض الأكثر شيوعاً في المجتمع والتي منها: (السُكري-السمنة-التدخين-ارتفاع ضغط الدم-ارتفاع الكولسترول)، وركزت على وضع الخطط العلاجية والتوعوية لعلاج أفراد المجتمع منها (وزارة الصحة في المملكة العربية السعودية، ٢٠١٣).

ويركز علم النفس الصحي على دراسة العمليات النفسية والسلوكية في الصحة والمرض ويهتم بالرعاية الصحية، وفهم تأثير الصحة على الجوانب النفسية للفرد كالشعور بالقلق، والمخاوف المرضية، والتوتر، ويؤكد أن الصحة ليست نتاجًا للعمليات البيولوجية فقط (على سبيل المثال، الإصابة بفيروس أو ورم) ولكنها نتاجٌ للحالة النفسية (مثل الأفكار والمعتقدات) والممارسات السلوكية (مثل العادات) والعمليات الاجتماعية (Johnston, 1994). وأشار واهلين وجامينار وهينكر وديلفون (Whalen, Jamner, Henker & Delfino, 2001) إلى تأثير نمط الحياة اليومي على صحة الفرد وسلوكياته المتبعة كالإثارة، والاندفاع، والعداء، الغضب، وعدم الاستقرار العاطفي، والاكتئاب، ومستوى الإدمان، والتدخين. ويرى رينكو وآخرون (Resnicow, et al., 2005). أن السلوك الصحي وتنمية المعتقدات الصحية تساعد الأفراد على عيش حياة صحية من خلال تطوير وتشغيل البرامج التي يمكن أن تساعد على إجراء تغييرات في حياتهم مثل الإقلاع عن التدخين وتقليل كمية الكحول التي يتناولونها وتناول الطعام الصحي وممارسة الرياضة بانتظام.

وتسهم المعتقدات الصحية في تشكيل العوامل النفسية والسلوكية والاجتماعية، والحفاظ على الصحة من خلال عدة مؤشرات تتمثل في تطوير عادات صحية كالالتزام بالمحافظة على نظام صحي، ومتابعة الحالة الصحية، وممارسة التمارين الرياضية، وتجنب التدخين والمشروبات الكحولية والمخدرات وغيرها من المواد الضارة بالجسم (عسكر، ٢٠١٣). وتعتبر دراسة المعتقدات الصحية من أهم المجالات التي يهتم بها الباحثون والدارسون؛ نظراً لاختلاف سلوكيات الفرد باختلاف المعتقدات لديه (بوخنوس، ٢٠١٨).

وفي السنوات الأخيرة، بدأ عدد من المختصين في دراسة تأثير ميول شخصية الأفراد ومعتقداتهم المعرفية حول صحتهم الجسدية، مثل: مقياس التوجه نحو المعتقدات الصحية Health Orientation Scale (HOS) وهو مقياس موضوعي للتقدير الذاتي يهتم بقياس العديد من سمات الشخصية المتعلقة بالصحة، منها: الوعي الصحي الخاص، والذي يُعرَّف بأنه: إدراك الفرد بقدراته وحالته الصحية والتفكير فيها ؛ الاهتمام بالصورة الصحية ويُعرَّف بأنه: التوجه إلى الإدراك التام للانطباع الخارجي والملاحظ الذي تتركه الصحة البدنية للفرد على الآخرين؛ القلق الصحي ويُعرَّف بأنه:

الشعور بالقلق والتوتر بشأن اللياقة البدنية للفرد ؛ الثقة بالجانب الصحي وتُعرَّف بأنها: التقييم الايجابي بشأن الصحة البدنية للفرد؛ والدافع لتجنب الإضرار المرتبطة بالصحة وهو محاولة الفرد تجنب الوقوع في حالة غير صحية؛ الدافع الصحي ويُعرَّف بأنه: اتجاه الفرد للحفاظ على نفسه في صحة بدنية تخلو من الأمراض والأسقام؛ الرقابة الداخلية على الصحة، وتُعرَّف بأنها: اعتقاد الفرد بأهمية صحته البدنية والسعي الجاد للحفاظ عليها، وتحديد أثرها على سلوكيات الفرد وأفعاله؛ الرقابة الصحية الخارجية وهي الاعتقاد بأن الحالة الصحية للفرد تحددها عوامل لا يمكن السيطرة عليها خارجة عن نفسه؛ التوقعات الصحية وهي توقعات الفرد بأن تكون صحته ممتازة وإيجابية في المستقبل وخالية من الأمراض؛ والحالة الصحية، وهي اعتبار المرء نفسه يمارس حياته بشكل جيد حاليًا وفي حالة بدنية جيدة (Snell Jr, Johnson,, Lloyd & Hoover, 2002).

وتأسيساً على ما سبق؛ جاءت ترجمة المقياس الحالي لأهمية دراسة المعتقدات الصحية في التأثير على الجوانب النفسية والاجتماعية عند الأفراد، فضلاً عن أهمية المقياس في البيئة المحلية والذي يوفر أداة للباحثين في مجال الدراسات الإنسانية وعلم النفس.

مشكلة الدراسة:

نظرًا لارتفاع معدلات انتشار كثير من المشاكل الصحية، والأمراض الخطيرة، والمؤدية للوفاة في الآونة الأخيرة في أغلب المجتمعات العربية، وتمثل أسباب الوفاة للأشخاص بنسبة (٥٤%) من أصل الوفيات التي بلغ عددها (٥٦,٤) مليون وفاة في عام (٢٠١٦) بالعالم؛ فمرض القلب، والسكتة الدماغية هما من أكبر الأمراض التي تحصد الأرواح في العالم. وحصد مرض الانسداد الرئوي المزمن في عام (٢٠١٦) أرواح ثلاثة ملايين شخص، بينما تسبب مرض سرطان الرئة في (١,٧) مليون وفاة. أما داء السكري فقد أودى في العام نفسه بحياة (١,٦) مليون شخص، وتضاعف عدد الوفيات الناجمة عن أمراض الخرف إلى أكثر من ضعفين في الفترة الواقعة بين عامي (٢٠٠٠) و عام (٢٠١٦)، لتصبح بذلك السبب الرئيسي الخامس للوفاة بالعالم في عام (٢٠١٦) مقارنة بكونه السبب الرابع عشر في عام (٢٠٠٠). وأودت الإصابات الناجمة عن

حوادث الطرق بحياة (١,٤) مليون شخص في عام (٢٠١٦)، وشكّل الرجال والفتيان منها نسبة الثلاثة أرباع تقريباً (٧٤%) (WHO, 2018).

وقد أكد كل من "دي ويت وستري (De Wit & Stroebe, 2005) المشار لهما في شويخ (٢٠١٢) عدم وجود أداة لقياس نموذج المعتقدات الصحية المطور من قبل وتطوير هذا النموذج من قبل بيكر وزملاؤه في السبيعنات والثمانينات، وترجع هذه المشكلة إلى اختلاف الباحثين في قياس العناصر المكونة له باستخدام طرق مختلفة؛ مما يؤدي إلى عدم القدرة على مقارنة النتائج؛ فضلاً عن تباين الثقافات والسلوكيات الصحية بين الأفراد وفقا لمتغيرات مختلفة كالعمر، ومكان السكن، والعوامل البيئة والجغرافية وغيرها من العوامل ذات الصلة.

وتنطلق فكرة الارتقاء الصحي من أن الصحة الجيدة هي نتاج إنجاز شخصي تراكمي تتضمن القيام بتطوير نظام عادات صحية في مرحلة مبكرة من عمر الفرد والمحافظة عليه في مرحلتي الرشد والشيخوخة (الداغستاني والمفتي، ٢٠١٠). وقد تبلورت مشكلة الدراسة الحالية لدى الباحثيْن من واقع ملاحظتهما لبعض المعتقدات الصحية التي يمارسها الأفراد في المجتمع بشكل عام، والمعتقدات والممارسات الصحية من قبل المدخنين بشكل خاص، وعند مراجعة الدراسات السابقة والإطار النظري تبين أهمية وجود مقياس مقنن يتلاءم وبيئة الدراسة العربية.

وقد لوحظ من خلال مراجعة نتائج العديد من الدراسات السابقة كدراسة كل من (Kudubes & Bektas,2020; Wu, Feng, & Sun,2020; Kumlien, Bish, Chan, Rew, Chan, Leung, & Carlson,2020; Erci, & Çiçek,2017; Al-Bannay, Jarus, Jongbloed, Dean,2017; Shop, & Yardley, 2010)؛ أنها ركزت على أهمية دراسة المعتقدات الصحية والسلوك الصحي؛ والتي اهتمت جميعها ببناء وتطوير مقاييس وفقاً لبيئات وفئات مختلفة لقياس المعتقدات الصحية لدى الأفراد مع متغيرات متباينة. وعليه فقد تمثلت مشكلة الدراسة الحالية في ترجمة المقياس وتقنينه والعمل على تكييف فقراته، والتحقق من خصائصه السيكومترية في البيئة العربية (المملكة العربية السعودية) ليكون أداة صالحة للاستخدام، بعد توفير مؤشرات على دلالات صدقه وثباته في البيئة العربية السعودية؛ لاسيما بسبب عدم توافر أداة ملائمة لتحديد وقياس المعتقدات الصحية لدى فئات متعددة من الأشخاص.

أسئلة الدراسة:

حاولت الدراسة الإجابة على الأسئلة التالية:

١. هل يتوفر للنسخة المعربة من مقياس التوجه نحو المعتقدات الصحية درجة مقبولة من الصدق (صدق الترجمة، صدق المحكمين، الصدق العاملي، صدق الاتساق الداخلي)؟.

٢. هل يتوفر للنسخة المعربة من مقياس التوجه نحو المعتقدات الصحية درجة مقبولة من الثبات (ثبات الاتساق الداخلي، ثبات التجزئة النصفية)؟.

٣. هل توجد فروق في التوجه نحو المعتقدات الصحية وفقاً لحالة التدخين (مدخن غير مدخن) والحالة الصحية (يعاني من أمراض- لا يعاني من أمراض) والتفاعل بينهما؟.

٤. هل توجد فروق في التوجه نحو المعتقدات الصحية وفقاً لحالة التدخين (مدخن غير مدخن) ووفقاً للحالة الاجتماعية (أعزب- متزوج) والنوع (ذكر- أنثى) والعمر (٢٢-٢٥، ٢٦-٣٥، ٣٦-٤٨، ٤٨ فأكثر) والتفاعل بينهما؟.

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى ما يلي:

١. إعداد صورة معربة لمقياس التوجه نحو المعتقدات الصحية تصلح للاستخدام في البيئة العربية، والتحقق من كفاءتها السيكومترية (الصدق، الثبات) بدرجة مقبولة لدى عدد من فئات المجتمع في المملكة العربية السعودية.

٢. التعرف على الفروق في المعتقدات الصحية (التوجه الصحي) وفقاً لحالة التدخين (مدخن غير مدخن) والحالة الصحية (يعاني من أمراض- لا يعاني من أمراض) والتفاعل بينهما.

٣. التعرف على الفروق في المعتقدات الصحية (التوجه الصحي) وفقًا للحالة الاجتماعية (أعزب- متزوج) والنوع (ذكر- أنثى) والعمر (٢٦-٣٦، ٣٥-٤٨، ٤٨ فأكثر) والتفاعل بينهما.

أهمية الدراسة:

تحتل دراسة المعتقدات الصحية، بشكل عام، مكانًا بارزًا في كثير من الدراسات النفسية الاجتماعية، والمجالات التطبيقية، وتمثل المعتقدات الخاصة بالصحة محوراً مهماً لقي اهتمام الباحثين المعنيين بقضايا الصحة العامة، في محاولة لإبراز دور هذه المعتقدات في تكوين العادات الصحية التي يسلك بمقتضاها الأفراد، ومدى التزامهم بأنماط السلوك الصحي.

وتتمثل أهمية الدراسة في جانبين: **نظري**، **وعملي**. على النحو الآتي:

١. توفير إطار نظري لفهم المعتقدات الصحية والتوجه الصحي لدى فئات متعددة من الأفراد، والكشف عن هذه المعتقدات، وتحديد الأبعاد التي ينبغي التركيز عليها، من خلال توفير نسخة من مقياس للمعتقدات الصحية معربة ومقننة في البيئة العربية.

٢. لفت أنظار الباحثين لإجراء المزيد من الدراسات في مجال المعتقدات الصحية لدى فئات محددة من المجتمع على وجه الخصوص.

الأهمية التطبيقية:

تتمثل أهمية الدراسة التطبيقية بما يلي:

١. تقنين مقياس يتناول التوجه نحو المعتقدات الصحية يتمتع بخصائص سيكومترية مقبولة (الصدق والثبات)، لتطبيقه في مجال التوعية الصحية، ومعرفة التوجه نحو المعتقدات الصحية في البيئة السعودية.

٢. الاستفادة من نتائج الدراسة الحالية في تقديم الخدمات الإرشادية في المجال الوقائي وخاصة ما يتعلق بالوعي الصحي والمعتقدات المعرفية حولها.

مصطلحات الدراسة:

التوجه نحو المعتقدات الصحية: Health Orientation Scale (HOS)

تبنى الباحثان مفهوم التوجه نحو المعتقدات الصحية إجرائياً بأنه: "المدركات المعرفية التي يكونها الفرد نحو وضعه الصحي، والتي تفسر السلوكيات الصحية التي يتبعها الفرد في حياته كنمط

صحي ثابت، وتنبثق من سبعة أبعاد أساسية هي: (الدافع لتعزيز الصحة والوقاية الصحية، والتقدير الصحي ويتمثل بالتوقعات الصحية، الاهتمام الصحي ويتمثل بالقلق على الصورة الصحية العامة، ويتمثل بالوعي الصحي الشخصي، والسيطرة والتحكم الذاتي بالجوانب الصحية، وقلق المعايير الصحية العليا، التوقعات الصحية). وتقاس بالدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب على المقياس المستخدم في الدراسة الحالية.

ويعرف تايلور (٢٠٠٨: ١٤٤) نموذج المعتقدات الصحية بأنه: "المعتقدات التي يحملها الشخص نحو دور الفحص الصحي في تقليل التهديد العام للصحة، وفي ضوئها يتصرف بسلوكه، وتتحقق المعرفة الصحية من خلال عاملين هما: درجة الإدراك والمعتقدات الصحية، ودرجة الإدراك بأن الممارسات ستكون فعالة في خفض المشكلات الصحية".

حدود الدراسة:

تمثلت حدود الدراسة الحالية الموضوعية في ترجمة وتقنين مقياس التوجه نحو المعتقدات الصحية لدى فئات متعددة في المملكة العربية السعودية، خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٤١/١٤٤٢هـ.

الإطار النظري السابقة

يفترض نموذج الاعتقاد الصحي كواحدٍ من أكثر نماذج السلوك الصحي تطبيقاً على نطاق واسع، وجود ستة عوامل تتنبأ بالسلوك الصحي، وهي: القابلية للمخاطر، وشدة المخاطر، وفوائد العمل، والعوائق التي تحول دون اتخاذ الإجراءات، الفعالية، وإشارات العمل (Glanz & Bishop, 2010). وتعود نشأة نموذج المعتقدات الصحية إلى إروين، وروزنستوك عام (١٩٦٦) لدعم الإقبال على الخدمات الصحية، وقد أجريت تعديلات على هذا النموذج في أواخر عام (١٩٨٨) لاستيعاب النتائج والأدلة التي تم التوصل إليها في مجال الصحة حول دور المعرفة والتصورات في المسؤولية

الشـخصـية، وقد تم تصـميم هذا النموذج للتنبؤ بالاسـتجابات السـلوكية للعلاج الذي يتلقاه الأشخاص الذين يعانون من أمراض حاده ومزمنة، وفي السنوات الأخيرة تم استخدام هذا النموذج للتنبؤ بالسـلوكيات الصـحية العامة (Rosenstock,1966). وبشـكل عملي فقد تم تقديم هذا النموذج لأول مرة بواسطة ليفنثال وآخرون (Leventhal et al.,1983)) والذي يعتمد على افتراض أن المعرفة والفهم ليسا كافيين لإحداث تغيير في المعتقدات والسلوك الصحي، والشعور بالخوف مطلوب وضروري؛ كمحفز يسبب تغيرًا في السلوكيات الصحية أو الممارسات المبكرة، ويتضمن هذا النموذج عدة مراحل تبدأ من تلقي الفرد إشـارة الخوف، على شـكل ألم أو منبه مؤلم، يتبعه ردة فعلٍ عاطفية (عادة الخوف)، ثم يمر الفرد بنقطة مزعجة في الخوف (عادة القلق)، يعمل هذا التحفيز كتغيير في روتين نمط حياة الفرد (Oguntibeju, 2013)).

مفهوم المعتقدات الصحية:

يقصـد بالمعتقدات بأنها: "مجموعة من الموروثات المتعلقة بالعالم الخارجي وفوق الطبيعي، والتي احتلت الجانب المعرفي للأفراد، وشـغلت حياتهم وملكت قلوبهم، وأصـبح مُسـلمٌ بها لديهم، وغالبًا ما تحاط هذه المعتقدات بقدرٍ من السـرية وتبقى خبيئة داخل أفرادها، وبالتالي لا مجال للمناقشـة أو المحاكمة العقلية بها" (خليل، ٢٠٠٦). ويُعّرف المعتقد بأنه: "برمجة فكرية يؤمن بها الشخص، وتقوم علية بعض تصرفاته، وفي ضوئه تختلف سلوكيات وتصرفات الناس وفقًا لمعتقداتهم في مختلف مجالات الحياة" (بوخنوس، ٢٠١٨). ويعرف بلوش ١٩٨٤: ٢٧٩)،(Bloch المعتقد الصـحي بأنه: "أسـلوب الفرد في تجنب المرض وتحقيق، أعلى درجات الصـحة من خلال الحمية والرياضة والنظافة الشخصية". ويعرفه مارتيني (Martini,1991:10) بأنه: "تلك السلوكيات التي يوظفها الفرد في رعاية ووقاية نفسـه من الأمراض مثل ممارسـة الرياضـة، وتناول غذاء صـحي". ويعرفه " كريتش" وكرتشـفلد" ((kertch & crutchfield, 1948 المشـار له في خليفه (١٩٩٨) المعتقد بأنه: تنظيم يتسم بالثبات للمدركات والمعارف حول جانب معين من معالم الفرد أو هو نمط المعاني لمعرفة الفرد حول شـي محدد. وتعرف المعتقدات الصـحية إجرائياً بأنها: كل ما يقوم به الفرد من سـلوكيات

إيجابية أو سلبية نابعة من البنى المعرفية لديه نحو الجانب الصحي والسلوكيات التي تهتم بالسلامة الصحية ((Masiero et al., 2020 : 3.

وتُعرّف المعتقدات الصحية وفقًا لما يراه ميسرا وكاستير (Misra & Kaster, 2012) بأنها: "ما يعتقده الناس بشأن صحتهم، وما يعتقدون أنه يُشكل صحتهم، وما يعتبرونه سبب مرضهم، وطرق التغلب على المرض، وهي معتقدات محددة ثقافيًا، وتتحد لتشكل أنظمة معتقدات صحية أكبر، والثقافات المتنوعة لها تعريفات مختلفة لما يُشكل الصحة، وما الذي يسببه المرض". وتعرف المعتقدات عمومًا على أنها: قناعات بأن الأشياء الموجودة في العقل صحيحة، إذا اعتقد الأفراد أن مبادئ معينة من المحتمل أن تكون صحيحة، والمعتقدات في أبسط أشكالها غير قيّمة، وهي تُشكل أساس السلوك (Rosenstock, 1990).

ومن خلال ما سبق يمكن القول بأن نموذج المعتقدات الصحية ينبع من إطار معرفة الفرد وقدراته العقلية تجاه الجانب الصحي، وتحديد ما يتعلق بالجوانب الصحية له، والذي بدروه يشكل الأسلوب المتبع في حياة الناس، مثل المواقف والمعتقدات والممارسات اليومية، وتؤثر المعتقدات الصحية على السلوكيات والنتائج الصحية".

بعض النماذج والنظريات المفسرة للمعتقدات الصحية:

تتعدد النظريات التي تفسر المعتقدات الصحية، تبعا لأصحابها، منها:

أولاً: نموذج المعتقدات الصحية: (The health belief model)

هو نموذج نظري يمكن استخدامه لتعزيز البرامج الصحية والوقاية من الأمراض، ويُستخدم للتنبؤ بالتغيرات الفردية في السلوكيات الصحية، وهو أحد النماذج الأكثر استخدامًا لفهم السلوكيات الصحية، وتركز العناصر الرئيسية لهذا النموذج على المعتقدات الفردية حول الظروف الصحية، والتي تتنبأ بالسلوكيات الفردية المتعلقة بالصحة، ويحدد النموذج العوامل الرئيسة المؤثرة على السلوكيات الصحية على أنها تهديد متصور لدى الفرد بإصابته بالمرض (القابلية المتصورة)، والإيمان بالنتيجة (الشدة المتصورة)، والفوائد الإيجابية المحتملة للعمل (الفوائد المتصورة)، والعوائق

المتصـورة أمام العمل، والتعرض للعوامل، والإجراء الفوري (إشـارات إلى العمل)، والثقة في القدرة على النجاح (الكفاءة الذاتية) (Brannon, Feist & Updegraff, 2013).

ويرى هذا النموذج بأن التصرفات الإنسانية محددة منطقيًا؛ إذ يُعتبر السلوك الصحي وفقاً لهذا النموذج وظيفة لعمليات الاختيار الفردية القائمة على أساس الربح والخسارة، بكون القناعات الشـخصـية تُسـهم في تشـكيل قرار منطقي وفردي للقيام بسـلوك صـحي (الحارثي والصـمادي، ٢٠١٧). وتعتبر المعتقدات الصـحية مهمة للمواقف والسـلوك، ومن الصـعب تغييرها؛ نظراً لكون الأفراد يحافظون على معتقداتهم في كثير من الأحيان، وتُعرف هذه الظاهرة باسـم المثابرة على المعتقد، وتحدث مثابرة المعتقد عادةً لكون الأفراد يؤسـسـون معتقداتهم على المعلومات التي يجدونها منطقية أو مُقنعة أو جذابة بطريقةٍ ما. لذا؛ عندما تبدو المعتقدات غير مؤكدة من خلال أدلة جديدة، فإن الأساس لما يعتقده الشـخص قد يبقى موجودًا بسبب الدعم المتبقي للتفسير الكامن وراءه (Rosenstock, 1990). ومن الأمثلة التي يذكرها المختصـون في علم النفس الصـحي حول نموذج الاعتقاد الصـحي إمكانية التنبؤ بالسـلوك الصـحي من خلال عدة أنواع من المعتقدات، هي: (أ)جميع العواقب المحتملة للانخراط في سلوك صحي معين أو الفشل في الانخراط فيه. (ب)الضعف الشـخصـي (أي احتمالية حدوث ذلك، حدوث هذه النتائج لنفسـه). (ج)احتمال أن يؤدي التغيير السلوكي إلى إيقاف النتائج السلبية أو تسهيل النتائج الإيجابية. (د) ما إذا كان يمكن سن السلوكيات الضرورية. وفقًا لهذا النموذج، يحدث تغيير السلوك عندما يعتقد الأفراد أن إجراءً معينًا يؤدي إلى عواقب سلبية محتملة يمكن إيقافها شخصيًا (Anderson, Lepper & Ross, 1980).

ثانياً: نموذج مراحل التغير.

تعود نشـأة وتطوير هذا النموذج نموذج مراحل التغير (Transtheoretical Model) إلى "جايمز بروهاسـكا"، من جامعة "رودس ايلاند"، بداية عام (١٩٧٧)، المبني على التحليل وعدد من نظريات العلاج بالتحليل النفسي لتغيير السلوك، فهو نظرية تكاملية للعلاج، تقوم بتقييم استعداد الفرد للعمل على سـلوك صـحي جديد، وتوفر إسـتراتيجيات أو عمليات تغيير لإرشـاد الفرد. (Prochaska,& DiClemente,2005). ويمر النموذج بعدة مراحل، هي: مراحل التغيير، عمليات التغيير،

مستويات التغيير، النجاعة الذاتية، والتوازن الحاسم. وتقوم هذه المراحل على مبدأ أن تغيير السلوك يكون من خلال المراحل التالية:

١. مرحلة ما قبل التأمل: يكون الفرد في هذه المرحلة غير مستعد، وليس لديه قابلية لتغيير سلوك ما في المستقبل القريب، ولا يَرَى في تصرفه ما يهدد صحته، وليس لديه معلومات كافية أو وعيٍ كافٍ. ويصعب في هذه المرحلة على منسوبي الصحة الوصول إلى هؤلاء الأفراد وتغييرهم بالبرامج المعتمدة؛ لأنهم غير متحفزين للتغير.

٢. مرحلة التأمل: يبدأ الفرد هذه المرحلة بالتفكير للتّغَيُر، مستعداً له، لكنه غير واثق بكيفية البداية، حيث يبدأ الأشخاص في هذه المرحلة باستيعاب المساوئ أو الضرر الناجم عن تصرفاتهم ويعيدون النظر في المساوئ والمنافع الناتجة من سلوكهم.

٣. مرحلة الاستعداد: يكون الفرد على استعدادٍ تام لتغيير سلوكه خلال الشهر المقبل، ولديه خطة كاملة مثال: (التسجيل في نادٍ رياضي، الذهاب إلى اخصائي تغذية). هذه المرحلة تُعتبر مثالية لمنسوبي الصحة لأن الأفراد متحفزين للتغير.

٤. مرحلة العمل: يبدأ الفرد في هذه المرحلة بالتغير، ويبدأ بالعمل المؤدي لتغيير السلوك مثل: ممارسة الرياضة، الإقلاع عن التدخين. تبدأ الفترة لهذه المرحلة: (من بداية اتباع السلوك الجديد إلى ستة أشهر لاحقة). ويعاني الأفراد في هذه المرحلة من تعرضهم للانتكاسة بشكلٍ كبير.

٥. مرحلة المحافظة: يحاول الفرد الحافظ على التغيير الذي أحدثه في سلوكه ويحمي نفسه من الانتكاس مرة أخرى.

٦. مرحلة المثابرة (النتيجة النهائية): وفي هذه المرحلة لا توجد نسبة لحدوث الانتكاسة، وهي ضئيلة جداً.

٧. الانتكاس: الانتكاس ليست مرحلة بحد ذاتها، ولكن تم وضعها للأشخاص الذين يتوقفون في إحدى المراحل، فيضطرون للرجوع للمرحلة التي تسبقها (Prochaska & Velicer,1997; Prochaska, Prochaska & Levesque, 2001)

ثالثاً: نظرية الفعل المبرر. (Theory of Reasoned Action)

قدم فيشـــباين وأجزين (Fishbein & Ajzen) نظرية الفعل المبرر، والتي عدلها فيما بعد وأطلق عليها اسم (السلوك المخطط)، والتي تشير إلى أن قدراً كبيراً من السلوك يخضع للتحكم الإرادي من الفرد، وتستخدم أيضاً في التواصل الخطابي لفهم رسائل الإقناع، وتهدف إلى شرح العلاقة بين الاتجاه وسلوك الفرد ضمن فعله، وتُستخدم لتوقع تصرف الفرد بناءً على اتجاهه ومقصده من سلوكٍ مسبق، ويعتمد قرار الشخص بالخضوع في سلوك معين على توقعه من النتائج المصاحبة لهذا السلوك .(Ajzen & Madden, 1986)وتحدد أهداف الشخص من خلال ثلاثة اتجاهات وفقاً لما يراه أجزين (Ajzen, 1991)، هي:

١. النتائج المحتملة للسلوك وتقييمها بالنسبة للفرد (المعتقدات السلوكية).

٢. توقعات الآخرين المعيارية من الفرد والدافع للامتثال لها (المعتقدات المعيارية).

٣. وجود العوامل التي يمكن أن تسهل أو تعيق تأدية السلوك والقوة المتصورة لهذه العوامل (معتقدات التحكم).

يتضح من النظريات والنماذج التي اهتمت بعلم النفس الصحي بشكل عام، ونموذج المعتقدات الصحية بشكل خاص؛ أنها ركزت على البنى المعرفية والقدرات العقلية، وطريقة التفكير التي يتبناها الفرد وكيفية تأثيرها على سلوكه الصحي بشكل إيجابي أو سلبي؛ تبعًا للممارسات المعرفية من خلال بعض السلوكيات المخططة، والمراحل التي يمر بها الفرد. كما لوحظ التباين في تناول كل نظرية أو نموذج للمعتقدات الصحية، ودراسة تأثيرها على شخصية الفرد من جوانب مختلفة.

الدراسات السابقة

بتناول الباحثان عرضاً للدراسات السابقة التي تناولت قياس المعتقدات الصحية لدى فئات متباينة في المجتمع، وجرى ترتيبها من الأحدث للأقدم، كما يلي:

أجرى كل من كادبيس وبيكتاس ((Kudubes & Bektas, 2020 دراسة هدفت إلى التعرف على الخصائص السيكومترية (النسخة التركية) حول مقياس معتقدات أسلوب الحياة الصحي للمراهقين. تكونت عينة الدراسة من (٨٤٣) مراهقًا. أشارت نتائج الدراسة إلى أن المقياس يتكون من (١٦) عنصراً موزعة على ثلاثة أبعاد أساسية، وفسرت (٥٧,٦%) من التباين الكلي بعد إجراء التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي وكانت جميعها أكبر من (٠,٣٠)، وبلغ جذر المتوسط التربيعي للتقريب أقل من (٠,٠٨) وقد تم التحقق من الخصائص السيكومترية للأداة حيث بلغ معامل ثبات الأداة ككل (٠,٩٠).

وهدفت الدراسة التي قام بها كل من وه وفينج وسن (Wu, Feng & Sun, 2020) لتطوير مقياس المعتقدات الصحية لممارسة الرياضة بين السكان الصينين، ووصف المعتقدات الصحية حول ممارسة التمارين الرياضية، وتبني برنامج رياضي يلتزم فيه الفرد. تكونت عينة الدراسة من (٣٨٣٣) مشاركاً. أشارت نتائج الدراسة أن المقياس بصورته النهائية تكون من (١٨) فقرة موزعة على ستة أبعاد أساسية فسرت (٦٠,٣%) من التباين الكلي، وأوضحت نتائج الدراسة وجود اتساق داخلي للأبعاد الفرعية الستة، وهي : الفوائد المتصورة، والحواجز الموضوعية المتصورة، والحواجز الذاتية المتصورة، والكفاءة الذاتية، والشدة المتصورة (٠,٦٢٨؛ ٠,٧١٣؛ ٠,٦٢٨ ؛ ٠,٨٠١ ؛ ٠,٦٧٦؛ ٠,٨٣٨) على التوالي، وبلغ معامل ألفا كرونباخ (.٨٣). كما اتضح صلاحية المقياس بعد التحقق من خصائصه السيكومترية للتطبيق، وقياس المعتقدات الصحية نحو التمارين الرياضية.

وفي السويد، أجرى كل من كيوملان وبش، وجان وريو وجان وليونج، وكارلسون (Kumlien, Bish, Chan, Rew, Chan, Leung & Carlson, 2020) دراسة حول الخصائص السيكومترية لمقياس الوعي الثقافي (الصحي) المعدل لاستخدامه في التعليم العالي في مجالات الرعاية الصحية والاجتماعية، تكونت عينة الدراسة من (١٩١) طالباً جامعياً في مرحلة البكالوريوس. بينت نتائج الدراسة أن

المقياس يتكون من (٣٦) فقرة تشـــبعت على أربعة عوامل للوعي الثقافي الصـــحي بعد إجراء التحليل العاملي الاستكشافي، ويمتلك درجة من الاتساق الداخلي تراوحت من (٠,٩٤-٠,٧١)، وهذه العوامل هي: الخبرة التعليمية والبحثية العامة، والسلوكيات وسهولة التفاعل، والوعي المعرفي، والقضايا السريرية.

وهدفت الدراسة التي أجراها جبر (٢٠٢٠) إلى بناء وتطبيق مقياس المعتقد الصحي لدى الأطفال في مرحلة الروضة المكون من (٢٣) فقرة، موزعة على أربعة عوامل. تكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) طفل وطفلة من رياض الأطفال. أشارت نتائج الدراسة أن المقياس يتمتع بخصائص مرتفعة، ويتميز الأطفال في مرحلة رياض الأطفال بمستوى من المعتقدات الصحية، ووجود فروق دالة إحصائياً في المعتقدات الصحية بين الذكور والإناث، وهذا الفرق كان لصالح عينة الإناث.

وقام إسبارزا ديل فيلار وآخرون (Esparza-Del Villar etal,2017) من بدراسة حول البنية العاملية لمقياس نموذج الاعتقاد الصحي لممارسي التمارين الرياضية في المكسيك. بلغ عدد أفراد الدراسة (٧٤٦) مشاركاً من الجنسين تراوح متوسط أعمارهم (٢٨,٥٤) عاماً. تكون المقياس من (٣٢) فقرة موزعة على خمسة عوامل هي: (قيم الصحة العامة، المعتقدات حول قابلية التأثر بعدم ممارسة الرياضة، والمعتقدات حول شدة عدم ممارسة الرياضة، والمعتقدات بأن التمارين الرياضية تقلل من التهديدات، والاعتقاد بفوائد ممارسة الرياضة). وللتحقق من الخصائص السيكومترية للأداة استخدم التحليل العاملي الاستكشافي وبلغت قيمة معامل (KMO) (0.92)، وتراوح معامل الاتساق الداخلي بين (٠,٣١ – ٠,٩٢) وبلغت قيمة معامل ثبات ألفا كرونباخ بين (٠,٧٦؛ ٠,٨٨؛ ٠,٩١؛ ٠,٦٧؛ ٠,٧٢) والثبات الكلي للأداة (٠,٨٢).

وهدفت الدراسة التي قام بها كل من ايرسي سيسك (Erci, & Cicek,2017) إلى تطوير مقياس حول المعتقدات الصحية المتعلقة باستخدام الأدوية والخصائص النفسية المرتبطة به. تكونت عينة الدراسة من (٢٢٠) سيدة يراجعن إحدى المراكز الطبية، استجبن على مقياس استخدام الأدوية المتعلقة بالمعتقدات الصحية. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود ستة عوامل تم تحديدها أثناء بناء وتقنين المقياس وهي: القابلية المتصورة، والشدة المتصورة، والدوافع الصحية، والفائدة المتصورة،

والحواجز المتصـــورة، والكفاءة الذاتية. حيث بلغ معامل الاتســـاق الكلي للأداة (٠.٩١). وبينت النتائج صـلاحية الأداة للتحقق من المعتقدات الصـحية المتعلقة باسـتخدام الأدوية الطبية، ويمكن استخدامها لتقييم جوانب المعتقدات الصحية عند مستخدمي الأدوية.

كما أجرى كل من البناي وجاروس وجونغبلود وديان (Al-Bannay, Jarus, Jongbloed & Dean, 2017) دراســة في المملكة العربية الســعودية لدى عينة من النســاء اللواتي يعانين ظروف متعلقة بنمط حياتهن ويحتجن إلى التثقيف الصـــحي، والكشـــف عن حالتهن الصـــحية. تكونت عينة الدراسة من (٤٠٧) من النساء. أشارت النتائج أن نسبة (٤٤%) من النساء صحتهن الجسمية متوسـطة، و(٩٧%) لديهن بعض المعتقدات الصـحية حول التمارين الرياضـية، وعدم التدخين، ونمط التغذية، ونوعية النوم، والرفاهية القصوى؛ كعوامل مؤثرة على المعتدات الصحية لديهن.

وأجرت جيهان محمود (٢٠١٦) دراســـة هدفت إلى قياس المعتقدات الصـــحية لدى الرياضيين والكشف عن العلاقة بين المعتقدات الصحية لدى اللاعبين وسلوكهم السلوك الصحي. تم اختيار العينة بالطريقة العمدية الطبقية من اللاعبين الذين تتراوح أعمارهم أقل من عشـرين سـنة في فِرَق كرة (الطائرة، السـلة، القدم)، وبلغ عددهم (١٦٤) لاعباً، أشـارت نتائج الدراسـة إلى أن مسـتوى المعتقدات الصـحية عند اللاعبين مرتفع، ووجود علاقة بين المعتقدات الصـحية والسـلوك الصحي.

وهدفت الدراسـة التي أجراها كل من بيشـوب ويارديلي (Bishop & Yardley, 2010) إلى التحقق من مقياس المعتقدات الصـحية، المكون من (٢٤) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد هي: الايمان بأهمية الطب، تصـورات الفرد الصـحية، والحالة الصـحية. تكونت عينة الدراسـة من (٩٤٢) شـخصـاً تراوحت أعمارهم من (١٨-٦٠) عاماً، وقد تم التحقق من الاتســـاق الداخلي والخصـــائص السيكومترية للأداة، أشارت نتائج التحليل العاملي الاستكشافي إلى تشبع فقرات الأداة على ثلاثة أبعاد والتي فسـرت (٦٠%) من التباين، وبينت وجود اتسـاق بين الأبعاد حيث بلغت (= $p < .01$ $r = .54, p < .01$ ؛ ٠.٢٧، $r = .39, p < .01$)، وبلغ معامل الثبات ($p = 0.89; 0.90 ; 0.87$) على التوالي.

يتضح من الدراسات السابقة أنها تناولت المعتقدات الصحية، والأدوات التي قام بتطويرها عدد من المختصين لقياس المعتقدات الصحية لدى فئات، وبيئات مختلفة، وتتشابه هذه الدراسة مع الدراسات المشار لها أعلاه من حيث الهدف، والأسلوب، والمنهج المتبع؛ مثل دراسة (Wu, Feng & Sun, 2020; Esparza-Del Villar etal,2017; Bishop & Yardley, 2010) فضلاً عن الأهمية التي جاءت بها هذه الدراسة، في حين أن أبرز ما يميز الدراسة الحالية المجتمع الذي طبقت فيه، والمنهج المتبع، وفئة الدراسة المستهدفة، والحاجة الفعلية في حدود الاطلاع لهذه المقاييس في بيئة الدراسة، كما أنها اختلفت عن بعض الدراسات من حيث الفئة المستهدفة ومنهجية الدراسة وطريقة الإجراءات المتبعة مثل دراسة (Kumlien, Bish, Chan, Rew, Chan, Leung & Carlson, 2020) ودراسة جيهان محمود (٢٠١٦). في حين أُفيد من الدراسات السابقة في تحديد طرق التحقق من الصدق والثبات المتبعة، وصياغة فروض الدراسة، وتحديد المشكلة الأساسية من الدراسة.

منهج وإجراءات الدراسة

منهج الدراسة:

لتحقيق أهداف الدارسة استخدم الباحث المنهج الوصفي.

المشاركون في الدراسة:

بلغ عدد المشاركين في الدراسة (٤٣٧) مشاركاً ومشاركة في مدينة الرياض، (٢٩٥) من الذكور بنسبة (٦٧,٥%) و (١٤٢) من الإناث بنسبة (٣٢,٥%)، وتراوحت أعمارهم (٢٦-أكثر من ٤٨) سنة. (٢٦-٣٥) بنسبة (٣٤,٣%)، و٣٦-٤٨) بنسبة (٢٩,٧%)، و(أكثر من ٤٨) سنة بنسبة (٣٥,٩%)، وبلغ عدد المدخنين (٢٧٠) بنسبة (٦١,٨%) وغير المدخنين (١٦٧) بنسبة ٣٨,٢%)، وبلغ عدد المتزوجين (٢٨١) بنسبة (٦٤,٣%) وغير المتزوجين (١٥٦) بنسبة (٣٥,٧%). وبلغ عدد من يعاني من أمراض السكر (٧٧) بنسبة (١٧,٦%) ومن يعاني

من ضغط الدم (١٢٦) بنسبة (٢٨,٨%) ومن يعاني من أمراض أخرى (٢٣٤) بنسبة (٥٣,٥%). تم اختيار أفراد عينة الدراسة المتيسرة.

أداة الدراسة:

مقياس التوجه نحو المعتقدات الصحية:

يُعد مقياس التوجه نحو المعتقدات الصحية (التوجه الصحي) ذاتي التقدير، حيث تكون المقياس الذي طوره كل من ماسيروا ووالفيروي وكاتك وفاكيو مازووك ووبارفيتوني (Masiero, Oliveri, Cutica, Monzani, Faccio, Mazzocco & Pravettoni, 2020) للبيئة الايطالية بصورته الأولية من (٥٠) عبارة موزعة على عشرة أبعاد وقد تم حذف الفقرات التالية (١، ٦، ٧، ٨، ١٨، ٢٤، ٢٧، ٢٨، ٢٩، ٣٠، ٣٤، ٤٠، ٤٦، ٥٠) في الصورة الأولية لعدم تشبعها على العوامل أثناء إجراء التحليل العاملي، وتكون المقياس بصورته النهائية من سبعة أبعاد موزعة على (٣٦) فقرة على النحو التالي:

البعد الأول: الدافع لتعزيز الصحة والوقاية الصحية. وتقيسه الفقرات (١-٩).

البعد الثاني: التقدير الصحي، ويتمثل بالتوقعات الصحية. وتقيسه الفقرات (١٠-١٦).

البعد الثالث: الاهتمام الصحي، ويتمثل بالقلق على الصورة الصحية العامة. وتقيسه الفقرات (١٧-٢٠).

البعد الرابع: ويتمثل بالوعي الصحي الشخصي. وتقيسه الفقرات (٢١-٢٤).

البعد الخامس: السيطرة والتحكم الذاتي بالجوانب الصحية. وتقيسه الفقرات (٢٥-٢٩).

البعد السادس: قلق المعايير الصحية العليا. وتقيسه الفقرات (٣٠-٣٣).

البعد السابع: التوقعات الصحية. وتقيسه الفقرات (٣٤-٣٦).

ولغايات تصحيح مقياس التوجه الصحي المكون من (٣٦) فقرة موزعة على (سبعة أبعاد) بصورته النهائية بعد تحقق معدوه من خصائصه السيكومترية، فقد تمثلت خيارات الاستجابة على فقراته من خمسة خيارات وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي؛ حيث يُعطى الخيار مطلقاً درجة واحدة

(١)، والخيار نادراً درجتين (٢)، والخيار غالباً أربع درجات (٤)، والخيار دائماً خمس درجات (٥). وبذلك تتراوح درجات المقياس بين (٣٦-١٨٠)، أي كلما ارتفعت الدرجة اعتبر ذلك مؤشراً على زيادة مستوى الوعي والتوجه نحو المعتقدات الصحية الإيجابية لدى عينة الدراسة.

الخصائص السيكومترية للمقياس في صورته الأصلية

تحقق معدو المقياس (Masiero et al., 2020) من الخصائص السيكومترية للأداة من خلال عدة طرق، هي:

أ. صـــدق المترجمين: تمثلت في ترجمة المقياس من اللغة الإيطالية إلى الإنجليزية، والمقارنة بين مرتي الترجمة.

ب. صدق الاتساق الداخلي: تراوحت معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس بين (٢٤٨. – ٧٣٧.).

ج. التحليل العاملي: تم التحقق من صـــدق المقياس بأكثر من طريقة: تمثلت الطريقة الأولى بإجراء تحليل عاملي استكشافي لتقييم أبعاد النسخة الإيطالية، تكونت العينة من (٣٢١) مشـــاركًا (٢٢٩) من الإناث و (٩٢) من الذكور تراوحت أعمارهم بين (١٣-٣٦) وقد تباينت المتغيرات الديموغرافية منها : الدرجة العلمية، والتخصـــص. أشـــارت نتائج التحليل إلى التوزيع الطبيعي في العوامل؛ حيث بلغ تباين العامل الأول (٢٣,٥%) والعامل الأخير (٢,٣%) بينما بلغ معدل التباين التراكمي الكلي (٦١%). وفي ضـــوء التحقق الأولي للأداة فقد تم حذف بعض العبارات وعددها (١٤) عبارة لضعف تشبعها على العوامل ذات الصلة وتم إعادة النظر في تشبع الفقرات على العوامل الأســـاســـية للأداة. وتم فحص نتائج قيم (Kaiser-Meyer-Olkin) (KMO) واختبار (Bartlett's Sphericity) لاختبار أهلية (HOS) في استخراج العامل. أشارت قيمة مؤشر (KMO) البالغة (٠,٨٧٣) وأهمية اختبار (Bartlett's Sphericity X 2 (1225) = 6876.39، p <.001] إلى أن البيانات كانت قابلة للتحويل إلى عوامل وأنه يمكن إجراء EFA على ردود مقياس التوجه الصـــحي. وأخيراً احتفظ المقياس بسبعة عوامل أساسية تمت الإشارة لها أعلاه، موزعة على (٣٦) فقرة تتناول التوجه نحو المعتقدات الصحية.

ثبات إعادة التطبيق: تم التحقق من عبارات المقياس وأبعاده من خلال إعادة تطبيقه مرة أخرى على عينة من المدخنين وغير المدخنين (٢١٩)، (١٦٤) من الإناث و(٥٥) من الذكور للتحقق من العوامل المكونة للأداة، والفقرات المتشبعة على كل عامل منها، أشارت نتائج التحقق من التحليل العاملي وجود تشبع للفقرات على البعد الذي تنتمي له بواقع سبعة عوامل (أبعاد) أساسية.

كما تحقق معدو الأداة من الثبات باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ؛ حيث بلغ قيمة الثبات للبعد الأول (.٨٨)، والبعد الثاني (.٨٣)، والبعد الثالث (.٨٣)، والبعد الرابع (.٨٢)، والبعد الخامس (.٧٧)، والبعد السادس (.٧٩)، والبعد السابع (.٧١).وبلغ الثبات الكلي للأداة (.٩١)

ولغايات الدراسة الحالية؛ فقد تم التحقق من الخصائص السيكومترية واتباع عدد من الخطوات العملية لغايات تقنين الأداة وترجمتها للبيئة العربية، كما يلي:

صدق وثبات النسخة العربية:

أولاً: صدق الترجمة.

قام الباحثان بترجمة عبارات المقياس للغة العربية، ثم ترجمتها من اللغة العربية إلى اللغة الإنجليزية من قبل بعض المختصين في الارشاد والعلاج النفسي، والقياس والتقويم؛ بهدف اختيار المفردات والعبارات الأكثر وضوحاً والأنسب لنص العبارة المترجمة في لغتها الأم، كما عُرضت الصورتان (العربية المترجمة، الأجنبية الأصلية)، على أربعة من أعضاء هيئة التدريس (حملة درجة الدكتوراه) في اللغات والترجمة للتحقق من تطابق الترجمة. وقد تم تعديل بعض الفقرات والكلمات في الصورة المترجمة من المقياس؛ وفي ضوء ملحوظات المحكمين المتخصصين والمترجمين ممن عرضت عليهم نسخة من المقياس واتفاقهم بنسبة (٨٠%) تم التوصل لنسخة مُعربة مكونة من سبعة أبعاد موزعة على (٣٦) فقرة لمقياس التوجه نحو المعتقدات الصحية.

ثالثاً: صدق المحكمين.

لتحقيق أهداف الدراسة تم التحقق من صدق المحكمين؛ من خلال عرضها على عدد من المختصين في المجال النفسي وعددهم سبعة محكمين (ن=٨) من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في علم النفس، والقياس والتقويم، للتحقق من وضوح العبارات، وارتباطها بأبعاد الدراسة، وخلوها من الفقرات الغامضة وغير الواضحة، والملائمة لبيئة الدراسة (المملكة العربية السعودية) وفي ضوء ملحوظات المحكمين، واتفاقهم بنسبة (٨٠%) فقد تم تعديل بعض الفقرات من حيث الصياغة اللغوية فقط في حين احتفظ المقياس ب (٣٦) فقرة.

رابعاً: التطبيق على عينة استطلاعية.

تم تطبيق الأداة بصورتها الأولية على عينة من استطلاعية مماثلة لعينة الدراسة الحالية مكونة من (٤٧) من المدخنين وغير المدخنين؛ والمصابين ببعض الأمراض الجسدية من كلا الجنسين، ومن المتزوجين وغير المتزوجين ممن انحصرت أعمارهم بين (٢٥-٤٢) سنة. رغبة في الاطمئنان على مناسبة الأداة الحالية لتطبيقها وتقنينها في المجتمع المستهدف (المملكة العربية السعودية)، وتم مراقبة استجابة أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية على فقرات مقياس التوجه نحو المعتقدات الصحية، وتم تعديل ملحوظاتهم واستفساراتهم حول بعض عبارات المقياس عند تطبيقه على عينة الدراسة الأصلية.

أ. الاتساق الداخلي: تم حساب معاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية للأبعاد، كما في الجدول (١).

جدول (١) يوضح معاملات ارتباط الفقرات بالبعد الذي تنتمي له (ن=٤٧)

م	البعد	الفقرة	مع البعد	م	مع البعد	الفقرة	البعد
١	البعد الأول	أتبع نمط حياة صحية.	.445**	١٩.	البعد الثالث	أدرك ما يعتقده الآخرون عن صحتي (الجسدية)	.868**
٢.		أحرص على ممارسة حياة نشيطه لتجنب الإصابات الجسدية.	.619**	٢٠.		يقلقني كيف تبدو صحتي (الجسدية) للآخرين	.963**

م	البعد	الفقرة	مع البعد	م	مع البعد	الفقرة	البعد
٣.		أتجنب السلوكيات المهددة لصحتي (الجسدية).	.685**	٢٢.	البعد الرابع	أنتبه عندما لا يكون (جسدي) في وضع صحي	.762**
٤.		أحرص على أن يكون (جسدي) مثالياً.	.749**	٢٣.		لديّ حس عالٍ حول صحتي	.693**
٥.		أحرص على تجنب أن يكون مظهري (الجسدي) غير لائق.	.615**	٢٤.		ألاحظ نفسي عندما تكون صحتي العامة غير جيدة.	.841**
٦.		أحرص على بذل الوقت والجهد لصحتي (الجسدية).	.715**	٢٥.	البعد الخامس	أدرك التغيرات التي تحدث لصحتي الجسدية.	.552**
٧.		أرغب في المحافظة على الأشياء الأساسية.	.603**	٢٦.		اهتمامي بصحتي العامة من مسؤوليتي.	.569**
٨.		يهمني المحافظة على صحتي (البدنية)	.355*	٢٧.		صحتي (الجسدية) هي نتيجة لسلوكياتي.	.865**
٩.		يقلقني ما إذا كنت في صحة جيدة أم لا.	.419**	٢٨.		تعتمد صحتي العامة على جهدي المبذول في المحافظة عليها.	.826**
١٠.	البعد الثاني	أشعر بالثقة اذا كانت صحتي (الجسدية) بحالة جيدة.	.585**	٢٩.		ليس للحظ أي دور في المحافظة على صحتي (العامة) بشكل ممتاز.	.852**
١١.		أصاب بالإحباط بسبب صحتي العامة.	.323*	٣٠.		لا أعتقد بأن الحظ يلعب دور في صحتي (الجسدية).	.782**
١٢.		أشعر بأنني تعاملت مع صحتي العامة بشكل جيد.	.812**	٣١	البعد السادس	أشعر بالقلق عندما أفكر في صحتي العامة.	.876**
١٣.		أتوقع أن تكون صحتي العامة ممتازة في المستقبل.	.828**	٣٢.		أنا قلق بشأن صحتي (الجسدية).	.902**

م	البعد	الفقرة	مع البعد	م	مع البعد	الفقرة	البعد
١٤.		أعتقد أن صحتي (الجسدية) ستكون جيدة في المستقبل.	.811**	٣٣.		أشعر بعدم الارتياح عند التفكير في صحتي (الجسدية).	.828**
١٥.		صحتي (البدنية) جيدة.	.657**	٣٤.		أشعر بالتوتر عندما أفكر في صحتي (الجسدية).	.830**
١٦.		لياقتي البدنية جيدة.	.700**	٣٥.	البعد السابع	أتوقع أن تتدهور صحتي الجسدية في المستقبل. .	.946**
١٧.	البعد الثالث	أتسأل عن ما يراه الآخرين حول صحتي الجسدية.	.944**	٣٦.		قد أواجه بعض المشاكل الصحية العامة في المستقبل.	.947**
١٨.		يهمني كيف يقيّم الآخرين صحتي الجسدية.	.925**				

يتضح من الجدول (١) أن جميع معاملات الارتباط للعبارات دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) فأقل؛ حيث انحصرت معاملات الارتباط للفقرات مع البعد بين (٣٢٣- ٩٤٧.) باستثناء الفقرة رقم (٢١) والتي نصت على (أنا قلق بشأن ما يعتقده الآخرون عن صحتي الجسدية)؛ نظراً لكون معامل الارتباط لها ضعيف (١٩٧.) وغير دال إحصائياً؛ لذا تم حذفها وتكون المقياس بصورته النهائية من (٣٥) فقرة.

ب. معاملات ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية: تم التحقق من صدق الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية بحساب الاتساق الداخلي بين الأبعاد والدرجة الكلية للأداة، وجدول (٢) يوضح ذلك:

جدول (٢) يوضح معاملات ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس (ن=٤٧)

م	الأبعاد	الدرجة الكلية للأداة
٠١.	الدافع لتعزيز الصحة والوقاية الصحية	.525**
٠٢.	التقدير الصحي	.648**
٠٣.	الاهتمام الصحي	.636**
٠٤.	الوعي الصحي	.599**
٠٥.	الضبط الصحي	.476**
٠٦.	القلق الصحي	.578**
٠٧.	التوقعات الصحية	.457**

يتضـــح من الجدول (٢) أن جميع الأبعاد مرتبطة بالدرجة الكلية للأداة عند مســـتوى (٠,٠١**)؛ مما يشير إلى الاتساق الداخلي للأبعاد مع الأداة ككل.

ج. ثبات الأداة: تم حســـاب معامل ثبات الأداة من خلال طريقتين هما: (معامل ألفا كرونباخ- وثبات التجزئة النصفية) على النحو التالي:

جدول (٣) يوضح حساب معامل الاتساق الداخلي (ثبات ألفا كرونباخ، والتجزئة النصفية) لكل بعد من أبعاد مقياس مخاوف الأطفال. (ن=٤٧)

م	البعد	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ	معامل التجزئة النصفية
٠١.	الدافع لتعزيز الصحة والوقاية الصحية	٩	،٧٣	،٩١
٠٢.	التقدير الصحي	٧	،٧٦	،٩٠
٠٣.	الاهتمام الصحي	٤	،٨٤	،٩٧
٠٤.	الوعي الصحي	٤	.٧٥	،٩٥
٠٥.	الضبط الصحي	٥	،٨٠	،٩٢
٠٦.	القلق الصحي	٤	،٨٣	،٩٦
٠٧.	التوقعات الصحية	٢	،٩١	،٩٤
ثبات الأداة ككل		٣٥	.٧٢	،٨٤

يتضـــح من الجدول (٣) أن ثبات الأبعاد والدرجة الكلية للأداة وفقا لثبات ألفا كرونباخ بلغ (.٧٢) وثبات التجزئة النصفية (.٨٤) في حين انحصرت قيم ثبات ألفا كرونباخ لأبعاد المقياس

(٠.٧٣-٠.٩١)، بينما انحصرت قيم ثبات الأبعاد وفقاً للتجزئة النصفية (٠.٩٠- ٠.٩٦). وجميعها جاءت مناسبة للأداة التي تمت ترجمتها وتقنينها للبيئة المحلية.

الأساليب الإحصائية:

لتحقيق أهداف الدراسة تم تفريغ إجابات المشاركين في الدراسة على البرنامج الاحصائي (SPSS)، وإجراء المعالجة الإحصائية باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Person)، والتحليل العاملي (Factor Analysis) ومعامل ألفا كرونباخ (Cronbach's alpha)، و ثبات الإعادة (Test – Retest Reliability) وتحليل التباين الثنائي- والثلاثي والتفاعل بينهما (Two- Three -way analysis of variance)،. واختبار أقل فرق معنوي (LSD).

نتائج الدراسة ومناقشتها

إجابة السؤال الأول:

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول: "هل يتوفر للنسخة المعربة من مقياس التوجه نحو المعتقدات الصحية درجة مقبولة من الصدق (صدق الترجمة، صدق المحكمين، الصدق العاملي، صدق الاتساق الداخلي). استخدم التحليل العاملي التوكيدي لمصفوفة الارتباطات الخاصة بفقرات القائمة، والبالغ عددها (٣٥) فقرة على أفراد العينة الكلي (٤٣٧) مشاركاً ومشاركة. وأعتمد في انتقاء الفقرات على محكين هما: تشبع الفقرة على العامل الذي تنتمي له أكثر من (٠,٣٠)، وأن يكون تشبعها على أي عامل آخر أقل من (٠,٣٠) (تيغزة، ٢٠١٢). ويوضح الجدول (٤) نتائج التحليل العاملي الاستكشافي (الجذر الكامن، ونسبة التباين لكل عامل والنسبة التراكمية).

الجدول (٤) يوضح نتائج التحليل العاملي الاستكشافي (الجذر الكامن، ونسبة التباين لكل عامل والنسبة التراكمية)

م	العامل	العينة الكلية		
		الجذر الكامن	النسبة المئوية للتباين المفسر	النسبة التراكمية للتباين
١.	الدافع لتعزيز الصحة والوقاية الصحية	6.80	19.44	19.44
٢.	التقدير الصحي	5.96	17.05	36.49
٣.	الاهتمام الصحي	3.87	11.08	47.58
٤.	بالوعي الصحي الشخصي	2.28	6.53	54.11
٥.	السيطرة والتحكم الذاتي بالجوانب الصحية	1.39	3.98	58.09
٦.	قلق المعايير الصحية العليا	1.35	3.87	61.96
٧.	التوقعات الصحية	1.08	3.08	65.05

يتضح من الجدول (٤) أن جميع العوامل زادت قيمة جذرها الكامن عن (١) صحيح، وعدد العوامل التي أفرزها التحليل العاملي التوكيدي سبعة عوامل تشبعت عليها الفقرات كما يظهر في الجدول (٥)، مما يؤكد صدق البناء للأداة، وفسرت ما نسبته (٦٥,٠٥٠%) من التباين الكلي، وبلغ قيمة الجذر الكامن للعامل الأول (٦,٨٠) وهي أعلى قيمة إذا ما تمت مقارنته ببقية العوامل الأخرى، إذا ما تم اعتماده كمحك لبقية العوامل فقد بلغت نسبة الجذر الكامن للعامل الأول مع العامل الثاني بنسبة أعلى من (١) وبلغت نسبة التباين المفسر للعامل الأول (١٩,٤٤) من التباين الكلي. ويتضح ذلك من الرسم البياني (Scree Plot) على النحو التالي:

الجدول (٥) يوضح مصفوفة العوامل وتشبع فقراتها بعد التدوير

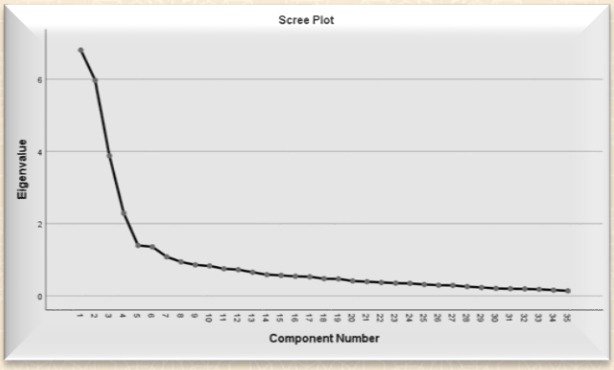
م	العوامل						
	1	2	3	4	5	6	7
X 23	.808						
X25	.769						
X27	.741						
X28	.738						
X26	.691						
X22	.684						
X21	.622				.312		

م	العوامل						
	1	2	3	4	5	6	7
X10	.572						
X30		.856					
X31		.529					.814
X33		.775					
X32		.768					
X9		.639					
X11		.617					
X6			.848				
X4			.791				
X3			.780				
X2			.775				
X5			.348				.721
X1			.668				.442
X7			.621				-.339-
X8				.853			
x17		.313		.796			
X20		.404		.769			
X19				.749			
X13						.869	
X14					.814		
X12					.596		
X16	.361				.587		
X15	.470				.540		
X34		.485		.417	-.485-		
X35		.451		.385	-.452-		
X29						.868	
X28						.821	
X8							.812

يلاحظ في الجدول (٥) أن مصـــفوفة العوامل بعد التدوير والتي تتضـــمن (٧) أبعاد قد تشبعت على العوامل التالية:

- العامل الأول: لديه علاقات قوية مع (٨) فقرة من أصل (٣٥).
- العامل الثاني: لديه علاقات قوية مع (٧) فقرة من أصل (٣٥).
- العامل الثالث: لديه علاقات قوية مع (٦) فقرة من أصل (٣٥).
- العامل الرابع: لديه علاقات قوية مع (٤) فقرة من أصل (٣٥).

- العامل الخامس: لديه علاقات قوية مع (٤) فقرة من أصل (٣٥).
- العامل السادس: لديه علاقات قوية مع (٣) فقرة من أصل (٣٥).
- العامل السابع: لديه علاقات قوية مع (٣) فقرة من أصل (٣٥).



الشكل (١) التمثيل البياني لقيم الجذور الكامنة للعوامل المكونة لمقياس التوجه الصحي

يلاحظ من الشكل (١) قيم الجذور الكامنة لكل عامل على المحور الصادي ورقم المكون على المحور السيني، حيث يتضح من الرسم أن سبعة عوامل أكبر من الواحد وبقية العوامل أقل من الواحد الصحيح، حيث أن الخط المنحني بدأ يتغير ميله بشكل واضح بين العوامل الثالث إلى العامل الأول حيث أصبحت متقاربة؛ مما يعني دقة المخطط (Scree) لأنه يعتمد على تقدير تقريبي للموقع الذي يتم فيه التحول من ميل الخط المار بالنقاط المناظرة للعوامل، حيث أن هذه الفقرات (٣٥) تشكل بمجموعها مقياس التوجه الصحي للبيئة السعودية بصورته النهائية بعوامله السبعة. وتم حذف الفقرات التي لم تحقق المحكات المعتمدة في انتقاء الفقرات كفقرة رقم (٢١) في البعد (الرابع)، ويوضح الجدول (٥) معاملات ارتباط الفقرات بالبعد وارتباطها بالدرجة الكلية للأداة.

جدول (٦) معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة على البعد والدرجة الكلية للمقياس. (ن = ٤٣٧)

م	البعد	الفقرة	مع البعد	الدرجة الكلية للأداة
١	البعد الأول	أتبع نمط حياة صحية	.703**	.317**
٢		أحرص على ممارسة حياة نشيطه لتجنب الإصابات الجسدية	.749**	.311**
٣		أتجنب السلوكيات المهددة لصحتي (الجسدية)	.751**	.331**
٤		أحرص على أن يكون (جسدي) مثالياً	.773**	.372**
٥		أحرص على تجنب أن يكون مظهري (الجسدي) غير لائق	.712**	.365**
٦		أحرص على بذل الوقت والجهد لصحتي (الجسدية)	.814**	.383**
٧	البعد الثاني	أشعر بالثقة اذا كانت صحتي (الجسدية) بحالة جيدة	.486**	.382**
٨		أصاب بالإحباط بسبب صحتي العامة.	.152**	.441**
٩		أشعر بأنني تعاملت مع صحتي العامة بشكل جيد.	.714**	.270**
١٠		أتوقع أن تكون صحتي العامة ممتازة في المستقبل.	.735**	.141**
١١		أعتقد أن صحتي (الجسدية) ستكون جيدة في المستقبل.	.754**	.238**
١٢		صحتي (البدنية) جيدة	.687**	.247**
١٣		لياقتي البدنية جيدة	.741**	.336**
١٤	البعد الثالث	أدرك ما يعتقده الآخرون عن صحتي (الجسدية)	.806**	.498**
١٥		يقلقني كيف تبدو صحتي (الجسدية) للآخرين	.891**	.601**
١٦	البعد الرابع	أنتبه عندما لا يكون (جسدي) في وضع صحي	.759**	.516**
١٧		لديّ حس عالٍ حول صحتي	.815**	.499**
١٨		الاحظ نفسي عندما تكون صحتي العامة غير جيدة.	.826**	.487**
١٩		أدرك التغيرات التي تحدث لصحتي الجسدية.	.800**	.432**
٢٠	البعد الخامس	اهتمامي بصحتي العامة من مسؤوليتي.	.642**	.430**
٢١		صحتي (الجسدية) هي نتيجة لسلوكياتي	.704**	.515**
٢٢		تعتمد صحتي العامة على جهدي المبذول في المحافظة عليها.	.736**	.519**
٢٣		ليس للحظ أي دور في المحافظة على صحتي (العامة) بشكل ممتاز	.771**	.518**
٢٤		لا أعتقد بأن الحظ يلعب دور في صحتي (الجسدية)	.736**	.400**
٢٥	البعد السادس	أشعر بالقلق عندما أفكر في صحتي العامة	.896**	.549**
٢٦		أنا قلق بشأن صحتي (الجسدية)	.899**	.580**
٢٧		أشعر بعدم الارتياح عند التفكير في صحتي (الجسدية)	.882**	.531**
٢٨		أشعر بالتوتر عندما أفكر في صحتي (الجسدية)	.901**	.540**
٢٩	البعد	أتوقع أن تتدهور صحتي الجسدية في المستقبل.	.918**	.390**

م	البعد	الفقرة	مع البعد	الدرجة الكلية للأداة
١٧.	البعد الثالث	أتسأل عن ما يراه الآخرون حول صحتي الجسدية	.867**	.577**
١٨.		يهمني كيف يقيّم الآخرون صحتي الجسدية	.905**	.550**

م	الفقرة	مع البعد	البعد	الدرجة الكلية للأداة
٣٥.	قد أواجه بعض المشاكل الصحية العامة في المستقبل.		.921**	.410**

يتبين من الجدول (٦) أن جميع فقرات المقياس جاءت ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (P=0.01)، وهذا يدل على أن الفقرات متسقة مع البعد الذي تنتمي له، وكذلك مع الأداة ككل، وهي ذات ارتباط إيجابي، ومؤشر على جودة المقياس. كما تم حساب معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس السبعة والدرجة الكلية للأداة، كما يلي:

جدول (٧) معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس الفرعية مع الأداة ككل (مقياس التوجه الصحي).(ن = ٤٣٧)

الأبعاد	الدافع لتعزيز الصحة والوقاية	التقدير الصحي	الاهتمام الصحي	الوعي الصحي	الضبط الصحي	القلق الصحي	التوقعات الصحية	الدرجة الكلية للأداة
الدافع لتعزيز الصحة والوقاية الصحية	–							.526**
التقدير الصحي	.073	–						.500**
الاهتمام الصحي	.115*	.171**	–					.642**
الوعي الصحي	.127**	.557**	.160**	–				.604**
الضبط الصحي	.134**	.442**	.202**	.614**	–			.656**
القلق الصحي	.137**	-.057-	.526**	.103*	.228**	–		.615**
التوقعات الصحية	.100*	-.215-**	.464**	-.007-	.077	.641**	-	.435**

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

يتضح من الجدول (٧) أن بعض الأبعاد ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) فأقل؛ حيث أنها جاءت مرتبطة مع بعضها البعض، وكانت قيم معاملات الارتباط البينية دالة إحصائياً؛ مما يدلل على أن الأبعاد الفرعية للأداة ذات اتساق داخلي وارتباط ببعضها. في حين جاء الارتباط بين بعض الأبعاد غير دال إحصائياً مثل: بُعد التقدير الصحي مع بعد الدافع لتعزيز

الصحة والوقاية الصحية، وبعد القلق الصحي مع بعد التقدير الصحي، وبعد التوقعات الصحية مع بعد الوعي الصحي، والضبط الصحي. ويمكن تفسير ضعف الارتباط بين هذه الأبعاد بكون الشخص الذي يعاني من قلق صحي كاضطراب دائم فإن تقديره الصحي غير دقيق وبالتالي هما بعدين ليسا مرتبطين من حيث الإطار العام لهما، كما أن الشخص الذي لديه قلق صحي مرتفع لا يملك وعياً صحياً إيجابياً، أو قدرة على الضبط الصحي، ويظهر من الجدول أن جميع الأبعاد دالة إحصائياً مع الدرجة الكلية للأداة.

إجابة السؤال الثاني:

للإجابة عن السؤال الثاني الذي نص على: "هل يتوفر للنسخة المعربة من مقياس التوجه نحو المعتقدات الصحية درجة مقبولة من الثبات (ثبات الاتساق الداخلي، ثبات التجزئة النصفية)؟. استخدم معامل الاتساق الداخلي من خلال تقدير الدرجات الكلية للمقياس بصورته النهائية (٣٥) فقرة، ولأبعاده السبعة باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، ومعادلة التجزئة النصفية (سبيرمان) على جميع أفراد الدراسة (٤٣٧) وقد جاءت القيم على النحو الآتي:

جدول (٧) يوضح حساب معامل الاتساق الداخلي (ثبات ألفا كرونباخ، والتجزئة النصفية) لكل بعد من أبعاد مقياس الاتجاه نحو المعتقدات الصحية. (ن = ٤٣٧).

م	الأبعاد	عدد الفقرات	الفا كرونباخ	التجزئة النصفية
.١	الدافع لتعزيز الصحة والوقاية الصحية	٨	.٧٥	.٩٤
.٢	الأبعاد التقدير الصحي	٧	.٧٤	.٨٦
.٣	لأبعاد الاهتمام الصحي	٦	.٨٣	.٩٧
.٤	الأبعاد الوعي الصحي	٤	.٨١	.٩٥
.٥	الأبعاد الضبط الصحي	٤	.٧٨	.٨١
.٦	الأبعاد القلق الصحي	٣	.٨٤	.٩٨
.٧	الأبعاد التوقعات الصحية	٣	.٩٠	.٩٧
الدرجة الكلية للأداة		٣٥	.٧٢	.٨٨

يتضح من الجدول (٧) معاملات الاتساق الداخلي (ألفا كرونباخ) وجود درجة مرتفعة من الاتساق والتجانس الداخلي بين الأبعاد. ولغايات التحقق من ثبات الاتساق الداخلي لمقياس

التوجه نحو المعتقدات الصـــحية من خلال إيجاد معامل الارتباط بين الدرجات لكل فقرة والبعد الذي تنتمي، والدرجة الكلية على المقياس ككل، تم استخدام معامل الارتباط (Corrected Item Total Correlation) كما يتضح في الجدول (٨)

الجدول (٨) يوضح نتائج معامل الارتباط المصحح لكل فقرة من فقرات المقياس

م	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
البعد الأول				
١	61.1854	124.261	.666	.729
٢	60.9291	122.974	.712	.725
٣	60.7323	123.554	.717	.726
٤	60.6522	121.782	.741	.722
٥	60.4119	122.614	.663	.726
٦	60.8261	121.672	.795	.720
٧	60.1373	129.545	.533	.743
٨	60.3249	135.880	.216	.762
البعد الثاني				
٩	48.4394	58.655	.186	.694
١٠	47.8490	56.234	.446	.664
١١	49.5881	60.472	.059	.712
١٢	48.8810	52.889	.622	.637
١٣	48.3524	53.031	.648	.637
١٤	48.3135	53.023	.665	.636
١٥	48.4302	54.035	.586	.646
البعد الثالث				
١٦	25.8558	82.702	.179	.803
١٧	26.6339	69.476	.821	.732
١٨	26.6842	67.547	.845	.723
١٩	26.3295	70.543	.744	.740
٢٠	26.7140	67.118	.823	.723
٢١	25.4279	83.144	.189	.802
البعد الرابع				
٢٢	28.2128	30.214	.743	.761

م	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
٢٣	27.9359	30.326	.797	.757
٢٤	27.9519	30.271	.751	.761
٢٥	27.6224	32.148	.643	.786
البعد الخامس				
٢٦	31.0732	48.719	.617	.739
٢٧	30.9794	49.144	.644	.740
٢٨	31.4439	45.119	.719	.706
٢٩	31.6659	44.659	.669	.709
البعد السادس				
٣٠	17.3089	47.242	.872	.734
٣١	17.3661	47.159	.876	.733
٣٢	17.5126	47.792	.836	.743
البعد السابع				
٣٣	9.6293	19.578	.577	.903
٣٤	10.0572	17.637	.853	.824
٣٥	9.7735	17.653	.830	.829

يتضح مما سبق أن جميع القيم ذات دلالة إحصائية؛ بما يدل على أثر العبارات التي يقيسها كل بعد، واتساق العبارات مع البعد والأداة ككل.

ثبات الإعادة:

تم إعادة تطبيق مقياس التوجه نحو المعتقدات الصحية (النسخة الإيطالية) بعد أن تمت ترجمتها وتقنينها على البيئة السعودية على عينة استطلاعية مكونة من (٥٨) مشاركاً بفاصل زمني مقداره أسبوعين بين مرتي التطبيق، وتم حساب قيم معامل ارتباط بيرسون بين درجات العينة فكانت على النحو التالي: (٠.٨٠؛ ٠.٨٢؛ ٠.٨١؛ ٠.٧٩؛ ٠.٧٨؛ ٠.٨٤؛ ٠.٨١) على التوالي للأبعاد السبعة. وللمقياس الكلي (٠.٨١)، وهي قيم مقبولة ومناسبة عند مستوى الدلالة ($p = .05$)، بما يمُكّن من القول إن المقياس وأبعاده يتمتع بدرجة مقبولة من الاستقرار بفاصل زمني وهو مؤشر إيجابي لدلالات الثبات.

إجابة السؤال الثالث:

للإجابة عن سؤال الدراسة الثالث والذي نص على: "هل توجد فروق في التوجه نحو المعتقدات الصحية وفقا لحالة التدخين (مدخن غير مدخن) والحالة الصحية (يعاني من أمراض- لا يعاني من أمراض) والتفاعل بينهما؟. تم استخدام تحليل التباين الثنائي Two-way analysis of variance)).

جدول (٩) يوضح تحليل التباين (الثنائي) لدرجات أفراد العينة على مقياس التوجيه الصحي تبعا لمتغيرات لحالة التدخين (مدخن، غير مدخن) والحالة الصحية (يعاني من أمراض- لا يعاني من أمراض وتقسم لثلاث فئات (أمراض الضغط، أمراض السكر، أمراض أخرى) والتفاعل بينهما

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	الدلالة الاحصائية
الأمراض السابقة	3801.957	2	1900.979	3.768	.024
هل أنت مدخن، غير مدخن	2125.013	1	2125.013	4.212	.041
الأمراض السابقة * هل أنت مدخن أو غير مدخن	3135.731	2	1567.866	3.108	.046
الخطأ	217430.058	431	504.478		
المجموع المصحح	228524.613	436			

يتضح من الجدول (٩) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (P=0.05) في متوسط أداء أفراد الدراسة على مقياس التوجه نحو المعتقدات الصحية في متغيري الأمراض السابقة، والتدخين، والتفاعل بينهما، وللكشف عن دلالة الفروق تبعًا لمتغيري التدخين، تم إجراء اختبار (t.test) كما في الجداول (١٠)

جدول (١٠) يوضح اتجاه الفروق في التوجه نحو المعتقدات الصحية لدى أفراد الدراسة تبعاً لمتغير التدخين باستخدام اختبار (ت)

البعد	هل انت مدخن	المتوسط	الانحراف المعياري
الدافع لتعزيز الصحة والوقاية الصحية	مدخن	34.1333	5.95997
	غير مدخن	34.1916	6.31782
التقدير الصحي	مدخن	26.1037	4.22732
	غير مدخن	25.7246	4.20795
الاهتمام الصحي	مدخن	11.1370	4.47709
	غير مدخن	10.7126	4.40578
الوعي الصحي	مدخن	15.8333	3.12770
	غير مدخن	15.6527	3.29280
الضبط الصحي	مدخن	19.9556	4.10343
	غير مدخن	19.4192	4.15705
القلق الصحي	مدخن	11.5778	4.55445
	غير مدخن	11.4132	4.59471
التوقعات الصحية	مدخن	4.8556	2.22136
	غير مدخن	4.7485	2.20273
الدرجة الكلية للأداة	مدخن	123.5963	16.27699
	غير مدخن	121.8623	17.04209

يتضح من الجدول (١٠) أن الفروق بين المدخنين وغير المدخنين جاءت لصالح المدخنين مقارنة بغير المدخنين، ويمكن تفسير هذه النتيجة لكون المدخنين أكثر حرصًا على صحتهم وخوفا من إصابتهم بالأمراض الجسدية، خاصة في ظل وجود التوعية الصحية والحملات الإعلامية التي تعنى بتقديم الخدمات الصحية للحد من التدخين والآثار السلبية الناتجة عنه لدى هذه الفئة، ولمعرفتهم المسبقة من الفئات الأكثر إصابة بالأمراض وهذا ما أكدت عليه العديد من الدراسات التي اهتمت بالكشف عن آثار التدخين على الجانب الصحي لدى الأفراد. وللكشف عن الفروق تبعاً لمتغير المعاناة من الأمراض تم استخدام اختبار أقل فرق معنوي (LSD)، كما في الجدول (١١)

الجدول (١١) يوضح المقارنات البعدية (LSDوفقًا لدرجات أفراد العينة على مقياس التوجيه الصحي تبعًا لمتغير الحالة الصحية (يعاني من أمراض الضغط، السكري، أمراض أخرى)

هل تعاني من أمراض	هل تعاني من أمراض	الفرق بين المتوسطين	الانحراف المعياري	الدلالة الاحصائية
أمراض السكر	ضغط الدم	.782	3.24	.810
	أمراض أخرى	7.92*	2.95	.007
	ضغط الدم	-7.14-*	2.48	.004

يتضح من الجدول (١١) أن الفروق جاءت الفروق لصالح الأشخاص الذين يعانون من أمراض ضغط الدم يليها من يعانوا من أمراض السكر، وأخيراً من يعانوا من أمراض أخرى. ويمكن تفسير هذه النتيجة أن هذه الفئات (مرضى ضغط الدم، وأمراض السكر) من الأمراض المزمنة والتي تنعكس آثارها السلبية على كافة أجهزة الجسم، وهي مؤشر خطر للمصابين بهذه الأمراض خاصة إذا كان إدراكهم أو توجههم نحو المعتقدات الصحية فيه بعض المشكلات.

إجابة السؤال الرابع:

للإجابة عن سؤال الدراسة الرابع والذي نص: "هل توجد فروق في التوجه نحو المعتقدات الصحية وفقاً للحالة الاجتماعية (أعزب- متزوج) والنوع (ذكر- أنثى) والعمر (٢٢-٢٥، ٢٦-٣٥،٣٦-٤٨،٤٨ فأكثر) والتفاعل بينهما؟.

جدول (١٢) يوضح تحليل التباين (الثلاثي) لدرجات أفراد العينة على مقياس التوجيه نحو المعتقدات الصحية تبعا لمتغيرات الحالة الاجتماعية (أعزب- متزوج) والنوع (ذكر- أنثى) والعمر، والتفاعل بينهما.

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	الدلالة الاحصائية
الجنس	131.223	1	131.223	.260	.610
العمر	5292.253	2	2646.127	5.243	.006
الحالة الاجتماعية	3220.752	2	1610.376	3.191	.042
الجنس * العمر * الحالة	11319.375	11	1029.034	2.039	.024
الخطأ	211957.905	420	504.662		
المجموع المصحح	228524.613	436			

يتضح من الجدول (١٢) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (a=0.05) في متوسط أداء أفراد الدراسة على مقياس التوجه نحو المعتقدات الصحية في متغير الجنس، في حين وجدت فروق في متغير الحالة الاجتماعية (متزوج، أعزب)، ولمعرفة الفروق تم إجراء اختبار (t.test) كما في الجدول (١٣).

جدول (١٣) يوضح اتجاه الفروق في التوجه نحو المعتقدات الصحية لدى أفراد الدراسة تبعا لمتغير الحالة الاجتماعية باستخدام اختبار (ت)

	الحالة الاجتماعية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الدافع لتعزيز الصحة والوقاية الصحية	متزوج	281	33.8327	5.91884
	أعزب	156	34.7372	6.37041
التقدير الصحي	متزوج	281	25.8897	4.38487
	أعزب	156	26.0833	3.91351
الاهتمام الصحي	متزوج	281	10.7900	4.50262
	أعزب	156	11.3077	4.34721
الوعي الصحي	متزوج	281	15.6762	3.21688
	أعزب	156	15.9231	3.14292
الضبط الصحي	متزوج	281	19.5552	4.25164
	أعزب	156	20.1026	3.88243
القلق الصحي	متزوج	281	11.3950	4.32730
	أعزب	156	11.7308	4.97263
التوقعات الصحية	متزوج	281	4.8114	2.29051
	أعزب	156	4.8205	2.07127
الدرجة الكلية للأداة	متزوج	281	121.9502	16.36561
	أعزب	156	124.7051	16.85545

يتضح من الجدول (١٣) أن الفروق في المعتقدات الصحية تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية (متزوج، أعزب) جاءت لصالح من هم بفئة أعزب مقارنة بالفئة الأخرى، ويمكن تفسير هذه النتيجة لكون الضغوط النفسية، والتعامل مع الإحباط والقلق والمشكلات النفسية لديهم أقل مقارنة بالفئة الثانية، والتي يمكن القول بأن الأشخاص المتزوجين أكثر انشغالات بمهارات الحياة

وإدارتها بشـــكل عام. وللكشـــف عن دلالة الفروق وفقا لمتغير العمر تم إجراء اختبار المقارنات البعدية أقل فرق معنوي (LSD) كما في الجدول (١٤)

الجدول (١٤) يوضح المقارنات البعدية (LSD) وفقا لدرجات أفراد العينة على مقياس التوجيه الصحي تبعا لمتغير العمر

	١٩-٢٥	26-35	36-48	أكثر من ٤٨
العمر	36-48	4.72	---------- --	----------
	أكثر من ٤٨	5.58*	.85	----------

يتضـــح من الجدول (١٤) وجود فروق ذات دلالة إحصـــائية عند مســـتوى (P=0.05) في متوســط أداء أفراد الدراســة على مقياس التوجه نحو المعتقدات الصــحية متغيري الحالة الاجتماعية وجاءت الفروق لصـــالح فئة المتزوجين، وفي متغير العمر جاءت الفروق لصـــالح من هم بفئة عمرية من (أكثر من ٤٨ سنة) سنة.

مناقشة النتائج:

أشـــارت النتائج إلى أن قيم معاملات الارتباط بين كل بعد والدرجة الكلية للأداة كانت مرتفعة، كما فسر التحليل العاملي نسبة (٦٥%) التباين الكلي للأداة وهذا يتفق مع نتائج دراسة كل من كادبيس وبيكتاس (Kudubes & Bektas,2020) والتي فســـرت نتائجها (٥٧,٦%) من التباين الكلي، ودراســـة كل من وه وآخرون (Wu,et al, 2020) والتي فســـرت نتائج التحليل العاملي التي قام بإجرائها (٦٠%) من التباين الكلي، وأكدت على الاتســـاق الداخلي بين أبعاد المقياس، وتتفق كذلك مع نتائج دراسة بوشوب وياررديلي (Bishop, & Yardley,2010) والتي بينت وجود ارتباط مرتفع بين أبعاد المقياس المتعلق بالمعتقدات الصحية.

كما يتضـــح من تشـــبع الفقرات على العوامل الســـبع المشـــار لها بعد إجراء التقنين أنها اختلفت في تشبعها على المقياس في صورته الأصلية وفقا لما تمت الإشارة له في وصف المقياس في حين أن الفقرات جاءت على النحو التالي: البعد الأول (٢٣، ٢٥، ٢٧، ٢٨، ٢٦، ٢٢، ٢١،

١٠)، والبعد الثاني (٣٠، ٣٣، ٣٢، ٩، ١١، ٣٤، ٣٥)، والبعد الثالث (١، ٢، ٣، ٤، ٦، ٧) والبعد الرابع (١٧، ١٨، ١٩، ٢٠) والبعد الخامس (١٢، ١٤، ١٥، ١٦) والبعد السادس (١٣، ٢٨، ٢٩)، والبعد السابع (٥، ٨، ٣١)، واختلف المقياس في صورته الأصلية مع المقياس الحالي بمعامل ثبات ألفا كرونباخ؛ حيث بلغ في صورته الأصلية (.٩١) بينما بلغ معامل ثبات ألفا كرونباخ في التقنين (.٧٢) ومعامل ثبات التجزئة النصفية (.٨٨) في كلا المرتين، واختلف في معامل ثبات التجزئة النصفية حيث بلغ في صورته الأصلية.

وتشابه المقياس المقنن مع الصورة الأصلية في عدة جوانب تمثلت في مرتي التطبيق على العينة الاستطلاعية والعينة الأصلية، والفئة المستهدفة من كلا الجنسين والمدخنين وغير المدخنين على وجه التحديد. واختلف في بعض الأساليب الإحصائية المتبعة؛ حيث اتبع المقياس المقنن التحليل العاملي التوكيدي، في حين اعتمد المقياس بصورته الأصلية على التحليل العاملي الاستكشافي.

كما أشارت النتائج بوجود فروق دالة إحصائياً على مقياس التوجه نحو المعتقدات الصحية في متغير وجود الأمراض السابقة؛ وجاءت النتائج لصالح من يعانون من أمراض الضغط، يليها من يعانون من أمراض السكر، ويمكن تفسير هذه النتيجة بكون الأشخاص الذين يعانون من الضغط لديهم معتقدات صحية ومخاوف حول صحتهم الجسمية، ويحرصون على اتباع النمط الصحي والتوازن في كل شؤونهم، وهم أكثر توهماً للمرض لكون أمراض الضغط تنعكس سلباً على صحة الفرد، وتؤثر على أنشطة حياته، وجوانب مهمة في تفاعله الاجتماعي، وأنشطته العامة.

ووجود فروق وفقاً لمتغير التدخين ولصالح المدخنين، وتتفق هذه النتيجة جزئياً مع نتائج الدراسة التي قام بها البناي وآخرون (Al-Bannay, et al.,2017) والتي أشارت نتائجها إلى المعتقدات الصحية لدى النساء. مثل الحرص على ممارسة الأنشطة الرياضية، وعدم التدخين، واتباع نمط غذائي ونوعية النوم، والرفاهية بنسبة بلغت (٤٤%). ويمكن تفسير هذه النتيجة بكون غير المدخنين لديهم معرفة ودارسة واهتمام مبالغ فيه حول صحتهم الجسمية، وهذا ينتج أصلا من مخاوفهم على أنفسهم واتباعهم لأنماط وعادات وسلوكيات صحية متنوعة، بما يتوافق وحالتهم

النفسية، ويحرصون بشكل واضح على رعاية أنفسهم ومراقبة سلوكهم الصحي. وفي متغير الحالة الاجتماعية جاءت الفروق لصالح فئة المتزوجين مقارنة بالفئات الأخرى، ويمكن أن تعلل هذه النتيجة بكون المتزوجين هم أكثر اهتماماً بصحتهم خاصة لدى الاناث لما تتعرض له المرأة المتزوجة من تغيرات فسيولوجية في حياتها الزوجية والتي تتمثل في الحمل والولادة والارضاع، وغيرها من التغيرات الجسدية أثناء هذه المرحلة وما يعترضها من أمراض ربما تؤثر على صحتها بشكل دائم.

كما يمكن أن تُفسر هذه النتائج بالإجراءات الدقيقة المتبعة والتي تمثلت بالتحقق من الصدق والثبات على عينة استطلاعية، وتحليل الفقرات، وحساب معاملات الارتباط بين الفقرة مع البعد والأداة ككل، والتي أشارت إلى قوة الارتباط بين الفقرات والأداة، مما يؤكد على فاعلية المقياس. ويمكن القول: إن تشبع فقرات المقياس على عدد من العوامل يتفق مع نتائج الدراسة التي قام بها كوملان وآخرون (Kumlien, et al.,2020)، ودراسة ايرك وكايك (Erci, & Çiçek,2017)

وفي متغير العمر جاءت الفروق لصالح من هم أكبر من (٤٨) سنة مقارنة بالفئات الأخرى، ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى ما أكدته النظريات التي تناولت النمو الإنساني؛ والتي بينت تغيرات فسيولوجية وتراجعاً في القدرة الصحية والجسمية لدى الأفراد عندما يصلون إلى منتصف العمر، بما يشكل لديهم أزمة، بسبب تعرضهم لضغوط نفسية واجتماعية وتراجع في قدراتهم الجسدية، والمهارات العامة بما ينعكس سلباً على إمكاناتهم وقدراتهم الصحية، وهذا دافع قوي لديهم للوقاية واتباع الأنماط الغذائية السليمة للحفاظ على صحتهم. (أبو النور، وخطاطبة، وفارح، ٢٠١٨). كما بينت النتائج عدم وجود فروق وفقاً لمتغير الجنس على مقياس المعتقدات الصحية، وهذا يختلف عن نتائج دراسة جبر (٢٠٢٠) والتي أشارت إلى وجود فروق في المعتقدات الصحية لصالح الإناث مقارنة بالذكور.

توصيات الدراسة

استناداً إلى النتائج التي تم الوصول إليها، وتمتع المقياس بدرجة مقبولة من الخصائص السيكو مترية، يمكن التوصية بما يلي:

١. يتمتع المقياس بخصائص جيدة من حيث الصدق والثبات والمعيارية، وصلاحية الاستخدام في البيئة العربية في المملكة العربية السعودية.

٢. عقد ورش عمل وندوات توعوية بأهمية المعتقدات الصحية الإيجابية والتدريب على مهارات السلوك الصحي.

٣. استخدام المقياس وتطبيقه مهنياً مع بعض الأشخاص الذين يعانون من الأمراض الصحية والنفسية، والمدخنين وتحديد الاتجاه نحو المعتقدات الصحية لديهم.

المراجع

أولا: المراجع العربية: -

أبو النور، محمد، وخطاطبه، يحي، فارح، الوليد. (٢٠١٨). علم النفس المرضي قراءات نظرية وحالات تطبيقية. الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع.

بوخنوس، ساره. (٢٠١٨). المعتقدات الصحية: تناول نظري. مجلة دراسات في علم نفس الصحة، ٧، ١٤٨-١٦٠.

تيغزة، محمد. (٢٠١٢) التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

التركي، يوسف.(٢٠٠٠م).السلوك الصحي في ضوء الإسلام. الرياض: دار الوطن.

جبر، فلاح (٢٠٢٠) بناء وتطبيق مقياس المعتقد الصحي لدى أطفال الرياض. مجلة أبحاث الذكاء، ١٤(٢٩)، ٢٨٠-٣١٠.

الحارثي، إسماعيل والصمادي، عبد المجيد. (٢٠١٧) مستوى السلوك الصحي لدى طلاب جامعة أم القرى: دراسة وصفية. المجلة التربوية، ٣١ (١٢٢)،١٢٥-١٤٥.

حجازي، جولتان.(٢٠٠٩م).قلق الموت وعلاقته بالسلوك الصحي لدى مرضى القلب في محافظات غزة. جامعة الأزهر – مجلة كلية التربية، ٣ (١٤٣)، ٢١٥-٢٢٣.

خليفة، عبد اللطيف. (١٩٩٢). المعتقدات والاتجاهات نحو المرض النفسي. القاهرة: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

خليل، نجلاء.(٢٠٠٦). في علم الاجتماع الطبي: ثقافة الصحة والمرض. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

الداغستاني، سناء والمفتي، ديار. (٢٠١٠). المعتقدات الصحية التعويضية وعلاقتها بتنظيم الذات الصحي. العراق، مجلة البحوث التربوية والنفسية. ٢٦-٢٦، ٧٨-١٤٢.

شويخ، هنا (٢٠١٢). علم النفس الصحي. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

عسكر، سهيلة. (٢٠١٣). المعتقدات الصحية وعلاقتها بفاعلية الذات لدى الطلبة. الجامعة المستنصرية، مجلة البحوث التربوية والنفسية. ٣٩، ٩٥-١٣١.

محمود، جيهان (٢٠١٦). المعتقدات الصحية لدى الرياضيين وعلاقتها بالسلوك الصحي. المجلة العلمية للتربية البدنية وعلوم الرياضة، ٧٨، ١٦١-١٧٨.

ملحم، سامي (٢٠١٨). مناهج البحث في التربية وعلم النفس. عمان: دار المسيرة.

وزارة الصحة في المملكة العربية السعودية.(٢٠١٣م).مسح المعلومات الصحية في المملكة العربية السعودية٢٠١٣م.مسترجع من: https://www.moh.gov.sa/Ministry/Statistics/Documents/Final%20book.pdf

ثانيا: المراجع العربية (مترجمة): -

Abu al-Nur, Muhammad, and his preachers, Yahya, Farah, Al-Walid. (2018). Psychopathology, theoretical readings and applied cases. Riyadh: Zahraa House for Publishing and Distribution.

Buchnus, Sarah. (2018). Health Beliefs: Take my head. Journal of Studies in Health Psychology, 7, 148-160.

Tigza, Muhammad. (2012) Exploratory and Confirmatory Factor Analysis. Amman: House of the March for Publishing and Distribution.

Turki, Yusuf. (2000 AD), Healthy behavior in light of Islam. Riyadh: Home of the homeland.

Jabr, Falah (2020) based on the health belief scale among Riyadh children. Journal of Intelligence Research, 14 (29), 280-310.

Al-Harthy, Ismail and Al-Samadi, Abdul-Majeed. (2017) The level of health behavior among students of Umm Al-Qura University: a descriptive study. The Educational Journal, 31 (122), 125-145.

Hegazy, two rounds. (2009). Anxiety and its relationship to healthy behavior in heart patients in Gaza governorates. Al-Azhar University - Journal of the College of Education, 3 (143), 215-223.

Khalifa, Abdul Latif. (1992). Beliefs Toward Mental Illness. Cairo: House of Culture for Publishing and Distribution.

Khalil, Naglaa. (2006). In medical sociology: a culture of health and disease. Cairo: The Anglo-Egyptian Library.

Dagestani, Sana and Mufti, Diyar. (2010). Outlook healthy. Iraq, Journal of Educational and Psychological Research. 26-26, 78-142.

Shuwaikh, here (2012). Health Psychology. Cairo: The Anglo-Egyptian Library.

Askar, Suhaila. (2013). Health beliefs and their relationship to self-efficacy among students. Al-Mustansiriya University, Journal of Educational and Psychological Research. 39, 95-131.

Mahmoud, Jehan (2016). Athletes' health beliefs and their relationship to healthy behavior. Scientific Journal of Education and Sports Sciences, 78, 161-178.

Melhem, Sami (2018). Find in education and science curricula psychology. Amman: House of the March.

The Ministry of Health in the Kingdom of Saudi Arabia. (2013), Health Information Survey in the Kingdom of Saudi Arabia 2013. Retrieved from: https://www.moh.gov.sa/Ministry/Statistics/Documents/Final%20book.pdf

ثالثا: المراجع الأجنبية: -

Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. Organizational Behavior and Human Decision Processes, 50, 179-211

Ajzen, I., & Madden, T. (1986) Prediction of goal - dircted behavior: Attitudes, intentions and perceived behavioral control, Journal of Experimental Social Psychology, 22, 453 - 474.

Al-Bannay, H. R., Jarus, T., Jongbloed, L., & Dean, E. (2017). Discordance between lifestyle-related health beliefs and behaviours of Saudi women in Dammam. Health Education Journal, 76(5), 569-581.

Anderson, C. Lepper, M. & Ross, L. (1980). Perseverance of social theories: The role of explanation in the persistence of discredited information. Journal of Personality and Social Psychology, 39, 1037-1049.

Bishop, F., & Yardley, L. (2010). The development and initial validation of a new measure of lay definitions of health: The wellness beliefs scale. Psychology and Health, 25(3), 271-287.

Bloch, P. (1984). The Wellness Movement: Imperatives for Health Care Marketers. Journal of Health Care Marketing, 4 (Winter), 9-16.

Brannon, L., Feist, J., & Updegraff, J. (2013). Health psychology: An introduction to behavior and health. Nelson Education.

Erci, B., & Çiçek, Z. (2017). Reliability and Validity of Drugs Use Health Belief Scale in Adult Women. International Archives of Nursing and Health Care, 3, 1-7.

Esparza-Del Villar, O. A., Montañez-Alvarado, P., Gutiérrez-Vega, M., Carrillo-Saucedo, I. C., Gurrola-Peña, G. Ruvalcaba-Romero, N. & Ochoa-Alcaraz, S. (2017). Factor structure and internal reliability of an exercise health belief model scale in a Mexican population. BMC public health, 17(1), 1-9.

Glanz, K., & Bishop, D. B. (2010). The role of behavioral science theory in development and implementation of public health interventions. Annual review of public health, 31, 399-418.

Gould, S. (1990). Health consciousness and health behavior: the application of a new health consciousness scale. American Journal of Preventive Medicine, 6(4), 228-237.

Johnston, M. (1994). Current trends in Health Psychology. The Psychologist, 7, 114-118

Kudubeş, A. & Bektas, M. (2020). Orginal Article: Psychometric Properties of the Turkish Version of the Healthy Lifestyle Belief Scale for Adolescents. Journal of Pediatric Nursing, 53, 57-63.

Kumlien, C., Bish, M., Chan, E., Rew, L., Chan, P. Leung, D., & Carlson, E. (2020). Psychometric properties of a modified cultural awareness scale for use in higher education within the health and social care fields. BMC Medical Education, 20(1), 1-8.

Leventhal, J. (1983). An interpretation of carbon and sulfur relationships in Black Sea sediments as indicators of environments of deposition. Geochimica et Cosmochimica Acta, 47(1), 133-137.

Martini, G, (1991). Wellness programs: Preventive medicine to reduce health care costs. School Business Affairs, 57 (6), 8-11.

Masiero, M., Oliveri, S., Cutica, I., Monzani, D., Faccio, F., Mazzocco, K., & Pravettoni, G. (2020). The psychometric properties of the Italian adaptation of the Health Orientation Scale (HOS). Health and Quality of Life Outcomes, 18(1), 1-15.

Misra R., Kaster E.C. (2012) Health Beliefs. In: Loue S., Sajatovic M. (eds) Encyclopedia of Immigrant Health. Springer, New York, NY.

Narayan, K. Gregg, E. Fagot-Campagna, A., Engelgau, M. & Vinicor, F. (2000). Diabetes—a common, growing, serious, costly, and potentially preventable public health problem. Diabetes research and clinical practice, 50, 77-84.

Oguntibeju, O. (Ed.). (2013). Diabetes mellitus: insights and perspectives. BoD–Books on Demand.

Prochaska, J, & DiClemente, C. C. (2005). The transtheoretical approach. Handbook of psychotherapy integration, 2, 147-171.

Prochaska, J. & Velicer, W. (1997). The transtheoretical model of health behavior change. American journal of health promotion, 12(1), 38-48

Prochaska, J. M., Prochaska, J. O., & Levesque, D. A. (2001). A transtheoretical approach to changing organizations. Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research, 28(4), 247-261.

Resnicow, K.; Jackson, A.; Blissett, D.; Wang, T.; McCarty, F.; Rahotep, S.; & Periasamy, S. (2005). Results of the Healthy Body Healthy Spirit Trial. Health Psychology, 24, 339–48.

Rosenstock IM (1966), "Why people use health services", Milbank Memorial Fund Quarterly 44 (3), 94–127 ،

Rosenstock, I. (1990). The health belief model: Explaining health behavior through expectancies. In K. Glanz, F. M. Lewis, & B. K. Rimer (Eds.), Health behavior and health education (39-62). San Francisco: Jossey-Bass.

Snell Jr, W. , Johnson, G., Lloyd, P. & Hoover, M. (2002). The development and validation of the Health Orientation Scale: A measure of personality tendencies associated with health. Progress in the study of physical and psychological health.

Whalen, C., Jamner, L.; Henker, B. & Delfino, R. (2001). Smoking and moods in adolescents with depressive and aggressive dispositions: Evidence from surveys and electronic diaries. Health Psychology, 20, 99–111.

World Health Organization. (2020). A global brief on hypertension: Silent killer, global public health crises, world health day. Geneva: World Health Organization. Retrieved from http://hyper.ahajournals.org/content/27/4/968.full

Wu, S., Feng, X., & Sun, X. (2020). Development and evaluation of the health belief model scale for exercise. International journal of nursing sciences, 7, 23-30.

شرح التباين في مدى تطور أعضاء هيئة التدريس عبر مستويات البديهة الوظيفية والاستعدادية للمشاركة في التعليم عن بعد

(دراسة تطبيقية سعودية)

إعداد

د. سامي بن غزاي السلمي
أستاذ الإدارة التربوية المساعد
بالجامعة الإسلامية في المدينة المنورة

أ. موضي عزيز البلوي
باحثة دكتوراه
جامعة سيتون هول

DOI: 10.36046/2162-000-007-009

المستخلص

تهدف الدراسة إلى شرح الاختلاف في مستويات تطور أعضاء هيئة التدريس عبر متغيرين مستقلين هما مدى توظيف عضو هيئة التدريس لممارسات التقدير وحرية التصرف الوظيفي ومدى استعدادية عضو هيئة التدريس للمشاركة في بدائل التعليم المعاصرة مثل التعليم عن بعد.

واتبعت الدراسة المنهج التقليدي الكمي للبحث العلمي وذلك بهدف الوقوف على أثار المتغيرين المستقلين على متغير الدراسة.

وقامت الدراسة على مجتمع بيانات أعضاء هيئة تدريس بالجامعات السعودية وذلك لأهمية متغير الدراسة بالنسبة لرؤية ٢٠٣٠ فيما يتعلق بصياغة سياسات التعليم الحديث وإثراء رأس المال البشري والتركيز على جودة وتنافسية أعضاء هيئة التدريس.

وقد خلصت الدراسة إلى تقدير معاملات تغير ذو دلالة احصائية عند مستويات الشك التقليدية بقيمة ٢,٢٦ في حالة البديهة الوظيفية وقيمة ١,٢ في حالة اتباع ثقافة التعليم عن بعد.

كلمات افتتاحية: مستوى تطور عضو هيئة التدريس، ممارسات التقدير وحرية التصرف الوظيفي، الاستعدادية، مشاركة عضو هيئة التدريس في بدائل التعليم المعاصر، التعليم عن بعد.

Introduction:

Faculty development, a quality that contributes to fostering faculty knowledge, skills, and professional competence in different educational settings (Light et al., 2009; Steps, Coertjens, & Van Petegem, 2010; Steinert et al., 2006), has taken on increased global importance over the last two decades. Covering all instructional quality, curriculum development, and assessment improvement activities to enhance faculty teaching and student performance (McLean, Cilliers & Van Wyk, 2008), faculty development varies significantly concerning scope, operation, and purposes. It can also be realized in various ways. On the one hand, faculty development can be achieved through one-on-one sessions in which new faculty are coached on specific topics and have their individual professional needs addressed. On the other hand, faculty development can also be realized through the implementation of short workshops on learning and teaching strategies, instructional effectiveness, or technology integration for all faculty members who are to teach (Condon et al., 2016). Though these methods, among others, can increase faculty development, they hold limited effectiveness for assessing current faculty development levels. Such an assessment demands a more comprehensive yet pragmatic view of faculty development consisting of faculty practices oriented toward preparing for the future (Steinert et al., 2016). This view allows for a concrete characterization of faculty development based on observable and measurable variables .

This study seeks to advance such a concrete characterization of faculty development by assessing its relationship with two qualities: discretion, defined as a faculty member's exercise of discretion and professional judgement, and online willingness, defined as a faculty member's openness to a paradigm shift attaching increased importance to

interactive and online education. To conduct such an assessment, the study follows a traditional scientific paradigm centering on a quantitative analysis specifying faculty development regarding the extent to which faculty members exercise discretion and employ interactive online education activities. By shedding light on the relationship of faculty discretion and online willingness to faculty development in Saudi higher education, the study contributes to the literature in a fashion particularly relevant in the context of the importance Saudi 2030 vision places on education, advanced technology, and human capital.

The balance of this discussion reviews the relevant literature, identifies the current study's hypotheses, outlines the procedures and results of the empirical research, and offers concluding remarks.

Significance of the Study:

The objective of this study is to endogenously specify the level of faculty development in Saudi higher education by understanding the respective impact of two exogenous variables [1] faculty discretion and exercise of professional judgement (discretion), and [2] faculty openness to a paradigm shift that revolves around interactive and online education (online willingness). The study choice of a comprehensive and pragmatic view of faculty development in terms of the level of faculty members' preparedness for the future allows for a robust characterization for faculty development based on observable and measurable variables, and so investigating the impact of faculty discretion and online willingness on the level of faculty development. Furthermore, the study contributes to the contemporary literature by shedding light on the roles of faculty discretion and online willingness in a Saudi higher education setting. This is

particularly relevant given the importance that Saudi 2030 vision places on education, advanced technology, and human capital .

Objectives of the Study:

In the light of the preceding discussion, the study has two main objectives:

1–Reporting a statistically significant parameter estimate that purports to the difference in the level of faculty development between the two types of faculty members separated by the exercise of discretion and professional judgement while holding constant online willingness.

2–Reporting a statistically significant parameter estimate purports to the difference in faculty development between the two types of faculty members separated by online willingness while holding constant the level of discretion and exercise of professional judgment.

Literature Review and Hypothesis Development:

Literature Review:

Faculty development holds enormous importance concerning the success of the educational enterprise, as developed faculty tend to make more appropriate use of good instructional strategies, interact better with students, utilize collaborative, inquiry-based, and problem-solving learning techniques more effectively, and employ best practices in building curriculum and selecting assessments (Gülbahar & Adnan, 2020). In addition, developed faculty inspire satisfaction among administrators, the community at large and, perhaps most importantly, among students (Elliott & Oliver, 2016; Perez, McShannon, & Hynes, 2012). McShannon and Hynes

(2012) report a respectable 7.9% increase in students' overall academic achievement and 4% improvement in overall student retention after the formalization of faculty development, improvements likely related to developed faculty members' predilection for employing empirically well-supported learning methods to enhance student engagement, collaboration, and performance (Condon et al., 2016). Student benefits stemming from engagement with developed faculty extend well beyond the classroom, as well: Phuong, Cole, and Zarestky (2018) document that developed faculty play an effective role not only in improving student academic performance but also in enhancing their personal development and post-graduation employment outcomes.

Though faculty development has been a concern since the inception of modern education, the formal roots of its increased contemporary importance can be traced to the 1970s. Up until the 1970s, conventional thinking equated the quality of an educational setting with the content knowledge of its faculty members (Kamel, 2016). As a result, most universities recruited faculty members based on their content knowledge rather than their competence in teaching, which later resulted in increasing criticism of educational institutions for poor instructional quality and deteriorating student academic performance (Gruppen et al., 2003). Together with the conditions that inspired it, such criticism led to the initiation of formal faculty development in the 1970s (McLeod & Steinert, 2010). For example, Gaff (1975) emphasized the need for development programs to augment faculty members' skills in teaching, communication, and the design of advanced curricula. Similarly, Stritter (1983) called for individual consultations with faculty members to enhance their teaching competence and augment the collaborative educational setting overall.

Starting in the 1970s, many universities and faculty began to use behavioral models to evaluate course objectives, lectures and outcomes (Condon et al., 2016). Writing clear objectives, course materials and validated assessments came to be identified as skills possessed by well-developed faculty members (Steinert et al., 2016). The 1980s saw the behavioral influence of the previous decade supplanted in favor of a cognitive framework placing learning at the center of initiatives (McLean, Cilliers & Van Wyk, 2008), a shift followed in the 1990s by a move away from the cognitive learning framework to a social learning model focused on collaborative learning (Dillenbourg, Baker, Blaye & O'malley 1996). The increased importance of social models was underpinned by studies assessing the relative impacts of individual work and group-based work on student academic performance (Palincsar & Brown, 1989; Blaye & Chambres, 1991). In the first decade of the 2000s, by contrast, faculty development mainly concentrated on technology integration, empirically validated best practices, and the use of research-based techniques to enhance learning. In this period, interdisciplinary skills like cultural competence and research methods penetrated the world of faculty development more extensively (McLean, Cilliers, & Van Wyk, 2008) .

Contemporary constructions of faculty development must include previously undocumented qualities. One such quality is that of faculty discretion and exercise of professional judgement, an increasingly essential trait given the rapidly changing ontological and epistemological assumptions with which faculty members must grapple when designing instructional and assessment activities. A second previously undocumented quality holding increased importance for faculty development involves faculty members' willingness to participate in online education programs, instructional methodologies made necessary by the COVID-19 pandemic. In this regard, Steinhart et al. (2016) and Beach et al.

(2016) contend that faculty exercise of professional judgement and faculty ability to carry out multi-modal online teaching activities may significantly define the extent to which faculty members are developed in the future .

Hypothesis Development:

In the light of the preceding, the present empirical study proceeds by testing the following hypotheses:

Hypothesis One. The null hypothesis holds faculty exercise of discretion does not impact faculty development, while the alternative hypothesis holds that faculty exercise of discretion has a positive impact on faculty development. These hypotheses are summarized as follows:

H10: Discretion has no impact on faculty development

H1a: Discretion has a positive impact on faculty development

Hypothesis Two. The null hypothesis holds that online willingness does not impact faculty development, while the alternative hypothesis holds that online willingness positively impacts faculty development. These hypotheses are summarized as follows:

H20: Online willingness has no impact on faculty development

H2a: Online willingness has a positive impact on faculty development

Empirical Study:

Following a traditional scientific paradigm, the present study centers on a quantitative analysis whose objective involves explaining the endogenous variable of faculty development in terms of two exogeneous variables: discretion, or the exercise of discretion and professional judgement, and online willingness, or faculty willingness to participate in online education platforms. The population for the present study consists

of faculty members affiliated with two Saudi universities for which data were available: King Saud University and the Islamic University of Madinah. The study estimates the degree of faculty development in terms of the exercise of discretion and professional judgement (discretion) and faculty willingness to participate in online education programs (online willingness) according to the following equation:

the level of faculty development = f (discretion, online willingness, and other exogenous variables)

The empirical analysis then follows by estimating the model parsimoniously and reporting respective parameter estimates, particularly the respective parameter estimates corresponding to the impact of the degree of discretion on the level of faculty development and the impact of the degree of online willingness on the level of faculty development.

Data Collection:

The dataset for this study consists of the population of faculty members at King Saud University and at the Islamic University of Madinah, for which data records are available. The exogenous variables' measures of formative assessment deployment and interactive online education methodologies are reported for each faculty member based on the review of course files and class reports submitted up to January 2020. Faculty members for whom no course files or class reports were available were eliminated from the study sample. The endogenous variable measure of the number of peer-reviewed research papers published in 2019 is similarly reported for each included faculty member. Faculty members who published either no papers or more than eight papers in 2019 were eliminated from the study sample. The study sets the lower limit of one paper and the upper limit of eight papers to mitigate against the presence of outliers and to produce robust estimates of the extent to which faculty

exercise of discretion and willingness to participate in online education explain the degree of faculty development. This double filtration excluded more than three-quarters of available faculty members, yielding a study sample consisting of 1014 individuals .

Variable Measurement and Coding:

The study variable of the degree of faculty development is measured continuously between one and eight. The exogenous variable indicating exercise of discretion is measured on a binary basis as 'yes' when formative assessment evidence is found in course files and class reports, and 'no' otherwise. The other exogenous variable indicating willingness to participate in online education programs is likewise measured on a binary basis as 'yes' when evidence of interactive online material is found in course files and class reports, and 'no' otherwise. The two measures of the exogenous variables are coded '1' for 'yes,' and '0' for 'no'.

Empirical Analysis:

This study estimates the degree of faculty development in terms of discretion, the exercise of discretion and professional judgement, and in terms of online willingness, the willingness to participate in online education programs according to the following functional form:

FF: the level of faculty development = f (discretion, online willingness, and other exogenous variables)

For ease of exposition, the collective impact of all exogenous variables other than discretion and online willingness is assumed to cancel out and reduce to an expected value of zero while maintaining the Gauss-Markov data generating process with well-behaved mathematical

properties. The functional form thus reduces to the following specification form:

SF: The level of faculty development (i) = b0 + b1*discretion (i) +b2*online_willingness (i) + e (i)

Faculty development comprises the number of peer-reviewed research papers published in 2019; (i) is an index for faculty members included in the dataset; b1 & b2 are rates for change (the derivatives) pertaining to the change in the endogenous variable stimulated by a corresponding change in the respective exogenous variables; b0 is an intercept term that the endogenous variable collapses on whenever any of the exogenous variables or the respective derivatives b1 & b2 take the value of zero; discretion is an exogenous variable measured on binary basis according to whether a faculty member employs formative assessment; online_willingness is an exogenous variable measured on a binary basis according to whether a faculty member employs interactive online activities; and e is a Gauss-Markov error term with the independent and identical statistical distribution e ~ N(0, K).

Employing binary measures of discretion and online willingness leads to the following model:

M1: b0 + b1 + b2 is the faculty member applies formative assessment and employs interactive online activities

M2: b0 + b1 if the faculty member applies formative assessment but does not employ interactive online activities

M3: b0 + b2 if the faculty member employs interactive online activities but does not apply formative assessment

M4: b0 if the faculty member does not apply formative assessment or interactive online activities

The coefficients can be interpreted according to the following system:

S1: b0 is the average number of peer-reviewed papers published by faculty members who do not apply formative assessment (and hence do not exercise discretion) or employ interactive online activities (and hence are not willing to participate in online education)

S2: b0 + b1 is the average number of peer-reviewed papers published by faculty members who apply formative assessment (and hence exercise discretion) while holding constant whether faculty members employ online activities interactively

S3: b0 + b2 is the average number of peer-reviewed papers published by faculty members who employ online activities interactively (and hence are willing to participate in online education) while holding constant whether faculty members apply formative assessment

S4: b0 + b1 + b2 is the average number of peer-reviewed papers published by faculty members who apply formative assessment and employ online interactive online activities

S5: b1 comprises the average difference in published peer-reviewed papers between faculty members who do and do not employ formative assessment while holding constant employment of interactive online activities

S6: b2 comprises the average difference in published peer-reviewed papers between faculty members who do and do not employ interactive online activities while holding constant employment of formative assessment

S7: b1 + b2 is the average difference in published peer-reviewed papers between faculty members who do employ both formative assessment and interactive online activities and those who do not

As substantiated by the regression output (Appendix 2), this study strongly rejects the null hypothesis that discretion has no impact on faculty development and supports the alternative hypothesis that discretion positively impacts faculty development with a b1 parameter estimate of 2.26 that is significant at all conventional levels. Similarly, the study also strongly rejects the null hypothesis that online willingness has no impact on faculty development, supporting the alternative hypothesis that online willingness positively impacts faculty development with a b2 parameter estimate of 1.2 that is significant at all conventional levels. The regression holds an explanatory power of almost 72.7% that is also significant at all conventional levels .

The results show that whereas faculty members who do not exercise discretion or employ interactive online activities produce about two-yearly papers on average, faculty members who exercise discretion while willing to engage in online education platforms produce a total of almost six papers on average (i.e., nearly four more papers on average). Thus, regarding how the present study operationalizes faculty development, discretion-exercising, and online-willingness-displaying faculty members show significantly more development than their colleagues who do not share these qualities .

Though this study produces empirical evidence favoring the positive impact of discretion and online willingness on the level of faculty development, future research studies may include more exogenous, right-hand side variables to parsimoniously specify the level of faculty development.

Concluding Remarks and Limitations:

The present study produces two statistically significant parameter estimates: the estimate of 2.26 describes the difference in development levels between faculty members who exercise and those who do not while holding willingness to participate in online education constant; likewise, an estimate of 1.2 describes the difference in development levels between faculty members who display a willingness to participate in online education and those who do not while holding exercise of discretion constant. The regression, which specifies faculty development regarding discretion and online willingness, has an explanatory power greater than 72% and is statistically significant at all conventional levels. Thus, the empirical output of this study supports the proposition that the variables of faculty discretion and online willingness have a significant and positive impact on the level of faculty development. Along those lines, this study choice of a comprehensive and pragmatic view of faculty development in terms of the level of faculty members' preparedness for the future allows for a robust characterization for faculty development based on observable and measurable variables while investigating the impact of faculty discretion and online willingness on the level of faculty development. Toward this end, the study contributes to the contemporary literature by shedding light on the roles of faculty discretion and online willingness in a Saudi higher education setting. This is particularly relevant given the importance that Saudi 2030 vision places on education, advanced technology, and human capital .

However, it is important to note that the output of this study is greatly limited by variable measurement and the ease of exposition. Though this study measures faculty development in terms of publications, discretion in formative assessment, and online willingness by the deployment of online education methodologies, there are many alternative

ways to represent the same underlying theoretical constructs with different measures. The study is also limited by the ease of empirical exposition and the choice of convenience over tractability. In this vein, the extent to which faculty members are developed is a compound variable that may be specified parsimoniously by many right-hand variables, broadly categorized after a typical education production model into institutional and non-institutional (Roodt, 2012). This study, nonetheless, underlines the role of faculty exercise of judgement and online willingness about faculty development. The present study thus seeks to ameliorate the dearth of research exploring the impacts of discretion and willingness to engage in online instruction on faculty development, a significant gap given that faculty exercise of professional judgement and faculty ability to carry out multi-modal online teaching activities may significantly define the extent to which faculty members are developed in the future (Steinhart et al. 2016; Beach et al., 2016).

Note: Generally, the work is plausible, but with some minor corrections as observed.

References:

Alamer, S. M. (2014). Challenges facing gifted students in Saudi Arabia. Research on Humanities and Social Sciences, 4(24), 107-112.

Alghamdi, A. K. H. (2018). Faculty Professional Development and Its Impact on Teaching Strategies in Saudi Arabia. Journal of Teaching and Teacher Education, 6(2), 77-93.

Allen, I. E., & Seaman, J. (2010). Learning on demand: Online education in the United States, 2009. Sloan Consortium, Newburyport

Al Mulhim, E. (2014). The barriers to the use of ICT in teaching in Saudi Arabia: A review of literature. Universal Journal of Educational Research, 2(6), 487-493.

Beach, A. L., Sorcinelli, M. D., Austin, A. E., & Rivard, J. K. (2016). Faculty development in the age of evidence: Current practices, future imperatives. Stylus Publishing, LLC.

Blaye, A., & Chambres, P. (1991). Hypercard as a psychological research tool -- experimental studies. In A. Oliveira (Ed.) Hypermedia courseware: structures of communication and intelligent help. (PP: 34). SpringerVerlag

Condon, W., Iverson, E. R., Manduca, C. A., Rutz, C., & Willett, G. (2016). Faculty development and student learning: Assessing the connections. Indiana University Press.

Dillenbourg, P., Baker, M., Blaye, A. & O'Malley, C. (1996) The evolution of research on collaborative learning. In E. Spada & P. Reiman (Eds.) Learning in Humans and Machine: Towards an Interdisciplinary Learning Science (pp. 189- 211). Elsevier.

Fink, L. D. (2013). The current status of faculty development internationally. International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning, 7(2), 1-9.

Gaff, J. G. (1975). Toward faculty renewal: Advances in Faculty, Instructional, and Organizational Development. Jossey-Bass.

Gülbahar, Y., & Adnan, M. (2020). Faculty professional development in creating significant teaching and learning experiences online. In [Editors?] Handbook of research on creating meaningful experiences in online courses (pp. 37-58). IGI Global.

Gruppen, L. D., Frohna, A. Z., Anderson, R. M., & Lowe, K. D. (2003). Faculty development for educational leadership and scholarship. Academic Medicine, 78(2), 137-141.

Elliott, R. W., & Oliver, D. E. (2016). Linking faculty development to community college student achievement: A mixed methods approach. Community College Journal of Research and Practice, 40(2), 85-99.

Jacob, W. J., Xiong, W., & Ye, H. (2015). Professional development programmes at world-class universities. Palgrave Communications, 1(1), 1-27.

Kamal, B. (2013). Concerns and professional development needs of faculty at King Abdul-Aziz University in Saudi Arabia in adopting online teaching (Doctoral dissertation, Kansas State University).

Kamel, A. M. (2016). Role of faculty development programs in improving teaching and learning. Saudi Journal of Oral Sciences, 3(2), 61.

Lee, S. & Healy, M. (2008). Higher education in Southeast Asia: An overview. Academy, (2), 16.

Light, G., Calkins, S., Luna, M., & Drane, D. (2009). Assessing the impact of a year-long faculty development program on faculty approaches to teaching. International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, 20(2), 168-181.

McLean, M., Cilliers, F., & Van Wyk, J. M. (2008). Faculty development: yesterday, today and tomorrow. Medical teacher, 30(6), 555-584.

McLeod, P. J., & Steinert, Y. (2010). The evolution of faculty development in Canada since the 1980s: Coming of age or time for a change? Medical Teacher, 32(1), e31-e35.

Omar, S. (2016). Concerns and professional development needs of faculty at King Saud University in Saudi Arabia in adopting online teaching (Doctoral dissertation, Kansas State University).

Palincsar, A. S., & Brown, A. L. (1989). Classroom dialogues to promote self-regulated comprehension. Advances in Research on Teaching, 1, 35-71.

Perez, A. M., McShannon, J., & Hynes, P. (2012). Community college faculty development program and student achievement. Community College Journal of Research and Practice, 36(5), 379-385.

Phuong, T. T., Cole, S. C., & Zarestky, J. (2018). A systematic literature review of faculty development for teacher educators. Higher Education Research & Development, 37(2), 373-389.

Pleschová, G., Simon, E., Quinlan, K. M., Murphy, J., & Roxa, T. (2012). The professionalization of academics as teachers in higher education. Science Position Paper. Standing Committee for the Social Sciences.

Steinert, Y. (Ed.). (2014). Faculty development in the health professions: a focus on research and practice (Vol. 11). Springer Science & Business Media.

Steinert, Y., Mann, K., Anderson, B., Barnett, B. M., Centeno, A., Naismith, L., ... & Ward, H . .(٢٠١٦)A systematic review of faculty development initiatives designed to enhance teaching effectiveness: A 10-year update: BEME Guide No. 40. Medical Teacher, 38(8), 769-786.

Stes, A., Coertjens, L., & Van Petegem, P. (2010). Instructional development for teachers in higher education: Impact on teaching approach. Higher Education, 60(2), 187-204.

Steinert, Y., Mann, K., Centeno, A., Dolmans, D., Spencer, J., Gelula, M., & Prideaux, D. (2006). A systematic review of faculty development initiatives designed to improve teaching effectiveness in medical education: BEME Guide No. 8. Medical Teacher, 28(6), 497-526.

Stritter, F. T. (1983). Faculty evaluation and development. In C. H. McGuire, R. P. Foley, A. Gorr, R. W. Richards (Eds.), Handbook of Health Professions Education (pp. 294-318). Jossey-Bass.

Teferra, D., & Altbachl, P. G. (2004). African higher education: Challenges for the 21st century. Higher Education, 47(1), 21-50.

Ward, H. C., & Selvester, P. M. (2012). Faculty learning communities: Improving teaching in higher education. Educational Studies, 38(1), 111-121.

مدرسة بني عمرو الابتدائية، دراسة تاريخية حضارية
(١٣٧٣-١٤٠٣هـ/ ١٩٥٣-١٩٨٢م)

إعداد

منصور بن معاضه بن سعد الكريمي
أستاذ التاريخ الحديث المشارك
بجامعة الباحة

DOI: 10.36046/2162-000-007-010

المستخلص

يتناول البحث مسيرة مدرسة بني عمرو الابتدائية ابتداءً بافتتاحها، والذي كان في وقتٍ مبكر بالنسبة للنماص، كثاني مدرسةٍ هناك في العام (١٣٧٣هـ/ ١٩٥٣م)، في عهد الملك المؤسِس عبدالعزيز بن عبدالرحمن آل سعود- طيب الله ثراه-، وحتى العام (١٤٠٣هـ/١٩٨٢م)، وهو العام الذي انتقلت فيه المدرسة من المبنى المستأجر إلى مبنى حكومي؛ حيث يسلط البحث الضوء على مسيرة المدرسة التعليمية من حيث نشأتها، ومسمياتها، ومبانيها، وطاقمها الإداري، ومعلميها، وطلبتها في صورةٍ تعكس مساهمتها التعلمية في منظومة التعليم، كأحد الصروح التعلمية في المملكة العربية السعودية، كما أنها تُعطي تصورًا مبكرًا للتعليم في النماص.

وقد دُعم ما سبق بالجداول، والأرقام، وشواهد الرواة، بالإضافة إلى التحليل العلمي متبوعًا بالخاتمة، والوثائق، وثبت المصادر والمراجع.

الكلمات المفتاحية: النماص، بني عمرو، المدرسة، مدير التعليم، المعلمين، الطلبة.

المقدمة

اهتم الملك المؤسِس عبدالعزيز آل سعود- طيب اللهُ ثراه- بالتعليم كأساسٍ في تطور الدولة وازدهارها؛ فجاءت العديد من القرارات الملكية التي تصبُ في مصلحة التعليم، وتحفيز المواطن السعودي على التعلم، ومن ذلك المرسوم الملكي الصادر بتاريخ (١٣٤٤/٩/١هـ)، الموافق (١٩٢٦/٣/١٦م)، الخاص بإنشاء مديرية المعارف، كحجر أساسٍ في مسيرة التعليم، حيث مثلت تلك الخطوة البداية الحقيقية لانطلاق التعليم فيما عُرف بعد بالمملكة العربية السعودية.

وتبعاً لتطوير التعليم فقد أُنشئ في عام ١٣٤٦هـ مجلس تعليمي باسم "مجلس المعارف" كأول مجلس من هذا النوع للضلوع بدوره في تطوير منظومة التعليم.

وجميع ما سبق يدل على الحراك العلمي الذي تبنته الدولة بقيادة الملك عبدالعزيز آل سعود- طيب الله ثراه- في النهوض بالتعلم الذي شمل فيما بعد كافة مناطق المملكة العربية السعودية، ومنها: المنطقة الجنوبية، وتحديدًا محافظة النماص، التي بدأت بها تلك النهضة عن طريق إنشاء المدارس الحكومية، كحجر أساسٍ في نشر التعليم، والقيام بمهامها في صقل مواهب الطلبة، وتنميتها، وتوجيههم الوجهة الإسلامية الرصينة المعتدلة، وكأحد تلك الصروح التعليمية تطالعنا مدرسة بني عمرو الابتدائية، التي كانت منارةً للعلم، كثاني مدرسةٍ تم افتتاحها في النماص.

وبناءً على ما سبق، فقد تم عنونة البحث بـ: "مدرسة بني عمرو الابتدائية، دراسة تاريخية حضارية (١٣٧٣-١٤٠٣هـ/ ١٩٥٣-١٩٨٢م)"؛ حيث تبرز أهمية البحث في الوقوف على عدة حقائق، وذلك على النحو التالي:

أولًا: إظهار عناية الملك عبدالعزيز بن عبدالرحمن آل سعود- طيب الله ثراه-، وأبنائه من بعده بمسيرة النهضة التعلمية، كأحد ركائز تكوين المملكة العربية السعودية.

ثانيًا: تبيان البدايات المبكرة للتعليم في المنطقة الجنوبية، وتحديدًا محافظة النماص.

ثالثًا: إبراز دور المدارس النظامية الحكومية في النهضة التعلمية بالمملكة العربية السعودية، وما قامت به، وتقوم به من دورٍ مهمٍ في تكوين شخصية المواطن السعودي.

رابعًا: تسليط الضوء على بدايات التعليم في النماص.

خامسًا: الوقوف على الدور المبكر لمدرسة بني العمرو الابتدائية في القيام بمسؤولياتها في النهضة التعليمية في النماص.

وقد تم تحديد الفترة الزمنية للبحث منذ عام (١٣٧٣هـ/١٩٥٣م)، وهو العام الذي افتتحت فيه مدرسة بني عمرو الابتدائية، وحتى العام (١٤٠٣هـ/١٩٨٢م)، والذي انتقلت فيه المدرسة إلى المبنى الحكومي.

وبناءً على ما سبق؛ فقد جاءت خطة البحث على النحو التالي:

المقدمة: اشتملت على موضوع البحث، وأهميته، والفترة الزمنية، وخطته.

التمهيد: تضمن بواكر النهضة التعليمية في منطقة عسير، تبعها محافظة النماص بما تم من افتتاحٍ للمدارس، وانتشارٍ للتعليم النظامي.

المبحث الأول: التعليم في النماص قبل افتتاح المدارس الحكومية: وفيه إيرادٌ للتعليم المبكر في النماص قبل منهجيته علميًّا ضمن المدارس النظامية الحكومية، والتي تُشرف عليه الحكومة عبر أجهزتها التعليمية.

المبحث الثاني: مدرسة بني عمرو الابتدائية: وهو لُبُّ الموضوع، ومحصلته التي بُني عليها البحث؛ حيث تضمن عددًا من المطالب، وبيانها كالتالي:

المطلب الأول: مسمى المدرسة.

المطلب الثاني: مباني المدرسة.

المطلب الثالث: التجهيزات المدرسية.

المطلب الرابع: الطاقم الإداري والتعليمي.

المطلب الخامس: الطلبة.

المطلب السادس: الأنشطة المدرسية.

المطلب السابع: الشؤون الصحية.

المطلب الثامن: المدرسة الليلية.

نتائج الدراسة: وتحوي النتائج التي توصل إليها الباحث.

الخاتمة.

الملاحق: وفيها جملةٌ من الوثائق التي استند عليها البحث.

ثبت المصادر والمراجع.

ولإتمام ما سبق تم الاستعانة بعدد من المصادر والمراجع ومن بينها اللقاءات مع عدد ممن درس في المدرسة؛ بل إن بعض هؤلاء كان من طلبة الدفعة الأولى المسجلة لعام ١٣٧٣هـ/١٩٥٣م، وحتى تتضح الصورة للقارئ الكريم نسوق ترجمتهم على النحو التالي:

جاري بن عبدالرحمن بن يعن الله العمري: من مواليد قرية لشعب بمحافظة النماص، تلقى تعليمه الابتدائي في مدرسة بني عمرو وكان ممن دخلها عام ١٣٧٣هـ/١٩٥٣م، حصل على الشهادة الابتدائية منها، ثم على شهادة معهد إعداد المعلمين عام ١٣٨٤/١٣٨٥هـ، حصل على شهادة الدبلوم من مركز الدراسات التكميلية بالطائف عام ١٤٠١هـ، عمل معلماً ثم مديراً لمدرسة لشعب عام ١٣٩٣هـ.

ظافر بن عبدالله بن سعيد العمري: من مواليد قرية لشعب بمحافظة النماص، تلقى تعليمه الابتدائي في مدرسة بني عمرو وكان ممن دخلها عام ١٣٧٣هـ/١٩٥٣م، حصل على الشهادة الابتدائية منها، التحق بعدها بالقطاع العسكري –وزارة الدفاع السعودية– حتى تقاعده عام ١٤١٩هـ.

عبدالرحمن بن محمد بن لفتل العمري: من مواليد قرية آل مقبول بمحافظة النماص، تلقى تعليمه الابتدائي في مدرسة بني عمرو وكان ممن دخلها عام ١٣٧٣هـ/ ١٩٥٣م، حصل على شهادة معهد إعداد المعلمين عام ١٣٨٤هـ، عمل معلماً ثم مديراً لمدرستي عبادة بن الصامت ثم بلال بن رباح حتى تقاعده سنة ١٤٢٢هـ.

عبدالله بن محمد بن صوفان العمري: من مواليد قرية لشعب بمحافظة النماص، تلقى تعليمه الابتدائي في مدرسة بني عمرو، حصل على الشهادة الابتدائية منها، ثم المتوسطة بالنماص، ثم معهد إعداد المعلمين، عمل معلماً حتى تقاعده عام ١٤٣٦هـ.

علي بن عبدالله بن جابر العمري: من مواليد قرية صـدريد بمحافظة النماص، تلقى تعليمه الابتدائي في مدرسة بني عمرو وكان ممن دخلها عام ١٣٧٣هـ/١٩٥٣م، حصل على الشهادة الابتدائية منها، حصـل على شـهادة معهد إعداد المعلمين عام ١٣٨٤هـ، عمل معلماً حتى تقاعده.

محمد بن حسـن بن زهير العمري: من مواليد قرية لشـعب بمحافظة النماص، تلقى تعليمه الابتدائي في مدرسـة بني عمرو، حصـل على الشـهادة الابتدائية منها، التحق بعدها بالقطاع العسكري –وزارة الداخلية السعودية– حتى تقاعده عام ١٤٣٥هـ.

التمهيد

لقد كان الملك المؤسِس عبدالعزيز آل سعود- طيب اللهُ ثراه- شديدَ الاهتمام بنشر التعليم في أرجاء الوطن؛ لذا فقد أمر بطباعة الكثير من الكتب على نفقته الخاصة، والتي تزيد على مائة مجلدٍ، كما حرص على وصاية أبنائه البررة من بعده بالاهتمام بالتعليم والعلماء، وهذا ما جاء في وصيته لولي العهد الأمير سعود[١]- رحمه الله-، بقوله: "أوصيك بعلماء المسلمين، واحرص على تعلم العلم؛ لأن الناس ليسوا بشيء إلا بالله، ثم بالعلم ومعرفة العقيدة"[٢]. ويأتي هذا في همةٍ من الملك المؤسس لنشر العلم في كافة أرجاء الوطن، ومنها: المنطقة الجنوبية، وتحديدًا محافظة النماص[٣].

وتبعًا لذلك، أصدر الملك عبدالعزيز بن عبدالرحمن آل سعود- طيب اللهُ ثراه- أمره السامي بافتتاح كُتَّاب في أبها عام (١٣٤٤هـ/١٩٢٥م)، والذي عني بتعليم القرآن الكريم، والإملاء، والحساب[٤]، ومما لا شك فيه أنَّ هذا القرار يظهر بصورةٍ جليةٍ مدى اهتمامه- طيب اللهُ ثراه- المبكر بنشر التعليم بالمنطقة الجنوبية، ومعرفته بأحوال البلاد والعباد هناك، واتصال سكان تلك المناطق بالملك عبدالعزيز آل سعود.

واستكمالًا لتطور النهضة التعلمية في المنطقة الجنوبية؛ فقد افتتحت المدرسة السعودية بأبها في العام (١٣٥٥هـ/١٩٣٦م)، ثم تلاها بستة أشهرٍ افتتاح مدرسة في بيشة[٥].

ولم تقف مسيرة التعليم عند ذلك فحسب؛ بل تبعها من العام (١٣٥٧هـ/١٩٣٨م)، وحتى العام (١٣٥٩هـ/١٩٤٠م) افتتاح أربعة مدارس، من ضمنها: المدرسة السعودية بالنماص، والتي افتُتحت في العام (١٣٥٩هـ/١٩٤٠م)،كأول مدرسةٍ نظاميةٍ بمحافظة النماص، وكان عدد طلابها مائة طالبٍ تقريبًا[٦]، وبذلك تُعد المدرسة السعودية بالنماص بمثابة النواة الأولى لحركة التعليم بالنماص، كما أن عدد الطلاب يدل على فقه أولياء الأمور لأهمية التعليم.

وهذا التطور يقودنا لافتتاح مدرسة بني عمرو الابتدائية في قرية لشعب[٧] من قرى النماص في وقتٍ مبكر، إذ إنَّ افتتاحها كان في العام (١٣٧٣هـ/١٩٥٣م)، [٨] كثاني مدرسةٍ أُنشأت

هناك بعد المدرسة السعودية، كما تدل – أيضًا– على النهضة التعلمية التي وصلت إليها المملكة العربية السعودية في إيصال التعليم إلى كل قطرٍ من أقطارها.

حيث إن مدرسة بني عمرو الابتدائية افتُتحت في عهد المؤسس الملك عبدالعزيز بن عبدالرحمن آل سعود – طيب الله ثراه – في العام (١٣٧٣هـ/١٩٥٣م)[٩]، مما يدل على الوقت المبكر الذي أُنشأت فيه المدرسة، والخدمات الجليلة التي قدمتها في مسيرة التعليم، والنهوض بأبناء المحافظة كرافدٍ من روافد التعليم على مستوى المملكة العربية السعودية.

وقد يكون الداعي إلى افتتاح "مدرسة بني عمرو " الحاجة الملحة لأبناء النماص من حيث ازدياد مرتادي المدرسة السعودية، وبعدها في الوقت نفسه عن كثير من القرى هذا إذا ما علمنا صعوبة المواصلات في تلك الفترة الزمنية.

المبحث الأول:

التعليم في النماص قبل افتتاح المدارس الحكومية

كانت عسير– بوجهٍ عام– إحدى المناطق التي انتشرت فيها الدعوة السلفية[١٠]، والتي خلفت العلماء، والأدباء، الموالين للدعوة، العاملين على نشرها[١١]، وقد تضيء حركة التعليم تارةً، وتخبو تارةً أخرى بفعل العوامل السياسية والاقتصادية التي تجتاح المنطقة، إلا أن روح تلك الدعوة كانت راسخة الثبات في نفوس أبناء المنطقة، وهذا يعطي تصورًا لوجود العلماء، والأدباء، وطلبتهم الناقلين والميسرين لسُبل العلم لطالبيه.

وهذا أدى بدوره إلى افتتاح عددٍ من المدارس، التي يقصدها الطلبة لتعلم القرآن الكريم، والتجويد، والخط، والإملاء، وشيءٍ من الحساب[١٢].

ولم يكن التعليم في النماص بمنأى عن ذلك التيار العلمي الأدبي؛ حيث كان التعليم فيها قبل افتتاح المدارس الحكومية قائمًا على الجهود الفردية في تعليم الصبية تلاوة القرآن الكريم، والقراءة، والكتابة، وشيءٍ من الحديث، والفقه، والتوحيد، وكان المعلم يتقاضى مقابل ذلك ريالين

فرنسيين عن كل طالبٍ في السنة، بالإضافة إلى إعطائه قدرًا من المنتجات الزراعية من أسرة الطالب[١٣]، وهذا يعطي تصورًا عامًا بوجود التعليم، وإن كان على نطاقٍ ضيق، ورغبة أولياء الأمور بتعليم أبنائهم، ويدلل على ذلك التحاقهم بالمدارس الحكومية منذ افتتاحها، وزيادة تلك المدارس عامًا بعد آخر لكثرة الطلبة.

وكان المكان المقرر للتعليم المسجد بما يحتويه من حلقات تدريس الطلبة[١٤]، وكان المعلم هو القائم بالعملية التعليمية، والضابط لها دون ترتيب نظامي من حيث توفير الكتب، ووقت الحضور والانصراف، كما اقتصر التعليم على شيءٍ محدودٍ من المعارف.

لم يكن ذلك فحسب؛ بل تواجد في النماص عددٌ من الأسر ذات التأصيل العلمي، والتي ساهمت بشكلٍ فعَّالٍ في الحركة التعليمية بتعليم الناس أمور دينهم، والفصل في المنازعات، وإقامة الكتاتيب التي تعلم الصبيان، كما هاجر بعض أبناء النماص طلبًا للعلم إلى المدن الأوفر حظاً في العلم، مثل: مكة المكرمة، والمدينة المنورة، وبعض المدن في اليمن[١٥]، وهذا يعطي دلالةً على وجود العلم في تلك البقعة قبل افتتاح المدارس الحكومية، وإن كان على نطاقٍ ضيق.

وكان لتلك الأسر مكتباتها الخاصة المليئة بالكتب[١٦]، مما يعطي انطباعًا عامًا على التكوين العلمي لتلك الأسر في اقتنائهم للكتب، وإنشاء المكتبات الخاصة بها.

المبحث الثاني

مدرسة بني عمرو الابتدائية.

المطلب الأول: مسمى المدرسة.

مرت مدرسة بني عمرو الابتدائية منذ افتتاحها عام (١٣٧٣هـ/١٩٥٣م) بعددٍ من المسميات، وذلك على النحو التالي[١٧]:

م	اسم المدرسة	العام الهجري
١	مدرسة بن عمرو	١٣٧٣-١٣٨٩هـ
٢	مدرسة لشعب	١٣٩٠-١٤١٠هـ
٣	مدرسة عبدالله بن رواحة	١٤١١هـ -١٤٤٢هـ

ومن حيث إطلاق مسمى "مدرسة بن عمرو الابتدائية" حين افتتاحها في العام (١٣٧٣هـ/١٩٥٣م)، وحتى العام (١٣٨٩هـ/١٩٦٩م)؛ فيبدو أن الداعي إلى ذلك وقوع المدرسة بين أبناء تلك القبيلة، واحتضانهم للمدرسة، ووجودها في قرية لشعب العمرية، بالإضافة إلى كونها أولَ مدرسةٍ تحتضنها قرى قبيلة بني عمرو، ومما يسوقنا للاعتقاد بذلك أن جميع مَن التحق بالمدرسة حين افتتاحها في العام (١٣٧٣هـ/١٩٥٣م) من الطلبة، ينتمون إلى قرى بني عمرو.

أما تغيير اسمها بعد ذلك من مدرسة "بني عمرو الابتدائية" إلى مدرسة "لشعب الابتدائية"، وتحديدًا منذ العام (١٣٩٠هـ/١٩٧٠م)، وحتى العام (١٤١٠هـ/١٩٨٩م)، فقد يكون مرد ذلك إلى أن هذه الفترة كانت حُبلى بافتتاح عددٍ من المدارس الابتدائية في قرى بني عمرو، والتي قامت بنفس عمل مدرسة "بني عمرو الابتدائية"[١٨] وعليه- فقط- غُيِّرَ الاسم إلى مدرسة "لشعب الابتدائية"؛ نسبةً إلى القرية المتواجدة بها؛ حتى لا يقع الخلط في المسمى مع المدارس الأخرى.

وبناءً على خطاب سعادة وكيل وزارة المعارف المساعد للشؤون المدرسية، رقم (٧/١٨٧١/١٥/٧/٣٢)، بتاريخ (١٤١١/٦/١هـ)، المبني على خطاب مدير تعليم النماص رقم (٣/٢٤٥٢)، بتاريخ (١٤١١/٥/١٨هـ)، بشأن الموافقة على استبدال أسماء عددٍ من المدارس

الابتدائية في النماص بأسماء الأعلام من الصحابة- رضي الله عنهم-، والتابعين، والقادة المسلمين، والأماكن التاريخية الإسلامية؛ فقد تم تغيير مُسمى المدرسة من مدرسة "لشعب" إلى مدرسة "عبدالله بن رواحة"، وصُدِّق القرار بالموافقة بالتعميم الإداري رقم (٣/١٧٨)، بتاريخ (١٤١١/٦/١٢هـ)[١٩]، وهي ما تزال تحمل نفس الاسم حتى كتابة البحث للعام (١٤٤٢هـ/ ٢٠٢٠م).

المطلب الثاني: مباني المدرسة:

أما عن المباني التي احتضنت المدرسة، فقد انتقلت المدرسة من مكانٍ إلى آخر على النحو التالي[٢٠]:

م	مسمى المدرسة	السنة	المبنى	القرية	قيمة الإيجار السنوي
١	بني عمرو	١٣٧٣-١٣٧٤هـ ١٩٥٣-١٩٥٤م	مبنى سعيد بن عثمان ابن صالح العمري	لشعب	١٥٠ ريال
٢	بني عمرو	١٣٧٤-١٣٧٦هـ ١٩٥٤-١٩٥٦م	مبنى سعد بن محمد بن صوفان العمري	لشعب	١٥٠ ريال
٣	لشعب	١٣٧٦-١٣٩٨هـ ١٩٥٦-١٩٧٨م	مبنى محمد بن سعيد ابن ناصر العمري	لشعب	٦٠٠ ريال
	لشعب	١٣٩٨-١٤٠٣هـ ١٩٧٨-١٩٨٢م	مبنى عبدالله بن صوفان ابن محمد العمري	لشعب	٤٥ ألف ريال
٤	لشعب	١٤٠٣هـ/١٩٨٢م وحتى الآن	مبنى حكومي	لشعب	-

وبالنسبة لمكونات مبنى سعيد بن عثمان العمري- المبنى الأول للمدرسة-، فقد كان مكوناً من دورين، وكانت المدرسة في الدور الثاني فقط بينما الدور الأول يسكنه صاحب الدار، وكان المبنى مبنيًّا من الحجر[٢١]، وهذه الحجارة تصقل وتهذب لاستخدامها في البناء لتضفي على البناء متانه وقوة، ولتظهر بمظهر رائع[٢٢]، وكان مثل هذا البناء والمباني منتشرًا في النماص، وما زالت آثار تلك المباني منتشرةً هناك.

وعند افتتاح المدرسة كانت تحوي فصلًا، يضم جميع الطلبة، سقف تلك الحجرة، والمكونة من الخشب[٢٣]، وكان يستخدم – عادةً- خشب العرعر، وكانت تستخدم الأعمدة الكبيرة التي

تربط بين الجدران، وتسمى "الجيز"، ويطلق عليها باللهجة الدارجة لسكان النماص "اليز" – بقلب الجيم ياءً–، ثم ترص أعمدة صغيرة متعامدة عليها[٢٤].

وكانت مساحة الغرفة التي تضم الفصل (٦×٥) تقريبًا، والأرضية مفروشة من الخصف، ويطلق عليه "الطفي"، يغطي مساحة الحجرة تقريبًا، والطلبة يجلسون عليه، وقد يأتي بعض الطلبة بما يفترشونه للجلوس عليه؛ لعدم كفاية فرش الحجرة، والبعض الآخر يفترش أرضية الحجرة، والتي كانت من التراب[٢٥]، ويدل ذلك على حرص أولياء أمور الطلبة على تعليم أبنائهم، رغم قلة الإمكانيات المتوفرة، وعلى حرص الطلبة أنفسهم، ومثابرتهم من أجل التعلم، كما يعطي صورةً لبدايات المدارس النظامية في النماص.

أما من حيث إيجار ذلك المبنى، فكان (١٥٠) ريال، كما يظهر من خطاب القائم بأعمال المدرسة[٢٦]، إلى معتمد المعارف بمنطقة أبها، بتاريخ (١٣٧٤/٢/٧هـ) بصرف مبلغ الإيجار[٢٧].

ثم انتقلت مدرسة بني عمرو الابتدائية بعد سنة من افتتاحها، وتحديدًا من عام (١٣٧٤هـ/١٩٥٤م)، وحتى عام (١٣٧٦هـ/١٩٥٦م) من ذلك المبني إلى مبنى آخر، تعود ملكيته إلى سعد بن محمد بن صوفان العمري، بإيجار سنوي قدره مائة وخمسون ريالًا[٢٨]، وكان المبنى مكون من دورين؛ حيث تم استئجار الدور العلوي، ويحوي خمس غرفٍ[٢٩]، وقد يكون الداعي إلى ذلك افتتاح فصل آخر، بحيث أصبحت المدرسة تحوي صفين: الصف الأول ابتدائي، والصف الثاني الابتدائي، والمدرسة بذلك سوف تفتتح فصولًا أخرى في قابل السنوات، تبعًا لانتقال الطلبة من صفٍ لآخر، وبالتالي فإن مساحة المبنى الجديد مناسبةٌ لذلك.

ثم انتقلت المدرسة بعد ذلك منذ عام (١٣٧٦هـ/١٩٥٦م)، وحتى عام (١٣٩٨هـ/١٩٧٨م) إلى مبنى آخر يعود ملكيته إلى محمد بن سعيد بن ناصر العمري، وحول ذلك الانتقال يروي لنا الأستاذ/ عبدالرحمن بن محمد بن لفتل العمري، أنَّ سبب ذلك زيارة لجنة من أبها لتطعيم الطلاب ضد الجدري؛ حيث أصرَّ رئيس اللجنة على عدم ملائمة المبنى، وضرورة الانتقال إلى مبنى آخر، فكان ذلك مدعاة للانتقال إلى مبنى محمد بن سعيد بن ناصر العمري، بإيجار سنوي قدره ستمائة ريال[٣٠].

ويبدو أن اللجنة المشار إليها أعلاه مكونةٌ من: مدير التعليم بمنطقة أبها، ومعه المفتشين، ويظهر ذلك من خطاب مدير التعليم إلى القائم بأعمال المدرسة، بتاريخ (١٣٧٦/٦/١١هـ)؛ حيث يوضح الخطاب موافقة الوزارة على نقل المدرسة إلى المبنى الجديد، بإيجار قدره (٦٠٠) ريال، والأمر للقائم بأعمال المدرسة بعقد الإيجار مع صاحب الدار[٣١]، وهذا يشير إلى مدى حرص القائمين على التعليم بتفقد المدراس، والعمل على توفير البيئة التعلمية المناسبة.

وقد تمت الزيادة في مساحة المبنى بناءً على المفاهمات بين إدارة المدرسة ومالك المبنى، وبناءً عليه حصلت زيادة في الإيجار؛ حيث يظهر عقد الإيجار لعام (١٣٩٤هـ/ ١٩٧٤م) أن المدرسة تتكون من (١٣) غرفةً، وفناءٍ، ودورتي مياه، وأن مبلغ الإيجار (٢١٠٠) ريال سعودي، واستمر الأمر كذلك حتى عام (١٣٩٨هـ/ ١٩٧٨م) من الوصف السابق للمدرسة [٣٢].

ومن العام (١٣٩٨هـ/١٩٧٨م)، وحتى العام (١٤٠٣هـ/١٩٨٢م)، انتقلت المدرسة إلى مبنى عبدالله بن صوفان بن محمد العمري؛ حيث حوى المبنى دورًا واحدًا باثني عشر غرفةً، وأربع دورات مياه، بالإضافة إلى ملعب وخزان مياه[٣٣]، إذ تكون المبنى من أربع غرفٍ من الحجر، وأربع غرفٍ أخرى من البلك والخشب، وأربع غرفٍ أخرى مسلحة، وقد بلغت مساحة المبنى (٢٧٠م) تقريبًا[٣٤]، ومرد ذلك الانتقال لمساحة المبنى الكبيرة، ولأنه أكثر حداثةً في التصميم من المباني السابقة.

ومن العام (١٤٠٣هـ/١٩٨٢م)، وحتى الآن انتقلت المدرسة إلى مبنى حكومي، ومما يطالعنا في ذلك أنه حين شرعت إدارة التعليم بالنماص بإنشاء مبنى حكومي في قرية "لشعب"، كان لابد لهم من أرض لإنشاء المبنى عليها، وجميع الأراضي تعود ملكيتها لسكان القرية، وعليه فقد تبرعت عائلة بن "شفلوت" من أبناء القرية بالأرض الواقعة في "رهاوي ثرثرة" مجانًا لإدارة التعليم، وتبلغ مساحتها (٣٦٠٠م)[٣٥]؛ حيث أنشئ عليها مبنى المدرسة، والذي هو قائمٌ الآن على تلك الأرض، وهذه بادرة مباركة، وصدقة جارية تضاف إلى سكان قرية "لشعب" في دعم مسيرة التعليم.

وجميع ما سبق من المباني من عام (١٣٧٣هـ/١٩٥٣م)، وحتى العام (١٣٩٨هـ/١٩٧٨م)، تتشـــابه فيما بينها من حيث التصـــميم الداخلي والخارجي ذات طابعٍ واحد، مبني من الحجر، والسقف من الخشب، ويكمن الاختلاف بينها في المساحة.

وقد يخرج من تلك المباني مبنى عبدالله بن صوفان بن محمد العمري، والذي تم الانتقال إليه منذ عام (١٣٩٨هـــ/١٩٧٨م)؛ حيث يختلف عن ما سبقه في أن بعض غرفه مسلحة، بينما منذ العام (١٤٠٣هـــــ/١٩٨٢م)، انتقلت المدرســة إلى مبنى حكومي أكثر تطورًا، ومناســبةً للبيئة التعليمية، مبني على الطراز الحديث، مجهز بالأدوات المدرسية الحديثة، وهو ما زال قائمًا حتى الآن في قرية لشعب.

المطلب الثالث: التجهيزات المدرسية.

أمَّا عن التجهيزات المدرسية المستخدمة عند افتتاح المدرسة في عام (١٣٧٣هـ/١٩٥٣م)، فقد كانت عبارةً عن سـبورةٍ ملسـاء ذات لون أسـود، قائمة على خشـبتين، يكتب عليها المعلم بالطباشـــير[٣٦] [٣٧]، ولنا أن نتخيل تلك الإمكانيات البســـيطة في التعليم مع مثابرة المعلمين في إيصـال المعلومة، وحرص أولياء الأمور على تعليم أبنائهم، كما أنها في المجمل تعكس صـورة التعليم الأولية في النماص.

وتطالعنا وثيقة لعام (١٣٧٤هـ/١٩٥٤م) بشح ما يرسل من معتمدية المعارف بمنطقة أبها إلى المدرسة، وتوضيح القائم بأعمال المدرسة ذلك من نقص الأثاث، والكتب، والسبورات، وأن كثيرًا من الطلاب يجلسـون على الأرض[٣٨]، ومع هذه الحالة من قلة الإمكانيات، إلا أن المدرسـة كانت قائمةً بدورها التعليمي، والطلبة كانوا حريصين على تلقي العلم.

وتبعًا للارتقاء بدور المدرســة الذي تؤديه، ولإمكانية زيادة عدد الطلبة، والمعلمين، والطاقم الإداري؛ فإن الحاجة الدائمة للتجهيزات المدرسية قائمةٌ وملحة، وهذا ما يطالعنا به خطاب بتاريخ (١٣٧٦/٧/٢٧هـ) من القائم بأعمال المدرسة إلى مدير التعليم بأبها، والذي تعهد فيه مدير التعليم بتوفير مستلزمات المدرسة[٣٩]، ويظهر في الخطاب زيارة مدير التعليم بأبها لمدرسة بني عمرو، وهذا

يدل على أهمية المدرسة، وتفقد مدير التعليم شخصيًّا لاحتياجاتها، ووقوفه على سير العملية التعليمية؛ مما يعطيها جديةً في العمل.

وقد كانت الزيارة السابقة بمثابة نقلة نوعية للتجهيزات المدرسية؛ حيث إنه في عام (١٣٧٦هـ/١٩٥٦م)، وتحديدًا عند الانتقال إلى مبنى محمد بن سعيد بن ناصر العمري، جُهزت المدرسة بماصه للمعلم، وكراسي حديد للمعلمين، وسبورات جدارية، ومقاعد خشبية للطلبة، تستوعب كل ماصه طالبين[٤٠] [٤١]، وقد يكون مرد ذلك إلى زيادة الميزانيات المنفقة على التجهيزات المدرسية، بالإضافة إلى وقوف اللجنة التي قدمت من أبها على تلك التجهيزات.

وعلى درب توفير سُبل الراحة لطاقم المدرسة معلمين وطلاب بتوفير مستلزماتها، فقد صُرف لها في العام (١٣٧٧هـ/ ١٩٥٧م) ماصة مكتب، ودولاب خشب، وست سبورات، مما كان دافعًا للقائم بأعمال المدرسة إلى شكر مدير التعليم بمنطقة أبها[٤٢]، وهذا يوضح أهمية الأثاث المرسل، وحاجة المدرسة إليه؛ للمضي قُدمًا في تحقيق أهدافها.

كما تم في خطاب مدير تعليم أبها بتاريخ (١٣٧٧/٨/٢١هـ) إلى القائم بأعمال مدرسة بني عمرو، الإفادة بشأن إرسال ثلاثين مقعدًا لطلاب المدرسة، والتوجيه باستئجار جمال؛ لنقلها إلى المدرسة حال وصولها إلى النماص[٤٣]، وهذه من الأدوات التي تساعد المعلم على أداء مهمته، وتعين الطالب كذلك على تلقي تعليمه ومساعدته في ذلك، كما تظهر لنا وسيلة نقلها للمدرسة اجتهاد القائمين على التعليم في توفير كل ما من شأنه تعليم أبناء تلك القرى مهما كانت المشقة.

ويأتي الخطاب المرسل بتاريخ (١٣٨٢/٦/٢هـ)، من القائم بأعمال المدرسة إلى مدير التعليم بمنطقة أبها؛ ليوضح لنا مدى حاجة المدرسة إلى طباشير، والتنويه بالبحث عنها في الأسواق المحلية دون جدوى، مع الحاجة أيضًا إلى ظروفٍ رسمية، وليكون رد مدير التعليم بإرسال الظروف الرسمية، وعدم توفر الطباشير، والعمل على البحث عنها مرةً أخرى في الأسواق، وشرائها[٤٤]، في إشارةٍ إلى شُحّ الوسائل التعليمية المعينة على التعليم، وإلى أهمية الأسواق المحلية في توفير بعض تلك الوسائل التعليمية، واستعانة المدارس بتلك الأسواق في جلب بعض ما تحتاج إليه.

وفي جردٍ لأثاث المدرسة لعام (١٣٨٢هـ/ ١٩٦٢م)، ما هو مناسب للاستخدام، والغير مناسب منه، فقد كانت نتيجة ذلك الجرد جوانب من العجز في المدرسة، والذي شمل: حنابل[٤٥]، وماصات خشبية، ودواليب خشبية، ومقاعد خشبية للصفوف الدراسية من الصف الأول، وحتى الصف السادس[٤٦].

وعلى مستوى التجهيزات الخاصة بالنشاط الرياضي لعام ١٣٧٧(١٣٧٧هـ/ ١٩٥٧م)، فقد كانت المدرسة نفتقر إلى الأدوات الرياضية المخصصة لذلك، مثل: كرة القدم، وكرة الطائرة، وكرة السلة، بالإضافة إلى الأماكن المهيئة لممارسة تلك الأنشطة الرياضية[٤٧]؛ وعليه فقد انعكس ذلك في عدم وجود فرق رياضية متخصصة لما سبق، كما أن هذه التجهيزات تضاف لقائمة العجز في المدرسة؛ لعدم توفرها، بالإضافة إلى انعكاس ذلك العجز أيضًا على عدم قدرة المدرسة على تكوين فرقة الكشافة حتى تاريخه من نفس العام.

ومع ذلك فقد دأبت المدرسة وطاقمها من معلمين وطلاب على تجاوز تلك العقبات؛ حيث يطالعنا خطابٌ من القائم بأعمال المدرسة، مرسل لمدير التعليم بمنطقة أبها، بتاريخ (١٣٧٨/٦/٢هـ) بتكوين المدرسة فريقاً لكرة القدم من طلبة المدرسة، ورغبة المدرسة في جمع النقود من الطلبة المسجلين بالفريق؛ لتوفير ملابس رياضية تميزهم عن غيرهم من فرق المدارس الأخرى[٤٨]، وهذه نظرة طموحة من القائمين على النشاط الرياضي بالمدرسة، وكذلك من الطلبة المسجلين بالفريق في رغبتهم الأكيدة بخوض غمار المنافسات الكروية مع المدارس الأخرى، كما أنه يعكس مسيرة المدرسة التطويرية، ويعطي أيضًا تصورًا لمساهمة أولياء الأمور في دعم أبنائهم ماديًّا لشراء الملابس الرياضية.

المطلب الرابع: الطاقم الإداري والتعليمي.

بالنسبة للطاقم الإداري والتعليمي المسؤول عن المدرسة من خارج المدرسة ومن داخلها، فيجب التنويه أنه منذ افتتاح مدرسة بني عمرو للقيام بمهامها التعليمية، إلا وظهرت الجدَّة والأصالة؛ حيث يطالعنا خطابٌ معتمد من وزارة المعارف بأبها إلى مدرسة بني عمرو بتاريخ (١٣٧٤/٣/٢٣هـ)، بتعيين المفتش الأستاذ/ محمود أحمد حسين المصري مفتشًا على المدرسة في

المواد التالية: الحساب، الهندسة، والصحة، بالإضافة إلى توجيه المعلمين للطرق التربوية لتدريس المواد السابقة[٤٩].

والتكليف السابق أتى من وزارة المعارف، وهذا يعطي دلالة على أهمية ذلك المنصب، والمهام الموكل به في سبيل تجويد العملية التعليمية والإدارية للمدرسة، وأهمية التقارير المرفوعة من قبله.

كما ورد خطابٌ آخر إلى المدرسة، بتاريخ (١٣٧٤/٤/٢٠هـ)، يفيد بتعيين المفتش الأستاذ/ محمد أحمد أنور[٥٠] مفتشًا على المدرسة، وتسهيل مهمته[٥١]، وقد يكون مفتشًا على بقية المواد غير الواردة للمفتش السابق، أعلاه وهذا يدل على الحرص والمتابعة لكافة المواد في سبيل تطويع العملية التعليمية بما يخدم، الطالب ويحقق أهداف التعليم بالمملكة العربية السعودية.

وضمن منظومة التطوير التعليمي للمدرسة، نجد أنه بتاريخ (١٣٧٥/٢/١٠هـ)، تمَّ تعيين الأستاذ/ إبراهيم العلاف، مفتشاً على المدرسة من قبل وزارة المعارف[٥٢]، في سعيٍّ حثيثٍ من وزارة المعارف إلى تنظيم العمل بكافة القطاعات المشرفة عليها، ومنها: مدرسة بني عمرو.

أما ما يخص القائم بأعمال المدرسة، فقد يكون المسؤول الإداري "المدير" معلمًا في نفس الوقت، وذلك لقلة المعلمين في ذلك الوقت.

فعند افتتاح المدرسة في العام (١٣٧٣هـ/١٩٥٣م)، كان هناك المعلم محمد بن علي بن شايع العسيري[٥٣][٥٤]، وهذا العدد ملائم من حيث حجم المدرسة، وعدد طلابها، ولاحتوائها فصلاً واحداً، ونظرًا لبدايتها آنذاك.

كما أن مدير المدرسة ليس بالضرورة أن يكون سعوديًّا؛ بل إنه في بعض السنوات تبين في تكليفها لإدارة المدرسة أشخاص من جنسيات عربية، وقد يكون مرد ذلك عدم توفر مَن تنطبق عليه الصفات، والخبرات الإدارية من السعوديين في تلك السنين لقيادة المدرسة.

ومع ذلك، فإن مثل هذا الأمر لم ينطبق على مدرسة بني عمرو منذ نشأتها في العام (١٣٧٣هـ/١٩٥٣م)، وحتى عام (١٤٠٣هـ/١٩٨٢م)، هو تاريخ انتهاء البحث، إلا في شخص الأستاذ/ عبدالرحمن الجراد، الأردني الجنسية، وتُعد هذه نسبة ضئيلة تبين تطور الكفاءات القيادية

السعودية القادرة على قيادة المدرسة، وهذا بدوره يعكس جهود القائمين على التعليم في المملكة العربية السعودية، ونظرتهم في تأهيل السعوديين، والاستثمار في رأس المال البشري السعودي.

وعن مديري المدرسة منذ نشأتها في العام (١٣٧٣هـ/١٩٥٣م)، وحتى العام (١٤٠٣هـ/١٩٨٢م)، فسوف نوردهم على النحو التالي[٥٥]:

م	الاسم	الجنسية	أعوام التكليف
١	محمد علي شايع عسيري	سعودي	١٣٧٣- ١٣٧٦/٥/١٥هـ
٢	دحمان عبيد	سعودي	١٣٧٦/٥/١٥-١٣٧٧/٤/٥هـ
٣	عبدالرحمن الجراد	أردني	١٣٧٧/٤/٥- ١٣٧٩/٦/١٩هـ
٤	محمد ظافر متعب الشهري(٥٦)	سعودي	١٣٧٩/٦/١٩ -١٣٨٣/٧/١هـ
٥	سعيد علي سعد الشهري	سعودي	١٣٨٣/٧/١- ١٣٨٨/٨/١٣هـ
٦	ظافر عبدالله محمد الشهري	سعودي	١٣٨٨/٨/١٣- ١٣٩٠/٨/٢٦هـ
٧	سلمان علي عوض العمري	سعودي	١٣٩٠/٨/٢٦- ١٣٩٣/٨/٢٦هـ
٨	جاري عبدالرحمن يعن الله العمري(٥٧)	سعودي	١٣٩٣/٨/٢٦- ١٣٩٩هـ
٩	سلمان عبدالرحمن يعن الله العمري(٥٨)	سعودي	١٣٩٩هـ - ١٣٩٩/١١/١٥هـ
١٠	خلوفه حاسن محمد العمري	سعودي	١٣٩٨/١١/١٥- ١٤٠١/١١/٢٩هـ
١١	جاري عبدالرحمن يعن الله العمري	سعودي	١٤٠١/١١/٢٩- ١٤٢٤/٧/١هـ

ووفقًا للتكليفات السابقة للمدرسة؛ نلاحظ أنه ومنذ العام (١٣٧٩هـ/ ١٩٥٩م)، وحتى العام (١٤٠٣هـ/ ١٩٨٢م)، كانت جميع القيادات من السعوديين الذين تتحدر أصولهم من النماص في دلالة على تطور الكفاءات القيادية بالنماص، وهذا الأمر الإيجابي انعكس بعد ذلك على سد الحاجة القيادية في ظل ازدياد افتتاح المدارس في النماص؛ وعليه يمكن القول: إن مدرسة بني عمرو- بجانب دورها التعليمي- قد لعبت دورًا قياديًّا في تأهيل وتدريب القيادات لتولي مثل تلك المناصب.

وعن مباشرة المعلم، فقد كان يحصل على خطاب توجيهٍ من قِبل إدارة التعليم؛ للعمل بالمدرسة، مبينًّا فيه بعض النصائح للمعلم، مثل: التمسك بآداب الدين الإسلامي، والجد والإخلاص في العمل مع التقيد بالأنظمة والقوانين، وعند استلام القائم بأعمال المدرسة لذلك الخطاب، يتم الرد على إدارة التعليم بمباشرة المعلم[٥٩].

وعن عدد المعلمين السعوديين منذ العام (١٣٧٣هـ/١٩٥٣م)، وحتى العام (١٤٠٣هـ/١٩٨٢م)، فقد بلغ (١١٣) معلم[٦٠].

يضاف إلى ما سبق، مشاركة المعلمين من غير السعوديين، وتحديدًا من الأشقاء العرب في المسيرة التعليمية في المملكة العربية السعودية؛ نظرًا لقلة المعلمين السعوديين في تلك الفترة، إلا أنه ومنذ العام (١٣٩٨هـ/١٩٧٧م)، وما بعدها من السنين؛ نجد الطاقم التعليمي بالمجمل سعودي، وهذا يعطي مؤشرًا على انتشار التعليم بين أبناء الوطن، وقدرتهم على إدارة الدفة التعليمية، ومرد ذلك إلى النهضة التعليمية التي شهدتها البلاد بتوجيهات ملوك المملكة العربية السعودية، وحرصهم على شيوع العلم بين أبناء الوطن، وكذلك فائدة تلك المدارس التي افتتحت في وقتٍ مبكر، كثاني مدرسةٍ في النماص، ودورها في الحراك التعليمي؛ حيث إن كثيرًا ممن تخرج من تلك المدرسة أصبح بعد ذلك ضمن الطاقم التعليمي الذي خدم في النماص، أو في مناطق أخرى من أجزاء الوطن، ولم يكن ذلك فحسب؛ بل إن البعض الآخر من طلبة المدرسة قد التحق بكافة قطاعات الدولة المختلفة.

ولمعرفة الجنسيات التي شاركت في الحركة التعليمية من الأشقاء العرب في مدرسة بني عمرو الابتدائية منذ العام (١٣٧٣هـ/١٩٥٣م)، وحتى العام (١٣٩٨هـ/١٩٧٧م)، وهو العام الأخير للمعلمين من غير السعوديين في المدرسة، فقد بلغ (٦٢)معلمًا [٦١]على النحو التالي:

م	الجنسية	العدد	بداية المشاركة	نهاية المشاركة
١	أردنيين	٤٩	١٣٧٥هـ	١٣٩٥هـ
٢	فلسطينيين	٦	١٣٨١هـ	١٣٨٣هـ
٣	سوريين	١	١٣٨٢هـ	١٣٨٢هـ
٤	مصريين	٦	١٣٩٥هـ	١٣٩٨هـ

ومرد الاستعانة بالمعلمين الغير سعوديين قلة الكفاءات الوطنية المؤهلة في تلك الفترة، مما فرض حاجةً ملحةً للاستعانة بغير السعوديين من أبناء الدول العربية الشقيقة، ويدلل على ذلك المسمى الذي اصطلح في تسميتهم ب: "معلم الضرورة"[٦٢].

وكانت وزارة المعارف تتحمل نفقة نقل المعلمين إلى مدرسة بني عمرو الابتدائية؛ حيث تظهر لنا وثيقتان عام (١٣٧٧هـ/١٩٥٧م)، أن تكلفة نقل معلمين مع رحلهما من أبها إلى المدرسة، بلغت عشرين ريالًا للمعلم، بينما تبين وثيقة أُخرى من العام نفسه، أنها بلغت أربعين ريالًا للمعلم(٦٣)، وقد يكون مرد الاختلاف في المبلغ المسافة، وحجم الأمتعة للمعلم.

كما تظهر لنا وثيقتان مؤرختان بتاريخ (١٣٧٧/٤/١٠هـ)، أن الوسيلة المستخدمة في نقل أحد المعلمين من أبها إلى مدرسة بني عمرو الابتدائية في النماص "حمار" (٦٤)- أكرمكم الله-، بينما الوثيقة الأخرى لم تذكر مكان انطلاق المعلم إلى مدرسة بني عمرو الابتدائية؛ لكنها تبين أن وسيلة النقل "جمل"(٦٥) – أجلكم الله-، وهذا يدل على المعاناة التي كان يتكبدها المعلم للوصول إلى مقر تعيينه في ذلك الوقت، الذي لم تكن فيه قد عبدت الطرق لبعض المدارس، كما يدل من جهةٍ أخرى إلى جهود الدولة في افتتاح المدارس في كافة أرجاء المملكة العربية السعودية، دون النظر إلى بعدها أو وعورتها، وتحمل كافة نفقات نقل المعلمين إلى هناك من أجل إيصال التعليم إلى جميع أبناء الوطن.

وحول رواتب المعلمين تطالعنا وثيقة مرسلة من مدير التعليم بمنطقة أبها إلى مدير مدرسة بني عمرو، بتاريخ (١٣٧٦/٧/١٧هـ)، توضح ما يتقاضاه العاملون في المدرسة من رواتب، وذلك على النحو التالي(٦٦):

المسمى	مدير	وكيل	مراقب	معلم درجة أولى	معلم درجة ثانية	خادم
مقدار الراتب	٥٣٠	٥٢٥	٤٨٠	٤٨٠	٤٠٠	٢٠٠

كما تورد الوثيقة أن ما سبق الإشارة إليه هي زيادة في الرواتب التي يتقاضاها العاملون بالمدرسة، ومعنى ذلك أن الرواتب قبل تاريخ الوثيقة أقل من ذلك، وارتباط تلك الرواتب بالميزانية العامة للمملكة العربية السعودية، وما يُخصص منها للتعليم، وأن تلك الزيادة توضح اهتمام ولاة الأمر بالنهضة التعلمية، وزيادة مخصصاتها، والتي انعكست بشكلٍ إيجابي على العاملين في القطاع التعليمي.

المطلب الخامس: الطلبة.

منذ افتتاح مدرسة بني عمرو في العام (١٣٧٣هـ/١٩٥٣م)، بدأ الطلاب يتوافدون إليها بغرض الالتحاق بها، والنهل من المعارف العلمية، وقد بلغ عدد الطلبة المسجلين بها زمن افتتاحها: واحداً وخمسين طالبًا[٦٧]، وكان الطلبة من قرى مختلفة، وهذا يدل على خدمة المدرسة لشريحةٍ كبيرة من أبناء تلك القرى، ودورها الكبير في نشر التعليم، كما يشير ذلك إلى وصول أصداء التعليم، وأهميته لأولياء الأمور في تلك القرى، وحثهم أبناءهم على الالتحاق بالمدرسة؛ من أجل التزود بالعلم ومسايرة ركب النهضة التعليمية بالمملكة العربية السعودية.

ومن حيث قبول الطلبة، فقد كان القبول مجانًا دون مقابل مادي، وذلك تبعًا للقوانين التي أقرتها الدولة[٦٨]، مما ساعد على كثرة الإقبال من أولياء الأمور على إلحاق أبنائهم بالمدارس الحكومية، وهذا يعطي إشارةً على توجه الدولة في سعيها الحثيث على تعليم المواطن السعودي، والتكفل بكافة المصاريف في مقابل ذلك.

ومن حيث عمر الطالب للقبول في المدرسة، فقد تراوحت أعمار الطلاب المقبولين ما بين السادسة والثالثة عشرة[٦٩]، وقد يكون مرد ذلك رغبة القائمين على التعليم على محو الأمية، ونشر التعليم لأكبر فئة من الناس بناءً على توجه الدولة في تلك الفترة، كما يعزو ذلك إلى أن مدرسة بني عمرو الابتدائية ثاني مدرسة فُتحت في النماص، وتحديدًا حول القرى الآنفة الذكر، مما يشير إلى قلة المدارس الحكومية تلك الفترة في النماص، وغلبة الأمية.

ومنذ انتقال المدرسة لمبنى محمد بن سعيد بن ناصر العمري في العام (١٣٧٦هـ/١٩٥٦م)، استُحدث فصل لقبول صغار السن- ما دون السادسة عمرًا-؛ حيث يتعلمون الحروف الأبجدية، ويشاهدون الطلبة الأكبر منهم، ويطلعون على قواعد المدرسة، وكان يطلق على هذا الفصل فصل "المستمعين"، وكانوا يصرفون مبكرًا من المدرسة[٧٠] في خطوة تهدف إلى تعويد الطلبة على المدرسة، والاستمتاع بوقتهم، واللعب مع أقرانهم، ومشاهدة بقية الطلبة، والاستماع إلى الدروس التي يتلقونها في خطوةٍ هدفها تشجيع هؤلاء الطلاب بعد ذلك للالتحاق بالمدرسة، وإزالة الخوف والرهبة عنهم، وهي أقرب ما يكون للروضة الآن.

وحول البرنامج التعليمي اليومي للمدرسة حين افتتاحها سنة (١٣٧٣هـ/١٩٥٣م)، فقد كان يبدأ بحضور الطلاب الساعة السابعة صباحًا لفناء المدرسة، واصطفافهم؛ حيث يؤخذ الحضور، ويتبين الغياب للطلبة؛ لينتقل الطلبة بعد ذلك لحجرة الدراسة متنقلين بين حصةٍ وأخرى، وكانت الحصة الواحدة خمسة وأربعين دقيقة تقريبًا، ثم تليها الحصة التي بعدها(٧١).

كما أن هناك فسحةً بعد الحصة الثالثة، يقضيها الطلبة في فناء المبنى المدرسي؛ للترويح عن أنفسهم، وتناول وجبة الإفطار التي يحضرها الطلاب معهم من منازلهم(٧٢)، إذ لم يكن في المدرسة تموين غذائي- مقصف- ،كما هو الحال الآن.

وكان الانتهاء من اليوم الدراسي بعد أداء الطلبة لصلاة الظهر في فناء المبنى المدرسي(٧٣)، وقد يكون ذلك في بدايات التعليم بالمدرسة.

ومن حيث الكتب المدرسية عند افتتاح المدرسة سنة (١٣٧٣هـ / ١٩٥٣م)، فقد صُرف للطلبة ثلاثة كتبٍ: كتاب الهجاء، وكتاب الفقه، وكتاب التوحيد، أما الحساب فيتكفل بتعليمه للطلبة المعلم دون كتاب، كما يحضر الطلاب معهم القرآن الكريم، وكانت تلك الكتب توزع على ثلاثة طلاب في آنٍ واحد، بحيث يشتركون في تلك الكتب، ويتناقلونها فيما بينهم(٧٤)، وهذا يشير إلى شح الكتب، إلا أنها من ناحيةٍ أخرى تظهر مدى التعاون والترابط بين طلاب المدرسة.

ومرد ذلك يرجع- في المقام الأول- إلى محدودية الإمكانيات في طباعة الكتب المدرسية، وتوزيعها على جميع المدارس، فكان المعلم يستعيض عن ذلك النقص بكتابة كراسات مشابهة للكتاب المدرسي، موضحًا عليها الملاحظات، والرسومات وتوزيعها على الطلبة(٧٥).

وفي السنة الثانية من الدراسة للعام (١٣٧٤هـ/ ١٩٥٤م)، زيد في عدد الكتب لتشمل- إضافةً إلى ما سبق- كتابي الحساب، والمطالعة، بينما يتولى المعلم تدريس الطلبة مادتي: الإملاء، والتعبير(٧٦).

ومنذ الصف الرابع، وتحديدًا سنة (١٣٧٦هـ/١٩٥٦م)، زيد في عدد الكتب المدرسية لتشمل: القواعد، والإملاء، والتعبير، بينما التوحيد، والفقه، والتجويد مضمنة في كتابٍ واحد(٧٧)،

وهذا يعطينا نظرةً عامة لتدرج العملية التعليمية للطلبة من السهل للصعب، مما يسهم في البناء التعليمي للطلبة، بناءً على المعارف المكتسبة في الصفوف السابقة.

ويوضح خطاب مدير التعليم بمنطقة أبها، والمرسل إلى مدرسة بني عمرو بتاريخ (١٣٧٧/١/٣٠هـ)، طباعة الوزارة للكتب المدرسية المقررة لذلك العام، وتوزيعها على الطلبة، وعدم تكلفة الطلبة بشرائها[٧٨]، وهذا يعطي دلالةً بسعي الوزارة الحثيث إلى توفير الوسائل التعليمية، وحرصها على عدم تكليف الطلبة شراء الكتب، كما يشير إلى عمل الوزارة على المضي قُدمًا نحو البناء والتطور، كما أنه يبين أن الطلبة قبل التاريخ أعلاه يتحملون توفير بعض الكتب عن طريق شرائها، وهذا يعطي مؤشرًا إلى الرغبة العلمية عند أولياء الأمور في دعم أبنائهم لمواصلة تعليمهم.

وعلى سبيل تجويد العملية التعليمية، وتطور العمل بالمقررات المدرسية، فإنه منذ عام (١٣٧٨هـ/ ١٩٥٨م) وضعت وزارة المعارف خطةً دراسيةً للمنهج الدراسي، متضمنةً المواد، وعدد الحصص، ومراعاة ذلك من قبل القائمين على العملية التعليمية في المدارس الابتدائية[٧٩].

وبناءً على ما سبق؛ تتضح لنا خطوات وزارة المعارف نحو تنظيم المناهج الدراسية، وتجويد العملية التعليمية بما ينعكس إيجابًا على مستوى المتعلم، كما أن ما سبق يبين المواد التي أصبحت مقررةً حتى حينه في المدارس الابتدائية.

ومن حيث الاختبارات، فقد كان يجرى للطلاب اختبار منتصف الفصل بعد إتمام نصف الكتاب، ويُعد هذا الاختبار مهمًّا لتحديد مستوى الطالب[٨٠]، ويستفاد منه أيضًا في معرفة الطالب لنوعية الأسئلة، وتحديد مستواه، وتهيئته للاختبار النهائي.

ومن حيث الانتقال من صفٍّ إلى آخر، فقد كانت تجرى للطلبة اختبارات نهاية العام الدراسي، ويكون الاختبار في كامل المقرر، هذا بالنسبة للمواد ذات الطابع التحريري، بينما تجرى اختبارات شفوية لمواد، مثل: القرآن الكريم، والتجويد، والمطالعة، والمحفوظات[٨١].

كما أن تحديد النجاح من الرسوب يجري بناءً على الدرجات المقررة للمواد من قبل وزارة المعارف، بحيث يكون هناك درجاتٌ كبرى، وأخرى صغرى، كما هو مبين في خطاب معتمد

المعارف بمنطقة أبها إلى القائم بأعمال مدرسة بني عمرو، وذلك بتاريخ (١٤/٦/١٣٧٤هـ)[٨٢]، أي: أن تلك الإجراءات اتخذت منذ إنشاء المدرسة.

وكل ما سبق يشمل جميع الصفوف باستثناء الصف السادس، إذ يُجمع جميع طلبة الصف السادس، ويتم اختبارهم في المدرسة السعودية بالنماص، ضمن لجنة اختبارات مكونة من معلمين من داخل وخارج النماص، وتكون الأسئلة موضوعة من وزارة المعارف لكافة مدارس المملكة العربية السعودية، ويكون تصحيح الاختبارات بمركز اختبار شهادة إتمام الدراسة الابتدائية بجدة، ومثل هذا الإجراء يتم على كافة جميع مدارس النماص[٨٣]، وهذا يدل دلالة جليَّةً على أهمية المرحلة السادسة آن ذاك، وقوة شهادتها التي تؤهل حاملها للوظائف، أو الالتحاق بالمعاهد، والمدارس المتوسطة.

ونظرًا للدور التعليمي الذي لعبته المدرسة في نشر التعليم، ومحو الأمية، وإمداد الوطن بسواعد متعلمة، تسهم في نهضته، فقد بلغ عدد خريجي المدرسة حتى عام (١٤١٨هـ/ ١٩٩٧م) ما مجموعه (٣٦٦) طالباً[٨٤].

المطلب السادس: الأنشطة المدرسية.

دأبت مدرسة بني عمرو منذ نشأتها على أداء رسالتها، ويتجلى ذلك من خلال مشاركاتها على المستوى الوطني والمحلي؛ لتعكس صورةً مشرفةً عن مهنة التعليم، والدور الذي تؤديه المدرسة على مستوى الوطن، والمستوى المحلي في بناء أجيال نافعة لأمتها ووطنها، ومن ذلك:

أ-المساهمات الوطنية:

ساهم معلمو وطلاب المدرسة بقدرٍ في التبرعات للجزائر، بلغت (٢٩٧) ريالاً؛ حيث ساهم الطلبة بمقدار (١٦٧) ريالاً، بينما المعلمون بمبلغ (١٣٠) ريالاً[٨٥]، وهذا الحراك المبارك في إغاثة المسلمين، والانصياع لأوامر ولاة الأمر، لهو خير دليلٍ على ما تتمتع به مدرسة بني عمرو من تفاعلٍ وحراك إسلامي.

ليس ما تقدم فحسب؛ بل تنوعت مشاركة المدرسة في كافة الأنشطة الوطنية؛ حيث يُظهر لنا خطاب بتاريخ (٢٧/٨/١٣٧٩هـ) مشاركة أعمال الرسم والأشغال اليدوية لطلبة المدرسة في

المعرض المقام من قبل وزارة المعارف[٨٦]، وهذا يعطي دلالةً على جودة الأعمال المقدمة من المدرسة، وحضورها في المناسبات التي تقيمها قطاعات الدولة.

وتعزيزًا لحضور المدرسة المميز في المحافل الوطنية، يوافينا الخطاب المرسل من المدرسة، نيابةً عن كافة منسوبيها، بتاريخ (١٣٨٤/٧/١١هـ) إلى الملك فيصل بن عبدالعزيز آل سعود[٨٧]– رحمه الله–، مبايعين ومهنئين جلالته بمناسبة تنصيبه ملكًا على المملكة العربية السعودية[٨٨]، في صورةٍ تعكس الولاء لولاة أمر هذه البلاد، والعقلية التربوية التي تسير عليها المدرسة في غرس تلك القيم الوطنية في نفوس طلابها.

ب–المساهمات المحلية:

على مسيرة تنمية وعي الطلبة للمشاركات، فقد تقدمت المدرسة بالمشاركة بأعمال طلبتها الفنية في المعرض المقام بمنطقة أبها، كما يظهر من خطاب القائم بالأعمال بتاريخ (١٣٧٩/٨/١٦هـ)[٨٩]، وهذا يعطي تصورًا على الأعمال الفنية الجيدة التي يقدمها طلبة المدرسة، والتي يقف خلفها جهود مميزة لمعلميها.

كما عملت المدرسة على تأسيس فرقة كشافة للعام (١٣٨٤هـ/ ١٩٦٤م)، مكونةً من (٣٠) طالبًا للمساهمة في الأعمال المنوطة بتلك الفرقة بعد موافقة آبائهم، وتعيين مشرف عليهم من معلمي المدرسة[٩٠]، وهذا يظهر حراك المدرسة على كافة الأنشطة، كما يدل على وعي أولياء الأمور بمثل تلك الأنشطة، وموافقتهم على مثل تلك الأنشطة المميزة.

ج–المساهمات الاجتماعية.

كان للمدرسة منذ نشأتها دورٌ إيجابي في دعم وتبني قضية مساعدة الطلبة الأيتام، ومن ذلك خطاب القائم بأعمال المدرسة بتاريخ (١٣٧٤/٧/٧هـ) إلى معتمد وزارة المعارف بأبها، يبين حاجة الطلبة الأيتام بالمدرسة إلى المساعدة المالية، ويستأذنه في رفع قائمة بأسمائهم، وكان له ما أراد[٩١]، وهذا يدل على نظرة إدارة المدرسة الفاحص في شؤون طلبتها، وتفقد أحوالهم، والسعي لما يقومهم، ويعينهم على إكمال دراستهم، كما يُظهر عناية الدولة بتلك الفئة كصورةٍ للتكافل الاجتماعي، ومد يد المساعدة لهم.

وعلى خطى الاهتمام بأيتام المدرسة، يطالعنا خطاب بتاريخ (١٣٧٦/٣/٩هـ) من مدير التعليم بمنطقة أبها إلى القائم بأعمال المدرسة، برفع كشفٍ يضم أسماء الطلبة الأيتام؛ لصرف المساعدات المالية لهم[٩٢].

كما يظهر الكشف المرفق في خطاب القائم بأعمال المدرسة إلى مدير التعليم بمنطقة أبها، بتاريخ (١٣٧٦/٧/٢٧هـ)، أن عدد الطلبة الأيتام (٣٠) طالبًا[٩٣]، وكانت المساعدات المالية توزع على طلبة المدرسة الأيتام ضمن سنداتٍ تُجمع وتُرفع إلى إدارة التعليم بمنطقة أبها، بحيث يكون نصيب الطالب من المساعدات (٣) ريالاتٍ، وبذلك يكون مجموع المساعدات للشهر الواحد للعام (١٣٧٦هـ/ ١٩٥٦م) (٩٠) ريالًا لأيتام مدرسة بني عمرو[٩٤].

ومما سبق يظهر لنا مدى اهتمام الدولة بكافة فئات المجتمع، وتفقد أحوالهم، ودعم العلم، ومساعدة أبناء الشعب السعودي على التعلم، والإنفاق في سبيل ذلك، وتوجيه القائمين على التعليم بكل ما من شأنه تيسير سُبل العلم لأبناء المملكة العربية السعودية، كما أن مثل تلك المساعدات التي كانت تُقدم للطلبة الأيتام، وتعينهم على مواصلة التعليم لم تكُن لتوجد لولا وجود مدرسة بني عمرو، وجهود القائمين عليها.

المطلب السابع: الشؤون الصحية.

لقد أولى القائمون على التعليم الجانب الصحي بالمدرسة عنايةً فائقةً من حيث متابعة عمل المدرسة في هذا الجانب، وكذلك تعيين طبيب للقيام بمهامه الصحية في المدرسة، وكان يطلق عليه: "طبيب الوحدة الصحية"، إذ يصدر عن ذلك الطبيب تقارير صحية، تنعكس إيجابًا على البيئة التعليمية والإدارية داخل المدرسة، بهدف خلق بيئةٍ مدرسية صحية لجميع طاقم المدرسة من طلاب، ومعلمين، وإداريين.

وقد طال الاهتمام بالشؤون الصحية المدرسية الإشراف على صحية المبنى، وملاءمته التعليمية من طبيب الوحدة؛ حيث يطالعنا خطاب بتاريخ (١٣٧٥/٦/٢٥هـ) ضرورة مخاطبة مالك المبنى لعمل دورة مياه، وحنفية لشرب الطلبة، وفتح نوافذ في الغرف المظلمة[٩٥]، وهذا يعطي مصداقيةً جادة في عمليات التفتيش لطبيب الوحدة بما ينعكس إيجابيًّا على البيئة التعليمية.

كما أن من توصيات "طبيب الوحدة المدرسية" للمدرسة بتاريخ (١٣٧٧/٨/٣٠هـ)، تمرين الطلبة على الإسعافات الأولية تحت إشراف أحد معلمي المدرسة، وما ذاك إلا نشر للتوعية الصحية، وأهميته بين طلبة المدرسة، وتمكينهم من مساعدة زملائهم في حال وقوع حادث[٩٦].

كما اهتمت وزارة المعارف كذلك بجودة الأغذية المقدمة من البائعين الموجودين بالمدرسة، ويظهر ذلك من خطاب موجه للمدرسة، بتاريخ (١٣٧٩/٥/٢٨هـ)، بضرورة إشراف مدير المدرسة على نظافة الأطعمة، ومناسبة أسعارها[٩٧]، وما ذلك إلاّ حرصًا على سلامة الطالب بالدرجة الأولى، وعدم استغلال جهله، أو صغر سنه.

ونظرًا لإشارة "طبيب الوحدة المدرسة" على مدرسة بني عمرو بتاريخ (١٣٧٩/٧/١٥هـ)، بعمل دولاب للإسعافات الأولية؛ فقد تم عمله بالمدرسة[٩٨]، وهذا يدل على حرص إدارة المدرسة على تنفيذ توجيهات "طبيب الوحدة الصحية" فيما يخدم مصلحة المنتسبين للمدرسة، ويحقق لهم الأمان الصحي، والبيئة التعليمية المناسبة.

وتماشيًا مع ما سبق، فقد حرصت إدارة المدرسة على طلب ما تحتاج إليه من أدواتٍ طبية، بمثابة إسعافاتٍ أولية في حال حدوث طارئ طبي في المدرسة[٩٩]- لا سمح الله- في صورةٍ جلية، تعكس حرص إدارة المدرسة على سلامة منسوبيها، وتدل أيضًا على تمكن الطلبة والمعلمين من إجراء الإسعافات الأولية.

المطلب الثامن: المدرسة الليلية.

على خطى التطوير، وبناء منظومة التعليم، وخدمة من فاتهم رِكاب التعليم؛ فقد كان بمدرسة بني عمرو ما يخدم فئات كبار السن ممن فاتهم ركب التعليم، ويظهر من الوثائق التي تم الحصول عليها أن هناك فصولًا موجودةً لعام (١٣٨٣هـ/١٩٦٣م)، وكذلك طلبة، وبالتالي طاقم إداري وتعليمي.

فيبين لنا كشف بعدد الفصول، والذي حمل عنوان: "كشف بعدد فصول مدرسة بني عمرو الليلية"، ومذيل بتوقيع "مراقب المدرسة"، أن المدرسة تحوي فصلين: الصف الأول، والصف الثاني، كما أن هناك مساحةً أخرى تُشغل بإدارة المدرسة[١٠٠].

ومعنى ما تقدم أن هناك صفين، وقد يكون الصف الثاني انتقل من الأول، بمعنى أنه فُتح قبل عام (١٣٨٣هـ/ ١٩٦٣م)، ومن حيث المسمى فقد كان يطلق لفظ "المدرسة الليلية".

ومن حيث عدد طلبة الفصلين، فقد بلغ (٢١) طالبًا للصف الأول، و(١٧) طالبًا للصف الثاني، بما مجموعه (٣٨) طالبًا[١٠١]، وهذا يعطي مؤشرًا إلى كثرة الإقبال على التعليم، وأن فتح مثل ذلك النمط التعليمي قد آت أُكله.

وبالنسبة للطاقم الإداري والتعليمي من نفس العام (١٣٨٣هـ/ ١٩٦٣م)، فيطالعنا أحد الكشوف بأن مدرسة بني عمرو الليلية حوت مراقبًا، ومعلمًا، وخادمًا فقط[١٠٢]، وقد يكون المراقب معلماً في نفس الوقت؛ نظراً لعدد الفصول المتقدمة واختلافها، كما يظهر اختفاء مسمى مدير المدرسة، وإحلال مراقب بدلًا عنه، وقد يكون مرجع ذلك إلى تنظيم معين لهذا النوع من المدارس من قِبل وزارة المعارف.

ونظراً للتكلفة المالية للمستلزمات المعينة على تدريس الطلبة، فقد كانت المدرسة شهريًّا ترفع لإدارة التعليم بمنطقة أبها فواتير الإضاءة، والأمور المتعلقة بها من توفير مستلزماتها، والتي بلغت (٣٠) ريالًا للشهر الواحد؛ حيث استخدم للإضاءة "أتاريك" [١٠٣]، وهذا يظهر مدى تكفل وزارة المعارف بمصاريف الإنفاق على تعليم فئات المجتمع السعودي، هذا إذا ما أضفنا- لما سبق- الحقوق المالية للقائمين على المدرسة من إدارةٍ ومعلمين، كما يتبين بساطة الأدوات المستخدمة في الإضاءة، ويعكس صورة التعليم بالنماص في ذلك الزمن.

ومن المؤسف أننا لم نطلع على وثائق أخرى، كخطابات، أو كشوف، وغيرها، تفيد بتلك المدرسة الليلية لغير عام (١٣٨٣هـ/ ١٩٦٣م)، إلا أنه مما لا شك فيه أن مدرسة بني عمرو أسهمت بشكلٍ فعال في حركة التعليم، وسبر أغواره، وذلك بما قدمته من نموذجٍ مشرفٍ للمدرسة، مع قلة الإمكانيات البشرية والمادية.

نتائج الدراسة

أحدثت مدرسة بني عمرو منذ نشأتها عام (١٣٧٣هـ/ ١٩٥٣م) حراكًا تعليميًّا، واجتماعيًّا، واقتصاديًّا، وصحيًّا؛ حيث كانت منارة إشعاع، عمت فائدتها أجيالًا كُثر، أصبحوا فيما بعد سواعد وطنية، مساهمة في ازدهار الوطن.

فقد أبانت الدراسة عن صورة التعليم الأولية النظامية في النماص من محدودية التجهيزات المدرسية في أول أمرها من المباني المستأجرة، ومقدار الإيجار، وكيفية البناء الحجري السائد في النماص، والأدوات التعليمية البسيطة لتعليم الطلبة، وتجهيز المباني المدرسية من سبورات، وطباشير، وماصات، وحصير، وغيره.

كما أن الدراسة لفتت الانتباه إلى أهمية الأسواق المحلية في توفير بعض تلك الوسائل التعليمية، واستعانة المدارس بتلك الأسواق في جلب بعض ما تحتاج إليه.

كما عنيت الدراسة بوسائل نقل التجهيزات المدرسية من كتب، وماصات، وغيرها، وحتى نقل المعلمين، وكانت من تلك الوسائل الجمال، والحمير، أعزكم الله.

كما لا يخفى ما وصلت إليه الدراسة من جهود القائمين على التعليم في توفير التعليم لكافة مناطق المملكة، وقراها، وتحمل التكاليف المالية، والإشراف على تلك المدارس؛ لتجويد العملية التعليمية، والعمل على توفير بيئة تعلمية مناسبة.

كما ساهمت مدرسة بني عمرو في تطور الكفاءات القيادية السعودية القادرة على قيادة المدرسة، وهذا بدوره يعكس جهود القائمين على التعليم في المملكة العربية السعودية، ونظرتهم في تأهيل السعوديين، والاستثمار في رأس المال البشري السعودي.

وعلى مسير دعم الحركة التعليمية، فقد عنيت الدراسة بملاحظة الزيادة في الرواتب التي يتقاضاها العاملون بالمدرسة، ومعنى ذلك اهتمام ولاة الأمر بالنهضة التعلمية، وزيادة مخصصاتها، والتي انعكست بشكلٍ إيجابيّ على العاملين في القطاع التعليمي.

كما ساهمت مدرسة بني عمرو في خدمة شريحةٍ كبيرة من أبناء القرى، وهذا يظهر دورها الكبير في نشر التعليم، كما يشير ذلك إلى وصول أصداء التعليم، وأهميته لأولياء الأمور في تلك

القرى، وحثهم أبناءهم على الالتحاق بالمدرسة؛ من أجل التزود بالعلم، ومسايرة ركب النهضة التعليمية بالمملكة العربية السعودية.

ومن حيث قبول الطلبة، فقد كان القبول مجانًا دون مقابل مادي، وذلك تبعًا للقوانين التي أقرتها الدولة، مما ساعد على كثرة الإقبال من أولياء الأمور على إلحاق أبنائهم بالمدارس الحكومية، وهذا يعطي إشارةً واضحةً على توجه الدولة في سعيها الحثيث على تعليم المواطن السعودي، والتكفل بكافة المصاريف في مقابل ذلك.

وعلى سبيل تجويد العملية التعليمية، وتطور العمل بالمقررات المدرسية، فإنه منذ عام (١٣٧٨هـ/ ١٩٥٨م)، وضعت وزارة المعارف خطةً دراسية للمنهج الدراسي، متضمنة المواد، وعدد الحصص، ومراعاة ذلك من قِبَل القائمين على العملية التعليمية في المدارس الابتدائية.

ومما سبق تتضح لنا خطوات وزارة المعارف نحو تنظيم المناهج الدراسية، وتجويد العملية التعليمية بما ينكس إيجابًا على مستوى المتعلم.

ولم يكن ذلك فحسب؛ بل كان للمدرسة حضورها في الأنشطة اللاصفية من معارض فنية، وفرق كشافة، ومنافسات رياضية في صورةٍ تعكس جودة مخرجات المدرسة.

وعلى الصعيد الاجتماعي، فقد أرست المدرسة قواعدها في مساعدة الطلبة الأيتام ماليًّا، والاهتمام بهم لمواصلة تعليمهم، وتيسير سُبل ذلك.

وعلى مستوى الجانب الاقتصادي، فقد انتقلت المدرسة طوال تاريخها من عام (١٣٧٣هـ/ ١٩٥٣م)، وحتى العام (١٤٠٣هـ/ ١٩٨٢م) في أربعة مباني ذات ملكيات خاصة، وبرسوم إيجار مختلفة، بلغت في مجملها (٢٥٤,١٥٠) ألف تقريبًا، مما عاد على ملاك تلك المباني بعوائد اقتصادية جيدة.

كما ساهمت المدرسة على المستوى الاقتصادي طوال تاريخها في توظيف العديد من أبناء الوطن من معلمين، وخدام، وعمال ضمن رواتب يتقاضونها، مما انعكس إيجابًا على مستوى الحياة الاقتصادية لديهم.

أيضًا ساهمت المدرسة على الجانب الاقتصادي في شراء العديد من مستلزماتها المدرسية من الأسواق المحلية، ومن الباعة المتجولين، هذا إذا أخذنا بعين الاعتبار المستلزمات التي يعمد إلى شرائها الطلبة، والتي يحتاجونها خلال مسيرة التعليمية، بالإضافة إلى وجود المعلمين المغتربين في النماص، والذي أحدث- بلا شك- حراكًا اقتصاديًّا.

أضف إلى ذلك حاجة المدرسة المستمر للأيدي العاملة في صيانة التجهيزات المدرسية من كراسي، وماصات، وخلافه مما يعود بالنفع المادي على العاملين في المجالات التي احتاجتها المدرسة.

ويمكن- إلى ما سبق- إضافة وسائل النقل التي تحتاجها المدرسة في جلب حاجياتها، وكذلك المعلمين، والتي عادت بالنفع إلى مُلاك وسائل النقل تلك، وبالتالي فإن مدرسة بني عمرو قد أحدثت حراكًا اقتصاديًّا عاد بالنفع على النماص بشكلٍ عام من إيجارٍ للدور، وحراكٍ للأسواق، والباعة، والأيدي العاملة، ووسائل النقل.

كما كان للجوانب الصحية أهميتها في مدرسة بني عمرو، من وجود الطبيب المدرسي في تفقد المبنى، والنصح والتوجيه لما تتطلبه الحالة، وتنفيذ ذلك من قِبل القائمين على المدرسة، وكل ذلك خلق بيئةً صحية مناسبة لتلقي التعليم.

وعلى خطى التطوير، وبناء منظومة التعليم، وخدمة كافة فئات المجتمع، فقد كان بمدرسة بني عمرو ما يخدم فئات كبار السن فيما يُعرف "بالمدرسة الليلية"؛ لإيصال التعليم لفئة كبار السن؛ لتكون مدرسة بني عمرو بمثابة منارة إشعاع للمعرفة والعلم، ونورًا يُستضاء به.

الخاتمة

أظهرت الدراسة عناية ولاة الأمر بالتعليم، وتوفير كل ما يلزم للنهوض بالحركة التعليمية من مباني، ومعلمين، ورواتب، ومكافآت، وكل ذلك في سبيل تعليم المواطن، ولا أدل على ذلك من افتتاح المدارس في شتى مناطق المملكة وقراها، ومنها: مدرسة بني عمرو الابتدائية.

كما برز من خلال الدراسة تطور الحركة التعليمية سنةً بعد أخرى، واهتمام القائمين على التعليم، وحرصهم على متابعة المرافق التعليمية وتوجيهها بما يخدم الطلبة، وكان ثمرة ذلك تخريج العديد من الأجيال المسلمة المعتدلة التي عملت في كافة قطاعات الدولة.

ومن حيث التعليم في النماص فإن الدراسة بينت الصورة الأولية للتعليم الحكومي بما مثلته مدرسة بني عمرو الابتدائية خلال مسيرتها؛ حيث إنها ثاني مدرسة يتم افتتاحها في النماص في وقتٍ مبكر بالنسبة للنماص وذلك في عام (١٣٧٣هـ/ ١٩٥٣م).

كما كان للطلبة دورٌ مهمٌّ ومحوريٌّ في تخطي الصعاب، وتحدي العقبات من توفير المستلزمات المدرسية رغم شُحها، والسير إلى المدرسة على الأقدام في طريق يلتمسون فيه علمًا، وتحمل أجواء النماص القارصة البرودة، ومسايرة الحجرات الدراسية المتواضعة وما كان ذلك منهم إلا علامة فارقة في سبيل النضال العلمي، والمثابرة التي تستحق الشكر والتقدير.

وفي ثنايا الدراسة الكثير من الوثائق المهمة التي استند عليها الباحث؛ لإنجاز هذه الدراسة، وقد تكون مرجعًا علميًّا للباحثين بعد ذلك في موضوعاتٍ شتى.

ومن خلال ما سبق؛ يوصي الباحث بالتركيز على مثل هذه الموضوعات التي تحمل في طياتها الحديث عن جانبٍ من جوانب تاريخ النماص.

الهوامش

(١) سعود بن عبدالعزيز آل سعود: ولد في الكويت عام ١٣١٩هـ، شارك أباه مراحل توحيد المملكة العربية السعودية، بويع بولاية العهد في عام ١٣٥٢هـ، بويع بالملك بعد وفاة والده عام ١٣٧٣هـ، توفي عام ١٣٨٨هـ. للمزيد انظر: الموسوعة العربية العالمية، الرياض، مؤسسة أعمال الموسوعة للنشر والتوزيع، ط٢، المجلد ١٢، ١٤١٩هـ/١٩٩٩م، ص٢٦٤-٢٥٦.

(٢) موسوعة تاريخ التعليم في المملكة العربية السعودية، وزارة المعارف، الرياض، ج١، ١٤٢٣هـ/٢٠٠٣م، ص ١٦٧-١٦٨.

(٣) محافظة النماص: تقع بين خطي طول ٣٩,٥٩-٤٢,٣١ شرق خط الطول، وبين دائرتي عرض ١٨,٥٢-١٩,٣٠، تقع جنوب غرب المملكة العربية السعودية، وترتبط إداريًا بمنطقة عسير، وتبلغ مساحتها تقريبًا ٢١٠٠كم، يحدها من الشمال محافظة بلقرن، ومن الجنوب مركز بللسمر، ومن الشرق محافظة بيشة، ومن الغرب محافظة المجاردة، كما يخترقها الطريق الرئيس الذي يصل بين الطائف وأبها. للمزيد انظر:

أ- ظافر بن سعيد وآخرون: النماص ومسيرة التعليم والتنمية، الرياض، وزارة التعليم، ١٤١٩هـ، ص ٢٧.

ب- مسفر الخثعمي: موسوعة الآثار والتراث والمعالم السياحية في منطقة عسير دراسة توثيقية/ النماص، أبها، مطابع السروات، ١٤٢٩هـ، ج٤، ص ٢٨.

(٤) غيثان بن علي بن جريس: تاريخ التعليم في منطقة عسير١٣٥٤-١٣٨٦هـ/١٩٣٤-١٩٦٦م، ١٤١٦هـ/١٩٩٥م، ج١، ص٣٨.

(٥) المرجع السابق، ج١، ص٥٤.

(٦) المرجع السابق، ج١، ص٦٣.

(٧) قرية لشعب: إحدى قرى محافظة النماص، تبعد عن مقر الإمارة تقريباً (٧) كيلو، تتبع لقبيلة كعب بني عمرو، يحدها عدد من قرى بني عمرو على النحو التالي: شمالاً قرية أبو حبال، جنوباً قرية آل كراع، شرقاً قرية بدوة، غرباً قرية آل مقبول.

(٨) نقلًا عن الأستاذ/ عبدالرحمن بن محمد بن لفتل العمري، في اللقاء الذي جمعني به يوم الجمعة ١٩ ذو القعدة ١٤٤١هـ، الموافق ١٠ يوليو ٢٠٢٠م في منزله بقرية آل مقبول بمحافظة النماص. انظر أيضًا: غيثان بن علي بن جريس: تاريخ التعليم في منطقة عسير١٣٥٤-١٣٨٦هـ/١٩٣٤-١٩٦٦م، المرجع السابق، ج١، ص٦٧.

(٩) علي بن محمد العسبلي وآخرون: النماص مسيرة التعليم والتنمية، المرجع السابق، ص ١٣١.

(١٠) هي الدعوة التي نادى بها الشيخ المجدد محمد بن عبدالوهاب، والتي تستند في مبادئها على القرآن الكريم، والسنة النبوية المطهرة، وآثار السلف الصالح. للمزيد انظر: محمد بن عبدالله السلمان: أثر الدعوة السلفية في العالم الإسلامي، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، مجلة كلية العلوم الاجتماعية، ١٩٧٧م، ع ١، ص٤.

(١١) وزارة التربية والتعليم: حال التعليم قبل العهد السعودي، المرجع السابق، ص ٧.

(١٢) غيثان بن علي بن جريس: تاريخ التعليم في منطقة عسير ١٣٥٤-١٣٨٦هـ/١٩٣٤-١٩٦٦م، المرجع السابق، ج١، ص٣٧.

(١٣) علي بن محمد العسبلي وآخرون: النماص مسيرة التعليم والتنمية، المرجع السابق، ص ١٢٥.

(١٤) المرجع السابق، ص ١٢٥.

(١٥) غيثان بن علي بن جريس: أسر الفقهاء ببلاد بني شهر وبني عمرو خلال القرون المتأخرة الماضية، مجلة العرب، ج ٢٦، ع ٩-١٠، دار اليمامة للبحث والترجمة والنشر، ١٩٩١م، ص ٥٩٦.

(١٦) محمد بن عبدالله أبو داهش: بيوتات العلم بقبائل رجال الحجر في العصر الحديث، مجلة العرب، ج ٢٨، ع ٩-١٠، دار اليمامة للبحث والترجمة والنشر، ١٩٩٣م، ص ص ٤-٥.

(١٧) نقلًا عن الأستاذ/ عبدالله بن محمد بن صوفان العمري، في اللقاء الذي جمعني به يوم الخميس ١١ ذو القعدة ١٤٤١هـ، الموافق ٢ يوليو ٢٠٢٠م، في منزله بقرية لشعب بمحافظة النماص.

(١٨) للمزيد حول المدارس الابتدائية المفتتحة في تلك الفترة، انظر: علي بن محمد العسبلي وآخرون: النماص مسيرة التعليم والتنمية، المرجع السابق، ص ٢١٠-٢١٢.

(١٩) المرجع السابق، ص ٢١٥.

(٢٠) نقلًا عن:

١ - الأستاذ/ عبدالرحمن بن محمد بن لفتل العمري، والأستاذ/ عبدالله بن محمد بن صوفان العمري في اللقاءات السابقة.

٢ - الأستاذ/ علي بن عبدالله بن جابر العمري، والأستاذ/ ظافر بن عبدالله بن سعيد العمري، والأستاذ/ محمد بن حسن بن زهير العمري، في اللقاء الذي جمعني بهم في منزل الأخير بقرية أبو حبال بمحافظة النماص يوم السبت ٤ ذي الحجة ١٤٤١هـ، الموافق ٢٥ يوليو ٢٠٢٠م.

(٢١) نقلًا عن: الأستاذ/ عبدالرحمن بن محمد بن لفتل العمري، في اللقاء السابق.

(٢٢) مسفر الخثعمي: موسوعة الآثار والتراث والمعالم السياحية في منطقة عسير دراسة توثيقية/ النماص، المرجع السابق، ج٤، ص١٠٣.

(٢٣) نقلًا عن: الأستاذ / عبدالرحمن بن محمد بن لفتل العمري في اللقاء السابق.

(٢٤) مسفر الختعمي: موسوعة الآثار والتراث والمعالم السياحية في منطقة عسير دراسة توثيقية/ النماص، المرجع السابق، ج٤، ص١٠٣.

(٢٥) نقلًا عن: الأستاذ/ عبدالرحمن بن محمد بن لفتل العمري في اللقاء السابق، والأستاذ/ عبدالله بن محمد بن صوفان العمري، والأستاذ/ علي بن عبدالله بن جابر العمري، والأستاذ/ ظافر بن عبدالله بن سعيد العمري، والأستاذ/ محمد بن حسن بن زهير العمري في اللقاءات السابقة.

(٢٦) كان هذا المصطلح يطلق على مدير المدرسة.

(٢٧) انظر: الملاحق، ملحق رقم (١)، ص٢٦.

(٢٨) انظر: الملاحق، ملحق رقم (٢)، ص ٢٦.

(٢٩) نقلًا عن: الأستاذ/ عبدالرحمن بن محمد بن لفتل العمري، والأستاذ/ عبدالله بن محمد بن صوفان العمري في اللقاءات السابقة.

(٣٠) نقلًا عن الأستاذ/ عبدالرحمن بن محمد بن لفتل العمري، في اللقاء السابق.

(٣١) انظر: الملاحق، ملحق رقم (٣)، ص ٢٧.

(٣٢) سجلات المدرسة، ملف بمسمى كراس الإحصاء.

(٣٣) سجلات المدرسة، ملف بمسمى كراس الإحصاء.

(٣٤) سجلات المدرسة، ملف بمسمى كراس الإحصاء.

(٣٥) نقلاً عن الأستاذ/ محمد بن حسن بن زهير العمري، في اللقاء السابق.

(٣٦) الطباشير: قطعة مستطيلة تشبه القلم، تتُخذ من مادة كلسية، بيضاء أو ملونه، يكتب بها على السبورة أو اللوح. للمزيد انظر: جبران مسعود: الرائد، بيروت، دار العلم للملايين، ط٧، ١٩٩٧م، ص ٥١٧.

(٣٧) نقلاً عن الأستاذ / عبدالرحمن بن محمد بن لفتل العمري، في اللقاء السابق.

(٣٨) انظر: الملاحق، ملحق رقم (٤)، ص٢٧.

(٣٩) انظر: الملاحق، ملحق رقم (٥)، ص٢٨.

(٤٠) نقلاً عن الأستاذ / عبدالرحمن بن محمد بن لفتل العمري، في اللقاء السابق.

(٤١) انظر: الملاحق، ملحق رقم (٦)، ص٢٨.

(٤٢) انظر: الملاحق، ملحق رقم (٧)، ص٢٩.

(٤٣) انظر: الملاحق، ملحق رقم (٨)، ص٢٩.

(٤٤) انظر: الملاحق، ملحق رقم (٩)، ص٣٠.

(٤٥) مفرد "حنبل"، ويُراد به بسُط أو فُرُش تُبسَط للجلوس عليها، تختلف في طولها، وعرضها، وألوانها، عن بعضها البعض. نقلًا عن: الأستاذ/ عبدالله بن محمد بن صوفان العمري.

(٤٦) سجلات المدرسة، ملف بمسمى:" أثاث المدرسة".

(٤٧)سجلات المدرسة، ملف بمسمى:" الوارد والصادر".

(٤٨) انظر: الملاحق، ملحق رقم (١٠)، ص٣٠.

(٤٩) انظر: الملاحق، ملحق رقم (١١)، ص٣١.

(٥٠) من مواليد أبها لعام ١٣٣٦هـ، عُين مدرسًا بمدرسة أبها الابتدائية عام ١٣٥٧هـ، ثم مفتشاً عام ١٣٧٤هـ. للمزيد انظر: غيثان بن جريس: من رواد التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية، الرياض، مطابع الحميضي، ط٢، ١٤٣٧هـ/٢٠١٦م، ص ٨٠-٨٥، ١١٤.

(٥١) انظر: الملاحق، ملحق رقم (١٢)، ص٣١.

(٥٢) انظر: الملاحق، ملحق رقم (١٣)، ص٣١.

(٥٣) من مواليد عام ١٣٥٥هـ، عمل مديرًا لمدرسة بني عمرو، ثم مديراً لمدرسة سبت تنومة الابتدائية، انتقل بعدها لمنطقة أبها. انظر: علي بن محمد العسبلي وآخرون: النماص مسيرة التعليم والتنمية، المرجع السابق، ص ١٧٣.

(٥٤) نقلًا عن: الأستاذ/ عبدالرحمن بن محمد بن لفتل العمري، والأستاذ/ عبدالله بن محمد بن صوفان العمري، في اللقاءات السابقة.

(٥٥) نقلًا عن: الأستاذ/ جاري بن عبدالرحمن بن يعن الله العمري، في اللقاء الذي جمعني به يوم الإثنين ٢ ربيع الأول ١٤٤٢هـ، الموافق ١٩ أكتوبر ٢٠٢٠م في منزله بقرية لشعب بمحافظة النماص. بالإضافة إلى سجلات المدرسة.

(٥٦) حصل على شهادة الثانوية العامة من ثانوية بيشة عام ١٣٩٥هـ، وشهادة البكالوريوس من جامعة الإمام محمد بن سعود بأبها عام ١٤٠٠هـ، عمل في عدة مناصب في التعليم، ومنها: مدير مدرسة لشعب الابتدائية من عام ١٣٧٩هـ، وحتى العام ١٣٨١هـ، أحيل للتقاعد عام ١٤٠٨هـ. انظر: موسوعة تاريخ التعليم في المملكة العربية السعودية، المرجع السابق، ج٦، ص ١٧٠-١٧١.

(٥٧) من مواليد قرية لشعب، تلقى تعليمه الابتدائي في مدرسة بني عمرو وحصل على الشهادة الابتدائية عام ١٣٨٠/١٣٨١هـ، ثم على شهادة معهد إعداد المعلمين عام ١٣٨٤/١٣٨٥هـ، حصل على شهادة الدبلوم من مركز الدراسات التكميلية بالطائف عام ١٤٠١هـ، عمل معلمًا ثم مديرًا لمدرسة عبدالله بن رواحة عام ١٣٩٣هـ. انظر: موسوعة تاريخ التعليم في المملكة العربية السعودية، المرجع السابق، ج٤، ص ١٥٩.

(٥٨) من مواليد قرية لشعب، تلقى تعليمه الابتدائي في مدرسة بني عمرو، حصل على شهادة معهد إعداد المعلمين عام ١٣٨٣/١٣٨٤هـ، حصل على شهادة الدبلوم من مركز الدراسات التكميلية في عام ١٤٠٢هـ، ثم على البكالوريوس عام ١٤٠٧هـ، عمل معلمًا بمدرسة لشعب الابتدائية عام ١٣٨٤هـ، ثم انتقل لعددٍ من المدارس، إلى أن عُين مشرفًا تربويًّا حتى تقاعده سنة ١٤٢٢هـ. انظر: موسوعة تاريخ التعليم في المملكة العربية السعودية، المرجع السابق، ج٤، ص ٣٧٣-٣٧٤.

(٥٩) سجلات المدرسة، ملف بمسمى الوارد والصادر.

(٦٠) نقلًا عن الأستاذ/ جاري بن عبدالرحمن بن يعن الله العمري، والأستاذ/ عبدالله بن محمد بن صوفان العمري، في اللقاءات السابقة. كما تم الاستعانة بسجلات إحصاء المدرسة لبعض الأعوام الموجودة في أرشيف المدرسة.

(٦١) نقلًا عن الأستاذ / جاري بن عبدالرحمن بن يعن الله العمري، والأستاذ/عبدالله بن محمد بن صوفان العمري، في اللقاءات السابقة. كما تم الاستعانة بسجلات المدرسة الموجودة.

(٦٢) وزارة التربية والتعليم: حال التعليم قبل العهد السعودي، مجلة التوثيق التربوي، ١٩٩٨م، ص ٢٢.

(٦٣) انظر: الملاحق، ملحق رقم (١٤)، ص٣٢.

(٦٤) انظر: الملاحق، ملحق رقم (١٤)، ص٣٢.

(٦٥) انظر: الملاحق، ملحق رقم (١٤)، ص٣٢.

(٦٦) انظر: الملاحق، ملحق رقم (١٥)، ص ٣٣.

(٦٧) سجلات المدرسة.

(٦٨) وزارة التربية والتعليم: حال التعليم قبل العهد السعودي، المرجع السابق، ص ١٤.

(٦٩) نقلًا عن: الأستاذ/ عبدالرحمن بن محمد بن لفتل العمري، والأستاذ/ عبدالله بن محمد بن صوفان العمري، في اللقاءات السابقة.

(٧٠) نقلًا عن: الأستاذ/ علي بن عبدالله بن جابر العمري، والأستاذ/ ظافر بن عبدالله بن سعيد العمري، والأستاذ/ محمد بن حسن بن زهير العمري، في اللقاءات السابقة.

(٧١) نقلًا عن: الأستاذ / عبدالرحمن بن محمد بن لفتل العمري، في اللقاء السابق.

(٧٢) اللقاء السابق.

(٧٣) اللقاء السابق.

(٧٤) نقلًا عن: الأستاذ/ عبدالرحمن بن محمد بن لفتل العمري، والأستاذ/ علي بن عبدالله بن جابر العمري، والأستاذ/ ظافر بن عبدالله بن سعيد العمري، والأستاذ/ محمد بن حسن بن زهير العمري في اللقاءات السابقة.

(٧٥) موسوعة تاريخ التعليم في المملكة العربية السعودية، المرجع السابق، ج١، ص ٢٩٢.

(٧٦) نقلًا عن الأستاذ/ عبدالرحمن بن محمد بن لفتل العمري، في اللقاء السابق.

(٧٧) اللقاء السابق.

(٧٨) انظر: الملاحق، ملحق رقم (١٦)، ص٣٣.

(٧٩) سجلات المدرسة، ملف بمسمى الوارد والصادر.

(٨٠) نقلًا عن الأستاذ / عبدالرحمن بن محمد بن لفتل العمري، في اللقاء السابق.

(٨١) اللقاء السابق.

(٨٢) سجلات المدرسة، ملف بمسمى الوارد والصادر.

(٨٣) نقلًا عن: الأستاذ/ عبدالرحمن بن محمد بن لفتل العمري، والأستاذ/ علي بن عبدالله بن جابر العمري، والأستاذ/ ظافر بن عبدالله بن سعيد العمري، والأستاذ/ محمد بن حسن بن زهير العمري، في اللقاءات السابقة. انظر أيضًا: موسوعة تاريخ التعليم في المملكة العربية السعودية، المرجع السابق، ج١، ص ٣٩٠.

(٨٤) علي بن محمد العسبلي وآخرون: النماص مسيرة التعليم والتنمية، المرجع السابق، ص ٢٢٧.

(٨٥) انظر: الملاحق، ملحق رقم (١٧)، ص ٣٤.

(٨٦) انظر: الملاحق، ملحق رقم (١٨)، ص ٣٤.

(٨٧) فيصل بن عبدالعزيز آل سعود: ولد في عام ١٣٢٤هـ، بويع ولياً للعهد بعد وفاة والده عام ١٣٧٣هـ، ثم بويع بالملك عام ١٣٨٤هـ، استمر في الحكم أحد عشر عاماً، استشهد عام ١٣٩٥هـ. للمزيد انظر: الموسوعة العربية العالمية، المرجع السابق، المجلد ١٧، ص ٦٩٥-٦٩٦.

(٨٨) انظر: الملاحق، ملحق رقم (١٩)، ص ٣٥.

(٨٩) انظر: الملاحق، ملحق رقم (٢٠)، ص ٣٥.

(٩٠) انظر: الملاحق، ملحق رقم (٢١)، ص ٣٦.

(٩١) انظر: الملاحق، ملحق رقم (٢٢)، ص ٣٦.

(٩٢) انظر: الملاحق، ملحق رقم (٢٣)، ص ٣٦.

(٩٣) انظر: الملاحق، ملحق رقم (٢٤)، ص ٣٧.

(٩٤) انظر: الملاحق، ملحق رقم (٢٥)، ص ٣٧.

(٩٥) انظر: الملاحق، ملحق رقم (٢٦)، ص ٣٨.

(٩٦) انظر: الملاحق، ملحق رقم (٢٧)، ص ٣٨.

(٩٧) انظر: الملاحق، ملحق رقم (٢٨)، ص ٣٨.

(٩٨) انظر: الملاحق، ملحق رقم (٢٩)، ص ٣٨.

(٩٩) انظر: الملاحق، ملحق رقم (٣٠)، ص ٣٩.

(١٠٠) انظر: الملاحق، ملحق رقم (٣١)، ص ٣٩.

(١٠١) انظر: الملاحق، ملحق رقم (٣١)، ص ٣٩.

(١٠٢) انظر: الملاحق، ملحق رقم (٣٢)، ص ٤٠.

(١٠٣) انظر: الملاحق، ملحق رقم (٣٣)، ص ٤٠.

قائمة المصادر والمراجع

أولًا: الموسوعات:

١-موسوعة تاريخ التعليم في المملكة العربية السعودية، وزارة المعارف، الرياض، ٦ مجلدات، ١٤٢٣هـ/٢٠٠٣م.

٢-الموسوعة العربية العالمية، الرياض، مؤسسة أعمال الموسوعة للنشر والتوزيع، ط٢، ٢٧ مجلد، ١٤١٩هـ/١٩٩٩م.

ثانيًا: المعاجم:

١-جبران مسعود: الرائد، بيروت، دار العلم للملايين، ط٧، ١٩٩٧م.

ثالثاً: الكتب العلمية:

١-ظافر بن سعيد وآخرون: النماص ومسيرة التعليم والتنمية، الرياض، وزارة التعليم، ١٤١٩هـ.

٢-مسفر الخثعمي: موسوعة الآثار والتراث والمعالم السياحية في منطقة عسير دراسة توثيقية/ النماص، أبها، مطابع السروات، ١٤٢٩هـ.

٣-غيثان بن علي بن جريس: تاريخ التعليم في منطقة عسير١٣٥٤-١٣٨٦هـ/١٩٣٤-١٩٦٦م، جزئيين، ١٤١٦هـ/١٩٩٥م.

رابعًا: الأبحاث العلمية:

١-غيثان بن علي بن جريس: أسر الفقهاء ببلاد بني شهر وبني عمرو خلال القرون المتأخرة الماضية، مجلة العرب، ج ٢٦، ع ٩-١٠، دار اليمامة للبحث والترجمة والنشر، ١٩٩١م.

٢-محمد بن عبدالله أبو داهش: بيوتات العلم بقبائل رجال الحجر في العصر الحديث، مجلة العرب، ج ٢٨، ع ٩-١٠، دار اليمامة للبحث والترجمة والنشر، ١٩٩٣م.

خامسًا: المجلات العلمية:

١-وزارة التربية والتعليم: حال التعليم قبل العهد السعودي، مجلة التوثيق التربوي، ١٩٩٨م.

سادسًا: اللقاءات:

١-الأستاذ/ عبدالرحمن بن محمد بن لفتل العمري، في اللقاء الذي جمعني به يوم الجمعة ١٩ ذو القعدة ١٤٤١هـ، الموافق ١٠ يوليو ٢٠٢٠م في منزله بقرية آل مقبول بمحافظة النماص.

٢-الأستاذ/ عبدالله بن محمد بن صوفان العمري في اللقاء الذي جمعني به يوم الخميس ١١ ذو القعدة ١٤٤١هـ، الموافق ٢ يوليو ٢٠٢٠م في منزله بقرية لشعب بمحافظة النماص.

٣-الأستاذ/ علي بن عبدالله بن جابر العمري، والأستاذ/ ظافر بن عبدالله بن سعيد العمري، والأستاذ/ محمد بن حسن بن زهير العمري، في اللقاء الذي جمعني بهم في منزل الأخير بقرية أبو حبال بمحافظة النماص، يوم السبت ٤ ذي الحجة ١٤٤١هـ، الموافق ٢٥ يوليو ٢٠٢٠م.

٤-الأستاذ/ جاري عبدالرحمن يعن الله العمري، في اللقاء الذي جمعني به يوم الاثنين ٢ ربيع الأول ١٤٤٢هـ، الموافق ١٩ أكتوبر ٢٠٢٠م في منزله بقرية لشعب بمحافظة النماص.

سابعًا: المتاحف:

١-متحف الأستاذ/ عبدالله بن محمد بن صوفان العمري بقرية لشعب بمحافظة النماص.

قائمة المصادر والمراجع (مترجمة): -

First: Encyclopedias :

1. Mawso'at Tarikh al Ta'lim fi al Mamlaka al 'Arabiya al Sa'udiya", Ministry of Education, Riyadh, 6 volumes, 1423H / 2003G.

2." Al Mawsu'ah al 'Arabiyyah al 'Alamiyyah", Riyadh, Encyclopedia Works Foundation for Publishing and Distribution, 2nd ed., 27 volumes, 1419H/ 1999G.

Second: Glossaries:

1. Gebran Mas'ūd: "Al-Ra'id", Beirut, Dar Al 'Ilm Li Al Malayyn, 7th Ed., 1997G.

Third: Scientific Books:

1. Dhafer bin Sa'eed et al: "Al Namas wa Masirat At Ta'lim wa al Tanmiyah", Riyadh, Ministry of Education, 1419H.

2. Misfer Al-Khathami: "Mawso'at al Athar wa al Turath, wa al M'alim al Siyahiyah fi Mantiqat 'Aseer", Documentary Study / Al Namas, Abha, Al Sarawat Press, 1429H.

3. Ghaithan bin Ali bin Jurais: "Tarikh Mantiqat 'Asir 1354-1386H/ 1934-1966G", two parts, 1416H / 1995G.

Fourth: Scientific Research:

1. Ghaithan bin Ali bin Jurais: "Asr al Fuqahaa bi Bilad Bani Shahr wa Bani Amr Khilal al 'Usur al Muta'khirah al Madiyah", Al-Arab Magazine, Vol. 26, Issue 9-10, Al Yamamah House for Research, Translation and Publishing, 1991G.

2. Muhammad bin Abdullah Abu Dahesh: "Bioot al 'Ilm be Qaba'il Rijal al Hijr fi al 'Asr al Hadith", Al-Arab Magazine, Vol. 28, Issue 9-10, Al Yamamah House for Research, Translation and Publishing, 1993G.

Fifth: Scientific Journals:

1. The Ministry of Education: "Halat al Talim Qabl al Ahd Al Saudi", Journal of Educational Documentation, 1998G.

Sixth: Meetings:

1. A meeting with Mr. ‘Abdulrahman bin Muhammad bin Laftal Al ‘Umari, on Friday 19 Dhu al Qi‘dah 1441H, corresponding to July 10, 2020G, at his home in the village of Al Maqbool in Al Namas Governorate.

2. A meeting with Mr. Abdullah bin Muhammad bin Sufan Al Umari, on Thursday 11 Dhu al Qi'dah 1441H, corresponding to July 2, 2020G, at his home in the village of Shaab in Al Namas Governorate.

3. A meeting with Professor/ Ali bin Abdullah bin Jaber Al ‘Umari, Professor / Zafer bin ‘Abdullah bin Sa‘eed Al ‘Umari, and Professor / Muhammad bin Hassan bin Zuhair Al Umari, in the last's house in the village of Abu Habal in the Al Namas Governorate, on Saturday 4 Dhu al-Hijjah 1441H, Corresponding to 25 July 2020G.

4. A meeting with Mr. Jary ‘Abdul Rahman Ya‘an Allah Al ‘Umari, on Monday 2 Rabi‘ Al Awal 1442H, corresponding to October 19, 2020G, at his home in the village of Sha‘ab in Al-Namas Governorate.

Seventh: Museums:

1. The Museum of Professor / Abdullah bin Muhammad bin Sufan Al-Omari, in the village of Lash‘ab, Al Namas Governorate.

تم بحمد الله

مستخلصات الأبحاث
باللغة الإنجليزية

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة
ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

The strategy of the story map and its impact on developing reading comprehension among learners of the Arabic language speaking a non-Arabic language.

Researcher (1)

Dr. Anas bin Hussein bin Ahmed Al Ali
Assistant Professor at the Institute for
Teaching Arabic Language
at the Islamic University of Madinah.

Abstract [1]

The aim of the research is to identify reading comprehension skills suitable for Arabic-speaking learners of other, intermediate level, and to identify the effect of using the story map strategy on developing the reading comprehension of students of the Institute for Teaching Arabic Language at the Islamic University of Madinah, the research used the semi-experimental approach, the research sample consisted of (20) students. A questionnaire and a measurement test for reading comprehension were prepared for learners of the Arabic language speaking other than intermediate level. The research reached a well-controlled list of reading comprehension skills suitable for intermediate-level Arabic-speaking learners. The list consisted of four main skills and eleven sub-skills. The results also showed a clear effectiveness and impact through the statistical analysis of the results of the reading comprehension skills test for learners of Arabic language speaking other than the intermediate level in the post application, The research also reached recommendations, including: Taking care of the use of modern means, techniques and strategies, especially when developing oral reading skills among learners, holding training courses on story map strategy in developing reading comprehension.

Key words: strategy, story map, reading comprehension, Arabic language learners speaking other languages.

The degree of contribution of the Big Five Personality Factors predicting (victim and bully) forms for secondary school students in Al-Baha region

Researcher (2)

Dr. Saeed bin Ahmed Saeed Al Shwel
Department of Education and Psychology
College of Education
Al-Baha University

Abstract (2)

The research aims to determine the degree of the Big Five Personality Factors among secondary stage students in Al-Baha Region, reveal the prevalence of traditional bullying and cyber bullying (victim and bully) forms, and determine which of the Big Five personality factors predicts the bullying behavior. The research adopted the correlational descriptive approach. The researcher used the scale of Big Five Personality Factors developed by Al-Shorbaji and Al-Harbi (2011) in addition to a scale of bullying in its two forms (traditional - cyber) (victim and bully) developed by the researcher. The validity and reliability were verified. A stratified randomly sample was selected with (471) students. The results: The ranking of the big five personality factors descendingly as follows: openness, agreeableness, extroversion, conscientiousness, and neuroticism. The prevalence rate of traditional bullying (victims) is (22.7%) more than cyberbullying(victims) (13.4%), while the prevalence rate of bullying traditional and cyberbullying (bully) (6.8%) has the same rate. The results have indicated that the agreeableness and neuroticism are the most significant factors contributing to predict traditional bullying and cyber bullying (victim - bully). There were no differences in the prevalence rates of traditional bullying and cyberbullying (victim - bully) attributed to the different variables, school achievement, and hours of mobile use. However, there were significant differences for in the prevalence rate in cyberbullying (victim) and cyberbullying and traditional bullying (bully) that can be attributed to the grade variable in favor of third grade.

Keywords: The Big Five Personality Factor; bullying; Cyber bullying; the victim; the bully.

The effectiveness of interactive book design in developing learning and innovation skills in Light of Project-Based Learning

Researcher (3)

Dr. Laila S. Aljohani
Professor of Idducational
Technology College of Education
Taibah University

Dr. Taghreed Abdulfattah Alrehaili
Associate Professor of
Educational Technology
Taibah University

Abstract (3)

The study aimed to investigate the effectiveness of designing an interactive book in developing learning and innovation skills (critical thinking and problem solving - communication - collaboration - innovation and creativity), and then to explore the nature of the relationship between designing the interactive book and developing of these skills in the light of project-based learning. It was conducted on (74) students of the Faculty of Business Administration, at University of Taiba, in the second semester of the academic year (1439-1440). The mixed approach was followed, and an analytic rubric, a checklist of product quality, and focus group interviews were used as data collection tools. The results of the study showed both in its quantitative and qualitative aspects the effectiveness of designing an interactive book in developing learning and innovation skills, and that there was an extrusive positive relationship between developing learning and innovation skills of the students and the product presented at the end of their projects, which was the interactive book. Based on these results, the study concluded in a few recommendations and proposals.

Key words: Design, Interactive Book, learning and innovation skills, Project-Based Learning, 21st Century Skills.

Type D Personality in a clinical sample of social phobia patients and a non-clinical sample (a correlational and comparative study)

Researcher (4)

Dr. Abdul Married Abdul
Jaber Qassem Al Abdali
Department of Psychology
at Imam Mohammed bin Saud
Islamic University

Dr. Ibrahim bin Abdul Jalil Yamani
Department of Psychology
at Imam Mohammed bin Saud
Islamic University

Abstract (4)

The aim of the current study was to disentangle the associations of Type D personality and its components with social anxiety ،as well as revealing differences in type D. The study of phobia and normal patients. The study sample consists of two groups (a group of normal n = 35 postgraduate students) and (a group of social phobia patients) (N = 54) of both sexes ،and both social phobia ،type D ،and Omar The study used type (D) scale and social phobia scale (2004 the study found that there is a statistically significant positive association between social phobia and type D ،as well as There are statistically significant differences in type (D) between normal people and phobia patients ،and differences in favor of phobia patients ،and the study also revealed that there are differences between the sexes in both phobias and type (D) and differences in favor of females ،and finally the study revealed no significant differences A statistic in both social phobia and type D according to age.

Keywords: Type D Personality- social phobia. clinical sample. non-clinical sample:

The level perception of King Saud University students about the concept of illiteracy and its types

Researcher (5)

Abdulrahman Abdulaziz Alshuaibi
Associate professor in King Saud University

Suhaib Saleh Memar
Ph.D. researcher
in King Saud University

Abdulhaleem Ali Shehri
Ph.D. researcher
in King Saud University

Ahmad Abdulaziz Alsnaidi
Ph.D. researcher
in King Saud University

* This research is supported by the Research Center at the College of Education - Deanship of Scientific Research at King Saud University.

Abstract (5)

This study aimed at revealing the level of perception of the concept of illiteracy and its types among male and female students at King Saud University in Riyadh City, the study used a destructive and analytical method. The study sample consisted of 449 male and female students. A questionnaire consisting of 32 items on four sections including the concept of illiteracy, the concept of civilization illiteracy, the concept of digital illiteracy, and the concept of emotional illiteracy (Eight items per section) has been distributed .

The results showed that the level of perception of the concept of illiteracy and its types among the students of the university was (average) as well as in the concept of civilization illiteracy. Also, the concept of digital illiteracy and emotional illiteracy were (average) as well. The results showed statistically significant differences attributable to the educational stage variables and the colleges where the students study for the doctorate students and the students of Science Colleges. However, the results showed statistically significant differences in gender for female students and did not show statistically significant differences in the GPA variable

Keywords: adult education, level of perception, university students, King Saud University, illiteracy.

The effectiveness of distance learning in integrating the creative thinking skills of gifted students in Al-Rowad Secondary School in Industrial Jubail

Researcher (6)

Meshal Saad Alslemy Alharbi
Doctoral student talented by King
Faisal University

Abstract (6)

The current research aimed to clarify the concept of distance learning in educational institutions, and its impact on the development and integration of creative thinking skills among students. The study used the experimental approach by applying Torrence Test Creativity Thinking (TTCT) to measure the creative thinking skills of students. The study sample included (20) gifted students of Al-Rowad High School. The results showed a statistically significant effect at the significance level (α=0.05) on the effectiveness of distance learning in integrating creative thinking skills of gifted students. The researcher recommended holding training courses on the use of distance learning, implementing various programs that help in developing creative thinking skills, and developing a control system for distance learning process to teach creative thinking skills.

Key Words: Distance Learning, Integration of Creative Thinking Skills, Talented Students

The status quo of managing career pressures among female leaders in the Directorate of Education in Dakahliya and their confronting techniques (a field study)

Researcher (7)

Dr. El-Metwally Ismail B
Associate Professor of Foundations
of Education Community College
Majmaah University

Abstract (7)

Institutions of all kinds have given special attention to work pressures as a general phenomenon that cannot be ignored, and that female leaders are among the most vulnerable groups to career pressures, because of their home duties and work at the same time. This is accompanied by situations and events that pose career and life pressures on them, which pushes them to search for methods for managing and addressing these situations. Therefore, the study aimed to identify the status quo of career, organizational, work pressures, job burden pressures, work relations pressures, life pressures – and their impact degree on the performance of women leaders in the Directorate of Education in Dakahliya, and the most important methods that they use to confront them from their point of view.

To achieve this, the researcher used the descriptive method, by applying some of its tools, such as the interview for a sample of (10), and a questionnaire for a sample of (34) women leaders. The results showed that the sources of pressure are the same: life events, technical development, professional and employment, economic and social, personal and family, and that the degree of their influence on the performance of women leaders ranged between high and medium, and that their ranking according to the severity of their influence was close in all axes except for the axis of organizational pressure, where the results of the interview came in the first order while the results of the questionnaire came in the fourth order. The most common methods used to confront career pressures, from the viewpoint of the sample, is to ensure the safety of the work environment, balance between work and family life, develop the spirit of cooperative work, develop their skills and train them to face the pressures. The study recommended reducing working hours for women, taking into account the physiological conditions related to women, which lead them to involuntary tension and increase pressure on them personally, subordinates at work, and their family at home.

Key words: Directorate of Education in Dakahliya, career pressure, female leaders

The validity and reliability indices for the Arabic version of the health Orientation Scale in the Saudi environment

Researcher (8)

Dr. Yahya Mubarak 's Mubarak
Associate professor of Psychology
at Imam Muhammad bin Saud
Islamic Universit

Dr.Zafer bin Mohammed Al - Qahtani
Associate professor of Psychology
at Imam Muhammad bin Saud
Islamic Universit

Abstract [8]

This study aimed at identifying the validity and reliability indices for the Arabic version of Orientation Scale (HOS) in the Saudi environment, and to achieve the goal of the study, the scale items were translated into Arabic in line with the study environment, included (36) items. The sample of study (437) male and female participants, whose ages ranged from (26-48) years and over.

The results of the confirmatory factor analysis indicated the existence of five main meaningful factors, over which (35) paragraphs out of (36) were saturated. The localized image of the scale (35) items had acceptable psychometric properties. The value of the coefficient of stability of the internal consistency using the Cronbach alpha coefficient (72.) and (88.) for the half partition stability coefficient, and the value of the stability coefficient of the scale (stability of repetition) was (81.) and the scale has an acceptable reliability.

The results also indicated that there are statistically significant differences at the level of (0.05) in the average performance of the study individuals on the scale of the orientation towards health beliefs in the variable presence of previous diseases, and the results were in favor of those suffering from stress diseases, followed by those suffering from diabetes, and the presence of differences according to the smoking variable. In the interest of smokers, in the marital status variable the differences came in favor of the unmarried group compared to the married group, and in the age variable the differences came in favor of those older than (48) years compared to other groups, and the results showed no differences according to the gender variable on the scale of health beliefs.

Key words: The validity and reliability indices, health Orientation Scale (HOS), Kingdom of Saudi Arabia.

Explaining the variability in the levels of faculty development by professional judgment and online willingness: Saudi empirical evidence

Researcher (9)

Dr. Sami G. Alsulami
Islamic University of Madinah

Modhi Albalawi
PhD candidate
Seton Hall University

Abstract (9)

This study seeks to explore faculty development levels in Saudi higher education in connection with two qualities: discretion, defined as the exercise of professional judgement, and online willingness, defined as openness to a paradigm shift attaching increased importance to interactive and online education. Specifically, this study investigates the impact of each of these qualities on faculty development levels. Following a traditional scientific paradigm, the investigation centers on a quantitative analysis. Accordingly, the level of faculty development is specified in terms of the extent to which discretion is exercised and the degree of interactive deployment of online education activities. The study produces two parameter estimates statistically significant at all levels: first, it identifies a parameter estimate of 2.26 between the development levels of faculty members who exercise discretion and professional judgement and those who do not while controlling for online willingness; second, it identifies a parameter estimate of 1.2 between the development levels of faculty members displaying online willingness and those who do not while controlling for the exercise of discretion and professional judgement. By shedding light on the relationship of faculty discretion and online willingness to faculty development in Saudi higher education, the study contributes to the literature in a fashion particularly relevant in the context of the importance Saudi 2030 vision places on education, advanced technology, and human capital .

Keywords: Faculty development, paradigm shift, online willingness, professional judgement

Bani Amr Primary School, Historical Study Civilization (1373-1403 / 1953-1982)

Researcher (10)

Dr. Mansoor bin Maladah bin Saad Al-Karim
Associate Professor of Modern History
at Al Baha University

Abstract (10)

This research handles the history of Bani Amr Primary School, starting from its inauguration, which was at an early time in Al-Namas, as it was the second school there in the year (1373 AH / 1953 AD), during the reign of the founding King Abdul-Aziz bin Abdulrahman Al Saud - may God have mercy on him - until the year (1403 AH / 1982 AD), the year in which the school moved from a rented building to a government building

The research sheds light on the educational process of the school in terms of its establishment, names, buildings, administrative staff, teachers, and students in an image that reflects its educational contribution to the education system, as one of the educational edifices in the Kingdom of Saudi Arabia. The school gives an early perception of education in Al-Namas.

The research was supported by tables, figures, and narrators' evidences, in addition to the scientific analysis, followed by the conclusion, documents, and sources and references.

Key words: An nimas , Bni Amr , the school, Director of Education, the teachers, the students.

Researches Abstracts

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 السابع - الجزء الثاني

صفر 1443 هـ - سبتمبر 2021 م

معلومات الإيداع في مكتبة الملك فهد الوطنية

النسخةالورقية :

رقم الإيداع: 1441/7131

تاريخ الإيداع: 1441/06/18

رقم ردمد : 1658-8509

النسخة الإلكترونية :

رقم الإيداع: 1441/7129

تاريخ الإيداع: 1441/06/18

رقم ردمد : 1658-8495

الموقع الإلكتروني للمجلة :

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

البريد الإلكتروني للمجلة :

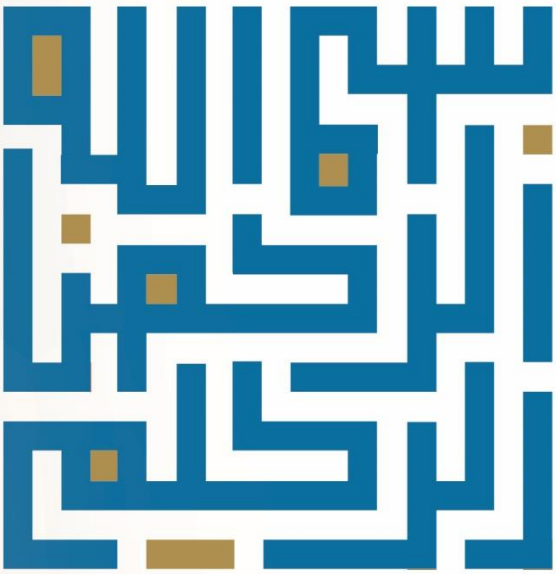
ترسل البحوث باسم رئيس تحرير المجلة

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

الهيئة الاستشارية :

معالـي أ.د : محمد بن عبدالله آل ناجي

مدير جامعة حفر الباطن سابقاً

معالي أ.د : سـعيد بن عمر آل عمر

مدير جامعة الحدود الشمالية

معالي د : حسـام بن عبدالوهاب زمان

رئيس هيئة تقويم التعليم والتدريب سـابقاً

أ. د : سـليمان بن محمد البلوشي

عميد كلية التربية بجامعة السـلطان قابوس سابقاً

أ. د : خالـد بن حامد الحازمي

أسـتاذ التربية الإسلامية بالجامعة الإسلامية سابقاً

أ. د : سـعيد بن فالح المغامسي

أستاذ الإدارة التربوية بالجامعة الإسلامية

أ. د : عبداللـه بن ناصر الوليعي

أسـتاذ الجغرافيا بجامعة الملك سعود

هيئة التحرير :

رئيس التحرير :

أ.د : عبـد الرحمن بن علي الجهني

أسـتاذ أصول التربية بالجامعة الإسلامية

أعضاء التحرير :

معالي أ.د : راتب بن سـلامة السعود

وزير التعليم العالي الأردني سابقا
وأسـتاذ السياسات والقيادة التربوية بالجامعة الأردنية

أ.د : إبراهيم بن عبدالرافع السـمدوني

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

أ.د : بندر بن عبدالله الشـريف

أسـتاذ علم النفس بالجامعة الاسلامية

أ.د : عبدالرحمن بن يوسـف شاهين

أسـتاذ المناهج وطرق التدريس بالجامعة الاسلامية

أ.د : عبدالعزيز بن سـليمان السلومي

أسـتاذ التاريخ الإسلامي بالجامعة الاسلامية

أ.د : عبداللـه بن علي التمام

أستاذ الإدارة التربوية بالجامعة الاسلامية

أ.د : محمـد بن إبراهيم الدغيري

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

د : رجـاء بن عتيق المعيلي الحربي

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

سكرتير التحرير :

أ. مجتبى الصادق المنا

الإخراج والتنفيذ الفني :

م. محمد حسن الشريف

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

فهرس المحتويات :

م	عنوان البحث	الصفحة
1	فاعلية العلاج باليقظة العقلية لخفض اعراض الوسواس القهري لدى المضطربين المراجعين لمستشفى القويعية العام د.عبدالله بن صالح القحطاني	1
2	تقييم مقرر الحاسوب في التعليم في ضوء قيم المواطنة الرقمية لدى طالبات كلية التربية بجامعة نجران د. صباح عيد رجاء الصبحي	38
3	فعّالية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في الصلابة النفسية لدى أمهات مرضى الفصام د. ندى راشد محمد الرشود	96
4	تصور مقترح لتحقيق الكفايات التدريسية اللازمة للتنمية المهنية لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية في ضوء رؤية المملكة 2030م أ. مهدي مانع مهدي عسيري	136
5	الأوضاع التعليمية للأقلية المسلمة في الدول الاسكندنافية أ. ريم عبد الرزاق محمد عبد الرزاق	190
6	أثر البرمجيات التشاركية باستخدام أداة "ShowMe "على الدافعية لتعلم مقرر فقه الميراث لدى طلاب المرحلة الجامعية د. عالية أحمد صالح ضيف الله / أ. د. عائشة بليهش محمد العمري / د. أحمد محمد الطنيجي	242
7	فاعلية برنامج قائم على المدخل الوظيفي في تنمية مهارات التحدث لدى متعلمات اللغة العربية الناطقات بغيرها في جامعة أم القرى واتجاههن نحوها د. مشاعل بنت صالح بن سعد الدوسري	276
8	تصور مقترح للتطوير المهني للقيادات المدرسية بالمملكة العربية السعودية في ضوء تجربة الولايات المتحدة الأمريكية د. نايف بن عماش السويلم العنزي	330
9	حيوانات النقل عند الصفويين من خلال النقوش والرسوم الصخرية د. رحمة بنت عواد السناني	384
10	الموارد المائية على درب الحج الشامي: أحوالها، والعناية بها، خلال عصري الأيوبيين والمماليك (570 - 922هـ/ 1174 - 1516م) د. سلطانة بنت ملاح الرويلي	418

ترتيب الأبحاث حسب تاريخ ورودها للمجلة مع مراعاة تنوع التخصصات

فاعلية العلاج باليقظة العقلية لخفض أعراض الوسواس القهري لدى المضطربين المراجعين لمستشفى القويعية العام

إعداد

د. عبد الله بن صالح القحطاني

أستاذ علم النفس المشارك

بجامعة شقراء

DOI: 10.36046/2162-000-007-011

المستخلص

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على فاعلية العلاج باليقظة العقلية في خفض أعراض الوسواس القهري لدى المضطربين المراجعين لمستشفى القويعية العام، والتحقق من مدى فاعلية البرنامج العلاجي بعد مرور شهرين من تطبيقه، وتكونت عينة الدراسة من (١٦) مضطرباً مصاباً بالوسواس القهري، قسموا بالتساوي إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، واستخدم الباحث مقياساً للوسواس القهري من إعداد نائل أخرس (٢٠١٦)، ومقياساً لليقظة العقلية من إعداد البحيري ومحمود (٢٠١٤)، وقام الباحث بتصميم برنامج علاجي قائم على اليقظة العقلية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أنه كلما زادت اليقظة العقلية قلت أعراض الوسواس القهري، كما توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق داله إحصائياً بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مقياس الوسواس القهري في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، كما كشفت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق داله إحصائياً بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في مقياس الوسواس القهري في القياسين البعدي والتتبعي بعد مرور شهرين من تطبيق البرنامج.

الكلمات المفتاحية: البرنامج العلاجي، اليقظة العقلية، الوسواس القهري، المضطربين.

المقدمة

يعتبر اضطراب الوسواس القهري من أكثر الاضطرابات النفسية ألماً وحِدة، وذلك لما يسببه من معاناة للفرد الذي يعاني منه، فيحدث له قلق كبير مع ضـــياع للوقت والجهد واختلال في أنشـطة الحياة اليومية العادية وحتى البسـيطة منها (Marijke, et al., 2008)، كما يؤثر الوسـواس القهري على حياة المريض الأسـرية، والمهنية، والاجتماعية، مما يؤدي إلى العزلة وعدم الرغبة في العمل، كما تتدهور علاقته بالآخرين خاصـــة في ظل ارتباط هذا الاضـــطراب باضـــطرابات نفســـية أخرى كالاكتئاب، والقلق، والمخاوف، والإدمان على المخدرات والكحول (Fabrizio, et al., 2019).

ويعرف ابراموبتز وآخرون (٢٠٠٧)،. Abramowitz et al الوســواس القهري: "بأنه اندفاعات دائمة أو أفكار وصــور تتطفل على عقل الشــخص، وتســبب له قلقاً وضــيقاً شــديداً، ويدرك الشخص أن هذه الوساوس غير مناسبة ولكن يصعب عليه تجاهلها والتحكم فيها". (Abramowitz et al., 2007:Pp234)، وينظر إليه دورن وآخرون (٢٠٠٧) .Doron, et al، على أنه صــور وأفكار متعاقبة وملحة واندفاعات تغزو الأنا بطريقة قهرية.

ويعتبر الوسـواس القهري من أكثر الاضـطرابات النفسـية المنتشـرة بين الأفراد، حيث يقدر انتشاره بنسبة (٣-٥%) بين الأفراد الذين يعانون من اضطرابات نفسية، في حين ينتشر بنسبة (١-٣%) بين أفراد المجتمع (Tamara, et al. , 2020).

ويُعد اضـطراب الوسـواس القهري أحد أعقد الأمراض النفسـية إلا أن التقدم في أسـاليب العلاج النفسي في العقدين الأخيرين أدى إلى تحسن مآل المرض (Sarah et al., 2019).

ولقد اهتم الباحثون في علم النفس في العقدين الماضـيين بالفوائد النفسـية لليقظة العقلية، ومالها من دور مهم في التعامل مع حالات الاكتئاب بأنواعه، والاضطرابات النفسية المرتبطة بالقلق كالوسـواس القهري، وحالات التوتر، وذلك بواسـطة فك العلاقة التلقائية بين الأفكار، والعادات، وأنماط السـلوك غير الصـحية وارتباطاتها الانفعالية، ومعالجتها والتعايش معها بعقل منفتح والذي ينعكس إيجاباً على الصحة النفسية. (العاسمي وجلال، ٢٠١٨)، ولقد أشارت دراسات (Mark, et

al 2012؛ Sarah, et al., 2019؛ Anne, et al., 2019) إلى أثر وفاعلية تدريب الأفراد على اليقظة العقلية في علاج الوسواس القهري والاكتئاب.

وتساعد اليقظة العقلية على استحضار الاهتمام الكامل للخبرات التي تجري في اللحظة الراهنة، أي التركيز على الأفكار والمشاعر والمثيرات والوعي بها، دون إصدار احكام عليها أو تفسيرها. (Chang, et al., 2015) كما تعدّ اليقظة العقلية حالة من الوعي بالأحداث الداخلية المصحوبة بالتقييم المستمر دون الاستجابة لها. (عبد الرحمن، ٢٠١٦).

ويعدّ العلاج باليقظة العقلية عملية نفسية أساسية يمكن أن تغير الطريقة التي نستجيب بها للصعوبات التي لا مفر منها في الحياة، ليس فقط لتحديات الحياة اليومية، بل أيضا للاضطرابات النفسية (Bajaj & Panda, 2015)، ويرى الباحث من خلال تجربته الإكلينيكية بمستشفى القويعية أن العلاج باليقظة العقلية يتعامل مع الجزء الواعي من العقل، وهذا يعني أن الفرد يكون مدركاً لتجربته الحالية، وقبول ذاته، كما يفيد المريض النفسي بمعرفة كيفية تأثير الاضطراب عليه، وكيفية التعامل معه من خلال التركيز على هنا والآن.

وفي ضوء ما سبق تأتي الدراسة الحالية لإعداد برنامج علاجي لليقظة العقلية واختبار فاعليته في خفض أعراض الوسواس القهري لدى عينة من المضطربين المراجعين لمستشفى القويعية العام.

مشكلة الدراسة:

يشير فريمان وآخرون (Freeman, et al ٢٠١٤.) ، إلى أن اضطراب الوسواس القهري يشغل ذهن المريض ويسيطر عليه، ولا يستطيع التخلص منه، الأمر الذي يؤدي إلى إهمال الشخص حياته الأسرية والعملية والاجتماعية، كما ذكر بورتن وآخرون Burton et al.,(2016) أن اضطراب الوسواس القهري يحتل المرتبة الرابعة بين الاضطرابات النفسية بعد المخاوف والاكتئاب والاضطرابات المتعلقة بإدمان المخدرات، وتشير دراسة Elisabeth, et al., 2012 على قدرة اليقظة العقلية في مساعدة مرضى الوسواس القهري في التركيز على الحاضر واللحظة الراهنة.

وأشـــارت دراســـات (Tamara, et al., 2020؛ Anne, et al., 2019؛ Marijke, et al., 2008) إلى فاعلية العلاج باليقظة العقلية في خفض وعلاج أعراض الوســـواس القهري، كما أشـــارت دراســـات (الختتانه، ٢٠١٩؛ ومصـــطفى، ٢٠١٩؛ Mark et al., 2012) إلى فاعلية اليقظة العقلية في خفض وعلاج الاضطرابات والمشاكل النفسية.

ويشـــير كولز وآخرون ((Kulz et al., ٢٠١٩ إلى اعتبار اليقظة العقلية منبئة قوية بمخرجات الصـــحة النفســـية، ولها تأثير قوي في الأداء والتوافق، ويذكر جيو وآخرون ((Gu, et al ٢٠١٦.، أن اليقظة العقلية تســـتخدم كعامل وقائي ضـــد المرض النفســـي، وتســـهم في علاج العديد من الاضطرابات النفسية.

وبناء على ما ســبق، اهتمت الدراســة الحالية بدراســة فاعلية العلاج باليقظة العقلية في خفض أعراض الوســواس القهري لدى عينة من المضــطربين المراجعين لمســتشــفى القويعية العام، وبذلك أمكن للباحث تحديد مشـكلة الدراسـة في السـؤال التالي: ما مدى فاعلية العلاج باليقظة العقلية في خفض أعراض الوسواس القهري لدى عينة من المضطربين المراجعين لمستشفى القويعية العام؟ وإلى أي مدى يمتد تأثيره عليهم في فترة المتابعة؟

ويتفرع من السؤال الرئيسي الأسئلة التالية:

– هل توجد علاقة ارتباط ســالبه وداله احصــائياً بين اليقظة العقلية وأعراض الوســواس القهري لدى المضطربين المراجعين لمستشفى القويعية العام؟

– هل توجد فروق داله احصائياً بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الوسواس القهري؟

– هل توجد فروق داله احصــائياً بين متوســط درجات المجموعة التجريبية في القياســين البعدي والتتبعي على مقياس الوسواس القهري بعد مرور شهرين من تطبيق البرنامج؟

أهداف الدراسة:

– التعرف على فاعلية العلاج باليقظة العقلية في خفض أعراض الوسواس القهري لدى المضطربين المراجعين لمستشفى القويعية العام.

– التعرف على العلاقة بين اليقظة العقلية وأعراض الوسواس القهري لدى المضطربين المراجعين لمستشفى القويعية العام.

– التعرف على استمرار فاعلية العلاج باليقظة العقلية بعد مرور شهرين من تطبيق البرنامج.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في جانبين هما:

١–الأهمية النظرية:

– تظهر أهمية الدراسة الحالية في تناولها للوسواس القهري الذي يُعد من أكثر الاضطرابات النفسية انتشاراً في العالم، فضلاً عن اليقظة العقلية سواء كمفهوم نفسي أو أسلوب علاجي، فاليقظة العقلية تُعد من الأساليب والمفاهيم الحديثة في علم النفس.

– قلة الدراسات على حسب علم الباحث التي تناولت متغيرات الدراسة الحالية في البيئة السعودية وأهميتها في خفض أعراض الوسواس القهري.

– الإسهام نظرياً في مجال العلاج والوقاية بتوضيح أثر اليقظة العقلية على مرضى الوسواس القهري.

٢–الأهمية التطبيقية:

– تقديم برنامج علاجي قائم على اليقظة العقلية يمكن استخدامه إذا ثبتت فاعليته في خفض أعراض الوسواس القهري.

– البرنامج العلاجي في الدراسة الحالية يسعى إلى تدريب مرضى الوسواس القهري على استحضار الاهتمام الكامل للخبرات التي تجري في اللحظة الراهنة، أي التركيز على الأفكار

والمشاعر والمثيرات والوعي بها، دون إصدار احكام عليها أو تفسيرها، مما يساعد على استمرار التحسن ومنع الانتكاسة، وتعميم ذلك على مواقف حياتية مختلفة.

حدود الدراسة:

- الحدود الموضوعية: تتمثل الحدود الموضوعية في التعرف على فاعلية العلاج باليقظة العقلية في خفض أعراض الوسواس القهري لدى المرضى بمستشفى القويعية العام.
- الحدود المكانية: العيادة النفسية بمستشفى القويعية العام.
- الحدود البشرية: مرضى الوسواس القهري الذين يتلقون العلاج النفسي بمستشفى القويعية العام.
- الحدود الزمانية: قام الباحث بتطبيق الدراسة الحالية خلال الفترة من ٢٠٢٠/١٠/٦ وحتى ٢٠٢٠/١٢/٨.

مصطلحات الدراسة:

البرنامج العلاجي: يعرفه الباحث بأنه مجموعة من الجلسات العلاجية، تتم وفقاً لخطة زمنية محددة، ويشتمل على مجموعة من الأساليب العلاجية الهادفة والمنظمة وفقاً لنظرية العلاج المعرفي القائم على اليقظة العقلية، للتدريب على التأمل والتركيز في اللحظة الراهنة دون إصدار احكام تقييمية عليها.

الوسواس القهري: أشار اكباركيا و جسبريان (٢٠١٢) Akbarikia and Gasparyan إلى أن مصطلحات الوسواس والقهر يستخدمان بشكل تبادلي وغير دقيق، والحقيقة هما يشيران إلى ظاهرتين مختلفتين، فالوساوس أفكار تطفلية تقتحم الفكر من داخله، كما أنها معاودة ومتكررة، وتتسبب في ارتفاع مستوى التوتر والقلق، أما الأفعال القهرية فهي أفعال نمطية جسمية، أو عقلية، يقوم بها الفرد حتى يتخلص من القلق الناجم عن الوسواس ولكنهما يوجدان معاً، ويعرف الوسواس القهري بأنه عبارة عن أفكار تطفلية، ومقتحمة غير مرغوبة في صور واندفاعات تفرض ذاتها

وبشـــكل مســـتمر على المريض الذي لا يســـتطيع إيقافها. (pallanti , 2008)، ويعرفه نائل أخرس (٢٠١٧): "بأنه أفكار تسلطية وأفعال قهرية يعي الفرد بأنها غير صحيحة ولا يستطيع منع نفسه، لا من التفكير فيها ولا من القيام بها". (أخرس،٢٠١٧، ص ١٦٨)، ويعرف الباحث الوســـواس القهري في الدراسة الحالية بأنه: الدرجة التي يحصل عليها أفراد عينة الدراسة من مرضى الوسواس القهري على مقياس الوسواس القهري. من إعداد نائل أخرس (٢٠١٧).

اليقظة العقلية: عرفها تمارا وآخرون (٢٠٢٠)Tamara et al., على أنها الوعي والانتباه الذي يصـرفه الشـخص دون إطلاق الأحكام على الخبرات التي تمر به في اللحظة الراهنة، أو التي يفكر بها في تلك الحظة، وعرفها الختتانة (٢٠١٩) بأنها: تركيز الانتباه بطريقة محددة ونحو هدف محدد، وفي اللحظة الحالية، وبدون إطلاق الأحكام. ويتبنى الباحث تعريف تمارا وآخرون (٢٠٢٠) Tamara et al., الذي أشـــار إلى أن اليقظة العقلية تمثل الوعي الكامل بالخبرات في الوقت الحاضـــر، بدون إصدار حكم، والذي يتضمن الانطباعات الحسية، بالإضافة إلى الانفعالات والأفكار التي تتضمن التصـــور. ويعرف البحيري ومحمود (٢٠١٤) اليقظة العقلية بأنها: الوعي الذي ينشـــأ من خلال الانتباه المقصـود أو المتعة بطريقة منفتحة مع عدم إصـدار أحكام. ويعرف الباحث اليقظة العقلية في الدراســة الحالية بأنه الدرجة التي يحصــل عليها أفراد عينة الدراســة على مقياس اليقظة العقلية. إعداد البحيري ومحمود (٢٠١٤).

الإطار النظري

-أولاً: الوسواس القهري:

هناك العديد من علماء النفس والباحثين الذين عرفوا الوســـواس القهري ومن بين هذه التعريفات ما ذكره ماكقيور (٢٠١٢) McGuire بأن الوسـواس القهري: عبارة عن أفكار متكررة غير مرغوبة لدى الفرد تقتحم تفكيره رغماً عنه، وبشـــكل خارج عن ســـيطرته، ويحاول الفرد تجاهلها، وقمعها، أو تحييدها بفكرة، أو فعل قهري. ويعرفه كوتشـرن وهيتون (٢٠١٧) Cochrane and Heaton بأنه: حالة نفســية قهرية تبدو في صــورة أفكار وخواطر شــاذة غير منطقية، تســيطر على المريض

وتلازمه كظله، ولا يستطيع الخلاص منها مهما بذل من جهد، ومهما حاول منع نفسه بالعقل والمنطق، رغم شعوره بشذوذ أو تفاهة هذه الأفكار. وعرفه سلتشن وآخرون ((Selchen, et al., ٢٠١٨، بأنه: أفكار متسلطة وسلوك قهري جبري يظهر بتكرار وقوة لدى المريض، ويلازمه ويستحوذ عليه ويفرض نفسه عليه ولا يستطيع مقاومته، على الرغم من وعي المريض وتبصره بغرابته وسخفه ولا معنوية مضمونه وعدم فائدته، ويشعر بالقلق والتوتر إذا قاوم ما توسوس به نفسه، ويشعر بإلحاح داخلي للقيام به. كما عرفه آني وآخرون (Anne, et al., (2019 بأنه: نوع من الأمراض النفسية يتميز باضطرار المصاب به لأن يبدي آراء ورغبات، أو يقوم بأعمال وحركات رغما عنه وبغير إرادته، وهو مع معرفته بأنها لا تتفق والمنطق أو قواعد المجتمع العامة، فإنه لا يقدر على عدم إيذائها أو التحرر من القيام بها. ويعرفه الباحث بأنه أفكار متسلطة تلح على الشخص، على الرغم من شعوره بتفاهتها وبعرقلتها لتفكيره، فإذا رغب في التخلص منها واجهته بمقاومة، وإذا أراد الانشغال عنها عاودت الظهور والإلحاح، لذلك فإنه يضطر للاستجابة لها، وهي تضعف قدرة الفرد على العمل المثمر بسبب الوقت الذي يضيعه وهو تحت تأثيرها.

أعراض الوسواس القهري:

أشار فاريل وآخرون (٢٠١٦) Farrell et al., إلى أن هناك العديد من الأعراض التي يعاني منها المصاب بهذا الاضطراب، أهمها:

١. الأفكار المتسلطة، ويكون معظمها تشكيكيه أو اتهامية أو عدوانية.
٢. المعاودة الفكرية، مثل ترديد بعض الكلمات بطريقة شاذة.
٣. التفكير الخرافي والاعتقاد في الشعوذة، والأحجبة، والتشاؤم، وتوقع الشر والكوارث.
٤. الانطواء، والاكتئاب، والهم، إلى غير ذلك من مظاهر سوء التوافق الاجتماعي.
٥. الاستغراق في أحلام اليقظة.
٦. السلوك القهري، مثل المشي على الخطوط البيضاء في الشارع، أو لمس حديد الأسوار، أو عد أعمدة الإنارة في الشارع، أو درجات سلم المنزل، إلى غير ذلك من الأفعال القهرية التسلطية.

٧. السلوك القهري المضاد للمجتمع مثل هوس استعمال النيران، وهوس السرقة.

٨. التدقيق المفرط في النظام، والنظافة، والأناقة.

٩. التردد الزائد، وعدم القدرة على اتخاذ القرارات.

النظريات المفسرة للوسواس القهري:

أشار عبد الخالق (٢٠٠٢) إلى أهم النظريات التي فسرت الوسواس القهري، وهي كالتالي:

أولا/ نظرية التحليل النفسي: يذكر أن فرويد عزل الوسواس القهري عن بقية الأمراض في عامي (١٨٩٤ – ١٨٩٥)كمرض قائم بذاته، ويتضمن السلوك القهري لدى فرويد على نحو نموذجي الإتقان المتكرر بشكل نمطي لطائفة من السلوك اليومي، كالذهاب إلى السرير، وغسل اليدين، وتغيير الملابس وفي ضوء نظرية التحليل النفسي فإن هناك ميكانزمات ترتبط باضطراب الوسواس، حيث وصفت هوربي ثلاث آليات (حيل) دفاعية تحدد شكل وكيفية الوسواس القهري، والتي تمثلت في العزل، والإبطال، والتكوين العكسي، وهذه الميكانزمات ضرورية للدفاع ضد الدفاعات الشرجية السرية.

ثانيا/ النظرية السلوكية: يفسر السلوكيون (واطسون، وبافلوف، وسكنر) اضطراب الوسواس القهري في ضوء نظرية التعلم في المبادئ التي تفسر السلوك، وهي نفسها المبادئ التي تفسر السلوك غير السوي، والوسواس القهري شأنه شأن أي سلوك، يتعلم من البيئة تحت شروط التدعيم، وبالتالي فإن الأفكار الوسواسية تكون لها القدرة على إثارة القلق، أي نمط جديد من السلوك قد تم تعلمه، والأعمال القهرية تحدث عندما يكتشف الشخص أن عملا معيناً مرتبطاً بالأفكار الوسواسية قد يخفف من القلق تدريجياً، وبسبب الفائدة في تخفيف القلق، فإن هذا الفعل يصبح ثابت خلال النموذج المتعلم للسلوك فالنظرية السلوكية تعتمد على نظرية التعلم في تفسير الوسواس القهري، حيث تنظر هذه المدرسة إلى الوساوس على أنها منبها شرطياً للقلق أصبح مرتبطاً بالخوف، أو القلق خلال عملية الاشتراط بعدما كان في السابق منبهاً محايداً.

ثالثا / النظرية المعرفية: يشير أصحاب النظرية المعرفية إلى أن العوامل المعرفية ذات أهمية أساسية في اضطراب الوسواس القهري، فاضطراب الوسواس القهري ما هو إلا مظهر لنمط معين،

كما أعد كار Carr ١٩٧٩ تصورا نظرياً لأسباب اضطراب الوسواس القهري يؤدي فيه إدراك الشخص للسيطرة دوراً مهماً، ويبدأ التصور بالاعتراف بأن معظم الأسوياء تراودهم أفكار غير منطقية لا تصبح لحوحة أو مزعجة، ولكنها قد تهيئ المسرح لنمو اضطراب الوسواس القهري إذا تظافرت عدة عوامل في الوقت نفسه، وبالتالي فإن مرضى الوسواس القهري وفق النظرية المعرفية يبالغون في احتمالات حدوث أحداث مؤذية، ومضخمة، ويرى أصحاب النظرية المعرفية أن السلوك القهري سلوك علني مثل تكرار الاغتسال، أو إعادة الفحص، ويأخذ شكلا من السلوك المعرفي، وهذا التتابع من الأفكار والسلوك يقود إلى الألم، والبؤس، واضطراب ويؤدي إلى السلوك المزعج، بالإضافة إلى الأفكار الانهزامية، وإلى سلسلة من الخسائر المستمرة .

رابعا/ النظرية الاجتماعية: يرى باندورا أن معظم سمات الشخص المصاب بالوسواس القهري عبارة عن استجابات متعلمة مكتسبة وباقية، لأنها تقلل أو تخفض من القلق أو من أي انفعال سلبي آخر، ولقد وجد أن آباء الأطفال الذين يعانون من الوسواس يعجزون عن خلق جو المرح والتلقائية والضحك، بل قد يعاقبون الطفل على قيامه بهذه الأشياء، كما يمارس آباء هؤلاء الأطفال مع أبنائهم أسلوب القسوة والنبذ، والتربية الصارمة المتسلطة.

ويرى الباحث من العرض السابق للنظريات المفسرة للوسواس القهري أنها تختلف من حيث الأسباب المؤدية لاضطراب الوسواس القهري، تبعا للإطار النظري لكل منها، ففي الوقت الذي ترى فيه نظرية فرويد التحليل النفسي أن السبب يعود إلى التثبيت في المرحلة الشرجية، نلاحظ أن النظرية السلوكية تعود بالسبب إلى المنبه الشرطي في إطار نظرية التعلم، أما النظرية المعرفية فإنها تعزو أسباب اضطراب الوسواس القهري إلى التشوهات المعرفية، وأخيرا فإن النظرية الاجتماعية ترى أن السبب يعود إلى أساليب التنشئة الاجتماعية، و التربية الصارمة المتبعة في تربية الأبناء.

اليقظة العقلية:

ظهر مصطلح اليقظة العقلية mindfulness والذي يُعد مصطلحاً جديداً في مجال علم النفس عند استخدامه في مجال العلاج النفسي أو عند اعتباره ضمن جوانب القوى في علم النفس الإيجابي. وعرفها باجا و باندا Bajaj and Panda (٢٠١٥) بأنها: دفع الانتباه بطريقة خاصة عن قصد وفي اللحظة الحالية، بدون حكم. وتعرف بأنها: حالة من الحرية النفسية تحدث عندما يبقى الانتباه هادئًا ومرنًا دون وضع أي وجهة نظر خاصة. (Mark, et al ٢٠١٢،)، ويعرفها الباحث بأنها: عملية انتباه عن قصد تتحقق من خلال التركيز على اللحظة الراهنة، وقبول المشاعر، والأفكار، والأحاسيس الجسدية.

إن اليقظة العقلية تم تحديد مكوناتها وعناصرها من خلال عنصرين أساسيين وهما: الوعي الهادف Awareness، والتقبل Acceptance، وأصبح العلاج المرتكز على اليقظة العقلية ضمن إجراءات العديد من التدخلات العلاجية. (العبري،٢٠٢٠)، ويشير كريستوفر وجيلبرت Christopher and Gilbert (٢٠١٠) إلى أن اليقظة العقلية أصبحت عنصرًا أساسيًا لنماذج علاجية متعددة، فتم استخدام اليقظة العقلية في المدخل السلوكي المعرفي تحت مسمي: "خفض الضغوط القائم على اليقظة العقلية"، والذي يعدّ النموذج الأول الذي يضمن التطبيق الإكلينيكي لليقظة العقلية، حيث تم التوصل إلى أن هذا النموذج فعال في علاج مختلف اضطرابات القلق، وخاصة اضطراب القلق المعمم، والهلع، الفوبيا الاجتماعية، وهناك النموذج المعرفي القائم على اليقظة العقلية Cognitive Therapy MBCT والذي يعبر عن تكامل العلاج المعرفي ونموذج خفض الضغوط القائم على اليقظة العقلية، والذي كان فعالًا في خفض معدل الانتكاسة للاكتئاب الأساسي. ومما يعزز الاهتمام باليقظة العقلية ما أورده مصطفى (٢٠١٩) في أنها تعزز الصحة البدنية والنفسية للأفراد، وذلك يتفق مع ما توصل إليه الختتانة (٢٠١٩) عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بينها وبين السلوكيات الصحية الجسمية لدى طلاب الجامعة؛ وأكد تشينج وآخرون (Chang, et al.,(2015 على ذلك، حيث توصل إلى أن التدخلات القائمة على اليقظة العقلية تسهم بشكل فعال في تحسين صورة الجسم والشعور بالذات. وقسم هاويل وآخرون (et al., (2008 Hawell، اليقظة العقلية إلى أربعة عناصر

أســـاســـية، أولها اليقظة العقلية المعرفية، والتي تحدث عندما يتحرر العقل من الرغبة، والكراهية، والتجاهل؛ حيث تشير الرغبة إلى المشاعر الموجهة تجاه الأشياء سواء كانت مادية أو غير مادية، وغالبا ما تكون هذه الرغبات مصدرًا للألم والمعاناة النفسية، ويرجع ذلك إلى كونها تدفع الفرد إلى الوفاء بها، أما الكراهية فتنتج من مشـــاعر الغضـــب، أو التوتر، أو الضـــغط وتكون موجهة إلى شـخص أو موقف معين، وتكون هي أيضـا مصـدرًا للمعاناة النفسـية، وثالث المصـادر المسـببة للمعاناة النفسـية هو التجاهل، وغالبا ما ينشـأ من المشـاعر غير الواضـحة، والتي تقود إلى جمود الانفعال، أما العنصـــر الثاني لليقظة العقلية فيقصـــد به اليقظة العقلية الانفعالية وتهدف إلى فهم أفضـل الانفعالات، سـواء أكانت إيجابية أو سـلبية، فبدون اليقظة العقلية يمكن أن تحدث هذه الانفعالات أفكارًا عقلية تؤثر على انفعالات الفرد وجسـمه؛ وهنا يأتي العنصـر الثالث والمتمثل في اليقظة العقلية الجسـمية، والتي تتضـمن التأمل، والوعي بالجسـم وكيفية توظيفه في تنمية التركيز بما يسهم في التحكم بالنفس بطريقة غير مباشرة، حيث يعد الاسترخاء مظهرًا أساسيًا لممارسة اليقظة العقلية الجسـمية، وأخيرا اليقظة العقلية للظواهر الطبيعية والتي تتضـمن إدراك الفرد لجميع الظواهر على أنها تحدث بطريقة ثابتة، مما يحد من المعاناة النفسية ويزيد من فرص النمو النفسي السليم.

فوائد اليقظة العقلية:

١. المزيد من التركيز، فحين نركز انتباهنا نكتسب المزيد من السيطرة والقوة في جميع مجالات الحياة، فالتركيز المتأتي من اليقظة العقلية يحســـن أداءنا في العمل، وفي الدراســـة، وفي الحياة الاجتماعية.

٢. تعزيز الشـــعور بالقدرة على إدارة البيئة المحيطة، من خلال تعزيز الاســـتجابات الكيفية لمواجهة الضغوط.

٣. تحسـين الشـعور بالتماسـك لأن الوعي لحظة بلحظة ربما يسـيل الانفتاح على الخبرات والإحساس بها.

٤. تعزيز الشعور بمعنى الحياة واستكشاف المعنى.

٥. تفتح الذات تجاه البعد الروحي، فالشـــعور المتزايد بالحرية الداخلية والوعي يربطنا أكثر بالشعور. (الزبيدي، ٢٠١٢).

الدراسات السابقة

أجرى تامارا وآخرون (Tamara, et al.,(2020 دراسة هدفت إلى علاقة اليقظة العقلية والتعاطف مع الذات مع أعراض اضـــطراب الوســـواس القهري، وأجريت الدراســـة على عينة كبيرة قوامها (١٨٧١) من الباحثين عن العلاج من الوسواس القهري في انجلترا، وأعد الباحثون استبانة لقياس العلاقة بين متغيرات الدراسـة، وكشـفت النتائج أن الأفراد الذين يعانون من اضـطراب الوسـواس القهري لـديهم انخفاض في اليقظة العقلية والتعاطف مع الذات، كما أظهرت النتائج أن هناك ارتباطًا كبيرًا ودالا إحصائياً بين اليقظة العقلية والتعاطف مع الذات وأعراض الوسواس القهري.

أجرت القرعان وجرادات (٢٠٢٠) دراســـة هدفت إلى فحص فاعلية برنامج علاجي يسـتند إلى العلاج الأدلري، وبرنامج علاجي آخر يسـتند إلى نموذج سـاتير في معالجة اضـطراب الوســواس القهري لدى عينة من اللاجئات المراهقات الســوريات، وتكون مجتمع الدراســة من (١٥٨) طالبة من طالبات الجامعة، استخدم الباحثان نسخة معدلة من قائمة مودسلي للوساوس والأفعال القهرية، وبناء على درجات أفراد مجتمع الدراسـة على مقياس الوسـواس القهري، اختيرت عينة الدراســة التي تكونت من (٣٥) طالبة، تم توزيعهن عشـوائيا إلى ثلاث مجموعات: مجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضـــابطة، وتكونت كل من المجموعتين التجريبيتين من (١٢) طالبة، بينما تكونت المجموعة الضـــابطة من (١١) طالبة، تلقت المجموعة التجريبية الأولى برنامج العلاج الأدلري، وتلقت المجموعة التجريبية الثانية برنامجًا علاجيًّا يســـتند إلى نموذج ســـاتير، أما المجموعة الضـــابطة فلم تتلق أي برنامج علاجي، وكشـــفت النتائج أن البرنامج العلاجي الأدلري قد أظهر فاعلية أكبر في تخفيض الوسـواس القهري من نموذج سـاتير من الضـابطة في القياس البعدي، بينما كان نموذج ساتير أكثر فاعلية في خفض الوسواس القهري من الضابطة في القياس التتبعي.

وقدمت ساره وآخرون (Sarah et al., 2019) دراسة هدفت إلى قدرة اليقظة العقلية في التنبؤ بالاستبصار باضطراب الوسواس القهري، وأجريت الدراسة على عينة قوامها (٥٠) مريضاً بالوسواس القهري في المركز الطبي بالجامعة الطبية بألمانيا، استخدم الباحثون التقييم اللحظي البيئي (EMA) لتحليل التباين الزمني للرؤية الثاقبة في عدم معقولية الفكرة المتعلقة بتهديد المعتقدات، وعدم الاستجابة للسلوك القهري، والفكرة الوسواسية، وقام الباحثون بتحليل ما إذا كانت اليقظة العقلية والقلق وعقاب الذات مرتبطة بهذه الجوانب من الاستبصار بالوسواس القهري، وتم تحليل البيانات باستخدام النمذجة متعددة المستويات، وكشفت النتائج أن ٥١,٤ من مرضى الوسواس القهري لديهم استبصار متذبذب ومتأخر بعد فوات الوقت، كما أشارت نتائج الدراسة إلى قدرة اليقظة العقلية في التنبؤ والاستبصار في عدم عقلانية المعتقدات المرتبطة بالتهديد، وعدم الاستجابة للسلوك القهري على عكس القلق والعقاب الذاتي، وأخيراً أشارت نتائج الدراسة إلى قدرة الاستراتيجيات القائمة على اليقظة العقلية في التحكم بأعراض الوسواس القهري.

وأجرى فابريزو وآخرون(Fabrizio, et al., (2019 دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين جوانب اليقظة العقلية والأعراض النفسية لدى الأفراد الذين تم تشخيصهم باضطراب الوسواس القهري، والاكتئاب الشديد، والشخصية الحدية، وصمم الباحثون مقياساً يتكون من خمسة أبعاد، طبقت الدراسة على (٢٢٥) مريضاً يراجعون مركزاً صحياً، وخضعوا للتقييم الإكلينيكي، وكشفت النتائج أن المجموعات الثلاثة أظهرت درجات أقل في جميع جوانب اليقظة العقلية، كما أظهرت النتائج أن مرضى الوسواس القهري كانوا أكثر وعيًا بمرضهم من الأفراد الذين يعانون من الاكتئاب والشخصية الحدية، وأخيراً كشفت نتائج الدراسة عن قدرات اليقظة العقلية على التنبؤ بأعراض الوسواس القهري.

كما أجرى آني وآخرون (Anne, et al., (2019 دراسة هدفت إلى التعرف على العلاج المعرفي القائم على اليقظة العقلية في علاج مرضى الوسواس القهري بعد معالجتهم بالعلاج المعرفي السلوكي، وأجريت الدراسة على (١٥٢) مريضاً بالوسواس القهري في المركز الطبي بجامعة هامبورغ، صمم الباحثون برنامجاً علاجياً يتكون من (٢٠) جلسة علاجية، وكشفت النتائج فاعلية العلاج

المعرفي القائم على اليقظة العقلية في السيطرة على الأفكار الوسواسية الملحة، كما أشارت النتائج إلى استمرار فاعلية البرنامج بعد التوقف عن البرنامج المستخدم في الدراسة لمدة (٦) أشهر.

قدم مصطفى (٢٠١٩) دراسة هدفت إلى التعرف على فعالية برنامج إرشادي معرفي قائم على اليقظة العقلية في خفض مشكلات التنظيم الانفعالي، وتحسين صورة الجسم لدى طلاب الجامعة المكفوفين، وتكونت عينة البحث من (١١) طالباً من المعاقين بصريًّا المقيدين بجامعة الملك خالد بمدينة أبها في المملكة العربية السعودية، بمتوسط عمري قدره (٢١ , ١٨)، وتم تقسيمهم بطريقة عشوائية إلى مجموعتين : تجريبية بلغ قوامها (٦) طلاب، وضابطة بلغ قوامها (٥) طلاب، واستخدم البحث المقياس الشامل اليقظة العقلية. إعداد (٢٠١٣ ، Bergomi , Tschacher & Kupper) تعريب الباحث، مقياس مشكلات التنظيم الانفعالي. إعداد (٢٠٠٤ ، Gratz & Roemer) تعريب الباحث، مقياس صورة الجسم (إعداد الباحث)، البرنامج التدريبي (إعداد الباحث)؛ وأشارت النتائج إلى فاعلية البرنامج التدريبي المستخدم في تنمية اليقظة العقلية لدى الطلاب المعاقين بصرياً (عينة البحث)، مما كان له أثر في تحسين كل من التنظيم الانفعالي وصورة الجسم لديهم.

وأجرى الختاتنة (٢٠١٩) دراسة هدفت إلى التحقق من فاعلية برنامج تدريبي حول اليقظة العقلية في تقليل مستوى التوتر وتحسين مستوى نمط الحياة لدى عينة من الطلاب في إحدى الجامعات الحكومية في الأردن، وقسمت مجموعات هذه الدراسة عشوائياً إلى مجموعتين : مجموعة تجريبية تتكون من (٦٤) طالباً وطالبة تلقوا البرنامج التدريبي، ومجموعة ضابطة تكونت من (٦٤) طالباً وطالبة لم يتلقوا البرنامج التدريبي، تم تطبيق مقاييس الإجهاد ونمط الحياة على كلا المجموعتين، قبل وبعد التعرض للبرنامج؛ لاختبار فرضيات الدراسة، وتم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية وتحليل التغاير، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على الدرجة الكلية لمقياس الضغط النفسي ونمط الحياة، وذلك لصالح المجموعة التجريبية، مما يشير إلى فاعلية البرنامج المستخدم في الدراسة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى الجنس أو التفاعل بين الجنس

والمعالجة، وكشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين اليقظة العقلية والسلوكيات الصحية الجسمية لدى طلاب الجامعة، وأخيراً أظهرت النتائج فاعلية اليقظة العقلية في تقليل مستوى التوتر حتى بعد التوقف عن البرنامج لمدة شهر.

وأجرت البلوي (٢٠١٨) دراسة هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج التقليل من تدهور الخطر القائم على أساس نظرية العلاج المعرفي السلوكي في خفض اضطراب الوسواس القهري المتعلق بالنظافة لدى النساء في المملكة العربية السعودية؛ وتكونت عينة الدراسة من (١٥) امرأة تم اختيارهن بالطريقة المتيسرة، ممن يراجعن مستشفى الصحة النفسية في مدينة تبوك، ويعانين من اضطراب الوسواس القهري المتعلق بالنظافة والاتصال، تراوحت أعمارهن بين (٢٥-٤٥) سنة، ووافقن على المشاركة في البرنامج الإرشادي، واستخدمت الباحثة مقياس براون (Brown Obsessive Compulsive Scale) للوسواس القهري، بعد أن تم تعريبه وتطبيقه على عينة الدراسة قبلياً وبعدياً ومتابعة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأفكار الوسواسيه لدى النساء بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي، حيث أظهرت النتائج أثراً بنسبة ٧٤,٧ % في تقليل الأفكار الوسواسية المتعلقة بالنظافة لدى النساء، كما أشارت النتائج إلى وجود فريق ذات دلالة إحصائية في الأفعال القهرية لدى النساء بين الاختبار القبلي والبعدي، حيث أظهرت النتائج أثراً بنسبة ٧,٤,٩ % في تقليل الأفعال القهرية المتعلقة بالنظافة لدى النسا، وفيما يتعلق بالمتابعة فقد أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأفكار الوسواسية لدى النساء بين الاختبار البعدي والمتابعة.

وقدمت اليزبث وآخرون (Elisabeth, et al.,(2012 دراسة بهدف التعرف على فاعلية العلاج المعرفي القائم على اليقظة العقلية في خفض اضطراب الوسواس القهري، صمم الباحثون برنامجاً علاجياً مكونًا من (٨) جلسات، طبقت الدراسة على (١٢) مريضاً بالوسواس القهري، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة سالبة داله إحصائياً بين اليقظة العقلية والوسواس القهري، وأشارت النتائج إلى فاعلية اليقظة العقلية في خفض أعراض الوسواس القهري، كما كشفت النتائج إلى قدرة المرضى بالسماح للمشاعر غير السارة بالظهور والعيش بوعي أكثر، والتركيز على الحاضر واللحظة

الراهنة، وأخيراً كشـــفت النتائج عن بقاء أثر التعلم لدى عينة الدراســـة، وتعميم ما تعلموه في مواقف حياتية مختلفة.

وأخيراً قدم مارجك وآخرون (٢٠٠٨).، Marijke et al دراســـة اختبرت المنهج التجريبي الخاضع للرقابة لمعرفة أثر تدخل اليقظة العقلية على أعراض اضطراب الوسواس القهري، واختبرت العمليات النفسية التي ربما تتوسط مثل هذه التأثيرات، وطبقت الدراسة على أفراد لديهم أعراض الوسواس القهري، تكونت من (١٢) امرأة، و(٥) رجال، تلقوا تدريباً على اليقظة العقلية تضمن (٨) جلسات ركزت على التأمل، و تعليم التنفس التأملي، ومسح الجسم، والحياة اليومية اليقظة، وكشفت النتائج عن تأثير إيجابي لليقظة العقلية في خفض أعراض الوسواس القهري، والاستغناء عن التفكير القهري، والتركيز على اللحظة الراهنة، كما كشفت النتائج عن استمرار أثر تدخل اليقظة العقلية في خفض أعراض اضطراب الوسواس القهري حتى بعد التوقف عن البرنامج لمدة (٣) شهور.

التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال العرض السابق للدراسات السابقة التي تناولت اضطراب الوسواس القهري، وبعضها الآخر الذي تناول اليقظة العقلية يمكن إيجاز بعض المضامين فيما يلي:

– تنوعت العينات التي تناولت متغيرات الدراسة، إلا أن معظمها اشتمل على مرضى الوسواس القهري كدراسات (تامارا وآخرون Tamara, et al., 2020؛ ساره وآخرون (Sarah et al., (2019 ؛ فابريزو وآخرون Fabrizio, et al., 2019؛ آني وآخرون Anne, et al., 2019؛ البلوي (٢٠١٨)؛ إليزبث وآخرون Elisabeth, et al., 2012؛ مارجك وآخرون (٢٠٠٨). ، Marijke et al)، أما دراسات (القرعان وجرادات، ٢٠٢٠؛ ومصطفى، ٢٠١٩؛ والختاتنة، ٢٠١٩) فكانت عينتها على الطلاب والطالبات.

– تفاوتت العينات في أحجامها لتنوع هدف الدراسة والأدوات المستخدمة، فبعضها كان كبير كدراسة تامارا وآخرون (Tamara, et al., (2020، وبعضها كان متوسطاً كدراسة فابريزو وآخرون Fabrizio, et al., (2019)، وبعض العينات كانت قليلة كدراسة مصطفى (٢٠١٩).

– استخدمت بعض الدراسات المنهج التجريبي كدراسات (القرعان وجرادات، ٢٠٢٠؛ ومصطفى، ٢٠١٩؛ والختاتنة، ٢٠١٩ ؛ آني وآخرون Anne, et al., 2019؛ اليزبث وآخرون lisabeth, et al., 2012؛ مارجك وآخرون (٢٠٠٨). ، Marijke et al؛ ساره وآخرون (Sarah et al., (2019)، أما دراسات (تامارا وآخرون Tamara, et al., 2020؛ فابريزو وآخرون Fabrizio, et al., 2019 استخدمت المنهج الوصفي.

– استفاد الباحث من الدراسات السابقة في التعرف أكثر على موضوع اليقظة العقلية، واضطراب الوسواس القهري، ومن أوجه الإفادة من الدراسات السابقة التعرف على أدوات الدراسة وكيفية بنائها، بالإضافة إلى إسهامها في مناقشة نتائج الدراسة.

- فروض الدراسة:

– توجد علاقة ارتباط سالبه وداله احصائياً بين اليقظة العقلية وأعراض الوسواس القهري لدى المضطربين المراجعين لمستشفى القويعية العام.

– توجد فروق داله احصائياً بين متوسط درجات المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الوسواس القهري.

– لا توجد فروق داله احصائياً بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي بعد مرور شهرين من تطبيق البرنامج.

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية على منهجين: أحدهما وصفي ارتباطي، بغرض الكشف عن العلاقة الارتباطية بين اليقظة العقلية وأعراض الوسواس القهري لدى عينة الدراسة، والآخر شبه تجريبي، بهدف اختبار مدى فاعلية اليقظة العقلية في خفض أعراض الوسواس القهري لدى عينة الدراسة.

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع الأفراد المصابين باضطراب الوسواس القهري، والذين يراجعون العيادة النفسية بمستشفى القويعية العام، وعددهم (٣٢) مراجعاً.

عينة الدراسة:

-العينة الاستطلاعية (عينة التقنين):

طبق مقياس الوسواس القهري على عينة قدرها (٦٠) فرداً من الأفراد الأسوياء، وذلك لحساب صدق وثبات المقاييس.

-العينة الاساسية:

نظراً لأن مجتمع الدراسة معروف لدى الباحث، ومتجانس من حيث الخصائص المطلوب دراستها، تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة بطريقة القرعة، حيث تم ترقيم مفردات مجتمع الدراسة ووضعها في صندوق، ثم سحب الأرقام عشوائياً، واشتملت العينة على (١٦) مريضاً باضطراب الوسواس القهري، تم توزيعهم بالتساوي إلى مجموعتين تجريبيه وعددهم (٨) من مرضى الوسواس القهري، وضابطة وعددهم (٨) من مرضى الوسواس القهري.

-أدوات الدراسة:

١ -مقياس اليقظة العقلية:

- مقياس اليقظة العقلية (إعداد البحيري ومحمود، ٢٠١٤):

-وصف المقياس:

يتكون من (٣٩) عبارة، موزعة على خمسة أبعاد (الملاحظة، الوصف، التصرف بوعي في اللحظة الحاضرة، عدم الحكم على الخبرات الداخلية، عدم التفاعل مع الخبرات الداخلية)، وتصحح الإجابة عن كل فقرة من فقرات المقياس باختيار أحد البدائل الخمسة الآتية: (تنطبق عليّ دائماً، تنطبق عليّ غالباً، تنطبق عليّ أحياناً، تنطبق عليّ نادراً، لا تنطبق عليّ أبداً)،

وحسبت الدرجة بإعطاء الأوزان الآتية: (٥، ٤، ٣، ٢، ١) في حالة العبارات الإيجابية، والعكس في حالة العبارات السلبية، وتكونت أبعاد المقياس من مجموعة من العبارات كما يلي:

البعد الأول: الملاحظة أرقام عباراته (١، ٦، ١١، ١٥، ٢٠، ٢٦، ٣١، ٣٦).

البعد الثاني: الوصف أرقام عباراته (٢، ٧، ١٢*، ١٦*، ٢٢*، ٢٧، ٣٢، ٣٧).

البعد الثالث: التصرف بوعي في اللحظة الحاضرة أرقام عباراته (٥*، ٨*، ١٣*، ١٨*، ٢٣*، ٢٨*، ٣٤*، ٣٨*).

البعد الرابع: عدم الحكم على الخبرات الداخلية أرقام عباراته (٣*، ١٠*، ١٤*، ١٧*، ٢٥*، ٣٠*، ٣٥*، ٣٩*).

البعد الخامس: عدم التفاعل مع الخبرات الداخلية أرقام عباراته (٤، ٩، ١٩، ٢١، ٢٤، ٢٩، ٣٣)، وتشير(*) للعبارات سالبة الاتجاه.

وقد تم حساب الصدق العاملي للمقياس من قبل معدية على عينة استطلاعية من مصر، والسعودية، والأردن، وأسفر التحليل العاملي على خمس عوامل للمقياس: الملاحظة، الوصف، التصرف بوعي في اللحظة الحاضرة، عدم الحكم على الخبرات الداخلية، وعدم التفاعل مع الخبرات الداخلية. كما تم حساب الصدق العاملي التوكيدي الذي أشار إلى أن مؤشرات حسن المطابقة جيدة للعوامل الخمسة، وأظهرت النتائج أن المقياس يتمتع بمستوى جيد من الاتساق الداخلي، حيث تراوحت قيم ألفا كرونباك بين (٠،٧١، ٠،٩٥) كما تراوحت الارتباطات البينية بين العوامل الخمسة بين (٠،١٥، ٠،٣٤).

صدق المقياس في الدراسة الحالية:

١. صدق المحكمين: عرض المقياس على (٨) من المتخصصين في علم النفس والصحة النفسية، للتأكد من مناسبتها للأهداف التي وضعت من أجلها الدراسة، وعليه تم إعادة صياغة بعض العبارات لتناسب البيئة السعودية.

٢. صدق البناء: تم حساب معامل الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية للبعد التي تنتمي إليه، وكانت قيم معاملات الارتباط كما يوضحها جدول (١).

جدول (١) معامل الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للبعد التي تنتمي إليه في مقياس اليقظة العقلية على العينة الاستطلاعية

لبعد		عامل الارتباط	لبعد		عامل الارتباط	لبعد		عامل الارتباط	لبعد		عامل الارتباط	لبعد		عامل الارتباط
الملاحظة		298*	الوصف		668**	التصرف بوعي في اللحظة		505**	عدم الحكم على الخبرات		327*	عدم التفاعل مع الخبرات		363**
		387**			558**			290*		0	618**			536**
	1	515**		2	511**		3	656**		4	454**		9	761**
	5	570**		6	438**		8	709**		7	561**		1	602**
	0	541**		2	348**		3	629**		5	470**		4	555**
	6	562**		7	637**		8	793**		0	483**		9	762**
	1	547**		2	561**		4	623**		5	503**		3	580**
	6	645**		7	505**		8	723**		9	592**			

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات ارتباط العبارات بالدرجة الكلية للأبعاد الفرعية تراوحت بين (٠,٢٩٠) و (٠,٧٩٣) وهي دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) و(٠,٠١).

كما تم حساب معاملات ارتباط الأبعاد الفرعية بالدرجة الكلية للمقياس، وكانت قيم معاملات الارتباط كما يوضح هذا جدول (٢) التالي :

جدول (٢) معاملات ارتباط درجة الأبعاد مع الدرجة الكلية لمقياس اليقظة العقلية

البعد	الملاحظة	الوصف	التصرف بوعي في اللحظة الحاضرة	عدم الحكم على الخبرات الداخلية	عدم التفاعل مع الخبرات الداخلية
معامل الارتباط	.581**	.735**	.609**	.483**	.472**

ويتضح من الجدول (٢) أن معامل الارتباط بين درجات الأفراد في العينة الاستطلاعية على كل بعد من الأبعاد الخمسة، والدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين (٠,٤٧٢، ٠,٧٥٣) وهي دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١)، مما يؤكد تمتع المقياس بدرجة مرتفعة من الاتساق الداخلي في قياس اليقظة العقلية.

ثبات المقياس في الدراسة الحالية:

الثبات بطريقة ألفا كرونباخ Cronbach's (α)والتجزئة النصفية:

تم حســـاب معامل الثبات لمقياس اليقظة العقلية باســـتخدام معادلة ألفا كرونباخ (α)Cronbach's) والتجزئة النصفية لأبعاد المقياس والدرجة الكلية والجدول (٤) يوضح ذلك.

جدول (٣) معامل الثبات لمقياس اليقظة العقلية باستخدام معادلة ألفا كرونباخ (α)Cronbach's) والتجزئة النصفية لأبعاد المقياس والدرجة الكلية على العينة الاستطلاعية

الابعاد	الفا كرونباخ	التجزئة النصفية
الملاحظة	.610	.716
الوصف	.653	.615
التصرف بوعي في اللحظة الحاضرة	.751	.682
عدم الحكم على الخبرات الداخلية	.693	.667
عدم التفاعل مع الخبرات الداخلية	.675	.626
اليقظة العقلية	.675	.719

ومن الجدول الســـابق نلاحظ أن قيم معاملات الثبات تتراوح بين) ٠,٦١٠: ٠,٧٥١) للأبعاد الخمسة، ،كان معامل الثبات بطريقة الفا كرونباخ للمقياس ككل هو (٠,٦٧٥)، والتجزئة النصفية (٠,٧١٩) مما يؤكد تمتع المقياس وأبعاده الفرعية بدرجة مقبولة من الثبات.

٢– مقياس الوسواس القهري: (إعداد: أخرس، ٢٠١٧).

يتكون المقياس من (٤٨) عبارة، وأمام كل عبارة جملة: (نعم "أم" لا)، وهناك مفتاح تصـــحيح للمقياس، وقد تم تقنين المقياس على البيئة الأردنية، وحســاب الصــدق التمييزي لفقرات المقياس، كما تم حساب ثبات المقياس بطريقة كودر ريتشاردسون وكان معامل الثبات للمجموعة السوية (٠,٨٩٥) وحساب الثبات بالطريقة النصفية وكان معامل الثبات للمجموعة السوية (٠,٨٣) وهو معاملات ثبات عالية وجيده

صدق المقياس في الدراسة الحالية:

الصدق التميزي:

تم حساب الصدق التميزي لمقياس الوسواس القهري باستخدام طريقة المقارنة الطرفية، وذلك بعد ترتيب الدرجات ترتيباً تنازلياً، والمقارنة بين متوسطات (٢٧% ذوي الدرجات المرتفعة)، ومتوسطات (٢٧% ذوي الدرجات المنخفضة) على العينة الاستطلاعية واستخدام اختبار "ت" للمقارنة بين المتوسطات، والجدول (٤) يوضح ذلك.

جدول رقم (٤) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة اختبار(ت) لدراسة الفروق بين مرتفعي ومنخفضي الدرجات على مقياس الوسواس القهري

المقياس	مرتفعي الدرجات			منخفضي الدرجات			قيمة ت
	ن	م	ع	ن	م	ع	
الوسواس القهري	16	31.44	4.57	16	7.63	2.68	17.96**

** يدل على أن اختبار"ت" دال عند ٠،٠١

ويتضح من الجدول (٥) وجود فروق جوهرية دالة إحصائيا عند مستوى (٠،٠١) بين متوسط مرتفعي الدرجات، ومتوسط منخفضي الدرجات لمقياس الوسواس القهري مما يدل على الصدق التميزي للمقياس.

ثبات المقياس في الدراسة الحالية:

الثبات بطريقة ألفا كرونباخ Cronbach's (α)والتجزئة النصفية:

تم حساب معامل الثبات لمقياس الوسواس القهري باستخدام معادلة ألفا كرونباخ (α)Cronbach's) والتجزئة النصفية للمقياس ككل وكانت قيمة معامل الثبات هو (٠,٩٠٩، ٠,٨٦٣) وهي درجة مرتفعة من الثبات.

٣-البرنامج العلاجي المستخدم في الدراسة (إعداد الباحث):

اعتمد الباحث في تصميم البرنامج العلاجي المستخدم في الدراسة الحالية على العلاج المعرفي القائم على اليقظة العقلية (MBCT)، حيث يستهدف هذا العلاج التدريب على التأمل والتركيز في اللحظة الحاضرة، ومساعدة المرضى على مراقبة أفكارهم ومشاعرهم بطريقة تتيح لهم التعامل معها بشكل مختلف، من حيث التحكم فيها، وتقبلها بدون إصدار أحكام تقييمية عليها، وقد قام الباحث بإعداد البرنامج الحالي، وذلك في ضوء الاطلاع على المصادر التالية:

١-الرجوع إلى الكتب المتخصصة في العلاج المعرفي القائم على اليقظة العقلية ومنها:

- Didonna (2009) . Clinical Handbook of Mindfulness
- Mace (2008) . Mindfulness and mental Health : Therapy , Theory and Science Kuan . (2008) . Mindfulness in Early Ruddhism : New Approaches through Psychology

الاطلاع على الدراسات السابقة التي استخدمت اليقظة العقلية في مجال خفض أعراض الوسواس القهري، والبرامج العلاجية التي وردت بها، ومن هذه الدراسات، Anne, et al., 2019، ودراسة Elisabeth et al., 2012.

الهدف من البرنامج: خفض مستوى أعراض الوسواس القهري لدى عينة الدراسة، وتدريب افراد العينة على ممارسة اليقظة العقلية والتأمل من أجل مواجهة المشكلات النفسية التي قد يتعرضون لها مستقبلاً، وتحقيق التوافق النفسي بوجه عام.

الأهداف الإجرائية للبرنامج: التعرف على التدخلات القائمة على اليقظة العقلية، والتعرف على طبيعة اضطراب الوسواس القهري وتأثيره على حياة عينة الدراسة، والتركيز على اللحظة الراهنة والتأمل، وتعلم طرق تفكير جديدة، وتقبل الخبرات السلبية دون إصدار أحكام عليها، أو الوقوع فريسة للانفعالات المرتبطة بها، كما أن من الأهداف الإجرائية للبرنامج العلاجي تعميم استراتيجيات وأنشطة اليقظة العقلية في جميع مواقف الحياة.

تحكيم البرنامج العلاجي: بعد بناء جلسات البرنامج العلاجي في صورته المقترحة، قام الباحث بعرضة على تسعة من المحكمين المتخصصين في علم النفس الإكلينيكي والصحة النفسية بالجامعات السعودية والعربية، لإبداء المقترحات من حيث الأسس النظرية، والأهداف الإجرائية

التي يسعى البرنامج العلاجي لتحقيقها، وقد حصل على نسبة اتفاق ما بين (٨٥% إلى ١٠٠%) إذ حدد الباحث نسبة ٨٥% فأكثر شرطاً للإبقاء على الجلسة ضمن البرنامج العلاجي.

الفئة المستهدفة: طبق البرنامج العلاجي على عينة قوامها (٨) من الأفراد المصابين باضطراب الوسواس القهري.

عدد جلسات البرنامج العلاجي: تضمن البرنامج (١٢) جلسة.

زمن الجلسة: مدة كل جلسة (٩٠) دقيقة.

جدول (٥) محتوى البرنامج العلاجي المستخدم في الدراسة.

رقم الجلسة	العنوان	محتوى الجلسة	الفنيات المستخدمة
١	تمهيد وتعارف	بناء علاقة علاجيه فعالة بين الباحث وعينة الدراسة، بدأت بالتعارف وشرح للبرنامج العلاجي، وتحديد المواعيد	المناقشة الحوار، المحاضرة
٢	مفهوم الوسواس القهري	توضيح مفهوم الوسواس القهري، أسبابه، أعراضه، انتشاره، طرق علاجه	المناقشة والحوار، المحاضرة
٣	فاعلية اليقظة العقلية	فاعلية اليقظة العقلية في علاج الوسواس القهري، والاستراتيجيات المستخدمة	المناقشة والحوار، المحاضرة
٤	تمارين اليقظة العقلية	ممارسة تمرين اليقظة العقلية من خلال الانتباه للحواس الخمس عن طريق الأكل اليقظ	المناقشة والحوار، التأمل، واجب منزلي
٥	خطوات اليقظة العقلية	تطبيق خمس خطوات لممارسة اليقظة العقلية بشكل يخلو من الشرود	البناء المعرفي، المناقشة، واجب منزلي
٦	الاسترخاء	التدريب على الاسترخاء	لعب الدور، النمذجة، التغذية الراجعة، واجب منزلي
٨-٧	تمارين اليقظة العقلية	التأمل الذاتي خلال المشي، زيادة الوعي بالذات، التركيز على اللحظة الراهنة	لعب الدور، مسح الجسم، واجب منزلي
٩	تمارين اليقظة العقلية	التدريب على التنفيس اليقظ، والاستماع اليقظ	لعب الدور، النمذجة، واجب منزلي
١١-١٠	تمارين اليقظة العقلية	التدريب على عدم إصدار أحكام تقييمية على المواقف، والتركيز على اللحظة الراهنة	لعب الدور، النمذجة، واجب منزلي
١٢	مراجعة وتلخيص	مراجعة وتلخيص للبرنامج العلاجي المستخدم في الدراسة، وتطبيق مقياس الوسواس القهري على افراد	المناقشة الحوار، لعب الدور

		العينة (قياس بعدي)، اتفق الباحث مع الجميع على جلسة بعد شهر لتطبيق المقياس (قياس متابعة).	

٤- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

- الانحرافات المعيارية والمتوسطات الحسابية ومعاملات الارتباط لحساب ثبات وصدق المقاييس.

- اختبار مان وتني Mann - Whitney - U Test واختيار ولكوكسن Wilcoxon Test وقيمة Z لدلالة الفروق بين رتب المجموعتين الضابطة والتجريبية والقياسين القبلي والبعدي لإثبات فروض الدراسة.

نتائج الدراسة وتفسيرها

اختبار نتائج الفرض الأول: "توجد علاقة ارتباط سالبه وداله احصائياً بين اليقظة العقلية وأعراض الوسواس القهري لدى المضطربين المراجعين لمستشفى القويعية العام". وللإجابة على هذا الفرض تم حساب معاملات الارتباط بين اليقظة العقلية وكل من الأفعال القهرية والوسواس القهري كأعراض للوسواس القهري والجدول (٦) يوضح ذلك.

جدول (٦) معاملات الارتباط بين اليقظة العقلية والوسواس القهري

المتغيرات	الوسواس القهري
الملاحظة	-.992**
الوصف	-.929**
التصرف بوعي في اللحظة الحاضرة	-.643**
عدم الحكم على الخبرات الداخلية	.872**
عدم التفاعل مع الخبرات الداخلية	-.983**
الدرجة الكلية لليقظة العقلية	-.964**

نلاحظ من الجدول السابق أن معامل الارتباط بين اليقظة العقلية والوسواس القهري جاءت سالبه ودالة احصائياً (-٠,٩٦٤) وهذا يعني أن كل ما زادت اليقظة العقلية قلت أعراض الوسواس القهري.

بينما جاء بعد عدم الحكم على الخبرات الداخلية من أبعاد اليقظة مرتبط ارتباطا دالا موجب مع كل الوسواس القهري (٠,٨٧٢).

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات (تامارا وآخرون Tamara, et al., 2020 ؛ فابريزو وآخرون Fabrizio, et al., 2019 ؛ ساره وآخرون (Sarah et al., (2019) فقد أشارت نتائجها إلى وجود علاقة ارتباط سالبة و داله بين اليقظة العقلية وأعراض الوسواس القهري، ويشير سلتشن وآخرون (٢٠١٨) Selchen, et al.، إلى أن مكونات اليقظة العقلية القائمة على الوصف، والتقبل، والملاحظة، والوعي، ترتبط سلباً بالإدراكات السلبية وأعراض الوسواس القهري، وذكر باجا وآخرون (٢٠١٥) Bajaj, et al.، أن اليقظة العقلية تساعد على تركيز الانتباه عن قصد في اللحظة الراهنة، دون أن يصدر الفرد أحكامًا تقييمية على خبراته وانفعالاته وأفكاره، مما يساعد الفرد على التخلص من مركزية الأفكار فنفهمها على أنها أحداث عقلية مؤقته، وليست تمثيلاً للواقع، وهذا يساعد مرضى الوسواس القهري على الاستبصار، وأشار كولز وآخرون (٢٠١٩) Kulz, et al.، إلى أن اليقظة العقلية تسمح بمواجهة السلوك القهري وتقلل من أعراض الوسواس القهري وتحسن الصحة النفسية، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى الاستراتيجيات المستخدمة في اليقظة العقلية حيث تساعد على التصدي للأفكار غير المرغوبة التي تقتحم مرضى الوسواس القهري رغماً عنهم، ويدعم هذا الرأي ما ذكرته ساره وآخرون (٢٠١٩) Sarah, et al.، في أن الانتباه القائم على اليقظة العقلية يخفف من الأثار السلبية المحتملة للوسواس القهري.

نتائج اختبار الفرض الثاني: " توجد فروق داله احصائياً بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الوسواس القهري.".

للإجابة على هذا الفرض تم حساب اختبار مان وتني (Mann Whitney U) ويلكوكسون (Wilcoxon W) لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس القبلي والبعدي وحساب قيمة z والجدول (٧) يوضح ذلك.

جدول (٧) نتائج اختبار مان وتني (Mann Whitney U) ويلكوكسون (Wilcoxon W)، وقيمة Z لحساب دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس القبلي والبعدي على مقياس الوسواس القهري

المتغيرات	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	W	Z	أقل قيمة للدلالة
القبلي	الضابطة	8	7.63	61.00	25.00	61.00	-0.816	0.415
	التجريبية	8	9.38	75.00				
البعدي	الضابطة	8	12.50	100.00	0.000	36.00	-3.393	0.001
	التجريبية	8	4.50	36.00				

يتضح من الجدول (٧) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والضابطة على القياس القبلي في مقياس الوسواس القهري مما يؤكد تكافؤ المجموعتين في القياس القبلي، كما يتضح أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية عن مستوى (٠,٠١) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية، والضابطة على القياس البعدي في مقياس الوسواس القهري، لصالح المجموعة التجريبية في انخفاض مستوى الوسواس القهري، بعد تقديم البرنامج وهذا ما تؤكده النتائج التي توصل إليها الباحث؛ حيث بلغت متوسطات الرتب للمجموعة الضابطة (١٢,٥٠)، بينما بلغت متوسطات الرتب للمجموعة التجريبية التي تستخدم برنامج اليقظة العقلية (٤,٥٠)، وبلغت قيمة U (0)، W (36)، Z (٣,٣٩٣) وبلغت قيمة الدلالة (٠,٠٠١) مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى جلسات البرنامج العلاجي المستخدم في الدراسة الحالية حيث تضمنت الانتباه للحواس الخمس، والتأمل الذاتي، وقد أشارت إليزبث وآخرون Elisabeth, et al.، (٢٠١٢) إلى أن ممارسة التأمل يومياً تساعد الأفراد على التعرف على أنماط العقل بوضوح، وتعلمهم كيفية إيقاف السلوكيات القهرية المتكررة التي تزعج مرضى الوسواس القهري، كذلك تضمنت جلسات البرنامج العلاجي التركيز على اللحظة الراهنة، وقد أشار آني وآخرون Anne, et al.، (٢٠١٩) إلى أن بقاء العقل منشغلاً بالتركيز في اللحظة الراهنة يؤدي إلى خفض أعراض

الوسواس القهري، كما يساعد في التركيز على اللحظة الراهنة على الحالة التي يعيشها الفرد بدون إصدار حكم، كما تضمنت جلسات البرنامج العلاجي التدريب على الاسترخاء كأحد فنيات اليقظة العقلية.

وقد ذكر الختاتنة (٢٠١٩) أن الاسترخاء من الأساليب المهمة لتعلم اليقظة العقلية، حيث يساعد الاسترخاء على خفض التوتر والضغط النفسي، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات (آني وآخرون Anne, et al., 2019 ؛ إليزبث وآخرون Elisabeth, et al., 2012؛ مارجك وآخرون (٢٠٠٨). ، Marijke et al) كما تتفق مع ما أشار إليه مارجك وآخرون (٢٠٠٨). ، Marijke et al بأن اليقظة العقلية تساعد في خفض أعراض الوسواس القهري عن طريق تعلم المرضى التنفيس وإعادة التركيز، وهي أحد الاستراتيجيات المستخدمة في الدراسة الحالية.

نتائج اختبار الفرض الثالث: "لا توجد فروق داله احصائياً بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي، والتتبعي على مقياس الوسواس القهري بعد مرور شهرين من تطبيق البرنامج".

للإجابة على هذا الفرض تم حساب الفروق بين متوسطات رتب المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الوسواس القهري باستخدام اختبار ويلكوكسن للمجموعات الصغيرة المرتبطة وحساب قيمة z والجدول (٨) يوضح ذلك.

جدول (٨) قيمة z للفروق بين متوسطات رتب المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الوسواس القهري

المتغير	القياس بعدي/ تتبعي	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	الدلالة
الوسواس القهري	الرتب السالبة	2	2.50	5.00	-1.186	0.236
	الرتب الموجبة	4	4.00	16.00		
	الرتب المتساوية	2				
	الكلي	8				

يتضح من جدول (٨) عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي، والتتبعي في الوسواس القهري، وهو ما يشير إلى بقاء أثر التعلم لدى المجموعة التجريبية، وعليه فإن تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية أدى إلى تحسن في تخفيض الوسواس القهري لديهم، وله أثره الإيجابي حتى بعد مرور شهرين من تطبيق البرنامج، يتضح من جدول (٨) عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي، والتتبعي على مقياس الوسواس القهري، وهو ما يشير إلى بقاء أثر التعلم لدى المجموعة التجريبية، وعليه فإن تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية أدى إلى تحسن في خفض الوسواس القهري لديهم، وله أثره الإيجابي حتى بعد مرور شهرين من تطبيق البرنامج، هذه النتيجة تأكيد على فاعلية البرنامج العلاجي المستخدم في الدراسة الحالية والقائم على استراتيجيات اليقظة العقلية، وذلك يؤكد فاعلية اليقظة العقلية إلى ما بعد انتهاء البرنامج العلاجي، وأثناء فترة المتابعة، وعدم حدوث انتكاسة بعد التوقف عن البرنامج، ويعزو الباحث ذلك في ضوء ما أكسبه البرنامج العلاجي لأفراد المجموعة التجريبية، حيث جعلهم أكثر انتباهاً لهنا والآن، وإدراكاً للحظة الراهنة، وزاد من وعيهم لخبراتهم وتقبلها دون إصدار أحكام عليها، وإكسابهم أساليب جديدة للتفكير تمكنهم من تعميم مهارات اليقظة العقلية التي اكتسبوها أثناء جلسات البرنامج العلاجي في التعامل مع المواقف والخبرات الحياتية في المستقبل، كما يفسر الباحث هذه النتيجة إلى الواجبات المنزلية اليومية التي اعتمد عليها البرنامج، حيث ساعدت أفراد المجموعة التجريبية على أن يكونوا متمكنين وقادرين على تطبيق ما تعلموه في حياتهم الواقعية،

وهذا يتفق مع ما ذكره كولز وآخرون (٢٠١٩) Kulz, et al.، في أن استراتيجيات اليقظة العقلية تساعد مرضى الوسواس القهري على مراقبة مشاعرهم، وانفعالاتهم، وأفكارهم في اللحظة الراهنة وأن بقاء الذهن منشغلاً بالتركيز على هنا والآن يؤدي إلى خفض أعراض الوسواس القهري، كما تتفق مع ما ذكره مارك وآخرون (٢٠١٢) Mark, et al من أن اليقظة العقلية تزيد من ارتباط الفرد مع بيئته وتساعد في علاج الانفعالات، والاضطرابات النفسية، ويفسر الباحث استمرار فاعلية البرنامج العلاجي في أن البرنامج العلاجي القائم على استراتيجيات اليقظة العقلية ساهم في إدراك أفراد المجموعة التجريبية لخبراتهم، وأفكارهم، ومشاعرهم المسببة للوسواس القهري، الأمر الذي سمح لهم بتعميم ما تعلموه مع مواقف حياتيه مختلفة، وذلك يتفق مع ما أشار إليه جيو وآخرون (٢٠١٦) Gu, et al.، بأن اليقظة العقلية تساعد في تعديل الوعي لدى الأفراد عما كان سابقاً، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات (آني وآخرون Anne, et al., 2019؛ اليزبث وآخرون Elisabeth, et al., 2012 ؛ مارجك وآخرون (٢٠٠٨). ، Marijke et al) التي أشارت إلى فاعلية اليقظة العقلية في خفض أعراض الوسواس القهري حتى بعد التوقف عن تقديم البرنامج والتجربة، كما تتفق مع دراسة (الختاتنة، ٢٠١٩) في بقاء فاعلية اليقظة العقلية في خفض التوتر وتحسين مستوى نمط الحياة حتى بعد التوقف عن تطبيق البرنامج لمدة شهر.

التوصيات

- تسليط الضوء على استراتيجيات اليقظة العقلية، وزيادة الاهتمام بالدراسات في العوامل النفسية التي تساعد على اليقظة العقلية لدى الأفراد.
- إجراء دراسات تجريبية على عينات من مرضى الوسواس القهري بحيث تختبر فيها برامج علاجية مختلفة عن البرنامج المستخدم في الدراسة الحالية.
- اختبار فاعلية البرنامج المستخدم في الدراسة الحالية في علاج اضطرابات نفسية أخرى.
- تدريب أفراد المجتمع على التأمل في النفس، والكون، والطبيعة، والتدريب على الاسترخاء، والتنفيس اليقظ لمواجهة؛ ضغوط الحياة وتحدياتها.

المراجع

أولا: المراجع العربية: -

أخرس، نائل محمد. (٢٠١٧). إعداد مقياس للوسواس القهري على البيئة الأردنية. مجلة العلوم النفسية والتربوية، ٢٥(٢)، ١٦٧-١٨٥.

البحيري، عبدالرقيب أحمد ومحمود، أحمد طلبة. (٢٠١٤). الصورة العربية لمقياس العوامل الخمسة لليقظة العقلية دراسة ميدانية على عينة من طلاب الجامعة في ضوء أثر متغيري الثقافة والنوع. مجلة الإرشاد النفسي، ٣٩، ١١٩-١٦٦.

البلوي، نوير سليمان. (٢٠١٨). فاعلية برنامج للتقليل من تصور الخطر في خفض اضطراب الوسواس القهري المتعلق بالنظام لدى النساء في السعودية. مجلة كلية التربية الأساسية، ٣٨(٢)،٤٦٨-٤٨٥.

الختاتنة، سامي محسن. (٢٠١٩). فاعلية برنامج للتدريب على اليقظة العقلية في خفض الضغط النفسي وتحسين نمط الحياة لدى طلبة جامعة حكومية في الأردن. مجلة العلوم التربوية، ٤٦(١)، ٦١-٧٨.

الزبيدي، مروة. (٢٠١٢). الاستقرار النفسي وعلاقته باليقظة العقلية لدى طلاب المرحلة الاعدادية[رسالة ماجستير غير منشورة [. جامعة ديالي.

العاسمي، رياض وجلال، نغم. (٢٠١٨). اليقظة العقلية وعلاقتها بالمرونة النفسية لدى عينة من طلاب الارشاد النفسي. مجلة تشرين، ٤٠(٣)، ٣٧٩-٣٩٧.

عبد الخالق، أحمد. (٢٠٠٢). الوساوس القهرية التشخيص والعلاج(ط.١). لجنة التأليف والنشر جامعة الكويت.

عبدالرحمن، محمد السيد. (٢٠١٦). مقياس اليقظة العقلية خماسي الأوجه(ط.١). دار الكتاب الحديث للنشر والتوزيع.

العبري، حمود.(٢٠٢٠). العلاج المعرفي الإيجائي المبني على اليقظة العقلية(ط.١). تشكيل للنشر والتوزيع.

القرعان، رؤى وجرادات، عبدالكريم. (٢٠٢٠). فاعلية العلاج الأدلري ونموذج ساتير في معالجة اضطراب الوســـواس القهري لدى عينة من اللاجئات الســـوريات. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ١٦(١)، ١٩-٣٢.

مصـطفى، محمد مصـطفى. (٢٠١٩). فاعلية برنامج ارشـادي معرفي قائم على اليقظة العقلية في خفض مشـكلات التنظيم الانفعالي وتحسـين صـورة الجسـم لدى طلاب الجامعة المكفوفين. المجلة التربوية، ٦٢(٣)، ٣٦٤-٤٥٥.

ثانيا: المراجع العربية (مترجمة): -

Akhras, N .(2017). Preparing a scale for obsessive-compulsive disorder on the Jordanian environment. Journal of Psychological and Educational Sciences, 25 (2), 167-185.

Albohery, A., & Mahmmod, A. (2014). The Arabic version of the Five Factors Scale of Mindfulness is a field study on a sample of university students in light of the impact of the culture and gender variables. Journal of Psychological Counseling, 39, 119-166.

Albalawe, N. (2018). The effectiveness of a risk reduction program in reducing systemic obsessive-compulsive disorder among women in Saudi Arabia. Journal of the College of Education, 38 (2), 468-485.

Alkhtatnh, S. (2019). The effectiveness of a mental alertness training program in reducing stress and improving lifestyle among students of a public university in Jordan. Journal of Educational Sciences, 46 (1), 61-78.

Alzobede, M. (2012). Psychological stability and its relationship to Mindfulness among middle school students [MA Thesis]. Diyala University.

Alasme, R., & Jalal, N. (2018). Mindfulness and its relationship to psychological flexibility in a sample of psychological counseling students. Tishreen Magazine, 40 (3), 379-397.

Abdulkhalg, A. (2002). Obsessive-compulsive disorder diagnosis and treatment (Ed. 1). Authoring and Publishing Committee of Kuwait University.

Abdulrhman, M. (2016). Mindfulness Scale is five-faceted (Ed. 1). Modern Book House for Publishing and Distribution.

Aloprey, H. (2020). Mindfulness-based cognitive suggestive therapy (Ed. 1). Tashkeel for publishing and distribution.

Alqraan, R., & Jradat, A. (2020). The effectiveness of Adlerian therapy and the Satire model in treating obsessive-compulsive disorder in a sample of Syrian refugee women. The Jordanian Journal of Educational Sciences, 16 (1), 19-32.

Mostafa, M. (2019). The effectiveness of a cognitive counseling program based on mindfulness in reducing the problems of emotional regulation and improving body image among blind university students. The Educational Journal, 62 (3), 364-455.

ثالثا: المراجع الأجنبية: -

Akbarikia, H. R., & Gasparyan, K. (2012). The relationship between schema and locus of control with obsessive compulsive symptoms. International Journal of Collaborative Research on Internal Medicine & Public Health , 4(1), 24-32.

Anne, K. Barbara, C., Birgit, H., Elisabeth, H., Nina, R., Sarah, L., Steffen, M., Thomas, H., & Ulrich, V. (2014). Mindfulness-based cognitive therapy in obsessive compulsive disorder: protocol of a randomized controlled trial. Journal of BMC Psychiatry, 14(3), 314-322.

Bajaj, B., & Panda, N. (2015). Mediating role of resilience in impact of mindfulness on life satisfaction and affect as indices of subjective well- being. Personality and Individual Differences.

Burton, C. L., Crosbie, J., Dupuis, A., Mathews, C. A., Soreni, N., Schachar, R., & Arnold, P. D. (2016). Clinical correlates of hoarding with and without comorbid obsessive-compulsive symptoms in a community pediatric sample. Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 55(2), 114–121.e2. doi:10.1016/j.jaac.2015.11.014.

Chang, J., Huang,C.,& Lin,Y. (2015). Mindfulness, basic psychological needs fulfillment, and well-being. Journal of Happiness studies, 16, 1149-1162.

Christopher, M., &Gilbert, B. (2010).Incremental Validity of components of mindfulness in the predication of satisfaction with life and depression. Current Psychology, 29, 10-23.

Cochrane, T., & Heaton, K. (2017). Intrusive uncertainty in obsessive compulsive disorder. Mind & Language, 32(2), 182–208. https:// doi.org/10.1111/mila.12139.

Doron, G., Kyrios, M., & Moulding, R., (2007). Sensitive domains of self-concept on obsessive compulsive disorder: Further evidence for a multidimensional of on obsessive compulsive disorder. Journal of Anxiety Disorder, 21(3), 433-444.

Elisabeth, H., Nina, R., Ulrich, V., Thomas, H., Christoph, N., Nicola, T., Nirmal, H., & Anne, K. (2012). Mindfulness-based cognitive therapy in obsessive-compulsive disorder – A qualitative study on patients' experiences. Journal of BMC Psychiatry, 12, 185-194.

Fabrizio, D., Mariangela, L., Erica, X., Clarissa, F., Roberta, R., & Laura, P. (2019). Mindfulness-based Cognitive Therapy for Obsessive-Compulsive Disorder: A Pilot Study. Journal of Psychiatric Practice, 25 (2), 156-170.

Farrell, L., Oar, E.,Waters, A., McConnell, H., Tiralongo, E., Garbharran, V., & Ollendick, T. (2016). Brief intensive CBT for pediatric OCD with E-therapy maintenance. Journal of Anxiety Disorders, 42(1), 85-94.

Freeman, J., Garcia, A., Frank, H., Benito, K., Conelea, C., Walther, M., & Edmunds, J. (2014). Evidence base update for psychosocial treatments for pediatric obsessive-compulsive disorder. Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 43, 7–26.

Gu, J., Strauss, C., Crane, C., Barnhofer, T., Karl, A., Cavanagh, K., & Kuyken, W. (2016). Examining the factor structure of the 39-item and 15-item versions of the Five Facet Mindfulness Questionnaire before and after mindfulness-based cognitive therapy for people with recurrent depression. Psychological Assessment, 28(7), 791–802. http://dx.doi.org/10.1037/pas0000263.

Hawell, A., Digdon,N., Buro,K.,& Sheptyki,A.(2008). Relations among mindfulness, Well-being and sleep. Journal of Personality and Differences, 45,773-777 .

Kulz, A. K., Landmann, S., Cludius, B., Rose, N., Heidenreich, T., & Jelinek, L. (2019). Mindfulness-based cognitive therapy (MBCT) in patients with obsessive-compulsive disorder (OCD) and residual symptoms after cognitive behavioral therapy (CBT): A randomized controlled trial. European Archives of Psychiatry and Clinical Neuroscience, 269, 223–233. https://10.1007/s00406-018-0957-4.

Marijke, H., Yori, G., & Ivan N. (2008). The Effects of a Mindfulness Intervention on Obsessive-Compulsive Symptoms in a Non-Clinical Student Population. The Journal of Nervous and Mental Disease, 196 (10) , 776-779.

Mark, J., Williams, G., & Willem, K. (2012). Mindfulness-based cognitive therapy: a promising new approach to preventing depressive relapse. The British Journal of Psychiatry, 20, 359–360 .

McGuire, J. (2012). The role of dysregulation in pediatric obsessive compulsive disorder: An examination of symptom severity, impairment and treatment outcome[Master Thesis]. University of South Florida, Florida.

Pallanti, s. (2008). Transcultural Observations of ObsessiveCompulsive Disorder. American Journal Psychiatry , 165(2), 169-170.

Sarah, L., Barbara, C., Brunna, T. , Steffen, M. & Anne, K. (2019). Mindfulness predicts insight in obsessive-compulsive disorder over and above OC symptoms: An experience-sampling study. Behaviour Research and Therapy, 121, 201-212.

Selchen, S., Hawley, L.,Regev, R., Richter, P., &Rector, N. (2018). Mindfulness-based cognitive therapy for OCD: Stand-alone and post CBT augmentation approaches. International Journal of Cognitive Therapy, 11(1), 58– 79.

Tamara, L., Kate, C., & Clara, S.(2020). The Association of Trait Mindfulness and Self-compassion with Obsessive-Compulsive Disorder Symptoms: Results from a Large Survey with Treatment-Seeking Adults. Journal of Cognitive Therapy and Research, 44, 120-135.

تقييم مقرر الحاسوب في التعليم في ضوء قيم المواطنة الرقمية لدى طالبات كلية التربية بجامعة نجران

إعداد

د. صباح عيد رجاء الصبحي
أستاذ تقنيات التعليم المساعد
بجامعة نجران

DOI: 10.36046/2162-000-007-012

المستخلص

هدفت الدراسة إلى تحديد قيم المواطنة الرقمية اللازم تضمينها مقررَ الحاسوب في التعليم، لدى طالبات كلية التربية بجامعة نجران، وقياس درجة تضمين تلك القيم في المقرر ذاته، مع تقديم تصوّر مقترح لآلية تضمينها، ووظفت الدراسة لهذا الغرض المنهجَ الوصفيَّ (تحليل المحتوى)، وتمثلت عينة الدراسة في: مقرر الحاسوب في التعليم للعام الجامعي ١٤٤٢هـ، المقرر من قبل كلية التربية بجامعة نجران، وتكونت الدراسة من المواد والأدوات التالية: قائمة قيم المواطنة الرقمية، وبطاقة تحليل محتوى مقرر الحاسوب في التعليم، وطُبقت بعد قياس صدقها وثباتها، وبعد جمع البيانات ومعالجتها إحصائيًا باستخدام برنامج SPSS، توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: إعداد قائمة قيم المواطنة الرقمية اللازم تضمينها مقررَ الحاسوب في التعليم لدى طالبات كلية التربية بجامعة نجران، وأنّ درجة تضمين تلك القيم جاءت منخفضة جدًا؛ بلغت (٧,٢%)، وتقديم تصور مقترح لتضمين تلك القيم، وفي الختام قُدمت مجموعة من التوصيات كان من أبرزها: ضرورة تطوير مقرر الحاسوب في التعليم في ضوء تضمينه قيمَ المواطنة الرقمية، وتبني التصور المقترح في هذه الدراسة.

الكلمات المفتاحية: قيم المواطنة الرقمية – مقرر الحاسوب في التعليم – كلية التربية – جامعة نجران.

المقدمة

يشهد هذا القرن الحادي والعشرين تطوراتٍ هائلة في تكنولوجيا المعلومات، والاتصالات؛ التي قفزت في مجال الاستخدام قفزات مذهلة خلال فترة زمنية وجيزة، حتى بات يطلق على العصر الحالي: "العصر الرقميDigital Age "، وتشكل فيه مجتمع من نوع جديد يُعرف بـــ "المجتمع الرقمي" Digital Society؛ حيث نشـــأ في ظل هذه الثورة التقنيّة؛ يمارس أفراده معظم أنشـــطتهم الحياتية؛ من تعلمٍ، وعملٍ، وتجارةٍ، وترفيهٍ، وعلاجٍ، وخدمات، وعلاقات اجتماعية، وغيرها، من خلال التطبيقات التكنولوجية الحديثة؛ باستخدام الكمبيوتر، والأجهزة الذكية المتصلة بشبكة الإنترنت.

وعلى الرغم من المزايا العديدة التي تقدمها التقنيات الرقمية؛ المتمثلة في ســرعة التواصــل، وسـهولة الوصـول إلى مصـادر المعلومات المختلفة، واختصـار الجهد والوقت، بما يعود بالنفع العام على الفرد والمجتمع على حدٍ ســواء، إلا أنّ ثمة العديدَ من المحاذير التي تكتنف هذا النفع من جهةٍ أخرى، وتتمثل في إســاءة التعامل مع الأجهزة اللوحية، أو الهواتف الذكية، ووســائل التواصــل الاجتماعي، والتواصل مع المجهولين، ومشاهدة المواقع المشبوهة فكرًا وانحلالًا، وأقلها خطرًا–وليس بقليل–إدمان هذه الأجهزة، وقضــاء ســاعات طويلة في تصــفح مواقع التواصــل الاجتماعي؛ مما يفضـــي إلى ظهور آثار اجتماعية ســـلبية، تتمثل في التمرد على القواعد الأخلاقية، والضـــوابط القانونية، والقيم التي تنظم حياة المجتمع (الدهشـان،٢٠١٦)، ومما يزيد الطين بلة، والمرض علة؛ أن المراهقين –على وجه التحديد– لا يُبدون أي اهتمام فيما يتعلق بالاسـتخدام المسـؤول والأخلاقي للإنترنت، وللعواقب المترتبة على ذلك (Oxley, 2010).

ونتيجة لذلك؛ نجد أنه في الآونة الأخيرة عَلت الأصـــوات المطالبة بضـــرورة تضـــمين قيم المواطنة الرقمية في المناهج الدراســـية؛ لكونها طوقَ النجاة للدول والمجتمعات من مخاطر الاجتياح الرقمي الذي يموج به العالم في العصر الحالي، وأداةً تساعد المتعلمين في التمييز بين ما هو صحيح وما هو خاطئ، واكتســـاب الســـلوك الإيجابي لاســـتخدام التكنولوجيا، المتميز بالتعاون والتعلم والإنتاجية، والممارسة الآمنة، والاستخدام المسؤول والقانوني والأخلاقي للمعلومات والتكنولوجيا، كذلك تُحمَّل المسـؤولية الشـخصـية للتعلم مدى الحياة، وإعداد مواطن قادر على التكيف والعيش

بأمان في العصـــر الرقمي، والتمتع بحقوقه، وتأدية واجباته ومســـئولياته، وغيرها من الأمور المتعلقة بالأساليب المثلى لاستخدام التكنولوجيا الحديثة (الخليفة والعبيكان، ٢٠١٩).

وحتى تستطيع المناهج تشكيل ذلك المواطنَ الرقمي الفعّال؛ فإنه يتوجب عليها العمل وفق المنطلقات التالية (الزهراني، ٢٠١٩):

١. تعزيز روح المواطنة لدى المتعلمين، والتأكيد على الهوية العربية الإسلامية، والحفاظ على القيم المجتمعية، في ضوء الانفتاح على الثقافات الأخرى، وحتمية الاتصال بها.

٢. نشـــر الوعي تجاه الواجبات الوطنية في جميع الدروس والمقررات، ولجميع المراحل عبر الفضاء السيبراني.

٣. توضيح مفهوم المواطنة الرقمية، ومدى الحاجة إليه في هذا العصـر الذي يتميز بالإقبال الشديد على استخدام التكنولوجيا في مختلف المجالات.

٤. ربط المتعلمين بالنشـــاطات الوطنية، ونشـــاطات تمثيل الأدوار في جوانب مختلفة من المسؤوليات الحياتية، والمجتمعية، والبيئية.

٥. تهيئة المتعلمين للدخول إلى مجتمع المعلومات الحديث والتعايش معه، والاســـتفادة القصوى منه في تنمية المجتمع من الناحية المعرفية، وبناء الاقتصاد الرقمي الوطني.

٦. تمكين المتعلمين من تحمّل مســـؤولية الأمن الإلكتروني، والفكري، والحذر من الجرائم المعلوماتية؛ بتنمية ذواتهم فكرًا وسلوكًا، ومشاركةً ورأيًا، ونقدًا وإبداعًا.

٧. تعزيز القدرة على الحوار، والنقاش الهادف، وتقبل آراء الآخرين.

٨. تنمية قدرة المتعلمين على إنتاج المعرفة، والتحول من ثقافة النقل إلى ثقافة التبصّـــر والعقل.

٩. تنمية وعي المتعلمين بأهمية الحفاظ على هوياتهم الشـــخصـــية، وبيان مخاطر إدمان الإنترنت؛ وما له من آثار اجتماعية خطيرة تتمثل في الانعزال عن المجتمع، والاكتفاء ببناء مجتمع افتراضي.

حيث إن من شأن تلك الأمور وغيرها إبراز دور المناهج في تعزيز شخصيات الأجيال؛ للظفر بالمواطن الرقمي الذي يحبّ وطنه، ويفكر في المصلحة العامة، ويستخدم التكنولوجيا بشكل يحميه ويحمي خصوصيته، ويحترم القوانين والأعراف، وحقوق الآخرين، وحرياتهم الإنسانية، ويستخدم الإعلام الجديد، ووسائطه المتعددة لخدمة قضايا المجتمع والوطن (الزهراني، ٢٠١٩).

ونظرًا لما تحتله المواطنة الرقمية من أهمية تستوجب تخصيص مقررات مستقلة لها في جميع المراحل الدراسية وفقًا لما أشار إليه الزهراني (٢٠١٩)؛ فقد أوصت العديد من الدراسات، مثل دراسة: بسرماك وياكر وجونيس وكاس (Basarmak, Yakar, Gunes & Kus, 2019)، ومارتن وقيزر ووانق (Martin, Gezer & Wang, 2019)، والمحمد (٢٠١٩)، ودوابه (٢٠١٨)، والموزان (٢٠١٨)، والفرسان والرفاعي (٢٠١٨)، والوهيبية (٢٠١٧)، والمصري وشعث (٢٠١٧)، وزوين (٢٠١٧)، وعوض (٢٠١٦)، بضرورة إكساب المتعلمين المعارف والمهارات والاتجاهات اللازمة لاستخدام التقنيات الرقمية بطريقة آمنةٍ وأخلاقية،وقانونية وعليه انبثقت فكرة الدراسة الحالية؛ ساعيةً لتسليط الضوء على مقرر الحاسوب في التعليم، ودرجة تضمينه قيم المواطنة الرقمية، مع تقديم تصور مقترح لآلية التضمين، من أجل ضمان الاستخدام الأمثل للتكنولوجيا والعالم الرقمي.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تشير العديد من الدراسات إلى أن استخدام أفراد المجتمع للإنترنت؛ صاحَبَته ظواهر سلبية عديدة منها: ضعف الوعي بحقوق الملكية الفكرية الرقمية (العقيف، ٢٠١١)، والتنمر الرقمي (علوان، ٢٠١٦)، ومخاطر أخلاقية أخرى مصاحبة لاستخدام الشبكات الاجتماعية (العنزي، ٢٠١٤)؛ وتتعدد أسباب تلك الظواهر المصاحبة، ولعل من أبرزها: الدور الضعيف للمناهج الدراسية في تعزيز قيم المواطنة الرقمية (الخليفة والعبيكان، ٢٠١٩؛ سلام، ٢٠١٦؛ العجمي والهندال والعتل، ٢٠١٨)، وقصر البرامج الدراسية على مستوى المحتوى العلمي، والمعالجات التدريسية في تنمية مكونات الأمن التقني (القحطاني ويوسف، ٢٠١٨)، ولدعم هذا الإحساس بالمشكلة وتحديدها بشكل دقيق؛ تم إجراء دراسة استطلاعية على (٥٣) طالبة من طالبات كلية

التربية بجامعة نجران درسن مقرر الحاسوب في التعليم؛ وذلك من أجل الوقوف على درجة معرفتهن بالمواطنة الرقمية وقيمها، وكشفت نتائج الدراسة أن الكثيرات يجهلن هذه القيم فضلاً عن تطبيقها أثناء التعامل مع العالم الرقمي.

وفي ضوء ما توصلت إليه الباحثة من نتائج الدراسة الاستطلاعية، ومن منطلق توصية لجنة التعليم والبحث العلمي بمجلس الشورى السعودي بأن المناهج الدراسية -بشكل عام- بحاجة إلى تعزيز المواطنة الرقمية، وذلك من خلال تضمينها في مكونات جميع المقررات الدراسية، وليس بمجرد تدريس بعض المقررات المرتبطة بالتقنية واستخدامات الحاسب الآلي وغيره، بل ثمة حاجة ماسة إلى غرس مفاهيم التربية التقنية التي تعمل بمثابة القانون المنظم للعمل والتعامل في العالم الرقمي (صحيفة تواصل الإلكترونية، ٢٠١٨)، كذلك توصيات العديد من الدراسات، كدراسة: الرميح والجمل (٢٠٢٠)، والبريثن (٢٠٢٠)، وبسرماك وآخرين (Basarmak, et al., 2019)، ومارتن وآخرون (Martin, et al., 2019)، والسحيم والبراهيم (٢٠١٩)، والخليفة والعبيكان (٢٠١٩)، والملحم (٢٠١٨)، والعجمي والهندال والعتل (٢٠١٨)، والشياب (٢٠١٨)، ودوابه (٢٠١٨)، والعموش (٢٠١٨)، بضرورة تعزيز قيم المواطنة الرقمية في المناهج الدراسية بشكل عام ومناهج الحاسب وتقنية المعلومات بشكل خاص نظراً لكونه معنياً بتنمية تلك القيم لدى المتعلمين، وتطويرها بما يُمكّن المتعلمين من استخدام التكنولوجيا الاستخدام الأمثل.

من أجل ذلك؛ ظهرت الحاجة إلى تقييم مقرر الحاسوب في التعليم في ضوء تضمينه قيم المواطنة الرقمية لدى طالبات كلية التربية بجامعة نجران، تلك القيم التي تستند إلى تدريب المتعلمين على السلوك التكنولوجي المقبول، وتعرّفهم بالقواعد والمسؤوليات الملقاة على عواتقهم في المجتمع الرقمي، وتكسبهم قيم المواطنة الرقمية الصحيحة التي تمكنهم من الاستفادة من إيجابيات العالم الرقمي، وتلافي سلبياته، وهذا يتطلب الإجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما قيم المواطنة الرقمية اللازم تضمينها في مقرر الحاسوب في التعليم لدى طالبات كلية التربية بجامعة نجران؟.

٢. ما درجة تضمين قيم المواطنة الرقمية في مقرر الحاسوب في التعليم لدى طالبات كلية التربية بجامعة نجران؟.

٣. ما التصور المقترح لتضمين قيم المواطنة الرقمية في مقرر الحاسوب في التعليم لدى طالبات كلية التربية بجامعة نجران؟.

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى تحقيق ما يلي:

١. تحديد قيم المواطنة الرقمية اللازم تضمينها في مقرر الحاسوب في التعليم لدى طالبات كلية التربية بجامعة نجران.

٢. الكشف عن درجة تضمين قيم المواطنة الرقمية في مقرر الحاسوب في التعليم لدى طالبات كلية التربية بجامعة نجران.

٣. تقديم تصور مقترح لتضمين قيم المواطنة الرقمية في مقرر الحاسوب في التعليم لدى طالبات كلية التربية بجامعة نجران.

أهمية الدراسة:

تنبثق أهمية الدراسة في كونها قد تسهم في الآتي:

١. تسليط الضوء على مجال المواطنة الرقمية، الذي بدأ الاهتمام به يأخذ حيزًا كبيرًا في سياسات وخطط ومناهج عددٍ من دول العالم المتقدم.

٢. إفادة مطوري المقررات الدراسية في كلية التربية بجامعة نجران بالنتائج التي توصلت إليها الدراسة، وتوجيه اهتمامهم نحو تبني التصور المقترح لتضمين قيم المواطنة الرقمية في مقرر الحاسوب في التعليم.

٣.توجيه اهتمام أعضـــاء هيئة التدريس، ومصـــممي التعليم، ومخططي المناهج، والباحثين نحو مجال بالغ الأهمية وتحدٍ جديد من التحديات التي تواجه مســـتخدمي التقنية، وإتاحة الفرصـــة لإكسابهم مهارات التعاملات الرقمية.

٤.فتح مجالات عديدة لدراســـات مســـتقبلية، تتناول المواطنة الرقمية في ضـــوء المتغيرات المعاصرة، وكفايات القرن الحادي والعشرين.

٥.تقديم مواد وأدوات بحثية مقنّنة، والمتمثلة في: قائمة قيم المواطنة الرقمية، وبطاقة تحليل محتوى، حيث يمكن أن يستفيد منها الباحثون في دراسات مشابهة.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على الحدود التالية:

- **الحدود الموضوعية:** اقتصرت الدراسة على تحليل محتوى مقرر الحاسوب في التعليم بجزأيه (النظري والعملي) بمرحلة البكالوريوس في كلية التربية بجامعة نجران في ضـــوء قيم المواطنة الرقمية، وهي: (الوصـــول الرقمي، والســـلوك الرقمي، والقانون الرقمي، والاتصـــالات الرقمية، ومحو الأمية الرقمية، والتجارة الرقمية، والحقوق والمســـؤوليات الرقمية، والأمن الرقمي، والصـــحة والســـلامة الرقمية)، وتقديم تصور لتضمين تلك القيم يقتصر على المستوى التخطيطي فقط.
- **الحدود الزمنية:** تم تحليل محتوى مقرر الحاسوب في التعليم في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٤٢هـ.

مصطلحات الدراسة:

-قيم المواطنة الرقمية Digital Citizenship Values: عرَّفتها البريثن (٢٠٢٠) بأنها: "مجموعة من القواعد، والضـــوابط الســـلوكية، والأخلاقية، والقانونية التي يحتاجها الطالب عند التعامل مع التكنولوجيا الرقمية؛ لكي يحترم نفســـه، ويحترم الآخرين، ويتعلم، ويتواصـــل مع الآخرين، ويحمي نفسه، ويحمي الآخرين" (ص٧٠-٧١).

-التعريف الإجرائي لقيم المواطنة الرقمية: مجموعة المعارف، والمهارات، والسلوكيات، المرتبطة بمجموعة من المجالات القيمية الرقمية، مثل: الوصول الرقمي، والسلوك الرقمي، والقانون الرقمي، والاتصالات الرقمية، ومحو الأمية الرقمية، والتجارة الرقمية، والحقوق والمسؤوليات الرقمية، والأمن الرقمي، والصحة والسلامة الرقمية، اللازم تضمينها في مقرر الحاسوب في التعليم لدى طالبات كلية التربية بجامعة نجران، من أجل الاستخدام الواعي والمسؤول للتقنيات في المجتمع الرقمي.

-مقرر الحاسوب في التعليم: (٢١١ نهج-٢) هو أحد المقررات الدراسية في مرحلة البكالوريوس، يُقدم في المستوى الخامس، ومدته ساعتان معتمدة (ساعة للجزء النظري، وساعتان للجزء العملي).

الإطار النظري للدراسة

المواطنة الرقمية: النشأة والمفهوم.

من خلال تتبع العديد من الأدبيات والدراسات التي تناولت المواطنة الرقمية، يُلاحظ أنَّ ريبل Ribble عام ٢٠٠٦ أول من استخدم مصطلح " المواطنة الرقمية" في أبحاثه ودراساته؛ وذلك بسبب التوسع الهائل في استخدام أفراد المجتمع للتقنيات الرقمية، وما صاحبه من ظواهر سلبية تمثلت في قضايا المواطنة، والهوية الثقافية، واختلال منظومة القيم، وقواعد السلوك، وتنامي العنف والتنمر، وتفكك العلاقات، وضعف الانتماء، مما زاد الحاجة إلى الاهتمام بموضوع المواطنة الرقمية عالميًا.

ويشير بولكان (Bolkan, 2014) إلى أن مفهوم المواطنة الرقمية يعني: "قواعد التواصل المسؤول والمناسب مع التكنولوجيا، ليتمكن الأفراد من الحياة بأمان في العصر الرقمي" (P. 21).

أما ريبل (Ribble, 2015) فقد عرَّف المواطنة الرقمية بأنها: "أسلوب يمكن توظيفه لمساعدة المعلمين والمتعلمين على فهم القضايا التي ينبغي معرفتها من أجل استخدام التكنولوجيا، بالشكل

الأمثل؛ فبدلاً من التركيز على عملية الاتصال الرقمي بالمعلومات، يهتم بالأخلاقيات والمسؤوليات المرتبطة بالاستخدام الرقمي للمعلومات" (P. 2).

في حين يصف سيرسون (Searson, 2015) المواطنة الرقمية بأنها: "وعي المتعلمين والمعلمين عن القضايا الاجتماعية، والثقافية، والأخلاقية ذات الصلة بالتكنولوجيا، وممارسة السلوكيات الأخلاقية" (P. 22)).

بينما يرى الحصري (٢٠١٦) المواطنة الرقمية بأنها: "المحددات الثقافية، والصحية، والاجتماعية، والقانونية، والأمنية ذات الصلة بالتكنولوجيا، والتي تُمكِّن الفرد من تحديد معايير استخدام التكنولوجيا بالشكل المقبول، وممارسة السلوكيات الأخلاقية أثناء التعامل معها، بما يُمكِّنه من الاستفادة من العالم الرقمي، والمساهمة في تطور المجتمع".

ويعرِّف طوالبة (٢٠١٧) المواطنة الرقمية بأنها: "مجموعة القيم التي يتبناها المواطن الرقمي في أثناء تعامله مع التقنيات الرقمية، والتي تعكس مقدرته على تحمل مسؤولية تعامله مع المصادر الرقمية، وتلزمه بالرقابة الذاتية أثناء تعامله مع وسائطها المتنوعة" (ص٢٩٦).

وتتفق مبروك ومتولي (٢٠١٧) على تعريف المواطنة الرقمية بأنها: "مجموعة القواعد والضوابط، والمعايير، والأعراف، والأفكار، والمبادئ المتبعة في الاستخدام الأمثل والقويم للتكنولوجيا، والتي يحتاجها المواطن للمساهمة في رقي الوطن" (ص٧١).

أما محروس (٢٠١٨) فقد عرَّفت المواطنة الرقمية بأنها: "القواعد، والمعايير، والضوابط، والمبادئ، والقيم، والأفكار المتبعة في الاستخدام الأمثل والسليم والصحيح للتكنولوجيا المتعددة، في التبادل الإلكتروني، والمشاركة الإلكترونية للمعلومات، والمعارف، والتجارة الإلكترونية من بيع وشراء السلع عبر الإنترنت، من خلال مواطن رقمي يستخدم الإنترنت بشكل مناسب ومسؤول وفعال؛ من أجل المساهمة في رقي الوطن" (ص٥٢٧).

في حين ترى شعبان (٢٠١٨) المواطنة الرقمية أنها: "مجموعة من القواعد والضوابط السلوكية، والأخلاقية، والقانونية التي يحتاجها الفرد عند التعامل مع التكنولوجيا الرقمية لكي يحترم نفسه، ويحترم الآخرين، ويتعلم ويتواصل مع الآخرين، ويحمي نفسه، ويحمي الآخرين" (ص٧٨).

أما الخليفة والعبيكان (٢٠١٩) فقد عرَّفتا المواطنة الرقمية بأنها: "معرفة مستخدم التكنولوجيا بكل ما يتعلق بالثقافة الرقمية، والحقوق والمسؤوليات الرقمية المرتبطة بمعايير السلوك المسؤول والأخلاقي والآمن لاستخدام التكنولوجيا، للتواصل، والتعلم، والعمل، والحياة في العالم الرقمي، بما يتناسب مع المرحلة العمرية للمستخدم، بهدف احترام وتعليم وحماية نفسه والآخرين، والابحار، والمشاركة، بشكل فعال وآمن في العالم الرقمي" (ص٤٠-٤١).

في حين يصف مارتن وآخرون (Martin, et al., 2019) المواطنة الرقمية بأنها: "اظهار السلوك المناسب والمسؤول أثناء استخدام التكنولوجيا الرقمية، وهي عنصر أساسي في التعليم التكنولوجي".

وباستقراء التعريفات السابقة لمفهوم المواطنة الرقمية، يُلاحظ أنَّ جميعها اتفقت -فيما هدفت إليه من إيضاح ما يشمله المفهوم- في الآتي:

١. تزيد وعي المتعلم بالعالم الرقمي ومكوناته.
٢. تمنح المتعلم المهارات اللازمة لطبيعة العالم الرقمي.
٣. تشجع السلوكيات المرغوبة، وتحارب السلوكيات المنبوذة في العالم الرقمي.
٤. تجعل من المتعلم مسؤولًا عن تصرفاته في العالم الرقمي.
٥. تسهم في رقيّ الوطن؛ برقي أفراده، ودفاعهم عنه في العالم الرقمي.

أهمية المواطنة الرقمية:

للمواطنة الرقمية أهمية في إعداد مواطنين مدركين للقضايا الثقافية، والاجتماعية، والإنسانية المرتبطة بتقنيات العصر، ويمكن إجمال أهمية المواطنة الرقمية فيما يلي (شقورة، ٢٠١٧):

١. تعد المواطنة الرقمية إطارًا منظمًا للفرد في تعامله مع العالم الرقمي؛ إذ توضح طبيعته، وسبل التعامل معه.
٢. تشكل سدًا منيعًا أمام الأفكار المتطرفة، والملوثات الثقافية، التي يمكن أن يتلقاها الفرد عبر العالم الرقمي.
٣. تعزز المسؤولية الشخصية والمجتمعية لدى الفرد أثناء التعامل مع التقنيات الرقمية.

٤. تعمل على الحفاظ على الهوية الشخصية، والاستخدام الصحي، والنفسي؛ للتقنيات الرقمية.

وتضيف الدراسة الحالية الأهمية التالية:

١. تنمي الوعي باستخدام التقنية، وتدرّب الأفراد على كيفية الحصول على المعلومات المختلفة بطرقٍ شرعيةٍ وأخلاقية، وتُحسّن سبل النفاذ إلى البنية التحتية للمعلومات والاتصالات.

٢. تعزّز المهارات التجارية الرقمية السليمة؛ لمريدي البيع والشراء عبر الإنترنت، والمواقع الموثوق بها، وتمدهم بمعرفة طرائق الحصول على أفضل العروض، وغيرها من الأمور المتعلقة بكيفية استخدام كروت الأمان، وحسابات البنوك.

٣. تنمي مهارات الاتصال مع العالم الرقمي، وتعزز القدرة على الحوار والنقاش الهادف، وتقبّل آراء الآخرين، مع الإلمام بالمفاهيم الأساسية للاتصال الشرعي، والأخلاقي، والقيمي، وفهم ما يمكن تبادله وما لا يمكن؛ تجنبًا للمحاسبة القانونية.

٤. تنمي الوعي المجتمعي نحو الممارسات الأخلاقية، والقانونية أثناء استخدام التكنولوجيا، بما يسهم في تشكيل السلوك الإيجابي، وتطبيقها في العالم الرقمي.

٥. تسهم في التعريف بعناصر الأمن والسلامة البدنية، والنفسية المرتبطة باستخدام التكنولوجيا، والتوعية بالمخاطر الناجمة عن الاستخدام المفرط لها.

٦. توضح أنواع الجرائم الإلكترونية التي يُطبق عليها الإجراءات النظامية، وكيفية التعامل معها، والوقاية منها.

٧. تأكد على الهوية الإسلامية والعربية، وتعزز الحفاظ على القيم المجتمعية.

٨. تؤصل الأسس القانونية الرقمية، وتكسب المهارات اللازمة للاستخدام الأمثل للوسائل التقنية.

قيم المواطنة الرقمية:

من خلال تتبع العديد من الأدبيات والدراسات التي تناولت المواطنة الرقمية مثل دراسة: ريبل (Ribble, 2015)، والشياب (٢٠١٨)، والعموش (٢٠١٨)، ومحروس (٢٠١٨)، والزهراني (٢٠١٩) يُلاحظ أنَّ هناك اتفاقًا ملحوظًا حول قيمها، تمثَّلت في الآتي:

١. الإتاحة الرقمية :Digital Access ويقصد بها المشاركة الرقمية الكاملة في المجتمع، وإتاحة فرصة استخدام التقنية للجميع، بغض النظر عن نوع الجنس، أو العرق، أو السنّ، أو التحديات الجسدية أو العقلية، وتقديم التسهيلات لذوي الظروف الاقتصادية، والاحتياجات الخاصة، وتيسير الجوانب المادية المختلفة لاستخدام العالم الرقمي، وتحسين سبل النفاذ إلى البنية التحتية للمعلومات والاتصالات.

٢. التجارة الرقمية :Digital Commerce وتتمثل في مهارات البيع والشراء الإلكتروني الآمن، وتوفير الحماية للبيع والشراء في العالم الرقمي، ومساعدة الأفراد على معرفة مواقع البيع والشراء الآمنة، وتوفير الوعي بالقوانين التي تحفظ حقوق مستخدمي التجارة الرقمية.

٣. الاتصال الرقمي :Digital Communication ويعني: التشارك الرقمي للمعلومات، وفهم طرق الاتصال الرقمي، والمساعدة على معرفة قنوات الاتصال الرقمية الفاعلة، والقدرة على اتخاذ القرار السليم أمام العديد من خيارات الاتصالات الرقمية المتاحة، والوعي بكيفية استخدامها، وفهم ما يمكن تبادله وما لا يمكن؛ تجنبًا للمحاسبة القانونية.

٤. محو الأمية الرقمية :Literacy Digital ويقصد بها تعليم وتعلم مهارات استخدام التقنية وأدواتها؛ بهدف الاستفادة منها بشكل مناسب، والتحقق من دقة وصحة المعلومات على شبكة الإنترنت، وتوفير محتوى رقمي ذي صلة بمجالات التعليم المتنوعة.

٥. السلوك الرقمي :Digital Etiquette ويعني: المعايير الرقمية للسلوك والإجراءات، إذ يوجد في العالم الرقمي العديد من السلوكيات غير المسؤولة عند استخدام التقنية، ولذلك يتم فرض قوانين ولوائح على مستخدميها.

٦.القانون الرقمي Law Digital : ويتمثل في القيود التشـــريعية التي تحكم اســـتخدام التقنية؛ ويتعرض مخالفوها للعقوبة القانونية، ومن هذه المخالفات: انتهاك قانون حقوق الملكية الفكرية، وتبادل موادّ ذات محتوى غير لائق، وانتهاك الخصوصية، والقضايا الأخلاقية المختلفة، والقرصنة.

٧.الحقوق الرقمية :Digital Rights ويقصد بها الحريات التي يتمتع بها الجميع في العالم الرقمي، مثل الخصـــوصـــية، وحرية التعبير، والوصـــول لمصـــادر المعلومات التي من الضـــروري أن يفهمها المستخدم ويعيها، ومقابل هذه الحقوق مسؤوليات ينبغي المحافظة عليها.

٨.الصـــحة الرقمية :Health Digital وتعني: الصـــحة النفســـية والجســـدية في العالم الرقمي؛ إذ يتعرض مســـتخدمو التقنية لمشـــكلات صـــحية ونفســـيةٍ تســـتوجب نشـــر الوعي حول الاســـتخدام الصـــحي والســـليم للتكنولوجيا الرقمية، مثل: إدارة وقت الأجهزة، والجلســـة الصـــحيحة، والإضـــاءة المناسبة، وتوضيح المخاطر الناجمة عن الاستخدام المفرط وغير الصحيح لأدوات ومصادر المجتمع الرقمي.

٩.الأمن الرقمي :Security Digital ويقصـــد به إجراءات ضـــمان الحماية والوقاية الرقمية؛ إذ يوجد في العالم الرقمي العديد من الأخطار الإلكترونية، مثل: الفيروســـات، وســـرقة المعلومات، وغيرها من المخاطر التي تهدد أمن مستخدمي التقنية، ويحتاج المستخدم إلى معرفة طرق الحماية من تلك المخاطر، وكيفية التصـــدي لها، بالاعتماد على برامج الحماية من الفيروســـات، والاحتفاظ بنسخ احتياطية لبياناته.

وتشير الدراسة الحالية أن تلك القيم للمواطنة الرقمية تتطلب ثلاثة مجالات أساسية، يمكن إجمالها في الآتي:

أولًا: المعارف الرقمية: وتتمثل في تزويد الأفراد بالمعلومات، والمعارف، والمفاهيم، والرؤى، والأفكار، والنظريات المرتبطة بالمجتمع الرقمي ومكوناته، والحقوق والواجبات، والقضايا والمشكلات الرقمية، واســـتخدام التكنولوجيا الرقمية الحديثة، وجوانب الاســـتفادة الإيجابية من التعامل معها، وتوظيف أدواتها وخدماتها النافعة، والتوعية بالمخاطر الناجمة عن سوء استخدامها.

ثانيًا: المهارات الرقمية: وتهتم بالمهارات التي تُمكِّن الأفراد من التعامل مع العالم الرقمي؛ لتطبيقها بشكل ناجح وفعال، كالمشاركة، والاتصال، والبحث، والمناقشة، وتبادل المعلومات داخل المجتمع الرقمي، والتفاعل، ومهارات التعلم الذاتي، والوصول إلى مصادر المعلومات والاستفادة منها، ومهارات الحوار، وحل المشكلات، والتفكير الإبداعي والناقد.

ثالثًا: السلوكيات الرقمية: وترتبط بالأخلاق والقيم، والاتجاهات الإيجابية، والتمسك بالمبادئ الأساسية، والقواعد والضوابط القانونية اللازمة أثناء التعامل مع أدوات ووسائل التكنولوجيا الرقمية، والتفاعل مع روادها.

وباستعراض ما سبق؛ يمكن القول بأنَّ قيم المواطنة الرقمية تُشكّل القواعد والإجراءات التي يمكن من خلالها تثقيف وتدريب الأفراد بكيفية التعامل مع التكنولوجيا الرقمية بشكل احترافي وفعال، وتساعدهم في الوصول إلى المعلومات الرقمية الآمنة، والاستفادة القصوى من الخدمات المقدمة عبر شبكة الإنترنت، ونشر ثقافة الاستثمار الرقمي في شتى مناحي الحياة.

مراحل تنمية قيم المواطنة الرقمية:

حدد ريبل وبايلي (Ribble & Bailey, 2006) عددًا من المراحل لتنمية قيم المواطنة الرقمية، وهذه المراحل كالتالي:

١. مرحلة الوعي: هذه المرحلة تتجاوز تعليم المعارف، والمهارات الأساسية حول المكونات المادية والبرمجية للتقنيات الرقمية، إلى التوعية بالممارسات الأخلاقية، والقانونية أثناء استخدام التكنولوجيا، مع التركيز على التطبيق العملي للمهارات التي تُمكّن المتعلمين من التعامل مع العالم الرقمي.

٢. مرحلة الممارسة الموجهة: وتشمل إتاحة الفرصة للمتعلمين لاستخدام التقنيات الرقمية تحت إشراف ومراقبة المعلمين، والتركيز على الاستخدام الذكي للتقنيات الرقمية، فالمعلم مُعدِّل ومُقوِّم لأخطاء المتعلمين.

٣. مرحلة النمذجة وإعطاء المثل والقدوة: وتتضمن تقديم نماذج إيجابية مثالية حول كيفية استخدام التقنيات الرقمية، سواء في المؤسسات التعليمية أو المنزل؛ حتى تكون تلك النماذج

المحيطة (المعلمون، وأولياء الأمور) نماذج للقدوة الحسنة يمكن أن يتخذها المتعلمون قدوةً لهم أثناء التعامل مع العالم الرقمي.

٤. مرحلة التغذية الراجعة وتحليل السلوك: إتاحة الفرصة للمتعلمين لمناقشة استخداماتهم للتقنيات الرقمية مع المعلم، وصولًا لمرحلة امتلاك القدرة على نقدِ وتمييز الاستخدام السليم للتقنيات داخل القاعة الدراسية وخارجها؛ من خلال التأمل الذاتي لممارسته.

وتؤكد الدراسة الحالية أنَّ المراحل السابقة لتنمية قيم المواطنة الرقمية لا تتم إلا من خلال توافر متطلبات تدعيم قيمها، والمتمثلة في: تطوير المقررات الدراسية في ضوء تضمينها قيمَ المواطنة الرقمية، وتوفير الإمكانات البشرية، والمادية، والفنية اللازمة لتنمية تلك القيم، كذلك عقد دورات تدريبية لتأهيل المعلمين وأولياء الأمور، وكل الأطراف ذات العلاقة، واكسابهم مهارات المواطنة الرقمية وقيمها، وطرق تعزيزها.

مقرر الحاسوب في التعليم والمواطنة الرقمية:

تلعب المقررات دورًا مهمًا في العملية التربوية؛ إذ تعد المنهل الجاري الذي يُزود المتعلمين بالمعارف، والمهارات، ويغرس فيهم الاتجاهات والقيم الإيجابية؛ وعليه فلا بد أن يكون بناؤها بناءً رصينًا يعكس فلسفة المجتمع، وعاداته، وقيمه، كما لابد أن تحظى بالمزيد من عمليات المراجعة، والتقييم، والتعديل، والتطوير تلبيًة لحاجات الفرد ومجتمعه، وتماشيًا مع ما يستجد من تقدم علمي، وتقني، وصناعي، وتكنولوجي، في زمن متسارع ومتغير.

لذا تعد عملية تطوير المناهج -في أي دولة- ضرورة تحتمها جملة من المتغيرات، والتحديات المعاصرة، وفي مقدمتها الانفجار المعرفي، والثورة التكنولوجية، والقضايا المعاصرة، التي من أهمها القضايا الثقافية، والاجتماعية، والإنسانية المرتبطة بتقنيات العصر، وهذا ما يدعو إلى ضرورة تطوير مقررات الحاسب الآلي في ضوء قيم المواطنة الرقمية كونها معنية بتنمية تلك القيم لدى المتعلمين، وتطويرها بما يُمكِّن المتعلمين من استخدام التكنولوجيا الاستخدام الأمثل، ويدربهم على السلوك التكنولوجي المقبول، ويعرفهم بالقواعد والمسؤوليات الملقاة على عاتقهم في المجتمع

الرقمي، ويكسبهم قيم المواطنة الرقمية الصحيحة التي تمكنهم من الاستفادة من إيجابيات العالم الرقمي وتلافي سلبياته.

كما أن تضمين قيم المواطنة الرقمية في مقررات الحاسب الآلي يساعد المتعلمين في إدراك ما هو صحيح وما هو خاطئ، واكتساب السلوك الإيجابي لاستخدام التكنولوجيا، والذي يتميز بالتعاون والتعلم والإنتاجية، والممارسة الآمنة والاستخدام المسؤول والقانوني والأخلاقي للمعلومات والتكنولوجيا، كذلك تحمَّل المسؤولية الشخصية للتعلم مدى الحياة، وإعداد مواطن قادر على التكيف والعيش بأمان في العصر الرقمي، والتمتع بحقوقه، وتأدية واجباته ومسؤولياته، وغيرها من الأمور المتعلقة بالأساليب المثلى لاستخدام التكنولوجيا الحديثة (الخليفة والعبيكان، ٢٠١٩).

ويرى الزهراني (٢٠١٩) أنَّ تضمين قيم المواطنة الرقمية في المناهج الدراسية يسهم في إعداد المواطن الرقمي الذي يحب وطنه، ويفكر في المصلحة العامة، ويستخدم التكنولوجيا بشكل يحميه ويحمي خصوصيته، ويحترم القوانين، والأعراف، وحقوق الآخرين، وحرياتهم الإنسانية، ويستخدم الإعلام الجديد، ووسائطه المتعددة لخدمة قضايا المجتمع والوطن.

وعلى الرغم من ذلك نجد دراسات عربية أشارت للدور الضعيف للمناهج الدراسية في تعزيز قيم المواطنة الرقمية كدراسة: العموش (٢٠١٩)، وأن هناك حاجة ماسة لغرس مفاهيم التربية التقنية التي تعمل بمثابة القانون المنظم للعمل والتعامل في العالم الرقمي كدراسة الموزان (٢٠١٨)، من أجل ذلك أوصت العديد من الدراسات، كدراسة: البريش (٢٠٢٠)، وشعبان (٢٠٢٠)، وقربان (٢٠٢٠)، والرميح والجمل (٢٠٢٠)، والمنتشري وعقيلي (٢٠١٩)، وناجي (٢٠١٩)، ونصار (٢٠١٩)، بضرورة تخصيص مقرر دراسي في التعليم الجامعي حول المواطنة الرقمية، يتدرج في تقديم المعرفة، والتطبيقات المستجدة للتقنيات الرقمية، ودعمه بأنشطة وتطبيقات حياتية، توجه المتعلمين إلى الاستخدام الأمثل للتقنيات الرقمية، وحفظ أمن المعلومات الشخصية، وتطبيق أسس السلوك الرقمي الصحيح في البيئات الرقمية.

إلا أنَّ الدراسة الحالية تقترح تنمية قيم المواطنة الرقمية لدى المتعلمين بشكل مخطط ومدروس، من خلال اتجاهين اثنين:

• الاتجاه الأول: مقرر مستقل يختص بالمواطنة الرقمية وقيمها؛ يُدرّس في أحد المستويات الجامعية، يقوم على اختيار محتواه نخبة من التربويين المتخصصين، ويعمم تدريسه من أساتذة أكفاء، مؤهلين للقيام بهذه المهمة.

• الاتجاه الثاني: الدمج والتكامل مع المقررات الدراسية؛ بحيث تضمّن قيم المواطنة الرقمية في المحتوى الدراسي للمقررات المختلفة ذات العلاقة.

الدراسات السابقة

يستعرض هذا الجزء الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة حسب التسلسل التاريخي لها من الأحدث إلى الأقدم، كما يلي:

دراسة البريثن (٢٠٢٠)، وهدفت إلى تحديد قيم المواطنة الرقمية الواجب تنميتها لدى طلاب الجامعات في المملكة العربية السعودية، ووضع تصور مقترح للدور الذي يمكن أن تقوم به الجامعات لتنمية قيم المواطنة الرقمية لدى طلابها، من خلال رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠، واستخدمت المنهج الوصفي (التحليلي)، وتوصلت الدراسة إلى تحديد قيم المواطنة الرقمية الواجب تنميتها لدى طلاب الجامعة وهي: قيم الاحترام (احترم نفسك واحترم الآخرين) وتضمّ مجموعة عناصر فرعية هي: اللياقة الرقمية، الوصول الرقمي، القوانين الرقمية، وقيم التعليم (علّم نفسك، تواصل مع الآخرين) وتضم مجموعة عناصر فرعية هي: الاتصالات الرقمية، محو الأمية الرقمية، التجارة الرقمية، وقيم الحماية (احمِ نفسك، احمِ الآخرين) وتتضمن مجموعة عناصر فرعية هي: الحقوق والمسؤوليات الرقمية، الأمن الرقمي (الحماية الذاتية)، الصحة والسلامة الرقمية، كما توصلت الدراسة إلى وضع تصور مقترح لدور الجامعات في تنمية قيم المواطنة الرقمية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠، وقدمت الدراسة مجموعة من التوصيات، من أبرزها: الاهتمام بالتوعية بقيم المواطنة الرقمية لدى طلاب الجامعات السعودية.

دراسة الرميح والجمل (٢٠٢٠)، وهدفت إلى تحديد المعايير المناسبة لتقويم أداء الطالبات المعلمات في كليات التربية، في ضوء أبعاد المواطنة الرقمية من وجهة نظرِ عضوات هيئة التدريس في كليتي التربية بجامعة المجمعة: (المجمعة، والزلفي)، وتمثلت أداتا الدراسة في: "استمارة مقابلة، واستبانة لتحديد المعايير المناسبة لتقييم أداء الطالبة المعلمة في كليات التربية في ضوء أبعاد المواطنة الرقمية، واستُخدم المنهج الوصفي (التحليلي)، وتكونت عينة الدراسة من (٧٦) عضوة من عضوات هيئة التدريس بكليتي التربية: بالمجمعة، والزلفي، واقترحت الدراسة قائمة معايير موزعة على (٥) أبعاد للمواطنة الرقمية، متضمنة (٩) معايير، و(٣٦) مؤشرًا للأداء، وجاءت النتائج مؤيدة للمعايير المقترحة، وأوصت الدراسة بضرورة وضع آليات لنشر ثقافة المواطنة الرقمية في مؤسسات التعليم، وجعلها مقررًا رئيسًا وعامًا، من متطلبات الدراسة الجامعية، واقترحت الدراسة برنامجًا في المواطنة الرقمية؛ لتنمية الوعي بالمواطنة الرقمية لدى طلاب الجامعة.

دراسة بسرماك وآخرين (Basarmak, et al., 2019)، وهدفت إلى تحليل مناهج المرحلة الثانوية في ضوء أبعاد المواطنة الرقمية، ووظفت الدراسة لهذا الغرض المنهج النوعي، واستُخدم مقياس "المواطنة الرقمية للشباب" كأداة لتحليل محتوى مقررات: "علوم الكمبيوتر، واللغة الإنجليزية، والجغرافيا، والديمقراطية، وحقوق الإنسان، والدين، والأخلاق، والفلسفة، واللغة الفرنسية، والفنون البصرية، والموسيقى، والمعرفة الطبية، وتاريخ الثورة وأتاتورك، والتاريخ، واللغة التركية، والأدب والتاريخ التركي والعالمي المعاصر"، لطلاب الصف (الأول والثاني والثالث والرابع) الثانوي في تركيا للعام الدراسي ٢٠١٧-٢٠١٨م، وأظهرت نتائج تحليل مقررات المرحلة الثانوية في ضوء أبعاد المواطنة الرقمية: أن أعلى نسبة للمواطنة الرقمية جاءت في مقرري "علوم الكمبيوتر، والديمقراطية وحقوق الإنسان"، وكانت محدودة جدًا في مقرري "الحقوق والمسؤوليات في البيئة الرقمية، ومهارات التفكير الأخلاقي والنقدي"، كذلك في بقية المقررات، وفي ضوء النتائج أوصت الدراسة بضرورة تعزيز المواطنة الرقمية في المناهج الدراسية بشكل عامٍ، وذلك من خلال تضمينها في مكونات جميع المقررات الدراسية، وليس بمجرد تدريس بعض المقررات المرتبطة بالتقنية واستخدامات الحاسب الآلي وغيره.

دراسة مارتن وآخرين (Martin, et al., 2019)، وهدفت إلى التعرف على درجة ممارسة الطلاب من مرحلة رياض الأطفال وحتى المرحلة الثانوية لأبعاد المواطنة الرقمية، من وجهة نظر المعلمين في الولايات المتحدة الأمريكية، وعلاقة بعض المتغيرات بذلك: كالمرحلة التعليمية، والخبرة، والمؤهل العلمي، ولتحقيق هذا الهدف اتبعت الدراسة المنهج الوصفي (المسحي)، واعتمدت على استبانة طُبقت بالطريقة العشـــوائية على عينة من (١١٧) معلمًا ومعلمة من مختلف الولايات، وأظهرت النتائج أن درجة ممارســـة الطلاب لأبعاد المواطنة الرقمية جاءت بدرجة ضـــعيفة، كذلك أظهرت النتائج عدم وجود فروق في درجة ممارســـة الطلاب لأبعاد المواطنة الرقمية تُعزى للمرحلة التعليمية، أو الخبرة، أو المؤهل العلمي، وفي ضـوء ما توصـلت إليه الدراسـة من نتائج، فقد أوصـت بضـرورة تعليم المواطنة الرقمية في جميع المراحل الدراسية، وتطوير المناهج الدراسية في ضـوء مهارات المواطنة الرقمية.

دراسـة الزهراني (٢٠١٩)، وهدفت إلى التأصـيل النظري لمفهوم المواطنة الرقمية، ومجالاتها، ودواعي تحقيقها لدى الطلاب، والتعرف على دور المدرسـة في تحقيق المواطنة الرقمية لدى طلابها، وبيان إسهامات عناصر العملية التعليمية كالمعلم، والقائد التربوي، والمنهج، والبيئة في تنمية المواطنة الرقمية، وتحقيق وتعزيز قيمها لدى الأجيال في ظل التحديات المعاصـــرة، ووظفت الدراســـة لهذا الغرض المنهج الوصـفي الذي يتناسـب مع طبيعتها، ويحقق أهدافها، وتوصـلت إلى أنَّ للمعلم دورًا في غرس قيم المواطنة الرقمية وتنميتها؛ بتوظيف التقنية وتفعيل إســتراتيجيات التعلم النشــط القائم على التفكير النـاقـد والابتكـاري، كمـا تســـهم المنـاهج في تحقيق المواطنـة الرقميـة ببـثّ قيمهـا ومفاهيمها، وبيان أهميتها، ومجالاتها، وتحدياتها المعاصـــرة عبر المراحل التعليمية المختلفة، والمقررات الدراسـية المتنوعة، كذلك يسـهم تكامل الأدوار بين عناصـر العملية التعليمية بالمدرسـة في قيادة مسـار التحول الرقمي، وتشـكيل شـخصـية المواطن الرقمي الواعي بالاسـتخدام الرشـيد للتقنيات الرقمية، وأوصت الدراسة بتخصيص منهج مستقل للمواطنة الرقمية في جميع المراحل الدراسية.

دراسة الخليفة والعبيكان (٢٠١٩)، وهدفت الدراسة إلى التعرف على درجة تضمين أبعاد المواطنة الرقمية لمنظمة تعليم الفطرة السـليمة Common Sense Education في محتوى كتب الحاسـب وتقنية

المعلومات للمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية، واتبعت المنهج الوصفي (التحليلي) متمثلًا بأسلوب تحليل المحتوى، وتمثلت أداة الدراسة في بطاقة تحليل محتوى تم إعدادها في ضوء أبعاد المواطنة الرقمية لمنظمة تعليم الفطرة السليمة Common Sense Education والتي بلغ عددها (٦٠) مؤشرًا فرعيًا توزعت على ثمانية أبعاد رئيسة، تم التأكد من صدقها وثباتها. وقد أظهرت نتائج الدراسة أنَّ متوسط النسبة المئوية لتضمين أبعاد المواطنة الرقمية لمنظمة تعليم الفطرة السليمة Common Sense Education في محتوى كتب الحاسب وتقنية المعلومات للمرحلة الثانوية (مقررات) بلغ (١٠,٨%) وتضمن بدرجة منخفضة جدًا، توزعت بنسب متفاوتة على ثمانية أبعاد رئيسة، ويمكن ترتيبها تنازليا كالآتي: (الثقافة المعلوماتية) بنسبة بلغت (٤١,٣%)، وبُعد (الأمن والخصوصية) بنسبة بلغت (٢١,٢%)، وبُعد (الاعتماد الإبداعي وحقوق التأليف والنشر) بنسبة بلغت (١٧,٧%)، وبُعد (السمعة والبصمة الرقمية) بنسبة بلغت (٥,٢%)، وبُعد (التواصل والعلاقات) بنسبة بلغت (٠,٩%)، وبُعد (التنمر والدراما الرقمية) بنسبة بلغت (٠,١%) ، بينما بُعدا (السلامة الرقمية والهوية والصورة الشخصية) لم يحصلا على أي نسبة تضمين، وبناء على هذه النتائج أوصت الدراسة بتضمين أبعاد المواطنة الرقمية لمنظمة تعليم الفطرة السليمة Common Sense Education في مناهج الحاسب وتقنية المعلومات للمرحلة الثانوية، وتوعية المعلمين بها.

دراسة الملحم (٢٠١٨)، وهدفت الدراسة إلى التعرف على مدى توافر مهارات المواطنة الرقمية في مقرر المهارات الحياتية والتربية الأسرية لطلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية، وللإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي (التحليلي)، حيث تم إعداد قائمة مهارات المواطنة الرقمية التي يجب تضمينها في مقرر المهارات الحياتية، والتربية الأسرية لطلاب المرحلة الثانوية (نظام المقررات) تكونت من (٦٢) مهارة فرعية، توزعت على تسعة مجالات رئيسة، هي: (الوصول الرقمي، السلوك الرقمي، الوعي بالقوانين الرقمية، اتخاذ القرار، التعلم الرقمي، الحقوق والمسؤولية الرقمية، الوعي الأمني الرقمي، الاستخدام الصحي الرقمي، البيع والشراء الرقمي)، وتوصلت الدراسة إلى ضعف التوزان في توزيع مهارات المواطنة الرقمية في مقرر المهارات الحياتية والتربية الأسرية؛ إذ حقق مجال (مهارة السلوك الرقمي) النسبة الأعلى، حيث

بلغت نسبته (٢٠,٣٨%)، في حين حقق مجال (مهارة البيع والشراء الرقمي) أدنى نسبة، حيث بلغت نسبته (٤,٢٢%)، وفي ضوء النتائج أوصت الدراسة بتضمين مهارات المواطنة الرقمية بشكل مخطط ومتدرج في مناهج التعليم العام.

دراسة العجمي والهندال والعتل (٢٠١٨)، وسعت الدراسة إلى التعرف على دور المناهج الدراسية في تعزيز المواطنة الرقمية من وجهة نظر المتعلمين بدولة الكويت، وعلاقة بعض المتغيرات بذلك، ولتحقيق أهدافها تم استخدام المنهج الوصفي (التحليلي)، واعتمدت الدراسة على استبانة مكونة من (٤٧) فقرة موزعة على محاور المواطنة الرقمية التسعة: (التمكين الرقمي، المعرفة الرقمية، التواصل الرقمي، السلوك الرقمي، الحقوق والمسؤوليات الإلكترونية، الأمن الإلكتروني، التجارة الإلكترونية، القانون الرقمي، الصحة والسلامة الرقمية)، طُبقت بالطريقة العشوائية على عينة تكونت من (٦٠٠) طالب وطالبة من مختلف المناطق التعليمية الستّ، وأظهرت النتائج أن دور المناهج الدراسية يعتبر سلبيًا في خمسة محاور من محاور المواطنة الرقمية، ومتوسطًا في أربعة محاور، كذلك أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تعزيز المناهج الدراسية للمواطنة الرقمية تُعزى لمتغيري الجنس، والمنطقة التعليمية، وفي ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، أوصت بتضمين المناهج الدراسية –خاصة مواد التربية الإسلامية، والدراسات الاجتماعية، والحاسوب– محتوى عن المواطنة الرقمية بما يمكن المتعلمين من استخدام التكنولوجيا الاستخدام الأمثل.

دراسة الشياب (٢٠١٨)، وهدفت إلى الكشف عن رؤى مستقبلية لتضمين المواطنة الرقمية في مناهج التربية الوطنية والمدنية للمرحلة الأساسية في الأردن، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الكمي والمنهج النوعي، وأُستخدم في هذه الدراسة الاستبانة والمقابلة، وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) معلمًا ومعلمة ممن يدرسون مباحث التربية الوطنية والمدنية، بالإضافة إلى (٢) من المشرفين في مديرية تربية وتعليم لواء بني عبيد، كما تم تطبيق أداة المقابلة على عينة مكونة من (١٠) أساتذة للدراسات الاجتماعية في الجامعات الأردنية، وأظهرت النتائج أن مفاهيم المواطنة الرقمية الواجب تضمينها في مناهج التربية الوطنية والمدنية للمرحلة الأساسية من وجهة

نظر معلمي الدراسات الاجتماعية جاءت وفقًا للترتيب الآتي: القوانين الرقمية، والصحة والسلامة الرقمية، والحقوق والمسؤوليات الرقمية، ومحو الأمية الرقمية، واللياقة الرقمية، والأمن الرقمي (الحماية الذاتية)، والوصول الرقمي، والاتصالات الرقمية، وأخيرًا التجارة الرقمية، وأوصت الدراسة بأهمية تضمين محاور المواطنة الرقمية في مناهج التربية الوطنية والمدنية ضمن رؤية واضحة.

دراسة دوابه (٢٠١٨)، وهدفت الدراسة إلى تحليل مقررات التكنولوجيا للمرحلة الثانوية في ضوء قيم المواطنة الرقمية، وتصور مقترح لإثرائها، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدم المنهج الوصفي التحليلي، واستُخدمت أداة تحليل المحتوى لتحليل مقررات التكنولوجيا للمرحلة الثانوية، وتكونت عينة الدراسة من مقررات التكنولوجيا المقررة على طلبة المرحلة الثانوية في فلسطين للعام الدراسي ٢٠١٧-٢٠١٨م، والبالغ عددها ثلاثة مقررات، وأظهرت نتائج تحليل مقررات التكنولوجيا للمرحلة الثانوية في ضوء قيم المواطنة الرقمية النسب التالية: الصف العاشر: محور الاحترام (٠,٨٠%)، محور التعليم (٠,١٨%)، محور الحماية (٠,٠٢%)، الصف الحادي عشر: محور الاحترام (٦٧,١٢%)، محور التعليم (٢٦,٤٤%)، محور الحماية (٦,٤٤%)، الصف الثاني عشر: محور الاحترام (٥١,٧٠%)، محور التعليم (٣٦,٩٣%)، محور الحماية (١١,٣٦%)، وفي ضوء النتائج أوصت الدراسة بضرورة تضمين قيم المواطنة الرقمية بشكل مدروس في مناهج المرحلة الثانوية وفقًا لخصائص المراحل العمرية، مع التركيز بشكل أكبر على تضمينها في منهج التكنولوجيا.

التعليق على الدراسات السابقة:

بمراجعة الدراسات السابقة ومقارنتها مع الدراسة الحالية يتضح اتفاقها في جوانب، واختلافها في جوانب أخرى على النحو التالي:

- أهداف الدراسة: اتفقت الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة في تناولها للمواطنة الرقمية، إلا أنها اختلفت معها في متغيراتها الأخرى، إذ لم تتناول أيٌّ من الدراسات السابقة مقرر الحاسوب في التعليم لدى طالبات كلية التربية بجامعة نجران.

• المنهج المستخدم: اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة: البريثن (٢٠٢٠)، والرميح والجمل (٢٠٢٠)، ومارتن وآخرون (Martin, et al., 2019)، والزهراني (٢٠١٩)، والخليفة والعبيكان (٢٠١٩)، والملحم (٢٠١٨)، والعجمي والهندال والعتل (٢٠١٨)، ودوابه (٢٠١٨)، والعموش (٢٠١٨)، في توظيفها المنهج الوصفي، واختلفت مع دراسة بسرماك وآخرون (Basarmak, et al., 2019) في استخدامها المنهج النوعي، ودراسة الشياب (٢٠١٨) التي استخدمت المنهج الكمي والنوعي.

• عينة الدراسة: اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات التي اهتمت بالتعليم الجامعي، مثل دراسة: البريثن (٢٠٢٠)، والرميح والجمل (٢٠٢٠)، واختلفت عن بقية الدراسات التي تناولت المراحل التعليمية الأخرى.

• نتائج الدراسة: أكدت الدراسات السابقة على الدور الضعيف للمناهج الدراسية في تعزيز قيم المواطنة الرقمية، الأمر الذي يتطلب وضع آليات للتوعية بها، ونشر ثقافها، لذا جاءت الدراسة الحالية لتقدم تصورًا مقترحًا لتضمين قيمها في مقرر الحاسوب في التعليم لدى طالبات كلية التربية بجامعة نجران.

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة يمكن إجمال أوجه الاستفادة من تلك الدراسات فيما يلي:

• دعم الشعور بالمشكلة، والحاجة إلى إجراء الدراسة الحالية.

• الاستفادة من نتائج الدراسات السابقة في ردم الفجوة البحثية من خلال الدراسة الحالية.

• الاستفادة من الأطر النظرية للدراسات السابقة في الإجابة عن أسئلة الدراسة الحالية.

• الأخذ بتوصيات الدراسات المستقبلية المنبثقة منها، وتضمينها في الدراسة الحالية.

إجراءات الدراسة

منهج الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي (تحليل المحتوى)، وذلك من أجل تحليل محتوى مقرر الحاسوب في التعليم، وتحديد درجة تضمينه قيم المواطنة الرقمية.

مجتمع وعينة الدراسة: تمثل مجتمع الدراسة الحالية في مقرر الحاسوب في التعليم للعام الجامعي ١٤٤٢هـ، والمقرّر من قبل كلية التربية بجامعة نجران، وتكونت عينة الدراسة من المجتمع نفسه.

أدوات الدراسة وموادها:

لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام الأدوات والمواد التالية:

أولًا: قائمة قيم المواطنة الرقمية (إعداد الباحثة): تم بناء قائمة قيم المواطنة الرقمية بعد مراجعة العديد من الأدبيات والدراسات التي تناولت قيم المواطنة الرقمية، وذلك في ضوء الخطوات التالية:

١-تحديد الهدف من القائمة: تهدف القائمة إلى تحديد قيم المواطنة الرقمية التي يمكن تضمينها في مقرر الحاسوب في التعليم لدى طالبات كلية التربية بجامعة نجران.

٢-تحديد مصادر بناء القائمة: تم بناء القائمة من خلال المصادر الآتية:

أ- آراء الخبراء والمختصين في مجال التصميم التعليمي، وتكنولوجيا التعليم، والمناهج وطرق التدريس.

ب-الاطلاع على الأدبيات والدراسات العربية والأجنبية المتعلقة بالمواطنة الرقمية، مثل دراسة: الحناكي (٢٠٢٠)، ومارتن وآخرون (Martin, et al., 2019)، وبسرماك وآخرون (Basarmak, et al., 2019)، والخليفة والعبيكان (٢٠١٩)، والملحم (٢٠١٨)، وطوالبة (٢٠١٧)، وسلام (٢٠١٦)، وكفافي (٢٠١٦).

ت-حضور الدورات التدريبية المختصة بالمواطنة الرقمية.

٣-إعداد الصورة الأولية لقائمة قيم المواطنة الرقمية: من خلال المصادر السابقة تم التوصل إلى صورة أولية لقائمة قيم المواطنة الرقمية؛ حيث تكونت من (ثلاثة) محاور أساسية، اندرج تحتها (٩) قيم رئيسة، ولكل قيمة رئيسة عدد من القيم الفرعية الأخرى التابعة لها بلغت (٧٧) قيمة.

٤-صدق قائمة القيم: بعد الانتهاء من القائمة الأولية لقيم المواطنة الرقمية تم التحقق من صدقها الظاهري، وذلك بعرضها على مجموعة من المحكمين المختصين في المجالات التالية: (التصميم التعليمي، تكنولوجيا التعليم، المناهج وطرق التدريس)، وذلك لاستطلاع آرائهم حول شمول القيم الرئيسة، وكفاية القيم الفرعية، وانتمائها للقيم الرئيسة، ووضوحها، وسلامة صياغتها اللغوية، والتعديل المقترح، وبناء على اقتراحات السادة المحكمين تم إجراء بعض التعديلات في الصياغة اللغوية لبعض العبارات.

٥-ثبات قائمة القيم: تم حساب الثبات عن طريق إعادة تحليل محتوى قائمة قيم المواطنة الرقمية من قبل الباحثة نفسها، حيث حُللت قائمة المهارات للمرة الأولى، ثم أُعيدت عملية التحليل بعد شهر تقريبًا، وتم حساب معامل ثبات التحليل باستخدام معادلة هولستي (Holsti)، وبحساب معامل ثبات التحليل وُجد أنه يساوي (٠,٩٧) ويعد معامل ثبات التحليل عالياً بالقدر الذي يعطي ثقة في استخدامه لأغراض الدراسة، استناداً إلى المعيار الإحصائي الذي يعتبر معامل الثبات منخفضاً إذا كان أقل من (٠,٧٠) ويعتبره عالياً إذا تجاوز (٠,٨٠) (الوكيل والمفتي، ١٩٩٩).

٦-القائمة في صورتها النهائية: بعد التأكد من صدق قائمة القيم وثباتها أصبحت في صورتها النهائية تتكون من (ثلاثة) محاور أساسية، اندرج تحتها (٩) قيم رئيسة، ولكل قيمة رئيسة عدد من القيم الفرعية الأخرى التابعة لها بلغت (٧٧) قيمة (جدول ٣)، وبذلك تتضح الإجابة عن السؤال الأول في الدراسة، والذي نصه: ما قيم المواطنة الرقمية التي يمكن تضمينها في مقرر الحاسوب في التعليم لدى طالبات كلية التربية بجامعة نجران"؟.

ثانيًا: بطاقة تحليل محتوى مقرر الحاسوب في التعليم (إعداد الباحثة): تم بناء بطاقة تحليل محتوى مقرر الحاسوب في التعليم في ضوء قائمة قيم المواطنة الرقمية السابقة، وفقًا للخطوات التالية:

١-تحديد الهدف من التحليل: يهدف التحليل للكشف عن درجة تضمين قيم المواطنة الرقمية في مقرر الحاسوب في التعليم لدى طالبات كلية التربية بجامعة نجران.

٢- تحديد عينة التحليل: تضمنت عينة التحليل موضوعات مقرر الحاسوب في التعليم بجزئيه (النظري، والعملي) للعام الجامعي ١٤٤٢هـ، والمقررة من قبل كلية التربية بجامعة نجران، والجدول التالي يوضح هذه الموضوعات.

جدول (١) موضوعات مقرر الحاسوب في التعليم للعام الجامعي ١٤٤٢هـ

م	الجزء النظري			الجزء العملي		
	الموضوعات	عدد الأسابيع	ساعات التدريس	الموضوعات	عدد الأسابيع	ساعات التدريس
	الفصل الأول: مقدمة عن الحاسب مقدمة تاريخية. أجيال الحاسب. ما الحاسب؟ أنواع الحاسبات. المكونات الأساسية للحاسب.	٢	٢	شرح برنامج Microsoft Word.	٢	٤
	الفصل الثاني: مزايا ومبررات استخدام الحاسب في التعليم مزايا استخدام الحاسب في التعليم. مبررات استخدام الحاسب في التعليم. دراسات في استخدام الحاسب في التعليم.	١	١			
	الفصل الثالث: مجالات استخدام الحاسب في التعليم استخدام الحاسب بوصفه مادة تعليمية. استخدام الحاسب بوصفه وسيلة مساعدة في التعليم. استخدام الحاسب في الإدارة المدرسية.	٣	٣	شرح برنامج Microsoft Excel	٢	٤

م	الجزء النظري			الجزء العملي		
	الموضوعات	عدد الأسابيع	ساعات التدريس	الموضوعات	عدد الأسابيع	ساعات التدريس
	الفصل الرابع: مشكلات تطبيق الحاسب في التعليم المشكلة الحضارية. المشكلة البيئية. مشكلة الموارد البشرية والمالية. مشكلة الأجهزة. مشكلة التقليل من التفاعل.	٣	٣			
	الفصل الخامس: التعليم الإلكتروني مفهوم التعليم الإلكتروني. أنواع التعليم الإلكتروني. مبررات استخدام التعليم الإلكتروني. التقنيات المستخدمة في التعليم الإلكتروني. معوقات التعليم الإلكتروني.	١	١	شرح برنامج Microsoft PowerPoint	٢	٤
	الفصل السادس: التصميم التعليمي مفهوم التصميم التعليمي. أسس التصميم التعليمي. مراحل التصميم التعليمي. نماذج التصميم التعليمي.	٣	٣	شرح برنامج Microsoft Access.	٢	٤
المجموع		١٣	١٣		٨	١٦

٣-تحديد فئات التحليل: تمثل قيم المواطنة الرقمية التي تم التوصل إليها في القائمة السابقة فئات التحليل التي يمكن في ضوئها حساب التكرارات في كل موضوع من موضوعات مقرر الحاسوب في التعليم.

٤-تحديد وحدة التحليل: تم اختيار وحدتي "الفقرة" و "الجملة" لتكونا وحدة التحليل في هذه الدراسة، وذلك بما تشمله من عبارات، ونصوص، وصور، وجداول نصية، حيث إن قيم المواطنة الرقمية في مقرر الحاسوب في التعليم بجزأيه (النظري، والعملي) تأتي في شكل عبارات، أو نصوص، أو صور، أو جداول نصية.

٥-تحديد أداة التحليل: تم تصميم بطاقة تحليل محتوى مقرر الحاسوب في التعليم، حيث وُضعت محاور وقيم المواطنة الرقمية بشكل أفقي، وموضوعات مقرر الحاسوب في التعليم بشكل رأسي، كما تضمن الجدول عدد التكرارات لكل موضوع، وعدد التكرارات الكلية لكل قيمة وكل محور، والنسبة المئوية والمتوسط لكل قيمة ودرجة تضمينه.

٦-تحديد أسس وقواعد التحليل: تم الاعتماد على مقياس تقدير سداسي لتقدير درجة تضمين قيم المواطنة الرقمية في مقرر الحاسوب في التعليم لدى طالبات كلية التربية بجامعة نجران، وقد تم تحديد ستة مستويات لدرجة التضمين في أربع خانات (مُضمن بدرجة عالية جدا- مُضمن بدرجة عالية- مُضمن بدرجة متوسطة- مُضمن بدرجة منخفضة- مُضمن بدرجة منخفضة جدا- غير مُضمن)؛ حيث تحسب مُضمن بدرجة عالية جدا إذا كانت النسبة المئوية أكبر من ٨٠%، ومُضمن بدرجة عالية إذا كانت النسبة المئوية أكبر من ٦٠%، ومُضمن بدرجة متوسطة إذا كانت النسبة المئوية أكبر من ٤٠%، ومُضمن بدرجة منخفضة إذا كانت النسبة المئوية أكبر من ٢٠%، ومُضمن بدرجة منخفضة جدًا إذا كانت النسبة المئوية ٠,١%، وغير مُضمن إذا كانت النسبة المئوية ٠%.

٧-ثبات التحليل: تم حساب ثبات التحليل باستخدام أسلوب اتفاق الملاحظين، حيث اختارت الباحثة إحدى الزميلات في تخصص تقنيات التعليم، وقامت كل من الباحثة والزميلة بشكل منفرد بتحليل محتوى مقرر الحاسوب في التعليم في ضوء تضمينه قيم المواطنة الرقمية، ومن ثم حساب معامل الاتفاق باستخدام معادلة كوبر Cooper، وقد بلغ متوسط نسبة الاتفاق بين الملاحظتين (٩٤،٨٧)، وهي نسبة اتفاق عالية، بالقدر الذي يعطي ثقة في استخدامها لأغراض الدراسة، استنادا إلى المعيار الإحصائي الذي يعتبر معامل الثبات منخفضاً إذا كان أقل من (٠,٧٠) ويعتبره عاليًا إذا تجاوز (٠,٨٠) (الوكيل والمفتي، ١٩٩٩).

خطوات تحليل محتوى مقرر الحاسوب في التعليم:

تمت عملية تحليل محتوى مقرر الحاسوب في التعليم وفق التالي:

١. قراءة كل موضوع من موضوعات مقرر الحاسوب في التعليم بجزأيه (النظري، والعملي) على حدةٍ قراءة دقيقة متعمقة.

٢. إعادة قراءة الموضوع ثانيًا، وتقسيمه إلى فقرات.

٣. قراءة كل فقرة على حدة، وبتركيز كامل، ووضع علامة √ في المكان المخصص بكل جملة أو فقرة، حسب ظهورها في الخانات المحددة لذلك في بطاقة التحليل؛ وذلك بهدف تحديد ما إذا كانت ينطبق عليها إحدى قيم المواطنة الرقمية أو أكثر، أو لا ينطبق.

٤. تفريغ نتائج التحليل في جدول خاص أُعد لهذا الغرض.

المعالجات والأساليب الإحصائية: تم استخدام عدد من الأساليب الإحصائية لمعالجة وتحليل البيانات، بهدف الإجابة عن أسئلة الدراسة، مثل: التكرارات والنسب المئوية، ومعادلة هولستي (Holsti)، لحساب ثبات أداة الدراسة من خلال إعادة التحليل، كذلك الحكم على درجة تضمين قيم المواطنة الرقمية في عينة الدراسة وفق جدول (٢) التالي:

جدول (٢) النسب المئوية لتضمين قيم المواطنة الرقمية في مقرر الحاسوب في التعليم

النسبة المئوية		درجة التضمين
من	إلى	
%٠		غير مُضمن
%٠,١	%٢٠	مُضمن بدرجة منخفضة جدا
أكبر من ٢٠%	%٤٠	مُضمن بدرجة منخفضة
أكبر من ٤٠%	%٦٠	مُضمن بدرجة متوسطة
أكبر من ٦٠%	%٨٠	مُضمن بدرجة عالية
أكبر من ٨٠%	%١٠٠	مُضمن بدرجة عالية جدا

تحليل النتائج ومناقشتها:

يستعرض هذا الجزء النتائج التي تم التوصل إليها للإجابة عن أسئلة الدراسة، ومناقشتها في ضوء أهدافها وأدبيات المجال، وذلك على النحو التالي:

إجابة السؤال الأول: "ما قيم المواطنة الرقمية التي يمكن تضمينها في مقرر الحاسوب في التعليم لدى طالبات كلية التربية بجامعة نجران"؟.

وللإجابة عن هذا السؤال تم اتباع الإجراءات الآتية:

- الاطلاع على الأدب التربوي، والدراسات السابقة ذات العلاقة بقيم المواطنة الرقمية.
- بناء قائمة مبدئية بقيم المواطنة الرقمية التي يمكن تضمينها في مقرر الحاسوب في التعليم لدى طالبات كلية التربية بجامعة نجران.
- عرض القائمة المبدئية على السادة المحكمين للتحقق من صلاحيتها للتطبيق.
- إجراء التعديلات على القائمة في ضوء آراء المحكمين، والتوصل إلى القائمة النهائية لقيم المواطنة الرقمية التي يمكن تضمينها في مقرر الحاسوب في التعليم لدى طالبات كلية التربية بجامعة نجران.

جدول (٣) القائمة النهائية لقيم المواطنة الرقمية التي يمكن تضمينها في مقرر الحاسوب في التعليم لدى طالبات كلية التربية بجامعة نجران

محاور المواطنة الرقمية	قيم المواطنة الرقمية الرئيسة	م	قيم المواطنة الرقمية الفرعية
الاحترام الرقمي	قيمة الوصول الرقمي		يتيح مقرر الحاسوب في التعليم استخدام شبكة الإنترنت أثناء العملية التعليمية.
			يتيح مقرر الحاسوب في التعليم استخدام معمل الحاسب الآلي أثناء العملية التعليمية.
			يقترح مقرر الحاسوب في التعليم توظيف الأجهزة النقالة أثناء العملية التعليمية.
			يتيح مقرر الحاسوب في التعليم فرص الوصول الرقمي لجميع الطالبات.

			ينمي مقرر الحاسوب في التعليم الوعي بالاستخدام الأمثل للتقنيات الرقمية.
			يشجع مقرر الحاسوب في التعليم على التعلم الذاتي.
			يقترح مقرر الحاسوب في التعليم طرقًا لتخفيض تكلفة الاشتراك بالإنترنت وصولًا للعالم الرقمي.
			يشجع مقرر الحاسوب في التعليم على مشاركة المعرفة في المجتمعات الرقمية.
			يقترح مقرر الحاسوب في التعليم حلولًا للمشاكل التي تحول دون الدخول للمصادر الرقمية المختلفة.
		قيمة السلوك الرقمي	يبرز مقرر الحاسوب في التعليم الآثار الإيجابية لاستخدام التقنيات الرقمية.
			يسهم مقرر الحاسوب في التعليم في التوعية بالآثار السلبية للاستخدام غير المسؤول للتقنيات الرقمية.
			يؤكد مقرر الحاسوب في التعليم على احترام الآخرين أثناء استخدام التقنيات الرقمية.
			يوضح مقرر الحاسوب في التعليم مدى خطورة ارتكاب جرائم تحت مظلة الديموقراطية الرقمية.
			يشجع مقرر الحاسوب في التعليم على تعلم المهارات الحياتية في التعامل مع التقنيات الرقمية.
			يؤكد مقرر الحاسوب في التعليم على ضرورة أخذ المستخدمين الآخرين بعين الاعتبار عند استخدام التقنيات الرقمية.
			يشجع مقرر الحاسوب في التعليم على التمكين من ضبط السلوك عبر البيئات الرقمية.
		قيمة القانون الرقمي	يعرّف مقرر الحاسوب في التعليم بوجود نظام جرائم معلوماتية في المملكة العربية السعودية يتم من خلاله محاسبة المخالفين.
			يساعد مقرر الحاسوب في التعليم على التوعية بالقوانين التي تحكم استخدام التقنيات الرقمية.
			يدرب مقرر الحاسوب في التعليم على آليات ردود الأفعال تجاه الحوارات المنفذة عبر التقنيات الرقمية.
			ينمي مقرر الحاسوب في التعليم الوعي بأهمية حقوق الملكية الفكرية للمواد الرقمية.
			يحذر مقرر الحاسوب في التعليم من استقبال وتبادل المواد الرقمية المحرمة.
			يحذر مقرر الحاسوب في التعليم من انتحال شخصيات الآخرين على المواقع أو في شبكات التواصل الاجتماعي.

			يحذر مقرر الحاسوب في التعليم من القيام بعمليات اختراق أو تخريب لأجهزة أو مواقع أو حسابات الآخرين.
			ينمي مقرر الحاسوب في التعليم الوعي بأهمية الابتعاد عن المجموعات والمواقع والصفحات الرقمية التي تروج أفكاراً مشبوهة.
			يبين مقرر الحاسوب في التعليم حدود حرية التعبير أثناء استخدام التقنيات الرقمية.
			يوضح مقرر الحاسوب في التعليم المسؤولية المترتبة على الفرد تجاه مشاركته للمعلومات.
			يوضح مقرر الحاسوب في التعليم المسؤولية المترتبة على الفرد تجاه تحميل المواد الرقمية.
التعليم الرقمي	قيمة الاتصالات الرقمية		يشير مقرر الحاسوب في التعليم إلى آلية الاتصال الرقمي الممكنة مع أستاذة المقرر.
			يشجع مقرر الحاسوب في التعليم على الاتصال وتبادل المعلومات رقميًا مع الآخرين.
			يشجع مقرر الحاسوب في التعليم على استخدام وسائل الاتصال الرقمية بين الطالبات.
			يبصر مقرر الحاسوب في التعليم بآداب السلوك عند استخدام تقنيات الاتصال الرقمي.
	قيمة محو الأمية الرقمية		يتضمن مقرر الحاسوب في التعليم مراجع يمكن الحصول عليها من مصادر رقمية.
			يساعد مقرر الحاسوب في التعليم في التدريب على التقنيات الرقمية الحديثة.
			يشجع مقرر الحاسوب في التعليم على عمل دورات تدريبية حول المستحدثات الرقمية كخدمة مجتمعية.
			يقترح مقرر الحاسوب في التعليم مشاركة المعلومات مع الآخرين حول مستحدثات التقنيات الرقمية.
			ينمي مقرر الحاسوب في التعليم مهارات التعلم التشاركي عبر التقنيات الرقمية.
			يزود مقرر الحاسوب في التعليم بكيفية الاستفادة من التقنيات الرقمية في النواحي التعليمية.
			يزود مقرر الحاسوب في التعليم بكيفية الاستفادة من التقنيات الرقمية في النواحي الاجتماعية.
			يزود مقرر الحاسوب في التعليم بكيفية الاستفادة من التقنيات الرقمية في النواحي السياسية.
			يزود مقرر الحاسوب في التعليم بكيفية الاستفادة من التقنيات الرقمية في النواحي الاقتصادية.

			يزود مقرر الحاسوب في التعليم بكيفية الاستفادة من التقنيات الرقمية في النواحي الثقافية.
	قيمة التجارة الرقمية		يسهم مقرر الحاسوب في التعليم في التوعية بعمليات البيع والشراء عبر مواقع الإنترنت.
			يوضح مقرر الحاسوب في التعليم مشكلات التسوق الرقمي عبر شبكة الإنترنت.
			ينمي مقرر الحاسوب في التعليم الوعي بمخاطر تزويد مواقع الإنترنت بمعلومات حساسة.
			يسهم مقرر الحاسوب في التعليم في التوعية بطرق التأكد من أمان المواقع الإلكترونية.
			يتناول مقرر الحاسوب في التعليم تعريفًا حول القضايا المرتبطة بعمليات البيع والشراء الرقمية.
			يتناول مقرر الحاسوب في التعليم إشارات واضحة حول كيفية التعامل مع التجارة الرقمية.
			يسهم مقرر الحاسوب في التعليم في التوعية بطرق البحث عن المواقع المقدمة للسلع بسعر أفضل.
الحماية الرقمية	قيمة الحقوق والمسؤوليات الرقمية		يبصر مقرر الحاسوب في التعليم بالحقوق والمسؤوليات المتاحة لكل فرد في العالم الرقمي.
			يحذر مقرر الحاسوب في التعليم من استخدام التقنيات الرقمية للغش في الواجبات أو الاختبارات.
			يسهم مقرر الحاسوب في التعليم بتبيان حدود الحرية التي يمكن أن يتمتع بها المواطن في العالم الرقمي.
			يوضح مقرر الحاسوب في التعليم آلية حفظ حقوق الأعمال التي تُنشر رقمياً.
			يوضح مقرر الحاسوب في التعليم آلية حفظ حقوق أعمال الآخرين التي تُنشر رقمياً.
			يوضح مقرر الحاسوب في التعليم طرق محاسبة من يعتدي على الأعمال الرقمية.
			يوضح مقرر الحاسوب في التعليم طرق محاسبة من يقوم بالردود أو الرسائل المسيئة.
			يحذر مقرر الحاسوب في التعليم من خطورة الاعتداء على حقوق الملكية الفكرية للآخرين.
			يشجع مقرر الحاسوب في التعليم على الالتزام بحقوق الملكية الفكرية الرقمية.
			يعرف مقرر الحاسوب في التعليم بخطوات وإجراءات الإبلاغ عن أي عمل غير قانوني في المجتمعات الرقمية.

	قيمة الأمن الرقمي		يساعد مقرر الحاسوب في التعليم في نشر ثقافة الأمن الرقمي.
			يعرّف مقرر الحاسوب في التعليم بهيئة الاتصالات وتقنية المعلومات وأبرز خدماتها.
			يبين مقرر الحاسوب في التعليم المسؤوليات الملقاة على عاتق الطالبات في حماية المجتمع من الإرهاب.
			يهتم مقرر الحاسوب في التعليم بالتطبيق العملي لحماية المعلومات عبر شبكة الانترنت.
			يتناول مقرر الحاسوب في التعليم كيفية المحافظة على الأمن الشخصي ضد عمليات القرصنة.
			يسهم مقرر الحاسوب في التعليم في التوعية بخطورة نشر البيانات الخاصة.
			يسهم مقرر الحاسوب في التعليم في التبصير بالأخطار المحتملة من الالتقاء بأشخاص غير معروفين عبر شبكة الإنترنت.
			يوجه مقرر الحاسوب في التعليم نحو الإجراءات السليمة عند أي اختراق يتعرضون له.
			يبصر مقرر الحاسوب في التعليم بالطرق الصحيحة لحذف البيانات عند بيع الهواتف الذكية.
			يبصر مقرر الحاسوب في التعليم بمخاطر الدخول للمواقع المشبوهة.
			يثقف مقرر الحاسوب في التعليم بالموضوعات المتعلقة بالأرقام السرية لحماية المعلومات عبر شبكة الإنترنت.
	قيمة الصحة والسلامة الرقمية		ينمي مقرر الحاسوب في التعليم مهارة إدارة الوقت المستغرق في استخدام التقنيات الرقمية.
			يسهم مقرر الحاسوب في التعليم في نشر ثقافة الصحة والسلامة الرقمية في المجتمع.
			يحذر مقرر الحاسوب في التعليم من مخاطر إدمان التقنيات الرقمية.
			يوضح مقرر الحاسوب في التعليم الآثار النفسية المترتبة على الفرد عند تفاعله مع التقنيات الرقمية.
			يبين مقرر الحاسوب في التعليم خطورة استخدام الأطفال للأجهزة الرقمية.
			يوجه مقرر الحاسوب في التعليم نحو الحماية من المعتقدات الفكرية الفاسدة التي تنشر عبر التقنيات الرقمية.
			يتناول مقرر الحاسوب في التعليم التوعية بالجلسة الصحيحة أثناء استخدام التقنيات الرقمية.
			يتناول مقرر الحاسوب في التعليم التوعية بالإضاءة المناسبة أثناء استخدام التقنيات الرقمية.

إجابة السـؤال الثاني: "ما درجة تضـمين قيم المواطنة الرقمية في مقرر الحاسـوب في التعليم لدى طالبات كلية التربية بجامعة نجران"؟.

للإجابة عن السـؤال تم تحليل محتوى مقرر الحاسـوب في التعليم لدى طالبات كلية التربية بجامعة نجران، وفقًا للخطوات التالية:

١. تصميم بطاقة تحليل محتوى مقرر الحاسوب في التعليم لدى طالبات كلية التربية بجامعة نجران في ضوء قائمة قيم المواطنة الرقمية السابقة.

٢. تحليل محتوى مقرر الحاسـوب في التعليم لدى طالبات كلية التربية بجامعة نجران في ضـوء محاور وقيم المواطنة الرقمية، وحساب التكرارات والنسب المئوية لكل قيمة من قيم المواطنة الرقمية، بحيث جاءت النتائج كالتالي:

أ- نتائج تحليل محتوى مقرر الحاسـوب في التعليم لدى طالبات كلية التربية بجامعة نجران في ضـوء محاور المواطنة الرقمية الثلاثة ككل:

جدول (٤) نتائج تحليل محتوى مقرر الحاسوب في التعليم في ضوء محاور المواطنة الرقمية الثلاثة ككل

م	فئات التحليل (محاور المواطنة الرقمية)	الجزء النظري عدد التكرارات في كل فصل						الجزء العملي عدد التكرارات في كل موضوع				التكرار الكلي	النسبة المئوية	درجة التضمين
		الفصل الأول	الفصل الثاني	الفصل الثالث	الفصل الرابع	الفصل الخامس	الفصل السادس	الموضوع الأول	الموضوع الثاني	الموضوع الثالث	الموضوع الرابع			
	الاحترام الرقمي	٢	٠	٠	٠	٠	٠	٥	٤	٢	٣	١٦	٢٢,٢	متضمن بدرجة منخفضة
	التعليم الرقمي	٤	٦	٥	٦	٢	٢	١٠	٧	٥	٥	٥٢	٧٢,٢	متضمن بدرجة عالية
	الحماية الرقمية	٤	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٤	٥,٦	متضمن بدرجة منخفضة جدا
المجموع		١٠	٦	٥	٦	٢	٢	١٥	١١	٧	٨	٧٢	١٠٠	
النسبة المئوية		١٣,٨٨	٨,٣٣	٦,٩٤	٨,٣٣	٢,٧٧	٢,٧٧	٢٠,٨٣	١٥,٢٧	٩,٧٢	١١,١١	١٠٠		
متوسط نسب تضمين محاور المواطنة الرقمية في مقرر الحاسوب في التعليم لدى طالبات كلية التربية بجامعة نجران														المتوسط = مجموع تكرارات محاور المواطنة الرقمية/ عدد الفصول والموضوعات = ٧٢/ ١٠ = ٧,٢

يتضح من جدول (٤) ما يلي:

• هناك تفاوت في درجة تضمين المحاور الثلاثة الخاصة بالمواطنة الرقمية في مقرر الحاسوب في التعليم؛ حيث بلغ متوسط نسب تضمينها (٧٠,٢%)، وذلك وفقاً لنتائج تحليل محتوى المقرر.

• حصل المحور الثاني من محاور قيم المواطنة الرقمية (التعليم الرقمي) على درجة "مُضمن بدرجة عالية"؛ حيث تكررت قيمةُ (٥٢) مرة، بنسبة بلغت (٧٢,٢%).

• حصل المحور الأول من محاور قيم المواطنة الرقمية (الاحترام الرقمي)، على درجة "مُضمن بدرجة منخفضة"؛ حيث تكررت قيمةُ (١٦) مرة، بنسبة بلغت (٢٢,٢%).

• حصل المحور الثالث من محاور قيم المواطنة الرقمية (الحماية الرقمية)، على درجة "مُضمن بدرجة منخفضة جدًا"؛ حيث تكررت قيمةُ (٤) مرات، بنسبة بلغت (٥,٦%).

ب-نتائج تحليل محتوى مقرر الحاسوب في التعليم لدى طالبات كلية التربية بجامعة نجران في ضوء قيم المواطنة الرقمية ككل:

جدول (٥) نتائج تحليل محتوى مقرر الحاسوب في التعليم في ضوء قيم المواطنة الرقمية ككل

م	فئات التحليل (قيم المواطنة الرقمية)	الجزء النظري عدد التكرارات في كل فصل						الجزء العملي عدد التكرارات في كل موضوع				التكرار	النسبة	درجة التضمين
		الفصل الأول	الفصل الثاني	الفصل الثالث	الفصل الرابع	الفصل الخامس	الفصل السادس	الموضوع الأول	الموضوع الثاني	الموضوع الثالث	الموضوع الرابع			
١.	قيمة الوصول الرقمي	٢	٠	٠	٠	٠	٠	٥	٤	٢	٣	١٦	%٢٢,٢	مُضمن بدرجة منخفضة
٢.	قيمة السلوك الرقمي	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	%٠	غير مُضمن
٣.	قيمة القانون الرقمي	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	%٠	غير مُضمن
٤.	قيمة الاتصالات الرقمية	١	٠	٠	٠	٠	٠	٥	٣	٢	١	١٢	%١٦,٧	مُضمن بدرجة منخفضة جدا
٥.	قيمة محو الأمية الرقمية	٣	٦	٥	٦	٢	٢	٥	٤	٣	٤	٤٠	%٥٥,٥	مُضمن بدرجة متوسطة
٦.	قيمة التجارة الرقمية	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	غير مُضمن
٧.	قيمة الحقوق والمسؤوليات الرقمية	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	%٠	غير مُضمن
٨.	قيمة الأمن الرقمي	٤	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٤	%٥,٦	مُضمن بدرجة منخفضة جدا
٩.	قيمة الصحة والسلامة الرقمية	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	%٠	غير مُضمن
	المجموع	١٠	٦	٥	٦	٢	٢	١٥	١١	٧	٨	٧٢	%١٠٠	

متوسط نسب تضمين قيم المواطنة الرقمية في مقرر الحاسوب في التعليم لدى طالبات كلية التربية بجامعة نجران	المتوسط = مجموع تكرارات قيم المواطنة الرقمية/ عدد الفصول والموضوعات = ١٠/٧٢= ٧,٢

يتضح من جدول (٥) ما يلي:

• هناك تفاوت في درجة تضمين قيم المواطنة الرقمية في مقرر الحاسوب في التعليم؛ حيث تكررت (٧٢) مرة في الجزأين العملي والنظري، وبلغ متوسط نسب تضمينها (٧,٢%)، وذلك وفقاً لنتائج تحليل محتوى المقرر.

• جاءت في المرتبة الأولى قيمة "محو الأمية الرقمية"؛ حيث تكررت (٤٠) مرة بنسبة (٥٥,٥%) وهي مُضمنة بدرجة متوسطة، تلتها " قيمة الوصول الرقمي" وتكررت (١٦) مرة بنسبة (٢٢,٢%) وهي مُضمنة بدرجة منخفضة، ثم قيمة "الاتصالات الرقمية" وتكررت (١٢) مرة بنسبة (١٦,٧%) وتعتبر مُضمنة بدرجة منخفضة جداً، تليها " قيمة الأمن الرقمي" وتكررت (٤) مرات بنسبة (٥,٦) وهي مُضمنة بدرجة منخفضة جداً أيضًا، أما باقي القيم (قيمة السلوك الرقمي، وقيمة القانون الرقمي، وقيمة التجارة الرقمية، وقيمة الحقوق والمسؤوليات الرقمية، و قيمة الصحة والسلامة الرقمية) فلم تتكرر إطلاقًا، وبالتالي فهي تعتبر غير مُضمنة في مقرر الحاسوب في التعليم لدى طالبات كلية التربية بجامعة نجران.

مناقشة النتائج:

توصلت نتائج الدراسة أن قيم المواطنة الرقمية في مقرر الحاسوب في التعليم لدى طالبات كلية التربية بجامعة نجران تم تضمينها بنسبة بلغت (٧,٢%)، وبدرجة تضمين منخفضة جدًا، ويمكن أن تُعزى هذه النتيجة إلى حداثة مفهوم المواطنة الرقمية في المقررات الدراسية، وسبل تضمينها فيه، كذلك عدم قيام أساتذة المقرر بدورهم في إبراز مواطن القصور والضعف في المقرر في ضوء قيم المواطنة الرقمية، إضافة إلى وجود فهم مغلوط لدور مقرر الحاسوب في التعليم، وعدم وجود رؤية مستقبلية لمحتواه لا سيما في ظل مستجدات العصر، وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة الغلث (٢٠١٦)، ودراسة الخليفة والعبيكان (٢٠١٩)، التي أشارت نتائجها إلى وجود قصور واضح في مقررات الحاسب وتقنية المعلومات من حيث تضمين محتواها لقيم المواطنة الرقمية.

حققت قيمة "محو الأمية الرقمية" النسبة الأعلى لتضمين قيم المواطنة الرقمية في مقرر الحاسوب في التعليم، حيث بلغت (٥٥,٥%)، ويعزى السبب في ذلك؛ إلى أن من أبرز أهداف مقرر الحاسوب في التعليم هو التعلم الرقمي، لذا تم تضمينه العديد من المعارف والمهارات والأنشطة المرتبطة بمجالات تعليمية مختلفة للحاسوب، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الغلث (٢٠١٦)، ودراسة الخليفة والعبيكان (٢٠١٩)، التي أثبتت أن قيمة "محو الأمية الرقمية" نالت اهتماماً كبيرًا بتضمينها في مقررات الحاسوب بخلاف بقية القيم.

وبالنسبة لتضمين القيم الأخرى بدرجة منخفضة، ومنخفضة جدًا، وعدم تضمينها في مقرر الحاسوب في التعليم، فيعزى السبب إلى تركيز موضوعات هذا المقرر على المعارف والمهارات الأساسية الخاصة بالحاسب الآلي، وأن مجال المواطنة الرقمية أحد المجالات الجديدة في الميدان التربوي والذي لم يأخذ حيزًا من سياسات وخطط وبرامج ومناهج وزارات التعليم في العالم العربي.

وتؤكد نتائج الدراسة الحالية على ضرورة تضمين مقرر الحاسوب في التعليم لدى طالبات كلية التربية بجامعة نجران قيم المواطنة الرقمية، نظرًا لندرة وضعف تضمينها من ناحية، وعدم توزيعها بشكل متوازن من ناحية أخرى، خاصة مع زيادة استخدام الطالبات للتقنيات الرقمية، الأمر الذي يتطلب معه الاهتمام بتنمية تلك القيم، والتي تضمن لنا تحقيق الاستفادة الحقيقية من التقنيات الحديثة، وتنمية معارف الطالبات، وسلوكهم، واتجاههم نحو ما تتضمنه من إيجابيات، وتجنب ما يمكن أن تتركه من آثار سلبية قد تؤثر على سلامة المجتمع، واستقراره، وتقدمه، وهذا يتفق مع دراسة: بسرماك وآخرين (Basarmak, et al., 2019)، ومارتن وآخرين (Martin, et al., 2019)، والخليفة والعبيكان (٢٠١٩)، والملحم (٢٠١٨)، والعجمي والهندال والعتل (٢٠١٨)، وعوض (٢٠١٦) التي تؤكد على ضرورة تضمين قيم المواطنة الرقمية في المقررات الدراسية؛ بهدف تسليح الجيل الرقمي بمهارات القرن ٢١، لأجل التنمية المستدامة.

إجابة السؤال الثالث: "ما التصور المقترح لتضمين قيم المواطنة الرقمية في مقرر الحاسوب في التعليم لدى طالبات كلية التربية بجامعة نجران"؟.

بناءً على ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج تتعلق بدرجة تضمين قيم المواطنة الرقمية في مقرر الحاسوب في التعليم؛ فقد تم اقتراح تصور لتضمين قيم المواطنة الرقمية في مقرر الحاسوب في التعليم لدى طالبات كلية التربية بجامعة نجران على النحو التالي:

هدف التصور المقترح: تضمين قيم المواطنة الرقمية في مقرر الحاسوب في التعليم لدى طالبات كلية التربية بجامعة نجران.

مبررات التصور المقترح:

تنطلق مبررات التصور المقترح لمقرر الحاسوب في التعليم في ضوء تضمينه قيم المواطنة الرقمية مما يلي:

- رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠) في تعزيز القيم الإسلامية، والهوية الوطنية لأفراد المجتمع السعودي.
- رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠) في التحول الرقمي مما يتطلب تنمية الوعي لدى الطالبات بالاستخدام الأمثل للوسائل التقنية في العالم الرقمي.
- عدم وجود مقرر خاص لدى طالبات كلية التربية بجامعة نجران يعمل على تزويد الطالبات بالمعارف، والمهارات، والاتجاهات اللازمة لاستخدام التقنيات الرقمية بطريقة آمنة، وأخلاقية، وقانونية.
- التطور السريع والمتلاحق لتكنولوجيا المعلومات والاتصال واعتماد الأفراد عليها بشكل كبير.
- مسايرة الاتجاهات العالمية المعاصرة في تضمين موضوعات تتعلق بالمواطنة الرقمية في المقررات التعليمية، مثل: الولايات المتحدة الأمريكية، وبريطانيا، وأستراليا.
- نتائج البحوث والدراسات السابقة التي أشارت إلى الدور الضعيف للمقررات الدراسية في تعزيز قيم المواطنة الرقمية.
- توصيات البحوث والدراسات السابقة بضرورة تعزيز قيم المواطنة الرقمية في المقررات الدراسية.

• ما أشارت إليه نتائج الدراسة الحالية حول درجة تضمين قيم المواطنة الرقمية في مقرر الحاسوب في التعليم لدى طالبات كلية التربية بجامعة نجران والتي جاءت بدرجة منخفضة.

عناصر التصور المقترح:

تتضمن عناصر التصور المقترح لمقرر الحاسوب في التعليم في ضوء قيم المواطنة الرقمية الآتي:

أ. الأهداف:

الهدف العام: تنمية قيم المواطنة الرقمية لدى طالبات كلية التربية بجامعة نجران من خلال مقرر الحاسوب في التعليم.

الأهداف التفصيلية:

١. تنمية وعي الطالبات باستخدام التقنية، وتدريبهن على كيفية الحصول على المعلومات بمختلف أنواعها بطرق شرعية، وأخلاقية.

٢. تعزيز المهارات التجارية الرقمية السليمة لمريدي البيع والشراء عبر الإنترنت، والمواقع الموثوق بها، وكيفية الحصول على أفضل العروض، وغيرها من الأمور المتعلقة بكيفية استخدام كروت الأمان، وحسابات البنوك.

٣. تنمية مهارات الاتصال مع العالم الرقمي، وتعزيز القدرة على الحوار والنقاش الهادف، وتقبل آراء الآخرين، مع الإلمام بالمفاهيم الأساسية للاتصال الشرعي، والأخلاقي، والقيم، وفهم ما يمكن تبادله وما لا يمكن؛ تجنبًا للمحاسبة القانونية.

٤. تنمية وعي الطالبات نحو الممارسات الأخلاقية، والقانونية أثناء استخدام التكنولوجيا، بما يسهم في تشكيل السلوك الإيجابي، وتطبيقه في العالم الرقمي.

٥. تعريف الطالبات بعناصر الأمن والسلامة البدنية، والنفسية المرتبطة باستخدام التكنولوجيا، والتوعية بالمخاطر الناجمة عن الاستخدام المفرط لها.

٦. توضيح أنواع الجرائم الإلكترونية التي تُطبق عليها الإجراءات النظامية، وكيفية التعامل معها، والوقاية منها.

٧. التأكيد على الهوية، والحفاظ على القيم المجتمعية.

٨. تأصيل الأسس القانونية الرقمية، وإكساب الطالبات المهارات اللازمة للاستخدام الأمثل للوسائل التقنية.

٩. محو الأمية الرقمية لدى الطالبات، وتمكينهن من استخدام التكنولوجيا، وتدريبهن على التحكم في سلوكياتهن عند استخدامها.

ب. موضوعات المقرر: وتتمثل في جدول (٥) التالي:

جدول (٦) موضوعات مقرر الحاسوب في التعليم في ضوء قيم المواطنة الرقمية

م	الجزء النظري			الجزء العملي		
	الموضوعات	عدد الأسابيع	ساعات التدريس	الموضوعات	عدد الأسابيع	ساعات التدريس
	الفصل الأول: قواعد المعلومات والموسوعات والمكتبات الرقمية. مفهوم قواعد المعلومات. مصادر قواعد المعلومات. أمثلة لقواعد المعلومات. مفهوم المكتبات الرقمية. أمثلة على المكتبات الرقمية. مفهوم الموسوعات الإلكترونية. أمثلة على الموسوعات الإلكترونية. آليات البحث الجيد، وتقييم المعلومات.	٢	٢	آليات البحث في المكتبة الرقمية السعودية. طرق تحميل المراجع من المكتبة الرقمية السعودية لجهاز المستخدم. توثيق المراجع من خلال المكتبة الرقمية السعودية. طرق توثيق المواد الرقمية.	٢	٤
	الفصل الثاني: نظم المعلومات. نظام إدارة التعلم الإلكتروني. نظام نقاط البيع. نظام إدارة الموارد البشرية. استخدام نظام خرائط المعلومات الجغرافية.	٢	٢	شرح نظام إدارة التعلم الإلكتروني البلاك بورد المستخدم في جامعة نجران.	٢	٤
	الفصل الثالث: الخدمات الإلكترونية. الحكومة الإلكترونية. التجارة الإلكترونية. الجامعات الإلكترونية.	٢	٢	التسوق والشراء عبر الإنترنت. إدارة موقع التسوق عبر لوحة التحكم.	٢	٤
	الفصل الرابع: أمن المعلومات والبيانات والإنترنت.	١	١	اختيار وتركيب أحد برامج مكافحة الفايروسات.	١	٢

	مفهوم أمن المعلومات. أهمية أمن المعلومات. وسائل الاعتداءات المعلوماتية. آليات أمن المعلومات.			تفعيل برنامج جدار الحماية. تفعيل أحد برامج مكافحة التجسس. تفعيل تحديثات نظام التشغيل (Windows) تلقائيًا.	
	الفصل الخامس: نظام مكافحة الجرائم الإلكترونية المادة الأولى. المادة الثانية. المادة الثالثة. المادة الرابعة. المادة الخامسة. المادة السادسة. المادة السابعة. المادة الثامنة. المادة التاسعة. المادة العاشرة. المادة الحادية عشرة. المادة الثانية عشرة. المادة الثالثة عشرة. المادة الرابعة عشرة. المادة الحادية عشرة. المادة الخامسة عشرة. المادة السادسة عشرة.	٢	٢	تطبيقات عملية من خلال المشاركة الإيجابية في الوسوم الوطنية. عرض قضايا رقمية مجتمعية معاصرة على الطالبات، وإصدار الأحكام في ضوء نظام مكافحة الجرائم الإلكترونية.	٢	٤
	الفصل السادس: شبكات التواصل الاجتماعي. تويتر Twitter: تطبيقات تويتر Twitter في التعليم. قودريدز Goodreads: تطبيقات قودريدز Goodreads في التعليم. سناب شات snapchat: تطبيقات سناب شات snapchat في التعليم. انستغرام Instagram: تطبيقات انستغرام Instagram في التعليم. فيس بوك Facebook:	٣	٣	شرح تطبيق تويتر Twitter شرح تطبيق قودريدز Goodreads شرح تطبيق سناب شات snapchat شرح تطبيق انستغرام Instagram شرح تطبيق Facebook.	٣	٦

	تطبيقات فيس بوك Facebook في التعليم.				
	الفصل السابع: الصحة الرقمية. مزايا التقنيات الرقمية. أضرار استخدام التقنيات الرقمية. الصحة البدنية في العالم الرقمي. الصحة النفسية في العالم الرقمي. الصحة الفكرية في العالم الرقمي.	١	١	تطبيقات عملية للصحة الرقمية متمثلة في: الجلسة الصحيحة أثناء استخدام التقنيات الرقمية، والإضاءة المناسبة، وإدارة الوقت.	١	٢
المجموع		١٣	١٣		١٣	٢٦

ت.الأنشطة والمهمات العملية: وتتمثل في جدول (٧) التالي:

جدول (٧) الأنشطة والمهمات العملية لمقرر الحاسوب في التعليم في ضوء قيم المواطنة الرقمية

م	الأنشطة والمهمات	دور أستاذة المقرر	دور الطالبات
	الدورات التوعوية	عرض فيديو توعوي على الطالبات في أحد موضوعات المواطنة الرقمية.	تلخيص أهم المعلومات والأفكار الواردة في الفيديو، باستخدام الخريطة الذهنية.
	البحث عبر شبكة الانترنت	توجيه الطالبات للبحث عبر شبكة الإنترنت في أحد موضوعات، أو مفاهيم، أو قضايا المواطنة الرقمية، وتقديم تقرير بذلك.	تختار الطالبة أحد موضوعات المقرر الدراسي، وتقدمها لأستاذة المقرر على نسق إلكتروني كتقرير مكتوب، أو عرض تقديمي، أو مدونة على الشبكة.
	المشاركة في الأنشطة اللاصفية	بالتنسيق مع وحدة النشاط الطلابي في الكلية، يتم تنفيذ نشاط حول المواطنة الرقمية.	تسهم الطالبات في تصميم ملصقات، وبروشورات تثقيفية وتوعوية حول المواطنة الرقمية.
	الرحلات الميدانية	عمل رحلة ميدانية لمراكز الأمن السيبراني، والاطلاع على مهامهم في حماية البنية التحتية، أو زيارة لمركز (كلنا أمن) للتعرف على آلية التصرف في حالة حدوث مخاطر سيبرانية، وذلك بعد أخذ الموافقات الرسمية من جميع الجهات ذات العلاقة.	أخذ الموافقة من ولي الأمر، والاستعداد للرحلة.
	تفعيل استخدام البريد الإلكتروني الجامعي في العملية التعليمية	تزويد الطالبات بعنوان البريد الإلكتروني الجامعي، ليكون وسيلة الاتصال الرسمي مع الطالبات.	تفعل الطالبة البريد الإلكتروني الجامعي الخاص بها للتواصل مع أستاذة المقرر، والطالبات.
	تصميم العروض التقديمية	توجيه الطالبات لتصميم عرض تقديمي في أحد موضوعات المقرر، وفقًا لمعايير العرض التقديمي الفعّال.	تصمم الطالبة عرضًا تقديميًا باستخدام برامج العروض التقديمية التفاعلية، وتقوم بعرضه في القاعة الدراسية.
	إرسال الواجبات عبر نظام إدارة التعلم الإلكتروني	توجيه الطالبات لإرسال الواجبات عبر نظام إدارة التعلم الإلكتروني، مع شرح آلية الإرسال.	حل الواجبات بطريقة فردية وجماعية، وإرسالها لأستاذة المقرر عبر نظام إدارة التعلم الإلكتروني.

	إنتاج مشاريع تعاونية ونشرها عبر شبكات التواصل الاجتماعي	توجيه الطالبات لإنتاج مشروع حول موضوعات المواطنة الرقمية، والإشراف عليها، وتقييمها، ومن ثم نشرها عبر شبكات التواصل الاجتماعي.	تشترك الطالبة مع زميلاتها في إنتاج مشروع تعاوني؛ لبناء محتوى رقمي مفيد، ونشره عبر شبكات التواصل الاجتماعي بعد تقييم أستاذة المقرر.

ث.استراتيجيات التعليم والتعلم: وتشمل:

• الحوار والمناقشة، مثل: عرض قضايا رقمية مجتمعية معاصرة على الطالبات، ثم الحوار والمناقشة من خلال طرح الأسئلة، وفتح المجال للاستفسار، والاستشهاد ببعض الأمثلة من شبكات التواصل الاجتماعي.

• القصة الرقمية: استخدام مهارات التفكير الناقد في تفسير أحداث القصة، وترك النهاية مفتوحة للطالبات، على أن يكون عرض المحتوى جاذبًا، مع عرض نماذج (إيجابية وسلبية) أثناء سرد القصة.

• التعلم بالنمذجة: تمارس أستاذة المقرر المواطنة الرقمية أثناء العملية التعليمية ليتعلم الطالبات منها.

• التعلم بالأقران، مثل: إتاحة الأنشطة التعاونية، والتعلم في مجموعات صغيرة، والتواصل عبر الوسائل الإلكترونية، ويمكن تفعيلها في جميع الموضوعات.

• التعلم المقلوب: وذلك من خلال تقديم محتوى توعوي عبر بيئة رقمية خارج وقت المحاضرة، ومناقشة الطالبات وقت المحاضرة، وتنفيذ الأنشطة والممارسات، وباستخدام وسائط رقمية (نص – صور – فيديو – عرض تقديمي) داعمة للموضوع، وتكون حول موضوعات المواطنة الرقمية.

• الاستكشاف والاستقصاء: تطبقها أستاذة المقرر من خلال إتاحة الفرصة للطالبات بعمل أوراق عمل وبحوث، إما بموضوعات مختارة منها، أو تحددها الطالبات.

• التعلم بالمشروعات: تكليف الطالبات بعمل مشروعات باستخدام إحدى الأدوات الرقمية، في موضوعات المواطنة الرقمية.

• التعلم التعاوني: تقسيم الطالبات إلى مجموعات، ويكون التواصل بينهن إلكترونيًا حسب الأنشطة والمهام التي كُلفن بها.

• التعلم التكيفي: تقديم المحتوى للطالبات كل وفق طريقة تعلمها المفضلة، إما باستخدام المقاطع المرئية، أو المقاطع الصوتية، أو الصور والأشكال، أو النصوص.

• حل المشكلات: طرح مشكلة رقمية على الطالبات أثناء المحاضرة، والبحث عن حلول لها.

• العصف الذهني: يُستخدم للمعرفة الرقمية في موضوع ما، وباستخدام أحد الأدوات الرقمية.

• التفكير التأملي: يستخدم في محاولة استدراك الطالبات لممارساتهن في العالم الرقمي، ومدى إيجابياتها وسلبياتها.

• لعب الأدوار: تستخدم بافتراض أن للطالبة دورًا يجب أن تقوم به معبرة عن نفسها، أو عن طالبة أخرى في موقف محدد.

ج.الوسائل والتقنيات التعليمية: وتتضمن: جهاز حاسب آلي متصل بشاشة عرض(بروجكتر)، شبكة إنترنت فائقة السرعة، أجهزة حاسب آلي في المعمل، البرامج الحاسوبية، العروض التقديمية، قلمًا وسبورة.

ح.طرق التقييم: وتتضمن: الملاحظة، ملفات الإنجاز، الاختبارات العملية، الاختبارات التحريرية.

متطلبات تنفيذ التصور المقترح:

يتطلب تنفيذ التصور المقترح لمقرر الحاسوب في التعليم في ضوء قيم المواطنة الرقمية ما يلي:

- موافقة الجهات المختصة في كلية التربية بجامعة نجران على المقرر المطور للحاسوب في التعليم في ضوء قيم المواطنة الرقمية.
- تطوير البنية التحتية، وذلك عن طريق: توفير شبكة إنترنت فائق السرعة، وتجهيز معمل حاسب آلي داخل الكلية، وجهاز عرض (بروجكتر)، وتزويد المكتبة ومراكز مصادر التعلم بمراجع وكتب ودراسات حول المواطنة الرقمية، والقضايا والمشكلات المرتبطة بالمجتمع الرقمي.
- عقد دورات تدريبية لتأهيل وتدريب أعضاء هيئة التدريس؛ لإكسابهم مهارات المواطنة الرقمية وقيمها، وطرق تعزيزها.

توصيات الدراسة

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج فإنها توصي بالآتي:

١. تطوير مقرر الحاسوب في التعليم لدى طالبات كلية التربية بجامعة نجران في ضوء قيم المواطنة الرقمية.

٢. تضمين جميع قيم المواطنة الرقمية (الوصول الرقمي، التجارة الرقمية، الاتصال الرقمي، محو الأمية الرقمية، السلوك الرقمي، القانون الرقمي، الحقوق والمسؤوليات الرقمية، الصحة والسلامة الرقمية، الأمن الرقمي) في مقرر الحاسوب في التعليم لدى طالبات كلية التربية بجامعة نجران.

٣. تبني التصور المقترح في هذه الدراسة لتضمين مقرر الحاسوب في التعليم قيم المواطنة الرقمية؛ وذلك لما له من أهمية في تزويد الطالبات بالمعارف، والمهارات، والاتجاهات اللازمة لاستخدام التقنيات الرقمية بطريقة آمنة، وأخلاقية، وقانونية.

٤. توفير الإمكانات البشرية، والمادية، والفنية اللازمة لتدريس مقرر الحاسوب في التعليم، في ضوء قيم المواطنة الرقمية لدى طالبات كلية التربية بجامعة نجران.

٥. عقد دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس؛ بهدف تمكينهم من آليات توعية الطالبات بقيم المواطنة الرقمية.

٦. توعية القائمين على تطوير المقررات الدراسية في كلية التربية بجامعة نجران بأهمية إدراج قيم المواطنة الرقمية في مقرر الحاسوب في التعليم.

مقترحات الدراسة

في ضـــوء نتائج الدراســـة الحالية يمكن اقتراح بعض الموضـــوعات التي تتطلب مزيدًا من الدراسات المستقبلية وفقًا للآتي:

١. إجراء دراسات تجريبية حول فاعلية التصور المقترح في هذه الدراسة في تنمية قيم المواطنة الرقمية.

٢. إجراء المزيد من الدراسات التقويمية لمقررات جامعية أخرى في ضوء قيم المواطنة الرقمية.

٣. إجراء دراسات مقارنة في ضوء التجارب العالمية والخبرات الدولية؛ تتضمن تعزيز المواطنة الرقمية.

٤. إجراء دراسات حول دور الأكاديميين ومؤسسات التعليم الجامعي في تعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى المتعلمين.

٥. إجراء دراسات للكشف عن التحديات التي تواجه تنمية قيم المواطنة الرقمية في التعليم الجامعي.

المراجع

أولا: المراجع العربية: -

البريش، رابعة (٢٠٢٠). تصور مقترح لتنمية قيم المواطنة الرقمية لدى طلاب الجامعات في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠. الثقافة والتنمية: جمعية الثقافة من أجل التنمية، س٢٠، ع١٥٥، ٦١ – ٩٢.

الجزار، هالة (٢٠١٤). دور المؤسسة التربوية في غرس قيم المواطنة الرقمية: تصور مقترح. مجلة الدراسات العربية في التربية وعلم النفس، السعودية، ٥٦(١)، ٣٨٥-٤١٨.

الحصري، كامل (٢٠١٦). مستوى معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية بأبعاد المواطنة الرقمية وعلاقتها ببعض المتغيرات. المجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية، السعودية، ٨.

الخليفة، نورة؛ والعبيكان، ريم (٢٠١٩). تحليل محتوى كتب الحاسب وتقنية المعلومات للمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية في ضوء أبعاد المواطنة الرقمية لمنظمة تعليم الفطرة السلمية Common Sense Education. رسالة الخليج العربي: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ٤٠(١٥١)، ٣٧-٥٦.

الدهشان، جمال (٢٠١٦). المواطنة الرقمية مدخلا للتربية العربية في العصر الرقمي. مجلة نقد وتنوير، ١٥ (٢)، ٧٢-١٠٤.

دوابه، أحمد (٢٠١٨). تحليل مقررات التكنولوجيا للمرحلة الثانوية في ضوء قيم المواطنة الرقمية وتصور مقترح لإثرائها. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.

الرميح، بشائر، والجمل، منى (٢٠٢٠). المعايير المناسبة لتقييم أداء الطالبات المعلمات بكليات التربية في ضوء أبعاد المواطنة الرقمية من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس. مجلة كلية التربية: جامعة بنها – كلية التربية، مج٣١، ع١٢١، ٢٨٢ – ٣٠٦.

الزهراني، معجب (٢٠١٩). إسهام المدرسة في تحقيق المواطنة الرقمية لدى طلابها في ظل التحديات المعاصرة. المجلة التربوية: جامعة سوهاج – كلية التربية، ٦٨، ٣٩٣ – ٤٢٢.

زوين، سها (٢٠١٧). فاعلية استخدام المدونات الإلكترونية في تدريس الجغرافيا على تنمية مهارات المواطنة الرقمية لدى الطالب المعلم بكلية التربية. مجلة كلية التربية: جامعة أسيوط – كلية التربية، ٣٣(٩)، ٤٦١ – ٥٣١.

السحيم، أماني، والبراهيم، أمل (٢٠١٩). مدى تفعيل معلمات الحاسب لمعايير المواطنة الرقمية في المرحلة الثانوية. المجلة التربوية الدولية المتخصصة: دار سمات للدراسات والأبحاث، مج٨، ع٤، ١ – ١٢.

شعبان، رشا (٢٠٢٠). وعي طلاب الدراسات العليا بجامعة القاهرة بأبعاد المواطنة الرقمية وسبل تنميتها: بحث ميداني. المجلة التربوية: جامعة سوهاج – كلية التربية، ج٧٩، ١٤٣٧ – ١٤٨٣.

شقورة، هناء (٢٠١٧). دور معلمي المرحلة الثانوية بمحافظات غزة في تعزيز المواطنة الرقمية لمواجهة ظاهرة التلوث الثقافي لدى الطلبة وسبل تفعيله. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية (غزة)، فلسطين.

الشياب، مزيد (٢٠١٨). رؤى مستقبلية لتضمين المواطنة الرقمية في مناهج التربية الوطنية والمدنية للمرحلة الأساسية في الأردن. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، المملكة الأردنية الهاشمية.

صادق، محمد (٢٠١٩). دور الجامعة في تحقيق أبعاد المواطنة الرقمية لدى طلابها في ضوء التحديات المعاصرة: دراسة تحليلية. مجلة كلية التربية: جامعة بنها – كلية التربية، مج٣٠، ع١٢٠، ٥٧-٩١.

طوالبة، هادي (٢٠١٧). المواطنة الرقمية في كتب التربية الوطنية والمدنية –دراسة تحليلية–. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ١٣ (٣)، ص٢٩١-٣٠٨.

العجمي، عمار؛ والهندال، دلال؛ والعتل، محمد (٢٠١٨). دور المناهج الدراسية في تعزيز المواطنة الرقمية في دولة الكويت من وجهة نظر الطلاب في ضوء بعض المتغيرات. مجلة البحث العلمي في التربية: جامعة عين شمس – كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، ١٩(٨)، ٤١٣ – ٤٤٣.

العقيف، خالد (٢٠١١). حماية حقوق الملكية الفكرية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، المملكة العربية السعودية.

علوان، عماد (٢٠١٦). أشكال التنمر في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية بين الطلاب المراهقين بمدينة أبها. مجلة التربية: جامعة الأزهر – كلية التربية، ١٦٨(١)، ٤٣٩ – ٤٧٣.

العموش، ريم (٢٠١٨). مدى تضمين قيم المواطنة الرقمية في مساق التربية الوطنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلبة في جامعات إقليم الشمال. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت، المملكة الأردنية الهاشمية.

العنزي، معزي (٢٠١٤). العوامل الاجتماعية المرتبطة بالاستخدام السلبي لشبكات التواصل الاجتماعي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية والإدارية، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية: المملكة العربية السعودية.

عوض، أسياد (٢٠١٦). دور التعليم الأساسي (الحلقة الثانية) في تعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى تلاميذه. مجلة كلية التربية: جامعة كفر الشيخ – كلية التربية، ١٦(٦)، ٢٤٢ – ٣٤١.

الغلث، نسرين (٢٠١٦). تحليل محتوى مقرر الحاسب وتقنية المعلومات (الإعداد العام) للنظام الفصلي الثانوي في ضوء معايير المواطنة الرقمية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض: المملكة العربية السعودية.

الفرسان، محمد (٢٠١٨). أثر المواطنة الرقمية على القيم الاجتماعية للطلبة من وجهة نظر المعلمين والطلبة وأولياء الأمور. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، المملكة الأردنية الهاشمية.

القحطاني، عثمان؛ ويوسف، يحيى (٢٠١٨). فاعلية برنامج مقترح قائم على شبكات التواصل الاجتماعي ومقومات المواطنة الرقمية في تنمية مكونات الامن التقني والفكري لدى طلبة السنة التحضيرية بجامعة تبوك. رسالة الخليج العربي: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ٣٩(١٥٠)، ٧٩-٩٨.

قربان، بثينة (٢٠٢٠). مستوى المواطنة الرقمية لدى طالبات كلية التربية بجامعة جدة. مسالك للدراسات الشرعية واللغوية والإنسانية: ابراهيم بن عطية الله السلمي، ع٨، ١٩١ – ٢٢٤.

المحمد، أيمن (٢٠١٩). العوامل المؤثرة على قيم المواطنة الرقمية لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة المفرق من وجهة نظر المعلمين. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت، المفرق: المملكة الأردنية الهاشمية.

المصري، مروان؛ وشعت، أكرم (٢٠١٧). مستوى المواطنة الرقمية لدى عينة من طلبة جامعة فلسطين من وجهة نظرهم. مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات: جامعة فلسطين – عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي، ٧(٢)، ١٨٧ – ٢٠٠.

الملحم، بندر (٢٠١٨). تقييم مقرر المهارات الحياتية والتربية الأسرية في ضوء تضمينه لمهارات المواطنة الرقمية لدى طلاب المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القصيم، المملكة العربية السعودية.

المنتشري، محمد، وعقيلي، عثمان (٢٠١٩). دور إدارة المعرفة في تنمية أبعاد المواطنة الرقمية من وجهة نظر طلاب الدراسات العليا في جامعة الملك عبد العزيز. مجلة جامعة الملك عبد العزيز – الآداب والعلوم الإنسانية: جامعة الملك عبد العزيز، مج٢٧، ع٥، ١٨٩ – ٢١٤.

الموزان، أمل (٢٠١٨). درجة تمثل طالبات الكليات الإنسانية بجامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن لقيم المواطنة الرقمية مع تصور لدور الجامعة في تعزيز قيمها. مجلة العلوم التربوية: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ١٧، ١٦٧ – ٣٤٢.

ناجي، مها (٢٠١٩). المواطنة الرقمية ومدى الوعي بها لدى طلبة قسم المكتبات والوثائق والمعلومات بجامعة أسيوط: دراسة إستكشافية. المجلة العلمية للمكتبات والوثائق والمعلومات: جامعة القاهرة – كلية الآداب – قسم المكتبات والوثائق وتقنية المعلومات، مج١، ع٢، ٧١ – ١٢٢.

نصار، نور الدين (٢٠١٩). تصورات طلاب الجامعة العربية المفتوحة بالمملكة العربية السعودية نحو المواطنة الرقمية وسبل تعزيزها: دراسة ميدانية على عينة من طلاب الجامعة. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية: الجامعة الإسلامية بغزة – شئون البحث العلمي والدراسات العليا، مج٢٧، ع١، ١٥٢ – ١٨٤.

الوهيبية، شيخة (٢٠١٧). تصورات معلمي الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم ما بعد الأساسي في سلطنة عمان عن المواطنة الرقمية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.

ثانيا: المراجع العربية (مترجمة): -

Al- Breathin, R. (2020). A proposed Perception for Developing Digital Citizenship Values among University Students in Light of the Kingdom's Vision 2030. Culture and Development: Culture Association for Development, 20 (155), 61-92.

Al- Jazzar, H. (2014). The Role of the Educational institution in Inculcating Digital Citizenship Values: A Proposed Perception. Journal of Arab Studies in Education and Psychology, Saudi Arabia, 56 (1), 385-418.

Al- Hossary, K. (2016). Knowledge Level of Teachers of Social Studies about the Dimensions of Digital Citizenship and their Relationship to some Variables. Arab Journal of Educational and Social Studies, Saudi Arabia, 8.

Al- Kahalifah, N. & Al- Obeikan, R. (2019). Analyzing the Content of Computer and Information Technology Textbooks for the Secondary Stage in the Kingdom of Saudi Arabia in Light of Digital Citizenship Dimensions for Common Sense Education. Message of Arab Gulf: Arab Bureau of Education for Gulf States, 40 (151), 37-56.

Al- Dahshan, J. (2016). Digital Citizenship as Introduction to Arab Education in the Digital Era. Journal of Criticism and Enlightenment, 15 (2), 72-104.

Dowabah, A. (2018). Analyzing Technology Courses for the Secondary Stage in Light of Digital Citizenship Values and a Proposed Perception to Enrich them. Unpublished MA Thesis, Islamic University of Gaza, Palestine.

Al- Rumaih, B. & Al Jamal, M. (2020). Appropriate Criteria for Evaluating the Performance of Female Students at the Colleges of Education in Light of the Digital Citizenship Dimensions from the Viewpoint of Female Faculty Members. Journal of the College of Education: Benha University - College of Education, 31 (121), 282-306.

Al-Zahrani, M. (2019). School Contribution in the achievement of digital citizenship for its students in light of contemporary challenges. The Educational Journal: Sohag University - Faculty of Education, 68, 393 - 422.

Zwain, S. (2017). The Effectiveness of Using Blogs in Teaching Geography on the Development of Digital Citizenship Skills Among Student Teachers at the College of Education. Journal of the College of Education: Assiut University - College of Education, 33 (9), 461-531.

Al-S'haim, A. & Al-Ibrahim, A. (2019). The Extent of Computer Female Teachers' Activation of the Digital Citizenship Standards at the Secondary Stage. The International

Interdisciplinary Journal of Education: Semat House for Studies and Research, 8 (4), 1-12.

Shaban, R. (2020). Awareness of Graduate Studies Students at Cairo University of the Digital Citizenship Values and Ways to Develop them: Field Research. The Educational Journal: Sohag University - College of Education, 79, 1437-1483.

Shaqura, H. (2017). The Role of Secondary School Teachers in Gaza Governorates in Promoting Digital Citizenship to Face the Phenomenon of Cultural Pollution among Students and the Ways of Activating it. Unpublished MA Thesis, Islamic University (Gaza), Palestine.

Al-Sheyab, M. & Tawalbeh, H. (2018). Future Visions for Including Digital Citizenship in the National and Civic Education Curricula for the Primary Stage in Jordan. Unpublished PhD Thesis, Yarmouk University, Hashemite Kingdom of Jordan.

Sadiq, M. (2019). The Role of University in Achieving Digital Citizenship Dimension among its Students in Light of Contemporary Challenges: Analytical Study. Journal of the College of Education: Benha University - College of Education, 30 (120), 57-91.

Tawalbeh, H. (2017). Digital Citizenship in the National and Civic Education textbooks - Analytical Study. Jordanian Journal of Educational Sciences, 13 (3), 291-308.

Al-Ajami, A., Hindal, D. & Al-Atal, M. (2018). The Role of School Curricula in Promoting Digital Citizenship in Kuwait from students' Viewpoints in light of some Variables. Journal of Scientific Research in Education: Ain Shams University, Female College of Arts, Sciences and Education, 19 (8), 413 - 443.

Al- Aqif, K. (2011). Protection of intellectual Property Rights. Unpublished MA Thesis, College of Graduate Studies, Naif Arab University for Security Sciences, Kingdom of Saudi Arabia.

Olwan, E. (2016). Forms of Bullying in Light of some Demographic Variables among Adolescent Students in Abha City. Journal of Education, Al-Azhar University, College of Education, 168 (1), 439-473.

Al-Omoush, R. (2018). The Inclusion Extent of the Digital Citizenship Values in the National Education Course from the Viewpoints of Faculty Members and Students at the Northern Region Universities. Unpublished MA Thesis, Al Al-Bayt University, the Hashemite Kingdom of Jordan.

Al-Anzi, M. (2014). Social Factors Associated with the Negative Use of Social Networks among High School Students in Riyadh. Unpublished MA. Thesis, College of Social and Administrative Sciences, Naif Arab University for Security Sciences: Kingdom of Saudi Arabia.

Awad, A. (2016). The Role of Basic Education (Second Episode) in Promoting Digital Citizenship Values among its Pupils. Journal of the College of Education: Kafr El Sheikh University, College of Education, 16 (6), 242-341.

Al-Ghalath, N. (2016). Analyzing the Content of Computer and Information Technology Course (General Preparation) for the Secondary Semester System in light of the Digital Citizenship Standards. Unpublished MA. Thesis, College of Social Sciences, Imam Muhammad bin Saud Islamic University, Riyadh: Kingdom of Saudi Arabia.

Al- Forsan, M. & Al- Refa'i, A. (2018). The Effect of Digital Citizenship on Students' Social Values from the Viewpoint of Teachers, Students and Parents. Unpublished MA. Thesis, Yarmouk University, The Hashemite Kingdom of Jordan.

Al-Qahtani, O. & Yusef, Y. (2018). The Effectiveness of a Proposed Program Based on Social Networks and Elements of Digital Citizenship in Developing Technical and Intellectual Security Components among Preparatory Year Students at the University of Tabuk. The Arab Gulf Message: The Arab Bureau of Education for the Gulf States, 39 (150), 79-98.

Qurban, B. (2020). The Level of Digital Citizenship among Students at the College of Education at the University of Jeddah. Pathways for Islamic, Linguistic and Humanistic Studies: Ibrahim bin Atiyyatoallah Assulmi, 8, 191 - 224.

Al-Muhammad, A. (2019). Factors Affecting Digital Citizenship Values among Secondary School Students in Mafraq Governorate from the teachers' Viewpoint. Unpublished MA. Thesis, Al Al-Bayt University, Mafraq: The Hashemite Kingdom of Jordan.

Al- Masry, M. & Sha'ath, A. (2017). The Level of Digital Citizenship among a Sample of Palestine University Students, from their Viewpoint. Journal of the University of Palestine for Research and Studies, University of Palestine, Deanship of Graduate Studies and Scientific Research, 7 (2), 187-200.

Al- Melhem B. (2018). Evaluating Life Skills and Family Education Course in Light of its Inclusion of the Digital Citizenship Skills for High School Students. Unpublished MA. Thesis, Qassim University, Kingdom of Saudi Arabia.

Al-Muntashari, M. & Aqili, O. (2019). The Role of Knowledge Management in Developing Digital Citizenship Dimensions from the Viewpoint of Graduate Students at King Abdulaziz University. Journal of King Abdulaziz University, Arts and Humanities, King Abdulaziz University, 27 (5), 189-214.

Al-Mozan, A. (2018). Modeling Degree of Female Students at the Humanitarian Colleges at Princess Noura bint Abdulrahman University for the Digital Citizenship Values with a Perception of the University's Role in Promoting its Values. Journal of Educational Sciences: Imam Muhammad bin Saud Islamic University, 17, 167-342.

Naji, M. (2019). Digital Citizenship and the Awareness Level of it among Students at the Department of Libraries, Documents and Information at Assiut University, An exploratory study. The Scientific Journal of Libraries, Documents and Information: Cairo University - Faculty of Arts, Department of Libraries, Documentation and Information Technology, 1 (2), 71-122.

Nassar, N. (2019). Perceptions of Arab Open University Students in the Kingdom of Saudi Arabia towards Digital Citizenship and Ways of their Enhancement, Field Study on a Sample of University Students. Journal of the Islamic University for Educational and Psychological Studies, The Islamic University of Gaza, Scientific Research Affairs and Postgraduate Studies, 27 (1), 152-184.

Al- Wahibiyih, S. (2017). Perceptions of Social Studies Teachers at the Post-Basic Education in the Sultanate of Oman of Digital Citizenship. Unpublished MA. Thesis, Sultan Qaboos University, Sultanate of Oman.

ثالثا: المراجع الأجنبية: -

Başarmak, U., Yakar, H., Güneş, E., & Kuş, Z. (2019). Analysis of Digital Citizenship Subject Contents of Secondary Education Curricula. Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry, 10(1), 26-51.

Bolkan, J. V. (2014). 13 Resources to Help You Teach Digital Citizenship: These Websites and Books Can Guide Districts in Developing a Comprehensive Acceptable Use Policy That Will Give Students the Tools They Need to Succeed in School and Beyond. THE Journal (Technological Horizons in Education), 41(12), 21.-23.

Martin, F., Gezer, T., & Wang, C. (2019). Educators' Perceptions of Student Digital Citizenship Practices. Computers in the Schools, 36(4), 238-254.

Mossberger, K., Tolbert, C. J., & Hamilton, A. (2012). Broadband adoption| measuring digital citizenship: Mobile access and broadband. International Journal of Communication, 6, 37.

Oxley, C. (2010). Digital Citizenship: Developing an Ethical and Responsible Online Culture. International Association of School Librarianship.

Ribble, M. (2015). Digital citizenship in schools: Nine elements all students should know. International Society for Technology in Education.

Ribble, M. S., & Bailey, G. D. (2006). Digital citizenship at all grade levels. Learning and Leading with Technology, 33(6), 26.

Searson, M., Hancock, M., Soheil, N., & Shepherd, G. (2015). Digital Citizenship Within Global Contexts. Education and Information Technologies, 20(4), 729-741.

رابعا: المصادر الإلكترونية: -

البرجاوي، مولاي (٢٠١٦). مقدمات في البحث التربوي. شبكة الألوكة. تم استرجاعه في [٢٠٢١/١/١٤] على الرابط: https://cutt.us/9S3WJ

صحيفة تواصل الإلكترونية (٢٠١٨). "الشورى" ينتقد" التعليم".. الأداء "دون المطلوب" وغير متوافق مع رؤية المملكة. صحيفة تواصل الإلكترونية. تم استرجاعه في [٢٠٢١/١/١٣] على الرابط: https://cutt.us/kJ5LK.

فعّالية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في الصلابة النفسية لدى أمهات مرضى الفصام

إعداد

د. ندى راشد محمد الرشود
أستاذ علم النفس المساعد
بجامعة الإمام محمد بن سعود

DOI: 10.36046/2162-000-007-013

المستخلص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن فعالية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في الصلابة النفسية لدى أمهات مرضى الفصام وتكونت عينة الدراسة من (٤٠) أم من أمهات مرضى الفصام تم اختيارهن عشوائياً قسمت إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية (ن=٢٠)، متوسط أعمارهن ٣٤,٣ عام وبانحراف معياري للعمر قدره ± ٢,٠٢، ومجموعة ضابطة (ن=٢٠) متوسط أعمارهن ٣٢,٦٠ عام وبانحراف معياري للعمر قدره ±٢,٠٢. طُبِّق على أفراد العينة التجريبية برنامج إرشادي معرفي سلوكي (من إعداد الباحثة) بعد أن تأكدت الباحثة من صلاحيته للتطبيق على أفراد العينة، ومقياس الصلابة النفسية لعينة الدراسة الضابطة والتجريبية (من إعداد الباحثة). وتم تطبيق البرنامج في الجمعية السعودية لمرضى الفصام (احتواء) بالرياض. وأوضحت نتائج الدراسة ارتفاع درجات الصلابة النفسية ارتفاعاً دالًّا إحصائيًّا لدى المجموعة التجريبية عنها لدى المجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج، كما لا توجد فروق دالة إحصائيًّا بين القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية في الصلابة النفسية. وتوصي الباحثة بالاستفادة من نتائج الدراسة في إعداد برامج إرشادية لعينات أخرى من أمهات مرضى الفصام.

الكلمات الدالة (المفتاحية): برنامج إرشادي معرفي سلوكي – الصلابة النفسية – أمهات مرضى الفصام.

المقدمة

يعتبر مرض الفصام من أخطر الأمراض العقلية التي تصيب الإنسان وتسبب له عديد من المشاكل التي تبعده عن أهله وأصدقائه وتدفعه إلى العزلة والانطواء على ذاته ليصبح في أحلام خيالية لا تمت إلى الواقع بصلة وليس علي المرضى فقط ولكن كذلك أسرهم وأصدقائهم حيث يتأثرون بسبب المرض كلٌ بطريقة ما. (Johannes ; Jungbaur ;Kirsten & Stelling ,2016, pp 14 – 22)

ومرض الفصام من الامراض الذهانية يؤدي إلى عدم انتظام الشخصية، وإلى تدهورها التدريجي" ومن خصائصه الانفصال عن العالم الخارجي، وانفصام الوصلات النفسية العادية في السلوك، والمريض يعيش في عالم خاص بعيداً عن الواقع وكأنه في حلم مستمر، ويؤثر على أمهات هؤلاء المرضى تأثيراً سلبياً نفسيًّا وجسميًّا واجتماعيًّا وعاطفيًّا، ويقلل من أدائهن، بوصفه الحدث الأكثر إرهاقًا لهن، والذي يُمكِن أن يؤثر على الناحية المعرفية والنفسية للأمهات.

كما عُرف على أنه مرض عقلي يصنف ضمن فئة الأمراض المعروفة بالذهان ويعتبر أكثر الأمراض الذهانية انتشاراً. وهذا المرض يمزق العقل ويصيب الشخصية بالتصدع فتفقد بذلك التكامل والتناسق الذي كان يوائم بين جوانبها الفكرية والانفعالية والحركية والإدراكية وكأن كل جانب منها في واد منفصل ومستقل عن بقية الجوانب الأخرى. ومن هنا تبدو غرابة الشخصية وشذوذها. ومن هنا أيضاً اشتق اسم المرض حيث يشير إلى أن جوانب الشخصية المختلفة تصبح مفصومة بعضها عن بعض وتفقد بهذا وحدتها وتماسكها وتكاملها , Evi ; Koukia; Michael & Madianos 2018, pp 55-64))

وتُعدُّ خبرة وجود مريض فصام في الأسرة خبرة قاسية تسبب العديد من الأعراض الدالة على معاناة الأمهات، فالقدرة على مواجهة ضغوط الحياة تتطلب النظرة الموضوعية والسليمة للحياة ومشكلاتها اليومية، والتكيف مع الحاضر بمرونة إيجابية وبصيرة نافذة، حتى يمكن التغلب على مواجهة أحداث الحياة الضاغطة، وتحمل المسئولية الاجتماعية، ومسئولية السلوك الشخصي والسيطرة على الظروف البيئية، مع القدرة دوما على التجديد والابتكار.

وبالرغم أن بعض الأشخاص يتعرضون لأحداث حياتية ضاغطة فهم يحتفظون بصحتهم الجسمية وسلامة أدائهم النفسي رغم تعرضهم للضغوط، وهو ما أدى إلى ضرورة فحص مصادر المقاومة Stress- Resistance أي تلك العوامل والمتغيرات النفسية والبيئية التي يمكن أن تخفف من الاثار السلبية للأحداث الضاغطة على سلامة الأداء النفسي للفرد ؛ لذا سلط الضوء على أهمية التركيز على دراسة المتغيرات المخففة Buffering أو المعدلةModerating والتي تشير إلى وجود متغيرات نفسية أو اجتماعية تؤثر في كيفية رؤية الفرد للأحداث الضاغطة، وكيفية إدراكه وتفسيره لها، كما تؤثر أيضاً في كيفية تقييم الفرد لمدى قدرته على مواجهة الأحداث، ومن أهم متغيرات الوقاية أو المقاومة النفسية للأثار السلبية للضغوط والأزمات والصدمات والإحباطات هو متغير الصلابة النفسية، الذي درسته "سوزان كوبازا" Kobassa في رسالتها للدكتوراه، وفي أبحاثها التي استكملت فيها الأبعاد المختلفة للصلابة النفسية والمتغيرات المرتبطة بها (مخيمر، ٢٠١٧: ٨ -١١).

وتُعتبر سوزان كوبازا Kobasa من الأوائل الذين توصلوا لمفهوم الصلابة النفسية من خلال إجرائها سلسلة من الدراسات والبحوث على مدار عدة سنوات، والكشف عن مفهوم الصلابة النفسية كمتغير يساعد الفرد على الاحتفاظ بصحته النفسية والجسمية، وقد أشارت أن مفهوم psychological hardiness يشير إلى مجموعة الصفات الإيجابية لشخصية الفرد، والتي تجعله قادرا على مواجهة أحداث الحياة الضاغطة، وأن يفسر هذه الأحداث بشكل إيجابي، وهو ما يدل على نضجه الانفعالي، وزيادة خبراته في مواجهة المشكلات الضاغطة (الدبور، ٢٠١٩، ١٨).

وقد حظيت معاناة اسر مرضى الفصام وخاصة الأمهات وآلامهن النفسية باهتمام كبير من جانب عديد من الباحثين (Gilloway ; Coop ; & Cowie ; ,2013, pp321-330) (Dyck; Dennis; Short& Robert 2020 pp 513-519), وذلك في محاولة للكشف عن معاناة أمهات مرضى الفصام. كما اتجهت جهودهم إلى التعرف على فعّالية استخدام البرامج المختلفة في الصلابة النفسية لدىهن.

وتوصلت دراسة جونس وكريستين Johannes &Kirsten,2016)) والتي كان عنوانها "المشاكل المتطورة مع مرضى الفصام من منظور الوالدين". إلى أن مرضى الفصام يظلون غالباً معتمدين على

الدعم المالي والعاطفي الوالدي. وعلاقة والدى الفصامي غير مرضية وغالباً ما يحدث ضعف وتمزق في العلاقات الاجتماعية الأسرية والخارجية، وأن الفصام يحتاج لمساعدة والدية مستمرة وداعمة.

كما أوضح بينيت ونيلسون (Bennet & Nelson, 2016: 416) أن الإرشاد المعرفي السلوكي شكل من أشكال الارشاد النفسي الحديث نسبيًّا، وظهر في منتصف القرن العشرين، عندما حدثت نهضة في العوامل المعرفية في علم النفس وتعديل السلوك، وهو تصحيح لما لدى الفرد من أفكار خاطئة ومشوشة تجاه نفسه، وتجاه البيئة المحيطة.

ويشير الصبوة (٢٠١٥) أن الإرشاد المعرفي السلوكي هو ذلك الخليط العلمي المهني الذي يجمع بين الخطط والعمليات المعرفية، والأساليب السلوكية التي تستهدف إحداث تغيير إيجابي معرفي، وسلوكي لدى المنحرفين نفسيًّا نتيجة التعرض للضغوط والتي منها وجود مريض فصام داخل الاسرة اعتمادًا على خطوات منظمة يتم الاعتماد عليها.

ويُعَدُّ الإرشاد المعرفي السلوكي نوعًا من العلاج الفعال وخاصة بالنسبة للأشخاص الذين يتأثرون بشدة من الأحداث الصادمة. ويستخدم هذا العلاج للنساء اللواتي تعرضن للتجارب المؤلمة، ويكون فيه التركيز على الحد من المشاكل العاطفية والسلوكية الصادمة، ويركز على التدريب النفسي للمرأة في مجال المعتقدات الزائفة والأفكار الخاطئة، ويساعدها على استعادة إحساسها بالتغلب على الصدمة .(Rajani et al., 2016)

مشكلة الدراسة:

يعد الفصام اضطراباً مزمناً طبقاً للدليل الإحصائي والتشخيصي الخامس للأمراض العقلية المراجع(DSM-5.- 5th ed, 2013))حيث لا ينبغي تشخيصه في مدة تقل عن ستة شهور في دوام الأعراض، وفي معظم المرضى تأتي الأعراض ثم تختفي، وعموماً فالأفراد الذين يعانون لفترة قصيرة نسبياً من مستوي مرتفع للأعراض الايجابية كالهلوسة والضلالات أو الذين يعانون أعراضاً سلبية مثل تسطح المشاعر والانسحاب الاجتماعي وكلاهما يندرج تحت الاختلال الفصامي.

وتوجد للفصـام ثلاثة أطوار هي: الطور الإنذاري : Prodromal Phase وهي الفترة التي تسـبق ظهور الأعراض بشكلها الواضح ولا يكون فيها تدهور ظاهر في مستوي أداء الفرد عموماً، حيث يميل الفرد إلى الانسحاب الاجتماعي، مع إهمال لمظهره ومسئولياته، وتكون لديه مشكلات تتعلق بالتواصل، ويبدي افتقاراً إلى القدرة علي البدء لعمل شيء ولديه بعض الأفكار الغريبة أو الشاذة.، الطور النشـــط أو الحـاد: Active or acute Phase وتظهر خلاله علي الفرد الأعراض الذهانية مثل الضلالات والهلوسة وفقد الارتباط والسلوك الحركي الشاذ، وقد يرتبط بداية الطور النشط ببعض ضـــغوط الحياة مثل تغيير مكان المعيشـــة أو العمل، ولادة مولود جديد، فقد عمل أو فقد عزيز، ويحدد التشـخيص الشـكلي للفصـام علامات من الاختلال لمدة سـتة شـهور علي الأقل، وأن تتضـمن شـهراً واحداً من الأعراض النشـطة.، الطور المتبقي: Residual Phaseوهو يلي الطور النشـط ويتشابه مع الطور الإنذاري في خصائص من قبيل الانسحاب الاجتماعي، وعدم النشاط ووجود الأفكار الشاذة. كما أن الأعراض الذهانية كالضلالات والهلوسة ربما تكون متواجدة ولكنها غير مقترنة بأثر حاد، وخلال الطور المتبقي تكون الأعراض السلبية لها السيطرة بالإضافة لنواحي قصور اجتماعي ومهني. (السيد،٢٠١٧ : ٤١٢).

ويرى البهاص (٢٠٠٢: ٣٩١) أن الصـــلابة هي قدرة الفرد على إدراك وتقبل التغيرات والضغوط النفسية التي يتعرض لها، فهي تعمل كوقاية له من العواقب الجسدية والنفسية للضغوط، وتسهم في تعديل العلاقة الدائرية التي تبدأ بالضغوط وتنتهي بالنهك النفسي.

ونظرًا لأن الإرشاد المعرفي السلوكي يحاول تعديل سلوك الفرد من خلال التأثير في عمليات التفكير؛ فتغيير المعارف يؤدي إلى تغيير في الســـلوك، وفي المزاج، والحالة الجســـمية، والكفاءة الاجتماعية، ومن ثمَّ فالإرشـــاد المعرفي عند تأكيده على الدور الســـببي للتفكير في حدوث الانفعالات والسلوك لم يغفل دور تغيير السلوك في تغيير الانفعالات والتفكير، ولذا فهو يستند إلى النظرية المعرفية استناده إلى أساليب تعديل السلوك، وتعديل الأبنية المعرفية (روبرت ليهي، ٢٠٠٦: ١٠٠).

لذلك يتضح لنا ان هناك من تناول مشكلات الأمهات التي يتعرضن لضغوط نفسية، والقليل من اهتم بأمهات مرضى الفصام، ولذا تهدف الدراسة إلى الكشف عن فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في تنمية الصلابة النفسية لدى أمهات مرضى الفصام وأن ما تم التركيز عليه في هذا البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي المعَدّ والمستخدم للدراسة الحالية هو انتقاء بعض الأساليب الإرشادية المعرفية والسلوكية التي لها فاعلية في تنمية الصلابة النفسية على عينات أخرى غير أمهات الفصاميين .

إن الإرشاد المعرفي السلوكي بأهدافه وفنياته وخطواته هو جانب محوري مهم في التعامل مع أمهات مرضى الفصام من خلال أسلوب الحوار والمناقشة، المرح والدعابة، الواجبات المنزلية، حل المشكلات، النمذجة، الاسترخاء، التعزيز الإيجابي، إعادة البناء المعرفي، التخيل، تخفيف الحساسية، المراقبة الذاتية؛ لتأكيد الذات لدى أمهات مرضى الفصام، وزيادة الثقة بالنفس لديها، وإشعارها بأنها محبوبة، وتقديرها وإعطائها الحق في التعبير عن أفكارها ومشاعرها ومناقشتها، والابتعاد عن التجريح والانتقاد وإظهار العيوب لها، ورفع معنوياتها وإشعارها بمكانتها في الحياة الاجتماعية لأن في هذا إشباعًا للحاجة إلى التقدير الاجتماعي؛ فإنه من الحاجات النفسية الرئيسة التي تتطلع إليها أمهات مرضى الفصام ، وتنمية شعورها بالمسئولية، واستقلال أحكامها وآرائها، وتحديد أهدافها، وكذلك تنمية الصلابة النفسية وهو ما تسعى إليه الدراسة الحالية.

وفي ضوء ذلك يمكن تحديد مشكلة الدراسة في الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١ .هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الصلابة النفسية بين المجموعتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج؟

٢ .هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الصلابة النفسية بين القياسين البعدي والتتبعي لدى المجموعة التجريبية؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى الكشف عن :

١ .الدلالة الإحصـــائية للفروق بين المجموعتين التجريبية والضـــابطة بعد تطبيق البرنامج في الصلابة النفسية.

٢ .الدلالة الإحصـــائية للفروق بين القياســـين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية في الصلابة النفسية.

أهمية الدراسة:

أ–الأهمية النظرية:

١ .أصبح اضطراب الفصام ظاهرة مجتمعية تؤثر بشكل كبير في المجتمع، وإن إهمال أمهات مرضى الفصام يشكل إهدارًا هائلًا للطاقة البشرية، التي يمكن من خلال الصلابة النفسية لديهن أن يصبحن من الكوادر المنتجة التي تسهم في بناء المجتمع.

٢ .أهمية الظاهرة موضـــوع الدراســـة وارتفاع معدلات انتشـــارها وفقًا لما جاءت به الإحصـــائيات في الدليل الإحصـــائي والتشـــخيصـــي الخامس للأمراض العقلية وحســـب الاعداد المسجلة في الجمعية.

٣ .تسليط الضوء على الدور الذي يمكن أن تؤديه البرامج الإرشادية المعرفية السلوكية في تنمية الصلابة النفسية لدى أمهات مرضى الفصام.

ب–الأهمية التطبيقية:

١ .يمكن الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في إعداد برامج إرشادية معرفية سلوكية أخرى تهدف إلى تحسين جودة الحياة لدى أمهات مرضى الفصام.

٢ .يمكن الاستفادة من إعادة تطبيقه في السنوات القادمة على أمهات مرضى الفصام في الجمعية.

مصطلحات الدراسة:

أ–الارشاد المعرفي السلوكي:

ويُعرِّفه تورنر و سوينر(Turner & Swearer, 2010, 227) بأنه شكل من أشكال العلاج النفسي الذي يركز على دور الإدراك في التعبير عن العواطف والسلوكيات، ويفترض أنه من الممكن تغيير هذه المشاعر والسلوكيات السلبية عن طريق تطوير العمليات المعرفية المسؤولة عن ذلك، ويكون الهدف من العلاج هو تحديد العمليات المعرفية السلبية والاستبدال بها طرق تعلُّم جديدة بالإدراك والتفكير في الهدف.

ب–الصلابة النفسية :

عرفها جونسون (Johannes &Kirsten, 2016,1) على أنها تعني القوة والمقاومة والقدرة على التحمل أثناء الأزمات واستغلال الفرص والمناسبات، وظهر مفهوم الصلابة النفسية في مجال الصحة النفسية، وهو يتضمن مصادر الانسان الداخلية والخارجية والمساندة الاجتماعية.

ج– أمهات مرضى الفصام :

وهن الأمهات اللواتي تم تشخيص ابنائهن او بناتهن بالفصام والمسجلين في جمعية مرضى الفصام (احتواء)

حدود الدراسة:

أ–الحدود البشرية :

اقتصرت الدراسة على عينة من أمهات مرضى الفصام .

ب–الحدو الزمانية:

تم التطبيق في عام ٢٠٢٠م .

ت–الحدود المكانية:

الجمعية السعودية لمرضى الفصام (احتواء) بالرياض.

الإطار النظري للدراسة

أولاً: الإرشاد المعرفي السلوكي:

وتُعرِّف شقير (٢٠٠٢، ٢٦٥) الإرشاد المعرفي السلوكي بأنه أحد أنواع الممارسات السلوكية التي يتم من خلاله تقييم وتحديد ومتابعة السلوك والتركيز على تطوره، ويتم تعديل العديد من المشكلات الاكلينيكية، مثل القلق والاكتئاب والعدوان وغيرها من المشكلات، ويستخدم في تعديل سلوك الأشخاص، ويشمل ذلك الأطفال والمراهقين والكبار.

ويُعرِّفه تورنر و سوينر(Turner & Swearer, 2010, 227) بأنه شكل من أشكال العلاج النفسي الذي يركز على دور الإدراك في التعبير عن العواطف والسلوكيات، ويفترض أنه من الممكن تغيير هذه المشاعر والسلوكيات السلبية عن طريق تطوير العمليات المعرفية المسؤولة عن ذلك، ويكون الهدف من العلاج هو تحديد العمليات المعرفية السلبية والاستبدال بها طرق تعلُّم جديدة بالإدراك والتفكير في الهدف.

كما وضح الصبوة (٢٠١٥) أن الإرشاد المعرفي السلوكي أحد الأساليب العلاجية الحديثة التي تهتم بصفة أساسية بالمدخل المعرفي للاضطرابات النفسية ومن خلال التعرف على المفاهيم والإشارات الذاتية الخاطئة وتحديدها والعمل على تصحيحها ومن ثم تعديلها. يتم بذلك إزالة الألم النفسي وشعور الضيق والكرب .وتتصف هذه العلاقة بالقبول والدفء والمشاركة الوجدانية بين المعالج والمريض وتدريب المريض وتعليمه كيفية التعرف على المشكلات وحلها.

يتضح مما سبق أن الإرشاد المعرفي السلوكي هو أحد طرق الإرشاد النفسي الحديثة والتي تقوم نظريته على أن الطريقة التي نفكر بها تؤثر على مشاعرنا وعلى سلوكنا؛ لذا فهو يستند على مساعدة الفرد في إدراك وتفسير طريقة تفكيره السلبي بهدف تغييرها إلى أفكار إيجابية بنّاءة، وبذلك يؤدي إلى تأثير إيجابي في المشاعر والسلوك.

وتُعرِّف الباحثة الإرشاد المعرفي السلوكي إجرائيًّا بأنه: مجموعه من الفنيات مثل (المحاضرة والمناقشة Lecture And Discussion — المرح والدعابة Fun and humor — الواجبات المنزلية Homework

– حل المشكلات Problem Solving– النمذجة Modeling – الاسترخاء Relaxation – التعزيز الإيجابي Positive reinforcement– إعادة البناء المعرفي Cognitive rebuilding– التخيل Imagine (المستخدمة في دراسة الصلابة النفسية لدى أمهات مرضى الفصام.

وقد استفادت الباحثة من الأطر النظرية الخاصة والمفسرة لهذا النوع من الإرشاد المعرفي السلوكي، من حيث: مفهومه، وأهدافه، وفنياته بشقيها المعرفي والسلوكي في إعداد برنامج معرفي سلوكي في الصلابة النفسية لدى أمهات مرضى الفصام. كما أتاحت أدبيات التراث النفسي، خلفية علمية دقيقة ساعدت الباحثة على انتقاء بعض الفنيات المعرفية والسلوكية التي تم توظيفها في جلسات البرنامج العلاجي في الصلابة النفسية لدى أمهات مرضى الفصام

ثانيًا – الصلابة النفسية : Psychological Hardiness" "

تعددت تعريفات الصلابة النفسية نتيجة لتعدد وجهات نظر العلماء وتخصصاتهم التي يتبناها كل منهم؛ حيث اتفق عديد من الخبراء والعلماء في مجال علم النفس في أن التعرض للمشكلات والاضطرابات النفسية أمر لا مفر منه، فواقع الحياة يوجد به كثير من العقبات والضغوط مما يؤثر تأثيراً سلبياً على الصحة النفسية للفرد؛ لذا اهتم الباحثون بدراسة الجوانب الإيجابية في الشخصية التي تسهم في مساعدة الفرد على مواجهة تلك الضغوط بفاعلية؛ فالصلابة النفسية من المتغيرات التي تساعد على التكيف مع المواقف الحياتية المختلفة، وذلك من خلال مجموعة من الأبعاد النفسية المتمثلة في (الالتزام، والتحكم، التحدي)، والتي تعمل معاً على مقاومة الآثار السلبية للأحداث الضاغطة، ومساعدة الفرد على مواجهة المشكلات النفسية والاجتماعية التي يتعرض لها، والاحتفاظ بصحة نفسية وجسدية جيدة.

تعريف الصلابة النفسية:–

عرفت "كوبازا Kobasa" الصلابة النفسية بأنها مجموعة من المعتقدات حول الذات والعالم وكيفية تفاعلها مع بعض، وهي تتشكل من إحساس من الالتزام الشخصي لما يفعله الفرد

وإحساسه بالتحكم بحياته وشعوره بالتحدي وتظهر من خلال القدرة على إيجاد الحلول للمشاكل في الظروف الصعبة والسيطرة على نتائج الأحداث اليومية الضاغطة. (Ceap & Ford, 2007:4).

وأشار هارسون وآخرون (٢٠١١:١١) Harrison,et.aL، إلى أن الصلابة النفسية هي القدرة على استنباط معني للأحداث الضاغطة، من خلال الالتزام والشعور بالسيطرة على الحياة ونتائجها، والإيمان بأن التغيرات تعتبر بمثابة تحدياً وليست تهديداً.

وتوصل جبر (٢٠١٥ :١٥) إلى تعريف الصلابة النفسية بأنها إحدى السمات الإيجابية للشخصية التي تساعد على تحمل أحداث الحياة الضاغطة، ومواجهتها بشكل إيجابي، وتخطي آثارها السلبية.

وعرفها جونسون (Johannes &Kirsten, 2016,1) على أنها تعني القوة والمقاومة والقدرة على التحمل أثناء الأزمات واستغلال الفرص والمناسبات، وظهر مفهوم الصلابة النفسية في مجال الصحة النفسية، وهو يتضمن مصادر الانسان الداخلية والخارجية والمساندة الاجتماعية.

ويعرفها كالنتار وآخرون (٢٠١٨:٦٨)،et.al Kalantar على أنها شيء أكثر شمولاً من مجرد سلوك فهو يري الصلابة نمط شخصية واسعاً، أو وضعاً معمماً للأداء يتضمن المعرفة، والعاطفة والصفات السلوكية.

وعرفها ساندهو وآخرون (Sandhu, et.aL,(20019:39، علي أنها مجموعة مكونة من ثلاثة عناصر (الالتزام، التحكم، التحدي)، وهذه العناصر تؤثر على التقييم المعرفي والسلوك رداً على ضغوط الحياة.

أبعاد الصلابة النفسية :

أ- الالتزام Commitment :

وقد أشارت "كوبازا" إلى أنَّ الالتزام يمثل القدرة على إدراك الفرد لقيمه وأهدافه وتقدير إمكانياته ليكون لديه هدفٌ يحققه، وكذلك صنع القرارات التي تدعم التوازن والتراكيب الداخلية، فالالتزام يمثل الالتزام الذاتي من جانب الفرد نحو نفسه وأهدافه وقيمه والآخرين . (مخيمر،٢٠١٧: ٢٧٥)

ب- التحكم Control :

يتكون من أربع صور هي :

١-القدرة على اتخاذ القرارات والاختيار بين مجموعة بدائل.

٢-التحكم المعرفي المتمثل في استخدام العمليات الفكرية لتحكم في الحدث الضاغط.

٣-التحكم السلوكي: وهو القدرة على المواجهة الفعّالة على التعامل مع الموقف .

٤ التحكم الاسترجاعي: ويرتبط بمعتقدات الفرد السابقة عن الموقف وطبيعته .(حسن، ٢٠١٣)

ج- التحدي Challenge :

تُعَرِّفهُ "كوبازا" بأنه: " اعتقاد الفرد بأن التغيير المتجدد في أحداث الحياة، هو أمرٌ طبيعي بل حتميٌ لابد منه لارتقائه، أكثر من كونه تهديداً لأمنه وثقته بنفسه وسلامته النفسية " .

العوامل المؤثرة في الصلابة النفسية للفرد :

١-السمات الشخصية للفرد " الكفاية، الاستقلالية، الذكاء، التقدير العالي للذات "

٢-المساندة الاجتماعية وتتمثل في " ترابط الأسرة وتماسكها وإحساس الفرد بالدفء ".

(الرفاعي، ٢٠٠٣ ، ٤٥)

خلاصة ما سبق:-

يتضح للباحثة من خلال ما تم عرضه للتعريفات التي تناولت الصلابة النفسية أنه رغم تعددها إلا أن الباحثين قد اتفقوا في النقاط التالية:-

- الصلابة النفسية تمثل أحد المتغيرات الإيجابية التي تمكن الفرد من مواجهة أحداث الحياة الضاغطة.
- الصلابة النفسية تمثل سمة فعالة تمكن الفرد من استغلال ما لديه من إمكانيات وقدرات وفرص متاحة للتصدي للمواقف الصعبة والمثيرة.
- كما أنها تمثل أحد متغيرات المقاومة التي تعمل على مواجهة أحداث الحياة الشاقة.

• كما أنها تتضمن ثلاثة أبعاد أساسية تمثل وعاءً لها (الالتزام، التحكم التحدي)، من خلالها يستخدم الفرد المصادر المتاحة له في مواجهة التحديات والصعوبات والضغوط بشكل فعال وموضوعي.

ومن خلال ما سبق توصلت الباحثة إلى تعريف الصلابة النفسية Psychological Hardiness بأنها "أحد السمات البناءة للشخصية التي تعمل بفاعلية على مقاومة أحداث الحياة الضاغطة من خلال استخدام مجموعة من الخصائص النفسية المتمثلة في (الالتزام التحكم، التحدي)، والتي تعمل معاً على سلامة الأداء النفسي لأمهات مرضى الفصام في المواقف الصعبة التي تواجههن، مما يؤدي إلى تحصينهن من التعرض للاضطرابات والمشكلات بجميع أنماطها، مما ينعكس على سلامة صحتهن النفسية .كما تم الاخذ بهذه الأبعاد عند بناء البرنامج الحالي ".

الدراسات السابقة

تعرض الباحثة هذه الدراسات في ضوء: الهدف من الدراسة، العينة، أدوات الدراسة وأهم النتائج، وقد اهتمت الباحثة بترتيب هذه الدراسات ترتيبًا تاريخيًّا من الأقدم إلى الأحدث.

أولا الدراسات التي تناولت أمهات مرضى الفصام وأسرهم :

أجرت فاميلا (Vimala, 2013) في دراستها بعنوان: "تقييم المعرفة والاتجاه والممارسات لأفراد عائلة المرضى النفسيين" وسعت فيها إلى تقييم معرفة واتجاهات وممارسات أفراد عائلة المرضى النفسيين، وتحديد طرق الرعاية بالمرضى النفسيين. وأجريت على أحد أفراد العائلة الراشدين الذين يعيشون مع مريض نفسي ذهاني، وتم اختيار المرضى النفسيين بطريقة عشوائية يومياً، وكانت الأداة هي المقابلة واستبيان. وأسفرت النتائج على أنه قد رفض ٢٥% الزواج بأحد أفراد عائلة بها مريض نفسي خوفاً من الوصمة الاجتماعية كما اثبتت الدراسة تعرض أمهات مرضى الفصام إلى الاحتراق النفسي.

واجرت دونللي (Donnelly, 2016) دراستها بعنوان: "معتقدات الصحة النفسية وسلوكيات البحث عن المساعدة عند الآباء الأمريكيين من أصل كوري للأطفال الراشدين المصابين بالفصام العقلي ". وهدفها فحص معتقدات الصحة النفسية عند الآباء والمربين الأمريكيين من أصل كوري لأطفال راشدون مصابين بالفصام العقلي. وعينتها (٧) أمهات و(٣) آباء تتراوح أعمارهم ما بين ٣٨-٧٦ سنة، ولديهم أطفال راشدون مصابون بالفصام تتراوح أعمارهم ما بين ٢٠-٣٢ سنة. وأداة دراستها المقابلة والملاحظات الميدانية. على أنه يوجد شعور بالعار والوصمة المرتبطة بوجود طفل راشد مصاب بالفصام العقلي لدى العائلة، وتبذل العائلات الأسيوية قصارى جهدها لإخفاء أي فرد من العائلة مصاب بالفصام كما أظهرت النتائج تعرض أمهات مرضى الفصام للعديد من المشكلات النفسية وكان أبرزها الاكتئاب.

وجاءت أني وآخرون: Annie (et al ,2017) بدراسة بعنوان: "المواجهة عند آباء مرضى فصام الشخصية وتعرضهم للاضطراب العقلي بدرجات مختلفة." وتذكر أنه منذ أكثر من خمسين سنة ماضية كان الآباء أكثر ارتباطاً في العناية بأبنائهم وبناتهم المرضى. وعلى الرغم من إحساسهم بالمسؤولية إلا أن الآباء كان تقريرهم المتكرر هو الإحساس بالعناء والآسي. وقد فحصت آثار تاريخ هذه الأسر من المرض العقلي على أساليب المواجهة لآباء المرضى وكما هو متوقع فإن أكثر من تاريخ أسري كان مرتبطاً سلبياً بالقدرة على المواجهة عند الآباء.

وأوضحت دراسة إيفي وميشيل Evi & Michael,2018)): مدي "أثر برنامج ارشادي معرفي سلوكي لأمهات مرضى فصام الشخصية في نجاح فترة النقاهة لمرضى الفصام في جو عائلاتهم والصحة الانفعالية للأمهات متولي الرعاية الصحية". وكانت العينة (٦٢) من أمهات مرضى الفصام قائمين علي الرعاية الصحية للمرضى في فترة النقاهة و(٧٠) كمجموعة ضابطة. وأسفرت النتائج عن أن الجو العائلي لأمهات المرضى المشاركات في البرامج أكثر ايجابية من نظيراتهن اللواتي لم يكن في فترة النقاهة. ويبدو أن فترة النقاهة النفسية الاجتماعية وأنشطتها العلاجية المتنوعة لأمهات مرضى الفصام لها أثر ايجابي علي مرضى الفصام وعلي الجو العائلي للمرضى والحالة الانفعالية للأمهات القائمات علي الرعاية الصحية.

في حين دراسة هيو وآخرون (Hou et al,2020) والتي جاءت بعنوان: "اكتشاف العناء لمتولي الرعاية الصحية من أفراد العائلة المبتدئين لمرضى فصام الشخصية في تايوان". وهدفت لبحث معاناة متولي الرعاية الصحية من أفراد العائلة لمرضى الفصام. وكانت عينتها (١٢٦) من المرضى ومتولي الرعاية الصحية. واستخدمت مقياس الدرجات النفسية المختصر والاستبيان الصيني للصحة. وخلصت إلى أن درجات عناء متولي الرعاية الصحية كانت متوسطة وكان قلق متولي الرعاية الصحية هو الأعلى ويليه الشعور بالخجل والذنب والتدخل العائلي ثم يليهم رضا المريض بهيئة الدعم الطبي ومستوي العناية.

ثانياً: الدراسات التي تناولت الصلابة النفسية وعلاقته بالمتغيرات الأخرى:

أوضحت دراسة " الرفاعي" (٢٠٠٣) بعنوان:- "الصلابة النفسية كمتغير وسيط بين إدراك أحداث الحياة الضاغطة وأساليب مواجهتها". والتي هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين الصلابة النفسية وكل من إدراك أحداث الحياة الضاغطة وأساليب المواجهة الأكثر والأقل فعالية، كما تحاول إلقاء الضوء على الفروق بين الذكور والإناث في المتغيرات موضوع البحث، واستعانت الباحثة بعينة قوامها ٣٢١ من الطلاب (١٦١ طالب، ١٦٠ طالبة) تراوح العمر الزمني لهم بين ١٩-٢٦ سنة بمتوسط عمر قدرة ٢٠,٧٩، واستعانت الباحثة بالأدوات الآتية "صحيفة البيانات الأساسية – مقياس الصلابة النفسية إعداد مخيمر، ١٩٩٦- مقياس أحداث الحياة الضاغطة– مقياس أساليب المواجهة" (إعداد: الرفاعي).

وأسفرت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الذكور والإناث في الصلابة النفسية ومكوناتها الالتزام والتحكم في حين ظهرت هذه الفروق في مكون التحدي وكانت إلى جانب الذكور، ولم يكن للصلابة النفسية دور بارز في تعديل العلاقة بين إدراك أحداث الحياة الضاغطة وأساليب المواجهة الأقل فعالية.

كما أجرت " حسن" (٢٠١٣) دراسة بعنوان "الصلابة النفسية وعلاقتها بمعنى الحياة في ضوء التفكير الإيجابي لدى عينة من طلاب الجامعة". هدفت إلى الوقوف على فهم الدور

الجوهري الذي يمكن أن تؤديه الصلابة النفسية في صياغة معنى للحياة وتكون متغيراً وقائياً من الضغوط الحياتية التي يواجهها الفرد في مختلف جوانب حياته وتحديد معنى إيجابي للحياة، وهل يختلف ذلك في ضوء التفكير الإيجابي، وتكونت عينة من (٤٠٠) من طلاب جامعة أسوان وطالباتها، واستخدمت الباحثة الأدوات التالية (مقياس الصلابة النفسية، مقياس معنى الحياة، مقياس التفكير الإيجابي)، واستخدامه الأساليب الإحصائية اللازمة للبحث (التحليل العاملي/معادلة "الفا كرومباخ"، معادلة سبيرمان، معاملات الارتباط، T.Test، تحليل التباين).

وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة طردية بين الصلابة النفسية وكل من معنى الحياة، التفكير الإيجابي لدى طلاب الجامعة، كما أسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الصلابة النفسية، معنى الحياة، التفكير الإيجابي باختلاف النوع في اتجاه الذكور، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين كل من الصلابة النفسية، معنى الحياة، والتفكير الإيجابي باختلاف التخصص في اتجاه الأقسام العلمية.

كما أوضحت دراسة فوستر & ديون Foster,Mindi D., and Dion, Kenneth L (٢٠١٤) بعنوان "الصلابة والرفاهة النفسية لدى النساء وعلاقتها بالتمييز بين الجنسين ودورها في تقليل التهديد لدى المرأة".

هدفت هذه الدراسة إلى التأكد من أن الشخصية التي تتميز بالصلابة النفسية والرفاهة مرتبطة بالنواتج الإيجابية للصحة النفسية التي تقاوم التمييز الجنسي وتقلل التهديد لدى المرأة، العينة قسمت الدراسة إلى ثلاث دراسات فرعية ن١ = ٣٩١ ن٢ = ٢٢٥ "متوسط ٢١ سنة"، ن٣= ١٥٩ "متوسط ٢٢,٣ سنة"، باستخدام الأدوات التالية (مسح القيمة الشخصية، مقياس الصلابة النفسية لكوباسا Kobasa، مقياس فوستر للتمييز ٢٠٠١). وأسفرت الدراسة عن أن النساء ذوي الصلابة النفسية المرتفعة يتميزون بسمات تهديد ضعيفة، كما أنهم أظهروا درجات عالية من الرفاهة النفسية والتقليل من التهديد لدى المرأة وعدم التوتر من التمييز الجنسي.

واهتمت دراسة روز وسولمون Roz & Solomonm (٢٠١٦): والتي بعنوان " إسهامات الصلابة النفسية والتقييم المعرفي والتوافق النفسي لدى مرضى السرطان الخبيث، وذلك على عينة قوامها

٣٠٠ من المرضى (١١٨ذكر، ١٨٢أنثى) يعالجون في أحد المراكز الطبية الكبرى تتراوح أعمارهم بين ٢٥ – ٦٠ عام باستخدام الأدوات التالية (مقياس التقييم المعرفي للصحة، مقياس الصلابة لكوباسا) ، وأسفرت نتائج الدراسة عن أن الصلابة النفسية أسهمت بقدر كبير من التباين الكلى في الشعور بالوجود الأفضل وتدنى المحن النفسية، وأدت إلى توافق العينة مع المرض كما أظهرت أيضا فروق بين الجنسين لصالح الذكور.

وجاءت دراسة آزار وآخرين (٢٠١٧) Azar, et.al بعنوان العلاقة بين جودة الحياة والصلابة النفسية والفاعلية الذاتية وتقدير الذات لدى النساء المتزوجات العاملات منهم وغير العاملات في زابول. والتي هدفت فيها الدراسة إلى بحث الترابط الذي يوجد بين جودة الحياة والصلابة والفاعلية الذاتية لدى العاملات "١٧٥محترفات و٧٥غير محترفات" وغير العاملات من النساء المتزوجات وكانت العينة مكونة من ٢٥٠من النساء المتزوجات غير العاملات و٢٥٠من النساء المتزوجات العاملات من سن ٢٤سنة إلى ٤١سنة، مستخدمة الأدوات التالية (جودة الحياة لمنظمة الصحة العالمية، اختيار مسح الآراء الشخصية، مقياس الكفاءة الذاتية العام، الاستبيان الديموغرافي لجمع البيانات، قائمة "كوبر، سميث" لتقدير الذات) ، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين جودة الحياة وكل من الصلابة النفسية وتقدير الذات لدى عينة الدراسة ككل.

ودراسة كالنتار وآخرين Kalantar, Jahangir et al.(٢٠١٨) بعنوان "أثر التدريب على الصلابة النفسية للصحة النفسية". والتي هدفت الدراسة إلى التحقق من برنامج تدريب لزيادة الصلابة النفسية وتعزيز مستوى الصحة النفسية، تكونت عينة الدراسة من جميع الطلاب الذكور من كلية العلوم التطبيقية في جامعة خوزستان خلال العام الدراسي (٢٠١١)، وتراوحت أعمارهم ما بين (٢١-٢٢) بمتوسط عمر (٢١,٥) سنة، وتم اختيار (١٢٠) طالباً عشوائياً بعد الاستجابة لمقياس الصلابة النفسية، واختيار (٤٤) طالباً حيث كانت درجاتهم أقل الدرجات على مقياس الصلابة النفسية، وتم تقسيم المجموعة إلى مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية بشكل عشوائي، باستخدام الأدوات التالية (مقياس الصلابة النفسية إعداد (Kiamarsi, 1997)، ومقياس قائمة مراجعة الأعراض (SCL-90-R) Symtom Checklist لتقييم الأعراض النفسية (القلق، الاكتئاب، والشكوى الجسدية) والتي

تسند على اختبار التقرير الذاتي إعداد (Degrogatis & Savitz,2000).وأسفرت نتائج الدراسة عن فعالية البرنامج التدريبي لزيادة مستوى الصلابة النفسية وتعزيز الصحة النفسية بين مجموعات الدراسة، حيث يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في متغيرات الصحة النفسية والصلابة النفسية، وهو ما يعني أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين، كما أن متغيرات (القلق، والاكتئاب، والشكوى).

ودراسة كور وسنجا Kaur & Singh (٢٠١٩) بعنوان توثيق دور الصلابة النفسية في الحد من التوتر وتعزيز الثقة بالنفس والكفاءة الاجتماعية والشعور بالرضا عن الحياة التي هدفت إلى توثيق دور الصلابة النفسية في الحد من التوتر وتعزيز الثقة بالنفس والكفاءة الاجتماعية والشعور بالرضا عن الحياة، وقد تكونت عينة الدراسة من (١٠١١) مراهقاً هندياً، وقد اشتملت أدوات الدراسة على مقياس الصلابة النفسية لكوباسا Kobasa. وأسفرت نتائج الدراسة عن أن المراهقين المبدعين يكون لديهم صلابة أكثر من نظرائهم غير المبدعين، وأن المراهقين الذين يتصفون بالحماية والالتزام ويتمتعون ببيئة أسرية تتوافر بها هذه الخصائص تكون لديهم صلابة أكثر ممن هم بمستوي أبعد من هذه الأبعاد والمواصفات في بيئتهم الأسرية.

تعليق عام على الدراسات السابقة:

– قليلة هي الدراسات الأجنبية والعربية بصفة عامة بل ونادرة الدراسات النفسية السعودية بصفة خاصة التي تتناول عينة من أمهات مرضى الفصام في ضوء الدراسات التي سبق عرضها.

– تكاد تتفق معظم الدراسات الأجنبية والعربية على فعالية البرامج الإرشادية وبرامج الإرشاد المعرفي السلوكي في الصلابة النفسية.

– تكاد تتفق معظم الدراسات على العلاقة الارتباطية الإيجابية بين الصلابة النفسية والقدرة على مواجهة ضغوط الحياة ومصاعبها

وقد استفادت الباحثة من عرض الدراسات السابقة في:

– تحديد المشكلة وصياغة فروض الدراسة.

– تفسير نتائج الدراسة في ضوء ما تم عرضه من دراسات سابقة.

– بناء أداة للدراسة الحالية .

فروض الدراسة:

بعد الاطلاع على الأطر النظرية والدراسات السابقة صاغت الباحثة فروض الدراسة على النحو الآتي:

١. ترتفع درجات الصلابة النفسية ارتفاعا دالًا إحصائيًا لدى المجموعة التجريبية عنها لدى المجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج

٢. لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي والقياس التتبعي في الصلابة النفسية.

منهج الدراسة وإجراءاتها

1- منهج الدراسة:

تعتمد الباحثة في الدراسة الحالية على المنهج شبه التجريبي تصميم المجموعتين (التجريبية والضابطة)، ويُعد البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي بفنياته التي تم اختيارها هو المتغير المستقل، وتعد الصلابة النفسية لدى أمهات مرضى الفصام المتغير التابع.

2- مجتمع الدراسة:

يبلغ عدد مرضى الفصام الملتحقين بالجمعية (٤٩٩) و عدد امهاتهن المستفيدات من الجمعية (٢٠٠) أم في عام ٢٠١٩، وذلك بعد إجراء حصر شامل لجميع أمهات مرضى الفصام الملتحقات بالجمعية السعودية لمرضى الفصام (احتواء).

3- عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (٤٠) أم من أمهات مرضى الفصام تم اختيارهن بطريقة عشوائية بنسبة ٢٠% من المجتمع الأصلي ، وتم تطبيق مقياس الصلابة النفسية عليهن (من إعداد الباحثة) بعد أن تأكدت الباحثة من صلاحية المقياس سيكومترياً.

4- أدوات الدراسة:

(أ) مقياس الصلابة النفسية (إعداد الباحثة).

• الهدف من المقياس:-معرفة درجة الصلابة النفسية لدى عينة من أمهات مرضى الفصام بالجمعية السعودية لمرضى الفصام (احتواء)

خطوات بناء المقياس:- قامت الباحثة ببناء مقياس الصلابة النفسية انطلاقا من:-

• الإطلاع على التراث السيكولوجي الذي تضمن العديد من المراجع والمصادر المتنوعة التي تناولت موضوع الصلابة النفسية وأبعادها الأساسية.

• الاستفادة من الإطار النظري الذي قامت الباحثة بإعداده حول الصلابة النفسية وذلك بهدف الوصول إلى صياغة علمية واضحة لعبارات المقياس

• الاطلاع على مجموعة متنوعة من المقاييس (العربية والأجنبية) التي تناولت الصلابة النفسية وأبعادها الالتزام، التحدي، التحكم) ومن المقاييس التي اطلعت الباحثة عليها، ما يلي:

- مقياس الصلابة النفسية إعداد/ الرفاعي (٢٠٠٣).
- مقياس الصلابة النفسية إعداد/ جبر (٢٠٠٤).
- مقياس الصلابة النفسية إعداد/ مخيمر (٢٠١٢).
- مقياس الصلابة النفسية إعداد/ رأفت (٢٠١٥).

• ثم تم عرض الصورة الأولية لمقياس الصلابة النفسية على لجنة التحكيم ذلك من أجل التأكد من مدى مناسبة العبارات لما وضعت لقياسه وبناءً على رأي لجنة التحكيم، تم توجيه الباحثة لحذف بعض العبارات وإعادة صياغة البعض الأخر.

• ثم قامت الباحثة بتطبيق المقياس على العينة المبدئية التي تكونت من (٦٢) من أمهات مرضى الفصام وذلك للتحقق من الشروط السيكومترية للمقياس.

أ-إجراءات تطبيق المقياس:-

• تم عرض المقياس على أفراد العينة، والإجابة على كل عبارة بوضع إشارة على الاختيار المناسب.

ب-طريقة تصحيح المقياس:-

جدول (١) يوضح طريقة تصحيح مقياس الصلابة النفسية.

الاختيارات	موافق	أحياناً	غير موافق
الدرجة	٣	٢	١

• مع مراعاة أرقام العبارات السالبة التالية: (٤، ٢٣، ٢٧، ٣١، ٣٢ ٣٤، ٤٢، ٤٦).

• يكون تصحيحها بشكل عكسي كما يلي:-

جدول (٢) يوضح طريقة تصحيح العبارات السالبة

الاختيارات	موافق	أحياناً	غير موافق
الدرجة	١	٢	٣

ج-وصف المقياس (الصلابة النفسية) في صورته الأولية:

في ضوء ما اطلعت عليه الباحثة من مصادر قامت بإعداد مقياس الصلابة النفسية.

وتعرف الباحثة الصلابة النفسية في الدراسة الحالية بأنها:- "أحد السمات البناءة للشخصية التي تعمل بفاعلية على مقاومة أحداث الحياة الضاغطة من خلال استخدام مجموعة من الخصال النفسية المتمثلة في (الالتزام، التحكم التحدي) والتي تعمل معاً على سلامة الأداء النفسي لأمهات مرضى الفصام في المواقف الصعبة التي تواجههن، مما يؤدي إلى تحصينهن من التعرض للاضطرابات والمشكلات بجميع أنماطها، مما ينعكس على سلامتهن و صحتهن النفسية".

ويتكون المقياس من (٥٠) عبارة واعتمد هذا المقياس على مجموعة من الأبعاد الأساسية للتعرف على درجة الصلابة النفسية، وهي كما بالجدول التالي:-

جدول (٣) موضح أرقام البنود الدالة على أبعاد مقياس الصلابة النفسية في صورته الأولية

البعد	عدد العبارات	أرقام البنود الدالة عليه
١)الالتزام:-وتعرفه الباحثة بأنه عقد نفسي يحدث بين طرفين يلتزم الطرف الأول المتمثل في ام لمريض فصام تجاه الطرف الثاني المتمثل في (ذاتها أهدافها، قيمها، الآخرون من حولها)، والالتزام ببنود ذلك العقد يجعل ام مريض الفصام تري الحياة على إنها شيقة وذات معني وهدف.	١٧	(١-٢-٣-٤-٥-٦-٧-٨-٩-١٠-١١-١٢-١٣-١٤-١٥-١٦-١٧)
٢)التحدي:-وتعرفه الباحثة بأنه "قدرة ام مريض الفصام على إدراك التعامل مع الأحداث الحياتية الضاغطة والمتغيرة التي تتعامل معها على أنها أمر ضروري للتقدم والارتقاء بدلاً من التعامل معها على إنها مصدر خوف وقلق وتهديد لها مما يؤدي إلى حمايتها من التعرض للاضطرابات الجسيمة والنفسية"	١٦	(١٨-١٩- ٢٠-٢١-٢٢-٢٣-٢٤-٢٥-٢٦-٢٧-٢٨-٢٩-٣٠-٣١-٣٢-٣٣)
٣)التحكم:- وتعرفه الباحثة بأنه قدرة ام مريض الفصام على مواجهة أحداث الحياة الضاغطة، وتفسيرها بفاعلية، وذلك من خلال السيطرة عليها، وتحملها المسئولية، واتخاذ القرارات المناسبة.	١٧	(٣٤-٣٥- ٣٦-٣٧-٣٨-٣٩-٤٠-٤١-٤٢-٤٣-٤٤-٤٥-٤٦-٤٧-٤٨-٤٩-٥٠)

أما العبارات السلبية متمثلة في العبارات التالية:- (٣-١٣-١٤-١٨-٢٧-٣٠-٤٠-٤٤-٥٠).

أ. الخصائص السيكو مترية لمقياس الصلابة النفسية:-

للتأكد من صدق وثبات مقياس الصلابة النفسية، تم إتباع ما يلي:-

١)الصدق: أ) صدق المحكمين:

تم عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من المتخصصين في علم النفس تضم (١٠) من أساتذة علم النفس*، موضحاً فيها التعريف الإجرائي الخاص بكل بعد من أبعاد المقياس، وذلك لإبداء الرأي في بنود المقياس وأبعاده من حيث:-

- مدي ملائمة المقياس للهدف الذي وضع لقياسه.
- مدي ملائمة الأبعاد المختلفة للمقياس.
- مدي ملائمة كل بند من البنود للبعد الخاص به.

• وضوح البنود من الناحية اللغوية والنفسية.

ب) الاتساق الداخلي:

للتأكد من الاتساق الداخلي لمفردات المقياس، تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه المفردة، ويوضح الجدول التالي معاملات الارتباط كما يلي:-

جدول (٤): قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والبعد الذي تنتمي إليه لمقياس (الصلابة النفسية).

البعد الأول (الالتزام)		البعد الثاني (التحدي)		البعد الثالث (التحكم)	
رقم المفردة	معامل ارتباطها بالبعد	رقم المفردة	معامل ارتباطها بالبعد	رقم المفردة	معامل ارتباطها بالبعد
١	٠,٣١**	١٨	٠,٢٧**	٣٤	٠,١٩
٢	٠,٢٤**	١٩	٠,٣٠**	٣٥	٠,٣٠**
٣	٠,٢٣**	٢٠	٠,٣٧*	٣٦	٠,٢٥**
٤	٠,٣٣**	٢١	٠,٢٣**	٣٧	٠,٣٤**
٥	٠,٣٢**	٢٢	٠,٤٢**	٣٨	-٠,٠٦
٦	٠,٣٤**	٢٣	٠,٥**	٣٩	٠,٤٦**
٧	٠,٣٥**	٢٤	٠,٣٧**	٤٠	٠,٣٨**
٨	٠,٣٠**	٢٥	٠,٠٧	٤١	٠,٢٢**
٩	٠,١٤	٢٦	٠,٢٢**	٤٢	٠,٣٩*
١٠	٠,٣٥**	٢٧	٠,٣٩**	٤٣	٠,٣١**
١١	٠,٢٢**	٢٨	٠,٢٨**	٤٤	٠,٣٢**
١٢	٠,٣٩**	٢٩	٠,٣٣**	٤٥	٠,٢٨**
١٣	٠,٤٣**	٣٠	٠,٣٥**	٤٦	٠,١٢
١٤	٠,٣٣**	٣١	٠,٠٥	٤٧	٠,٢٣**
١٥	٠,١٠	٣٢	٠,٣٩**	٤٨	٠,٣٤**
١٦	٠,٢٨**	٣٣	٠,١٢	٤٩	٠,٥**
١٧	٠,٣٢**			٥٠	٠,٤٧**

** ارتباط موجب ودال عند مستوى دلالة ٠,٠٥

** ارتباط موجب ودال عند مستوى دلالة ٠,٠١

وقد أسفر ذلك عن حذف المفردات التالية:

- البعد الأول (الالتزام): تم حذف المفردات (٩، ١٥)
- البعد الثاني (التحدي): تم حذف المفردات (٢٥، ٣١، ٣٣)
- البعد الثالث (التحكم): تم حذف المفردات (٣٤، ٣٨، ٤٦)

٢) الثبات:

تم حساب الثبات للمقياس باستخدام طريقة حساب معامل ألفا، كالتالي: -

معامل ألفا: -

تم حساب معامل ألفا لكل بعد من أبعاد المقياس، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٥): معاملات ألفا لمقياس الصلابة النفسية.

أبعاد المقياس	قيمة معامل ألفا
البعد الأول (الالتزام)	٠,٨٢١
البعد الثاني (التحدي)	٠,٧٩٨
البعد الثالث (التحكم)	٠,٨٣٤
الدرجة الكلية	٠,٨٤

يتضح من جدول (٥) أن قيم معاملات ثبات مقياس الصلابة النفسية " الدرجة الكلية والأبعاد " بطريقة ألفا " قيم ثبات مرتفعة ".

ب- وصف المقياس (الصلابة النفسية) في صورته النهائية:

وبناء على ما سبق تم التأكد من الصورة النهائية لمقياس الصلابة النفسية، ملحق (١)، ويتكون المقياس في صورته النهائية من (٤٢) عبارة واعتمد هذا المقياس على مجموعة من الأبعاد الأساسية للتعرف على درجة الصلابة النفسية، وهي كما بالجدول التالي: -

جدول (٦) أرقام البنود الدالة على أبعاد مقياس الصلابة النفسية في صورته النهائية

البعد	عدد العبارات	أرقام البنود الدالة عليه
الالتزام.	١٥	(١-٢-٣-٤-٥-٦-٧-٨-١٠-١١-١٢-١٣-١٤-١٦-١٧)
التحدي.	١٣	(١٨-١٩-٢٠-٢١-٢٢-٢٣-٢٤-٢٦-٢٧-٢٨-٢٩-٣٠-٣٢)
التحكم.	١٤	(٣٥-٣٦-٣٧-٣٩-٤٠-٤١-٤٢-٤٣-٤٤-٤٥-٤٧-٤٨-٤٩-٥٠)

أما العبارات السلبية متمثلة في العبارات التالية:

- (٣-١٣-١٤-١٨-٢٧-٣٠-٤٠-٤٤-٥٠)

ومن ثم تم التأكد من الخصائص السيكومترية للمقياس (الصدق/ الثبات) مما يؤكد صلاحيته في سياق ما أعد له والثقة في النتائج المترتبة على استخدامه.

(ب) البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي في الصلابة النفسية لدى أمهات مرضى الفصام (إعداد الباحثة):

هدف البرنامج: مساعدة أمهات مرضى الفصام على اكتساب الأساليب الإيجابية اللازمة التي تساعدهن على تنمية الصلابة النفسية لديهن، من خلال تلقيهن لمجموعة من الفنيات والأساليب المتضمنة في جلسات البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي.

أهداف الإرشاد المعرفي السلوكي:

١. إعادة تشكيل البنية المعرفية لأمهات مرضى الفصام

٢. تغيير المشاعر السلبية إلى الإيجابية.

٣. تغيير الأفكار والمفاهيم والاتجاهات السلبية التي تتبناها أمهات مرضى الفصام تجاه المواقف المختلفة بأخرى إيجابية.

٤. تكوين أفكار عقلانية إيجابية تلقي بظلالها على تفكير أمهات مرضى الفصام لتصحيح أفكارهن الخاطئة.

الإطار العام للبرنامج:

أ-المرحلة التمهيدية: أو المرحلة قبل الإرشادية "مرحلة خط الأساس" والهدف منها تحديد مستوى الصلابة النفسية في القياس القبلي.

ب-مرحلة التدخلات الإرشادية: وتشمل ١٢ جلسة وكل جلسة لها أهدافها ويتم الوصول إلى هذه الأهداف من خلال عدد من الإجراءات التنفيذية.

ج-مرحلة إنهاء الإرشاد وتشمل جلستين وهي المرحلة الأخيرة للبرنامج.

جلسات البرنامج:

تكون هذا البرنامج التدريبي من (١٤) جلسة إرشادية بواقع جلسة إرشادية واحدة أسبوعيًّا لمدة ثلاثة أشهر ونصف من ١/ ١٠ /٢٠١٩ حتى ١/١٥ /٢٠٢٠، تم تطبيقها على مدار (١٤) أسبوعًا، وتراوح زمن الجلسة الواحدة ساعة ونصف. واستخدمت الباحثة الفنيات المعرفية والمتمثلة في المحاضرة والمناقشة، النمذجة، إعادة البناء المعرفي، حل المشكلات، والفنيات السلوكية والمتمثلة في التعزيز الإيجابي، الاسترخاء، المراقبة الذاتية، الواجب المنزلي، والفنيات الوجدانية والمتمثلة في المرح والدعابة، التخيل، تخفيف الحساسية.

وقامت الباحثة بعرض البرنامج في صورته المبدئية. وقدمت هذه الصياغة لعدد من المحكمين المتخصصين في مجال علم النفس والإرشاد النفسي وذلك بغرض تحديد كفاءة البرنامج في تنمية الصلابة النفسية لدى أمهات مرضى الفصام. وقد أخذت الباحثة بنسبة اتفاق تقدر ٨٠%. ويوضح دليل البرنامج ملحق (٢) قواعد البرنامج وتقويمه والوصف المختصر لجلسات البرنامج ومراحل تنفيذها.

- إجراءات الدراسة:

أ-تم تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، وبالنسبة للمجموعة التجريبية (ن=٢٠) من أمهات مرضى الفصام وتم التحقق من تكافئهن في العمر حيث بلغ متوسط أعمارهن ٣٤,٣ ± ٢,٠٢، ومجموعة ضابطة مكافئة (ن=٢٠) متوسط أعمارهن ٣٢,٦٠ ±٢,١٣.، طبق على أفراد العينة مقياس الصلابة النفسية من إعداد الباحث، بعد التحقق من صلاحية المقياس سيكومترياً، وبرنامج إرشادي معرفي سلوكي على العينة التجريبية من إعداد الباحثة بعد عرضة على مجموعة من الأساتذة المتخصصين ** في علم النفس بغرض التعرُّف على صلاحية البرنامج في تنمية الصلابة النفسية لدى أمهات مرضى الفصام

ب-وقد تم التحقق من التوزيع الاعتدالي وتجانس مجموعتي الدراسة في الصلابة النفسية قبل تطبيق البرنامج (القياس القبلي). ويوضح جدول (١) دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الصلابة النفسية قبل تطبيق البرنامج (القياس القبلي).

جدول (٧) دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الصلابة النفسية قبل تطبيق البرنامج (القياس القبلي).

الصلابة النفسية	مجموعتا المقارنة	ن	م	ع	قيمة ت	مستوى الدلالة
الالتزام	أمهات بالمجموعة الضابطة	٢٠	٣٣,١	١,٩	٠,٩٧	غير دالة
	أمهات بالمجموعة التجريبية	٢٠	٣٣,٤	١,٧		
التحدي	أمهات بالمجموعة الضابطة	٢٠	٣٥,١	٢,٠	١,١٠	غير دالة
	أمهات بالمجموعة التجريبية	٢٠	٣٤,٤	١,٣		
التحكم	أمهات بالمجموعة الضابطة	٢٠	٣٦,٢	١,٤	٠,٨٢	غير دالة
	أمهات بالمجموعة التجريبية	٢٠	٣٥,١	٢,١		
الدرجة الكلية	أمهات بالمجموعة الضابطة	٢٠	٣٢,٢	١,٧	١,٠٧٢	غير دالة
	أمهات بالمجموعة التجريبية	٢٠	٣١,٥	١,٦		

يتضح من جدول (٧) أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات مجموعتي الدراسة في الصلابة النفسية (الالتزام والتحدي والتحكم) قبل تطبيق البرنامج.

نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها

نتائج الفرض الأول وتفسيرها:

ينص الفرض الأول على أنه" ترتفع درجات الصلابة النفسية ارتفاعا دالًا إحصائيًا لدى المجموعة التجريبية عنها لدى المجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج" وللتحقق من صحة هذا الفرض حسبت قيمة (ت)t. test بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الصلابة النفسية. ويوضح جدول (٨) دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس الصلابة النفسية بعد تطبيق البرنامج.

جدول (٨) دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس الصلابة النفسية بعد تطبيق البرنامج

الصلابة النفسية	المجموعة التجريبية ن =٢٠		المجموعة الضابطة ن =٢٠		قيم "ت"	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
الالتزام.	٤٤,٢	٢,٧	٣٢,٤	٢,٩	٩,٠١	دالة عند ٠,٠١
التحدي.	٤٢,٠	٢,٥	٣٣,١	٢,٠	١٥,٢	دالة عند ٠,٠١
التحكم.	٣٩,٥	٢,٨	٣٦,٥	١,٨	٢٢,٣٧	دالة عند ٠,٠١
الدرجة الكلية	١٢٥,٧	٣,١	٩١,٠	٢,٧	٦٧,٠١	دالة عند ٠,٠١

يتضح من جدول (١٠) تحقق قبول الفرض الأول؛ فقد ارتفعت درجات أفراد المجموعة التجريبية في الصلابة النفسية بأبعادها: الالتزام، التحدي، التحكم، والدرجة الكلية بعد تطبيق البرنامج بمعنى أن أمهات مرضى الفصام في المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي قد ارتفعت الصلابة النفسية لديهن بدرجة أكبر من أمهات مرضى الفصام في المجموعة الضابطة التي لم تتعرض للبرنامج.

وترى الباحثة أن هذه الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة قد ترجع إلى الفنيات التي استخدمتها في الصلابة النفسية والتي تمثلت في الحوار والمناقشة، المرح والدعابة، الواجبات المنزلية،

حل المشكلات، النمذجة، الاسترخاء، التعزيز الإيجابي، فنية، إعادة البناء المعرفي، التخيل، تخفيف الحساسية، المراقبة الذاتية. وتتفق هذه النتائج مع (Azar & Vasudeva ,2017، الدبور، ٢٠١٩ ؛ Kaur, J & Singh, K ,,2019)

التي أوضحت نتائجهم فعالية الإرشاد المعرفي السلوكي في خفض السلوكيات المضطربة وتنمية المهارات البين شخصية والحد من الاضطرابات النفسية والجسمية والاجتماعية والسلوكية والمعرفية وهذا يدل على حاجة أمهات مرضى الفصام للدعم النفسي المستمر .

نتائج الفرض الثاني وتفسيرها:

ينص الفرض الثاني على أنه: لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي والقياس التتبعي في الصلابة النفسية وللتحقق من قبول هذا الفرض تم حساب قيمة (ت) لإيجاد دلالة الفروق بين متوسطي درجات أمهات مرضى الفصام بالمجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي للصلابة النفسية ويوضح جدول (١١) دلالة الفروق بين متوسطي درجات أمهات مرضى الفصام بالمجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي للصلابة النفسية

جدول (٩) دلالة الفروق بين متوسطي درجات أمهات مرضى الفصام بالمجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي للصلابة النفسية

الصلابة النفسية	القياس البعدي ن =٢٠		القياس التتبعي ن =٢٠		قيم "ت"	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
الالتزام.	٣٢,٢	٢,٧	٣٣,٩	٢,٤	٠,٣٦	غير دالة
التحدي.	٣٢,٠	٢,٥	٣١,٧	٢,٢	٠,٦٥	غير دالة
التحكم.	٢٩,٥	٢,٨	٢٩,٠	٣,١	٠,٥٢	غير دالة
الدرجة الكلية	٩٣,٧	٣,١	٩٤,٦	٢,٩	٠,٤	غير دالة

يتضح من جدول (٩) تحقق صحة الفرض الثاني؛ إذ لا توجد فروق إحصائية دالة بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية من أمهات مرضى الفصام في القياسين البعدي والتتبعي في

(الصلابة النفسية بأبعادها. ويعني ذلك بقاء أثر التدريب الذي تلقته أمهات مرضى الفصام بالمجموعة التجريبية والذي ساعدهن على تنمية الصلابة النفسية واحتفاظهن بالمكاسب الإرشادية التي تعلمنها أثناء جلسات البرنامج واستمراره إلى ما بعد انتهاء البرنامج.

وتتفق نتائج هذا الفرض مع نتائج كل من Evi ; Koukia; Michael & Madianos ,2018 : Johannes &Kirsten, 2016) التي أوضحت نتائجهم أهمية البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي في الصلابة النفسية لديهن وبقاء أثر التدريب على الصلابة النفسية لدى المجموعة التجريبية وثبات فعالية البرنامج بعد فترة زمنية من التطبيق البعدي (شهرين) في تنمية الصلابة النفسية ؛ فقد أسهم تنوع الأساليب والأنشطة المستخدمة في البرنامج التدريبي في تحقيق الأهداف التي سعى البرنامج التدريبي إلى تحقيقها وفي بقاء أثر التدريب لدى أمهات مرضى الفصام بالمجموعة التجريبية

وترى الباحثة في ضوء نتائج هذا الفرض أن جلسات البرنامج وقدرته على الدمج والتكامل بين الفنيات السلوكية والمعرفية قد ساعدت أمهات مرضى الفصام أفراد المجموعة التجريبية على تطوير مهاراتهن المعرفية، وإعادة بناء أفكارهن، وتعديل سلوكياتهن، وممارسة السلوكيات الإيجابية اللاتي استطعن بها تنمية الصلابة النفسية مرة أخرى، وذلك بمزاحمة السلبيات، بالإيجابيات والتي من شأنها تحقيق نوع من التوازن الانفعالي والقدرة على مواجهة آثار الخبرة الصادمة بصورة أكثر فاعلية وواقعية.

كما ترى الباحثة في ضوء نتائج هذا الفرض أن أفراد المجموعة التجريبية قد استمرّين في الاحتفاظ بالمهارات الإرشادية المكتسبة من خلال الفنيات المعرفية والسلوكية المختلفة وبقاء أثرها بالرغم من انتهاء مدة البرنامج، وكذلك تنوع الفنيات المعرفية وتعددها، والمتمثلة في المحاضرة والمناقشة، النمذجة، إعادة البناء المعرفي، حل المشكلات، والفنيات السلوكية والمتمثلة في التعزيز الإيجابي، الاسترخاء، المراقبة الذاتية، الواجب المنزلي، والفنيات الوجدانية والمتمثلة في المرح والدعابة، التخيل، تخفيف الحساسية. ولعل هذه الفنيات قد أسهمت في إكساب أمهات مرضى الفصام مهارات معرفية وسلوكية والقدرة على حل المشكلات.

وهذا ما أكدته نظرية العلاج العقلاني الانفعالي التي ترى أن الإنسان إذا فكر وعمل بقدر كاف لفهم ومراجعة نظم معتقداته، استطاع التوصل إلى تغيرات مهمة مهدئة وشافية ووافية من نزعاته المثيرة للاضطراب، وإذا حصل على المساعدة للخلاص من تفكيره الملتوي وانفعاله وسلوكه غير المناسبين عن طريق معالج موجه إيجابي يوجهه بأسلوب الحوار الفلسفي، وبالواجبات المنزلية فإنه يستطيع أن يغير من معتقداته المسببة للأعراض. إضافة إلى قدرة الباحثة على إقامة علاقة يسودها المحبة والود وتفهم حجم المأساة التي تعرضت لها أمهات مرضى الفصام مع ضرب أمثلة واقعيه لأمهات مرضى الفصام استطعن التغلب على صدمة وخبرة مرض ابنائهن بالفصام كما أن الفنيات المستخدمة والتي تتميز بالدينامية والوظيفية قد ساعدت بدورها على تعديل جوانب رئيسية في شخصية المتدربات وتغيرت معها النظرة إلى المواقف والأحداث التي كان لها دور رئيسي في تنمية الصلابة النفسية لديهن.

حجم تأثير البرنامج:

قامت الباحثة بحساب حجم تأثير البرنامج باستخدام معادلة مربع إيتا، وجاءت النتائج كالتالي:

جدول (١٠) حجم تأثير البرنامج

الصلابة النفسية	قيم "ت"	درجة الحرية	حجم التأثير (η2)
الالتزام.	٨,٠٣	٣٨	٠,٦٨
التحدي.	١٣,٢	٣٨	٠,٨٦
التحكم.	٢١,٣٣	٣٨	٠,٩٣
الدرجة الكلية	٤٢,٣٨	٣٨	٠,٩٢

يتضح من جدول (١٠) أن حجم تأثير البرنامج كبير*؛ فهو أكبر من (٠,١٤) وذلك لكل بعد من الأبعاد والدرجة الكلية فقد تراوحت قيم (□2) ما بين (٠,٦٨-٠,٩٣) لأبعاد الصلابة النفسية، وبلغت قيمتها (٠,٩٢) للدرجة الكلية؛ مما يعني أن المعالجة التجريبية تسهم في التباين الحادث في الصلابة النفسية بنسبة ٠,٩٢ مما يدل على فعالية المعالجة التجريبية في تنمية

الصلابة النفسية لدى المجموعة التجريبية، وتتضح أهمية البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي تنمية كل مكون من مكونات الصلابة النفسية، كما عمل البرنامج على استخدام فنية التعزيز الإيجابي التي لها دور كبير في تثبيت وتدعيم السلوك المعزز. كما أن مراجعة الباحثة المستمرة للواجبات المنزلية التي هي جزء مكمل وليس اختياريًّا في الإرشاد المعرفي السلوكي كان لها دور في تدعيم جلسات البرنامج في تثبيت ونقل الخبرات التي يتم مناقشتها داخل الجلسات.

نتائج متابعة الواجب المنزلي:**

(دلالة حجم التأثير بمعادلة إيتا تربيع (2□) في ضوء محك كوهين (٠,٠١ تأثير ضئيل، ٠,٠٦ تأثير معتدل، ٠,١٤ تأثير كبير)، وتم حسابه من خلال حيث إن t = قيمة ت المحسوبة، df = درجة الحرية (چولي بالانت : ٢٠٠٦، ص٢٣٣).**

تُعدُّ الواجبات المنزلية من أهم الفنيات المتبعة في جلسات البرامج الإرشادية المعرفية السلوكية، فهي جزء مكمل وليس اختياريًّا في الإرشاد المعرفي (جوديث بيك، ٢٠٠٧) وقد وجدت الباحثة أن الواجبات لها دور في تحقيق أهداف كل جلسة وجلسات البرنامج بشكل عام.

توصيات الدراسة

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة تقترح الباحثة عددًا من التوصيات وتجملها فيما يلي:

١. اهتمام وسائل الإعلام المسموعة والمرئية بتقديم الدعم النفسي من قبل متخصصين لأمهات مرضى الفصام.

٢. الاستفادة من نتائج الدراسة في إعداد برامج إرشادية لعينات أخرى من أمهات مرضى الفصام.

البحوث والدراسات المستقبلية المقترحة:

استكمالًا للجهد الذي بدأته الدراسة الحالية، وبناء على ما انتهت إليه من نتائج، تقدم الباحثة موضوعات ما زالت في حاجة إلى المزيد من البحث والدراسة في هذا الميدان وهي:

١. فاعلية برنامج تدريبي في تنمية أساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى عينة من أمهات مرضى الفصام وأثره على التوجه نحو المستقبل.

٢. فاعلية برنامج قائم على الإرشاد بالواقع لتنمية التفكير الإيجابي لدى أمهات مرضى الفصام وأثره على جودة الحياة لديهن.

٣. فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في خفض بعض الأعراض السيكوسوماتية لدى أمهات مرضى الفصام.

المراجع

أولا: المراجع العربية: -

البهاص ، سيد. (٢٠٠٢): النهك النفسي وعلاقته بالصلابة النفسية لدى معلمي ومعلمات التربية الخاصة، مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، المجلد (١)، العدد (٣١)، ص.٣٧٧.

الحفني، عبدالمنعم .(٢٠٠٣): موسوعة علم النفس والتحليل النفسي، الجزء الثاني، القاهرة مكتبة مدبولي.

الدبور، أحمد .(٢٠١٩). الصلابة النفسية كمصدر لمقاومة الضغوط والأمراض، القاهرة : ط٢،دار الكتب والوثائق القومية.

الرفاعي، عزة . (٢٠٠٣): الصلابة النفسية كمتغير وسيط بين إدراك أحداث الحياة الضاغطة وأساليب مواجهتها، (رسالة دكتوراه غير منشورة)، كلية التربية، جامعة حلوان.

الصبوة، محمد. (٢٠١٥). أسس العلاج النفسي المعاصر ونظرياته. ط (٤)، الجيزة: الجمعية المصرية للمعالجين النفسيين.

المحارب، ناصر. (٢٠٠٠) : المرشد في العلاج المعرفي السلوكي، دار الزهراء، الرياض.

بالانت، جولي. (٢٠٠٦): التحليل الإحصائي باستخدام برامج SPSS، ترجمة: خالد العمري، القاهرة: دار الفاروق للنشر والتوزيع.

جبر، محمد. (٢٠١٥): علاقة مفهوم الذات بالصلابة النفسية لدى المعاقين بصرياً مقارنة بالمبصرين في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية، كلية الآداب، جامعة المنيا.

حسن، زينب. (٢٠١٣): الصلابة النفسية وعلاقاتها بمعني الحياة في ضوء التفكير الإيجابي لدى عينة من طلاب الجامعة، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة أسوان

رأفت، هدى . (٢٠١٥): أزمة الهوية وعلاقتها بالصلابة النفسية لدى عينة من المراهقين، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية تربية، جامعة عين شمس.

زريق، تامر . (٢٠١٤).فاعلية استراتيجيات التمكين في تنميه الصلابة النفسية و الاقتدار المهني لدى عينة من طلبة كلية الشرطة، (رسالة دكتوراه غير منشورة)، كلية التربية، جامعة عين شمس.

شقير، زينب . (٢٠٠٢): علم النفس العيادي (الإكلينيكي)، القاهرة: مكتبه النهضة المصرية.

طه، فرج . (٢٠٠٩). موسوعة علم النفس والتحليل النفسي. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

عبد الرحمن، محمد . (٢٠١٧) : علم الأمراض النفسية والعقلية (الأسباب، الأعراض، التشخيص، العلاج)،ط٢، القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

ليهي، (روبرت). (٢٠٠٦). العلاج النفسي المعرفي في الاضطرابات النفسية. ترجمة جمعة يوسف ومحمد الصبوة. القاهرة: دار إيتراك.

مخيمر، (عماد). (٢٠١٧): استبيان الصلابة النفسية، القاهرة، ط٢،مكتبة الأنجلو المصرية.

ثانيا: المراجع العربية (مترجمة): -

Al-Bahas, S. (2002): Psychological exhaustion and its relationship to psychological toughness for teachers of special education, Journal of the College of Education, Tanta University. V (1), Issue (31), p.377.

El Hefny, A. (2003): Encyclopedia of Psychology and Psychoanalysis, Part 2, Madbouly Library, Cairo.

Aldubur, A. (2019): Psychological hardness as a source of resistance to pressures and causes, Cairo: 2, National Books and Documents House.

Al-Rifai, A. (2003): Psychological hardness as a mediating variable between awareness of stressful life events and methods of coping with hem, (Unpublished PhD thesis), Faculty of Education, Helwan University.

Al-Sabwa, M. (2015). Foundations and practices of contemporary psychotherapy. I (4), Giza: The Egyptian Society of Psychotherapists.

Almuharibi, N. (2000): The guide in cognitive-behavioral therapy, Dar Al-Zahraa, Riyadh.

Balant, Julie. (2006): Statistical analysis using SPSS programs, translated by: Khaled. A, Cairo: Dar Al-Farouk for Publishing and Distribution.

Gabr, M. (2015): The relationship of self-concept to psychological hardness among the visually impaired compared to the sighted in the light of some demographic variables, Faculty of Arts, Minia University.

Hassan, Z. (2013): Psychological hardness and its relationship to the meaning of life in the light of positive thinking among a sample of university students, (unpublished master's thesis), Faculty of Education, Aswan University.

Raafat, H. (2015): Identity crisis and its relationship to psychological hardness among a sample of adolescents, (unpublished master's thesis), Faculty of Education, Ain Shams University.

Zureik, T. (2014). The Effectiveness of Empowerment Strategies in Developing Psychological Hardness and Professional Ability for a Sample of Police College Students, (unpublished Ph.D. thesis), College of Education, Ain Shams University.

Shukair, Z. (2002): Clinical Psychology, Cairo: The Egyptian Renaissance Library.

Taha, F. (2009). Encyclopedia of Psychology and Psychoanalysis. Cairo: Anglo-Egyptian Library.

Abdel Rahman, M. (2017): Psychology and Mental Illness (Causes, Symptoms, Diagnosis, Treatment), E 2, Cairo: Dar Qubaa for printing, publishing and distribution.

Leahy, R. (2006). Cognitive psychotherapy in mental disorders. Translated by Juma Youssef and Muhammad Al-Sabwa. Cairo: Itrac House.

Mukhaimer, E. (2017): Psychological Hardness Questionnaire, Cairo, 2nd Edition, Anglo-Egyptian Library.

ثالثا: المراجع الأجنبية -

Abebe, Y. (2015). Lived Experiences of Divorced Women In Rural Ethiopia. A Special Focus In Hulet Ejju Enessie Woreda: Addis Zemen Kebele. International Journal of Political Science and Development.Vol. 3(6), pp. 268–281 .

APA (American Psychiatric Association) (2013): Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition. Arlington, VA, American Psychiatric Association, 2013 .

Aghdam, L.(2017). Effectiveness Of Cognitive-Behavioral Therapy On The Reduction Of Marital Disaffection Of Women Filing For Divorce. International Journal Of Philosophy And Social-Psychological Sciences, Vol. 3 (6) Pp 1-7

Amato, P. & Previti, D. (2003). People's Reasons for Divorcing: Gender, Social Class, The Life Course, And Adjustment. Journal of Family Issues, Vol.24, ,602–626.

Annie ;St Hilairelk Hill ; Christinal, Docherty ; Nancy M (2017): Coping in Parents of schizophrenia Patients With differing degrees of Familial exposure to psychosis. Journal of Nervous and Mental Disease, 195, 7,pp 596-600.

Azar, I & Vasudeva, P (2017): Relationship between Quality Of Life Hardiness Self-effececy and Self-esteem among Employed and Unemployed Married Women in Zabol, Iranian J Psychiatry. 1(3), 104-111.

Bennet, R. & Nelson, D. (2016). Cognitive Behavioral Therapy, Nature Clinical practice, Vol. 2, (8), P.416.

Ceap, S & Ford, J (2007) Hardiness Among Foster Families, University of Louisville

Donnelly , Paja Lee (2016): Mental Health Beliefs and Help Seeking Behaviors of Kerean American Partents of Adult Children With Schizophrenia.Journal of Multicultural Nursing & Health, 11,2,PP 23-32.

Dyck; Dennis & Short; Robert (2020): Management of negative Symptoms among patients with Schizophrenia attending Multiple-Family groups. Psychiatric Services, 51, 4,pp 513-519

Evi ; Koukia; & Michael ; Madianos G (2018): The effect of rehabilitation of schizophrenic Patients on their Family atmosphere and the emotional Well-being of Caregivers. The European Journal of Psychiatry, 19, 1,pp 55-64.

Gilloway ;S ,Coop ;S & Cowie ;E (2013): Can Patients With Chronic Schizophrenia express emotions? A speech analysis. Schizophrenia Research, vol (64), No (2-3), pp321-330 .

Foster, M. & Dion, K. (2014): Dispositional Hardiness and Women's Well- being relating to gender discrimination: The role of minimization, Psychology if Women Quarterly, American Psychological Association, Vol 27, Davison 35, Blackwell Publishing "USA",pp. 197-208

Harrison,J. & Brower, H.(2011): The Impact of Cultural Intelligence and psychological Hardiness ob Adjustment and Homesickness among Study Abroad Students, International of Arts and Sciences, 3(17), 11-18.

Hou; shu Ying, ke chiao; Li khale, Su Yi ching, Lung For wey, Huang; chun Jen (2020): Exploring the burden of the primary family caregivers of schizophrenia patients in Taiwan.psychiatry and clinical Neurosciences, 62, 5, oct,pp 508-514.

jensen, S. (2014). Psychological capital and entrepreneurial stress: propositions for study, university of Nebraska Kearney, 1333-1345

Johannes &Kirsten,(2016): Experience of Stigma among patients with Schizophrenia and their family members and Attitudes of Different Groups about this stigma. Journal of Chinese Mental Health, 19, 2, pp82-85.

Johannes ; Jungbaur & Kirsten; Stelling (2016): Developmental problems in families with schizophrenic patients from the parents. Psychiatric Services, 33, 1,pp 14 – 22.

Kalantar, J & Khedri, L& Nikbakht, A & Motvalian, M (2018) : Effect of psychological hardiness Training on mental health of students, International Journal of Academic Research in Business and social sciences 3 (3), 68-73

.Kaur, J & Singh, K (2019). Home Environment as a Determinant of psychological Hardiness among Creative Indian Adolescents International Conference ON Social Science and Humanity, 46 (3), 352-358

Peter, J. ; Rorel ,E. & Martin ,M.(2006). Cognitive-Behavioral Therapy in Groups. Possibilities And Challenges. General Principles And Practice Of CBT groups. chapter excerpt from Guilford Publications. ,3-22

Rajani, A. ; Azizi, L. ; Naeemi, S. ;Ali, Amiri, A. ; Javidan, M. J. ; Abad, H.Hosseini, K.(2016). The Effect Of Cognitive Behavioral Couple Therapy On Reduction Of Marital Conflicts And Burnout Of Couples. The Turkish Online Journal Of Design, Art And Communication. TOJDAC August 2016 Special Edition

Rhinewine; Joseph (2015): Sense of self in Schizophrenia patients and their first-degree relatives. Dissertation Abstracts International, 65, 98,pp 47-48.

Roz, H & Solomon, Z (2016) psychological Adjustment of Melanoma Survivors: the contribution of Hardiness, Attachment and cognitive Appraisal, Journal of Individual Differences, 27 (3), 172- 182

Sandhu, K. S.; Sharma, R. K. & Singh, A. (2009). Personality Hardiness of Indian Coaches in Relation to Their Age and Coaching Experience, Journal of Exercise Science and Physiotherapy,.5(1), 39.

Turner, R. & Swearer, S. M. (2010). Cognitive behavioral therapy. In C. S. Claus-Ehlers (Ed.), Encyclopedia of Cross-Cultural School Psychology. New York. Springer. , 226-229.

Vimala,D(2003) :Astudy to assess the Knowledge, Attitude &Practices of Family members of Clients With Mental illness ,Nursing Journal of India ,pp 1-3.

تصور مقترح لتحقيق الكفايات التدريسية اللازمة للتنمية المهنية لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠م

إعداد

أ. مهدي مانع مهدي عسيري
مشرف تربوي
بإدارة تعليم عسير

DOI: 10.36046/2162-000-007-015

المستخلص

هدف البحث الحالي إلى تحديد الكفايات التدريسية اللازمة للتنمية المهنية لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠، والتعرف على درجة توفر هذه المتطلبات من وجهة نظر معلمي اللغة العربية، والكشف عن الفروق في استجابات معلمي اللغة العربية حول الكفايات التدريسية اللازمة للتنمية المهنية طبقاً لمتغيرات (سنوات الخبرة، الدورات التدريبية، المؤهل العلمي)، والتوصل إلى تصور مقترح لتحقيق الكفايات التدريسية اللازمة للتنمية المهنية لمعلمي اللغة العربية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠م. وتم استخدام المنهج الوصفي، وتكونت عينة البحث من (٦٠) معلماً، وتم إعداد استبانة تكونت من (٨٤) عبارة موزعة على ثمانية مجالات للكفايات. وأظهرت النتائج أن درجة توفر الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠ متوسطة، وقد ظهرت فروق دالة إحصائياً في استجابات المعلمين لدرجة توفر هذه الكفايات تعزى لمتغيري الدورات التدريبية وسنوات الخبرة، في حين لم تظهر فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير المؤهل العلمي. وفي ضوء نتائج البحث تم إعداد تصور مقترح لتحقيق الكفايات التدريسية اللازمة للتنمية المهنية لمعلمي اللغة العربية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠م.

الكلمات المفتاحية: تصور مقترح، الكفايات التدريسية، معلمي اللغة العربية، المرحلة الابتدائية، رؤية المملكة ٢٠٣٠م.

المقدمة

يعد التعليم الاستثمار الأكثر أهمية لأي دولة تسعى إلى التقدم والتنمية المستدامة، وبخاصة في عصر يتسم بالتغير السريع في شتى مجالات المعرفة وما يصاحبها من تغيرات اقتصادية واجتماعية وتقنية، مما يجعل التربويين والمعنيين بالتعليم أمام تحدٍ كبير لتوضيح الرؤى والأهداف ورسم السياسات وتحديد النظم التعليمية التي تساعد أبناء الوطن على مواجهة تلك التغيرات وتلبية الاحتياجات الحالية والمتوقعة لسوق العمل.

وقد أشارت نتائج تقرير منتدى الاقتصاد العالمي "الرؤيا الجديدة للتعليم وإطلاق الإمكانات التقنية" عن وجود تباين في مؤشرات امتلاك مهارات القرن الحادي والعشرين بين الدول المتقدمة والدول النامية لصالح الدول المتقدمة، وهذا كان دليلًا عن عدم امتلاك الدول النامية لتلك المهارات اللازمة لإعداد الأجيال القادمة إلى سوق العمل (ترلينج؛ فادل، ٢٠١٣).

ورؤية المملكة ٢٠٣٠ شملت عدة أهداف منها: أن تصبح خمس جامعات سعودية على الأقل من أفضل (٢٠٠) جامعة دولية بحلول عام ١٤٥٢هـ /٢٠٣٠م، سيتمكن طلابنا من إحراز نتائج متقِّدمة والحصول على تصنيف متقِّدم في المؤشرات العالمية للتحصيل التعليمي، سنحقق ذلك من خلال إعداد مناهج تعليمية متطورة تركز على المهارات الأساسية بالإضافة إلى تطوير المواهب وبناء الشخصية، وسنعزز دور المعّلم ونرفع تأهيله.(موقع رؤية ٢٠٣٠، ٢٠٢٠)

ويعد المعلم من أهم مدخلات العملية التعليمية التعلمية وأكثرها أثراً على تعلم الطلاب؛ فهو الذي يقوم بتوجيه العملية التعليمية نحو تحقيق أهدافها، وعليه يتوقف نجاحها في تحقيق تلك الأهداف.

فلا يكون التعليم جيداً أو مثمراً دون وجودِ معلمٍ مؤهلٍ ومتميزٍ تربوياً وفي تخصصه، وفي ظل تغير أدوار المعلم ومهامه التدريسية؛ حيث لم يعد مجرد ملقن وناقل للخبرات، بل أصبح دوره موجهاً وميسراً للتعلم ومحفزاً للطلاب؛ فعليه يجب أن يكون المعلم على علم بالتطور في مجال تخصصه وفي مجال المناهج وطرق التدريس، فيكون بذلك أقدر على تحقيق أهداف المنهج وإفادة طلابه.

وانطلاقا من دور المعلم المهم والحيوي في تنفيذ السياسات التعليمية، لما يمثله إعداد المعلم وتنميته مهنيًا من أساسيات تحسين التعليم (Carr,2013، ٤١)، ولمساعدة المعلم من خلال المعارف والمهارات المختلفة من بناء البيئة التي تؤدي إلى نجاح عملية تعليم وتعلم الطلاب.

وتهدف حركة تربية المعلمين على أساس الكفايات (Competency – Based Teacher Education CBTE) إلى تحديد أهداف دقيقة لتدريب المعلمين، وتحديد الكفايات التدريسية المطلوبة بشكل واضح، ثم إلزام المعلمين بالمسؤولية عند تحقيقها، ويكون القائمون بتدريبهم مسؤولين عن التأكد من تحقيق الأهداف المحددة (الفتلاوي٢٠٠٣، ٣٢).

وتعد التنمية المهنية للمعلمين من الأولويات التي تهتم بها الشعوب، لما لها من أثر في مستقبل أجيالها، حيث تحتل المعلمة مركزًا رئيسيًا في أي نظام تعليمي، بوصف المعلمين بأنهم أحد العناصر الفاعلة والمؤثرة في تحقيق أهداف ذلك النظام، والقاعدة الأولى في التطوير والإصلاح، مهما بلغت العناصر التعليمية كفايتها تبقى محدودة التأثير إذا لم توجد المعلمة الجيدة التي أعدت إعدادًا تربويًا وفنيًا وثقافيًا واجتماعيًا وعلميًا، بالإضافة إلى تمتعها بقدرات وسمات خلاقة تمكنها من التكيف مع المستحدثات التربوية، وتنمية ذاتها وتحديث معلوماتها باستمرار حتى تتمكن من القيام بدورها المهني بنجاح، وهذا التصور لإعداد المعلمات لا يعني أن المعلمة أصبحت حرفيًا آليًا، فالتعليم والتعلم عملية إنسانية، فإذا لم تعمل المعلمات بإيمان وقيم عليا تجعلهن يعشن المهنة، فإنهن لن يستطعن أن يؤدين عملهن ويحققن رسالتهن النبيلة (الحسنات، ٢٠١٢، ١٨).

وتعد التنمية المهنية للمعلمين ضرورة لازمة تقتضيها طبيعة العمل المتجدد والمتغير في أهدافه باستمرار، وبالتالي فإن معظم نظم التعليم في العالم أولت التنمية المهنية للمعلمين عناية خاصة من أجل تحسين العمل التربوي وتطويره، والتنمية المهنية هي التي تؤدي إلى صقل المهارات، وتنمية القدرات، وزيادة المعارف لدى المعلمين باستمرار ويتوصلون من خلالها إلى أفكار جديدة وأساليب مبتكرة (سيد، أسامة، والجمل، عباس، ٢٠١٤، ٢١٠).

ويرى الباحث أنه من الأهمية تحديد الكفايات التدريسية المتطلبة للمعلم قبل وضع خطط وبرامج التدريب، كون تحديدها يسهم في مساعدة المعلم في الحصول على معرفة جديدة وتزويده

بأصـول التربية وأحدث طرق التدريس والتدريب، وذلك لأن إعداده قبل الخدمة ما هو إلا مقدمة لسلسلة متلاصقة من فعاليات وأنشطة النمو التي لابد من أن تستمر مع المعلم ما دامت الحياة، فعملية إعداد المعلم وتدريبه عملية مستمرة لا تتوقف بتخرجه وإنما تستمر معه طوال حياته.

ولكي نتمكن من تحقيق جودة التدريب، ينبغي مراعاة تطبيق معايير جودة التدريب، والالتزام بعناصر خطة العمل الإجرائية لإدارة جودة التدريب، وتطبيق العمليات التي تدعم جودته، وإيجاد قيادات تدريبية قادرة وملتزمة بعملية التحسين المستمر للتدريب، وتلافي أوجه القصور لدى العاملين بالمؤسسة التدريبية قبل وأثناء التحاقهم بها، وتهيئة المناخ المناسب للتعلم والتدريب، وربط التدريب بالمواد الجديدة في المناهج والمواد المطورة، ومواكبة التدريب للتحديث والتغيير المستمر، وتوظيف التقنيات الحديثة بالتدريب، وتوجيه التدريب نحو مهارات وقدرات وكفايات محددة، والاهتمام بالتدريب من خلال أنظمة وأساليب وطرق عمل (رواس، ٢٠٠٧م:١٣).

ولقد أكدت العديد من المؤتمرات العلمية والدراسات على أهمية التربية المهنية للمعلمين في أثناء الخدمة ومنها: المؤتمر الدولي عن المعلم في الرياض (٢٠١٢) بعنوان: تحديد التحديات التي تواجه التطوير المهني للمعلم أثناء الخدمة واقتراح الحلول المناسبة التي تضمن الارتقاء بالمستوي العلمي والتربوي والمهني للمعلم، والمؤتمر العلمي بجامعة عين شمس (٢٠١٣)بعنوان: تطوير منظومة التعليم قبل الجامعي في مصر، وكانت أهم محاوره التنمية المهنية للمعلمين والموجهين وأهم المشكلات التي تواجهه، وتناول أثر التدريب في رفع كفاءة المعلمين، والمؤتمر الدولي الأول بكلية التربية بجامعة المنصورة (٢٠١٣) بعنوان: رؤية استشرافية لمستقبل التعليم في مصر والعالم العربي في ضوء التغيرات المجتمعية المعاصرة، وكانت أهم محاوره التنمية المهنية للمعلمين والموجهين وأهم المشكلات التي تواجههم، والمؤتمر الدولي للمركز القومي للبحوث والتنمية (٢٠١٤) بعنوان: إصلاح منظومة التعليم الجامعي في الوطن العربي (رؤى وتوجهات)، والمؤتمر الدولي لجامعة الملك سعود (٢٠١٥) بعنوان: معلم المستقبل: إعداده وتطويره، بهدف الاستفادة من المبادرات السابقة، والحالية، والمستقبلية في مجال إعداد المعلم في كل المسارات الهادفة إلى تطويره، وتحسين أدائه، وكذلك عرض التجارب الدولية في كل ما يتعلق بإعداد المعلم، وبرامج التطوير المهني للمعلمين في

أثناء الخدمة، واستشراف مستقبل برامج إعدادهم في المملكة، وتسليط الضوء على الرخصة المهنية، ودورها في تطوير المعلمين في أثناء الخدمة، ومؤتمر: رؤية لتطوير التعليم في مصر (٢٠١٥)، والمؤتمر الخامس لإعداد المعلم الذي نظمته جامعة أم القرى ممثلة في كلية التربية (٢٠١٦م) بعنوان: إعداد وتدريب المعلم في ضوء مطالب التنمية ومستجدات العصر. وكان من توصياته تفعيل تدريب المعلمين أثناء الخدمة، والمؤتمر التربوي الدولي بجامعة الملك خالد كلية التربية (٢٠١٦) بعنوان: المعلم وعصر المعرفة: الفرص والتحديات. وكانت أهم محاوره إعداد المعلم وتطويره المهني في ضوء المتطلبات التربوية المتجددة، ومؤتمر التميز في تعليم وتعلم العلوم والرياضيات الثاني: التطور المهني – آفاق مستقبلية. الذي نظمه مركز التميز البحثي في تطوير تعليم العلوم والرياضيات بجامعة الملك سعود (٢٠١٧)، وهدف هذا المؤتمر إلى تطوير تعلم وتعليم العلوم والرياضيات، كما هدف إلى عقد ورش عمل تركز على التطور المهني من قبل المختصين لتعليم العلوم والرياضيات؛ والمؤتمر الأول للجمعية العلمية "جسم" بجامعة الملك خالد (٢٠١٩)، بعنوان: المعلم: متطلبات التنمية وطموح المستقبل، والذي كان من أبرز محاوره إعداد معلم المستقبل وفق رؤية المملكة ٢٠٣٠م، والتنمية المهنية لمعلم المستقبل، وعرض تجارب محلية ودولية في برامج إعداد وتنمية المعلم.

كما أشارت نتائج الدراسات السابقة إلى أهمية التنمية المهنية والكفايات التدريسية في تحسين أداء المعلم ومخرجات التعلم للطلاب مثل: دراسة خزعلي، ومومني (٢٠١٠)، ودراسة حسب النبي (٢٠١٢)، ودراسة سعيد، والخانجي (٢٠١٣)، ودراسة شعبان (٢٠١٩)، ودراسة الطائي (٢٠١٩)، ودراسة الفويهي (٢٠١٩)، ودراسة المومني (٢٠١٩)، ودراسة آل محفوظ، والشملتي (٢٠٢٠)، ودراسة إبراهيم، والعريمي (٢٠٢٠).

وعليه فإن معلم اللغة العربية بمراحل التعليم العام بصفة عامة وبالمرحلة الابتدائية بصفة خاصة بحاجة إلى التنمية المهنية وامتلاك كفايات التدريس التي تمكنه من القيام بأدواره ومسؤولياته، في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠، وهذا يتطلب إعادة النظر في برامج إعداده وتنميته مهنيًا.

مشكلة البحث:

أشـارت العديد من الدراسـات إلى وجود بعض القصـور في برامج الإعداد الحالية للمعلم وبرامج التنمية المهنية وتأثيرها على الأداء التدريسي للمعلمين منها: دراسة (عبد القادر، ٢٠١٤؛ الحربي؛ الجبر، ٢٠١٦؛ المسـاعيد، ٢١٠٧؛ مهـدي، ٢٠١٨؛ أبالخيـل، ٢٠١٩؛ أبو زهير، ٢٠١٩؛ سـلامه، ٢٠١٩). وأشـارت دراسـة عبد السـلام (٢٠١٩) إلى ضـرورة تطوير برامج ومقررات إعداد معلم العلوم بكليات التربية وبرامج التدريب والتنمية المهنية في ضـوء التوجهات العالمية، والتغييرات المجتمعية والاقتصادية.

كما أكدت الدراسـات على أن المعلم قبل وأثناء الخدمة بحاجة إلى رفع كفاياته التربوية إضافة إلى قدرته على استخدام الأدوات التكنولوجية في التدريس (Chai, et all., 2010).

ونظرا لأهمية التنمية المهنية لمعلم اللغة العربية عامة ومعلم المرحلة الابتدائية خاصـة فقد أصـبح من الضـروري التعرف على متطلباتهم المهنية وتحقيقها لهم؛ ليقوموا بأدوارهم ومسـؤولياتهم ليكونوا فاعلين في المسـتقبل. ولهذا شـعر الباحث بأهمية إجراء هذا البحث لقلة الدراسـات التي تناولت تحديد متطلبات التنمية المهنية لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية في ضـوء رؤية المملكة ٢٠٣٠ م.

ونبعت مشكلة البحث من خلال الآتي:

– رؤية المملكة ٢٠٣٠ لتحقيق نهضة حقيقية لنظام التعليم بأكمله، ولدعم تقدم الطالب والمعلم إضافة إلى زيادة فاعلية العملية التعليمية ولإضفاء نوع من المتعة التعليمية للطالب.

– ملاحظات الباحث من خلال عمله مشـرفاً تربوياً لمادة اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية بمكتب التعليم في محافظة الخرج، وأن العديد من معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية لديهم ضـعف في العديد من الكفايات المهنية اللازمة لتمكينهم من متابعة التغيرات والتطورات التي تطرأ في مجال تدريس تخصصهم.

مما سبق أمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية في محاولة الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما التصـور المقترح لتحقيق الكفايات التدريسـية اللازمة للتنمية المهنية لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠م؟

ويتفرع من السؤال الرئيس التساؤلات التالية:

١- ما الكفايات التدريسـية اللازمة للتنمية المهنية لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية، في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠م ؟

٢- ما مدى توافر الكفايات اللازمة للتنمية المهنية لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية، في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠م من وجهة نظرهم ؟

٣- ما التصور المقترح لتحقيق الكفايات اللازمة للتنمية المهنية لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية، في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠م ؟

أهداف البحث:

هدف البحث الحالي إلى:

١-تحديد الكفايات التدريسـية اللازمة للتنمية المهنية لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية، في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠م.

٢-التعرف على مدي توافر الكفايات التدريسـية اللازمة لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية، في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠م من وجهة نظرهم.

٣-وضـع تصـور مقترح لتحقيق الكفايات التدريسـية اللازمة للتنمية المهنية لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية، في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠م..

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث في النقاط الآتية:

١-تقديم رؤية علمية للمتخصصين في وزارة التعليم تسهم في تحقيق الأهداف الاستراتيجية لرؤية المملكة العربية السعودية للتحول الوطني ٢٠٣٠ في مجال التنمية المهنية لمعلمي اللغة العربية.

٢-إفادة معهد التطوير المهني بوزارة التعليم، وإدارات التعليم، ومكاتب التعليم من قائمة الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية في تصميم حقائب تدريبية وبرامج تربوية متنوعة لمعلم اللغة العربية تسهم في الارتقاء بمستوى أداء معلم اللغة العربية تحقيقًا لرؤية المملكة ٢٠٣٠.

٣-إفادة كلية التربية بجامعة الملك خالد وغيرها من الجامعات السعودية المهتمة ببرامج إعداد المعلم لتطوير برامج إعداد معلم اللغة العربية في ضوء الكفايات التدريسية تحقيقًا لرؤية المملكة ٢٠٣٠ م.

حدود البحث:

اقتصر البحث على ما يلي:

- **الحدود الموضوعية:** الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية، في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠م.
- **الحدود البشرية والمكانية:** ٦٠ معلماً (أفراد عينة البحث) من معلمي مادة اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية بإدارة تعليم محايل عسير.
- **الحدود الزمانية:** الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٤٢هـ.

مصطلحات البحث:

تم تحديد مصطلحات البحث على النحو الآتي:

_ كفايات التدريس: Teaching competencies

تعرف بأنها: "مجموعة من المعلومات، والمعارف، والمهارات، والقيم، والاتجاهات التي يجب أن تتوافر لدى معلم العلوم للقيام بأدواره ومسئولياته، وتحقيق نواتج التعلم المرجوة" (عبد السلام، ٢٠١٦، ٤١٠).

ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها: "مجموعة من المعارف، والمهارات، والقيم، والاتجاهات الأساسية اللازمة لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية للقيام بمهامهم ومسئولياتهم التدريسية، وتقاس من خلال استبانة الكفايات المُعدة لهذا الغرض".

–التنمية المهنية: Professional Development

تعرف بأنها: "تلك العمليات، والأنشطة المنظمة التي تقدم للمعلمين بمختلف فئاتهم وتخصصاتهم؛ بهدف الارتقاء بمستوى المعارف، والمهارات، والاتجاهات المهنية لديهم، وتحقيق النمو المهني المستمر لهم، ورفع مستوى أدائهم المهني، وتنمية مهارتهم العلمية وزيادة قدراتهم على الإبداع والتجديد في عملهم، وتتم هذه العملية والأنشطة بوسائل مختلفة من أهمهما برامج التدريب المقدمة للتعلم" (وهبة، ٢٠١١، ٢٦٢).

ويعرفها الباحث إجرائيًا بأنها: "الجهود المخططة لتطوير أداء معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية من خلال تحديد احتياجاتهم المهنية، والتدريبية، وحصولهم على برامج محددة للقيام بواجباتهم التدريسية تحقيقًا لرؤية المملكة ٢٠٣٠".

–رؤية المملكة ٢٠٣٠

تعرف بأنها: "خطة ما بعد النفط للمملكة العربية السعودية، وتم الإعلان عنها في (٢٥) إبريل، ٢٠١٦، ومن أجل بناء فلسفة المناهج وسياساتها، وأهدافها، وسبل تطويرها، وآلية تفعيلها، وربط ذلك ببرامج إعداد المعلم وتطويره المهني والارتقاء بطرق التدريس التي تجعل المتعلم

هو المحور وليس المعلم، والتركيز على بناء المهارات، وصقل الشخصية، وزرع الثقة، وبناء روح الإبداع. (وزارة التعليم، ٢٠٢٠).

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: رؤية المملكة 2030

حظي التعليم في هذه الرؤية بأهمية كبرى لأنه يمثل محور التقدم والتطور في فكر وقدرات ومهارات الشباب السعودي في إدارة الاقتصاد مستقبلا، ولقد جاءت الرؤية بخطة تطوير تركز على حزمة متكاملة من البرامج لتطوير البيئة التعليمية ومواكبة خطط التنمية، ويأتي في صدارتها أداء المعلمين وتحسن البيئة المدرسية للتحفيز على التطوير والإبداع، والتركيز على تطوير طرق التدريس وتوفير كل الإمكانات للمعلمين، ولقد أقر مجلس الشؤون الاقتصادية والتنمية ترجمة الرؤية إلى مجموعة من البرامج ومن طلائع هذه البرامج برنامج التحول الوطني (٢٠٢٠)، وشاركت وزارة التعليم بـ (٨) أهداف استراتيجية، ترتبط بـ (١٢) هدفًا من أهداف رؤية التحول الوطني (٢٠٢٠) تقاس بـ (٢٠) مؤشرًا في مجالات مختلفة تتعلق بالتعليم، ومن ضمن هذه الأهداف الاستراتيجية يبرز اهتمام القيادة بالتنمية المهنية للمعلم التي كان يختص بها هدف استراتيجي مستقل مرتبط بأهداف الرؤية وبرنامج التحول الوطني ٢٠٢٠ حيث كان الهدف الاستراتيجي الثاني مفصلا كما في الجدول (١) الآتي:

جدول (١): الهدف الاستراتيجي الثاني المتعلق بالتنمية المهنية للمعلم في برنامج التحول الوطني، ٢٠٢٠

الهدف الاستراتيجي الثاني	تحسين استقطاب المعلمين وإعدادهم وتأهيلهم وتطويرهم				
الارتباط بأهداف الرؤية ٢٠٣٠	– ترسيخ القيم الايجابية وبناء شخصية مستقلة لأبناء الوطن –تزويد المواطنين بالمعارف والمهارات اللازمة لمواءمة احتياجات سوق العمل المستقبلية.				
مؤشر الأداء	خط الأساس	المستهدف 2020	الوحدة	معيار إقليمي	معيار عالمي
متوسط عدد ساعات التطوير المهني التي استكملها المعلمون	10	18	عدد ساعات	25	100
متوسط عدد ساعات التطوير المهني في القيادات التعليمية التي استكملها قادة المدارس	5	20	عدد ساعات	39	21
نسبة المعلمين المجتازين لاختبار قياس	48	65	نسبة مئوية	لا ينطبق	لا ينطبق

وبالنظر إلى مؤشرات هذا الهدف وارتباطه بأهداف الرؤية وبرامج وزارة التعليم يتضح الآتي:

تركز مؤشـــرات برنامج التحول الوطني، ٢٠٢٠ في تحقيق هـذا الهـدف على رفع عـدد ساعات التطوير المهني للمعلم من (١٠) ساعات إلى (١٨) ساعة تحقق الآتي:

–ترسيخ القيم الإيجابية. – بناء شخصية مستقلة للمعلم.

–تزويد المعلم بمهارات ومعارف تناسب التغيرات القادمة وتكون موائمة لاحتياجات سوق العمل. (برنامج التحول الوطني، ٢٠٢٠، ٦٤)؛ وبناء على ذلك تحتاج هذه المرحلة المهمة ضـرورة الوقوف على واقع التنمية المهنية للمعلمين عامة، ومعلم الأحياء خاصـــة ومعوقاتها والمتطلبات التي يمكن من خلالها تحقيق الهدف الاستراتيجي وفقًا لرؤية المملكة ٢٠٣٠.

ثانياً: الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية:

- تعريف الكفايات:

تعرف الفتلاوي (٢٠٠٣) الكفاية بأنها: "قدرات نعبر عنها بعبارات سلوكية تشمل مجموعة مهام (معرفية، ومهارية، ووجدانية) تكون الأداء النهائي المتوقع إنجازه بمستوى معين مقبول من ناحية الفاعلية، والتي يمكن ملاحظتها وتقويمها بوسائل الملاحظة المختلفة".

ويعرف التومي (٢٠٠٥) الكفاية بأنها: "عبارة عن مجموعة من الموارد الذاتية (معارف، مهارات، قدرات، سلوكات، استراتيجيات، تقويمات...) والتي تنتظم في شكل بناء مركب منسق يتيح القدرة على تعبئتها، ودمجها، وتحويلها في وضعيات محددة وفي وقت مناسب إلى إنجاز ملائم".

تعريف كفايات التدريس:

يعرفها الطراونة (٢٠١٥) هي: "مجموعة من القدرات المعرفية والمهارية والوجدانية التي يمتلكها الطالب المعلم المتدرب في المدرسة المتعاونة، وتمكنه من التخطيط للتدريس، وتنفيذ التدريس، وتقويم التدريس، وامتلاك كفايات الصفات الشخصية بكفاءة وفاعلية، وبمستوى معين من الأداء. وتقاس هذه من خلال استجابات عينة الدراسة الكفايات التدريسية إجرائيا على فقرات أداة الدراسة بمجالاتها الأربعة".

ويعرفها موسى وزعموش (٢٠١٧) بأنها: "مجموعة السلوكات التي ينبغي أن يكتسبها المعلم وتظهر أثناء أداء في كل الوضعيات التدريسية، والتي تمكنه من أداء السلوك التعليمي بمستوى معين من الإتقان".

ويعرف موسى (٢٠١٨) الكفايات التدريسية بأنها: "هي القدرة المتكاملة التي تمكن الفرد من أداء مهارات وسلوكيات معينة مرتبطة بما يقوم به من مهام، بمستوى معين من الفاعلية والتي يمكن ملاحظتها وقياسها".

ويرى الباحث أنه من التعريفات السابقة يمكن استخلاص المواصفات التالية للكفايات التدريسية للمعلم ما يلي:

- أنه يتم اكتساب الكفاية التدريسية للمعلم بفضل الإعداد الوظيفي.
- أن الكفاية التدريسية تعبر عن مجموع المعارف والمهارات والاتجاهات التي يمتلكها المعلم.
- أن الكفاية التدريسية تظهر في سلوكيات المعلم التدريسية داخل الفصل الدراسي.
- أن الكفاية التدريسية تعبر عن مستوى معين من تمكن المعلم للأداء التدريسي، وإتقانه له.

وبناء على ما سبق يعرف الباحث الكفايات التدريسية للمعلم إجرائياً بأنها: "مجموعة من المعارف، والمهارات، والقيم، والاتجاهات الأساسية اللازمة لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية؛ للقيام بمهامهم ومسئولياتهم التدريسية وتقاس من خلال استبانة الكفايات المُعدة لهذا الغرض".

-أهمية إعداد المعلم على أساس الكفايات: Competency–Based Teacher Education

يؤكد الأزرق (٢٠٠٠)، ومرعي (٢٠٠٣)، أن ظهور حركة تربية المعلمين على أساس الكفايات كان نتيجة عدد من العوامل منها:

- فشل التربية التقليدية في تحقيق أهدافها بشكل إجرائي، وقصورها في إعداد المعلم وتدريبه، حيث إن مردودها التربوي لا يؤهل المعلم للقيام بعملية التدريس بشكل مقبول، فهي تركز على الجانب النظري التقليدي في إعداد المعلمين، الذي يهتم بإمداد المعلم بالمعلومات والمعارف النظرية من خلال دراسة مقررات تربوية تجعله معلماً قادراً على تحمل أعباء المهنة ومسئولياتها.
- في حين تستند حركة تربية المعلمين القائمة على الكفايات على تحديد الكفايات المرتبطة بأدوار المعلم ومسئولياته في الموقف التعليمي، وترجع أهميتها لما يلي:
  - أنها تعتمد الكفاية بدلا من المعرفة.
  - ظهور مبدأ المحاسبة أو المسئولية.
  - ظهور مبدأ إتقان التعلم.
  - ظهور مبدأ تفريد التعليم.

ويرى الباحث بجانب ما سبق أن أهمية تحديد الكفايات التدريسية للمعلم تأتي من حيث إنها تعد نقطة الانطلاق والقاعدة الأساسية التي ينبغي أن تبنى عليها برامج الإعداد المهني

للمعلمين من جهة، وتتم في ضـــوئها برامج التنمية المهنية من جهة أخرى، حيث إن بناء برامج الإعداد المهني أو برامج التنمية المهنية للمعلمين دون الاستناد إلى الكفايات التدريسية المتطلبة لهم لن يؤتي ثماره المرجوة، كمن يعطي علاجاً لمريض أن يشخص ما يعاني منه من مرض.

-أنواع الكفايات التدريسية للمعلم:

يشير الصويركي (٢٠١٨، ٧) إلى أن الأدبيات التربوية توضح أربعة أنواع من الكفايات التدريسية، هي:

- الكفايات المعرفية: وهي المعلومات والمهارات العقلية الضـــرورية لأداء المعلم في شـــتى مجالات عمله التعليمي بهدف تحقيق الأهداف والأنشطة، ومعرفة الحقائق والنظريات والفنيات.

- الكفايات الوجدانية: وهي اســـتعدادات المعلم، وميوله واتجاهاته، وقيمه، ومعتقداته، وهذه الكفايات تغطي جوانب متعددة مثل: ثقة المعلم بنفسه، واتجاهه نحو مهنة التعليم.

- الكفايات الأدائية: وهي كفاءات الأداء التي يراها المعلم، وتتضـــمن المهارات النفس حركية مثل: توظيف وسائل وتكنولوجيا التعليم وإجراء العروض العملية.

- الكفايات الإنتاجية: وهي أداء المعلم للكفايات الســـابقة في ميدان التعليم؛ أي أثر كفاياته في المتعلمين، ومدى تكيفهم في تعلمهم المستقبلي أوفي مهنهم.

ويرى الباحث في هذه الدراسة أن الكفايات اللازمة لمعلم اللغة العربية بصفة عامة تنقسم إلى نوعين هما:

١. الكفايات التدريســـية الخاصـــة بمناهج اللغة العربية وتتمثل في: الاســـتماع، التحدث، القراءة، الكتابة، الأدب، القواعد.

٢. الكفايات التدريســـية العامة: تتمثل في: التخطيط للدروس، تنفيذ الدرس، التفاعل وإدارة الفصل، واستخدام التقنية، والتقويم، والصفات الشخصية، وخدمة المجتمع.

ثالثاً: التنمية المهنية لمعلم اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية في ضوء رؤية المملكة 2030م.

لقد فرضت متطلبات العصر الحديث، والثورة العلمية، والتقنية المعاصرة الاهتمام بالتنمية المهنية للمعلمين؛ لأن المعلم في ظل هذا التطور المعرفي الهائل لا يمكن أن يعتمد على معرفته الأكاديمية والمهنية التي تلقاها في مؤسسات الإعداد، بل مطلوب منه أن يواجه التحديات العالمية وأن يواكب مختلف التغيرات، وأن يتكيف مع المجتمع المعاصر، وأن يفهم طبيعة مهنته التي يمارسها، فالحاجة لها قائمة بحكم أنها تأخذ طابع التجديد والاستمرارية.

١-مفهوم التنمية المهنية:

يعرفها السيد (٢٠١٣، ٣١٧) بأنها: "تطوير كفاءة ومهارة المعلمين والارتقاء بمستواهم الوظيفي في جميع ما يقومون به من مهام ومسئوليات تدريسية، وبحثية، وإدارية، وخدمة المجتمع عن طريق توفير كل الفرص أمامهم لتحسين أدائهم، وتزويدهم بمجموعة من البرامج التأهيلية وثيقة الصلة بتطوير معارفهم ومهاراتهم واتجاهاتهم وقدراتهم في المجالات المختلفة". كما يعرفها زيدان (٢٠١٨، ٣٧٥) بأنها: "عملية يتم من خلالها إكساب المعلم مجموعة من المعارف، والمفاهيم، والمهارات، والاتجاهات التي توجه سلوك التدريس لدى المعلم، وتساعده في أداء عمله داخل الفصل وخارجه بمستوى معين من التمكن، ويمكن قياسها بمعايير خاصة متفق عليها".

ويرى الباحث أن التنمية المهنيَّة للمعلمين تُعدّ عملية تعليم وتعلّم مدى الحياة، تُكتسبهم من خلالها الخبرات والمهارات المهنيَّة، وتتصاعد عبر المسار الوظيفي للمعلم من خلال مجموعة من الممارسات التفاعلية داخل البيئة المدرسية وخارجها، كما أنها تعبّر عن التحديث المستمر للمعرفة والمهارات المهنيَّة لدى الأفراد؛ من أجل تطوير استجاباتهم لفرص التطوير التي توفّرها خبرات العمل، بالإضافة إلى تحقيق الاستعداد الجيد لجوانب التغيير ومواجهة التحديات التي تفرضها طبيعة العصر.

٢- أهداف التنمية المهنية للمعلم:

إن الهدف الرئيس للتنمية المهنية هو تطوير المعلم (أكاديميا وتربويًا، ونفسيًا) ومن خلال مطالعة الباحث للعديد من الأدبيات والدراسات في مجال التنمية المهنية للمعلم عامة ومعلم اللغة العربية خاصة (عبد السلام، ٢٠١٤ ؛غانم، ٢٠١٦، والأحمد والصليهم، ٢٠١٧، والمساعيد، ٢٠١٧) أمكن تحديد أهداف التنمية المهنية للمعلمين من أهمها:

-رفع مستوى المهارات والمعارف والاتجاهات للمعلمين في مجال التدريس، والبحث العلمي.

- تحديث خبرات المعلم وتطويرها.

-تلافي أوجه القصور في إعداد المعلم قبل التحاقه بالمهنة.

-اطلاع المعلم على أحدث النظريات العلمية والتربوية واستخدام أساليب جديدة للتعلم.

-تحسين مهارات المعلمين الفردية.

-تنمية وعي المعلمين بمتغيرات المجال التربوي محليًا وإقليمياً وعالميًا.

-تنمية ثقافة التمهين في المؤسسات التربوية.

-رفع الكفاءة الإنتاجية للمؤسسة التربوية.

-ترسيخ مبدأ التعلم الذاتي والمستمر لضمان التنمية المهنية المستمرة.

-تعميم ونشر ثقافة الجودة التعليمية وتوليد اتجاهات إيجابية نحو التعلم.

-تعزيز قدرة العاملين على استخدام تقنيات التعليم والاتصال الحديث.

إضافة لما سبق فإن التنمية المهنية تعمل على:

● تنمية كفاءات المعلمين تطبيقًا لمبدأ التعلم مدى الحياة، وتشجيع التطوير والتعلم الذاتي والعمل على تلافي أوجه القصور في إعدادهم قبل التحاقهم بالخدمة، عبر توفير برامج تنموية متكاملة وفعالة تسعى إلى تنميتهن وتطوير التعليم.

●الإلمام بالطرق التعليمية الحديثة، والتبصير بالمشكلات التربوية ووسائل حلها، مع تعزيز خبرات المعلمين في مجال تخصُّصهم، لتحسين إنتاجيتهم ورفع مستواهم في المادة الدراسية، وزيادة قدرتهم على الإبداع والتجديد؛ مما يشعرهم بالرضا الوظيفي.

●التدريب على المناهج المطوَّرة ليقوم المعلم بالأدوار الموكلة إليه، وتحسين نوعية التعليم حتى يؤثر التدريس في نمو الطلاب وسلوكهم، وتغيير سلوكيات المعلمين واتجاهاتهم إلى الأفضل، وتذكيرهم بدورهم ومسؤولياتهم في العملية التعليمية.

●مساعدة المعلمين حديثي التخرج للاطّلاع على القوانين والنظم؛ حتى يستطيعوا مواجهة المواقف الجديدة في ميدان العمل ولتعزيز ثقتهم بأنفسهم.

٣-أهمية التنمية المهنية لمعلم اللغة العربية:

تتبلور أهمية التنمية المهنية لمعلم اللغة العربية في الآتي (عبد السلام، ٢٠١٤، والحربي، ٢٠١٦، ٣٠)

-إعداد معلمي اللغة العربية للمستقبل في ضوء الاحتياجات المطلوبة لذلك.

-تحديد المشكلات التي تواجه اللغة العربية في تدريس مواد اللغة العربية.

-تنمية المهارات الفنية وتحسين المعارف التعليمية، وتقليل الأخطاء التدريسية.

-الكشف عن قدرات وإمكانات المتدربين وتنميتها، وحفزهم على تحقيق أفضل النتائج التعليمية.

-تنمية معلم اللغة العربية مهنيًا وأكاديميًا، لمعالجة القضايا العلمية المطروحة على الساحة وتنفيذ خطط التدريس.

-إكساب معلم اللغة العربية المهارات المعرفية والأدائية المستحدثة في مجال عمله.

وقد أوصت العديد من الدراسات السابقة بأهمية التنمية المهنية للمعلم عامة ومعلم اللغة العربية خاصة، ومنها دراسة الهيم (٢٠١١) التي أوصت بالعمل على نشر ثقافة الوعي بأهمية وضرورة التنمية المهنية بين كافة العاملين في الميدان التربوي والتعليمي، على جميع المستويات والمؤهلات؛ وذلك لتحقيق التعلم الرقمي بمهنة التعليم وتحقيق أهدافها في ظل التسارع المعرفي

والتقني الهائل الذي يميز عصرنا الحاضر. ودراسة زوو (Zhou, 2011) التي أوصت بأن تتنوع أساليب التنمية المهنية للمعلمين لتناسب جميع فئاتهم وخبراتهم، ودراسة جاد الكريم (٢٠١٢) التي اهتمت بوصف العلاقات المتبادلة بين التنمية المهنية وتطوير التعليم الثانوي، وتوصلت إلى أن أبرز الاتجاهات الحديثة في التنمية المهنية تتمثل في: التنمية المهنية وفق مدخل النظم، والمنتمية المهنية وفق ذاتية المعلم، والتنمية المهنية وفق الأسلوب التحليلي لمهارات التعلم، والتنمية المهنية المرتكزة على المدرسة. أما أهم التحديات التي تواجه التنمية المهنية لمعلمي التعليم الثانوي فتتمثل في: الانفجار المعرفي وثورة التقنية، وتغير أدوار ومسئوليات المعلم، والتغير في أساليب التدريس وممارسته، وأن هناك حاجة ماسة إلى معلم متميز يتم إعداده إعداداً نوعياً قبل وأثناء الخدمة ليكون المعلم باحثاً، ومقوماً، ومصدراً للتغير، وقائداً اجتماعياً، ودراسة الأحمد، والصليهم (٢٠١٧) والتي هدفت إلى تحديد احتياجات النمو المهني لمعلمات العلوم للمرحلة الابتدائية في ضوء كفايات معلم العلوم، وأظهرت النتائج: ارتفاع قيم متوسط استجابات أفراد العينة ونسبها المئوية على معظم الكفايات الموجودة في الاستبانة، وتشير هذه النتيجة إلى أهمية الكفايات المتضمنة في الاستبانة من وجهة نظر معلمات العلوم للمرحلة الابتدائية.

وهناك العديد من الدراسات التي قامت بتحديد كفايات التدريس للمعلمين بصفة عامة ومعلمي اللغة العربية بصفة خاصة مثل: دراسة محمد (٢٠١٦) للتعرف على الكفايات التدريسية لمعلم اللغة العربية في مرحلة الأساس من وجهة نظر المشرفين التربويين والمديرين في الخرطوم، واتبع البحث المنهج الوصفي، وقد اختار عينة عشوائية مكونة من (٦٠) من مديري المدارس، و (١٠) من المشرفين التربويين. تم استخدام الاستبانة أداةً للبحث، وتوصل البحث إلى عدد من النتائج أهمها: تتوفر كفايات تحديد الأهداف لدى معلم اللغة العربية بمرحلة الأساس بمحلية جبل أولياء بدرجة مناسبة، وتتوفر كفايات إعداد وتخطيط الدروس بدرجة عالية، وتتوفر كفايات إدارة الصف بدرجة مناسبة، وتتوفر كفايات التقويم بدرجة عالية، وتوجد نسبة كبيرة من معلمي مرحلة الأساس بمحلية جبل أولياء غير متخصصين في اللغة العربية.

ودراسة الصويركي (٢٠١٨) هدفت إلى التعرف على درجة امتلاك الكفايات التدريسية لدى أعضاء هيئة التدريس بقسم اللغة العربية في جامعة الملك عبد العزيز في المملكة العربية السعودية، من وجهة نظرهم في ضوء متغيرات الرتبة الأكاديمية والخبرة. وتكونت عينة الدراسة من (٤٠) عضو هيئة تدريس، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وإعداد استبانة من نوع ليكرت، مكونة من (٥٠) كفاية، وقد أظهرت النتائج أن امتلاك أعضاء هيئة التدريس للكفايات التدريسية من وجهة نظرهم حصلت على متوسط عام (٤,٠١) أي بدرجة عالية، وعلى مستوى المجالات جاء مجال التنفيذ في المرتبة الأولى، بمتوسط (٤,٢٧) ومجال التخطيط في المرتبة الثانية بمتوسط (٤,٠٤)، ومجال التقويم في المرتبة الأخيرة بمتوسط (٣,٧٣) وجميعها بدرجة عالية، وأظهرت النتائج كذلك أن امتلاك أعضاء هيئة التدريس للكفايات التدريسية في ضوء متغير الرتبة الأكاديمية جاء لصالح رتبة الأستاذ، وفي ضوء متغير الخبرة جاء لصالح من خبرتهم (١٠) سنوات فأكثر.

ودراسة آل محفوظ، والشملتي (٢٠٢٠) هدفت إلى التعرف على درجة امتلاك معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الابتدائية الكفايات التدريسية اللازمة من وجهة نظر المشرفين التربويين، وقادة المدارس بالمملكة العربية السعودية. تكونت عينة البحث من (١٨) قائدا للمدارس الابتدائية بإدارة تعليم عسير، ومن (١٠) مشرفين تربويين لمقرر التربية الإسلامية. واتبع البحث الحالي المنهج الوصفي، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: درجة امتلاك معلمي التربية الإسلامية للمرحلة الابتدائية للكفاءات التدريسية في جاء مرتفعاً في جميع الأبعاد.

التعقيب على الدراسات السابقة:

يلاحظ من العرض السابق تأكيد الدراسات السابقة على أهمية تحديد الكفايات المهنية المتطلبة لتبنى برامج التنمية المهنية عليها، كما أكدت الدراسات السابقة أهمية تطوير واقع الكفايات المهنية وكذلك واقع برامج التنمية المهنية، كما يتضح تباين الدراسات السابقة من حيث هدفها الرئيس سواء من حيث التعرف على واقع التنمية المهنية أو العوامل المؤثرة فيها أو علاقتها

ببعض المتغيرات، إضافة إلى تباين المراحل التعليمية التي ركزت عليها الدراسات السابقة، كما يتبين أن معظم الدراسات السابقة كانت وصفية معتمدة على المنهج الوصفي ومستخدمة الاستبانة أداة لها، وتأتي هذه الدراسة متشابهة مع الدراسات السابقة من حيث الاهتمام بموضوع التنمية المهنية مع اختلافها عنها في التركيز على جانب الكفايات من جهة، وفي عينتها ومجتمعها من جهة أخرى، واستفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تدعيم الإحساس بمشكلتها وفي عرض بعض المفاهيم النظرية، بالإضافة للاستفادة منها في إعداد الأداة وبعض الإجراءات المنهجية وفي تفسير ومناقشة النتائج.

يتضح من الإطار النظري والدراسات السابقة أهمية التنمية المهنية للمعلم بصفة عامة ومعلمي اللغة العربية بخاصة بمختلف فروعها؛ وهذا ما سعت إليه الدراسة الحالية.

إجراءات البحث:

أولاً: منهج البحث:

اتبع البحث الحالي المنهج الوصفي للكشف عن واقع الكفايات التدريسية اللازمة للتنمية المهنية لمعلمي اللغة العربية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠م والتعبير عنها كمياً ووصفيًا.

تستخدم الدراسة الحالية المنهج الوصفي المسحي الذي يركز على وصف الظاهرة بأسلوب المسح الشامل لملاءمته طبيعة المشكلة موضوع البحث.

ثانيًا: مجتمع البحث وعينته:

مجتمع البحث: اشتمل مجتمع البحث على جميع معلمي اللغة العربية بإدارة التعليم في محافظة محايل عسير، وعددهم (٤٤٥) معلماً.

عينة البحث: تكونت عينة البحث الاستطلاعية من (٢٤) معلماً (من غير عينة البحث الأساسية). أما بالنسبة لعينة البحث الأساسية فهي عبارة عن بعض أفراد مجتمع البحث وعددهم (٦٠) معلماً. وقد تم توزيع أداة البحث على أفراد البحث استجاب منهم (٦٠) معلماً.

ثالثًا: مواد وأدوات البحث:

١. قائمة الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠م.

٢. الاستبانة لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية.

رابعاً: إجراءات إعداد قائمة الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠م:

٣. الاطلاع على وثيقة رؤية المملكة العربية السعوية ٢٠٣٠، والدراسات السابقة المتعلقة بالتنمية المهنية للمعلمين في ضوء هذه الرؤية، والأدبيات التي تناولت التنمية المهنية للمعلمين بصفة عامة، ومعلمي اللغة العربية على وجه الخصوص وإعداد قائمة مبدئية بالكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠.

٤. تم عرض قائمة الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية على مجموعة من المحكمين في مجال المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، وإجراء التعديلات اللازمة في ضوء ملاحظاتهم.

٥. إعداد القائمة بعد التعديل في صورتها النهائية (ملحق ١) متضمنة (٨٤) عبارة موزعة على ثمانية مجالات للكفايات هي: الكفايات الخاصة بمادة اللغة العربية (٨)، الكفايات الخاصة بتخطيط وتنفيذ الدروس في اللغة العربية (١٥)، والكفايات الخاصة بتوظيف التقنية الحديثة في التعليم والتعلم (١٠)، والكفايات الخاصة بالتعامل مع التلاميذ (١٤)، الكفايات الخاصة بدعم مشروعات التلاميذ وإنتاجهم من خلال مادة اللغة العربية (٩)، والكفايات الخاصة بتقويم أداء

التلاميذ (١٤)، والكفايات الخاصة بالصفات الشخصية (٧)، والكفايات الخاصة بخدمة المجتمع السعودي (٧).

رابعا: إجراءات إعداد الاستبانة لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية:

١-الهدف العام من الاستبانة: هدفت الاستبانة إلى التعرف واقع الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠م من وجهة نظرهم.

٢-بناء الاستبانة: قام الباحث ببناء مجالات وعبارات الاستبانة:

-الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة، وتحديد مجالات التنمية المهنية، والتي يجب أن تسهم برامج التدريب المهني في تنميتها لديهم.

-مقابلة مجموعة من المتخصصين في مجال المناهج وطرق تدريس اللغة العربية للاستفادة من خبراتهم وآرائهم في مجالات التنمية المهنية.

وفي ضوء ذلك تم بناء الاستبانة في صورتها المبدئية متضمنة (٨٦) عبارة، موزعة على ثمانية مجالات.

٣-الصورة النهائية للاستبانة: بعد الانتهاء من إجراءات إعداد الاستبانة، تم استخدام المقياس الثلاثي المتدرج (متوفرة بدرجة كبيرة، متوفرة بدرجة متوسطة، غير متوفرة) بحيث يعطي موازين رقمية لكل بديل من بدائل الإجابة كما يلي: (متوفرة بدرجة كبيرة =٣، متوفرة بدرجة متوسطة=٢، غير متوفرة=١)

ولتحديد درجة موافقة أفراد عينة البحث على كل عبارة وكل مجال من مجالات الاستبانة تم حساب مدى الدرجات لكل عبارة، حيث مدى الاستجابة = (أعلى درجة – أقل درجة) / عدد الفئات = (٣-١) / ٣ = (٦٧,٠)، وهي طول الفئة، وعليه إذا كان المتوسط الحسابي للعبارة يتراوح بين (٣٣,٢) إلى (٣) فإن درجة التوفر كبيرة، وإذا كان المتوسط الحسابي للعبارة يتراوح بين (٦٧,١) إلى أقل من (٣٣,٢) فإن درجة التوفر متوسطة، وإذا كان المتوسط الحسابي للعبارة يتراوح بين (١) إلى أقل من (٦٧,١) فإنها غير متوفرة. وقد تحدد مستوى الموافقة لدى عينة

الدراســـة (تقدير طول الفترة التي يمكن من خلالها الحكم على الأهمية من حيث كونها مرتفعة، أم متوسطة، أم ضعيفة من خلال العلاقة التالية (جابر، وكاظم، ١٩٨٦، ٩٦):

مستوى الموافقة = ن – ١

حيث تشير (ن) إلى عدد الاستجابات وتساوى (٣)

٤– صدق الاستبانة: للتعرف على صدق الاستبانة تم عمل ما يلي:

صــدق المحكمين: تم عرض الاســتبانة في صــورتها المبدئية على مجموعة من أعضــاء هيئة التدريس المتخصصين في مجال المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، بالإضافة إلى مشرفي اللغة العربية في مجال التعليم الابتدائي، وبلغ عددهم (٨) محكمين، بهدف التعرف على مدى ملائمة الاستبانة للهدف الذي وضعت من أجله.

وفي ضــوء مقترحاتهم تم عمل التعديلات اللازمة وحذف عبارتين؛ عبارة من المجال الأول وعبارة من المجال الثامن في ضوء آراء المحكمين وأصبحت الاستبانة في صورتها النهائية مكونة من (٨٤) عبارة (ملحق ١).

صـدق العبارات: تم حسـاب صـدق العبارات (صـدق الاتسـاق الداخلي) بإيجاد معامل الارتباط بين درجة العبارة ودرجة المجال الذي تنتمي إليه وذلك بعد تطبيق الاســتبانة على عينة اســتطلاعية بلغ عددها أفرادها (٢٦) معلماً للغة العربية (من غير عينة البحث الأســاســية)، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (١): يوضح معاملات الارتباط بين درجة المجال والدرجة الكلية للاستبانة

م	المجال	معامل الارتباط
1	الكفايات الخاصة بمادة اللغة العربية	0.849**
2	الكفايات الخاصة بتخطيط وتنفيذ الدروس في اللغة العربية	0.915**
3	الكفايات الخاصة بتوظيف التقنية الحديثة في التعليم والتعلم	0.855**
4	الكفايات الخاصة بالتعامل مع التلاميذ	0.929**
5	الكفايات الخاصة بدعم مشروعات التلاميذ وإنتاجهم في مادة اللغة العربية	0.924**
6	الكفايات الخاصة بتقويم أداء التلاميذ	0.940**
7	الكفايات الخاصة بالصفات الشخصية	0.728**
8	الكفايات الخاصة بخدمة المجتمع السعودي	0.695**

يتضح من الجدول (١) أن معاملات الارتباط بين درجة المجال والدرجة الكلية للاستبانة تراوحت ما بين (٠،٦٩٥) إلى (٠،٩٤)، وهي قيمة تدل علي ارتفاع صدق الاستبانة وصلاحية استخدامها.

٥- ثبات الاستبانة: للتأكد من ثبات الاستبانة قام الباحث باستخدام معادلة ألفا كرونباخ (Cranach's Alpha) والجدول التالي يوضح معاملات الثبات لمجالات الاستبانة والدرجة الكلية لها:

جدول (٢) يوضح معاملات لمجالات الاستبانة والدرجة الكلية باستخدام معامل الفاكرونباخ

م	المجالات	عدد البنود	قيمة الثبات
1	الكفايات الخاصة بمادة اللغة العربية	8	0.807
2	الكفايات الخاصة بتخطيط وتنفيذ الدروس في اللغة العربية	15	0.928
3	الكفايات الخاصة بتوظيف التقنية الحديثة في التعليم والتعلم	10	0.942
4	الكفايات الخاصة بالتعامل مع التلاميذ	14	0.953
5	الكفايات الخاصة بدعم مشروعات التلاميذ وإنتاجهم في مادة اللغة العربية	9	0.955
6	الكفايات الخاصة بتقويم أداء التلاميذ	11	0.904
7	الكفايات الخاصة بالصفات الشخصية	10	0.871
8	الكفايات الخاصة بخدمة المجتمع السعودي	7	0.894
	الثبات الكلي للاستبانة	84	0.983

يتضح من الجدول (٢) أن معاملات الثبات للمجالات تراوحت ما بين (٠،٨٠٧) إلى (٠،٩٥٥)، وللاختبار ككل (٠,٩٨٣) وهي قيمة تدل علي ارتفاع ثبات الاستبانة وصلاحية استخدامها.

خامسا: نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها:

١-نتائج الإجابة عن السؤال الأول: ينص السؤال الأول على: ما الكفايات التدريسية اللازمة للتنمية المهنية لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠م ؟

وقد تمت الإجابة على هذا السؤال من خلال الإجراءات التي تم اتباعها في إعداد أداة البحث، والتي أسفرت عن مجموعة من الكفايات عددها (٨٤) عبارة موزعة على (٨) مجالات، وهي: الكفايات الخاصة بمادة اللغة العربية (٨)، والكفايات الخاصة بتخطيط وتنفيذ الدروس في اللغة العربية (١٥)، والكفايات الخاصة بتوظيف التقنية الحديثة في التعليم والتعلم (١٠)، والكفايات الخاصة بالتعامل مع التلاميذ (١٤)، والكفايات الخاصة بدعم مشروعات التلاميذ وإنتاجهم في مادة اللغة العربية (٩)، والكفايات الخاصة بتقويم أداء التلاميذ (١١)، والكفايات الخاصة بالصفات الشخصية (١٠)، والكفايات الخاصة بخدمة المجتمع السعودي (٧).

نتائج الإجابة عن السؤال الثاني: ينص السؤال الثاني على: "ما مدي توافر الكفايات التدريسية اللازمة للتنمية المهنية لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠م من وجهة نظرهم ؟" وللإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة البحث على كل مجال من مجالات أداة البحث ولكل عبارة من عباراتها، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (٣) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التوفر والترتيب لمجالات أداة البحث

م	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوفر	الترتيب
7	الكفايات الخاصة بالصفات الشخصية	2.76	0.406	كبيرة	1
4	الكفايات الخاصة بالتعامل مع التلاميذ	2.31	0.523	كبيرة	2
3	الكفايات الخاصة بتوظيف التقنية الحديثة في التعليم والتعلم في مادة اللغة العربية	2.29	0.643	كبيرة	3
8	الكفايات الخاصة بخدمة المجتمع السعودي في ضوء رؤية ٢٠٣٠	2.09	0.689	متوسطة	4
2	الكفايات الخاصة بتخطيط وتنفيذ الدروس في اللغة العربية	2.27	0.550	متوسطة	5
6	الكفايات الخاصة بتقويم أداء التلاميذ	2.19	0.553	متوسطة	6
1	الكفايات الخاصة بمادة اللغة العربية	2.11	0.369	متوسطة	7
5	الكفايات الخاصة بدعم مشروعات التلاميذ وإنتاجهم في اللغة العربية	2.10	0.624	متوسطة	8
	المتوسط العام لأداة البحث	2.27	0.545	متوسطة	

يتضـــح من الجدول (٣) أن المتوســـط العام لأداة البحث بلغ (٢,٢٧) بانحراف معياري (٠,٥٤٥) وبدرجة توفر متوسـطة، وأن المتوسـطات الحسـابية لمجالات هذه الكفايات تراوحت ما بين (٢,٠٩ – ٢,٧٦) بدرجة توفر تراوحت بين متوسطة إلى كبيرة، وقد حصل (٣) مجالات فقط من (٨) مجالات على درجة توفر كبيرة هي: الكفايات الخاصة بالصفات الشخصية وترتيب توفرها الأول، والكفايات الخاصة بالتعامل مع التلاميذ وترتيب توفرها الثاني، والكفايات الخاصة بتوظيف التقنية الحديثة في التعليم والتعلم في مادة اللغة العربية وترتيب توفرها الثالث، في حين حصلت (٥) مجالات من (٨) مجالات هي: الكفايات الخاصة بخدمة المجتمع السعودي في ضوء رؤية ٢٠٣٠، والكفايات الخاصـــة بتخطيط وتنفيذ الدروس في اللغة العربية، الكفايات الخاصـــة بتقويم أداء التلاميذ، والكفايات الخاصـــة بمادة اللغة العربية، والكفايات الخاصـــة بدعم مشـــروعات التلاميذ وإنتاجهم في اللغة العربية على درجة توفر متوســـطة من وجهة نظر معلمي اللغة العربية أفراد البحث.

وفيما يلي المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات كل مجال من هذه المجالات:

– المجال الأول: مجال الكفايات الخاصة بمادة اللغة العربية:

جدول (٤) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التوفر والترتيب لعبارات مجال الكفايات الخاصة بمادة اللغة العربية

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوفر	الترتيب
6	أتمكن من مهارات البحث في مجال اللغة العربية.	2.50	0.567	كبيرة	1
5	أستخدم اللغة العربية الفصحى أثناء الشرح نطقاً وكتابة.	2.31	0.433	متوسطة	2
4	أستطيع تحليل محتوى منهج اللغة العربية في ضوء أوجه التعلم المختلفة.	2.25	0.512	متوسطة	3
1	أحرص على رفع مستوى التمكن من محتوى مادة اللغة العربية سنوياً.	2.20	0.477	متوسطة	4
7	أفهم العلاقة المتبادلة بين فروع اللغة العربية والمقررات الدراسية الأخرى.	2.12	0.330	متوسطة	5
3	أراعي التكامل في تدريس مهارات اللغة العربية وفروعها المختلفة.	2.11	0.369	متوسطة	6
8	أتابع مواقع الإنترنت المرتبطة باللغة العربية.	2.02	0.496	متوسطة	7
2	أتابع كل جديد في مجال اللغة العربية.	2.01	0.522	متوسطة	8
	المتوسط العام للمجال الأول	2.19	0.463	متوسطة	

يتضح من الجدول (٤) أن المتوسطات الحسابية لعبارات المجال الأول (مجال الكفايات الخاصة بمادة اللغة العربية) تراوحت ما بين (٢,٠١ – ٢,٥٠) وهي بدرجة متوسطة، والمتوسط العام للمجال الأول (٢,١٩)، وحصلت عبارة واحدة فقط من (٨) عبارات على درجة توفر كبيرة هي: أتمكن من مهارات البحث في مجال اللغة العربية وحصلت على الترتيب الأول، وحصلت (٧) عبارات من (٨) عبارات على درجة متوسطة من وجهة نظر معلمي اللغة العربية أفراد البحث.

– المجال الثاني: الكفايات الخاصة بتخطيط وتنفيذ الدروس في اللغة العربية:

جدول (٥) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التوفر والترتيب لعبارات مجال الكفايات الخاصة بتخطيط وتنفيذ الدروس في اللغة العربية

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوفر	الترتيب
13	أربط المادة العلمية بالبيئة المحيطة بالتلاميذ.	2.73	0.446	كبيرة	1
22	أقدم ملخصاً للأفكار الأساسية في نهاية الدرس.	2.72	0.454	كبيرة	2
19	أستخدم التعزيز المناسب لاستجابات التلاميذ.	2.70	0.497	كبيرة	3
15	أراعي التسلسل المنطقي في عرض محتوى الدرس.	2.63	0.486	كبيرة	4
18	أنمي الاتجاهات الإيجابية نحو مادة اللغة العربية لدى التلاميذ.	2.60	0.643	كبيرة	5
14	أصمم أنشطة تعليمية تفاعلية في مادة اللغة العربية.	2.18	0.748	متوسطة	6
20	أنظم البيئة الصفية بطريقة مناسبة.	2.15	0.536	متوسطة	7
21	أتمكن من إدارة وتنظيم وقت الحصة حسب التخطيط المسبق للدرس.	2.12	0.542	متوسطة	8
16	أوفر التفاعل اللفظي وغير اللفظي مع التلاميذ.	2.12	0.530	متوسطة	9
23	أحرص على غلق الدرس بطريقة مناسبة.	2.11	0.490	متوسطة	10
11	أتمكن من استراتيجيات التدريس المناسبة للتخصص.	2.03	0.597	متوسطة	11
17	أنمي مهارات التفكير لدى التلاميذ.	2.02	0.527	متوسطة	12
12	أتمكن من تقديم وتهيئة للدروس بأساليب مختلفة.	1.99	0.613	متوسطة	13
9	أعرف طبيعة وصياغة وتصنيف الأهداف في مجال اللغة العربية.	1.99	0.563	متوسطة	14
10	أوظف الأهداف العامة والخاصة في دروس مادة اللغة العربية.	1.98	0.572	متوسطة	15
المتوسط العام للمجال الثاني		2.27	0.550	متوسطة	

يتضح من الجدول (٥) أن المتوسطات الحسابية لعبارات المجال الثاني (مجال الكفايات الخاصة بتخطيط وتنفيذ الدروس في اللغة العربية) تراوحت ما بين (١,٩٨ – ٢,٧٣) والمتوسط

العام للمجال الثاني (٢,٢٧)، وحصلت (٥) عبارات فقط من (١٥) عبارة على درجة توفر كبيرة هي: أربط المادة العلمية بالبيئة المحيطة بالتلاميذ وحصلت على الترتيب الأول، وأقدم ملخصاً للأفكار الأساسية في نهاية الدرس، أستخدم التعزيز المناسب لاستجابات التلاميذ، أراعي التسلسل المنطقي في عرض محتوى الدرس، أنمي الاتجاهات الإيجابية نحو مادة اللغة العربية لدى التلاميذ، وحصلت (١٠) عبارات من (١٥) عبارة على درجة متوسطة من وجهة نظر معلمي اللغة العربية أفراد البحث.

– المجال الثالث: الكفايات الخاصة بتوظيف التقنية الحديثة في التعليم والتعلم في مادة اللغة العربية:

جدول (٦) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التوفر والترتيب لعبارات مجال الكفايات الخاصة بتوظيف التقنية الحديثة في التعليم والتعلم في مادة اللغة العربية

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوفر	الترتيب
26	أوظف التقنية المناسبة في التواصل مع التلاميذ.	2.60	0.558	كبيرة	1
24	أتقن المهارات الأساسية لتطبيقات الحاسب الآلي.	2.55	0.534	كبيرة	2
25	أوظف التقنية الحديثة في إيصال المعلومات للتلاميذ.	2.55	0.530	كبيرة	3
31	أستطيع التنقل بين التعليم المعتاد والتعليم الإلكتروني.	2.53	0.676	كبيرة	4
30	أرشد التلاميذ في الاستفادة من تقنية المعلومات في إعداد الواجبات.	2.52	0.701	كبيرة	5
28	أستخدم وأوظف المقررات الإلكترونية.	2.33	0.729	متوسطة	6
29	أوظف مواقع الإنترنت المرتبطة باللغة العربية.	2.27	0.686	متوسطة	7
27	أصمم أدوات التقويم الإلكترونية.	2.22	0.691	متوسطة	8
9	أصمم وأنتج البرمجيات والوسائط المتعددة.	1.97	0.802	متوسطة	9
32	أوظف التقنية الحديثة في تيسير عمليتي التعليم والتعلم.	1.35	0.527	متوسطة	10
المتوسط العام للمجال الثالث		2.29	0.643	متوسطة	

يتضح من الجدول (٦) أن المتوسطات الحسابية لفقرات المجال الثالث (مجال الكفايات الخاصة بتوظيف التقنية الحديثة في التعليم والتعلم في مادة اللغة العربية) تراوحت ما بين (١,٣٥ – ٢,٦)، والمتوسط العام للمجال الثالث (٢,٢٩) بدرجة متوسطة، وحصلت (٥) عبارات من (١٠) عبارات على درجة توفر كبيرة، واحتلت عبارة أوظف التقنية المناسبة في التواصل مع

التلاميذ الترتيب الأول، وحصلت (٥) عبارات هي: أستخدم وأوظف المقررات الإلكترونية، أوظف مواقع الإنترنت المرتبطة باللغة العربية، أصمم أدوات التقويم الإلكترونية، أصمم وأنتج البرمجيات والوسائط المتعددة، أوظف التقنية الحديثة في تيسير عمليتي التعليم والتعلم على درجة توفر متوسطة من وجهة نظر معلمي اللغة العربية أفراد البحث.

– المجال الرابع: الكفايات الخاصة بالتعامل مع التلاميذ:

جدول (٧) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التوفر والترتيب لعبارات مجال الكفايات الخاصة بالتعامل مع التلاميذ

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوفر	الترتيب
36	أراعي الفروق الفردية بين التلاميذ.	2.85	0.360	كبيرة	1
40	أنشر ثقافة التسامح والحوار بين التلاميذ.	2.82	0.390	كبيرة	2
39	أنمي القيم التربوية والاجتماعية المناسبة لدى التلاميذ.	2.73	0.446	كبيرة	3
46	أعزز الانضباط الذاتي لدى التلاميذ.	2.73	0.482	كبيرة	4
41	أزود التلاميذ بأهم التحديات العالمية وتحديات المجتمع السعودي وسبل التعامل معها.	2.42	0.645	كبيرة	5
37	أستخدم أساليب تعديل سلوك التلاميذ.	2.23	0.537	متوسطة	6
38	أشجع التلاميذ على استخدام أساليب التعلم الذاتي.	2.22	0.465	متوسطة	7
47	أنمي تقدير جهود العلماء العرب والمسلمين في مجال اللغة العربية.	2.14	0.591	متوسطة	8
45	ألبي احتياجات التلاميذ التعليمية والنفسية والاجتماعية.	2.13	0.530	متوسطة	9
34	أستخدم أساليب استثارة دافعية التلاميذ للتعلم.	2.12	0.524	متوسطة	10
44	أنمي مهارات التفكير بأنواعها المختلفة لدى التلاميذ.	2.03	0.622	متوسطة	11
42	أكشف عن القدرات والمواهب الموجودة لدى التلاميذ.	2.02	0.537	متوسطة	12
43	أوظف قدرات التلاميذ ومواهبهم.	1.98	0.596	متوسطة	13
35	أوظف خصائص نمو التلاميذ في إعداد الدروس وتنفيذها.	1.98	0.593	متوسطة	14
	المتوسط العام للمجال الرابع	2.31	0.523	متوسطة	

يتضح من الجدول (٧) أن المتوسطات الحسابية لعبارات المجال الرابع (مجال الكفايات الخاصة بالتعامل مع التلاميذ) تراوحت ما بين (١,٩٨ – ٢,٨٥) والمتوسط العام للمجال الرابع (٢,٣١) بدرجة متوسطة، وحصلت (٥) عبارات فقط من (١٤) عبارة على درجة توفر كبيرة، وحصلت عبارة أراعي الفروق الفردية بين التلاميذ على الترتيب الأول، وحصلت (٩) عبارات

هي: أستخدم أساليب تعديل سلوك التلاميذ، أشجع التلاميذ على استخدام أساليب التعلم الذاتي، أنمي تقدير جهود العلماء العرب والمسلمين في مجال اللغة العربية، ألبي احتياجات التلاميذ التعليمية والنفسية والاجتماعية، أستخدم أساليب استثارة دافعية التلاميذ للتعلم، أنمي مهارات التفكير بأنواعها المختلفة لدى التلاميذ، أكشف عن القدرات والمواهب الموجودة لدى التلاميذ، أوظف قدرات التلاميذ ومواهبهم، أوظف خصائص نمو التلاميذ في إعداد الدروس وتنفيذها على درجة متوسطة من وجهة نظر معلمي اللغة العربية أفراد البحث.

– المجال الخامس: الكفايات الخاصة بدعم مشروعات التلاميذ وإنتاجهم من خلال اللغة العربية:

جدول (٨) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التوفر والترتيب لعبارات مجال الكفايات الخاصة بدعم مشروعات التلاميذ وإنتاجهم من خلال اللغة العربية

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوفر	الترتيب
48	أمنح التلاميذ الفرصة لمواجهة المشكلات التي تواجههم بأنفسهم.	2.58	0.561	كبيرة	1
51	أوظف معارف ومهارات وخبرات التلاميذ في مواقف تعليمية حقيقية.	2.52	0.624	كبيرة	2
50	أشجع التلاميذ على التعاون من خلال العمل التشاركي في تنفيذ المشروعات.	2.12	0.585	متوسطة	3
56	أستثمر المشروعات في تنمية مهارات التفكير العليا لدى التلاميذ.	2.04	0.694	كبيرة	4
55	أتابع أداء التلاميذ أثناء تنفيذ المشروعات وتذليل الصعوبات التي قد تواجههم.	2.02	0.534	متوسطة	5
53	أقدم مهاما تعليمية حقيقية ترتبط بحياة التلاميذ وواقعهم في المجتمع السعودي.	1.95	0.696	متوسطة	6
52	أوفر بيئة تعلم تفاعلية تيسر مشاركة التلاميذ في تنفيذ المشروعات.	1.91	0.651	متوسطة	7
54	أتيح الفرصة أمام التلاميذ لاختيار المشروعات والمهام وفقاً لميولهم واهتماماتهم.	1.90	0.624	متوسطة	8
49	أساعد التلاميذ على اكتساب الخبرات التعليمية من خلال تنفيذ المشروعات.	1.90	0.651	متوسطة	9
المتوسط العام للمجال الخامس		2.10	0.624	متوسطة	

يتضح من الجدول (٨) أن المتوسطات الحسابية لعبارات المجال الخامس (مجال الكفايات الخاصة بدعم مشروعات التلاميذ وإنتاجهم في اللغة العربية) تراوحت ما بين (١,٩ – ٢,٥٨) والمتوسط

العام للمجال الخامس (٢,١٠) بدرجة متوسطة، وحصلت (٣) عبارات فقط من (٩) عبارات على درجة توفر كبيرة، واحتلت عبارة أمنح التلاميذ الفرصة لمواجهة المشكلات التي تواجههم بأنفسهم الترتيب الأول، وحصلت (٦) عبارات هي: أشجع التلاميذ على التعاون من خلال العمل التشاركي في تنفيذ المشروعات، أتابع أداء التلاميذ أثناء تنفيذ المشروعات وتذليل الصعوبات التي قد تواجههم، أقدم مهاما تعليمية حقيقية ترتبط بحياة التلاميذ وواقعهم في المجتمع السعودي، أوفر بيئة تعلم تفاعلية تيسر مشاركة التلاميذ في تنفيذ المشروعات، أتيح الفرصة أمام التلاميذ لاختيار المشروعات والمهام وفقاً لميولهم واهتماماتهم، أساعد التلاميذ على اكتساب الخبرات التعليمية من خلال تنفيذ المشروعات على درجة توفر متوسطة من وجهة نظر معلمي اللغة العربية أفراد البحث.

- المجال السادس: الكفايات الخاصة بتقويم أداء التلاميذ:

جدول (٩) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التوفر والترتيب لعبارات مجال الكفايات الخاصة بتقويم أداء التلاميذ

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوفر	الترتيب
60	أتابع واجبات وتكليفات التلاميذ بشكل دوري.	2.85	0.360	كبيرة	1
59	أراعي شروط صياغة الأنواع المختلفة من الأسئلة.	2.65	0.577	كبيرة	2
67	أناقش مشكلات التلاميذ مع أولياء الأمور وتوعيتهم بكيفية التعامل معها.	2.53	0.623	كبيرة	3
62	أعدّ جدول مواصفات بناء الاختبار.	2.27	0.660	متوسطة	4
63	أصمم بعض الاختبارات إلكترونياً.	2.05	0.649	متوسطة	5
64	أحلل نتائج الاختبارات إلكترونياً.	2.04	0.712	متوسطة	6
65	أوظف نتائج تقويم أداء التلاميذ لتحسين العملية التعليمية.	1.96	0.596	متوسطة	7
66	أشجع التلاميذ على ممارسة التقويم الذاتي لتعلمهم.	1.95	0.527	متوسطة	8
57	أستخدم أساليب متعددة لتقويم أداء التلاميذ.	1.94	0.462	متوسطة	9
61	أربط بين التقويم والأهداف ومخرجات التعلم المستهدفة.	1.92	0.490	متوسطة	10
58	أستخدم أدوات التقويم المناسبة.	1.91	0.427	متوسطة	11
المتوسط العام للمجال السادس		2.19	0.553	متوسطة	

يتضح من الجدول (٩) أن المتوسطات الحسابية لعبارات المجال السادس (مجال الكفايات الخاصة بتقويم أداء التلاميذ) تراوحت ما بين (١,٩١ – ٢,٨٥) والمتوسط العام للمجال السادس (٢,١٩) بدرجة متوسطة، وحصلت (٣) عبارات فقط من (١١) عبارة على درجة توفر كبيرة واحتلت عبارة أتابع واجبات وتكليفات التلاميذ بشكل دوري الترتيب الأول، وحصلت (٨) عبارات من (١١) عبارة هي: أعدّ جدول مواصفات بناء الاختبار، أصمم بعض الاختبارات إلكترونياً، أحلل نتائج الاختبارات إلكترونياً، أوظف نتائج تقويم أداء التلاميذ لتحسين العملية التعليمية، أشجع التلاميذ على ممارسة التقويم الذاتي لتعلمهم، أستخدم أساليب متعددة لتقويم أداء التلاميذ، أربط بين التقويم والأهداف ومخرجات التعلم المستهدفة، أستخدم أدوات التقويم المناسبة على درجة توفر متوسطة من وجهة نظر أفراد البحث.

– المجال السابع: الكفايات الخاصة بالصفات الشخصية:

جدول (١٠) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التوفر والترتيب لعبارات مجال الكفايات الخاصة بالصفات الشخصية

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوفر	الترتيب
76	أحترم التلاميذ وأقدر وجهات نظرهم.	2.93	0.252	كبيرة	1
73	أقدر وأتحمل المسؤولية.	2.92	0.279	كبيرة	2
69	أتمسك بعادات وتقاليد المجتمع السعودي.	2.87	0.389	كبيرة	3
72	أتحلى بالخلق الكريم والقدوة الحسنة.	2.87	0.430	كبيرة	5
75	أتقبل الحوار والمناقشة.	2.83	0.418	كبيرة	6
68	أتمسك بتعاليم الشريعة الإسلامية في القول والفعل والعمل.	2.82	0.431	كبيرة	7
71	أتحلى بالصبر والثقة بالنفس.	2.80	0.443	كبيرة	8
77	أتقيد بالمظهر الحسن.	2.80	0.480	كبيرة	9
70	أتصف بالذكاء والاستقرار النفسي.	2.68	0.537	كبيرة	10
74	أتقبل أخطاء التلاميذ وأساعدهم على تصويبها.	2.12	0.399	متوسطة	11
المتوسط العام للمجال السابع		2.76	0.406	كبيرة	

يتضح من الجدول (١٠) أن المتوسطات الحسابية لعبارات المجال السابع (مجال الكفايات الخاصة بالصفات الشخصية) تراوحت ما بين (٢,١٢ – ٢,٩٣) و المتوسط العام للمجال السابع

(٢,٧٦) بدرجة كبيرة، وحصلت (٩) عبارات من (١٠) عبارات على درجة توفر كبيرة، واحتلت عبارة أحترم التلاميذ وأقدر وجهات نظرهم الترتيب الأول، وحصلت عبارة واحدة فقط هي: أتقبل أخطاء التلاميذ وأساعدهم على تصويبها على درجة توفر متوسطة من وجهة نظر أفراد البحث.

– المجال الثامن: الكفايات الخاصة بخدمة المجتمع السعودي في ضوء رؤية ٢٠٣٠:

جدول (١١) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التوفر والترتيب لعبارات مجال الكفايات الخاصة بخدمة المجتمع السعودي في ضوء رؤية ٢٠٣٠

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوفر	الترتيب
84	أدعم تواصل التلاميذ مع مؤسسات المجتمع السعودي.	2.30	0.696	متوسطة	1
81	ألم بمشكلات المجتمع السعودي وأشارك في حلها.	2.27	0.634	متوسطة	2
80	ألم بالنشاطات والمناسبات والفعاليات المختلفة للمجتمع السعودي ويشارك فيها.	2.22	0.666	متوسطة	3
82	أعمل على نشر المعرفة بين أبناء المجتمع السعودي والعربي والإسلامي.	1.99	0.691	متوسطة	4
79	أربط المنهج باحتياجات المجتمع السعودي ومشاكله.	1.98	0.593	متوسطة	5
83	أتعاون مع المجالس والهيئات المحلية والدولية ذات الصلة باللغة العربية.	1.95	0.790	متوسطة	6
78	أتواصل مع مؤسسات المجتمع السعودي والعربي والإسلامي ذات الصلة باللغة العربية.	1.90	0.752	متوسطة	7
	المتوسط العام للمجال الثامن	2.09	0.689	متوسطة	

يتضح من الجدول (١١) أن المتوسطات الحسابية لعبارات المجال الثامن (الكفايات الخاصة بخدمة المجتمع السعودي في ضوء رؤية ٢٠٣٠) تراوحت ما بين (١,٩٠ – ٢,٣٠) والمتوسط العام للمجال الثامن (٢,٠٩) بدرجة متوسطة، وحصلت جميع عبارات المجال الثامن وهي (٧) عبارات على درجة متوسطة، واحتلت عبارة أدعم تواصل التلاميذ مع مؤسسات المجتمع السعودي الترتيب الأول من وجهة نظر معلمي اللغة العربية أفراد البحث.

وتشير نتائج الإجابة عن السؤال الثاني في مجملها إلى أن درجة توافر الكفايات التدريسية اللازمة للتنمية المهنية لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠ من وجهة نظرهم تراوحت بين متوسطة إلى كبيرة. وهذا يؤكد على أهمية الاهتمام ببرامج التنمية المهنية

لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠ واكتسابهم الكفايات التدريسية اللازمة للتنمية المهنية.

ويمكن تفسير هذه النتائج في ضوء ضرورة تطوير الأساليب المستخدمة في تحقيق التنمية المهنية لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية، بحيث تتفق مع رؤية المملكة ٢٠٣٠، بالإضافة إلى ضرورة أن تراعي هذه الأساليب الأدوار المتنوعة للمعلم، فضلاً عن أنه لا تزال هناك حاجة ماسة لبذل المزيد من الجهد بحيث تتفق هذه الأساليب مع التوجهات الحديثة في إعداد معلم اللغة العربية بصفة عامة وتنميته مهنياً.

كما يعزو الباحث النتيجة السابقة لتعدد المتغيرات والمستجدات التربوية الخاصة بطرق واستراتيجيات التدريس، أو الخاصة بطبيعة العلاقة بين الطالب والمعلم، وتغير النظرة للطالب من متلقي سلبي للمعلومات إلى متفاعل ومشارك إيجابي في العملية التعليمية، وتغير النظرة لدور المعلم من ناقل للمعلومات والمعارف إلى دور المعلم الموجه والمرشد، بالإضافة إلى تعدد المستجدات والمستحدثات التكنولوجية وما ترتب عليها من ضرورة توظيفها في العملية التعليمية، وبالتالي ساهم كل هذا في تعدد الكفايات المتطلبة للمعلم بصفة عامة، ومعلم اللغة العربية بصفة خاصة، واستوجب ضرورة التحديث والتطوير المستمر في برامج إعداد وتأهيله وتدريبه مهنياً.

كما يضيف الباحث إلى ما سبق تعدد التحديات التي تواجه اللغة العربية خاصة في ظل حالة الضعف التي يتسم بها كثير من الطلاب بمختلف المراحل التعليمية في اللغة العربية من جهة، والغزو الثقافي الموجه لإضعافها من جهة أخرى؛ مما يتطلب التحديث والتطوير المستمر لكفايات معلمها ومهاراته.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج العديد من الدراسات السابقة مثل دراسة (عبد السلام، ٢٠١٤؛ غانم، ٢٠١٦؛ الأحمد والصليهم، ٢٠١٧؛ المساعيد، ٢٠١٧، وأبا لخيل، ٢٠١٩؛ وأبا زهير، ٢٠١٩؛ ودراسة زوو (Zhou, 2011) التي أوصت بأهمية التنمية المهنية للمعلمين، وتأهيلهم بما يتوافق مع احتياجاتهم المهنية ومواجهة تحديات المستقبل وتحسين جودة التعلم بأن تتنوع أساليب التنمية المهنية للمعلمين لتناسب جميع فئاتهم وخبراتهم.

٣-نتائج الإجابة عن السؤال الثالث: والذي نصه: ما التصور المقترح لتحقيق الكفايات التدريسية اللازمة للتنمية المهنية لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠م؟

وفي ضوء ما توصل إليه البحث الحالي من نتائج ومناقشتها وتفسيرها تم وضع التصور المقترح لتحقيق متطلبات التنمية المهنية لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠م.

١- فلسفة التصور المقترح لتحقيق متطلبات التنمية المهنية لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠م:

تنطلق فلسفة هذا التصور من رؤية المملكة ٢٠٣٠م والرسالة الحقيقية للمعلم، وتحسين استقطاب المعلمين، وإعدادهم وتأهيلهم وتطويرهم، وترسيخ القيم الإيجابية، وبناء شخصية مستقلة لأبناء الوطن، وتزويد المتعلمين بالمعارف والمهارات اللازمة؛ لمواءمة احتياجات سوق العمل المستقبلية.

٢- المنطلقات الأساسية للتصور المقترح: تتحدد أهم المنطلقات الأساسية للتصور المقترح فيما يلي:

-أن التغيرات المستمرة في البيئة الاجتماعية تنعكس بصورة مباشرة وغير مباشرة على مهنة التعليم، مما يفرض الحاجة لإحداث تغيير في الأدوار المهنية لمعلمي اللغة العربية، وهذا يجعل المعرفة والمعلومات والمهارات التي يكتسبها الفرد خلال مرحلة الإعداد في مؤسسات إعداد المعلم غير كافية لتمكينه من مواجهة التغيرات المتعاقبة.

-أن استمرارية تطوير برامج التنمية المهنية الموجهة لمعلمي اللغة العربية ضرورة لمواكبة التقدم العلمي والتقني واستجابة لرؤية المملكة ٢٠٣٠ التي جعلت محور اهتمامها المعلم وتطويره منطلقة من أن أي تطوير للتعليم إنما ينطلق من البصمات التي يتركها المعلم في معارف، وسلوكيات، ومهارات طلابه، وقِيَمهم، واتجاهاتهم، وأنماط تفكيرهم، واستدلالهم، وبناء أحكامهم.

-أن إحداث التنمية المهنية الفعالة لمعلمي اللغة العربية والمتسقة مع متطلبات مجتمع المعرفة ورؤية المملكة ٢٠٣٠ هي تنمية مهنية مستدامة ومستقبلية، لأنها ترتبط بالمسار المهني للمؤسسة، والمسار الوظيفي للمعلم، فهي تتطلب نوعاً من القيادة تستطيع التعامل مع التغيرات المستقبلية.

٣-أهداف التصور المقترح:

يهدف التصور الحالي بشكل رئيس إلى تحقيق الكفايات التدريسية اللازمة للتنمية المهنية لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠م، وذلك من خلال مجالات كفايات التنمية المهنية ومتطلباتها، خاصة المجالات قيد الدراسة وهي: الكفايات الخاصة بمادة اللغة العربية، والكفايات الخاصة بتوظيف التقنية الحديثة في التعليم والتعلم، والكفايات الخاصة بالتعامل مع الطلاب، والكفايات الخاصة بدعم مشروعات الطلاب وإنتاجهم من خلال مادة اللغة العربية، والكفايات الخاصة بتقويم أداء التلاميذ، والكفايات الخاصة بخدمة المجتمع السعودي.

ويتم ذلك من خلال ما يلي:

-تزويد معلمي اللغة العربية بالمعرفة العلمية الأساسية الحديثة في التخصص.

- تقديم برامج تدريبية لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية أثناء الخدمة على كيفية استخدام المستجدات التقنية التربوية الحديثة في التعليم والتعلم.

-تقديم برامج للتنمية المهنية لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية لتحسين جودة التعلم التي تحقق متطلبات التنمية المستدامة والرؤية ٢٠٣٠ وذات صلة بالجوانب التربوية التالية: استراتيجيات التدريس الحديثة، كيفية إجراء المشروعات باستخدام المعامل الافتراضية، استخدام أساليب التقويم الحديثة، تنمية مهارات التفكير بأنواعها المختلفة لدى التلاميذ، ربط التلميذ بتطبيقات حياتية من خلال دراسته موضوعات اللغة العربية، ومهارات القرن الحادي والعشرين.

-تشجيع معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية على استخدام الأساليب الحديثة لتطوير أدائهم المهني في ضوء المتغيرات العلمية والمجتمعية المعاصرة.

٤-آليات التصور المقترح: يعتمد تحقيق التصور الحالي على عدة آليات هي:

-وضع نظام وسياسة للتنمية المهنية لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية من خلال التخطيط الجيد من جانب وزارة التعليم، لتحسين أداء معلمي اللغة العربية، وتنظيم البرامج وتنفيذها والإشراف عليها من أجل جودة العمل والمتابعة والتقويم المستمر.

-السعي إلى التجويد الدائم لعمليات التدريس من خلال الأنشطة والبرامج التي تتبنى تطبيق المفاهيم الحديثة، والمتفقة مع المعايير العالمية لضمان جودة مخرجات التعليم العام.

-الاهتمام بالتدريب عن بعد، وتوفير الشراكة مع كليات التربية في ذلك، فمشاركة كليات التربية في برامج التنمية المهنية لمعلمي اللغة العربية بصفة عامة أصبح ضرورياً للتزود من المعرفة والمهارات، ومناقشة المشكلات التي تنشأ في الواقع الميداني والفعلي في المدارس، ومن خلال شبكة التدريب عن بعد يمكن تنظيم هذا التعلم وإدارته، بحيث يتم تحديد الحاجات المهنية المتغيرة والمتطورة والمتجددة ونوع المعلومات والمهارات المراد تزويد اللغة العربية بها.

-توفير المتطلبات المادية والبشرية ليتسنى للقائمين على برامج التطوير المهني مواصلة جهودهم في تنفيذ وتطوير برامج التنمية المهنية باستخدام التقنيات التعليمية الحديثة.

- توفير حوافز مادية ومعنوية لمعلمي اللغة العربية بصفة عامة؛ لتشجيعهم على الالتحاق ببرامج التنمية المهنية وتحسين مستوى أدائهم التدريسي وتحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠.

٥- متطلبات تنفيذ التصور المقترح: تتضمن هذه المتطلبات ما يلي:

-إنشاء قاعدة بيانات ومعلومات عن معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية (سنوات التخرج، كليات التخرج، المؤهلات الدراسية، الدورات التدريبية، أماكن العمل) ومراكز التنمية المهنية لمعلمي اللغة العربية المحلية والعالمية، وإقامة شراكة معها للاستفادة من خططها وبرامجها.

-إلزام معلمي اللغة العربية بالالتحاق ببرامج التنمية المهنية التخصصية والتربوية؛ لاجتياز اختبارات الرخصة المهنية، وتزويدهم بالمعارف الحديثة في المجالين كل فترة زمنية.

-تقديم حوافز مادية ومعنوية لتشجيع معلمي اللغة العربية على حضور الندوات، والمؤتمرات العلمية المتخصصة، وإجراء البحوث وتحفيزهم على استكمال الدراسات العليا.

-حل كل الصعوبات التي ليست من صلب عمل معلم اللغة العربية والتي تؤثر على أدائه، واستثمار طاقته مع طلابه، وتقليل النصاب التدريسي والأعباء الإدارية.

- تشجيع تنفيذ برامج التدريب والتنمية المهنية عن بعد، واستخدام المنصات التعليمية، والفيديو كونفرانس، وبرامج Zoom لمعلمي اللغة العربية.

- تطوير مكتبات المدارس وإثرائها بالدوريات العلمية الحديثة في مختلف التخصصات عامة، وفي مجال اللغة العربية خاصة وربطها بشبكة المعلومات العربية والمحلية والعالمية، وإعداد كتيب إرشادي يعرض محتوياتها.

- تجهيز جميع معامل اللغة العربية بالمدارس بالصوتيات وأجهزة الحاسوب وبالمختبرات الافتراضية.

-تعزيز الشراكة بين كليات التربية وإدارات التعليم في كل منطقة ومحافظة بما يسهم في تنويع الخبرات والبرامج المقدمة لمعلمي اللغة العربية، وتطوير برامج التنمية المهنية.

- تجهيز الفصول الدراسية في جميع المدارس بإمكانيات الفصول الذكية، من حيث (شبكات الإنترنت- والسبورات الذكية، والمنصات التعليمية، والداتاشو، والمختبرات الافتراضية، والطابعات).

التوصيات

- ضرورة التنويع في الأساليب والوسائل المستخدمة لتحقيق التنمية المهنية لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية.
- إعداد خطط التنمية المهنية لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية في ضوء الكفايات التدريسية وتحديد احتياجاتهم التدريبية الفعلية.
- التحديث المستمر لبرامج إعداد معلمي اللغة العربية بكليات التربية؛ لإكساب الكفايات التدريسية بحيث تتفق مع متطلبات تحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠.
- الاهتمام ببرامج التعلم الذاتي والتعلم الإلكتروني أثناء إعداد خطط التنمية المهنية لمعلمي اللغة العربية.

المقترحات

- التحديات التي تواجه معلمي اللغة العربية من وجهة نظرهم وآليات تطوير برامج التنمية المهنية للتغلب عليها من وجهة نظر الخبراء.
- مستوى امتلاك معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية لمهارات التدريس الإبداعي، وعلاقته بمستوى تحصيل طلابهم واتجاهاته نحو مقررات اللغة العربية.
- فعالية برنامج تدريبي قائم على متطلبات التنمية المهنية لمعلمي اللغة العربية بالتعليم العام في تنمية كفاياتهم التدريسية.
- معوقات تطوير برامج التنمية المهنية لمعلمي اللغة العربية بالتعليم العام ومقترحات للتغلب عليها.

المراجع

أولا: المراجع العربية: -

أبالخيل، ميمونة صالح. (٢٠١٩). واقع التنمية المهنية للمعلمين في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠ من وجهة نظرهم، المؤتمر الدولي الأول: المعلم: متطلبات التنمية وطموح المستقبل للجمعية السعودية العلمية للمعلم (جسم). جامعة الملك خالد بالمملكة العربية السعودية.

أبوزهير، زهور أحمد. (٢٠١٩).تحديات التطوير المهني للمعلمين في المملكة العربية السعودية. المؤتمر الدولي الأول: المعلم: متطلبات التنمية وطموح المستقبل للجمعية السعودية العلمية للمعلم (جسم). جامعة الملك خالد بالمملكة العربية السعودية.

الأحمد، نضال شعبان؛ الصليهم حنان احمد. (٢٠١٧). تحديد احتياجات النمو المهني لمعلمات العلوم للمرحلة الابتدائية في ضوء كفايات معلم العلوم. المجلة التربوية، جامعة الكويت، ٣١(١٢٢)، ٢٩١-٣٣٢.

آل محفوظ، محمد زيدان عبد الله، والشملتي، عمر عبد القادر. (٢٠٢٠). درجة امتلاك معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الابتدائية للكفايات التدريسية اللازمة من وجهة نظر المشرفين التربويين وقادة المدارس بالمملكة العربية السعودية. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية. ١(٢٨).

باخدلق، رؤى بنت فؤاد. (٢٠١٠).الكفايات التكنولوجية التعليمية اللازمة لعرض وإنتاج الوسائط المتعددة لدى معلمات الأحياء بالمرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة. (رسالة دكتوراة). كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

جابر، عبد الحميد جابر، أحمد خيري كاظم. (١٩٨٦). مناهج البحث في التربية وعلم النفس (ط٢). دار النهضة العربية، القاهرة.

جاد الكريم، علاء أحمد. (٢٠١٢). تطوير التنمية المهنية لمعلم المرحلة الثانوية على ضوء المتغيرات المستقبلية. مجلة البحث العلمي في التربية. ٢(١٣)، ١٢-٥٣

الحربي، عبد الكريم عبد الله؛ الجبر، جبر محمد. (٢٠١٦). وعي معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية في محافظة الرس بمهارات المتعلمين للقرن الحادي والعشرين. المجلة التربوية الدولية المتخصصة – الجمعية الأردنية لعلم النفس– الأردن، ٥ (٥)، ٢٤–٣٨.

الحسنات، نجاح أحمد حسين. (٢٠١٢م). صعوبات تطبيق برنامج التعليم التفاعلي المحوسب على تلاميذ المرحلة الدنيا بمدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة وسبل علاجها. (رسالة ماجستير). كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

حماد، عادل رسمي. (٢٠١٤). الاحتياجات التدريبية لمعلمي التاريخ بالمرحلة الثانوية بسلطنة عمان في ضوء المعايير العالمية. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط ١(٢١)، ٢٣–٥٩.

الدسوقي، عيد أبو المعاطي. (٢٠١٣). معلم المستقبل والتعليم. المكتب الجامعي الحديث.

رلينج، ب.؛ فادل، ت. (٢٠١٣). مهارات القرن الحادي والعشرين: التعلم للحياة في زماننا، (ترجمة بدر الصالح). جامعة الملك سعود.

رواس، فائزة. (٢٠٠٧): "مواصفات جودة التدريب أثناء الخدمة في التعليم العام" ورقة مقدمه للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن) اللقاء السنوي الرابع عشر للجودة بفرع الجمعية بمنطقة القصيم "الجودة في التعليم العام". رؤية المملكة ٢٠٣٠، على الرابط: https://vision2030.gov.sa/ar/node/7

زيدان، السيد محمد سالم. (٢٠١٨). التنمية المهنية للمعلم واتجاهاتها الحديثة سبيلنا لتطوير التعليم قبل الجامعي. مجلة كلية التربية، جامعة بورسعيد، ٢٤، ٣٧٠ – ٤١٠.

سعيد، علي محمد؛ والخانجي، عبدالرحمن عبدالله. (٢٠١٣). برنامج تدريبي مقترح لتطوير الكفايات التدريسية اللازم توافرها في معلمي اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي في ولاية الخرطوم. مجلة العلوم الإنسانية، عمادة البحث العلمي.

سلامة، ابتسام خالد. (٢٠١٩).تصور مقترح لتطوير برنامج إعداد المعلم في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠. المؤتمر الدولي الأول: المعلم: متطلبات التنمية وطموح المستقبل للجمعية السعودية العلمية للمعلم (جسم). جامعة الملك خالد بالمملكة العربية السعودية.

سيد، أسامة، والجمل، عباس. (٢٠١٤م). التدريب والتنمية المهنية المستدامة. دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.

السيد، نادية حسن. (٢٠١٣). التنمية المهنية للمعلم. القاهرة: المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.

الصويركي، محمد علي. (٢٠١٨). درجة امتلاك الكفايات التدريسية لدى أعضاء هيئة التدريس بقسم اللغة العربية في جامعة الملك عبد العزيز من وجهة نظرهم، مجلة العلوم التربوية والنفسية ١١(٢).

طاهر، رشيدة السيد. (٢٠١٠). التنمية المهنية للمعلمين في ضوء الاتجاهات العالمية. دار الجامعة الجديدة.

الطراونة، محمد حسن. (٢٠١٥). الكفايات التدريسية التي يمتلكها الطلبة المعلمون المتدربون في المدارس المتعاونة من وجهة نظر المعلمين المتعاونين. دراسات في العلوم التربوية، ٤٢(٣) .

عبد القادر، مها محمد. (٢٠١٤)، إعادة توجيه التنمية المهنية للمعلم في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، ١٥٩، ٦٧١-٧٩٤.

عبدالسلام، عبد السلام مصطفي. (٢٠١٤م). التنمية المهنية المستدامة للمعلمين لمواجهة تحديات المستقبل وتحسين جودة التعليم، بحث منشور في مؤتمر: التجديدات التربوية والتحديات المستقبلية، المؤتمر الخامس لكلية العلوم التربوية – جامعة الزرقاء، الأردن.

عبد السلام، عبد السلام مصطفي. (٢٠١٩م). تطوير برامج ومقررات إعداد معلم العلوم بكليات التربية في ضوء التوجهات العالمية والتغييرات المجتمعية والاقتصادية، المؤتمر الدولي الأول: المعلم: متطلبات التنمية وطموح المستقبل للجمعية السعودية العلمية للمعلم (جسم). جامعة الملك خالد بالمملكة العربية السعودية.

عيسي، حازم زكي؛ رفيق، عبد الرحمن. (٢٠١٠). تصور مقترح لتطوير الأداء التدريسي لمعلمي العلوم وفق معايير الجودة في المرحلة الأساسية بمحافظة غزة. مجلة الجامعة الإسلامية، سلسلة الدراسات الإنسانية، ١(١٨)، ١٤٧-١٦٥.

الغامدي، حامد جماح (٢٠١٤). برنامج تدريبي مقترح للنمو المهني لمعلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة في ضوء المعايير العالمية ومتطلبات مناهج العلوم المطورة. (رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة أم القري).

غانم، تفيدة سيد. (٢٠١٦). برنامج تدريبي مقترح في كفايات معلم القرن الحادي والعشرين قائم على الاحتياجات التدريبية المعاصرة لمعلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية وأثره في تنمية بعض الكفايات المعرفية لديهم. المؤتمر الدولي الأول: توجهات استراتيجية في التعليم – تحديات المستقبل.

محمد، لبنى بكري صديق؛ محمد، نجوى عبد الغفار. (٢٠١٦). الكفايات التدريسية لمعلم اللغة العربية في مرحلة الأساس من وجهة نظر المشرفين التربويين والمديرين (رسالة ماجستير). كلية التربية جامعة إفريقيا العالمية، الخرطوم، السودان.

المساعيد، تركي فهد. (٢٠١٧). تحديات إعداد المعلمين وتأهيلهم في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين، مجلة عالم التربية، ١٨(٢٧)، ١-٩.

مصطفى، باسم صالح. (٢٠١١). فعالية برنامج تدريبي مقترح لتطوير الكفايات المهنية لطلبة معلمي التعليم الأساسي بجامعة الأزهر – غزة في ضوء استراتيجية إعداد المعلمين (٢٠٠٨) (رسالة ماجستير). كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة.

مكتب التربية العربي لدول الخليج. (٢٠١١). التكوين المهني للمعلم الإطار النظري. المملكة العربية السعودية: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

منار محمد البغدادي. (٢٠١١). اختيار المعلمين وتوظيفهم في ضوء تجارب بعض الدول. المكتب الجامعي الحديث.

منشاوي، علاء. (٢٠١٦). النص الكامل لرؤية السعودية: ٢٠٣٠ تتضمن تقسيمات رئيسية هي اقتصاد

مزدهر، مجتمع حيوي، ووطن طموح. العربية (أون لاين) https: //goo. gl/SIOFwG

مهدي، حسن ربحي. (٢٠١٨). فاعلية استخدام استراتيجية في التعلم الذكي تعتمد على التعلم بالمشروعات وخدمات قوقل في إكساب الطلبة المعلمين بجامعة الأقصى بعض مهارات القرن الحادي والعشرين، مجلة العلوم التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، ٣٠(١)، ١٠١-١٢٦ .

المؤتمر التربوي الدولي الأول. (٢٠١٦). المعلم وعصر المعرفة: الفرص والتحديات: معلم متجدد لعالم متغير. كلية التربية، جامعة الملك خالد، المملكة العربية السعودية.

مؤتمر التميز في تعليم وتعلم العلوم والرياضيات الثاني. (٢٠١٧). التطور المهني – آفاق مستقبلية، خلال الفترة من ١٣-١٥/٨/١٤٣٨هـ مركز التميز البحثي في تطوير تعليم العلوم والرياضيات، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.

مؤتمر الجمعية البريطانية المصرية للتعليم. (٢٠١٢). لندن والقاهرة تحت عنوان التعليم أفضل استثمار. ١٨-١٩ سبتمبر، جامعة القاهرة.

المؤتمر الدولي الأول. (٢٠١٣). رؤية استشرافية لمستقبل التعليم في مصر والعالم العربي في ضوء التغيرات المجتمعية المعاصرة، كلية التربية- جامعة المنصورة.

المؤتمر الدولي الأول. (٢٠١٩).المعلم: متطلبات التنمية وطموح المستقبل، خلال الفترة من ٧-٨ ربيع الآخر ١٤٤١هـ، الجمعية العلمية "جسم"، جامعة الملك خالد، أبها، المملكة العربية السعودية.

المؤتمر الدولي عن المعلم في الرياض.(٢٠١٢).العلم وتحديد التحديات التي تواجه التطوير المهني للمعلم أثناء الخدمة واقتراح الحلول المناسبة التي تضمن الارتقاء بالمستوي العلمي والتربوي والمهني لدى المعلم. الرياض، المملكة العربية السعودية.

المؤتمر الدولي للمركز القومي للبحوث والتنمية. (٢٠١٤). إصلاح منظومة التعليم قبل الجامعي في الوطن العربي " رؤية وتوجهات".٣-٤ يونيو. القاهرة، جمهورية مصرية العربية.

المؤتمر الدولي. (٢٠١٥). معلم المستقبل: إعداده وتطويره، خلال الفترة من ٢٣-٢٤ ذو الحجة ١٤٣٦هـ، جامعة الملك سعود.

المؤتمر العلمي الدولي (الأول) الثاني والعشرون للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس. (٢٠١٢). مناهج التعليم في مجتمع المعرفة.٥-٦ سبتمبر، كلية التربية بالسويس. جمهورية مصر العربية.

المؤتمر العلمي العاشر-الدولي الأول. (٢٠١٢). مستقبل كليات التربية في مصر والعالم العربي.٢٢-٢٣ نوفمبر، جامعة المنيا، مصر.

المؤتمر العلمي. (٢٠١٣).تطوير منظومة التعليم قبل الجامعي في مصر. ٢٩-٣٠ سبتمبر، جامعة عين شمس. مصر.

مؤتمر رؤية لتطوير التعليم في مصر. (٢٠١٥). لجنة التربية بالمجلس الأعلى للثقافة، ٦-٧، جامعة عين شمس، جمهورية مصر العربية.

الموجي، أماني محمد. (٢٠١١). فاعلية برنامج مقترح للتنمية المهنية قائم على التعلم الذاتي لمعلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية في تنمية أدائهم التدريسي وأثره في مهارات تفكير تلاميذهم. مجلة كلية التربية بالإسكندرية.٦(٢١)، ١٢٣-٢٢٧.

المومني، جهاد علي. (٢٠١٥). سمات معلم العلوم المتميز في المرحلة الثانوية من وجهة نظر طلبة السنة التحضيرية. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، ١(١٦٦)، ٥١٠-٥٣٢.

المومني، محمد عمر عيد. (٢٠١٩). الكفايات التدريسية لدى معلمي التربية المهنية من وجهة نظرهم: دراسة ميدانية بمحافظة عجلون في الأردن. مجلة روافد، ٣(١).

النجدي، أحمد؛ السعودي، منى؛ راشد، علي. (٢٠١٢). اتجاهات حديثة في تعليم العلوم في ضوء المعايير العالمية وتنمية التفكير والنظرية البنائية. دار الفكر العربي.

الهيم، عيد صقر. (٢٠١١). التوجهات المعاصرة للتنمية المهنية في مجال التربية والتعليم رؤى أكاديمية تحليلية. مجلة القراءة والمعرفة، ١١٢، ١١٥-١٥٦.

وزارة التعليم. (٢٠٢٠). التعليم ورؤية المملكة العربية السعودية٢٠٣٠. على الرابط https://www.moe.gov.sa/ar/Pages/vision2030.aspx

الوكيل، حلمي أحمد؛ ومحمود، حسن بشير. (٢٠٠٥). الاتجاهات الحديثة في تخطيط وتطوير مناهج المرحلة الأولى. دار الفكر العربي.

وهبة، عماد صموئيل. (٢٠١١). فلسفة التدريب الالكتروني ومتطلباته كمدخل للتنمية المهنية المستدامة لمعلمي التعليم الثانوي العام: دراسة تحليلية ميدانية، مجلة كلية التربية بأسيوط- مصر، ١(٢٧)، ٢٤٨-٣٠٧..

ثانيا: المراجع العربية (مترجمة): -

Abal Khail, Maymouneh, Saleh. (2019). The status-quo of professional development for teachers in light of the Kingdom's vision 2030 from their viewpoints. The first international conference: The Teacher: Development requirements and future ambitions for the Saudi Scientific Association of Teacher (GASM). King Khalid University, Kingdom of Saudi Arabia.

Abu Zuhair, Zuhur, Ahmed. (2019). Challenges of professional development for teachers in the Kingdom of Saudi Arabia. The First International Conference: The Teacher: Development Requirements and Future Ambition for the Saudi Scientific Society for Teacher (JSM). King Khalid University, Kingdom of Saudi Arabia.

Al-Ahmad, Nidal, Shaban. & Sulayhim, Hanan. Ahmed. (2017). Determining the professional growth needs of primary school science teachers in light of the competencies of the science teacher. The Educational Journal, Kuwait University, 31(122), 291-332.

Al Mahfouz, Mohammad, Zaidan, Abdullah, & Shamlati, Omar, Abdul Qadir. (2020). The degree to which Islamic education teachers at the primary stage possess the necessary teaching competencies from the viewpoint of educational supervisors and school leaders in the Kingdom of Saudi Arabia. Journal of the Islamic University of Educational and Psychological Studies, 1..(٢٨)

Bakhdlik, Ruaa, Bint, Fouad. (2010). Educational technological competencies needed to display and produce multimedia for neighborhood teachers in the secondary stage in Makkah Al-Mukarramah city. (PhD Dissertation). College of Education, Umm Al-Qura University, Kingdom of Saudi Arabia.

Jaber, Abdul Hamid, Jaber & Ahmed, Khairy, Kazem. (1986). Research Methods in Education and Psychology (i 2). Dar Al-Nahda Al-Arabia.

Jad-Al-Karim, Alaa, Ahmed. (2012). Developing the professional development of high school teachers in light of future changes. Journal of Scientific Research in Education. 2(13), 12-53.

Al-Harbi, Abdul Karim, Abdullah; & Algebra, Jabr, Muhammad. (2016). Awareness of science teachers at the primary level in Al-Rass governorate of learners' skills for the twenty-first century. Specialized International Educational Journal - Jordanian Psychological Association - Jordan, 5(5), 24-38.

Al-Hassanat, Nagah, Ahmed, Hussein. (2012). Difficulties in applying the interactive computerized education program to lower stage pupils in UNRWA schools in the Gaza governorates and ways to remedy them. (Master Thesis). Faculty of Education, Islamic University, Gaza.

Hammad, Adel Rasmi. (2014). Training needs for history teachers at the secondary level in the Sultanate of Oman in light of international standards. Journal of the Faculty of Education, Assiut University ,1(21), 23-59.

El-Desouki, Eid, Abu El-Maati. (2013). Teacher of the future and education. Modern University Office.

Rling, B.; Fadel, T. (2013). 21st Century Skills: Learning for Life in our Time (Translated by Badr Al-Saleh). King Saud University.

Rawas, Faeeza. (2007). Quality standards for in-service training in public education, A paper presented to the Saudi Society for Educational and Psychological Sciences (Justin). The fourteenth annual meeting for quality at the Society's branch in the Qassim region, "Quality in public education." The Kingdom's Vision 2030, at the link: https://vision2030.gov.sa/ar/node/7.

Zidan, Es-Sayed, Mohammad, Salem. (2018). Teacher professional development and its recent trends are our way to develop pre-university education. Journal of the College of Education, Port Said University, 24, 370-410.

Saeed, Ali, Muhammad; & Al-Khanji, Abdul Rahman, Abdullah. (2013). A proposed training program to develop the teaching competencies required for Arabic language teachers at the basic education stage in Khartoum State. Journal of Human Sciences, Deanship of Scientific Research.

Salama, Ibtisam, Khaled. (2019). A suggested proposal for the development of the teacher preparation program in light of the Kingdom's vision 2030. The first international conference: The Teacher: Development requirements and future ambitions for the Saudi Scientific Society for Teacher (GASM) King Khalid University, Kingdom of Saudi Arabia.

Syed, Osama, & Al-Jamal, Abbas. (2014). Training and sustainable professional development. Science and Faith House for Publishing and Distribution.

Sayed, Nadia, Hassan. (2013). Teacher professional development. Cairo: Modern Library for Publishing and Distribution.

Al-Sowarki, Mohammad, Ali. (2018). The degree of possessing the teaching competencies of the teaching staff of the Department of Arabic Language at King Abdulaziz University from their viewpoints, Journal of Educational and Psychological Sciences ,11.(٢)

Taher, Rachida, Sayed. (2010). Professional development for teachers in light of global trends. New University House.

Tarawneh, Mohammad, Hassan. (2015). The teaching competencies possessed by the students, the trained teachers in the cooperating schools, from the viewpoints of the cooperating teachers. Studies in Educational Sciences, 42.(٣)

Abdel Qader, Maha, Mohamed. (2014). Reorienting teacher professional development in light of twenty-first century skills. Journal of the College of Education, Al-Azhar University, 159, 671-794.

Abdul-Salam, Abdul Salam, Mustafa. (2014). Sustainable professional development for teachers to meet future challenges and improve the quality of education, research published in the conference: Educational innovations and future challenges. The fifth conference of the Faculty of Educational Sciences - Zarqa University, Jordan.

Abdul Salam, Abdul Salam, Mustafa. (2019). Development of programs and decisions for preparing science teacher at the Faculties of Education in light of global trends and societal and economic changes. The first international conference: The teacher: Development requirements and future ambitions for the Saudi Scientific Association of Teacher (GASM). King Khalid University, Kingdom of Saudi Arabia.

Issa, Hazem, Zaki; & Rafiq, Abdul Rahman. (2010). A suggested proposal for developing the teaching performance of science teachers according to quality standards in the basic stage in Gaza Governorate. Islamic University Journal, Human Studies Series, 1 (18), 147-165.

Al-Ghamdi, Hamid, Jamah. (2014). A suggested training program for professional growth for middle school science teachers in light of international standards and the requirements of developed science curricula (PhD Dissertation). Faculty of Education, Umm Al-Qura University.

Ghanem, Tafidah, Syed. (2016). A proposed training program in the competencies of the twenty-first century teacher based on the contemporary training needs of science teachers at the elementary level and its impact on the development of some cognitive competencies. The First International Conference: Strategic Directions in Education - Challenges for the Future.

Muhammad, Lubna, Bakri, Sedeek; & Muhammad, Najwa, Abdel Ghaffar. (2016). Teaching competencies of the Arabic language teacher in the basic stage from the viewpoint of educational supervisors and managers (Master Thesis). Faculty of Education, International University of Africa, Khartoum, Sudan.

Al-Masaeed, Turki, Fahd. (2017). Challenges of teacher preparation and qualification in the light of the twenty-first century skills. World of Education Magazine, 18(27), 1-9.

Mustafa, Basem, Saleh. (2011). The effectiveness of a proposed training program to develop professional competencies for students of basic education teachers at Al-Azhar University - Gaza in light of the Teacher Education Strategy (2008) (Master Thesis). College of Education, Al-Azhar University, Gaza.

Arab Bureau of Education for the Gulf States. (2011). Professional training for teacher theoretical framework. Kingdom of Saudi Arabia: Arab Bureau of Education for the Gulf States.

Manar, Muhammad, Al-Baghdadi. (2011). Selecting and recruiting teachers in light of the experiences of some countries. Modern University Office.

Menchawi, Alaa. (2016). The full text of Saudi Vision 2030 includes major divisions which are economy a thriving community, and an ambitious nation. Arabic (Online) https: // goo. gl / SlOFwG.

Mahdi, Hassan, Rabhi. (2018). The effectiveness of using a strategy in smart learning that depends on project learning and Google services in providing student teachers at Al-Aqsa University with some twenty-first century skills. Journal of Educational Sciences, College of Education, King Saud University, 30(1), 101-126.

The First International Educational Conference. (2016). The Teacher and the Age of Knowledge: Opportunities and Challenges: A renewed teacher for a changing world. College of Education, King Khalid University, Saudi Arabia.

The Second Excellence in Teaching and Learning Science and Mathematics Conference. (2017). Career development - future prospects, during the period from 13-15 / 8/1438 AH Center of Excellence for Research in the Development of Science and Mathematics Education. King Saud University, Kingdom of Saudi Arabia.

Conference of the British Egyptian Association for Education. (2012). London and Cairo under the heading of education is the best investment. September 18-19, Cairo University.

First International Conference. (2013). A forward-looking vision for the future of education in Egypt and the Arab world in light of contemporary societal changes. Faculty of Education - Mansoura University.

First International Conference. (2019). Teacher: Development requirements and future ambition, during the period from 7-8 Rabi 'Al-Akhir 1441 AH. "Jassem" Scientific Society, King Khalid University, Abha, Kingdom of Saudi Arabia.

The International Conference on the Teacher in Riyadh. (2012). Science, identifying the challenges facing the professional development of the teacher during the service, and proposing appropriate solutions that ensure the improvement of the scientific, educational and professional level of the teacher. Riyadh, Saudi Arabia.

International Conference of the National Center for Research and Development. (2014). Reform of the pre-university education system in the Arab world. "Vision and Directions." June 3-4. Cairo, Egyptian Arab Republic.

International Conference. (2015). The Future Teacher: Preparing and developing it during the period from 23-24 Dhu al-Hijjah 1436 AH, King Saud University.

The Twenty-second (first) International Scientific Conference of the Egyptian Association for Curricula and Teaching Methods. (2012). Curriculum for Education in the Knowledge Society. 5-6 September, College of Education, Suez. The Egyptian Arabic Republic.

The Tenth-first International Scientific Conference. (2012). The Future of Faculties of Education in Egypt and the Arab World, November 22-23, Minia University, Egypt.

Scientific Conference. (2013). Development of the Pre-university Education System in Egypt. September 29-30, Ain Shams University.

Vision Conference for the Development of Education in Egypt. (2015). Education Committee of the Supreme Council for Culture, 6-7, Ain Shams University, Arab Republic of Egypt.

Almogi, Amani, Mohammed. (2011). The effectiveness of a proposed professional development program based on self-learning for elementary science teachers in developing their teaching performance and its impact on the thinking skills of their students. Journal of the Faculty of Education in Alexandria. 6(21), 123-227.

Momani, Jihad, Ali. (2015). Characteristics of an outstanding science teacher in secondary school from the point of view of preparatory year students. Journal of the College of Education, Al-Azhar University, 1(166), 510-532.

Al-Momani, Muhammad, Omar, Eid. (2019). Teaching competencies of vocational education teachers from their point of view: A field study in Ajloun governorate in Jordan. Rawafed Magazine, 3.(١)

Najdi, Ahmed; & Saudi, Mona; & Rashid, Ali. (2012). Modern trends in science education in light of global standards, development of thinking and constructivist theory. Dar Al-Fikr Al-Arabi.

Al-Heme, Eid, Sakr. (2011). Contemporary trends in professional development in the field of education, visions Analytical Academy. Reading and Knowledge Journal, 112, 115-156.

Ministry of education. (2020). Education and the vision of the Kingdom of Saudi Arabia 2030. At the link: https://www.moe.gov.sa/ar/Pages/vision2030.aspx

Al-Wakeel, Helmy, Ahmed,; & Mahmoud, Hassan, Bashir. (2005). Recent trends in planning and developing first-stage curricula. Dar Al-Fikr Al-Arabi.

Wahba, Emad, Samuel. (2011). E-training philosophy and requirements as an entry point for sustainable professional development for general secondary education teachers: A field analytical study. Journal of the Faculty of Education in Assiut - Egypt, 1(27), 248-307.

ثالثا: المراجع الأجنبية: -

Bustamante, C. (2019). TPACK and teachers of Spanish: Development of a theory-based joint display in a mixed methods research case study. Journal of Mixed Methods Research, 13(2), 163-178.

Carr, D. (2013). The Effects of Teacher Preparation Programs on Novice Teachers Regarding Classroom Management, Academic Preparation, Time Management, and Self Efficacy. Liberty University.

Koh, J. H. L., Chai, C. S., & Lim, W. Y. (2017). Teacher professional development for TPACK-21CL: Effects on teacher ICT integration and student outcomes. Journal of Educational Computing Research, 55(2), 172-196.

Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. Teachers college record, 108(6), 1017-1054.

Williams, J., & Ritter, J. K. (2010). Constructing new professional identities through self - study: From teacher to teacher educator. Professional development in education, 36(1-2), 77-92.

Zhou, C. (2011). Evaluation and Professional Development for Young Teachers at Four Chinese Universities (Doctoral dissertation, McGill University Library).

الأوضاع التعليمية للأقلية المسلمة في الدول الإسكندنافية

إعداد

أ. ريم عبد الرزاق محمد عبد الرزاق
باحثة دكتوراه في التربية الإسلامية
بجامعة الأردن

DOI: 10.36046/2162-000-007-015

المستخلص

هدفت الدراسة إلى بيان الأوضاع التعليمية للأقلية المسلمة في الدول الإسكندنافية، ولتحقيق الهدف المذكور اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وتم تقسيم الدراسة إلى ثلاثة مباحث، جاءت على التفصيل الآتي: المبحث الأول: مَعالم البنية التعليمية الإسلامية في البيئة الإسكندنافية، المبحث الثاني: التحديات التعليمية للأقلية المسلمة في الدول الإسكندنافية، المبحث الثالث: الحلول المقترحة للتحديات التعليمية الإسلامية في الدول الإسكندنافية، وتمخض عن الدراسة جملة من النتائج كان من أبرزها: تتمثل أهم المقومات الرئيسة للبنية التعليمية الإسلامية في الدول الإسكندنافية في المدارس، والجامعات الإسلامية، والموجهات النخبوية للشخصية الإسلامية المتعلمة برحاها الوحي الإلهي، والمساندة التعزيزية للتعليم الإسلامي في الدول الإسكندنافية، وكان من أهم توصيات الدراسة: توعية المؤسسات المدرسية، والجامعية الإسلامية في الدول الإسكندنافية بأهمية الموجهات النخبوية للشخصية الإسلامية المتعلمة برحاها الوحي الإلهي في توجيه العملية التعليمية بكليتها.

الكلمات المفتاحية: الأوضاع التعليمية، الأقلية المسلمة، الدول الإسكندنافية.

المقدمة

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف الخلق وأفضل المربين سيدنا محمد، وعلى آله وصحبه أجمعين، ومن اقتفى أثرهم إلى يوم الدين، أما بعد:

فتتبوأ النفس الإنسانيّة قدراً جسيماً من الكرامة والعناية الإلهية، إزاء غيرها من المفردات الكونيّة، ويتجلى ذلك في تقلُّدها للكثير من المسؤوليات الحياتية المتمايزة، وقد أرفدها المولى عز وجل بجملة من المؤهلات التكوينية، والمقتضيات المنهجية اللازمة، ويتأتى في طليعة هذه المقتضيات المنهج التربوي الإسلامي، الذي يجسد بمصادره الأصيلة القائد الرشيد لسائر التفاعلات الإنسانيّة في أُطرها الزمانية والمكانية؛ في مختلف أنحاء المعمورة.

ولا جرم باطراد الفاقة الإنسانية للتوجيهات التربوية الإسلامية في بعض المواطن المكانية، لا سيما تلك التي تشهد أفولاً شرعياً في حواضنها الشعبية والسلطوية، ذلك أن الكثير ممن يدينون بالديانة الإسلامية إنما يقطنون في البلاد الغربية، ذات الفقر الروحي، والعوز الإيماني. ومن هنا بات لزاماً تقفي الأقليات المسلمة في خضم حضورها العالمي بسياج شرعي حصين؛ بُغية اكتناف جسم الأقلية المسلمة بمناعة إسلامية تسوقها إلى العكوف على المنهج التربوي الإسلامي في كافة مفاصلها الحياتية، بصرف النظر عن جنس الغربة التي تحياها، سواء أكانت أمريكية، أم أفريقية، أم غربة أوروبية متعددة الاتجاهات، الشرقية منها أو الغربية.

ولعل المبصر في كنه الدول المتمركزة في أوروبا الغربية إنما يلحظ الوجود الجغرافي المتين للدول الإسكندنافية كأحد المفردات التكوينية الكبرى لأوروبا الغربية، نظير السكون الإنساني الإسلامي في هذه الدول، مما يجعل المقاربة المنهجية الآنفة علامة استقطاب بحثي وتوجيهي، تقتضي ابتدار المضطلع التربوي الإسلامي إلى التفاعل معها، نظراً لما يرنو إليه من اشتداد عود الأقلية المسلمة في الدول الإسكندنافية، وما ينشده من سويّة وسلامة لأوضاعها.

ومن بديهيات القول وأبجديات المنطق وبديهيات الشروع في تناول واقع التعليم للأقلية المسلمة في الدول الإسكندنافية؛ إذ تتبوأ الأوضاع التعليمية ذروة سنام الاهتمامات التعزيزية والعلاجية لأوضاع الأقلية المسلمة في هذه الدول؛ انطلاقاً من الإقرار بمحوريّة التعليم في تنصيب

العقلية الإسلامية موطن الريادة في منظومة التكوين الإنساني بخاصة، والتكوين الحضاري الإسلامي عامة. مما يعني أن بزوغ هذه العقلية وتشـــذيبها وفق المرتكزات الإســـلامية إنما يمثل العتبة الأولى والرئيسة في سبيل الارتقاء بالهوية الإسلامية في البيئة الإسكندنافية. ومن هنا جاءت الدراسة الحالية، والمعنونة بـ " الأوضاع التعليمية للأقلية المسلمة في الدول الإسكندنافية " في محاولة لترشيد المسلك التعليمي الإسلامي في الموطن الإسكندنافي.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

نظراً لأهمية التفاعل الحضـاري مع أوضـاع المسـلمين وتحدياتهم في مختلف أنحاء المعمورة الأرضية، علاوة على ضرورة إيلاء المسلمين في بعض المناطق الجغرافية التي يُشكل فيها المسلمون أقلية عددية، كحال المسـلمين في الدول الإسـكندنافية، جلّ الأهمية، وتطرد الحاجة إلى دراسـة حالهم إذا ما ارتبطت بالبعد التعليمي، إزاء أهمية هذا الجانب في الارتقاء بحال الأقلية المسـلمة بصورة خاصة، وبجسم الأمة الإسلامية بصورة عامة، وعليه جاءت الدراسة الحالية.

مما سبق تتحدد مشكلة الدراسة الحالية بالسؤال الرئيس:

ما طبيعة الأوضاع التعليمية للأقلية المسلمة في الدول الإسكندنافية ؟

ويتفرع عنه الأسئلة الآتية:

ما طبيعة مَعالم البنية التعليمية الإسلامية في البيئة الإسكندنافية ؟

ما التحديات التعليمية التي تواجه الأقلية المسلمة في الدول الإسكندنافية ؟

ما الحلول المقترحة لمواجهة التحديات التعليمية الإسلامية في الدول الإسكندنافية ؟

أهداف الدراسة:

تسـعى الدراسـة الحالية إلى **بيان طبيعة الأوضـاع التعلمية للأقلية المسـلمة في الدول الإسكندنافية**، ويتفرع عن ذلك الأهداف الآتية:

إبراز مَعالم البنية التعليمية الإسلامية في البيئة الإسكندنافية .

الكشف عن التحديات التعليمية للأقلية المسلمة في الدول الإسكندنافية .

اقتراح الحلول لمواجهة التحديات التعليمية الإسلامية في الدول الإسكندنافية .

أهمية الدراسة:

تتجلّى أهمية الدراسة الحالية في الآتي:

١. **الأهمية النظرية:** تقديم الطرح التجديدي إلى المكتبة التربوية الإسلامية؛ في محاولة لإثرائها بهذا النوع من الدراسات.

٢. **الأهمية العملية:** إفادة الباحثين والقائمين على المؤسسات الإسلامية بشطريها التربويّ والتعليميّ في الدول الإسكندنافية بصورة خاصة، وفي دول المهجر بصورة عامة؛ وذلك برفدهم بتصور تربوي إسلامي؛ لتوصيف الأوضاع التعليمية للأقلية المسلمة في الدول الإسكندنافية، ومحاولة بيان كنه التحديات التعليمية التي تكتنفها، مشفوعة بالحلول الإجرائية لهذه التحديات وفق المنظور التربوي الإسلامي.

منهج الدراسة:

اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي لدراسة الظاهرة الحالية، من خلال الشعور بمشكلة الدراسة وتحديدها، ثم جمع المعلومات عنها، من مختلف المظان العلمية المتخصصة، والعمد إلى تحليلها وتبويبها؛ للخروج بتصور كلي يكشف عن تقاسيم الأوضاع التعليمية للأقلية المسلمة في الدول الإسكندنافية، ويجلي تفسيراتها وتوجيهاتها وفق المنظور التربوي الإسلامي[١].

حدود الدراسة:

تقتصر الدراسة الحالية على بيان جملة من التحديات التعليمية للأقلية المسلمة في الدول الإسكندنافية ذات الصلة ببعض المفردات التكوينية والمنطلقات المنهجية والقلة العددية، واقتراح

جملة من الحلول العلمية ذات الوشيجة بالسياق العمومي والمؤسسي والفردي، دون التوسع في عرض التحديات والحلول.

الدراسات السابقة

الدراسة الأولى: دراسة العبيدي بعنوان: وسائل وأساليب دعوة الأقليات المسلمة: دراسة وصفية تحليلية تطبيقاً على المسلمين في دولة فنلندا [٢]: هدفت الدراسة إلى التعريف بوسائل وأساليب دعوة الأقليات المسلمة، ومعالجة جوانب القصور الضعف في الوسائل والأساليب المتبعة، وتطوير وسائل وأساليب دعوة الأقليات المسلمة، والتعرف على الأساليب الدعوية في أوساط الجالية المسلمة في فنلندا. واتبعت الدراسة المنهج الاستقرائي الوصفي التحليلي، وأظهرت الدراسة أهمية امتداد مهمة الأنبياء والرسل والدعاة في الدعوة إلى الله، فضلاً عن التعريف بفنلندا وأوضاع المسلمين فيها، علاوة على بيان التحديات الاقتصادية، والتعليمية، والاجتماعية التي تواجه الأقلية المسلمة في فنلندا.

الدراسة الثانية: دراسة أبو قدوم، بعنوان: الرعاية التربوية لذوي الاحتياجات الخاصة في السويد في ضوء التربية الإسلامية [٣]: هدفت هذه الدراسة إلى التعريف بحقوق ذوي الاحتياجات الخاصة في التربية الإسلامية من الحياة والسكن والعمل والعلاج والتعليم والراتب والزكاة والإعلام، والسياسة، وفقه التيسير في العبادات والرياضة، ونظرة الإسلام الايجابية نحوهم، وأسباب الإعاقة ومظاهرها، والمعالم التربوية في حياتهم وحقوق الإنسان بين الشريعة والقانون. كما ألقت الدراسة الضوء على بعض الحقائق عن مملكة السويد؛ كمواقف المستشرقين السويديين من الإسلام وبعض المؤلفين السويديين المنصفين. وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وأظهرت إمكانية الانفتاح على الثقافات الإنسانية، والتعايش، والتعاون، والتعارف، والحوار معها، ورعاية ذوي الاحتياجات الخاصة وفقاً للأسلوب السويدي المتقدم مع الحفاظ على الهوية الإسلامية والخصوصية الثقافية، والتراث الحضاري الإسلامي.

تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في تعريفها بالأقلية المسلمة في فنلندا والسويد، كما تفترق الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في تناولها للأقلية المسلمة في الدول الإسكندنافية بعامة، فضلاً عن تناولها للتحديات التعليمية بشيء من التفصيل، مشفوعة بمنظومة من الحلول المقترحة.

مصطلحات الدراسة:

تتجسد المصطلحات الرئيسة للدراسة الحالية في الآتي:

الأوضاع التعليمية: واقع المنظومة التعليمية بكافة سياقاتها الفردية والمؤسسية المدرسية والجامعية، بكافة معالمه الإيجابية والسلبية.

الأوضاع التعليمية للأقلية المسلمة في الدول الإسكندنافية: واقع المنظومة التعليمية الإسلامية بكافة سياقاتها الفردية والمؤسسية المدرسية والجامعية، بكافة معالمه الإيجابية والسلبية في كل من السويد والنرويج والدنمارك وفنلندا.

المبحث الأول: مَعالم البنية التعليمية الإسلامية في البيئة الإسكندنافية

المطلب الأول: محددات البنية التعليمية الإسلامية في ضوء الأوضاع الإسكندنافية

أولاً: الأوضاع السياسية، والاقتصادية، والاجتماعية، والثقافية، والدينية الإسكندنافية وانعكاسها على التعليم الإسلامي: يُمكن بيان انعكاسات الأوضاع المتقدمة على التعليم الإسلامي من خلال الآتي:

الأوضاع السياسية وانعكاسها على التعليم الإسلامي: تتقبل الأوضاع السياسية الإسكندنافية بصورة عامة جسم الأقلية المسلمة إلى حد كبير(٤)، فمثلاً شهدت الدنمارك والسويد

نجاح العديد من المرشحين من أصول إسلامية في الفوز في الانتخابات، الأمر الذي يثري تجربة المشاركة الإسلامية في الحياة الإسكندنافية، ولا شك أن هذه المشاركة هي سبيل حيوي لحفظ حقوق الأقلية المسلمة [٥]، كما يمنح الدستور الإسكندنافي بصورة عامة حق ممارسة الشعائر الدينية، وحرية تكوين الجمعيات، وحرية التعبير الكتابي والشفهي ونحوها [٦]. ولعل من أبرز الخطوات السياسية هي التشريعات القانونية ضد التمييز العنصري، عبر معاملة شخص أو مجوعة أسوأ من معاملة الآخرين، بصورة تعسفية استناداً إلى عنصر اللون، أو العقيدة ونحوها [٧]. وفي ضوء الاستقراء النظري لمعطيات الدول الإسكندنافية يمكن القول إن الإقرارات السياسية المتقدمة لم تكن تنظيرية بحتة، بل استوعب أثرها الجانب الواقعي والوظيفي، إذ يظهر ذلك بجلاء في المساحة الخصبة والدينامية التي حازت عليها الأقلية المسلمة في الدول الإسكندنافية .

وعند سبر انعكاس هذا الجانب على البنية التعليمية الإسلامية، يمكن القول إن المشاركة السياسية الإسلامية إنما هي السبيل المعبد لإفضاء المقتضيات التعليمية الإسلامية إلى السلطات العليا، علاوة على إيصال المقترحات التجديدية الارتقائية في البنية التعليمية لهذه السلطات، ما يعني إمكانية تشذيب الشطر التعليمي الإسلامي بمؤازرة من القاعدة السياسية الإسكندنافية، ناهيك عن امتداد هذا التأثير للمشاركة الطلابية في مواطنها الزمانية المرحلية كافة، وفي مناشطها المكانية المختلفة، الحزبية منها والدعوية والبحثية، التي من شأنها أن ترتقي ببنية المتعلم من جهة، وفي الدين الإسلامي من جهة أخرى. علاوة على إمكانية تأهيل المرافق التعليمية الرسمية وغير الرسمية بإمدادها بالإيعازات اللازمة للصعود بالجانب الإيماني للمتعلم؛ ليتسنى لها الامتثال الإسلامي في المحضن التعليمي بكل أريحية.

الأوضاع الاقتصادية وانعكاسها على التعليم الإسلامي: ومن البديهي بمكان أن ينعكس التقدم الاقتصادي الإسكندنافي على الارتقاء في النظام التعليمي بكليته، انطلاقاً من الإيمان بمكانة التعليم في دعم الاقتصاد [٨]، وفي الجهة المقابلة يدعم الاقتصاد الجانب النفسي، سعياً لسعادة العنصر البشري. ومن هنا توجهت الحكومات الإسكندنافية إلى دعم الجمعيات الإسلامية بالمبالغ المالية، حيث كلفت لجان للبحث عن دواعي سعادة الإنسان، وكان من ضمن

أسباب السعادة التمسك بالدين الذي يحقق الطمأنينة [٩]، وكذا ترفع الضريبة المالية عن كافة الخدمات التعليمية الإسلامية [١٠]. ومن هنا لقيت المدارس العربية والإسلامية دعماً مادياً كبيراً، يصل لملايين الدولارات، ويصرف على رواتب العاملين في هذه المدارس، وإيجار المباني وغيرها من مصاريف [١١]، وعلى الرغم من هذه المعونات المالية إلا أن المدارس الإسلامية لا تزال بحاجة إلى إيجاد مصادرها المالية الخاصة [١٢]. ولـمّـا تقدم القول إن غالبية الأقلية المسلمة في الدول الإسكندنافية من المهاجرين العمال تجلّت ضرورة أن يُطال هذا الدعم إلى أبناء العاملين من أبناء الأقلية المسلمة بصورة خاصة في المدارس الرسمية، ذلك أن العاملين وأصحاب الأجور البسيطة إنما يتعذر عليهم تكثيف التعليم الإسلامي لأبنائهم في المنشآت المستقلة، عبر المدارس والمؤسسات والجمعيات الخاصة، الأمر الذي يجعل تكثيف الدعم المادي لأبناء الأقلية المسلمة من العاملين وغير العاملين ضرورة حتمية.

وفي المحصلة، إن وفرة الاقتصاد الإسكندنافي إزاء التقبل السياسي لهذه الأقلية، علاوة على قلة أعداد الأقلية إنما يُجسد أهم المقومات الرئيسة التي من شأنها أن تحدث التطور النمائي في منشطه التعليمي الإسلامي الإسكندنافي، وعليه يتعين الغدق من الإمدادات المصرفية على المدارس الإسلامية كما تتحقق المساندة للتعليم الإسكندنافي على السواء، وقد تتجلى الأهمية الاقتصادية في شطرين، شروعاً بضرورة تعزيز المرافق الإسلامية بكافة الإمكانات المادية اللازمة، عبر التخصيص المكاني لأداء الشعائر التعبدية، والهندسة الإسلامية لهذه المرافق الإسلامية بأجود هياكلها، فضلاً عن تخصيص المرافق المؤهلة للأنشطة المتسقة مع كنه المنهج التعليمي الإسلامي، ما يعني توافر **"المنهج الدينامي والوظيفي"**، فتخصص حجرات خاصة لتطبيق المعلومة الدينية بأنماط متمايزة، ناهيك عن أهمية تنصيب الجوائز المادية والمسابقات التحفيزية لتنشيط التعليم الإسلامي المدرسي والجامعي؛ لكي لا تخبو عزائم أبنائها. وتؤصد الأهمية الاقتصادية بالشطر الثاني المعني بتوفير الدعم المادي للعنصر الإنساني البشري المضطلع بالعملية التعليمية الإسلامية، وذلك من خلال التخصيص الجسيم والمعتبر لأجور العاملين على العمل التعليمي. علاوة على استقطاب

الكفاءات التعليمية من العالم الإسلامي، وتقديم المغريات المادية لتعزيز وجودها في الدول الإسكندنافية .

الأوضاع الدينية وانعكاسها على التعليم الإسلامي: تنأى الدول الإسكندنافية عن الضغائن الأيديولوجية التي من شأنها أن تعزز النبذ الإسلامي، فقد عمدت إلى تقبل حرية المعتقد الديني. ومن هنا كان من المسموح إقامة الشعائر الدينية في المؤسسات التعليمية المختلفة (١٣)، وتحولت مادة التربية الدينية المسيحية في المدارس، وهي مادة إجبارية بحسب القانون، إلى مادة التربية الدينية مع مساحة لإعطاء دروس حول الإسلام وغيره من الأديان (١٤). بيد أن الإشكالية الكبرى تتجسد بأن تقدم الكتب المدرسية الإسكندنافية الدين الإسلامي بصبغة سلبية، وذلك عبر إيراد الوصف للمعاملات الاقتصادية والاجتماعية وغيرها على أنها لدين متطرف (١٥)، ما يعني عُرضة العقل البشري للنكوص الفكري تجاه الدين الإسلامي، والذي يعدو بدوره ما يمكن أن يحدثه غياب التعريف بالدين الإسلامي في الكتب المدرسية بالكلية، فتشويه الصورة بصورة ممنهجة إنما يرسخ فقدان صلاحية الإسلام للتوظيف الحياتي.

ولما تبوأت الدول الإسكندنافية مكانة رفيعة في سُلم **"الإبانة التقبلية"** للدين الإسلامي، عبر الإعلان الظاهري عن قبول الإسلام كديانة رسمية، تبدت ضرورة العمل الارتقائي المتجانس مع طبيعة هذا الدين، فليس من المنطقي بمكان أن يقدَّم الدين الإسلامي في الكتب والمناهج المدرسية، إلى أن يعقب ذلك التشويه الحقيقي لصورة الإسلام لدى الناشئة في المدارس. من هنا كان **"التبطين الممنهج للعزل الإسلامي"** المتصل بالناشئة. فمثل هذه المقاصد الخفية إنما تحدث التأثير الجسيم في الارتكاسات الفكرية لدى المتعلمين اليافعين، ليتحقق النبذ الكلي للدين الإسلامي من قبل العنصر الإنساني، نظراً لما يعكف عليه من مثالب يعسر تقبلها. من هنا كانت التوجهات الدينية المبطنة المسددة تجاه الدين الإسلامي إنما تروم الهوة بين اليافع المسلم والدين الإسلامي، وتطرد وتمتد مساحة هذه الهوة إذا ما اقترنت بالممارسة السلوكية الرديئة من قبل أعيان الجمعيات والمدارس الإسلامية، عبر الانكفاف عن امتثال تعاليم الإسلام الحقيقية.

الأوضاع الاجتماعية والثقافية وانعكاسها على التعليم الإسلامي: ومن أبرز معالم هذا السياق إقامة غالبية المسلمين في العواصم الإسكندنافية، والمدن الكبرى [١٦]، ما يعني أن الضغط الإسلامي على المنشآت التعليمية الإسلامية إنما يتجلى في مواطن محددة على الصعيد الاجتماعي الثقافي. ولـــمّا كانت الدول الإسكندنافية من الدول المتقدمة ثقافياً، آل" الكثير من أبناء شعوبها إلى الإقبال على دراسة الإسلام، للتعرف على معالمه " [١٧]، وقد صحب ذلك جهود سياسية، فقد قامت الوزيرة الخارجية السويدية بالإيعاز إلى طباعة كتاباً للتعريف بالإسلام، يتم توزيعه على الطلبة السويديين، مسلمين كانوا أم غير مسلمين [١٨]، ولعل في ذلك ومن حيث الفكرة خطوة إيجابية فاعلة، وذلك كون مثل هذه التعريفات إنما ترتد بالنفع على المسلمين وغير المسلمين، فالكثير من أبناء المسلمين في السويد وسواها من الدول الإسكندنافية لا يعي المفهوم الحقيقي للإسلام ولمرتكزاته الكبرى، بيد أن الإشكال الجليل يتجسد في منهجية إعداد هذه الكتب، ومَن يتسنم أمرها وإعدادها.

وتبقى المشكلة الأبرز متجلية في النوعية الإسلامية الغالبة، حيث إن غالبية المسلمين في الدول الإسكندنافية هم من العمالة، ما يعني الفاقة الشديدة إلى تفقههم في أمور دينهم، وكذا حيلولة تعلمهم للغة الإسكندنافية ومعطياتها الحضارية، فضلاً عن صعوبة مراقبتهم لتعليم أبناءهم في بلد يتسم بالريادة الثقافية. وعليه فنحن في صدد **"البَون الفكري والحضاري"** المتحقق بين كلا الشريحتين، الأمر الذي يدلل على صعوبة ردم الهوة المتحققة بين كلا الثقافتين. ومن هنا كان من الضروري تكثيف التثقيف للمجتمع الإسلامي، لا سيما ممن هم أقل حظاً في الثقافة، عبر الاستثمار الأمثل لإمكاناتهم العمرية، فمن المعلوم أنهم من الأعمار الشبابية، ما يعني قابليتهم للتعلم؛ ليعقب ذلك شحذاً لطاقاتهم وهممهم، وتفيقاً لإمكاناتهم العقلية.

ثانياً: الوضع الإسكندنافي الأكثر تأثيراً في البنية التعليمية الإسلامية: يتجلى للباحثة في ضوء الاستقراء الآنف للأوضاع الإسكندنافية أن الوضع السياسي في هذه البلاد يتموضع في موطن القيادة الرشيدة، أو السقيمة للأوضاع الأخرى، ما يجعله **"المرتكز الإسكندنافي البوصلي"**، فهو الوضع الأكثر تأثيراً بقية الأوضاع بصورة عامة، والوضع الإسكندنافي الأكثر فاعلية في التعليم

الإسلامي، وبعبارة شارحة لما سبق؛ إن السياسة الإسكندنافية إنما تعمد إلى ترشيد المنظومة الاقتصادية من جهة، والمنظومة الاجتماعية والثقافية والدينية من جهة أخرى. وإذا ما رضيت السياسة الإسكندنافية عن الأقلية المسلمة أقرت حينها بضرورة الفرد الاقتصادي الخاص لها، وإذاعة مؤسساتها الإسلامية في المجتمع المدني، دون شد وجذب مع مؤسساتها. وعليه غدت العدالة السياسة والتقبل السلطوي للإسلام من قبل السياسة الإسكندنافية المعول الأنجح في الإراحة التعليمية الإسلامية. ومن هنا فإن الوعي بهذا الوضع إنما يسوق إلى تقفي الحنكة الاستراتيجية؛ لتقلد المسلمين لمواطن سياسية ريادية في الدولة، وتولي المناصب العليا والرفيعة، التي من شأنها أن ترتد على الأقلية المسلمة بمنظومتها التعليمية بروافد الخير والعطاء الوفير.

المطلب الثاني: مقومات البنية التعليمية الإسلامية في البيئة الإسكندنافية

أولاً: المدارس الإسلامية في الدول الإسكندنافية : تُشكل المدارس الإسلامية المحاضن التأسيسية الرئيسة المناطة بتشييد شخصية المتعلم المسلم في البلاد الإسكندنافية بصورة منهجية، ذلك أنه يترعرع في كنفها في سنيها الحساسة. ومن هنا كانت المعلومة والخبرة الإسلامية المنهجة الغذاء النوعي الذي يغذي الشخصية المتعلمة المسلمة، ما يعني أنها متبوئة لعتبة مرتفعة من المحورية والمركزية في المنظومة التعليمية الإسلامية، وانطلاقاً من **"القسط النقدي"** لماهية المدارس الإسلامية في الدول الإسكندنافية، وتقتضي الموضوعية العلمية بالإقرار بالاحتواء الإسكندنافي الجسيم للشطر التعليمي الإسلامي المنهجي، حيث إنها تبسط الكثير من التسهيلات السياسية والاقتصادية اللازمة في سبيل دعم الشطر التعليمي الإسلامي.

فقد أسس المسلمون في السويد أربع عشرة مدرسة عربية خاصة، منها عشر مدارس إسلامية تعترف بها الحكومة رسمياً، وتنظر في إمكانية الموافقة على الأربعة الأخرى. ويدرس الطالب المسلم المنهج السويدي، إضافة إلى اللغة العربية ومنهج التربية الإسلامية [١٩]، منها خمس مدارس ابتدائية رسمية؛ لكنها لا تتجاوز تعليم القرآن الكريم ومبادئ الإسلام [٢٠]، وتقدم الوجبات

الإسلامية لأبناء المسلمين في المدارس الإسلامية [٢١]، وينطبق الحال على الدنمارك ففيها العديد من المدارس الإسلامية المدعومة من الحكومة الدنماركية، ومنها مدرسة الأقصى، والصفا، والصامد، والمدرسة العراقية [٢٢]. وفي مدينة هلسنكي بفنلندا أنشأت الحكومة الفنلندية مدرسة ابتدائية عامة لتدريس أبناء المسلمين [٢٣]، وأما على الصعيد النرويجي وبعد رفض السلطات النروجية إنشاء مدرسة دينية لمنع التفرق بناءً على الإيدلوجيا في بادئ الأمر وافقت السلطات على تأسيس مدارس إسلامية [٢٤].

وعلى الصعيد الفرقي تتمايز المدارس بين مدارس سنيّة وشيعية كما في العاصمة السويدية ستكهولم [٢٥]، وبالمجمل فقد غدت حقوق المتعلم المسلم في المدارس الإسلامية متحققة فعلاً على أرض الواقع، كالتزام الفتيات بملابسهن الشرعية في دروس الرياضة، ما يعني عدم إجبار أي منهم على شيء لا يريدوه [٢٦]، بيد أن إشكالية المدارس العربية والإسلامية أنها للمرحلة الابتدائية والوسطى، ولم تتأسس بعد ثانوية عربية إسلامية، ويضطر الطالب بعدها إلى الانتقال إلى الثانوية الإسكندنافية [٢٧]، وعلاوة على ذلك وفي الغالب يدرس أبناء المسلمين في المدارس المختلطة [٢٨]، وبهذا وإن كان المتعلم مسلماً إلا أنه يسارع إلى الانخراط في المؤسسات التعليمية غير الإسلامية، ما يعني أن هويته الشرعية باتت مهدداً بالذوبان والاضمحلال.

وفي المحصلة فإن المدارس العربية والإسلامية ذات بعدين: الأول رسمي يدرس المنهج الإسكندنافي نظير تدريس اللغة العربية وبعض العلوم الإسلامية، والآخر غير رسمي وهو بلا شك المؤسس والمدعوم من قبل الجالية المسلمة أنفسهم، وآفة كلا الصنفين أنه يشهد "**الضمور المرحلي**" عبر التعطيل المرحلي للمستويات الثانوية من التعليمي الإسلامي، ما يعني أن القرار إلى ولوج المدارس الإسكندنافية العَلمانية غدا ضرورة أكاديمية، وليس حرية أيديولوجية. وعلى صعيد متصل تتناول الباحثة المدارس الإسلامية بصورة خاصة؛ إزاء التغيب المشهود للجامعات الإسلامية الإسكندنافية، حيث لم تصدف في حدود تقصيها البحثي ما يدلل على توافر الجامعات الأكاديمية الإسلامية، ما يعني أن في ذلك إرهاصات للانحباس التعليمي المنهجي في الفلك المدرسي، الأمر

الذي يثقل العبء على هذه المدارس؛ لتكتنف المتعلم بالإفادة الشرعية الوافية؛ وهو ما يمكن القول بعسر تحققه نظير المحدودية المرحلية الإسلامية.

ثانياً: مرتكزات بناء الشخصية الإسكندنافية المتعلمة: وتتمثل بالوحي بشقيه القرآن الكريم والسنة النبوية، فضلاً عن اللغة العربية، لما تحدثه من انعكاسات جسيمة على التفاعل المحكم مع الوحي بصورة خاصة. ومن هنا باتت هذه الموجهات بمثابة التأسيسات الكبرى ذات النوعية الارتقائية، التي من شأنها أن تصعد وتتقدم بشخصية المتعلم، إذا ما أحسن اكتنافها، عبر العكوف على مبانيها ومدلولاتها. ومن هنا تعين رصد حركة هذه المقومات في البيئة الإسكندنافية، للوعي بتحقق أي منها، وخصوبة المساحة التي حازتها حال تحققها على المواطن الواقعية.

فقد قامت الحكومة السويدية بتحمل نفقات ترجمة معاني القرآن الكريم إلى اللغة السويدية، والتي صدرت في نهاية ١٩٩٨م؛ لتكون في تصرف جميع المسلمين في السويد [٢٩]، بيد أن المستشرقين هم من تولوا حركة الترجمة، بالإفادة من التفاسير المشهورة [٣٠]، وترجمت كذلك معاني القرآن الكريم إلى اللغة الفنلندية [٣١]. وعلى صعيد السنة النبوية ظهر الاهتمام بالقليل منها مؤخراً، ومن ذلك ترجمة الأربعين النووية، ومختصر صحيح البخاري للزبيدي، ورياض الصالحين للنووي [٣٢]، ولو أمعن النظر في الخطوة المتقدمة فهي خطوة إيجابية فاعلة من حيث المنطلق، بيد أن الإشكال يتجسد في كنه الترجمات المقدمة، ومدى اتساقها مع المعاني الحقيقية للنصوص الشرعية.

وقد أقيم الملتقى الإقليمي لتطوير طرق تعليم اللغة العربية في مقر الرابطة الإسلامية في النرويج، ويهدف الملتقى إلى تطوير مهارات وخبرات تدريس اللغة العربية في المدارس الأهلية والحكومية في النرويج، والسويد، والدنمارك، وفنلندا، لمختلف المستويات التعليمية [٣٣]. ولو أخذنا مثالاً لواقع تدريس اللغة العربية في الدنمارك فتدرس في ثلاث حالات، وهي المدارس الابتدائية العامة، والمدارس العربية الخاصة، ومدارس نهاية الأسبوع التي ترعاها المساجد، بيد أنها في المجمل تدرس بأوقات قليلة، ومتأخرة من الدوام، ما يقلل من فاعليتها [٣٤]. ولا مناص أن الآفة الكبرى

التي قد تحرزها الشخصية الناشئة المسلمة هي التعرض الدؤوب للغة الإسكندنافية، لا سيما في المحاضن الأسرية، إذ تخبو اللغة العربية في خضم التربية الأسرية العربية والإسلامية؛ لتشهد إزاحة بالكلية نظير الامتداد والإخصاب الواسع للغة البديلة، ما يجعل المتعلم المسلم في غربة شبه كلية عن هذه اللغة، سواء كان ذلك في السياق الأكاديمي المنهجي، أم الأسري غير الرسمي.

المبحث الثاني: التحديات التعليمية للأقلية المسلمة في الدول الإسكندنافية

المطلب الأول: التحديات التعليمية الإسلامية المتصلة بالمفردات التأسيسية

أولاً: الجفاف التوجيهي: وتقصد الباحثة في هذا المفهوم ندرة حضور المرجعيات التوجيهية للشخصية المتعلمة المسلمة. والحقيقة أن الإشكالية في هذه المرجعيات هي ورودها بصورة غير مكتملة، أم بصورة مشوهة، الأمر الذي يجعلها جافة ومشوهة، غير مشبعة للحاجة والفاقة التعليمية المسلمة. كان ذلك فيما يتصل بغياب الترجمات المختلفة للقرآن الكريم وتفسيراتها من المظان التراثية المشهورة عن المؤسسات المدرسية، والجامعية المختلفة، وكذا ما يرتبط بترجمة السنة النبوية، وشروحاتها من المظان الحديثية المعتمدة، ناهيك عن الغياب شبه الكلي لترجمات التراث الإسلامي، ذلك أنه إذا ما انزوت التفسيرات المحكمة للقرآن الكريم وشروحات السنة النبوية فهذا الغياب في حق التراث الإسلامي من بابٍ أولى، ويؤصد هذا الجفاف بغياب الترجمات المغدقة للكتب الإسلامية الحديثة ذات النوعية الارتقائية والتشذيبية. ولا مناص بأن مثل هذا الجفاف إنما يلحق الجفاف الوظيفي والعملي لدى المتعلم المسلم، فإذا ما شهد لتوجيه هذا الجفاف فمن أبجديات المنطق أن يلحق الجفاف والفاقة بالسلوك التعليمي الإسلامي الممتثل.

وتوجد عدة ترجمات للقرآن الكريم، لكن بعضها مشكوك فيها كالترجمة التي قام بها القاديانيون في الدنمارك [٣٥]، كما يعاني الطلاب من نقص كبير في المراجع الإسلامية، ولا شك

أن هذا الغياب إنما يعد عائقاً كبيراً في تقدمهم الدراسي، وحتى وإن وجدت بعض هذه الكتب فإن دقق فيها تجدها تحمل أفكاراً مشكوكاً فيها [٣٦]، ما يعني غياب المرجعيات البحثية التي يتعين المسلمين على معرفة الحقائق الإسلامية كما يحدث في الدنمارك [٣٧]، وبالتالي فإن غياب المعلومة الإسلامية القويمة من مظانها الموثوقة إنما يُشكل تحديًا جسيمًا، قد يؤول بتعطيل العمل التوجيهي نظير الغياب التنظيري لهذا التوجيه، فالمرجعيات التوجيهية القويمة المتوافرة هي النزر اليسير في وسط أفقر ما يكون فيه المتعلم إلى المعلومة الشرعية الموثوقة.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن حضور الجفاف التوجيهي لا سيما فيما يرتبط بغياب الترجمات القويمة لتفسيرات القرآن الكريم إنما ينذر بـ **"انسداد القنوات التخصصية المرعية بالكنف القرآني"** فيتعذر إيجاد ما يمكن أن يسمى التفريع التخصصي من رحم القرآن الكريم، فإذا ما كان هناك غياب لترجمة معاني القرآن الكريم فمن الصعوبة بمكان أن نجد علم نفس إسلامي أو علم اجتماع إسلامي في الدول الإسكندنافية، نظراً لأن مثل هذه التخصصات العلمية إنما تبنى على التحليل التربوي لنصوص القرآن الكريم وتفسيراتها، وعلى هذا الاعتبار فالمنظومة التعليمية الإسلامية هي في حالة جمود وتحجر شبه كلي، نظير الغياب لفاعلية المنبع المرجعي للإسلام بشقيه القرآن الكريم السنة النبوية.

ثانياً: وهن الجهود التعليمية الإسلامية في السياق الأسري: تعدّ هذه الآفة من أصعب المشكلات وأكثرها تعقيداً، إذ أن الكثير من المشكلات التعليمية إنما تتمخض من رحم هذه الإشكالية، والمراد أن الضعف والضمور في الدور الذي تضطلع به الأسرة المسلمة على اعتبار أنها المحضن الأول والرئيس للمتعلم المسلم، إنما يشكل عالة جسيمة على العمل التعليمي الإسلامي بصورته الكلية، وتتمايز أنواع هذا الوهن الذي يعترض الأسرة المسلمة ما بين **"الوهن النوعي والكمي"**، فالوهن النوعي هو أن تكون الأم غير مسلمة؛ نتيجة زواج المسلمين من غير المسلمات، ما يعني أن المتعلم في صدد تعلم المعلومة الإسلامية، ليأتي إلى الأسرة ويجد الأم تنزع بصورة كلية عن مثل هذه المعلومات والسلوكيات؛ وعليه يتحقق الارتباك الفكري لديه. وأما على الصعيد

الكمي، فتجد تقديم المعلومة الإسلامية في المؤسسات الأكاديمية المختلفة؛ لتأتي الأسر العاملة ذات الخبرة الإسلامية الزهيدة، الأمر الذي يجعل المتعلم المسلم على وعيّ أكبر من المربي المحتوي.

وهذا ما يمكن أن يفصم العلاقة بين المدرسة والمنزل، فطبيعة الأسرة تختلف عن طبيعة المنزل، ما ينذر بتحقق صدمة تعليمية لدى المتعلم [٣٨]. من هنا كان الزواج من غير المسلمات من أكبر المشكلات التي تعرض للأقلية المسلمة، لكونه يسوق إلى تخلي المتعلم عن العقيدة الإسلامية [٣٩]، ولما كانت وظيفة الأمومة على غاية الأهمية بالنسبة للأبناء فإن الخلل في المعتقد الإسلامي لديها إنما يسوق إلى انعكاسات تعليمية تنذر بتحقق "**الانفصام الجبري**" للتلميذ المسلم عن المؤسسات الإسلامية، فتمتنع الأم عن إرسال ابنها إلى المدارس الإسلامية، الأمر الذي يصبغ المتعلم بالصبغة العَلمانية المحضة.

ثالثاً: الجهل المركب بالوظيفة الحياتية: يتبوأ وعي المتعلم المسلم بالدور الرئيس الذي من المتعين أن يضطلع به في الحياة الدنيا عتبة عالية من الأهمية، ذلك أن المسلم جاء لغاية عظمة وهي العبادة بمفهومها الواسع والشامل؛ ليتمخض إزائها الإنسان الصالح المصلح. بيد أن الإشكالية المطروحة هنا هي جهل المتعلم المسلم بهذا الدور بصورة عامة، وما يضعف المشكلة هي أن الحاجة إلى الصلاح والإصلاح في البلاد غير الإسلامية إنما تطرد بصورة كبيرة، فالمسؤولية تعظم للحفاظ على الدين والدفاع عنه، بيد أنه من الملحوظ هو نزوع الكثير من أبناء المسلمين كان في مدارسهم أم جامعاتهم عن هذه الغاية العظمى، الأمر الذي ولّد لديهم ما يمكن أن يسمى بـ "**المسايرة الفكرية والمنهجية**" للغايات المادية، فتنازل المتعلم عن وظيفته الكبرى وبصورة رسمية، نظير الود الفكري الذي يكنه للحضارة المادية الإسكندنافية .

فالقادم من البلاد العربية والإسلامية إنما يجد صعوبة في التفاعل مع الحضارة الإسكندنافية، نظير الاختلاف بين الحضارتين، ما يجعله في صعوبة بالغة في تحديد مكانته في هذه الحضارة [٤٠]، وعلى هذا الاعتبار غدا من الطبيعي النزوع عن نشر الدين الإسلامي، والتخلي عن شرف البحث العلمي والنشر العلمي لإعلاء مكانة الإسلام والمسلمين، الأمر الذي يعني التقلد

الريادي والمرموق لوظيفة الحجب الإسلامي. ما يتمخض عنه الانزواء الكلي للإسلام عن الساحة الإسكندنافية، فالقلة المتعلمة المسلمة باتت متعففة عن ترسيخ الإسلام والدفاع عنه.

المطلب الثاني: التحديات التعليمية المتصلة بالمنطلقات المنهجية

أولاً: إقصاء التعليم الإسلامي من المستويات الساخنة: ويُراد بهذا التحدي النوء بالمتعلم المسلم عن التعليم الإسلامي المنهج في خضم المستويات التعليمية الساخنة، وهي المستويات التعليمية العليا والجامعية، والتي تتأتى بصورة أكثر تأثيراً على شخصيته نظير التكوين النفسي للمتعلم في هذه المراحل، وما يشهده من تفتق لطاقاته التجريدية والإبداعية. ومن هنا تتوجه السياسات التعليمية الإسكندنافية إلى تحجيم التعليم الإسلامي في المستويات الابتدائية والوسطى، دون إيلاء الاهتمام لأن تؤصد هذه المراحل لمستوياتها النهائية.

وتبلغ الإشكالية المتقدمة ذروة سنام المشكلات التعليمية إذا ما ارتبط الحديث عن القضايا العقدية التجريدية وأهمية الوعي الدقيق لحقيقتها في خضم هذه المراحل، ما يعني "**التسكين العقدي**" في غير مواضعه وأوقاته المفروضة. وبعبارة شارحة لما سبق إن القضايا العقدية والتي تتسنم موطن الريادة في الدين الإسلامي إنما هي قضايا غيبية تفتقر إلى الوعي التجريدي بها، ولمّا كان المتعلم في المراحل الأولى متمحور في الفلك الحسي، غدا في أمس الحاجة إلى الارتقاء إلى الفلك التجريدي بصبغته العقدية في المراحل المتقدمة، والتي تشهد أُفولاً رسمياً في المحاضن المدرسية والجامعية المتفاوتة، الأمر الذي يشير إلى روم التوجه الإسكندنافي إلى التعليم الإسلامي بصورته المبتورة وغير المفهومة.

ثانياً: الإزاحة المدرسية المتحيزة: يتجسد هذا التحدي في الإزاحة المنهجة للمدارس الإسلامية عن بعض المناطق التي تقطن بها الأقلية المسلمة في الدول الإسكندنافية، فالمدارس الإسلامية لا تطال كافة المدن والقرى الإسكندنافية، ما يعني تموضع التعليم الإسلامي في مواطن محددة، وبذا فقد غدت آمال بعض الذوات المتعلمين من أبناء الأقلية المسلمة في مدن كثيرة في حالة انفصام كلي عن حضارتها الإسلامية، نظراً لغيابها عن المشهد التعليمي الإسلامي، ما يعني

تحقق التحيز السياسي الإسكندنافي، والذي يتذرع بكون المدارس الإسلامية تبث في المدن التي يزخر بها المسلمين.

فتوزيع المدارس الإسلامية في دول المهجر يشهد نقصاً هذه المدارس في كثير من المناطق [٤١]، "فمثلاً التعليم الديني في المدارس الفنلندية قائم في مناطق الأغلبية الدينية" [٤٢]، وهذا يقود إلى عائق جليل، وهو أن الأقلية المسلمة بطبيعتها مهمشة ومهملة في هذه الدول، الأمر الذي يجعل مثل هذه الإزاحة تضعيف هامشي للتعليم الإسلامي وبصورة ممنهجة ومرصودة؛ ذلك أن الدول الإسكندنافية تحرز قصب السبق في الجانب الاجتماعي والاقتصادي المعني برفد الفرد القاطن على أراضيها كافة السبل للارتقاء بكينونته. ومن هنا تمخض هذا التحييد التدبير الإسكندنافي بصبغته الإيديولوجية.

ثالثاً: اضطراب روافد التغذية للمناهج التعليمية الإسلامية: تبتدر المناهج بعمومها، والمناهج الإسكندنافية الإسلامية بخصوصها إلى الإفادة من التجارب المنهاجية المكتنفة لها في مختلف البلدان الإسلامية، إلا أن التحدي التغذوي المقصود هنا توجه القائمين على السياسات التعليمية، لا سيما الخبراء والمتخصصين في سباكة منهاج التعليم الإسلامي إلى التقليد المقنن للمناهج الإسلامية في الديار العربية والإسلامية على اعتبار أنها الرافد الموثوق في هذا السياق، لكن وحسب تصور الباحثة فإن المناهج الإسلامية في البلاد الإسلامية إنما تشهد نكوص عز نظيره في الحقب المتتالية على الحضارة الإسلامية. ومن هنا فإن الحذو الحرفي لمثل هذه المناهج إنما ينقل المشكلة والتحدي إلى المناهج في مواطنها الإسكندنافي.

وتكمن إشكالية المناهج في العالم الإسلامي وهي الرافد المغذي والمعزز للمنهاج الإسكندنافي في كونها قد فشلت في إعداد إنسان العصر، القادر على الصلاح والإصلاح في ذات الوقت، قادر على تحصين الذات من النزوات المتمايزة، والاستمرار في السعي الدؤوب في الدائرة الهدفية الكبرى، ناهيك عن كون المنهاج إنما يماثل الطريق المتعين اتباعه للتكيف مع الحياة الدنيا، والفوز برضوان الله في الآخرة، ولـمّا كان التكيف مع الحياة الدنيا مقتضي للوعي بمكنونات هذه الحياة، وهذا العالم المكتنف تجلى التمايز بين النمط الحياتي الإسكندنافي عن النمط الإسلامي، ما

يعني أن إعداد المنهاج التعليمي الإسلامي في إسكندنافيا يتمايز عن إعداد المنهاج التعليمي الإسلامي في العالم الإسلامي، فثمة تباين جسيم بين نمط كلا الحياتين.

رابعاً: السيطرة اللغوية المتضادة على جسم الأقلية المسلمة: فمما لا شك فيه أن كلا الجيلين من الأقلية المسلمة، ولا سيما أبناء الجيل الثاني إلى إتقان اللغتين: العربية والإسكندنافية أو الجرمانية؛ ليتسنى لهم التقدم على الصعيد العلمي والعملي (٤٣)، ولعل الحديث عن التعليم الإسلامي يسوق إلى ضرورة تعلم اللغة العربية بصورة خاصة؛ فقد بات ضرورة ملحة، نظراً لكون الاهتمام باللغة العربية من قبل أبناء الجالية المسلمة، والقائمين على تعليمهم كانوا مسلمين أم غير مسلمين، يتبدى متواضعاً وقليلاً (٤٤). ومن هنا كان التحدي الأكبر عزوف الأقلية المسلمة المتعلمة عن اللغة العربية، ونظير هذا العزوف نجد الحضور الأخصب من قبل الأقلية المسلمة العاملة المنعزلة عن اللغة الإسكندنافية، ذلك أن هذه الفئة إنما تمخضت من ثقافة محدودة، ما يعني تعثرها بالعائق اللغوي، فمن الصعوبة بمكان أن تتعلم وتتكيف مع اللغة الجرمانية.

وتتوجه الباحثة إلى وسم هذه اللغات بلغات التقدم الحضاري، إزاء المكانة الوظيفية التي تحظى بها كل منها، وبصورة إجرائية يمكن القول إن اللغة الجرمانية تماثل الوعاء الناظم للمكتنزات العلمية الإسكندنافية، ما يعين الطالب المسلم على "**تشييد الأواصر التعليمية**" مع المنتج التعليمي الإسكندنافي. ونظير هذا الاتصال، تتجلى أهمية الوعي باللغة العربية؛ لكونها "القناة التأصيلية الأكثر تأثيراً" في التراث الإسلامي، فتفاعل المتعلم المسلم في موضعه الإسكندنافي إنما يفتقر إلى الوعي بمكنونات اللغة العربية، لا سيما فيما يرتبط بتفاعله مع القرآن الكريم والسنة النبوية، علاوة على محورية هذه اللغة في التفاعل مع المنتوج العلمي الإسلامي المعاصر، وذلك بُغية إقامة "**الوشيجة الأم**" بين المتعلم المسلم وعامله الإسلامي.

خامساً: حيويّة الأفكار السقيمة المشوهة للكينونة الإسلامية: تعدّ الأقلية المسلمة بصورتها المبلورة لتقاسيم الإسلام المتزنة عينة مستهدفة من قبل الكثير من الحركات السقيمة بفكرها وسلوكها، كانت من داخل الإسلام، أم من خارجه، فيعرض للمنظومة الإسلامية المتزنة بعض الحركات المتطرفة من داخل البنية الإسلامية، التي تدعي الدفاع عن الإسلام، بيد أنه في الجانب

الوظيفي تبسط الجهود التشويهية لكينونة الإسلام، وعلى شطر آخر فتبرز الحركات العدائية للإسلام من خارج جسم الأقلية المسلمة، كانت مدفوعة بالدواعي الأيديولوجية المتكدرة، أم كانت مهيجة بالدواعي الاقتصادية النفعية.

فتنشط الحركة القاديانية، التي لها مسجد خاص كوبنهاجن، فيحاولون تضليل المسلمين وتشويه صورتهم في المجتمع الدنماركي (٤٥)، وتنشط الأحمدية الباكستانية في النرويج (٤٦)، قد تبنى الإعلام الغربي التشويه للمسلمين والإسلام عبر برامجه السمعية والمرئية والمقروءة، وما تقدمه المناهج التعليمية من أفكار تناهض الإسلام (٤٧)، فبرزت الكثير من المنظمات في دول أوروبا الغربية عموماً التي تنادي بضرورة رحيل المهاجرين؛ لأن وجودهم يشكل خطراً على مقدرات البلاد الاقتصادية (٤٨)، وبالتالي تتعاضد الأصوات والأقلام المأجورة لتناهض الكينونة الإسلامية بصورتها الإسلامية، الأمر الذي ينعكس على الوهن التعليمي الإسلامي، عبر الإنصات في كثير من الأحيان للأصوات في فهم الرسالة الإسلامية، وكذا ما يمكن أن يلحق بالمنشئات التعليمية الإسلامية من أضرار جسيمة تمخضت من الدفع الاقتصادي الوضيع.

سادساً: الإقرار المشروط للمؤسسات الإسلامية: لمّا كانت الدول الإسكندنافية عَلمانية بتركيبتها، تجلت وجاهة القول بإقرارها المشروط للمؤسسات التعليمية الإسلامية، فالإقرار والسماح للوجود الإسلامي المنهجي في حناياه هو إقرار مشروط، وقرين بمعاييرها وضوابطها، فما تجانس من هذه المؤسسات مع الضوابط العامة للدول الإسكندنافي غدا في كنف المنظومة الرسمية، وما انفصم عن هذه المعايير غدا مقصيّاً من هذه المنظومة، وعلى هذا الاعتبار تعين الشروع في حيازة **"تأشيرة القبول"** من قبل السياسات الإسكندنافية. ومما لا شك فيه أن الإشكالية المنهجية تتجسد في غياب الوعي بمعاييرها، فمن الصعوبة بمكان اكتناف هذه المعايير، الأمر الذي يصعد من المشكلة التعليمية من حيث الذكاء التخيري، عبر الاختيار الأكثر اتساقاً مع المعايير الرسمية، مع حضور الفطنة الشرعية في كون مثل هذه المعايير تحييد عن الصبغة الشرعية بكليتها.

سابعاً: تبدد المنهاج التربوي الإسلامي في كنف التعدد الطائفي: تتبوأ هذه الإشكالية عتبة معتبرة من العقبات والتحديات التي تعرض للذات المتعلمة المسلمة، انطلاقاً من الإقرار بكونها

قد تمخضت من جسم الأقلية المسلمة، وتُعنى هذه الإشكالية بالتشدد الجليل الذي يمس المنهاج التربوي الإسلامي، نظير التمايز القومي الذي تشهده الأقلية، وحتى يتجلى الطرح بصورته المنطقية فمن المعلوم أن من الصعوبة بمكان أن ينصهر جملة القائمين على السياسات التعليمية الإسلامية في بوتقة واحدة، تفرز منهاجاً واحداً، بيد أنه ما لا يدرك كله لا يترك جله. ومن هنا إذا ما كان من العسير بمكان العكوف على منهاج واحد من قبل كافة القوميات الإسلامية، فإن الضرورة العلمية الإسلامية تقتضي اكتناف الخطوط المنهجية الكبرى التي يتعين الامتثال إلى حذوها من قبل المنظومة التخطيطية الإسلامية بكليتها.

ومن هنا تكمن إشكالية الانقسامات الثقافية والقومية القادمة من الديار الإسلامية، وتزداد المشكلة إذا ما كانت هذه الفئات المنقسمة إذا ما كانت محملة بالطوائف والأفكار المتمايزة والمتناقضة مع بعضها البعض إلى حد كبير(٤٩). ومن هنا فليس بالإمكان الالتفاف على منهاج تعليمي واحد من قبل كافة هذه القوميات، ولعل التبدد الذي يشهده المنهاج التعليمي الإسلامي في وسط الضراوة المادية البحتة إنما يوهن من المخرج التعليمي الإسلامي من جهة، ويوهن كيان الأقلية المسلمة بمؤسساتها التعليمية من جهة أخرى.

المطلب الثالث: التحديات التعليمية الإسلامية المتصلة بالقلة العددية

أولاً: قلة أعداد المسلمين في المعادلة السكانية الإسكندنافية: فالوجود لأعداد المسلمين في الدول الإسكندنافية قليل جداً، ولا يتناسب مع إمكانيات هذه الدول (٥٠)، وهو الأمر الذي يهدد وجودها بالذوبان (٥١). وعلى الرغم من تحديد الأعداد الدقيقة للمسلمين، بيد أن الأعداد التقريبية تشير إلى قلة العدد بالمجمل، وعليه ومن بديهيات المنطق أن تغدو قلة أعداد المسلمين عائقاً في تقدم العملية التعليمية الإسلامية في هذه الدول، ذلك أن التعليم الإسلامي ما هو إلا بعض من المنظومة الكلية الإسلامية، فيحمل شياته المتفاوتة.

وبالمجمل يمكن تجلية انعكاس قلة أعداد المسلمين على التحديات التعليمية عبر الحضور الزهيد للمناشدين بالمطالب التعليمية، نظير الضمور العددي للمتعلمين، ما يعني عظم المطالب

والمناشدات نظير حضور "**القصور الصوتي**" المنادي بالمطالبات التعليمية الإسلامية، وعلى الصعيد النفسي فتتجلى الإشكالية في ترسيخ العزة الإسلامية الكبرى في نفوس المتعلمين المسلمين، نظير القلة المتقفية للإسلام، فالمتعلم المسلم يبتدر إلى التساؤل المنطقي فيما إذا كانت العزة للرسالة الإسلامية، فما وجه الاحتجام الجسيم من قبل المواطنين الإسكندنافية عن هذه الرسالة. من هنا كان الدعم النفسي للمتعلم المسلم؛ لروم الاعتزاز بالهوية الإسلامية، إنما يماثل أحد أهم التحديات التي تعرض لشخصية المتعلم المسلم الناشئ.

ثانياً: قلة المدارس والجامعات الإسلامية: تشهد الأقلية المسلمة في الدول الإسكندنافية كغيرها من الأقليات قلة في المدارس التأسيسية والثانوية الإسلامية [٥٢]، علاوة على النقص الشديد في الجامعات الإسلامية، فلم يتسن للباحثة الوقوف على أي من الجامعات الإسلامية في الدول الإسكندنافية بكليتها، ما يعني معاناة الأقلية المسلمة تعاني من فاقة لأهم المؤسسات المنهجية التي تُعنى ببسط المعلومة الشرعية بصورتها العلمية الدقيقة، ما ينذر بقلة المعلومات المحققة في سياقها الشرعي.

وعليه تفتقر الأقلية المسلمة "**للروافد الشريانية**" التي ينبض بها جسم الأقلية المسلمة في شطرها التعليمي، وحتى يتجلّى الحديث بصورة دقيقة فالقلة المقصودة ليست على إطلاقها، ذلك أنه لما تقدم القول بقلة أعداد المسلمين في الدول الإسكندنافية، بات من البديهي القلة في الفئة المتعلمة من أبناء الأقلية المسلمة، وعليه فمن المنطقي القلة في أعداد المدارس الإسلامية الناظمة لهؤلاء المتعلمين، بيد أن المراد في التحدي قلة المدارس والجامعات الإسلامية المتجانسة مع حجم وجسم الأقلية المسلمة، فالمتوافر من هذه الروافد لا يمتد لكافة الأقلية، الأمر الذي يسوق إلى اكتظاظ أعداد المتعلمين المسلمين في المدارس الإسلامية، فضلاً عن اللجوء إلى المدارس الإسكندنافية في كثير من الأحيان. وتطرد الإشكالية إذا ما لحقت عدوى القلة المنهجية الآنفة إلى القلة في المراكز والمنظمات والجمعيات الإسلامية، التي تُشكل بمجملها المؤسسات التعزيزية المساندة للعمل المدرسي والجامعي الإسلامي.

ثالثاً: قلة التفتح العقلي القيادي: يُعنى هذا التحدي بماهية القيادات التي تناط بالقيادة التربوية الإسلامية في الدول الإسكندنافية، فمظن التحدي يكمن في قلة تفتق العقليات القيادية، ما يعني تعذر الوفرة والغزارة في الأفكار الإبداعية المتمخضة من الذوات القيادية، وإزاء هذه القلة والندرة تشهد المنظومة التربوية والتعليمية الإسلامية حضوراً معتبراً للذوات والأعيان القيادية ذات الصبغة الملوثة في معقلها الفكري، الأمر الذي يعني تحقق الوفرة في ما يسمى بـ **"التلوث العقلي الإداري"**؛ وتأسيساً على ما سبق من تعاضد النوعية القيادية بصورتها المتحققة والمفقودة على المناشط التعليمية الإسلامية في كافة مواطنها، سواء كان ذلك على الصعيد القيادات في السياسات التعليمية العليا، أم على صعيد القيادات في الحجر الصفية المتواضعة، ما ينذر بسقم المخرج التعليمي المرعي بالرعاية الإسلامية.

فعلى صعيد الكوادر التعليمية المدربة تشهد المدارس الإسلامية نقصاً في غالبها، لا سيما تلك المختصة في المجال التربوي الإسلامي [٥٣]. وعلى صعيد القيادات الجمعيات الثقافية الإسلامية غدا جلّ هدفها الحصول على المساعدات من الحكومة وليس تطوير ثقافتهم [٥٤]. ومن هنا تولد القول بمعاناة الأقلية المسلمة في "قلة الرجال المخلصين الذين يعتمد عليهم للعمل" [٥٥]. ومن هنا كانت الفاقة ماسة لأعداد من القيادين على عتبة رفيعة من العلمية والمهنية بصورتها الشرعية والعصرية، فالحاجة ماسة إلى كوادر تدريسية، وسياسات تعليمية، وقائمين على المؤسسات التعزيزية المساندة، الذين يشكلون بكليتهم عقلية نخبوية من شأنها أن ترتقي بالمادة العلمية والمشاريع التعليمية المتجانسة مع المستويات التعليمية المتفاوتة، وعلى هذا الاعتبار، فإن فقدان مثل هذه العقلية إنما يدلل على تقويض العقلية الإسلامية المتعلمة، الأمر الذي يسوق إلى انثلام العمل التعليمي الإسلامي بكليته.

رابعاً: قلة التسويق العلمي: وتقصد الباحثة بهذا النوع من التحديات أن الأقلية المسلمة في الدول الإسكندنافية تعاني من فقر شديد في التسويق المعتبر بصبغته العلمية لوجود الأقلية الإسلامية، وكنه كيانها وشخصيتها، ولمّا كان التحدي ذا وشيجة بالشطر التعليمي يتجلّى هنا فقر التسويق العلمي من خلال الافتقار إلى معلومات وبيانات عن طبيعة العمل التعليمي

الإسلامي في الدول الإسكندنافية، وذلك من حيث معطياته وملامح المتمايزة، فضلاً عن الفقه الدقيق لنقاط الضعف والاشتداد لهذا العمل الإسلامي. ومن هنا كانت مثل هذه الأقليات في حضور صامت يتعذر الوعي بخباياه المكنونة.

وبصورة وظيفية يمكن القول أنه" لا يعرف سوى القليل عن تلك الجاليات الإسلامية الموجودة في الأقاليم الإسكندنافية في أوروبا، التي يراد بها السويد، والنرويج، والدنمارك، وفنلندا" (٥٦). ومن هنا كانت "الدراسات البحثية عن المسلمين وعن إسلامهم قليلة جداً" (٥٧)، ولعل ما يقرع الأذهان هو كيفية الكتابة عن مثل هذه الأقلية وماهيتها التعليمية في كنف "**الحيلولة البحثية**". ويمكن القول في أن أغلب المعلومات التي تُعنى ببحث الأقلية المسلمة وفلكها التعليمي إنما تمخضت نتيجة الوعي بأوضاع الأقلية المسلمة في أوروبا الغربية من جهة، علاوة على الإدراك بالشخصية الحقيقية للدول الإسكندنافية والمثبتة بالأدلة العلمية، وعليه بنيت شخصية التعليم الإسلامي في هذه الدول استناداً إلى سياقها العام.

خامساً: محدودية العُمر الزمني للتجربة التعليمية الإسلامية: قد تتفرد الأقلية المسلمة في الدول الإسكندنافية في هذه السمة، ما يجعلها تحدٍ كبير يعسر الإفادة من نظائرها الدولية والإقليمية للإفادة في التفاعل معها، وتتجسد هذه الإشكالية في أن الأقلية المسلمة في البلاد الإسكندنافية ذات عُمر قصير، فهي حديثة عهد في المكوث في البلاد الإسكندنافية ؛ وعليه ينسحب الحال على التجربة التعليمية الإسلامية في هذه البلاد، إذ أنها لا زالت في طور الولادة، ما يعني بكورة خبرتها التعليمية. ومن المعلوم أن العملية التعليمية إنما هي عملية بنائية هرمية، وتأسيساً على ذلك فإن السياسات التعليمية الإسلامية في هذه البلاد إنما تتأتى مسودة بمهمة التأسيس والتقعيد لهذه المنظومة التعليمية، وتطرد الإشكالية في ظل حداثة القادة الرياديين للعمل التعليمي الإسلامي. ومن هنا كانت المحدودية الزمنية التي تعكف على العمل التعليمي الإسلامي أحد أهم معوقات بزوغه وتشذيبه بالصورة المثلى.

سادساً: تأطير الإمدادات المادية: تعتبر الإمدادات المادية للعملية التعليمية الإسلامية بمثابة العمود الفقري الذي تستند إليه الكثير من المفاصل التربوية والتعليمية، ما يعني أن أي

اضطراب في هذا الاتجاه إنما يلحق الضرر البليغ في الكثير من مفردات العملية التعليمية الإسلامية؛ ليتسنى له أن يحدث "**الاضطرابات النمائية التعليمية**"؛ وبمعنى آخر فيتبدى التقطير الاقتصادي على منظومة العمل التعليمي الإسلامي في الدول الإسكندنافية، عبر البسط المالي اليسير من قبل السلطات الإسكندنافية الحكومية، ومن المعلوم أن مقتضيات العملية التعليمية الإسلامية إنما تفتقر إلى الرافد الاقتصادي المعتبر، ما يجعلها تعدو حجم الإمدادات المتأتية، الأمر الذي ينذر بتحقق الفاقة الشديدة إلى الدعم الاقتصادي من روافده البديلة، سواء كان ذلك على الصعيد الداخلي من أعيان الأقلية المسلمة ومستثمريها ومفكريها، أم كان على الصعيد الخارجي من أعيان العالم الإسلامي في مختلف أنحاء المعمورة الأرضية.

وتزداد الإشكالية حجماً إذا ما علمنا أن الدول الإسكندنافية كما يحصل في النرويج والدنمارك إنما تضيق الخناق على الأقلية المسلمة، لا سيما فيما يرتبط بحساباتها الاقتصادية، عبر مراقبتها، ومنع استيراد المبالغ الطائلة [٥٨]، وبالتالي أضحت الأقلية المسلمة تحت وطأة الدعم الداخلي المنقوص، ما يعيق تقدم العمل التعليمي الإسلامي، الأمر الذي ينعكس تباعاً بطبيعة الحال على شخصية المتعلم، فمن البديهي أن الحيلولة بين حاجات التعليم الاقتصادية وتوافرها إنما يفرز بالضرورة المخرج المتعلم السقيم.

المبحث الثالث: الحلول المقترحة للتحديات التعليمية الإسلامية في الدول الإسكندنافية

المطلب الأول: الحلول المقترحة للارتقاء بتعليم الأقلية المسلمة في السياق العمومي

أولاً: التصدق الدعوي الإسلامي لسد الفقر الروحي الإسكندنافي: لما كانت قلة الأعداد الإسلامية قائمة كأحد التحديات الجسام التي تعرض للأقلية، بات من الضروري بمكان الإخصاب من مساحة الدعوة الإسلامية، في محاولة لاستقطاب الجماهير الإسكندنافية إلى الدائرة

الإسلامية، في محاولة للعمل على التسمين الضروري لجسم الأقلية المسلمة؛ لتغدو ذات نبرة معتبرة ومسموعة، ويتجلّى للناظر الحذق في كنه الدول الإسكندنافية الفقر والخوار الروحي الذي تعاني منه هذه الدول، فهي في تحييد تام للدين الإسلامي، ما يعني أن الحضور الإسلامي والمباشرة بابتدار الصدقة الدعوية من قبل الفئة المتعلمة الإسلامية؛ ذات المضمون العلمي والمنهج الشرعي، غدا ضرورة ملحة، ومن الممكن بمكان أن تجد أثرها في الفئة الإسكندنافية، نظير المقتضيات الفطرية التي تدعو إلى امتثال الدين، وإقامة الوشائج الزكية مع مفرداته.

من هنا كان تقديم الإسلام بصورة معتدلة وموزونة ضرورة ملحة لإماتة الخواء والقلق النفسي الذي يعيشه الإنسان الغربي [٥٩]. وقد بدا من الملحوظ توجه بعض أفراد هذه الدول كما يحدث في الدنمارك وسواها إلى التوجه نحو اعتناق الإسلام [٦٠]، ولعل ما يسوغ ذلك هو الهامشية الأيديولوجية التي تتسم بها الدول الإسكندنافية، ما يجعلها أرض خصبة لإحلال البديل الإسلام في تربتها، الأمر الذي يعزز شخوص المتعلمين المسلمين بذوات وأفراد من أبناء الدول الإسكندنافية ذاتها، ما ينذر باشتداد عود المنظومة التعليمية بكليتها، من هنا تعين التوجه إلى إعداد الخطط الاستراتيجية ذات الصبغة الدعوية الإسلامية كأحد الحلول الناجعة للريادة بالعائلة التعليمية الإسلامية.

ثانياً: التوحد الصوتي: تعتبر الأقلية المسلمة قوة لا يستهان بها، وإن قلّ عددها في الدول الإسكندنافية، شريطة أن تتجلّى في أقوم صورها المتجسدة بالعكوف الكلي على طاولة واحدة، والتحدث بلسان واحد وإن تباينت وتيرته، بيد أنه ينطق بذات المنطق، غير متفاوت في نوعية الحروف التي ينطقها، وبمعنى آخر فلمّا تعددت القوميات في الأقلية المسلمة، تمخض عن ذلك الانزواء القومي، فكل قومية تنزوي بمعزل عن نظائرها. من هنا توجب التواصل المباشر بين هذه القوميات، وإقامة الأواصر التواصلية والاجتماعية المختلفة؛ بغية النهوض بالواقع التعليمي الإسلامي من خلال تكامل "**الزُمر النوعية**"، فكل قومية تتسم بشية معينة تفردها وتميزها عن سواها من القوميات، من هنا إن التوحد الصوتي لهذه القوميات من شأنه أن يعزز الميدان بالمنطلقات المنهجيات المتجانسة مع كنه الواقع، ليتم التكامل الفكري والمادي. وعلى صعيد آخر

ذلك التكامل بصبغته الإعلامية والاجتماعية والسياسية من قبل أبناء الأقلية المسلمة؛ لتنصهر بمجملها في وعاء ناظم لها يُشكل المخرج المنشود؛ للخلاص من التبدد والشتات الإسلامي في غير موطنه.

ثالثاً: ولوج الذوات الإسكندنافية في الدائرة الإسلامية: وتروم الباحثة من هذا الإجراء اشتداد عودة الأقلية المسلمة؛ بولوج الشخصيات الاعتبارية من الطرف الإسكندنافي، الأمر الذي يجعل قامة الأقلية المسلمة صلبة ومشتدة في وجه التحديات العارضة، وبصورة أكثر خصوصية فإن المراد هو محاولة دعوة المفكرين والسياسيين والمستثمرين الإسكندنافيين إلى الدين الإسلامي، ذلك أن انضواء مثل هذه الذوات تحت لواء الراية الإسلامية إنما يعمد إلى تلبية فاقاتها ومقتضياتها التعليمية، فغدا لسان حال المنظومة التعليمية منيعاً مع حضور الحصانة المادية والمعنوية الأصيلة، انطلاقاً من الإقرار بالكلمة المسموعة لهؤلاء الذوات من قبل السلطات الإسكندنافية، والمنظمات الاقتصادية، علاوة على ذلك ينعكس إسلام الذات الإسكندنافية على الانقياد المجتمعي للإسلام، فكل منهم بمثابة نموذج مسبوك وفق الرؤى المجتمعية بالصورة المثالية، ما يعني انثلام الكثير من التحديات التعليمية من وجه الذات الشخصية المتعلمة المسلمة.

المطلب الثاني: الحلول المقترحة للارتقاء بتعليم الأقلية المسلمة في السياق المؤسسي

تتجلى الحلول المقترحة في خضم المطلب الحالي بصورة أكثر خصوصية عن سابقها، فهي تُعنى بالارتقاء في العمل المنظومي والمؤسسي الإسلامي، سواء كان هذا العمل في الصعيد الداخلي الإسكندنافي أم كان في الصعيد الخارجي على المستوى الأوروبي والإسلامي والعالمي بعامة؛ لتتكامل بكليتها في خدمة المنظومة التعليمة الإسلامية بصورة عامة.

أولاً: العمل الجماعي المتخصص في الترجمة البيانية للوحي: من أجسم التحديات التعليمية التي مست الأقلية المسلمة في الدول الإسكندنافية هي أفول البيان الحقيقي لمعاني القرآن الكريم والسنة النبوية، عبر ترجمتها من أمهات التفاسير والشروحات الإسلامية التراثية، إلى اللغة

الجرمانية، وهي اللغة الإسكندنافية الأم، ولمّا تبين أنه من الصعوبة بمكان الاضطلاع بهذه الجهود الجسيمة بصورة فردية أحادية، تعين العكوف على الفرق الجماعية المتخصصة؛ بغية الإنتاج العلمي الرفيع والمنشود.

ويجدر العمد إلى تقديم الترجمة التكشيفية والبيانية للقرآن الكريم على السنة النبوية؛ نظراً "للاعتراف بحاكمية القرآن الكريم وأسبقيته، فهو قاضٍ على ما سواه بما في ذلك الأحاديث والآثار" (٦١)، وبعدها يتم الشروع في الترجمة التكشيفية والبيانية للأحاديث النبوية وشروحاتها.

ثانياً: التناسل القيادي والمؤسسي: لمّا عانت الأقلية المسلمة من قلة القيادات المتفتحة، غدا من أبرز الإجراءات العمل على الانحدار النوعي من هذه القيادات، بمعنى أنه إذا ما توافرت قلة قليلة من الأعيان، تعين الابتدار إلى تقليد جملة من الأفراد المؤهلات التي يحوزها هؤلاء القيادات، فيعمد القائد الريادي على الانتقاء النوعي لجملة من المتعلمين ليتوسدوا مهمة القيادة خلفاً لهم، ما ينعكس تباعاً على الارتقاء المعتبر في ماهية المناهج الإسلامية، فضلاً عن الارتقاء في نوعية المبادرات والمشاريع والمجلات العلمية المتفاوتة، ويتأتى ذلك على الصعيد الفردي القيادي. وفي الجهة المناظرة فيتجلى التناسل المؤسسي من خلال انحدار المؤسسات التعليمية الإسلامية من رحم المؤسسات الكبرى، وذلك بإفراز جملة من الأفراد من أبناء المؤسسات الكبرى، وتقليدها لبعض المؤهلات المادية والمعمارية؛ ليتسنى لها تقديم الكثير من الأنشطة التعليمية والثقافية الإسلامية، ما يكتنف المؤسسات التعليمية بالأنشطة التعزيزية.

ثالثاً: الزيادة المتجانسة مع الفاقة الكمية والنوعية: تقتضي الزيادة والتدعيم في المؤسسات الإسلامية في الدول الإسكندنافية إلى أن تتجلى هذه الزيادة بصورة استراتيجية محسوبة في خضم السياق النوعي والكمي. وبعبارة شارحة لما سبق فإن الزيادة في أعداد المنتسبين إلى المدارس الإسلامية وغير الإسلامية من اليافعين من أبناء المسلمين يُفضي إلى ابتدار الزيادة في المدارس الإسلامية، في حين أن الزيادة في فئة الشباب تقتضي الابتدار إلى إيجاد الجامعات الإسلامية بصورة متجانسة مع أعداد الشباب فيها، وبالنظر في الزيادة النوعية فمما لا شك فيه أن الزيادة في أعداد المفكرين والرياديين من أبناء الجالية المسلمة إنما تقتضي الزيادة في المبادرات

النقاشية، التي من شأنها أن تُفيد من خبرات هؤلاء المفكرين، فضلاً عن الزيادة في البرامج التدريبية التي من الممكن أن يتوسد أمرها المفكرين والقادة الإسلاميين؛ بُغية شحذ الطاقات الإسلامية اليافعة. من هنا كان الزيادة في المنشئات والمؤسسات والمبادرات الإسلامية إنما تتأتى متساوقة مع كنه الجالية، وطبيعة الزيادة النوعية المتحققة بين أبناءها.

رابعاً: الحنكة الانتقائية للجان وضع المناهج الإسلامية: ويعنى بذلك أن يتم تكوين لجنة من أصحاب الخبرة والكفاءة لبناء المناهج الإسلامية للمدارس الحكومية والخاصة والمعاهد الإسلامية [٦٢]، وبهذا الاعتبار فإن ارتقاء نوعية الخبراء المناطين بصك المناهج الإسلامية إنما يدلل على الارتقاء بالمناهج الإسلامية بصورة مباشرة، لا سيما فيما يرتبط بنوعية المعارف التي تقدم إلى المتعلم المسلم، ومدى دقتها وأصالتها وصلاحيتها. من هنا بات التقفي المحكم للمحكات والمعايير المنضبطة لتخير لجان المناهج الإسلامية، مدعاة لبزوغ المنهاج الإسلامي بصورته المنشودة.

ولا جرم بضرورة حيازة المضطلع والخبير التربوي الإسلامي جملة من السمات المعيارية، ومنها الوعي العلمي بمرتكزات الإسلام التأسيسية والتخصصية، فضلاً عن الوعي بخصائص المتعلمين ومتطلباتهم، ناهيك عن ضرورة الفقه القويم لطباع المجتمع الإسكندنافي، وسواها مما يمكن أن يتمخض من طبيعة العمل اللجاني المقصود، ويتأتى هذا الإجراء في محاولة لإحجام عملية تخطيط المناهج وتنظيمها من أي هلامية أو تبدد من الممكن أن تعتريها بحكم الوهن الاستراتيجي الذي يعتري الأقلية المسلمة.

خامساً: الدعم التعويضي من قبل العائلة الأم: يُعد العالم الإسلامي بكليته العائلة الأم والأصيلة للأقلية المسلمة في الدول الإسكندنافية، ما يعني ضرورة تمخض الدعم التعويضي بشطريه المادي والمعنوي للمؤسسات، والمنشئات التعليمية الإسلامية الإسكندنافية، وتتوجه الباحثة إلى وسم هذا الدعم بالدعم التعويضي؛ إزاء القصور الدعمي من قبل السياسات الإسكندنافية من جهة، والأعلام الاقتصادية الإسلامية في الدول الإسكندنافية من جهة أخرى، وبالمجمل فيمتثل العالم الإسلامي كرافد رئيس **"للإشباع الفكري والمادي"** للعمل التعليمي الإسلامي، فيُشبع الشطر الفكري عبر الإفادة من المجامع الفقهية، والتجارب التربوية، بصورتها الناضجة، وإن قلّ

حضورها. وكذا فيشبع الشطر المادي من خلال استقاء الحواضن الإسلامية ذات الإمكانية والقابلية لبسط الدعم التعويضي والتعزيزي للأقلية المسلمة بشطرها التعليمي.

فعلى المسلمين في الدول الإسلامية أن يتحملوا المسؤولية، كما ويتعين على الحكومات تقديم الدعم المادي والمعنوي، ويأتي ذلك في كون هذه الأقلية إنما تشكل جزء من المجتمع الإسلامي الكبير، الأمر الذي يلزم من جعلهم على اتصال دائم مع القيم والمبادئ الإسلامية بصورة خاصة (٦٣).

ومما لا شك فيه أن العائلة الإسلامية الأم تنظم في جوفها كافة الدول الإسلامية على اختلاف مواطنها المكانية، سواء كانت عربية أم غير عربية، وعلى صعيد آخر فإن الدعم المادي والمعنوي المقصود، إنما هو من إفراز الجهود الفردية والمؤسسية على حد السواء، فالباحث المسلم الذي يقطن في البلاد الإسلامية يضطلع بمسؤولية بحثية لطرح القضايا التي تنبض بها الأقلية المسلمة، والمؤسسات العلمية والاقتصادية تضطلع بمسؤوليات جسام، والتي تمتثل بالبسط المنهجي للدعم الجماعي بشطريه الفكري والمادي المتمخض من المجامع البحثية والفقهية والاقتصادية؛ ليتسنى صهر الجهود المتقدمة بكليتها في بوتقة واحدة تُشكل جذوة الكيان التعليمي الإسلامي بصورته الإسكندنافية .

سادساً: الاستيراد العلاجي بهيكله الأوروبي بخاصة والعالمي بعامة: فمما لا شك فيه أن الرصد المنهجي لعمر الأقلية المسلمة في البلاد الإسكندنافية، والإقرار بحداثة هذا الوجود، إنما يقتضي الإفادة من التجارب الإسلامية بصبغتها التعليمية في المواطن الأوروبية والعالمية المتباينة. وبمعنى آخر فتتسم الجاليات الإسلامية في كثير من الدول الأوروبية والولايات الأمريكية بعمرها المديد، وخبراتها الممتدة، ما يعني إمكانية استيراد الحلول للمثالب والعوائق التي تكتنف المؤسسات التعليمية المختلفة في البلاد الإسكندنافية. فيمكن مثلاً للأقلية المسلمة في الدول الإسكندنافية الاضطلاع بسبر التجربة الفرنسية للإفادة منها في منهجية إعداد المناهج التعليمية الإسلامية، وكيفية اختيار لجان الخبراء. من هنا كانت التجارب الخارجية على اختلاف وجهاتها، بمثابة استيراد للكثير من الحلول التعليمية الوظيفية للأقلية المسلمة. ولا مناص بأن الإفادة تطرد إذا ما اقترنت في

التجانس النوعي بين الدول الإسكندنافية والدولة المصدرة، فكلما دنت معالم الدولة المصدرة للحلول من ماهية الدول الإسكندنافية، كلما عظم الرجاء والاحتمالية من نجاعة الحلول المستوردة.

سابعاً: التنميط المتمايز لشخصية المنهاج الإسلامي: ويراد بذلك إبراز المنهاج التربوي الإسلامي بشخصيات نمطية متنوعة، ما يعني الولوج في دائرة الإبداع العرضي، والخروج من النمط التقليدي للمنهاج بصورته النظرية الجامدة، وتتأتى الفاقة الماسة إلى التنميط المتقدم نظير التقدم الحضاري الذي تشهده المنظومة التعليمية بصورتها الإسكندنافية، الأمر الذي يستدعي التفاعل مع هذا التقدم بصورة طردي؛ فينعكس هذا التقدم على التقدم الإسلامي، وذلك في محاولة لبلورة **"للإبدال والإحلال المنهاجي"**.

فيتجلى لدينا نمط **المنهاج الإسلامي الوظيفي**، والذي يستند إلى تقديم الفكرة العلمية في معقلها الوظيفي والعملي، ونمط **المنهاج الإسلامي الرقمي** الذي يُعنى بتقديم المعلومة العلمية بصورتها الإلكترونية، ما يسمح بتقديم هذه المناهج من الروافد الإسلامية الأصيلة، دون الانحباس في الفلك الإسكندنافي الداخلي، وكذا نمط **المنهاج الإسلامي الآفاقي**، والذي يُعنى بتقديم المعلومة العلمية في الميدان الآفاق، لا سيما وأن الدول الإسكندنافية من الدول الجمالية، وكذا النمط **المنهاج الإسلامي الترفيهي**، الذي يُعنى ببسط المعلومة العلمية في خضم اللعب الترفيهي، لا سيما في الصفوف المدرسية الأولى.

ثامناً: التوعية التكشيفية: وتتجسد هذه التوعية بضرورة تفقيه الذات المسلمة في الدول الإسكندنافية في أصول ومرتكزات الإسلام، وتأتي التوعية التكشيفية على مستوين **"مستوى الترميم إزاء مستوى التعريف"** وينضوي تحت لواء مستوى الترميم أبناء الإسلام منذ القدم، بيد أن لهم جهل جليل في قواعد الإسلام الأصيلة، في حين ينضوي تحت كنف مستوى التعريف أبناء الإسلام الحداثة ممن دخلوا حديثاً في الإسلام، ما يعني جهلهم نظراً لبكورة تجربتهم. وفي المحصلة فيأتي هذا الإجراء بُغية التكشيف العلمي عن كنه الإسلام وحقائقه الكبرى من المظان الأصيلة، ما يجعل من الضروري بمكان اضطلاع لجان متخصصة في المضمار الشرعي والتربوي؛ لإجادة التضمين للمرتكزات الإسلامية، وإحكام التسويق لهذه المرتكزات.

وتتأتى هذه الخطوة " لكوننا كمسلمين نملك السبيل إلى التقويم، نملك الإسلام، تلك القوة الإصلاحية الكبرى، فهو طريقنا للتقدم حال الرجوع إليه" (٦٤)، لكن شريطة أن يتم التفاعل مع الإسلام بالصورة التي أمر بها الله تعالى، ما يقتضي تقفي ملامح صورة الإسلام من القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة (٦٥)، وموطن الشاهد في هذا الإجراء أن التوعية التكشيفية لعموم الأفراد إنما تسوق بالضرورة إلى توعية أهالي المتعلمين بالدرجة الأولى، لا سيما من يفتقر إلى هذه التوعية من العاملين، ما يعني

إمكانية تقويم المعلومات والخبرات الإسلامية التي من الممكن أن ينحو المتعلم إلى تعلمها في المؤسسات المدرسية.

المطلب الثالث: الحلول المقترحة للارتقاء بتعليم الأقلية المسلمة في السياق الفردي

أولاً: الإفادة من التجربة الإشعاعية: وتقصد الباحثة بالتجربة الإشعاعية الخبرة النبوية المتجسدة بشخصية النبي صلى الله عليه وسلم وصحابته الكرام المتجانسة مع الوضعية الوجودية التي أصابت الأقلية المسلمة في الدول الإسكندنافية كغيرها من الدول الغربية، "**فالجاهلية القرشية**" المتجسدة بكفار قريش كانت تكتنف النبي صلى الله عليه وسلم وقلة من أصحابه الكرام، ما يعني أنه حري بالأقلية المسلمة الإفادة من التجربة الشريفة بنورها وإشعاعها؛ فهي ترفدهم بالإشعاعات المنهجية التي تبين لهم كيفية التفاعل المحصن مع المحضن المادي العقيم؛ الأمر الذي يقتضي القراءة الفاحصة لسيرته الشريفة عليه الصلاة والسلام، لا سيما وأن من يروم التكيف المنضبط من المتعلمين من أبناء الأقلية المسلمة فإنما يتعين عليه الوقوف على المفاصل الساخنة والأكثر حساسية في هذه السيرة؛ ليتسنى له تمثلها، وبلوغ مبلغها، عبر تقفي الخطوط المسلكية التي سلكها النبي صلى الله عليه وسلم واصحابه القلائل رضوان الله عليهم.

وفي سيرته عليه الصلاة والسلام شواهد عدة لاضطهاد الأكثرية الكافرة للأقلية المؤمنة التي آمن أفرادها برسالة النبي صلى الله عليه وسلم، كان ذلك من تعذيب أم قتل أم حرق، علاوة

على الحصار الاقتصادي والاجتماعي الذي اكتنفهم، كل هذه تمثل صور لاضطهاد وإيذاء الأقليات [٦٦]، ولعل خير إفادة من الممكن إحرازها للرعيل المتعلم في الدول الإسكندنافية هي **"الاستقاء النوعي من الأصل المرجعي"**، فالنبي صلى الله عليه وسلم وأصحابه قد عكفوا على الوحي بشقيه القرآن الكريم والسنة النبوية، فكان خير دليل لتحقيق الارتقاء الفكري والحضاري لهم، ما يعني فاقة الفئة المتعلمة إلى العودة لهذه المرجعية الأصيلة.

ثانياً: العكوف على الهُدن النفسية: وتقصد الباحثة من هذا الحل ضرورة اضطلاع أبناء الأقلية المسلمة من المسلمين بعامة، والمتعلمين المسلمين بخاصة من الالتزام بالمسالمة اللفظية والسلوكية تجاه الإيديولجية الإسكندنافية، بُغية تحقيق الهُدن النفسية مع الدول الإسكندنافية، ما يدعو إلى تجذير السكون النفسي من قبل أبناء البلاد الإسكندنافية تجاه الأقلية المسلمة، الأمر الذي يحقق الأريحية لهم، ويجعلهم بمنأى عن براثين الحروب العقدية ذات الخسائر النفسية والمادية الجسيمة.

ولقد نهى النبي صلى الله عليه وسلم عن المبالغة في سب آلهة المشركين لما في ذلك من إثارة الفتن ((وَلَا تَسُبُّواْ ٱلَّذِينَ يَدۡعُونَ مِن دُونِ ٱللَّهِ فَيَسُبُّواْ ٱللَّهَ عَدۡوَۢا بِغَيۡرِ عِلۡمٖۗ كَذَٰلِكَ زَيَّنَّا لِكُلِّ أُمَّةٍ عَمَلَهُمۡ ثُمَّ إِلَىٰ رَبِّهِم مَّرۡجِعُهُمۡ فَيُنَبِّئُهُم بِمَا كَانُواْ يَعۡمَلُونَالأنعام)):١٠٨، الأمر الذي يفضي إلى التصرف الاستراتيجي المحسوب تجاه البلاد الإسكندنافية، لاكتناف النظام التعليمي الإسلامي بالرخاء الوضعي، وحيازة الثقة الجماهيرية من مختلف شرائحها ومستوياتها.

ثالثاً: الإطفاء الموضوعي: يُعنى هذا الحل بابتدار القائمين على الدراسات والأبحاث العلمية من أبناء الأقلية المسلمة من إطفاء حيوية الكثير من الموضوعات والأفكار التي يزخر بها الواقع الإسكندنافي، سواء كان ذلك من قبل الفرق الإسلامية الضالة، أم كان ذلك من الهيكلة النمطية المشوهة التي صُبغت بها الكينونة الإسلامية من أبناء العداء للإيديولوجية الإسلامية، ما يعني تحقق **" ذكاء البحث والتقديم"**، وبالمجمل فمؤدى الإطفاء الموضوعي هو محاولة إحلال الصورة الحقيقية للإسلام، التي تتفق في كثير من أنماطها مع الحضارة الإسكندنافية المتقدمة، علاوة على النزوع عن طرح الأفكار الجدلية في أبوابها العقدية والفقهية، التي لا تفرز للأقلية سوى المزيد

من الضغائن الداخلية والانحطاطيات الخارجية، من هنا كان الحياد عن الطرح الفوضوي للموضوعات البحثية الإسلامية، والعمد إلى إحداث الخبو المقصود في دينامية بعض الطروحات الفكرية الضبابية، مع ضرورة التسويق المقنن للموضوعات البديلة والمستحدثة في المنظومة البحثية الإسلامية؛ لتتبوأ عتبة عليا في الواجهة العلمية الإسلامية.

رابعاً: النضال الفكري والبحثي: ويعدّ هذا الوجه متمماً لفكرة الإطفاء الموضوعي، ويراد به "إنشاء مراكز للأبحاث والدعوة والدراسات المعنية برصد الانحرافات الفكرية؛ والتعقيب عليها بتفنيد الشبه، والجواب عن الشكوك والإنارات التي تخرج من بعض المارقين من قيم الإسلام ومبادئه" (٦٧)، ويبرز انعكاس هذا الحل على العمل التعليمي الإسلامي من خلال الإعادة الممنهجة للاتزان الصوري والداخلي المتصل بالدين الإسلام، وذب الشبهات والدعوات الباطلة التي تحدق به، الأمر الذي يجعل من السهولة بمكان الوقوف على الخطوط المسلكية الكبرى التي يتعين على واضعي المناهج تضمينها في مناهجهم التربوية الإسلامية، نظير الوعي والإجماع على التقاسيم الرئيسة للرسالة الإسلامية.

خامساً: الاستثمار الدستوري من قبل الذات المتعلمة: لا يوجد قانون أوروبي صريح يعادي المسلمين، بل إن بعض المسلمين لجأوا إلى القانون لرفع الظلم عنهم، وقد حقق القانون لهم ذلك (٦٨)، كما إن وعي المتعلمين بطبيعة القوانين في الدول الإسكندنافية، التي تحقق المساواة بصورة جسيمة بين القانطين في هذه الدول، يجعل من السهولة بمكان الدفاع عن حقوقهم، لا سيما فيما يرتبط بحقوقهم في إيجاد هيئة تدريسية كافية، فضلاً الإمدادات المادية، وإمكانية تحصيلها بالكامل، كإفراز طبيعي لعملية الفقه القانوني.

سادساً: حضور الراصد التشخيصي بأدواته المتفاوتة: وتعني الباحثة بالراصد التشخيصي الاضطلاع القيادي الشروع في رصد الردود الإسكندنافية تجاه الرسالة الإسلامية، ومحاولة التشخيص العلمية لكنه هذه الردود؛ لاتخاذ الاحترازات والإجراءات اللازمة؛ والتي يُبتغى من وراءها الصيانة الحدودية للمكانة الارتقائية التي يجدر أن يتبوأها الدين الإسلامي، ويجدر الإشارة

إلى ضرورة اقتران هذا الرصد بالأدوات العلمية المتساوقة مع طبيعة الردود المفرزة؛ ليتم الابتدار إلى توظيفها وتفعيلها في البيئة والوسط الإسكندنافي.

وبعبارة شارحة لما سبق فإن الرصد المحكم للإساءة للدين الإسلامي بعامة، أو الإساءة للقرآن الكريم وشخصية النبي صلى الله عليه وسلم بخاصة إنما تستدعي الرد العلمي المناهض لهذه الدعوات، عبر التجلية الحقيقية والعلمية لكنه الدين الإسلامي، واستثارة الهمم الإسلامية، لا سيما من أصحاب الملكات الفكرية والكتابية؛ لإجاد الرد عليها، علاوة على إبراز التناقضات والجهالات التي يغرق بها أصحاب الدعوات، فلا جرم بأنها تتمخض من عقليات تجهل المنطق العلمي بالدرجة الأولى، وتغفل عن الاكتناف الأيديولوجي بالدرجة الثانية، وفي سياق مناظر فعلى القيادات الإسلامية تكريم **"العدل الفكري والسلوكي"** عبر الإشادة العلمية في المحاضن البحثية والإعلامية بالشخصيات الإسكندنافية الأكثر إنصافاً واجلالاً للدين الإسلامي، الأمر الذي يجعلها محط لحذو الكثير من العقليات الواقعية الإسكندنافية .

سابعاً: المحادثات الداخلية والخارجية المحصنة: ويأتي هذا الإجراء نظير القصور اللغوي بشطريه الإسكندنافي والعربي من قبل الأقلية المسلمة، ولما كانت اللغة أحد أدوات التقدم الحضاري، تعين العكوف على السُبل العلاجية لذلك. من هنا فتعد المحادثات اللغوية في جوف المحضن الأسري أداة رئيسة لمعالجة القصور اللغوي العربي بصورة خاصة، ما يعني ضرورة مخاطبة الأبناء في اللغة العربية، والحياد عن توظيف اللغة الإسكندنافية وممارستها داخل الأسرة المسلمة، علاوة على ذلك فيتعين الانخراط بالمجتمع الإسكندنافي بصورته المحصنة، عبر الوعي بكنه اللغة الإسكندنافية، من خلال محاكاتها، حال التفاعل المحصن مع المواطن الإسكندنافي؛ إذ أن المراد التكيف مع البيئة الإسكندنافية، والإفادة من منتوجها الفكري والحضاري، مع العكوف على الضوابط الإسلامية، حذراً من التنازل الإسلامي.

الخاتمة

أولاً: توصلت الدراسة إلى جملة من النتائج، يمكن بيانها عبر الآتي:

تعدّ المدارس، والجامعات الإسلامية، والموجهات النخبوية للشخصية الإسلامية المتعلمة برحاها الوحي الإلهي، والمساندة التعزيزية للتعليم الإسلامي في الدول الإسكندنافية، وأهم المقومات الرئيسة للبنية التعليمية الإسلامية في الدول الإسكندنافية .

تنصهر التحديات التعليمية للأقلية المسلمة في الدول الإسكندنافية في التحديات التعليمية الإسلامية المتصلة بالمفردات التكوينية التأسيسية، والتحديات التعليمية المتصلة بالمنطلقات المنهجية المسلكية، والتحديات التعليمية الإسلامية المتصلة بالقلة العددية.

تنحصر الحلول المقترحة للتحديات التعليمية الإسلامية في الدول الإسكندنافية في الحلول المقترحة للارتقاء بتعليم الأقلية المسلمة في السياق العمومي، والحلول المقترحة للارتقاء بتعليم الأقلية المسلمة في السياق المؤسسي والجماعي، والحلول المقترحة للارتقاء بتعليم الأقلية المسلمة في السياق الفردي.

ثانياً: التوصيات: في ضوء النتائج السابقة توصي الباحثة في الآتي:

إقامة الورش التدريبية الوجاهية والإلكترونية المناطة ببيان أهمية مرتكزات بناء الشخصية الإسلامية المتعلمة برحاها الوحي الإلهي في توجيه العملية التعليمية بكليتها، وذلك من خلال تقديم النماذج العملية الصورية والصوتية للتحديات التعليمية، وبيان طبيعة التوجيه الشرعي المناسب لها.

توعية القائمين على المؤسسات التعليمية في الدول الإسكندنافية بخطورة القلة العددية للمدارس الإسلامية في الدول الإسكندنافية.

الهوامش

(١)بني يونس، أسماء عبد المطلب، دليل المبتدئ إلى المناهج العامة في البحث العلمي، عمان، دار النفائس، ٢٠١٧م، ط ١، ص ١٦٥.

(٢) العبيدي، فريد علي، وسائل وأساليب دعوة الأقليات المسلمة: دراسة وصفية تحليلية تطبيقاً على المسلمين في دولة فنلندا، رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، جامعة القرآن الكريم والعلوم الإسلامية، السودان، ٢٠١٦.

٣)أبو قدوم، جمال موسى، الرعاية التربوية لذوي الاحتياجات الخاصة في السويد في ضوء التربية الإسلامية، رسالة ماجستير، مناهج التربية الإسلامية وأساليب تدريسها، جامعة آل البيت، ٢٠١٩.

(٤) العبيدي، فريد علي، وسائل وأساليب دعوة الأقليات المسلمة: دراسة وصفية تحليلية تطبيقاً على المسلمين في دولة فنلندا، ص ٨٧، مسلمو الصين تواصل وعطاء، ٤٤.

(٥) القاضي، كريم، الدنمارك: حضور بارز للجاليات العربية والإسلامية، مجلة الديمقراطية، مؤسسة الأهرام، ٢٠٠٨، مج ٨، ع ٢٩، ١٧٧، نيلسن، يورغن، المسلمون في أوروبا، ترجمة: وليد شموط، لبنان، دار الساقي، ط ١، ٢٠٠٥، ١٣٦-١٣٧.

(٦) الساعدي، عبد الرزاق محمد، الرفاهية الاقتصادية والاجتماعية –الواقع والافاق: الدنمارك نموذجاً، ص ٢٣٧، عتيبة، منير عبد الجليل، العرب في الإعلام الغربي، القاهرة، دار العلم والإيمان، ط ١، ٢٠١٨. ١٨٥

(٧) العبودي، محمد بن ناصر، إلى جنوب الشمال الأوروبي دولة السويد، الرياض، ١٤٢٣هـ.٢٦.

(٨) الأحمدي، فؤاد بن لافي، نظام التعليم في فنلندا والإمارات العربية المتحدة: دراسة مقارنة، المجلة العلمية لكلية التربية، جامعة أسيوط،٢٠١٨، مج ٣٤، ع ٨، ص ٤٤٧.

(٩) العبودي، محمد بن ناصر، إلى جنوب الشمال الأوروبي دولة السويد، الرياض، ١٤٢٣هـ.ص ٣٢.

(١٠) المسيري، السيد محمد، مسلمو السويد: تواصل وعطاء، مجلة الوعي الإسلامي، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، ٢٠١٧، س ٥٥، ع ٦٣٠،. ٤٤.

(١١) أبو زكريا، يحيى، العرب والمسلمون في السويد: الواقع والتحديات والآفاق، المستقبل العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، ٢٠٠٥، مج ٢٨، ع ٣٢٢,١٣٢.

(١٢) نيلسن، يورغن، المسلمون في أوروبا، ترجمة: وليد شموط، لبنان، دار الساقي، ط ١، ٢٠٠٥، ١٤١.

(١٣) هيكل، محمد حسين، شرق وغرب، مصر، وكالة الصحافة العربية، د. ط، ٢٠١٧، ٢١٣.

(١٤) نيلسن، يورغن، المسلمون في أوروبا، ترجمة: وليد شموط، لبنان، دار الساقي، ط ١، ٢٠٠٥، ١٣٧.

(١٥) ميلاسو، تومو، الحوار العربي الاسكندنافي، ترجمة: جمال الشلبي، الأردن، دار ورد، ط ١، ٢٠٠٥، ٢١٥.

(١٦) نيلسن، يورغن، المسلمون في أوروبا، ترجمة: وليد شموط، لبنان، دار الساقي، ط ١، ٢٠٠٥، ص ١٤٨.

(١٧) أبو زكريا، يحيى، العرب والمسلمون في السويد: الواقع والتحديات والآفاق، المستقبل العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، ٢٠٠٥، مج ٢٨، ع ٣٢٢,١٣٢.

(١٨) عتيبة، منير عبد الجليل، العرب في الإعلام الغربي، القاهرة، دار العلم والإيمان، ط ١، ٢٠١٨.ص١٩٣.

(١٩) المسيري، السيد محمد، مسلمو السويد: تواصل وعطاء، مجلة الوعي الإسلامي، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، ٢٠١٧، س ٥٥، ع ٦٣٠,٤٧.

(٢٠) العبودي، محمد بن ناصر، إلى جنوب الشمال الأوروبي دولة السويد، الرياض، ١٤٢٣هـ.٣٢.

(٢١) عتيبة، منير عبد الجليل، العرب في الإعلام الغربي، القاهرة، دار العلم والإيمان، ط ١، ٢٠١٨,١٨٧.

(٢٢) بكر، سيد عبد المجيد، الأقليات المسلمة في أوروبا، دعوة الحق، ١٩٨٥,٣٠٣.

(٢٣) العبيدي، فريد علي، وسائل وأساليب دعوة الأقليات المسلمة: دراسة وصفية تحليلية تطبيقاً على المسلمين في دولة فنلندا، ٨٦.

(٢٤) الجزار، سلمى علي، اتجاهات المواقع الإلكترونية في الدول الإسكندنافية (السويد – النرويج – الدنمارك) نحو المسلمين في أوروبا، رسالة ماجستير، كلية الإعلام، جامعة القاهرة، مصر، ٢٠١٥، ١٦.

(٢٥) الدبعي، محمود، المدارس الإسلامية في السويد، مركز النور للدراسات، ٢٠١٣، http://alnoor.se، تاريخ الدخول: ٢٠٢٠-١١-١٥.

(٢٦) الخاني، أحمد، صورة خريطة العالم الإسلامي، شبكة الألوكة، د. ط، د.ت.، ص ١٨٧

(٢٧) أبو زكريا، يحيى، العرب والمسلمون في السويد: الواقع والتحديات والآفاق، المستقبل العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، ٢٠٠٥، مج ٢٨، ع ٣٢٢,١٣٣.

(٢٨) سعد الدين، محمد منير، الجاليات الإسلامية في أوروبا الغربية: مشكلات التأقلم والاندماج، لبنان، دار النفائس، ط ١، ٢٠٠٣. ٨٦.

(٢٩) كارلسون، انجمار، الإسلام وأوروبا: تعايش ومجابهة، ترجمة: سمير بوتاني، القاهرة، مكتبة الشروق الدولية، ط ١، ٢٠٠٣م، ١٩٢، عتيبة، منير عبد الجليل، العرب في الإعلام الغربي، القاهرة، دار العلم والإيمان، ط ١، ٢٠١٨. ١٨٧.

(٣٠) التركماني، عبد الحق، ترجمة السنة النبوية إلى اللغة السويدية: عرض وتقييم عام، الجمعية العلمية السعودية للسنوة وعلومها، ٢٠٠٨، ج ٢,٧٤٥.

(٣١) بكر، سيد عبد المجيد، الأقليات المسلمة في أوروبا، دعوة الحق، ١٩٨٥. ٣٢٨.

(٣٢) التركماني، عبد الحق، ترجمة السنة النبوية إلى اللغة السويدية: عرض وتقييم عام، الجمعية العلمية السعودية للسنوة وعلومها، ٢٠٠٨، ج ٢، ٧٤٥.

(٣٣) شطار، سمير، أوسلو تستضيف ملتقى تطوير تعليم العربية، مقالة على موقع الجزيرة، ٢٠٠٩، https://www.aljazeera.net، تاريخ الدخول: ٢٠٢٠-١١-١٢.

(٣٤) راشد، حازم محمود، تدريس اللغة العربية كلغة أم في الدنمارك، مجلة القراءة والمعرفة، القاهرة، ٢٠٠٣، ع ٢٠، ١٦٧-١٦٨.

(٣٥) بكر، سيد عبد المجيد، الأقليات المسلمة في أوروبا، دعوة الحق، ١٩٨٥.ص ٣٠٥.

(٣٦) عمامرة، تركي رابح، الأقليات المسلمة في العالم: ظروفها المعاصرة وآلامها وآمالها، دار الندوة العالمية، ١٩٩٩، ج ٣، ١١٣٣-١١٣٤.

(٣٧) الفادني، أحمد محمد، الوظيفة الحضارية للإعلام ودورها في نشر الإسلام في الدنمارك، مجلة كلية الدعوة والإعلام، جامعة القرآن والعلوم الإسلامية، ٢٠١٨، ع ٢.ص ٢٢

(٣٨) الخطيب، محمد شحات، تعليم الأقليات بين النظرية والتطبيق، مجلة جامعة الملك سعود للبحوث التربوية، السعودية، ١٩٩٠، م ٢، ص ٤٤٩.

(٣٩) فلاته، إبراهيم بن محمود، استراتيجية مقترحة لإعداد المناهج وتطويرها في مجتمع الأقليات المسلمة، مجلة كلية التربية بالمنصورة، جامعة المنصورة، مصر، ١٩٩٥، ع ٢٨، مج ١، ٢٧٧.

(٤٠)ميلاسو، تومو، الحوار العربي الاسكندنافي، ترجمة: جمال الشلبي، الأردن، دار ورد، ط ١، ٢٠٠٥، ٦٠.

(٤١) السرياني، محمد محمود، الوجيز في جغرافية العالم الإسلامي، ٣٦٤.

(٤٢) الأحمدي، فؤاد بن لافي، نظام التعليم في فنلندا والإمارات العربية المتحدة: دراسة مقارنة، المجلة العلمية لكلية التربية، جامعة أسيوط،٢٠١٨، مج ٣٤، ع ٤٤٦،٨.

(٤٣) تعليم العمال المهاجرين وأسرهم فنلندا — فرنسا — السويد – بوغسلافيا، منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، فرنسا، ١٩٧٨، ٧.

(٤٤) عزوزى، حسن، متغيرات وتحديات أمام الواقع الثقافي للمسلمين في الغرب، مجلة الأحياء، ٢٠٠٤، ع ٨، ١١٠.

(٤٥) بكر، سيد عبد المجيد، الأقليات المسلمة في أوروبا، دعوة الحق، ١٩٨٥. ٣٠٥.

(٤٦) كارلسون، انجمار، الإسلام وأوروبا: تعايش ومجابهة، ترجمة: سمير بوتاني، القاهرة، مكتبة الشروق الدولية، ط ١، ٢٠٠٣م. ١٢٢.

(٤٧) الصائغ، بان غانم، وضع الأقليات المسلمة في المجتمعات الأوروبية الغربية، مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، العراق، ٢٠٠٧، مج ٦، ع ٢، ٣٦.

(٤٨) السرياني، محمد محمود، الوجيز في جغرافية العالم الإسلامي، ص ٣٦٢.

(٤٩) كارلسون، انجمار، الإسلام وأوروبا: تعايش ومجابهة، ترجمة: سمير بوتاني، القاهرة، مكتبة الشروق الدولية، ط ١، ٢٠٠٣م. ١٢١.

(٥٠) السرياني، محمد محمود، الوجيز في جغرافية العالم الإسلامي، ٣٦١.

(٥١) بكر، سيد عبد المجيد، الأقليات المسلمة في أوروبا، دعوة الحق، ١٩٨٥. ٣٢٩.

(٥٢)عمامرة، تركي رابح، الأقليات المسلمة في العالم: ظروفها المعاصرة وآلامها وآمالها، دار الندوة العالمية، ١٩٩٩، ج ٣، ١١٢٨، عبد القادر، خالد محمد، من فقه الأقليات المسلمة، قطر، وزارة الأوقاف والشؤون ولمقدسات الإسلامية، ط ١، ١٤١٨هـ، ص ٧٢.

(٥٣) الفوزان، بدرية بنت محمد، أسس عقدية للأقليات المسلمة في ضوء القرآن الكريم والسنة الشريفة، مجلة البحث العلمي في الآداب، جامعة عين شمس، مصر، ٢٠١٧، ع ١٧. ٦٩٩

(٥٤) عتيبة، منير عبد الجليل، العرب في الإعلام الغربي، القاهرة، دار العلم والإيمان، ط ١، ٢٠١٨. ١٨٩.

(٥٥) عمامرة، تركي رابح، الأقليات المسلمة في العالم: ظروفها المعاصرة وآلامها وآمالها، دار الندوة العالمية، ١٩٩٩، ج ٣،١١٢٦.

(٥٦) غوران، لارسون، الإسلام في البلدان الإسكندنافية ودول البلقان، مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية، ٢٠٠٩، مج ٥، ع ٢، ١٥٥.

(٥٧) المسيري، السيد محمد، مسلمو السويد: تواصل وعطاء، مجلة الوعي الإسلامي، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، ٢٠١٧، س ٥٥، ع ٦٣٠.ص ٤٢.

(٥٨)الخوند، مسعود، الأقليات المسلمة في العالم: انتشار المسلمين في الدول والبلدان غير العربية وغير الإسلامية، بيروت، ط ٢، ٢٠٠٦،.١٨٦، الجزار، سلمى علي، اتجاهات المواقع الإلكترونية في الدول الإسكندنافية (السويد – النرويج – الدنمارك) نحو المسلمين في أوروبا، رسالة ماجستير، كلية الإعلام، جامعة القاهرة، مصر، ٢٠١٥، ١٣.

(٥٩) كندوز، أحمد آق، نظرتنا إلى أوروبا ومسئولية الجالية المسلمة لنجاح الحوار، مجلة البحوث الإسلامية، ٢٠١٨، س ٥، ع ٢٩، ص ١٤، عبيد، حسن ومهدي، حذيفة، الوسطية والاعتدال وأثرهما في الدعوة إلى الله: الأقليات المسلمة أنموذجاً، مجلة الجامعة العراقية، العراق، ع ٣٧. ٢٣٤.

(٦٠) الفادني، أحمد محمد، الوظيفة الحضارية للإعلام ودورها في نشر الإسلام في الدنمارك، مجلة كلية الدعوة والإعلام، جامعة القرآن والعلوم الإسلامية، ٢٠١٨، ع ٢,١١.

(٦١) العلواني، طه جابر، مدخل إلى فقه الأقليات (نظرات تأسيسية)، مجلة إسلامية المعرفة، ع ١٩، ١٥.

(٦٢) الزغول، رعد محمد، تحديات الأقليات المسلمة في ألمانيا: آثارها وحلولها (رؤية تربوية إسلامية)، أطروحة دكتوراه، كلية الشريعة والدراسات الإسلامية، جامعة اليرموك، الأردن، ٢٠١٨، ١٨٢.

(٦٣) مياس، نسرين يوسف، المشكلات التربوية للأقليات المسلمة في الولايات المتحدة الأمريكية، أطروحة دكتوراه، كلية الشريعة والدراسات الإسلامية، جامعة اليرموك، الأردن، ٢٠١٤، ٢٠٩.

(٦٤) علي، عصام السيد، إبراهيم، تاريخ العالم الإسلامي، القاهرة، دار العلم والإيمان، ط ١، ٢٠٢٠، ٢٦٢.

(٦٥) النحوي، علي رضا، التعامل مع مجتمع غير مسلم، السعودية، دار النحوي للنشر والتوزيع، ط ١، ١٩١.

(٦٦) البشار، جلال سعد، الأقليات المسلمة في العالم بين المطرقة والسندان، القاهرة، جامعة الأزهر، د. ط، ٢٠٠٣، ١١٣.

(٦٧) الفوزان، بدرية بنت محمد، أسس عقدية للأقليات المسلمة في ضوء القرآن الكريم والسنة الشريفة، مجلة البحث العلمي في الآداب، جامعة عين شمس، مصر، ٢٠١٧، ع ١٧، ج ٤، ٧٠٤.

(٦٨) سعد الدين، محمد منير، الجاليات الإسلامية في أوروبا الغربية: مشكلات التأقلم والاندماج، لبنان، دار النفائس، ط ١، ٢٠٠٣. ٢٦.

المراجع

أولاً: الكتب: -

آل شيخ، محمد بن عبد العزيز، جهود خادم الحرمين الشريفين في دعم الأقليات المسلمة، د. ت، د. م.

البشار، جلال سعد، الأقليات المسلمة في العالم بين المطرقة والسندان، القاهرة، جامعة الأزهر، د. ط، ٢٠٠٣.

بكر، سيد عبد المجيد، الأقليات المسلمة في أوروبا، دعوة الحق، ١٩٨٥.

تعليم العمال المهاجرين وأسرهم فنلندا – فرنسا – السويد – بوغسلافيا، منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، فرنسا، ١٩٧٨.

الخاني، أحمد، صورة خريطة العالم الإسلامي، شبكة الألوكة، د. ط، د.ت.

الخزاعي، معاوية، الإسلام خاتم الرسالات السماوية والظاهر عليها، الأردن، دار المأمون، د. ط، د. ت.

الخوند، مسعود، الأقليات المسلمة في العالم: انتشار المسلمين في الدول والبلدان غير العربية وغير الإسلامية، بيروت، ط ٢، ٢٠٠٦.

سعد الدين، محمد منير، الجاليات الإسلامية في أوروبا الغربية: مشكلات التأقلم والاندماج، لبنان، دار النفائس، ط ١، ٢٠٠٣.

عبد القادر، خالد محمد، من فقه الأقليات المسلمة، قطر، وزارة الأوقاف والشؤون ولمقدسات الإسلامية، ط ١، ١٤١٨هـ.

العبودي، محمد بن ناصر، إلى جنوب الشمال الأوروبي دولة السويد، الرياض، ١٤٢٣هـ.

عتيبة، منير عبد الجليل، العرب في الإعلام الغربي، القاهرة، دار العلم والإيمان، ط ١، ٢٠١٨.

علي، عصام السيد، إبراهيم، تاريخ العالم الإسلامي، القاهرة، دار العلم والإيمان، ط ١، ٢٠٢٠.

عمامرة، تركي رابح، الأقليات المسلمة في العالم: ظروفها المعاصرة وآلامها وآمالها، دار الندوة العالمية، ١٩٩٩، ج ٣.

كارلسون، انجمار، الإسلام وأوروبا: تعايش ومجابهة، ترجمة: سمير بوتاني، القاهرة، مكتبة الشروق الدولية، ط ١، ٢٠٠٣م.

الكتاني، علي بن المنتصر، المسلمون في أوروبا وأمريكا، بيروت، دار الكتب العلمية، ط ١، ٢٠٠٥.

ميلاسو، تومو، الحوار العربي الاسكندنافي، ترجمة: جمال الشلبي، الأردن، دار ورد، ط ١، ٢٠٠٥.

النحوي، علي رضا، التعامل مع مجتمع غير مسلم، السعودية، دار النحوي للنشر والتوزيع، ط ١.

نيلسن، يورغن، المسلمون في أوروبا، ترجمة: وليد شموط، لبنان، دار الساقي، ط ١، ٢٠٠٥.

هيكل، محمد حسين، شرق وغرب، مصر، وكالة الصحافة العربية، د. ط، ٢٠١٧.

ثانياً: الرسائل والأطروحات الجامعية: -

أبو قدوم، جمال موسى، الرعاية التربوية لذوي الاحتياجات الخاصة في السويد في ضوء التربية الإسلامية، رسالة ماجستير، مناهج التربية الإسلامية وأساليب تدريسها، جامعة آل البيت، ٢٠١٩.

الجزار، سلمى علي، اتجاهات المواقع الإلكترونية في الدول الإسكندنافية (السويد – النرويج – الدنمارك) نحو المسلمين في أوروبا، رسالة ماجستير، كلية الإعلام، جامعة القاهرة، مصر، ٢٠١٥.

الزغول، رعد محمد، تحديات الأقليات المسلمة في ألمانيا: آثارها وحلولها (رؤية تربوية إسلامية)، أطروحة دكتوراه، كلية الشريعة والدراسات الإسلامية، جامعة اليرموك، الأردن، ٢٠١٨.

الساعدي، عبد الرزاق محمد، الرفاهية الاقتصادية والاجتماعية –الواقع والافاق: الدنمارك نموذجاً، أطروحة دكتوراه، كلية الإدارة والاقتصاد، الأكاديمية العربية المفتوحة في الدنمارك، الدنمارك، ٢٠١٢.

العبيدي، فريد علي، وسائل وأساليب دعوة الأقليات المسلمة: دراسة وصفية تحليلية تطبيقاً على المسلمين في دولة فنلندا، رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، جامعة القرآن الكريم والعلوم الإسلامية، السودان، ٢٠١٦.

مياس، نسرين يوسف، المشكلات التربوية للأقليات المسلمة في الولايات المتحدة الأمريكية، أطروحة دكتوراه، كلية الشريعة والدراسات الإسلامية، جامعة اليرموك، الأردن، ٢٠١٤.

ثالثاً: البحوث العلمية المحكمة: -

أبو زكريا، يحيى، العرب والمسلمون في السويد: الواقع والتحديات والآفاق، المستقبل العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، ٢٠٠٥، مج ٢٨، ع ٣٢٢.

الأحمدي، فؤاد بن لافي، نظام التعليم في فنلندا والإمارات العربية المتحدة: دراسة مقارنة، المجلة العلمية لكلية التربية، جامعة أسيوط،٢٠١٨، مج ٣٤، ع ٨.

التركماني، عبد الحق، ترجمة السنة النبوية إلى اللغة السويدية: عرض وتقييم عام، الجمعية العلمية السعودية للسنوة وعلومها، ٢٠٠٨، ج ٢.

حسين، سلامة عبد العظيم، الدكتوراه في الدول الإسكندنافية، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، ١٩٨٩، مج ٩، ع ٣٤.

الخطيب، محمد شحات، تعليم الأقليات بين النظرية والتطبيق، مجلة جامعة الملك سعود للبحوث التربوية، السعودية، ١٩٩٠، م ٢.

راشد، حازم محمود، تدريس اللغة العربية كلغة أم في الدنمارك، مجلة القراءة والمعرفة، القاهرة، ٢٠٠٣، ع ٢٠.

الصائغ، بان غانم، وضع الأقليات المسلمة في المجتمعات الأوروبية الغربية، مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، العراق، ٢٠٠٧، مج ٦.

عبيد، حسن ومهدي، حذيفة، الوسطية والاعتدال وأثرهما في الدعوة إلى الله: الأقليات المسلمة أنموذجاً، مجلة الجامعة العراقية، العراق، ع ٣٧.

عزوزى، حسن، متغيرات وتحديات أمام الواقع الثقافي للمسلمين في الغرب، مجلة الأحياء، ٢٠٠٤، ع ٨.

العلواني، طه جابر، مدخل إلى فقه الأقليات (نظرات تأسيسية)، مجلة إسلامية المعرفة، ع ١٩.

غوران، لارسون، الإسلام في البلدان الإسكندنافية ودول البلقان، مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية، ٢٠٠٩، مج ٥، ع ٢.

الفادني، أحمد محمد، الوظيفة الحضارية للإعلام ودورها في نشر الإسلام في الدنمارك، مجلة كلية الدعوة والإعلام، جامعة القرآن والعلوم الإسلامية، ٢٠١٨، ع ٢.

فلاته، إبراهيم بن محمود، استراتيجية مقترحة لإعداد المناهج وتطويرها في مجتمع الأقليات المسلمة، مجلة كلية التربية بالمنصورة، جامعة المنصورة، مصر، ١٩٩٥، ع ٢٨، مج ١.

الفوزان، بدرية بنت محمد، أسس عقدية للأقليات المسلمة في ضوء القرآن الكريم والسنة الشريفة، مجلة البحث العلمي في الآداب، جامعة عين شمس، مصر، ٢٠١٧، ع ١٧.

القاضي، كريم، الدنمارك: حضور بارز للجاليات العربية والإسلامية، مجلة الديمقراطية، مؤسسة الأهرام، ٢٠٠٨، مج ٨، ع ٢٩.

كندوز، أحمد آق، نظرتنا إلى أوروبا ومسئولية الجالية المسلمة لنجاح الحوار، مجلة البحوث الإسلامية، ٢٠١٨، س ٥، ع ٢٩.

المسيري، السيد محمد، مسلمو السويد: تواصل وعطاء، مجلة الوعي الإسلامي، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، ٢٠١٧، س ٥٥، ع ٦٣٠.

موسى، حسان، الأقلية المسلمة: أسس ومنطلقات التواصل مع الآخر، رسالة التقريب، عدد ٨٣، ١٤٣٢هـ.

رابعاً: المواقع الإلكترونية

الإخوان المسلمون في السويد (الاعتراف بإسرائيل، والتناغم مع الحكومة)، بوابة الحركات الإسلامية: نافذة لدراسة الإسلام السياسي والأقليات، ٢٠١٥، https://www.islamist-movements.com.

الأقلية المسلمة في الدول الإسكندنافية، موقع إسلام ويب، ٢٠١٥، https://www.islamweb.net.

الأقلية المسلمة في فنلندا، موقع طريق الإسلام، ٢٠١٣، https://ar.islamway.net.

الدبعي، محمود، المدارس الإسلامية في السويد، مركز النور للدراسات، ٢٠١٣، http://alnoor.se.

شطار، سمير، أوسلو تستضيف ملتقى تطوير تعليم العربية، مقالة ع موقع الجزيرة، ٢٠٠٩، https://www.aljazeera.net .

مسلمو الدنمارك، موقع اسلام ويب، ٢٠١٥، https://www.islamweb.net.

المراجع العربية (مترجمة): -

Primo: books

Al Sciek, Muhammad bin ANTIBIOTICOS nisibus ad auxilium, in Mosques Custodi Duo sancti Muslim cives stirpis numero inferioris, Dr. T, D. M.

Al-Bashar, Jalal Saad Muslim coetibus numero minoribus agitur in orbis terrarum inter saxum et locum durum: Cairo, Al-Azhar University, Dr. Ego MMIII.

Bakr, Syed Majeed Thomas, Minorities musulmani in Europa potest invocate veritatis, MCMLXXXV.

Education ADVENUS operantur suorum et familias, Finland - Francia - Sweden - Yugoslavia, Harvard University Press, Scientifica, et Culturalis Unitarum, France, MCMLXXVIII.

Al-Khani, Ahmed et tabula imago Macometi mundi network Alukah, Dr. I, dt.

Al-Khuza'i, Mu'awiyah, Islam, syngrapham sigillo divinae perferentes, idem videtur esse quod in ea, Jordan, Dar Al-Ma'mun, Dr. I, d. C.

Al-Khawand, Masoud, Muslim minoritates in mundo, de propagationem in non-Muslims et non-islamica Arabum terris et regionibus, Berytus, 2nd edition, MMVI

Eddin Saad, Mohamed Teste, Roman Communitatibus in Western Europam: De Institutorum accommodata Integrationem est Libanus, Dar Al-Nafaes: 1 Press, MMIII.

Abdul Qadir, Khaled Machometus de coetibus numero minoribus agitur musulmanae in iurisprudentia Rotae Qatar: Ministerio Awqaf, et sancta Negotiis islamica religione Islamica 1 edition, MCDXVIII AH.

Al-Aboudi, Muhammad bin Nasser, in meridianam in Septentrionalis Europae, et publica Suetiae: Riyadh, MCDXXIII AH.

Otaiba, Teste Abdalkerimo, Jalil, circumhabitantes Arabes noctu in Western Media, Cairo, Domus Dei scientia et fides, 1st Edition: MMXVIII.

Ali Essam El-Sayed, Ibrahim: de Macometi Historia Orbis Terrarum, Cairo, Domus Dei scientia et fides, 1st Edition: MMXX.

Amamra, Rabih Turcam, minoritates in mundo musulmano: Their hodiernis condicionibus, dolores et spem, Internationalis Colloquii Domus, MCMXCIX, Pars III.

Carlson, Ingmar, Europa et religione Islamica: Exercitatus iam esse faciendam, translata per Boutani Ephraim, Cairo, Aequaliter Nubila Solis Ortus International University Library: 1 Press, MMIII AD.

Al-Kettani, Ali bin Al-Muntasir, musulmani in Europa et America, Berytus, Dar Al-Kutub Al-Ilmiyya: 1 Latin Edition MMV.

Melasso, Capitulo, et Arabum, Scandinavian Dialogi translati per Jamal Al-Shalabi, Jordan, Dardanio Equitum Solis: 1 Latin Edition MMV.

C., Ali Reda: Hic est a non-Muslim Societate Saudi Arabia, Dar Al-for Publius Nahawi et distributione, i l.

Nielsen, Juergen, musulmani in Europa, translata per Walid Shamout et in Libano, Dar Al-Saqi: 1 Latin Edition MMV.

Heikal, Machometus Hussein, Oriente et Occidente, Egypt, Agency Arabum Press, Dr. Ego MMXVII

Secundo, theses olim Universitatis conclusiones

Abu Qaddum, Jamal Musae, General cura populus cum specialibus necessitatibus requirantur in Suetia lux in Roman Education, conclusio Magistri, Roman Education and Literary Curricula, Al-al Bayt University, MMXIX.

Al-Jazzar Salma Ali Website trends in Scandinavia (Sweden - Norway - Denmark) Ad musulmani in Europa conclusio Magistri, Facultate Missam Communication, Cairo University, Egypt, MMXV.

Al-Zoghoul, Machometus Raad, provocationes Minorities musulmanae in Germania, effectus suos, et Solutions (islamicae educational vision), PhD thesis, College of Roman Studies et Sharia, Yarmouk University, Jordan, MMXVIII.

Al-Saadi, Abdul Razzaq Machometus, et Economic Russiae Rubrae - re, et Expectationes: Denmark in Model, PhD Thesis, College of Management and Economics: Arabum Patefacio Academy in Denmark, Denmark, MMXII.

Al-Obaidi, Farid Ali vias ac rationes Taciti Advocating Minorities: An analyticae Descriptive studium in rem publicam Application musulmanorum palam loqui de Finland: Magister Prima est, College of Studies Graduate: Islamic University of Sciences Qur'an et proceres, Sudania , MMXVI

Mayyas, Nisreen Youssef, Educational Problems Minorities musulmanae in Civitatibus Foederatis Americae Foederatae, PhD thesis, College of Roman Studies et Sharia, Yarmouk University, Jordan, MMXIV.

Tertium genus institutorum continentur Refereed

Abu Zakaria, Jahia et Arabes et Sarraceni in Sweden: Rerum, provocationes et finis meus et Arabum Future: Centrum pro Arabum Unity Studies, MMV, Libri XXVIII: No. CCCXXII.

Al-Ahmadi, Fouad Lafi Bin, Finland, in educationis ratio et United States: A Comparative Study: Dissertatio The Journal of Education Facultatis, Universitatis Assiut, MMXVIII, Vol. XXXIV, No. VIII.

Al-Turkmani, Abdul Haq, Translatio in Swedish Sunnah Prophetae consilium: et Presentation Generalis suam, sub Saudi Dissertatio de Societate in Sunna ET Sciences, MMVIII, Pars II.

Hussein, Salama Azim Abdalkerimo, PhD in Scandinavia, Journal de College of Education, Benha University, MCMLXXXIX, vol.9, p. XXXIV.

Al-Khatib, Machometus Shahat: Education scientiam ab exercitatione separat cives stirpis numero inferioris, quia rex Arabiae Desertae Journal University Press Research, Saudi Arabia, MCMXC, p. II

Rashid, Hazem Mahmoud, Teaching in Arabica Lingua est mater Denmark, Magazine Rading 'et scientia, Cairo, MMIII, p.20.

Al-Sayegh, Ghanem Bari; et in Western Europae Status Musulmani Minorities societates, College of Education Vulgate Research Journal, Iraq, MMVII Omnia, Volume VI.

Obaid cum Assen, Mahdi, Hudhaifa, Wasatiya & aequa ac Vocatio et eorum Impact in Deo, tamquam Musulmanus Minorities Model: Acta Universitatis Iraq, Iraq, p. XXXVII.

Azouzi cum Assen, VARIABILIUM et provocationes ad Muslims in orbis Occidentalis culturae veritate comparari, Al-Magazine Hayya, MMIV, No. VIII.

Al-Alwani, Taha Jaber, Introductio ad cives stirpis numero inferioris Jurisprudence (Foundational Edition), Roman Journal de scientia, p.19.

Goran, Larson, Islam in Scandianis regiones et Balkans, rex faisal Centrum pro Research and Roman Studies, MMIX, vol. V Vol. II.

Al-Fadni, Ahmad Machometus: De Media Civilizational Function in suo munere et expandit Islam in Denmark, College of Journal de Call and Information: Islamic University of Sciences Qur'an, MMXVIII: No. II.

Fallatah: bin Mahmoud Ibrahim: A suadet Ut Strategy propter parasceven Curriculum Development Community musulmanae in inferiores, Journal de Mansoura College of Education, Mansoura University, Egypt, MCMXCV, No. XXVIII, Volume I.

Al-Fawzan, Badriya Bint Machometus: de Fontibus Ex Quibus Doctrina in Minorities Musulmanus lux Sancti Quran, et proceres Sunnah, Journal of artium investigationis et Aen Shams University, Egypt, MMXVII, p.

Al-Qadi, Karim, Denmark: A quod prominentibus coram Arabum ac Islamica habuit, Democracy Journal of: Al-Ahram Foundation, MMVIII, vol. VIII, No. XXIX.

Kunduz, Ahmad Aq, in Europa View et nostra responsabilitas pro Success ex Muslim Community Dialogi Journal of Roman Research, MMXVIII: S5, No. XXIX • Al-Messiri, Al-Sayed Machometus, ii Suetiae, Communication, et Operam, Awareness Journal of Roman: Roman Ministerio dotibus, Negotiis, MMXVII, S55, P630.

Musa cum Assen, renuntiavit Muslimus minorem: De fundationibus puncta et incipiens enim communicationis cum aliis, Litteræ Approximation, No. LXXXIII, MCDXXXII AH.

Quartum: websites

Muslimus Fratrum in Sweden (De notitia Israel: de Harmonia Government) islamica motus Requiem: A Fenestra ad consulendum rebus Political Islam et inferiores, MMXV, https://www.islamist-movements.com.

De Taciti De minoritate, in Scandinavia, Islamweb, MMXV, https://www.islamweb.net.

De Taciti De minoritate, in Finland, in via website islamicas pensent: MMXIII: https://ar.islamway.net.

Al-Dabei Mahmoud, Roman Schools in Sweden, Al-Center enim Lys Studies, MMXIII: http://alnoor.se.

Shatar Samir Oslo sabaoth in Arabica Education Forum Development, in Al-Jazeera website articulum, MMIX, https://www.aljazeera.net.

ex Mahumedanis Denmark, Islamweb, MMXV, https://www.islamweb.net.

أثر البرمجيات التشاركية باستخدام أداة" ShowMe "
على الدافعية لتعلم مقرر فقه الميراث
لدى طلاب المرحلة الجامعية

إعداد

د. عالية أحمد صالح ضيف الله
أستاذ الفقه وأصوله المساعد
بجامعة الإمارات

أ.د. عائشة بليهش محمد العمري
أستاذ تقنيات التعليم
بجامعة طيبة

د. أحمد محمد كليب الطنيجي
أستاذ الفقه وأصوله المساعد
بجامعة أبوظبي

DOI: 10.36046/2162-000-007-016

المستخلص

هدفت الدراسة إلى قياس أثر البرمجيات التشاركية باستخدام برمجية (ShowMe) على الدافعية لتعلم مقرر فقه الميراث لدى طلاب المرحلة الجامعية.

وتم اتباع المنهج الوصفي والمنهج التجريبي ذي التصميم شبه التجريبي القائم على مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة. وطُبقت الدراسة على عينة من طلبة كلية الشريعة في الجامعة الأردنية بالأردن، للفصل الدراسي الأول من العام الجامعي (٢٠١٩/٢٠٢٠)، بلغ عددها (٤٤) طالب/ة، قسمت إلى مجموعتين؛ المجموعة التجريبية مكونة من (٢٢) طالب/ة، وتم تدريسهم باستخدام البرمجيات التشاركية باستخدام برمجية (ShowMe)، كما تكونت عينة المجموعة الضابطة من (٢٢) طالب/ة، وتم تدريسها بالطريقة التقليدية. ولتحقيق أهداف الدراسة تم بناء استبانة الدافعية نحو تعلم المساق والتأكد من صدقه وثباته، وتطبيق إلكتروني تشاركي باستخدام برمجية (ShowMe) على اللوح التفاعلي (iPad) يقوم بتحويل الآيباد (iPad) إلى سبورة تفاعلية، ويتيح إنشاء دروس، ومشاركتها على جهاز (iPad)، أونظام Android أو Chrome book، ويضم مجتمعاً تعليمياً تشاركيا.

وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين، التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاستبانة الدافعية للتعلم لدى طلبة المساق في كلية الشريعة، بالجامعة الأردنية لصالح المجموعة التجريبية. وفي ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج تم تقديم مجموعة من التوصيات، أهمها:

الحث على استخدام البرمجيات التشاركية لتصبح الصيغة المعيارية المعتمدة لتطوير المحتوى الإلكتروني وفق مخرجات العملية التعليمية الجامعية، وتشجيع أعضاء هيئة التدريس على توظيفها في مقررات الدراسات الإسلامية.

الكلمات المفتاحية: البرمجيات التشاركية، برمجية (ShowMe)، الدافعية، فقه الميراث.

المقدمة

إن امتلاك الكفاءة في استخدام التعلم الإلكتروني التشاركي في التعليم الجامعي لم يعد خياراً أو ترفاً معرفياً، وخاصة في ظل تداعيات (كوفيد – ١٩) وما أفرزته الجائحة من ضرورة تحول المنظومة التعليمية من صورتها التقليدية إلى التحول الرقمي، بهدف الاستفادة من ميزاته وإمكانياته اللامحدودة، والتي تؤدي إلى منع انتشار الفيروس والحفاظ على العناصر البشرية للمنظومة التعليمية، ولقد لجأت العديد من الجامعات إلى الاعتماد على تقنيات التعلم الإلكتروني والتعليم عن بُعد، في محاولة للتخفيف من آثار الإغلاق بسبب (كوفيد – ١٩).

وفي ظل تداعيات الجائحة والتحول للتعليم الإلكتروني التشاركي، تثار قضية تحفيز الطلبة والحفاظ على دافعيتهم للتعلم في ظل هذه الظروف، إذ تُعد الدافعية أحد أهم العوامل التي تؤثر في معظم المواقف التي تواجه الإنسان، فهي تؤدي الدور الأهم في مثابرة الإنسان على إنجاز المهام والتكليفات، وربما كانت المثابرة من أفضل المقاييس المتبعة في قياس تقدير مستوى الدافعية لدى الفرد، فالدافعية هي التي تحثّ الإنسان على القيام بسلوك معين، كما أنها تحافظ على استدامة السلوك واستمراريته، حيث يحافظ الإنسان على السلوك طالما كان ذلك السلوك مرتبطًا بالدافعية، والمثابرة والتحفيز (Ambusaidi,&AL-hosani,2018) ، ويشير مصطلح الدافعية (Motivation) إلى مجموعة الظروف الداخلية والخارجية التي تستثير الفرد من أجل تحقيق حاجاته (AL-rofou,2014) .

ولقد عرّفت الدافعية بوجه عام بعدّة تعريفات، منها ما عرفه الرفوع (٢٠١٤) بأنها: "مصطلح عام يستعمل للدلالة على العلاقة الديناميكية بين الكائن وبيئته، تستثير السلوك وتنشطه، وتوجهه نحو الهدف"(AL-rofou,2014,p22) .

كما تعرف الدافعية على أنها: "قوى داخلية تنطلق من ذاتية الفرد، وتثير فيه الرغبة في الحصول على شيء، أو تحقيق هدف معين، وتوجه سلوكه بما يضمن ديمومته واستمراريته" (Bahri,2013,p134).

وعرّفها الإمام، والجوالدة (٢٠١٢) على أنها: "حالة داخلية فسيولوجية – نفسية، تحث الفرد على سلوك معين، في ظروف معينة، وتواصله حتى ينتهي إلى غاية معينة" (AL-imam&ALjawalda,2010,p171)

وقد تكون الدوافع أولية فطرية (داخلية) تولد مع الانسان عن طريق الوراثة كالجوع والعطش، ودوافع ثانوية (خارجية) مكتسبة يحتاج الفرد إلى تعلمها نتيجة خبراته اليومية أثناء تفاعله مع البيئة، كدافع الحصول على المال، أو المكانة الاجتماعية (AL-imam&ALjawalda,2010) .

والدافعية للتعلم تعدّ حالة مميزة من الدافعية العامة خاصة بالموقف التعليمي، فهي قوة تثير سلوك المتعلم، وتقوم بتوجيهه نحو تحقيق هدف التعلم، والرغبة في تحقيق أكبر قدر من المعرفة (Ambusaidi,&AL-hosani,2018,p1576). والدافعية للتعلم ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالعملية التعليمية، وتوجه المتعلمين إلى تحقيق الأهداف المنشودة، المرتبطة بالمخرجات التعليمية للمؤسسات التعليمية، فهي تدفع المتعلم إلى الانتباه للموقف التعليمي، والإقبال عليه بنشاط موجّه، والاستمرارية فيه حتى يتحقق الهدف من التعلم، فمن أجل تحفيز الطلاب للتعلم ينبغي إثارة فضولهم واستدامته، ويجب أن تكون عواقب تجربة التعلم متوافقة مع الحوافز الشخصية للمتعلم (Harandi, 2015; Keller, 2008).

وتوفير الدافعية مهمة تعليمية أساسية في تعلم الطلبة، لما لها من تأثير إيجابي على إقبال الطلبة على التعلم وتجنب النفور منه، حيث تعمل على استثارة الانتباه والفضول للتعلم وتساعد على تنمية مهارات التحدي والفهم والثقة والرضا، فهي مُدعمة للعملية التعليمية ومُعززة لها، وموجهة ومنظمة لسلوك المتعلم ومنشطة له، فهي سبب السلوك ووسيلته وغايته في آن واحد (AL-imam&ALjawalda,2010; AL-rofou,2014).

وللمناخ التعليمي أثر على دافعية الطلبة، فتهيئة الظروف التي تسهم في تحفيز الطلبة ورفع مستوى طموحهم المتمثل في الدافعية للتعلم والنجاح والإنجاز، يشكل ضرورة وحاجة ملحة، ولقد اهتمت العديد من الدراسات بالعوامل والأساليب التي تسهم في زيادة الدافعية للتعلم لدى الطلبة، ومن أهمها؛ دمج التطبيقات التشاركية في التعلم الإلكتروني واستخدامه لإثارة الدافعية لدى المتعلم وتشويقه، فمثل هذا الدمج قد يسهم في زيادة الدافعية للتعلم، مع تنمية قدرات التعلم الذاتي لتعزيز

التعلم (Urh, Vukovic & Jereb, 2015) ، وقد يرفع الكفاءة الذاتية للمتعلم فيجعله قادرًا على أداء مهمة التعلم، وتحمل مسؤولية عملية التعلم (Huang & Liaw, 2007) .

وقد يسهم في تنمية الاستقلالية في التعلم، والتأكيد على أهمية موضوع الدرس في حياة المتعلم وربطه بواقعه ليفيد منه مستقبلاً، وقد أشار الشرمان إلى أن عامل الدافعية يساهم في نسبة (١٦-٣٨ %) من بين العوامل التي تؤثر في تعلم الطلبة (AL-sharman,2019,p158).

ومع انتشار التعلم الإلكتروني التشاركي وتحول معظم الجامعات إلى الأخذ بتقنياته وتطبيقاته، كمدخل لتطوير التعليم فيها بشكل واضح، وكإجراء احترازي في ظل الجائحة، فقد عرفت الأشهب (٢٠١٥) التعلم الإلكتروني بأنه: "منظومة تعليمية لتقديم البرامج التعليمية، أو التدريبية للمتعلمين، أو المتدربين في أي وقت، وفي أي مكان، باستخدام تقنيات المعلومات والاتصالات التفاعلية؛ لتوفير بيئة تعليمية/ تعلمية، تفاعلية متعددة المصادر" (AL-ashhab,2015,p11)

أما عند توفيق وعلي (٢٠١٢) فعرفوا التعلم الإلكتروني على أنه: "ذلك النمط من التعلم الذي تتم فيه كل إجراءات الموقف التعليمي إلكترونياً، بحيث يكون فيه المتعلم نشطاً، وإيجابياً، وفعالاً" (Tawfeeq,&Ali,2012,p58).

كما عرف الراضي (٢٠١٢) التعلم الإلكتروني بأنه: "طريقة للتعليم باستخدام آليات الاتصال الحديثة من حاسب، وشبكاته، ووسائطه المتعددة؛ من صوت، وصورة، ورسومات، وآليات بحث، ومكتبات إلكترونية، وكذلك بوابات الإنترنت سواء كان عن بعد، أو في الفصل الدراسي" (AL-radi,2010,p87).

ويمكن إيجاز أهمية التعلم الإلكتروني التشاركي في مساهمته في تنمية مهارات المعلم في كيفية التعامل مع التقنية وتوظيفها، وتنمية مهارات التعلم الذاتي، فلم يعد المعلم ناقلاً للمعلومات؛ بل عليه أن يعمل على مشاركة الطلبة بإيجابية في الحصول على المعلومات، ويوجههم إلى مصادرها (Ta'an,2015).

فتغير دور المعلم من ملقن للمادة إلى تهيئة مجالات الخبرة للطالب وتوجيه عمليات التعلم، فأصبح الطالب محور التركيز في العملية التعليمية، وأصبحت العملية التعليمية تشاركية بين الطالب والمعلم، مما ساهم في تنمية مهارات التفكير عند الطلبة (AL-ashhab,2015).

وهذا بدوره يعمل على تحفيز الطلبة وإثارة دافعيتهم نحو التعلم، وزيادة ثقتهم بأنفسهم، بسبب اعتماد التعلم على الوسائط المتعددة التفاعلية؛ كالصوت، والصورة، والفيلم...الخ، والتي يمكن تكرارها حسب الحاجة (AL-sharman,2019)

كما أنه يلبي احتياجات الطلاب، ويراعي الفروق الفردية فيما بينهم بتوفير تقنية التعليم التي تحقق الفاعلية في التعلم وفق القدرات، ومساعدة الطلبة على اكتساب مهارات التواصل، إذ إن أدوات التعلم الإلكتروني التشاركي تختلف في مواصفاتها وتقنيتها وقدرتها في مجال التعليم، وهذا يضفي المرونة في إحداث عملية التعليم، فهي تشتمل على أكثر من مصدر لإتمام عملية التعليم والتعلم، وهذا التعدد والتنوع في المصادر يجعل العملية التعليمية راسخة وأكثر استيعاباً (Dowidi; Al-amri,&Doulati,2020).

وعلى الرغم من وجود العديد من المزايا إلا أن هناك سلبيات أوردتها الدراسات منها؛ أنه ينمي الانطوائية، وعدم التفاعل الاجتماعي، ويفتقر إلى التواجد الإنساني والعلاقات الإنسانية لأنه قائم على الآلة (AL-radi,2010).

كما أنه يعدّ وسيلة مرتفعة التكلفة وخاصة في المراحل الأولى لتطبيقه، إذ يحتاج إلى تأهيل المكان بشبكات الاتصالات والإنترنت ولوازمها، وعقد ورش تدريبية للعاملين، وتأهيلهم على المستحدثات التقنية المستخدمة فيه؛ كالسبورة التفاعلية، ومنصات التعلم الإلكترونية (Al-shammari;Almutawa'a,2011).

ويرى البعض أن افتقار المؤسسات للحوافز التعويضية التي تحفزّه وتشجّع عليه، وعدم البت في قضية الأنظمة والآليات والمتطلبات، يعدّ من سلبياته (AL-radi,2010).

ثم إن فقدان الخصوصية والسرية، وعدم توفر الأمان فيه، إذ إن اختراق المواقع الإلكترونية وشن هجمات عليها وما يصحبه من عبث في المحتوى التعليمي، أو تسريب للامتحانات، أو

الغش، أو التعديل على نتائج الطلبة وتقييماتهم من قبل عمليات القرصنة، يعدّ أحد أبرز السلبيات (Al-shammari;Almutawa'a,2011).

ولكن البعض يرى أن هذه السلبيات تكاد تتلاشى عند ذكر الإمكانيات اللامحدودة التي يوفرها التعلم الإلكتروني، والتي يمكن تجاوزها من خلال بث الوعي بأهميته، وعلينا أن نركز على المهمة التعليمية والموقف التعليمي، أكثر من التركيز على نوع التقنية المستخدمة في التعلم الإلكتروني التشاركي، والأجدر أن يتحول التفكير من مدى جدية التعلم الإلكتروني التشاركي وسلبياته، إلى التفكير في الإمكانات التعليمية اللامحدودة لأدواته (Rajab,2011;Hendawi,2016) . في ظل ما شهدته الآونة الأخيرة باعتباره الملاذ الآمن لملايين الطلبة من تداعيات جائحة (كوفيد -١٩).

وتتميز بيئات التعلم الإلكتروني التشاركي بإمكانياتها المتنوعة لتوظيف واستخدام الكثير من الأدوات المتاحة عبر الويب؛ نظراً لانتشارها، وتعدد أنواعها، وإمكانياتها، واختلاف أدواتها اختلافاً مثيراً للكثير من الأغراض التعليمية، كما يمكن التعامل معها من خلال أجهزة الكمبيوتر بأنواعها، والأجهزة النقالة باختلاف إصداراتها، ومن الأدوات التي انتشرت مؤخراً هي التطبيقات التشاركية والتي تعرف بأنها: "الجيل الثاني من التعلم الإلكتروني؛ ويمثل أسلوب التعلم باستخدام دمج البرمجيات التقنية، والتعلم الإلكتروني التشاركي عبر الويب معاً، حيث يعمل المتعلمون في مجموعات ويتشاركون لبناء معرفة جديدة، لتحقيق هدف مشترك" (Iskandar,&Atia,2019؛Nahal).

وتمتاز التطبيقات التشاركية ببساطة تصميمها وجاذبيته، وسهولة استخدامها، الأمر الذي يساعد المتعلم أياً كان مستوى خبرته في تحقيق ما يهدف إليه عند استخدامها بأيسر إمكانية وأقل جهد وأبسط تكلفة، وبذلك تتوفر فيها مميزات المستحدث التكنولوجي الذي يساير العصر، ويلبي احتياجات المتعلمين، كما تتميز هذه التطبيقات بإتاحة التشارك بين المستخدمين، حيث تمكن المتعلمين من العمل في مجموعات يتشاركون من خلالها في إنجاز مهمة أو تحقيق أهداف تعليمية مشتركة، من خلال أنشطة جماعية في جهدٍ منسق؛ بحيث يركز على توليد المعرفة وليس استقبالها، وبالتالي يتحول التعليم من نظام تعلم متمركز حول المعلم المسيطر عليه، إلى نظام متمركز حول المتعلم يشارك فيه المعلم، فالمعلم ميسر للتعلم باستخدام التطبيقات والأدوات التشاركية (Iskandar,&Atia,2019؛Nahal).

ولما كانت البرمجيات التشاركية أحد أبرز أشكال التعلم الإلكتروني التي قد تساهم في زيادة الدافعية للتعلم –إذ تعدّ أبرز التطورات التي شـهدها القرن الواحد والعشـرون في مجال تكنولوجيا التعليم– فقد غيّرت في دور المعلم والطالب، وغيّرت في طبيعة المنهاج وفي النظام التعليمي، ولأن التعلم الإلكتروني التشـاركي يهدف إلى مسـاعدة المعلمين في إعداد المواد التعليمية، وزيادة فاعلية كلٍ من المعلم والمتعلم من خلال دعم وتعزيز مهارات التعلم الذاتي، والتعلم التعاوني، فينعكس إيجاباً على كافة عناصـر العملية التعليمية، والتعلم الإلكتروني التشـاركي يضـم العديد من الأدوات والتطبيقات، وفاعليتها تعتمد على مدى مسـاعدتها لتحقيق أهداف ومخرجات العملية التعليمية، بتدريب المعلم والطالب على مهارات الاستفادة من هذا المجال الواسع (Hung, Huang & Hwang, 2014)، فاستخدامها من شأنه أن يساعد على زيادة فرص الوصول للتعلم، وخصوصاً في الدول النامية كما أشـارت دراسـة (Harandi, 2015)، وذلك من أجل رفع نوعية التعليم، باسـتخدام أسـاليب تعليمية متقدمة وتحسـين مخرجات التعليم، ومن شـأنه أن يسـاهم في زيادة دافعية الطلبة وتحفيزهم للتعلم (Law, Lee & Yu, 2010; Jusoh & Jusoff, 2009).

ويعدّ مساق فقه الميراث مساق إجباري في كلية الشريعة، يقدم لطلبة الكلية مع طلبة كلية القانون، وتدور موضوعاته حول مسائل الإرث ومتعلقاته وفق الشريعة الإسلامية، مثل: التعريف بالإرث، وأنواع الورثة، ومقدار فروضهم، والخلاف الفقهي في بعض مسائله كالرّد والعول، وتوريث الجدّ مع الأخوة، ويعدّ المسـاق مهماً لطلبة كلية الشـريعة والقانون، خاصـةً بعد تخرجهم ومجال عملهم إن كان في المحاماة، أو المحاكم، أو الإفتاء، فقضايا مثل حصر الإرث، وحصر الورثة، وتوزيع التركة تدخل في مجال اختصـاصـهم، ولما كان المسـاق بهذه الأهمية فإن الاسـتفادة من تقنيات التطبيقات التشاركية في التعلم الإلكتروني، يتماشى مع أساليب التعليم الحديثة، وتوجه مؤسسات التعليم الجامعي نحوه؛ خاصـة مع انغماس الطلبة بالتكنولوجيا في كافة مجالات حياتهم، تحديداً في ظل أزمة (كوفيد – ١٩) وما أفرزته تداعياتها من التوجه للتعلم الإلكتروني التشـاركي كإجراء احترازي، ونظراً لصـلة مسـاق فقه الميراث بعلم الرياضـيات فيما يتعلق بفروض الورثة وهي: (السدس، والثلث، والثلثين، والنصف، والربع، والثمن)، ويعتمد استنباط سهام الورثة من أصل

التركة لتوزيعها بحسب فروضهم المستحقة، على قواعد علم الرياضيات وقد يجد الطلبة صعوبة في توزيع التركة، فالدراسات أثبتت وجود علاقة بين المعتقدات التي يحملها الطلبة حول الرياضيات وكفاءتهم فيه، فالتصورات السلبية حول صعوبة الرياضيات قد تكون عقبة أمام الدافع للتعلم (Suthar, Tarmizi, Midi & Adam, 2010; Muis2004).

لذا سعت الدراسة الحالية إلى البحث عن أداة من أدوات التعلم الإلكتروني التشاركي، التي قد توفر بيئة تعليمية فعالة تثير الدافعية لتعلم مساق فقه الميراث وتيسره، حيث تناولت سبعة وعشرين درساً من موضوعات المساق، وهي : (أركان الإرث، شروط الإرث، أسباب الإرث، أنواع الورثة، أصحاب الفروض، تأصيل المسألة، ميراث الزوجين، ميراث الأم، ميراث الأب، ميراث البنت الصلبية، ميراث بنت الابن، ميراث الأخت الشقيقة، ميراث الأخت لأب، ميراث الإخوة لأم، ميراث الجدة، ميراث الجد، المسألة الأكدرية، ميراث الجد مع الإخوة من غير صاحب فرض، ميراث الجد مع الإخوة وصاحب فرض، العصبة بالنفس، العصبة بالغير، العصبة مع الغير، قواعد أصل المسألة، كيفية معرفة الفروض، الحجب، العول، الرد).

فاستخدمت الدراسة برمجية (ShowMe) التشاركية، وهي تطبيق على اللوح التفاعلي (iPad) يقوم بتحويل الآيباد إلى سبورة تفاعلية بطريقة جاذبة وممتعة، ويتيح إنشاء دروس عبر الصوت بسهولة، ويعدّ أسهل طريقة لإنشاء ومشاركة الدروس على جهاز (iPad) أو جهاز(Android) أو (Book Chrome) ويضم مجتمعاً تعليمياً عالمياً، مهمته ربط المعلمين والخبراء بالطلاب في جميع أنحاء العالم، وإلغاء الحدود الجغرافية، ويجمع بين السرد اللفظي مع الصور الغنية كأداة صوتية بصرية، كما أنه يتيح إمكانية التعديل على الفيديو قبل اعتماده في الصفحة الرئيسية للمستخدم.

وتم إجراء بعض الدراسات والبحوث في هذا المجال مثل دراسة الشهري وآل مسعد (Al-Shiri,&Al-Massad,2017) والتي تهدف إلى معرفة أثر تدريس القرآن الكريم، باستخدام نمط التعلم المدمج على تصحيح التلاوة لطلاب حلقات الأكاديمية القرآنية العالمية، واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، واعتمد على الاختبار التحصيلي (الشفوي) كأداة رئيسة في البحث؛ بحيث يقيس أربع مهارات، وهي: تفادي اللحن، والتجويد، والترتيل، والانطلاق، وتم التأكد من صدق

الاختبار، وأظهرت النتائج أن استخدام التعلم المدمج كان له تأثيراً ذا دلالة إحصائية، لصالح طلاب المجموعة التجريبية في تنمية جميع مهارات التلاوة الأربع، وأوصت الدراسة بالاستفادة من التطبيقات الإلكترونية المجانية المتاحة في تدريس القرآن الكريم والتي تزيد من الدافعية لدى الطلاب.

وأجرى اللوغاني والردعان (Al-loughani,&Al-radaan,2017) دراسة هدفت إلى معرفة تأثير الفصول الدراسية الذكية في مقابل الفصول الدراسية التقليدية، والتخصصات الدراسية في تنمية دافعية التعلم على طلاب كلية التربية بدولة الكويت، وخلصت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) في التطبيق البعدي لمقياس دافعية التعلم لطلاب كلية التربية الأساسية، لصالح طريقة التعلم بالفصول الدراسية الذكية، ووجود فروق دالّة إحصائياً عند مستوى (a≥٠,٠٥) في التطبيق البعدي لمقياس دافعية التعلم، لطلاب الفصول الدراسية ترجع إلى اختلاف التخصصات الدراسية، ووجود اختلاف بين مجموعتي (تخصص الدراسات الإسلامية، والمناهج) في دافعية التعلم لصالح طلاب تخصص المناهج، ووجود اختلاف بين مجموعتي (تخصص الدراسات الإسلامية، والحاسوب) في دافعية التعلم لصالح طلاب تخصص الحاسوب، وعدم ووجود اختلاف بين مجموعتي (تخصص الدراسات الإسلامية، واللغة العربية) في دافعية التعلم.

وهدفت دراسة الخطيب وأبو مغنم (Al-Katib,&Abu Almughanim2017) إلى تقصي أثر استخدام تقنية (ShowMe) الإلكترونية في تدريس مقرر اللغة الإنجليزية على تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط عند مستويات المعرفية الدنيا: التذكر والفهم والتطبيق، واستخدم الباحث المنهج الوصفي وشبه التجريبي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تحصيل الطلاب الذين درسوا اللغة الإنجليزية باستخدام تقنية (ShowMe)، وبين مستوى درجات الطلاب الذين درسوا من خلال الطريقة التقليدية عند مستوى التذكر والفهم والتطبيق، وعند المستويات الثلاثة مجتمعة لصالح المجموعة التجريبية التي استخدمت تقنية (ShowMe).

وهدفت دراسة الجريسي، والرحيلي، والعمري (Al-jeraisy;Al-amri,&Alraheili,2015) للكشف عن أثر التطبيقات المتنقلة في مواقع التواصل الاجتماعي على تعلم وتعليم القرآن الكريم لطالبات جامعة طيبة واتجاههن نحوه، وتم استخدام المنهج شبه التجريبي، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق

ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α≤٠,٠٥) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية، ودرجات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة على تعلم القرآن الكريم، لصالح المجموعة التجريبية، وإلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α≤٠,٠٥) بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي، لطالبات المجموعة التجريبية في اتجاههن نحو استخدام تطبيقات الهاتف النقال في مواقع التواصل الاجتماعي على تعلم وتعليم القرآن الكريم.

كما أجرى الدليمي (Al-delimi,2015) دراسة هدفت للتعرف على درجة ممارسة معلمي اللغة العربية لمهارات التعلم الإلكتروني وعلاقتها بدافعية طلبتهم نحوها، واتبع الباحث المنهج الوصفي، وأظهرت نتيجة الدراسة عدم وجود فروق بين علاقة درجة ممارسة معلمي اللغة العربية لمهارات التعلم الإلكتروني ودافعية طلبتهم نحوه، إذ كانت جميع قيم معاملات الارتباط غير دالة إحصائياً.

وأجرى سلامة (Salamh,2011) دراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام موقع تعليمي مصمم على شبكة الإنترنت على التحصيل الدراسي لطلبة معلم صف في جامعة آل البيت، في مساق مناهج التربية الإسلامية بعد أن تم تطوير المنهج وفق شبكة الإنترنت، وبينت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لطريقة التدريس ولصالح المجموعة التجريبية التي استخدمت الإنترنت، وأظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى أثر التفاعل بين طريقة التدريس ومستوى التحصيل، وأوصت بإجراء مزيد من الدراسات للتأكد من استقرار النتائج.

مشكلة الدراسة:

تواجه الدراسات الإسلامية عموماً، والفقه الإسلامي خصوصاً تحدياً يتمثل في الانسجام مع متطلبات العصر الرقمي خاصة في ظل تداعيات (كوفيد – ١٩)، وذلك بسبب ندرة الدراسات التي تتناول مساقات الفقه الإسلامي الجامعي والتعلم الإلكتروني التشاركي، فمجال الاستفادة من الإمكانيات التي يوفرها التعلم الإلكتروني التشاركي في مساقات الفقه الإسلامي لا زال متواضعاً، نظراً لصلة مساق فقه الميراث بعلم الرياضيات.

ويؤكد على ذلك دراسة طالب، وأحمدي، وموسافي (٢٠١٥) أن التعلم النقال له تأثير إيجابي في تحفيز الطلبة نحو تطبيق الكسور في الرياضيات في فقه الميراث من وجهة نظر المعلمين، وله تأثير إيجابي على مشاركة الطلبة وتحفيزهم، وتوفر فرص لتنوع طرق التعلم (Taleb; Ahmadi, & Musavi ,2015).

كما أظهرت دراسة سوثار، وترميزي، وميدي، وآدم (٢٠١٠) التي أجريت في جامعة ماليزيا وجود علاقة بين دافعية الطلبة حول تطبيق فقه الميراث في الرياضيات وكفاءتهم فيه، فالتصورات السلبية حول صعوبة الرياضيات قد تكون عقبة أمام الدافع للتعلم (Suthar, Tarmizi, Midi & Adam, 2010).

وأظهرت دراسة مويس (٢٠٠٤) وجود علاقة ايجابية بين دافعية الطلاب حول تطبيق قوانين الرياضيات في فقه الميراث، واستخدام بيئة التعلم الإلكتروني التشاركي، فالتغيير في استخدام الاستراتيجيات التشاركية وتقنيات تعلم الطلبة يؤثر إيجابياً في دافعيتهم للتعلم والتحصيل الدراسي (Muis,2004).

وأوصت نتائج الدراسات بضرورة استفادت الدراسات الإسلامية من التقنية وتطبيقاتها المتنوعة في تعزيز التعلم والتدريس وفق أسس تربوية، لزيادة دافعية الطلبة للتعلم، فدراسة سن، وعبد العزيز، وعثمان، ورحيمي، وودس (٢٠١١) أظهرت إلى أن دمج التعلم الإلكتروني في الدراسات الإسلامية من شأنه أن يسهم في زيادة فاعلية الطلبة، ويجذب انتباههم، ويسهل تعلمهم على النقيض من الأسلوب التقليدي (Sin, Ab Aziz, Othman, Rahimi & Woods, 2011).

كما أظهرت دراسة عبد العزيز، وإبراهيم، وشاكر، ونور (٢٠١٦) أن التقنيات الإلكترونية المستخدمة في أساليب تدريس الدراسات الإسلامية لغير الناطقين باللغة العربية لها أهمية في عملية التدريس للطلاب، تجربة كلية القرآن والسنة، ومركز التميدي في الجامعة الإسلامية في ماليزيا (Abdul Aziz, Ibrahim, Shaker & Nor, 2016).

ومن خلال الخبرة الوظيفية للباحثين وجدوا أن طلبة مساق فقه الميراث ينقصهم الدافع والتحفيز لتعلم مساق فقه الميراث، إضافة إلى تصوراتهم المسبقة، حول صعوبة المساق لصلته بعلم

الرياضيات عند توزيع الإرث بين الورثة، لذا حاولت الدراسة تذليل المساق باستخدام أداة شو مي (ShowMe) التي تعدّ من أدوات التعلم الإلكتروني، إذ ربما تسهم هذه الأداة في زيادة دافعيتهم للتعلم، لذا جاءت هذه الدراسة لتتناول أثر استخدام أداة من أدوات التطبيقات التشاركية في التعلم الإلكتروني (ShowMe) على الدافعية، لتعلم مساق فقه الميراث لدى طلبة المساق في الجامعة الأردنية.

ويمكن تحديد مشكلة الدراسة في الإجابة على السؤال الرئيس التالي:

ما أثر البرمجيات التشاركية باستخدام برمجية (ShowMe) على زيادة الدافعية لتعلم مقرر فقه الميراث لدى طلاب المرحلة الجامعية؟

فرضية الدراسة:

وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($a \leq ٠,٠٥$) بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية على الدافعية، نحو تعلم فقه الميراث لدى طلاب المرحلة الجامعية، باستخدام برمجية (ShowMe) لصالح المجموعة التجريبية.

هدف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى قياس أثر البرمجيات التشاركية باستخدام برمجية (ShowMe) على زيادة الدافعية لتعلم مقرر فقه الميراث لدى طلاب المرحلة الجامعية.

أهمية الدراسة:

تكتسب هذه الدراسة أهميتها من أنها:

قد تسهم في تطوير المقررات الدراسية في كليات الشريعة، والقانون وفق التعلم الإلكتروني التشاركي، انسجاماً مع الاتجاهات الحديثة نحو التعلم الجامعي الرقمي وتداعيات (كوفيد – ١٩).

اهتمت هذه الدراسة باستخدام برمجية (ShowMe) في أحد مساقات الفقه الإسلامي الجامعية، لتفتح آفاقاً أمام أعضاء هيئة التدريس لدراسات أخرى في هذا المجال، ولتخصصات فرعية أخرى في كليات الشريعة والقانون.

حدود الدراسة:

اقتصرت حدود هذه الدراسة على:

الحدود الموضوعية: تتحدد الدراسة الحالية بتقصي أثر برمجية (ShowMe) على المتغير التابع الدافعية لتعلم مساق فقه الميراث، حيث تناولت سبعة وعشرين درساً من موضوعات المساق تم إعدادها بواسطة برمجية (ShowMe) منها؛ أركان الإرث، شروط الإرث، أسباب الإرث، أنواع الورثة، أصحاب الفروض، تأصيل المسألة، ميراث الزوجين، ميراث الأم، ميراث الأب، ميراث البنت الصلبية، ميراث بنت الابن، ميراث الأخت الشقيقة، ميراث الأخت لأب، ميراث الإخوة لأم، ميراث الجدة، ميراث الجد، المسألة الأكدرية، ميراث الجد مع الإخوة من غير صاحب فرض، ميراث الجد مع الإخوة وصاحب فرض، العصبة بالنفس، العصبة بالغير، العصبة مع الغير، قواعد أصل المسألة، كيفية معرفة الفروض، الحجب، العول، الرد.

الحدود البشرية: اقتصرت عينة الدراسة على شعبتين من طلبة المساق في الجامعة الأردنية، المسجلين في مساق فقه المواريث.

الحدود الزمانية: تم تطبيق هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي (٢٠١٩/٢٠٢٠).

الحدود المكانية: كلية الشريعة في الجامعة الأردنية في المملكة الهاشمية الأردنية.

أداة الدراسة:

استبانة الدافعية.

البرنامج التعليمي: إعداد دروس المساق باستخدام برمجية (ShowMe) وتحميل روابطها للطلبة في صفحة أستاذ المساق عبر نظام إدارة التعلم الإلكتروني (Moodle)، أو من خلال التسجيل المباشر من قبل الطلبة في البرمجية.

مصطلحات الدراسة:

برمجية (ShowMe) التشاركية

تطبيق على اللوح التفاعلي (iPad) يقوم بتحويل الآيباد إلى سبورة تفاعلية بطريقة جاذبة وممتعة، ويتيح إنشاء دروس عبر الصوت بسهولة ويعدّ أسهل طريقة لإنشاء ومشاركة الدروس على جهاز (iPad) أو جهاز (Android) أو (Book Chrome) ويضم مجتمعاً تعليمياً عالمياً مهمته ربط المعلمين والخبراء بالطلاب في جميع أنحاء العالم، وإلغاء الحدود الجغرافية، والجمع بين السرد اللفظي مع الصور الغنية كأداة صوتية بصرية، كما أنه يتيح إمكانية التعديل على الفيديو قبل اعتماده في الصفحة الرئيسية للمستخدم (ShowMe, 2019).

الدافعية

قوى داخلية تنطلق من ذاتية الفرد وتثير فيه الرغبة في الحصول على شيء أو تحقيق هدف معين وتوجه سلوكه بما يضمن ديمومته واستمراريته (Bahri,٢٠١٣,p١٣)

وتعرفها الدراسة الحالية إجرائياً على أنها: "قوة تستثير في الطالب الرّغبة لبذل المزيد من الجهد، والتركيز، والانتباه للتغلب على الصعوبات التي يمكن أن تواجهه أثناء عملية تعلم مساق فقه الميراث، فهي مقدار تحفيز موضوعات المساق للطلبة نحو تعلمه، والذي سيتم قياسه بواسطة استبانة الدافعية".

مساق فقه الميراث:

مساق جامعي إلزامي ضمن مقررات برنامج البكالوريوس في كلية الشريعة يدرسه طلبة تخصص الشريعة، وتخصص القانون، وتدور موضوعاته حول مسائل الإرث ومتعلقاته وفق الشريعة الإسلامية.

طلاب مساق فقه الميراث:

الطلاب الذكور والإناث في برنامج البكالوريوس لتخصصي الشريعة، والقانون.

متغيرات الدراسة:

تشمل الدراسة على المتغيرات الآتية:

أولاً: المتغير المستقل: طريقة التدريس، ولها مستويان:

التدريس باستخدام برمجية (ShowMe).

التدريس باستخدام الطريقة التقليدية.

ثانياً: المتغير التابع: الدافعية للتعلم لدى طلبة مساق فقه الميراث.

منهج الدراسة:

تم اتباع المنهج الوصفي والمنهج التجريبي ذي التصميم شبه التجريبي، والقائم على مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة، وتم تطبيق الدراسة على عينة اختيرت عشوائياً، وتكونت من طلبة مساق فقه الميراث في الجامعة الأردنية.

وتطبيق استبانة الدافعية القبلي والبعدي، حيث حاولت الدراسة الحالية فحص أثر البرمجيات التشاركية باستخدام برمجية "ShowMe" على الدافعية للتعلم في مساق فقه الميراث لدى طلبة المساق في الجامعة الأردنية. والجدول (١) يوضح التصميم التجريبي للدراسة.

جدول (١): التصميم التجريبي للدراسة

المجموعة التجريبية	استبانة الدافعية القبلي	طريقة التدريس باستخدام البرمجيات التشاركية باستخدام برمجية (ShowMe)	استبانة الدافعية البعدي
المجموعة الضابطة		طريقة التدريس باستخدام الطريقة الاعتيادية التقليدي	

مجتمع وعينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من جميع طلبة مقرر (فقه الميراث) في الجامعة الأردنية خلال الفصل الدراسي الأول للعام (٢٠١٩/٢٠٢٠)، والبالغ عددهم (١٤٩) طالباً وطالبة، وقد اختارت الدراسة العينة العشوائية البالغ عددها (٤٤) موزعة على شعبتين دراسيتين، حيث تم اختيار الشعبتين عشوائياً، إحداهما كمجموعة ضابطة درست بالطريقة الاعتيادية، وعددها (٢٢) طالباً وطالبة، والأخرى كمجموعة تجريبية درست باستخدام برمجية (ShowMe)، وعددها (٢٢) طالباً وطالبة.

أداة الدراسة:

تم تطوير أداة للتعرف على أثر استخدام برمجية (ShowMe) في الدافعية لتعلم مساق فقه الميراث لدى طلبة المساق في الجامعة الأردنية، وذلك من خلال الاطّلاع على الأدب النظري في الدراسات السابقة، ودراسة (سالم، ٢٠١٩) التي أفادت في التعرف إلى صياغة الفقرات، وتكونت الأداة من (٢٥) فقرة، وقد صيغت كل فقرة منها على شكل جملة اتبعت بسلم إجابة يتكون من خمس إجابات وفقاً لسلم ليكرت الخماسي وهي (أوافق بشدة، أوافق، محايد، لا أوافق، لا أوافق بشدة).

صدق الأداة:

تم التحقق من صدق الأداة باستخدام صدق المحكمين، حيث تم عرض فقرات الاستبانة وعددها (٢٥) فقرة على محكمين من ذوي الاختصاص في المناهج وطرق التدريس، والقياس

والتقويم، وعلم النفس، وذلك للتأكد من مدى ملاءمتها للغرض الذي أعدت له، والتحقق من دقة الصياغة، ووضوح الفقرات، وتم الأخذ بتعديلاتهم وملاحظاتهم، وإعادة صياغة بعض الفقرات، لتكون الاستبانة في صورتها النهائية مكونة من (٢٥) فقرة.

ثبات الأداة:

وللتحقق من ثبات الأداة تم تطبيقها على عينة استطلاعية تكونت من (٢٣) طالباً وطالبة، تم اختيارها عشوائياً من ذات المجتمع وخارج عينة الدراسة، وطبقت عليهم الاستبانة، ورصدت درجاتهم التي حصلوا عليها على الاستبانة، ثم تمّ حساب ثبات الاتّساق الداخلي للفقرات باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، وقد بلغ معامل الثبات المحسوب للأداة (٠,٩٢)، وهو ما يشير إلى ثبات الأداة، وإمكانية استخدامها لتحقيق هدف الدراسة.

تكافؤ المجموعتين:

للتحقق من تكافؤ مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة على استبانة الدافعية، فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء مجموعتي الدراسة على الأداة، كما تم تطبيق اختبار (T-test) للعينات المستقلة والجدول التالي يبين النتائج:

جدول (٢): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت)

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	الدلالة الاحصائية
ضابطة	٢٢	٣,٩٧	٠,٥٤٥	٤٣	١,٣٤	٠,١٨٧
تجريبية	٢٢	٣,٧٢	٠,٦٦١			

تُظهر نتائج اختبار (ت) حسب الجدول (٢) أنه لا يوجد هناك فروقاً دالة احصائية عند مستوى الدلالة ($a<0,05$) بين متوسطات الدرجات بين المجموعتين على الأداة، واستناداً الى قيمة (ت) المحسوبة إذ بلغت (١,٣٤) وبمستوى دلالة (٠,١٨٧) مما يدل على أن المجموعتين متكافئتين في مستوى الدافعية قبل تطبيق الدراسة، وبالتالي أي أثر سيظهر سيعزى للمتغير المستقل وهو برمجية (ShowMe).

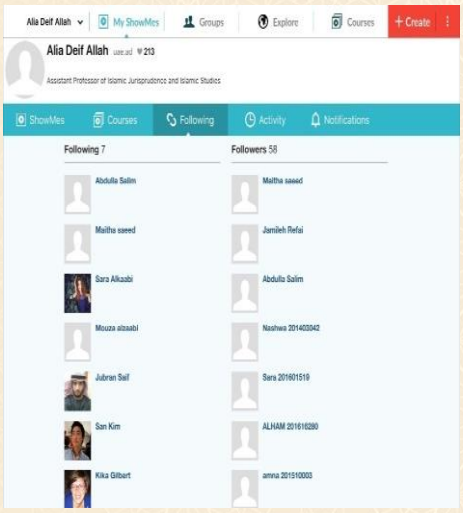
تطبيق إلكتروني تشاركي باستخدام برمجية (ShowMe):

تم إعداد دروس المساق باستخدام برمجية (ShowMe) وتحميل روابطها للطلبة في صفحة أستاذ المساق عبر نظام إدارة التعلم الإلكتروني (Moodle)، ومن خلال التسجيل المباشر من قبل الطلبة في التطبيق على اللوح التفاعلي (iPad) يقوم بتحويل الآيباد (iPad) إلى سبورة تفاعلية يتيح إنشاء دروس ومشاركتها على جهاز (iPad) أو نظام Android أو Chrome Book ويضم مجتمعاً تعليمياً تشاركياً، وتحتوي واجهة التطبيق سبورة يمكن من خلالها تغيير إعدادات الصفحة بما يتناسب مع الدرس المراد شرحه، وفي أعلاها شريط يحتوي على زر للتسجيل (صوت، وصورة)، وأيقونة للتراجع في حال الخطأ في إعداد الدرس، وأيقونة للخط بخيارات متعددة الألوان وبطريقة كتابة باستخدام اليد، أو حروف الطباعة من على لوحة المفاتيح، أو الأقلام الذكية اللاسلكية، مثل (Apple Pencil) وميزة الممحاة، وأيقونة لإدراج نص، أو صورة من الإنترنت، أو الجهاز المحمول، كما هو موضح في الشكلين (١ ، ٢)

شكل (١) من إعداد الباحثين تشرح أيقونات عمل التطبيق

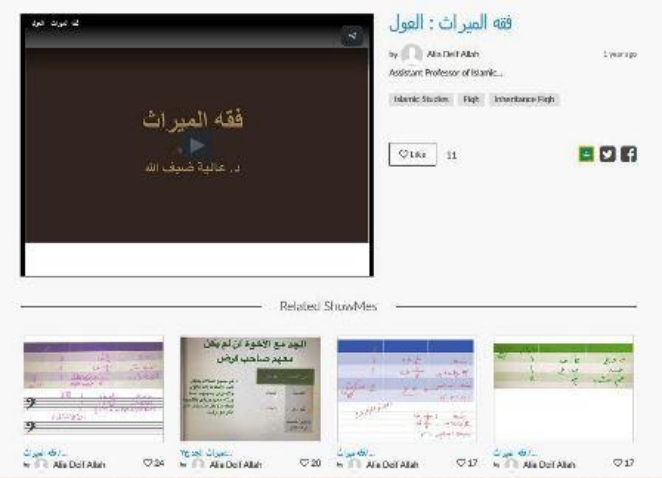
شكل(٢) من إعداد الباحثين تشرح أيقونات عمل التطبيق

وتم تصميم دروس المساق وإتاحتها للطلبة، كما هو مبين في الشكلين رقم (٣، ٤).



شكل رقم (٣) تظهر صفحة المساق على البرمجية وإتاحتها للطلبة شكل(٤) تظهر عدد الطلبة الذين سجلوا مباشرة في التطبيق

وتم الاعلان من قبل أستاذ المساق للطلبة بإمكانية تسجيل أسماءهم على التطبيق والدخول كمستخدمين، ومتابعة الدروس مباشرة دون الحاجة للروابط الإلكترونية، وقد صممت دروس المساق وفق المقرر الجامعي، وتم تحميلها في التطبيق على شكل فيديو صوت وصورة ، متضمنًا صوت قارئ للآية القرآنية لكل صاحب فرض، ومتضمنًا الصوت لشرح الدروس مع الاستخدام الأمثل للسبورة الذكية، خاصة الجانب التطبيقي للمسائل في كيفية توريث الورثة، واستنباط سهامهم وفروضهم وفق قواعد علم الرياضيات، ثم ترسل الروابط على شكل فيديوهات مدتها تتراوح بين (٣) دقائق إلى (١٥) دقيقة، وتتيح للطلبة الحرية في زمان ومكان مشاهدتها، كما أنها توفر مرونة التحكم بها كالتقديم والتأخير عند سماعها ومشاهدتها. كما هو مبين في الشكل رقم (٥)



الشكل رقم (٥) الروابط على شكل فيديوهات مدتها لا تتجاوز (٣) دقائق إلى (١٥) دقيقة.

عرض نتائج الدراسة وتفسيرها

التحقق من تكافؤ المجموعتين في التطبيق القبلي لاستبانة الدافعية:

للتحقق من تكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبية وجب التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية بينهما في التطبيق القبلي لاستبانة الدافعية، وذلك عند جميع المحاور التي تمثلها الاستبانة، وهي: (الدافعية الداخلية، والدافعية الخارجية، والثقة) والاستبانة الكلية، وقد تم لهذا الغرض استخدام ما يلي:

-اختبار (ت) للمجموعات المستقلة Independent Samples T Test، والجدول (٣) يوضح ذلك.

جدول (٣): نتائج اختبار (ت) للمجموعات المستقلة للتعرف على الفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي لاستبانة الدافعية

محاور الاستبانة	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفرق بين المتوسطين	قيمة ت	مستوى الدلالة
الدافعية الداخلية	الضابطة	٢٢	٢١,٩٧	٤,٨٤١	١,٣٩	١,٢٣٨	٢٢٠.
	التجريبية	٢٢	٢٠,٥٨	٤,١٤٦			
الدافعية الخارجية	الضابطة	٢٢	١٥,٩٤	٣,٥٢١	١,٠٣	١,٢٥٣	٢١٥.
	التجريبية	٢٢	١٤,٩١	٣,٠٢٥			
الثقة	الضابطة	٢٢	١٨,١٣	٣,٩٥٦	١,٠٤	١,١٣٣	٢٦٢.
	التجريبية	٢٢	١٧,٠٩	٣,٣٦٧			
الاستبانة الكلية	الضابطة	٢٢	٥٦,٠٣	١٢,٣٠٦	٣,٤٦	١,٢١٠	٢٣١.
	التجريبية	٢٢	٥٢,٥٨	١٠,٥٢١			

يوضح الجدول رقم (٣): أن المتوسط الحسابي لطلاب المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي لاستبانة الدافعية عند محور الدافعية الخارجية هو (٢١,٩٧)، وللمجموعة التجريبية هو (٢٠,٥٨)، والمتوسط الحسابي لطلاب المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي لاستبانة الدافعية عند محور الدافعية الداخلية هو (١٥,٩٤)، وللمجموعة التجريبية هو (١٤,٩١)، والمتوسط الحسابي لطلاب المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي لاستبانة الدافعية عند محور الثقة هو (١٨,١٣)، وللمجموعة التجريبية هو (١٧,٠٩)، والمتوسط الحسابي لطلاب المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي لاستبانة الدافعية الكلي هو (٥٦,٠٣)، وللمجموعة التجريبية هو (٥٢,٥٨)، ولا توجد فروق ذات دلالة احصائية في التطبيق القبلي لاستبانة الدافعية وذلك عند جميع المحاور التي تمثلها الاستبانة وهي: (الدافعية الداخلية، الدافعية الخارجية، الثقة) والاستبانة الكلية، حيث إن جميع مستويات الدلالة لاختبار (ت) أكبر من (٠,٠٥)، وتدل النتائج أعلاه على وجود تكافؤ بين المجموعتين التجريبيتين الضابطة والتجريبية لاستبانة الدافعية، وذلك عند جميع المحاور التي تمثلها الاستبانة، وهي: (الدافعية الداخلية، الدافعية الخارجية، الثقة)، والاستبانة الكلية.

ثانياً: التحقق من فرضية الدراسة:

والتي تنص على "وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥>a) بين المجموعة الضابطة، والمجموعة التجريبية على الدافعية نحو تعلم فقه الميراث، لدى طلبة المساق في الجامعة الأردنية، باستخدام برمجية (ShowMe) لصالح المجموعة التجريبية".

للتحقق من صحة هذا الفرضية تم استخدام:

- اختبار (ت) للمجموعات المستقلة Independent Samples T Test وذلك للتعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين الضابطة، والتجريبية في التطبيق البعدي لاستبانة الدافعية.
- مربع (ايتا٢) للتعرف على حجم تأثير التدريس باستخدام البرمجيات التشاركية لتعلم مقرر فقه الميراث في تنمية الدافعية لدى طلاب المجموعة التجريبية، مقارنة بطلاب المجموعة الضابطة.
- معادلة بلاك (Black) للكسب المعدل، وذلك للتحقق من فعالية التدريس باستخدام البرمجيات التشاركية لتعلم مقرر فقه الميراث في تنمية الدافعية لدى طلاب المجموعة التجريبية.

جدول (٤): نتائج اختبار (ت) للمجموعات المستقلة للتعرف على الفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاستبانة الدافعية

محاور الاستبانة	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفرق بين المتوسطين	قيمة ت	مستوى الدلالة
الدافعية الداخلية	الضابطة	٢٢	٢٩,٥٢	٥,٤١٥	١٨,٣٣	١٣,٨٨٣	٠٠٠.
	التجريبية	٢٢	٤٧,٨٥	٥,١٤٩			
الدافعية الخارجية	الضابطة	٢٢	٢٥,٣٩	٦,٢٢٧	١١,٨٦	٩,٣٤١	٠٠٠.
	التجريبية	٢٢	٣٧,٢٤	٣,٤٤٦			
الثقة	الضابطة	٢٢	٢٨,٥٥	٧,٠٥١	١٣,٣٦	٩,٢٨١	٠٠٠.
	التجريبية	٢٢	٤١,٩١	٣,٩٣٢			
الاستبانة الكلية	الضابطة	٢٢	٨٣,٤٥	١٧,٥١٤	٤٣,٥٥	١١,٧٤٤	٠٠٠.
	التجريبية	٢٢	١٢٧,٠٠	١١,٧٦١			

يوضح الجدول رقم (٤): أن المتوسط الحسابي لطلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاستبانة الدافعية عند محور الدافعية الخارجية هو (٢٩,٥٢) وللمجموعة التجريبية هو (٤٧,٨٥)، والمتوسط الحسابي لطلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاستبانة الدافعية عند محور الدافعية الداخلية هو (٢٥,٣٩)، وللمجموعة التجريبية هو (٣٧,٢٤)، والمتوسط الحسابي لطلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاستبانة الدافعية عند محور الثقة هو (٢٨,٥٥)، وللمجموعة التجريبية هو (٤١,٩١)، والمتوسط الحسابي لطلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاستبانة الدافعية الكلي هو (٨٣,٤٥)، وللمجموعة التجريبية هو (١٢٧,٠٠)، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في التطبيق البعدي لاستبانة الدافعية، وذلك عند جميع المحاور التي تمثلها الاستبانة وهي: (الدافعية الداخلية، الدافعية الخارجية، الثقة)، والاستبانة الكلية، حيث إن جميع مستويات الدلالة لاختبار (ت) أقل من (٠,٠٥)، وتدل النتائج أعلاه على وجود أثر ايجابي للتدريس باستخدام البرمجيات التشاركية لتعلم مقرر فقه الميراث في تنمية الدافعية لدى طلاب المجموعة التجريبية، مقارنة بطلاب المجموعة الضابطة، وذلك عند جميع المحاور التي تمثلها الاستبانة، وهي (الدافعية الداخلية، الدافعية الخارجية، الثقة)، والاستبانة الكلية.

جدول (٥): نتيجة مربع (ايتا٢) لقياس حجم تأثير التدريس باستخدام البرمجيات التشاركية لتعلم مقرر فقه الميراث في تنمية الدافعية لدى طلاب المجموعة التجريبية مقارنة بطلاب المجموعة الضابطة

المحاور	متوسط البعدي للمجموعة الضابطة	متوسط البعدي للمجموعة التجريبية	مربع آيتا	حجم الأثر
الدافعية الخارجية	٢٩,٥٢	٤٧,٨٥	٧٥٧.	مرتفع
الدافعية الداخلية	٢٥,٣٩	٣٧,٢٤	٥٩٣.	مرتفع
الثقة	٢٨,٥٥	٤١,٩١	٥٩٠.	مرتفع
الاستبانة الكلية	٨٣,٤٥	١٢٧,٠٠	٦٩٠.	مرتفع

يتضح من الجدول (٥) أن جميع قيم مربع آيتا لمستويات مهارات استخدام البرمجيات التشاركية (ShowMe) هي أكبر (٠,١٤) والتي حددها كوهين (Cohen) لتحديد حجم التأثير المرتفع، وعليه تدل هذه النتيجة على وجود أثر ايجابي مرتفع للتدريس باستخدام البرمجيات التشاركية قائم

على برمجية (ShowMe) في تنمية الدافعية لدى طلاب المجموعة التجريبية، مقارنة بطلاب المجموعة الضابطة.

جدول (٦): نتيجة معادلة الكسب المعدل للتحقق من فاعلية التدريس باستخدام البرمجيات التشاركية القائم على برمجية (ShowMe) في تنمية الدافعية لدى طلاب المجموعة التجريبية

المحاور	متوسط القبلي	متوسط البعدي	الدرجة النهائية	الكسب المعدل
الدافعية الخارجية	٢٠,٥٨	٤٧,٨٥	٥٥	١,٢٩
الدافعية الداخلية	١٤,٩١	٣٧,٢٤	٤٠	١,٤٥
الثقة	١٧,٠٩	٤١,٩١	٤٥	١,٤٤
الاستبانة الكلية	٥٢,٥٨	١٢٧,٠٠	١٤٠	١,٣٨

يتضح من الجدول (٦) أن التدريس باستخدام البرمجيات التشاركية القائم على برمجية (ShowMe) يتصف بدرجة مرتفعة من الفاعلية في تنمية الدافعية لدى طلاب المجموعة التجريبية، حيث كانت جميع قيم نسبة الكسب المعدل أكبر من القيمة (١,٢٠) وهي التي حددها بلاك لإثبات الفاعلية.

وبناء على النتائج السابقة يتم قبول فرضية الدراسة، والتي أكدت على وجود تأثير إيجابي وفعال للتدريس باستخدام البرمجيات التشاركية لتعلم مقرر فقه الميراث قائم على برمجية (ShowMe) في تنمية الدافعية لدى طلاب المجموعة التجريبية من الجامعة الأردنية.

مناقشة نتائج الدراسة

أظهرت نتيجة الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة على القياس البعدي للدافعية، يعزى إلى البرمجية التشاركية في التعلم الإلكتروني، وقد اتفقت النتيجة مع عدد من الدراسات التي تناولت التعلم الإلكتروني والدافعية كدراسة (Al-loughani,&Al-radaan,2017; Al-Shiri,&Al-Massad,2017;Salem,2019)

وقد تعزى هذه النتيجة إلى سهولة إعداد دروس فقه الميراث، وإرسالها باستخدام برمجية (ShowMe) الذي صمم ليكون برمجية يسهل إعداد الدروس عليها بشكل جاذب وممتع، مع محفزات بصرية وسمعية، وما تحتويه من وسائط متعددة؛ كالخط، وحجمه، وتعدد الألوان، وكتابة النصوص، وإدراج صور، ومقاطع صوتية، وإمكانية التحميل من الإنترنت؛ أثارت دافعية طلبة مساق فقه الميراث وتفاعلهم (interactivity)، خاصة مع ندرة استخدامه كتطبيق في مساقات كلية الشريعة والقانون، ثم إن هذه البرمجية التشاركية (ShowMe) صممت بما ينسجم مع معايير العصر الرقمي في التعليم والتعلم، فمرونة وقصر الفيديو الذي لم يتجاوز العشر دقائق مع غناه بالمادة العلمية وشموليته لها ربما كان مفيدًا للطلبة، فكلما كان الدرس أكثر إيجازاً كان أكثر فاعلية وجاذبية (Al-amri,2015).

ثم إن التعليقات الإيجابية والإعجاب على الفيديوهات كردود تمّ تلقيها من الطلبة قد توحي بالجدوى والأهمية العلمية التي حققتها البرمجية التشاركية أسفل الفيديوهات التعليمية.

وهذه البرمجية التشاركية بما تحتويه من إمكانية الكتابة بواسطة القلم أو بواسطة لوحة المفاتيح على السبورة، قد ساهمت في تذليل فهم بعض موضوعات مساق فقه الميراث وتيسيرها؛ خاصة فيما يتعلق بالجانب التطبيقي واستخراج سهام الورثة من أصل المسألة، وهي مسائل تتبع قواعد علم الرياضيات في استخراج المضاعف المشترك بين السهام، وجعله أصل المسألة التي تستخرج منه أنصبة الورثة، وعليه لربما ساهمت هذه البرمجية في ترسيخ القاعدة في ذهن الطلبة، خاصة مع وجود التصورات السلبية المسبقة لدى الطلبة حول صعوبة الرياضيات (Alrwaili,2014).

فأتاحت البرمجية سهولة استخدام القلم والسبورة والتسجيل الصوتي في حل المسائل خطوة بخطوة، في محاولة لتبسيط شرح المسائل وتبديد تلك التصورات والمعتقدات، فما فات الطلبة أثناء

شرح المسألة داخل المحاضرة بسبب شرود الذهن، وما خجلوا أن يسألوا عنه أمكنهم تداركه بالرجوع للمادة الفيلمية التي أرسلت لهم عبر روابط إلكترونية، أو من حساباتهم الشخصية في البرمجية، وهذا يساعدهم على زيادة التركيز، ومتابعتهم لشرح أستاذ المساق، فبدلاً من انشغالهم بتدوين الملاحظات سوف ينصب اهتمامهم على الشرح داخل المحاضرة، فالتعلم الإلكتروني يساعد في التغلب على مشكلة غياب الطلبة، ويساهم في كسر حاجز الخجل لدى الطلبة، ويراعي الفروق الفردية.

توصيات الدراسة

في ضوء النتائج توصي الدراسة الحالية بالتالي:

- تشجيع أعضاء هيئة التدريس على دمج التطبيقات التشاركية مثل برمجية (ShowMe)، وتوظيفها في تدريس كافة المقررات الدراسية الإسلامية في المرحلة الجامعية.
- إجراء مزيد من الدراسات حول أثر استخدام البرمجيات التشاركية المختلفة في دافعية الطلبة نحو تعلم مساقات جامعية أخرى.
- جعل البرمجيات التشاركية الصيغة المعيارية المعتمدة لتطوير المحتوى الإلكتروني للمقررات الجامعية.

المراجع

أولاً: المراجع العربية: -

الأشـــهب، نوال. (٢٠١٥). التعليم الإلكتروني اتجاهات حديثة في منظومة التعليم. عمان: دار أمجد للنشر والتوزيع.

الإمام، محمد صـــالح، والجوالدة، فؤاد عيد. (٢٠١٠). الإعاقة العقلية ومهارات الحياة في ضـــوء نظرية العقل. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

أمبوســـعيدي، عبدالله خميس، والحوســـنية، هدي. (٢٠١٨). أثر التدريس بمنحي الصـــف المقلوب (Flipped Classroom) في تنمية الدافعية لتعلم العلوم والتحصـــيل الدراســـي لدى طالبات الصـــف التاســـع الأســـاســـي. مجلة جامعة النجاح للأبحاث: العلوم الإنســـانية، ٣٢(٨)، ١٥٦٩-١٦٠٤.

بحري، عبله. (٢٠١٣). المناهج الدراســـية الجديدة دافعية الإنجاز في اتجاهات أســـاتذة التعليم الثانوي. عمان: دار ابن بطوطة للطباعة والنشر والتوزيع.

توفيق، صـــالح الدين محمد، وعلي، ناديه حســـن. (٢٠١٢). التعلم الإلكتروني وعصـــر المعرفة: رؤى مستقبلية للمجتمع العربي. مجلة كلية التربية جامعة بنها، ٢٣(٨٩)، ٢٨٥-٢٨٧.

الجريســـي، الآء، والرحيلي، تغريد، والعمري، عائشـــة. (٢٠١٥). أثر تطبيقات الهاتف النقال في مواقع التواصـــل الاجتماعي على تعلم وتعليم القرآن الكريم لطلاب جامعة طيبة واتجاههن نحوها. المجلة الأردنية للعلوم التربوية، ١١(١)، ١-١٥.

الخطيب، أنس عبداللطيف. (٢٠١٧). أثر اســـتخدام تقنية ShowMe على تحصـــيل الطلاب في مقرر اللغة الإنجليزية بالمرحلة المتوسطة. مجلة كلية التربية جامعة بنها، ٢٨(١١٠)، ٣٤٢-٣٧٢.

الدليمي، صعب أحمد. (٢٠١٥). درجة ممارسة معلمي اللغة العربية لمهارات التعلم الإلكتروني وعلاقتها بدافعية طلبتهم نحوه. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت، الأردن.

دويدي، علي، والعمري، عائشة، والدوالاتي، محمد. (٢٠٢٠). التعلم الإلكتروني الأسس والتطبيقات. الرياض: مكتبة الرشد للنشر والتوزيع.

الراضي، أحمد علي. (٢٠١٠). التعليم الإلكتروني. عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.

رجب، مصطفي. (٢٠١١). التعليم عن بعد فلسفته وأنماطه ومستقبله. عمان: مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.

الرفوع، محمد أحمد خليل. (٢٠١٥). الدافعية: نماذج وتطبيقات. عمان: دار المسيرة للطباعة والنشر.

الرويلي، عيدة منيزل. (٢٠١٤). أثر برنامج تعليمي محوسب قائم على مهارات التفكير الابداعي في التحصيل وتنمية التفكير الرياضي والدافعية نحو تعلم الرياضيات لدى طالبات الصف الأول الثانوي في المملكة العربية السعودية. (رسالة دكتوراه غير منشورة)، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، الأردن.

سالم، هبه توفيق. (٢٠١٩). فاعلية نظام إدارة التعلم الإلكتروني (Moodle) في التحصيل الدراسي ومهارات التواصل الاجتماعي والدافعية للتعلم لدى طلبة مادة استخدام الحاسوب في التعليم في كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية. (رسالة دكتوراه غير منشورة)، كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، الأردن.

سلامة، إبراهيم أحمد. (٢٠١١). تصميم موقع تعليمي على الإنترنت وقياس أثره في تحصيل طلبة مساق مناهج التربية الإسلامية في جامعة آل البيت. مجلة المنارة للبحوث والدراسات، ١٧(٧)، ٩٧-١١٨.

الشـرمان، عاطف أبو حميد. (٢٠١٩). تصـميم التعليم للمحتوي الرقمي. عمان: دار الميسـرة للنشـر والتوزيع والطباعة.

الشهري، عبد العزيز غرمان، وآل مسعد، أحمد زيد. (٢٠١٧). أثر تدريس القرآن الكريم باستخدام نمط التعلم المدمج على تصـحيح التلاوة لطلاب حلقات الأكاديمية القرآنية العالمية. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، ٢(١)، ١٠٩-١٣٨.

طعان، غازي حسـين. (٢٠١٧). الكتاب الإلكتروني: التصـميم والإنتاج (الحاسـب الآلي كنموذج). القاهرة: المكتب العربي للمعارف.

اللوغاني، أحمد عيسي، والردعان، دلال. (٢٠١٧). أثر التفاعل بين استخدام الفصول الدراسية الذكية والتخصص الدراسي في تنمية دافعية التعلم لطالبات كلية التربية الأساسية بدولة الكويت. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، ٦(٦)، ٧٧-٩٢.

المطوع، محمد عبدالكريم، والشمري، محمد سرحان. (٢٠١١). ليم الإلكتروني المدمج وأثرة على مستوى التلقي وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة. الكويت: مجلس النشـر العلمي بجامعة الكويت.

نحل، وفاء عبدالعزيز، وإسـكندر، عايده سـيدهم، وعطية، إبراهيم أحمد. (٢٠١٩). فعالية البرمجيات التشـاركية عبر الويب في تنمية بعض المهارات الرياضـية لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة تربويات الرياضيات، ٢٢(٧)، ٢٨٤-٣١٥.

هنداوي، عماد قطب،(٢٠١٦). فاعلية التعلم النقال في التحصـيل وتنمية الدافعية لدى طلبة جامعة الإمارات العربية المتحدة نحو دراسـة مسـاق دراسـات إماراتية. العين، الإمارات العربية المتحدة : رسالة ماجستير غير منشورة في جامعة الإمارات العربية المتحدة.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Adnan, M. A., Mohamad, S., Buniamin, S., & Mamat, A. (2014). Self-regulated learning and motivation of Islamic studies and non-Islamic studies stream students. Education Science and Psychology, 248-266.

Al-Jeraisy, Al ,Al-amri, A. B, Al-Raheili, T. (2015): "The effect of mobile applications on social networking sites on learning and teaching the Holy Quran to Taibah University students and their attitudes towards it." The Jordanian Journal of Educational Sciences, First Issue, Volume 11, 2015.

Al-amri, A. B. (2015). The Effectiveness of Blended E-learning Approach based Continuity between Autonomous and Collaborative Learning Models. Journal of Science and Technology, 16.(٢)

Al-Khatib, Mr. And Abu Al-Mughanim, K. (2017). The effect of using Show me technology on students' achievement in the middle school English language course. Journal of the College of Education. MG 28, 110, 342-233.

Al-Loughani, A., & Al-Radaan, D. (2017). The interaction between using smart classrooms and major for developing learning motivation of Islamic Studies College students in Kuwait. Specialized Educational International Journal, 6(6), 77-92.

Al-masri, N.A.(2019). The status of implementing the e-learning management system from the point of view of instructors and students of blended learning courses at the University of Jordan. Master's Thesis by The University of Jordan.

Al-Mutawa'a, A., & Al-Shammari, M. (2011). The effect of blended learning on developing students critical thinking skills. Al Kuwait: Kuwait University Scientific Publishing Council.

Al-Qattan, M., Al-Thafiri, F., Al-Muzaiel, F., Al-Shammari, F., & Al-Failkawi. (2014). Methods and technology of teaching and learning. Kuwait: Aafak Bookshop.

Al-Radi, A. (2010). E-education. Amman: Dar Osama.

Al-Rofou, M. (2014). Motivation: Models and applications. Amman: Dar Al-Masira

Al-Ruwaili, A.M. (2014). The impact of a computerized educational program based on creative thinking skills in achievement, development of mathematical thinking and motivation towards learning mathematics. Amman: Unpublished PhD thesis, University of Jordan

Al-Sharman, A. (2019). Designing digital learning content. Amman: Dar Al-Masira

Al-Shihri, A.G. & Al-massaad, A.Z. (2017). The Effect of Teaching the Holy Qur'an by Using the Blending Learning on Correcting the Recitation for the Learners of the Universal Qur'anic A. International Journal of Education and Pschological Studies; 2 (1),109-138. https://doi.org/10.12816/0044322

Ambusaidi, A., & Al-Hosani, H. (2018). The impact of flipped classroom approach in acquiring motivation towards science learning and academic achievements on ninth-grade female students. Najah University Journal of Social Sciences, 32(8), 1569-1604. Retrieved from https://journals.najah.edu/media/journals/full_texts/6_FqlsPvx.pdf

Amer. T. (2015). ELearning and virtual learning. Cairo: Arabian Group for Training and Publishing

Abdul Aziz, A. A., Ibrahim, M. A., Shaker, M. H., & Nor, A. M. (2016). Teaching technique of islamic studies in higher learning institutions for non-Arabic speakers: Experience of faculty of Quranic and Sunnah Studies and Tamhidi Centre, Universiti Sains Islam Malaysia. Universal Journal of Educational Research, 4(4), 755-766.

Bahri, A. (2013). New curriculum and achievement motivation in the approaches of secondary level teachers. Amman: Dar Ibn Battuta.

Dowidi, Ali and Al-amri, Aisha and Doulati, Muhammad (2020). E-learning, foundations and applications. Al-Rashed Library Publishers: Riyadh

Harandi, S. R. (2015). Effects of e-learning on Students' Motivation. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 181, 423-430.

Hendawi, A. (2016). The effectiveness of using mobile learning to enhance UAEU students' achievement and motivation in Emirati studies course (Master's Thesis, UAEU).

Huang, H. M., & Liaw, S. S. (2007). Exploring learners' self-efficacy, autonomy, and motivation toward e-learning. Perceptual and Motor Skills, 105(2), 581-586.

Hung, C. M., Huang, I., & Hwang, G. J. (2014). Effects of digital game-based learning on students' self-efficacy, motivation, anxiety, and achievements in learning mathematics. Journal of Computers in Education, 1(2), 151-166.

Jusoh, W. N. H. W., & Jusoff, K. (2009). Using multimedia in teaching Islamic studies. Journal of Media and Communication Studies, 1(5), 86-94.

Keller, J. M. (2008). First principles of motivation to learn and e3 - learning. Distance education, 29(2), 175-185.

Kris, M. Y., Victor, C. S., & Yu, Y. T. (2010). Learning motivation in e-learning facilitated computer programming courses. Journal of Computers and Education, 55, 218-228.

Law, K. M., Lee, V. C., & Yu, Y. T. (2010). Learning motivation in e-learning facilitated computer programming courses. Computers & Education, 55(1), 218-228.

Nahal, W.A., Iskandar, AS, and Atia A. (2019). The effectiveness of participatory software via the web in developing some mathematical skills among high school students. Mathematics Pedagogical Journal: The Egyptian Pedagogical Society for Mathematics, Vol. 22, Issue 7, 284 - 315. Retrieved from: http://search.mandumah.com/Record/971958

Rajab, M. (2011). Online learning: Philosophy, types and aspiration. Amman: Al-Warraq.

Salem, H. (2019). The effectiveness of the e-learning management system (moodle) on the academic achievement and motivation of students of 'computer in education' course in the college of educational sciences at the Jordanian university (PhD Dissertation, Jordanian University).

ShowMe. (2019). About_ShowMe. Retrieved from: https://www.showme.com.

Sin, N. M., Ab Aziz, A., Othman, H., Rahimi, S. A., & Woods, P. (2011). E-learning Islamic studies for form four students. Computer Technology and Application, (2), 439-448.

Suthar, V., Tarmizi, R. A., Midi, H., & Adam, M. B. (2010). Students' beliefs on mathematics and achievement of university students: Logistics regression analysis. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 8, 525-531.

Taleb, Z., Ahmadi, A., & Musavi, M. (2015). The effect of m-learning on mathematics learning. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 171, 83-89.

Ta'an, G. (2016). Electronic book (design and production). Cairo: Arabian Office of Knowledge

Tawfeeq, S. & Ali, N. (2012). E-learning and the age of knowledge (future insights for the Arab community). Egypt: Modern Bookshop

Urh, M., Vukovic, G., & Jereb, E. (2015). The model for introduction of gamification into e-learning in higher education. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 197, 388-397.

فاعلية برنامج قائم على المدخل الوظيفي في تنمية مهارات التحدث لدى متعلمات اللغة العربية الناطقات بغيرها في جامعة أم القرى واتجاههن نحوها

إعداد

د. مشاعل بنت صالح بن سعد الدوسري
أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المساعد
بجامعة جدة

DOI: 10.36046/2162-000-007-017

المستخلص

هدف هذا البحث إلى التعرف على فاعلية برنامج قائم على المدخل الوظيفي في تنمية مهارات التحدث لدى متعلمات اللغة العربية الناطقات بغيرها، في المستوى المتوسط بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في جامعة أم القرى، بمكة المكرمة؛ واتجاههن نحوها.

ولتحقيق هذا الهدف استخدمت الباحثة المنهجين: الوصفي وشبه التجريبي القائم على تصميم المجموعة الواحدة، وقد أعدت الباحثة قائمة بمهارات التحدث اللازمة لمتعلمات العربية الناطقات بغيرها، وبطاقة ملاحظة أداء الطالبات في مهارات التحدث المستهدفة، وقائمة بمواقف التواصل اللغوي الشفوي، ومقياس الاتجاه نحو تعلم اللغة العربية، وتكونت عينة الدراسة المكونة من (١٢) دارسة من متعلمات العربية الناطقات بغيرها تم اختيارها بطريقة عمدية.

وأظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات طالبات عينة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي في مهارات التحدث، والاتجاه نحو تعلم اللغة العربية لصالح التطبيق البعدي تُعزَى إلى استخدام المدخل الوظيفي، وفي ضوء هذه النتائج قدّمت الباحثة مجموعة من التوصيات والبحوث المقترحة.

الكلمات المفتاحية: المدخل الوظيفي، مهارات التحدث، الاتجاه نحو تعلم العربية.

المقدمة

كرّم الله الإنسان على جميع المخلوقات، وهذا التكريم جاء من الله بأن وهبه ـــــ سبحانه وتعالى ـــــ العقل الذي هو مناط التفكير، لذا منحه أداة التفكير وهي اللغة، وعليه فاللغة لا تعد أداة التفكير فقط؛ ولكنها أيضا وسيلة الإنسان في التواصل مع بني جنسه.

واللغة العربية ـــــ كغيرها من اللغات ـــــ مجموعة من المهارات الأساسية التي تساعد على الاتصال اللغوي، وهي: الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة. وبين هذه المهارات علاقات متبادلة، فالاستماع والتحدث يجمعهما الصوت، إذ يمثل كلاهما المهارات الصوتية التي يحتاج إليها الفرد عند الاتصال المباشر مع الآخرين. (طعيمة، ٢٠٠٦، ١٦٣).

والتحدث نشاط إنساني يقوم به الفرد، حيث يتيح له فرصة أكثر في التعامل مع الحياة، والتعبير عن مطالبه الضرورية، وهو وسيلة لإنماء الجانب الاجتماعي في حياة الفرد من خلال تبادل المعلومات الخاصة والعامة في المحافل والمناسبات. (عبد الهادي، وبسندي، وأبو حشيش، ٢٠٠٤، ١٧٠).

فعندما يستخدم الإنسان اللغة للحديث فإنه يقوم بتبادل المعلومات والأفكار مع الآخرين، وتُستخدم تلك المعلومات كذلك لتفسير الأفعال، وبث ما في النفوس من انفعالات، فيحاول المتحدث توصيل الأفكار التي لديه بشكلٍ سهلٍ يمكن للسامع أن يتذكره ويستفيد منه. (يونس،١٩٩٩، ١٣٣).

كما أن التحدث من أهم أنماط الأنشطة اللغوية وأكثرها شيوعاً؛ فالناس يستخدمون الكلام أكثر من الكتابة، ومن دونه لا تقوم بين جماعات المجتمع صلات فعالة مثمرة، وهو جزء ضروري في حياة الناس اليومية، وهو أيضاً أداة من أدوات التعليم والتعلم. (الناقة، وحافظ،٢٠٠٦، ١٧٣)

وحرصت جميع الأمم على تعليم لغاتها لغير الناطقين بها، وتعلم اللغات الأخرى، وذلك إيمانًا بأهمية التواصل مع الآخرين في مختلف مجالات الحياة، هذا التواصل الذي فرضته الثورة

التكنولوجية والمعلوماتية، وشـــهدت عملية تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها نشـــاطاً تربويًا غير مسبوق في التعليم والتأليف. (الصغير،١٩٩٧، ١١).

وللتحدث دور مهم في التواصـــل اللغوي؛ حيث يســـاعد الإنســـان على نقل الاعتقادات والعواطف، والمعاني والأفكار والأحداث إلى الآخرين، كما أن لمهارة الكلام موقعها الكبير المؤثر في الأداء اللغوي؛ إذ إن اللغة في أساسـها نظام صوتي، ولذا يمثل التحدث جانباً مهماً في تعليم اللغة لغير الناطقين بها حيث وسيلة التعامل الأساسية بين الناس.

وعند تعليم مهارة التحدث للطلاب غير الناطقين بغير العربية فلابد من العمل على تنمية مجموعة من المهارات الأســـاســـية أهمها اســـتخدام الجملة الكاملة المعنى، وعدم التكرار، وعدم الحذف، وعدم الإضـــافة، والضـــبط النحوي، وحســـن الوقف عند اكتمال المعنى، وتمثيل المعنى بالإشـــارة باليد أو بالرأس، أو رفع الصـــوت أو خفضـــه أو الضـــغط على كلمة معينة، أو تكرارها لأهميتها. (طعيمة، ١٩٩٨، ٨٦).

كما تتطلب مهارة التحدث مواقف جماعية يتم فيها تلقي الأفكار أو تبادلها باســـتخدام الأصوات والأساليب التعبيرية اللغوية والإشارية، ويتوقف مستواها الفكري والتعبيري على مستوى المتحدث العلمي وطاقاته التعبيرية إضافة إلى موضوع الحديث، ويحدث اضطراب في هذه المهارات عندما يفشـــل الشـــخص في توظيفها في التواصـــل مع الآخرين. (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٢، ٢٤).

وهذا ما يسـعى إليه المدخل الوظيفي في تعليم مهارة التحدث؛ حيث يجب أن يتم تقصـي المواقف الاجتماعية التي يتعرض لها الإنســـان ويحتاج فيها إلى اســـتعمال اللغة وحصـــرها وتحديد الشـــائع منها، وتبويبها، ثم تكثيف ممارســـتها في قاعة الدرس للدارســـين، وتكييف مفردات المنهج لينسجم مع متطلبات هذه المواقف.

ومن هذه المواقف المناقشـــة، والخطابة، وإعطاء التعليمات، وعرض التقارير، والمجاملات، ومما يتصل بالحياة اليومية الحديثة بما تقتضيه من اهتمام بالمناقشة، والإقناع، ولذا يجب على معلمي

اللغة العربية أن يراعوا المهمة الوظيفية أثناء تنفيذ المواقف التعليمية حتى تتحقق وظائف اللغة وأهداف الموقف التعليمي بصورة وظيفية. (طعيمة، ١٩٩٨، ٨٦).

ويسعى تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها إلى تنمية قدرة الطلاب على التواصل من خلال الاستخدام الصحيح لفنونها اللغوية في سياقاتها الوظيفية بسهولة ويسر في مواقف الحياة المختلفة؛ ويستوجب أن يقوم تعليمها اللغة لغير الناطقين بها على مداخل تدريسية ترسي مبادئ توظيف اللغة العربية واستعمالها في المواقف الحياتية الاتصالية (أبو الدهب، ٢٠١٣).

من هنا تتبلور أهمية تعليم العربية لغير الناطقين بها في ضوء الاتجاهات الحديثة في مجال تعليم اللغات الأجنبية مثل: الاتجاه الوظيفي، والاتجاه التكاملي، والاتجاه المهاري. بمعنى أن يتم تعليمها من خلال المداخل التدريسية التي تتخذ من وظيفة العربية أساسًا لها، وبخاصة المدخل التواصلي الوظيفي الذي يمثل نتيجة من النتائج العلمية لثورة العلوم اللغوية في اللسانيات ونظرياتها. (الناقة،٢٠٠٩، ٢٧٩؛ البوشيخي،٢٠٠٩، ٤٢٦؛ جيدور،٢٠١٣، ٥).

لكن الوضع الحالي في تعليم اللغة العربية للمتعلمات الناطقات بغيرها في المستوى المتوسط بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في جامعة أم القرى بمكة المكرمة يشير إلى سيطرة المداخل التعليمة، واستراتيجية التدريس التقليدية التي تركز على تنمية الكفاية اللغوية، وتمكين المتعلمات من أنظمة اللغة العربية الصوتية، والنحوية، والصرفية دون الاهتمام بالكفاية التواصلية حيت توظيف المهارات اللغوية في مواقف التواصل اليومي.

ويتطلب استخدام المدخل الوظيفي في تعليم العربية للناطقين بغيرها ضرورة أن يُعلم الجانب الشفوي تعليما تواصليا، أي في مواقف الحياة الطبيعية، وضرورة تعرف دوافع المتعلمين وحاجاتهم اللغوية من تعلمهم العربية، وإعداد المواد التعليمية في ضوئها، وضرورة إكسابهم الملكة التواصلية؛ ليمكنوا من تحقيق وظيفة العربية في حياتهم. (الناقة،٢٠٠٩، ٢٧٩؛ الزيني، وعبد العزيز،٢٠٠٩، ١٢٨، هداية،٢٠٠٩، ٧٦).

ولهذا أوصت العديد من المؤتمرات والندوات والدراسات والبحوث المتعلقة بالاتجاهات الحديثة في مجال تعليم اللغة العربية كلغة أجنبية من حيث مداخل واستراتيجيات تعليمها وتعلمها

بضرورة تعليم العربية للناطقين بغيرها، باستخدام مداخل التدريس الوظيفية، كالمدخل التواصلي، والمدخل الوظيفي، والمدخل المهاري، مثل: توصية دراسة كل من: (الإسلامي،٢٠٠٦، وسعود،٢٠٠٩، والإسلامية،٢٠١٣، وزايد،٢٠١٣، وطعيمة،١٤١٨، والناقة،٢٠٠٩، وهداية،٢٠٠٩).

وأكدت دراسات عديدة على فعالية المدخل الوظيفي في تنمية المهارات الشفوية التواصلية للغة العربية في التحدث والاستماع لدى متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها؛ مثل دراسة كل من: رشوان (٢٠٠٨)، وحسين (٢٠٠٨)، وخلف الله (٢٠١٠) وحسن (٢٠١٣) وأبو الدهب (٢٠١٣).

وتشترك الدراسة الحالية مع دراسة رشوان (٢٠٠٨)، وحسين (٢٠٠٨)، وخلف الله (٢٠١٠) وحسن (٢٠١٣) في توظيف المدخل الوظيفي في تنمية مهارات التحدث في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وتختلف عنها في عينة البحث أي في تنمية مهارات التحدث لدى المتعلمات الناطقات وليس المتعلمين الذكور، كما أن هذه الدراسة هي الدراسة الوحيدة ـــــ في حدود علم الباحث ـ التي استهدفت قياس فاعلية المدخل الوظيفي في تنمية اتجاه متعلمات العربية الناطقات بغيرها نحو تعلمها.

كما تتفق هذه الدراسة مع دراسة أبو الدهب (٢٠١٣) أيضا في توظيف المدخل الوظيفي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، غير أنها تختلف عنها في المهارة اللغوية حيث استهدفت دراسة أبو الدهب (٢٠١٣) تنمية مهارات الاستماع وليس التحدث، واختلفت معها في عينة البحث رغم أن الدراستين أجريتا في المملكة العربية السعودية.

غير أن بعض المهتمين بمجال تعليم العربية للناطقين بغيرها يشيرون إلى أن المتعلمين يجدون صعوبة في عملية التواصل اللغوي مع مجتمع العربية في جميع مواقف التواصل اللغوي الحقيقي، لأن تعليمهم العربية لا يكسبهم القدرة على التواصل الفعلي باللغة العربية فيما يحتاجون إليه في حياتهم، وهم أحوج ما يكون إلى أن يكتسبوا هذا التواصل في مواقف الحياة الطبيعية. (البوشيخي، ٢٠٠٤، ٤٢، جيدور، ٢٠١٣، ٩، فرج، ٢٠١٣، ١٤٢).

ويتفق هذا مع ما أكدته ملاحظة الباحثة لمتعلمات العربية الناطقات بغيرها في معهد تعليم اللغة العربية للناطقات بغيرها في جامعة أم القرى في بعض مواقف الحياة الطبيعية التي تستلزم منهن استخدام العربية استخدامًا فعليًا بطريقة تواصلية من وجود قصور واضح لدى هؤلاء المتعلمات في القدرة على التحدث بالعربية تحدثًا صحيحًا؛ واحتياجهن إلى اكتساب مهارات هذا التحدث، وممارستها في مواقف التواصل اللغوي الطبيعية في حياتهن.

وعملاً بتوصيات بعض الندوات والمؤتمرات ونتائج بعض الدراسات والبحوث السابقة أرادت الباحثة أن تتحقق من فاعلية المدخل الوظيفي في تنمية مهارات التحدث لدى متعلمات العربية الناطقات بغيرها، هذا مما أوجد إحساسًا بمشكلة الدراسة الحالية لدى الباحثة.

مشكلة الدراسة:

تحددت مشكلة الدراسة الحالية في ضعف مستوى متعلمات العربية الناطقات بغيرها في التحدث باللغة العربية، وضعف قدرتهن على التواصل بالعربية في مواقف الحياة الطبيعية التي يحتجن فيها إلى استخدام اللغة العربية شفويا، وهذا ما اتضح للباحثة من خلال مناقشة الطالبات في بعض الموضوعات العامة، واستثارتهن للتحدث بصفة عامة وفي هذه الموضوعات البسيطة على وجه الخصوص، الأمر الذي يمكن أن يؤدي إلى العمل على إيجاد اتجاه سالب لديهن نحو تعلمهن للغة العربية ذاتها.

وقد يرجع ذلك إلى تعليم العربية للناطقين بغيرها باستخدام المداخل والاستراتيجيات وطرائق التدريس التقليدية دون المداخل الوظيفية؛ مما صعب تحقيق الأهداف المرجوة من العملية التعليمية في تنمية مهارات التحدث لدى هؤلاء المتعلمات. وعليه فإن الدراسة الحالية سعت للإجابة عن السؤال الرئيس التالي: ما فاعلية برنامج قائم على المدخل الوظيفي في تنمية مهارات التحدث لدى متعلمات العربية الناطقات بغيرها واتجاههم نحوها؟ والإجابة عن هذا السؤال تطلبت الإجابة عن أسئلة الدراسة الفرعية التالية:

١. ما مهارات التحدث اللازم توافرها لدى متعلمات العربية الناطقات بغيرها؟

٢. ما مواقف التواصل الشفوي التي يلزم لمتعلمات العربية الناطقات بغيرها استخدام التحدث فيها استخداما طبيعيًا؟

٣. ما فاعلية برنامج قائم على المدخل الوظيفي تنمية مهارات التحدث لدى متعلمات العربية الناطقات بغيرها؟

٤. ما فاعلية برنامج قائم على المدخل الوظيفي في تنمية اتجاه متعلمات العربية الناطقات بغيرها نحو تعلمها؟

أهداف الدراسة:

سعت الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

١. تحديد مهارات التحدث اللازم توافرها لدى متعلمات العربية الناطقات بغيرها.

٢. تحديد مواقف التواصل الشفوي التي يلزم لمتعلمات العربية الناطقات بغيرها استخدام التحدث فيها استخداما طبيعيًا.

٣. التحقق من فاعلية البرنامج المقترح القائم على المدخل الوظيفي في تنمية مهارات التحدث لدى متعلمات العربية الناطقات بغيرها.

٤. التحقق من فاعلية البرنامج المقترح القائم على المدخل الوظيفي في تنمية اتجاه متعلمات العربية الناطقات بغيرها نحو تعلمها.

أهمية الدراسة:

تفيد الدراسة الحالية:

١- متعلمات العربية الناطقات بغيرها: وتفيدهن في:

- إكسابهن مهارات التحدث بالعربية بهدف استخدامها في مواقف التواصل اللغوي الشفوي في الحياة الطبيعية، تلك التي تستلزم منهن استخدامها استخدامًا فعليًا.

– تكوين اتجاه إيجابي لديهن نحو تعلم اللغة العربية، مما قد يزيد من دوافعهن لتعلم العربية وإتقان مهاراتها.

٢- معلمي العربية للناطقين بغيرها: تفيدهم الدراسة الحالية في:

– تعريفهم بأسس المدخل الوظيفي وإجراءاته في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

– تعريفهم بمواقف التواصل اللغوي الشفوي، وأيضا مهارات التحدث بالعربية تلك التي تلزم متعلمات العربية الناطقات بغيرها، حتى يكون في إمكانهم مراعاة هذا في تعليمهن العربية، وبهذا فإن تعليم العربية لا يكون بمعزل عن المواقف الحياتية، تلك التي تستلزم استخدام العربية استخداما حيًا في شتى مجالات الحياة الطبيعية.

٣- عملية تعليم العربية للناطقين بغيرها: تفيد الدراسة الحالية في:

– إعداد المواد التعليمية ـــــ وبخاصة إعداد البرامج التعليمية، في ضوء وظيفة اللغة العربية، وهذا يؤدي إلى جعل تعلمها تعلمًا ذي معنى، وذي وظيفة حية لدي متعلميها من الناطقين بغيرها.

٤ـــــ الباحثين والمهتمين بتعليم العربية للناطقين بغيرها: تفتح الدراسة الحالية أمامهم مجالا واسعًا لإجراء دراسات وبحوث أخرى مستقبلية تستهدف توظيف المدخل الوظيفي في تنمية المهارات اللغوية الأخرى.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة الحالية على الحدود التالية:

١ –الحدود الموضوعية: الاقتصار على مهارات التحدث بالعربية فقط دون التعرض للمهارات الأخرى (الاستماع، القراءة، الكتابة) التي حظيت بنسبة اتفاق ٩٠٪ أو أكثر طبقا لآراء المحكمين.

٢- الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة الميدانية على مجموعة من متعلمات اللغة العربية الناطقات بغيرها في المستوى المتوسط بمعهد تعليم اللغة العربية للناطقات بغيرها في جامعة أم القرى بجدة.

٣- الحدود المكانية: معهد تعليم اللغة العربية للناطقات بغيرها في جامعة أم القرى بجدة.

٤-الحدود الزمانية: طبقت الدراسة الميدانية في الدراسة الحالية في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٤١هـ.

مصطلحات الدراسة:

١- الفاعلية:

تعرف الفاعلية بأنها: "الأثر الذي يمكن أن تحدثه المعالجة التجريبية، باعتبارها متغيرًا مستقلا في أحد المتغيرات التابعة". (اللقاني، والجمل، ١٩٩٩، ٨٢).

وتُعرف الفاعلية تعريفًا إجرائيًا في الدراسة الحالية بأنها: "الأثر الذي يمكن أن يحدثه البرنامج القائم على المدخل الوظيفي في تنمية مهارات التحدث لدى متعلمات العربية الناطقات بغيرها، واتجاههن نحو تعلمها، وذلك من خلال تعليمهن العربية تعليمًا وظيفيًا في المواقف الطبيعية في الحياة".

٢- المدخل الوظيفي:

يُعرف المدخل بصفته استراتيجية تدريسية بأنه: "مجموعة من المسلَّمات أو الافتراضات، بعضها يتصل بطبيعة اللغة، وبعضها الآخر يتصل بطبيعة عمليتي تعليمها وتعلمها، وهي تترابط فيما بينها بعلاقات وثيقة، وهو- أي المدخل – عادة ما يكون أمرًا متفقاً عليه في صورة مبدئية لا تحتمل الجدل". (الناقة،٢٠٠٩، ٢٧٣).

والمدخل الوظيفي يعني: رؤية علمية فلسفية لتعليم اللغة وتعلمها من خلال وظيفة اللغة في مواقف التواصل الطبيعي بطريقة منظمة مقصودة تكسب المتعلم الملكة اللغوية، والتواصلية؛ لاستخدام لغة صحيحة ودقيقة بفكر مفهوم منظم. (Richards,.2001,71).

ويعرف إجرائيا في هذه الدراسة بأنه مجموعة من المسلَّمات أو الافتراضات لتعليم اللغة العربية للناطقات بغيرها وتعلمها من خلال توظيف اللغة في مواقف التواصل الطبيعي، بطريقة منظمة مقصودة، بهدف تنمية مهارات متعلمات العربية الناطقات بغيرها بمعهد تعليم اللغة العربية للناطقات بغيرها في جامعة أم القرى في التحدث، وتنمية اتجاههن نحو تعليم اللغة العربية.

مهارات التحدث:

تُعرف المهارة اصطلاحًا بأنها: "السهولة والدقة والسرعة في إجراء عمل من الأعمال، وتنمو نتيجة لعملية التعليم". (شحاتة، والنجار،٢٠٠٣، ٣٠٢).

والتحدث هو نشاط إنساني يقوم به الفرد، حيث يتيح للفرد فرصة أكثر في التعامل مع الحياة، والتعبير عن مطالبه الضرورية، وهو وسيلة لإنماء الجانب الاجتماعي في حياة الفرد، وذلك من خلال تبادل المعلومات الخاصة والعامة في المحافل والمناسبات. (عبد الهادي، وبسندي، وأبو حشيش، ٢٠٠٤، ١٧٠)

وتُعرف الباحثة مهارات التحدث إجرائيًا في الدراسة الحالية على أنها قدرة متعلمات العربية الناطقات بغيرها بمعهد تعليم اللغة العربية للناطقات بغيرها في جامعة أم القرى على نقل الاعتقادات والعواطف، والمعاني، والأفكار، والأحداث إلى الآخرين، وتبادل المعلومات والأفكار معهم في مختلف مواقف التواصل اللغوي الشفوي في الحياة اليومية بسرعة وسهولة ودقة، ويقاس بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة في اختبار التحدث الذي أعدته الباحثة.

الاتجاه نحو تعلم اللغة العربية:

يُعرف الاتجاه بأنه: "استجابة موجبة أو سالبة للفرد نحو موضوع، أو مؤسسة، أو مفهوم، أو قضية ذات صبغة اجتماعية غالباً. (أبوعلام،٢٠٠٤، ٢٤٩).

وتُعرف الباحثة الاتجاه نحو تعلم اللغة العربية إجرائياً بأنها الاستجابات الموجبة أو السالبة التي تبديها متعلمات العربية الناطقات بغيرها بمعهد تعليم اللغة العربية للناطقات بغيرها في جامعة أم القرى إزاء تعليم اللغة العربية، نتيجة مرورهن بخبرات تعليمية معينة نتيجة باستخدام المدخل

الوظيفي في تعليمهن اللغة العربية، ويقاس بالدرجة التي تحصـــل عليها الطالبة في مقياس الاتجاه الذي أعدته الباحثة.

الإطار النظري

في هذا الجزء ألقت الباحثة الضـــوء على ثلاثة مباحث هي: المدخل الوظيفي، والتواصـــل اللغوي الشـــفوي، ومهارات التحدث في تعليم اللغة العربية لغير الناطقات بها، وفيما يلي توضـــيح بذلك.

المبحث الأول: المدخل الوظيفي:

يعد الاتجاه الوظيفي من الاتجاهات الحديثة التي ظهرت في ميدان تعليم اللغات الأجنبية، ويرتكز هذا الاتجاه على تنمية قدرة المتعلم على التواصل باللغة الأجنبية المتعلمة من حيث وظيفتها من خلال وضعه في مواقف لغوية وظيفية طبيعية قدر الإمكان.

ويمثل المدخل الوظيفي النتيجة العلمية لثورة العلوم اللغوية في اللســـانيات ونظرياتها التي اتخذت من وظيفة اللغة والتواصـــل اللغوي أســـاســـا لها في تعليم اللغات الأجنبية، وذلك لأنه يقوم على إكســـاب المتعلم الملكة التواصـــلية في المواقف الطبيعية. (الزيني، وعبد العزيز، ٢٠٠٩، ٦٥، جيدور، ٢٠١٣، ٦).

والمدخل هو مجموعة من المســـلَّمات أو الافتراضـــات، التي يتصـــل بعضـــها بطبيعة اللغة، ويتصـــل بعضـــها الآخر بطبيعة عمليتي تعليمها وتعلمها، وتترابط فيما بينها بعلاقات وثيقة، وعادة ما يكون أمرًا متفقاً عليه في صورة مبدئية لا تحتمل الجدل. (الناقة، ٢٠٠٩، ٢٧٩).

ويســـتمد المدخل الوظيفي رؤيته في تعليم اللغة من الاتجاهات العلمية العالمية التي تتمثل في الاتجاه المهارى الذي يكســـب المتعلم مهارات اللغة، وكيفية ممارســـتها في الحياة ممارســـة طبيعية، والاتجاه الوظيفي الذي يكسـب المتعلم اللغة من حيث وظائفها في مواقف الحياة المختلفة، والاتجاه

التكاملي الذي يكسب اللغة للمتعلم بشكل متكامل بمهاراتها: استماع، تحدث، قراءة، كتابة. (الناقة،٢٠٠٩، ٢٧٤، جيدرو، ٢٠١٣، ٥).

يتبين مما سبق تأكيد المدخل الوظيفي في تعليم اللغات الأجنبية ومن بينها اللغة العربية على توظيف واستخدام المهارات اللغوية من استماع، وتحدث، وقراءة في مواقف الحياة اليومية التي تتطلب من المتعلمين التواصل والاندماج مع الناطقين بهذه اللغات.

وأكدت دراسات وبحوث سابقة كثيرة Al-Mulhim(2001), Jordan، (٢٠٠١) الزيني وعبد العزيز،٢٠٠٩، الناقة، ٢٠٠٩،ورشوان، ٢٠٠٨ ،أبو الدهب، ٢٠١٣) على فاعلية استخدام مداخل التدريس التي تتخذ من وظيفة اللغة أساسًا لها وبخاصة، المدخل الوظيفي في إكساب الناطقين بغير العربية مهارات التواصل اللغوي الطبيعي، وهذا يمكنهم من تحقيق وظيفية اللغة العربية.

وعلى ذلك فالمدخل الوظيفي هو أحد المداخل لتعليم الجانب الشفوي من العربية للناطقين بغيرها عن طريق تواصلهم مع الناطقين بها تواصلا شفويا طبيعيا في مواقف الحياة المختلفة؛ بهدف إكسابهم مهارات التحدث بالعربية وتنمية قدراتهم على استخدامها في مختلف المواقف الحياتية.

المبحث الثاني: التواصل اللغوي:

تعود أهمية التحدث في الحياة إلى تعدد مواقف التواصل اليومي التي يمارس فيها الإنسان التحدث؛ فهو وسيلة التواصل اللغوي الشفوي بين الأفراد في تبادل المصالح، وقضاء الحاجات، وتقوية الروابط الفكرية، والاجتماعية، والمجال الأوسع في التحدث هو وسيلة اتصال الفرد بغيره، فتكون اللغة أداة لتقوية هذه الروابط الفكرية، والاجتماعية بين الأفراد.

ويُعرف التواصل اللغوي بأنه عملية تبادل المعاني بين الأفراد من خلال نظام وظيفي عام للرموز اللغوية، وأن هذه العملية تستخدم للتعبير والتفسير وتبادل وجهات النظر، وأن مواقفها كثيرة وغير محدودة، وتشمل نظمًا مختلفة للإشارات والعلامات والرموز التي تتكون منها للغة. (Savignon, 2006,76).

كما يقصد بالتواصل اللغوي الموقف الذي يحدده مستعمل اللغة لنقل أو تبادل معلومات معينة، أو وجهات نظر من شخص آخر من خلال التفاعل اللغوي بينهما؛ لتحقيق مصلحة أو تقارب معرفي، وهذا الموقف يتغير بشكل أو بآخر. (Riley,1995,32).

وتمثل اللغة الشفوية المرتبة الأولى في عملية الاتصال الإنساني؛ ومن ثم فإن تنمية مهارات التواصل الشفوي يجب أن تأتي على رأس الأهداف التعليمية التي تسعى إلى تحقيقها كافة برامج ومؤسسات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها لإعداد الدارسين لحياة ناجحة. (أبو الدهب، ٢٠١٣).

ويعرف التواصل اللغوي الشفوي بأنه: التواصل الذي يتم بين المرسل والمستقبل بوساطة وظيفة اللغة المنطوقة، حيث تشتمل على كلمات وجمل وعبارات تفيد معاني معينة تستخدم في مواقف الحياة الطبيعية. (هداية، ٢٠٠٩، ٦٩)

كما يُعرف مفهوم التواصل الشفوي بأنه تبادل الآراء بين شخصين، أو أكثر باستخدام اللغة المنطوقة، ويتكون من عناصر مختلفة، كل منها يؤثر في الآخر ويتأثر به، هذه العناصر هي: المتحدث، والمستمع، واللغة، والرسالة. (اللبودي، ٢٠٠٣، ٦٩).

واستنادا لما سبق فإن التواصل الشفوي يعد الشكل الرئيس والأساسي للتواصل اللغوي لأهميته الكبيرة في حياة الإنسان بصفة عامة وللمتعلم بصفة خاصة؛ وذلك لأنه الوسيلة الأساسية للتعليم والتعلم معًا، كما أنه يعد الأكثر استخداما من اللغة، والأكثر أيضًا استخدامًا في حياة الإنسان.

ولبيان أهمية التواصل اللغوي الشفوي لمتعلمي العربية الناطقين بغيرها نعرض فيما يلي آراء ووجهات نظر لبعض المتخصصين في تعليم العربية للناطقين بغيرها:

-لكي يتمكن متعلم العربية الناطق بغيرها من التواصل بها ـــ وبخاصة المنطوق منها ـــ في حياته تواصلا فاعلا لا بد أن يعيش مع الناطقين الأصليين بها، وأن يخالطهم في مواقف حياتهم العادية، ويتعلم منهم الأساليب الطبيعية للتواصل اللغوي. (تيان، ٢٠٠٩، ٤٨٤).

– تعليم العربية للناطقين بغيرها تعليمًا سليمًا يقتضي أولا إكسابهم الكفاية التواصلية، وليكن هذا في مواقف الحياة الطبيعية تواصلا حيا مع الناطقين بها. (البوشيخي،٢٠٠٩، ٤٢٦).

– لكي يحقق تعليم العربية للناطقين بغيرها أهدافه لا بد أن يكتسبوا القدرة التواصلية بالعربية في مواقف حياتية طبيعية. (البوشيخي،٢٠٠٩، ٤٢٦).

وبناء على ما سبق فإن للتواصل اللغوي الشفوي في تعليم العربية للناطقين بغيرها أهمية كبيرة؛ لأنه يكسب المتعلمين القدرة التواصلية التي تحقق وظيفة العربية لديه تواصلا شفويًا سليمًا مع الناطقين بها وبغيرها في كل مواقف الحياة التي تستلزم منه استخدام اللغة العربية.

ولكي يتمكن متعلم العربية الناطق بغيرها من التواصل الشفوي مع متحدثيها تواصلا طبيعيًا سليمًا لا بد أن يدرك أهمية الهدف من التواصل، ويمتلك القدرة على التمثيل الصوتي للمعاني، والثروة اللغوية التي تمكنه من التواصل الطبيعي السليم، والقدرة على مجاملة الطرف الآخر، وينظم محتوى التواصل اللغوي الشفوي تنظيمًا منطقيًا، ويرتب أفكار محتوى التواصل ترتيبًا منطقيًا، ويستخدم الأصوات العربية استخدامًا صحيحًا، ويختار الألفاظ المناسبة لمعاني التواصل الشفوي، ويوظف السلوكيات المرتبطة بالألفاظ، كالإشارات، والإيماءات المختلفة التي تؤكد صحة معاني الألفاظ المستخدمة في عملية التواصل. (يونس، ١٩٩٩، ٣٩).

وللتواصل الشفوي مهارتان أساسيتان، هما: الاستماع، والتحدث. ومهارة التحدث تبدأ صوتية وتنتهي باتصال الدارس مع غيره في موقف من المواقف حيث يتم نقل المعنى من متحدث لآخر، يعبر بكلامه من أفكاره، فالغرض هو فهم رسالة المتكلم وإفهام الرسالة للسامع.

المبحث الثالث: ومهارات التحدث في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها:

يحتاج الإنسان إلى التحدث صغيراً أو كبيراً؛ حيث يعبر الفرد من خلاله عن أفكاره وحاجاته ومشاعره، ويتعامل به مع أفراد المجتمع، يحدثهم عن حاجته ويخاطبهم بما يهمه، بالتحدث أيضا يؤدي الإنسان وظائفه الاجتماعية والثقافية المهنية.

ويعرف التحدث بأنه: "نقل الاعتقادات، والعواطف، والاتجاهات، والمعاني، والأفكار، والأحدث من المتحدّث إلى الآخرين، شريطة توفر الطلاقة، والانسياب، وصحة التعبير، وسلامة الأداء. (الناقة، وحافظ، ٢٠٠٦، ١٧٣، المنصور،١٤٠٢هـ، ٢٤٣).

كما يعرف التحدث بأنه القدرة على الاستعمال المناسب للغة في سياقها، والتحدث يشمل اللغة اللفظية واللغة المصاحبة. وعندما يؤدي أحد أطراف عملية الاتصال دور المتكلم، فإن الجانب الإنتاجي في الموقف يطلق عليه (ويدوسون) لفظ القول. Saying)) (طعيمة والناقة، ٢٠٠٦، ٥٢).

والتحدث يعني قدرة الفرد على توظيف المهارات اللفظية، واللغوية، والصوتية، ومهارات الفصاحة للتواصل مع الآخرين سواء على مستوى الاستيعاب أو التعبير، كما أن التحدث أيضا مهارة لغوية تتطلب مواقف جماعية يتم فيها تلقي الأفكار أو تبادلها باستخدام الأصوات والأساليب التعبيرية اللغوية والإشارية، ويتوقف مستواها الفكري والتعبيري على مستوى المتحدث العلمي وطاقاته التعبيرية إضافة إلى موضوع الحديث.

والتحدث ليست عملية بسيطة تَحْدث فجأة، وإنما هي مزيج من التفكير كعمليات عقلية، واللغة كصياغة للأفكار والمشاعر في كلمات، والصوت كعملية حمل للأفكار والكلمات عن طريق أصوات ملفوظة للأخرين، والحدث أو الفعل كهيئة جسمية واستجابة واستماع. (الناقة، وحافظ، ٢٠٠٦، ١٧٣).

وتتعدد مهارات التحدث لتتمثل المهارات التالية: نطق الحروف من مخارجها الأصلية، ووضوحها عند المستمع، وترتيب الكلام ترتيباً معيناً يحقق ما يهدف إليه المتكلم، والسيطرة التامة

على كل ما يقوله خاصة فيما يتعلق بتمام المعنى، وإجادة فمن الإلقاء بما فيه من تنغيم الصوت، وتنويعه، ومراعاة حالة السامعين، والتلاؤم معهم من سرعة، وبطء، وإيجاز، وإطناب، ومساواة، والقدرة على استخدام الوقفة المناسبة، والحركات الجسمية المعبرة، والوسائل المساعدة، واستخدام الكلمات المناسبة التي تعبر عن الافكار بوضوح ودقة، والقدرة على التدليل والاستشهاد على ما يقول، والقدرة على الكلام بصوت مناسب للمكان الذي يتحدث فيه، واستخدام صوت سار ولطيف، والقدرة على اختيار وتنظيم محتوى وأفكار الموقف الذي يتحدث فيه، والقدرة على حكاية الأشياء في ترتيبها الصحيح، والقدرة على طرح الأسئلة في سهولة ويسر. (عبد الهادي، وبسندي، وأبو حشيش، ٢٠٠٤، ١٧٤:١٧٦).

وبناء على ذلك فإنه يجب ألا تتوقف أهداف تعليم اللغة العربية للناطقات بغيرها في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في جامعة أم القرى على مجرد نطق أصوات مجردة، أو استخدام كلمات منعزلة عن السياق اليومي، ولكن يجب الالتفات إلى كل المهارات السابقة التي تمكن هؤلاء المتعلمات من التحدث الفعال بسهولة ويسر في أنشطة الحياة اليومية التي تتطلب منهن التحدث.

ويحتاج التحدّث إلى مجموعة من العناصر هي: الحاجة أي الدافع الرئيس للحديث، وموضوع الحديث فلكل حديث موضوعه وفكرته التي يقوم عليها، والأسلوب حيث يتوقف البناء الأسلوبي للحديث على موضوعه وشكله، وطبقات الصوت أي تغيير طبقات الصوت طبقا لموضوع الحديث. (حسين، ٢٠١٠، ٥٤).

وللتحدث أربعة عناصر، هي: وجود دافعٍ للكلام مع تقدير أهمّية هذا الدافع حتى لا يكون التحدث بلا قيمة، والتفكير: والذي قد يكون دافعاً للتحدث، أو مرحلةً تلي الاستثارة، والجمل والعبارات الّتي من شأنها نقل الأفكار: فلا فصلَ بين مرحلتي الصياغة اللّغوية والتفكير، والأداء الصوتيّ: فيجب أن يكون الجهاز الصوتيّ سليما. (الشنطي، ٢٠٠٥، ١٩٥)

ويهدف تعليم التحدث في برامج تعليم اللغة العربية بصفة عامة إلى تحقيق جملة من الأهداف العامة لعل أهمها ما يأتي: تمكين الدارس على القيام بجميع ألوان النشاط اللغوي التي

يتطلبها منه المجتمع والتعود على النطق السليم للغة، وهذا يستدعى أن يتعلم الفرد فن اللغة وقواعدها حيث يستخدم ألفاظا للدلالة على المعاني المتنوعة التي ترد في أثناء الكلام، وصياغتها في عبارات صحيحة. (إيفان، ٢٠١٣، ١٥).

ويتوقف نجاح التحدث على عدة عوامل أهمها: الرغبة؛ فنجاح عملية التحدث يتوقف، إلى حد كبير على رغبة المتحدث في التحدث، والإعداد للحديث، أي تخطيط المتحدث لما سيتحدث به، ومعرفة تفاصيل ما سيتحدث به، والثقة بالنفس، وتذكر الأفكار الرئيسة والمعاني الرئيسة التي ينوي التحدث فيها. (البجة، ٢٠٠٩، ٤١:٣٩).

ولكي يكتسب الدارسون المهارات الأساسية للتحدث، هناك مجموعة من المتطلبات يجب توافرها مثل: إشاعة جو من الأمن والحرية داخل حجرة الدراسة، وأن يكون لدى الدارسين قدر كاف من المفردات اللغوية التي تمكنهم من صياغة أفكارهم صياغة لغوية سليمة، وتنويع الموضوعات التي تقدم للدارسين، والتدريب المستمر للدارسين على التحدث ومهاراته، وأن يأخذ المعلم آراء الدارسين وتعبيراتهم بكل احترام، وألا يتدخل المعلم ويقاطع حديث الدارسين إلا إذا لزم الأمر ذلك، واستخدام الأنشطة اللغوية التي تتيح للدارسين ممارسة التحدث في مواقف تشبه مواقف الحياة الطبيعية. (طعيمة، ١٩٩٨، ٨٦).

ومن أسس تعليم مهارات التحدث التخطيط الجيد للغة الحديثة المستخدمة، حتى يصل إلى المعنى بفاعلية مع الحرص على اتباع قواعد اللغة السليمة، وتعزيز معنى اللغة المتحدثة بواسطة: لغة الجسم، (الإيماءات، التمثيل بالحركات، التعبير بالوجه) والمفاتيح البصرية (العلامات ، الرموز، الصور، البطاقات، الرسم التخطيطي)، والتنوع في سرعة الأداء، مراعاة النغمة، وإعادة الصياغة بألفاظ أخرى، مع المحافظة على المعنى، واستخدام المتشابهات والتراكيب، وإتاحة فرص التواصل الشفوي بين الدارسين، من خلال المجالات المختلفة: الهويات الحديث عن النفس الخبرات التجارب من خلال المواقف الطبيعية، وتشجيع الدارسين على المحادثات بينه وبينهم، وبين بعضهم بعضاً وتعويدهم على طرح الأسئلة والتعليقات. (مدكور وهريدي، ٢٠٠٨، ٢٣٦).

ومجالات التواصل اللغوي تلك المواقف الحياتية التي يمارس فيها الفرد اللغة ممارسة طبيعية بهدف التواصل مع بني جنسه لتحقيق هدف ما. وهي تلك المواقف الحياتية التي يتواجد بها متعلمو العربية الناطقون بغيرها ويحتاجون فيها إلى التواصل اللغوي مع الناطقين بالعربية لتحقيق هدف معين.

هذه المجالات تتمثل في: السكن، والعمل، والسوق، والسفر، والمطعم، وشغل وقت الفراغ، والصحة والمرض، والترويح عن النفس، وعرض السير الشخصية، وذكر البيانات الشخصية، والمناسبات العامة والخاص، وإقامة علاقات إنسانية واجتماعية مع الآخرين، والشكوى من المتاعب الحياتية، وطلب المعرفة حول أمر معين، أو معلومة ما، والاتصال التليفوني بالآخرين، والدراسة عن حلول للمشكلات الشخصية، وإدارة الحوار في موضوع ما، والتعلم والدراسة، وممارسة الرياضة،، الترويح عن النفس، وعرض السير الشخصية، ذكر البيانات الشخصية، المناسبات العامة والخاصة، وتأدية الخدمات أو طلبها من الآخرين، وأماكن الترفيه. (طعيمة، والناقة، ٢٠٠٦، ٦٩، رشوان، ٢٠٠٨، هداية، ٢٠٠٩، ٨٦، حسن،٢٠١٣، أبو الدهب، ٢٠١٣).

والدراسة الحالية أفادت من تحديد مواقف التواصل اللغوي، وذلك في التوصل إلى الصورة المبدئية لقائمة مواقف التواصل اللغوي التي حُددت من وجهة نظر أفراد مجموعة الدراسة الحالية.

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة الحالية المنهجين: الوصفي التحليلي، والمنهج شبه التجريبي؛ حيث استُخدم المنهج الوصفي التحليلي في إرساء الإطار النظري للدراسة الحالية، وتعرف مهارات التحدث بالعربية اللازم توافرها لمتعلمات العربية الناطقات بغيرها، ومواقف التواصل اللغوي الشفوي التي يحتجن فيها إلى ممارسة العربية ممارسة وظيفية فعلية، وفي إعداد أدوات الدراسة.

واستُخدم التصميم شبه التجريبي القائم على المجموعة الواحدة في تطبيق أداتي القياس قبليًا وبعديًا، وفي عملية تنمية مهارات التحدث وكذلك تنمية الاتجاه نحو تعلم العربية لدى الناطقات بغيرها، وذلك من خلال استخدام المدخل الوظيفي.

مجتمع الدراسة:

تكون المجتمع الأصلي للبحث الحالي من جميع المتعلمات المسلمات غير العرب الناطقات بغير العربية من جميع الدول الإسلامية، اللاتي وفدن إلى المملكة العربية السعودية ليدرسن الدين الإسلامي واللغة العربية في جامعة أم القرى بمكة المكرمة وعددهن (١٥) طالبة من متعلمات العربية الناطقات بغيرها.

عينة الدراسة:

تمثلت عينة الدراسة في (١٢) طالبة فقط، لغتهن الأصلية الرسمية لغة، ومن ولاية واحدة (ولاية كشمير الهندية) تقع على الحدود مع دولة الباكستان، وجميعهن بالمستوى المتوسط، وجئن إلى المملكة العربية السعودية لتعلم الدين الإسلامي واللغة العربية.

ولعل السبب في قلة عينة الدراسة الحالية هو قلة عدد الدارسات في معهد تعليم اللغة العربية للناطقات بغيرها من ناحية، وحرصت الباحثة من ناحية أخرى على توحد أفراد مجموعتها من حيث الخصائص وضبط العوامل الدخيلة، فقد عمدت إلى اختيارها بالطريقة العمدية وراعت أن يتوافر فيها: وحدة الديانة: بحيث يدينون بدين واحد، وهو الإسلام، ووحدة الوطن الأصلي: أي من دولة واحدة، ووحدة اللغة الأصلية: بحيث تكون لغتهم الأصلية واحدة، والمساواة في المستوى الدراسي، ووحدة الثقافة: بيئة جغرافية واحدة، ومستوى ثقافي واحد، والتساوي في مدة الإقامة في المملكة العربية السعودية؛ مما يضمن إلى حد كبير تجانس أفراد مجموعتها، كما يضمن ضبط العوامل الدخيلة التي قد تؤثر بالسلب في نتائج الدراسة الميدانية وتجعلها نتائج غير واقعية.

إجراءات الدراسة

أولا: إعداد أدوات البحث:

١. قائمة مهارات التحدث اللازم توافرها لدى متعلمات العربية الناطقات بغيرها.

أعدت الدراسة قائمة بمهارات التحدث بالعربية التي يجب توافرها لدى متعلمات العربية الناطقات بغيرها، توصلت الدراسة الحالية إلى محتوى هذه القائمة من خلال:

- قوائم المهارات المماثلة التي أسفرت عنها الدراسات والبحوث السابقة التي أُجريت في مجال الدراسة الحالية.

- الاطلاع على بعض مصادر الأدب التربوي واللغوي في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها، وترجمت ما يمثل نتاجات تعليم وتعلم العربية فيما يتعلق بالعربية المنطوقة إلى مهارات تُؤدي وبالتالي يمكن ملاحظتها وقياسها.

- مسح أهداف تعليم العربية للناطقين بغيرها، وصياغة ما يتعلق من هذه الأهداف بالتواصل الشفوي في صورة مهارات للتحدث.

- مقابلة لـ (٨) من الوافدات إلى المملكة العربية السعودية لتعلم العربية، وتعرف حاجاتهن اللغوية ودوافعهن لتعلم العربية، وترجمت كل هذا في صورة مهارات لغوية.

توصلت الدراسة من خلال هذه المصادر إلى قائمة بمهارات التحدث بالعربية اللازمة لمتعلمات العربية الناطقات بغيرها ليتمكن من التواصل بها تواصلا طبيعيا يحقق لديهن أهداف تعلم اللغة العربية.

تضمنت قائمة مهارات التحدث (١٢) مهارة، زودت القائمة بمقياس خماسي لتقدير أهمية المهارات المتضمنة فيها، ومن ثم عُرضت القائمة في صورتها المبدئية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها، وذلك للتحقق من صلاحية هذه القائمة لما وضعت له، ومدى مناسبة مهاراتها لمتعلمي العربية الناطقين بغيرها.

وحددت الباحثة (٩٠٪) كنسبة اتفاق بين المحكمين لاعتماد المهارات التي تحظى بهذه النسبة وإهمال ما عداها، وذلك للتحقق من انتماء المهارات للتحدث بالعربية من جهة؛ ومن جهة أخرى للتحقق من مناسبتها ـ أي المهارات لمتعلمات العربية الناطقات بغيرها.

وبعد دراسة آراء المحكمين ووجهات نظرهم حول قائمة المهارات وتعديلها في ضوئها؛ وبتطبيق نسبة (٩٠٪) لقبول المهارات أو رفضها، توصلت الدراسة إلى الصورة النهائية لقائمة مهارات التحدث الواجب تنميتها لدى متعلمات العربية الناطقات بغيرها، وتكونت من (٨) مهارات، هذه المهارات الثمانية هي التي حظيت بنسبة اتفاق بين المحكمين تراوحت ما بين (١٠٠٪ ـ ٩٣,٣٪)، كما يتضح من الجدول التالي:

جدول (١) عدد المحكمين ونسبة اتفاقهم حول مهارات التحدث اللازم توافرها لدى متعلمات العربية الناطقات بغيرها

م	مهارات التحدث	عدد المحكمين	نسبة اتفاق المحكمين حول مدي أهميتها
١	الالتزام في التحدث بالفصحى.	١٥	١٠٠ ٪
٢	استخدام الألفاظ المناسبة للمعاني المراد التحدث عنها.	١٥	١٠٠ ٪
٣	التمثيل الصوتي للمعاني.	١٥	١٠٠ ٪
٤	توضيح أفكار الحديث الرئيسة وترتيبها ترتيبا منطقيًا.	١٤	٩٣,٣٣ ٪
٥	استخدام عبارات المجاملة والتحية استخدامًا سليما في ضوء فهم الثقافة الإسلامية العربية.	١٥	١٠٠ ٪
٦.	توظيف الإشارات والإيماءات في توضيح معاني الحديث	١٤	٩٣,٣٣ ٪
٧.	نطق الأصوات العربية المتجاور في النطق المتشابهة في الصوت نطقًا صحيحًا.	١٥	١٠٠ ٪
٨.	الطلاقة في التحدث بدرجة مناسبة والتوقف حيث تمام المعنى والجمل.	١٥	١٠٠ ٪
٩.	تمثيل المعنى بالإشارة باليد أو بالرأس.	١٢	٨٠ ٪
١٠.	مراعاة الوقفات المناسبة للمعنى.	١٣	٨٦ ٪
١١.	استخدام الإيماءات ليعزز المعنى المراد إيصاله إلى المستمع.	١٢	٨٠ ٪
١٢.	مراعاة الطلاقة وتدفق الأفكار والعبارات عند الحديث.	١٣	٨٦,٦٧ ٪

وبالتوصل إلى الصورة النهائية لقائمة مهارات التحدث مكونة من (٨) مهارات، تكون ـــ أي الدراسة ـــ أجابت عن السؤال الأول من أسئلتها، والذي يتعلق بتعرف مهارات التحدث التي

يجب تنميتها لدى متعلمات العربية الناطقات بغيرها، ونصه: "ما مهارات التحدث اللازم توافرها لدى متعلمات العربية الناطقات بغيرها؟".

٢. اختبار مهارات التحدث:

مرّ إعداد هذا الاختبار بالخطوات الآتية:

– تحديد الهدف الاختبار: هدف هذا الاختبار لقياس مستوى متعلمات العربية الناطقات بغيرها في مهارات التحدث التي تم التوصل إليها.

– مكونات الاختبار: تكون الاختبار من خمسة أسئلة تتناول خمسة موضوعات، مختلفة من المجالات الوظيفية التي تم تدريب الطالبات عليها، يطلب من كل طالبة أن تختار ثلاثة موضوعات تتحدث عن كل موضوع في حدود خمس دقائق، وهذه العناوين هي: فضل الصلاة، التنزه على الشاطئ، عند الطبيب، دراستي في المملكة، في السوق.

– صدق الاختبار: للتأكد من صدق الاختبار عُرض في صورته الأولية على عدد من المحكمين المتخصصين في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها؛ للحكم على مدى مناسبته لعينة الدراسة، والدقة اللغوية والعلمية لمفرداته. وأجرت الباحثة بعض التعديلات على أسئلة الاختبار وفقا لآراء المحكمين.

– حساب ثبات الاختبار: قامت الباحثة بتطبيق الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (٧) من متعلمات العربية الناطقات بغيرها من الهند، تم اختيارهن من خارج عينة الدراسة. وحُسب ثبات الاختبار عن طريق إعادة تطبيقه بعد أسبوع من إجرائه، وبلغت قيمة معامل الارتباط بين التطبيقين (٠،٩٤) وهو معامل ارتباط قوي يؤكد أن الاختبار يتمتع درجة الية من الثبات، ويأخذ الجذر التربيعي نحصل على معامل الصدق الذاتي وهو (٠،٩٧) وهو معامل صدق ذاتي مرتفع للمقياس.

– حساب زمن الاختبار: تم حساب زمن الاختبار عن طريق الزمن اللازم لإجابة عن أسئلته وهو (١٥) دقيقة، وأضافت الباحثة خمس دقائق أخرى للاستعداد النفسي للانتقال من كل موضوع، وبذلك يكون الزمن الكلي للاختبار (٢٠) دقيقة.

٣ – بطاقة الملاحظة:

تطلبت الدراسة الحالية إعداد بطاقة ملاحظة، وذلك لتقدير مستويات أداء متعلمات العربية الناطقات بغيرها لمهارات التحدث بالعربية، وذلك في مواقف التواصل اللغوي الطبيعية، وفيما يلي بيان ما اتُبع في إعداد هذه البطاقة:

– هدف البطاقة: هدفت البطاقة إلى تقدير مستويات أداء متعلمات العربية الناطقين بغيرها لمهارات التحدث بالعربية تحدثا حيا في مواقف الحياة الطبيعية، تلك المهارات التي توصلت إليها الدراسة الحالية من خلال الإجابة عن السؤال الأول من أسئلته.

– محتوى بطاقة الملاحظة: تكوّن محتوى البطاقة من مهارات التحدث، وعددها (٨) مهارات، زودت البطاقة بمقياس لتقدير مستويات أداء هذه المهارات، بحيث تقاس كل مهارة على حدة.

– مستويات الأداء التي تقيسها البطاقة: حُددت مستويات أداء مهارات التحدث بالعربية؛ المتضمنة في بطاقة الملاحظة بأربعة مستويات (كبيرة، متوسطة، قليلة، غير متوافرة) لكل مهارة على حدة، وعلى هذا خُصصت الدرجة (٣) إذا توافرت المهارة في مستوى (بدرجة كبيرة)، والدرجة (٢) إذا توافرت المهارة في مستوى (بدرجة متوسطة)، والدرجة (١) إذا توافرت المهارة في مستوى (بدرجة قليلة)، وفي حالة عدم توافرها خُصصت لها الدرجة (صفر)، وعلى هذا التقدير فإن الدرجة الكلية للبطاقة تساوي (٢٤).

– صدق البطاقة: للتحقق من صدق البطاقة اكتفت الدراسة الحالية بعملية التحكيم على قائمة مهارات التحدث في صورتها المبدئية، والتي سبق توضيحها، وبخاصة أن الدراسة الحالية اعتمدت فقط المهارات التي تحظى بنسبة اتفاق (٩٠٪) بين المحكمين، واعتبر هذا مؤشرا قويا على صدق البطاقة.

– ثبات البطاقة: تم التحقق من ثبات بطاقة الملاحظة بطريقة إعادة تطبيقها، على مجموعة مكونة من (٧) من متعلمات العربية الناطقات بغيرها من الهند، فصلت الدراسة الحالية بين التطبيق وإعادته بزمن مدته أسبوع، ومن ثم حُسب معامل ثبات البطاقة ووجد أن قيمته بلغت

(٠,٨٦)، وبهذا تم التأكد من أن البطاقة تتمتع بثبات مقبول، وأنها صالحة للاستخدام، بل وقادرة على قياس ما وُضعت لقياسه.

– بطاقة الملاحظة في صورتها النهائية: بعد التحقق من صدق البطاقة وثباتها على نحو ما مر وضعت في صورتها النهائية والتي تكونت من (٨) مهارات للتحدث.

٤– مقياس الاتجاه نحو تعلم اللغة العربية: أعدت الدراسة الحالية مقياس الاتجاه نحو تعلم العربية من خلال الخطوات التالية:

– تحديد هدف المقياس: وتمثل في قياس اتجاه متعلمات العربية الناطقات بغيرها نحو تعلمهم العربية ذاتها.

– تحديد أبعاد المقياس: تمثلت أبعاد مقياس الاتجاه في خمسة أبعاد، فيما يلي بيانها:

البُعد الأول ـ الاتجاه نحو دور المدخل الوظيفي في التواصل في المناسبات الدينية: هذا البُعد يهدف إلى قياس مدى تقبل متعلمات العربية الناطقات بغيرها لدور المدخل الوظيفي في تنمية مهارات التواصل في المناسبات الدينية.

البُعد الثاني ـــــ نحو دور المدخل الوظيفي في تعلم العربية: وهذا البعد يقيس مدى تقبل متعلمات العربية الناطقات بغيرها لدور المدخل الوظيفي في تعلم اللغة العربية.

البُعد الثالث ـــ الاتجاه نحو دور المدخل الوظيفي في فهم الثقافية العربية: وهذا البعد يقيس مدي تقبل متعلمات العربية الناطقات بغيرها لدور المدخل الوظيفي في فهم الثقافة العربية أثناء التواصل اللغوي.

البُعد الرابع ـــ الاتجاه نحو معلم العربية الذي يستخدم المدخل الوظيفي: يقيس هذا البُعد مدى تقبل أفراد مجموعة الدراسة للأداء التدريسي لمعلم العربية، بما يشتمل عليه من أسلوب وطريقة تعامل، ومدى تقبله لآرائهن في أثناء التعلم، ومدى صلاحيته ـــ أي المعلم ـــ لاتخاذه قدوة لهن.

البُعد الخامس: الاتجاه نحو إجراءات تعليم العربية باستخدام المدخل الوظيفي: ويقيس مدى الارتياح والتقبل لإجراءات تعليم اللغة العربية باستخدام المدخل الوظيفي.

ـــــ الصورة المبدئية للمقياس: تضمنت الصورة المبدئية للمقياس (٦٠) بندًا، وُضعت هذه البنود في استبانة، وزعت على أبعاد المقياس، بواقع (١٢) بندا لكل بُعد من أبعاد المقياس، زودت الاســـتبانة بمقياس ثلاثي وفقا لطريقة ليكرت. (موافق، لا أدري، غير موافق)، واختير المقياس الثلاثي لليكرت لأنه رُئي أنه الأكثر مناسبة لطبيعة مقياس الاتجاه الحالي، كما أنه الأكثر مناسبة لخصائص أفراد مجموعة الدراسة.

حرصت الباحثة أن تكون بنود المقياس واضحة المعاني، ومناسبة للمستوى الدراسي لأفراد مجموعة الدراسة الحالية، وسليمة الصياغة، وعدد البنود الموجبة مساوي لعدد البنود السالبة في كل بُعد، وغير مركبة المضمون، بمعنى أن يكون كل بند يتضمن أمرًا واحدًا فقط.

ـــــ صدق المقياس: للتحقق من الصدق الظاهري للمقياس عُرض في صورته المبدئية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها، وأبدى المحكمون وجهات نظرهم وآرائهم حول المقياس وبنوده، وأخذت الدراســـة الحالية بما اتفق عليه من هذه الآراء والملاحظات، وعُدل في ضوئها، وبهذا تكون الدراسة تحققت من الصدق الظاهري للمقياس وعُدَّ هذا مؤشر صدق عليه.

أما الصـــدق الداخلي للمقياس فقد تم التحقق منه بتطبيقه على المجموعة التجريبية (٧ متعلمات من الهند) تلك المجموعة التي جُربت عليها بطاقة الملاحظة من قبل، وأســـفرت هذه الخطوة عن التوصـــل إلى مصـــفوفة قيم معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس وبين درجته الكلية، والجدول التالي يوضح هذا:

جدول رقم (٢) مصـفوفة قيم معاملات الارتباط بين أبعاد ا مقياس الاتجاه نحو تعلم اللغة العربية ودرجته الكلية

أبعاد المقياس	البُعد الأول	البُعد الثاني	البُعد الثالث	البُعد الرابع	البُعد الخامس	الدرجة الكلية
الاتجاه نحو دور المدخل الوظيفي في التواصل في المناسبات الدينية	–					
الاتجاه نحو دور المدخل الوظيفي في تعلم العربية.	٠,٦٤	–				
الاتجاه نحو دور المدخل الوظيفي في فهم الثقافية العربية.	٠,٧٥	٠,٨٦	–			
الاتجاه نحو معلم العربية الذي يستخدم المدخل الوظيفي.	٠,٩١	٠,٩١	٠,٨٩	–		
الاتجاه نحو إجراءات تعليم العربية باستخدام المدخل الوظيفي.	٠,٨٩	٠,٩٢	٠,٩٢	٠,٩٢	–	
الدرجة الكلية لأبعاد المقياس ككل	٠,٨٠	٠,٨٥	٠,٨٩	٠,٩٠	٠,٩٣	–

بقراءة البيانات المدونة على الجدول السابق يتبين أن مصفوفة معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس ودرجته الكلية تراوحت ما بين (٠,٦٤ ــ ٠,٩٣)، كما يتبين أن هذه القيم كلها دالة عند مستوى (٠,٠١)، وهذا في حد ذاته دليل على تميز المقياس بالصدق الداخلي، والتجانس بين أبعاده.

هذا، وتم حساب ثبات أبعاد مقياس الاتجاه نحو تعلم العربية باستخدام طريقة (ألفا كرونباخ)، والجدول التالي يوضح هذا:

جدول رقم (٣) معاملات ثبات قيم أبعاد مقياس الاتجاه نحو تعلم اللغة العربية

أبعاد المقياس	البعد الأول	البعد الثاني	البعد الثالث	البعد الرابع	البعد الخامس	الدرجة الكلية
معامل الثبات	٠,٦٢	٠,٧٣	٠,٧٨	٠,٧٩	٠,٨٣	٠,٧٥

نلحظ من بيانات الجدول السابق أن معاملات (ألفا) تراوحت ما بين (٠,٦٢ــــــــ ٠,٨٣)، وهذه القيم مقبولة، وتدل على ثبات المقياس.

ـــــ الصورة النهائية للمقياس: بعد التحقق من الصدق الظاهري والداخلي للمقياس، تم حساب مصفوفة قيم معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس ودرجته الكلية، وحساب معاملات ثبات أبعاده وُضع في صورته النهائية وتكونت من:

أ ـــ تعليمات استخدام المقياس: وفيها وضحت كيفية تطبيق المقياس، وكيفية الاستجابة عليه.

ب ـــــ بنود المقياس: وتكونت من (٥٠) بندًا، عشرة بنود لكل بُعد من أبعاد المقياس، خمسة بنود موجبة، ومثلها سالبة، أمام كل بند (٣) خيارات (أوافق، لا أدري، لا أوافق)، تُرصد ثلاث درجات لاختيار (أوافق)، وترصد درجتان لاختيار (لا أدري)، ودرجة واحدة لاختيار(لا أوافق)، وتوزيع الدرجات هذا في حالة الاستجابة على المقياس في البنود الموجبة، أما في حالة الاستجابة على البنود السالبة فتوزع الدرجات بالعكس، وعلى هذا فإن الدرجة الكبرى للمقياس تساوي (١٥٠) درجة، والدرجة الصغرى تساوي (٥٠) درجة، والدرجة الكبرى لكل بُعد من أبعاد المقياس تساوي (٣٠)، والدرجة الصغرى تساوي (١٠) درجات، والجدول التالي سيوضح توزيع بنود المقياس لكل بُعد:

جدول رقم (٤) توزيع بنود المقياس على أبعاده الخمسة

البُعد	مضمونه	أرقام البنود الموجبة	أرقام البنود السالبة	المجموع
الأول	الاتجاه نحو دور المدخل الوظيفي في التواصل في المناسبات الدينية	١،٢،٣،٤،٥	١١،١٢،١٣،١٤،١٥	١٠
الثاني	الاتجاه نحو دور المدخل الوظيفي في تعلم العربية.	٦،٧،٨،٩،١٠	١٦، ١٧، ١٨، ١٩،٢٠	١٠
الثالث	الاتجاه نحو دور المدخل الوظيفي في فهم الثقافية العربية.	٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٤، ٢٥	٣، ٣٢، ٣٣، ٣٤، ٣٥	١٠
الرابع	الاتجاه نحو معلم العربية الذي يستخدم المدخل الوظيفي.	٢٦، ٢٧، ٢٨، ٢٩، ٣٠	٤، ٤٢، ٤٣، ٤٤، ٤٥	١٠
الخامس	الاتجاه نحو إجراءات تعليم العربية باستخدام المدخل الوظيفي.	٣٦، ٣٧، ٣٨، ٣٩، ٤٠	٤٥، ٤٧، ٤٨، ٤٩، ٥٠	١٠
المجموع	٥	٢٥	٢٥	٥٠

ج –مفتاح التصحيح: زود المقياس بمفتاح لتصحيحه، ورصد الدرجة المستحقة على الاستجابة للمقياس، حيث تُرصد ثلاث درجات لاختيار (موافق)، وترصد درجتان لاختيار (لا أدري)، ودرجة واحدة لاختيار (غير موافق)، توزيع الدرجات هكذا في حالة الاستجابة على البنود

الموجبة، أما في حالة الاستجابة على البنود السالبة فتوزع الدرجات بالعكس، وعلى هذا فإن الدرجة الكبرى للمقياس (١٥٠)، والدرجة الصغرى (٥٠).

تحديد مواقف التواصل اللغوي الشفوي:

لتحديد مواقف التواصل اللغوي الشفوي التي سيستخدم من خلالها المدخل الوظيفي في تنمية مهارات التواصل الشفوي لدى أفراد مجموعة الدراسة، أعدت الباحثة قائمة بالمواقف الحياتية التي ترغب متعلمات العربية الناطقات بغيرها أن يستخدمن فيها العربية استخداما طبيعيا تواصليا مع الناطقين الأصلين بها، وذلك ليحدد أفراد مجموعة الدراسة بأنفسهن مواقف التواصل التي يخترنها، ويرون أنها تمثل لهم احتياجًا لغويًا مهمًا.

توصلت الدراسة إلى محتوى قائمة مواقف التواصل الشفوي في صورتها المبدئية من خلال مواقف التواصل اللغوي التي يُتوقع تواصل الناطقات بغير العربية مع الناطقين بها تواصلا حيا طبيعيا، هذه المواقف حددتها بعض الكتب التي أُعدت لتعليم العربية للناطقين بغيرها، تضمنت القائمة (٣٠) موقفًا من مواقف الحياة الأكثر شيوعا التي تتواصل فيها الناطقات بغير العربية بالناطقين الأصليين باللغة العربية تواصلا لغويا.

وُضعت هذه القائمة في استبانة، وزودت بمقياس خماسي (أتواصل فيه بالعربية شفويًا بدرجة: كبيرة جدًا، كبيرة، متوسطة، قليلة، لا أتواصل فيه)، وطبقت هذه القائمة على أفراد مجموعة الدراسة فقط، وذلك ليوفر الدراسة لهم حرية تحديد مواقف التواصل التي يستخدمون فيها العربية استخدامًا طبيعيًا.

بعد انتهاء مرحلة تطبيق قائمة مواقف الحياة الطبيعية للتواصل؛ وبدراسة أراء أفراد مجموعة الدراسة فيما يتعلق بتحديد هذه المواقف، أسفرت هذه الخطوة عن اختيارهن وتحديدهن للمواقف التي يمارسن فيها التحدث بالعربية مع الناطقين بها، اعتمدت الدراسة الحالية أول عشر مواقف فقط، تلك التي حظيت بأعلى نسبة اتفاق فيما بينهن، الجدول التالي يبين هذه المواقف مرتبة ترتيبًا تنازليًا:

جدول رقم (٥) مواقف التواصل اللغوي الشفوي التي تستخدم فيها العربية من وجهة نظر أفراد مجموعة الدراسة

م	مواقف الحياة الطبيعية	نسبة الأهمية
١	في المعهد (معهد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة أم القرى).	٪١٠٠
٢	في الشارع السعودي بشكل عام.	
٣	في الأسواق التجارية وبخاصة الكبرى منها (سوق الشاطئ، سوق البلد).	
٤	الاتصالات التليفونية مع الناطقات الأصليات باللغة العربية.	
٥	في المسجد (المسجد الحرام، مسجد عائشة أم المؤمنين، مسجد الراجحي).	
٦	في الأماكن العامة (شاطئ البحر، الكورنيش).	
٧	في المحال التجارية الكبرى الخاصة بتسوق النساء بجدة ومكة المكرمة.	
٨	في أماكن الترفيه العامة (الحدائق العامة، بعض مقاهي النساء المشهورة).	
٩	في المستشفيات والعيادات الخاصة.	٪٩١،٦٧
١٠	في الدروس الخصوصية لتعلم اللغة العربية.	

بقراءة بيانات الجدول السابق يتبين أن المواقف الستة الأولى (١ــ ٧) حظيت بنسبة اتفاق (١٠٠٪)، في حين أن بقيقة المواقف (٩ـ ١٠) حظيت بنسبة مئوية (٩١،٦٧) أكثر من ٩٠ ٪، لذا فإن الدراسة الحالية اعتمدت هذه المواقف فقط، وذلك لأنها أكثر أهمية للناطقات بغير العربية من حيث استخدامهن لها في مواقف الحياة الطبيعية للتواصل اللغوي.

وبوصول الدراسة الحالية إلى الصورة النهائية لمواقف التواصل اللغوي الشفوي المبينة على الجدول السابق تكون الدراسة أجابت عن السؤال الثاني من أسئلتها، والذي يتعلق بتعرف هذه المواقف، ونصه: "ما مواقف التواصل اللغوي الشفوي الطبيعية التي يحتاج المتعلمات الناطقات بغير العربية استخدامها فيها استخدامًا شفويًا؟".

بانتهاء الدراسة من إعداد أداتي القياس؛ والتحقق من صدقهما وثباتهما؛ وتحديد مواقف الحياة الطبيعية للتواصل اللغوي الشفوي الأكثر أهمية، بالانتهاء من كل هذا كان لزاما على الدراسة الحالية أن تبدأ في إجراءات تطبيق الدراسة الميدانية، وفيما يلي توضيح هذه الإجراءات:

ثالثًا ــ إجراءات تطبيق الدراسة:

اختيار مجموعة الدراسة:

اختيرت مجموعة الدراسة الحالية بالطريقة العمدية، وذلك لاعتبارات تخدم الدراسة الحالية من حيث ضبط العوامل الدخيلة لدى أفراد مجموعة الدراسة، وذلك لأن هذا يساعد بدرجة كبيرة في إرجاع مدى نمو المهارات والاتجاهات ــ العاملان التابعان ــ المستهدفُ تنميتهما في الدراسة الحالية إلى تأثير المدخل الوظيفي ـ العامل المستقل ـ فقط، لذا جاءت مجموعة الدراسة متمثلة في (١٢) متعلمة للغة العربية من الناطقات بغيرها من دولة الهند، أما من حيث الاعتبارات التي فرضت الاختيار العمدي لمجموعة الدراسة؛ كما فرضت قلة عدد أفراد المجموعة؛ (١٢) متعلمة فقط، فإنها تتمثل في: وحدة اللغة الأصلية: بحيث تكون لغتهم الأصلية واحدة، ووحدة الثقافة: من بيئة جغرافية واحدة، ومستوى ثقافي واحد، ووحدة الوطن الأصلي: أي من دولة واحدة، والمساواة من حيث مدة الإقامة في المملكة العربية السعودية، والمساواة من حيث المستوى الدراسي: المستوى المتوسط.

وبالبحث عن مجموعة من المتعلمات الناطقات بغير العربية يتوافر فيها كل ما سبق وجدت الدراسة الحالية مجموعة من الهند قوامها (١٢) طالبًة فقط، لغتهم الأصلية واحدة، ومن ولاية (ولاية كشمير الهندية) تقع على الحدود الهندية مع دولة الباكستان، وجئن إلى المملكة العربية السعودية قبل سنتين.

ــــ تهيئة مجموعة الدراسة لتطبيق الدراسة الميدانية: بعد تحديد مواقف التواصل الشفوي؛ وتحديد مجموعة الدراسة على نحو ما سبق بيانه؛ تم تهيئة مجموعة الدراسة لتطبيق الدراسة الميدانية، وذلك بعقد اجتماع ــ أدارته الباحثة بنفسها ــ مع جميع أفراد مجموعة الدراسة بهدف: تعريفهن كيفية السير في الدراسة الميدانية، وتعريفهن بدور كل منهن، ما لها وما عليها، وكذلك الباحثة ما لها وما عليها، وتحديد عدد مرات تكرار موقف التواصل اللغوي الشفوي، وتحديد مكان مواقف الحياة الطبيعية للتواصل اللغوي الشفوي، وتحديد وقت كل موقف من مواقف الحياة الطبيعية للتواصل اللغوي الشفوي.

هذا الاجتماع كان من الأهمية بمكان، وذلك لأنه تكفل بتوضـــيح ما جاء في البندين (الأول والثاني) توضـــيحًا دقيقًا، أما من حيث تحديد ما هو مطلوب في البنود (٣، ٤، ٥)، فإن الباحثة تركت لأفراد مجموعة الدراســـة حرية التحديد لعدد مرات تكرار الموقف؛ وكذلك مكانه، ووقته، فكان لهذا أهمية كبيرة، حيث اتفقن فيما بينهن اتفاقًا كاملًا على عدد مرات تكرار كل موقف، كما حددن مكانه، ووقته، أخبرتهن الباحثة بأن الوقت الكلي للدراســـة الميدانية حُدد بـ (٢٥) ساعة، والجدول التالي يوضح كل هذا:

جدول رقم (٦) مواقف الحياة الطبيعية للتواصل اللغوي الشفوي

موقف الحياة الطبيعية للتواصل اللغوي الشفوي	المكان	مرات التكرار وزمانه
١- في المسجد:	الحرم المكي.	مرة واحدة لكل مكان في ساعة زمنية واحدة = ٤ ساعات
	مسجد عائشة أم المؤمنين.	
	مسجد الثنيان.	
	مسجد الوفاء	
٢- في الأسواق التجارية	سوق الشاطئ	مرة واحدة لكل مكان في ساعة زمنية واحدة = ٤ ساعات
	سوق البلد	
	بعض المحال الكبرى لتسوق النساء.	
	بعض محال بيع الذهب بمكة المكرمة.	
٣-أماكن الترفيه	الزيارة الأولى لشاطئ البحر.	مرة واحدة لكل مكان في ساعة زمنية واحدة = ٤ ساعات
	الزيارة الثانية لشاطئ البحر.	
	الزيارة الأولى لشاطئ الكورنيش	
	الزيارة الثانية لشاطئ الكورنيش.	
٤-في الدروس الخصوصية لتعلم اللغة العربية	الحصة الأولى: وخُصصت للتحدث في المجال الثقافي.	مرة واحدة لكل مكان في ساعة زمنية واحدة = ٤ ساعات
	الحصة الثانية: وخُصصت للتحدث في المجال الاجتماعي.	
	الحصة الثالثة: وخُصصت للتحدث في المجال الأسري.	
	الحصة الرابعة: وخُصصت للتحدث بشكل عام.	
٥- في المستشفيات والعيادات الطبية الخاصة	الزيارة الأولى لمستشفى جدة العام (زيارة عامة).	مرة واحدة لكل مكان في ساعة زمنية واحدة = ٤ ساعات

موقف الحياة الطبيعية للتواصل اللغوي الشفوي	المكان	مرات التكرار وزمانه
	الزيارة الثانية للمريضات المحجوزات بمستشفى جدة العام	
	الزيارة الأولى لعيادة أمراض النساء والتوليد.	
	الزيارة الثانية لعيادة أمراض النساء والتوليد.	
٦ـ مواقف عامة	اتصال بالهاتف النقال مع إحدى الناطقات الأصليات باللغة العربية.	مرة واحدة لكل مكان في ساعة زمنية واحدة = ٥ ساعات
	زيارة لبيت عائلة الباحثة.	
	زيارة لبيت صديقة الباحثة.	
	زيارة لمكتب إنهاء المعاملات الحكومية.	
	تناول الغذاء بالمطعم السوري بجدة.	
المجموع الكلي	٢٥	٢٥

اختيار هذه المواقف وتحديد أماكنها وعدد مرات تكرارها من وجهة نظر أفراد مجموعة الدراسة وبتوجيه من الباحثة، وبقراءتها وإمعان النظر فيها يتبين أنها جاءت في حدود الوقت المحدد للدراسة الميدانية، والذي قُدر بـــ (٢٥) ساعة، كما أن المواقف جاءت متوازنة من حيث عدد تكرار الموقف ووقته، بحيث لم يأت موقف مجال على حساب موقف آخر.

ـــ التطبيق القبلي لأدوات القياس: طُبقت أداتا القياس (بطاقة الملاحظة، ومقياس الاتجاه نحو تعلم العربية) تطبيقًا قبليًا على أفراد مجموعة الدراسة، وذلك لتحديد مستواهم القبلي في أداء مهارات التحدث بالعربية، وتعرف اتجاهاتهم نحو تعلمهم للعربية، لإتمام التطبيق القبلي لأداتي القياس اتبعت الخطوات التالية:

طُبقت أداتي القياس على النحو التالي:

ـــــ طبقت الباحثة بنفسها أداتي القياس على أفراد مجموعة الدراسة، وكان ذلك في يوم الاثنين الموافق الخامس والعشرين من شهر جمادى أول لعام ١٤٤١ هـــــ، وتم التطبيق على ثلاثة أيام، اليوم الأول والثاني وتم فيهما تطبيق بطاقة ملاحظة أداء أفراد مجموعة الدراسة لمهارات التحدث، أما اليوم الثالث فطُبق فيه مقياس الاتجاه نحو تعلم العربية.

ـــ رُصدت درجات أفراد مجموعة الدراسة، في الاستمارتين الخاصتين لرصد درجات تطبيق أداتي القياس، درجات كل متعلمة في كل أداة على حدة، وذلك تمهيدا لتحليل درجات التطبيق القبلي تحليلا إحصائيا.

ـ تنفيذ تجربة الدراسة: بعد الانتهاء من التطبيق القبلي لأداتي القياس؛ بدأت الباحثة مع أفراد مجموعة الدراسة في استخدام المدخل الوظيفي في تعليم العربية وتعلمها، وكانت البداية يوم الأحد الموافق الأول من شهر جمادى الثاني لعام (١٤٤١ هـ)، وانتهى يوم الخميس الموافق العاشر من شهر رجب لعام (١٤٤١ هـــــ)، وبهذا فإن تطبيق الدراسة الميدانية، أي استخدام المدخل الوظيفي في تنمية مهارات التحدث والاتجاه نحو تعلم اللغة العربية لدى مجموعة الدراسة استغرق مدة زمنية قدرها أربعون يوما تقريبا بمعدل لقاءين أسبوعيا لازمت الباحثة أفراد مجموعة الدراسة في مواقف التواصل اللغوي الشفوي في الحياة الطبيعية جميعها، ومختلف أماكنها، وفي كل أوقاتها، وذلك لمتابعة أفراد مجموعة الدراسة في هذه المواقف متابعة دقيقة، وتسجيل كل ما له علاقة بتوظيف المدخل الوظيفي في تنمية مهارات التحدث بالعربية والاتجاه نحوها لدى أفراد مجموعة الدراسة، كما أن الباحثة كان تجيب عن أسئلة أفراد مجموعة الدراسة التي تتعلق بمواقف التواصل اللغوي الشفوي في الحياة الطبيعية وغيرها، وهذا كان يوفر تواصلا لغويا شفويا طبيعيا بين الباحثة وأفراد مجموعة الدراسة وبين أفراد مجموعة الدراسة وبين الناطقين الأصليين بالعربية الذين تواجدوا في مواقف التواصل اللغوي الشفوي.

وتم تنفيذ اللقاءات من خلال تحديد موضوع اللقاء، ثم إجراء جلسة عصف ذهني لتحديد معظم الكلمات والتراكيب اللغوية الشائعة والأساليب التي يمكن أن تُستخدم فيه، وتم تدريب الطالبات على نطق ذلك نطقا لغويا صحيحا وفقا لمهارات التحدث التي توصلت إليها هذه الدراسة، وتسجيل هذه التدريبات، وتقديم تغذية راجعة فورية للطالبات من خلال الباحثة ومن خلال الطالبات أنفسهن (تقويم الأقران).

ـــــ التطبيق البعدي لأداتي القياس: بعد الانتهاء من استخدام المدخل الوظيفي في تنمية مهارات التحدث والاتجاه نحو تعلم العربية على نحو ما سبق، أعيد تطُبيق أداتي القياس على جميع

أفراد مجموعة الدراسة في يوم الأحد الموافق ١٣ رجب ١٤٤١هـ إلى يوم الثلاثاء الموافق ١٥ رجب ١٤٤١هـ، ومن ثم رُصدت الدرجات بالطريقة نفسها التي رُصدت بها في التطبيق القبلي، حُللت الدرجات الخام إحصائيا، عملية التحليل الإحصائي هذه أسفرت عن جملة نتائج توضح على النحو التالي:

نتائج الدراسة:

عرضها، ومناقشتها وتفسيرها:

أولا ـ نتيجة الإجابة عن السؤال الثالث: الذي يتعلق بالتحقق من فاعلية المدخل الوظيفي في تنمية مهارات التحدث بالعربية لدى متعلميها الناطقين بغيرها، ونصه: "ما فاعلية برنامج قائم على المدخل الوظيفي في تنمية مهارات التحدث بالعربية لدى متعلميها الناطقين بغيرها؟"، وللإجابة عن هذا السؤال سعت الباحثة إلى اختبار صحة الفرض الأول، ونصه: "يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات أفراد مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي على بطاقة ملاحظة أداء مهارات التحدث بالعربية لصالح التطبيق البعدي".

ولاختبار صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة برنامج التحليل الإحصائي (SPSS)؛ وذلك لحساب قيمة (ت) لتعرف دلالة الفروق بين متوسطين مرتبطين وذلك بين متوسطي درجات أفراد مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي على بطاقة ملاحظة مهارات التحدث، وجاءت النتائج كما هي مدونة على الجدول التالي:

جدول رقم (٧) نتائج تحليل اختبار (ت) لاختبار الفرق بين متوسطي درجات أفراد مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي على بطاقة ملاحظة مهارات التحدث

المهارة	التطبيق	المتوسط (م)	الانحراف المعياري	درجة الحرية	معامل الارتباط	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
١- الالتزام في التحدث بالفصحى.	القبلي	١,٢٢١	٠,٤٥٠	١١	٠,٢٥٩	١٠,٦٥١	دالة عند مستوى (٠,٠١)
	البعدي	٢,٨٣٠	٠,٣٨١				
٢- استخدام الألفاظ المناسبة للمعاني المراد التحدث عنها.	القبلي	٢,٢٤٥	٠,٤٥٠		٠,٠٠٠	٥,٧٤٤	
	البعدي	٣,٠٠٠	٠,٠٠٠				
٣- التمثيل الصوتي للمعاني.	القبلي	٠,٧٤٩	٠,٤٥٠		٠,٥٥٥	١٦,٢٤٧	
	البعدي	٢,٦٩٨	٠,٤٥٠				
٤- توضيح أفكار الحديث الرئيسة وترتيبها ترتيبا منطقيًا.	القبلي	١,٢٤٨	٠,٦٢٨		٠,٥٦٥	٩,٩٥١	
	البعدي	٢,٧٣٩	٠,٤٥٠				
٥- استخدام عبارات المجاملة والتحية استخدامًا سليما في ضوء فهم الثقافة الإسلامية العربية.	القبلي	٠,٩٢٠	٠,٧٩٠		٠,٠٠٠	٩,١٠٠	
	البعدي	٣,٠٠٠	٠,٠٠٠				
٦- توظيف الإشارات والإيماءات في توضيح معاني الحديث	القبلي	٠,٩١٥	٠,٧٩٠		٠,٤٤٣	٨,٨٤٧	
	البعدي	٢,٧٥١	٠,٤٥٠				
٧- نطق الأصوات العربية المتجاور في النطق المتشابهة في الصوت نطقًا صحيحًا.	القبلي	٠,٦٦٧	٠,٨٨٩		٠,٤٨٤	٥,٧٤٤	
	البعدي	٢,٦٦٧	٠,٤٨٠				
٨- الطلاقة في التحدث بدرجة مناسبة والتوقف حيث تمام المعنى والجمل.	القبلي	٠,٢٥٥	٠,٤٥٠		٠,٠٧٤	٧,٤١٥	
	البعدي	١,٩٢٠	٠,٦٥٨				
مهارات التحدث ككل.	القبلي	٨,٢٢	٤,٨٩٧		٠,٣٠٠	١٤,٠١٧	
	البعدي	٢١,٦٠٥	٢,٧٦٩				

بدراسة بيانات الجدول السابق نلحظ ما يلي:

- جميع قيم (ت) دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١) ودرجة حرية (١٢)، مما يدل على وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطي درجات أفراد مجموعة الدراسة في مهارات التحدث في التطبيقين القبلي والبعدي، وهذا الفرق لصالح التطبيق البعدي، وبهذا يتم قبول الفرض الأول، وذلك لأن دلالة الفروق أثبتت صحته.

ـــ قيم (ت) تراوحت ما بين (٥,٧٤٤ و١٦,٢٤٧)، هذا على مستوى المهارات منفردة، أما من حيث قيمة (ت) على مستوى مهارات التحدث ككل فبلغت قيمتها (١٤,٠١٧).

ـــ يشير متوسط درجات أفراد مجموعة الدراسة في التطبيق البعدي إلى أن تحسنا ملحوظا حدث في أداء أفراد مجموعة الدراسة لمهارات التحدث، هذا التحسن حدث بمستويات متقاربة جدا في جميع المهارات، حيث تراوح ما بين (٢,٦٦٧) في مهارة (الالتزام بالفصحى)؛ وما بين (٣) أي الدرجة كاملة، وذلك في مهارتي (استخدام الألفاظ المناسبة للمعاني، استخدام عبارات المجاملة والتحية)، غير أن مهارة (الطلاقة في التحدث...) جاء متوسط أداء أفراد مجموعة الدراسة فيها أقل من بقية مهارات التحدث، حيث بلغ متوسطها ما قيمته (٢,٧٦٩).

وللتحقق من فاعلية المدخل الوظيفي في تنمية مهارات التحدث لدى أفراد مجموعة الدراسة، وتوصلت إليه الدراسة باستخدام (مربع إيتا$\eta 2$) (بلانت،٢٠٠٧، ٢٤٦) بالمعادلة:

$$\text{مربع إيتا}^{2}\eta = \frac{\eta 2}{\text{درجة الحرية}+\eta 2} .$$

ويعرض الجدول التالي حجم تأثير المدخل الوظيفي في تنمية مهارات التحدث.

جدول رقم (٨) نتائج حساب حجم التأثير للتحقق من فاعلية المدخل الوظيفي في تنمية مهارات التحدث على بطاقة الملاحظة

المهارة	المعامل	المتوسط البعدي	المتوسط القبلي	درجة الحرية	معامل الارتباط	قيمة (ت)	حجم التأثير	
							القيمة	الحجم
١- نطق الأصوات العربية المتجاور في النطق المتشابهة في الصوت نطقًا صحيحًا.	d	٢,٨٣٣	١,٢٥٠	١١	٠,٢٥٨	١٠,٦٥٢	٣,٧٤٦	كبير
	(η2)						٠,٩١٢	
٢- استخدام الألفاظ المناسبة للمعاني المراد التحدث عنها.	d	٣,٠٠٠	٢,٢٥٠		–	٥,٧٤٥	٢,٣٤٥	
	(η2)						٠,٧٥٠	
٣- التمثيل الصوتي للمعاني.	d	٢,٧٥٠	٠,٧٥٠		٠,٥٥٦	١٦,٢٤٨	٤,٤٢٠	
	(η2)						٠,٩٦٠	
٤- توضيح أفكار الحديث الرئيسة وترتيبها ترتيبا منطقيًا.	d	٢,٧٥٠	١,٢٥٠		٠,٥٦٦	٩,٩٥٠	٢,٦٧٦	
	(η2)						٠,٩٠٠	
	d	٣,٠٠٠	٠,٩١٧		–	٩,١٠١	٣,٧١٥	

٥. استخدام عبارات المجاملة والتحية استخدامًا سليما في ضوء الثقافة الإسلامية العربية.	(η2)						٠,٨٨٣	
٦. توظيف السلوكيات غير اللفظية كالإشارات والإيماءات في توضيح معاني الحديث	d	٢,٧٥٠	٠,٩١٧	٠,٤٤٤	٨,٨٤٨		٢,٦٩٣	
	(η2)						٠,٨٧٧	
٧. الالتزام بالفصحي.	d	٢,٦٦٧	٠,٦٦٧	٠,٤٨٥	٥,٧٤٥		١,٦٨٣	
	(η2)						٠,٧٥٠	
٨. الطلاقة في التحدث بدرجة مناسبة والتوقف حيث تمام المعنى والجمل.	d	١,٩١٧	٠,٢٥٠	٠,٠٧٥	٧,٤١٦		٢,٩١٢	
	(η2)						٠,٨٣٣	
مهارات التحدث ككل.	d	٢١,٦٦٧	٨,٢٥٠	٠,٢٩٨	١٤,٠١٨		٥,٠٩٠	
	(η2)						٠,٩٤٧	

تشير بيانات الجدول السابق إلى ما يلي:

ـــــ قيمة حجم التأثير في جميع مهارات التحدث عالية، وأنها تراوحت ما بين (٧,٥٠ـــ ٤,٤٢٠)، لأنه إذا كانت قيمة مؤشـــر "د لكوهين"= ٠,٨ ؛ فإن هذا يدل على حجم أثر كبير للنتائج التي أسفر عنها البحث. (يحيى، ٢٠٠٦، ٤٥).

ـ حجم تأثير المدخل الوظيفي في تنمية مهارات التحدث ـ في كل مهارة على حدة، وفي المهارات ككل ـــــ كبير، حيث بلغت قيمة حجم التأثير في مجموع مهارات التحدث (٥,٠٩٠) وحجم هذه القيمة ضخم جدًا.

ـــ حجم التأثير في تنمية مهارات التحدث حجم كبير وتحقق بنسبة أعلى مما كان متوقعًا، وهذا أثبت أن المدخل الوظيفي تميز بالفاعلية التي مكنته من إحداث تنمية عالية في مهارات التحدث لدى أفراد مجموعة الدراسة.

ثانيا ـــــ نتيجة الإجابة عن السؤال الرابع: الذي يتعلق بالتحقق من فاعلية المدخل الوظيفي في تنمية الاتجاه نحو تعلم اللغة العربية، ونصـــه: "ما فاعلية برنامج قائم على المدخل الوظيفي في تنمية اتجاه متعلمات العربية الناطقات بغيرها نحو تعلمها؟". وللإجابة عن هذا السؤال سـعت الباحثة إلى اختبار صـحة الفرض الأول: ونصـه، "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصـائية عند

مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات أفراد مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي على مقياس الاتجاه نحو تعلم العربية ".

ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب قيمة (ت) لتعرف دلالة الفروق بين متوسطين مرتبطين وذلك بين متوسطي درجات أفراد مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي على مقياس الاتجاه نحو تعلمهم اللغة العربية، هذه العملية الحسابية أسفرت عن نتائج يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (٩) نتائج تحليل اختبار (ت) لاختبار الفرق بين متوسطي درجات أفراد مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي على مقياس الاتجاه نحو تعلم العربية لدى الناطقين بغيرها

أبعاد المقياس	التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	معامل الارتباط	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
١- الاتجاه نحو دور المدخل الوظيفي في التواصل في المناسبات الدينية.	القبلي	٨,٧٦٧	٠,٧١٦	١١	٠,٤٢٤	٣٢,٧٨٨	دالة عند مستوى ٠,٠١
	البعدي	٢٤,١٦٧	١,٦١٧				
٢- الاتجاه نحو دور المدخل الوظيفي في تعلم العربية.	القبلي	٩,٩٥٠	١,٦١٥		٠,٦٢٤	٢٢,١٣١	
	البعدي	٢٣,١٨٣	٢,١٠٠				
٣- الاتجاه نحو دور المدخل الوظيفي في فهم الثقافية العربية.	القبلي	١٠,٨٥٠	١,٠٠٦		٠,٦٣٥	٢٧,١٢٦	
	البعدي	٢٣,٨٦٠	١,٣٥٨				
٤- الاتجاه نحو معلم العربية الذي يستخدم المدخل الوظيفي.	القبلي	١٠,٥٠٢	١,٠٤٦		٠,٠٣٣	١٨,٦٥٨	
	البعدي	٢٤,٧٣٣	١,١٩٩				
٥- الاتجاه نحو إجراءات تعليم العربية باستخدام المدخل الوظيفي.	القبلي	١٠,٠١٣	١,٠٧٩		٠,٣٩٦	١٨,٠٢٣	
	البعدي	٢٣,٩٣٣	٢,٣٥٥				
أبعاد المقياس ككل.	القبلي	٥٠,٠٨٢	٥,٤٦٢		٠,٥٨٩	٤٩,٣٢٨	
	البعدي	١١٩,٨٧٦	٨,٦٢٩				

تثبت بيانات الجدول السابق ما يلي:

ـــ جميع قيم (ت) دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١) ودرجة حرية (١١)، مما يدل على أنه يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطي درجات أفراد مجموعة الدراسة في اتجاههم نحو تعلم العربية في التطبيقين القبلي والبعدي، وهذا الفرق لصالح التطبيق البعدي، وبهذا يتم رفض الفرض الثاني وذلك لأن دلالة الفروق أثبتت صحته.

ـــــــ جميع قيم (ت) دالة عند مستوى (٠,٠١)، حيث تراوحت ما بين (١٨,٠٩١ و٣٣,٧٩٨)، هذا على مستوى أبعاد المقياس منفردة، أي كل بُعد على حدة، من على مستوى أبعد المقياس ككل فقيمة (ت) بلغت (٤٩,٣٢٨)، وهذه قيم عالية، وجميعها دالة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥)، ودرجة حرية (١١).

ـــ يشير متوسط درجات أفراد مجموعة الدراسة في التطبيق البعدي إلى أن تحسنًا ملحوظًا حدث في اتجاهات أفراد مجموعة الدراسة نحو تعلمهن اللغة العربية، هذا التحسن حدث بمستويات متقاربة جدًا في أبعاد المقياس جميعها، حيث تراوح المتوسط البعدي ما بين (٢٢,٥٨٣) على البُعد الثاني (الاتجاه نحو دور المدخل الوظيفي في التواصل في المناسبات الدينية) و(٢٤,٧٥٠) على البُعد الثالث (الاتجاه نحو دور المدخل الوظيفي في فهم الثقافية العربية).

وللتأكد من فاعلية المدخل الوظيفي في تنمية مهارات الاتجاه نحو تعلم اللغة العربية لدى أفراد مجموعة الدراسة، وتوصلت إليه الدراسة باستخدام تم حساب حجم التأثير باستخدام (مربع إيتاη^2) بالمعادلة نفسها التي سبق للبحث الحالي استخدامها في حساب حجم التأثير في تنمية مهارات التحدث على نحو ما سبق، والجدول التالي يوضح نتيجة اختبار صحة هذا الفرض:

جدول رقم (١٠) نتائج حساب حجم التأثير للتحقق من فاعلية المدخل الوظيفي في تنمية الاتجاه نحو تعلم العربية على مقياس الاتجاه

أبعاد المقياس	المعامل	المتوسط البعدي	المتوسط القبلي	درجة الحرية	معامل الارتباط	قيمة (ت)	حجم التأثير	
							القيمة	الحجم
١ـ الاتجاه نحو دور المدخل الوظيفي في التواصل في المناسبات الدينية	d	٢٤,١٦٧	٩,١٦٧	١١	٠,٤٢٣	٣٣,٧٩٨	١٠,٤٨١	كبير
	(η2)						٠,٩٩٠	
٢ـ الاتجاه نحو دور المدخل الوظيفي في تعلم العربية.	d	٢٢,٥٨٣	١٠,٧٥٠		٠,٦٤٤	٢٣,٤٣١	٥,٧٠٧	كبير
	(η2)						٠,٩٨٠	
٣ـ الاتجاه نحو دور المدخل الوظيفي في فهم الثقافية العربية	d	٢٤,٧٥٠	١١,٧٥٠		٠,٦٣٥	٢٨,٢٢٦	٦,٩٦٢	كبير
	(η2)						٠,٩٨٦	
٤ـ الاتجاه نحو معلم العربية الذي يستخدم المدخل الوظيفي.	d	٢٣,٨٣٣	١٠,٥٠٠		٠,٠٣٣	١٩,٦٦٨	٧,٨٩٦	كبير
	(η2)						٠,٩٧٢	
٥ـ الاتجاه نحو إجراءات تعليم العربية باستخدام المدخل الوظيفي	d	٢٢,٨٣٣	٩,٠٨٣		٠,٣٩٦	١٨,٠٩١	٥,٧٤٠	كبير
	(η2)						٠,٩٦٧	
أبعاد المقياس ككل.	d	١١٨,١٧٠	٥١,٢٥٠		٠,٥٨٩	٤٩,٣٢٨	١٢,٩١٠	كبير
	(η2)						٠,٩٩٥	

بإمعان النظر في بيانات الجدول السابق نلحظ أن:

ـــ قيم حجم التأثير في جميع أبعاد المقياس عالية، وأنها تراوحت ما بين (٠,٩٦٧)، بُعد (الاتجاه نحو إجراءات تعليم اللغة العربية)، وبين (٧,٨٩٦)، بُعد (الاتجاه نحو معلم اللغة العربية).

ـــ حجم تأثير المدخل الوظيفي في تنمية الاتجاه نحو تعلم العربية في كل بُعد على حدة، وفي الأبعاد ككل كبير، حيث بلغت قيمة حجم التأثير في مجموع الاتجاهات (١٢,٩١٠) وحجم هذه القيمة كبير جدًا.

ـــــ حجم التأثير في تنمية الاتجاهات حجم كبير وتحقق بنسب عالية، وهذا أثبت أن المدخل الوظيفي تميز بالفاعلية التي مكنته من إحداث تنمية عالية في الاتجاه نحو تعلم العربية لدى الناطقات بغيرها.

وبشكل عام فإن حجم التأثير في تنمية الاتجاه نحو تعلم العربية لدى أفراد مجموعة الدراسة أثبت بنسبة كبيرة جدًا أن المدخل الوظيفي تميز بالفاعلية التي مكنته من تنمية الاتجاه نحو تعلم اللغة العربية.

وعلى ذلك تؤكد نتائج الدراسة الحالية على فاعلية الدخل الوظيفي في تنمية مهارات التحدث بالعربية والاتجاه نحو تعلم العربية لدى الناطقات بغيرها مجموعة الدراسة، وتتفق هذه النتيجة مع النتائج التي أكدتها دراسات عديدة، مثل: دراسة كل من (البوشيخي (٢٠٠٤)، وعيسى (٢٠٠٤)، ورشوان (٢٠٠٨)، وحسين (٢٠٠٨)، والزيني، وعبد العزيز،٢٠٠٩، وهداية، ٢٠٠٩، وخلف الله (٢٠١٠)، وحسن (٢٠١٣) وأبو الدهب (٢٠١٣) من فاعلية المدخل الوظيفي في تنمية المهارات التواصلية للغة العربية في التحدث والاستماع لدى متعلمي اللغة العربية غير الناطقين.

ويمكن تفسير هذه الفاعلية التي تميز بها المدخل الوظيفي في تنمية مهارات التحدث، والاتجاه نحو تعلم العربية لدى الناطقات بغيرها إلى ما يلي:

١ــ المدخل الوظيفي أول ما يكسب المتعلم من اللغة يكسبه الملكة التواصلية، وهذا يمثل الهدف الرئيس من اللغة تعليما وتعلما بمعهد تعليم اللغة العربية للناطقات بغيرها في جامعة أم القرى لذا كان ــــ أي المدخل الوظيفي ــــ فاعلا في تنمية مهارات التحدث لدى أفراد مجموعة الدراسة.

٢ــــ اعتماد المدخل الوظيفي على الاتجاه المهاري ساعد كثيرًا في تحقيق الفاعلية في تعليم أفراد مجموعة الدراسة اللغة العربية، حيث أكسبهن مهارات التحدث، وفي مواقف الحياة الطبيعية، تلك التي تتطلب، بل تستلزم توافر المهارات اللغوية كمطلب رئيس وسابق لتواصلهن بالعربية.

٣ــ مما ساعد كثيرًا في تحقق الفاعلية للمدخل الوظيفي في الدراسة الحالية توفير الانغماس اللغوي الحقيقي لأفراد مجموعة الدراسة، حيث وضعهن في مواقف التواصل اللغوي الشفوي الحقيقي ومع الناطقين الأصليين باللغة العربية.

٤ـ استخدام المدخل الوظيفي في تعليم العربية لأفراد مجموعة الدراسة جعلهن يدركن وظيفة العربية في حياتهن، ومن ثم تعلمنها من حيث وظيفتها، لذا أقبلن على تعلمها بقناعة تامة ورغبة صادقة، وكل هذا ساعدهن كثيرًا في إنجاز تعلم العربية تعلما وظيفيا.

٥ـــ المدخل الوظيفي علم العربية لأفراد مجموعة الدراسة من حيث وظيفتها فقط، بعيدًا عن التعليم النظري الذي يتخذ من بنية العربية وقواعدها أساسًا لها، وذلك لأن تعلمهن العربية تعلمًا نظريًا يحرمهن من تحقيق الهدف الذي من أجله يتعلمن العربية ذاتها، وهو اكتساب التواصل اللغوي الحقيقي والفاعل مع كل من ينطق بها.

٦ـــ تقبل مستوى التحدث الشفوي المتواضع لأفراد مجموعة الدراسة، وتشجيعهن على اكتساب القدرة على التواصل مع الناطقين الأصليين بالعربية في جميع مواقف التواصل اللغوي الشفوي التي وظفت في الدراسة الميدانية في الدراسة الحالية، حيث إنهن غير متمكنات من التواصل بالعربية فكن في بداية الأمر يحرجن من التحدث بالعربية غير المفهومة، إلا أن الباحثة كانت تشجعهن على التواصل اللغوي الشفوي حتى يمكنهن من تعلم اللغة تعلمًا وظيفيًا.

٧. زيادة ثقة الطالبات بأنفسهن، وتدريبهن على القبلي على استخدام العبارات والتراكيب والأساليب اللغوية قبل التواصل الفعلي في مواقف الحياة الطبيعية زاد من إقبال الطالبات على العملية التعليمية، كما زاد من مشاركتهن فيها؛ مما كوّن لديهن استجابات إيجابية نحو تعلم اللغة العربية وظيفيا.

توصيات الدراسة

في ضوء وما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج توصي بما يلي:

١ـــــ في ضوء قائمة مهارات التحدث بالعربية التي يجب توافرها لدى متعلمات العربية الناطقات بغيرها التي توصلت إليها الدراسة الحالية كإجابة عن سؤالها الأول، في ضوء هذه القائمة توصي الدراسة ضرورة إعادة النظر في:

أ ـ أهداف تعليم العربية للناطقين بغيرها.

ب ـ مداخل وتوجهات واستراتيجيات تعليم العربية للناطقات بغيرها.

ج ـــــ تصميم البرامج؛ وإعداد المواد التعليمية لتعليم العربية للناطقين بغيرها بمعهد تعليم اللغة العربية للناطقات بغيرها في جامعة أم القرى في ضوء وظيفة اللغة العربية.

٢ـ في ضوء تميز المدخل الوظيفي بالفاعلية التي أحدثت تنمية ملحوظة وعالية في مهارات التحدث بالعربية واتجاهات متعلميها الناطقين بغيرها نحو تعلمهم إياها؛ في ضـــوء هذا توصـــي الدراسة الحالية بضرورة:

أـ اعتماد المدخل الوظيفي كمدخل رئيس في تعليم العربية للناطقات بغيرها في جامعة أم القرى، وكذلك مداخل تعليم اللغة التي تجعل من المتعلم محورا للعملية التعليمية، وتســـتهدف تنمية كفايته التواصلية في استخدام المهارات اللغوية في المواقف الحياتية اليومية.

ب ـ ضرورة أن تكون برامج إعداد معلمي العربية للناطقين بغيرها وللناطقين الأصليين بها في ضـــوء الاتجاهات العلمية الحديثة في مجال تعليم اللغات الأجنبية، تلك التي تُعلم اللغة من حيث وظيفتها، كالاتجاه الوظيفي، والاتجاه المهاري.

ج ـــــ إعداد برامج تدريبية لمعلمي العربية للناطقين بغيرها في جامعة أم القرى بهدف إكســـابهم الكفاءات التدريســـية القائمة على أســـاس وظيفة اللغة، وليســـت على أســـاس بنيتها وقواعدها.

د ـــــ ضرورة أن تكون برامج تعليم العربية للناطقات بغيرها قائمة على وظيفة اللغة العربية، وبخاصة التواصل اللغوي الشفوي.

بحوث مقترحة

فاعلية المدخل الوظيفي في تنمية مهارات الكتابة الوظيفية لدى متعلمات العربية الناطقات بغيرها.

فاعلية المدخل الوظيفي في تنمية الكفاية التواصلية لدى متعلمات العربية الناطقات بغيرها.

فاعلية المدخل الوظيفي في تنمية مهارات الطلاقة اللغوي لدى متعلمات العربية الناطقات بغيرها.

فاعلية المدخل الوظيفي في تنمية مهارات الاستقبال اللغوي لدى متعلمات العربية الناطقات بغيرها.

برنامج تدريبي مقترح لمعلمي العربية قائم على المدخل الوظيفي في تنمية مهارات التواصل اللغوي لدى الناطقات بغيرها.

المراجع

أولا: المراجع العربية: -

أبو علام، رجاء محمود (٢٠٠٤): مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية، القاهرة، دار النشر للجامعات.

أبو الدهب، أبو الدهب البدري علي (٢٠١٣): فاعلية برنامج قائم على المدخل الوظيفي ومعايير الجودة في تنمية مهارات الاستماع لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، مجلة التربية للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية، ج (٤) ع (١٥٥).

الإسلامي، المعهد العربي (٢٠٠٦): واقع اللغة العربية في اليابان: التعليم واحتياجات سوق العمل.٢٧ مايو. طوكيو: اليابان.

الإسلامية، دار زايد للثقافة (٢٠١٣) : المؤتمر الدولي الأول لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: تجارب وطموحات. أبو ظبي: الإمارات.

ألفيان، محمد إيفان (٢٠١٣): مهارة الكلام وتعليمها، مجلة أرابيا العدد ٥ (١)، المعهد الإسلامي النيجري، نيجيريا.

البجة، عبد الفتاح حسن (٢٠٠٩): أساليب تدريب مهارات اللغة العربية وآدابها، عمان، دار الكتاب الجامعي.

البوشيخي، عز الدين (٢٠٠٤). تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من منظور وظيفي. سلسلة الندوات، العدد (١٤)، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، مكناس، منشورات عكاظ ، الرباط.

البوشيخي، عز الدين (٢٠٠٩). المقاربة التواصلية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. ". سجل المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ٢-٢٠٠٩/١١/٣، معهد اللغة العربية: جامعة الملك سعود، ص ص ٤٢٦ -٤٤٠.

تيان، غسان لي تشوان (٢٠٠٩): طرائق وأساليب تعليم العربية لغير الناطقين ـــ تجارب التعلم والتعليم. سجل المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ٢ـــ٢٠٠٩/١١/٣، معهد اللغة العربية: جامعة الملك سعود، ص ص ٢٤٨ - ٢٨٢.

جيدرو، عبد الكريم مسعود (٢٠١٣): صناعة تعليم اللغات: لمحة تاريخية وملاحظات ميدانية حول تعليم اللغة العربية. شبكة الألوكة، تاريخ الاسترداد ٢٠١٣/٢/٥.

حســـن، حســـن عمران (٢٠١٣) : تنمية مهارات التحدث لدى متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها باســتخدام المدخل الوظيفي، مجلة كلية التربية بأســيوط، مج٩٢، ع٣، ص ص ٢٧٧ – ٣٢٣.

حسين، عبد الرزاق (٢٠١٠): مهارات الاتصال اللغوي، الرياض، مكتبة العبيكان.

خلف الله، محمود عبد الحافظ (٢٠١٠): فعالية إســتراتيجية مقترحة في ضــوء المدخل الوظيفي في تنمية مهارات الكتابة الوظيفية لدى الناطقين بلغات أخرى. ورقة مقدمة إلى المؤتمر الســـنوي الدولي للدراســـات العربية والإســـلامية في الجامعة المصـــرية للثقافة الإســـلامية، جمهورية كازاخستان.

رشوان، أحمد محمد (٢٠٠٨): فاعلية استخدام المدخل الوظيفي في تنمية مهارات التحدث لدى متعلمي اللغة العربية متعلمي اللغة العربية الناطقين باللغة الأسبانية، دراسات في المناهج وطرق التدريس، عدد (١٤١)، ص ص: ٧٠ – ١١٧.

الزيني، محمد السيد، وعبد العزيز، ياسر شعبان (٢٠٠٩): فاعلية برنامج مدمج مقترح في تنمية مهارات المحادثة لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى المؤتمر العالمي لتطوير التعليم العالي، مركز تطوير الأداء الجامعي، جامعة المنصورة، ١١-١٢ أكتوبر ٢٠٠٩م.

سعود، جامعة الملك (٢٠٠٩): "سجل المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ٢ـــــ١١/٣ نوفمبر. معهد اللغة العربية: جامعة الملك سعود.

شحاتة، حسن، والنجار، زينب (٢٠٠٣): معجم المصطلحات التربوية والنفسية. الدار المصرية اللبنانية: القاهرة.

الشنطي، محمد صالح (٢٠٠٥): المهارات اللّغوية: مدخلٌ إلى خصائص اللّغة العربية وفنونها، حائل، دار الأندلس.

الصـــغير، عبد الرحمن (١٩٩٧): برنامج تدريبي مقترح لتنمية كفايات معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخري بالأزهر في أثناء الخدمة. رســالة دكتوراه غير منشــورة، معهد البحوث والدراســات التربوية: جامعة القاهرة.

طعيمة، رشـــدي أحمد (١٩٩٨): المدخل الاتصـــالي في تعليم اللغة العربية. ندوة الخبراء في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، الشارقة: الإمارات.

طعيمة، رشدي أحمد (٢٠٠٦): المهارات اللغوية (مستوياتها، تدريسها، صعوباتها)، القاهرة، دار الفكر العربي.

طعيمة، رشدي أحمد (٢٠٠٦)، المشكلات الصوتية عند الدارسين في برنامج تعليم العربية لغير الناطقين بها، دراســة ميدانية. في: المهارات اللغوية، مســتوياتها، تدريســها، صــعوباتها. دار الفكر العربي، القاهرة.

طعيمة، رشدي أحمد، والناقة، محمود كامل (٢٠٠٦): تعليم اللغة اتصاليا بين المناهج والاستراتيجيات، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو)، الرباط.

عبد الهادي نبيل، وبســـندي خالد، وأبو حشـــيش عبد العزيز (٢٠٠٤): مهارات في اللغة والتفكير، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عيســى، محمد أحمد (٢٠٠٤): فاعلية برنامج لتنمية مهارات التعبير الكتابي الوظيفي لدى دارســي اللغة العربية من غير الناطقين بها. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية جامعة المنصورة.

فرج، محمود عبده (٢٠١٣): استخدام استراتيجية التحليل الصوتي في علاج الصعوبات الصوتية لدارسي المســـتوى الأول من الناطقين بغير العربية. المؤتمر الدولي الأول لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: تجارب وطموحات. دار زايد للثقافة الإسلامية، أبو ظبي: الإمارات.

اللبودي، منى إبراهيم (٢٠٠٣): الحوار وفنياته، وأساليب تعليمه، القاهرة، مكتبة وهبة.

اللقاني، أحمد حســين، والجمل، علي أحمد (١٩٩٩): معجم المصــطلحات التربوية. ط ٢عالم الكتب: القاهرة.

مدكور، علي أحمد وإيمان أحمد هريدي (٢٠٠٦.): تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.، القاهرة، دار الفكر العربي.

المنصور، عبد المجيد سيد أحمد (١٤٠٢هـ): علم النفس اللغوي، الرياض، جامعة الملك سعود، عمادة شؤون المكتبات.

الناقة، محمود كامل (٢٠٠٩): المدخل في التدريس والمنظور العلمي لتعليم وتعلم اللغة العربية. سجل المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ٢ـ٣/١١، معهد اللغة العربية: جامعة الملك سعود، ص ص ٢٧٥ ـ ٢٨٧.

الناقة، محمود كامل، وحافظ، وحيد السيد (٢٠٠٦): تعليم اللغة العربية في التعليم العام (مداخلة وفنياته)، جامعة عين شمس، كلية التربية.

هداية، السيد هداية (٢٠٠٩): تحليل الحاجات اللغوية في مواقف الاتصال اللغوي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها. سجل المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ٢ـ٣/١١، معهد اللغة العربية: جامعة الملك سعود، ص ص ٥٠ ـ ١٧٧.

وزارة التربية والتعليم، الإمارات العربية المتحدة (٢٠٠٢): الوثيقة الوطنية المطورة لمنهج مادة اللغة العربيّة للمراحل من رياض الأطفال حتى نهاية التعليم الثانوي.

يحيي، 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 علي (١٩٩٩): اللغة العربية والدين الإسلامي في رياض الأطفال والمدرسة الابتدائية (تعيينات تدريبية)، القاهرة، دار الثقافة للنشر والتوزيع.

ثانيا: المراجع العربية (مترجمة): -

'Abu Allam, Raja' Mahmud (2004): Manahij al-Bahth Fi al-'Ulum al-Nafsiat Wa al-Tarbawiat, Caro, University Press.

'Abu al-Dahab, 'Abu al-Dahab al-Badri Ali (2013): Fa'eliyyah Barnamaj Qayim 'Alaa al-Madkhal al-Wazifi Wama'eyir al-Jawdat Fi Tanmiat Maharat al-Istima' Ladaa Muta'ellimi al-Lughat al-'Arabiat al-Natiqin Bighayriha, The Education Journal for Educational, Psychological and Social Research, Vol. (4) No.(١٥٥) .

Al-'Islami, al-Ma'had al-'Arabia (2006): Waqi' al-Lughat al-'Arabiat fi al-Yaban: al-Ta'elim wa Ihtiajat Suq al- 'Aml . May 27. Tokyo: Japan

Al-'Islamiat, Dar zayid li al-Thaqafa (2013) : al-Mutamar al-Duwali al-'Awal lita'elim al-Lughat al-'Arabiat li al-Natiqin Bighairiha: Tajarib wa Tumuhat. Abu Dhabi: Emirates.

'Alfayan, Muhammad 'Ifan (2013): Maharat al-Kalam wa Ta'limiha, 'Arabia Magazine, Issue 5 no.(1), Nigerian Islamic Institute, Nigeria.

Al-Bijat, 'Abd al-Fattah Hasan (2009): 'Asalib Tadrib Maharat al-Lughat al-'Arabiat wa Aadabiha, 'Umaan, Dar al-Kitab al-Jamiei.

Al-Bushikhi, 'Eiz al-Diyn (2004). Ta'lim al-Lughat al-'Arabiat li al-Natiqin Bighayriha Min Manzur Wazifi. Seminar Series, Issue (14), Faculty of Arts and Human Sciences, Meknes, Okaz Publications, al-Rabat.

Al-Bushikhi, 'Eiz al-Diyn (2009). Al-Muqarabat al-Tawasuliat fi Ta'lim al-Lughat al-'Arabiat li al-Naatiqin bighayriha. Record of the World Conference on Teaching Arabic to Non-Speakers, 2-3/11/2009, Institute of Arabic Language: King Saud University, pp. 426-440.

Tayan, Ghassan li Tashwan (2009): Tarayiq Wa 'Asalib Ta'lim al-'Arabiat li al-Ghayr al-Natiqin - Tajarib al-Ta'llum Wa al-Ta'lim. Record of the World Conference on Teaching Arabic to Non-Native Speakers, 2-3/11/2009, Institute of Arabic Language: King Saud University, pp. 248-282.

Jidru, 'Abd al-Karim Mas'ud (2013): Sina'at Ta'lim al-Lughati: Lamhat Tarikhiat wa Mulahazat Maydaniat Hawl Ta'lim al-Lughat al-'Arabiat. Alukah network, redemption date 2/5/2013.

Hasan, Hasan 'Imran (2013): Tanmiat Maharat al-Tahadduth Ladaa Muta'allimi al-Lughat al-'Arabiat ghyr al-Natiqin Biha bi Istikhdam al-Madkhal al-Wazifi, Journal of the Faculty of Education in Asyut, Vol. 92, No. 3, PP. 277-323 .

Husayn, 'Abd al-Razzāq (2010): Maharat al-Ittisal al-Lughwi, al-Riyadi, al-'Ubykan Bookstore.

Khalf Allah, Mahmud 'Abd al-Hafiz (2010): fa'aliat 'Istratijiyat Muqtarahat fi Daw' al-Madkhal al-Wazifi fi Tanmiat Maharat al-Kitabat al-Wazifiat Ladaa al-Natiqin bi lughat 'Ukhraa. Paper presented to the International Annual Conference of Arabic and Islamic Studies at the Egyptian University of Islamic Culture, Republic of Kazakhstan.

Rashwan, 'Ahmad Muhammad (2008): fa'iliat Istikhdam al-Madkhal al-Wazifii fi Tanmiat Maharat al-Tahadduth Ladaa Muta'allimi al-Lughat al-'Arabiat Muta'allimi al-Lughat al-'Arabiat al-Natiqin bi al-Lughat al-'Asbaniat, Studies in the Curriculum and Teaching Methods, the number of (141), pp: 70-117

Al-Ziyni, Muhammad al-Sayd, wa 'Abd al-'Aziyz, Yasir Sha'ban (2009): Fa'lliat Barnamaj Mudmaj Muqtarah Fi Tanmiat Maharat al-Muhadathat Ladaa Darisi al-Lughat Al-'Arabiat al-Natiqin Bilughat 'Ukhraa, the World Conference for the Development of Higher Education, University Performance Development Center, Mansoura University, October 11-12, 2009.

Sa'ud, Jami'at al-Malik (2009): The Record Of The International Conference On Teaching Arabic To Non-Speakers, November 2-3 / 11. The Institute Of Arabic Language: King Saud University.

Shahatat, Hasn, Wa al-Najjar, Zaynab (2003): Mu'jam al-mustalahat al-Tarbawiat Wa al-Nafsiat. The Egyptian Lebanese House: Cairo.

Al-Shinti, Muhammad Salih (2005): al-Maharat al-Lughwyat: Madkhal 'lilaa Khasayis al-Lughat al-'Arabiat Wa Fununiha Hail, Dar Al-Andalus.

Al-Saghir, 'Abd al-Rahman (1997): Barnamaj Tadribi Muqtarah Li Tanmiat Kifayat Mu'alim al-Lughat al-'Arabiat Li al-Naatiqin Bi laghat 'Ukhra Bi al-'Azhar Fi 'Athna' al-Khidmat. Unpublished PhD thesis, Institute for Educational Research and Studies: Cairo University.

Tu'aymat, Rushdi 'Ahmad (1998): Al-Madkhal al-Ittisali Fi Ta'lim al-Lughat al-'Arabiat. Nadwat al-Khubara' Fi Ta'lim al-lughat al-'Arabiat Li Ghayr al-Natiqin Biha, Sharjah: Emirates.

Tu'aymat, Rushdi 'Ahmad (2006): Al-maharat al-lughwia (Mustawayaatiha, Tadrisiha, Saubatiha), Cairo, Dar al-Fikr al-'Arabi.

Tu'aymat, Rushdi 'Ahmad (2006), Al-Mushkilat al-Sawtiat 'Ind al-Darisin Fi Barnamaj Ta'lim al-'Arabiat Li Ghayr al-Natiqin Biha, A Field Study. In: Language Skills, Their Levels, Teaching and Difficulties. Dar al-Fikr al-'Arabi, Cairo

Tu'aymat, Rushdi 'Ahmad, Wa al-Naaqat, Mahmud Kamil (2006): Ta'lim al-Lughat Ittisaliaa Bayn al-Manahij Wa al-'istiratijiyat, Publications of the Islamic Educational, Scientific and Cultural Organization (ISESCO), Rabat.

' Abd al-Hadi Nabil, Wa Bisindi Khalid, Wa 'Abu Hashish 'Abd al-'Aziz (2004): Maharat Fi al-Lughat Wa al-Tafkir, 'Umaan, Al Masirah House for Publishing and Distribution.

ʻIsaa, Muhammad 'Ahmad (2004): Fa'iliat Barnamaj Li Tanmiat Maharat al-Ta'bir al-Kitabi al-wazifi Ladaa Darisi al-Lughat al-'Arabiat Min Ghyr al-Natiqin Biha. Unpublished PhD thesis, Faculty of Education, Mansoura University.

Faraj, Mahmud 'Abdah (2013): Istikhdam 'Istratijiyat al-Tahlil al-Sawti Fi 'Ilaj al-Sa'ubat al-Sawtiat Li Darisi al-mustawa al-'Awal Min al-Natiqin Bighayr al-'Arabiat. The First International Conference on Teaching Arabic to Speakers of Other Languages: Experiences and Aspirations. Zayed House for Islamic Culture, Abu Dhabi: Emirates.

Al-Laboudi, Munaa 'Ibrahim (2003): Al-Hiwar Wa fannayatuh, Wa 'Asalib Ta'limiha, Caro, Wahibat Book Store.

Al-Liqani, 'Ahmad Husayn, Wa al-Jamal, 'Ali 'Ahmad (1999): Muejam al-Mustalahat al-Tarbawiat. Second Edition 'Alam al-Kutub: Cairo.

Madkur, 'Ali 'Ahmad Wa 'Iman 'Ahmad Haridy (2006): Ta'lim al-Lughat al-'Arabiat Li Ghayr al-Natiqin Biha Caro, Dar al-Fikr al-'Arabi.

Al-Mansur, 'Abd al-Majid Sayid 'Ahmad (1402h): 'Ilm al-Nafs al-Lughwi, al-Riyadi, King Saud University, Deanship of Library Affairs.

Al-naaqat, Mahmud Kamil (2009): Al-Madkhal Fi al-Tadris Wa al-Manzur al-'ilmi Li Ta'lim Wa Ta'llum al-Lughat al-'Arabiat. Record of the World Conference on Teaching Arabic to Non-Native Speakers, 2-3/11, Institute of Arabic Language: King Saud University, pp. 275-287.

Al-naaqat, Mahmud Kamil, Wa Hafiz, Wahid al-Sayid (2006): Ta'lim al-Lughat al-'Arabiat Fi al-Ta'lim al-Aam (Madakhilat Wa Funniyatiha), Ain Shams University, College of Education.

ثالثا: المراجع الأجنبية: -

Al-Mulhim, Abdullah(2001) An English Teacher Needs Assessment of Saudi College of Students with Respect to a Number of Business Sectors in Saudi Arabia", PhD, The Technology University of Mississippi .

Jordan,Ronald,(2001) : EAP and Needs Analysis, with a Focus on Materials a Development in academic English, Sultan Qaboos University, Oman .

Richards, Jack C. Rodgers, Theodore S.(2001), Approaches and Methods in Languag Teaching: A Description and Analysis, Cambridge Univ Pr .

Riley, P(1995): Discourse and Learning. London, Longman .

Savignon, S.(2006), Communicative Competence, Theory and Classroom Practice, Reading, Adison - Wesley Publishing Company.

تصور مقترح للتطوير المهني للقيادات المدرسية بالمملكة العربية السعودية في ضوء تجربة الولايات المتحدة الأمريكية

إعداد

نايف بن عماش السويلم العنزي
أستاذ الإدارة والتخطيط التربوي المشارك
بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

DOI: 10.36046/2162-000-007-018

المستخلص

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع ومعوقات التطوير المهني للقيادات المدرسية بالمملكة العربية السعودية في ضوء تجربة الولايات المتحدة الأمريكية، وتقديم تصور مقترح للتطوير المهني للقيادات المدرسية بالمملكة العربية السعودية في ضوء تجربة الولايات المتحدة الأمريكية. ولتحقيق هذذلك تم اختيار عينة تكونت من (٢٨٥) من القيادات المدرسية، واستخدم المنهج الوصفي المسحي، وتم تطبيق استبانة تضمّنت (٣٩) عبارة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى التالي: أن درجة ممارسة التطوير المهني للقيادات المدرسية بالمملكة العربية السعودية في ضوء تجربة الولايات المتحدة الأمريكية من وجهة نظر القيادات المدرسية (متوسطة) وعلى جميع الأبعاد، كما توصلت النتائج إلى أن درجة معوقات التطوير المهني للقيادات المدرسية بالمملكة العربية السعودية في ضوء تجربة الولايات المتحدة الأمريكية من وجهة نظر القيادات المدرسية بمدينة الرياض (متوسطة)، وقدمت الدراسة تصور مقترح للتطوير المهني للقيادات المدرسية بالمملكة العربية السعودية في ضوء تجربة الولايات المتحدة الأمريكية.

الكلمات المفتاحية: تصور مقترح، التطوير المهني، القيادات المدرسية، تجربة الولايات المتحدة الأمريكية.

المقدمة

ازداد اهتمام المؤسسات التعليمية المعاصرة بالتطوير المهني باعتباره أفضل الوسائل لإعداد وتأهيل القيادات التربوية والمدرسية لقيادة التغيير والتطوير، وتحقيق أهداف المؤسسات التعليمية، من خلال تصميم برامج تدريبية فاعلة ومتجددة تتوافق مع مبادئ التدريب الفعّال وتلبي الاحتياجات المتجددة لهم؛ لتوفير خبرات عملية، وتطوير الكفايات والمهارات والممارسات المهنية المطلوبة التي تحقق جودة التعليم؛ فالاستثمار في مجال التعليم يعد من أهم أدوات تقدم الأمم وتحقيق رؤاها في هذا العصر.

وقد أصبحت الحاجة إلى تطوير القيادات المدرسية في وقتنا الحالي مسألة ملحّة أكثر من أيّ وقت مضى لتأثيرهم الكبير في العملية التعلمية برمتها؛ لذا من الضروري تطوير مجموعة واعدة من القيادات المدرسية الفاعلة، لقيادة مدارس المستقبل؛ كما أن القيادات الفاعلة تدعم العاملين معهم وتزيد من قدراتهم على إنجاز مهام عملهم (الطويسي والنوايسه، وملوح والبشتاوي وارتيمه، ٢٠١٥).

ويضيف خليل (٢٠١٥، ١١٧) أنّ القيادات المدرسية هي جوهر العملية التعليمية والتربوية، ومفتاحاً لنجاحها، وأن أهميتها ودوَرَها يَنبُعان من كونها تقوم بدور أساسي يؤثر في عناصر العملية الإدارية، كما تجعل الإدارة أكثرَ ديناميكية وفعالية ، وتعمل كأدة محركة لتحقيق أهدافها في ضوء تطلعات المؤسسة التعليمية وخططها الإستراتيجية .

وتعد القيادة المدرسية في هذا العصر من المهن العامة التي يرتكز عليها قيادة العمل داخل المدرسة، والتي يقع على عاتقها مسؤوليات جسيمة، فهي تعمل على تطوير أداء العاملين فيها، وإنجاز المهام الإدارية والفنية، والاهتمام بتلبية الاحتياجات المهنية للعاملين فيها، وتوفير بيئة تعليمية مناسبة في المدارس التابعة لهم، إضافة إلى قدرتهم على تحفيز العاملين، ومساعدتهم على تحقيق أهدافهم الشخصية إضافة إلى تحقيق أهداف العمل (Heath, 2010: 26).

كما أن الاستراتيجية الوطنية لتطوير التعليم أشارت إلى ضعف ثقافة التعلم في المؤسسة التربوية والمجتمع، وكذلك ضعف في تأهيل القيادات التربوية والمدرسية، وانخفاض جودة التدريب أثناء الخدمة (وزارة التعليم، ٢٠١٤).

ولأهمية التطوير المهني للقيادات المدرسية وضعت وزارة التعليم إستراتيجية وطنية لتطوير التعليم العام؛ ترتكز على تطوير المدرسة كوحدة واحدة، ومن أبرز المجالات التي أشارت لها الاستراتيجية: مجال تطوير كفايات قادة المدارس وتزويدهم بأحدث المعارف والمهارات والخبرات؛ لتمكينهم من القيام بمهامهم بفاعلية؛ انطلاقًا من دورهم المحوريّ في العمليّة التعلّميّة التّعليميّة، ومهامهم الفنّيّة والإداريّة المتعدّدة والمتشعبّة. وسعيا لتحقيق جودة الأداء (العمري، ٢٠١٨، ٣).

وهناك العديد من الخبرات العالمية الرائدة في مجال التطوير المهني للقيادة المدرسية، والتي من أهمها خبرة الولايات المتحدة الأمريكية التي تميزت بالحداثة في مجال القيادة المدرسية، وركزت على تنوع مجالات التطوير المهني، بالتعأون مع الجامعات المحلية بالولايات المتحدة سواء في فترة التدريب قبل الخدمة، أو التأهيل والتدريب أثناء الخدمة، كجامعة هارفارد الأمريكية، وبذلك سجلت الجامعات الأمريكية السبق في الأخذ بفكرة تأهيل القيادات المدرسية من خلال التعاون بين وزارة التعليم والجامعات الأمريكية (القحطاني، ٢٠١٥، ٤٥)

واستجابة إلى خطة التحول الوطني للمملكة العربية السعودية (٢٠١٨- ٢٠٢٠، ٧١) التي ركزت على تحقيق التميز في الأداء الحكومي من خلال رفع كفاءة رأس المال البشري. وتحسين إنتاجية موظفي القطاع العام. جاءت هذه الدراسة لكي تستفيد من تجربة الولايات المتحدة الأمريكية في مجال التطوير المهني للقيادات المدرسية، واقتراح تصور للتطوير المهني للقيادات المدرسية بالمملكة العربية السعودية في ضوء تلك التجربة.

مشكلة الدراسة

لتطوير القيادات المدرسية مهنيًا يجب الاهتمام بعملية تطوير معارفهم ومهاراتهم العملية وقدراتهم وأساليبهم الإدارية لتحقيق أهداف إداراتهم بفاعلية، وذلك من خلال بناء وتصميم البرامج التطويرية والتدريبية المبنية على حاجاتهم الفعلية، والتي تتفق مع تطورات مهام عملهم، وفق خطة وطنية إستراتيجية، يعد مطلباً مهماً.

وعلى الرغم من أهمية التطوير المهني للقيادات المدرسية في تحسين أدائهم، وفي تطوير العملية التعليمية، وتحقيق أهداف المدرسة فإن العديد من الدّراسَات السابقة في المملكة العربية السعودية توصلت إلى وجود ضعف في التطوير المهني للقيادات المدرسية، والتي من بينها دراسة العنزي (٢٠١٣)، ودراسة السريحي (٢٠١٢)، ودراسة الشهري (٢٠١٣)، ودراسة العمري (٢٠١٨) التي توصلت إلى أن دور وزارة التعليم في تحقيق التنمية المهنية للقيادات المدرسية جاءت بدرجة متوسطة.

وقد تم اختيار خبرة الولايات المتحدة الأمريكية كونها توفر خبرات عملية وعلمية في مجال التطوير المهني للقيادات المدرسية مستفيدة من الخدمات التي تقدمها الجامعات ومراكز وهيئات التطوير المهني المختصة في هذا المجال، حيث ظهرت العديد من المشاريع والبرامج الرائدة في مجال التطوير المهني، والتي من بينها المشروع الذي طورته جامعة ولاية تكساس (A&M) والذي يهدف إلى الكشف عن الأفراد الذين يمتلكون مهارات قيادية مميزة، من أجل تطويرهم مهنياً، إضافة إلى برنامج كلية "بوش" للتطوير المهني الخاص بتأهيل القيادات التربوية بشكل عام، والقيادات المدرسية بشكل خاص (Su, 2003: 55).

وفي ضوء ما سبق يمكن تحديد مشكلة الدراسة بوجود ضعف في التطوير المهني المتعلق بتأهيل وتدريب القيادات المدرسية؛ ولذلك جاءت هذه الدراسة لكي تبحث في واقع ومعوقات التطوير المهني للقيادات المدرسية بالمملكة العربية السعودية في ضوء تجربة الولايات المتحدة الأمريكية، وتقديم تصور مقترح للتطوير المهني للقيادات المدرسية بالمملكة العربية السعودية في ضوء تجربة الولايات المتحدة الأمريكية؟

أسئلة الدراسة:

سعت هذه الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

– ما واقع التطوير المهني للقيادات المدرسية بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر القيادات المدرسية بمدينة الرياض؟

– ما معوقات التطوير المهني للقيادات المدرسية بالمملكة العربية السعودية في ضوء تجربة الولايات المتحدة الأمريكية من وجهة نظر القيادات المدرسية بمدينة الرياض؟

– ما التصور المقترح للتطوير المهني للقيادات المدرسية بالمملكة العربية السعودية في ضوء تجربة الولايات المتحدة الأمريكية؟

أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدّراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

– الكشف عن واقع التطوير المهني للقيادات المدرسية بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر القيادات المدرسية بمدينة الرياض.

– تحديد معوقات التطوير المهني للقيادات المدرسية بالمملكة العربية السعودية في ضوء تجربة الولايات المتحدة الأمريكية من وجهة نظر القيادات المدرسية بمدينة الرياض.

– تقديم نتصور مقترح للتطوير المهني للقيادات المدرسية بالمملكة العربية السعودية في ضوء تجربة الولايات المتحدة الأمريكية.

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية هذه الدراسة فيما يلي:

أولاً: الأهميّة النّظريّة:

– إثراء الأدب النظري من خلال تقديم معلومات ومفاهيم وحقائق حول التطوير المهني للقيادات المدرسية.

- تكمن أهمية الدراسة من أهميّة التّطوير المهني للقيادات المدرسيّة؛ ودوره المركزي في النّهوض بالعمليّة التّعلّميّة التعليميّة، وتحقيق أهداف وغايات وزارة التّعليم.

- تتفق هذه الدّراسة مع رؤية المملكة ٢٠٣٠م، للنّهوض بالكوادر البشريّة الوطنيّة، والاستثمار في رأس المال البشري.

ثانياً: الأهميّة التطبيقية:

- يؤمل أن تسهم هذه الدراسة في تزويد المسؤولين وصانعي القرار في وزارة التعليم، ببيانات ومعلومات تساعدهم على تقويم برامج التطوير المهني للقيادات المدرسية من أجل تحسينها وتطويرها.

- تكتسب هذه الدّراسة أهمّيّة تطبيقيّة من خلال سعيها للإفادة من تجربة الولايات المتحدة الأمريكية المتميزة في مجال التطوير المهني، لتطوير برامج التطوير المهني المحلّيّة.

- يؤمل أن يستفيد من نتائج هذه الدراسة المسؤولين بقسم الإدارة التربوية وإدارة الإيفاد والابتعاث للدراسة، حيث أن وزارة التعليم تتبني مشروع الإبتعاث الخارجي والدورات التدريبية الخارجية للعديد من القيادات إلى الولايات المتحدة وكندا وأستراليا للإستفادة من تجاربهم وخبراتهم.

- قد تتيح نتائج هذه الدراسة المجال للباحثين لمزيد من الدراسات حول أبعاد أخرى من أبعاد التطوير المهني للقيادات المدرسية وللعاملين في الميدان التربوي كالمعلمين والمشرفين التربويين.

حدود الدراسة:

تم إجراء هذه الدراسة ضمن الحدود الآتية:

-الحدود الموضوعية: اقتصرت الدّراسة على معرفة واقع ومعوقات التطوير المهني للقيادات المدرسية بالمملكة العربية السعودية في ضوء تجربة الولايات المتحدة الأمريكية من وجهة نظر القيادات المدرسية بمدينة الرياض، وتقديم نتصور مقترح للتطوير المهني للقيادات المدرسية بالمملكة العربية السعودية في ضوء تجربة الولايات المتحدة الأمريكية.

- الحدود المكانية: مدارس مدينة الرياض.

-الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٤٢هـ.

-الحدود البشرية: تم تطبيق الدراسة على القيادات المدرسية بمدينة الرياض.

مصطلحات الدراسة:

أولاً: التطوير المهني:

يعرف التطوير المهني بأنه "عملية منظمة، ومدروسة لبناء مهارات تربوية وإدارية وشخصية جديدة، التي تلزم القيادات التربوية للقيام بالأعمال والمسؤوليات اليومية بكفاءة عالية، أو تطوير ما يتوفر لديهم منها بتجديدها أو تحديثها، أو سد العجز فيها، لزيادة قدراتهم على تحقيق الأهداف المنشودة" (السعود وحسنين، ٢٠١٦، ٣٩).

ويعرفه الباحث إجرائيًا بأنه: مجموعة الأنشطة المنظمة والمخطّطة التي تكسب قادة المدارس بمدينة الرياض المعارف والاتجاهات والمهارات في ضوء احتياجاتهم؛ بهدف تطوير ممارساتهم المهنية في إطار معايير عالمية، لتحقيق أهداف المدرسة بكفاءة عالية.

ثانياً: القيادات المدرسية

يعرف القائد المدرسي "بأنه الشخص المسؤول الأول عن إدارة المدرسة، وهو المشرف الأول على جميع شؤون المدرسة وأنشطتها التربوية والتعليمية والإدارية والاجتماعية" (وزارة التعليم، ١٤٣٦هـ، ١٣٨).

وتعرف القيادات المدرسية إجرائياً في هذه الدراسة بأنهم القيادات المدرسية بمدينة الرياض الذي تم تعينهم من قبل وزارة التعليم، ويشرفون على تطوير التعليم في المدارس، ومتابعة تنفيذ السياسات التعليمية والقوانين واللوائح التي اعتمدتها وزارة التعليم لتسهيل العمل التربوي والتعليمي بالمدرسة.

الإطار النظري

مفهوم التطوير المهني:

يعد التطوير المهني من المفاهيم المهمة في مجال إدارة الموارد البشـرية؛ حيث يتطلب التطوير المهني تحديداً واضـحاً لمسـؤوليات ومهام العاملين، ويتم توفير البرامج الخاصـة بالتطوير المهني، والتي تلبي حاجات المتدربين، وهناك عدد من التعريفات للتطوير المهني، التي من بينها التالي:

يعرف ميتشـل (Mitchell, 2013: 290) التطوير المهني بأنه العملية التي يتم من خلالها اكتسـاب المتدرب المهارات والمعرفة والاتجاهات المطلوبة من أجل تحسـين وتطوير الممارسـة المهنية، وتطوير الأداء.

كما يعرف التطوير المهني بأنه "عملية مستمرة تهدف إلى تحسين أداء القيادات التربوية من خلال مسـاعدتهم على اكتسـاب المهارات الإدارية والفنية والإنسـانية والمعرفية، وذلك كي يتمكنوا من القيام بالمهام الموكلة إليهم بفعالية، وكفاءة عالية (العبيدي، ٢٠١٣، ص ٤٦).

ويشير ريتان (Retna, 2015: 525) إلى أن التطوير المهني عبارة عن مجموعة من الأنشطة المخطط لها والهادفة لتحسـين المعرفة والمهارات والاتجاهات المهنية لدى المتدربين، والتي تؤدي إلى تحسـين الأداء للمهام والأدوار الحالية، والمستقبلية للمتدربين.

ويعرف التطوير المهني بأنه "عملية منظمة، ومدروسة لبناء مهارات تربوية وإدارية وشخصية جديدة، التي تلزم القيادات التربوية للقيام بالأعمال والمسـؤوليات اليومية بكفاءة عالية، أو تطوير ما يتوفر لديهم منها بتجديدها أو تحديثها، أو سـد العجز فيها، لزيادة قدراتهم على تحقيق الأهداف المنشودة" (السعود وحسنين، ٢٠١٦، ٣٩).

كما يعرف يعرف التطوير المهني بأنه مجموعة من الأسـاليب والبرامج التدريبية التي تؤثر في قدرات ومهارات القائد الإداري بقصد زيادة فعاليته أو جعله أكثر استجابة للتحديات التي تواجه المنظمة التي يقودها (آل سليمان والحبيب، ٢٠١٧، ١٨٧).

ويمكن أن نستنتج من خلال التعريفات السابقة للتطوير المهني بأنه:

– عبارة عن مجموعة من الأنشـــطة المنظمة والمخطط لها التي تهدف إلى تنمية قدرات ومهارات المتدرب بما يســـاعده على ممارســـة مهام عمله بكفاءة عالية، في جميع المجالات المعرفية والمهارية والسلوكية.

– يهدف إلى زيادة فاعلية المتدرب أو جعله أكثر استجابة للتحديات المعاصرة التي تواجه المنظمة التي يعمل بها.

– عملية منظمة تهدف إلى تحقيق أهداف المنظمة الحالية والمستقبلية، وتمكينها من المنافسة والتميز.

أهمية التطوير المهني للقيادات المدرسية:

تسهم عملية التطوير المهني بدور كبير في تطوير مهارات وقدرات القيادات المدرسية، وتزيد من فاعليتهم وكفاءتهم في إنجاز مهام عملهم، وتحقيق أهداف مدارســـهم والعاملين معهم، فمن خلال عملية التطوير المهني تحســـين أداء وســـلوكيات ومهام القيادات المدرســـية في جميع مجالات العمل الإدارية والفنية والإنسانية.

ولأهمية التطوير المهني على تطوير أداء العاملين تهتم إدارة الموارد البشـــرية في أي دولة من دول العالم على تطوير برامجه وتحديثها باستمرار، كونه من العوامل الهامة لتحقيق الجودة الشاملة في المؤسسات والمنظمات العامة والخاصة، لذلك سعت المؤسسات التربوية على تأهيل العاملين فيها بحيث يتم التركيز على النوعية والكفاءة وفق معايير عالمية. ويمكن القول إن عملية التطوير المهني للقادة المدرســـية، ورفع كفاءتهم من القضـــايا الأكثر ارتباطاً بالتطورات العالمية المرافقة لهذا العصـــر الذي يتسم بثورة العلم والتميز والإتقان (Zuber-Skerritt & Louw, 2014).

ويشـــير والســـلاطين (٢٠١٤، ٩٧) أن القيادات المدرســـية بحاجة ماســـة لتطوير مهاراتهم وقدراتهم، حتى تتمكن المؤســـسات التعليمية من تحقيق التميز الإداري، والمؤســـسي، الذي أصـــبح مطلباً مهماً للتنافس بين المؤســـســـات التعليمية، ولإجراء تغييرات جوهرية، وتوجهات حديثة في مجال قيادة العمل الإداري، وحتى يتم ذلك يجب العمل على وضـــع الخطط الاســـتراتيجية،والبرامج التدريبية ،والتأهيلية الشـــاملة لمواكبة هذه التغييرات، حيث تعتبر عملية التطوير المهني للقيادات

المدرسية من القضايا المهمة التي تسهم في مساعدة المدارس على تجديد نشاطها، وحيويتها، وفاعليتها، وتطوير برامجها وجهودها، والوصول إلى تحقيق رؤيتها، والمكانة التي تسعى للوصول إليها.

ونتيجة للتطورات الهائلة في مهام القيادات المدرسية في وقتنا الحاضر تظهر الحاجة إلى حصول تلك القيادة على برامج التطوير المهني لكي تتم تلبية احتياجاتهم الحقيقية. ومن هذا المنطلق تأتي أهمية التطوير المهني للقيادات المدرسية وتحسين برامجه، كونه يهتم بتطوير الجانب المعرفي لقادة المدارس، بالإضافة إلى إكسابهم استرتيجيات التعامل مع المواقف المختلفة في عملهم، ومساعداتهم على اتخاذ القرارات وحل المشكلات التي تواجههم (زاهر، ٢٠١٩، ٢).

وتكمن أهمية التطوير المهني للقيادات المدرسية من العوامل الأساسية في إنجاح مهام وأدوار قائد المدرسة؛ حيث يتمكن من خلاله اكتساب المعرفة الجديدة والمهارات العملية اللازمة لتلبية احتياجاته المهنية لمواكبة إدارة المدارس في القرن الحادي والعشرين. ولكي تكون عملية التطوير المهني ناجحة يجب أن تعتمد على إعداد قادة المدارس بما يمكنهم من تحقيق حاجات المجتمع المدرسي، وتمكينهم من العمل على رفع مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلاب، وفي الوقت نفسه زيادة كفاءة المعلمين، وتزويدهم بالأساليب والتقنيات العلمية الحديثة (Hussey, 2012).

من خلال العرض السابق يتضح أهمية التطوير المهني للقيادات المدرسية، فهو يعد مصدراً من مصادر إعداد وتأهيل القيادات المدرسية لمواكبة التطورات العلمية في مهام عملهم، كما أنه يسهم في إكسابهم المهارات العملية، والقدرات المهنية التي تمكنهم من تجويد عملهم، وتنمية التحصيل الدراسي لدى الطلاب، وحل مشاكلهم المختلفة، كما أنه يسهم في تحسين وتطوير عملية التعليم والتعلم، ويساعد قائد المدرسة على مواكبة التغير السريع الذي يشهده العالم في هذا الوقت.

أهم المهارات المهنية التي يجب أن تتضمنها برامج التطوير المهني للقيادات المدرسية:

هناك مجموعة من المهارات المهنية التي يجب أن يتضـــمنها برامج التطوير المهني للقيادات المدرسية، والتي تمكن قائد المدرسة من القيام بالمهام الموكلة إليه على أكمل وحه، وفيما يلي عرض لأهم المهارات اللازمة لقائد المدرسة:

أولاً: المهارات الفنية: تســاعد المهارات الفنية قائد المدرســة على ممارســة عمله والقيام بمســؤولياته، ومعالجته للمواقف التي يواجهها بأســلوب تربوي، وتعرف المهارات الفنية بأنها قدرة القائد على اســتخدام االمعلومات والمعرفة في مجال عمله، وقدرته على اســتخدام الأنظمة واللوائح التي تحدد إجراءات العمل، بما يحقق أهداف المؤسسة (شنطي، ٢٠١٧، ٩٤).

ثانيًا: المهارات الاجتماعية: وهي تلك المهارات التي تمكن قائد المدرســة من الاتصــال الفعال مع الآخرين، وتمكنه من التأثير بهم، كما أن امتلاك المهارات الاجتماعية تســاعد القائد على بناء فرق العمل المنسجمة والمتكاملة والمتعاون معه ومع جميع العاملين بالمدرسة، كما تساعده على تحقيق العدل والاســتماع للآخرين وتقبل الأفكار المختلفة، وحســن التعامل مع الآخرين في المواقف الحرجة (لهلوب، ٢٠١٥ م، ٦٩).

ثالثًا: المهارات المعرفية: يتعلق هذا النوع من المهارات بدرجة كفاءة قائد المدرســة وقدرته على وضع رؤية لمدرسته، وتزيد من فهمه، واستيعابه للعمل التربوي، ومهام العمل لجميع العاملين في المدرســة، وهي مهارات تتعلق بقدرة قائد المدرســة على التخطيط الاســتراتيجي، وقدرته على استشــراف مستقبل المدرسة وتطورها، فمن خلال هذه المهارات يتمكن قائد المدرسة من تنظيم العمال في المدرسة وتحديد مهام جميع العاملين فيها (العيدي والخفاجي، ٢٠١٤، ١٢٨).

رابعاً: المهارات الإنسانية: تعبر المهارات الإنسانية عن قدرة قائد المدرسة على التعامل مع العاملين معه، وتنسيق جهودهم نحو تحقيق هذهف محدد، وتنمية روح العمل الجماعي بينهم، وهذا يتطلب وجود الفهم المتبادل بينه وبينهم، ومعرفة آرائهم وميولهم واتجاهاتهم، كما يتصــف القائد الذي يتمتع بمهارات إنسانية متطورة بأنه إنسان يعرف نفسه ويعرف نقاط ضعفها وقوتها، ومدرك لاتجاهاته وميوله(قارة والصافي، ٢٠١٣، ٧٦)

خامساً: المهارات الشخصيَّة: وهي تشير إلى الصفات والخصائص الشخصية التي تميز القائد المدرسي، والتي تسهم في قدرته على التعاون مع لعاملين معه، وتساعده على تفعيل التعاون بين المدرسة ومؤسسات المجتمع، وهو المثل الأعلى لطلابه ومدرسيه والمرؤوسين معه، وحتى يصنع النجاح لابد له أن يكون جديرًا بالاحترام والتقدير، وأهلاً لثقة لجميع من له صلة تربوية وإدارية بالمدرسة (السكارنة، ٢٠١٦، ١٤٧).

يمكن القول أن عملية التطوير المهني لقائد المدرسة يجب أن تتناول جميع المهارات السابقة، لتمكينه من قيادة العمل مع الآخرين بكفاءة عالية، لأنه يعد القائد الإداري، وممثل السلطة معاً، ويتطلب سلوكه اجتماع كل تلك المهارات، بالإضافة إلى تمتعه بالإحساس بمسؤوليات الوظائف المختلفة للعملية الإدارية والفنية التي يقوم بها، حتى يتمكن من تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية المنشودة، كما أن قائد المدرسة بحاجة إلى تطوير مهاراته وقدراته ومعارفه باستمرار لكي يواكب التطورات السريعة في مجال عمله، كما يجب أن تلبي برامج التطوير المهني الحاجات الحقيقية لقائد المدرسة من خلال إيجاد بيانات حديثة عن تلك الاحتياجات، وعقد برامج لتلبيتها وفق الأوليات والأهمية لتلك الحاجات.

المداخل الإدارية الحديثة في التطوير المهني:

هناك عدد من المداخل الإدارية الحديثة في عمليات التطوير المهني للقيادات المدرسية، ومن أهم هذه المداخل ما يلي:

أولاً: مدخل إعادة الهندسة: أو كما يعرف "الهندرة"، وهو يعتبر من المداخل الحيوية للإدارة وإجراء التغييرات المطلوبة في المنظمات، ويعد مدخل إعادة الهندسة من المداخل الذي يعول عليه نجاح قائد المدرسة في أداء مهام عمله بكفاءة عالية، ولا يمكن أن تحقق إعادة الهندسة نتائج إيجابية ملموسة ما لم يكن تطبيقها من خلال منهجية شاملة؛ لأنها تساعد في تحقيق إعادة الهندسة داخل المدرسة بكفاءة عالية (خضر وداغر والقضاة، ٢٠١٦، ٧٨٧).

ثانياً: مدخل تمكين العاملين: وهذا المدخل يشير إلى أهمية فكرة تمكين العاملين في دعم كفاءة وفاعلية الأداء والإنتاجية داخل المدرسة، ويعتبر تمكين العاملين من المواضيع الهامة التي

تسعى الإدارة الحديثة إلى تحقيقه في المؤسسات العامة والخاصة، لأنه يتماشى مع التطورات الحديثة في مجال الإدارة، حيث يشير مفهوم تمكين العاملين إلى إعادة هيكلة مراكز القوى في المؤسسة، وإعادة توزيع السلطة واتخاذ القرار بين القيادة الإدارية والعاملين (الزهيري، ٢٠١٨، ٦٢).

ثالثاً: مدخل التفوق المقارن: يقوم على مقارنة المؤسسة بمؤسسات أخرى في ميادين معينة من أجل التعلم منها والتفوق عليها في الميدان أو الميادين محل المقارنة، عن طريق تحسين وتطوير الأداءوالإنتاجية وأساليب خدمة المستفيدين (السكارنة، ٢٠١٣، ١٨٦):

رابعاً: مدخل إدارة الجودة الشاملة (TQM): حيث تعرف الجودة الشاملة بأنها التطوير المستمر للعمليات الإدارية وذلك بمراجعتها وتحليلها والبحث عن الوسائل والطرق لرفع مستوى الأداءوتقليل الوقت لإنجازها بالاستغناء عن جميع المهام والوظائف عديمة الفائدة وغير الضرورية للمستفيد أو للعملية وذلك لتخفيض التكلفة ورفع مستوى الجودة مستندين في جميع مراحل التطوير على متطلبات واحتياجات المستفيد.(لهلوب، ٢٠١٥، ١٢٥).

خامساً: مدخل التميز الإداري والاعتماد المدرسي: يمكن تحقيق تطوير الأداء بالمؤسسات التعليمية من خلال التطوير المهني بالاعتماد على مدخل التميز الإداري والاعتماد المدرسي، حيث أصبحت المؤسسات التعليمية تضطلع بأدوار اكثر جدية وظهرت معايير التميز القيادي لمواكبة التطورات والمستجدات التي تؤدي إلى تطوير مستويات الأداء (الغامدي، ٢٠١٧، ٢١).

التجربة الأمريكية في مجال التطوير المهني للقيادات التربوية:

تتمتع مؤسسات التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية باستقلالية كبيرة، ويعد التأثير الحكومي عليها محدود الأثر قياسياً بالدول الأخرى، ولذلك فإن تلك المؤسسات تعمل على تطوير خدماتها والعاملين فيها بما يحقق رغبات المجتمع وأهدافه، وبالتالي المحافظة على بقاء طلابها الذين قد يتوجهون نحو المؤسسات التعليمية المنافسة في حال وجود أي تقصير من تلك المؤسسات (الهلالي، ٢٠١٠، ٨٢).

وتنظر الولايات المتحدة الأمريكية إلى الإدارة المدرسية نظرة مهنية، وبالتالي تشترط على المرشح لتولى إدارة المدرسة وشغل وظيفة قائد المدرسة في المراحل كافة الحصول على مؤهل علمي في الإدارة المدرسية أو التربوية من أحد المعاهد أو إحدى الجامعات المعتمدة قبل اختياره كقائد مدرسي (شريف، ٢٠٠٩، ٢٢٥).

وتهتم الولايات المتحدة الامريكية على امتلاك القيادات المدرسية لكفايات تكنلوجيا الاتصال والمعلومات، وقد ازدادت الحاجة في الولايات المتحدة الأمريكية إلى إعداد القيادات المدرسية بسبب التقدم التكنولوجي الذي يمثل تحدياً كبيراً للقيادات المدرسية، حيث أصبحت تكنولوجيا التعليم جزءا لا يتجزأ من العملية التعليمية، وبالتالي فإن القيادات المدرسية أصبحت ذات علاقة وثيقة بالتكنولوجيا، لذلك أصبحت هناك حاجة إلى قيادات تجعل مدارسها أكثر قدرة على توظيف هذه الوسائل الجديدة (Fishman, 1999,7) .

وتشترط ولاية كاليفورنيا على القيادات المدرسية أن يدرسوا برنامجاً إدارياً معتمداً، وهو أحد المتطلبات الأولية لتأهيلهم لقيادة المدارس، وهذا البرنامج يشمل خمسة مجالات هي: البيئة التنظيمية والثقافية، وديناميكية إدارة القضايا الاستراتيجية، وأخلاقيات القيادة، وتحليل وتطوير السياسة العامة، وإدارة نظم المعلومات والموارد البشرية والمالية، فوجهة النظر الأمريكية ترى أن الطريق إلى القيادة المدرسية يتم من خلال حصول المشارك على درجة علمية ورخصة من الحكومة لقيادة المدرسة (Su,2003 ,54).

ولكي تحافظ المؤسسات التعليمية على مكانتها في المجتمع، فإنها تعمل على تطوير أداء العاملين فيها لمواكبة التطورات العلمية، وقد بدأ انتشار عملية التطوير المهني للقيادات المدرسية في جامعة هارفارد الأمريكيةHarvard Univrsity عام (١٩٤٧)، لوجود اعتقاد بأن التحسن والتطوير في العملية التربوية يتطلب تطوير وتأهيل الموارد البشرية فيها، وتقدم جامعة هارفرد برامج تطوير القيادات للأفراد بنوعيها الإلكتروني والمباشر، وأحيانًا يتم دمج النوعين في برنامج واحد، ويحتوى البرنامج على عدد من المقررات الإجبارية والاختيارية بناءً على احتياجات المتدرب، كما يتناول البرنامج عدة مواضيع مثل: إعداد القادة المتميزين، قيادة المؤسسات الخدمية، برامج الإدارة

المتقدمة، كما تقدم الجامعة برامج متخصصة لتطوير القيادات في المنظمات على اختلافها، حيث تقدم برامج للمنظمة حسب احتياجات العاملين فيها، حيث تبدأ من تحديد الاحتياجات، ثم بناء الفرق المتخصصة في التدريب، ومن ثم تخطيط البرامج وفق ما نتج عن الاحتياجات التدريبية للمتدربين (Harvard Business School, 2019) .

ومن أشهر برامج جامعة هارفارد Harvard Univrsit الحديثة في مجال التطوير المهني للقيادات التربوية والإدارية برنامج: Leadership and Management Programs at Harvard، حيث تقدم جامعات هارفارد في قسم التعليم المستمر برنامج لتطوير القيادات التربوية والأكاديمية والإدارية للعاملين في الجامعة، والعاملين في منظمات ومؤسسات محلية وعالمية، ويرتكز هذا البرنامج على تقديم محتوى تدريبي بما يتواكب مع متطلبات القيادة المعاصرة والمستقبلية، ولذلك فهو معني في استهداف تطوير قدرات ومهارات القيادة الحالية، وتأهيل القيادات المستقبلية على مهارات القيادة في المجالات الإدارية والفنية والمعرفية والإنسانية (الهلالات، ٢٠١٤، ٨٣).

كما ساهمت جامعة تكساس الأمريكية Texas University بتطوير مشروعين من مشاريع التطوير المهني للقيادات التربوية، عرف المشروع الأول بمشروع كلية "كيلوغ Kellog Leadership Project وقد هدف هذا المشروع إلى تنمية وتعزيز مهارات وقدرات القادة التربويين، وإكسابهم الأساليب الحديثة في مجال عملهم، وإعدادهم لعالم المستقبل، وأما المشروع الثاني فهو مشروع (A&M) الذي يهدف إلى اختيار القادة التربويين الجدد من بين المتدربين، وتنمية مهاراتهم وقدراتهم القيادية، وتثقيفهم وتعزيز قدراتهم لتولي قيادات تربوية عليا في المستقبل (القحطاني، ٢٠١٠، ١٦).

ويعد مركز القيادة الإبداعية Center for Creative Leadership, North Carolina ومن المؤسسات الهامة في مجال التطوير المهني بالولايات المتحدة الأمريكية وهو يقدم برامج متعددة في التطوير المهني للقيادات المدرسية على المستويين المحلي والدولي؛ وهو يتعاون مع مراكز التطوير المهني حول العالم في (١٦٠) دولة، ويهدف إلى تطوير وتنمية مهارات وقدرات القيادات المدرسية مهنياً كعملية تعليم مستمرة؛ حيث يوفر المركز بيئة مناسبة للعمل والتدريب، والنمو المستمر (Kevin, 2017; Center for Creative Leadership, 2019) .

ويهدف مركز القيادة الإبداعية على تطوير أداء القيادات المدرسية على قيادة المؤسسات التعليمية نحو التميز، وترتكز أهداف برامجه على تزويد المتدربين بالمعرفة والمهارات والقدرات اللازمة لقيادة العمل في المدارس. واكسابهم أساليب التفكير الإبداعي في العمل، ومهارات احترام الرأي الآخر، ومراعاة الفروق الفردية بين العاملين، وتطوير مهارات التواصل، وفن التأثير بالآخرين، إضافة إلى تنمية المهارات الإدارية الفعالة، وتطوير المهارات الإنسانية، وتطوير العمل التعاوني، وحل المشكلات، واتخاذ القرارات، والتخطيط الاستراتيجي للوصول إلى التميز الإداري (Roxana, 2018).

كما تعد الجمعية الامريكية للإدارة العامة American Society for Public Administration (ASPA) من منظمات المجتمع الأمريكي الرائدة في مجال التطوير المهني، وقد أنشئت الجمعية الأمريكية للإدارة العامة عام (١٩٣٩)، ومنذ ذلك الوقت وهي تعمل على تقديم برامج تدريبية تهدف إلى تطوير قدرات ومهارات القادة الإداريين والتربويين، وترتكز تلك البرامج على أربع قيم أساسية تتمثل في: المساءلة، والأداء الاحترافي، ومبادئ أخلاقيات العمل، بالإضافة إلى قيم العدالة الاجتماعية (Jonathan, 2018) .

وأما جامعة وسكونسن ستاوت University of Wisconsin-Stout فتقدم مجموعة متنوعة من أساليب التطوير المهني للموارد البشرية، ويتضمن ذلك التدريب على الإنترنت والتقنيات الحديثة، وتقديم الاستشارات، وتنظيم ورش العمل المتخصصة بالمستجدات العلمية في مجال التطوير المهني، وتقدم الجامعة أيضاً برنامجاً للتطوير المهني للقيادات المدرسية لمدة عام، يتم من خلاله بحث المواضيع التالية: الإدارة الذاتية والتغيير، أساليب النجاح في العمل التعاون مع الآخرين، والتواصل والفعالية الشخصية، وحل النزاعات، وصنع القرارات، وإيجاد حلول للمشكلات التي تواجه العمل بطريقة إبداعية (طه، ٢٠١٤، ١١).

من خلال العرض السابق يتضح تنوع الجهات والمؤسسات التي تعمل على التطوير المهني للقادة المدرسية في الولايات المتحدة الأمريكية، بحيث يتكامل عمل تلك الجهات، وتعتبر الجامعات الأمريكية من أوائل وأهم المؤسسات التي تقدم برامج خاصة بالتطوير المهني للقيادات

المدرسية والإدارية، كما ترتكز برامج التطوير المهني على العديد من المرتكزات، فمركز القيادة الإبداعية، يهتم في تطوير أساليب القيادات الإبداعية في أداء العمل، بينما ترتكز البرامج التي تقدمها الجمعية الامريكية للإدارة العامة على مجموعة من القيم المتمثلة في: المساءلة، والأداء الاحترافي، ومبادئ أخلاقيات العمل، بالإضافة إلى قيم العدالة الاجتماعية، بينا تركز برامج جامعة هارفارد على تقديم محتوى تدريبي بما يتواكب مع متطلبات القيادة المعاصرة والمستقبلية، وتأهيل القيادات في المجالات الإدارية والفنية والمعرفية والإنسانية.

الدراسات السابقة

من خلال مراجعة الباحث للدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة الحالية، فقد تم التوصل إلى عدد منها، والتي سوف يتم عرضها مرتبة من الأقدم إلى الأحدث حسب سنة نشرها، على النحو الآتي:

هدفت دراسة السبعي (٢٠١٥) إلى تطوير أداء قادة المدارس وفق مدخل الإدارة الذاتية المملكة العربية السعودية، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، واشتمل مجتمع الدراسة على جميع قيادات مدارس المرحلة الثانوية والوكلاء والمعلمين بمدينة مكة المكرمة في المملكة العربية السعودية، والبالغ عددهم (١٨٠٦) فرداً، واستخدمت الدراسة الاستبانة كأداة لجمع المعلومات والبيانات، وقد توصلت النتائج إلى أن واقع أداء قيادات المدارس الثانوية بالمملكة العربية السعودية في ضوء مدخل الإدارة الذاتية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة قد تحققت في مجملها بدرجة كبيرة بالنسبة للمبادئ، (الشراكة المجتمعية، والمشاركة في صنع القرار، والتنمية المهنية، وبدرجة كبيرة جدا لمبدأ (تفويض السلطة)، كما أن مبدأ تفويض السلطة قد جاء في المرتبة الأولى بالنسبة لترتيب مبادئ الإدارة الذاتية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة. وجاء في المرتبة الثانية مبدأ المشاركة في صنع القرار. وفي المرتبة الثالثة جاء مبدأ الشراكة المجتمعية. وفي المرتبة الرابعة والأخيرة بالنسبة لترتيب مبادئ واقع الإدارة الذاتية .

بينما هدفت دراسة فاطمة الجاسر (٢٠١٧) إلى التعرف على واقع تطوير أداء القيادات المدرسية بالمملكة العربية السعودية في ضوء الخبرة السنغافورية، واقتراح إستراتيجية تساهم في تطوير أداء القيادات المدرسية بالمملكة العربية السعودية في ضوء الخبرة السنغافورية. ولتحقيق ذلك تم اختيار عينة تكونت من (٢٧٥) قائدة مدرسية، و(٣٠) مشرفة، واستخدم المنهج الوصفي، والاستبانة، والمقابلة لجمع البيانات من عينة الدراسة، وتوصلت الدراسة إلى أن واقع أداء القيادات المدرسية جاء بدرجة عالية، وجاء التخطيط الاستراتيجي بالمرتبة الأولى، وجاءت درجة موافقتهم على متطلبات تطوير أداء القيادات المدرسية بالمملكة العربية السعودية في ضوء الخبرة السنغافورية متوسطة، وأن هناك درجة موافقة عالية على مقترحات تطوير أداء القيادات المدرسية بالمملكة العربية السعودية في ضوء الخبرة السنغافورية. وقدمت الدراسة استراتيجية مقترحة لتطوير أداء القيادات المدرسية في ضوء الخبرة السنغافورية.

وهدفت دراسة جونثان(Jonathan, 2018) إلى التعرف على تصورات ومفاهيم القيادات المدرسية نحو برامج تطوير الكفايات المهنية للقيادات الإدارية لتولي قيادة الإشراف التربوي والإداري على المدارس، ولتحقيق ذلك تم اختيار عينة بلغت (١٣) مديراً ومشرفاً، حيث تم اختيار العينة بطريقة كرة الثلج، وتم استخدام المقابلة الشخصية مع أفراد العينة، واتبع المنهج النوعي في هذه الدراسة، وتوصلت الدراسة إلى أن أفراد عينة الدراسة يشعرون أن كثيرًا من البرامج التدريبية التي شاركوا فيها متوسطة الفائدة، وأن العديد من البرامج التدريبية لتطوير الكفايات المهنية للقيادات التربوية تركز على الكفايات المعرفية، أكثر من اهتمامها بالكفايات المهارية والعملية.

وهدفت دراسة العمري (٢٠١٨) إلى التعرف إلى مجالات وأساليب التنمية المهنية اللازمة للقيادات التربوية بمدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية؛ وتحديدا في مجالات (الاتصال، والتدريب، وإدارة الاجتماعات)، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي والتحليلي الوثائقي، والاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من جميع قادة المدارس ووكلائهم في مدارس التعليم العام الحكومية في محافظة المخواة والبالغ عددهم (١٤٨) قائداً ووكيلا، وأظهرت نتائج الدراسة أن دور وزارة التعليم في تحقيق التنمية المهنية للقيادات التربوية من قادة المدارس،

والوكلاء بمدارس التعليم العام من خلال الممارسات الإشرافية للإدارة التعليمية، والمشرفين المنسقين لا تزال تمارس بدرجة متوسطة. ووجود الكثير من جوانب القصور والحاجة الماسة للتنمية المهنية للقيادات الإدارية؛ وقادة المدارس ووكلائهم، والمشرفين وكافة العاملين في الميدان التربوي. وفي ضوء نتائج الدراسة تم تقديم جملة من التوصيات، والمقترحات لتفعيل التنمية المهنية للقيادات التربوية في محافظة المخواة وعموم المملكة.

وقد هدفت دراسة زاهر (٢٠١٩) إلى التعرف إلى واقع استراتيجيات التطوير المهني للمديرين الجدد المطبقة في مدارس القدس، من حيث الاحتياجات والتحديات التي تواجه التطور المهني للمديرين الجدد من خلال التعلم من الممارسة، والدافعية، ومشاركة المجتمع المحلي. واستخدمت الدراسة منهج دراسة الحالة، وقامت الدراسة بإجراء مقابلات شبه مغلقة ومعمقة، طبقت على عينة مكونة من (٧) من قادة المدارس الجدد الذين يعملون في مدارس القدس، وأجريت مقابلة مع رئيسة قسم متابعة الميدان في وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، وتم الاعتماد على الوثائق الرسمية المعمول بها في تلك المدارس كأداة قياس ثانية. وأظهرت النتائج أن وزارة التربية والتعليم تعتمد في استراتيجيتها للتطوير المهني للمديرين الجدد، وجاءت بدرجة مرتفعة، وعلى الدورات التدريبية التي تسبق التعيين والتوظيف، وعقد اجتماعات ما بين المديرين الجدد والقدامى حسب المنطقة الجغرافية، وتوفير مجموعة من الوثائق المهمة لمساعدة المديرين الجدد لإنجاز أعمالهم بطريقة عملية وشاملة تغطي إدارة الموارد المالي،ة والمادية والبشرية. وأوصت الدراسة بتطبيق نموذج EPIC (مجتمع حافز الممارسة الفعالةEffective Practice Incentive Community) في التطوير المهني للمديرين الجدد.

وهدفت دراسة أعقيلان (٢٠١٩) إلى الكشف عن درجة التنمية المهنية للقيادات التربوية بالأردن وعلاقتها بالأداء الوظيفي في محافظة جرش، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام استبانة، وتم اختيار عينة عشوائية تكونت من (١٧١) من قادة المدارس في محافظة جرش، وأظهرت النتائج أن درجة التنمية المهنية لدى قادة المدارس جاءت بدرجة مرتفعة، وجاء ترتيب المجالات مرتبة تنازلياً وفقاً لمستوى المجالات كالتالي: جاء بالترتيب

الأول مجال خطط برامج التنمية المهنية، ثم مجال محتوى برامج التنمية المهنية، وجاء بالترتيب الثالث مجال أساليب برامج التنمية المهنية، وقد جاءت جميع هذه المجالات بدرجة مرتفعة، وفي ضوء النتائج تم تقديم جملة من التوصيات والمقترحات لرفع درجة التنمية المهنية للقيادات التربوية والأداء الوظيفي.

كما هدفت دراسة جنسن (Jensen, 2020) إلى التعرف إلى برامج التطوير المهني لقادة المدارس في النرويج، والمساهمة في الفهم التجريبي لعملية التطوير المهني واعتمدت الدراسة على منهج دراسة الحالة. وتم اختيار (٧) مدارس، واستخدام المقابلة الشخصية لجمع البيانات والمعلومات واستندت الدراسة على جمع البيانات من خلال استخدام التصوير خلال مدة قدرها عامان مع فريق قادة المدارس، وسلطات التربية المحلية، وإحدى الجامعات النرويجية. وتناولت الدراسة مشروعاً للتطوير المهني اشتمل على سبع مدارس ضمن مبادرة تتضمن ١٠٠ مشروع تحت مبادرة تسمى "تعزيز المعرفة، من القول إلى العمل". ومن خلال تحليل البيانات توصلت نتائج الدراسة إلى وجود (١٣) نمطاً للمبادرات التعليمية في تلك المدارس. كما أشارت النتائج إلى أن المبادرات المتنوعة تسهم في توسيع نطاق المشكلات التي يتم التعامل معها في المدارس، ويوضح كيفية التعامل معها من قبل القيادة المدرسية بالتعاون مع إدارت التعليم المحلية.

وهدفت دراسة المفيز والتركي (٢٠٢٠) إلى التعرف على واقع التدريب التطبيقي لتطوير أداء قادة مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية في ضوء التجارب العالمية، وتحديد الصعوبات التي قد تواجه تطبيقها، ولتحقيق هذه الأهداف تم استخدم المنهج الوصفي التحليلي، من خلال مراجعة الأدبيات، والدراسات النظرية والتطبيقية عن التدريب التطبيقي، ومواقع الإنترنت عن التجارب العالمية وذلك من خلال التحليل الشامل لمحتواها. وتوصلت النتائج إلى أن التدريب التطبيقي في برنامج خبرات هو نوع من أنواع التطوير المهني، المستند إلى المعايشة الحية لقادة المدارس بالمؤسسات التعليمية في دول متقدمة، بهدف إكسابهم الخبرات، والممارسات المهنية الجيدة ونقلها وتوطينها في المملكة، كما أشارت النتائج إلى وجود بعض الصعوبات التي قد تواجه التدريب التطبيقي لقادة المدارس، والتي من أهمها: ضعف الحوافز، وتركيز برنامج خبرات لتطوير

أداء القيادات المدرسية على المعلومات الثقافية دون التركيز على المهارات المهنية والعملية، واختتمت الدراسة بعدد من التوصيات والمقترحات ومن أهمها: تركيز برنامج خبرات لتطوير أداء القيادات المدرسية على تزويد المشاركين بالمهارات، والممارسات العملية، وتطوير الصلاحيات الممنوحة للقيادات المدرسية؛ لاستثمار الخبرات المكتسبة وتوطينها.

وهدفت دراسة تران ونجيا (Tran, & Nghia, 2020) إلى تحديد احتياجات التطوير المهني للقادة التربويين، استجابة للمطالب الطارئة للقيادة الناتجة عن الضغوط الكبيرة التي تواجه التعليم الدولي والأسترالي. واعتمدت الدراسة على المنهج التحليلي المعتمد على تحليل الأدب النظري، وقد قامت الدراسة بتحديد خمسة مجالات تمثل الاحتياجات الهامة لعملية التطوير المهني، وتمت الإشارة إليها من خبراء التعليم الدولي؛ وهي: فهم العمل عبر الثقافات المختلفة ومهاراته، والمعرفة والخبرة بكيفية الاستجابة لتغيير السياسة والاتجاهات الناشئة، ومهارات القيادة والإدارة التي تستهدف تدويل التعليم، ومهارات إدارة الشبكات والعلاقات للعمل مع المستفيدين المتنوعين، ومهارات البحث العلمي. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن المجال الاجتماعي الذي يعمل فيه هؤلاء القادة يسبب التوتر لتطويرهم المهني المستمر، وإلى وجود حاجة ملحة للحد من المعوقات التي تحد من تطوير ودعم التعلم المهني.

التعليق على الدراسات السابقة:

يتضح من العرض السابق أن هناك حاجات عالية لدى القيادات المدرسية لتطوير كفاياتهم المهنية، والتي من بينها دراسة فاطمة الجاسر (٢٠١٧)، كما توصلت بعض الدراسات إلى أن هناك ضعفا في البرامج التدريبية المقدمة للقيادات المدرسية، والتي من بينها دراسة جونثان (Jonathan, 2018).

– وقد اتفقت هذه الدراسة مع بعض الدراسات السابقة في اختيار المنهج الوصفي والاستبانة في جمع البيانات، والتي من بينها: دراسة السبعي (٢٠١٥)، ودراسة فاطمة الجاسر (٢٠١٧)، ودراسة العمري (٢٠١٨)، ودراسة أعقيلان (٢٠١٩).

– وقد اختلفت هذه الدراسة مع بعض الدراسات السابقة في اختيار المنهج الوصفي والاستبانة في جمع البيانات، والتي من بينها: دراسة زاهر (٢٠١٩)، ودراسة المفيز والتركي (٢٠٢٠)، ودراسة جنسن (Jensen, 2020)، ودراسة تران ونجيا (Tran, & Nghia, 2020).

– وقد تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في كونها ستقدم تصورًا مقترحًا للتطوير المهني للقيادات المدرسية بالمملكة العربية السعودية في ضوء تجربة الولايات المتحدة الأمريكية.

منهج الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي المسحي الذي يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً، ويعبر عنها تعبيراً كيفياً، وتعبيراً كميّاً (عباس ونوفل والعبسي وأبو عواد، ٢٠١١، ١٢٧).

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع القيادات المدرسية بمدينة الرياض، والبالغ عددهم (١١٠٦) قائداً للعام الدراسي ١٤٤٢هـ (الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض، ١٤٤٠هـ).

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة عشوائية بسيطة من القيادات المدرسية بمدينة الرياض، وقد بلغ عددهم (٢٨٥) قائداً للعام الدراسي ١٤٤٢هـ، وذلك حسب جدول كريجسي ومورجان (Krejcie & Morgan, 1970).

أداة الدراسة:

تم بناء استبانة للتعرف على واقع التطوير المهني للقيادات المدرسية بالمملكة العربية السعودية في ضوء تجربة الولايات المتحدة الأمريكية، وتكونت الاستبانة في صورتها النهائية من محورين هما:

المحور الأول: واقع التطوير المهني للقيادات المدرسية بالمملكة العربية السعودية في ضوء تجربة الولايات المتحدة الأمريكية، وقد تكون من أربعة أبعاد هي: بعد التطوير الإداري، وتكون من (٨) عبارات، وبعد التطوير الفني، وتكون من (٧) عبارات، وبعد التطوير الإنساني، وتكون من (٧) عبارات، وبعد التطوير المعرفي، وتكون من (٧) عبارات.

المحور الثاني: معوقات التطوير المهني للقيادات المدرسية بالمملكة العربية السعودية في ضوء تجربة الولايات المتحدة الأمريكية، وتكون من (١٠) عبارات.

أ-الصدق الظاهري للاستبانة:

للتعرف على الصدق الظاهري لأداة الدراسة تم عرضها على (١٣) محكماً من المتخصصين في مجال الإدارة والتخطيط التربوي، من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية، وقد طُلب من المحكمين إبداء الرأي حول مدى وضوح العبارات، ومدى ملاءمتها لما وضعت لأجله، وبيان مدى انتماء الفقرة للبعد الذي تنتمي إليه، مع وضع التعديلات والاقتراحات التي يمكن من خلالها تطوير الاستبانة. وقد تم الأخذ بملاحظات المحكمين، وإجراء التعديلات المناسبة.

ب- صدق البناء الداخلي (الاتساق الداخلي) للاستبانة:

تم تطبيقها الاستبانة ميدانيا على عينة من خارج عينة الدراسة بلغ عددها (٣٠) فرداً، وبعد جمع البيانات تم حساب معامل الارتباط بيرسون لمعرفة صدق البناء الداخلي للاستبانة. وكانت نتائج الصدق كما يلي:

أولاً: نتائج الصدق الداخلي لمحور واقع التطوير المهني للقيادات المدرسية بالمملكة العربية السعودية في ضوء تجربة الولايات المتحدة الأمريكية، كما هو موضح في الجدول رقم (١):

الجدول (١) معامل ارتباط بيرسون بين كل عبارة والدرجة الكلية على محور واقع التطوير المهني للقيادات المدرسية بالمملكة العربية السعودية في ضوء تجربة الولايات المتحدة الأمريكية

البعد	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
التطوير الإداري	١	٠,٧٦٣**	٤	٠,٥٤٤*	٧	٠,٦٧٧**
	٢	٠,٧١٣**	٥	٠,٧٢٥**	٨	.٥٣٥*
	٣	٠,٧٠٩**	٥	٠,٧٠٨**		
التطوير الفني	١	٠,٧٠٤**	٤	٠,٧٣٦**	٧	٠,٧٠٧**
	٢	٠,٧٦٦**	٥	٠,٧١٥**		
	٣	٠,٥١٨*	٦	٠,٧١٩**		
التطوير الإنساني	١	٠,٧٤٩**	٤	٠,٨١١**	٧	٠,٦٨٩**
	٢	٠,٧٣٧**	٥	٠,٧٦٧**		
	٣	٠,٧١٢**	٦	٠,٧٥٤**		
التطوير المعرفي	١	٠,٧٥٤**	٤	٠,٥٤٨*	٧	.٧٥٤**
	٢	٠,٥٢٩*	٥	٠,٧٥٥**		
	٣	٠,٥٩٨*	٦	٠,٧٤٣**		

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

يتضح من الجدول (١) أن معاملات الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية على محور واقع التطوير المهني للقيادات المدرسية بالمملكة العربية السعودية في ضوء تجربة الولايات المتحدة الأمريكية، معاملات جيدة ومقبولة لأغراض البحث العلمي، حيث كانت كلها دالة عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠٥).

ثانياً: نتائج صدق الاتساق الداخلي لمحور معوقات التطوير المهني للقيادات المدرسية بالمملكة العربية السعودية في ضوء تجربة الولايات المتحدة الأمريكية، كما يوضحه الجدول رقم (٢).

الجدول (٢) معامل ارتباط بيرسون بين كل عبارة والدرجة الكلية على محور معوقات التطوير المهني للقيادات المدرسية بالمملكة العربية السعودية في ضوء تجربة الولايات المتحدة الأمريكية

العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٧٢٥**	٥	٠,٧٦٩**	٩	٠,٧٥٨**
٢	٠,٧٣٥**	٦	٠,٧٦٠**	١٠	٠,٧٧٦**
٣	٠,٧٢٠**	٧	٠,٥١٩*		
٤	٠,٥٣٣*	٨	٠,٧٠١**		

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

تشـــير نتائج (٣-٤) أن معاملات الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية على محور معوقات التطوير المهني للقيادات المدرسية بالمملكة العربية السعودية في ضوء تجربة الولايات المتحدة الأمريكية، معاملات جيدة ومقبولة لأغراض البحث العلمي، حيث كانت كلها دالة عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠٥).

ثبات الاستبانة:

تم التأكد من ثبات الاستبانة باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، لكل بعد من أبعاد الاستبانة على حدة ومجموع العبارات، وذلك بعد تطبيقها على عينة الدراسة، والجدول رقم (٣) يوضح قيم معاملات ثبات الاستبانة.

جدول (٣) قيم معاملات الثبات حسب معادلة ألفا كرونباخ لمختلف أبعاد الاستبانة

أبعاد الاستبانة	عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ
واقع التطوير المهني للقيادات المدرسية بالمملكة العربية السعودية	٢٩	٠,٩٢
بعد التطوير الإداري	٨	٠,٨٩
بعد التطوير الفني	٧	٠,٩١
بعد التطوير الإنساني	٧	٠,٩٠
بعد التطوير المعرفي	٧	٠,٨٧
معوقات التطوير المهني للقيادات المدرسية	١٠	٠,٩٠
الثبات العام للاستبانة	٣٩	٠,٩٣

تشـير نتائج الجدول السـابق إلى أن معاملات ألفا كرونباخ كانت مناسـبة، حيث بلغت معاملات الثبات على محور واقع التطوير المهني للقيادات التربوية في وزارة التعليم (٠,٩٢)، بينما بلغت معاملات الثبات على محور معوقات التطوير المهني للقيادات المدرسية (٠,٩٠)، بينما بلغت معاملات ألفا كرونباخ على الثبات العام للاستبانة (٠,٩٣).

نتائج الدراسة ومناقشتها

مناقشـة وتحليل نتائج السـؤال الأول: ما واقع التطوير المهني للقيادات المدرسـية بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر القيادات المدرسية بمدينة الرياض؟

لتحديد واقع التطوير المهني للقيادات المدرسـية بالمملكة العربية السـعودية من وجهة نظر القيادات المدرسية بمدينة الرياض، تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والترتيب لكل فقرة من فقرات أبعاد المحور، وكانت النتائج كما يلي:

البعد الأول: التطوير الإداري: تم حسـاب التكرارات، والمتوسـطات، والانحرافات المعيارية، والترتيب لعبارات بعد التطوير الإداري كما هو موضح بالجدول رقم (٤).

جدول (٤) التكرارات والمتوسطات الحسابية والترتيب على عبارات بعد التطوير الإداري

العبارة	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
	عالية جداً	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدًا			
تأهل القيادات المدرسية على استخدام مبادىء الجودة الشاملة بالعمل	١٠	٨٣	١٨٦	٢	٤	٣,٤٤	٠,٧٩	١
تدريب القيادات المدرسية على اتقان مهارات التخطيط الاستراتيجي	٢٦	٨٣	١٦٢	١٠	٤	٣,٤١	٠,٧٦	٢
تأهيل القيادات المدرسية على وضع الخطط التشغيلية لمدارسهم	١٦	٩٧	١٤٨	١٨	٦	٣,٣٤	٠,٧٧	٣
تأهل القيادات المدرسية على استخدام معايير التميز الإداري في أداء العمل	١٦	٩٥	١٤٢	٢٨	٤	٣,٣١	٠,٧٤	٤

تأهل القيادات المدرسية على استخدام التعاملات الإلكترونية	١٠	٨٧	١٧٠	١٦	٢	٣,٣٠	٠,٦٩	٥
عقد برامج تأهيلية للقيادات المدرسية لتلبية حاجاتهم الفعلية	٤	٨٣	١٧٠	٢٢	٦	٣,٢٠	٠,٧١	٦
تأهل القيادات المدرسية على مهارات التنظيم الإداري	٠	٧٥	١٧٦	٢٠	١٤	٣,٠٩	٠,٧٨	٧
تدريب القيادات المدرسية على المستجدات الإدارية الحديثة	٠	٦١	١٧٦	٣٠	١٨	٢,٨٩	٠,٧٥	٨
المتوسط الحسابي العام				الانحراف المعياري العام				
٣,٢٤				٠,٧٩				

يتضح من نتائج الجدول (٤) أن المتوسط الحسابي العام لعبارات بعد التطوير الإداري، وعددها (٨) عبارات، بلغ (٣,٢٤)، وبانحراف معياري (٠,٧٩)، أي أن درجة ممارسة التطوير الإداري للقيادات المدرسية جاءت (متوسطة) من وجهة نظر القيادات المدرسية بمدينة الرياض، ويتضح من الجدول السابق حصول عبارتين على درجة موافقة (عالية) بينما حصلت باقي الفقرات على درجة موافقة (متوسطة)، ويعود سبب ذلك لأن بناء خطط التطوير المهني للقيادات الدرسية ما زالت لا تلبي الحاجات الفعلية للقيادات المدرسية، وأن أغلبية برامج التطوير المهني يتم عقدها لجميع القيادات المدرسية دون التأكد من قدرتها على تلبية احتياجاتهم الحقيقية، وبما يتفق مع مميزات تجربة الولايات المتحدة الأمريكية في التطوير المهني للقيادات المدرسية. وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة العمري (٢٠١٨)، دراسة جونثان (Jonathan, 2018) حيث توصلتا إلى أن درجة التطوير الإداري للقيادات المدرسية جاءت بدرجة متوسطة.

وجاءت في المرتبة الأولى في بعد التطوير الإداري، "العبارة تأهل القيادات المدرسية على استخدام مبادىء الجودة الشاملة بالعمل"، بدرجة موافقة (عالية)، وبمتوسط حسابي قدره (٣,٤٤)، ويمكن تفسير هذه النتيجة؛ بسبب اعتماد وزارة التعليم على استخدام مبادئ الجودة الشاملة من أجل تطوير العملية التعليمية في مدارس المملكة العربية السعودية، وبما يحقيق التميز المنشود في مجال تقديم الخدمات التعليمية للطلبة، لذلك تعمل وزارة التعليم على تدريب وتطوير مهارات قادة المدارس لتطبيق مبادئ الجودة الشاملة في مدارسهم.

بينما جاءت في المرتبة الثانية العبارة "تدريب القيادات المدرسية على اتقان مهارات التخطيط الاستراتيجي"، بدرجة موافقة (عالية)، وبمتوسط حسابي قدره (٣,٤٣)، ويمكن تفسير هذه النتيجة؛ لأن وزارة التعليم تهتم في تطوير مهارات التخطيط الاستراتيجي لدى جميع العاملين فيها، ومن بينهم قادة المدارس بهدف مواكبة التطورات العلمية في مجال القيادة المدرسية، لذلك فإنها توفر برامج تدريبية على مهارات التخطيط الاستراتيجي للقيادات المدرسية. وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة فاطمة الجاسر (٢٠١٧).

جاءت في المرتبة الأخيرة العبارة "تدريب القيادات المدرسية على المستجدات الإدارية الحديثة"، بدرجة موافقة (متوسطة)، وبمتوسط حسابي قدره (٢,٨٩)، على الرغم من أهمية تدريب القيادات المدرسية على المستجدات الإدارية الحديثة، إلا أن هذه العباراة جاءت بدرجة موافقة متوسطة وهي دون المأمول، حيث يوجد بعض البرامج التدريبية التي تقدم إلى القيادات المدرسية لا تلبي احتيجاتهم الحقيقية ومتطلبات مهام عملهم الحديثة، ولذلك جاءت هذه العبارة في الترتيب الأخير في هذا البعد من وجهة نظر أفراد الدراسة.

البعد الثاني: التطوير الفني: تم حساب التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لعبارات بعد التطوير الفني كما هو موضح بالجدول رقم (٥).

جدول (٥) التكرارات والمتوسطات الحسابية والترتيب على عبارات بعد التطوير الفني

العبارة	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
	عالية جداً	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدًا			
تسهل وزارة التعليم فرصة مشاركة القيادات المدرسية في الزيارات الخارجية للاطلاع على أحدث أساليب العمل	٣٣	٨١	١٥٣	١٤	٤	٣,٤٣	٠,٧١	١
تأهيل القيادات المدرسية على قيادة ورش العمل والاجتماعات	١٤	٧١	١٧٨	٢٠	٢	٣,٢٦	٠,٧٧	٢
تأهيل تأهيل القيادات المدرسية على أساليب تقويم أداء المعلمين في مدارسهم	٠	٧١	١٩٦	١٦	٢	٣,١٧	٠,٧٤	٣

تأهيل القيادات المدرسية على مهارة إدارة الوقت بكفاءة عالية .	٠	٦٩	١٩٢	٢٢	٢	٣,١٥	٠,٨٠	٤
تأهيل القيادات المدرسية على أساليب اتخاذ القرارات السليمة	٠	٧٩	١٧٢	٣٠	٤	٣,١٤	٠,٧٢	٥
تأهيل القيادات المدرسية على مهارات الإشراف الفعال على المعلمين في المدرسة	٠	٨١	١٦٤	٢٦	١٤	٣,٠٩	٠,٧٦	٦
توفر إدارة التعليم برامج خاصة تمكن القيادات المدرسية من متابعة سير العملية التعليمية في مدارسهم	٠	٥٥	١٧٨	٣٤	١٨	٢,٩٤	٠,٧٩	٧
المتوسط الحسابي العام				الانحراف المعياري العام				
٣,١٦				٠,٨١				

تشـــير نتائج الجدول (٥) إلى أن المتوســـط الحســـابي العام لعبارات بعد التطوير الفني، وعددها (٧) عبارات بلغ (٣,١٦) وبانحراف معياري (٠,٨١)، ويتضـــح من الجدول الســـابق أن عبارة واحدة حصـــلت على درجة موافقة (عالية)، بينما حصـــلت (٦) عبارات على درجة موافقة (متوسطة)، أي أن درجة التطوير الفني للقيادات المدرسية جاءت بدرجة متوسطة. ويمكن تفسير واقع التطوير في المجال الفني لدى القيادات المدرسية، والذي جاء دون المأمول بسبب وجود ضعف خطط التطوير المهني في المجال الفني التي تقوم بها وزارة التعليم للقيادات المدرســـية بما تتوافق مع مميزات تجربة الولايات المتحدة الأمريكية للتطوير المهني، حيث لا توجد بيانات علمية حول الاحتياجات التدريبية والتطويرية لهم، لذلك لا توجد برامج محفزة لمشـــاركتهم، ولا تلبي احتيجاتهم الفنية وخاصـــة الاحتياجات المتعلقة بالتطورات المهنية في المجال الفني، والمرتبط بمهام العمل الفنية. وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراســـة العمري (٢٠١٨)، دراســـة جونثان (Jonathan, 2018). حيث توصلتا إلى أن درجة التطوير الفني للقيادات المدرسية جاءت بدرجة متوسطة.

وجاءت في المرتبة الأولى في بعد التطوير الفني العبارة، " تسـهل وزارة التعليم فرصـة مشـاركة القيادات المدرســـية في الزيارات الخارجية للاطلاع على أحدث أســـاليب العمل"، بدرجة موافقة (عالية)، وبمتوسـط حسـابي قدره (٣,٤٣)، ويعزى سـبب ذلك لوجود برنامج (خبرات) التي وفرته وزارة التعليم بالتعـاون مع بعض الـدول المتقـدمـة في مجـال التطوير المهني والتي من بينهـا الولايات

المتحدة الأمريكية، حيث يتم ترشيح عدد من المشاركين في الزيارات الخارجية التي تنظمها وزارة التعليم، من أجل الاطلاع على أهم الممارسات العملية في مجال الإدارة المدرسية، وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة المفيز والتركي (٢٠٢٠).

وجاءت في المرتبة الثانية، العبارة " تأهيل القيادات المدرسية على قيادة ورش العمل والاجتماعات"، بدرجة موافقة (متوسطة)، وبمتوسط حسابي قدره (٣,٢٦)، ويمكن تفسير هذه النتيجة؛ لوجود ضرورة لتأهيل القيادات المدرسية على قيادة ورش العمل والاجتماعات مع المعلمين والعاملين معهم في المدارس، لأن كثيرًا من المستجدات والتطورات التربوية والتعليمية، واللوائح المستجدة من قبل الوزارة تتطلب في كثير من الأحيان عقد ورش عمل بين القيادات المدرسية والعاملين معهم، لذلك جاءت هذه العبارة بترتيب متقدم على هذا البعد لأهميتها.

وجاءت في المرتبة الأخيرة في بعد التطوير الفني، العبارة " توفر إدارة التعليم برامج خاصة تمكن القيادات المدرسية من متابعة سير العملية التعليمية في مدارسهم"، بدرجة موافقة (متوسطة)، وبمتوسط حسابي قدره (٢,٩٤)، ويمكن تفسير هذه النتيجة؛ لأن البرامج التي توفرها إدارة التعليم المتعلقة بتمكين القيادات المدرسية من متابعة سير العملية التعليمية في مدارسهم ما زالت قليلة، ولا تلبي التطورات الحديثة، كما أن ترشيح القيادات المدرسية للمشاركة في تلك البرامج يتم من قبل إدارة التعليم، وليس عن رغبة من قبل القيادات المدرسية، لذلك جاءت هذه العبارة بأقل درجة موافقة على هذا البعد.

البعد الثالث: التطوير الإنساني: تم حساب التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لعبارات بعد التطوير الإنساني كما هو موضح في الجدول رقم رقم (٦).

جدول (٦) التكرارات والمتوسطات الحسابية والترتيب على عبارات بعد التطوير الإنساني

العبارة	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
	عالية جداً	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدًا			
تأهيل القيادات المدرسية على أساليب تعزيز وتحفيز العاملين معهم	٤٩	٨١	١٣٧	١٨	٠	٣,٥٦	٠,٨٠	١
تأهيل القيادات المدرسية على اكتساب مهارات العمل التعاوني	١٢	١٠٥	١٥٤	١٢	٢	٣,٣٩	٠,٨٣	٢
تأهيل القيادات المدرسية على مهارات الاتصال والتواصل مع العاملين معه	٤	٩١	١٦٢	٢٦	٢	٣,٢٤	٠,٨٧	٣
تأهيل القيادات المدرسية على اكتساب مهارات التأثير في الآخرين	٤	٧٣	١٩٤	١٢	٢	٣,٢٢	٠,٧٧	٤
تأهيل القيادات المدرسية على اكتساب مهارات إدارة الصراع التي تحدث بين العاملين في المدرسة	٠	٧٩	١٨٦	١٦	٤	٣,١٩	٠,٧٩	٥
إشراك القيادات المدرسية في ورش عمل لتفعيل مشاركتهم بأنشطة المسؤولية الاجتماعية	٠	٧٥	١٧٤	٣٢	٤	٣,١٢	٠,٨٢	٦
تدريب القيادات المدرسية على مهارات قيادة العمل التطوعي	١	٥٥	١٧٨	٣٤	١٧	٢,٩٥	٠,٨٨	٧
المتوسط الحسابي العام				الانحراف المعياري العام				
٣,٢٢				٠,٨٧				

تشير نتائج الجدول (٦) إلى أن المتوسط الحسابي العام لعبارات بعد التطوير الإنساني، وعددها (٧) عبارات بلغ (٣,٢٢) وبانحراف معياري (٠,٨٧)، ويتضح من الجدول السابق أن عبارة واحدة حصلت على درجة موافقة (عالية)، بينما حصلت (٦) عبارات على درجة موافقة (متوسطة)، أي أن درجة التطوير الفني للقيادات المدرسية جاءت بدرجة متوسطة. ويمكن تفسير واقع التطوير في المجال الإنساني لدى القيادات المدرسية. ويمكن تفسير واقع التطوير في المجال الإنساني لدى القيادات المدرسية والذي جاء دون المأمول؛ بسبب قلة الاهتمام بتطوير هذا الجانب المهم لدى القيادات المدرسية، بسبب وجود قناعات لدى بعض المسؤولين على التطوير

المهني بأن هذا المجال لا يحتاج إلى تطوير، لامتلاك غالبية القيادات المدرسية للمهارات الإنسانية المتعارف عليها في جميع مجالات القيادة التربوية، إلا أن التجارب العالمية في مجال تطوير القيادات التربوية تركز اهتمامها على هذا المجال بشكل كبير؛ لأهميته في قيادة العمل نحو التميز، كما أن تطوير مهارات القيادات التربوية في المجال الإنساني يساعدهم على حفز وتشجيع العاملين على الإنجاز. وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة العمري (٢٠١٨). حيث توصلتا إلى أن درجة التطوير الإنساني للقيادات المدرسية جاءت بدرجة متوسطة.

وجاءت في المرتبة الأولى في بعد التطوير الإنساني، "تأهيل القيادات المدرسية على أساليب تعزيز وتحفيز العاملين معهم"، بدرجة موافقة (عالية)، وبمتوسط حسابي قدره (٣,٥٦)، ويمكن تفسير هذه النتيجة؛ لوجود حاجة كبيرة لاكتساب مهارات التعزيز وتحفيز العاملين من قبل القيادات المدرسية حتى يتمكنوا من قيادة العمل بطريقة سليمة، فالتعزيز وتحفيز العاملين يسهم في إيجاد بيئة جاذبة للعمل، ولأهمية ذلك جاءت هذه العبارة بالترتيب الأول على هذا البعد.

وجاءت في المرتبة الثانية العبارة " تأهيل القيادات المدرسية على اكتساب مهارات العمل التعاوني"، بدرجة موافقة (متوسطة)، وبمتوسط حسابي قدره (٣,٣٩)، ويمكن تفسير هذه النتيجة؛ لأهمية العمل التعاوني في مجال قيادة العمل المدرسي، ولقدرته على تحقيق الأهداف المنشودة، لذلك تقدم وزارة التعليم برامج تدريبية تهتم باكتساب مهارات العمل التعاوني لدى القيادات المدرسية، مما كان له أثر في حصول هذه العبارة على ترتيب متقدم في مجال التطوير الإنساني.

بينما جاءت في المرتبة الأخيرة في بعد التطوير الإنساني للقيادات التربوية، العبارة "تدريب القيادات المدرسية على مهارات قيادة العمل التطوعي"، بدرجة موافقة (متوسطة)، وبمتوسط حسابي قدره (٢,٩٥)، وعلى الرغم من أهمية هذه العبارة إلا أنها جاءت بدرجة موافقة متوسطة، وفي الترتيب الأخير؛ ويعود سبب ذلك لقلة البرامج التدريبية التي تهتم بتنمية مهارات قيادة العمل التطوعي لدى القيادات المدرسية، ولوجود ضعف في تلبية هذا الجانب جاءت درجة موافقة أفراد الدراسة على هذه العبارة بأقل درجة موافقة في هذا البعد.

البعد الرابع: التطوير المعرفي: تم حساب التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لعبارات بعد التطوير المعرفي، كما هو موضح في الجدول رقم (٧).

جدول (٧) التكرارات والمتوسطات الحسابية والترتيب على عبارات بعد التطوير المعرفي

العبارة	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
	عالية جداً	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدًا			
تأهيل القيادات المدرسية على اكتساب مهارات التفكير الناقد لحل مشكلات العمل	٧٥	٦٧	١٢٢	١٣	٨	٣,٦٥	٠,٧٦	١
تطوير مهارات القيادات المدرسية على تحليل إجراءات العمل	٢٩	٨١	١٦٠	١٤	١	٣,٤٥	٠,٨٣	٢
الحاق القيادات المدرسية بالجامعات السعودية لإكمال الدراسات العليا في مجال الإدارة التربوية	١٨	٩٧	١٤٦	١٨	٦	٣,٣٧	٠,٨٦	٣
تأهيل القيادات المدرسية على اكتساب مهارات التطوير الذاتي	١٥	٩٨	١٤٨	١٧	٧	٣,٣٥	٠,٨١	٤
تأهيل القيادات المدرسية على حل مشكلات العمل بطريقة إبداعية	١٠	٧٥	١٥٢	٤٦	٢	٣,١٥	٠,٨٩	٥
تأهيل القيادات المدرسية على اكتساب مهارات إدارة المعرفة ونشرها	٠	٨١	١٦٤	٣٦	٤	٣,١٢	٠,٨٢	٦
تدريب القيادات المدرسية على توظيف نتائج البحوث العلمية في مجال عملهم	١	٨٠	١٦١	٢٦	١٧	٣,٠٦	٠,٧٦	٧
المتوسط الحسابي العام					الانحراف المعياري العام			
٣,٣٠					٠,٨٩			

تشير نتائج الجدول (٧) إلى أن المتوسط الحسابي العام لعبارات بعد التطوير المعرفي، وعددها (٧) عبارات بلغ (٣,٣٠) وبانحراف معياري (٠,٨٩)، ويتضح من الجدول السابق حصول عبارتين على درجة موافقة (عالية)، بينما حصلت (٥) عبارات على درجة موافقة (متوسطة)، أي أن درجة التطوير المعرفي للقيادات المدرسية جاءت بدرجة متوسطة. ويمكن تفسير ذلك بسبب وجود ضعف في التنسيق بين وزارة التعليم، والجامعات السعودية التي يمكن لها أن تقوم بتطوير المجال المعرفي لدى القيادات المدرسية، وبناء البرامج التطويرية الخاصة بهذا المجال، أو

من خلال وضع البرامج التأهيلية على مستوى الدراسات العليا كالماجستير، أو عقد البرامج التأهيلية في برامج القيادة التربوية كما هو معمول به في التجربة الأمريكية، حيث تسهم الجامعات في تطوير القيادات التربوية وتأهيليهم، وتنمي مهاراتهم في المجال المعرفي. وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة العمري (٢٠١٨) التي توصلت إلى أن درجة التطوير المعرفي للقيادات المدرسية جاءت بدرجة متوسطة.

وجاءت في المرتبة الأولى في بعد التطوير المعرفي، "تأهيل القيادات المدرسية على اكتساب مهارات التفكير الناقد لحل مشكلات العمل"، بدرجة موافقة (عالية)، وبمتوسط حسابي قدره (٣,٦٥)، ويمكن تفسير هذه النتيجة لوجود برامج خاصة بالتطوير المهني، والتي تم تقديمها للقيادات في المدارس بهدف تطوير مهاراتهم في مجال التفكير الناقد لحل مشكلات العمل، لأن العمل في قيادة المدارس يواجه العديد من المشكلات؛ ما يتطلب العمل على حلها بأسرع وقت، وبطرق علمية سليمة تمنع تكرارها، ولتحقيق هذه الأهداف تنظم وزارة التعليم البرامج المتعلقة باكتساب مهارات التفكير الناقد لحل مشكلات العمل التي تواجه القيادات المدرسية، لذلك جاءت هذه العبارة بدرجة موافقة (عالية).

وجاءت في المرتبة الثانية العبارة "تطوير مهارات القيادات المدرسية على تحليل إجراءات العمل"، بدرجة موافقة (عالية)، وبمتوسط حسابي قدره (٣,٤٥)، ويمكن تفسير هذه النتيجة؛ حاولت وزارة التعليم تقديم برامج هادفة لتأهيل القيادات المدرسية على اكتساب مهارات تحليل إجراءات العمل؛ لأن كثيرًا من المستجدات والتطورات التربوية والأدوار الجديدة، والمهام الموكلة للقيادات المدرسية تحتاج إلى مهارات تحليل إجراءات العمل لتمكن قائد المدرسة من تحديد مهام العمل التي تم تنفيذها بطريقة صحيحة، وتلك التي تحتاج تنفيذًا، ولأهمية ذلك جاءت هذه العبارة بدرجة موافقة (عالية).

بينما جاءت في المرتبة الأخيرة في بعد التطوير المعرفي العبارة، " تدريب القيادات المدرسية على توظيف نتائج البحوث العلمية في مجال عملهم"، بدرجة موافقة (متوسطة)، وبمتوسط حسابي قدره (٣,٠٦)، ويعزى سبب هذه النتيجة إلى أن توظيف البحوث العلمية في مجال تطوير العمل

التربوي ما زال دون المأمول، وبشـــكل خاص في تدريب القيادات المدرســـية على توظيف نتائج البحوث العلمية في عملهم، لأهميتها في تحســـين العمل وتجويده بأســـاليب علمية، وهذا ما تتبناه برامج التطوير المهني في أمريكا، حيث تســـهم الجامعات الأمريكية في تعزيز مهارات القيادات التربوية على توظيف نتائج البحوث العلمية في مجال تطوير العمل وتحسينه.

وفيما يلي ملخص لجميع أبعاد واقع التطوير المهني للقيادات المدرســـية بالمملكة العربية الســـعودية في ضـــوء تجربة الولايات المتحدة الأمريكية من وجهة نظر القيادات المدرســـية بمدينة الرياض، كما هي موضحة في الجدول رقم (٨):

جدول (٨) أبعاد واقع التطوير المهني للقيادات المدرسية بالمملكة العربية السعودية في ضوء تجربة الولايات المتحدة الأمريكية من وجهة نظر القيادات المدرسية

البعدُ	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
التطوير الإداري	٣,٢٤	٠,٧٩	متوسطة	٢
التطوير الفني	٣,١٦	٠,٨١	متوسطة	٤
التطوير الإنساني	٣,٢٢	٠,٨٧	متوسطة	٣
التطوير المعرفي	٣,٣٠	٠,٨٩	متوسطة	١
الدرجة الكلية لجميع الأبعاد	٣,٢٣	٠,٩٠	متوسطة	

تشير النتائج المتعلقة بالجدول (٨) إلى أن المتوسط الحسابي لجميع أبعاد واقع التطوير المهني للقيادات المدرسية بالمملكة العربية السعودية في ضوء تجربة الولايات المتحدة الأمريكية من وجهة نظر القيادات المدرسية بلغ (٣,٢٣)، وبانحراف معياري (٠,٩٠)، وهذا المتوسط يقع بالمستوى الثالث من درجات الموافقة، أي بدرجة موافقة (متوسطة)، وقد جاء بالترتيب الأول بعد التطوير المعرفي بمتوسط حسابي (٣,٣٠)، وبانحراف معياري (٠,٨٩)، وبدرجة موافقة (متوسطة)، بينما جاء في الترتيب الثاني بعد التطوير الإداري بمتوسط حسابي (٣,٢٤)، وبانحراف معياري (٠,٧٩)، وبدرجة موافقة (متوسطة)، وجاء في الترتيب الثالث بعد التطوير الإنساني بمتوسط حسابي

(٣,٢٢)، وبانحراف معياري (٠,٨٧)، وبدرجة موافقة (متوسطة)، وجاء بالترتيب الأخير بعد التطوير الفني بمتوسط حسابي (٣,١٦)، وبانحراف معياري (٠,٨١)، وبدرجة موافقة (متوسطة).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما معوقات التطوير المهني للقيادات المدرسية بالمملكة العربية السعودية في ضوء تجربة الولايات المتحدة الأمريكية من وجهة نظر القيادات المدرسية بمدينة الرياض؟

لتحديد معوقات التطوير المهني للقيادات المدرسية بالمملكة العربية السعودية في ضوء تجربة الولايات المتحدة الأمريكية من وجهة نظر القيادات المدرسية بمدينة الرياض، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لكل فقرة من فقرات أبعاد المحور، والجدول رقم (٩) يوضح ذلك.

جدول (٩) التكرارات والمتوسطات الحسابية والترتيب على عبارات بعد معوقات التطوير المهني للقيادات المدرسية بالمملكة العربية السعودية في ضوء تجربة الولايات المتحدة الأمريكية

العبارة	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
	عالية جداً	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدًا			
إشراك القيادات المدرسية في برامج لا تلبي احتياجاتهم الفعلية	٥١	٨٣	١٤٥	٥	١	٣,٦٢	٠,٨٦	١
قلة الفرص المتاحة للقيادات المدرسية للمشاركة في المؤتمرات واللقاءات العلمية المتخصصة بعملهم	٣٩	٧٣	١٤٥	٢٨	٠	٣,٤٣	٠,٩٠	٢
لا يوجد بيانات بالحاجات الفعلية للقيادات المدرسية	٢٣	٨١	١٧٣	٦	٢	٣,٤١	٠,٩٥	٣
صعوبة إتاحة الفرصة أمام القيادات المدرسية لإكمال الدراسات العليا في الجامعات السعودية	٢٦	٧١	١٦٢	٢٢	٤	٣,٣٢	٠,٩٢	٤
قلة الموارد المالية المخصصة لعقد برامج التطوير المهني للقيادات المدرسية	١٨	٧٥	١٦٦	٢٢	٤	٣,٢٨	٠,٩٧	٥
قلة وجود البرامج التأهيلية الخاصة بإعداد القيادات المدرسية المستقبلية	١١	٧٩	١٦١	٢٨	٦	٣,٢١	٠,٩٣	٦

صعوبة إشراك لقيادات المدرسية في دورات تدريبية إثناء العمل	٤	٧١	١٨٤	٢٢	٤	٣,١٧	٠,٩٨	٧
ضعف البرامج التدريبية التي تقدم لتطوير أداء القيادات المدرسية	١	٥١	١٧٨	٣٧	١٨	٣,٨٨	٠,٩٢	٨
ضعف المدربين الذين يقدموا الدورات التدريبية للقيادات المدرسية	٠	٥٨	١٧٥	٣٣	١٩	٢,٨٠	٠,٩٩	٩
كثرة المهام والواجبات الإدارية لدى لقيادات المدرسية	٠	١٨	١٧٥	٤٣	٤٩	٢,٢١	١,٠٣	١٠
المتوسط الحسابي العام				الانحراف المعياري العام				
٣,٢٣				١,٠١				

من خلال البيانات الواردة في الجدول (٩) يتضح أن المتوسط الحسابي العام لعبارات محور معوقات التطوير المهني للقيادات المدرسية بالمملكة العربية السعودية في ضوء تجربة الولايات المتحدة الأمريكية من وجهة نظر القيادات المدرسية بمدينة الرياض، وعددها (١٠) عبارات، بلغ (٣,٢٣)، وبانحراف معياري (١,٠١)، أي أن درجة وجود معوقات تحد من التطوير المهني للقيادات المدرسية بالمملكة العربية السعودية في ضوء تجربة الولايات المتحدة الأمريكية (متوسطة)، وتبين من الجدول السابق حصول (٣) معوقات على درجة موافقة (عالية). بينما حصلت (٦) معوقات على درجة موافقة (متوسطة)، ومعوق واحد على درجة موافقة (منخفضة)، ويمكن تفسير ذلك بسبب أن القائمين على التطوير المهني حريصون على تطوير برامج التطوير المهني للقيادات المدرسية، وعلى الرغم من ذلك فإنه يوجد بعض المعوقات، وخاصة تلك التي جاءت بدرجة موافقة عالية من قبل القيادات المدرسية، والتي من أهمها إشراك القيادات المدرسية في برامج لا تلبي احتياجاتهم الفعلية، بسبب عدم وجود بيانات علمية تحدد الاحتياجات الفعلية للقيادات المدرسية. وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة العمري (٢٠١٨)، ودراسة تران ونجيا (Tran, & Nghia, 2020)، ودراسة المفيز والتركي (٢٠٢٠) وجميعها توصلت إلى وجود عدد من الصعوبات التي تواجه التطوير المهني للقيادات المدرسية سواء المحلية أو العالمية.

وجاء في المرتبة الأولى المعوق "إشراك القيادات المدرسية في برامج لا تلبي احتياجاتهم الفعلية"، بدرجة موافقة (عالية)، وبمتوسط حسابي قدره (٣,٦٢)، ويعزى سبب ذلك لعدم وجود

بيانات عن الحاجات الفعلية للقيادات المدرسية، وأن برامج التطوير المهني ما زالت تقدم للقيادات المدرسية بناء على اجتهادات من قبل المسؤولين عن التطوير المهني، أو استجابة لبعض المستجدات العلمية في هذا المجال، مما يسهم في وجود بعض البرامج التي لا تلبي احتياجات القيادات المدرسية، ولذلك جاء هذا المعوق بالترتيب الأول.

وجاء في المرتبة الثانية من معوقات التطوير المهني للقيادات المدرسية، المعوق "قلة الفرص المتاحة للقيادات المدرسية للمشاركة في المؤتمرات واللقاءات العلمية المتخصصة بعملهم"، بدرجة موافقة (عالية)، وبمتوسط حسابي قدره (٣,٤١)، ويمكن تفسير هذه النتيجة لوجود حاجة لدى القيادات المدرسية لتطوير مهاراتهم في مجال قيادة العمل المدرسي في جميع مجالاته الفنية والإدارية والإنسانية، كما أن التطوير المهني يجب أن يتوافق مع التطورات العلمية، وآخر ما توصل إليه العلم، وهذا يتم من خلال إشراك القيادات المدرسية في المؤتمرات واللقاءات العلمية المتخصصة بمجال قيادة العمل المدرسي، ولقلة مشاركتهم في تلك المؤتمرات ولوجود رغبة في مشاركتهم بها جاء هذا الصعوبة بدرجة موافقة عالية.

وجاء في المرتبة الأخيرة من معوقات التطوير المهني للقيادات المدرسية، المعوق "كثرة المهام والواجبات الإدارية لدى لقيادات المدرسية "، بدرجة موافقة (منخفضة)، وبمتوسط حسابي قدره (٢,٢١)، وربما يعود سبب هذه النتيجة إلى أن طبيعة عمل القيادات المدرسية يغلب عليه كثرة المهام والواجبات الإدارية، وهذه المهام يقوم بها قائد المدرسة على أكمل وجه، أو من خلال وكيل المدرسة لذلك فإن هذا المعوق لا يؤثر على عملية التطوير المهني للقيادات المدرسية بالمملكة العربية السعودية في ضوء تجربة الولايات المتحدة الأمريكية من وجهة نظر القيادات المدرسية بمدينة الرياض.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: ما التصور المقترح للتطوير المهني للقيادات المدرسية بالمملكة العربية السعودية في ضوء تجربة الولايات المتحدة الأمريكية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم تحليل نتائج أداة الدراسة الاستبانة، والاستفادة من الإطار النظري للدراسة، والدراسات السابقة، وتجربة الولايات المتحدة الأمريكية في مجال التطوير للقيادات

المدرسية؛ للتوصّل إلى التصور المقترح للتطوير المهني للقيادات المدرسية بالمملكة العربية السعودية في ضوء تجربة الولايات المتحدة الأمريكية. ويشتمل التصور المقترح على المحاور التالية:

أولاً: مُنطلقات التصور المقترح

يعتمد التصور المقترح للتطوير المهني للقيادات المدرسية في بالمملكة العربية السعودية في ضوء تجربة الولايات المتحدة الأمريكية على المُنطلقات التالية:

- القيم والمبادئ الإسلامية التي ترتكز عليها سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية، حيث ورد في وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية في الأساس رقم (١٦) من أسس التعليم؛ ضرورة التفاعل الواعي مع التطورات الحضارية العالمية في ميادين العلوم بتتبعها، والمشاركة فيها، وتوجيهها بما يعود على المجتمع بالخير والتقدم.

- مكونات ومحاور رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠)، حيث تضمن البعد الخامس من رؤية المملكة التركيز على تحقيق التميز في الأداء الحكومي من خلال رفع كفاءة رأس المال البشري والاهتمام بالتطوير المهني للقيادات الإدارية (وثيقة رؤية المملكة ٢٠٣٠).

- بناءً على خطة التحول الوطني للمملكة العربية السعودية (٢٠١٨- ٢٠٢٠)؛ حيث تناول البعد الخامس من الخطة "تحسين فعالية أداء القيادات الإدارية في المؤسسات الحكومية والتي من بينها القيادات المدرسية".

- الاهتمام المتزايد من قبل حكومة المملكة العربية السعودية بالتطوير المهني لجميع القيادات الإدارية في جميع مؤسسات الدولة بشكل عام، والقيادات المدرسية بشكل خاص، ويتضح ذلك من خلال صدور قرار مجلس الوزراء بالموافقة على إنشاء المعهد الوطني للتطوير المهني التعليمي بناءً على قرار مجلس الوزراء رقم (١٩٧) بتاريخ ١٤٤١/٣/٨هـ بتحويل المركز الوطني للتطوير المهني التعليمي إلى المعهد الوطني للتطوير المهني التعليمي.

ثانياً: مُبرّرات التصور المقترح

تظهر حاجة القيادات المدرسية للتطوير المهني من خلال المبررات التالية:

– الاستفادة من التجربة الأمريكية في مجال التطوير المهني، والتي يمكن الاستفادة منها في تطوير قدرات وممارسات القيادات المدرسية في المملكة العربية السعودية.

– استجابة لنتائج بعض الدراسات السابقة التي توصلت إلى وجود حاجة للتطوير المهني لقادة المدارس، لمساعدتهم على القيام بأدوارهم ومهام عملهم المستقبلية.

– الاعتماد على النتائج الميدانية للدراسة الحالية، والتي تم التوصل إليها من خلال نتائج تحليل استجابات أفراد العينة على الاستبانة، حيث ظهر أن واقع التطوير المهني للقيادات المدرسية متوسطاً، وأن هناك بعض المعوقات التي تحد من عملية التطوير المهني.

ثالثاً: أهداف التصور المقترح

يسعى التصور المقترح للتطوير المهني للقيادات المدرسية إلى تحقيق الأهداف التالية:

– تلبية الاحتياجات الحقيقية للقيادات المدرسية في مجال التطوير المهني وبما يلبي متطلبات عملهم.

– تزيادة التعاون والتنسيق بين وزارة التعليم والجامعات السعودية من أجل إيجاد خطة متكاملة للتطوير المهني للقيادات المدرسية.

– توظيف الأساليب الحديثة في مجال التطوير المهني القائم على التدريب التطبيقي للقيادات المدرسية، والتي تناولتها تجربة الولايات المتحدة الأمريكية.

– وضع مقترحات للتغلب على المعوقات التي تحد من تطوير عملية التطوير المهني القائم على التدريب التطبيقي.

رابعاً: مراحل تطبيق التصور المقترح

يتكون مراحل تطبيق التصور المقترح بعدة مراحل، وهي:

المرحلة الأولى: التهيئة وتحديد الاحتياجات التدريبية للقيادات المدرسية: في هذه الخطوة يتم تحديد الاحتياجات التدريبية الحقيقية للقيادات المدرسية من خلال دراسة تقارير تقويم أداء كل

قائد مدرسة، ومؤشرات أداء مدرسته، ومستوى تحصيل الطلاب، ومستوى مشاركة طلاب المدرسة في المسابقات والاختبارات على المستويين المحلي والدولي لتقييم المستوى الحالي، ولتحديد الفجوة المطلوب سدها. كما يتم استخدام طريقة "تحليل الوصف الوظيفي" في تحديد وتحليل المعارف والمهارات التي يحتاجها قادة المدارس. كما يمكن الحصول على تغذية راجعة من واقع أداء قادة المدارس في اختبارات القيادة المدرسية التي يعقدها "مركز قياس". ويمكن تنفيذ الاحتياجات التدريبية من خلال استخدام مجموعة من الأدوات مثل بطاقة تقويم الأداء، واستمارة توصيف المهام الوظيفية، وتقارير المتابعة الإدارية، كما يمكن الاعتماد على مدخل أسلوب النظم في تحليل مهارات القيادات المدرسية وكفاياتهم الوظيفية والإدارية الحالية من أجل التعرف على نقاط القوة وجوانب الضعف التي ينبغي أن يستهدفها التدريب التطبيقي.

المرحلة الثانية: بناء خطة تنفيذية للتطوير المهني للقيادات المدرسية: يتم في هذه المرحلة التخطيط لبناء خطة تشغيلية للتطوير المهني للقيادات المدرسية بتحديد الأهداف المطلوب تحقيقها لتلبية الحاجات الحقيقية لقادة المدارس، ولمواكبة التطورات العلمية في مجال عملهم، حيث تعتبر الخطة التشغيلية أهم عناصر مرحلة التصميم والتخطيط، ويتم من خلالها: تحليل البيانات التي يتم الحصول عليها خلال المرحلة الأولى (التهيئة وتحديد الاحتياجات التدريبية)، وذلك من أجل تصميم الخطة التنفيذية للتطوير المهني، كما يتم في هذه المرحلة اختيار قادة متخصصين في التدريب ليتولوا مسؤولية التطوير المهني في وزارة التعليم لتبني ودعم برامج التطوير المهني، مع تحديد تحديد معايير خاصة باختيار المدربين القادرين على تنفيذ البرنامج بجودة عالية. ويجب تحديد الأنشطة والعمليات الإدارية التي تسهم في تحقيق أهداف برامج التطوير المهني للقيادات المدرسية.

المرحلة الثالثة: تنفيذ برامج التطوير المهني للقيادات المدرسية: في هذه المرحلة يتم تحديد برامج التطوير المهني للقيادات المدرسية، وآليات التنفيذ التي يمكن من خلالها تحقيق الأهداف العامة للتصور المقترح، حيث يتم اعتماد تنفيذ التطوير المهني المستمر للقيادات المدرسية الذي يشتمل على حضور المؤتمرات، والفعاليات التربوية، والندوات التي تزيد المعرفة، والمهارات الإدراكية في عدة مجالات تتمثل بمهارات القيادة المستقبلية، وإدارة العملية التعليمية والتعلمية، ومهارات

الإدارة والقيادة، وتكنولوجيا الاتصـــال والمعلومات. كما يمكن تنفيذ برامج التطوير المهني للقيادات المدرســية، بالتعاون بين وزارة التعليم والجامعات الســعودية، كما جاء في التجربة الأمريكية. ويجب تركيز برامج التطوير المهني على مهارات القيادة المدرسية في الألفية الثالثة التي تتبناها وزارة التعليم.

المرحلة الرابعة: التقويم وتقديم التغذية الراجعة للتطوير: وفي هذه المرحلة يتم تقويم محتوى أنشطة البرامج التدريبية، من خلال استطلاع آراء الخبراء والمتخصصين في التطوير المهني، والتحليل الكيفي للمحتوى، وتحكيم الحقائب التدريبية من قبل خبراء التدريب والتطوير المهني في المملكة العربية الســعودية. كما يتم في هذه المرحلة تحديد نقاط القوة والضــعف في جميع عمليات البرامج التدريبية، مع توفر المعلومات اللازمة لمراقبة الإجراءات والاســتراتيجيات المقترحة لتنفيذ أنشــطة البرنامج، بحيث يتم الحفاظ على نقاط القوة، ومعالجة نقاط الضعف التي تظهر أثناء عملية التنفيذ بغرض تقديم تغذية راجعة للإداريين والمســؤولين عن البرنامج حول المدى الذي التزمت فيه فعالية البرنامج بالجدول الزمني ونفذت وفقاً للخطة، ومدى الإفادة من المصــادر المتاحة في الخطة، وتوفير معلومات تســاعد في تعديل الخطة ومراجعتها، كما أنها تحدد مدى قيام المســؤولين في البرنامج بأدوارهم كما خطط لهم.

خامساً: متطلبات تطبيق التصور المقترح

هناك مجموعة من المتطلبات اللازم توافرها للتصور المقترح للتطوير المهني للقيادات المدرسية في ضوء التجربة الأمريكية والتي من بينها التالي:

- إيجاد بيئة جاذبة ومحفزة للتطوير المهني للقيادات المدرسية في المملكة العربية السعودية.
- بناء شراكات لدعم الجامعات السعودية في عمليات التطوير المهني للقيادات المدرسية.
- اســتقطاب الخبراء والمدربين المتخصــصــين والمؤهلين لضــمان نجاح تطبيق التطوير المهني للقادة في المدارس.
- تفعيل استخدام التقنيات الحديثة في تنفيذ عمليات التطوير المهني للقيادات المدرسية.
- تحسين آليات وأدوات التقييم المتبعة في تقييم برامج التطوير المهني للقيادات المدرسية.

سادساً: مُعوِّقات قد تواجه تطبيق التصور المقترح وسبل التغلب عليها

يمكن تحديد بعض المعوقات التي قد تُحد من تطبيق التصـــور المقترح في ضـــوء التجربة الأمريكية على النحو التالي:

– ضعف الحوافز التي تقدمها الوزارة للقيادات المدرسية المشاركة في التطوير المهني.

– قلة الصـلاحيات الممنوحة للقيادات المدرسـية لاسـتثمار الخبرات المكتسـبة وتوطينها في المدارس لتطوير التعليم.

– عدم وجود بيانات دقيقة بالاحتياجات التدريبية الحقيقية للقيادات المدرســـية للتطوير المهني القائم على التدريب التطبيقي.

– عدم وجود وحدة خاصة بالتحليل الذكي للبيانات المتعلقة بالحاجات الحقيقية للقيادات المدرسية لدعم اتخاذ القرارات السريعة والمناسبة.

– جمود اللوائح والأنظمة المعمول بها في المدارس يحد من تطبيق الخبرات والمهارات المكتسبة من قبل قائد المدرسة.

– تدني رغبة بعض القيادات المدرسية في الالتحاق بالبرنامج التدريبي.

سابعاً المقترحات التي تحدّ من تلك المعوقات:

– إيجاد نظام حوافز فعال، بحيث يكون عادلاً، ويعمل على ربط الحافز بالنتائج.

– إعداد ورش عمل مشـتركة بين القيادات المدرسـية والمسـؤولين عن برامج التطوير المهني؛ بهدف إشـــراكهم في التخطيط، لإيجاد حلول مشـــتركة للمعوقات التي تحد من مشـــاركة القيادات المدرسية في برامج التطوير المهني.

– تطوير التشـريعات المنظمة لتطوير أداء القيادات المدرسـية، وتعزيز مشـاركتهم في برامج التطوير المهني.

– تمكين وتشجيع قادة المدارس على تطبيق أفضل ما اكتسبوا خلال التدريب التطبيقي.

– إنشـــاء وحدة خاصـــة بالتحليل الذكي للبيانات المتعلقة بالحاجات الحقيقية للقيادات المدرسية، لدعم اتخاذ القرارات السريعة والمناسبة.

– تفعيل التَّقَنِيَّة في متابعة الأعمال واجتماعات اللجان الخاصة باختيار المشاركين من القيادات المدرسية في برنامج "خبرات" للتطوير المهني.

توصيات الدراسة

في ضوء نتائج الدراسة يمكن الخروج بالتوصيات التالية:

١. وضع خطة استراتيجية من قبل وزارة التعليم للرّقي بالتطوير المهني للقيادات المدرسية، وتكون هذه الخطط مبنية على الاحتياجات الحقيقية لهم، بهدف تنمية مهاراتهم وقدراتهم، لمواكبة المستجدات العلمية في علم قيادة العمل المدرسي.

٢. زيادة تعاون وزارة التعليم مع الجامعات السعودية في عقد برامج التطوير المهني للقيادات المدرسية طويلة المدى، لتنمية مهاراتهم القيادية، واكسابهم المهارات المعرفية والعملية.

٣. إتاحة الفرص التي تمكن القيادات المدرسية من المشاركة في المؤتمرات، واللقاءات العلمية المتخصصة بعملهم، وفي مجال الإدارة والقيادة المدرسية.

٤. إتاحة الفرص أمام القيادات المدرسية لإكمال الدراسات العليا في الجامعات السعودية في مجال الإدارة والقيادة، كما هو متبع في التجربة الأمريكية في مجال التطوير المهني للقيادات المدرسية.

٥. تدريب القيادات المدرسية على مهارات قيادة العمل التطوعي، لما له من فوائد في بناء علاقات طيبة مع مؤسسات المجتمع المحلي.

٦. تدريب القيادات المدرسية على مهارات البحث العلمي، وكيفية الاستفادة من نتائجها في تطوير العمل الإداري والفني.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

أعقيلان، ســـهاد. (٢٠١٩) درجة التنمية المهنية للقيادات التربوية في محافظة جرش بالأردن. مجلة العلوم التربوية والنفسية، (١٣)٣، ٢٦-٤٠.

آل ســليمان، زيد والحبيب، عبد الرحمن. (٢٠١٧). متطلبات تطوير أداء القيادات المدرســية في ضــوء معايير جودة القيادة المدرسية لهيئة تقويم التعليم بالمملكة العربية السعودية، مجلة كلية التربية الأساسية، للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة بابل، (٣٥)١، ١٨٣- ١٩٩.

الجاســر، فاطمة. (٢٠١٧). تطوير أداء القيادات المدرســية بالمملكة العربية الســعودية في ضــوء الخبرة السـنغافورية "إسـتراتيجية مقترحة". رسـالة دكتوراة غير منشـورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

خضر، أزهار وداغـر، محمد والقضاة، عبد الله (٢٠١٦). أنموذج هندرة لعملية اتخاذ القرارات التربوية في الجامعات الأردنية. مجلة الدراسات التربوية، (٢)٤٦، ٧٨١- ٨٠٢.

خليل، نبيل سـعد.(٢٠١٥) .مداخل حديثة في إدارة المؤسـسـات التعليمية، القاهرة: دار الفجر للنشـر والتوزيع.

زاهر، محمود. (٢٠١٩م). واقع اســـتراتيجيات التطوير المهني للمديرين الجدد في ضـــوء نموذج "تحفيز الممارسة الفعالة والتأثير على المجتمع" (إيبك). رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة بيرزيت، فلسطين.

الزهيري، أميرة أحمد (٢٠١٨). الاتجاهات الحديثة في الســـلوك التنظيمي، القاهرة: منشـــورات المنظمة العربية للتنمية الإدارية بحوث ودراسات.

السبعي، سعيد فايز. (٢٠١٥) .تطوير أداء قادة المدارس وفق مدخل الإدارة الذاتية المملكة العربية السعودية، (رسالة دكتوراة غير منشورة) كلية التربية، جامعة القاهرة. مصر.

السريحي، منصور عتيق الله. (٢٠١٢). درجة توفر آليات التنمية المهنية المستدامة لمديري المدارس الحكومية بمحافظة جدة والمعوقات التي تواجهها من وجهة نظر مديري المدارس، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

السعود، راتب وحسنين، إبراهيم. (٢٠١٦). التنمية المهنية للقيادات الإدارية التربوية "اتجاهات معاصرة". عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

السكارنة، بلال خلف. (٢٠١٦م). المهارات الإدارية في تطوير الذات. ط٢. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

السلاطين، علي شتوي. (٢٠١٤). تحقيق الجودة والتميز في مؤسسات التعليم العالي. عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.

شريف، شريف محمد. (٢٠٠٩).إعداد القيادات الإدارية المدرسية بمصر في ضوء خبرات بعض الدول." مجلة كلية التربية بالزقازيق – مصر (٦٣): ١٩٥ – ٢٤٢.

الشهري، محمد هادي.(٢٠١٣). امكانية تطبيق نظام الاعتماد الأكاديمي في المدارس التابعة لمشروع الملك عبدالله لتطوير التعليم بمنطقة مكة المكرمة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة ام القرى، مكة المكرمة.

طه، حسنين. (٢٠١٤). التوجه الاستراتيجي لإدارة الموارد البشرية ودورة في تحقيق التميز المؤسسي. مؤتمر الممارسات المتميزة في التخطيط الاستراتيجي "القيادة الإستراتيجية"، الكويت من ٢٧-٢٩ يناير.

الطويسي، زياد والنوايسه، عايش وحفص ملوح والبشتاوي، ابراهيم وارتيمه، ماجدة (٢٠١٥م). القيادة التعليمية لتطوير المدرسة، "مدخل إلى القيادة التعليمية". وزارة التربية والتعليم، الأردن.

.

العبيدي، محمد جاسم. (٢٠١٣). الإشراف التربوي والإدارة التعليمية. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

العمري، أحمد يحيى. (٢٠١٨). التنمية المهنية للقيادات التربوية في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية محافظة المخواة أنموذجا. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٢(٢٢)، ١ – ٢١.

العنزي، محمد موسى. (٢٠١٣). درجة تحقيق إدارات مدارس التعليم العام لمتطلبات مجتمع المعرفة في المدينة المنورة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

العيدي، كريم والخفاجي، نعمة. (٢٠١٤). استراتيجيات التدريب والتطوير وفق المنظور البيئي التنظيمي. عمان: دار الأيام للنشر والتوزيع.

الغامدي، حنان. (٢٠١٧) درجة توفر متطلبات تطبيق إدارة التميز بمدارس منطقة الباحة من وجهة نظر المديات والمعلمات. رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية، جامعة الباحة.

قارة، سليم والصافي عبد الحكيم. (٢٠١٣م). فن التعامل مع الناس، ط٢، عمان: دار اليقافة للنشر والتزيع.

القحطاني، سالم بن سعيد. (٢٠١٠).القيادة الإداريَّة "التحول نحو التصور القياديِّ العالميِّ". ط٤، الرياض، مكتبة الملك فهد.

لهلوب، ناريمان. (٢٠١٥). القيادة التربوية الحديثة. عمان: دار الخليج للنشر والتوزيع.

المفيز، خولة والتركي، مريم. (٢٠٢٠). التدريب التطبيقي لتطوير أداء قادة مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية في ضوء التجارب العالمية (برنامج خبرات أنموذجا). مجلة الفنون والآداب وعلوم الإنسانيات والاجتماع. (٦٢)١، ١-٢٥.

الهلالات، صالح. (٢٠١٤م). إدارة التميز والممارسات الحديثة في إدارة منظمات الأعمال. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

وزارة التعليم. (١٤٣٦هـ). التوثيق التربوي، منشورات إدارة تعليم الخرج: العدد: ٤٤، ١٣٢ – ١٤٧.

وزارة التعليم. (٢٠١٤). مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التعليم العام (تطوير). الاستراتيجية الوطنية لتطوير التعليم العام. الرياض: منشورات وزارة التعليم السعودية.

ثانيا: المراجع العربية (مترجمة): -

Oqilan, Suhad. (2019) Degree of professional development for educational leaders in Jerash Governorate, Jordan. Journal of Educational and Psychological Sciences, (13) 3, 26-40.

Al Suleiman, Zaid and Al Habib, Abdul Rahman. (2017). Requirements for developing school leadership performance in light of the school leadership quality standards for the Education Evaluation Authority in the Kingdom of Saudi Arabia, Journal of the College of Basic Education, Educational and Human Sciences, University of Babylon, (35) 1, 183-199 .

Al-Jasser, Fatima. (2017). Developing the performance of school leaderships in the Kingdom of Saudi Arabia in light of Singaporean experience, a "suggested strategy". Unpublished PhD thesis, College of Education, King Saud University.

Khader, Azhar and Dagher, Muhammad and the Judges, Abdullah (2016). Handara model for the educational decision-making process in Jordanian universities. Journal of Educational Studies, (2) 46, 781-82.

Khalil, Nabil Saad. (2015) Modern entries in the administration of educational institutions, Cairo: Dar Al-Fajr for Publishing and Distribution.

Zaher, Mahmoud. (2019 AD). The reality of professional development strategies for new managers in light of the "Incentive Effective Practice and Community Impact" (EPIC) model. Unpublished MA Thesis, College of Graduate Studies, Birzeit University, Palestine .

Al-Zuhairi, Amira Ahmed (2018). Recent trends in organizational behavior, Cairo: Arab Administrative Development Organization publications, research and studies.

Al-Sebaei, Saeed Fayez. (2015). Development of the performance of school leaders according to the approach of self-management in the Kingdom of Saudi Arabia, (unpublished PhD thesis), Faculty of Education, Cairo University. Egypt.

Al-Suraihi, Mansour Ateeq Allah. (2012). Degree of availability of sustainable professional development mechanisms for public school principals in Jeddah governorate and the obstacles they face from the point of view of school principals, an unpublished master's thesis, College of Education, Umm Al-Qura University, Makkah Al-Mukarramah .

Al-Saud, Ratib and Hassanein, Ibrahim. (2016). Professional development of educational administrative leaders, "Contemporary Trends". Amman: Safaa House for Publishing and Distribution.

Sakarneh, Bilal Khalaf. (2016 AD). Self-development management skills. I 2. Amman: House of the March for Publishing and Distribution .

Sultans, Ali Shtwi. (2014). Achieving quality and excellence in higher education institutions. Amman: Al-Hamed House for Publishing and Distribution .

Sherif, Sherif Mohamed. (2009) Preparing school administrative leaderships in Egypt in light of the experiences of some countries. Journal of the Faculty of Education in Zagazig - Egypt (63): 195-242 .

Al-Shehri, Muhammad Hadi Muhammad. (2013). The possibility of applying the academic accreditation system in schools affiliated with the King Abdullah Project for the Development of Education in Makkah Al-Mukarramah Region, an unpublished master's thesis, College of Education, Umm Al-Qura University, Makkah Al-Mukarramah .

Taha, Hassanein. (2014). Strategic direction for human resources management and a course in achieving institutional excellence. Distinguished Practices in Strategic Planning "Strategic Leadership" Conference, Kuwait from 27-29 January.

Al-Tuaysi, Ziyad and Al-Nawaisah, Ayesh, Hafs Mallouh and Al-Bishtawi, Ibrahim and Artema, Magda (2015). Educational leadership for school development, "An Introduction to Educational Leadership". Ministry of Education, Jordan

Al-Obeidi, Muhammad Jassim. (2013). Educational supervision and educational administration. Amman: House of Culture for Publishing and Distribution.

Al-Omari, Ahmed Yahya. (2018). Professional development of educational leaders in public education schools in the Kingdom of Saudi Arabia, Al-Mikhwah Governorate, as a model. Journal of Educational and Psychological Sciences, 2 (22), 1—21.

Al-Anzi, Muhammad Musa. (2013). Degree of achievement of general education schools administrations for the requirements of a knowledge society in Al-Madinah Al-Munawwarah, an unpublished master's thesis, College of Education, Umm Al-Qura University .

Al-Eidy, Karim and Khafaji, a blessing. (2014). Training and development strategies according to the organizational environmental perspective. Amman: Dar Al-Ayyam for Publishing and Distribution .

Al-Ghamdi, Hanan. (2017) The degree to which the requirements for the application of excellence management in Al-Baha region schools meet the requirements of the ranges and teachers. Unpublished MA Thesis, College of Education, Al-Baha University .

A continent, Salim and Safi Abdel Hakim. (2013 AD). The Art of Dealing with People, 2nd Edition, Amman: Dar Al-Yaqafa for Publishing and Distribution.

Al-Qahtani, Salem bin Saeed. (2010). Administrative Leadership, "The Transition Toward a Global Leadership Perception". 4th floor, Riyadh, King Fahd Library .

Lahlope, Nariman. (2015). Modern educational leadership. Oman: Gulf House for Publishing and Distribution .

Meviz, Khawla and Al-Turki, Maryam (2020). Applied training to develop the performance of leaders of public education schools in the Kingdom of Saudi Arabia in light of global experiences (Experts as a Model Program). Journal of Arts, Literature, Humanities and Sociology. (62) 1, 1-25 .

Menisci, fit. (2014). Management of excellence and modern practices in the management of business organizations. Amman: Wael Publishing and Distribution House.

Ministry of education. (1436 AH). Educational documentation, Al-Kharj Education Department publications: Issue: 44, 132 – 147 .

Ministry of education. (2014). King Abdullah bin Abdulaziz Project for the Development of Public Education (Tatweer). The National Strategy for the Development of Public Education. Riyadh: Publications of the Saudi Ministry of Education.

ثالثا: المراجع الأجنبية: -

Fishman , Barry J. (1999). New Technologies and the challenge for school leadership , university of Michigan , U.S. A, p1-15.

Harvard Business School. (2019). Excutive Education. Retrieved from: https://www.exed.hbs.edu/programs-organizations/custom-programs .

Heath, M. (2010). Lwadership Secrets, London: Harper Collins Publishers.

Hussey, M. (2012). Job-embedded professional development: How school leaders create and support the structures for improved teacher effectiveness. A doctoral dissertation, Fordham University, New York.

Jensen, R. (2020). Professional development of school leadership as boundary work: Patterns of initiatives and interactions based on a Norwegian case. International Journal of Leadership in Education, 1-18.

Jonathan, S. Dixon. (2018). North Carolina School Superintendents' Perceptions of Preparedness for the Superintendence. A dissertation submitted to the Graduate Faculty of North Carolina State University in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Education.

Kevin G. Coffman. (2017). he Effect of Superintendent Educational Preparedness .on School District Achievement A Dissertation submitted to the Faculty of the Graduate School of Missouri Baptist. University in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Education.

Krejcie, R & Morgan, D. (1970): Determining sample size for research activities. Educational and Psychological Measurement ,30 , 607-610 .

Mitchell, R. (2013). What is professional development, how does it occur in individuals, and how may it be used by educational leaders and managers for the purpose of school improvement? Professional Development in Education, 39(3), 387-400 .

Retna, K. (2015). Different approaches to the professional development of principals: A comparative study of New Zealand and Singapore. School Leadership & Management, 35(5), 524-543.

Roxana. N. (2018). Senior Management at a California School School: Job Preparation, Employment, and Long Term Job, Letter to the University of California School of Educational Sciences, University of California, UCLA.

SU, Zhixin.(2003) . professional preparation and Development of school leader in Australia and the USA, international Education Journal , 4 (l)p.50- 60.

Tran, L., & Nghia, T. (2020). Leadership in international education: Leaders' professional development needs and tensions. Higher Education, 1-17.

Zuber-Skerritt, O. & Louw, I. (2014). Academic leadership development programs: a model for sustained institutional change. Journal of Organizational Change Management, 27(6), 1008-1024.

حيوانات النقل عند الصفويين من خلال النقوش والرسوم الصخرية

إعداد

د. رحمة بنت عواد السناني
أستاذ تاريخ شبه الجزيرة العربية القديم
المشارك بجامعة طيبة

DOI: 10.36046/2162-000-007-019

المستخلص

تبوأت الإبل والخيل والحمير مكانة متقدمة في نقوش ورسوم مجتمع الصفويين، واعتمدوا على هذه الحيوانات في التنقل من مكان إلى آخر، كما حملوا الأمتعة والبضائع عليها، وحظيت بمنزلة كبيرة في حضارتهم؛ دلَّنا عليها أسماء وأوصاف تلك الحيوانات في نقوشهم، ورسومهم التي تعنى بذكرها والتي لا تخلو منها منطقة من مناطقهم، وصورت لنا النقوش، والرسوم المذكورة عمق العلاقة بين الصفويين، وتلك الحيوانات. وإن كان للإبل والخيل أهمية كبيرة في النواحي الاقتصادية، والعسكرية في المجتمع الصفوي.

الكلمات المفتاحية: نقل – تجارة – صيد – رعي.

المقدمة

منذ أوجد الله الإنسان- على الأرض- لفت الحيوان انتباهه، وحظي بإعجابه، وإن اتسمت العلاقة بينهما — في بداية الأمر- بالهلع الشديد من قبل الإنسان؛ خوفاً من افتراس الحيوان له، فبذل جهداً كبيراً للتصدي له حيث صنع الأسلحة للحفاظ على حياته وأفراد أسرته؛ فكانت الفأس الحجرية اليدوية أولى صناعته للتخلص من خطر الحيوانات المفترسة، وذلك منذ العصر الحجري القديم (الباليوليثي)، وتزامنت تلك المرحلة مع نقلة حضارية جديدة؛ حيث بدأ الإنسان القديم يبحث عن مصدر غذاء بديل له في حالة القحط، واختفاء الثمار والنباتات التي كان يقتات عليها وأولاده، فوجد في لحوم الطرائد الحيوانية ذلك البديل المناسب لغذائه؛ ليعيش وتستمر الحياة، فانتقل من مرحلة الجمع والتقاط الثمار إلى مرحلة صيد الحيوانات لتسد رمقه ورمق مجموعته أياماً، فاصطاد الماموث، والثيران، والماعز، ثم عرف استئناسها، واستفاد من جلودها، وعظامها، وأوتارها في صناعة احتياجات الحياة الملحَّة من كساء، ومخارز، وأسلحة وخلافه.

وعرف الإنسان عدداً كبيراً من الحيوانات التي اعتمد عليها، وارتبط بها بحسب ظروف البيئة التي جمعت بينهما؛ فهناك حيوانات اعتمد عليها بشكل كبير في الغذاء حيث استفاد من ألبانها، ولحومها، ودهنها كالماعز، والأغنام، وهناك حيوانات استفاد منها في حماية قطيعه من الماشية الصغيرة (الماعز، والأغنام) وحماية مسكنه، وزراعته كالكلاب، واستفاد من أخرى في التنقل من مكان لآخر حيث امتطى ظهورها، وحمّل عليها ممتلكاته كالحمير، أو حملت متاجره ليتاجر بها في مناطق بعيدة كالإبل، واعتمد على حيوانات أخرى في الإغارة والقتال والحروب لحماية أسرته وقبيلته من الأخطار كالخيل، والإبل كذلك، بالإضافة إلى وظيفتها في نقل الإنسان، ومتاعه، ومتاجره من مكان إلى آخر؛ وهكذا أصبحت تلك الحيوانات جزءاً من حياته، وبات من العسير أن يعيش الإنسان بعيداً عنها، وتتناول هذه الدراسة حيوانات النقل مثل: الإبل، والخيول، والحمير؛ لأهميتها؛ ولِمَا قامت به من دور في مجتمع الصفويين، وكونها تصدرت موضوعات النقوش، والرسوم الصخرية الصفوية.

وتعتمد الدراسة على المنهج التاريخي التحليلي للمعلومات الواردة في المصادر المختلفة لاستيفاء الجانب التاريخي للبحث، وترتكز على الجانب الأثري الفني من خلال استقراء واستقصاء المعلومات من المصادر الأثرية -الرسم الصخري تحديداً-.

تنقسم الدراسة الى عدة مباحث: يتناول المبحث الأول: الإبل في النقوش والرسوم الصخرية الصفوية تحديداً؛ لوفرتها، في حين يتحدث المبحث الثاني عن: الخيل في النقوش والرسوم الصخرية الصفوية، ويتناول المبحث الأخير: الحمار في النقوش والرسوم الصخرية الصفوية، مع التركيز في مباحث الدراسة الثلاثة على وظائف حيوانات النقل الثلاثة في مجتمع الصفويين، والدور الذي قامت به في مجتمعهم. وتختم الدراسة بأهم نتائجها، وملاحق للصور والأشكال المرتبطة بتلك الحيوانات موضع الدراسة، بالإضافة لقائمة تتضمن أهم المصادر والمراجع التي اعتمدت عليها.

يُعد الصفويون من قبائل شمال شبه الجزيرة العربية الرعوية التي عاشت متنقلة من مكان إلى آخر بحثاً عن الماء والكلأ، وتكاد تُجمِع نقوشهم على أنهم لم يخضعوا لنظام سياسي؛ بمعنى أنهم لم يكونوا دولة لها أنظمتها ومؤسساتها كجيرانهم الأنباط.

ويؤرخ للنقوش الصفوية في شمال شبه الجزيرة العربية إجمالاً بالفترة الواقعة ما بين القرن الأول قبل الميلاد إلى القرن الثالث الميلادي، ومن الباحثين من يعود بالصفويين وكتاباتهم إلى الفترة الهيلينية بالشرق الأدنى القديم، أي: إلى فترة القرن الثالث قبل الميلاد(١).

ولـمّا يسَّر الله لكل بيئة ما يعين الإنسان ويساعده في تدبر أمور حياته؛ عاشت كثيرٌ من الحيوانات في بيئة الصفويين وحباها الله الكثير من السمات التي مكنتها من التوافق مع ظروف تلك البيئة الطبيعية، وسخّرها لخدمة سكانها الذين ارتبطوا ببعض تلك الحيوانات التي شكلت عمود اقتصادهم ومعيشتهم بصفة عامة، ومن بينها: الجِمَال، والخيول، والحمير؛ وهي الحيوانات ذات الحوافر التي تتوافق مع طبيعة المناطق الجبلية، وتتحمّل وعورة التضاريس، وبرودة أو حرارة تلك المناطق، ومنحها الله القدرة على مقاومة العطش والجفاف، وغير ذلك من الخصائص التي مكنت تلك الحيوانات من البقاء والتكاثر في البيئات الصحراوية، أو شبه الصحراوية(١).

وقد حظيت هذه الحيوانات بمكانة كبيرة لدى الصفويين؛ حيث اعتمدوا عليها في الانتقال من مكان إلى آخر، وحملوا على ظهورها متاجرهم وبضائعهم للتجارة مع القبائل والشعوب المجاورة.

وأظهرت رسوم الصفويين التي تم العثور عليها اهتمامهم بحيوانات معينة دون غيرها حيث تكثر رسوم الإبل، والخيل، والغزلان، وقد أعطى الرسام هذه الحيوانات اهتماماً واضحاً؛ حيث تُعد أهم وسائل معيشته في بيئته الصحراوية، فهو يعتمد على الجَمَل في كثير من جوانب حياته، كما كانت الخيل عنده رمزاً اجتماعياً وسلاحاً في الحروب[٢]، وكذلك الحمير وإن حظيت بمنزلة أقل من الإبل والخيول كما قد يستفاد من رسوم الصفويين ونقوشهم.

وتكثر الإشارة إلى الحيوانات في النقوش الصفوية عامة بـ "هـ، ح، ي، ت" بمعنى الحيوانات، كما لا تخلو نقوشهم من الحديث عن الرعي والمراعي التي كانت ترعاها الحيوانات مثل: الأودية، والتلال، والسهول، والجبال حيث ترد لفظة "ر، ع، ى"، فقد كانت حرفة الرعي الأكثر أهمية في حياة الصفويين الذين كانوا ينتقلون من مكان إلى آخر طلباً للكلأ والماء[٣].

وتشير النقوش الصفوية إلى أماكن الرعي كما في نقش الصويركي ٢٧٨: "ل ا س ن بن ش ن ا و ر ع ى هـ ن خ ل (هذا الوادي)، وقراءته: لأوسان بن شنا، ورعى هذا الوادي.

كما تتحدث النقوش الصفوية عن أنواع العشب التي ترعاها الإبل وغيرها من الحيوانات، كما في نقش الصويركي ١٠٣: " ل ح ط ن بن ج ر م و ر ع ى ب ق ل"، وقراءته: لحطان بن جرم، ورعى بقل؛ و ب ق ل ترد في كتابات الصفويين بمعنى العشب، أو الحياة النباتية والمراعي في الربيع[١]، أي: رعت ماشيته العشب.

المبحث الأول: الإبل في النقوش والرسوم الصخرية:

تُعد الإبل من أهم و أقدم حيوانات النقل في العالم القديم، وهي مستأنسة منذ استخدمها الإنسان في الركوب والنقل[٢]، وإن اختلفت الآراء حول بداية تدجينها ووضعها تحت سيطرة الإنسان.

والأقرب أن ذلك حدث في الفترة ما بين الألْف الرابع، أو بداية الألْف الثالث قبل الميلاد[١]، وارتبطت الإبل بتاريخ شبه الجزيرة العربية تحديداً؛ حيث لا تخلو منطقة من مناطقها من رسوم للإبل في وضعيات مختلفة من مشي، وبروك، وعدو، وقتال، وصيد.

كما ورد ذكر الإبل في النقوش الآشورية مقترنة بعرب شمال شبه الجزيرة العربية، وممالكهم، وقبائلهم منذ عصر الملك الآشوري شلمنصر الثالث (٨٦٠-٨٢٥ ق.م) الذي واجه في معركة قرقر تحالفاً مكوناً من عدد من الملوك والأمراء والقبائل العربية في سورية، وشمال شبه الجزيرة العربية، ومن بينهم الملك العربي جندب (ج ن د ي ب و) (جنديبو) الذي قدَّم فيلقاً من ألف جمل لدعم التحالف ضد الملك الآشوري، وكانت الإبل في مقدمة الضرائب أو الجزية التي دفعتها الممالك والقبائل العربية للملوك الآشوريين كما ورد في حولياتهم وصُوِّر على جدران وبوابات مدنهم في بلاد النهرين[٤].

ورعى الصفويون الإبل ودجنوها حيث تمتلئ النقوش الصفوية بأسماء الإبل، وصفاتها، وكل ما يتصل بها، مثل: إبل، وجمل، وبكْرة، وإن اتسمت لفظة جمل بكثرتها في نقوشهم، كما أن لفظة جمل عُرفت كذلك في العبرية والآرامية ولهجاتها[١]، وذُكرت الإبل بكافة أسمائها- المعروفة الآن- في النقوش الصفوية ومنها: جمل للذكر، وبكرة لأنثى الجمل (الناقة)، وبالمثنى بكرتان، ومطية، وناقة، وجمعوا الجمال على أجمال[٢]، ووردت الإبل في نقوش الصفويين بصيغة "هـ ج م ل " [٣] -وتعني الجمل- ومن ذلك نقش WH2436:" ل ف ر أ بن ع ق د ت هـ ج م ل "، وقراءته: لفرأ بن عقدت هذه الجمال[٤]، ومن نقوش الصفويين التي أوردت مسميات الإبل نقش الصويركي

١٧١: " ل ع ق ر ب بن ق ح ش بن ح ي ن بن و ع ل و رع ى ا ب ل"، وقراءته: لعقرب بن حيان بن وعل، ورعى الإبل(٥).

كما يشير الصفويون للإبل بصيغة (هـــ ب ك ر ت) وتعني الناقة الصغيرة،(٦)، والبكرة في قواميس اللغة هي: الفتية من الجمال التي يتراوح عمرها ما بين السنتين إلى الأربع سنوات(٧)، ووردت في نقش الصـــويركي ٢٠٨: " ل ت ع م ر بن ع ل ي بن ر ب بن خ ر ج بن ب ح ر م هـ بن ر ف أ ت هـ ب ك رت"، وقراءته: (هذه) البكرة لتعمر بن علي بن رب بن خارج بن بحرمه بن رفأت(٨)، وأطلق الصفويون على إبلهم اسم الناقة كما في نقش WH576 :" ع د ي بن ع ن هـــ م ن ق ت"، وقراءته: هذه الناقة لعدي بن عنهم(١)، وفي نقش WH3663: " ل ج م ر و ر ع ي م هـ ن ق هـ"، وقراءته: النقش لجمر، ورعى وسقى نوقه(٢).

كما وصف الصفويون الإبل في نقوشهم بـ "هـ ح ض رت" بمعنى الناقة في نقش علولو ١١٥ وقراءته:" ل ض ي هـــ ح ض ر ت"، وقراءته: لضي الحضرة (الناقة)، والحضار في قواميس اللغة هي الإبل البيض، أو الناقة الحضار إذا جمعت بين القوة وجودة المشي(٣).

كما عرف الصـفويون إبلهم باسـم "ر ح ل " من راحلة، وهو الجمل الذي يستخدم في نقل الركاب والبضائع، كما ورد في نقش الذييب ٧٠:" ل س ور ب ن رْ ك ب هـــ ر ح ل"، وقراءته: (هذه) الراحلة لسّوار بن ركْب، الذي ربما امتهن العمل مع إبله على طرق القوافل التجارية المارة في وطنه(٤).

وحرص الصـفوي على توثيق ملكيته للإبل كتابة ورسماً، حيث كان يمثل تلك الإبل على صخور مناطق سكناهم وتنقلاتهم ومن ذلك: نقش علولو ١٧٠: " ل م د ي بن ورد بن أس بن ح ج هـ ب ك ر ت و هـ ل ت ن ق أ ت ل ذ ي ع و ر "، وقراءته : ل مدي بن ورد بن أوس بن حج البكرة ويا اللات لعنه للذي يطمس (النقش)(٥)، ويثبت صـــفائي آخر ملكيته لناقة كبيرة وفصيلها الذي رُسم وهي تُرضعه بجوار نقش WH2763:" ل أ هـــ ود بن ي ع ل ي هـ ب ك ر ت"، وقراءته : هذه البكرة لأهود بن يعلي، (شكل رقم١)، بينما سجل عدي بن عنهم

كذلك ما يؤكد ملكيته لناقة جميلة بجوار نقش WH576 :" ع د ي بن ع ن هـــــ م ن ق ت"، وقراءته: هذه الناقة لعدي بن عنهم [٦]، ووثق جهيمة كذلك ملكيته لبكرته في نقش الصـــويركي ٩٢:" ل ج هـــ م ت بن ب س ا هـــ ب ك رت"، وقراءته: (هذه) البكرة لجهيمة بن بسا[٧]، وترك صفائي ثالث ما يفيد امتلاكه لبكرة فتية في نقش علولو ٨٦: " ل ر ف أ ت بن ب أ س هـ بن ب ق ر ت هـ ب ك ر ت"، وقراءته: لرفأت بن بأسه بن بقيرة البكرة.

ومما يؤكد عمق العلاقة بين الصـــفويين وإبلهم تســـميتهم ببعض أسماء الإبل مثل: جم،ل حيث ورد في نقش علولو ٤٠ ما يدل على ذلك: " ل و د م بن أ ن م ر بن ع ص ص بن ق ط ع ن بن هـــــ ج م ل، وقراءته: لودم بن أنمار بن عصص بن قطعان بن هجمل[١]، كما جاء في نقش طلافحة والحصـان ٣: " ل ن م ر ب ن ق ت ل ب ن ش ع ال ب ن ج م ل وس ب ام ح ر ب....."، وتمت قراءته: لنمر بن قتل بن شـــه ال بن جمل وســـبام حرن...[٢]، ويبدو أن ارتباط الصـفويين بالجمال كان كبيراً ليس فقط بالأسماء ولكن بمشـاعرهم، حيث عبروا عن حزنهم وألمهم لموت إبلهم؛ ومن ذلك ما ورد في أحد نقوشـــهم أن البرق قد قتل اثنين من إبلهم[٣]، فالحدث جلل؛ لذا تم توثيقه على الصـــخور ليظل شـــاهداً على هذه الحادثة المؤلمة.

ولما كانت الإبل تحظى بهذه المكانة الكبيرة لدى الصفويين فقد عنوا بمراعيها، فالإبل تحتاج اصـطحابها إلى المراعي الخصـبة لتأكل وتصـبح قوية قادرة على تحمل المشـاق، والسـفر، وحمل البضـائع والأشـخاص في الرحلات المختلفة. وكان للمراعي دور كبير في حركة القبائل وتنقلاتها؛ كونها المصدر الرئيس لغذاء مواشيهم التي هي عماد ثرواتهم، لا سيما وهم من سكان الصحاري القاحلة معظم أيام السـنة، فظل هاجسـهم البحث عن المراعي الخصـبة للإبل، والخيول، والحمير خاصـة التي تُعد الوسـائل الوحيدة لتنقلاتهم مختلفة الدوافع، يدل على ذلك كثرة ورود الألفاظ التي تتصـــل بالرعي والعشـــب ومناطق الرعي في النقوش الصـــفوية مثل: "ر ع ي" ، كما في نقش

طلافحة ١٠: " ل ب ج د ت بن ح د ل ن بن ب ج د ت و رع ي"، وقراءته: لبجدت بن حدلن بن بجدت ورعى، ورعى: يرعى الماشية يحوطها ويحفظها[٤].

وترد لفظة الوادي في نقوش الصفويين كمناطق للرعي كما في نقش الصويركي٢٧٨: " ل اس ن بن ش ن ا و ر ع ى هـــ ن خ ل" [١]، و(نخل) تعني: الوادي، أو وادي الماء [٢]، ويؤكد ذلك نقش طلافحة ١:" ل ك ز م بن ن ص ر بن و ع ل و ن ف ر م ن خ ل"، وقراءته: لكزم بن نصر بن وعل، و(نُفُرُ) من الوادي، و(نُفُرُ) بمعنى: سار، أو أسرع، أو نزل من الأماكن المرتفعة كالهضاب؛ وهذا أقرب المعاني لتلك الكلمة في النقوش الصفوية[٣].

ورعت الإبل في المروج، كما ورد في أحد نقوشهم: و ر ع ي هـــ م رج"[٤]، والمرج في قواميس اللغة: أرض ذات كلأ ترعى فيها الدواب[٥].

ووردت بعض أسماء أعشاب الرعي في كتابات الصفويين مثل: " ب ق ل" و "ر م ث ي" [٦]، ففي نقش الصويركي ١٠٣:" ل ح ط ن بن ج ر م و ر ع ي ب ق ل"، وقراءته: لحطان بن جارم، ورعى البقل (العشب)[٧]، والبقل نوع من العشب يُعد من أهم وأطيب مراعي الإبل ما دام رطباً[٨]، ورعت إبل الصفويين الرمث كذلك، والرمث مراعي الإبل التي تغطيها أشجار تشبه الغضى، والإبل تحمض بها إذا شبعت[٩].

كما ورد في نقش آخر ما يفيد تفاصيل رعي الإبل، حيث ورد في نقش علولو ٣٤٧:" ل أس ن بن ش م ت بن م ح ي بن ظ ن ن بن م ر أ و ب ي ت ب أ ب ل ب هـ و ر د س ن ت هـ ي هـ د ي ف هـ ل ت س ل م و ع و ر ل ذ ي ع و ر هـ س ف ر"، وقراءته: لأسن بن شامت بن محي بن ظنين بن مرء، وبيت (أمضى الليل) بالإبل في الورد (منهل الماء)، سنت ي هـــ د ي فياللات سلام، وعمي الذي يطمس هذا النقش[١]، والوِرْدُ: الماء الذي يُورِدُ، والورد أو الطريق إلى الماء الذي ترده الإبل كما في قواميس اللغة[٢]، وفي نقش آخر : " و رع ى هـ و ر د"[٣].

وشـاركت الإبل في المجتمع الصـفوي في حركة التجارة لوقوع مناطق الصـفويين على طرق القوافل التجارية كطريق البخور، وطريق الحرير، حيث اشـتغل الصـفويون حماةً للقوافل، وأدلاء للتجارة، بدليل كثرة الرجوم في مرتفعات الصـفا؛ وهي أكوام الحجارة البازلتية التي تُعد بمثابة أبراج للمراقبة، أو علامات على طرق التجارة، حيث يسير الدليل أمام القافلة من رِجم إلى رِجم متطلعاً إلى الطريق، ليتأكد من سـلامة الطريق وأمنه(٤)، وكانت الإبل المطية المناسـبة للتّجار ومتاجرهم حتى أن الصفويين أطلقوا عليها اسم "ر ح ل" بمعنى راحلة، والراحلة هي الجمل الذي يُستخدم في نقل البضـائع، والركاب، وتُعرف بها الإبل التي تعمل كركوبة على طرق القوافل التجارية (٥)، إذن أدت الإبل دوراً رئيسياً في التجارة لدى مجتمع الصفويين.

كما شـاع استخدام الصـفويين للإبل في رحلات القنص والصـيد، (شـكل رقم٢)، ومن ذلك، نقش الصـويركي ٢٠٨ لتعمر بن علي ويرافق النقش رسم له وهو يمتطي جملاً، ويطعن برمحه حيواناً أقرب للبقر الوحشي(٦)، وفي رسم آخر مرافق للنقش علولو ١٩٤ لشخص يسمى رفأت، صُـور وهو يمتطي ظهر جمله، ويطارد نعامة رُسمت وهي تعدو، وبجواره كلب صـيد (٧)يرجّح أنه كلب مُدرب، يعدو خلف النعامة ليمسك بها متى ما أصابتها رماح صاحبه.

وتعطينا رسـوم الإبل المحفورة على صـخور المناطق التي تجولت فيها القبائل الصـفوية – وغالباً ما رافقت تلك الرسـوم نقوشـهم– أشـكال جمالهم وأوصـافها، على أن الواضـح من خلال رسـومهم أنهم قد بالغوا وابتعدوا عن الواقعية في تصـوير إبلهم في بعض الرسـوم؛ ربما لأنها كانت الحيوانات المفضلة لديهم(١)، (شكل رقم٣).

وغالباً ما يرسـم الصـفويون إبلهم بسـنام واحد، لكنه وجد بين رسـومهم رسـم لجمل بسنامين؛ ومن اللافت وجود الإبل ذات السنامين؛ حيث لم تكن بيئة الصفويين الصحروية موطناً مناسـبًا لهذا النوع من الإبل، وهذا يدل على أنها وُجدت في بيئتهم وإلا لما رسموها، كما في رسـم مصاحب لنقشWH476&477 حيث صور في أحدها جملًا بسنامين(٢)، (شكل رقم ٤).

وتُصوّر إبل الصفويين بأعناق طويلة مع وجود انحناءات بسيطة في قمتها، وتتسم إبل الرسوم الصفوية بضخامتها، وقد يصور الجمل واقفاً وذيله ملتوٍ، أو شبه دائري، أو متجهاً إلى لأسفل، أو الأعلى(٣).

ومن أجمل اللوحات الفنية للإبل الصفوية لوحة لمجموعة من الإبل رسمت وهي في وضع البروك حيث قيدت أيديها، (شكل رقم ٥) (٤)، ولعلها كانت إبل برية تم اصطيادها ومحاولة تدجينها للاستفادة منها في النقل والحرب. وقد تعكس رسوم الإبل الصفوية أحوال البيئة – في الزمن الذي رُسمت فيه – ومن ذلك رسم لناقة أو ناقتين يظهر فيهما الشعر أو الوبر على الظهر بخطوط طويلة وواضحة؛ مما يدل على الخير والخصب الذي تمتعت به النوق آنذاك في إشارة إلى حلول فصل الربيع وشبع الإبل، كما تؤكد كثرة الوبر على ظهر الناقتين، (شكل رقم ٦)(٥).

ومن اللوحات الفنية المؤثرة للإبل الصفوية تلك التي تعكس لنا عاطفة الأمومة والحب الغريزي بين النوق وفصائلها من خلال المشاهد التي صورها الفنان الصفوي للنوق، كاللوحة التي رُسمت لناقة وهي تُرضع فصيلها في مشهد فني جميل(١)، (شكل٧).

وفي رسم صخري آخر رسم الفنان مشهداً مؤثراً لناقتين تضع كل واحدة منهما فصيلها بين قوائمها محاولة جهدها لحمايته من ذئب يهاجمهما لافتراس الفصيلين. وفي رسم ثالث تصوير لجملين يهاجم أحدهما حيواناً مفترساً(٢)، ولعل الجمل في اللوحة الأخيرة أيضاً يحمي الجمل المرافق له، وربما كان حواره من شر هذا المفترس.

ويلاحظ في رسوم الإبل الصفوية إحاطة الكثير منها بدائرة كبيرة أو أشعة، أو دوائر صغيرة وكلها على الأرجح ذات دلالات طقوسية، أو سحرية الغرض منها حماية ورعاية تلك الرسوم والإبل التي تمثلها، ومن ذلك رسم لناقة حزّ فوق عنقها سبع دوائر مشعة (٣). ورسم آخر لبكرة حزّ على ذروة سنامها رسم لقرص الشمس على شكل ثلاث دوائر مركزها واحد، ويصور رسم آخر لجمل كبير هذه التعاويذ، حيث رسمت أمام الجمل سبع دوائر، وسبعة خطوط

متوازية[٤]، على أن الرقمَ سبعة الذي يرافق رسوم الإبل كثيراً في فنون الصفويين رقمٌ مقدس لديهم، ويمثل الكواكب السبعة[٥]، (شكل رقم ٨).

وإجمالاً الشمس وأشعتها والدوائر هي رموز وتعاويذ لحماية النقوش والرسوم من التخريب والاعتداء[٦]. واللافت أن الفنان الصفوي يرسم الإبل أحياناً دون نقوش واضحة ومفصلة، غير أنه يحرص على أن يذيل الرسم بتوقيعه مثبتاً ملكيته للرسم كما ورد في النقش المصاحب لرسمة الجمل في نقش الصويركي ٣١١ : "ل ب ق م هـــــ خ ط ط"، القراءة: هذا الرسم لباقم أو لباقم الرسم، في حين رسم سلمان ثلاثة جِمَال بجوار نقشه الصويركي ٢٨٠ وأثبت أنه صاحب الرسم وربما الإبل :" ل س ل م ن بن س ر ا ل بن غ ن م هـ خ ط ط "، لسلمان بن سوار بن ايل بن غانم الرسم[٧].

كما حرص الصفويون على وضع الوسوم التي تثبت ملكيتهم لجمالهم على أجسادها ولتمييزها عن الإبل الأخرى، ومن ذلك رسم لجمل عليه وسم، كما وجدت لوحة فنية لصفائي رسم جَمَله برقبة طويلة، وزينت عنقه بخطوط متقاطعة كالسلالم [١]، والأقرب أنه يشير إلى وسم ملكية، (شكل رقم٩).

ويبدو أن الصفويين قد عرفوا تزيين الإبل؛ ففي نقش صدقة ٨ يتحدث صاحب النقش عن ناقة مزركشة :"و خ رص هـ ا ب ل ت م ش ج ر ت ف هـ ل ت س ل م"، وقراءته: وقدم الناقة المُعلمة المزركشة، ويمكن تفسير عبارة: " إ ب ل ت م ش ج ر ت" بأنها جمل مزركش أو مُعلَّم وضعت عليه علامة؛ كون المُشجّر وصفاً للباس المزركش برسومات الشجر، والشجار في كتب اللغة هي نوع من الإبل التي توضع عليها علامة[٢]، وعادة تزيين الإبل والخيل موجودة حتى الآن في الباديتين السورية والأردنية، ولدى مُلاك الإبل في كل مكان، حيث يوضع على الجَمَل، أو الفرس إضافة للشداد والسرج بعض المنسوجات للزينة، ويسميها البدو (دَلَاْل) أي أنها وضعت للتدليل ولا توضع إلا على الجمل الحر والفرس الأصيلة.

وهكذا قامت الإبل بدور كبير في مجتمع الصـــفا بكونها ركوبة ومطيّة للتنقل، ونقل المتاجر، والصيد، وقنص الطرائد، وحظيت بمكانة عالية حتى إنهم اهتموا بالناقة التي تكون في حالة وضع حملها في فصل الشتاء وأوائل الربيع؛ فكانوا يخافون أن يقضي برد الصحراء على صغارها؛ لذا كانت تؤخذ للرعي في الجنوب حيث الدفء(٣).

المبحث الثاني: الخيل في النقوش والرسوم الصخرية:

عرف الصفويون الخيل بعدة صيغ في نقوشهم منها: "هـــ ف رس"، وتعني الفرس، ومن ذلك ما ورد في نقش علولو ٩٣ ومفاده:" ل ق ح ش بن ح ض ج هـــ ف رس "، وقراءته: لقاحش بن حضج الفرس(١)، وفي نقش WH627:" ل ق ي م ت هـ ف رس ب ن م رأ ع ز ي"، وقراءته: لقيمت هذا الفرس بن مرأ عُزي، وفي نقش WH782:" ل ش ن ق ب ن د ح م ل ب ن ب هـ أ م ر أ هـ ف ر س"، لشنف بن دحمل بن بهنأ بن مرأ هذه الفرس، ويرافق النقش رسمٌ لرجلٍ يمتطي صهوة حصانه ويحمل حربة (٢)، وفي نقش CNSI367: " ل غ ض ب ن ر ب ن هـ ف رس"، وقراءته: هذه الفرس لغض بن ربن(٣).

وعُرفت الخيل في الكتابات الصفوية بـ "هـ خ ل " بمعنى الخيل(٤)، كما نعت الصفويون الخيل في نقوشهم بـ "هـ ف ر س ت " أي: أنثى الفرس، للتفريق بين الذكر والأنثى من خيولهم، ومن ذلك نقش الصويركي ٤٠ : "ل ح ش بن ن ل بن م ع و ث هـــــ ف ر س ت"، وقراءته: (هذه) لفرسة لحوش بن نول بن معوث(٥).

وبلغت منزلتها لدى الصفويين أن دخلت في أسماء الأعلام كما كان الحال مع الإبل حيث ورد في نقش أحد الصفويين أنه: أنعم بن قدم بن سعد بن منعم بن فرس بن حج(٦)، (شكل ٨).

ومن نقوش الخيل الصـفوية نقش علولو ٢٦٧ :" ل أخ بن م ح ل م و د م ي هـ ف ر س ف هـــ ل ت س ل م"، وقراءته: لأخ بن محلم ورسم الفرس فيا اللات سلم(٧). وفي نقش آخر يثبت الصفوي قَتّال ملكيته لفرسٍ رسمها بجوار نقشه WH761: "ل ق ت ل بن ب د

ن هـــ ف رس"، وقراءته: لقتّال بن بدن هذه الفرس[٨]، وفي نقش CNSI367 : "ل غ ض بن ر ب ن هـــــ ف ر س"، وقراءته: هذه المهرة (الفرس) لغض بن ربن[٩]، وفي نقش ثالث لصفائي آخر ما يؤكد ملكيته لفرس قوي يبدو أنه فرس حرب وإغارة، حيث رسمه برفقة نقشه WH782 :" ل ش ن ف بن د ح م ل بن ب هـ أ بن م ر أ هـــ ف رس"، وقراءته: لشنق بن دحمل بن بهأ بن مرأ هذه الفرس[١]. وكانت الخيول من بين الغنائم النفسية التي يحصل عليها الصفويون نتيجة إغارتهم على القبائل، يدل على ذلك نقش WH3735 ومفاده:" ل ع ل ي ن بن هـــ م س ك و ط ر د هـــ خ ل (و ي ظ ر أ و ي ع ر"، وقراءته: النقش لعليان بن هماسك، وتتبع الخيول وحيوانات الغنائم[٢].

واعتمد الصفويون على الخيل في الأسفار كونها حيوانات رئيسية في التنقل، وكذلك في الحروب، وأيضاً استُخدمت الخيول في عمليات الصيد، ومطاردة الطرائد، وقنص طيور النعام، (شكل رقم ٩)، وكانوا –كذلك– يمتطون صهوات جيادهم أثناء رعي الماشية في الأودية، والمروج، والصحاري.

وإن ارتبطت الخيل بشكل كبير برحلات الصيد والحروب؛ فمشاهد الصيد التي تعكسها الرسوم الصفوية على صفحات الصخور، وجنبات الأودية في مناطق استقرار الصفويين وتنقلاتهم على ظهور الخيول، (شكل رقم ١٠) ؛كما تصور اللوحات الفنية الصفوية الآتية.

وتدل الرسوم الصخرية المرافقة للنقوش الصفوية على وجود علاقة بين الخيل والمجتمع الصفوي؛ حيث رسمت الخيل على أحد رجوم السفح الشرقي من وادي السوع، ويظهر من خلال الرسم خيّالٌ يمتطي جواداً يعدو ويمسك بيديه بحبل طويل؛ مما يرجح أن المشهد استعراضي، أو محاولة من الفارس لترويض الجواد[٣]، بينما يحمل رسم آخر خيّالاً يمتطي صهوة جواده وأمامه شخص يؤدي حركات راقصة، ويظهر شخص آخر يحمل بيده سلاحاً ما، قد يكون حربة[٤]؛ في مشهد فني احتفالي على غرار ما يحدث اليوم في بعض البوادي، وعند عرب سيناء في مصر في الأفراح والأعياد والمناسبات العامة حيث تشارك الخيول في الرقص والاحتفالات.

وأحب الصفوي أنعم بن كون فرسَه، وترك رسماً لها يرافق نقشه نقش علولو ٣٨٠ وأجارها بالمعبود الصـــفوي يثع[١]، وظهر الفارس أنعم من خلال رسمته وهو يمتطي ظهر جواده الذي تميز بذيل جميل، يتّسم بنعومته وطوله، حيث وصل إلى حوافره، (شكل رقم١١)، وفي نقش آخر علولو ٤٠١ لخل بن سالم رسم فرسه وهي تُرضع مهراً لها[٢]، وفي نقش CNSi72 ما يفيد عن فقدان أحد الصفويين فرسه وتوجهه للمعبودة الصفوية اللات؛ علها تساعده في العثور على فرسه:" ل ح ي بن ن ع م ن بن رش ح و ح ز (م ص) هـ ح ر ر ف هـ ل ت "، وقراءته: النقش لحي بن نعمن بن رشح، وكان يبحث عن الحصان الأصيل ، فيا اللات..... [٣].

ومن إحدى لوحات وادي السوع يصور لنا الصياد سنان بن عابط وهو يعتلي صهوة جواده وهو يطلق رمحاً على حيوان مفترس يبدو أنه نجح في قتله، بينما يتأهب الحيوان الآخر لمهاجمة الفارس[٤]، كما تحمل رسومٌ أخرى تصويراً لمشهد صيد لخيل يظهر شعرها بشكل جميل، وقد امتطاها فارس بيده رمح. وفي رسمة أخرى مشـاهد صـيد كذلك لمجموعة من الصـيادين وهم على ظهور خيولهم ويحاولون اصطياد الخراف، والماعز[٥].

وتحمل لوحة فنية بديعة مشهدَ صيدٍ بديع، حيث تُصور الفارس الصياد فوق جواده يحمل ترساً، ويرمي رمحاً على غزال كان قد أصابه بسهمين، (شكل رقم١١)[٦].

وبجوار نقش آخر يظهر رسم لفارس أثناء عملية صيد الغزلان، حيث ظهر الفارس يواجه شخصاً يحمل قوساً ونشاباً، وقد رسم الحصان — الذي يمتطيه الصياد- بوضوح، حيث رُسمت الأرجل الخلفية للحصان بوضعية شبه طبيعية لتعطي المشاهد إيحاءً بقوة ذلك الحصان وجودته، كما رسمت حوافره على هيئة خطوط مستقيمة لإعطاء إيحاء بالسرعة التي يتمتع بها الحصان، وظهر الذيل متطايراً، وكأن الريح تداعبه للدلالة على جودة الحصان، (شكل رقم١٢) [١].

وفي لوحة أخرى يظهر الفارس الصـياد وهو يطارد برمحه سِـرباً من طائر النعام، ويظهر مشهد آخر يصور فارسًا امتطى صهوة جواده وهو يوجه سهمه باتجاه أحد الوعول، وفي مشهد آخر فارسٌ وصيادٌ نجح في الإيقاع بأحد الأُسُود، حيث أرداه قتيلاً وهو يمتطي صهوة جواده[٢]،

في حين يصور لنا أحد رسوم الحرة الصفوية فارساً على صهوة جواده، وقد تسلح بحربة وهو يندفع خلف قطيع من النعام لاصطياده(٣).

كما اهتم الصفويون بالإبل؛ فقد أَوْلَوا الخيول عنايةً كبيرةً، وحرصوا على تزيينها حيث تُظهر الرسوم اللجام والسرج على ظهر الفرس(٤)، ومن ذلك رسم فنّيٌّ ظهرت من خلاله الفرس ملجمة، وفوق ظهرها سرج أضفى عليها جَمَالاً أخّاذاً(٥)، والجدير بالذكر أن من الصفويين من امتلك الجمل والفرس معاً، كما في نقش علولو ٢٥٧: " ع ز ه م بن مرأ ه ب ك ر ت و ه فرس"، لعزهم بن مرأ البكرة والفرس.(٦).

المبحث الثالث: الحمار في النقوش والرسوم الصخرية:

ثالث حيوانات النقل في هذه الدراسة هو الحمار؛ وتعود أقدم آثار للحمار في منطقة الشرق الأدنى القديم إلى سورية خلال الألْف الرابع قبل الميلاد. واستُخدمت الحمير في الزراعة، والنقل، وجر العربات(١)، والجدير بالذكر أن الدراسات الأثرية دلت على أن الحمار البري هو الحيوان الوحيد من فصيلة الخيليات الذي كان حاضراً في شبه الجزيرة العربية إلى جانب الحصان؛ خلال عصور ما قبل التاريخ المدون، أي: إبان العصور الحجرية(٢)، ويرجح أن الحمير كانت تستخدم في الحروب لأغراض حَمْل المؤنة والعتاد، كما يستفاد من الحمار -كذلك- في أعمال الزراعة كالحراثة، ورفع الماء من الآبار وحمل الغلال (٣).

وورد ذكر الحمار في النقوش والرسوم الصفوية بصيغة "هـ ع ي ر "، كما في أحد نقوشهم:" ورعى هـ عير"، بمعنى: ورعى الحمير(٤)، والعير -بضم العين- في قواميس اللغة العربية، العير: كل ما أمتير عليه من الإبل، والحمير، والبغال فهو عير، وقيل هي قافلة الحمير(٥)، وتحدث الصفويون عن الحمير في كتاباتهم ومن بينها نقش WH3642:" ل ي ع ل ل بن ز ع ل بن ز ع م هـ ع ي ر"، وقراءته: ليعلل بن زعم هذان الحماران(٦)، فهو يثبت ملكيته للحمارين اللذين رُسما بجوار النقش.

ومن السفح الشرقي لوادي السوع يرافق أحد النقوش علولو ١٥٣ رسماً لرجل يقف خلف محراث يجره حماران، (شكل١٣)؛ مما يؤكد أمر اعتماد الصفويين على الحمير في الزراعة، وما يتصل بها من حراثة الأرض، وحمل الغلال وغيرها.

وترك شقيقان على صخور وادي السوع نقشاً، علولو ٧١ يرافقه رسم يرتبط بالحمير، ويدل على استخدامها في رحلات الصيد؛ حيث يُصور الرسم رجلاً يركب حماراً وأمامه كلب صيد يلاحق سِرباً من النعام، ويظهر في الرسم رجل آخر يمسك قوساً ويتأهب للصيد[١]، وكل ذلك يؤكد أهمية الحمار في المجتمع الصفوي، والاستعانة به على أنه حيوان نقلٍ وجرٍّ، بالإضافة إلى استخدامه في عمليات الزراعة، والصيد، رغم قلة النقوش الصفوية التي تشير إليه.

الخاتمة والنتائج

وبعد هذه الدراسة لحيوانات النقل من خلال النقوش، والرسوم الصفوية، ومكانتها ودورها في مجتمع الصفويين، خرجت الدراسة بنتائج أهمها:

أن الجَمَل هو الأكثر ذكراً في نقوش الدراسة الصفوية.

تطابق أسماء وأوصاف الإبل الواردة في النقوش الصفوية مع مثيلاتها في قواميس اللغة العربية.

نالت الإبل نصيباً كبيراً من رسوم الصفويين؛ حيث رُسمت بكافة حالاتها: (الوقوف، والمشي، والعدو، والبروك، والوسوم، والزينة -خرج-).

تبوأت الخيل مكانة متقدمة في المجتمع الصفوي، فهي عندهم حيوانات تَنَقّل، وحرب، وصيد، كما دلّت على ذلك الرسوم المختلفة.

ركزت معظم رسوم الخيول الصفوية على استخدامها في مطاردة وقنص الطرائد الحيوانية، كما امتطى الصفويون ظهور خيولهم في مشاهد استعراضية أحياناً.

اعتمد الصفويون على الحمير في النّقل والجرّ، كما اعتمدوا عليها أيضًا في عمليات الزراعة، والصيد؛ فربما حملوا على ظهورها الطرائدَ بعد صيدها، فضلاً عن حملها الماء، والمؤن.

صيغ أسماء حيوانات الدراسة في النقوش

أولاً: الإبل في نقوش البحث

م	النقوش	العدد	الصيغة
١	WH2763الصويركي٩٢، ، ٢٠٨، علولو٨٦، ١٧٠ .	٥	ب ك ر ة
٢	الصويركي١٧١، علولو٣٤٧، صدقة٨.	٣	إ ب ل
٣	WH2436، علولو ٤٠ .	٢	ج م ل
٤	WH276, WH3663	٢	ن ق ه
٥	الذييب٧٠	١	ر ح ل
٦	علولو١١٥.	١	خ ض ر ت

ثانياً: الخيل في نقوش البحث

م	النقوش	العدد	الصيغة
١	WH761, 782, CNSI367 علولو٩٣، ٢٦٧،	٥	ف ر س
٢	الصويركي٤٠.	١	ف رس ت
٣	WH3735	١	خ ي ل

ثالثاً: الحمير في نقوش البحث

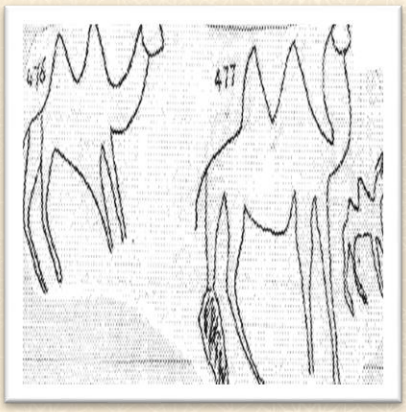
م	النقش	العدد	الصيغة
١	WH3642	١	ع ي ر

الملاحق

شكل رقم ١: الصفوي أهود يوثق ملكيته لبكرة. الأحمد، أسماء، عرب الصفا، ص٣٦٤

شكل :٢ إبل في مشهد صيد. علولو، غازي، نقوش صفوية ، ص٢٠٥

شكل رقم ٣: تفريغ لنماذج من رسوم الإبل الصفوية. الصويركي، محمد، نقوش وادي سارة، ص٢٣١



شكل ٤: جِمالٌ صفويةٌ ذات سنامين، مع فصائلها. الأحمد، أسماء؛ المرجع السابق، ص ٣٦٢

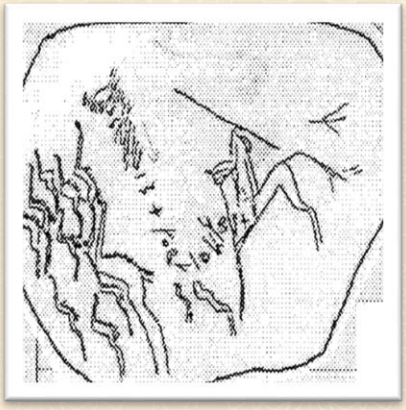
شكل رقم ٥: لوحة صفائية لإبل في وضع البروك. الأحمد، أسماء، المرجع السابق، ص ٣٧٠

شكل رقم ٦: الوبر على ظهر النوق الصفوية. الحاج، علي، "ملامح فنية "، ص٤٨ شكل ٨: ٥

شكل رقم ٧: ناقة ترضع فصيلها. الأحمد، أسماء، المرجع السابق، ص١٩٦

شكل رقم ٨: دوائر وأشكال ذات دلالات طقوسية تحيط برسوم إبل الصفويين. الأحمد، أسماء، المرجع السابق، ص ٣٦٤

شكل رقم٩: جمل وعلى بدنه وسوم، علولو، غازي، نقوش صفوية جديدة من وادي السوع، ص ١٩٦

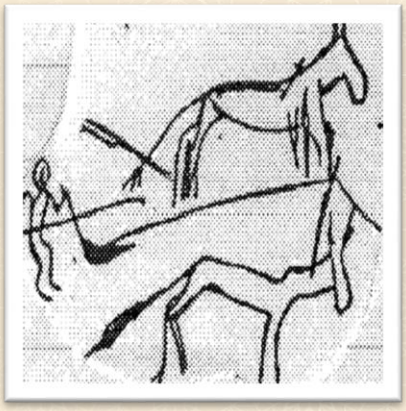


شكل رقم ١٠: صيد النعام من على ظهور الخيل . الاحمد ، أسماء، مرجع سابق، ص ٣٦٩

شكل رقم ١١: مشاركة الخيل في رحلات الصيد؛ علولو. غازي، نقوش صفوية ، ص٢٠٨

شكل ١٢: خيل تتسم بجمالها ونقش لصفوي يثبت ملكيها. علولو، غازي، نقوش صفوية ، ص ٢٠٠

شكل رقم ١٣: رسم لمشهد صيد لفارس وهو على صهوة جواد.
العبادي، صبري، ص ٩٥.



شكل ١٤: حماران يحرثان الأرض في مشهد زراعي. الاحمد، اسماء، المرجع السابق ، ص٣٤٩.

الهوامش

(١) الأحمد، أسماء، مجتمع الصفا كما تعكسه النقوش الصفوية، الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية ، ٢٠٠٨م، ص ٤٨-٤٩.

(١) زايد، عبدالله وآخرون، الإبل في الوطن العربي، البيضاء، ١٩٩١م، ص ٤٥-٥٧.

(٢) العبادي، صبري، نقش عربي شمالي قديم (صفوي) من الأردن، مجلة جامعة الملك سعود، كلية السياحة والآثار، ع٢٤، ٢٠١٢م، ص ٨٩.

(٣) علولو، غازي، دراسة نقوش صفوية جديدة من وادي السوع(جنوب سورية)، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الآثار والأنثروبولوجيا، جامعة اليرموك، ١٩٩٦م، ص ٦٤، ١٥٧.

(١) الصويركي، محمد، دراسة نقوش صفوية جديدة من شمال وادي سارة في شمال الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك – معهد الآثار والأنثروبولوجيا- جامعة اليرموك، ١٩٩٩م، ص ٥٠، ١٦٧.

(٢) Wiseman, D.J., Ration Lists from Alalakh v11, Journal of Cuneiform Studies, 13, 1959, p 28-29 .

(١) السعود، عبدالله، استئناس الجمال وطرق التجارة الداخلية في الجزيرة العربية، حولية أطلال، ع١٤، الرياض، الوكالة المساعدة للآثار والمتاحف بوزارة المعارف، ١٩٩٤م، ص ٩٩.

(٤) Albenda, p., The Palce of Sargon King of Assyria, Paris, 1986, p. 51-55 , الهاشمي، رضا، "العرب في ضوء المصادر المسمارية" ، مجلة كلية الاداب، جامعة بغداد، ع٢٢، ١٩٨٧م، ص٦٤٣-٦٤٦.

(١) صراي، حمد، الإبل في بلاد الشرق الأدنى وشبه الجزيرة العربية تاريخياً– ادبياً– أثارياً، الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية، ١٩٩٩م، ص٢.

(٢) الروسان، محمود، القبائل الثمودية والصفوية دراسة مقارنة، الرياض: مطابع جامعة الملك سعود، ١٩٩٢م، ص ٤٠٧.

(٣) الحاج، علي، "ملامح فنية لنقوش عربية شمالية (الصفائية) من الضويلة" ، حولية دائرة الآثار العامة، عمان: دائرة الآثار العامة ،٢٠١٨هـ، ص ٤٢.

(٤) Winnet and Harding, Safaitic Inscriptions, from fifty Safaitic, Cairns, 1978, p. 365. .

(٥) الصويركي، محمد، دراسة نقوش صفوية جديدة، ص ٧٤.

(٦) الحاج، علي، " ملامح فنية" ، ص ٤٢.

(٧) ابن منظور، لسان العرب، تحقيق. عبدالله الكبير وآخرون، القاهرة: دار المعارف، ١٩٩٨م، ج٣، ص٣٤٣.

(٨) الصويركي، محمد، نقوش صفوية من وادي سارة، ص ٩٥.

(١) Winnet and Harding, op. cit, p. 506,

الأحمد، أسماء، عرب الصفا، ص٣٦٤.

(٢) Winnet and Harding, op. cit, p. 506.

(٣) ، غازي، نقوش صفوية من وادي السوع، ص ٦٦.

(٤) الذييب، سليمان، نقوش صفوية من شمالي المملكة العربية السعودية ، الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية ١٤٢٤هـ، ص ١٤٢.

(٥) علولو، غازي، نقوش صفوية من وادي السوع، ص٨١

(٦) Winnett and Harding, op. cit, , p. 130,401,

الأحمد، أسماء، عرب الصفا، ص٣٦٤.

(٧) الصويركي، محمد، نقوش صفوية من وادي سارة، ص٤٧.

(١) علولو،، غازي، نقوش صفوية من وادي السوع، ص ٥٧، ٣٧.

(٢) الحصان، عبدالقادر و طلاحفة، زياد، نقوش عربية شمالية من البادية الأردنية موقع تل المعن نموذجاً، دورية كان التاريخية، ع٣، السنة الثامنة، ٢٠١٥م، ص ١٠٥.

(٣) الروسان، محمود، القبائل الثمودية والصفوية، ص ٤١٣.

(٤) طلافحة، زياد، "نقوش صفوية جديدة من قاع الفهدة"، سلسة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة اليرموك ٢٠٠٩م، ص ٧٧٨.

(١) الصويركي، محمد، نقوش صفوية من وادي سارة، ص١١٦، ١٦٧.

(٢)) الجراح، صالح، أسماء الأماكن والمواضع في النقوش الصفوية، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الآثار والأنثروبولوجيا- جامعة اليرموك، ١٩٩٠م، ص٩٦.

(٣) طلافحة، زياد، "نقوش صفوية جديدة من قاع الفهدة"، ص ٧٧٨، ٧٨٠.

(٤) الجراح، صالح، أسماء الأماكن والمواضع في النقوش الصفوية، ص٩٢.

(٥) ابن منظور، لسان العرب، ج ٤٦، ص٤١٦٨.

(٦) علولو، غازي ، نقوش صفوية من وادي السوع، ص ٩٠، ٣٤٥.

(٧) الصويركي، محمد، نقوش صفوية من وادي سارة، ص ٥٠.

(٨) ابن منظور، لسان العرب، ج ٣، ص ٣٢٩.

(٩) الزبيدي، تاج العروس من جواهر القاموس، تحقيق. عبدالستار فراج ومصطفى حجازي، الكويت: دار الهداية للطباعة والنشر والتوزيع، ١٩٦٥،ص ٢٦٤.

(١) علولو، غازي، نقوش صفوية من وادي السوع، ص ١٢٩.

(٢)) ابن منظور، لسان العرب ، ج٥٥، ص ٤٨١٠.

(٣) الجراح، صالح رشيد، أسماء الأماكن والمواضع في النقوش الصفوية،ص١٠٠.

(٤) المعاني، سلطان، الهوية الحضارية في النقوش العربية القديمة، الأردن، ٢٠١٠م، ص٢٨٤.

(٥) الذييب، سليمان، نقوش صفوية، ص ١٤٢.

(٦) الصويركي، محمد، نقوش صفوية من وادي سارة، ص ٩٥.

(٧) علولو، غازي ، نقوش صفوية من وادي السوع، ص٨٨.

(١) الأحمد، أسماء، عرب الصفا، ص ٣٥٥.

(٢) Winnett and Harding, op. cit, , p.119.

الأحمد، أسماء، عرب الصفا، ص ٣٦٢.

(٣) الحاج، علي، "ملامح فنية "، ص ٤٢-٤٣ ؛ الأحمد، أسماء، عرب الصفا، ص ٣٩٥.

(٤) الأحمد، أسماء، عرب الصفا، ص٣٧٠.

(٥) الحاج، علي، "ملامح فنية "، ص٤٣.

(١) الحاج، علي، "ملامح فنية "، ص ٤٢-٤٣؛ الأحمد، أسماء، عرب الصفا، ص ٣٩٥.

(٢) علولو، غازي، نقوش صفوية من وادي السوع، ص ١١٥، ٧٢.

(٣) الأحمد، أسماء، عرب الصفا، ص ٥١، ٣٦٤.

(٤) علولو، غازي، نقوش صفوية من وادي السوع، ص ١٨، ١٠٠.

(٥) الأحمد، أسماء، عرب الصفا، ص ١٩٠.

(٦) الصويركي، محمد، نقوش صفوية من وادي سارة، ص ١٦٨.

(٧) الصويركي، محمد، نقوش صفوية من وادي سارة، ص ١٦٨-١٦٩.

(١) علولو، غازي، نقوش صفوية من وادي السوع، ص١٠٠.

(٢) صدقة، ابراهيم، "فهم جديد للفعل خرص في النقوش الصفوية،" ملتقى جامعة اليرموك السنوي الثاني لدراسة النقوش والكتابات القديمة ، جامعة اليرموك ٢٠٠٥م، ص٤٨-٤٩.

(٣) الأحمد، أسماء، عرب الصفا، ص ١٨٦.

(١) علولو، غازي ، نقوش صفوية من وادي السوع، ص٥٩.

(٢) Winnett and Harding, op. cit,p.137, 159.

(٣) Clark, Safaitic Inscriptions, 1980, p.255-256

(٤) الأحمد، أسماء، عرب الصفا، ص٥٩، ٣٢٨.

(٥) الصويركي، محمد، نقوش صفوية من وادي سارة، ص ٢٤- ٢٥.

(٦) الحاج، علي والنعيمات، سلامة ، "الحياة الاجتماعية" ، ص ٥١.

(٧) علولو، غازي، نقوش صفوية من وادي السوع، ص١٠٧.

(٨) Winnett and Harding, op.cit, p.156 .

(٩) Clark, OP. CIT , 1980, p. 297.

(١) Winnett and Harding, op.cit, p. 159.

(٢) Winnett and Harding, op.cit, p.513.

(٣) علولو، غازي، نقوش صفوية من وادي السوع، ص٣٧.

(٤) الأحمد، أسماء، عرب الصفا، ص٣٦٠.

(١) المعبود يثع: معبود عند الكثير من شعوب الجزيرة العربية، ومنهم الصفويون، واسمه يعني الناصر، أو المؤيد، والمساعد، والمنقذ، وإيثاع هو الحامي لمن يعبدونه، واليثع هو الشخص المهم، وهو صفة من صفات الملوك السبئيين، ويرجح أن أصل عبادة المعبود يثع من آلهة جنوب الجزيرة العربية، حيث جاء اسمه في أسماء ملوك سبأ (أب يثع)، وقد توصل الباحثون إلى اسم هذا المعبود عن طريق نص إغريقي عُثر عليه (دنجتون) في السفح الشرقي لجبل حوران الذي يعدُّ من الأماكن التي ترددت عليها القبائل الصفائية. ويثع كان إلهاً معبوداً عند اللحيانيين كذلك؛ العجلان، فريدة، المعتقدات الدينية في شمال الجزيرة العربية في ضوء النقوش العربية القديمة دراسة تحليلية مقارنة، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب للبنات، الرياض٢٠٠٧م، ص٢٥-٢٧.

(٢) علولو، غازي، نقوش صفوية من وادي السوع، ص١٤١.

(٣) Clark, op . cit, p. 340.

(٤) علولو، غازي، نقوش صفوية من وادي السوع، ص١٣٣.

(٥) الحاج، علي، "ملامح فنية "، ص٤٣ .

(٦) الأحمد، أسماء، عرب الصفا، ص٣٦٩.

(١) العبادي، صبري، نقش عربي شمالي قديم (صفوي)، ص ٨٥.

(٢) الروسان، محمود، القبائل الثمودية والصفوية، ص ٤٠٩.

(٣) الأحمد، أسماء، عرب الصفا، ص٣٦٩.

(٤) الحاج، علي، "ملامح فنية "، ص٤٣.

(٥) الروسان، محمود، القبائل الثمودية والصفوية، ص ٤٠٩.

(٦) علولو، غازي، نقوش صفوية من وادي السوع، ص ١٠٥.

(١) فون زودن، ف، مدخل إلى حضارات الشرق القديم، ترجمة. فاروق إسماعيل، دمشق، دار المدى ٢٠٠٣، ص١٠٣-١٠٤.

(٢) الويز اينزان، ماري، الاستيطان في عصر الهولوسين في فن الرسوم الصخرية واستيطان اليمن في عصور ما قبل التاريخ، صنعاء: المعهد الفرنسي للآثار والعلوم الاجتماعية، ٢٠٠٧، ص٣٤.

(٣) معطي، علي محمد، تاريخ العرب الاقتصادي قبل الإسلام، بيروت: دار المنهل ، ٢٠٠٣، ص ١٣٧.

(٤) الروسان، محمود، القبائل الثمودية والصفوية، ص٤٠٧-٤٠٨.

(٥) ابن منظور، لسان العرب، ج ٣٦، ص٣١٨٨.

(٦) Winnett and Harding, op.cit, p.504 ,

الأحمد، أسماء، عرب الصفا، ص ٢٤٦.

(١) علولو، غازي، نقوش صفوية من وادي السوع، ص ٥٠، ٧٦.

المراجع

أولاً: المصادر والمراجع العربية:

ابن منظور، محمد بن مكرم بن على، أبو الفضل، جمال الدين ابن منظور الأنصاري الرويفعى الإفريقي، لسان العرب، عدة أجزاء، القاهرة: دار المعارف، ١٩٩٨م.

الأحمد، أسماء، مجتمع الصفا كما تعكسه النقوش الصفوية، الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية، ٢٠٠٨م.

الجراح، صالح رشيد، أسماء الأماكن والمواضع في النقوش الصفوية، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الآثار والأنثروبولوجيا- جامعة اليرموك،١٩٩٣م.

الحاج، علي والنعيمات، سلامة، "الحياة الاجتماعية عند الثموديين والصفويين كما صورتها كتاباتهم"، المجلة الأردنية للتاريخ والآثار، مج١٤، ع٣، ٢٠٢٠م، ص ص٤٧-٨٩.

الحاج، علي، "ملامح فنية لنقوش عربية شمالية (صفائية) من الضويلة"، حولية دائرة الآثار العامة، عمان: دائرة الآثار العامة، ٢٠١٨م، ص ص ٣٩-٤٨.

الحصـــان، عبد القادر وطلاحفة، زياد، نقوش عربية شمالية من البادية الأردنية موقع تل المعن نموذجا، دورية كان التاريخية، ع٣، السنة الثامنة، ٢٠١٥م، ص ص٩٨-١١٢.

الخريشـــة، فواز، الأماكن والقبائل في النقوش الصـــفوية، معهد الآثار والانثروبولوجيا، جامعة اليرموك، إربد(ب.ت)، ص ص ٥-١٤.

ديسو، رينيه، العرب في سوريا قبل الإسلام. ترجمة: عبد الحميد الداوخلي، دمشق: الدار القومية للطباعة والنشر، ١٩٨٥ م.

الذييب، سليمان، نقوش صفوية من شمالي المملكة العربية السعودية، الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية، ١٤٢٤هـ.

الروسان، محمود، القبائل الثمودية والصفوية دراسة مقارنة، الرياض: مطابع جامعة الملك سعود، ١٩٩٢م.

زايد، عبد الله وآخرون، الإبل في الوطن العربي، البيضاء:١٩٩١م.

السعود، عبد الله، استئناس الجمال وطرق التجارة الداخلية في الجزيرة العربية، حولية أطلال، ع١٤، الرياض، الوكالة المساعدة للآثار والمتاحف بوازرة المعارف، ١٩٩٤م، ص ص ٩٩-١٠٣.

صدقة، إبراهيم، "فهم جديد للفعل خرص في النقوش الصفوية"، ملتقى اليرموك السنوي الثاني لدراسة النقوش والكتابات القديمة، جامعة اليرموك،٢٠٠٥م، ص ص ٣٧-٤٩.

صراي، حمد، الإبل في بلاد الشرق الأدنى وشبه الجزيرة العربية تاريخياً – أدبياً- آثارياً، الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية،١٩٩٩م.

الصويركي، محمد، دراسة نقوش صفوية جديدة من شمال وادي سارة في شمال الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك – معهد الآثار والأنثروبولوجيا- الأردن، ١٩٩٩م.

طلافحة، زياد، "نقوش صفوية جديدة من قاع الفهدة"، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة اليرموك، ٢٠٠٩م، ص ص ٧٧٨-٧٩٦.

العبادي، صبري، نقش عربي شمالي قديم (صفوي) من الأردن، مجلة جامعة الملك سعود، كلية السياحة والآثار، ع٢٤، ٢٠١٢م، ص ص ٨٥- ٩٨.

العجلان، فريدة، المعتقدات الدينية في شمال الجزيرة العربية في ضوء النقوش العربية القديمة دراسة تحليلية مقارنة، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب للبنات، الرياض ٢٠٠٧م.

علولو، غازي، دراسة نقوش صفوية جديدة من وادي السوع (جنوب سورية)، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الآثار الأنثروبولوجيا، جامعة اليرموك ،١٩٩٦م.

فون زودن، ف، مدخل إلى حضارات الشرق القديم، ترجمة: فاروق إسماعيل، دمشق: دار المدى ٢٠٠٣م.

القدرة، حسين وآخرون، الأقوام والشعوب في النقوش الصفوية، معهد الملكة رانيا للسياحة والتراث، الأردن ، (د.ت).

المعاني، سلطان، الهوية الحضارية في النقوش العربية القديمة، الأردن، ٢٠١٠م.

معطي، علي محمد، تاريخ العرب الاقتصادي قبل الإسلام، بيروت: دار المنهل، ٢٠٠٠م.

الهاشمي، رضا، "العرب في ضوء المصادر المسمارية"، مجلة كلية الآداب، جامعة بغداد، ع٢٢، ١٩٨٧م، ص ص٨٣-٩٣.

الويز اينزان، ماري، الاستيطان في عصر الهولوسيين في فن الرسوم الصخرية واستيطان اليمن في عصور ما قبل التاريخ، صنعاء: المعهد الفرنسي للأثار والعلوم الاجتماعية، ٢٠٠٧م.

ثانياً: المراجع الأجنبية والمترجمة:

Albenda, p.,(1986) The Palce of Sargon King of Assyria, Paris .

Maisels, C. K .,(1995) The Emergence of Civilization, New York. Moati, Ali Muhammad, (2000) The Economic History of the Arabs before Islam, Beirut: Dar Al-Manhal .

Winnet and Harding.,(1978) Safaitic Inscriptions, from fifty Safaitic Cairns, Toronto: University of Toronto Press.

Clark., (1980) Safaitic Inscriptions .

aleabbadi , sabri ,(2012) naqsh earabi shamali qadim (sfwy) min al'urduni , majalat jamieat almalik sueud , kuliyat alsiyahat walathar , e 24 ,p p. 85- 98 .

aleajlan , faridat ,(2007)almuetaqadat aldiyniat fi shamal aljazirat alearabiat fi daw' alnuqush alearabiat dirasatan tahliliat mqarnt , risalat dukturah , manshurat , kuliyat aladab lilabanat , alriyad.

almaeani , sultan ,(2010) alhuiat alhadariat fi alnuqush alearabiat alqadimat , al'urduni.

Al-Ahmad, Asma, (2008) “The Safa Society as Reflected by the Safavid Inscriptions, Riyadh: King Fahd National Library

Al-Hajj, Ali and Al-Naimat, Salameh (2020) ““The social life of the Thamudians and the Safavids as portrayed in their writings” Jordanian Journal of History and Archeology, Vol- 14, P P 47-89.

Al-Hajj, Ali, (2018) "Technical features of northern Arab inscriptions (Al-Safa’iyyah) from Al-Duwailah” Amman, P P 39-48.

Al-Hashemi, (1987) “The Arabs in the Light of Cuneiform Sources”, Journal of the College of Arts, University of Baghdad, Vol. 22, P P 83-93.

Al-Jarrah, Salih Rasheed, (1993) “Names of Places in the Safavid Inscriptions” an unpublished master's thesis, Institute of Archeology and Anthropology - Yarmouk University .

Alloulou, Ghazi, (1996) Study of New Safavid Inscriptions from Wadi As-Sawah (Southern Syria) an unpublished MA thesis, Institute of Anthropological Archeology, Yarmouk.

Alois Einsan, Mary, (2007) “Settlement in the Holocene Era in the Art of Rock Painting and the Settlement of Yemen in Prehistoric Times, Sana'a” The French Institute of Archeology and Social Sciences.

Al-Qahtani, Muhammad Saad, (w.d) “Votive offerings to deities in ancient Yemen (offerings of the soul and property), study through inscriptions and relics, Yemen, Sana'a.

Al-Qudra, Hussein and others, , (wd) "People and Peoples in Safavid Inscriptions" Queen Rania Institute for Tourism and Heritage, Jordan .

Al-Rousan, Mahmoud, (1992) “The Thamudian and Safavid Tribes, A Comparative Study” Riyadh: King Saud University Press.

alsueud , eabdallah,(1994) aistinas aljamal waturuq altijarat alddakhiliat fi aljazirat alearabiat , hawliat 'atlal , e 14 , alriyad , alwikalat almusaeadat lilathar walmatahif biwazirat almaearif, p p.99-103.

Al-Sweerky, Muhammad Ali, , (1999) “Study of New Safavid Inscriptions from North Wadi Sarah in Northern Jordan” an unpublished MA Thesis, Yarmouk University - Institute of Archeology and Anthropology.

Al-Teeb, Sulaiman, (1424H) “Safavid inscriptions from northern Saudi Arabia”, Riyadh: King Fahd National Library.

Deso, Rene, (1985) "Arabs in pre-Islamic Syria"Translation: Abd al-Hamid al-Dawakhli, Damascus: The National House for Printing and Publishing.

Ibn Manzur, Muhammad bin Makram bin Ali al-Afriqi (1998) "Lisan al-Arab" Cairo: Dar al-Maarif.

Khuraishah, Fawaz,, (w.d) “places and tribes in the Safavid inscriptions” Institute of Archeology and Anthropology, Yarmouk University, Irbid ,P P 5-14.

Sadaqa, Ibrahim (2005) “A New Understanding of the Verb Khars in the Safavid Inscriptions” The Second Annual Yarmouk Forum for the Study of Ancient Inscriptions and Writings, Yarmouk University, P P 37-49.

Saray, Hamad, (1999) "Camels in the Countries of the Near East and the Arabian Peninsula Historically - Literary – Archeology",Riyadh: King Fahd National Library.

Talafha, Ziyad, (2009) “New Safavid inscriptions from Qaa Al Fahda” Human and Social Sciences Series, Yarmouk University, P P778-796.

Von Zuden F, (2003) “An Introduction to the Civilizations of the Ancient East,” translated by: Farouk Ismail, Damascus: Dar Al-Mada.

Wiseman, D.J.,(1959) Ration Lists from Alalakh v11, Journal of Cuneiform Studies, 13 .

Zayed, Abdullah and others, (1991) "Camels in the Arab world", Al Bayd .

الموارد المائية على درب الحج الشامي: أحوالها، والعناية بها، خلال عصري الأيوبيين والمماليك (٥٧٠ - ٩٢٢هـ/ ١١٧٤ - ١٥١٦م)

إعداد

د. سلطانة بنت ملاح الرويلي
أستاذ التاريخ الإسلامي المشارك
بجامعة الجوف

DOI: 10.36046/2162-000-007-020

المستخلص

تهدف هذه الدراسة إلى رصد الموارد المائية على امتداد الطريق البري الموصلة فيما بين دمشق ومكة المكرمة والمدينة، من خلال ما كُتب عنها في المصادر التاريخية والجغرافية العربية، في العصر الأيوبي وحتى نهاية العصر المملوكي، إذ تغيرت فيما بعد بعض معالم هذه الطريق، وتم استحداث البرك والعيون وحفر الآبار وخدمتها بالقلاع لحفظ الطريق، وتوفير أناس متخصصين بجلب الماء وحمله برفقة الحجاج، بما يشكل مجالاً لدراسة مستقلة حول الأوضاع المائية على الطريق البرية المسلوكة عند الحجاج في العهد العثماني.

وكانت مسألة توفر الماء على طرق الحج عموماً من أهم الأمور التي تؤرق الحجاج والقائمين على تيسير قافلة الحج، نتيجة لوقوع بعض الحوادث الناجمة عن عدم توفر الماء لشرب الحجاج، وسقاية دوابهم فيقع بينهم الموت نتيجة لذلك.

الكلمات الدالة: الطريق البري الشامي، حجاج الشام، منازل الحجاج، المصادر المائية.

المقدمة

كان الحجاج المسلمون يواجهون العديد من المخاطر والصعاب في طريق سفرهم، براً وبحراً، على امتداد العصور الإسلامية، وهي صعوبات تختلف بحسب طبيعة كل إقليم ومدى صعوبة الطريق التي يسلكونها، بما يجعل الاحتياطات التي يحرص عليهم حجاج كل إقليم تختلف عن المتطلبات التي يراعيها حجاج الأقاليم الأخرى.

وتعترض حجاج الشام في سيرهم العديد من العوائق والأخطار، تختلف في فصل الصيف عنها في فصل الشتاء منها: أخطار ومصاعب تتعلق بالأحوال الطبيعية الجوية، كالحر الشديد، أو البرد ونزول الثلج، ووقوع السيول والفيضانات، ومنها أخطار ناتجة عن فعل البشر كحدوث الفتن والحروب – وخاصة اعتداءات القرامطة وحقبة الحروب الصليبية –، وانعدام الأمن في بعض المناطق، واعتداءات قطاع الطريق، وموجات غلاء الأسعار، وارتفاع سعر الأطعمة وعلف الدواب على امتداد الطريق.

ويضاف إلى الصعوبات التي واجهها حجاج الشام، كمسألة توفر الماء أو نقصه، وما يتسبب به انعدام الماء من حصول العطش والظمأ وموت الدواب، ويمثل الماء العنصر الأهم لدى المسافرين القدامى بما فيهم الحجاج من مختلف أقاليم الدولة الإسلامية، ويتسبب فقدانه أو تعذر الحصول على الكفاية منه في جعل المسافر عرضة للموت عطشاً، في طريق تتصف أغلب معالمها بالجدب وقلة المياه، كما أن حمل الماء زيادة على القدر – من المنازل التي تحتوى على عيون ماء – يتسبب في إرهاق الدواب وتحميلها فوق قدرتها، فيتوجب على المسافر – حاجاً أو معتمراً – الموازنة بين ما يحمله من الماء مع الأخذ بعين الاعتبار مدى قُرب المنزلة القادمة وإمكانية احتوائها على ماء أو انعدام ذلك.

وتزداد حاجة الحجاج للماء في السنوات التي يتزامن فيها موسم الحج مع فصل الصيف، فيكثر بينهم العطش وتعطش الدواب، وإذا كان متطلبهم من الماء أقل في فصل الشتاء، فإن ماء الأمطار يتسبب للحجاج بالعديد من الأضرار بحدوث السيول ووقوع الثلج الذي أدى في بعض المواسم إلى وفاة الكثير من الحجاج، وهو ما تحاول هذه الدراسة معالجته، والإجابة على التساؤل

التالي: هل عانى حجاج الشام من مسألة الماء، ومدى توفره أو انعدامه على امتداد الطريق الشامي – الحجازي، اعتماداً على النصـــوص التاريخية، وإفادات الرحالة والحجاج الذين عاينوا بعض هذه الظروف.

والنطاق الجغرافي الذي تتناوله هذه الدراســة تشــمل المنطقة الممتدة من دمشــق بوصــفها المنطلق لمواكب الحج الشــامي وحتى المدينة المنورة في الأراضــي الحجازية، حيث تتعدد الطرق فيما بينها وبين مكة المكرمة.

تمهيد
العناية بدرب الحج الشامي منذ الفتح الإسلامي لبلاد الشام حتى بداية الدولة الأيوبية

اهتم الخلفاء المسلمون بإقامة موسم الحج طيلة العهود الإسلامية، باستثناء بعض المواسم التي تعذر فيها إرسال قافلة الحج نتيجة الظروف السياسية أو الحروب والفتن؛ وكانوا يحرصون على رئاســة وفد الحجيج الخارج من أقطارهم إلى بيت الله الحرام بأنفســهم، أو يعينون نواباً عنهم لقيادة الركب، وعرف هؤلاء في العصر العباسي باسم "أمراء الحاج"[١]، وبرزت في العصر المملوكي وظيفة تدعى "إمارة الحج"، يتولى القائم بها قيادة ركب الحجيج، وتيسير أمرهم، وتوفير الأمن في طريقهم، وأصبحت هذه الوظيفة من أجل الوظائف مرتبة وأهمية بعد وظيفة شيخ البلد في مصر. واحتفظت كتب التاريخ بأسماء من تولى إمارة الحج[٢]. وكان من أبرز واجبات أمير الحج التي يتعين عليه توفيرها للحجاج هو الماء، وقد نص الماوردي على أن من مهام أمير الحج "أن يرتاد لهم المياه إذا انقطعت في طريقهم[٣].

ويساعد أمير الحج في القيام بمهامه عدد من الموظفين، كان من بينهم مسؤول عن شؤون الماء وتوفيره للركب وســقاية الحجاج، وأطلق على هذه الوظيفة في العصــر المملوكي اســم: شــاد السقائين[٤].

ولم تظهر في صدر الإسلام أية معلومات عن الأحوال المائية على مختلف الطرق المسلوكة، ولكن وردت بعض الأخبار المقتضبة حول أحداث ناجمة عن نقص الماء في طريق الحجاج، ومنها ما يرد في خبر واقعة حدثت للحجاج ولم تذكر المصادر على أي طريق وقعت، حيث تعرض الحجاج إلى العطش الشديد فمات منهم عدد كبير، وكان من بين الموتى عطشاً في هذه الواقعة ابن أخت الشاعر أبي زبيد الطائي (ت نحو ٤٠هـ)، واسمه اللجلاج، فكتب أبو زبيد قصيدة مشهورة يرثيه فيها(٥).

ورغم اتخاذ الأمويين لدمشق عاصمة لحكمهم الذي امتد لنحو قرن من الزمان، فإن المصادر العربية لم تذكر شيئاً عن قافلة الحج الشامي والطرق التي سلكتها، ولم تتضمن أية معلومات حول المصادر المائية ووسائل الحجاج في الحصول على ما يكفيهم من الماء لشربهم وسقاية دوابهم، ولم يرد فيها إلا بعض الإفادات القليلة عن جهود بعض الخلفاء الأمويين في توفير الموارد المائية للحجاج على الطريق البري بين الشام والحجاز، واقتصرت أغلب المصادر التاريخية على ذكر المتولي لقيادة موكب الحج الشامي، فابن خياط والطبري ومَن نقل عنهما مثل ابن الأثير، يذكرون ضمن حوادث السنين - وفي معلومات مقتضبة وقصيرة - إقامة موسم الحج وقيادة الركب الشامي بزعامة الخلفاء أنفسهم أو كبار الأمراء والقادة، وأفرد الجزيري نصف كتابه تقريباً لتتبع أمراء الحج منذ السنة الثامنة للهجرة وحتى سنة ٩٧٢هـ/ ١٥٦٤م(٦).

وقد أعد المسعودي قائمة بمن تولى إمارة الحج منذ أول الإسلام، ثم في العهدين الأموي والعباسي سواء من قبل الخلفاء أو كبار قادتهم، وقوفاً بها عند سنة ٣٣٥هـ/ ٩٤٧م وهي السنة التي فرغ فيها من تصنيف كتابه(٧)، ولم تتضمن قائمته أية معلومات عن الأحوال المائية في تلك المواسم كما لم يذكر شيئاً من معاناة الحجاج.

ومن المعلومات القليلة المتضمنة عناية الخلفاء الأمويين بتوفير الماء لركب حجاج الشام، ما يذكره أبو عبيد البكري عن قصر أموي بالقرب من مدينة معان في جنوب الأردن، ونسب بناءه للخليفة سليمان بن عبد الملك (حكم ٩٦ - ٩٩هـ/ ٧١٥ - ٧١٧هـ) قال: "وفي الطريق من

المدينة إلى بيت المقدس قصر معان، هو خالٍ وفيه حمام وعين عذبة، يُذكر أن سليمان بن عبد الملك بناه"[٨]، وذكر الأصفهاني أنه من بناء الحارث بن جبلة[٩].

وذكر المسعودي في أثناء ترجمته للخليفة هشام بن عبد الملك بن مروان، والذي حكم مدة ١٩ سنة (حكم ١٠٥ – ١٢٥هـ/ ٧٢٣ – ٧٤٣م)، بأنه "اتخذ القني والبرك بطريق مكة، وغير ذلك من الآثار التي أتى عليها داود بن علي في صدر الدولة العباسية"[١٠]، أي أنه قام بإنشاء قنوات مائية لجمع مياه الأمطار وإيصالها إلى البرك وخزانات المياه، ولم يحدد المسعودي موضع الأماكن التي استحدث فيها البرك والقنوات، مع إشارته إلى تعرضها للتدمير من قبل العباسيين في أول دولتهم.

وأشاد الطبري بجهود الخليفة الوليد بن يزيد بن عبد الملك بن مروان (حكم ١٢٥ – ١٢٦هـ/ ٧٤٣ – ٧٤٤م) في رعاية الحجاج، وأنه "كان يطعم من صدر عن الحج بمنزل يقال له "زيزا" ثلاثة أيام، ويعلف دوابهم، ولم يقل في شيء يسأله: لا"[١١]. وكان الوليد يقيم قبل توليه الخلافة في الأزرق[١٢] – التي تقع على مسافة نحو (٨٠ كم) إلى الشرق من العاصمة عمان – كما أقام الوليد بن يزيد على ماء بقرب الأزرق يسمى ماء الأغدف[١٣]، وهو وادٍ يقع في شرق الأردن، بين الأزرق وقصر الطوبة ويسمى اليوم وادي الغدف[١٤]، وقد كشفت الحفريات الأثرية أن الأزرق كانت مسكونة منذ العصور الحجرية، ووجدت فيها بقايا قلعة رومانية، تم تجديد عمارتها وتحصينها في العهد الأيوبي كما يدل على ذلك النقش المكتوب فوق مدخل البرج الجنوبي، وهو: "بسم الله الرحمن الرحيم، أمر بعمارة هذا القصر المبارك الفقير إلى الله عز وجل أيبك بن عبد الله، أستاذ دار الملك بولاية علي بن أبي الحاجب، في عام أربع وثلاثين وستمائة"[١٥].

وقد اكتشف علماء الأثار مسجداً وخاناً يرجعان إلى العصر الأموي في بلدة خان الزبيب الواقعة بالقرب من زيزا المذكورة، جنوب العاصمة عمان على بعد نحو ٧٠ كم[١٦]، ولكن هذا الموضع لم يرد ذكره إلا في العهد العثماني كأحد المواضع التي يمر منها ركب حجاج الشام.

ولم تقتصر قلة الأخبار عن الجهود الأموية في توفير الماء على طريق الشام وحدها، بل في غيرها من الدروب، ومما يرد أن جماعة من الحجاج العراقيين ماتوا من العطش، في منزل من نواحي البصرة على طريق مكة يسمى الشجي، فأمر الحجاج بن يوسف الثقفي بحفر بئر في تلك البقعة فأنبط ماء لا ينزح[١٧].

ومن المفترض أن حجاج الشام لم يواجهوا أية معاناة ناجمة عن نقص الماء في المحطات الأولى بعد خروجهم من دمشق، خصوصاً في أثناء مرورهم من مواضع الزرقاء وعمان والقسطل وزيزا، إذ وصفت عمان بأنها معمورة بالقصور والمياه والغدران، ووصفها المقدسي بأنها: "على سيف البادية، ذات قرى ومزارع، رستاقها البلقاء معدن الحبوب والأغنام، بها عدة أنهار وأرحية يديرها الماء، لها جامع طريف بطرف السوق، رخيصة الأسعار، كثيرة الفواكه"[١٨]، كما تخترقها شعبة من نهر الزرقاء[١٩]، ولهذا فقد وجدت في عمان وجوارها الكثير من المواضع الأثرية القديمة التي شهدت استيطاناً بشرياً منذ أزمان طويلة، ساهم في ذلك توفر المياه والمراعي، وقد عدّها المقدسي من منازل الحج الرئيسية على الدرب الشامي[٢٠].

وكانت قافلة الحج الشامي في العصر الأموي، وخاصة في فصل الشتاء، تتجنب المرور من الزرقاء وعمان ونواحيهما وتتجه بعد مغادرة درعا أو الفدين (المفرق) إلى ناحية الشرق، مروراً من واحة الأزرق التي عدّها ياقوت الحموي من منازل الحجاج[٢١]، وقد تسببت الأحوال الجوية في بعض السنوات بموت العديد من الحجاج بفعل السيول والثلوج، ويذكر الرحالة العبدري خبر حادثة وقعت لحجاج الركب الشامي في طريق عودتهم من الحجاز بعد أداء الحج في سنة ٦٨٩هـ/ ١٢٩٠م، حيث داهمتهم الثلوج عند اقترابهم من عمان فمات منهم عدد كبير يقدر بـ ١٧٠٠ حاج[٢٢].

أما في العصر العباسي، ونظراً لإقامة الخلفاء العباسيين بالعراق التي اتخذوا بها بغداد كعاصمة لهم، فقد اهتموا بتوفير الموارد المائية للحجاج على درب العراق، ولكن لم يرد في المصادر التاريخية أية جهود لهم في توفير الموارد المائية على طريق الشام، وأغلب المعلومات تتحدث عن طريق العراق، فقد أمر الخليفة المهدي بعد عودته من الحج في موسم عام ١٦١هـ/ ٧٧٧م ببناء

القصور في طريق مكة، ويذكر الطبري أن المهدي اشترط على متولي البناء أن تكون القصور أوسع من القصور التي قد بناها أبو العباس فيما بين القادسية إلى زبالة، وأن يتم توسعة قصور أبي العباس، كما يشير الخبر إلى منازل كان قد ابتناها أبو جعفر المنصور على ذات الطريق، بما يدلل على أن هناك جهود متراكمة لكل خليفة في الزيادة على ما عمله سلفه، قال الطبري: "وأمر – أي المهدي – باتخاذ المصانع في كل منهل، وبتجديد الأميال والبرك، وحفر الركايا مع المصانع، وولى ذلك يقطين بن موسى، فلم يزل ذلك إليه إلى سنة إحدى وسبعين ومائة، وكان خليفة يقطين في ذلك أخوه أبو موسى"[٢٣]. كما يرد عن هارون الرشيد عنايته بطريق الحجاج بين العراق ومكة، واتخاذ المصانع والآبار والبرك والقصور في طريق مكة، مثلما ساهمت زوجته أم جعفر زبيدة بنت جعفر بن المنصور في بناء دور السبيل وإنشاء المصانع والبرك والآبار على امتداد الطريق بين العراق ومكة[٢٤].

ويبدو أن بعض الخلفاء العباسيين كان يرسل قبل مباشرته أداء الحج وقيادة ركب الحجيج من يرصد حالة الماء في الطريق، يذكر الطبري – ومن نقل عنه – أن الخليفة العباسي الواثق بالله أراد الحج في سنة ٢٣١هـ/ ٨٤٦م، فأرسل عمر بن فرج الرخجي لإصلاح مناهل الماء الواقعة في طريقه، فعاد وأخبره بقلة الماء على الدرب العراقي، فغير الواثق نيته ورغب عن أداء الحج في ذلك الموسم[٢٥].

وربما عاد ركب الحجاج من الطريق ولم يكمل سيره بسبب نقص الماء، كما وقع في سنة ٢٩٦هـ/ ٩٠٩م، حيث خرج الحجاج من العراق فعاد الكثير منهم نتيجة لقلة الماء واحتباس المطر[٢٦]. وأيضاً في سنة ٣٩٧هـ/ ١٠٠٧م عندما ثارت عليهم ريح سوداء بالثعلبية فأظلمت الدنيا منها حتى لم ير بعضهم بعضاً وأصابهم عطش شديد، فعادوا، ولم يتم موسم الحج في تلك السنة[٢٧].

وربما دفعت ظروف انحباس ماء المطر وقلة المراعي في بعض مواسم الحج إلى تحذير الناس من الخروج بدون دابة واقتصار ذلك على الحجاج فقط، وقد أبان الفقهاء على أن عدم توفر الماء في أعوام الجدب هو من باب عدم توفر الاستطاعة المطلوبة لأداء الفريضة، قال الإمام الشافعي:

"وإن كان عام جدب أو عطش ولم يقدر على ما لا بد له منه، أو كان خوف عدو أشبه أن يكون غير واجد للسبيل لم يلزمه"[٢٨]، كما خصص ابن الجوزي فصلاً من كتابه (مثير الغرام الساكن) حول ثواب سقاية الحجاج على دروب الحج، وأنها من أفضل الصدقات[٢٩].

ويذكر ابن الجوزي في أحداث سنة ٥٧٤هـ/ ١١٧٨م التي عانى الناس فيها من انحباس المطر وانقطاعه أنه: "جاء الخبر بقلة الماء في طريق مكة، وبعدم العشب والجمال فنودي في الناس لا يخرج ماش ولا صاحب تجارة، فقعد خلق كثير ورجع قوم قد قدموا من الموصل للحج، فعادوا يبيعون زادهم وخرج من خرج على خوف ومخاطرة، وعاد جماعة من الحلة، ونزل أكثرهم في السفن، فخرج عليهم عرب فأخذوا أكثر الأموال وقتل منهم قوم"[٣٠].

ورغم اعتناء الخلفاء العباسيين بطريق الحج العراقي وجهودهم في توفير الموارد المائية، فقد وقعت العديد من الحوادث الناتجة عن قلة المياه، ففي سنة ٢٢٨هـ/ ٨٤٢م عطش الحجاج بطريق مكة ومات عدد منهم، وفي نفس السنة ارتفعت الأسعار فبلغ سعر رغيف الخبز درهماً وراوية الماء ٤٠ درهماً، وأصاب الناس حر شديد في الموقف، ثم مطروا مطراً وبرداً، فتعرضوا لشدة الحر، ثم لشدة البرد في ساعة واحدة، ومطروا بمنى يوم النحر مطراً شديداً لم يروا مثله، وسقطت قطعة من الجبل عند جمرة العقبة، قتلت عدداً من الحجاج[٣١].

وتعرض الحجاج في عودتهم سنة ٢٣٢هـ/ ٨٤٦م لعطش شديد، حتى بلغ ثمن شربة الماء عدة دنانير. ومات منهم بسبب العطش خلق كثير[٣٢]. وذكر الطبري أن أكثر الحجاج في موسم حج سنة ٢٥٨هـ/ ٨٧١م عادوا من القرعاء (على طريق القادسية) خوفاً من العطش[٣٣].

وحدثت للحجاج العراقيين أثناء عودتهم من الحج في موسم سنة ٢٩٥هـ/ ٩٠٨م حادثة أليمة، إذ أصابهم عطش شديد أدى لموت الكثير منهم، وبلغ بهم الظمأ أن الواحد منهم كان يبول في كفة ثم يشربه[٣٤].

ولحق حجاج العراق في سنة ٣٩٥هـ/ ١٠٠٥م عطش شديد في طريقهم، فمات منهم عدد كبير، وتمكن البعض من الوصول بسلامة[٣٥]، وقامت الأعراب بمنع مياه الآبار عن الحجاج

العراقيين في سنة ٤١٥هـ/ ١٠٢٤م، وكان الوقت صيفاً فمات الكثير من الركب في عقبة واقصة وسميت بسنة القرعاء، وكان من بين الموتى الشيخ المحدث علي بن أحمد السوسنجردي[٣٦].

ولم يرد تعرض حجاج اليمن لقلة المياه في طريقهم، إلا في حادثة واحدة وقعت لهم في سنة ٨٠٠هـ/ ١٣٩٨م عند اقترابهم من الوصول إلى مكة، فأصابهم "عطش عظيم هلك فيه فيما قيل ألف نفس"[٣٧].

ووقعت لحجاج مصر بعض الحوادث المتعلقة بقلة الماء، منها ما حدث في سنة ٧٩٢هـ/ ١٣٩٠م وهم في طريق الذهاب، حيث أصابهم عطش شديد عند وصولهم لمنزلة عجرود، وارتفع سعر الماء بحيث بيعت قربة الماء بنحو ١٠٠ درهم، واضطر الكثير من الحجاج للعودة إلى القاهرة[٣٨]، كما وقع لهم عطش شديد أثناء عودتهم من أداء موسم حج سنة ٨٦١هـ/ ١٤٥٧م تسبب بموت الكثير من الحجاج المصريين[٣٩].

المبحث الأول
مسار درب الحج الشامي وطبيعته الجغرافية

المطلب الأول: مسار الدرب الشامي:

يذكر المقدسي البشاري ثلاثة طرق على الدرب الشامي سلكها هو بنفسه أكثر من مرة كما يقول، هي: طريق تبوك، وطريق وبير، وطريق بطن السر، وحدد المسافات بينها كما يلي، فطريق تبوك تمتد: "من عمان إلى معان منهلين، ثم إلى تبوك مثلهما، ثم إلى تيماء أربعاً، ثم إلى وادي القرى أربعاً. وأما طريق وبير: فمن عمان إلى وبير ٣ مناهل، ثم إلى الأجولى ٤ مراحل، ثم إلى ثجر منهلين، ثم إلى تيماء ٣ مناهل. وتمتد طريق بطن السر من عمان إلى العونيد وتستغرق من السير نهارين، ثم إلى المحدثة نصف نهار، ثم إلى النبك مثله، ثم إلى ماء نهاراً، ثم إلى الجربي نهاراً، ثم إلى عرفجا نهاراً ونصفاً، ثم إلى مخرى ثلاثاً، ثم إلى تيماء أربعاً، ويضيف المقدسي بالقول: "هذه

المحجات الثلاث طرق العرب إلى مكة، وفيها كان بريد ملوك بنى أمية وقت كونهم بدمشق، وأيها سلكت جيوش العمرين وقت فتح الشام وهن قريبات آمنات، أصحابها بنو كلاب ويصحبهم كثير من أهل الشام يجتمعون في عمان، وقد سلكتها غير مرة"(٤٠).

ويتضمن الجدول المدرج فيما بعد ذكر كل الأماكن التي مر منها الحجاج على هذا الدرب، سواء الرئيسية منها أو الفرعية.

المطلب الثاني: طبيعة الدرب الشامي التضاريسية وأثرها في سير الركب:

تتكون الطبيعة الجغرافية للمنطقة التي تخترقها الطريق المسلوكة من قبل ركب حجاج الشام، والممتدة من دمشق حتى مكة المكرمة، من تضاريس متنوعة وبيئات مختلفة، فهي تشتمل على مناطق سهلية منبسطة وجبلية وصحراوية، وتحتوي على مضائق صعبة العبور وبعض العقبات التي تعترض سير الحجاج والقوافل، وهي ذات الطريق التي كانت تستخدمها القوافل التجارية قديماً وقبل ظهور الإسلام، فحجاج الشام ومن رافقهم من الأقاليم الأخرى كانوا يسيرون على ذات الطريق الروماني القديم، وهو طريق مرصوف (مبلط) بالحجارة في أغلب مواضعه، ونتيجة لاستخدامه من قبل مواكب الحجاج فقد سمي الطريق باسم "طريق الحجاج" أو "رصيف الحاج"(٤١)، وقد يضطر المسافرون والحجاج إلى السير بموازاته والانحراف عنه في بعض المواضع نظراً للظروف الطبيعية ومتطلبات الأمن، وخاصة لمراعاة توفر الماء أو لتجنب السيول في فصل الشتاء، أو لاختصار بعض المسافات، كما انقطع استخدامه في بعض الفترات تجنباً لسيطرة الصليبيين على بعض المناطق في أثناء الحروب الصليبية، أو البعد عن غارات القبائل وقطاع الطرق.

ويقطع الحجاج نصف المسافة تقريباً إلى الحجاز باختراق المنطقة التي اصطلح الجغرافيون العرب على تسميتها باسم: "بادية الشام"، وحدد المقدسي إطارها الجغرافي الممتد: من أيلة (العقبة جنوب الأردن) ثم شمالاً بموازاه غور الأردن، وصولاً إلى عمان وأذرعات، ثم إلى أطراف دمشق، والانعطاف شرقاً نحو بالس، ثم إلى الفرات نزولاً منها إلى الجنوب حتى تصل إلى البصرة(٤٢)،

وتحديد المقدسي بهذا الاتساع أدخل فيها الكثير من مواطن العمران والمدن المعمورة الخارجة عن البادية، وسماها المقدسي بادية العرب ليزيل الخلاف في نسبتها إلى الشام أو إلى الجزيرة العربية، ولكن التحديد الدقيق هو ما ذكره أبو الفداء الذي رسم حدودها: "من بالس إلى أيلة مواجهًا للحجاز معارضًا لأرض تبوك"[٤٣]، وكذلك ابن الوردي بقوله: "أرض البادية هي ما بين أرض الشام والحجاز وتسمى أرض الحجر، وأرض الشام وهو إقليم عظيم"[٤٤]. وتعدّ تبوك في منتصف الطريق بين دمشق ووادي القرى[٤٥].

وتبعاً لتوسع المقدسي في رسم حدود هذه البادية، فقد وصفها بأنها بادية ذات مياه، وغدران، وآبار، وعيون، وتلال، ورمال، وقرى، ونخيل، قليلة الجبال، رديئة الماء ليس بها بحيرة ولا نهر إلا الأزرق، ولا مدينة إلا تيماء، ولا طريق لأحد إلى مكة في البر إلا من خلالها، ولا غنى له عن معرفتها، وأيضًا فإن فيها مناهج لا تعرف، ومياهًا قد تجهل، وفي ذكرها فوائد لا تحصى، واجر وحسبة لا تخفى، وقد سافرت فيها غير مرة ومسحتها يمنًا، وشامًا،ا وشرقًا، وغربًا، وتفحصت عن طرقها، وسألت عن مياهها، وتبحرت في معرفتها، حتى حزت الكثير من أسبابها وعرفت معظم طرقها"[٤٦].

وكانت المسافة التي تقطعها قافلة الحج الشامي بين مدينة دمشق ومكة المكرمة تبلغ نحو ١٥٠٠ كم، وتستغرق منهم مسيرة شهر ونصف تقريباً في طريق الذهاب، ومثلها أو أقل قليلاً في مرحلة العودة[٤٧].

وعادة ما يكون خروج ركب حجاج الشام من مدينة دمشق في شهر شوال من كل سنة، ابتداءً من يوم التاسع من شهر شوال، وقد يتأخر خروجهم حتى يوم ٢٠ شوال، بعد أن يكتمل اجتماع الحجاج الشاميين ومن يرافقهم من حجاج المناطق الأخرى[٤٨]، ويتوقع أن يكون وصول حجاج الشام إلى المدينة المنورة بحدود اليوم العشرين من ذي القعدة، وكان من عادة أهل المدينة المنورة أنهم يخرجون لاستقبال الركب والترحيب بهم بمظاهر احتفالية[٤٩]، وبعد أن يقيم الركب الشامي في المدينة بين يومين إلى أربعة أيام يخرجون منها متوجهين نحو مكة المكرمة[٥٠].

وكان الإعلان عن موسم الحج في الشام، في أثناء الحكم المملوكي، يبدأ في مطلع شهر رجب من السنة؛ وتجري الاستعدادات لإقامة الحج بمظاهر احتفالية كبرى، فيتم إخراج المحمل السلطاني الشريف من قلعة دمشق، ويجتمع الناس والأهالي حوله ويدورون به حول المدينة، يتقدمهم القادة، والأعيان، وكبار رجال الحكم كنائب السلطنة، والأمراء، وقاضي القضاة، والقضاة، وأرباب المناصب، وأعيان البلد(٥١)، ويشرع الناس الراغبون بأداء الحج في تهيئة أسباب السفر وتحضير متطلباته، كما يتم الإفصاح عن اسم أمير الحج المكلف بقيادة الموكب في ذلك الموسم، ويتم وضع المحمل السلطاني في الجامع الأموي بدمشق بانتظار وقت خروج الركب الشامي(٥٢).

أما مغادرة حجاج الشام من مكة المكرمة بعد أداء المناسك فتكون ابتداءً من منتصف ذي الحجة من كل سنة(٥٣)؛ ويكون وصولهم إلى مدينة دمشق في أواخر شهر المحرم من السنة الجديدة(٥٤)، وربما تأخر وصولهم حتى شهر صفر تبعاً لتأخرهم في مكة أو نتيجة بعض الحوادث التي قد تصيبهم في طريق العودة فتأخر موعد وصولهم(٥٥)، وبهذا تتراوح مدة السفر التي تستغرقها رحلة حجاج الشام بين ثلاثة أشهر ونصف حتى أربعة أشهر.

المبحث الثاني
الموارد المائية على درب الحج الشامي وفي منازله

أغفلت المصادر الجغرافية العربية المبكرة تفاصيل محطات الطريق فيما بين الشام والحجاز، وهي تذكر فقط المحطات الرئيسية المتباعدة، ويظهر لدى ابن خرداذبه عدم المعرفة ببعض محطات هذا الطريق، خاصة في بادية الشام فيذكر موضعين من الأماكن بلفظ "منزل" دون إيراد اسمهما(٥٦)، ولم يذكر ابن خرداذبة ومثله ابن رسته(٥٧) من المنازل فيما بين دمشق وحتى تبوك سوى أربعة مواضع، منها موضعان مجهولا التسمية عندهما، بينما فصلها الحربي المعاصر لهما وذكر بين دمشق وتبوك ١١ موضعاً(٥٨).

وبحسب الجدول التالي، فقد بدا التشابه الذي يصل إلى حد التطابق بين مادة ابن خرداذبه وابن رسته، فأحدهما ينقل خط السير من الآخر، ونقل قدامة خط السير من دمشق إلى المدينة عن ابن خرداذبه، وتجاوز عن ذكر المناطق المجهول الأسماء، كما تجاوز عن ذكر المنازل الواقعة بين وادي القرى والمدينة ولم يورد منها شيئاً[٥٩]. فمادة هؤلاء الثلاثة شبه متطابقة وتدل على وحدة المصدر.

وإضافة لما تقدم، فقد وردت في كتب الجغرافيين العرب بعض الإفادات عن المواضع التي تقع في طريق حجاج الشام، ومنها الحسا الواقعة على الطريق الصحراوي الواصل بين عمان والعقبة، التي أوردتها المصادر اعتماداً على أبيات شعر لعبد الله بن رواحة مخاطباً ناقته وهو متوجه إلى مؤتة قائلاً:

إذا بلغتني وحملت رحلي مسافة أربعٍ بعد الحساء[٦٠]

وأرض الحفير التي ذكرها كل من الحربي وابن شجاع الحنفي[٦١] دون تفصيلات حولها يذكرها الحازمي وياقوت الحموي بأنها نهر في الأردن[٦٢]، وذكر أبو الفرج الأصفهاني خبر خروج النعمان بن بشير إلى الأردن ونزوله بأرض يقال لها حفير[٦٣].

المبحث الثالث
عناية الدولتين الأيوبية والمملوكية بالموارد المائية على درب الشام

المطلب الأول: عناية الدولة الأيوبية بدرب الحج الشامي:

لم تتطور معرفة الجغرافيين العرب في القرن السادس الهجري بهذه الطريق، فالشريف الإدريسي الذي توفرت بين يديه أغلب مؤلفات الجغرافيين المتقدمين على زمنه التي وفرها له الملك رجار، وبعضها مما ضاع ولم يصلنا، لم يقدم شيئاً جديداً على ما ذكره ابن خرداذبه والحربي وابن

رسته وقدامة، سوى بعض التفصيلات القليلة عن عدد من المواضع، ومنها ما يتصل بالماء، مع إشارته إلى أن المنزل الذي ينزله الحجاج بعد مغادرتهم دمشق يقع على نهر صغير، وأن ذات المنازل هي قرية عامرة، ووصف وادي القرى بأنها مدينة صغيرة جداً على نهر صغير، وبعض المواضع التي ذكرها الإدريسي غير معروفة مثل: دعه، ينوع، البثنية، دمه، وتصحفت عنده تسمية الجنينية بالحنيفية(٦٤).

وقد خلص الشيخ حمد الجاسر إلى ذات النتيجة بعد اطلاعه الواسع على كتب الجغرافيين، وأشار – في مقدمة نشرته لكتاب البرق السامي – إلى قلة ما وصلنا عن طريق الحج الشامي في القرون الستة الأولى، وأن ما تركه الجغرافيون عنها لا يتلاءم مع مكانتها رغم كونها من أعظم الطرق التي سلكها العرب قبل الإسلام وبعده، ورغم كونها الطريق الواصلة بين عاصمة الخلافة الأموية في دمشق وبين المدينة ومكة(٦٥).

وتبعاً لاقتضاب مادة هؤلاء الجغرافيين الأوائل، فلم تقدم معلومات كافية عن الموارد المائية في تلك المنازل، ولو قدر للرحالة ابن جبير سلوك الدرب الشامي في رحلته لأداء الحج في سنة ٥٧٨هـ/ ١١٨٢م، لقدم تفصيلات مهمة عن الطريق ومواردها المائية، إذ أولى اهتماماً بذكر المصاعب التي تواجه المسافر من خلال معاناته الشخصية، مع إشاراته المتعددة لمسألة الماء، ولكنه للأسف في قدومه للحجاز وأداء فريضة الحج لم يسلك الطريق البرية، وإنما ركب البحر من عيذاب نحو جدة، وبسط معاناته في ركوب البحر وصعوبة الإبحار فيه، وأشار إلى بعض أهواله نتيجة لتوقف استخدام الطريق البري الموصلة من الشام ومصر إلى الحجاز في أثناء الحروب الصليبية، واستمر انقطاع الطريق نحو قرنين من الزمان، وأصبح الحجاج يصلون إلى الحجاز بحراً من مدينة عيذاب على البحر الأحمر إلى جدة، منذ منتصف القرن الخامس الهجري وحتى سنة ٦٦٦هـ/ ١٢٦٧م عندما قام السلطان الملك الظاهر بيبرس البندقداري بتسيير قافلة للحج على الطريق البرية للحجاز ومعها كسوة الكعبة المشرفة(٦٦).

ورغم ما تذكره المصادر من تعطل الطريق البري فيما بين الشام والحجاز، فقد سافر بعض الناس عليه، وقد وثق العماد الأصفهاني في أبيات له سفره على هذا الدرب من دمشق إلى أيلة

(العقبة)، وهي أبيات تتضمن بعض الإفادات المتعلقة بالماء داخل الأراضي الأردنية الحالية، منها توفر الماء في المحطة الأولى بعد مغادرة دمشق المسماة غباغب – والواقعة على بعد ٥٠ كم إلى الجنوب من دمشق – يقول:

ولما قصدنا من دمشق غباغباً	وبتنا من الشوق الممض على الجمر
نزلنا برأس الماء عند وداعنا	موارد من ماء الدموع التي تجري
نزلنا بصحراء النقيع وغودرت	مواقع من فيض المدامع في القدر
ونهضت بالفوار فيض مدامعي	ففاضت وباحت بالمكتم من سري
سر بنا إلى الزرقاء منها ومن يصب	اداماً يسر حتى يرى الورد أو يسري
تذكرت حمام القصير وأهله	وقد جز بالحمام في البلد القفر
وبالقريتين القريتين وأين من	مغاني الغواني منزل الأدم والعقر
وردنا من الزيتون حسمى وأيلة	ولم نسترح حتى صدرنا إلى صدر[٦٧]

وفي أواخر العهد الأيوبي توفرت بعض المعلومات عن أحوال الطريق الشامي ومواردها المائية، وتحديداً منذ مطلع القرن السابع الهجري/ الثالث عشر الميلادي، نظراً لتوفر العديد من المدونات ونصوص الرحالة العرب والحجاج، وظهور كتب منازل الحج، وهي مصنفات أشبه بالأدلة الإرشادية، ترصد المحطات الرئيسية التي يسلكها الحجاج في سفرهم، خاصة بعد أن استؤنف السير عليه بعد انقطاعه بسبب الحروب الصليبية، وترد إشارات عن جهود بني أيوب لإصلاح الطريق وتوفير الماء للحجاج، حيث أنشأ الملك المعظم عيسى ابن الملك العادل محمد الأيوبي (ت ٦٢٤هـ/ ١٢٢٧م) بركة لتجميع ماء المطر، وسميت باسمه: "بركة المعظم"، وهي ضخمة البناء[٦٨].

وقد سلك الدرب الشامي بعد تيسر السفر عليه الرحالة إبراهيم ابن شجاع الحنفي الدمشقي، الذي قيد المراحل على الطريق في سفره للحج سنة ٦٢٣هـ/ ١٢٢٦م، وذكر أن عدد المنازل بين دمشق والمدينة هي ثلاثون منزلة أو محطة[٦٩].

ورغم قلة المادة التي كتبها ابن شجاع، فقد تضمنت رصداً دقيقاً للأحوال المائية في كل المنازل التي مرت منها القافلة في طريق سفرهم، فبعد الخروج من الكسوة التي تبعد عن دمشق نحو ٢٠ كم، يذكر مرورهم على أراضي تسقى من الأنهار، ومنها النهر الأعرج، وتعتمد بلدة الصنمين (التي وردت عنده بلفظ: الضمير) في السقي على مياه الأمطار، وكذلك زرع التي تعتمد على المطر، إضافة إلى توفر ماء ينبع في نهر الشريعة وعليه طواحين وبرك، ومثله في وادي الشجرة ووادي الضليل القريبة من الزرقاء حيث تسقى مزروعاتهما بماء المطر(٧٠)، أما وادي الزرقاء فهو عبارة عن نهر متشكل من عيون الماء التي تجري مياهها إلى البحيرة المنتنة (البحر الميت)، وقد وصفه ياقوت الحموي بأنه "نهر عظيم يصب في الغور"(٧١)، ثم الوصول إلى البلقاء التي تعتمد على ماء المطر، إضافة إلى بركة زيزا التي وصفها بأنها بركة عظيمة عجيبة يستقى منها بالسواني(٧٢)، وزيزا بلدة تقع جنوب العاصمة عمان على بعد نحو ٣٥ كم على الطريق الصحراوي المار إلى العقبة، وتسمى اليوم "الجيزة"(٧٣)، وقد أشار معاصره ياقوت الحموي أيضاً إلى بركتها وأنها بركة عظيمة "يطؤها الحاج، ويقام بها لهم سوق"(٧٤)، كما يذكر ابن شجاع وجود العديد من البرك في المنزلة التي سماها ألف ناتور، وهي مكان غير معروف حالياً، ويذكر عين ماء في اللجون، (وردت عنده برسم: قبل الجول)، ثم عسيكر التي يبدوا أنها تصحيف من عنيزة فيعتمد الأهالي على ماء المطر، وكذلك الحال في المنزلة المسماة أرض الحفير، وتوجد عيون ماء جارية في معان، وينبع الماء في منزلة مسيل مسيحر، التي يدل اسمها على وجود مسيلات للماء يؤخذ في القنى وهو يذكر انقطاعه في بعض الأوقات بما يدل على أن المسيل ناشئ عن مياه الأمطار، ويذكر في عقبة الصوان وجود بركة ماء لجمع مياه المطر.

وعند وصول القافلة التي رافقها ابن شجاع إلى محطة سرغ (المدورة حالياً في جنوب الأردن) فقد وجدوا أن ماءها كريه، وهو في حفائر ولهذا فقد لاحظ المؤلف عدم وجود سكان بها، وفي ذات حج آبار تحفر وماء مطر، وذكر ابن شجاع أن ذات حج هي ذاتها المسماة حالة(٧٥)، ولعله خلط بينهما، وقد ذكر ياقوت موضع يسمى: خالة ويروى بالحاء: حالة، وعرف

به أنه ماءٌ لكلب بن وبرة في بادية الشـــام، اعتماداً على ورود ذكره في شـــعر للنابغة ولعدي بن الرقاع العاملي[٧٦].

ووصـــف ابن شـــجاع ماء عين تبوك بأنه ينبع ويفور ويغور، وهو ماء عذب لكنه ســـريع الفســـاد[٧٧]، وذكر ياقوت الحموي هذه العين بأنها قديمة تم إصـــلاحها فأصـــبحت بئراً مطوياً بالحجارة[٧٨]، ويتابع ابن شـجاع الإشـارة إلى انعدام الماء في وادي الطلح (وادي الديسـة) إلا من ماء المطر، ثم يذكر وجود بئر ماء في الأخيضـــر، وتوجد في المحطة التي سماها أســـفل الحاكة بركة كبيرة لجمع مياه المطر، وفي الأقارع ماء المطر وبالقرب منها بركة ماء، ويتوفر ماء كثير في الحجر، ويذكر ابن شـــجاع أن ثمد الروم هو ماء في الحجر، وهي عبارة عن حفائر مطر روي[٧٩]، وفســـر ياقوت معنى الثمد بأنها تعني الماء القليل، وعرف بثمد الروم بأنه موضعٌ بين الشام والمدينة[٨٠].

وذكر ابن شـجاع وجود العديد من آبار الماء في الحجر إضـافة إلى نبع ماء طيب، وأشـار إلى ما يروى عن النبي صـــلى الله عليه وســـلم من النهي عن شـــرب ماء الحجر أو الوضـــوء منه، والاقتصـار فقط على سـقي الدواب[٨١]، وهو خبر يعيد ذكره أيضـاً الرحالة ابن رشـيد الفهري في رحلته[٨٢].

ويتابع ابن شـجاع رصـد الموارد المائية بما شـاهده في العلا، التي تبعد عن تبوك نحو ٣٠٠ كم، ويكون حجاج الشـام بذلك قد قطعوا من دمشـق مسـافة نحو ألف كم، أي ثلثي المسـافة للوصول إلى المدينة، والعلا تتوفر على العديد من عيون الماء العذبة التي تستخدم للشرب والزراعة، واستمدت المنزلة التي تليها تسميتها من وجود العديد من مستنقعات ماء المطر، واسمها: الحفاير، إضـافة إلى وجود عيون وآبار ماء عذب فيها، وماء شـعب النعام التي تليها من ماء المطر، أما ماء هدية فقد وصـفه ابن شـجاع بأنه ماء غليظ مالح رديء يتضـرر الناس من شـربه، ويتوفر في وادي المفرح أنهار وقنى تعتمد على ماء المطر، ومثله في المنزلة المســـماة غدير، ويوجد في آخر منزلة قبل دخول المدينة وتسـمى غراب بئر ماء معين إضـافة إلى توفر ماء المطر الذي يوجد في بعض المواسـم وينقطع في أخرى[٨٣].

ويظهر مما قدمه ابن شجاع اعتماد القافلة في شربهم وسقاية دوابهم غالباً على ماء المطر، والسبب في ذلك أن موسم حج سنة ٦٢٣هـ/ ١٢٢٦م قد تصادف مع أوائل فصل الشتاء، وإذا قدرنا خروج القافلة من دمشق في الثلث الأول من شوال تلك السنة، بحسب الموعد المعتاد لخروج قافلة الحج الشامي، فإن ذلك التاريخ يوافق أوائل تشرين الأول (أكتوبر) ١٢٢٦م.

المطلب الثاني: عناية الدولة المملوكية بالدرب الشامي:

ازدادت المعلومات في العصر المملوكي بشكل أكبر حول الطريق الشامي والأحوال المائية عليها، نظراً لوصول العديد من المصنفات خاصة الرحلات وكتب منازل الحج، فقد سافر بعد ابن شجاع الحنفي بنحو نصف قرن الرحالة ابن رشيد الفهري الأندلسي، مرافقاً لقافلة الحج الشامي في موسم سنة ٦٨٤ هـ/ ١٢٨٦م، ورغم اهتمامه بتقييد من التقاهم من العلماء، فقد قدم معلومات مهمة عن الأوضاع المائية في بعض المحطات التي نزلتها القافلة، التي قدر عددها بستين ألف راحلة عدا الخيل والبغال والحمير، بحيث كانت "تملأ السهل والحزن"(٨٤)، ولم يذكر من المنازل الواقعة داخل حدود الأردن الحالية سوى موضع واحد هو: الأزرق، الواقع في شرق الأردن، وذكر بعده منزلة تسمى: جفار المعظم، وهي غير معروفة، وقد استغرق السير إليها من الأزرق ستة أيام، وهو يذكرها قبل منزلة تبوك والمسافة بينهما نحو يوم واحد، بما يستبعد أن يكون مراده بركة المعظم التي تقع بعد تبوك، كما ذكر مدينة العلا قبل الحجر!

وإذا لم يكن ابن رشيد الفهري قد خلط بين الأزرق والزرقاء الواقعة شمال العاصمة عمان، والتي كانت من منازل الحج المشهور، فربما كان اختيار مسار القافلة من طريق الأزرق تجنباً لوقوع المطر وحدوث السيول، إذ صادف سفرهم للحج مع موسم الشتاء، وكان خروج ابن رشيد من دمشق في يوم ١١ شوال ٦٨٤هـ، الموافق ٩ كانون الأول (ديسمبر) ١٢٨٥م، ولهذا فمن المحتمل عدم معاناتهم من نقص الماء في الطريق لتوفر الغدران المائية المتشكلة من الأمطار، تماماً كما حدث مع القافلة التي رافقها ابن شجاع الحنفي. وقد أشار الفهري بعد اقترابه من الوصول إلى المدينة

المنورة لوقوع المطر بغزارة، واستدرك بالقول: "ولم يكن أصابنا من وقت خروجنا من الشام إلى تلك الليلة مطر لطفاً من الله بنا، وكان المطر ينزل أمامنا فما نقدم منزلاً إلا ألفيناه قد مطر بين أيدينا"(٨٥). وهذا يدل على عدم معاناتهم من قلة المياه على الدرب الشامي، ولم يشر ابن رشيد لأي معاناة من نقص الماء، رغم كثرة أعداد الحجاج في ذلك الموسم.

ومع ذلك فيذكر ابن رشيد أن الحجاج تزودوا من بصرى بما يكفيهم من الماء حتى يصلوا إلى الأزرق، ووصف المنطقة بينهما بأنها صحراء(٨٦)، وبعد وصول القافلة إلى جفار المعظم، ذكر قلة الماء بها، وأن ماءها لا يكفي القافلة دون وقوع الازدحام عليه، وأشار إلى أن حجاجاً من أهل الشام سبقوهم إلى هذا الموضع(٨٧). كما ذكر عين تبوك، ووصفها بأنها عبارة عن صهريج كبير مطوي بالحجارة يجتمع فيه ماء كثير، ويخرج منه إلى بركة كبيرة، وماء الصهريج كثير وعذب، ومنها يحمل الناس الماء إلى المنزلة التي تليها وهي العلا، وقد نوه بقلة الماء فيما بين هاتين المحطتين، قال: "ومن تبوك يرفع الماء إلى العلى، وما بينهما أشق شيء في الطريق وأقله ماء؛ لأنه ليس فيه ماء أصلي سوى بئر بوادي الأخضر قل أن يفي بالركب، وقد هلك فيه في بعض الأوقات خلق كثير وعدد كبير، لكن مَنَّ الله الكريم بلطفه، وصادفنا بالطريق من ماء المطر نحو سبعة أمواه"(٨٨). ووجدت القافلة عند وصولها إلى العلا المياه وبعضها في أحساء وبعضها جارية في الرمال(٨٩).

ويؤكد إشارة ابن رشيد لقلة الماء فيما بين تبوك والعلا ما ذكره الجزيري في موسم حج سنة ٦٧٧هـ/ ١٢٧٨م حيث أصاب حجاج الشام عطش شديد، فوقع عليهم بَرَد مثل بيض النعام، وقيل بأن واحدتها إذا وقعت على الآنية النحاسية كسرتها، فسقاهم الله بذلك(٩٠).

ونجد في القرن الثامن الهجري/ الرابع عشر الميلادي تفصيلات أوسع عن المنازل والأماكن التي يمر منها ركب الحجاج، وتوفرت العديد من القوائم المشتملة على المحطات التي يمر منها ركب الشام، فالقائمة التي قدمها ابن بطوطة المرافق لموكب الحج الشامي في سنة ٧٢٦هـ/ ١٣٢٦م وكذلك إفادات ابن حبيب الحلبي في أرجوزته "دليل المجتاز بأرض الحجاز" تتضمنان تتبعاً دقيقاً للمحطات المسلوكة، مع بعض الإفادات المقتضبة عن الأحوال المائية فيها وتوفر المراعي وغيرها.

فيذكر ابن بطوطة وصولهم إلى بركة زيزة ويقيم الحجاج فيها يوماً واحداً قبل متابعة السفر نحو اللجون، حيث يتوفر فيها الماء الجاري[٩١]، وذكر بعد ذلك انعدام الماء في وادي بلدح الواقع بعد ذات حج وقبل تبوك[٩٢]، وأقام الركب في تبوك مدة أربعة أيام للراحة وسقاية الجمال، ومن عينها يتزودون بالماء ويحملونه استعداد للبرية التي بين تبوك والعلا، ووصف ابن بطوطة كيفية استخراج الماء من عينها، وما يدفعونه للسقائين، قال: "ومن عادة السقائين أنهم ينزلون على جوانب هذه العين، ولهم أحواض مصنوعة من جلود الجواميس كالصهاريج الضخام يسقون منها الجمال، ويملئون الروايا والقرب، ولكل أمير أو كبير حوض يسقي منه جماله وجمال أصحابه ويملأ رواياهم، وسواهم من الناس يتفق مع السقائين على سقي جمله وملء قربته بشيء معلوم من الدراهم[٩٣].

وأشار ابن بطوطة إلى الوادي الأخيضر، الواقع في وسط البرية المذكورة، وشبهه بوادي جهنم، وذكر ما أصاب الحجاج به في بعض السنوات من عطش ومشقة بسبب هبوب ريح السموم، حتى إن الماء ينشف في القرب، وبيعت شربة الماء بألف دينار! "ومات مشتريها وبائعها، وكتب ذلك في بعض صخر الوادي"[٩٤].

ووصف بركة المعظم بأنها ضخمة البناء، ويجتمع بها ماء المطر في بعض السنوات، وربما انقطع المطر عنها في بعض السنين فتجف ويعدم فيها الماء[٩٥]. وتليها بئر الحجر التي أشاد بكثرة الماء بها، ولكن الناس يتجنبون الشرب منها رغم العطش الشديد والظمأ؛ اقتداءً بنهي الرسول صلى الله عليه وسلم من شرب مائها أو الوضوء به. ونوه بمياه العلا العذبة، حيث يقيم الركب بها أربعة أيام فيشربون منها، ويغسلون ثيابهم، ويتزودون منها بالماء لما يليها من مواضع، وخاصة في الموضع الذي سماه ابن بطوطة العطاس ووصفه بأنه شديد الحر تهب فيه رياح السموم، وكانت قد هبت ريحه المحرقة على الحجاج في بعض السنوات ولم يسلم منهم إلا القليل، حتى سميت تلك السنة بسنة الأمير الجالقي، الذي كان يتولى إمرة الحاج في تلك السنة، وبعدها يصل الحجاج إلى هدية، "وهي حسيان ماء بواد يحفرون به فيخرج الماء وهو زعاق"[٩٦].

ونظم ابن حبيب الحلبي (ت ٧٧٩هـ/ ١٣٧٧م) أرجوزة في ذكر المنازل التي مر منها في طريقه إلى الحج، ولم يذكر السنة التي حج بها، ولكنه في كتابه تذكرة النبيه يذكر سفره لأداء الحج مرتين، في سنة ٧٣٣هـ/ ١٣٣٣م وسنة ٧٣٩هـ/ ١٣٣٨م، وأنه نظم في السفرة الأولى قصيدة رائية في مديح النبي صلى الله عليه وسلم ونظم أرجوزة أخرى مشتملة على ذكر منازل الحج ومناسكه وذكر عنوانها[٩٧]. ورغم أن سفرهم في موسم حج سنة ٧٣٣هـ كان قد تصادف مع شهر تموز (يوليو) ١٣٣٣م، وهو من شهور الصيف المشهور بارتفاع الحرارة في بلاد الشام، فلم يبد ابن حبيب أي معاناة تذكر من الحر وما يتبعه من عطش وظمأ، بل إنه يشيد إجمالاً بحسن المنازل التي مر منها الحجاج منذ مغادرتهم دمشق وصولاً إلى بصرى في بلاد حوران، التي ذكر بركة الماء فيها، ويشير إلى توفر "الماء العذب الفرات السارح" في وادي الكرك، وكذلك تبوك "ذات الماء والنخل والظلال"، وبئر وادي الأخيضر، وفي الحجر بئر ماء يرده الحجاج فجراً، وكذلك العلا ويصفها بأنها ذات نخيل وعيون دافقة وثمار. ولم يذكر ابن حبيب في أرجوزته أي معالم لعدم توفر الماء في طريق الركب سوى في المحطة المسماة بالمنصف، ووصفها بأنها مشهورة بما يلاقيه الحجاج فيها من ظمأ نتيجة الحر الشديد وصعوبة السير في رمالها[٩٨].

وكان الرحالة المغربي خالد البلوي قد مر – في زمن مقارب لمرور ابن بطوطة وابن حبيب الحلبي – بأجزاء من الطريق الشامي في رحلته إلى الحج سنة ٧٣٧هـ / ١٣٣٦م، إذ كان قدومه من بيت المقدس مرورًا بالكرك، ولكنه للأسف لا يذكر سوى المحطات الرئيسية المتباعدة، ولا يفصل في وصف الأماكن، وذكر بعض الأوضاع المائية في الأراضي الأردنية الحالية، فأشار إلى ماء الحسا وماء معان، قال: "فأول ماء وردناه من مياه تلك الصحراء كان يعرف بالحساء وهو ماء عذب زلال، فبتنا فيه ليلتنا وأروينا فيه غلتنا، وسرنا صباحاً نَجِدُّ السير، ونسرع إسراع الطير، لا تستقر بنا حرارة منزل، ولا نبيت بحمى إلا والكرى عنا بمعزل، إلى أن وردنا ماء معان؛ وهو ماء كثير عذب نمير ..."[٩٩]. وبدخوله أرض الحجاز يذكر بئر تبوك، مع إشارته إلى وقوع الخراب في البلدة، ثم وصوله بعد مسيرة ثمانية أيام إلى العلا التي وصفها بكثرة المياه، وبعد مغادرتها وصل إلى بئر الناقة قرب الموضع المسمى مبرك الناقة، وكان قد أصابهم في الطريق عطش كثير نتيجة الحر

الشديد الذي واجهوه بين هاتين المحطتين[١٠٠]، كما واجهت القافلة عطشاً شديداً فيما بين هذا الموضع والموضع الذي يليه المسمى هدية، حتى كاد الناس يموتون من الظمأ وشدة الحر مع التعب الشديد، قال البلوي في وصف هذه الأحوال: "ولم نزل نسير، وقد جد المسير وحمى الهجير، وعدم الماء، وتحكم العناء، وعم العطش والإعياء، وكاد أن يستولي علينا الفناء، حتى وردنا ماء هدية فأغثنا به غلل الأكباد، وعادت الأرواح إلى الأجساد"، ووصف البلوي طيب الإقامة بها وتوفر الماء الكافي لشربهم وري دوابهم[١٠١].

وكان مرور البلوي في موسم الربيع، إذ مر بهذه الطريق في شهر شوال ٧٣٧هـ/ أيار (مايو) ١٣٣٧م، ولهذا ظهر لديه بعض المعاناة من الحر الشديد ومن العطش، بخلاف بقية الرحالة والمسافرين الذين كان سفرهم في فصل الشتاء.

وألف الصلاح الصفدي كتاباً في منازل الحجاز، سماه: "حقيقة المجاز إلى الحجاز"، تتبع فيه المنازل التي مرت منها قافلة الحج الشامي سنة ٧٥٥هـ/ ١٣٥٤م، وهو كتاب مفقود نقل أغلب مادته الجزيري في كتابه الدرر الفرائد المنظمة، وهو كتاب يجمع بين النص النثري والمقطوعات والأشعار التي قالها الصفدي في وصف المواضع والأماكن.

خرج الصفدي من دمشق في يوم ١١ شوال ٧٥٥هـ/ الموافق ٢٨ تشرين الأول (أكتوبر) ١٣٥٤م، أي في بدايات موسم الشتاء، بما يدل على عدم تعرضهم لنقص المياه اللازمة لشربهم وشرب دوابهم، وكانت أول إشارة عنده حول الماء في ذكره للأزرق التي شاهد نهرها وكثرة مائه[١٠٢]، ولعل المقصود الزرقاء وليس الأزرق كما يظهر من الأبيات الشعرية التي قالها، إذ يتشكل من الزرقاء وادي أو نهر تتجمع مياهه وتجري حتى تستقر في البحر الميت، أما الأزرق فتتشكل فيها غدران واسعة من المستنقعات المائية وليست نهراً، قال الصفدي: "فحططنا الحمول برأس وادي عنتر فنزلناه قسرًا ... إلى أن وصلنا إلى الأزرق، ورأينا نهره الذي توسع جود مائه وتخرق، فقلت:

قلت وقد جئنا إلى منزل الـ ... زرقاء والمحروم لم يرزق
لا ترجعي يا نوق عن مكة ... فقد سقيناك من الأزرق[١٠٣]

ولا يذكر الصفدي بعد ذلك أي إفادة تتعلق بالماء حتى وصول القافلة إلى تبوك، التي يتزود الحجاج منها بالماء لعبور المنطقة الصحراوية التي تليها، ووصف ماءها بأنه سريع الفساد إذا تم حمله ويتغير طعمه[١٠٤]، ويسوق الصفدي حكاية متوارثة يتناقلها الحجاج عن سبب تسمية مغارة القلندرية بهذا الاسم، إذ انقطع بها سبعة حجاج من طائفة القلندرية وعجزوا عن اللحاق بالركب فماتوا بالمغارة من العطش[١٠٥]، كما وصف المواضع الواقعة بعد هدية بأنها مواضع مشهور بالهلاك والموت، ففي الشتاء تتشكل فيها السيول العظيمة وتجرف الحجاج، وأما في الصيف فإن رماله وأحجاره الصوانية تتحول إلى نار متوقدة، تنشف قرب الماء وتهلك الناس والإبل[١٠٦].

وكان آخر من وثق طريق الحج الشامي في نهايات الحكم المملوكي هو ابن طولون الصالحي، الذي رافق قافلة الحج الشامية في موسم حج سنة ٩٢٠هـ/ ١٥١٤م، أي قبل سنتين فقط من دخول بلاد الشام تحت الحكم العثماني، والمادة التي قدمها أوسع من مواطنه ابن شجاع الدمشقي من ناحية تفصيل المواضع وذكر كل الأماكن التي مر منها حتى وإن لم تكن من المنازل التي ينزلها ركب الحجيج، غير أن ملاحظته للموارد المائية كانت أقل بكثير، ويجدر القول بأن موسم الحج في تلك السنة تصادف أيضاً مع فصل الشتاء، إذ خرجت القافلة من دمشق في يوم الأربعاء ١٩ شوال ٩٢٠هـ/ الموافق ٦ كانون الأول (ديسمبر) ١٥١٤م، بما يعني توفر الماء المتجمع من الأمطار في مرحلة الذهاب.

ومن الإشارات التي قدمها ابن طولون حول المواضع المائية، ما يذكره حول موضع يسمى المنبعة بعد مروره بالقسطل جنوب العاصمة عمان، فذكر أن فيه بئر ماء[١٠٧]، وأصابهم المطر بالقرب من منزلة عنيزة التي تحتوي أيضاً على بركة كبيرة لجمع مياه الأمطار ومبنية بالحجارة[١٠٨]، وذكر ابن طولون الصالحي أيضاً في تاريخه المسمى مفاكهة الخلان في حوادث الزمان خبر حادثة مؤسفة وقعت لحجاج الشام عند رجوعهم من أداء مناسك الحج في محرم سنة ٨٨٨هـ/ آذار

(مارس) ١٤٨٣م بموضع الحسا القريب من عنيزة، وكان سببها كثرة الثلوج، حيث واجهتهم في الحسا "مشقة عظيمة، لم يعهد مثلها، بسبب كثافة الثلوج، وأنه قتل بها خلق كثير وجمال، وذهب للناس أموال لا تعد ولا تحصى"(١٠٩). كما يذكر خبر حادثة أخرى اشتركت فيها العوامل الطبيعية والبشرية ووقعت للحجاج الشاميين في طريق عودتهم من الحجاز في موسم سنة ٩٠٠هـ/ ١٤٩٥م، إذ "ورد الخبر بأن الحاج لما خرج من العقبة، قبل وصوله إلى معان، قبض العرب عليه وعلى أكابره، وأما أمير الركب، قاتله الله، فكابر وبرز بحريمه وجماعته عن الحاج، فطمع فيه، ثم اشترى الحاج نفسه بمال كبير، ثم لما وصلوا إلى الحسا نهب المال والحريم، ولم يدخل إلى دمشق حمل من الحاج، ومات نساء كثير بردًا وجوعًا، وكذلك الأطفال، وذهب جماعة منهم إلى الشوبك، ولم نسمع بمثل ما جرى عليهم، ولا قوة إلا بالله"(١١٠).

ويتابع ابن طولون رسم مسار القافلة في كتابه البرق السامي حيث مرت بعد مغادرة معان على بئر المنبعة، ونزل عليهم المطر بعد مجاوزتهم لعقبة الصوان(١١١)، ووصف ماء ذات حج بأنه عجيب الحال دون أن يفصح عن وجه العجب فيه، ولكنه بعد مغادرتها أشار إلى عدم توفر ماء للشرب "حتى أخذته العَبْرَة"، أي: كاد البكاء أن يغلب عليه، إذ أن أحسن حفائر ذات حج التي تسمى التابوت والشريطي كان أمير الحج قد استولى عليها، ووصف ارتفاع الماء في بركة تبوك بأنه قدر قامة الإنسان، ولكنه استاء من رؤية جماعة من العوام والغوغاء يغتسلون بالبركة عراة في حال استقاء الناس منها بالدلاء(١١٢)، وفي منزلة الأخيضر عاين ابن طولون مقدار الماء في بركتها وكانت ممتلئة نحو نصفها، وإلى جانبها بئر ماء، وفي الوادي بركتان أخريان وجدهما تخلوان من الماء نتيجة لمرور الركبين الحلبي والكركي قبل وصولهم إليها، مثلما وجد بركة المعظم فارغة أيضاً لعدم نزول المطر في تلك المنطقة، ومرت القافلة بعدها على أرض تسمى الجنيب وهي اسم لمجمع ماء في جبل غربي الطريق، ولم يجدوا ماءً في موضع شق العجوز الذي مروا منه بعد تجاوز الأقرع، وعند الوصول إلى هدية وجدوا بها آثار سيل عظيم أصابها قبل وصولهم(١١٣).

وإضافة لهذه الطريق البرية التي كانت مستخدمة من قبل موكب حجاج الشام، فتوجد طريق أخرى تمر من أيله (مدينة العقبة جنوب الأردن)، وتمر بالمواضع الواقعة على ساحل البحر

الأحمر وصـولاً إلى جدة ومنها إلى مكة[١١٤]، وقد يتخذ حجاج مصـر ومن يرافقهم من حجاج فلسطين وبعض المناطق الشامية استخدام الطريق البرية، فيلتقون مع حجاج الشام في موضع من نواحي وادي القرى يسمى "السقيا"[١١٥]، وتدل تسميته بهذا الاسم بتوفر مورد مائي يستقي منه الحجاج والمسافرون.

وإذا كانت هذه هي المحطات الرئيسـية التي شـكلت معالم الطريق البري فيما بين دمشـق وأراضـي الجزيرة العربية، فإن فيما بين كل محطة والأخرى مواضع يمر بها موكب الحجاج ولكنهم – في الغالب – لا ينزلونها، وربما تزودوا بالماء من تلك المواضع إذا توفر فيها مصدر مائي.

ويظهر أن ركب الحجاج في القرون الأربعة الأولى كان يتجه – بعد اكتمال تجمع الحجاج في الكسوة جنوب دمشق – إلى ناحية الغرب فيمرون من طبرية التي كانت عاصمة جند الأردن، والتي وصفت بحيرتها بأنها عذبة الماء، إضافة إلى وجود العيون الجارية[١١٦]، وإذا كانت هذه الطريق تزيد المسـافة على المسـافرين، فربما كان الداعي للمرور منها هو ضـمان توفر الماء من بحيرة طبرية، وأيضاً تجنب العبور ببعض المناطق الوعرة فيما بين الكسوة وغباغب والتي كانت تكثر فيها الحجارة الصوانية.

ولم تسـتقر محطات الطريق على منازل محددة، فقد كانت عرضـة للتغيير في بعض الأزمان، فمثلاً كان موكب الحج ينحرف بعد مغادرة زيزياء أو القطرانة إلى ناحية الغرب فيمر من اللجون، ومنها إلى الكرك التي تبعد عنها نحو ٣٠ كم، وقد سـار على هذا الدرب الرحالة ابن بطوطة في طريقه من دمشق إلى الحجاز لأداء فريضة الحج في شوال سنة ٧٢٦هـ/ ١٣٢٥م، ووصف اللجون بأن بها الماء الجاري[١١٧] ومر منها أيضـاً ابن طولون الصـالحي في رحلته مع الركب الشـامي إلى الحج سنة ٩٢٠ هـ/ ١٥١٤م، وعبر عن صعوبة الطريق إليها لكثرة العقبات المزعجة التي واجهها الحجاج ولم يتعرض لمشكلة نقص الماء أو قلته بها[١١٨].

ولم يشـر أحد من الجغرافيين العرب إلى أية مشـاكل تتعلق بالماء في المنطقة الممتدة من دمشـق حتى الزرقاء مروراً بدرعا الواقعة حالياً على الحدود الأردنية السـورية، إذ يغلب على منطقة حوران توفر العيون المائية، إضـافة إلى وجود الكثير من الأودية التي تشـكل روافد لنهر اليرموك ونهر

الأردن. بينما يصف ابن شاهين الظاهري المنطقة الممتدة من زيزة (جنوب العاصمة عمان) حتى العلا في الجزيرة العربية، والتي تستغرق مدة ٢٠ يوماً بسير الإبل، وأنها "بلاد عذية – أي تعتمد على ماء المطر في سقي مزروعاتها وشرب أهلها – "بها قرى كثيرة ومعاملات، والمسلك إليها صعب في منقطعات قليلة الماء حتى أنه إذا وقف أحد على درب من دروبها يمنع مائة فارس"[١١٩].

وترد بعض الإشارات عن تكسب بعض الأهالي والعربان الذين يمر بهم موكب حجاج الشام من بيع الطعام وتوفير الماء وجلبه لشربه وسقاية دوابهم[١٢٠]. ولعل هذا من الأسباب التي قللت من معاناة الحجاج وتعرضهم للعطش والظمأ.

وإضافة لما تقدم، فإن جميع الركب الشامي الذي يؤدي الحج، لا يعود بأكمله على الطريق الشامي، فبعضهم يقرر مرافقة حجاج العراق للوصول إلى بغداد لقضاء بعض المصالح، أو لأخذ العلم إن كان من العلماء أو طلبة العلم، ومنهم من يتوجه بعد مغادرة تبوك أو أيله إلى فلسطين ومنها إلى الشام، خاصة وأن العديد من الحجاج المغاربة كانوا يرغبون بزيارة القدس في طريق عودتهم [١٢١].

الخاتمة

تبيّن مما تقدم أن الموارد المائية على امتداد طريق الحج الشـامي كانت كافية لشـرب ركب الحجاج، وأن طريقهم كانت تتعمد المرور في المواضع التي تشتمل على موارد مائية متنوعة كالعيون والآبار والبرك التي تستوعب مياه الأمطار، ولم يرد في المصادر التاريخية والجغرافية ما يشير إلى وجود أزمة مائية تعطل سـير موسـم الحج، إلا في بعض الحالات القليلة، كما لم تظهر أية حوادث تدل على وجود صـراع على الماء كما حدث في فترات لاحقة على زمن الدراسـة، وقد ظهر أيضـاً أن نزول الأمطار والثلوج في بعض المواسم، رغم ما يوفره للحجاج من ماء لشربهم وسقاية دوابهم، كان له أثر سلبي نتيجة مداهمة الثلوج لركب الحجاج ووفاة أعداد منهم.

وكان السـبب في عدم وجود صـراعات على الماء بين الحجاج أن أعداد مرتادي الطريق البري في العصـرين الأموي والعباسـي ثم ما تلاه في العصـر المملوكي كان قليلاً مقارنة بالعهد العثماني، عندما أصبحت القوافل تتضمن حجاجاً كثر ممن يتجمعون بدمشق سواء من حجاج الدولة العثمانية القادمين من إسطنبول، أو من حجاج أذربيجان وبلاد شرق آسيا. ولأجل ذلك فقد عملت الدولة العثمانية على إنشـاء البرك وإقامة العيون وترميم المتردم منها على امتداد هذا الطريق، كما أن قافلة الحج الشـامي قبل العهد العثماني لم تكن موحدة، فكان كل إقليم شـامي يرسل قافلة للحج، فتخرج قافلة حلبية وكركية وغزية ... إلخ.

كما سـاهم في قلة المعلومات عن الأحوال المائية، أن أغلب الرحالة الذين كتبوا عن طريق الحج في الحقبة التي تناولتها الدراسة، كانت جميعها قد تصادفت مع فصل الشتاء، بما يعني توفر الماء الكافي لشربهم من الماء الذي يتجمع بفعل الأمطار، وما يتشكل في الأودية ومجاري السيول، ولهذا لم تتضمن مادتهم إشارات كثيرة لوقوع العطش والظمأ بينهم.

الهوامش

(١) الباشا، حسن: الفنون الإسلامية والوظائف على الآثار العربية، القاهرة: دار النهضة العربية، ١٩٦٦م. ١/ ٢٠٢.

(٢) انظر حول إمارة الحج: العبدلي، عائشة مانع: إمارة الحج في عصر الدولة المملوكية، [رسالة ماجستير] بإشراف الدكتور جميل عبد الله المصري، جامعة أم القرى، كلية الشريعة والدراسات الإسلامية، ١٩٩٩م ١٩ - ٣٥، عمر، الباشا: مرجع سابق ١/ ٢٠٥، وفصل الجزيري الكلام على إمارة الحج وما يلحق بهذا المنصب من وظائف وتابعين ومعاونين، وعدد من تعاقب على إمرة الحج حتى سنة ٩٧٢هـ. انظر: الجزيري، عبد القادر بن محمّد الأنصاريّ (ت نحو ٩٧٧هـ): الدرر الفرائد المنظّمة في أخبار الحاج وطريق مكّة المعظّمة. [تحقيق] حمد الجاسر، الرياض: دار اليمامة، ١٩٨٣م. ١/ ٢١٧ - ٣٧٦، ٤١٥، ٢/ ١١٧٠.

(٣) الماوردي، علي بن محمد بن حبيب البصري (ت ٤٥٠هـ): الأحكام السلطانية [تحقيق] أحمد جاد، القاهرة: دار الحديث، ٢٠٠٦م. ١٧٢، وانظر أيضاً: الجزيري: مصدر سابق ١/ ٢٥٠.

(٤) الجزيري: مصدر سابق ١/ ٣٠٧ وما بعدها.

(٥) أبو زبيد الطائي، حرملة بن المنذر (ت نحو ٤٠هـ): شعر أبي زبيد الطائي، [جمع وتحقيق] نوري حمودي القيسي، بغداد: مطبعة المعارف، ١٩٦٧م. ٤٢ - ٥٦.

(٦) ابن خياط، خليفة العصفري الشيبانيّ (ت ٢٤٠هـ): تاريخ خليفة بن خياط، ط٢، [تحقيق] أكرم ضياء العمري، بيروت: دار القلم، ودار الرسالة، ١٩٧٧م. ١/ ١٨٩ وما بعدها، وذكرها الطبري وابن الأثير في تاريخيهما بحسب أحداث السنوات، وانظر: الجزيري: مصدر سابق ١/ ٤١٣ - ٧٦٩، ٢/ ٧٧٩ - ١١٧٠.

(٧) المسعودي، علي بن الحسين بن علي (ت ٣٤٦هـ): مروج الذهب ومعادن الجوهر، [تحقيق] بربيه دي مينار وبافيه دي كرتاي، [مراجعة] شارل بلا، بيروت: الجامعة اللبنانية، ١٩٦٥ - ١٩٧٩م. ٥/ ٢٨٤ - ٣٠١.

(٨) أبو عبيد البكري، عبد الله بن عبد العزيز الأندلسي (ت ٤٨٧هـ): المسالك والممالك، [تحقيق] أدريان فان ليوفن، أندري فيري، تونس: الدار العربية للكتاب، بيت الحكمة، ١٩٩٢م. ١/ ٤١٨.

(٩) الأصفهاني، حمزة بن الحسن (ت ٣٦٠هـ): تاريخ سني ملوك الأرض والأنبياء، [تحقيق] جوتوالد، ليبسي، ١٨٤٤م. ١٠٠.

(١٠) المسعودي: مصدر سابق ٤/ ٤١.

(١١) الطبري، محمد بن جرير (ت ٣١٠هـ): تاريخ الرسل والملوك [تحقيق] محمد أبو الفضل إبراهيم، ط٤، القاهرة: دار المعارف، ١٩٧٩م. ٧/ ٢١٧ – ٢١٨.

(١٢) الطبري: مصدر سابق ٧/ ٢١١، أبو الفداء، إسماعيل بن محمد بن عمر (ت ٧٣٢هـ): المختصر في أخبار البشر، القاهرة: المطبعة الحسينية المصرية، ١٣٢٤هـ. ١/ ٢٠٥.

(١٣) الطبري: مصدر سابق ٧/ ٢١١، ابن الأثير، علي بن محمد بن عبد الكريم الشيباني الجزري، عز الدين، أبو الحسن (ت ٦٣٠هـ): الكامل في التَّاريخ، بيروت: دار صادر، ٢٠٠٥م. ٥/ ٢٦٥.

(١٤) الرواضية، المهدي عيد: مدونة النصوص الجغرافية لمدن الأردن وقراه، عمان: اللجنة العليا لكتابة تاريخ الأردن، ٢٠٠٧م. ١/ ١١١.

(١٥) الرواضية: مرجع سابق ١/ ١٠٤.

(١٦) الرواضية: مرجع سابق ١/ ٤٥٠.

(١٧) ابن الفقيه، أحمد بن محمد بن إسحاق الهَمَذانيّ (ت نحو ٣٤٠هـ): كتاب البلدان [تحقيق] يوسف الهادي، بيروت: عالم الكتب، ١٩٩٦م. ٤٥٠.

(١٨) المقدسيّ البشاريّ، محمد بن أحمد (ت نحو ٣٨٠ هـ): أحسن التقاسيم في معرفة الأقاليم، ليدن: مطبعة بريل، ١٩٠٩م. ١٧٥.

(١٩) أبو الفداء، إسماعيل بن محمد بن عمر (ت ٧٣٢هـ): تقويم البلدان [تحقيق] جوزيف توسن رينود، ماك كوكين ويسلان، باريس: دار الطباعة السلطانية، ١٨٤٠م. ٢٤٦.

(٢٠) المقدسي: مصدر سابق ٢٥٠.

(٢١) ياقوت الحمويّ، ياقوت بن عبد الله (ت ٦٢٦هـ): معجم البلدان. بيروت: دار صادر (د. ت). ١/ ١٦٨.

(٢٢) العبدري، محمد بن محمد (ت نحو ٧٠٠هـ): الرحلة المغربية [تحقيق] محمد الفاسي، الرباط: جامعة محمد الخامس، ١٩٦٨م. ٢٢٠.

(٢٣) الطبري: مصدر سابق ٨/ ١٣٦، ابن الأثير: مصدر سابق ٦/ ٥٥.

(٢٤) المسعودي: مصدر سابق ٥/ ٢١٢.

(٢٥) الطبري: مصدر سابق ٩/ ١٤٠، ونقله عن الطبري: ابن الجوزي، عبد الرحمن بن علي بن محمد القرشي البغدادي (ت ٥٩٧هـ): المنتظم في تاريخ الملوك والأمم [تحقيق] محمد عبد القادر عطا ومصطفى عبد القادر عطا، [مراجعة] نعيم زرزور، بيروت: دار الكتب العلمية، ١٩٩٢ـ ١٩٩٣م. ١١/ ١٦٣، ابن الأثير: مصدر سابق ٧/ ٢٣.

(٢٦) ابن الجوزي: المنتظم، مصدر سابق ١٣/ ٨٢.

(٢٧) ابن الجوزي: المنتظم، مصدر سابق ١٥/ ٥٤ــ ٥٥، ابن الأثير: مصدر سابق ٩/ ٢٠٥، الذهبي، محمد بن أحمد بن عثمان (ت ٧٤٨هـــ): تاريخ الإسلام ووفيات المشاهير والأعلام، [تحقيق] بشار عواد معروف، بيروت: دار الغرب الإسلامي ٢٠٠٣م. ٨/ ٦٩٠.

(٢٨) المزني: مختصر المزني ٨/ ١٥٨.

(٢٩) ابن الجوزي، عبد الرحمن بن علي بن محمد القرشي البغدادي (ت ٥٩٧هـــ): مثير الغرام الساكن إلى أشرف الأماكن. [تحقيق] مرزوق علي إبراهيم، القاهرة: دار الراية، ١٩٩٥م. ١/ ١٨٤.

(٣٠) ابن الجوزي: المنتظم، مصدر سابق ١٨/ ٢٥٢.

(٣١) الطبري: مصدر سابق ٩/ ١٢٤، ابن الأثير: مصدر سابق ٧/ ٩.

(٣٢) الطبري: مصدر سابق ٩/ ١٥٠، ابن الأثير: مصدر سابق ٧/ ٣٤، الجزيري: مصدر سابق ١/ ٤٨٩.

(٣٣) الطبري: مصدر سابق ٩/ ٥٠١، ابن الأثير: مصدر سابق ٧/ ٢٥٧.

(٣٤) الطبري: مصدر سابق ١٠: ١٣٩، ابن الأثير: مصدر سابق ٨/ ١١ – ١٢.

(٣٥) ابن الجوزي: المنتظم، مصدر سابق ١٥/ ٤٦.

(٣٦) الذهبي: مصدر سابق ٩/ ٢٥٦.

(٣٧) الجزيري: مصدر سابق ١/ ٦٨٤.

(٣٨) الجزيري: مصدر سابق ١/ ٦٧٧.

(٣٩) الجزيري: مصدر سابق ١/ ٦٧٧، ابن تغري بردي، يوسف بن تغري بردي بن عبد الله الأتابكي الحنفي (ت ٨٧٤هـ): النجوم الزاهرة في ملوك مصر والقاهرة، القاهرة: وزارة الثقافة والإرشاد القومي، ١٩٧٢م. ١٦/ ١١٢ – ١١٣.

(٤٠) المقدسي: مصدر سابق ٢٥٠.

(٤١) درادكة، صالح: طرق الحج الشّاميّ في العصور الإسلامية. عمّان: اللجنة العليا لكتابة تاريخ الأردن، ٢٠٠٧م. ٦٤.

(٤٢) المقدسي: مصدر سابق ٢٥٢.

(٤٣) أبو الفداء: مصدر سابق ٨٠.

(٤٤) ابن الوردي، عمر بن مظفر (ت ٧٤٩هـــ): خريدة العجائب وفريدة الغرائب، بيروت: المكتبة الشعبية، ١٩٣٩م. ٣٧.

(٤٥) ياقوت: مصدر سابق ٢/ ١٤.

(٤٦) المقدسي: مصدر سابق ٢٤٨.

(٤٧) درادكة: طرق الحج الشّامي ٢٤٣.

(٤٨) ابن رشيد الفهري، محمد بن عمر السبتيّ (ت ٧٢١هـ): ملء العيبة بما جمع بطول الغيبة في الوجهة الوجيهة إلى الحرمين: مكّة وطيبة، [تحقيق] محمد الحبيب بن الخوجة، بيروت: دار الغرب الإسلامي، ١٩٨٨م. ٥/ ١، علم الدين البرزالي، القاسم بن محمد بن يوسف (ت ٧٣٩هـ): الوفيات [تحقيق] أبو يحيى عبد الله الكندري. الكويت: دار غراس، ٢٠٠٥م، ١١٤، ٢٧٨، ٣٣٢، ٤٨٧.

(٤٩) ابن رشيد الفهري: مصدر سابق ٥/ ١٦.

(٥٠) ابن رشيد الفهري: مصدر سابق ٥/ ٧١.

(٥١) علم الدين البرزالي: مصدر سابق ٢١٨، ٤١٤.

(٥٢) علم الدين البرزالي: مصدر سابق ١٠٣، ١٥١، ١٨٨، ٢١٨، ٣٢١، ٣٦١، ٤٧٢.

(٥٣) ابن رشيد الفهري: مصدر سابق ٥/ ٢٦٩.

(٥٤) علم الدين البرزالي: مصدر سابق ١٢٧، ١٥٨، ٢٣٨، ٢٩٦، ٣٩٤، ٤٤٩.

(٥٥) علم الدين البرزالي: مصدر سابق ٢٣٨، ٣٤٦.

(٥٦) ابن خرداذبه، عبيد الله بن عبد الله (ت نحو ٢٨٠هـ): المسالك والممالك، ليدن: مطبعة بريل، ١٨٨٩م. ١٥٠.

(٥٧) ابن رستة، أحمد بن عمر (ت نحو ٣٠٠هـ): الأعلاق النفيسة، ليدن: مطبعة بريل، ١٨٩٣م. ١٨٣.

(٥٨) الحربي، إبراهيم بن إسحاق (ت ٢٨٥هـ): المناسك وأماكن طرق الحج ومعالم الجزيرة [تحقيق] حمد الجاسر، الرياض: اليمامة للبحث والترجمة والنشر، ١٩٦٩م. ٦٥٣.

(٥٩) قدامة بن جعفر بن قدامة البغدادي، أبو الفرج (ت ٣٣٧هـ): الخراج وصناعة الكتابة [تحقيق] محمد حسين الزبيدي، بغداد: دار الرشيد، ١٩٨١م. ٨٥.

(٦٠) الحازميّ، محمد بن موسى (ت ٥٨٤هـ): الأماكن (أو: ما اتفق لفظه وافترق مسماه من الأمكنة)، [أعدّه للنشر] حمد الجاسر، الرياض: دار اليمامة للنشر، ١٤١٥هـ. ١:٣٤٧، ياقوت: مصدر سابق ٢:٢٥٧-٢٥٨، الحميري، محمد بن عبد المنعم الصنهاجي (ق ٨هـ): الروض المعطار في خبر الأقطار، [تحقيق] إحسان عباس، ط٢، بيروت: مكتبة لبنان، ١٩٨٤م. ٢٠٥.

(٦١) الحربي: مصدر سابق ٦٥٣، ابن شجاع، إبراهيم الحنفيّ (ت بعد ٦٢٣هـ): منازل الحجاز، [نشر] حمد الجاسر، مجلة العرب، س ١٠، ع١١ - ١٢، ١٣٩٦هـ/ ١٩٧٦، ٨٧٢.

(٦٢) الحازمي: مصدر سابق ١:٣٦٨، ياقوت: مصدر سابق ٢/ ٢٧٧.

(٦٣) الأصفهاني، علي بن الحسين بن محمد (ت ٣٥٦هـ): كتاب الأغاني، [تحقيق] إحسان عباس (وآخرون)، بيروت: دار صادر، ٢٠٠٢م. ١٦/ ٣٠.

(٦٤) الشريف الإدريسيّ، محمد بن محمد (ت ٥٦٠هـ): نزهة المشتاق في اختراق الآفاق، بيروت: عالم الكتب، ١٩٨٩م. ١/ ٣٧٦.

(٦٥) ابن طولون الصَّالحيّ، محمد بن علي بن محمد (ت ٩٥٣هـ): البرق السَّامي في تعداد منازل الحج الشامي. [نشر] حمد الجاسر، مجلة العرب، س ١٠، ع١١ - ١٢، ١٣٩٦هـ/ ١٩٧٦، ٨٧٠.

(٦٦) المقريزي، أحمد بن علي بن عبد القادر، تقي الدين، أبو العباس (ت ٨٤٥هـ): المواعظ والاعتبار في ذكر الخطط والآثار [تحقيق] أيمن فؤاد سيد، لندن: مؤسسة الفرقان للتراث الإسلامي، ٢٠٠٢م. ١/ ٥٤٩ - ٥٥٠، وانظر: الرويلي: الجغرافية التاريخية لمدينة عيذاب وحضورها عند الجغرافيين والرحالة العرب، قيد النشر في مجلة جامعة أم القرى.

(٦٧) أبو شامة، عبد الرحمن بن إسماعيل بن إبراهيم المقدسي الشافعي الدمشقيّ (ت ٦٦٥هـ): كتاب الروضتين في أخبار الدولتين النورية والصلاحية، [تحقيق] إبراهيم الزيبق، بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٩٩٧م. ٢/ ٤٣٨ - ٤٣٩.

(٦٨) ابن بطوطة، محمد بن عبد الله اللواتيّ (ت ٧٧٩هـ): تحفة النظار في غرائب الأمصار وعجائب الأسفار [تحقيق] عبد الهادي التازي، الرباط: الأكاديمية المغربية، ١٩٩٧م. ١/ ٣٤٧.

(٦٩) ابن شجاع: مصدر سابق ٨٧١.

(٧٠) ابن شجاع: مصدر سابق ٨٧١.

(٧١) ياقوت: مصدر سابق ٣/ ١٣٧، وانظر: أبو الفداء: مصدر سابق ٢٤٧.

(٧٢) السَّواني وواحدتها: سَانية، هي الدواب التي تستخدم في رفع الماء لسقى الأرض من بعير وغيره، حيث تقوم برفع الماء إلى الأحواض ومنها إلى القنوات والسواقي. الزبيدي: تاج العروس، مادة: سنا.

(٧٣) الرواضية: مرجع سابق ١/ ٥٩٨.

(٧٤) ياقوت: مصدر سابق ٣/ ١٦٣- ١٦٤.

(٧٥) ابن شجاع: مصدر سابق ٨٧١ ٨٧٢.

(٧٦) ياقوت: مصدر سابق ٢:٣٣٩-٣٤٠، وديوان النابغة ١٧٥، وديوان عدي بن الرقاع ٢٤٦.

(٧٧) ابن شجاع: مصدر سابق ٨٧٢.

(٧٨) ياقوت: مصدر سابق ٢/ ١٥.

(٧٩) ابن شجاع: مصدر سابق ٨٧٣.

(٨٠) ياقوت: مصدر سابق ٢/ ٨٤.

(٨١) ابن شجاع: مصدر سابق ٨٧٣.

(٨٢) ابن رشيد الفهري: مصدر سابق ٥/ ١٤.

(٨٣) ابن شجاع: مصدر سابق ٨٧٣. ٨٧٤.

(٨٤) ابن رشيد الفهري: مصدر سابق ٥/ ٦.

(٨٥) ابن رشيد الفهري: مصدر سابق ٥/ ١٧.

(٨٦) ابن رشيد الفهري: مصدر سابق ٥/ ٣.

(٨٧) ابن رشيد الفهري: مصدر سابق ٥/ ٦.

(٨٨) ابن رشيد الفهري: مصدر سابق ٥/ ١٠. ١١.

(٨٩) ابن رشيد الفهري: ملء العيبة ٥/ ١٥.

(٩٠) الجزيري: مصدر سابق ١/ ٦٠٦ – ٦٠٧.

(٩١) ابن بطوطة: مصدر سابق ١/ ٣٤٤.

(٩٢) ابن بطوطة: مصدر سابق ١/ ٣٤٦.

(٩٣) ابن بطوطة: مصدر سابق ١/ ٣٤٧.

(٩٤) ابن بطوطة: مصدر سابق ١/ ٣٤٧.

(٩٥) ابن بطوطة: مصدر سابق ١/ ٣٤٧.

(٩٦) ابن بطوطة: مصدر سابق ١/ ٣٤٨.

(٩٧) ابن حبيب الحلبي، الحسن بن عمر (ت ٧٧٩هـ): تذكرة النبيه في أيام المنصور وبنيه [تحقيق] محمد محمد أمين، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٨٢م. ٢/ ٢٤٣، ٣٠٨.

(٩٨) ابن حبيب الحلبي، الحسن بن عمر (ت ٧٧٩هـ): دليل المجتاز بأرض الحجاز" [تحقيق] حمد الجاسر، مجلة العرب، س ١٢، ع ٥. ٦، ١٣٩٧هـ/ ١٩٧٧م، ٤٠٦.

(٩٩) البلوي، خالد بن عيسى بن أحمد الأندلسي، أبو البقاء (ت بعد ٧٦٧هـ): تاج المفرق في تحلية علماء المشرق. تحقيق الحسن السائح. الرباط: صندوق إحياء التراث الإسلامي المشترك بين المملكة المغربية والإمارات العربية المتحدة، (د.ت). ١/ ٢٧٧ – ٢٧٨.

(١٠٠) البلوي: مصدر سابق ١/ ٢٧٨.

(١٠١) البلوي: مصدر سابق ١/ ٢٧٩.

(١٠٢) الجزيري: مصدر سابق ٢/ ١٢٥٦.

(١٠٣) الجزيري: مصدر سابق ٢/ ١٢٥٦.

(١٠٤) الجزيري: مصدر سابق ٢/ ١٢٥٩.

(١٠٥) الجزيري: مصدر سابق ٢/ ١٢٦١.

(١٠٦) الجزيري مصدر سابق ٢/ ١٢٦٤.

(١٠٧) ابن طولون الصالحي: مصدر سابق ٨٧٨.

(١٠٨) ابن طولون الصالحي: مصدر سابق ٨٧٩.

(١٠٩)ابن طولون الصَّالحيّ، محمد بن علي بن محمد (ت ٩٥٣هـ): مفاكهة الخلان في حوادث الزمان [تحقيق] محمد مصطفى، القاهرة: وزارة الثقافة والإرشاد القومي، ١٩٦٢م. ١/ ٥٩- ٦٠

(١١٠) ابن طولون الصالحي: مفاكهة الخلان، مصدر سابق ١/ ١٦١.

(١١١) ابن طولون الصالحي: البرق السامي، مصدر سابق ٨٧٩.

(١١٢) ابن طولون الصالحي: البرق السامي، مصدر سابق ٨٨٠.

(١١٣) ابن طولون الصالحي: البرق السامي، مصدر سابق ٨٨١ – ٨٨٣.

(١١٤) انظر حول معالم الطريق الساحلية: ابن خرداذبه: مصدر سابق ١٤٩، قدامة: مصدر سابق ٨٤، اليعقوبيّ، أحمد بن إسحاق بن جعفر بن وهب بن واضح (ت بعد ٢٩٢هـ): كتاب البلدان، ليدن: مطبعة بريل، ١٨٨٩م. ١٧٨، المقدسي: مصدر سابق ١٠٩ – ١١٠، ١١٢.

(١١٥) الحربي: مصدر سابق ٦٥٣.

(١١٦) الإصطخري، إبراهيم بن محمد (ت نحو بعد ٣٥١هـ): مسالك الممالك، ليدن: مطبعة بريل، ١٩٣٧م. ٥٨ – ٥٩.

(١١٧) ابن بطوطة: مصدر سابق ١/ ٣٤٤.

(١١٨) ابن طولون الصالحي: البرق السامي، مصدر سابق ٨٧٨، وانظر: ابن حبيب الحلبي: مصدر سابق ٤٠٨.

(١١٩) الظاهري، غرس الدين خليل بن شاهين (ت ٨٧٣هـ): زبدة كشف الممالك وبيان الطرق والمسالك [تحقيق] بولس راويس، باريس: المطبعة الجمهورية، ١٨٩٤م. ٤٣.

(١٢٠) الجزيري: مصدر سابق ٢/ ١٢٦٧.

(١٢١) العبدري: مصدر سابق ٢٢٠، البلوي: مصدر سابق ٢/ ١٣.

المصادر والمراجع

المصادر:

ابن الأثير، علي بن محمد بن عبد الكريم الشيباني الجزري، عز الدين، أبو الحسن (ت ٦٣٠هـ): الكامل في التَّاريخ، ط٧، بيروت: دار صادر، ٢٠٠٥م.

الإصطخري، إبراهيم بن محمد (ت نحو بعد ٣٥١هـ): مسالك الممالك، ليدن: مطبعة بريل، ١٩٣٧م.

الأصفهاني، حمزة بن الحسن (ت ٣٦٠هـ): تاريخ سني ملوك الأرض والأنبياء، [تحقيق] جوتوالد، ليبسي، ١٨٤٤م.

الأصفهاني، علي بن الحسين بن محمد (ت ٣٥٦هـ): كتاب الأغاني، [تحقيق] إحسان عباس (وآخرون)، بيروت: دار صادر، ٢٠٠٢م.

ابن بطوطة، محمد بن عبد الله اللواتيّ (ت ٧٧٩هـ): تحفة النظار في غرائب الأمصار وعجائب الأسفار [تحقيق] عبد الهادي التازي، الرباط: الأكاديمية المغربية، ١٩٩٧م.

البلوي، خالد بن عيسى بن أحمد الأندلسي، أبو البقاء (ت بعد ٧٦٧هـ): تاج المفرق في تحلية علماء المشرق. تحقيق الحسن السائح. الرباط: صندوق إحياء التراث الإسلامي المشترك بين المملكة المغربية والإمارات العربية المتحدة، (د.ت)

ابن تغري بردي، يوسف بن تغري بردي بن عبد الله الأتابكي الحنفي (ت ٨٧٤هـ): النجوم الزاهرة في ملوك مصر والقاهرة، القاهرة: وزارة الثقافة والإرشاد القومي، ١٩٧٢م.

ابن جبير، مُحمّد بن أحمد الأندلسي الكنانيّ (ت ٦١٤هـ): رحلة ابن جُبَيْر المسمّاة: "تذكرة بالأخبار عن اتّفاقات الأسفار". بيروت: دار صادر، – ١٩٥م.

الجزيري، عبد القادر بن مُحمّد الأنصاريّ (ت نحو ٩٧٧هـ): الدرر الفرائد المنظّمة في أخبار الحاج وطريق مكّة المعظّمة. [تحقيق] حمد الجاسر، الرياض: دار اليمامة، ١٩٨٣م.

ابن الجوزي، عبد الرحمن بن علي بن محمد القرشي البغدادي (ت ٥٩٧هـ): مثير الغرام الساكن إلى أشرف الأماكن. [تحقيق] مرزوق علي إبراهيم، القاهرة: دار الراية، ١٩٩٥م.

ـــــــــــــ: المنتظم في تاريخ الملوك والأمم [تحقيق] محمد عبد القادر عطا ومصطفى عبد القادر عطا، [مراجعة] نعيم زرزور، بيروت: دار الكتب العلمية، ١٩٩٢. ١٩٩٣م.

الحازميّ، محمد بن موسى (ت ٥٨٤هـ): الأماكن (أو: ما اتفق لفظه وافترق مسماه من الأمكنة)،] أعدّه للنشر] حمد الجاسر، الرياض: دار اليمامة للنشر، ١٤١٥هـ.

ابن حبيب الحلبي، الحسن بن عمر (ت ٧٧٩هـ): تذكرة النبيه في أيام المنصور وبنيه [تحقيق] محمد محمد أمين، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٨٢م.

ـــــــــــــ: دليل المجتاز بأرض الحجاز" [تحقيق] حمد الجاسر، مجلة العرب، س ١٢، ع ٥. ٦، ١٣٩٧هـ/ ١٩٧٧م، ص ٤٠٦. ٤١٤.

الحربي، إبراهيم بن إسحاق (ت ٢٨٥هـ): المناسك وأماكن طرق الحج ومعالم الجزيرة [تحقيق] حمد الجاسر، الرياض: اليمامة للبحث والترجمة والنشر، ١٩٦٩م.

الحميري، محمد بن عبد المنعم الصنهاجي (ق ٨هـ): الروض المعطار في خبر الأقطار، [تحقيق] إحسان عباس، ط٢، بيروت: مكتبة لبنان، ١٩٨٤م.

ابن خرداذبه، عبيد الله بن عبد الله (ت نحو ٢٨٠هـ): المسالك والممالك، ليدن: مطبعة بريل، ١٨٨٩م.

ابن خياط، خليفة العصفري الشيبانيّ (ت ٢٤٠هـ): تاريخ خليفة بن خياط، ط٢، [تحقيق] أكرم ضياء العمري، بيروت: دار القلم، ودار الرسالة، ١٩٧٧م.

الذهبي، محمد بن أحمد بن عثمان (ت ٧٤٨هـ): تاريخ الإسلام ووفيات المشاهير والأعلام، [تحقيق] بشار عواد معروف، بيروت: دار الغرب الإسلامي ٢٠٠٣م.

ابن رستة، أحمد بن عمر (ت نحو ٣٠٠هـ): الأعلاق النفيسة، ليدن: مطبعة بريل، ١٨٩٣م.

ابن رشيد الفهري، محمد بن عمر السبتيّ (ت ٧٢١هـ): ملء العيبة بما جمع بطول الغيبة في الوجهة الوجيهة إلى الحرمين: مكّة وطيبة، [تحقيق] محمد الحبيب بن الخوجة، بيروت: دار الغرب الإسلامي، ١٩٨٨م.

أبو زبيد الطائي، حرملة بن المنذر (ت نحو ٤٠هـ): شعر أبي زبيد الطائي، [جمع وتحقيق] نوري حمودي القيسي، بغداد: مطبعة المعارف، ١٩٦٧م.

أبو شامة، عبد الرحمن بن إسماعيل بن إبراهيم المقدسي الشافعي الدمشقيّ (ت ٦٦٥هـ): كتاب الروضتين في أخبار الدولتين النورية والصلاحية، [تحقيق] إبراهيم الزيبق، بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٩٩٧م.

ابن شجاع، إبراهيم الحنفيّ (ت بعد ٦٢٣هـ): منازل الحجاز، [نشر] حمد الجاسر، مجلة العرب، س ١٠، ع١١ - ١٢، ١٣٩٦هـ/ ١٩٧٦، ص ٨٧٠ - ٨٧٤.

الشريف الإدريسيّ، محمد بن محمد (ت ٥٦٠هـ): نزهة المشتاق في اختراق الآفاق، بيروت: عالم الكتب، ١٩٨٩م.

الطبري، محمد بن جرير (ت ٣١٠هـ): تاريخ الرسل والملوك [تحقيق] محمد أبو الفضل إبراهيم، ط٤، القاهرة: دار المعارف، ١٩٧٩م.

ابن طولون الصَّالحيّ، محمد بن علي بن محمد (ت ٩٥٣هـ): البرق السَّامي في تعداد منازل الحج الشامي. [نشر] حمد الجاسر، مجلة العرب، س ١٠، ع١١ - ١٢، ١٣٩٦هـ/ ١٩٧٦، ص ٨٧٥ - ٩٠٥

ـــــ: مفاكهة الخلان في حوادث الزمان [تحقيق] محمد مصطفى، القاهرة: وزارة الثقافة والإرشاد القومي، ١٩٦٢م.

الظاهري، غرس الدين خليل بن شاهين (ت ٨٧٣هـ): زبدة كشف الممالك وبيان الطرق والمسالك]تحقيق[بولس راويس، باريس: المطبعة الجمهورية، ١٨٩٤م.

العبدري، محمد بن محمد (ت نحو ٧٠٠هـ): الرحلة المغربية [تحقيق] محمد الفاسي، الرباط: جامعة محمد الخامس، ١٩٦٨م.

أبو عبيد البكري، عبد الله بن عبد العزيز الأندلسي (ت ٤٨٧هـ): المسالك والممالك، [تحقيق] أدريان فان ليوفن، أندري فيري، تونس: الدار العربية للكتاب، بيت الحكمة، ١٩٩٢م.

علم الدين البرزالي، القاسم بن محمد بن يوسف (ت ٧٣٩هـ): الوفيات [تحقيق] أبو يحيى عبد الله الكندري. الكويت: دار غراس، ٢٠٠٥م.

أبو الفداء، إسماعيل بن محمد بن عمر (ت ٧٣٢هـ): تقويم البلدان [تحقيق] جوزيف توسن رينود، ماك كوكين ويسلان، باريس: دار الطباعة السلطانية، ١٨٤٠م.

ـــــــ: المختصر في أخبار البشر، القاهرة: المطبعة الحسينية المصرية، ١٣٢٤هـ.

ابن الفقيه، أحمد بن محمد بن إسحاق الهَمَذانيّ (ت نحو ٣٤٠هـــ): كتاب البلدان [تحقيق] يوسف الهادي، بيروت: عالم الكتب، ١٩٩٦م.

قدامة بن جعفر بن قدامة البغدادي، أبو الفرج (ت ٣٣٧هـــ): الخراج وصناعة الكتابة [تحقيق] محمد حسين الزبيدي، بغداد: دار الرشيد، ١٩٨١م.

الماوردي، علي بن محمد بن حبيب البصري (ت ٤٥٠هـــ): الأحكام السلطانية [تحقيق] أحمد جاد، القاهرة: دار الحديث، ٢٠٠٦م.

المسعودي، علي بن الحسين بن علي (ت ٣٤٦هـــ): مروج الذهب ومعادن الجوهر، [تحقيق] بربيه دي مينار وبافيه دي كرتاي، [مراجعة] شـــارل بلا، بيروت: الجامعة اللبنانية، ١٩٦٥ – ١٩٧٩م.

المقدسيّ البشاريّ، محمد بن أحمد (ت نحو ٣٨٠ هـــ): أحسن التقاسيم في معرفة الأقاليم، ليدن: مطبعة بريل، ١٩٠٩م.

المقريزي، أحمد بن علي بن عبد القادر، تقي الدين، أبو العباس (ت ٨٤٥هـ): المواعظ والاعتبار في ذكر الخطط والآثار [تحقيق] أيمن فؤاد سـيد، لندن: مؤسـسـة الفرقان للتراث الإسـلامي، ٢٠٠٢م.

ابن الوردي، عمر بن مظفر (ت ٧٤٩هـــ): خريدة العجائب وفريدة الغرائب، بيروت: المكتبة الشعبية، ١٩٣٩م.

ياقوت الحمويّ، ياقوت بن عبد الله (ت ٦٢٦هـ): معجم البلدان. بيروت: دار صادر (د. ت).

اليعقوبيّ، أحمد بن إسحاق بن جعفر بن وهب بن واضح (ت بعد ٢٩٢هـــ): كتاب البلدان، ليدن: مطبعة بريل، ١٨٨٩م.

المراجع:

الباشا، حسن: الفنون الإسلامية والوظائف على الآثار العربية، القاهرة: دار النهضة العربية، ١٩٦٦م.

درادكة، صالح: طرق الحج الشّاميّ في العصور الإسلامية. عمَّان: اللجنة العليا لكتابة تاريخ الأردن، ٢٠٠٧م.

الرواضية، المهدي عيد: مدونة النصوص الجغرافية لمدن الأردن وقراه، عمان: اللجنة العليا لكتابة تاريخ الأردن، ٢٠٠٧م.

الرسائل الجامعية:

العبدلي، عائشة مانع: إمارة الحج في عصر الدولة المملوكية، [رسالة ماجستير] بإشراف الدكتور جميل عبد الله المصري، جامعة أم القرى، كلية الشريعة والدراسات الإسلامية، ١٩٩٩م.

Sources:

:--------AL-Muntathim fi Ta'rikh Al-Mulouk wal-Umam [investigated by] Muhammad Abdul Qadir Atta and Mustafa Abdul Qadir Atta, [revised by] Na'im Zarzour, Beirut: Dar al-Kutub al-Ilmiyya, 1992-1993 AD.

:-------Al-Muqtasar fi Akhbar al-Bashar, Cairo: The Egyptian Husseiniyah Press, 1324 AH.

:------Daleel Al-Mukhtar bi Ard al-Hijaz [investigated by] Hamad Al-Jasser, Majallat Al-Arab, No. 12, No. 5-6, 1397 AH / 1977AD, pp. 406-414.

:---------Mufakahatu Al-Khalan fi Hawadith al-Zaman [investigated by] Muhammad Mustafa, Cairo: Ministry of Culture and National Guidance, 1962 AD.

Abu al-Fida', Ismail bin Muhammad bin Umar (died 732 AH): Taqweem al-Buldan [investigated by] Joseph Toussin Raynaud, Mac Cookin Weslan, Paris: Royal Printing House, 1840 AD.

Abu Shaama, Abdul Rahman bin Ismail bin Ibrahim al-Maqdisi al-Shafi'i al-Dimashqi (died 665 AH): Kitab al-Rawdatayn fi al-Dawlatayn al-Nuriyya wa al-Salahiyya, [Investigated by] Ibrahim al-Zibq, Beirut: Foundation for the Message, 1997 AD

Abu ubeid Al-Bakri, Abdullah bin Abdul Aziz Al-Andalusi (died 487 AH): Al-Masalik wa al-Mamalik, [investigated by] Adrian Van Leuven, Andrei Ferry, Tunisia: Arab Book House, House of Wisdom, 1992 AD.

Abu Zabid Al-Ta'i, Harmalah bin Al-Mundhir (died around 40 AH): Shihr Abi Zabid Al-Ta'i, [collection and investigated by] Nuri Hammoudi Al-Qaisi, Baghdad: Al-Ma'arif Press, 1967 AD.

Al-Abdari, Muhammad bin Muhammad (d. About 700 AH): The Moroccan Journey [investigated by] Muhammad al-Fassi, Rabat: Mohammed V University, 1968 AD.

Alamu-deen al-Barzaali, al-Qasim bin Muhammad bin Yusuf (died 739 AH): Al-Wafayat [investigated by] Abu Yahya Abdullah al-Kandari. Kuwait: Dar Gheras, 2005.

Al-Asfahani, Ali bin Al-Hussein bin Muhammad (died 356 AH): Kitab Al-Aghani, [Investigated by] Ihsan Abbas (et al), Beirut: Dar Sader, 2002 AD.

Al-Asfahani, Hamza bin Al-Hasan (died 360 AH): Ta'rikh Sani Mulouk al-a'rdh wal Anbya'a, [Investigated by] Gottwald, Lipsi, 1844 AD.

Al-Balawi, Khalid bin Isa bin Ahmed Al-Andalusi, Abu Al-baqa' (died after 767 AH): Taj Al-Mafraq fi Tahliyah Ulama'i al-Mashriq. Investigated by Al-Hassan Al-Saih. Rabat: Fund for the Revival of the Joint Islamic Heritage between the Kingdom of Morocco and the United Arab Emirates.

Al-Dhahabi, Muhammad bin Ahmed bin Othman (died 748 AH): Ta'rikh Al-Islam wa Wafayat Al-Mashaheer wa Al-Ahlaam, [investigated by] Bashar Awad Maarouf, Beirut: Dar Al-Gharb Al-Islami 2003 AD

Al-Dhahiri, Ghars-deen Khalil bin Shaheen (died 873 AH): Zubdat Kashfi al-Mamalik wa Bayan al-Turk wa al-Masalik [investigated by] by Paul Roweis, Paris: The Republic Press, 1894 AD.

Al-Harbi, Ibrahim bin Ishaq (d. 285 AH): The rituals, places of pilgrimage routes and the landmarks of the island [investigated by] Hamad Al-Jasser, Riyadh: Al-Yamamah for Research, Translation and Publishing, 1969 AD.

Al-Harbi, Ibrahim bin Ishaq (died 285 AH): Al-Manasik wa Amakin Turq Al-Hajj wa Mahalim Al-jazeerah [verified] Hamad Al-Jasser, Riyadh: Al-Yamamah for Research, Translation and Publishing, 1969 AD.

Al-Hazmi, Muhammad bin Musa (died 584 AH): Al-Amakin (or: Ma Itafaqoh Lafthuhu wa Iftaraqah Musamahu min al-Amkinah), prepared for publication by Hamad Al-Jasser, Riyadh: Al-Yamamah Publishing House, 1415 AH

Al-Humairi, Muhammad bin Abdul Munhim Al-Sanhaji (c. 8 AH): Al-Rawd Al-Mi'atar fi Khabar Al-Aqtar [investigated by] Ihsan Abbas, 2nd Edition, Beirut: Lebanon Library, 1984 AD.

Al-Istakhri, Ibrahim bin Muhammad (died after 351 A.H.): Masalik Al-Mamalik, Leiden: Braille Press, 1937 A.D.

Al-Jaziri, Abdul Qadir bin Muhammad al-Ansari (died 977 AH): Al-Durar Al-Faraid Al-Munathamot fi Akhbar Al-Hajj wa Tarik Makkah Al-Muhathamoh. Investigated by Hamad Al-Jasser, Riyadh: Dar Al-Yamamah, 1983.

Al-Maqdisi Al-Bashari, Muhammad bin Ahmed (died around 380 AH): Ahsan al-Taqasim fi Ma'rifat al-Aqalim, Leiden: Braille Press, 1909AD.

Al-Maqrizi, Ahmed bin Ali bin Abdul Qadir, Taqi y-deen, Abu al-Abbas (died 845 AH): Al-Mawahidh wa al-Ihtibar fi dhikr al-Khutat wa al-Aathar [investigated by] Ayman Fuad Sayed, London: Al-Furqan Foundation for Islamic Heritage, 2002 AD.

Al-Masoudi, Ali bin Al-Hussein bin Ali (died 346 AH): Murawij al-Dhahab wa Ma'aden Al-Jawhar, [investigated by] Berbet de Menard and Café de Cartay, [reviewed by] Charles Bla, Beirut: The Lebanese University, 1965-1979 AD.

Al-Mawardi, Ali bin Muhammad bin Habib Al-Basri (died 450 AH): Al-Ahkam Al-Sultaniya [investigated by] Ahmad Gad, Cairo: Dar Al-Hadith, 2006 AD.

Al-Sharif Al-Idrisi, Muhammad bin Muhammad (died 560 AH): Nuzhat al-Mushtaq fi Ikhtiraq al-Aafaq, Beirut: Ahlam al-Kutub, 1989 AD.

Al-Tabari, Muhammad bin Jarir (died 310 AH): Ta'rikh al-Rusul wa al-Muluk [Investigated by] Muhammad Abu al-Fadl Ibrahim, 4th Edition, Cairo: Dar Al-Ma'arif, 1979 AD.

Al-Yaqoubi, Ahmed bin Ishaq bin Jaafar bin Wahab bin Wahid (died after 292 AH): Kitab al-Buldan, Leiden: Braille Press, 1889 CE.

Ibn Al-Atheer, Ali bin Muhammad bin Abdul Karim Al-Shaibani Al-Jazari, Izz Al-Deen, Abu Al-Hassan (died 630 AH): Al-Kamil fi Al-Ta'rikh, 7th Edition, Beirut: Dar Sader, 2005 AD.

Ibn al-Faqih, Ahmad bin Muhammad bin Ishaq al-Hamdhani (d. around 340 AH): Kitab al-Buldan [investigated by] Yusuf al-Hadi, Beirut: Ahlam al-Kutub, 1996 AD.

Ibn Al-Jawzi, Abdul Rahman bin Ali bin Muhammad al-Qurashi al-Baghdadi (d.597 AH): Muthir Al-Giram Al-Sakin ila Ashruf Al-Amakin. [Investigated by] Marzouq Ali Ibrahim, Cairo: Dar Al-Raya, 1995.

Ibn al-Wardi, Umar bin Mudhaffar (died 749 AH): Kharidat al-Ajayib wa Farida al-Gharib, Beirut: Al-Maktabah al-Sha'biyah, 1939 AD.

Ibn Battuta, Muhammad bin Abdullah Al-Lawati (died 779 AH): Tuhfatu al-Nadhir fi Garahib al-Amsar wa Ajahib al-Asfar [investigated by] Abd al-Hadi al-Tazi, Rabat: The Moroccan Academy, 1997 AD.

Ibn Habib Al-Halabi, Al-Hassan Bin Omar (died 779 AH): Tadhkirot Al-Nabeeh fi Ayyam Al-Mansour wa Baneehi [investigated by] Muhammad Muhammad Amin, Cairo: The Egyptian General Book Authority, 1982 AD.

Ibn Jubayr, Muhammad bin Ahmed Al-Andalusi Al-Kinani (died 614 AH): Rihlat Ibn Jubayr al-Musama: "Tadhkirotun bi Al-Akhbar an Itifaqat al-Asfar" Beirut: Dar Sader, 195 AD.

Ibn Khardathehi, Ubaydullah bin Abdullah (died around 280 AH): Al-Masalik Wa Al-Mamalik, Leiden: Braille Press, 1889 A.D.

Ibn Khayyat, Khalifah Al-Asfari Al-Shaibani (died 240 AH): Ta'rikh Khalifah bin Khayat, 2nd ed., [Investigated by] Akram Diya' Al-Umari, Beirut: Dar Al-Qalam and Dar Al-Risala, 1977 AD.

Ibn Rashid Al-Feihri, Muhammad bin Umar Al-Sabti (died 721 AH): Mal'l Al-Haebah bima Jamaha Butul Al-Ghaebah fi Al-Wujhat Al-Wajeehat Ila AL-Haramaen: Makkah wa Taebah, [Investigated by] Muhammad Al-Habib bin Al-Khawja, Beirut: Dar Al-Gharb Al-Islami, 1988 AD.

Ibn Rusta, Ahmed bin Umar (died around 300 AH): Al-Ahlaq Al-Nafisa, Leiden: Braille Press, 1893 AD.

Ibn Shuja`, Ibrahim Al-Hanafi (died after 623 AH): Manazel Al-Hijaz, [published by] Hamad Al-Jasser, Majallat Al-Arab, S10, Issue 11-12, 1396 AH / 1976, pp. 870-874.

Ibn Taghri Bardi, Youssef bin Taghri Bardi bin Abdullah Al-Atabiki Al-Hanafi (died 874 AH): Al-Nujum Al-Zahirot fi fi Mulouk Misra wa Al-Qahirot, Cairo: Ministry of Culture and National Guidance, 1972 AD.

Ibn Tulun al-Salhi, Muhammad bin Ali bin Muhammad (died 953 AH): Al-Barq al-Sami fi Tihdad Manazil al-Hajj al-Shami. [Published by] Hamad Al-Jasser, Al-Arab Magazine, S10, pp. 11-12, 1396 AH / 1976, pp. 875-905.

Qudamah bin Jaafar bin Qudamah al-Baghdadi, Abu al-Faraj (died 337 AH): al-Kharaj wa Sinahat al-kitaba [investigated by] Muhammad Husayn al-Zubaidi, Baghdad: Dar al-Rashid, 1981 AD.

Yaqoot al-Hamwi, Yaqut ibn Abdullah (died 626 AH):Mu'jam al-Buldan. Beirut: Dar Sader.

References

Al-Basha, Hassan: Islamic Arts and Jobs on Arab Antiquities (In Arabic), Cairo: Dar Al-Nahda Al-Arabiyya, 1966 AD.

Al-Rawadiyah, Al-Mahdi Eid: Record of Geographical Texts for Jordan Cities and Villages (In Arabic), Amman: The Supreme Committee for Writing the History of Jordan, 2007 AD.

Daradkeh, Salih: The Levantine Hajj Methods in Islamic Eras (In Arabic). Amman: The Higher Committee for Writing the History of Jordan, 2007.

University Theses

Al-Abdali, Aisha Manea: The Emirate of Hajj in the Era of the Mamluk State (In Arabic), [Master Thesis] under the supervision of Dr. Jamil Abdullah Al-Masry, Umm Al-Qura University, College of Sharia and Islamic Studies, 1999 AD.

تم بحمد الله

مستخلصات الأبحاث
باللغة الإنجليزية

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة
ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

Effectiveness of mindfulness therapy on reducing the symptoms of obsessive-compulsive disorder of psychologically disordered persons visiting the Quwaieyah General Hospital

Researcher (1)

Dr. Abdullah bin Saleh Al-Qahtani
Associate Prof. of Psychology
at Shaqra University

Abstract [1]

The present study aimed to investigate the effectiveness of the mindfulness therapy on reducing the symptoms of obsessive-compulsive disorder among the psychologically disordered persons visiting the Quwaieyah General Hospital, and to verify the effectiveness of the therapy program two months after its application. The sample of the study consisted of (16) psychologically disordered persons with obsessive-compulsive disorder, who were divided equally into two groups, the experimental and control ones. The researcher used an obsessive-compulsive disorder scale prepared by Nael Akhras (2016), and a mindfulness scale prepared by Al-Buhairi and Mahmoud (2014). Moreover, the researcher designed his own therapy program based on mindfulness. The study findings have revealed that the more mindfulness the patient, the less symptoms of obsessive-compulsive disorder. Also, the findings of the study have showed that there are statistically significant differences between the mean scores of the experimental group and the control group in the obsessive-compulsive disorder scale in the post-measurement in favor of the experimental group. On contrary, the findings of the study have revealed that there are no statistically significant differences between the mean scores of the experimental group in the obsessive-compulsive disorder scale, both the dimensional and sequential scale two months after applying the program.

Key words: Therapy program, Mindfulness, Obsessive-compulsive, disorder.

Evaluation of the Computer in Education Course in Light of the Digital Citizenship Values among College of Education at Najran University

Researcher (2)

Dr. Sabah Eid Rajaa Al Sobhi
Assistant Professor in Educational Technology
Department of Curriculum and Methods of
Instruction, College of Education,
Najran University

Abstract (2)

The present study aimed to determine the digital citizenship values that should be included in the "Computer in Education" course among College of Education students at Najran University. Moreover, it aimed to measure these values' inclusion degree in the same course and then provide a proposed perspective for the ways to include them. For this purpose, the study adopted the descriptive approach (content analysis). The study sample consisted of all students registered in the "Computer in Education" course offered by the college of education at Najran University in the academic year 1442AH. Study instruments involved a list of the digital citizenship values and a content analysis card for the "Computer in Education' course that was applied after being validated and verified. After gathering data and processing them statistically using SPSS, results led to preparing a list of digital citizenship values that should be included in the "Computer in Education" course among college of education students at Najran University. In addition, results revealed that the inclusion degree of these values was very low about (7.2%). Moreover, the study put forward a proposed perspective for the inclusion of these values. In the end, a set of recommendations were provided among which were the importance of developing the "Computer in Education" course in light of its inclusion for the digital citizenship values and the importance of adopting the proposed perspective.

Keywords: Digital citizenship values- Computer in Education course- College of Education - Najran University.

The effectiveness of a cognitive-behavioral counseling program in developing Psychological Hardiness among mothers of schizophrenics

Researcher (3)

Dr. Nada Rashid Mohammed Al-Rashoud
Doctorate and psychological health, including
Imam Muhammad bin Saud Islamic University

Abstract (3)

The study aimed to reveal the effectiveness of a cognitive-behavioral counseling program in developing Psychological Hardiness among mothers of schizophrenia patients in Riyadh. The study sample consisted of (40) mothers of schizophrenia, which were divided into two groups: an experimental group (n = 20), their mean age of 34.3 Years with standard deviation ± 2.02, and an equivalent control group (n = 20), whose mean age was 32.60 Years with standard deviation ± 2.13. A cognitive-behavioral counseling program (prepared by the researcher) was applied to the members of the experimental sample after the researcher made sure of its validity for application to the sample members, and the psychological hardness scale for the control and experimental study sample (prepared by the researcher). The results of the study showed that there was a statistically significant increase in the degrees of Psychological Hardiness among the experimental group than in the control group after applying the program, and there were no statistically significant differences between the post and tracer measures of the experimental group in Psychological Hardiness.

Key words: Cognitive behavioral Counselling program - Psychological Hardiness -Mothers of schizophrenia

A Suggested Proposal for Achieving the Teaching Competencies Necessary for the Professional Development of the Arabic Language Teachers at the Primary Stage in the Light of the Kingdom's 2030 Vision

Researcher (4)

Mahdi Mane Mahdi Asiri
Educational Supervisor
Aseer Directorate of Education

Abstract (4)

This study aimed to determine the teaching competences are requirements to professional development for Arabic Langhe teachers at the elementary stage in light of the Kingdom's vision 2030, to identify the degree of availability of these competences from the viewpoint of Arabic Langhe teachers, and to reveal the differences in the responses of Arabic Langhe teachers about the competences according to the variables (years of experience, training Program, Scientific qualification). The descriptive approach was used, and the research sample consisted of (60) teachers, and a questionnaire was prepared consisting of (84) items distributed on eight domains. The results showed that the degree of availability of the teaching competences for Arabic Langhe teachers at the elementary stage in light of the Kingdom's 2030 vision is medium, and statistically significant differences appeared in the teachers 'responses to the degree of availability of these competences due to the variables of training Program and years of experience, while there were no statistically significant differences due to the scientific qualification variable. a proposed perception was prepared to achieve the competences of professional development for Arabic Langhe teachers .

Keywords: a suggested proposal, teaching competencies, Arabic language teachers, elementary school, Vision 2030.

The educational conditions of the Muslim minority in the Scandinavian countries

Researcher (5)

Reem Abd Al Razzaq Mohammed Abd Al Razzaq
PhD student in Islamic Education
College Islamic Studies - Yarmouk University - Jordan

Abstract (5)

The study aimed to clarify the educational conditions of the Muslim minority in the Scandinavian countries, and to achieve the aforementioned goal, the researcher followed the descriptive and analytical approach, and the study was divided into four sections, which came in the following detail: The first topic: The features of the Islamic educational structure In the Scandinavian environment, , the second topic: the educational challenges of the Muslim minority in the Scandinavian countries, the third topic: the proposed solutions to the Islamic educational challenges in the Scandinavian countries, and the study resulted in a number of results, the most prominent of which are: The most important components of the Islamic educational structure in the Scandinavian countries are represented in Islamic schools and universities, elite orientations for the educated Islamic personality, with divine revelation, and reinforcing support for Islamic education in the Scandinavian countries. The educated woman, relieved by divine revelation, guiding the entire educational process.

Key words: educational conditions, Muslim minority, Scandinavian countries

The effect of participatory software using the "ShowMe" tool on increasing the motivation to learn the inheritance jurisprudence course among undergraduate students

Researcher (6)
Dr. Alia Ahmad Deif Allah
Assistant Professor of Islamic Studies
College of Law, United Arab Emirates
(2009-2016)

Prof. Aisha Bleyhesh al-Bleyhshi
full Professor in the Department
of Educational Technology

Dr. Ahmad Kulaib Al-teneiji
Assistant Professor of Islamic Studies
College of Law, Abu Dhabi University

Abstract (6)

The study aimed to measure the effect of participatory software using (ShowMe) software on the motivation to learn the inheritance jurisprudence course among undergraduate students.

The descriptive and experimental approach was followed, with a quasi-experimental design based on an experimental group and a control group. The study was applied on a sample of students of the Faculty of Sharia at the University of Jordan in Jordan for the first semester of the academic year (2019/2020), the number of which was (44) students. The experimental group was divided into two groups of (22) students, and they were taught using participatory software using ShowMe software, The control group sample consisted of (22) students and was taught in the traditional way. In order to achieve the objectives of the study, a motivation questionnaire was built towards learning the course and to ensure its validity and stability, and a participatory electronic application using ShowMe software on the iPad that transforms the iPad into an interactive whiteboard, and allows creating and sharing lessons on an iPad or Android system. Or Chrome book, and it includes a participatory learning community.

The results of the study found that there were statistically significant differences between the mean scores of the experimental and control groups in the post measurement of the learning motivation questionnaire for the students of the course at the Faculty of Sharia at the University of Jordan in favor of the experimental group. In light of the results of the study, a set of recommendations were presented, the most important of which are:

Urging the use of participatory software to become the approved standard format for developing electronic content according to the outcomes of the university educational process, and encouraging faculty members to employ it in Islamic studies courses.

Key words: Participatory software, (ShowMe) software, motivation, the jurisprudence of inheritance.

The Effectiveness Of A Program Based On The Functional Approach In Developing The Speaking Skills Of Female Arabic-Speaking Learners To Speakers Of Other Languages At Umm Al-Qura University And Their Orientation Towards It.

Researcher (7)

Dr. Mashael bint Saleh bin Saad Al-Dossary
Assistant Professor of Curricula and Methods
of Teaching Arabic Language

Abstract (7)

The aim of this research is to identify the effectiveness of a program based on the functional approach in developing the speaking skills of female Arabic-speaking learners at the intermediate level at the Institute for Teaching Arabic to Speakers of Other Languages at Umm Al-Qura University in Makkah and their orientation towards it.

To achieve this goal, the researcher used the two approaches: descriptive and quasi-experimental based on the design of one group, and the researcher prepared a list of the necessary speaking skills for the female learners of Arabic speaking others, a note card of the students' performance in targeted speaking skills, a list of oral language communication positions, and a measure of the trend towards learning the Arabic language. The sample of the study consisted of (12) studies of Arab-speaking women educated in other languages, chosen in a deliberate manner.

The results showed a statistically significant difference at the level of (0.01) between the mean scores of the study sample in the two applications, pre and post, in speaking skills and the trend towards learning the Arabic language in favor of the post application due to the use of the functional approach, and in light of these results the researcher presented a set of recommendations and suggested research.

Key words: The functional approach, speaking skills, the trend towards learning Arabic.

A proposal for the professional development of school leaders in the Kingdom of Saudi Arabia in light of the experience of the United States of America

Researcher (8)

Dr. Nayef bin Ammash Al-Suwailem Al-Anzi
Associate Professor of Administration and Educational Planning
Imam Muhammad bin Saud Islamic

Abstract (8)

The study aimed to identify the reality and obstacles to the professional development of school leaders in the Kingdom of Saudi Arabia in light of the experience of the United States of America, and to propose a proposed vision for the professional development of school leaders in the Kingdom of Saudi Arabia in light of the experience of the United States of America. To achieve this goal, a sample consisting of (285) school leaderships was selected in Riyadh, and a descriptive survey approach was used, and a questionnaire was applied that included (39) phrases, and the results of the study reached the following: The degree of approval of the study sample on the reality of the professional development of school leaders in the Kingdom of Saudi Arabia Saudi In light of the experience of the United States of America from the point of view of school leaders, it was moderate and on all dimensions, and the results also found that the degree of compliance of the study sample on the distance obstacles to professional development and professional development for school leaders in the Kingdom of Saudi Arabia in light of the experience of the United States of America from the point of view of school leaders in the city Riyadh (medium). The study presented a proposed vision for the professional development of school leaderships in the Kingdom of Saudi Arabia in light of the experience of the United States of America.

Keywords: proposed visualization, professional development, school leadership, the experience of the United States of America .

Transport animals in the Safaitic Through inscriptions and rock drawings

Researcher (9)

Dr. Rahma Bint Awaad Al-Sanani
Old History Professor Faculty of Arts at Taiba University K.S.A

Abstract (9)

Camels, horses and donkeys have occupied an important role in the inscriptions and drawings of the Safaitic community. They relied on these animals in their movement, and the transportation of goods and luggages. The importance of these animals is very evident in the classification of the animals' names, their detaild descriptions and drawings which are found everywhere. This reflects the depth of the relationship between the Safaitic community and the animals especially horses and camels for their economic and military value.

Key words: transport - trade - hunting - grazing.

Water Resources on the Levantine Hajj Trail: Its Conditions, and Care for it during the Ayyubid and Mamluk Periods (570 - 922 AH / 1174 - 1516 AD)

Researcher (10)

Dr Sultana Mallah Al-Ruwaili
Associate Professor of Islamic History
Al-Jouf University

Abstract (10)

This study aims to monitor the water resources along the land road connecting Damascus, Makkah and Madinah, through the written record about it in the Arab historical and geographical sources, in the Ayyubid era until the end of the Mamluk era. Because some of the features of this road changed later, and ponds, springs, wells digging and serving them in castles were introduced to save the road, with people specialized in fetching water and carrying it to accompanied by pilgrims were provided. These constitutes a field for an independent study on the water conditions on the land route walked by pilgrims in the Ottoman era.

The issue of availability of water on the Hajj routes in general was one of the most important issues that troubled the pilgrims and those in charge of facilitating the Hajj caravan, some fatal accidents resulted from the lack of water for pilgrims to drink and water their animals, and thus result to death among them.

Keywords: The Levantine land road, Levantine Pilgrims, the pilgrims' houses, water resources.

Researches Abstracts

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